

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
PSİKOLOJİK DANIŞMA ve REHBERLİK BİLİM DALI

**ÖĞRETMEN TUTUMLARI İLE İLKÖĞRETİM 5. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN BENLİK SAYGISI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Doç. Dr. Hüseyin IZGAR

Hazırlayan
Sultan ÇELİK
085216051013

Konya-2011



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Sultan GELİK
	Numarası	085216051013
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Hüseyin İZGAR
Tezin Adı	Öğretmen Tutumları ile İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri Arasındaki İlişki	

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan ^{Öğretmen Tutumları ile İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri Arasındaki İlişki} başlıklı bu çalışma ..14.../..12.../..11... tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Doç. Dr. Hüseyin İzgar	Danışman	
Yrd. Doç. Dr. Ali İnal	Üye	
Yrd. Doç. Dr. Erkan Efilti	Üye	



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin

Adı Soyadı Sultan GELİK

Numarası 085216051013

Ana Bilim / Bilim Dalı Eğitim Bilimleri Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Programı Tezli Yüksek Lisans Doktora

Tezin Adı Öğretmen Tutumları ile ilköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri Arasındaki İlişki

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Öğrencinin imzası
(İmza)

Sultan G.



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin

Adı Soyadı	Sultan ÇELİK
Numarası	085216051013
Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri/ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
Tez Danışmanı	Doç. Dr. Hüseyin IZGAR

Tezin Adı

ÖĞRETMEN TUTUMLARI İLE İLKÖĞRETİM 5. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN BENLİK SAYGISI DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ

ÖZET

Bu araştırmada İstanbul Küçükçekmece İlçesine bağlı ilköğretim okullarında okumakta olan 5. sınıf öğrencilerinin algıladıkları öğretmen tutumları ile benlik saygıları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Küçükçekmece ilçesi Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında 2010- 2011 eğitim öğretim yılında öğrenimine devam eden 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemine ise bu okullardan seçkisiz olarak seçilmiş 10 ilköğretim okulunda 5. sınıfta öğrenim gören 274 kız ve 226 erkek olmak üzere toplam 500 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmada, algılanan öğretmen davranışlarını ile ilgili veri elde etmek için M. Yüksel ERDOĞDU tarafından geliştirilmiş olan Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği, öğrencilerin benlik saygısı ile ilgili veri elde etmek için Piers-Harris Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlere ilişkin veriler ise araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile elde edilmiştir.

Araştırmanın uygulama sürecinde, 29 maddeden oluşan Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği, 80 maddeden oluşan Piers-Harris Benlik Saygısı Ölçeği ve Kişisel Bilgi

formunun öğrenciler tarafından doldurulması istenmiştir. Öğretmenle ilgili bilgi kısımları ise öğretmen tarafından tahtaya yazılarak öğrencilerin kendilerinin doldurması sağlanmıştır. Bu uygulamayla öğrencilerin formları dış etkilerden uzak bir sınıf ortamında doldurmalarını sağlamak amaçlanmıştır.

Uygulama sonucu elde edilen verilere, algılanan öğretmen davranışları ile öğrencinin benlik saygısı arasındaki ilişkinin olup olmadığını ölçmek amacıyla; Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi, t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Elde edilen bulguların ışığında uygulamalara ve araştırmaya yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin

Adı Soyadı	Sultan ÇELİK
Numarası	085216051013
Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri/Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
Tez Danışmanı	Doç. Dr. Hüseyin IZGAR
Tezin İngilizce Adı	RELATIONSHIP BETWEEN PERCEIVED TEACHER ATTITUDE AND 5TH GRADE PRIMARY STUDENTS' LEVEL OF SELF-CONCEPT

SUMMARY

In this research relationship between the way 5th grade students, studying in primary schools of İstanbul / Küçükçekmece county, perceive their teachers' attitude and self-concept have been analyzed.

The core of this research have been made up of 5th grade students, going on their education in 2010-2011 Academic Year in the primary schools in İstanbul/ Küçükçekmece county, which are connected to Ministry of Education. The sample consists of 274 females and 226 males; totally 500 5th grade students chosen arbitrarily in 10 schools among others.

In the research in order to get data about the perceived teacher attitude, Perceived Teacher Attitude Scale developed by M. Yüksel Erdoğan has been used while Piers-Harris Self-Concept Scale has helped get data about students' self-concept. As for the datas about independant variables, they have been attained with Personal Information Form prepared by the researcher.

During the application process of the research, students have been wanted to fill the Perceived Teacher Attitude Scale made up of 29 items, Piers-Harris Self-Concept Scale made up of 80 items and Personal Information Form. Via this application, students are aimed to fill the forms in a class away from external influences.

By the datas got in the result of the research, Pearson Product-Moment Correlation Analysis, t Test, Analysis of Variance (ANOVA) have been carried out in order to measure whether there is a relationship between perceived teacher attitude and students' self-concept.

In the light of the symptoms achieved, several suggestions have been made for the applications and research.

İÇİNDEKİLER

Özet	ii
Abstract	iv
İçindekiler	v
Tablolar Listesi	viii
Önsöz	ix

I. BÖLÜM

1. Problem	3
1.1. Alt Problemler	4
2. Araştırmanın Önemi	4
3. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
4. Sayıtlılar	6
5. Tanımlar	

II. BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ.....	7
I. Benlik	13
1.1. Benlik Kavramı	13
1.2. Benlik Kavramın Unsurları	14
1.3. Benliğin Yapısı	15
1.4. Benlik Kavramının Gelişim Aşamaları	16
II. Benlik Saygısı	16
2.1. Benlik Saygısı Kavramı	22
2.2. Düşük ve Yüksek Benlik Saygısı	24
2.3. Benlik Saygısı Teorileri	25
2.4. Benlik Saygısını Etkileyen Etmenler	26
2.5. Benlik saygısı Gelişimi	29
2.6. Benlik Saygısı ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	

2.7. Benlik Saygısı ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	
III. Tutumlar	30
3.1. Tutum Kavramı	33
3.2. Tutumların Öğeleri	35
3.3. Tutumların Özellikleri	36
3.4. Tutumların İşlevleri	41
3.5. Tutum Değişiminin Kuramsal Yönleri	42
IV. Öğretmenlik Mesleği	42
4.1. Kavram Olarak Öğretmen	46
4.2. Öğretmenlik Rollerini	55
4.3. Öğretmen Nitelik ve Yeterlilikleri	62
4.4. Öğretmen Tutumları	63
4.4.1. Otoriter Öğretmen Tutumları	65
4.4.2. İlgisiz Öğretmen Tutumları	66
4.4.3. Demokratik Öğretmen Tutumları	67
4.5. Öğretmen Tutumları ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	
4.6. Öğretmen Tutumları ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	

III. BÖLÜM

YÖNTEM.....	67
I. Araştırmanın Modeli.....	70
II. Evren- Örneklem.....	70
III. Veri Toplama Araçları.....	71
3.1. Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği.....	
3.1.1. Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği'nin Puanlanması ve Puanların Yorumlanması.....	
3.2. Piers Haris Çocuklar İçin Öz Kavramı Ölçeği.....	
3.2.1. Piers-Harris Çocuklar İçin Öz Kavramı Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	76
3.2.2. Piers-Harris Çocuklar İçin Öz Kavramı Ölçeği'nin Puanlanması ve Puanların Yorumlanması.....	77

IV. BÖLÜM

BULGULAR	78
-----------------------	-----------

V. BÖLÜM

92

TARTIŞMA VE YORUM

VI. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER	96
KAYNAKÇA	109
EKLER	111
EK 1- : Kişisel Bilgi Formu.....	113
EK 2- : Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği.....	116
EK 3- : Piers- Harris Benlik Saygısı Ölçeği.....	

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1- Öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ile benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişki

Tablo 2- Öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısı düzeylerinin cinsiyet açısından farkı

Tablo 3- Öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısı düzeylerinin kardeş sayısı açısından farkı

Tablo 4- Öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısı düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyeti açısından farkı

Tablo 5- Öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısı düzeylerinin öğretmenlerin medeni durumu açısından farkı

Tablo 6- Öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısı düzeylerinin öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumu açısından farkı

ÖNSÖZ

Hayatlarımıza ilk şekillerin verilmesinde, kimlerle oturup kalkacağımızın belirlenmesinde, değer sistemimizin ilk temellerinin atılmasında anne-babamızdan sonra şüphesiz en etkili kişiler öğretmenlerimizdir. İnsanların ve dolayısıyla da toplumların hayatlarında bu kadar önemli yeri olan öğretmenlerin, tutum ve davranışlarının öğrenciler üzerinde etkisi yadsınamaz bir durumdur.

İşte bu sebeple, gelecek nesillerin yetiştirilmesinde anne-babalardan sonra en kritik öneme sahip öğretmenlerin, sınıf içerisinde göstermiş oldukları tutum ve davranışların öğrenciler tarafından nasıl algılandığı ve bu algının öğrencinin benlik saygıları ile arasındaki ilişki araştırmaya değerdir. Bu ilişki belirlendikten sonra ilişkiye etki edebilecek diğer çalışmalara ışık tutabilecek nitelikte olacaktır.

Yürüttüğüm bu çalışma süresince her türlü sorularımı sabırla dinleyerek beni çalışmaya teşvik eden, bana yol gösteren değerli hocam Doç. Dr. Hüseyin IZGAR' a, sık sık görüş ve önerilerine başvurduğum, uzaktan yürüttüğüm bu çalışmayı tamamlamamda büyük desteğini aldığım değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Ali ÜNAL'a, Yrd. Doç. Dr. Fikret KARAHAN'a, Yrd. Doç. Dr. Müge YILMAZ' a, y.lisans eğitimim sırasında aldığım eğitimle bilimsel araştırma yapmamıza öncülük eden değerli hocalarımız Prof. Dr. Ömer ÜRE' ye, Yrd. Doç. Dr. Nurten SARGIN' a, Yrd. Doç. Dr. Abdullah SÜRÜCÜ' ye, Doç. Dr. Erdal HAMARTA'ya, Doç. Dr. Coşkun ARSLAN'a ve özellikle de tezimin bütün aşamalarında yanımda olup desteğini esirgemeyen, her bunaldığımda beni sabırla dinleyen arkadaşım Ramazan UYSAL' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

I. BÖLÜM

1. Problem

Bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili duygu, düşünce ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilimlerimiz tutumlarımızı ifade eder. Bu düşünceden yola çıkılarak tutumlarımızın duygu, düşünce ve davranış eğilimlerinin bütünleşmesi gibi üç boyuta sahip olduğu görülebilir.

Tutum, psikolojik bir sürecin herhangi bir değer yargısı ile damgalanmış bir nesne ya da duruma ilişkin olarak bireyin olumlu mu, yoksa olumsuz mu duygusal tepki göstereceğini tayin eden az çok sürekliliği olan bir hazır olma durumudur. Tutumun doğrudan gözlenebilir bir özellik olmadığı, ancak bireyin gözlenebilir davranışlarından dolaylı olarak varsayıldığı ve o bireye atfedilen bir eğilim olduğu söylenebilir. Tutum çoğu zaman gözlenebilen bir davranış değil, davranışı hazırlayan bir eğilimdir. Mesleki tutumlar ise o mesleği yerine getirirken gösterilecek davranışları belirleyen eğilimlerdir. Öğretmenlerin kişiliğini; tutumları, davranışları, ilgileri, ihtiyaçları, değerleri vb. kişilik özellikleri oluşturur. Öte yandan, öğretmenlerin eğitsel yönleri de kişilikleri ile yakından ilişkilidir. Öğretmenler öğrencilerine karşı sahip oldukları tutumlarla yalnızca onların kişilik gelişimini değil, eğitim ve öğretime ilişkin geliştirecekleri tutumları da etkilemektedir. Öğrenci başarısızlıklarının temelinde de genellikle öğretmenlerin olumsuz kişilik özellikleri yatmaktadır. Çünkü eğitim ve öğretim ortamı, öğretmenin kişiliğinin ve davranışlarının etkisi altındadır. Öğrencinin öğretilmekte olan bir konuyu kavrayabilmesini, kendisinin öğretmenine karşı olan tepkisi belirlemektedir.

Öğrencilerin çoğu, yaptıkları tesirlerle bazı derslere karşı bugün duydukları sempati ve antipatilerinin doğmasına sebep olmuş öğretmenlerini çok iyi hatırlarlar. Bu gibi öğretmenlerin, öğrenciler üzerindeki tesirlerinin zaman zaman okuttukları dersin sınırlarını aştığı görülür. Çünkü onlar olumlu veya olumsuz kişilik özellikleri ile, çoğu defa öğrencilerinin yalnızca kendilerinin okuttukları derse karşı değil, o konuda sonradan besleyecekleri tutumlarını bile tayin etmişlerdir. Hatta onlardan ruhi ve asabi gerginlikleri bulunan, herkese karşı çoğunlukla olumsuz tavır takınan veya ürkek, korkak, çekingen olanları, öğrencilerinde endişe ve güvensizlik duygularının uyanmasına bile sebep olabilmişlerdir. Buna karşılık, olumlu tavır ve davranışları olan, kendisine güvenen, sözü ve

özü ile tutarlı öğretmenleri ise, öğrencilerinin tutarlı tavır ve davranışlar geliştirmelerine yardımcı olurlar (Sütçü, 1997).

Demokratik yaşam kültürünü ve demokratik değerleri kazandırma görevi, okulun ve eğitim programlarının temel görevleri arasında sayılmaktadır. Davis (2003) demokratik yaşam kültürünün gelişmesini, eğitim sistemlerinin demokratik oluşuna bağlamaktadır (Davis, 2003; Blair, 2003).Konuya bu yönden bakıldığında, okulöncesi eğitimden yükseköğretime kadar her aşamada öğrencilere; eleştirel düşünme, sorgulama ve tartışma becerilerinin kazandırılması gerekmektedir (Garrison, 2003).

Toplumlara genel olarak bakıldığında toplumların yaşam kalitesinin, ekonomik gelişmişlik düzeyinin yanında demokrasideki gelişmişlik düzeyi ile de yakından ilgili olduğu görülmektedir. Harber (2002), demokratik tutum ve değerlerin, öğrenilebilir olduğunu ve kalıtsal olmadığını vurgulamaktadır. Bu basit gerçeğe göre, nitelikli bir demokratik sistem için, bütün toplumların şanslarının eşit olduğunu belirtmek gerekir. Çoğu araştırmacı demokratik yaşam kültürünün ve demokratik tutumların ancak eğitim sistemi içinde ve eğitimin ilk yıllarından itibaren kazandırılabilirliğini belirtmektedir (Court, 2004; Garrison, 2003).Yurt içi literatür incelendiğinde Türkiye'de demokratik tutumla ilgili araştırmaların yoğunluğu dikkat çekmektedir. Bu durum demokrasi kültürünü henüz geliştirememiş bir toplumda, umut verici bir durum olarak görülebilir. Türkiye'de yapılan bir araştırmada; öğretmen adaylarının büyük bir kısmının demokratik değerlere yeterince sahip olmadığı (Çankaya, Seçkin, 2004) saptanmıştır. Öğretmen, öğrencilerine istenilen davranışları öğretmede ve öğrenilen davranışları pekiştirmede eğitimin ilk sorumlusu olarak görülmektedir. Öğretmen, öğrenmeyi kılavuzlayan ve sağlayan kişidir. Öğrenme, öğrencinin kendisi tarafından elde edilen bir sonuçtur. Öğretmenin görevi, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrenme yaşantıları düzenlemek ve istedik davranışların öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığını değerlendirmektir. Özellikle ilköğretim döneminde öğretmenin öğrenciye yaklaşımı istedik davranışların kazandırılmasında önemli bir yer tutmaktadır. Aileden sonra yeni bir ortam olan okul, çocuğun yaşamındaki ilk toplumsal kurumdur. Bu dönemde aile ve öğretmen tutumları, çocuğun ilköğretim döneminde ve bundan sonraki yaşamında başarılı olması açısından oldukça önem taşımaktadır. Burada öğretmene düşen görev, yeni bir yaşamı şekillendirmek ve öğrencinin bu yaşamı özümsemesini sağlamaktır. Bunun için de, etkili bir öğretimin ilk şartı özenli ve iyi düzenlenmiş öğrenme yaşantılarıdır. Öğrenme-öğretme ortamında birçok değişken yer almaktadır. Bu değişkenler;

öğretmen, öğrenci, okul, program, eğitim ortamı, sınıf yönetimi, aile ve çevre olarak sıralanabilir. Bu değişkenlerden en önemlisi ve en kritik olanı öğretmendir.

Eğitime bir sistem olarak bakıldığında ise bu sistemin üç temel ögesi olarak karşımıza; öğrenci, öğretmen ve eğitim programları çıkmaktadır. Bu temel öğelerin her birinin çok önemli olduğu ve birbiri ile ilişkili bulunduğu bilinmekle birlikte, öğretmenin, öğrenciyi ve eğitim programlarını etkileme gücünün diğerlerine oranla daha fazla olduğu ve eğitim sistemini etkileyen en önemli öğe durumunda olduğu da bir gerçektir. Çok dikkatli hazırlanmış programlara, zengin kaynaklara rağmen, önemli olan öğretmenin sınıfta ne yaptığıdır. Gerçek ders programını öğretmenin sınıfına girip kapısını kapattıktan sonra sınıfta yaptığı ve öğrencilere yaptırdığı etkinlikler oluşturur. Öğretmen, ders programının en önemli belirleyicisidir. Kendisinden en yüksek verim beklenecek düzeyde hazırlanan bir eğitim programı, onu uygulayan ve niteliği yüksek olmayan bir öğretmenin elinde verimsizleşir. Çünkü hiçbir eğitim modeli, modeli işletecek personelin niteliğinin üzerinde hizmet üretemez. Bu, eğitim sisteminin başarısı için de bir ön şarttır.

Öğretmenin sahip olduğu hizmet öncesi eğitim kadar, kendi mesleğine ve öğrencilerine karşı duygu ve tutumları da son derece önemlidir. Bir dersten beklenen hedef davranışların gerçekleştirilebilmesinde birinci derecede görev, o dersin öğretmenine düşmektedir. Öğretmenin olumlu tutumu öğrencinin hem öğretmeni, hem de dersini benimsemesine, dolayısıyla okul çalışmalarından zevk almasına neden olmaktadır. Bu şekilde öğrenci sınıf içerisinde kendini daha iyi ortaya koyabilecek, kendini keşfedip yeterliliklerinin ve sınırlılıklarının farkına varabilecektir

Bu araştırmanın genel amacı; İstanbul’ da öğrenim görmekte olan ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin derslerine giren sınıf öğretmenlerinin tutumları ile öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. 1. Alt Problemler;

1. İlköğretim 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ile benlik saygısı düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
2. Öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısı düzeyleri cinsiyet açısından farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısı düzeyleri kardeş sayısı açısından farklılaşmakta mıdır?
4. Öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısı düzeyleri öğretmenlerin cinsiyeti açısından farklılaşmakta mıdır?
5. Öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısı düzeyleri öğretmenlerin medeni durumu açısından farklılaşmakta mıdır?
6. Öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısı düzeyleri öğretmenlerin çocuk sahibi olması açısından farklılaşmakta mıdır?

2. Araştırmanın Önemi

Öğrenme-öğretme sürecinde bireyler üzerinde birçok faktörün etkisi vardır. Bunlar, genelden özele şu şekilde sıralanabilir: Eğitim felsefesi, siyasal sistem, yönetim, program, fiziki olanaklar, öğretmen vb. Ancak bunların içinde, bireysel yaşantıları doğrudan etkileyen, bireyin geleceğine, kişiliğine, tutumlarına yön veren başat aktör öğretmendir. Çocuğun benlik kavramının gelişmesinin temeli aile olmakla birlikte bu süreç çocuğun okula başlamasıyla hız kazanır. Çocuğun bir insan olarak sevgi ve değer görme gereksiniminin temel olduğu, öğretmenler tarafından yeterince anlaşılmaması çocukların başarısızlığına bile sebep olabilecektir. Öğretmen bu ihtiyacı karşılayabilirse çocuğun benlik saygısı duygusunu besleyecektir ve çocuğun başarısız bir kimlik oluşturma riskini ortadan kaldıracaktır.

Öğretmenin sahip olduğu olumlu veya olumsuz bilgi, beceri, yetenek, algı ve tutumlar, öğrencinin de bilişsel ve duyuşsal niteliklerini doğrudan etkileyebilmektedir. Öğretmenlik mesleği, değeri ve stratejik önemi giderek artan bir meslek olmaya devam etmektedir. Ancak, günümüzde kamuoyunun sürekli göz önünde tuttuğu, sorguladığı ve eleştirel yaklaştığı bir mesleğe dönüşmüştür. Geçmişteki “eti senin kemiği benim” anlayışı ile çocuklarımızı teslim ettiğimiz öğretmen profili sona ermiştir. Günümüz öğretmeni,

“çocuğuma ne tür katkılar sağlayabilir”, “onun hangi niteliklerini geliştirebilir” diye yaklaşılan bir profile bürünmüştür.

Bu profilin hakkını veren öğretmenler el üstünde tutulup, saygı görürken, buna uygun olmayanlar, kınanmakta, sorgulanmakta ve olumsuz eleştirilere maruz kalmaktadır. Bu bağlamda, günümüz öğretmeni için otoriter öğretmen olmak düşünülemeyecek bir olgudur. Demokratik tutum ise, günümüz değerleri açısından yükselen eğilimi temsil etmektedir.

Bu araştırmanın da, öğrencilerin benlik saygılarının üst düzeyde gerçekleşebilmesi ve konuyla ilgili öğretmenlerin rolüne dikkat çekilmesi, gerekli önlemlerin alınabilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca geleceğin yetişkini olacak ve toplumu şekillendirecek olan çocukların gelişimi ve eğitimi sürecinde ortaya çıkabilecek psiko-sosyal problemlerin önlenmesi, benlik saygıları düşük çocukların düzeylerini arttırmak için çalışmalar yapılabilmesi açısından da önemlidir.

Bu çalışmanın genel sonuçlarının, çocukların gelişim süreçlerindeki benlik saygısı gelişimleri için öğretmenlere ve tüm eğitim camiasına katkı getireceği umulmakta ve bu konuda yapılacak yeni araştırmalar için kaynak oluşturabileceği düşünülmektedir.

3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Araştırmanın verileri 5. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Bu nedenle elde edilen bulgular ancak benzer gruplara genellenebilir.
2. Araştırmada ele alınan öğretmen tutumları, “Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği”nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
3. Araştırmada ele alınan benlik saygısı, “ Piers-Harris Çocuklar İçin Öz Kavramı Ölçeği”nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
4. Araştırmanın kapsamı, araştırmacının ulaşabildiği kaynaklarla sınırlıdır.
5. Araştırma yapılırken sınıf mevcudu ne olursa olsun her sınıftan 25'er öğrenci ile çalışılmıştır.

4. Sayılılar

1. Bireyler kullanılacak ölçme araçlarındaki sorulara içten ve yansız olarak cevap vermişlerdir.

5. Tanımlar

Tutum: Turgut'a (1992) göre tutum, bir kimsenin herhangi bir olaya ya da insan grubuna karşı olumlu ya da olumsuz davranış gösterme eğilimidir. Bu eğilim sonucu düşünce, duygu ve davranış bütünleşmesi oluşmaktadır.

Öğretmen Tutumları: İlköğretim okullarının I.kademelerinde çalışan sınıf öğretmenlerinin öğrencilere ve okul çalışmalarına karşı belli bir tarzda tepki göstermeye hazır olmaları.

Otoriter Öğretmen: Patronca davranan, emreden, güç kullanan, işbirliği yapmak yerine işbirliği isteyen, altındakilerin ne yapması gerektiğini söyleyen, fikirler empoze eden, egemenlik kuran, eleştiren, hataları bulan, cezalandıran, bütün kuralları ve cezaları belirleyen öğretmen tipidir.

Demokratik Öğretmen: Demokratik ortamın gereği olan kuralları uygularken, öncelikle bu kuralları kendisi benimseyen; sonra da bu kurallar vasıtasıyla öğrencilerde sorumluluk ve bağımsızlık duygularının gelişimini teşvik eden öğretmen tipidir.

Algılanan Öğretmen Davranışları: Öğretmenin sınıf içinde öğrencilere yönelik sergilemiş oldukları davranışlara bağlı olarak öğretmenin öğrencilerce "Demokratik" ya da "Otoriter" olarak algılanmalarıdır.

Benlik Kavramı: Bireyin zihinsel ve fiziksel özelliklerinin toplamı ve sahip olduğu bütün bu özelliklere ilişkin kendini değerlendirmesi olarak tanımlanabilir (Yavuzer, 2003).

Benlik Saygısı: Kişinin kendisiyle ilgili bütün düşünceler, algılamalar, duygular ve değerlendirmelerinin tümünün etkileşiminden doğan sonuç, algı (Cüceloğlu, 1997).

II. BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ

I. BENLİK

1.1. Benlik Kavramı

Psikoloji bilimi çok çeşitli düşüncelerle varlığını sürdürür. Farklı görüşlerin olması sebebiyle benlik hakkında da çok farklı tanımlar bulunmaktadır. Kişinin kendisiyle ilgili bilinç algısı benlik kavramı olarak tanımlanmaktadır (Yavuzer, 2007: 33). Benlik kavramı kişinin kendisini nasıl görüp, nasıl değerlendirdiğini, kendisi hakkında doğru olduğunu düşündüğü inançların ve imgelerin tümünü ifade etmektedir (Bal, 2006: 45).

Benliğin Türkçe karşılığı olarak Enç (1974) “öz” , Öztürk (1985) “kendilik” ve Yörükoğlu (1985) “benlik” sözcüklerini önermektedir. İnsanın kendi benliğini algılama, kavrama biçimi olarak tanımlanan “self-concept” in Türkçe’deki kullanımları ise; “öz kavramı”, “kendilik kavramı” ve “benlik kavramı” olarak görülmektedir. Jung’a göre benlik kişiliğin bütünüdür ve bilinçlilik alanının merkezinde bulunan egonun “arketipal özü”dür. Jung, benliğin egoyu içine aldığı belirtilerek, egonun kişisel ve tümüyle bilinçle ilişkili, benliği ise daha kapsamlı ve kişilik dışı olarak görmektedir. Benlik doğuştan vardır, yaşamın amacıdır ve bireyleşmiş olmanın gerçek bir anlatımıdır (Aktaran: Ünal, 2007: 89).

Kişinin bütün yeterli ve yetersiz yanlarını gerçeğe uygun bir biçimde algılaması, yeterli ve güçlü yanlarıyla yaşam sorunlarını kendine özgü bir biçimde çözerken, yetersiz ve sınırlı yanlarını da kişiliğinin bir parçası sayabilme yönündeki sağlıklı tutumu benliğin kabulünü oluşturacaktır (Kılıççı, 1992: 27). Jung’a göre bir bireyin kendi ile uyum çerisinde olması onun benliğinin görevini tam olarak yerine getirdiğini gösterir (Jung, 1997: 92). Baskıcı, katı, otoriter tutumlar bireyin kendi benliğini yeterince geliştirmesini engeller. (Aslıhan, 1998: 18).

Gordon (1959)’a göre, benlik kavramının oluşumu dinamik bir süreçtir. İnsanlar kendisiyle ilgili bir algıyla dünyaya gelmez. Sonraları çevreyle etkileşimle bunları geliştirirler

ve bu süreç sürekli olarak değişerek ve gelişerek devam eder (Poloai, 1980: 13). Ayrıca benliğin oluşumundan sonra değişiminin neredeyse imkânsız olduğunu da söylemektedirler (Maslow, 1954: 29; Rosenberg, 1979: 41). Rogers'a göre bireyin benlik bilinci, onun kendisi ile ilgili düşünceleridir. İnsanlar, benlik imgeleriyle tutarlı şekilde davranmak isterler. İyi uyum gösteren bir kişinin benlik kavramı, düşünce, yaşantı ve davranışları tutarlıdır; benlik katı değildir, esnektir ve yeni yaşantı ve fikirleri hazmettikçe değişebilir (Atkinson, 1995: 544; Altıntaş, 2003: 100).

Horney benlik kavramını gerçek benlik ve ideal benlik olmak üzere iki boyutta incelemiştir. Horney'e göre normal insanda gerçek benlik ile ideal benlik örtüşürken, nevrotik insanda örtüşmemektedir. Bireyin bu iki benliği arasındaki boşluk artarsa, birey gerçek benliğine yabancılaşmakta ve böylece iki ayrı benlik ortaya çıkmaktadır ("Sanal", 2009: 19). Kağıtçıbaşı (1999) ise üç farklı benlik türünün olduğunu ifade etmiştir. Bunlardan birincisi birçok batı kültüründe yaygın olan ayrışık, başkalarından ayrılmış bir varlık olarak "ayrışık/bireyci benlik"; ikincisi batı dışındaki toplulukçu kültürlerde görülen başkalarıyla iç içe girmiş, sosyal bağlamdan koparılamayan, "ilişkili benlik" ve üçüncü olarak da toplulukçu kültüre sahip toplumların kentsel bölgelerinde, kuşaklar arası maddi ilişkilerin azaldığı, buna karşılık duygusal bağlılıkların kaybolmadığı aile modelinde gelişen, hem ilişkisel eğilimi hem de özerkliği içinde barındıran "Özerk-İlişkisel Benlik"tir.

Yeni doğan bir bebek kendisinin ayrı bir varlık olarak "ben" in farkında değildir. Sonuç olarak ben ve ben olmayan arasında bir ayrım yapamamaktadır. Bedeninden kaynaklanan ya da bir oyuncaktan kaynaklanan hareketler ve sesler arasındaki farkı görememektedir. Dolayısıyla yaşamın başlangıcında benlik mevcut değildir. Sadece farklılaşmamış bir algısal alan mevcuttur. Ancak kendini gerçekleştirme güdüsünü bir bölümü olan farklılaşma yönelimi ile çocuk kendini dünyadaki diğer varlıklardan ayırmaya başlamaktadır. Algısal alanın, bireyin bir parçası olanlar ve olmayanlar şeklinde farklılaşması Rogers'a göre benlik kavramının oluşumunda önemlidir. Rogers benlik kavramının gelişimini dönemlere ayırmaya gerek duymamıştır, bunun yerine özellikle bebeklik ve çocukluk dönemlerinde, bireyin başkaları tarafından değerlendirme biçiminin olumlu ya da olumsuz bir benlik gelişimini nasıl etkilediği konusu ile ilgilenmiştir. Rogers'a göre, bireyin yaşantılarının bazıları benlikle ilgili olarak algılamakta ve simgeleştirilmektedir. Bazılarına ise önem verilmemektedir. Çünkü bunlar benlikle ilişkili olarak algılanmamaktadır. Benlik yapısı ile uyumsuzluk içinde olan bazı yaşantılar inkâr edilerek veya çarpıtılarak

simgeleştirilmektedir. İnsan, bilincinde birtakım olayları çarpıtığında ya da kabul etmediğinde ise yaşantıları ile kendi kişilik kavramını sembolize ettiği şey arasında uyumsuzluk doğmaktadır. Psikolojik uyumsuzluğun kaynağı bu yaşantı kişilik arasındaki uyumsuzluktur. Benlik ile yaşantılar arasında uyumsuzluk doğması bireyin uyumunu bozmakta, buna bağlı olarak da psikolojik sağlığı bozulmaktadır (Cevher ve Buluş, 2007: 32).

Benlik kavramı, kişiliği tümüyle etkiler. Bu duruma bakarak, benliğin sosyal, kültürel, ailevi, bedensel durumların etkileşimi sonucu ortaya çıktığını ve bireyin kendisini anlama biçimi olduğunu söyleyebiliriz. Yani benlik; bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu ortaya çıkan ve kişinin kendini anlamlandırma stilini belirleyen etmendir. Kendi kişiliğimize ilişkin kanılarımız ve kendi kendimizi görüş, düşünüş tarzımızdan oluşur. Bu bakımdan benlik kişiliğin "öznel yanı" olarak tanımlanabilir (Baymur, 1985: 267).

Uyumsuzluk durumunda olan birey yaşantılarını benlik yapısına katamamakta, benlik ihtiyaçlarını doyurabilmek için yeni yapılandırmaları gerçekleştirememektedir. Böyle bir durumda gerçekçi olmaktan sapma ve savunmaya geçme davranışlarının geliştiği görülmektedir. Benlikle uyumsuzluk içinde her bir yaşantı, birey tarafından tehdit olarak algılanmaktadır. Rogers'a göre davranış bozukluğu gösteren kişi, yaşantılarını tümünün bilincine varamayan, bunları seçerek yaşayan, bazılarını tehdit edici veya tehlikeli bulduğu için sistematik olarak bastıran kişidir. Yani birey, kendi kişiliğinin bir kısmını sürekli olarak reddetme çabasıdadır (Karahan ve Sardoğan, 2004: 22- 23).

Ayrıca, benlik kavramı şahsın kendisi ile ilgili algılamalarının, kişisel atflarının (yüklemelerinin), geçmiş yaşantılarının, gelecekle ilgili hedeflerinin, sosyal rollerinin onun zihninde temsil edilişi ve zihinde kavramsal ben olarak odaklaşmasıdır. İnsan kendisi üstünde kendince edindiği bilgiyi, başkalarının kendisini nasıl gördüğü bilgisine katarak benliğini oluşturur. Benlik, gerçeği tanımak ve uyum sağlamak; çevreden gelen uyarıcıları algılamak, seçmek, saklamak, anımsamak, düşünmek; kavramları değerlendirmek; karşılaşılan engellere çözüm yolu bulmak; geleceğe ilişkin tasarılar yapmak, savunma düzenekleri geliştirmek gibi görevleri yerine getirir.

Rosenberg (1979) benlik kavramı ve ego kavramının sıklıkla birbirleri yerine kullanıldığını, ego kavramının; bireyin gerçeklerle baş etmesini sağlayan bir dizi entelektüel ve bilişsel süreçler içerdiğini ve benlik kavramından farklı olarak, benliği koruma ve

geliştirme görevi olduğunu vurgulamaktadır. Dilimizdeki kullanımına baktığımızda benlik kavramının ego anlamında da kullanıldığı dikkati çekmektedir. "Ego" benliğin psikolojik süreçler ile ilgili kısmı; "benlik" (self) ise doğuştan getirilen potansiyel, yapı ve yaratılış yani özdür. Benlik, bireyin doğumuyla birlikte kendisi ve çevresiyle etkileşimi sonucu edindiği yaşantıları ile oluşan, kendisiyle ilgili görüş ve algı biçimidir (Aktaran: Yenidünya, 2005: 28).

Benlik, bireyi oluşturan tüm özelliklerin karmaşık bir örüntüsü iken, benlik kavramı (self concept), kişinin kendisi hakkındaki görüşünü ifade etmektedir. Benlik kavramı, bireyin kendini algılamasına ve değerlendirmesine ilişkin geliştirdiği görüşler olarak tanımlanabilir. Benlik kavramı, insanın kendi benliğini algılayış ve kavrayış biçimidir. Kişinin kendini nasıl görüp, nasıl değer biçtiğini anlatır. Bireyin kendisine ilişkin doğru bulunduğu dinamik ve karmaşık inançların tümüdür. Bir başka tanımla, çocuğun kendisiyle ilgili olarak kafasında çizdiği görünümdür. Bu görünüm, çocuğun kendine güvenli olup olamayacağını, içe ya da dışa dönük olacağını belirler. Çocuğun benlik kavramı, dünyayı seyrettiği bir gözlük gibidir (Yavuzer, 1993: 40). Benliğin gelişimi üzerinde ebeveynler, kardeşler, arkadaşlar, iletişimde bulunan diğer insanlar, okul ve kültür gibi birçok çevre etmeni etkili olmaktadır (Aral ve Köksal, 1995).

Psikolojik bakımdan bireyin çevresini algılamasında, değerlendirmesinde, yapılandırmasında ve çevresine tepkide bulunmasında en önemli dayanaktır. Kişilik, benlik ve kimlik kavramlarını da içinde taşıyan bireye ait bütün ayırıcı özelliklerdir. Çocuğun ve gencin kimliğinin çekirdeği, temeli olan benliği aile içinde oluşur. Başka bir deyişle, aile benliğin gelişmesini sağlayan ilk ve tek toplumsal ortamdır (Yenidünya, 2005: 29).

Freud gerçek dış dünyanın etkisi altında alt benliğin bir parçasının özel bir gelişme gösterdiğini, dış uyaranları algılayan ve aşırı uyaranlara karşı ruhsal yapıyı koruyan bir tabakadan giderek özel bir yapı geliştirdiğini ve bu yapının alt benlik ile dış dünya arasında bir arabulucu görevi yüklediğini ileri sürmüştür. Gelişen bu yapıya benlik adını vermiştir. Benlik ruhsal yapının düzenleyici, denge ve uyum sağlayıcı parçasıdır (Öztürk, 2004: 40- 41). Yine Freud'a göre benlik, bir insandan diğerine değişebilen oranlarda anksiyete yaşar ve bu anksiyetenin yoğunluğunu azaltabilmek amacıyla bilinçdışı dünyasında bazı 'savunma mekanizmaları' geliştirir. Bu savunma mekanizmaları, insanın dıştan gözlemlenebilen davranışlarını önemli ölçüde yönlendirir.

Freud'a göre benlik dış dünyanın gerçeği ile ilişkilidir. Gerçeklik prensibine göre çalışır. Kişiliği yöneten, kontrol eden, düzenleyen yöneticidir. İç dürtülerin gereksinimleri ve dış çevre beklentileri arasında arabuluculuk yapar. Benlik, bilinci kontrol eder ve sansür uygular (Corey, 2005: 69). Kohut da benliğin kişilik üzerindeki etkisine dayanarak self psikolojiyi, insanın kendine verdiği değeri ve bütünlüğü koruyabilmesinde dış ilişkilerin önemini vurgular (Geçtan, 2002: 113). Combs (1981) benlik kavramının, bireyin kendi kişiliğini algılayış biçimini, kendi özelliklerini, yeteneklerini, değer yargılarını, ideallerine ilişkin kanılarını içerdiğini belirtmektedir (Aktaran: Çankaya, 2007: 8).

Super'e göre benlik kavramı, bir kimsenin kendini nasıl gördüğüdür. Benlik tasarımı, bireyin kendisi hakkında, doğrudan edindiği algıların birbirleri ile anlamlı bütünler oluşturması ile meydana gelmektedir. İnsan hayatı boyunca çok çeşitli roller oynamaktadır. Yeteneklerini denemekte, başarılarını değerlendirmekte, başkalarının değerlendirmelerini değerlendirmekte, bazı şeyleri iyi bir biçimde yaptığını fark etmekte ve bunlardan doyum sağlamaktadır. Bu yaşantılar biriktikçe birey kendini şu ya da bu alanda daha başarılı olarak görmeye başlamakta; kısaca kendisi hakkında bir yargıya varmaktadır. Kişinin amacı, benlik tasarımını korumaktır ve bütün davranışları artık benlik tasarımına göre biçimlenmektedir (Kuzgun, 1991: 113).

Maslow ise, olumlu benlik ve kendini gerçekleştirme kavramları üzerinde durmaktadır. Benlik, bireyin çevreye uyumunu sağlayan bir güç olarak tanımlanmakta; kendini gerçekleştirme, yetenekler ve gizli güçlerin kullanımı, engellenme ve korkudan uzak kalma, özgür seçme ve olumlu benlik tasarımı ile mümkün olmaktadır. Bu eğilim doğuştan kazanılmaktadır (Cüceloğlu, 1991: 60).

Sullivan'a göre ise üç önemli benlik sistemi vardır:

1-İyi ben

Anneye olan, ödül getiren hoş karşılanan ilişkiler sonucu oluşur. Çocuk kendine karşı olumlu duygular geliştirir ve kendine olan saygısı artar.

2-Kötü ben

Annenin hoş karşılamadığı durumlar sonucu oluşur. Kötü ben kaygı içindedir. Ancak bu ben aşırı uçta değildir. İstenmeyen davranışın engellenmesinde bireye yardımcı olur. Ancak kötü bende birey kendine karşı olumsuz duygular geliştirir, bu duygular bireyin anti sosyal davranışları gelişmesini otomatik olarak engeller. Bilincin gelişmesine de yardımcı olur.

3-Ben ve ben olmayan

Yapıcı bir fonksiyonu yoktur. Benliğin bu kısmı annenin çocuğa karşı aşırı bir hoşnutsuzluk gösterip çocukta kuvvetli bir kaygıya yol açmasıyla oluşur. Birey diğer benliklerle olan bağını koparır, kontrol edemez hale gelir. Benliğin bu kısmı bilinçaltı düzeyde kalır ve birey bundan kaynaklanan olaylarla karşılaşınca aşırı bir anksiyete duyar. Kısaca benlik sistemi bireyin güvenliğini sağlar, kişiyi anksiyeteden korur, kişiliğin geri kalanını yabancılaşmasına engel olur ve diğer insanlarla ilişki kurmasına yardım eder. Ayrıca Sullivan benlik sisteminin insanların mantık dışı yönlerinden biri olduğuna inanır (Yanbastı, 1996: 123- 124).

William James, benliğin bireyin kendisini madde, ruh ve sosyal benlik olarak üç ana oluşuna göre nasıl gördüğüne ait şahsi görüşleri olarak tanımlamıştır. Madde derken anlatılmak istenilen şey kişinin bedeni, ailesi ve tutkularıdır. Bireyin sosyalliği ise başkalarının birey hakkında düşündüklerini içerir. Ruhsal benlik bireyin duyguları ve isteklerini kapsar. Benlik, bireyin fiziksel ve sosyal çevresiyle olan etkileşimleri sonucu kazandığı bir takım kişisel duygu, değer ve kavramlar sistemidir (Yavuzer, 2003: 17). Benlik kavramı bireyin zihinsel ve fiziksel özelliklerinin toplamı ve bireyin sahip olduğu bütün bu özelliklere ilişkin kendini değerlendirmesi olarak tanımlanabilir (Kuzgun, 2002: 97). Benlik bireyin kendine bakışından oluşmakta ve bireyin davranışını tespit eden değerlerin, amaçların ve ideallerin, bir organizasyonu olarak da tanımlanmaktadır (Kulaksızoğlu, : 113). Benlik psikolojik bakımdan bireyin çevresini algılamasında, değerlendirmesinde, yapılandırmasında ve çevresine tepkide bulunmasında en önemli dayanaktır (Baymur,1994: 264).

Çocuğun ve gencin kimliğinin çekirdeği, temeli olan benliği aile içinde oluşur. Başka bir deyişle, aile benliğin gelişmesini sağlayan ilk toplumsal ortamdır. Çocuğun okula başlaması ile ise artık bu ortama diğer çevresel faktörler de dâhil olur (Köknel, 2001: 46).

1.2. Benlik Kavramının Unsurları

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

- **Kimlik**

Köknel (2007) kimliğin, sosyal bir varlık olan insanın hem kişisel hem toplumsal belirtilerini, değerler sistemini, özelliklerini ve niteliklerini oluşturan öğelerin bütünü olmakla birlikte kişiyi başkalarından ayıran bilgileri de içerdiğini belirtmektedir. Evrensel ortak insan kimliğiyle doğan bebek yaşamının her döneminde doğal ve toplumsal ortam, aile çevresi, yakın ve uzak toplumsal çevre, toplum içindeki durumuyla farklı kimlikler kazanır. Kimlikte bireyin yaşadığı yer ve zamanla ilişkili olarak öze bağlı değişimler ve gelişmeler olabilir. Kimlik, kendimiz hakkındaki algılarımızdan oluşur. Kişi kendini algılayacak yaşa gelinceye kadar çevresinde önemli olarak gördüğü kişiler onun kimliğini oluştururlar. Blanck (1994), kimliğin gelişim sürecinde adolesan döneminin önemli olduğunu belirtir. Bu dönem gelişim sürecinin bir basamağı olarak ele alınırsa benlik gelişiminin kimlik gelişimiyle ilişkisi daha açık biçimde ortaya çıkar.

Mussen (1986) kimlik kavramını, bireyin kendi kendisinin, davranışları, ihtiyaçları, motivasyonları ve ilgileri belirli bir ölçüde tutarlılık gösteren, kendi kendine sadık, diğerlerinden ayrı ve farklı bir varlık gibi algılamasını içeren, bilişsel ve duygusal nitelikte bileşik bir zihinsel yapıdır şeklinde tanımlamıştır. Kocacık'a göre (2003) bireysel kimlik; çok sayıda kimliği bütünleştiren bir sistemdir. Fiziksel kimlik, hukuksal kimlik, etnik kimlik, ulusal kimlik gibi... Kişisel kimlik ayrılmayı, özerkliği, kendini ortaya koymayı içerir. Ben duygusu vardır. Sosyal kimlik ise; grup normlarına uyma durumunda, değerler ve ideallerle çatışmasız bir özdeşleşme sağlar. Topluluğun bireyi bir üyesi olarak kabul etmesi ve birey de topluluğun önerdiği özdeşleşme modellerinde kendini tanıması sonucu oluşur.

- **Beden Algısı**

Adana (2004) benlik kavramının bir parçası olan beden algısı bireyin bedeni ve bedene ait tüm duyuların zihindeki tablosudur der. Bireylerin fiziksel özellikleri, ilgi ve yetenekleri diğer insanların algılarından etkilenir. Bireyin bedeni ile ilgili bilinçli veya bilinç dışı duygu ve düşüncelerini içerir. Benlik kavramını oluşturan erkeklik ve dişilik hakkındaki düşünceleri, fiziksel güç ve yeteneklerini kapsar. Kişinin zaman içinde bedeninin, yapısının, işlevlerinin ve

yeteneklerinin sınırlarını öğrenmesiyle gelişir. Bal (2006) kişi kendi zihinsel resmini fiziksel olarak düşünmeye başladığında beden imajının ortaya çıkacağını ancak zihinde oluşan bu imajın her zaman gerçek görüntüleriyle aynı olmayabileceğini belirtir (Aktaran: Gürsoy, 2009: 56- 58).

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

1.3. Benliğin Yapısı

İnsancı görüşe sahip psikologlara göre öz ben ve benlik tasarımı bir arada benlik yapısını oluşturmaktadır (Akman, 2001: 102). Psikanaliz ekolüne göre ise benlik (ego) üç unsurdan oluşmaktadır. Sınıflandırma tamamen didaktik niteliktedir (Ankay, 1992: 86- 87). Alt benlik (id) , benliğin ilkel ve doğuştan gelen parçasıdır. Bilinçsiz, mantıksız ve töre dışıdır. Güdeleyici sistem de denir. Zaman ve mekân kavramı yoktur. Haz ilkesine göre davranır. Benlik (ego), alt benlikle çevre arasında bir eşgüdüm sağlamaktadır. İşlevi, bir otomobilin direksiyonuna benzer. Bu nedenle düzenleyici sistem de denmektedir. Alt benliği gerçeklerle etkileşimi sonucunda benlik alt benlikten ayrılmış ve haz ilkesi yerine gerçeklik ilkesi egemen olmuştur. İşlevi çatışmaları çözümlenmektedir. “ Evrenin en vazgeçilmez varlığı sizsiniz. Nerede olduğunuz, ne olduğunuz, hayatınızın ne denli büyük ya da küçük olduğu önemli değil. Kendi dünyanızın merkezi sizsiniz ve daima da öyle olacaksınız.’ diyor Frances Wilshire “Sen” adlı küçük kitabında şunu da ekliyor: “ bu durum egotizm değil egoizm olarak değerlendirilmelidir. Egoizm, gerçek Ben’ini tanımaktır.” (Addington, 2001: 38). Üst benlik (Süper-ego), benliğin ahlaki yönünü teşkil etmektedir. Çocuğa yapılan eğitim ve yasaklamalarla oluşur. Güçlü bir üst benlik, benliği sürekli olarak tehdit eder. Üst benliğe frenleyici sistem de denir. Üst benlik anti sosyal tiplerde zayıf, depresif ve obsesif tiplerde ise genellikle çok güçlüdür. Bu durumda benliğin, alt benlik ve üst benlik ile arasında uzlaşma sağlanmaması, çatışmaların çözümlenmesini güçleştirir. Katı bir üst benlik, benliğin örselenmesine dolayısıyla güvensizliğe neden olur. Ayrıca güçlü bir iç çatışma sonucunda güçlü bir kaygı ya da bunaltıya neden olur. Bu durumda savunma mekanizmaları sürekli ve yoğun bir biçimde kullanılacağından nevrozlar oluşabilir. Çok zayıf bir üst benlik ise suç niteliğinde davranışlara neden olabilir (Ankay, 1992: 87).

1.4. Benlik Kavramının Gelişim Aşamaları

Bireyde benlik gelişimi çok erken yaşlarda başlar ve hayatı boyunca aşamalı bir şekilde gelişir. Bebekler doğduklarında bir benlik kavramları yoktur. Kendileri ve kendileri dışındaki varlıkları ayırt edemezler. Bilişsel gelişimleri ilerlediğinde (4- 5 ay civarı) bu ayrımı yapabilir duruma gelirler. Kendileri dışındaki varlıkların farkına varırlar. Örneğin; annelerini bir parçaları olarak değil ayrı bir varlık olarak görmeye başlarlar. Bu; çocukta benlik gelişiminin başladığının bir göstergesidir. Çocuk çevresinden etkilenecek benliğini geliştirmeye başlar. Bu aşamadan sonra çocuğun benliği belirli safhalardan geçerek oluşur (Cevher ve Buluş, 2007: 63).

Çocuğun 5- 6 yaşlarına geldiğinde, kendisi hakkındaki tanımı fiziksel görünüş, kimlik bilgisi ve sahip olduğu şeylerle sınırlıdır. Yani birey bu yaşlarda benliği ile ilgili basit kavramlara sahiptir; bunun sebebi bilişsel gelişimin tamamlanmamasıdır (Salan, 2010: 27). Birey ergenlik dönemine geldiğinde benliği ile ilgili düşünceleri çoğunlukla bedensel imajı ile ilgilidir (Güllü, 2007: 49).

Benlik kavramı bir seferde gelişmez. Benlik kavramı ergenlikte ve ilk yetişkinlikte son derece önemli olan dinamik ve yaşam boyu süren bir süreç içinde gelişir. Diğer insanlarla etkileşimden ya da kendi duygularımızla ve düşüncelerimizle, iç diyalogumuzdan çıkar. Disiplin ve sevgi aracılığıyla anne-babadan uygun davranışı gösterme baskısı ile yaşıtlardan, başarı ya da başarısızlıkla okul yaşantılarından ve bir yığın başka olaydan etkilenir. Buna karşılık ruh ve beden sağlığımızı, başkalarıyla ilişkileri, akademik başarıları ve meslek seçimini etkileyebilir. Eğer her şey yolunda giderse çoğunluk için böyledir- çeşitli parçalar birbiriyle harmanlanır ve kapsayıcı bir benlik kavramı oluşur. Aksi takdirde, sonuç uyumsuzluk ve benlik kavramını uyuşturucu ya da terapiyle değiştirme girişimleri olabilir. Güçlü bir benlik geliştirebilmek için birey; bebeklik, çocukluk ve ergenlik dönemlerinin her birinde duyduğu gereksinimlerini doyurucu düzeyde ve dengeli bir biçimde gidermiş, bu dönemlere ilişkin sorunlarını, başarıyla çözmüş olmalıdır. Kişinin, çevre olanaklarından yararlanıp, gizli güçlerini geliştirebildiği kendini gerçekleştirdiği oranda, benliğini güçlendirmiş olacağı söylenebilir.

Benliğin gelişmesinde kişiler arası ilişkilerin büyük bir önemi vardır. Çevremizdeki insanların bize karşı tepkileri benliğin muhtevasını etkiler. Bizim için önemli kişilerin bizi beğenip beğenmemeleri, bizimle övünmeleri ya da bizden utanmaları, bu kişilerin hakkımızda söyledikleri şeyler benliğin alacağı şekli etkiler. Sürekli olarak kendisine çirkin, aptal ve tembel denen çocuk, gerçekten bu nitelikleri benimseyebilir. Buna karşılık kendisini güzel, becerikli, çalışkan ve iyi bulan yakınları arasında çocuk, gerçekten kendini böyle değerli bir kişi olarak görmeye ve buna uygun davranış görüntüleri geliştirmeye baslar (Aktaran: Şahin, 2006: 49- 50).

II. BENLİK SAYGISI

2.1. Benlik Saygısı Kavramı

Benlik saygısı psikoloji ve eğitimin en önemli konularından biridir, çok sayıda araştırmacı çeşitli yaş ve gruplardaki binlerce insanla araştırma yaparak benlik saygısını etkileyen etmenler, benlik saygısının önemi, benlik saygısının nasıl yükseltilebileceği veya benlik saygısının hangi nedenlerden dolayı azaldığı gibi soruların yanıtını aramaktadır. Crist (2002) benlik saygısı kavramının literatürde ilk kez, 1890 yılında görüldüğünü belirtir. Pope (1983) benlik saygısının, kişinin kendini tanımlamak için kullandığı şeylerin bütünü olan benlik kavramından farklılaşabileceğini belirtmektedir. Dönmez (1985) ise benlik saygısını; özgüven, benliği kabul, değerlilik ve eşitlik duygularının toplamının oluşturduğunu belirtmektedir. Değersizlik, güvensizlik, şüphe ve eşitsizlik duygularının ortaya çıkması, kişilerde benlik saygısının düşmesine neden olmaktadır (Aktaran: Kılıç, 2006: 59). Benlik saygısı, benlik kavramının içerdiği bilgilerin bir değerlendirmesidir ve kendisi hakkındaki tüm şeylerle ilgili duygularından ortaya çıkar. Kişisel benlik saygısı, kişinin kendisiyle ilgili bilgilerin objektif bir kombinasyonu ve bu bilgilerin subjektif değerlendirmesine dayanır. (Aktaran: Kaplan, 2007: 28).

Sullivan benlik saygısı için erken aile yaşantılarına önem verirken, ergenlik öncesi ve ergenlik döneminin önemini vurgulamaktadır. Sullivan'a göre ergenlik dönemini başarıyla sonuçlandıran birey, her türlü koşula yetecek bir benlik saygısı kazanımıyla bu dönemden çıkmaktadır.

Maslow (1987), benlik saygısının kendini gerçekleştirmedeki önemi üzerinde durmuştur. Maslow en temelden en yükseğe kadar aşamalı olarak beş grupta düzenlenebilen çok sayıda ihtiyaçtan söz etmiştir. Maslow'a göre, piramidin üst düzeyinde yer alan gereksinimler, ancak daha alt düzeylerde yer alan gereksinimlerin karşılanabilmesi halinde ortaya çıkar. Bu üst düzey içinde yer alan gereksinimler arasında ait olma, sevme-sevilme ve benlik saygısı gereksinimi de bulunmaktadır. Maslow benlik saygısını psikolojik bakımdan sağlıklı kişilerin özelliği olarak kabul etmiştir.

Rogers (1951) benlik saygısı gelişiminin bireyin ebeveynleri ve kendisi için önemli olan diğer kişilerle olan etkileşimine bağlı olacağına dikkat çekmektedir. Koşulsuz sevgi içerisinde büyüyen bireyler olumlu bir benlik bilinci geliştirebilirler. Birey ne yaparsa yapsın sevgi ve saygı görürse sağlıklı bir benlik saygısı geliştirecektir. Koşullu sevgi ise olumsuz bir benlik bilinci gelişimine sebep olacaktır.

Rosenberg (1965) ergenlik döneminde gencin, kendinin nasıl biri olduğu, neye benzediği, kendisi hakkında neler hissettiği sorularıyla yoğun bir biçimde meşgul olduğunu belirtmektedir. Bunlara yanıt ararken de benlik algılarını kullanır. İçsel faktörlerin yanı sıra çevresel faktörlerin de etkisiyle gelişen benlik imgeleri (self image) ergenin kendi kendisine yaklaşım biçimlerinin belirlenmesinde rol oynar. Bu yaklaşım biçiminin yönü, yani kendini değerli ya da değersiz görmesi, benlik saygısını belirler. Benlik saygısı ergenin ilerideki yaşamında düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını belirleyen öznel yaşamının, bir başka deyişle kimliğinin çekirdeğini oluşturur. Rosenberg (1965) bu anlamda bütüncül bir benlik saygısı görüşüne sahiptir. Yani benlik saygısı tek boyutlu olmaktan çok bileşenlere sahiptir; bunlar sosyal yeterlilik, kişisel değer, görünüş hissidir.

Beck (1974) benlik saygısının, kişisel deneyimle, başkalarının onun hakkındaki yargıları, aile ve arkadaşlarla özdeşimine bağlı olarak kazanıldığını; ancak olayların yorumlanmasında kendilik görüşüne önemli derecede etki yaptığını belirtmektedir.

Steinberg (1999) benlik saygısını bireylerin kendilerine yönelik duyguları geliştirme biçimi olarak tanımlanmaktadır. Kişinin gerçek ve ideal benliği arasındaki ilişki önemlidir. Çünkü ideal benliğe ulaşmada yaşanılacak olası bir başarısızlık ciddi boyutlardaki olumsuz sonuçlara neden olabilir (Aktaran: Aktuğ, 2006: 19- 20).

William James'in (1980) analizleri, benlik saygısı üzerindeki üç etkiyi açıklamaktadır. İlk olarak, kendi isteklerinin ve değerlerinin kendine saygı ile ilgili kararlarında temel bir rol oynamasıdır. Benliğimizle ilgili duygularımız ideal olarak yapmak istediklerimizle, gerçekten yapabildiklerimize bağlıdır. Başardıklarımızın, başarmak istediklerimize oranı benlik saygısını belirler. Böylece kişinin başarmak istediklerine göre başardıkları ne kadar fazla ise benlik saygısı da o ölçüde yüksektir. İnsan daima yapabileceğini iddia ettiği şeylere göre, yapabildiklerini kıyaslayarak, kendine olan saygısını şekillendirir.

James'e göre benlik saygısı üzerindeki ikinci etki kişinin kendi genel değeri ile ilgili anlayışının, toplum tarafından kabul edilen başarı ve statü standartlarına göre oluşmaktadır. İnsanlar kendi değerleri hakkında karar verirken toplumun onayladığı başarı standartlarını bir ölçü olarak kullanmaktadırlar.

James'e göre benlik saygısının üçüncü kaynağı, benliğin uzantılarına verilen değerdir. Bu kaynak benliğin materyal ve sosyal yapısını içermektedir. Kişinin kendine ait olduğunu söyleyebileceği her şeyin, örneğin giydiği elbiseler, oturduğu ev, işi, arkadaşları, eşi, çocukları, akrabaları, toplum içindeki statüsü, malı, mülkü v.b. şeylerin toplamıdır (Aktaran: Korkmaz, 1996: 21).

Campbell (1990) ergenlerde benlik kavramı ve benlik saygısını; akademik başarı, spor alanında ortaya konan performans, madde bağımlılığı, erken hamilelik, akranlarla olan iletişimin niteliği ve spesifik baş etme becerileri edinme gibi faktörlerle yakından ilişkili bulmaktadır.

Jones (1973) bireyin kendini benimseyip değer vermesi, güven ve saygı duyması anlamında olan bu kavramın değerlilik duygusu olarak da ifade edilebileceğini belirtmektedir. Bu duygunun insan yaşamında, özellikle ergenlik döneminde çok önemli bir yeri vardır. Ergenlik olarak gelişir. Sağlıklı bir kişilik yapısında benlik saygısı çocukluk döneminden itibaren gelişmeye başlar.

Yörükoğlu (1990) benlik kavramının ve de benlik imgesinin beğenilip benimsenmesinin benlik saygısını (self-esteem) oluşturduğunu belirtmektedir. Yörükoğlu (1990), ergenlik çağını benlik kavramının öne geçtiği bir çağ olarak görür. Ergenlik çağını, çocukluktan erişkinliğe bir geçiş dönemi olarak tanımlar. Genç, çocukluğunda dışa dönük

olan antenlerini kendi içine çevirmeye başlar. Duygularını ve bedenini inceler, nasıl bir kişi olduğu ve ne olmak istediği konusunda kafa yormaya başlar. Bu dönemde benlik kavramı sürekli iniş, çıkış ve dalgalanma gösterir. Çünkü genç kendisine yakışacak bir kimlik aramaktadır.

Tufan (1990) benlik saygısının kendilik sisteminin duygusal yönü ile ilgili olarak kişinin kendini nasıl gördüğüne ilişkin duyguları olduğunu belirtmektedir. Tufan'a göre benlik saygısını belirleyen yargılarda bir değişmezlik vardır. Bununla beraber kişinin benlik saygısının değişmeye duyarlı olduğu da kabul edilmektedir (Aktaran: Taylan, 2006: 22- 23).

Chrzanowski (1981), benlik saygısının, bireyin kendi niteliklerini ve yeteneklerini doğru bir şekilde değerlendirmesinin geçerli olduğunu ve benlik saygısının içine kişisel değer yargıları, değerlendirmeleri ve bireyin yapısını oluşturan temel insani değerlerin girdiğini belirtmektedir. Ayrıca zekâ, mizaç, görünüş ve beden yapısı benlik saygısını yaratan niteliklerdir ve yaşam deneyimleri, kültür, toplum, aile ve çevresel faktörler bu niteliklerin oluşmasında belirleyici roller oynamaktadır (Aktaran: Kılıçduran, 2007: 27).

Korman (1970) üç tip benlik saygısından söz etmektedir. Bunları süregelen benlik saygısı, durumluk benlik saygısı ve sosyal benlik saygısı şeklinde gruplamaktadır. Stanford ve Danovan (1999) ise algıladığımız benliğimizin bir bütün olarak ne kadar sevdiğimiz ve onayladığımızın bir ölçüsü olan benlik saygımızın genel benlik saygısı, kendimizin belli bir parçasını ne kadar sevip onayladığımızın ölçüsü özel benlik saygısı olarak adlandırıldığını belirtmektedirler. Bireyin kendine (duygu ve düşüncelerine) verdiği değer benlik saygısını ifade ettiğini savunan Hauser (1976) benlik saygısının benliği oluşturan parçalardan biri olduğunu belirtmektedir. Diğerleri ise benliğin bütünleşmesi ve sürekliliğidir.

Benlik saygısının gelişiminde ailenin etkisini vurgulayan Yörükoğlu (1987) da benlik saygısının bireyin anne-babasının kendisine verdiği değerle yakından ilişkili olduğunu savunmaktadır. Anne-babanın değersiz bulduğu, ittiği, önemsemediği bir çocuğun kendisine saygı göstermesi beklenemez. Geçtan (1995) çocuğun benlik saygısının gelişmesi için öncelikle anne babanın benlik saygılarının yüksek olması gerektiğini belirtmektedir. Ancak bu şekilde çocuklarıyla olumlu bir iletişim kurabilir ve çocuklarına güven verebilirler. Anne babasından bu şekilde yeterli desteği alan çocuk ise kendisi hakkında olumlu düşünmeye ve olumlu benlik saygısı geliştirmeye başlayacaktır.

Geçtan (2000) bireyin çevresi ile olan ilişkilerini etkileyen benlik saygısının gelişiminin bireyin çevresiyle olan yaşantılarını algılayış biçimlerine göre oluşan dinamik bir süreç olduğunu belirtmektedir. Bireyin yaşantılarını algılayış biçimi diğer insanlar tarafından olumlu olarak değerlendirilme ve kabul edilme gereksiniminden önemli ölçüde etkilenmektedir. Bu etkilenmede bireye yakın olan kişilerin rolü çok büyüktür. Yaşantısında onu hayal kırıklığına uğratan ya da hoşnut eden yaşantılar sonucu bireyde kendine değer verme duygusu gelişmektedir (Aktaran: Kabalcı, 2008: 22- 24).

Benlik saygısı kendilik(self) sisteminin duygusal yönü ile ilgili olup kişinin kendini nasıl gördüğüne ilişkin duygularıdır. Benlik saygısını belirleyen yargılarda bir değişmezlik, görelilik olarak süreklilik vardır. Bununla beraber, kişinin benlik saygısının değişmeye duyarlı olduğu kabul edilmektedir. Zira insanların kendileri hakkında daha iyi bir görüşe ulaşma yönünde değişme olasılığı olmasaydı, bu yönde yardım eden meslek elemanlarının, yaptıkları işten vazgeçmeleri gerekirdi. Benlik saygısı fiziki görünüşleri, aile ilişkileri, okul, arkadaş ilişkileri ve duygusal iyilik hali gibi çeşitli yaşam deneyimlerinden meydana gelir. Benlik saygısının öz saygı olarak da tanımlayabiliyoruz. Hayatın çeşitli devrelerindeki toplumsal beklentiler insanları büyük ölçüde etkiler. Belli bir role ilişkin beklenen sosyal davranışlara uygun hareket edip etmeme bireyin toplumdaki saygınlığına ve kendisini değerli bulma yargısına etki eder. Bu nedenle toplumsal beklentilere uygun davranma, insanın benlik saygısını arttıracaktır.

İnsanların sahip oldukları benlik algıları veya beklentileri ile davranışları arasında tutarlılık vardır. Bununla beraber Knox, benlik saygısının değişmezliğinin yaşam boyunca devam eden düz bir çizgi halinde olmadığını da ortaya koymaktadır. Knox benlik saygısının tekrarlanan başarılarla pekişip durağanlaştığını fakat yaş ilerledikçe, tek tük başarısızlıkların benlik saygısını arttırma ya da azaltma etkisinin giderek azaldığını bildirmektedir.

Araştırmacılar, benlik saygısının gelişiminde ideal benlik ve gerçek benlik kavramlarını ortaya atmışlardır (Buluş, 2007: 57). Gerçek benlik bireyin sahip olduğu özellikler, ideal benlik ise sahip olmak istediği özelliklerdir. Dolayısıyla ikisi arasındaki fark olumlu veya olumsuz benlik saygısının gelişimini büyük ölçüde etkileyecektir. Bu duruma bakıldığında benlik saygısının kişinin kendini gerçekleştirme ile ilgili olduğu görülmektedir. Birey kendisi hakkındaki bu değerlendirmeyi alışageldiği biçimde sürdürme eğilimindedir.

Fakat bireye bazı benlik saygısı geliştirme programları uygulanırsa bireyin benlik saygısı yükselebilir. Bu alanda yapılan çalışmalar vardır. Örneğin, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine benlik saygısı geliştirme programı uygulanmış ve programın sonucunda bireylerin benlik saygısı güçlenme yönünde eğilim göstermiştir (Çeçen, 2007: 59- 68).

Benlik kavramının çarpıtıldığı durumlarda benlik saygısı da gerçekçi olmaz. Kendini en üstün, en güzel, en güçlü gören ve bu nedenle kıskanıldığını sanan bir kişide benlik saygısı çok yüksek olabilir. Büyüklük sınırları olan bir paranoid kişideki benlik saygısı aslında yalancı bir benlik saygısıdır. Tam tersi bir örnek: Benlik kavramını değersiz ve yetersiz bulan kişinin benliğine saygısı düşer. Örneğin; ruhsal çöküntü içinde olan kişi kendini o denli değersiz bulabilir ki, canına kıyarak bu değersiz benlikten kurtulmaya çalışır. İnsanların çoğu bu aşırı iki uç arasında yer alır. Bu anlamda eğitimin amacı, bireyin sadece zihinsel yönden bilgi ve becerilerle donatılması değil, karmaşık ve çeşitli problemlerle dolu dünyaya uyum sağlayabilmesi etkili bir birey olarak yaşayabilmesi, kişisel, sosyal, duyuşsal ve bedensel tüm nitelikleri yönünden bir bütün olarak gelişmesidir (Özgüven, 2001: 299).

Geleneksel eğitim sistemlerinde daha çok eğitim ve öğretim süreçlerine ve öğrencilerin akademik gelişimine önem verilmektedir. Oysa günümüzün çağdaş eğitim anlayışı; sadece öğrencilerin bilgilerini artırmakta değil bunun yanında öğrencilerin psikolojik eksikliklerini sağlıklı bir şekilde giderme çabasıyla da görevlidir. Okulun kendini tanıma, kendine saygı duyma, başkalarıyla iyi ilişkiler kurabilme, bağımsız davranabilme, geleceğini planlayabilme gibi duyuşsal çerçeve içerisindeki amaçları gerçekleştirme durumunda çeşitli konu alanlarında kavrama, problem çözme, analiz ve sentez yapabilme gibi bilişsel amaçları da daha iyi başaracağı kuşkusuzdur. (Kuzgun, 2004: 1).

Yapılan tanımlamalarda benlik saygısının değişik özellikleri üzerinde durulmuştur. Buna göre; benlik saygısı, benliği kabul etme, kişinin kendi kendinden hoşnut olması kişinin kendini bütünüyle sayması gibi duygularını ifade eder (Adams ve Gullota, 1989). Benlik saygısı (Özsaygı), bireyin benlik imgesi ile ideal benliği arasındaki farkı değerlendirmesidir. Yani bireyin kendisini nasıl algıladığı ile olmak istediği benliği arasındaki fark bize o bireyin benlik saygısı düzeyini verir (Pişkin, 2004: 100).

2.2. Düşük ve Yüksek Benlik Saygısı

Benlik saygısı düşük ve yüksek düzeyde olabilir. Düşük benlik saygısı, düşük yaşam tatmini, yalnızlık, depresyon, anksiyete, alınganlık ve sinirlilikle gözükebilir. Yeniliklere açık olmayan kapalı sistem ailelerde, kalıplaşmış davranışlar benliği örseleyici niteliktedir. Bu durumda düşük benlik saygısı ortaya çıkmaktadır. Ailenin sosyo-ekonomik durumuyla gençlerin benlik saygısının ilişkisi araştırıldığında varlıklı yani üst sınıftan gelen gençlerde yüksek benlik saygısı ortaya çıkmaktadır. Yüksek benlik saygısına sahip kişilerin kendine güveni daha fazladır.

Bireyler ideal benliklerini gerçekleştirdikleri oranda yüksek veya düşük benlik saygısına sahip olurlar. Ayrıca çevre etkileşimi, sosyal statü, toplumsal kabul, aile ve arkadaş ortamı ve bireyin bedensel imajı benlik saygısının düşük veya yüksek olmasını etkiler. Benlik saygısı yüksek olan bireyler, kendine güvenir, başarıya isteği yüksektir, iyimserdir ve zorluklardan yılmazlar. Kendilerini saygıya değer, önemli ve yararlı görme eğilimindedirler. Ayrıca yeniliklere açık, başarılı iletişim kurabilen, aktif, rahat, girişimci ve yaratıcıdır. Benlik saygısı düşük bireyler; diğer insanlara güvenemeyen, hayata karşı umutsuz, toplumda uyum sağlama gücü çeken, sürekli suçluluk ve utanma duygusu yaşayan bireylerdir (Cevher ve Buluş, 2007: 32- 64). Çocuklar, aile ortamından çok etkilenirler. Örneğin, bir araştırmaya göre çocukların ve gençlerin ana-babalarıyla iyi iletişim kuramamaları benlik saygılarını olumsuz yönde etkiler (Sarı, 2007: 9- 15). Düşük benlik saygılı çocuklar; kendi çevrelerinden çıkıp deneyim elde etmede güçlük yaşarlar, daha az mücadele ederler. Yüksek benlik saygısına sahip çocuklar başarılı olmayı isterler, başarısız oldukları durumlarda daha çok çaba gösterir ve başarısızlıklarını telafi etmeye çalışırlar. Fakat düşük benlik saygılı çocuklar sahip oldukları başarıyla yetinir ve daha fazlası için çabalamazlar. Devamlı yönetime ihtiyaç duyarlar.

Benlik saygısı yüksek olan öğrencilerin özellikleri; sorumlu ve güvenilir olma, yön ve özerklik duygusu, kendine güven, yüksek performans, şefkat ve özgeciliği, espi duygusu, güçlü din ya da spiritüel bağ, popülerlik olarak bulunurken benlik saygısı düşük olan öğrencilerin özellikleri; gelişmemiş sosyal beceriler, düşük performans, risk oranı yüksek davranışlar yapmak, akran bağımlılığı, saldırganlık ve asilik, sorumsuzluk, popüler olmama, kaygı ve yüksek derecede yarışmacılık olarak saptanmıştır.

Düşük benlik saygısının nedenleri, Meggert tarafından ana baba etkisi, psikolojik, fiziksel görünüş, çevresel ve kültürel etkenler olarak özetlenmektedir. Bireye yaptıklarıyla ilgili geri bildirim veren ana baba ve arkadaş gibi kişilerin değerli bulunması ya da bulunmamasına bağlı olarak tüm bu etmenler benlik saygısının gelişimine katkıda bulunur. Sözel ya da sözle olmayan türden, açık ya da üstü örtülü olabilen bu geri bildirimler dramatik biçimde ergenlerin kendilerini nasıl algılayacağını etkiler. Mükemmellik beklentisi içinde olan, sınır oluşturamayan ve oluşturulan sınırlar konusunda tutarlı olmayan, olumlu geri bildirim vermeyen, dinlemeyen, reddeden, uyumsuz model olan, çocukları belli bir örüntüye zorlayan, ertelemeyi destekleyen ve izin veren anne babaların düşük benlik saygısına yol açabileceklerini gösteren sonuçlar vardır. Farklı yazarlar kızların erkeklere göre ve düşük sosyo ekonomik düzeylilerin (SED) yüksek SED lilere göre daha az benlik saygısına sahip olduğunu bildirmektedirler.

Bireylerin benlik saygısı ile aşırı ilgili olmaları öz bilinçlilik olarak adlandırılmaktadır. Bu kişiler fazla utangaç, kolayca utanan, diğer insanların varlığından kaygı duyan kişilerdir. Benlik saygısı, kişilik (utangaçlık gibi), davranışsal (görev performansı gibi), bilişsel (yükleme yanlılıkları), kliniksel kavramlar (kaygı ve depresyon gibi) gibi diğer psikolojik yapılarla da yakından ilgilidir. Bazıları benlik saygısını yapı olarak ele alırken bazıları benlik saygısını uyum sağlayıcı ve kendini koruyucu işlevlerine odaklanarak incelerler. Foltz yüksek benlik saygısının içten denetimlilikle ilgili olduğunu bulmuştur. Yüksek benlik saygısı olanlar başarılarını içsel kaynaklarına yüklerken düşük benlik saygısı olanlar başarısını dışsal kaynaklara yüklemektedirler. Düşük benlik saygısı olanlar çabuk incindikleri için bazı savunma yolları geliştirmekte ve eleştirel, düşmanca ve her şeyden şüphe eder halde davranmaktadırlar. Yüksek benlik saygısı, kaygıyla başa çıkmanın zenginleştirilmesi ve fiziksel sağlığın artırılmasında kişiler için tampon görevi görmektedir.

Ancak Kaplan benlik saygısı kavramının yeni bir psikolojik mucize gibi sunulduğu, ergen hamileliğine, okul başarısızlığına, ilaç ve alkol kullanımına, suça karşı aşı gibi olacağının söylenmesi konusunda henüz çok iyi kanıtların olmaması nedeniyle dikkatli olmak gerektiğini savunmaktadır. Ona göre medyada bu kavramın fazlaca kullanılması da güvenilirliğini azaltmaktadır. Benlik saygısı yapısının yüksek derecede popüler olması onun 'aşırı şişirilmiş her derde deva' olarak algılanmasına yol açması tehlikesine dikkat çekilmektedir (Korkut, 2007: 196- 197).

2.3. Benlik Saygısı Teorileri

Normal bütünleşmiş ve bununla bağlantılı olan başkalarının bütünleşmiş olarak kavranmaları (bütünleşmiş nesne temsilleri), zaman içinde ve değişen koşullarda bir süreklilik duygusunun gerçekleşmesini sağlar. Jacobson, bireyin bütünleşmiş bir kendiliğin farkındalığından kaynaklanan bu kendilik duygusunun bütünleşmiş bir kendiliğin libidinal yatırımına bağlı olan ‘kendilik değeri’ ya da ‘benlik saygısından’ ayırt edilmesi gerektiğini belirtmektedir (Kernberg, 2006: 187). Rosenberg benlik saygısını, kişinin kendine yönelik olumlu ya da olumsuz yönelimleri, genel olarak kendilik değerinin ve öneminin değerlendirmesi olarak tanımlar. Bu kavram benlik kavramının sadece bir boyutudur ve bireyin bir nesne olarak kendine ilişkin duygu ve düşüncelerini tanımlar. Coppersmith’in tanımıyla, çocukluk döneminden itibaren gelişmeye başlayan kişisel değerler ve standartlara göre kişilerin performansını, kapasitelerini ve yüklemelerini içeren yargısal süreci, kişisel değerlilik kararını içerir. Değerlendirmelerdeki geçiş değişikliklerinde ve belli değişikliklerden çok görece sürekli olan genel kendilik değerlendirmeleri üzerinde odaklanır. Mruk ise benlik saygısını değerlilik ve yeterlilik arasındaki etkileşim olarak ele almakta ve benlik saygısını etkili davranış ve yeterliliğin bir çizgisini gösteren matris olarak kavramlaştırmıştır.

Yang benlik saygısını doğuştan gelen bir nitelik olmadığını bireylerin kazandıklarının düşünülmesi gerektiğini savunur. Kaplan da benzer olarak benlik saygısının öğrenildiğini ve dinamik olduğunu belirtmektedir. Ona göre ilk yıllar çok önemli olsa da o zamanlar oluşan benlik saygısının değişmeyeceği fikri doğru değildir. Ancak değişimin üç beş yıl alabileceğini söylemektedir. Kaplan benlik saygısı kavramının koşulsuz olduğunu sanmadığını ve kendiliğinden gelişmeyeceğini eklemektedir. Bir kişiye benlik saygısının verilmediğini, kişisel çabalar, sebat, anlamlı başarılar ve yeterlilik ile kazanılması gerektiğini iddia eder. Gençlere nasıl iyi karar alacakları konusunda yardım etmek ve gerçek kişisel sorunlarını çözme çabalarını desteklemek eğitsel, kişisel ve sosyal alanlarda gerçek kişisel yeterliliklerini oluşturmak onların benlik saygısını artıracaktır. Benlik saygısı sadece kendini takdir etmenin bir işlevi değil aynı zamanda kendini becerikli görmenin bir işlevidir. Pişkin’e göre birey toplumda önemli kabul edilen bir alanda başarısız oluyorsa ve bu başarısızlık devam ediyorsa bireyin o alana özgü benlik saygısı, genel benlik saygısını etkileme gücüne sahiptir.

Benlik saygısının uzun süren bir kararlılığı olmadığı için kalıcı bir bireysel yapı olarak ele alınamayacağını savunan görüşlere göre benlik saygısını çevreden çok fazla etkilenmesi nedeniyle gelecek davranışları yordaması zayıflamaktadır. Benzer olarak bazı kuramcılar, benlik saygısını durumluluk olarak ele almakta, bazıları da durumluluk ve sürekli olarak kavramlaştırmakta yarar olduğunu düşünmektedirler. Benlik saygısının kararlılığının çocukluk boyunca düşük olduğunu, ergenlik ve ilk yetişkinlik yılında artırdığını orta ve ileri yaş döneminde azalma eğiliminde olduğunu bulmuşlardır (Kohut, 2007: 193- 219).

Harter benlik saygısını “bir birey olarak kişi kendisini ne ölçüde sevmekte, kabul etmekte ve kendisine ne ölçüde saygı duymakta” sorusu ile açıklama çalışmıştır. Harter benlik saygısına ilişkin iki farklı kuramsal görüş sunmaktadır. Bunlardan birincisi, William Cames’in görüşüdür. Burada benlik saygısı bireyin belirli bir alanda algılanan başarısının oranı olarak görülmektedir ki birey burada başarıya odaklanmıştır. İkinci kuramsal görüş C. Horton Cooley’in olup, bu görüşe göre benlik saygısı kişinin kendisi için önemli olan kişilerin kendisini nasıl gördüğüne ilişkin algısıdır. Benlik saygısı ile diğer değişkenler arasındaki ilişkiler yoğun olarak araştırılmıştır. Düşük benlik saygısı, düşük yaşam tatmini, yalnızlık, depresyon, anksiyete, alınganlık ve sinirlilikle ilişkilidir.

2.4. Benlik Saygısını Etkileyen Etmenler

Benlik bireyin bulunduğu ortamda geliştiği için sosyal ortam, toplumsal kabul, aile ve arkadaş çevresi, bedensel imaj, edinilen başarılar gibi etmenlerden etkilenir. Hatta ve hatta bu etmenler çerçevesinde şekillenir. Çoğu zaman bireyin benlik saygısı hakkındaki bilgi bireyin çevresinden etkilenir. Bir çocuk sağlıklı bir benlik saygısını çevresinden gelen olumlu tutumlar sonucu geliştirir. Aile ortamı birinci dereceden önem teşkil eder. Örneğin, demokratik ve paylaşımcı bir aile ortamı benlik saygısı yüksek, kendine güvenen bireylerin yetişmesini sağlar (Sarı, 2007: 9- 15).

Benlik gelişiminde okul ortamı ikinci derecede önem arz eder. Çocuğun kendini serbestçe ifade edebildiği, baskıcı olmayan, paylaşımcı, yaratıcılığa açık bir sınıf ortamında eğitim görmesi onun benlik saygısını olumlu yönde etkiler. Aldığı başarılar benlik saygısını geliştirir. Aile ortamı özel davranışların kazanıldığı, ödül ve cezaların kullanıldığı başlıca ortamlardan biridir. Dolayısıyla, anne-baba-çocuk ilişkileri ve çocuk yetiştirme yöntemlerinin, bireyin benlik saygısının gelişimi üzerinde güçlü bir etkisi vardır. Birey hem kendi

ihtiyaçlarına doyum arama, hem de çevrenin beklentilerine uygun davranmak zorunda olduğundan, yaşadığı çatışmaların gerginliği, sadece olumlu bir benlik kavramı sayesinde uyum gücünü korur. Ergenlerin benlik saygılarının, ebeveyn davranışları ile yakından ilişkili olduğu araştırılmıştır. Erkek ergenlerin benlik saygılarının ebeveyn kontrolünden daha fazla etkilendiği; kız ergenlerin benlik saygılarının ise, daha fazla ebeveyn desteğine ve katılımına bağlı olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun dışında sosyo-ekonomik kültürel düzey, etnik gruplara aitlik, eğitim düzeyi ve meslek... gibi değişkenlerde etkiler. Çeşitli araştırmalar benlik saygısının baş etme stratejisinin önemli bir değişkeni olduğunu ortaya koymuştur. Örnek araştırmalar yüksek benlik saygısına sahip ergenlerin düşük benlik saygısına sahip olanlara göre sorunlarla daha iyi baş ettiklerini göstermektedir.

Bir araştırmada 11 yaşında okul çağındaki İskoç kızlardan alınan örnekleme benlik saygısı, ergenlik zamanı ve bedensel imaj arasındaki ilişki incelenmiş, veriler uluslararası sağlık örgütünün ülkelerde yaptığı ve özellikle İskoçya'ya yönelik incelemelerinden elde edilmiştir. 11- 13 yaş grubundaki erken olgunlaşan ve zayıf bedensel imajı(beden ölçüsü ve fiziksel görünüm açısından) olan çocukların düşük benlik saygısının olduğu rapor edilmiştir. Ayrıca bu yaş grubunda ergenlik zamanı ile fiziksel imajın dolaylı olarak benlik saygısıyla ilişkisi olduğuna dair delillerde sunulmuştur. 13 yaş grubundakilerde de beden ölçüsü ile zayıf bedensel görünüş algısının düşük benlik saygısının kestiricisi olduğu rapor edilmiştir. Sonuç olarak ergenlik zamanı ve bedensel imaj benlik saygısını etkilemektedir.

Başka bir araştırmada gençlerde madde bağımlılığı, erken cinsel ilişki, yeme bozuklukları ve intihar eğilimleri gibi davranışların düşük benlik saygısıyla ilişkili olduğu genellikle kabul edilmektedir. Bu soruna yönelik yapılan bir çalışmada 9- 13 yaşları arasındaki çocukların akademik ve global benlik saygıları ile 15 yaşındaki Yeni Zellanda'lı oldukça büyük örneklem grubundaki gençlerin madde bağımlılığı, erken cinsel ilişki, yeme bozuklukları ve intihar eğilimleri gibi davranışlar arasındaki kestirimci ilişki incelenmiştir. 9- 13 yaşlarındaki çocukların global benlik saygısının düzeyleri gençlerin yeme bozuklukları, intihar eğilimi ve çeşitli sağlık sorunlarını kestirmede başarılı olmuştur. Fakat benlik saygısının düzeyleri daha sonra madde bağımlılığı ve erken cinsel ilişki sorunlarını kestirmede başarılı olamamıştır. Benlik saygısını etkileyen farklı problemler vardır. Benlik saygısının dayandığı kriterler; aileler, topluluklar, ırklar ve kültürel topluluklara göre farklılık göstermektedir.

2.5. Benlik Saygısı Gelişimi

Baymur (1994) benliğin, çocuğun doğduğu andan itibaren basından geçen sayısız olaylarla çevresindeki kişilerin etkisiyle yavaş yavaş oluştuğunu belirtir. Önce ev sonra mahalle daha sonra okul ve başka çevrelerle ilişki kurarak bireyin benliği gittikçe genişleyen halkalar halinde gelişmeye devam eder. Benliğin gelişmesinde kuramcılarında çoğunlukla ifade ettiği gibi kişiler arası ilişkilerin büyük bir önemi vardır. Sürekli olarak kendisine çirkin, aptal ve tembel denen çocuk gerçekten de bu nitelikleri benimseyebilir. Çünkü her yaşantı, bastan geçen her olay benliğe bir şey katar. Bireyin, benlik kavramına ilişkin duygularını yansıtan benlik saygısı duygusu da bu doğrultuda gelişir. Bireyin benlik kavramı gerçekçi ve uyumlu ise ideal benliği ile de zıtlık içinde değilse yüksek benlik saygısına sahip olması beklenir. Çocuğun benlik saygısı düzeyinin gelişmesinde hayatının ilk yıllarından itibaren sevilme, korunma, benimsenme ve kendine uygun işlerde başarılı olabilme gibi temel ihtiyaçların uygun ölçülerde karşılanmasının büyük önemi vardır.

Ekşi (1990) ailenin çocuk üzerindeki etkileri, çocuk daha anne karnındayken baslar der. Ailenin çocuğun doğumuna karşı çok isteksiz olması ya da annenin bebeğin gelişimine duygusal anlamda olumsuz tepkilerinin yoğunluğu, kızgınlığı, fiziksel ve ruhsal yorgunluğu, umutsuzluğu bilinçli ya da bilinçsiz düzeyde anne adayını etkiler. Gebe anne sürekli böylesine kızgınlık, öfke, düş kırıklığı ve huzursuzluk duygularıyla yüklüyse aşırı biçimde huzursuz ve korkulu ise bu heyecanlar anne kanı ve hormonları yoluyla bebeğe geçer. Daha anne karnında iken bu olumsuz yaşantıları tecrübe eden bebek, dünyaya geldiğinde bu şoku daha somut bir şekilde yaşayacaktır. Anne ve babanın çocuğu istemiyor olması veya bebek sahibi olmaya ilişkin olumsuz duygulara sahip olmaları, bebeğe gösterdikleri tepkilere, yaklaşımlara yansiyacak ve güvene en fazla ihtiyaç duyduğu dönemde bu güveni hissetmeyen bebek benlik saygısı duygusu geliştiremeyecektir. Geçtan (1995) çocuğun benlik saygısının gelişebilmesi için önce anne ve babanın benlik saygısı düzeylerinin yüksek olması, çocukları ile aralarında olumlu bir iletişim kurabilmeleri ve güven veren bireyler olmaları gerektiğini belirtir. Bir başka deyişle, düşüncelerine değer verilen, anne ve babasından yeterli desteği gören çocuk, kendisi hakkında olumlu düşünmeye ve olumlu benlik saygısı geliştirmeye başlayacaktır der.

Araştırma bulguları da bu görüşü desteklemektedir. Sevgi azlığı çocuğun benlik saygısı duygusunun gelişimini bozmakta, çocukta davranış bozukluğuna yol açan ana-baba tutumları çocuğun benlik saygısının gelişimini engellemektedir. Ebeveynlerin aşırı koruyucu

tutumlarına maruz kalan çocukların, diğer çocuklarla ilişkileri zayıf, annelerinden ayrılmaya korkan ve yeni durumlara uyum sağlama güçlüğü yasayan çocuklar olduğu, aşırı denetleyici tutum ile yetişen çocukların ise bağımlılık ve boyun eğme eğiliminin fazla olduğu ayrıca saldırganlık gösterdikleri görülmektedir. Coppersmith (1967) de ebeveyn çocuk etkileşimindeki farklı modellerin çocukta benlik saygısının gelişimi üzerindeki etkisini araştırmıştır. O'na göre benlik saygısı düzeyleri yüksek çocukların anneleri, benlik saygısı düzeyleri düşük çocukların annelerine göre daha sevgi doludurlar ve çocuklarıyla daha yakın ilişkiler kurarlar, yani çocuklarını olduğu gibi kabul ederler. Benlik saygısı düzeyi yüksek çocukların bulunduğu ailedeki şartlar, ebeveynlerin talepleri kabul ettirmede izin verme ve cezalandırma konusunda gösterdikleri ilgi ve kararlılık yönünden dikkate değerdir. Benlik saygısı düzeyi düşük çocuklar aile şartlarında ebeveyn desteğinden yoksun, oldukça kaba ve saygısız muameleye maruzdurlar. Coopersmith aile içindeki demokratik uygulamaların etkisini de araştırmıştır. O'na göre benlik saygısı düzeyleri yüksek çocukların bulunduğu ailede sınırlar açıkça ortaya konulmuştur. Fakat bu sınırlar içinde ebeveyn müdahalesi zorunlu değildir ve çocuğun hak ve fikirleri tanınır. Benlik saygısı düzeyi düşük çocuklar için dar ve iyi belirlenmemiş sınırlar ve kaba otokritik kontrol metotları vardır. Bu durum başka araştırma bulgularıyla da desteklenmiştir. Benlik saygısı düzeyi yüksek çocukların anne –babalarının demokratik tutum sergiledikleri ve benlik saygısı üzerinde etkili en önemli faktörün anne-baba tutumları olduğu görülmüştür.

Benlik kavramının gelişme süreci ailede başlamakla birlikte bu süreç çocuğun okula başlamasıyla hız kazanır. Okula başlayan çocuk böylece toplumun ağırlığını ilk kez ciddi bir biçimde üzerinde hisseder. Glasser, çocuğun bir insan olarak sevgi ve değer gereksiniminin temel olduğunun, öğretmenler tarafından yeterince anlaşılmasının çocukların başarısızlığına sebep olduğunu söyleyerek öğretmenin çocuğun hayatındaki önemini belirtmektedir. O'na göre öğretmen bu ihtiyacı karşılayabilirse çocuğun benlik saygısı duygusunu besleyecektir ve çocuğun başarısız bir kimlik oluşturma riskini ortadan kaldıracaktır. Öğrencilerde 6. sınıftan itibaren başarısızlığın arttığı görülmektedir. Bunun önemli nedenlerinden birisi, öğretmen öğrenci ilişkilerindeki yakınlığın güçleşmesi, öğretmenlerin öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini bilmemeleri sonucu onlardan daha gerçekçi bir başarı beklememeleri olarak görülmektedir. Pişkin (1999) öğretmenlerin sıcak, samimi ve kabul edici bir iletişim ortamında öğrencilerinin iç dünyalarına duyarlı olmakla da onların benlik saygılarını geliştirebileceklerinin altını çizmektedir. Kendilerini olumlu sıfatlarla değerlendirilen, benlik kavramları olumlu olan ve benlik saygısı düzeyleri yüksek

olan bireylerin, diğer insanlara ilişkin tutumlarının da genellikle olumlu olduğunu gösteren araştırma bulguları vardır. Lawrence'ın çalışması öğretmenlerin önemini gösteren çalışmalara örnek gösterilebilir. Araştırmacının ulaştığı bulgular, öğretmenlerin çocuğun benlik saygısı duygusunun gelişimindeki önemini göstermesi bakımından önemlidir. Lawrence araştırmasında, öğrencilerine genellikle olumlu tepkiler veren öğretmenlerin öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin ve başarılarının, öğrencilerine genellikle olumsuz tepkiler veren öğretmenlerin öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerine göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Lawrence bu nedenle yürütülecek benlik saygısı düzeyini yükseltme çalışmalarının öğretim süreçleri ile kaynaştırılabileceğini ve tüm öğrencilerin bu etkinliklerden yararlanabileceğini ifade etmektedir (Aktaran: Ünal, 2007: 101- 104).

2.6. Benlik Saygısı ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Öner (1982), Ankara Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden seçilen 53 kişilik öğrenci grubu üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırmada öğrencilerin benlik kavramları ile mesleki benlik kavramları arasındaki bağdaşım düzeyleri ile bu bağdaşımın öğrencilerin akademik başarıları ile ilişkili olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak, her iki sınıf öğrencilerinin de benlik ve mesleki benlik kavramları arasında anlamlı düzeyde bir bağdaşım bulunduğu, sınıf düzeyi yükseldikçe bağdaşım düzeyinin de yükseldiği, fakat benlik ve mesleki benlik kavramlarının bağdaşım düzeyleriyle akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkarılmıştır.

Kuzgun (1983), Ankara Üniversitesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü yüksek lisans öğrencileri üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırmada, benlik ve ideal benlik kavramlarının tercih edilen meslek kavramı ile bağdaşım dereceleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerden, kendilerine verilen sıfat listelerini, önce kendilerine uygunluğunu, sonra ideal benliklerine uygunluğunu ve daha sonra da mesleki tercihleri açısından derecelendirmeleri istenmiştir. Sonuçlara göre, benlik ve ideal benlik kavramları birbirine yaklaştıkça benlik ve mesleki benlik kavramları arasındaki düzey de artmaktadır.

Erkan (1989) tarafından lise çağındaki 135 boşanmış aile ile 159 tam aile çocuğunun benlik tasarımını ölçmek amacıyla yürütölen araştırmada çocukların boşanma sırasındaki yaşları 0–6 yas ve 7–12 yas olarak iki grupta ele alınmıştır. Bunun nedeni, benlik tasarımı

gelişimin ilk yıllarında kristalleşmesi ve anne babanın önemidir. Oysa bulgular, anne-babası boşandığında küçük yasta olan çocuklarla daha ileri yasta olanlar arasında benlik tasarımı düzeyi yönünden önemli bir fark olmadığını göstermiştir.

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

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

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

Çankaya (1997) lise son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı, benlik saygısı ve akademik başarı ilişkisini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Sonucunda düşük benlik saygısına sahip öğrencilerin, yüksek benlik saygısına sahip öğrencilere oranla daha yüksek sınav kaygısına sahip oldukları yönüdedir. Ayrıca sonuçlar, kızların erkeklere oranla daha fazla sınav kaygısına sahip olduklarını göstermiştir.

Ece (1999) İstanbul'daki sağlık meslek lisesi öğrencileri üzerinde benlik saygısı düzeyi ile okul başarısını inceleyen bir araştırma yapmıştır. Sonucunda kız öğrencilerin benlik saygısının erkeklere göre daha yüksek olduğu, parçalanmış aileye sahip öğrencilerin benlik saygısının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erol (2000) resmi ve endüstri meslek lisesi öğrencileriyle yaptığı araştırmada, gençlerin benlik saygısı ile denetim odaklarını karşılaştırmayı amaçlamıştır. Elde edilen bulgularda endüstri meslek lisesi öğrencilerinin çalışan ve resmi liseye devam edenlere oranla daha yüksek benlik saygısına sahip ve denetim odaklı oldukları anlaşılmıştır.

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

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

Baran (2000), üniversite öğrencilerinin çoklu yetenek-öğrenme stilleri ile benlik saygısı ve sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkilerini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmada benlik saygılarını belirlemede Rosenberg tarafından geliştirilen ve Çuhadaroğlu (1986) tarafından geçerlilik güvenirlik çalışması yapılarak Türkçeye uyarlanan Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 19 Mayıs Üniversitesi'nin değişik bölümlerinde okuyan 233 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma bulgularında; benlik değerinin sürekliliği, insanlara güven duyma, kişiler arası ilişkilerde tehdit hissi ve tartışmalara katılabilme derecesi bakımından anlamlı bir fark olmadığını görülmüştür.

Gürpınar Akan (2001) 7-12 yaş çocuklarında görülen uyum ve davranış bozuklukları ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda toplam benlik saygısı

ile davranış ve uyum sorunlarının toplamı arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Davranış ve uyum sorunlarının toplamı arttıkça toplam benlik saygısının azaldığı bulunmuştur.

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

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

Gürsoy (2003) adolesan dönemde skolyoz tanısı konmuş ve cerrahi girişim yapılacak olan hastaların ameliyat öncesi ve ameliyat sonrası dönemde benlik imajı ve benlik saygılarının karşılaştırılması amacıyla yapılmış araştırmada; benlik saygısı seviyesinin ameliyat öncesi ve sonrası dönemlerde istatistiksel olarak anlamlı bir değişim göstermediği, hastaların savunucu tutumlarının ameliyat sonrası dönemde anlamlı derecede azaldığı görülmüştür.

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

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

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

Bal (2006) ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin benlik algıları ile atılganlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırması sonucunda sosyo-ekonomik düzeyin benlik saygısı üzerinde etkili olduğuna ancak benlik saygısı ile atılganlık arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır.

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

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

2.7. Benlik Saygısı ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Englander (1960), İlkokul öğretmen adaylarının, benlik kavramları ile İlkokul öğretmeni kavramları arasında bağdaşım olduğunu ve bu bağdaşımın, başka alanlarda okuyan öğrencilerin benlik kavramları ile İlkokul öğretmeni kavramları arasındaki bağdaşımından fazla olduğunu bulmuştur.

Kibrick ve Tiedeman (1961) hemşirelik öğrencileri üzerinde yürüttükleri çalışmada, öğrencilerin benlik kavramı ile ideal hemşire kavramları arasında bir bağdaşım olduğunu ve

bağdaşım arttıkça öğrencilerin hemşirelik eğitimine devam etme eğiliminin de arttığını ortaya koymuşlardır.

Fleming (1965), Virginia Üniversitesi mühendislik ve eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmada, tüm öğrencilerin benlik kavramları ve öğretmenlik mesleği kavramları arasındaki bağdaşıma bakmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, eğitim fakültesi öğrencilerinin benlik kavramları ile öğretmenlik mesleği kavramları uyumlu bulunurken, mühendislik öğrencilerinin benlik kavramları ile öğretmenlik mesleği kavramları arasında bir uyuma rastlanamamıştır.

Kubiniec (1970) 468 üniversite öğrencisine, benlik kavramının dört boyutunun (geçmiş kavramı, gelecek kavramı, gerçek benlik, ideal benlik kavramı) akademik başarıyla ilişkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonuçları, çevreyle ve kişinin kendisiyle ilgili algıların davranışı etkilediği varsayımını destekler niteliktedir.

Burgoyne (1979), ideal benlik kavramının arzu edilen (tercih edilen) mesleki benlik kavramı ile gerçek benlik kavramının ise erişilmesi umulan meslek kavramları ile bağdaşım göstereceği hipotezini sınamak için uyguladığı araştırmada; ideal benlik kavramının tercih edilen mesleki benlik kavramı ile ilişkisinin, benlik kavramı ile olan ilişkisinden daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Lamb (1981), yaptığı araştırmalarda boşanma sonrası baba yokluğunun erkek çocuklarda benlik saygısı ve duygusal gelişim açısından oldukça zararlı olduğunu belirlemiştir.

Lazarowitz, Baird, Hertz- Lazarowitz ve Jenkins (1985) tarafından yapılan deneysel bir çalışmada “Uyarlanmış Birleştirme” tekniği ile “Bireyselleştirilmiş Tam Öğrenme” yöntemi, akademik başarı, arkadaşlık ilişkileri ve benlik saygısı ve konu alanı karşı tutumları incelenmiştir. Ortaöğretim fen dersinde 8 deney ve 5 kontrol olmak üzere 256 öğrenci üzerinde çalışma yürütülmüştür. Araştırma bulguları tüm çıktıları açısından uyarlanmış birleştirme tekniğinin uygulandığı deney grupları lehine anlamlı farkların olduğunu ortaya koymuştur. Kubaşık öğrenme tekniklerinin, öğrencilerin matematik erişilerinde ve tutumlarındaki etkisini Gordon(1986) ortaokul düzeyinde, Emley(1987) kolej düzeyinde

inceledikleri çalışmalarında kubaşık öğrenme tekniklerinin erişimi ve tutumlarda geleneksel yöntemden daha etkili olduğu görülmüştür.

Bonaparte'ın (1990), ilköğretim ikinci sınıfta okuyan 240 öğrenci üzerinde yaptığı bir araştırmada, matematik ve benlik saygısı üzerinde, “Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri” tekniğinin temel alındığı kubaşık tam öğrenme ile yarışmacı tam öğrenmeye göre biçimlendirilmiş derslik düzenlerinin etkileri incelenmiştir. Araştırma bulguları, kubaşık tam öğrenmeye göre biçimlendirilmiş derslik düzeninin, matematik başarısında, yarışmacı tam öğrenmeye dayalı derslik düzenine göre çok daha etkili olduğu olduğunu göstermiştir. Bulular, tam öğrenme süreçleriyle kubaşık öğrenme süreçlerinin birleşimiyle oluşturulan derslik düzeninin, öğrencilerin matematik başarısı ile benlik saygısının yükselmesinde etkili olduğunu göstermiştir.

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

Orr ve Dihur (1995), benlik saygısındaki cinsiyet farkları üzerinde sosyal grupların etkilerini, 14-17 yaş arasındaki şehirli ve ortaklaşa kullanılan çiftliklerde yaşayan ergenler üzerinde sahip olduklarını; çiftliklerde yaşayan ergenlerde de kızların daha düşük benlik saygısı gösterdiklerini; şehirli ergenlerde ise cinsiyet farklılıklarının gözlemlenmediğini göstermektedir.

Bushman ve Baumeister (1998), yaptıkları çalışmada egotizm, narsisizm, benlik saygısı ve saldırganlık arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada, hem benlik saygısı hem de narsisizm ölçülmüş ve sonra katılımcılara kendilerine hakaret eden veya övgüde bulunan veya suçsuz 3 kişiye karşı saldırma fırsatı verilmiştir. Benlik saygısı, saldırganlığı ortaya çıkarmada ilgisiz bulunmuştur. Narsisizm ve aşağılamanın bileşimi, aşağılayan kaynağa doğru yüksek düzeyde saldırganlığa neden olmuştur. Kendine duyulan saygının şekli yer değiştirmiş saldırganlığı etkilemiştir. Bu bulgular, düşük benlik saygısının saldırganlığa neden olduğuna ilişkin popüler görüşle çelişmektedir.

Papps ve O'Carroll (1998), yaptıkları çalışmada, öfke yaşantısı ve öfkeyi ifade eğiliminde kişisel değişkenler olarak benlik saygısı ve narsisizm düzeyini incelemişlerdir.

Araştırmaya 338 kişi katılmıştır. Hem yüksek benlik saygısı hem de narsisizm olan bireylerin özellikle öfke yaşantısı ve ifadesine yüksek eğilim belirttikleri ve yüksek benlik saygısı ve düşük narsisizm olan bireylerin en düşük eğilim belirttikleri sonucu çıkarılmıştır. Bu belirleyiciler, saldırganlık ve şiddetin üretilmesinde yüksek benlik saygısının rol oynadığı vurgulanan teoriler tarafından etkilenmiştir.

Rubin (1999) tarafından ilköğretim üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde “sınıfta benlik saygısı” adlı bir çalışma yapılmış, bu çalışmada okula karşı beslenen olumsuz tutumların etkilediği düşük benlik saygısının nedenleri, bağımsız olarak çalışmanın ve arkadaş edinmenin zorlukları gibi durumlar araştırılmıştır. Araştırmacı tarafından çalışmanın başında öğretmenlerin anekdot kayıtlarından, öğretmen anketlerinden, öğrenci anketlerinden, anne-baba anketlerinden toplanan ve ilgili literatür tarandığında elde edilen veriler öğrencilerdeki düşük benlik saygısının nedenleri olarak; kendini gerçekleştirme tecrübesindeki eksiklik, evde ve okulda geçerli olan kişisel ve sosyal becerilerdeki özellikler, öğrencilerdeki düşük benlik saygısı sebepleri arasında gösterilmiştir. Çoklu zekâ stratejilerinin ve kubaşık öğrenme yönteminin uygulandığı bu dört aylık çalışmada haftalık olarak veriler toplanmış, son testler sonucunda kubaşık öğrenme ve çoklu zekâ kuramı stratejilerinin uygulandığı grupla, 2. deney grubu arasında benlik saygısı açısından deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

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

Reifman, Villa, Amans, Rethinam ve Telesca (2001) 1990 yılından bu yana yapılan 35 çalışmayı kapsayan bir meta analiz çalışması yapmışlardır. Bu meta analiz okul başarısı, davranışlar, psikolojik uyum, benlik saygısı, sosyal uyum, anne-çocuk ilişkisi ve baba-çocuk ilişkisi olmak üzere yedi alanı kapsamaktadır. Bu çalışmanın sonuçları anne-çocuk ilişkilerinde -0.04 ve baba-çocuk ilişkilerinde de -0.49 olarak ölçülmüştür. Ayrıca boşanma olayını yasayan bir çocuğun okul başarısında, davranışlarında, psikolojik uyumda, benlik saygısında ve sosyal uyumunda olumsuzluklar olduğu belirlenmiştir.

Crist (2002), yaptığı çalışmada benlik saygısı ve öfke arasındaki ilişkiye kanıt sağlamaya çalışmıştır. Araştırma sonuçları iki düzeyde incelenmiştir. İlk önce, yüksek ve düşük öfke deneklerinin, benlik saygısı düzeylerindeki farklılıklar karşılaştırılmıştır. İkinci olarak, benlik saygısı bileşenleri, tüm denekler için önceki öfke çalışmasından seçilen değişkenlerle karşılaştırılmıştır. Bu çalışmanın öncelikli bulguları, benlik saygısı ve öfke arasındaki ilişkiyi desteklememiştir. Sonuçlar, akıl sağlığı problemleri ve benlik saygısı arasındaki bağlantıya kanıt sağlamıştır.

Taylor, Kean ve Malanchuk (2005), yaptıkları çalışmada, okulda akademik benlik kavramı, benlik algısı ve saldırganlık arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Boylamsal veriler, ortaokul öğrencilerinin çeşitli örneklemelerinden elde edilmiş ve benlik kavramının okulda saldırganlığı etkileme olasılığı ve yüksek benlik saygısının tehdit edildiğinde farklı bir etki örüntüsü kullanıp kullanmadığı analiz edilmiştir. Veriler, akademik benlik algısı hakkında çocukların kendi değerlendirmeleri, akademik performans hakkında okul raporları ve okul disiplini hakkında anne babaların bildirdiklerinden oluşmaktadır. Sonuçlar, genel olarak başarı alanlarında düşük benlik kavramı olan öğrencilerin, yüksek benlik kavramı olanlara göre okulda saldırgan olmasının daha olası olduğunu desteklemektedir. Evrensel benlik saygısı saldırganlığın belirleyicisi olarak bulunmamıştır.

Ang ve Yusof (2005), yaptıkları çalışmada, saldırgan olan ve olmayan öğrencilerde narsisizm ve benlik saygısı puanlarını karşılaştırmışlardır. Singapur'daki üç okuldan 176 erkek ve 194 kız öğrencinin katıldığı çalışmada yaş ortalaması 12.23 tür. Çalışmanın hipotezine uygun olarak, saldırgan öğrencilerin saldırgan olmayan öğrencilere göre narsisizm puanları anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Ve beklenildiği gibi, saldırgan ve saldırgan olmayan öğrenciler, benlik saygısı puanları açısından anlamlı olarak farklılaşma göstermemiştir.

Bryant (2006), yaptığı çalışmada, yüksek benlik saygısına sahip bireylerin düşük benlik saygısına sahip bireylerden daha saldırgan olup olmadığını bulmayı amaçlamıştır. Araştırmaya, Missouri Western State Üniversitesi'nden 68 kişi katılmıştır. Dört saldırganlık davranışından yalnızca hostilite, benlik saygısıyla yüksek negatif korelasyon göstermiştir. Benlik saygısı ve öfke, fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

III. TUTUMLAR

3.1. Tutum Kavramı

Latince kökeni aptus uygunluk veya uyum anlamına gelen tutum kavramı hakkında değişik görüşler yer almaktadır. Bu kavram hakkında görüşlere gidilmesinin bir nedeni kavramın yapısında yer alan belirsizlik, diğer bir nedeni ise tutumların sosyal psikolojinin entegre bir parçası olarak gelişmesidir. Bu nedenle tutumların içeriği hakkında etkili bir analiz yapılmalıdır. Bu durum tutumların doğası, yapısı ve işlevinin anlaşılmasını kolaylaştıracaktır (Pehlivan, 1994: 46).

Krech ve Crutchfield tutumu, bireyin dünyasındaki bir olaya karşı güdüsel, duygusal, algısal ve bilişsel süreçlerinin kalıcı ve sürekli bir örgütlenmesi olarak tanımlamıştır (Krech ve Crutchfield, 1980, s.180- 181). Tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Smith, 1968, s.458). Tutum bireye aittir. Tutum kavramını sosyal psikolojide ilk kullananlar kamusal tutumları bireysel tutumlardan ayırt etmişse de bugün için böyle bir ayırım yapılmamakta ve tutumlar bireysel olarak ele alınıp ölçülmektedir. Ancak, örneğin, örneklem surveyi gibi yöntemler kullanılarak çok sayıda bireyin tutumları ölçüldüğünde grup tutumlarından söz edilebilir ya da çeşitli gruplar tutumları bakımından birbirleriyle karşılaştırılabilir. Birçok sosyal psikolog farklı kuramsal yaklaşımlardan hareket ederek tutumları farklı şekillerde kavramlaştırmışlardır. Smith (1968) tutum kavramını şöyle tanımlamaktadır; “Tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir.” (Kağıtçıbaşı, 1988: 84). Anderson’a göre tutum, özel bir nesneyle karşılaşıldığında, uygun olan ve olmayan tarzda tepki vermek için bireyin eğilimli olmasını ya da hazırlanmasını sağlayan, orta düzeyde yoğunluğu olan heyecandır. Diğer pek çok psikolojik değişken gibi (zekâ, güdü vb.), bileşik, doğrudan gözlenemeyen, gözlenen bazı davranışsal göstergelerle yordanan kuramsal bir değişkendir (Erkuş, 2003: 151- 153). Tutumlar bireyin tutum objesine yönelik davranışlarını yönlendiren, güdülenmeye hazırlayan önemli bir etmendir (Erden, 1995: 99; Fındıkçı, 1991: 93).

Tutum, duygusal içerikli fikirler, önemli inanışlar, ön yargılar, eğilimler, değerlendirmeler ve hazır olma durumu gibi kelimelerle tanımlanır. Tutumlar, davranışlar üzerinde karar verici etkiye sahip deneyimle ve alıştırmalardan çıkarılan entelektüel, biyolojik, sosyal ve duygusal bileşenlere sahiptir (Kadhiravan ve Balasubramanian, 1999: 1). Allport'a göre tutum, bireyin ilgili bulunduğu tüm nesne ve durumlara olan tepkisi üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkisi olan deneyimlerle şekillenen, zihinsel ve sinirsel bir hazır olma durumu olarak tanımlanmıştır (Allport, 1935: 310). Burada tutum, bireyin tepkisini yönlendirici bir unsur olarak onun davranış biçimini belirlemektedir. Ayrıca, deneyimlerle örgütlenmesi, tutum oluşmasını bir öğrenme sürecine bağlamaktadır. Tutumların temel ortak özelliği, belirli örgütlenmiş düşünce yapılarını içermesidir. Sherif tutumları, diğer sıradan düşünce yapılarından ve bunların oluşturduğu davranışlardan ayırt etmek için altı ölçüt geliştirmiştir (Tolan vd., 1985: 260- 262):

1. Tutumlar doğuştan edinilmez, sonradan kazanılırlar. Temel olarak, tüm düşünsel etkinlikler gibi tutumun oluşması da, öğrenme sürecinde ortaya çıkan bir etkinliktir. Tutum toplumsallaşma aracılığıyla kültürel olarak edinilir.

2. Tutumlar geçici düşünsel durumlar değildir; bir kez ortaya çıktıktan sonra, az ya da çok belirli bir süre devam ederler. Bunun nedeni tutumların derece derece gelişerek ve biçimlenerek oluşmasıdır.

3. Tutumlar, birey ile nesnelere arasındaki ilişkilere bir kararlılık ve düzenlilik kazandırır. Tutumlar öğrenme süreci içerisinde yavaş yavaş biçimlenip oluştuklarından insan nesne ilişkisinin yanı sıra insanın çevresini algılamasına, yargılamasına ve kullanmasına yönelik ilişkilerini de düzenler. Ayrıca, bu düzenlemelere belirli bir denge ve kararlılık kazandırma potansiyeline sahiptirler.

4. İnsan-nesne ilişkisinde, özellikle tutumlar aracılığıyla belirlenen bir etkilenme-güdülenme (yanlılık) süreci olarak ortaya çıkmaktadır. Bir insan herhangi bir tutumunu biçimlendirdiğinde artık söz konusu nesneye yansız bir gözle bakamaz; ya bu nesneye karşı, ya da ondan yana olacaktır. Bazı tutumlar, toplumsal etkileşimin en yoğun olduğu durumlarda (örneğin bunalım veya savaş koşullarında) oluşmuşlardır; bu nedenle de toplumsal değer yargılarıyla yüklüdürler. Böyle tutumlarda yanlılık en yoğun biçimini alır.

5. Tutumların oluşması ve biçimlenmesi için birbirleriyle karşılaştırılabilir. Birçok öğenin bir arada olması zorunludur. Bir nesneye karşı olumsuz ya da olumlu bir eğilimin baş göstermesi, ancak o nesnenin diğer nesnelere karşılaştırılmasından sonra mümkün olabilir. Bireyler çevrelerindeki nesnelere karşı davranırlarken görece hareket ederler. Tek tek nesnelere

karsılaştırırken dikkate alınan bu görelilik, genellemelere gidildiğinde tek tipleştirmeye dönüşebilir.

6. Genel olarak kişisel tutumların oluşumu ile ilgili ilkeler, toplumsal tutumların oluşmasına da uygulanabilir. Toplumsal tutumlar, toplumsal nesne, değer, konu, grup ya da kurumlara yönelik tutumlardır. Kişisel tutum, ağaçlar içinde yeşil kalanları sevmek örneğinde olduğu gibi çok özel ilişkilerde ortaya çıkar. Tutum oluşumunda mekanizma, her iki tutum türü için de aynıdır. İkisi arasındaki fark, toplumsal tutumda yanlılığın toplumsal nitelik taşıyan bir öge ile ilgili olmasıdır. Kişisel tutum ise, nesne ile kişi arasındaki özel bir ilişkidir.

Bu özellikler tutumların özelliklerinin etkili bir şekilde tanımlanmasını kolaylaştırmaktadır (Pehlivan, 1997: 46). Bütün tanımlarda ortak nokta, tutumun bireyin çevresindeki toplumsal olgulara karşı gösterdiği bir tepki ön eğilimidir. Tutum kavramı, öncelikle toplumsal tutumları ifade etmektedir. Burada dikkati çeken ikinci nokta, bir tepki davranışına hazır olma durumu olarak görülmesidir. Üçüncü nokta ise, tutumların duygusal ve bilişsel öğelerden oluştuğudur. Dördüncü nokta ise, tutumların oluşumunda bilgi, inanç ve duyguların sistemli ve sürekli bir biçimde örgütlenmesidir (İnceoğlu, 1993: 14).

Davranışlarımızın çoğu gibi, tutumlarımız da öğrenme yoluyla kazanılmıştır. Aslında tutumlar bir bireyin kazanılmış kişilik özelliklerinin bir parçasıdır ve diğer kazanılmış kişilik özellikleri gibi klasik veya edimsel koşullanma yoluyla veya modellerin gözlenmesi ve taklit yoluyla öğrenilmişlerdir (Morgan, 2000: 363). Tutum doğrudan gözlenebilen bir özellik değildir. Ancak bireyin gözlenebilen davranışlarından dolayı olarak varsayıldığını ve o bireye atfedilen bir eğilim olduğu görülmektedir (Kağıtçıbaşı, 1999: 102).

Tutum öğrenmeyle kazanılan, bireyin davranışlarına yön veren, karar verme sürecinde yanlılığa neden olan bir olgudur. Bir obje ya da bir olaya karşı geliştirdiğimiz tutum, eğer olumlu ise, onunla ilgili kararlarımızın olumlu olma olasılığı; eğer tutumumuz olumsuzsa onunla ilgili kararlarımızın olumsuz olma olasılığı vardır (Ülgen, 1995: 97). Genel anlamda tutum bireyin belli bir olguya karşı gösterdiği önyargılı bir tepkidir. Alport (1973), tutumu zihinsel ve sinirsel açıdan devamlı bir hazır bulunuşluk olarak ifade eder.

Tutumlar hoşlanma ve hoşlanmamalardır; durumlar, nesnelere, kişiler, gruplar ve soyut fikirlerle sosyal politikacılar da dahil olmak üzere çevrenin tanımlanabilir herhangi bir diğer özeliğine karşı duyulan yakınlık ve iticiliktir. Tutumlarımızı çoğu kez görüş bildirerek ifade

ederiz, “Portakala bayılırım” gibi. Ancak duygu ifade etmelerine rağmen, tutumlar yine de bilişlerle – spesifik olarak, tutum nesnelere hakkındaki inançlarla-(portakalda birçok vitamin vardır) yakından ilgilidir. Üstelik tutumlar, tutum nesnelereyle ilgili olarak yaptığımız hareketlerle de bağlantılıdır (her sabah bir portakal yerim). Dolayısıyla, sosyal psikologlar üç kısımdan oluşan bir sistemin bir bileşeni olarak tutumları incelemişlerdir. İnançlar bilişsel bileşeni oluşturur; tutum duygusal bileşendir; hareketler ise davranışsal bileşeni oluşturur (Atkinson vd., 1995: 721).

Byron ve Byrno’ya göre tutumlar oldukça organize olmuş uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimleridir. Bu eğilimler diğer insanları, grupları, fikirleri, ülkenin diğer yörelerinin ya da nesnelere konu edindir. Bu tanımın doğrultusunda tutumların altında yatan iki önemli özellikten bahsedebiliriz:

1. Tutumların oldukça uzun süreli olması: Bir eğilimin tutum olabilmesi için, bireyin o eğilimi oldukça uzun bir süre göstermesi gerekmektedir.

2. Bilişsel, duygusal ve davranışsal birimleri içermesi: Tutum olarak tanımladığımız eğilimlerin içerisinde kendini inanç olarak ifadeden bilişsel, duygu ve heyecanlar içeren duygusal ve gözlenebilen faaliyetleri içeren davranışsal öğeler vardır (Cüceloğlu, 2003: 521). Daniel Katz tutumu bireyin sahip olduğu değerler dizgisine bağlı olarak bir simgeyi, bir nesneyi, bir kişiyi veya dünyayı iyi ya da kötü, yararlı ya da zararlı yönleriyle algıladığı bir ön düşünce biçimi olarak tanımlar (Aydın,1993: 41). Bu yüzden tutumun içinde bir olumluluk veya olumsuzluğun yanı sıra bir de değer yargısına bağlı iki farklı özellik göze çarpar. Bu iki özellikten birincisi çekicilik-etkileycilik boyutu, ikincide değer yargısı içeren boyut denmektedir (Tolan vd., 2002: 259).

Tutumlar genel olarak, bireyleri belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimler olarak kabul edilmekte ve insanların günlük yaşantılarının yan ürünleri olarak ortaya çıkmaktadır. Tutumların bir kez öğrenildikten sonra değiştirilmeleri oldukça güçtür (Sözer, 1996: 9). Smith’e göre (1986) tutum bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir. Buna göre tutumlar şu özelliklere sahiptir (Karahan, 2003: 71).

1. Tutum bir bireye aittir.

2. Tutum bireye atfedilen bir eğilimdir. Doğrudan gözlenebilen bir özelliği olmayıp gözlenebilen davranışlardan dolayı olarak varsayılan bir eğilimdir.

3. Psikolojik bir obje ile ilgilidir. Herhangi bir şey bir birey için bir tutum objesi olduğu halde başka birey için olmayabilir.

3.2. Tutumların Öğeleri

Bireyin duygu, düşünce ve davranış eğilimlerini birbiriyle uyumlu kılarak etkileyen tutum kavramının öğelerini, genellikle birbiriyle ilişkili olan bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç faktörle açıklayabiliriz. Bilişsel, duygusal ve davranışsal öğeler yerleşmiş ve güçlü tutumlarda eksiksiz olarak yer alır. Bu öğeler sayesinde tutum kendi içinde tutarlılığı olan bir sistem halini alır (Kağıtçıbaşı, 1999: 104; Dönmez 2004: 338). Bilişsel öğe, edinilmiş bilgilerin oluşturduğu inançlar veya zihinsel yatkınlık; duygusal öğe, belirli uyaranlara karşı verilen olumlu ya da olumsuz duygusal tepkiler; davranışsal öğe ise tutumu oluşturan bilişsel ve duygusal alanların yol açtığı eylemler ya da bu alanlara uygun biçimde davranma eğilimlerinden oluşmaktadır.

Bilişsel Öğe: O tutum nesnesiyle ilgili olarak kişinin sahip olduğu bilgileri, fikirleri ve düşünceleri kapsar (Arkonaç, 1998: 444). Bireyin tutum gösterdiği nesneye veya olaya dair bilgi, fikir ya da inançlarından oluşur (Morgan, 1999: 363). Bu inanç, kişinin belli bir durumla dolaysız etkileşimiyle gerçekleşeceği gibi diğer insanlar, kitle iletişim araçları, eğitim vb. tarafından oluşabilirken bilgilendirmeler kanalıyla var olan bir etkileşim sonucunda da gerçekleşebilir (Şen, 2006: 26).

Duygusal Öğe: İnsanın tutumunun oluşmasında bilişsel davranışsal gelişiminin etkisi vardır ama çoğunlukla duygusal gelişimin ürünüdür. Bu nedenle insanın tutum nesnesinin kabul ya da reddetmesine yönelik eğiliminin altında öncelikle onun için beslediği duyguları yatmaktadır (Başaran, 1998: 238). Tutumu inanç, gerçek ya da olgudan ayıran en önemli özellik olan duygusal öğe, bilişsel öğeye oranla daha basit bir yapıya sahiptir. Olumlu ya da olumsuz tepkiye bir ön eğilimdir. Çünkü bireyin tutum nesnesine ilişkin duygu ve değerlendirmelerinden oluşur. Yani bireyin bir nesneye karşı olumlu tutum geliştirmesi bu nesneye karşı olumlu duygular beslediğini; olumsuz tutum içinde olması bu nesneye karşı olumsuz duygular beslediğini gösterir (Hanyaloğlu, 1995: 34). Bireyin değerler sistemi ile yakından ilişkili olan duygusal öğenin, sosyal bakımdan değeri ile birey için ifade ettiği değer

farklı olabilir. Bilişsel olarak bir toplumsal olaydan hoşlanması gerektiğini bilen birey, buna rağmen olaya karşı olumsuz tutum geliştirebilir. Ayrıca duygusal ögesi ağır basan bir tutumun değişmesi daha güçtür (İnceoglu, 1993: 15- 16).

Davranışsal Öge: Davranışsal öge, bir tutum nesnesine doğru bireyin sergilediği davranışsal yönelimlerdir. Nesne, olay veya kişiye yönelik davranışlarda bulunma ve cevap verme eğilimidir (Mottaz, 1989: 214). Bireyin bilgi ve inançları doğrultusunda oluşan yargısı onu objeye karşı olumlu ya da olumsuz harekete yöneltecektir. Bu son oluşum da tutumun davranışsal ögesidir. Eğer kişi herhangi bir obje ya da olaya karşı olumlu bir tutuma sahipse bunun gereği doğrultusunda davranmaya hazır olacaktır (Üstündağ, 2001: 28). Davranışsal öge, bireyin alışkanlıkları, normları ve söz konusu tutum objesi ile doğrudan ilişkisi bulunmayan tutumlarının da etkisi altındadır. Bu nedenle davranışsal ögeden söz ederken duygusal ve normatif davranışlardan da söz etmek gerekmektedir. Duygusal davranış, hoşagiden ya da gitmeyen durumla ilgiliyken normatif davranış doğru davranışın ne olduğu konusundaki inançlara dayanan davranışlardır. Herhangi bir obje ya da olaya karşı bir davranış söz konusu değilse böyle bir tutum gözlemlenemediği için var sayılamaz. Bu nedenle tutum kavramında özellikle psikolojik açıdan davranışsal öge kavramı önem taşır (Karahan 2005: 73- 74). Bu üç tutum ögesi karşılıklı etkileşim içindedir ve birinde ortaya çıkan bir değişiklik, tutarlılığı korumak için, diğer ögelerle zincirleme bir değişime neden olur. Yani, bireyin bir tutum ögesine karşı olumlu-olumsuz durumu değiştiğinde, o objeye karşı tutumunun bilişsel ve davranışsal ögesini de yeniden düzenlenir.” şeklinde açıklamıştır.

3.3. Tutumların Özellikleri

Tutumlar ve ögeleri özellikleri bakımından farklılık gösterirler. Bu özellikler şunlardır:

1. Güç Derecesi: Her tutumun bir gücü vardır. Bir tutumun gücü, her üç ögesinin gücünün toplamı olarak düşünülebilir. Hem tüm tutumlar, hem de ögeleri, güç bakımından farklılıklar gösterirler. Genellikle yerleşmiş, köklü tutumların tüm gücü de, ögelerinin gücü de yüksek olur. Genellikle aşırı tutumlar güçlüdür ve onu da değiştirmek zordur.

2. Karmaşıklık: Tutumlar, ögelerinin karmaşıklığı bakımından farklılıklar gösterir. Tutumların ögeleri yalın olabilecekleri gibi karmaşık da olabilirler. Ögeleri karmaşık olan bir tutum karmaşık, ögeleri yalın olan bir tutum da yalın olmaktadır.

3. Diğer Tutumlarla İlişki ve Merkezilik: Tutumlar, diğer tutumlarla ilişkileri bakımından da farklılıklar gösterir. Bazı tutumlar diğerleriyle sıkı sıkıya bağlı oldukları halde, bazıları diğerlerinden kopuk, adeta tek başlarına bulunabilirler. Bazı kimselerde bir tutumun merkezileşmesi çok belirgin bir hal alır ve o kimsenin pek çok diğer tutumunu etkisi altına alarak genel hayat görüşüne ve birçok davranışa yön verir. Böyle bir tutuma ideoloji denir.

4. Öğeler Arası Tutarlık: Genellikle, tutumların öğeleri birbirleriyle tutarlıdır. Ayrıca, güçlü ve aşırı tutumlarda bu tutarlılığın daha da fazla olduğu saptanmıştır. Bazı tutumlarda öğelerin tutarlılığı belirgin olmayabilir, hatta tutarsızlık söz konusudur. Tutum içi tutarsızlık, yani bir tutumun öğelerinin uyuşmazlığı, tutumda bazı değişmelere sebep olabilecek bir yerleşmemişlik, rahatsızlık unsurudur. Bu tutarsızlık nedeniyle davranışsal öge de oluşmayabilir.

5. Tutumlar Arası Tutarlık: Bir tutumun tümünün kişinin başka bir tutumuyla ya da diğer tutumlarıyla tutarlılık derecesi de önemli bir özelliğidir. Bireylerin tutumları genellikle tutarlı olma eğilimi göstermekle beraber bu tutarlılık, tutumların var olması için şart değildir. Ayrıca tutarlılığın derecesi de somut olaylara göre değişen ve tekrar tekrar ölçmeyi gerektiren bir sorundur (Aktaran: Karaman, 2009: 76).

3.4. Tutumların İşlevleri

Tutumlar bireyin kişilik yapısı içinde bazı işlevsel özelliklere sahiptir. Bu işlevleri şöyle sıralayabiliriz:

- **Tutumların Yararlı İşlevleri**

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

- **Tutumların Benliği Koruma İşlevi**

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

- **Tutumların Benlik Açıklayıcı İşlevi**

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

- **Tutumların Bilgi Kazandırma İşlevi**

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

Tutum ve Davranış İlişkisi

Tutumların doğrudan doğruya gözlenemediği bilinmektedir. Tutumlar davranışlara bakılarak anlaşılabilir. Tutum tek başına davranışı meydana getirebilir mi? Ya da bir kimsenin bir konu hakkındaki tutumu biliniyorsa o konudaki davranışı önceden tahmin edilebilir mi? Sorulara verilecek cevaplar olumlu ise, o zaman tutum hakkında bilgi sahibi olmakla bireylerin davranışlarını önceden tahmin etme olasılığı ortaya çıkar. (Kağıtçıbaşı, 2004: 107). Birleşik devletlerinin güneyinde bir kömür ocağında çalışan beyaz ve zenci işçilerle bir araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada, beyaz işçilerin %60'ının zencilerle kömür ocaklarında konuştukları, şehirde ise konuşmadıkları görüldü, çünkü kömür ocağında is kuralları hüküm sürüyor bunun neticesinde işçiler arasında iletişim mutlaka olmalıydı. Şehirde ise zencilerle beyazların konuşmasının önleyen ayrımcı sosyal normlar hâkimdi. Bunun sonucunda kömür ocaklarında çalışan beyaz işçilerin sadece %20 sinin şehir ortamında zencilerle konuştuğu gözlenmiştir (Kağıtçıbaşı, 2004: 108).

Yapılan birçok araştırma tutumların bilişsel yapısı ile davranışsal boyutu arasında çok sıkı ilişkiler olduğunu ortaya çıkarmış, ancak bunların belirli koşullar yerine geldiği zaman gerçekleşebileceğini belirtmişlerdir. Bunlar (Cüceloğlu, 2003: 525):

1. Tutum kuvvetliyse
2. Tutum bireyin kişisel yaşamına dayalıysa
3. Tutum birey için önemli olan diğer kişilerce destekleniyorsa
4. Tutumun sık sık kendini ortaya koyma sansı varsa

Bu faktörlerden biri ya da birkaçı eksik olduğu zaman tutumun bilişsel yönü ile davranışsal yönü arasındaki uyum zedelenebilir. Yukarıdaki örnekle birlikte incelendiğinde bilişsel tutumlar ile davranışlar arasında eşgüdümün olabilmesi için kuvvetli sosyal kontrol mekanizmaların olması gerektiğini görebiliriz.

Tutumların Değişmesi

Bir tutum değişikliği durumunda, bireyler kendilerinkinden farklı bir konum ya da görüşü savunan bir tutumla karşı karşıya gelirler. Amacını gerçekleştirebilmek, yani tutumun doğru olduğuna insanları inandırabilmek ve tutumlarını kendisinininki doğrultusunda değiştirmelerini sağlayabilmek için kaynak, bir iletişim hazırlar. Bu iletişim belirli bir ortamda sunulur. Bu üçü (kaynak, iletişim ve ortam) tutum değiştirme girişiminin parçalarıdır (Freedman vd., 2003: 365- 366).

Tutum değişiminin gerçekleşmesini kolaylaştıran ya da zorlaştıran bazı faktörler vardır. Yararlı bir tutum değişikliği modeli hedef üzerindeki olası etkileri kaynak, iletişim, ortamsal etmenler ve hedefe ilişkin değişkenler açısından sınıflandırır (Freedman vd., 1998: 385- 386):

1. İnsanların iletilelere karşı direnmesini sağlayan temel mekanizmalar kaynağın tartışmalarının ya da görüşlerinin çürütülmesini, iletinin nedensiz reddedilmesini ve iletinin çarpıtılmasını içerir.

2. Hedefin iletişimin kaynağına ilişkin değerlendirmesi etkileme girişiminin başarısında en kritik etmenlerden biridir. Eğer kaynak inanılabilir, güvenilebilir biri olarak algılanır ya da hedef tarafından genellikle sevilen biri ise daha fazla tutum değişikliği olasılığı vardır.

3. Hedefin özdeşleştiği bir karşılaştırma grubu güçlü diğer bir etki kaynağıdır.

4. İletinin en önemli yönü, savunduğu konumun hedefin hali hazırdaki konumundan ne kadar farklı olduğudur, yani görüş farkıdır. İletiyile hedef arasındaki görüş farkı arttıkça tekrar düşmeye başladığı bir noktaya kadar iletinin etkisi artacaktır. Düşmeye başladığı nokta, kaynağın inanılabilirliğine ve hedefin başlangıçtaki tutumuna bağlanmışlık derecesine

bağlıdır. Yüksek inanılabilirlik ya da düşük bağlanmışlıkla, düşmeye başlama noktası daha yüksek görüş farkı düzeylerine rastlar.

5. Genel olarak söylemek gerekirse, tutum değişikliği korku düzeyi ile birlikte artar. Fakat çok yüksek korku düzeylerinde ileti kişi için çok fazla tehdit edici ya da kopukluğa yol açıcı olduğunda, korku uyandırıcı iletiler etkisizleşebilir.

6. Bir tutuma bağlanmışlık derecesi, etkileyici iletinin kritik bir belirleyicisidir. Bağlanmışlık derecesi arttıkça tutum değişikliği azalacaktır.

7. Bir kişi karşılaşacağı ya da dinlemek zorunda olduğu karşıt etkileyici iletilerdeki tartışmaların zayıf biçimlerini okuyup dinleyerek ve onlarla basa çıkmayı öğrenerek ikna girişimlerine karşı asılanmış, bağımsızlık kazanmış olur.

8. İletinin savunduğu konu hakkında hedefin uyarılması, hedef çok farklı bir konuma bağlanmış olduğunda değişikliğe karşı direnci arttırmak eğilimindedir. Fakat zayıf bağlanmışlık düzeylerinde, uyarı ikna sürecinin başlamasına yardım edebilir ve tutum değişikliği daha iletinin bütünü işitilmeden bile gerçekleşebilir.

9. Dikkatin iletiden başka yönler çekilmesi dinleyicinin kendisinininkinden çok farklı iletilere karşı savunmalarını zayıflatarak tutum değişikliğini kolaylaştırabilir.

Tutum değişikliğinde kişi, kendi tutumuyla, sunulan tutum arasındaki çelişkinin yarattığı gerilimi gidermek için bazı yöntemler kullanır (Freedman vd., 1998: 345- 349):

1. İletişimi çürütme: Birey, kendi görüşünden farklı iletişimin savlarını çürütmeye çalışabilir. İletişimin içeriği ile bir tartışmaya girebilir ve kendisine, kendi görüşünün dinlediğinden daha iyi yönler sahip olduğuna inandırma çabasına girebilir.

2. Kaynağı kötüleme: Kendi görüşünden farklı bir iletişimle karşılaşan bir kişi farkın yarattığı bilişsel çelişkiden kaynaklanan gerilimi, iletişim kaynağının güvenilirliği olmadığına ya da başka açılardan olumsuzluklarının bulunduğu karar vererek azaltabilir.

3. İletişimi çarpıtma: Bu çelişki giderme yolunda birey, kendi konuları ya da görüşler ile arasındaki farkı azaltacak biçimde iletişimi çarpıtma ya da algılama yoluna gidebilir.

4. Mantığa bürüne ve savunma amaçlı diğer tepkiler: Birey, gerginliği en aza indirebilmek için mantıksallaştırır, sınırlandırır, inkâr eder ve yön değiştirir.

5. İletişimi nedensiz reddetme: En çok kullanılan çözüm yaklaşımıdır. Mantıksal alanda iletişimi çürütmeye ya da kaynağına saldırarak zayıflatmak yerine birey herhangi belirli bir nedene dayanmaksızın onu reddedebilmektedir.

Uzmanlık ve güvenilirlik beraberce bir kişinin inanılabilirliğini belirler. İnanılır kaynaklar daha sonra kolaylıkla tutum değişmesine yol açar. Tutum değişmesinde sözlü iletişim faktörleri de önemli bir rol oynar. Bu faktörler:

- **İletişimin kaynağı (konuşan kişi):**

1. Konuştuğu konuda uzman olarak algılanırsa
2. Bu konuda kendisinin herhangi bir çıkarı yoksa (güvenilir bir kimseyle)
3. Hoş bir görünümü varsa

- **Mesaj (konuşulan konunun içeriği)**

1. Dinleyenin ilk tutumundan ancak orta derecede farklıysa
2. Tartışılan konunun hem lehinde hem de aleyhinde bilgi içerirse.
3. Dinleyeni davranışa itecek korku ya da istek gibi orta derecede duygu ve heyecanlar meydana getirirse
4. Orta derecede bir sıklıkta tekrar edilirse
5. Dinleyenin ne yapması gerektiği hakkında yol gösterici ayrıntılı bilgi verirse

- **Dinleyici.**

1. Konuşanın görüş noktasını destekleyecek bir ifade de bulunacağı konusunda daha önceden söz vermişse
2. Konuşma sırasında, konuşanın vermiş olduğu görüşün karşısını düşünmekten alıkonacak biçimde meşgul edilmişse
3. Konuya kişisel ilgi varsa
4. Olumlu bir ruh hali içinde ise... şeklinde sıralanabilir. (Cüceloğlu,2003: 522).

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

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

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

Kitle İletişim Araçları: Özellikle televizyon tutum oluşumuna etki etmektedir. Araştırmalar medyanın hem tutum oluşumuna hem de pekişmesine etki ettiğini göstermektedir.

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

Sosyal Öğrenme: Başkalarının dışı vurduğu tutumları benimseyip kendi tutumumuz haline getiririz. Özellikle evde aile, dışarıda arkadaş çevresi belirleyici olur.

3.5. Tutum Değişiminin Kuramsal Yönleri

Freedman (1989), tutumların değişiminde su kuramsal yaklaşımlardan söz etmektedir;

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

2. Özendiriciler ve Çatışma: Tutum değişimine yaklaşma- uzaklaşma çatışması olarak bakılan yaklaşımda, bir konumu kabul etmek için bireyin belirli nedenleri vardır, onu reddedip bir diğerini kabul etmek içinse başka nedenleri vardır. Tutum, sadece yeni tutumun

eskisine göre daha özendirici olması nedeniyle değişir. Kişi, kazancını en üst düzeye çıkaran konumu benimser. Bir sorunun her yönünü de doğru gösteren nedenler vardır ve bireyin görüsü açısından, nedenleri güçlü olan taraf benimsenecektir. Koşullanma yaklaşımından farkı, kazanç ve kayıpları içermeyen bilişsel öğelerin görelilik olarak önemsiz olmasıdır.

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

4. Bilişsel Tutarlılık: Bireyler bilişleri ile davranışları arasında uyumlu ilişkiler kurma eğilimindedirler. Bu durum tutumların gelişmesinde temel etkidir. Buna göre birbirleriyle tutarsız birçoğ inanç ve değere sahip olan bir birey bunları daha tutarlı hale getirmeye çalışır. Genel bilişsel yapılarına uyan tutumları kabul etmeye çalışır. Bu yaklaşımlar birbiriyle çelişkili ya da tutarsız değildir. Farklı kuramsal yönelimleri temsil ederler ve temel olarak tutumların biçimlenme ve değişimini açıklarken vurguladıkları etmenlerde değişiklik gösterirler.

IV. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ

4.1. Kavram Olarak Öğretmen

Herhangi bir eğitim sistemi içinde öğretmenin merkezdeki yeri tartışma götürmez bir gerçektir. Modern eğitim bilimi de öğretmenin eğitim isinde sergilediği bu rolün önemini ortaya koymakta ve okula karşı, topluma karşı, çevreye karşı sevgi ve saygının öğretmen aracılığıyla kazanılmakta olduğunu belirtmektedir. Tavırların, düşünme biçimlerinin dünya görüşlerinin oluşmasında öğretmen önemli rol oynar. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43.maddesinde öğretmenlik mesleği "Genel kültür, özel alan, eğitim ve pedagojik formasyonla sağlanan özel bir ihtisas mesleğidir." şeklinde tanımlanmıştır (Özyurt 1999: 13).

Eğitim-öğretimde hedefler ne kadar iyi belirlenirse belirlensin, dersin içeriği ne kadar işlevsel seçilip organize edilirse edilsin o hedeflerin ve öğretilmek istenen hedef davranışların öğretiminde birinci derecede sorumlu olan kişiler öğretmenlerdir. Öğretmen olmak yeni neslin eğitimi için topluma karşı olan sorumluluğu kabul etmek demektir. Eğitim sistemi için 3 boyuttan söz edebiliriz; öğrenci, öğretmen ve eğitim programları. Bu üç öğe arasında her ne

kadar işlevsel ve mekânsal yakın bağlar olsa da öğretmen diğer boyutları doğrudan etkileyebilmesi bakımından en önemli öge olarak göze çarpar. Öyle ki sınıf büyüklüğü ve benzeri diğer fiziksel olanaklarla öğretimin niteliğini gerçekleştirilmesinde ikinci derecede rol oynamaktadır (Sünbül, 2005: 245; Çelikkaya,1998: 10- 11). Öğretmenlik mesleği ile ilgili birçok betimlemeler ve tanımlar yapılmıştır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. maddesine göre öğretmenliği devletin eğitim-öğretim ve ilgili yönetim görevlerini üzerine alan bir uzmanlık mesleği olarak tanımlamaktadır (Sünbül, 2005: 246; Sezgin, 1987: 9– 11). Bunun dışında öğretmeni niteliğine göre ele alan bazı uzmanlarda öğretmenin mesleğinin gerektirdiği öğrenimi tamamlamış ya da yeterliliklerinin almış, bu mesleği yapma hakkını kazanmış kişi olarak tanımlar (Oğuzkan,1983: 51).

Öğretmenlik mesleğinin yapı ve işlevde kabul edenler de öğretmeni; araştırmalar sonucu geliştirilen, devletin eğitim politikasını uygulamaya koyan, uygulama sonuçları ile bu politikayı etkileyen, eğitimde uzmanlık çalışmalarından ve araştırmalardan yararlanan ancak aynı zamanda bu çalışmalara problem sağlayan önemli bir kişidir şeklinde tanımlar (Varış,1985). Oğuzkan (1981) ise Eğitim terimleri sözlüğünde öğretmeni şöyle tanımlamıştır:

1. Resmi ya da özel bir eğitim kurumunda çocukların, gençlerin veya yetişkinlerin istenilen öğrenme yaşantılarına kılavuzluk etmek ve yön vermekle görevlendirilmiş kimse.
2. Bilgi görgü yaşantısı ile belli dal ve alanlarda başkalarının yetişme ve gelişmesine yardım eden kimse.
3. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği öğrenimi bitirerek ya da yeterliliklerini kazanarak öğretmenlik yetisini elde etmiş kimse (Temiz, 2001: 1).

Öğretmen insan davranışlarına yön ve şekil veren karmaşık becerilere sahip olmakla beraber bunları öğretim etkinliklerine aktarabilen bir birey tasarımcısıdır. Ayrıca topluma karşı sorumluluk hisseden, yaptığı uygulamalarla topluma ve eğitim bilimine yön vermeyen çalışan bir bilim adamı, toplumsal ve evrensel değerlere sahip çıkarak bu değerlerin bireylere aktarımını sağlayan bir filozoftur. Öğretmen devlet kurumlarınca belirlenen mevzuatta yer alan tanımların dışında bir psikolog, eğitimci, sosyolog, filozof ve teknokrattır. Eğitim öğretimi insanların var olduğu dönemlerden itibaren başladığını kabul edersek öğretmenliğin en önemli mesleklerden biri olduğunu söyleyebiliriz. Kutsal kitapları ve filozofların eserlerini incelediğimizde peygamberlerin ve filozofların da bir çeşit öğretmen olduklarını görebiliriz.

Bu durum öğretmenlik mesleğini klişe tanımlardan çıkararak onu toplumsal bir sınıflama içerisinde, topluma yön veren kişi olarak da kabul etmemize olanak verir (Okday, 1991: 187).

Öğretmenlik devletin eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Örgün öğretim kurumlarında öğrencilerde istenilen davranış değişikliklerini meydana getirmek üzere öğretim etkinliklerini planlama, eğitim ortamını hazırlama, etkinliklerini uygulama ve değerlendirme işleri öğretmene aittir (Asan, 1998: 14). Öğretmen bir ülkede sanatçı, zanaatçı, devlet memuru, hizmet personeli, akademisyen vb... gibi meslek sahibi bireyler yetiştirerek toplumun sosyoekonomik eğilimine katkıda bulunur. Ayrıca yaratıcı, yapıcı, toplumsal bilince ve sorumluluğa sahip, kendine ifade edebilen özgür düşünceli bireyler yetiştirir. Öğretmen eğitim amaçlarının belirlediği yönde davranışlar oluşturmak suretiyle toplumu oluşturan insan tipini meydana getirir (Gözütok, 1991: 405).

Günümüzde öğretmenlik mesleği mesleki eğitim sektörü ile ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip alanlarda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren, profesyonel statüde bir uğrası alanıdır şeklinde tanımlanmıştır (Ada ve Ünal, 1997: 13). Öğretmen yalnız bilgi ve beceri kazandırmakla kalmaz, bireyin belirli konularda tutum kazanmasına da sebep olup, öğrencinin bilgiyi yansız tarzda yorumlamasına ve kendini gerçekleştirme sürecinde kullanmasına da yardımcı olur (Kulaksızoğlu, 1995: 87). Öğrencileri bilgi çağında başarılı kılacak donanıma sahip kişiler olarak yetiştirmek temelde öğretmenin görevidir. Öğretmen yetiştirme politikası, ülkemizde tutarlılık göstermekten yoksundur. Öğretmen yetiştirme sistemini bilim yapma geleneğinde, bilginin doğasında ve eğitimin amacında meydana gelen paradigmatik değişimlere göre yeniden düzenlemek bir zorunluluk halini almıştır. Öğretmen yetiştirme politikası “hem uygulanan öğretim programları bakımından, hem de eğitim sistemindeki arz ve talep dengesi bakımından bilimsel bir değerlendirmeye tabi tutularak” yeniden değerlendirilmelidir (Özden, 1998: 33).

Bir memlekette öğretmenliğin meslek oluşu, devletin öğretmen için yetiştirme ve çalışma standartlarını tespit etmesiyle başlar. Eğer öğretmenler bir mesleğin üyeleri olarak kalmak istiyorlarsa, önce o mesleğin değer sistemine göre davranmak zorundadırlar. Özellikle sosyal bir teşebbüs olan eğitimde, mesleğin topluma hizmet etmesi, toplumun da mesleği koruması şeklinde bir anlaşma havası olmalıdır (Öztürk, 1993: 190). Bu kadar büyük değerler atfedilen öğretmenlik mesleği, her üniversite mezununun yapacağı basit bir iş değildir.

Öğretmenlik, bir milletin ve bir devletin geleceğini hazırlama sorumluluğunu taşıyan özel ve önemli bir ihtisas mesleğidir. O insan yetiştirme sanatıdır. O, ülkenin geleceğini hazırlama sorumluluğunu, bu sorumluluğun gereğinin yapılması şuurunu ve idealini taşımaktadır. Öğretmenler, yetiştirdiği öğrenciler vasıtasıyla toplumu düzeltir, devleti güçlendirir, vatani yüceltir ve tehlikelerden korur. Bu bakımdan milletimizin selameti de felaketi de öğretmenlere bağlıdır (Tekışık, 2002: 1- 2).

Öğretmenlik mesleği gerçekte tam anlamıyla bir insanlık mesleğidir. Bu bakımdan öğretmenlik ve öğretmenlik nitelikleri öğretmenin insanlığıyla insanlık nitelikleriyle iç içedir. Böyle olunca öğretmenlik mesleğini güçlendirip geliştirmenin yolu, öğretmenin öğretmenlik nitelikleri ile insanlık niteliklerini birlikte güçlendirip geliştirmekten geçer (Tufan ve Güdek 2008: 26). Alkan ve Hacıoğlu (1997)'nin tanımıyla “günümüzde öğretmenlik mesleği, eğitim sektörü ile ilgili olan, sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip alanlarda özel uzmanlık bilgi ve becerisinin temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren, profesyonel statüde bir uğraşı alanıdır” (Övet 2006: 23). Öğretmenlik mesleği; uzmanlık gerektiren alan bilgisi, genel kültür ve öğrenmeyi öğretme becerisi gelişmiş, bütün yeteneklerini bir sanat sunusu içinde yansıtabilme, kavratılabilme beceri ve duygusu ile davranabilme başarısını gösterenlerin yapabilecekleri onurlu bir meslektir (Gürsoy, 2003: 28). Türkiye’de öğretmenliğin meslekleşmesini sağlayan başlıca koşullar Uçan (2000)’e göre şunlardır:

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

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

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

4.2. Öğretmenlik Rollerini

Öğretmen, öğrencilerine istenilen davranışları öğretmede ve öğrenilen davranışları pekiştirmede eğitimin ilk sorumlusu olarak görülmektedir. Öğretmen, öğrenmeyi kılavuzlayan ve sağlayan kişidir. Öğrenme, öğrencinin kendisi tarafından elde edilen bir sonuçtur. Öğretmenin rolü, bir bakıma, onun öğretmenlik anlayışına dayanır. Bu anlayış veya kavramlaştırma, zekâdan çok, eğitim ve tecrübenin ürünüdür. Böyle bir anlayış, öğretmenin mesleğe karşı olan tutumunu da, bir dereceye kadar tayin eder (Öztürk, 1993: 190).

Öğretmenlerin rolleri, eğitimi etkileyen bilgi, teknoloji ve sosyal değerlere göre sürekli bir değişim göstermektedir. Bunu toplumların her bir evresinde görmek mümkündür. Modern eğitim bilimi de, öğretmenin öğretim işinde yerine getirdiği rollerin önemini ortaya koymaktadır. Öğretmenin geleneksel rolü “bilgi aktarıcılığı” iken, yeni rolü kişiliği geliştirmek ve eğitim sürecine tüm ilgililerle birlikte katılmaktır. Öğretmen artık bilgi aktarıcı rolünden, öğrencilere öğrenme yolunu öğrenmelerine yardım edici rolüne doğru bir değişme başlamıştır. Öğretmen mesleki rollerini yerine getirirken sosyal becerilere de sahip olmalıdır (Genç, 2000: 382; Özyurt, 1999: 12; Temiz, 2001: 18- 19; Yüksel, 1999: 99). Bugünün öğretmeninden beklenen görevlerde önemli değişiklikler bulunduğu bir gerçektir. Günümüzde öğretmenler aynı anda çok değişik rolleri birden yerine getirmek durumundadır (Oktay, 1991: 189).

Öğretmenler öğrencileri için model rolündedir. Çocukların kendi güdüleri kadar hem yetişkin hem de akranların özellikle öğretmenlerin rolleriyle özdeşlik kurarak tutum ve değer kazanmaktadırlar. Öğretmen yüzyıllardır öğretim sürecinde başrolü oynamaktadır. Bu roller kimi zaman ağırlıklı bir şekilde öğreticilik olarak ön plana çıkarken bazı zamanlarda

danışman, mesleki uzman, toplumsal lider, otorite figürü, aile reisi, rehber olarak kendini göstermektedir. Örgün eğitim kurumlarında hedef alınan davranışlar, program hazırlama, araç-gereç sağlama, öğretim etkinliklerini uygulama ve sonucu değerlendirme gibi işlemleri içermekte olup; bu işlemlere yürütme sorumluluğu öğretmene aittir. Bununla birlikte öğretmenler informal olarak değişik rolleri gerçekleştirmektedir.

Demirel'e göre bir öğretmende başlıca altı rol vardır:

- Öğrenmeyi sağlama
- Sınıf yönetimi
- Değerlendirme
- Güven verme
- Mesleki ustalık
- Topluluk lideri ve aile üyeliği

Öğrenmeyi Sağlama

Öğretmen bilgiyi öğrencilerine aktararak bu rolü yerine getirir. Eğitim- öğretim ortamında çocuk zekâsı, öğrenme yetisi, duyguları, beden ve ruh sağlığı ile bir bütün olarak ele alınmalı ve bunun sonucunda öğretmen çocuğun bütün yönleriyle gelişmesine yardımcı olmalıdır. Bu yardım içindeki en önemli olanı ise çocuğun kendini tanıması ve potansiyelini arttırmaya yönelik olanıdır (Sünbül, 2005: 249).

Öğretmenlerin öğrenmeyi sağlamada iki temel görevi vardır:

1- Öğretim Planlarının Hazırlanması: Plan bir sorun ya da bir konu üzerinde öğrencilerin bireysel ve gruplar halinde bilgi, beceri, alışkanlık ve değerler kazanmalarını sağlamak amacıyla yerine göre öğrencilerinde katılımıyla öğretmen tarafından hazırlanan bir çalışma kılavuzudur. Öğretmenler öğrencilerin kazanması gereken nitelikleri uygun planlar kapsamında onlara kazandırmaya çalışır. Plan hazırlama eğitim- öğretim etkinliklerinin uygulanmasında önemli kolaylıklar sağlar. Planlama öğretim etkinliklerine yön veren disiplin sorunlarını en alt düzeye indiren, gereksiz hareketlerden arındırılmış, olumlu ve sıcak bir sınıf atmosferi yaratmaya elverişli bir örgütlemedir (Bilen, 2002: 59).

Planların oluşturulmasında iki temel modelin var olduğunu söyleyebiliriz (Arends, 1988: 88- 90). Eğitim- öğretimde yaygın olan planlama sistemi rasyonel-doğrusal (rational-linear) modeldir. Bu modele göre öncelikle kazanımlar belirlenir; belirlenen kazanımlara göre eğitim-öğretim etkinlikleri yapılır; sonuç olarak da dönüt alınır. Dönütün en sonunda alınması öğrencilerde kazanımların ne ölçüde öğrenildiğini görmek bakımından büyük önem taşır.

Ralph Tyler, Meger, Popham ve Baker, Gagne ve Briggs' a göre bu şekilde yapılan plan, dikkatlice belirlenmiş hedef davranışlara, öğretim etkinliklerine, dönütleri analiz edebilecek uygun ölçütlere ve çok sayıda öğrenci etkinliklerine sahip olması gerekmektedir (Arends, 1988: 89). Bir diğer planlama modeli ise doğrusal olmayan (non-linear) modelidir. Bu modele göre, hedeflerin çeşitli olması, geleceğin bilinmemesi, hedef davranışlara ve kazanımlara öğrencilerin ne ölçüde adapte olabileceklerinin anlaşılabilmesi rasyonel doğrusal modeli uygulamada sorunlu kılmaktadır. Weick'e göre bu durumu ortadan kaldırabilmek için etkinlik öncelikli planlama modeline gidilerek hedef-davranışların öğrenciler tarafından kazanımı daha açık seçik hale getirilebilir.

Weick genel olarak öğretmenlerin hedef kazanımlar hakkında öğrencileriyle konuşmamasından yola çıkarak rasyonel-doğrusal modelin uygulamada yetersiz kalacağını, bunun yerine etkinlik merkezli doğrusal olmayan modelde, öğrencilerin kazanımları daha doğal bir şekilde öğrenebileceklerini öne sürmektedir (Arends, 1988: 90). Fakat her iki planlama modelinin barındırmış olduğu eksiklikleri göz önünde bulundurarak, her iki modelin kombinasyonundan meydana gelen esnek bir planlama modelinin daha etkin olabileceğini söyleyebiliriz.

2- Öğretimi sağlama: Öğretimi sağlama teknik bir istir ve belirli aşamaları göz önüne alarak yapıldığında öğretmene büyük kolaylıklar sağlar:

- Derse bir önceki öğrenmeleri ve ön koşul bilgileri özetleyerek başlama.
- Hedefleri öğrencilere duyurma.
- Yeni materyali küçük adımlarla ve her adımdan sonra uygulama yaptırarak sunma.
- Ayrıntılı açıklamalar yapma.
- Çok sayıda soru sorma ve öğrencilerin kavrama düzeylerini kontrol etme.
- İlk uygulamalarda öğrenciye rehberlik etme.
- Öğrencilere sistematik dönüt, düzeltme sağlama.

- Öğrencilere sınıfta yapabilecekleri alıştırmalar verme ve bunları kontrol etme.

Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi, içinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşabilmesi için gerekli olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının, kurallarının sağlanması ve sürdürülmesidir. Sınıf yönetimi öğretim hedeflerine ulaşmak için öğrenme çevresinin yaratılması, korunması ve yönetilmesi etkinlikleri olarak da ifade edilebilir (Sünbül,2005: 252).

Sınıf yönetimi kendi içersinde beş boyutta ele alınabilir (Basar, 2003: 7):

1. Sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin olanlar.
2. Eğitim- öğretim plan programlarının yönetimi.
3. Öğretim etkinliklerinde zamanı verimli kullanmaya dönük yapılması gerekenler.
4. Sınıf içerisinde öğretmen- öğrenci, öğrenci- öğrenci seklindeki sosyal ilişkilerin düzenlenmesi.
5. İstendik davranışların kazandırılmasında sınıf içersinde öğrencilerin davranışlarının düzenlenmesi.

Yukarıda belirtilmiş olunan boyutlar etkili sınıf yönetiminin olmazsa olmazları arasında yer alır. Birçok öğretmenin sınıf içerisinde başarılı olamamasının altında yatan en önemli sorun sınıf yönetimindeki eksikliklerdir. Brophy ve Good'a (1986) göre öğretmenler sınıf yönetimindeki sorunları aşmak için su işlemleri yapmalıdır (Sünbül,2005: 253):

- Sınıftaki fiziksel çevreyi düzenlemek
- Öğrencilerin dikkatini derse çekmek
- Öğrencilerle iyi ilişkiler kurmak
- Öğrencilerin sınıf içersindeki etkinliklerini örgütlemek

Okulda disiplin, öğrencilerin ruh sağlıklarının bozulması pahasına onları sessiz, sedasız sıralarında oturtmak veya okul içinde heykel gibi dolaştırmak değil, onlara rehberlik ve yardım etmektir(Binbaşoğlu, 1960: 123). Etkili bir sınıf yönetimi için öğretmenler disiplini bu anlamda ele alarak, öğrencilere karşı tutum ve davranışlarında ölçülü olmak, onlarla kurmuş oldukları iletişimdeki sözcükleri seçerek kullanmak zorundadırlar. Sınıf

yönetimindeki bir diğer önemli hususta öğrencilerin sınıf içi dağılımıyla ilgilidir. Öğretmen öğrencileri sınıf içerisinde yerleştirirken gerçekçi olmalı, tembel ve ilgisiz diye damgalanan öğrencileri uzak sıralara oturtmamalıdır. Böyle bir yaklaşım o öğrencilerin tümüyle dışlanmasına ve buna bağlı olarak eğitim-öğretim etkinliklerine karşı tutum geliştirmesine neden olabilir (Yavuzer, 2001: 122).

Öğretmenlerin öğrencileri açısından belki de en önemli rolü model olmaktır. Öğretmen iyi bir model olarak öğrencilerde eksik olan sosyal becerilerin kazanılmasında büyük rol oynar. Öğretmenler kendilerini örnek alınacak bir model olarak görürlerse sosyal davranışları değiştirebilirler. Grup çalışmaları ve bireysel davranışlar hakkında yeterli bilgiye sahip bir öğretmen, sınıf içindeki ilişkileri istediği yönde geliştirebilir. Ortama sinirlilikten çok hoşnutsuzluk, ortak çalışma isteği, yeterlilik, bağlılık, güven ve saygı egemen olur (Wolff, 1986: 300).

Değerlendirme

Değerlendirme öğrencilerin durumunu, istendik davranışları öğrenmeleri bakımından, izlemek açısından oldukça önemlidir. Değerlendirme olmadan öğretim durumu hakkında karar vermek olanaksız olduğu görülür ve değerlendirmeyi hedeflerle belirlenen değişmelerin olup olmadığını; olmuşsa gerçekleşme derecelerini belirleyen kanıtların toplanıp yargılanması olarak tanımlayabiliriz(Demirel, 2003: 183). Etkili bir değerlendirme üç basamakta ele alınabilir (Demirel, 2003: 184):

1. Öğretim girişinde yapılan, tanılayıcı, düzey belirleyici değerlendirme
2. Öğretim sürecinde yapılan biçimlendirici değerlendirme
3. Öğretim etkinliğinin sonucunda yapılan öğrencilerin kazanılmış davranışlarını ölçen düzey belirleyici değerlendirme

Güven Verme

Öğretmen sınıf içerisindeki eğitim- öğretim etkinliklerinin başında yer alır ve temel amacı bu etkinlikler sonucunda gerekli kazanımları elde etmesini sağlamaktır. Öğretmenin öğrencileriyle kurmuş olduğu ilişkilerin niteliği bunu yapmasında şüphesiz yardımcı olacaktır. Öğretmen öğrencilerinin problemlerine çözüm bularak, gerekli iletişimi sağlayarak, onlara söz hakkı verip kendilerini ifade etme ihtiyaçlarına cevap vererek, sınıf ortamının sağlıklı bir şekilde kalmasını sağlayarak öğrencilerine güven vermelidir. Karşılıklı sevgi, saygı ve

iletişime dayalı bu güven duygusu şüphesiz sınıftaki öğrencilerin veriminin artmasında büyük rol oynayacaktır (Sünbül,2003: 255).

Mesleki Ustalık

Öğretmenler mesleği gereği hem çocuk gelişimi konularında hem de kendi alanını ilgilendiren konularda yetkin bir profil çizer. Öğretmenin görevi eğitimsel yaşantıları düzenlemek ve düzenlenen çevrede örnek oluşturacak biçimde yer almaktır. Öğretmen öğreten kişi aynı zamanda da davranışlarıyla öğrenen kişilere model olma gibi zor bir rolü üstlenir. Öğretmen yapmış olduğu karmaşık mesleki etkinlikleri gerçekleştirebilmek için bir bilim adamı gibi mesleki formasyon ve araştırma yapma bilgisine, bir sanatçı gibi estetik düşünebilme ve bir politikacı gibi sorunları ortadan kaldırabilme yeteneklerine sahip olmalıdır. Greenwood'a göre bir kişinin mesleğinde uzman veya profesyonel olabilmesi için yapması gereken temel koşullar vardır. Aynı koşullar öğretmenler içinde geçerlidir (Bilen, 2003: 57):

1. Mesleğinde sistematik kuramsal yapıya aşina olma
2. Mesleğinin alanını oldukça iyi bilerek otorite olma
3. Toplumca kabul görme ve onaylanma
4. Mesleğinin etik kurallarını izleme
5. Mesleğini çevreleyen kültüre sahip olma

Toplumsal Liderlik ve Aile Üyeliği

Bilhassa okul öncesi ve ilköğretim sınıf öğretmenlerinin çocuğun derslerinin yanı sıra onların tuvalet alışkanlığı kazanma, beslenmesini yapabilme, giyinmesine yardımcı olma, öpme, okşama, çocuğa yoğun sevgi gösterme, onun kişisel problemleriyle yakından ilgilenme gibi işleri yapmaları onları öğrencilerinin ailesinin bir parçası yapmaktadır. Sosyo-ekonomik düzen içersinde öğretmenler bir meslek adamı olmanın yanı sıra, yeniliklerin, değişimlerin halk arasında yayılmasında önemli bir rol oynar. Daha çok taşrada bu rolü üstlenmiş olan öğretmenler eğitim seviyesi düşük olan vatandaşlarımıza gerekli yardımı yapmakta, onları aydınlatmaktadır. Cumhuriyetimizin 15. yası itibariyle taşrada yasayan halkımızın okur-yazarlığını yükseltilmesi hem yeni rejimin Anadolu halkına anlatılması hem de devletin ziraat ve hayvancılıktaki yeni politikaları doğrultusunda köylü vatandaşlarımızı bilgilendirilmesi amacıyla kurulan Köy Enstitüleri'nden mezun olan öğretmenler toplumsal liderlik rolünü başarıyla yerine getirmişlerdir (Akyüz, 1999: 338- 343).

Öğretmenin gerek toplum gerekse bireyleri etkilemesi doğal bir olgudur. Bu bakımdan incelendiğinde öğretmenin toplumu iki şekilde etkilediğini söyleyebiliriz:

Okul yolu ile etki: Bu etkileri toplumsallaştırma, istendik davranış değiştirme, çeşitli nitelikte bireyler yetiştirme ve mesleklerin ön gördüğü şekilde çalışanlar yetiştirme ve öğrencileri bir üst öğretim kurumuna uygun olarak yetiştirme.

Okul dışı etkinlikler ile etki: Taşrada öğretmenlerin köy ve kasabalarda yaşayan insanları aydınlatması, oradaki insanlarla yakın ilişkiler kurarak çağın gereklerini onlara aktarabilmesi gibi...

Yöneticiler Bakımından Roller

Tezcan'a (1988: 385) göre öğretmenin okul içinde yöneticiler ve öğrencilere yönelik olmak üzere iki farklı rolü vardır:

- Her kurumda olduğu gibi okul içersinde de amir-memur ilişkisi vardır. Bu ilişki çerçevesinde amir, kurum müdürü olurken, öğretmen de memur rolünü üstlenir.
- Formal boyuttaki bu ilişkide müdür tavsiye eden emir veren kişi iken, öğretmen ise bu tavsiye ve emirler doğrultusunda mesleki hayatına yön veren kişidir. Ancak bu ilişkinin sağlıklı yürüyebilmesi için karşılıklı saygı, güven dolu, hoşgörüyeye dayalı, iletişime açık, vizyon sahibi bir ast- üst ilişkisine ihtiyaç vardır (Aydın, 2000: 281).

Okul sağlıklı ve kaliteli bir eğitim- öğretim kurumu olabilmesi için mutlak suretle müdür- öğretmen arasında yetki paylaşımı olmalı ve her türlü dayatmaya son verilmelidir (Ensari, 2000: 98– 99).

Öğrenciler Bakımından Roller

Öğretmenin öğrenciler bakımından rollerini şöyle sıralayabiliriz (Oğuzkan, 1985: 54):

Öğreticilik: Öğretmen bilgiyi aktarır, soru sorara, not tutturur ve ödev verip performansı değerlendirir.

Gözetmenlik: Rehberlik yaparak öğrencilerin ihtiyacı olan oryantasyonu ve motivasyonu sağlamaya çalışır.

Danışmanlık: Öğrencilere materyalleri, kütüphaneyi, bilgisayarını nasıl kullanabileceklerini gösterir.

Üyelik/Başkanlık: Sınıf ortamını eğitim- öğretime hazır hale getirmek

Düzenleyicilik: Araç-gereç ve kaynaklarını düzene sokmak, çalışma programları hazırlamak.

Bir çalışma sonunda, yakın gelecekte öğretmenlerden gerçekleştirmeleri önemle istenebilecek 28 rol belirlenmiştir (Horozoğlu, 1998: 182- 185) :

1. Öğrencilere, her biri için kendi öğrenme hızı ve biçimine uygun öğrenme imkânı sağlamak.
2. Öğrencilerin kendi kendilerine öğrenme becerilerini geliştirmek.
3. Her öğrenciyi kendi kapasitesine uygun eğitim- öğretim seviyesine ulaştırmaya çalışmak.
4. Günlük ders planlarını, ders öncesinde öğrencilerle birlikte yapmak.
5. Sınıf içindeki rolünü, öğrenme kaynaklarından sadece biri düzeyinde görmek ve oynamak.
6. Öğrencilerin problem çözüme becerilerini geliştirmek.
7. Öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirmek.
8. Öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirmek.
9. Öğrencilerin ihtiyaç duydukları bilgilere yer veren eğitim- öğretim programları hazırlamak.
10. Öğrencilere bilgi aktarmak yerine bilgi kaynaklarına ulaşma yollarını öğretmek.
11. Sınıf içindeki eğitim- öğretim faaliyetlerine sınıfın bir öğrencisi gibi katılmak.
12. Öğrencileri özellikle iyi, güçlü, yetenekli oldukları konularda ödevler vererek yetiştirmek, geliştirmek.
13. Yapararak yaşayarak öğrenme metoduna ağırlık vermek.
14. Öğrencilerde kendilerini eğitime sorumluluğu geliştirmek.
15. Öğrencilere, öğrenmenin yaşamları boyunca devam edecek bir süreç olduğu bilincini vermek.
16. Öğrencilere yurt içi ve yurt dışı güncel olayları izleme, eleştirme, yorumlama ve değerlendirme beceri ve alışkanlığı kazandırmak.
17. Öğrencilere kolay iletişim kurma ve devam ettirme becerisi kazandırmak.
18. Öğrencilere sorumluluk alma, yerine getirme beceri ve alışkanlığı kazandırmak.
19. Öğrencilere inisiyatif geliştirme, kullanma beceri ve alışkanlığı kazandırmak.
20. Öğrencilerin çok geniş bir düşünce, anlayış ve bakış açısına sahip olmalarını sağlamak.
21. Öğrencilerde değişim ve değişiklikler karşısında kayıtsız kalmama bilinci geliştirmek.
22. Öğretimde küme çalışmaları yerine takım çalışmalarına yer vermek.
23. Eğitim ortamlarını, öğrenmekten ve öğrenileni uygulamaktan zevk alınacak biçimde hazırlamak.
24. Öğrencilere okullardaki eğitim- öğretim faaliyetlerinin sınırlı kalacağı bilincini vermek.
25. Öğrenciler arasındaki farklılıkları, eğitim- öğretimde bir zenginlik kaynağı olarak değerlendirmek.

26. Öğrencileri ilgilendiren bütün düzenleme ve kuralları öğrencilerle birlikte kararlaştırmak.
27. Sınıf içindeki rollere, toplumsal rollerden daha çok önem vermek.
28. Öğretimde bilgisayar ve diğer görsel işitsel araç-gereç kullanılmasına ağırlık vermek.

Öğretmenin planının kapsamı;

1. Öğrencinin bilgiyi, becerileri ve düşünme metotlarını alma yeteneğini geliştirir. Becerileri, düşünme metotlarını diğer disiplinlerle ilgili eksiklikleri tamamlar.
2. Öğrencilerin gelişimlerine uygun öğrenim deneyimleri sunar. Öğrencilerin farklı derecelerdeki performanslarına uygun çeşitli seviyelerde karşılıkları olan deneyimler sunar. Becerileri, düşünme metotlarını diğer disiplinlerle ilgili eksiklikleri tamamlar. Fiziksel sosyal ve kültürel çeşitliliklere hitap etme amacına uygun yollar bulur ve farklılıklara hassasiyet gösterir.
3. Öğrenimi destekleyen uygun ve kapsamlı okul ve toplum kaynaklarını içerir. Öğrenilmesi gereken becerileri kavramları nitelikleri veya düşünce metotlarını gösterir.
4. Öğrenciyi yeni şartlara uymak fikir ve düşüncelerinde esnek olmak beceriklilik ve yaratıcılıkta cesaretlendirecek öğrenim tecrübelerini içerir. Bireysel ve grup çalışmalarına sevk eder, teşvik eder ve onları destekler.
5. Öğrencilerle pozitif ve destekleyici bir tavırla iletişim kurarak onları cesaretlendirir. Bireysel ve grup çalışmaları sırasında beklentilerin paylaşılmasının önemini saptayarak karşılıklı saygıya dayanan sınıf etkileşiminin standartlarının tespit eder ve devamını sağlar. Öğretmen bireylerin akademik, fiziksel, sosyal ve kültürel farklılıklarına sürekli hassasiyet göstererek bütün öğrencilerine ilgiyle karşılık verir.
6. Kendine hâkim olma ve kendini eğitmeyi öğretmek için sınıf yönetim tekniklerini kullanır. Kendine ve diğerlerine karşı sorumluluklarını öğretir. Öğrencinin iyi niyetini pozitif ve negatif geri bildirim almasını ve vermesini destekler.
7. Öğrenmeyi öğrencinin önceki bilgileri ve deneyimleri ile aile ve kültürel çevresiyle ilişkilendirir. Öğrenilmesi gereken becerileri kavramları nitelikleri veya düşünce metotlarını gösterir.
8. Öğrencinin düşünme şekliyle ilgili bilgi edinir ve öğrenciyi kendi fikirleri ve diğer öğrencilerin fikirleriyle ilgili olarak tepki vermesi için teşvik eder. Yayınlanan kriterlerle öğrencinin kendi kendisini değerlendirebilmesini teşvik eder ve öğrencinin dikkatini bir üst asamaya geçmek için neler yapılması gerektiğine çeker.

Öğretmenin çeşitli rollerinin zaman zaman birbirleriyle çatışması kaçınılmazdır. Örneğin, liderlik ile disiplincilik, çevre kalkınmacılığı ile sosyolojik yabancılık bunlar arasındadır. Bunlardan başka, öğretmenin sosyal ve ekonomik durumu, vatandaşlık anlayışı, çevrenin tutumu, öğretmenin oynaması beklenen roller arasında çatışmalara yol açabilir. Bu rol çatışmalarının mutlaka kişilik bölünmesi ile sonuçlanması da gerekmez. Sağlam bir değer sistemi olan öğretmen, çatışan bu roller arasında denge kurabilmek ve devam ettirebilmek imkânını bulacaktır. Bu değer sistemi ise, öğretmenin kişisel olduğu kadar mesleki yetişmesinin ürünü olacaktır (Öztürk, 1993: 191).

Öğretmenin giderek çeşitlenen rol ve sorumluluklarını yerine getirebilmesi onun hizmet öncesindeki eğitimiyle yakından ilişkilidir. Mesleki yönden hizmet öncesinde iyi yetişmiş bir öğretmen; çağdaş düşüncelere dayalı, sağlam bir dünya görüşüne, tutarlı ve dengeli bir kişiliğe de sahipse ve hizmet içi eğitim etkinliklerinden yararlanabiliyorsa hem mesleki hem de özel yaşamında oynaması gereken rolleri ve üstlenmesi gereken sorumlulukları daha kolay ve daha başarıyla yerine getirebilir. Öğretmenlerin bugünün ve yarının öğrencilerinin gereksinimlerini karşılayacak şekilde hizmet öncesinde ve hizmet içinde yetiştirilmeleri gerekmektedir (Öztürk, 1993: 19).

4.3. Öğretmenin Nitelikleri ve Yeterlilikleri

Öğretmenlerde bulunması gereken özellikleri belirlemek amacıyla birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin günümüzde ve gelecekte her yönden iyi yetişmiş bireyler olması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Eğitim ve öğretimin kalitesini arttırmak ve geliştirmek için öncelikle öğretmen niteliklerinin yükseltilmesi yoluna gidilmelidir. Başarılı bir öğretmen tablosu birçok yönleri içerir. Başarılı bir öğretmen tablosunun yönleri bir bütün şeklinde düşünülmelidir (Hesapçıoğlu, 1998: 263).

Gürkan'ın (1993: 6) yaptığı bir alıntıya göre, Ausubel, iyi bir öğretmende bulunması gereken özellikleri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Zihinsel yeterlilik
2. Alan bilgisi
3. Akademik hazırlık
4. Gelişim ve öğretim bilgisi

5. İstenilir kişilik özellikleri

Binbaşıoğlu'na göre Schorling, ideal bir öğretmende bulunması gerekeni şöyle sıralar:

1. Demokratik tavırlı,
2. Öğrenciyi sever ve onların problemleriyle ilgilenir.
3. Her insana karşı iyi düşüncelidir. İyi şeyleri takdir eder.
4. Belli bir konuyu iyi öğretebilir.
5. İlgileri çeşitlidir.
6. Karakterli ve genel görünüşü hoştur.
7. Samimi ve sabırlıdır.
8. Değişen şartlara çabuk uyar.
9. Mizah duyguludur (Temiz, 2001: 10).

Öğretmenler, insan tabiatına ait derin bir anlayışa, mükemmel bir bilgiye sahip olmalıdırlar (Pressey ve Robinson, 1989: 260). Öğrenme öğretme ortamında öğretmenin sınıf içindeki davranışları başarıyı etkiler. Bir öğretmenden öğrenme-öğretme ortamında pekiştireç, ipucu, dönüt, düzeltme kullanması, öğrenci katılımını sağlaması, geç ve güç öğrenenlere yardım etmesi, cezaya başvurmaması, değerlendirme yapması ve sonuçlarına göre varsa öğrencinin eksikliklerini tamamlaması, yanlışlarını düzeltmesi, alanında yeterli bilgi ve becerilerle donanmış olması, hoşgörülü, sevecen, anlayışlı olması, fakat öğrenme ve öğretme ilkelerinden taviz vermemesi gibi davranışlar beklenir (Sönmez, 1999: 108- 109). Geleceğin öğretmenleri, günün şartlarına uygun eğitim teknolojisini kullanabilmeli, her tür araç gereç ve kaynaklardan yararlanabilmeli, bu konuda kendine sağlanan hizmet içi eğitim faaliyetlerini takip edebilmeli, alanı ile ilgili yayınları okumalı, gerekirse okuduğunun sentezini yapabilmeli, hatta duygu ve düşüncelerini yazıya dönüştürebilmelidir (Bilici, 1996: 46).

Hymes, öğretmenin çeşitli özellikleri ile ilgili olarak şunları sıralamaktadır (Oktay, 1991: 56- 57):

1. Öğretmen, etkili ve güçlü olmalıdır.
2. Öğretmen, titiz bir toplayıcı ve seçici olmalıdır.
3. Her türlü materyali toplayıp, değerlendiren kişi olmalıdır.
4. Aynı zamanda toplum planlamacısı ve mühendisi olmalıdır.
5. Güvenlik mühendisi (güvenliği sağlayan kişi) olmalıdır.
6. Faaliyetlerin devamlılığını sağlayan bir uzman olmalıdır.

7. Aynı zamanda temkinli ve düşünceli bir yönetici olmalıdır.

Barr, başarılı bir öğretmende bulunması gereken on beş özellik belirlemiştir (Oktay, 1991: 191- 192):

1. İyi huylu, uyumlu olmak
2. Başkalarını düşünmek
3. İşbirliğine açık olmalı
4. Duygusal yönden dengeli olmak
5. Ahlaklı olmak
6. Kendini idare etmede başarılı olmak
7. Bağımsız, kendi kendine yeterli olmak
8. Zeki olmak, soyut düşünebilmek
9. Peşin hükümsüz ve adil olmak
10. Objektif olmak
11. Kişisel olarak çekici olmak (giyim, fizik görünüş, temizlik)
12. Fiziksel enerji sahibi olmak (başarılı olmak için istekli olmak)
13. Güvenilir olmak, dürüst olmak
14. Olaylara orjinal bir yöntemle yaklaşabilmek
15. Mesleki yönden yeterli bilgi sahibi olmak

Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin olumlu bir sınıf ortamı yaratılmasında ve öğretim çalışmalarının verimli olmasında en önemli değişken olduğunun anlaşılmasıyla birlikte bir alanda çok çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Prescott öğretmenlerin özelliklerini şöyle sıralamaktadır: Zeki, çocukların gereksinim ve davranışlarına karşı duyarlı, onlarla iyi geçinen, belli bir disiplin sağlama yeteneğine ve öğretim teknikleri bilgisine sahip kişiler (Gürkan, 1986: 125).

Witty, öğretmenlerin özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

1. Başkalarını düşünen ve nazik
2. Sabırlı
3. İşbirliği yapmaya istekli ve demokratik tavırlı
4. Çok değişik ilgilere sahip
5. İyi bir dış görünüşüne sahip ve yumuşak huylu
6. Adil ve tarafsız

7. Espri gücüne sahip, sakacı
8. Davranışlarında tutarlı
9. Çocukların sorunlarıyla ilgili
10. Esnek davranışlı yani yeni durumlara kolayca uyar.
11. Dostça tavsiye ve özgüyü kullanır.
12. Öğrettiği konuda yeterlilik

Eiserer'in yaptığı bir çalışma, çocukların okula ait olumlu duygular taşıdıkları, öğretmenleri arkadaşça davranan ve kendilerine yardım eden kişiler olarak gördükleri zaman zihinsel, duygusal ve sosyal yönden daha fazla geliştiklerini ve ilgilerinin çeşitlendiğini göstermektedir (Gürkan, 1986. 125).

Öğretmenlerin, çocuklarla daha etkin ilişkiler kurmalarında önem taşıyan bazı kişilik özelliklerini Symonds şu şekilde sıralamıştır (Gürkan,1986: 126):

1. Öğretmenlik mesleğini sevmek
2. Kendisine güvenmek, kendine saygı duymak, dürüst ve cesur olmak
3. Kendini çocuklarla tanıtmeye yeteneğine sahip olmak
4. Çocukların istenmeyen davranış özelliklerini de istenen davranış özellikleri gibi olumlu bir şekilde karşılayacak duygusal dengeye sahip olmak
5. Korku ve kaygılardan uzak olmak
6. Bencil olmamak

Burnham ise iyi bir öğretmenin özelliklerini şöyle sıralamaktadır (Gürkan, 1986: 126):

1. Görevine hayranlık duymak
2. Çeşitli ilgilere sahip olmak
3. Var olan durumlara uyum sağlamak
4. Gerçeklerle objektif bir şekilde yüz yüze gelebilmek
5. Çocuklara güven verme yeteneğine sahip olmak
6. Çocukların giderek daha fazla bağımsız olmalarına yardım edecek bir duygusal olgunluk sahibi olmak
7. Fikirleri arasında mantıksal ilişkilere sahip olmak

Öğretmenin duygusal gücü de önem taşımaktadır. Çünkü yapılan araştırmalar, çocukların yumuşak bir sese sahip, sakin ve dengeli kişiliği olan öğretmenlerle beraberken

daha iyi öğrendiklerini göstermiştir. Bunun nedeni öğretmenin kişiliğinin sınıf atmosferini uyguladığı öğretim yöntemlerinden daha fazla etkilemesinden kaynaklanmaktadır (Gürkan, 1986: 127- 128).

Öztürk (1993: 195- 197), iyi bir öğretmenin özelliklerini şöyle sıralamıştır:

1. Öğretmen, öğrencilerini sevmeli ve onlara dostça davranmalıdır:

Sevgi ve dostluk sadece çocukları, öğrencileri değil, bütün insanları olumlu bir şekilde etkiler. Herkesin ihtiyaç duyduğu sevgi ve dostluk, toplumsallaşma sürecinde olan çocuk ve öğrenci için çok önemlidir. Sevgi, dostluk, güven, değerlilik, ise yarar ve istenilen bir varlık olma düşüncesi, öğrencinin kişiliğinin olumlu ve uyumlu bir şekilde gelişmesine yardım edecektir.

1. Öğretmen, öğrencilerine karşı adil olmalı ve onlar arasında ayırım yapmamalıdır:

Bütün öğrencilere karşı aynı sevgiyi ve yakınlığı göstermek, belki de olanaksızdır. Fakat öğrencilere karşı tavır ve davranışlarında, onları eleştirmede, başarılarını değerlendirip ölçmede ve özellikle not verme isinde adil olmak ve taraf tutmamak iyi bir öğretmenin vazgeçilmez niteliklerinden sayılır.

2. Öğretmen öğrencilerine karşı sabırlı olmalıdır:

Büyüyüp gelişen, durmadan hareket etmek isteyen (oynayan, zıplayan, kosan) ve yetişkin bir insan olma yolunda ilerlemeye çalışan çocuklarla bütün gün karşı karşıya olan öğretmen, sinir bozucu olaylar karşısında hemen alevlenip kızmamalı, öğrencilerin özelliklerini göz önünde tutup sabırlı davranmalıdır.

3. Öğretmen, öğrencilerine karşı hoşgörülü ve alçakgönüllü olmalıdır:

Yetişkin bir insan, bir yurttaş olma niteliği kazanmaya çalışan ve büyük bir öğrenme ihtiyacı içinde olan öğrencilere karşı öğretmenin hoşgörüsüyle davranması gerekir. Kendisini öğrencilerinden çok üstün ve apayrı bir yaratık olarak görmek, onları küçümsemek ve fırsat düşükçe öğrencilerle alay etmek, bir öğretmen için affedilmez kusurlardır. Hoşgörülü ve alçakgönüllü olmak, olgunluğun, bilgili ve kültürlü olmanın doğal ürünleridir.

4. Mesleğini sevmek ve bilgi sahibi olmak:

Öğretmen mesleğini sevmeli ve öğreteceği konularda tam bilgi sahibi olmalıdır. Ayrıca, gerekli bilgi ve becerileri öğretebilmek için, gerekli metot ve teknikleri de bilmek ve uygulamak zorundadır. Öğretmen her şeyden önce, anlatacağı konuları öğrencilerine iyi bir şekilde anlatmak, açıklamak ve sergilemek zorundadır.

5. Öğretmen iyi disiplinli olmalıdır:

Öğretmen, verimli bir şekilde ders isleyebilmek için, her şeyden önce bütün öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini konuya çekebilmeli, sessizliği sağlamalı, bunu yapabilmek için de iyi bir disiplinli olmalıdır. İyi bir disiplin, öğretmenle öğrenci arasındaki karşılıklı sevgi, saygı, güven havası yaratıldıktan ve birlikte çalışma isteği geliştirildikten sonra sağlanabilir.

İyi bir öğretmenin özelliklerinin neler olduğunu saptamak amacıyla yapılan bir araştırmada daha ayrıntılı olarak şu özellikler belirlenmiştir (Hesapçioğlu,1998: 265):

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

Öğretmenle ilgili yapılan araştırma sonuçları, günümüzdeki okul ortamında öğretmenlere eskisine oranla daha da önemli görev ve sorumluluklar yüklendiğini ortaya koymaktadır. Bu araştırma sonuçlarına bakarak geleceğin öğretmenin de bugünkünden daha fazla sorumluluk taşıyacağını söyleyebiliriz. Gürkan'ın yaptığı alıntıda Burdin, geleceğin öğretmenlerini şöyle düşünmektedir (Gürkan, 1993: 16- 18):

1. Değerler geliştiren
2. Kaynak arayan
3. Güçlükleri ve sorunları tanılayan
4. Disiplinler arası bağlantılar kuran
5. İnsan ilişkilerini geliştiren
6. Meslek seçimi ve boş zaman uğraşları konusunda danışmanlık yapan
7. Çevrenin incelenip, öğrenilmesine yardım eden
8. Öğretme ve öğrenme konusunda uzman sayılan
9. Mesleğe hazırlıkta öğrencilere yardımcı ve önder olan
10. Geleceğe yönelik süreçlerden ve eldeki temel bilgilerden yararlanmasını bilen bir insan.

Mesleki yeterlilikleri de bu bağlamda üç ana başlık altında inceleyebiliriz:

Kişisel Yeterlik: Yüksek kişisel sorumluluk, yaratıcılık sorunları çözme becerisi, eleştirel düşünme, ekip içinde çalışma, değişimleri başlatabilme, anlayış, merhamet ve hoşgörü ile birlikte yüksek sosyal ilişkiler ve ahlaki değerler şeklinde tanımlanabilir.

Alan Yeterliliği: Belirli bir konu alanı içinde konusuyla ilgili mesleki bilginin nitelik ve niceliğine sahip olması anlamına gelir. Öğretmen adayının bu yeterliliği akademik eğitimi esnasında, formasyon dersleri ile birlikte büyük ölçüde kazanır.

Eğitimsel Yeterlik: Öğretmenin alanıyla ilgili olarak uygun öğretim stratejisini kullanabilmesi, yöntem, teknik, araç-gereç kullanma, sınıf yönetimi, öğrenci ve velilerle olan iletişimi ve değerlendirmedeki yeterlilik gibi özellikleri içerir. Öğretmen adayı bu yeterlilikleri meslek hayatı esnasında deneyimlerinin sonucu olarak zamanla öğrenir.

Öğretmenlik mesleğinin çok boyutlu olması, öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikleri arttırmaktadır. Bu durum öğretmen adaylarının sorumluluk bilinciyle mesleğe eğilmelerini zorunlu kılmaktadır. İyi bir eğitimci olabilmek için mesleği hakkında yeterince bilgilenmesi, eğitici yetilerini kazanmış, eğitim sistemi ve politikalarını kavrayarak sistem içinde bulunduğu yer ile diğer kademeler arasındaki bütünlüğü sağlayabilecek yeterliğe ulaşmış olması gerekmektedir (Özden,2003: 16).

4.4. Öğretmen Tutumları

Öğretmenler üzerinde yapılan birçok araştırma kişilik bakımından yeterli bir öğretmenin öğrencilerini daha olumlu bir şekilde etkilediği, kişiliği olumsuz olan bir öğretmenin ise öğrencileri olumsuz etkilemektedir. Kişiliği oluşturan en temel özellik tutumlar ve benlik algısıdır. Öğretmenin düşünsel tutumu, duygusal tepkileri, çeşitli alışkanlıkları öğrenciyi etkilemektedir (Wang, 2004: 50). Öğretmenin öğrencilerini etkileyen en önemli kişilik özelliklerinden biri tutumlarıdır. Öğretmenlerin bir duruma ya da insana yönelik gösterdiği tepki öğrencileri derinden etkilemektedir.

Öğretmenin düşünsel tutumu, duygusal tepkileri, çeşitli alışkanlıkları öğrenciyi etkilemektedir. Çoğu zaman öğrenci, öğretmenin anlattığı konudan çok, konuya yaklaşımına dikkat etmekte ve olayları yorumlama biçiminden etkilenmektedir. İlgi ve tutum, başarı için önemli bir etmen olmakta, öğretmenin tutum ve davranışları da öğrenciyle olan ilişkilerinde ve öğrenmenin gerçekleşmesinde belirgin bir rol oynamaktadır. Bu bakımdan tutum etmeninin göz önüne alınmadığı bir eğitim ortamında, öğrenme yaşantılarının oluşması ile öğretme etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde önemli ölçüde güçlüklerle karşılaşma olasılığını unutmamak gerekir (Sözer, 1996: 8- 9; Yıldız, 1997: 321).

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

Koruyuculuk: Çocuğu toplumsallaştırma görevi sınıf içinde öğretmene verilmiştir. Çocuğun kişilik gelişimi ve akademik başarısı yönünden bireysel özelliklerine göre tanınmalı, bu doğrultuda eğitim vererek gözlemci ve rehber olmalıdır (Hanyaloğlu, 1995: 41).

Güven verme: Sağlıklı bir eğitim ortamı için, çocuğun algı ve davranışlarına yön veren zihinsel ve duygusal tepkilerinin olumlu gelişebilmesini sağlayacak güvenli eğitim ortamları oluşturulmalıdır.

Destekleyici ve Cesaretlendirici: Öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve özendirici eğitim ortamları hazırlamalı ve etkinliklerini bu yönde seçmelidir. Çocuğun kendi doğasına uygun olarak yaratıcılığını teşvik edici etkinlikler düzenlemelidir.

Sabırlı Olmak: Sınıf içinde çocukların yaptığı her harekete karşı sabırla yaklaşmalı ve bu davranışların nedenlerini sorgulamalıdır.

Hoşgörülü ve Alçakgönüllülük: Öğretmenin çocuklara hoşgörülü davranması çocukların birbirleriyle olan ilişkilerinde de hoşgörülü olmalarını destekler (Sakin, 2007: 64- 69).

Ayrıca yapılan araştırma bulgularına göre öğretmen tutumlarının;

- Okul kademelerine göre,
- Öğretim alanlarına göre,
- Öğretim yapılan kurumlarda öğretmenlik formasyonuna ilişkin derslerin programın tümü içindeki ağırlığına göre,
- Öğretmenlerin bitirdikleri kurumlara göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir (Sütçü, 1997: 3).

Öğretmen tutumlarına etki eden bu faktörlerin dışında baskın olan öğretmenin bireysel farklılıkları öğretmenlerin eğitim öğretime iliksin duygu, düşünce ve uygulamaları arasında farklılığa yol açtığı bilinen bir gerçektir. Bir başka deyişle öğretmenin öğrencilere karşı olumlu ya da olumsuz tutumlarının temelinde sahip olduğu kişilik özellikleri ve aldığı eğitim etkinlikleri gelmektedir. Nitekim bireylerin sahip oldukları tutumların kendi hayatlarını etkilemesinin yanında kendileri dışındakilerin hayatını etkilemesi bakımından da önem

taşıdığı bilinmektedir (Fındıkçı, 1991: 92- 93). Öğretmenlerin mesleki tutum ve davranışları genel olarak üç grupta toplanabilir: Otoriter, ilgisiz (umursamaz), demokratik tutumlar.

4.4.1. Otoriter Öğretmen Tutumları

Otoriter öğretmenler öğrencilerine güvenmezler, onların düşüncelerine hiç önem **vermezler**, sınıfta serbest bir tartışma ortamı yaratmazlar, aksine baskı ve çekingenlik havası yaratırlar. Kendilerine yöneltilen eleştirilere şiddetli tepki gösterirler. Daima öfkeli ve titiz bir tutum içindedirler. Değerlendirmelerinde subjektif davranışlar gösterirler.

Baslıca otoriter öğretmen özelliklerine şunları da ekleyebiliriz:

1. Öğrencilerini verdikleri talimat ve direktiflerle, yaptıkları sert eleştiri ve cezalarla sıkı bir kontrol altında tutarlar.
2. Öğrencileriyle kurdukları ilişkilerde serttirler. Sert bir değerlendirme yaparak, sabit ilkelidirler. Ders program ve planlarına sıkıca bağlıdırlar.
3. Dersin tek yöneticisi olup öğrencilerden kayıtsız şartsız itaat beklerler.
4. Genellikle hazırlamış oldukları planlara sıkı sıkıya bağlı olduklarından öğrencilerinden gelen beklenmeyen dönütlere tahammülleri yoktur.
5. Öğrencilerin bireysel sorunlarından kaçarlar. Bunu sınıfta resmi bir hava yaratıp öğrencilerin sorunlarından uzak durarak yapmaya çalışırlar.
6. Verdikleri cezalar serttir ve çoğu zaman fiziksel temas içerebilir (Aktaran: Şen, 2003: 36).

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

- Öğretmenin dersteki zorlaması kalkınca öğrenci kendisini bir disiplinsizlik içerisinde bulur.
- Öğrenci düşündüğü gibi davranmadığı için bir kişilik çatışması içine düşer.
- Dersin hazırlanmasında ve yürütülmesinde aktif bir rol almayan öğrenci de sorumluluk duygusu gelişemez.
- Öğretmenin bireysel olarak övme ve yerme yapması yüzünden öğrenciler arasında kıskançlık ve çatışma ilişkileri ortaya çıkar.

- Öğrencide bağımsız düşünme, araştırma, karar verme özellikleri gelişemez.
- Ders zorlamayla yürüdüğü için anlamaktan çok ezber hâkim olur.
- Öğrencide derse soğukluk gelişir, bir an önce bitmesini ister (Bilgin, 1996: 60- 61).

4.4.2. İlgisiz Öğretmen Tutumları

Öğretmenlik, her yönüyle özveri isteyen bir meslektir. Öğretmenlik mesleğini, bir gelir ve prestij aracı olarak görenler öğretmen olmamalıdır. İnsanları, özellikle çocukları seven ve onların büyüüp gelişmelerinden zevk alan, mutlu olan, yüreği sevgi dolu ve sabırlı insanlar öğretmen olmalıdır (Bilgen, 1994: 31).

İlgisiz tutum içerisindeki öğretmenler başlıca şu özellikleri taşırlar:

- Ders etkinliklerinde ve sınıf içi iletişimde pasiftirler.
- Öğrencilerin sorunlarıyla yeterince ilgilenmeyip rehberlik görevlerini yerine getirmezler.
- Ders etkinliklerinde öğrencilere yeterince yardım etmezler.
- Kararsız ve hareketsiz oldukları için çalışmalarında ve amaçsızlık ve plansızlık göze çarpar.
- Değerlendirmelerinde tutarsız bir tablo çizerek öğrenciler arasında huzursuz ve kararsız bir ortam yaratırlar (Oğuzkan,1985: 63).

Umursamaz öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki etkileri şu şekilde olur:

- Öğrenci derste istediğini yapmakta serbesttir.
- Derste belli bir amaca yöneltilmeyen öğrenci hayatta da belli bir amaca yönelemez.
- Derste disiplinli davranmadığı için hayatta da bunu sürdürür ve kendini disipline edemez.
- Öğrenciler amaçsız olduklarından sınıfta öğrenme ve çalışma atmosferi zayıf, motivasyon düşüktür.
- Sınıfta herkes kendi bildiğini ve istediğini yaptığından, farklı isteklerin olması durumunda öğrenciler arasında sık sık çatışma çıkar (Aktaran: Karaman: 84).

4.4.3. Demokratik Öğretmen Tutumları

Demokratik yaşam kültürünü ve demokratik değerleri kazandırma görevi, okulun ve eğitim programlarının temel görevleri arasında sayılmaktadır (Davis, 2003: 19; Blair, 2003: 11). Davies (1999) demokratik yaşam kültürünün gelişmesini, eğitim sistemlerinin demokratik oluşuna bağlamaktadır. Toplumlara genel olarak bakıldığında toplumların yaşam kalitesinin, ekonomik gelişmişlik düzeyinin yanında demokrasideki gelişmişlik düzeyi ile de yakından ilgili olduğu görülmektedir. Harber (2002), demokratik tutum ve değerlerin, öğrenilebilir olduğunu ve kalıtsal olmadığını vurgulamaktadır. Bu basit gerçeğe göre, nitelikli bir demokratik sistem için, bütün toplumların şanslarının eşit olduğunu belirtmek gerekir. çoğu araştırmacı demokratik yaşam kültürünün ve demokratik tutumların ancak eğitim sistemi içinde ve eğitimin ilk yıllarından itibaren kazandırılabilceğini belirtmektedir (Court, 2004: 22; Garrison, 2003: 31; Tarrant, 1989: 48).

Eğitim yönünden öncelikle diyebiliriz ki, eylem içinde birbirini etkileyen yön ve karşılıklı ilgilerle ilerleme veya yeni uyumlara yönlendirme, çok önemli öğelerdir. Böyle bir toplumsal yaşamın gerçekleşmesi bakımından demokratik toplum için sistemli ve dengeli bir eğitim uygun olur. Demokrasinin eğitime adanmışlığı herkesçe bilinen bir olgudur (Dewey, 1996: 84).

Demokratik Öğretmen Özellikleri

1. Demokratik hayat için, tutum ve anlayış geliştirmeye çalışır.
2. Demokrasi içinde bir hayata hazırlar.
3. Fertleri başarılı bir hayat ulaştırmak için konu alanlarını uygulamalı şekilde kullanır.
4. Öğrenmede, düşünme ve kalıcı davranış değişiklikleri yaratmayla ilgilenir.
5. Öğrenme için toplum hayatında geçerli yaşantılar sağlar.
6. Fertlerin çevreleriyle ilişkilerine yönelik deneysel etkileşim sağlar.
7. Grup hedeflerine bilinçli katılım ve kendini denetleme alışkanlığı geliştirir.
8. İşbirliği içinde birlikte çalışmaya yönelik tutumu esas alır.
9. Öğrencilerin kendi gelişim ve öğrenmelerini yönlendirmelerine yarayacak çaba, yetenek ve yaratıcılıklarını destekler.
10. Öğrencilerin kendi hedeflerini gerçekleştirmelerini sağlayacak kararları verebilmeleri için rehberlik yapar.
11. Ferdi farklılık ve yeteneklere göre değişik yaşantılar sağlar.

12.Öğrenci karar verme, planlama, kendini disipline etme, değerlendirme ve faaliyette uyumlu olmaya özendirir.

13.İlgi ve isteklerine göre güdülenmelerini sağlar.

14.Gençlerin yetişkin kültürü yanında kendi kültürlerini de meydana getirme çabalarını destekler. (Taçman, :34)

15.Öğrenciler arası ayrım yapmaz.

16.Öğrencilerine eşit davranır, ferdi farklılıklarını bilir, sınıfında tatlı sert olup, dayak atmaz, tehdit etmez.

17.Zamanı iyi kullanır.

18.Öğrenciyi mümkün olduğunca objektif değerlendirir. (Asan, 1998: 15).

19.Öğrencilerin görüşlerini alır, yapılacak işler konusunda onlarla uzlaşır.

20.Çalışma düzenlerini seçme hakkı tanır.

21. Öğrencilerine güven duyar ve onların duygularına, düşüncelerine önem verir.

22. Başarı veya başarısızlıklarının sınıfta birlikte değerlendirilmesi gereğine inanır.

23. Eleştirilere açık bir ortam sağlar, eleştiriye teşvik eder ve zaman zaman kendilerine yöneltilen eleştirileri anlayışla karşılar.

24. Sınıfın bir üyesi gibi davranır ve öğrencilere bunu hissettirir.

25. Demokratik bir sınıf ortamında öğretmen, ne yetkeci, ne de serbest bırakıcıdır.

26. Öğrencilerin gruplar halinde ders hazırlamaları ve yürütmelerini sağlar, yani grup çalışmalarına ağırlık verir.

27. Demokratik öğretmen hukuk kurallarını ilke edinir. Kurallara ve ilkelere önem verir. Hukukun üstünlüğünü sınıfta da yerleştirir.

28. Tek tip insanla, yaşamın tekdüze bir sürece dönüşeceğini farkındadır. Bu nedenle, tek tip düşünmeyi izin vermediği gibi, genel sosyal norm ve değerleri yıpratıcı açılımlara da engel olur. Böylece öğrencileri verili bir özgürlük alanı çizmiş olur. Fakat öğrencilerin bu sınırı zorlamasına izin vermekle birlikte dışına çıkmasına izin vermez. Böylece kurallar ve normların üstünlüğü sağlanmış olur.

29. İstenmeyen davranışları ceza yoluyla çözmeye çalışmaz. Anlamaya, yol göstermeye ve hatanın tekrarlanmamasına çalışır.

Demokratik öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarının etkileri şöyle sıralanabilir:

- Öğrenci, kendi başına araştırma ve karar verme alışkanlığını kazanır.
- Anlayarak öğrenir ve öğrenilenler kalıcı nitelikte olur.

- Öğrencinin aktif olarak derse katılmasına, derse ilişkin değerleri kendisinin belirlemesi ve bu değerlere gönüllü olarak uymasına bağlı olarak gerçek disiplin duygusu gelişir.
- Öğrenciler arasındaki ilişkiler, kıskanmadan çok yardımlaşma biçimindedir.
- Derse katılımdaki aktiflikten dolayı sorumluluk duygusu gelişir.
- Bu ilişki ağı içerisinde öğrencide öğretmene karşı güven duygusu oluşur.
- Öğrenciler bu öğretmenlere duydukları güven nedeni ile sırlarını açarlar.
- Böyle bir öğretmenin sınıfındaki öğrenciler, başkalarını düşünen, yardımlaşan, herkesin iyiliğini isteyen, dolayısıyla iyi ilişkiler kurmaya çalışan kişiler olurlar (Tezcan, 1985: 114; Başaran, 2000: 205).

Genel olarak özetleyecek olursak, demokratik öğretmenlerin tutum ve davranışları sayesinde oluşacak ortamda öğrenciler, daha bağımsız, kişilikli, gelişmeye açık, araştırmacı, kendini ifade edebilen, sorumluluk sahibi, anlayışlı, sosyal ilişkilerinde başarılı insanlar olarak yetişebilirler.

4.5. Öğretmen Tutumları ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Erden (1994) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası derslerine ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmaya 286 öğrenci ile 66 öğretmen katılmıştır. Araştırmada öğretmenlik sertifikası derslerine ve öğretmenlik mesleğine yönelik olmak üzere iki tutum ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlara göre, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının statüleri dışında başka değişkenler tarafından etkilendiği söylenebilir. Öğrencilerin mesleğe yönelik tutum puanlarının sertifika derslerine yönelik tutum puanlarından görece olarak daha yüksek olması, sertifika derslerinin öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayamadığı şeklinde yorumlanabilir.

Gürkan (1994) ilköğretim öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile benlik kavramları arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma yapmıştır. Ankara ilinden 833 öğretmene “Minnesota Öğretmen Tutumları Envanteri” ile “Giessen Testi” uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre, benlik kavramı ölçeğinin ölçtüğü bazı özelliklerle, öğretmenlik tutumları arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Ayrıca ilköğretim öğretmenlerinin öğretmenlik tutum puanlarının çok düşük olduğu belirlenmiştir.

Hanyaloğlu (1995), okul öncesi kurum öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile sahip oldukları anne-babalık tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. İstanbul'da dört ilçeden 200 okul öncesi öğretmeni araştırmaya katılmıştır. Öğretmenlerin kişilik özelliklerini ölçmek için Kuzgun tarafından 1978 yılında uyarlanmış olan Edwards Kişisel Tercih Envanteri (EPPS) ile annelerin aile hayatı ve çocuklarına yönelik duygularını belirlemek için Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Ölçeği (PARI) uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerin duyguları anlama, şefkat gösterme ve yakınlık puanları düşük çıkmıştır. Öğretmenlerin görev süreleri arttıkça toplum kurallarına uyma dereceleri artmaktadır.

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

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

Ensari ve Tuzcuoğlu (1999) tarafından yapılan araştırmada Marmara Üniversitesinde görev yapan yönetici ve öğretim elemanlarının mesleki yılmnlıklarına kişilik özelliklerinin etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, yöneticilerin mesleki yılmnlığı öğretim personeline göre daha azdır. Akademik personelin kişilik özelliklerinden başarılı, sebatlı, duyguları anlayan, düzenli, şefkatli, yakınlık duyan, özgüven sahibi olanlar daha az mesleki yılmnlık göstermektedir.

İflazoğlu ve Bulut (2004) anasınıfı öğretmenleri ile öğretmen adaylarının sınıf yönetimine bakış açılarını belirlemek üzere 23 öğretmen ve 15 okul öncesi bölümünde okuyan öğrencilerle niteliksel bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ve öğrencilerin hepsi sınıf yönetimini tek boyutlu algılamadıkları bulunmuştur. Bununla beraber öğretmen ve öğrencilerin bazıları sınıf yönetiminin bir boyutu olarak klasik otoriteyi vurguladığı belirlenmiştir.

Karahan'ın (2005) İstanbul ilinde orta öğretimde çalışan farklı branşlardaki öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmanın sonucunda öğretmenlerin orta düzeyde tutuma sahiptirler. Öğretmenlik tutumları ile medeni durum, aylık gelir, İstanbul'da yasama süreleri

arasında ilişki bulunmuştur. Ancak öğretmenlik tutumlarıyla okul türü, branş, sınıf mevcudu, mesleki deneyim, mezun oldukları eğitim kurumu, mesleği isteyerek seçip seçmeme, görev yapılan kurumda çalışma süresi, çocuk sayıları, doğdukları yer arasında bir ilişki bulunmamıştır.

Ada, Baysal ve Korucu'nun (2005) yılında sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki olumsuz davranışlara gösterdikleri tepkilerin neler olduğu; karakter eğitimi ve yeni ilköğretim programı çerçevesinde incelenmiştir. İstanbul ilinde 20 ile 40 yaş arasında yer alan, %65'i bayan, % 35'i erkek 163 öğretmene araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket formu uygulanmıştır. Sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin sınıf içi olumsuz davranışlara gösterdikleri tepkilerin düzeyi ortaya konmuştur. Bulgulara göre, öğretmenler sınıf içinde olumlu gördükleri tepkileri daha çok gösterirken, olumsuz gördükleri tepkileri daha az göstermektedirler. Sınıf öğretmenlerinin öğrenci davranışlarının yönetimi, karakter eğitimi ve yeni ilköğretim programı konularında desteklenmeleri önerilmektedir.

Akyol ve Aslan (2006) yılında yaptığı araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygıları incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği'nde okuyan toplam 60 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri Özgür (1994) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" ile Arıcak tarafından geliştirilen "Arıcak Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kişisel bilgileri arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Meslek lisesi mezunu öğretmen adayları daha yüksek öğretmenlik mesleğine yönelik tutum sergilemişlerdir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile mesleki benlik algısı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

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

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

Akman, Çörtü, Özden ve Okyay'ın (2006) "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profillerinin incelenmesi", başlıklı araştırmaya 176 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma'da veri toplama aracı olarak Santrock (1996) tarafından geliştirilen 12

sorudan oluşan ‘Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği’ kullanılmıştır. Ölçek otoriteri demokratik, serbest ve ilgisiz sınıf yönetimi profili olarak ayrılmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre, okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi profillerinin, serbest, demokratik, serbest ve demokratik profiller arasında dağılım gösterdiği bulunmuştur. Bu sonuçlar öğretmenlerin otoriter ve ilgisiz sınıf yönetimi profillerini pek fazla benimsemedikleri söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça sınıf yönetimine ait tutumları da olumlu yönde değişmektedir.

4.6. Öğretmen Tutumları ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

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

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

Drips (1984) Iowa’da 335 eğitimci (öğretmen, müfettiş, yönetici, eğitim fakültesi personeli ve öğretmen yetiştirme programlarında görevli öğretmenler) ile eğitimcilerin mesleki standartları konusunda bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Iowa öğretmen yetiştirme enstitüleri Mesleki Öğretim Uygulama Komisyonu’nun öğretim standartlarını desteklememektedir. Verilerin analizi sonucunda mesleki gruplar arasında ve öğretmenler ile yöneticiler arasında mesleki standartların algılanmasında önemli farklılıklar bulunmuştur.

Ratigan (1988) Iowa’da 578 eğitimciyle yaptığı araştırmada 30 soruluk bir anket uygulamıştır. Bu anket eğitimcilerin Mesleki Öğretim Uygulama Komisyonu’nun standartlarının işlevselliğinin bilgisini ve farkındalığını ölçmektedir. Örneklem 200 sınıf öğretmeni, 100 ilköğretim yöneticisi, 100 ortaokul yöneticisi, 100 müfettiş, 50 eğitim fakültesi personeli, 28 dekan oluşturmuştur. 473 eğitimcinin cevapladığı anket sonuçlarına göre altı çeşit eğitimcinin algıları önemli farklılıklar göstermiştir. Okul büyüklüğü, etkili değilken, eğitim durumu, mesleki tecrübe ve cinsiyet açısından farklılıklar bulunmuştur. Eğitimcilerin 61% bu mesleki standartlar hakkında biraz bilgi sahibiyken, 18%’i yeterli

bilgiye sahiptir. Ratigan araştırma sonucunda etik kodlar konusunda eğitimcilerin bilgilendirilmesi ihtiyacının olduğunu belirlemiştir.

Luckowski (1996)'da yaptığı çalışmada, öğretmenlerin etik karar vermeleri ve öğretmen eğitimindeki örnek vaka incelemelerini kapsamaktadır. Başlangıç incelemesi Montana'daki şehir, kasaba ve küçük yerleşim yerlerindeki 18 temel eğitim ve orta öğretim öğretmenlerinin mesleki etik felsefesini ve etik karar vermelerini sınamaktadır. Tecrübe edilen vaka çalışmaları hazırlanan konularla tanımlanmıştır. Örnek vakalar etik karar verme konusu içinde temel eğitim öğrencileri için hazırlanan sınıflarda kullanılmıştır. Vaka çalışmalarının güvenilirlik ve geçerliği 34 öğretmen tarafından değerlendirilmiştir. Bu çalışmaya katılmaları için öğretmenlere mektup gönderilmiş ve 16 öğretmen çalışmaya katılmayı kabul etmiştir. Bunlardan 9'u kadın ve 7'si erkek öğretmendir. Bu etkinlikler sonucunda Montana program standartları mesleki etiğin gerçekleştirilmesinde öncü olacağı düşünülmektedir.

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

Tirri (1999)'nin "Okuldaki ahlaki ikilemler hakkında öğretmen algıları" başlıklı çalışmasında öğretmenlerin profesyonel davranışlarında karşılaştıkları moral (ahlak) ikilemleri için hangi stratejileri uyguladıklarını araştırmıştır. Ortaöğretimden 33 öğretmenin moral ikilem hakkındaki açıklamalarını örnek olay yaklaşımı ile araştırmıştır. Öğretmenlerle görüşmeler yapılarak yaşamlarında karşılaştıkları zorlu ahlaki ikilemleri tanımlamaları istenmiş ve daha sonra karşılaştıkları bu ikilemleri çözmek için hangi stratejileri kullandıkları sorulmuştur. Görüşmeden sonra öğretmenlere Oser'in profesyonel ahlak teorisine göre hazırlanan etik ölçeği uygulanmıştır. Özellikle görülmüştür ki, öğretmenler eylemlerini haklı çıkaracak argümanları temel almaktadır. Ahlaki ikilem çözümünü muhakeme ederken, öğretmenler, sabit alan ve bağımlı alan argümanlarını kullanarak inceleme yapmaktadır. Genelde, öğretmenler, mesleki ikilemlerin çözümünde tek başına karar verme eğilimindedir. Taciz olaylarında, eğitim eleştirisi ve cinsiyet sorunlarında, öğretmenler durumu ortaya koymaktan çok, dolambaçlı stratejilere uyum göstermektedirler.

Steinbrunner'in (2000) yılında yaptığı çalışmada erken çocukluk eğitimcilerinin mesleki etik eğitimlerini araştırmıştır. Bu araştırmanın amaçları, mesleki etiğin öğretimi için

program hazırlamak, iki aşamalı betimleyici çalışma, 7 araştırma sorusunu soruşturmak için nicel ve nitel çözümleyici yöntemler kullanılarak yürütülmüştür. Bu çalışma mesleki etik öğretiminin araştırılmasında bir ilk adımdır. Araştırmanın sınırlılıklarına rağmen örnek ölçüler alan araştırma araçları ve görüşme kılavuzları sunulmuştur. Virginia, mesleki etik eğitiminin statüsünün tanımlanması sağlanmıştır.

Husu (2002) yaptığı çalışmada erken eğitim öğretmenlerinin etik çatışma deneyimlerine odaklanmakta, öğretimdeki etik çatışmalarda tartışma süreci ve ürünlerini soruşturmaktadır. Katılımcılar az sayıdaki Fin gündüz bakım evleri ve okullardan şehir anaokulu ve temel eğitim öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bu araştırma görüşmeyi kapsayan etkileşimli ilişkileri, görüşme sorunlarını ve görüşmenin çeşitli kategorilerini sınamaktadır. Veriler öğretimdeki etik sorunlarla ilgili hizmet içi eğitim seminerleri boyunca toplanmıştır. Öğretmenler iş ortamlarında tecrübe edilmiş ve çözüm bulunmuş gerçek hayat ile ilgili ahlak ikilemelerini yazıya dökmüşlerdir. Bu etik çatışmalar bir ikilemdeki tartışmayı kapsayan bağlantı ve ilişkilere göre sınıflandırılmıştır. Araştırma karşılaşma, danışma ve işbirliği başlıklarından oluşan üç tip bir düzene girer. Bu araştırma çatışma sorunları, görüşme ortakları ve son sonuçlarla birlikte görüşmenin her bir tipini sunmaktadır.

Osunde ve Izevbigie (2006), Nijerya'daki öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine olan tutumlarıyla ilgili yaptıkları çalışmada 40 okuldan 400 öğretmeni rastgele seçmiştir. Veri toplamak için Öğretmen Tutumları Ölçeği kullanmışlardır. Bu çalışma öğretmenlerin parasal olarak emeğinin karşılığını alamadıklarını, maaş ve ödeneklerdeki gecikmelerden dolayı memnuniyetsiz olduklarını, bu nedenle de öğretmenlerin mesleklerine bağlanmalarında azalma olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum toplum içerisinde öğretmenlerin statüsüne ve öğretmenlik mesleğine duyulan saygının azalmasına neden olmuştur. Ayrıca bütün bu sonuçlar hizmetin sınırlılığının, olumsuz etkilerinin fazla olmasının ve öğretmenlerin olumsuz kişisel ve mesleki tutumlarının öğretmenlerin statüsünün azalmasını sağlayan önemli etmenler olduğunu ortaya koymuştur.

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

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı ve istatistik analizlerle ilgili bilgiler sunulmuştur.

1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, araştırma yöntemlerinden betimsel model kullanılmıştır. Bu bağlamda 5.sınıf öğrencilerinin benlik saygısı ve öğretmenlere yönelik tutumları bazı demografik özelliklere göre incelenmiştir.

2. Evren- Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Küçükçekmece ilçesi Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında 2010- 2011 eğitim öğretim yılında öğrenimine devam eden kız-erkek toplam 11528 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Örneklemini ise bu okullardan seçkisiz olarak seçilmiş 10 ilköğretim okulunda 5. sınıfta öğrenim gören 274 kız ve 226 erkek olmak üzere toplam 500 öğrenci oluşturmuştur. Evreni daha iyi temsil edeceği düşünüldüğü için, örneklem seçilirken her okulda yalnız A ve B şubelerinden Tesadüfi Örneklem Yöntemine göre seçilen 25'er öğrenci araştırmaya alınmasına dikkat edilmiştir.

3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen tutumlarını ölçmek amacıyla “Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği” (EK- 2) ve öğrencilerin benlik saygısı düzeylerini ölçmek için “Piers Haris Çocuklar İçin Öz Kavramı Ölçeği”(EK- 3) kullanılmıştır. Ayrıca öğrenciler hakkında araştırmada kullanılmak istenen bilgiler, yine araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” (EK- 1) uygulanarak elde edilmiştir.

3.1. Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği

3.1.1. Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği'nin Puanlanması ve Puanların Yorumlanması

M. Yüksel Erdoğan tarafından geliştirilip, güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları yapılan Algılanan Öğretmen Tutumları Ölçeği 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 14, 17, 22, 23, 24, 25 numaralı maddeleri dışında “Her zaman” (Evet) 2 (İki), “Bazen” 1 (Bir), “Hiçbir Zaman” (Hayır) 0 (Sıfır) olarak, belirtilen ölçek maddeleri için ise bunların tam tersi olacak şekilde puanlanmıştır. Ölçekten elde edilebilecek en yüksek puan 58 puandır. Ölçekten elde edilen puanların yükselmesi öğretmenlerin “Demokratik” , elde edilen puanların düşmesi de öğretmenlerin “Otoriter” algılandığını göstermektedir.

3.2. Piers-Harris Çocuklar İçin Öz Kavramı Ölçeği

Ölçeğin orijinali “Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale”dir. “Kendim Hakkında Düşüncelerim” adı ile de anılan 80 maddelik Piers-Harris Çocuklar İçin Öz Kavramı Ölçeği 9 ila 16 yaş grubundaki öğrenciler için 1964’te Piers ve Harris tarafından Amerika Birleşik Devletleri’nde geliştirilmiştir. Ölçek öğrencilerin kendilerine (öz’üne) yönelik düşünce, duygu ve tutumlarını değerlendirmeyi amaçlar. Bu ölçek çocuklarda öz kavramı ya da benlik anlayışının gelişimini, boyutlarını, kişilik ve çevre öğeleriyle olan ilişkilerini araştırma ve belirlemede kullanılır.“ Piers- Harris Çocuklar İçin Öz Kavramı Ölçeği”, Öner(1996) tarafından Türkiye koşullarına uyarlanmıştır. Grup uygulamaları için en az 3. sınıf seviyesinde okuma becerisi gerektiren ölçeğin yanıtlanması yaklaşık 20–25 dakika alır. Okuma düzeyi düşük olan çocuklar ya da okuma-yazması olmayanlar için bireysel uygulama yapılır. Ölçeği oluşturan 80 tanımlayıcı ifade vardır. Bunlara “evet” ya da “hayır” şeklinde yanıt verilir. Yanıtlar bir anahtarla puanlanır. Buna göre elde edilen puanlar kuramsal olarak 0 ila 80 arasında değişir. Yüksek puan olumlu, düşük puan ise olumsuz öz-kavramın varlığına işaret eder.

3.2.1. Piers-Harris Çocuklar İçin Öz Kavramı Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Piers-Harris’in geliştirmiş olduğu Çocuklar İçin Öz Kavramı Ölçeği'nin 3–12. sınıf öğrencileriyle standardizasyonu yapılmıştır. Değişik yaş gruplarının ve cinsiyet farklarının

olmadığı saptanan bu ölçeğin güvenilirliği, iç tutarlık ve değişmezlik (test tekrar test) teknikleriyle sınanmıştır. Spearman Brown ve Kuder Richardson 21 formülleri ile elde edilen iç tutarlık katsayıları .78 ile .93 arası; Pearson Momentler Çarpımı formülü ile elde edilen puan değişmezliği korelasyon katsayıları .71 ile .77 arası bulunmuştur. Bu veriler ölçek güvenilirliğinin doyurucu olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliği sınanırken Lippsit'in "Öğrenci Problem İşaretleme" listeleri oluşmuştur. Ölçekle ölçütler arasında .68 ve .64 düzeyinde (anlamlı) korelasyonlar elde edilmiştir.Yapı (ya da kuramsal-kapsam) geçerliği için 456 altıncı sınıf öğrencisinin puanına çoklu faktör analizi uygulanmıştır. Varimax rotasyonu ile elde edilen 10 faktörden altısının yorumlanabilir nitelikte olduğu; faktörlerin toplam puan değişiminin % 42'sini açıkladığı görülmüştür. Bu altı faktör ölçeğin alt testlerini oluşturmuştur. Katkı düzeyine göre sıralanan faktörler şöyle isimlendirilmiştir:

- (1) Davranış,
- (2) Zekâ ve okul durumu,
- (3) Fiziksel görünüm ve nitelikleri,
- (4) Kaygı,
- (5) Sosyal beğenirlik ya da gözde olma
- (6) Mutluluk.

Ancak bu faktörlerin ölçeğin Türkçe formundaki sıralanışı orijinalindeki sıralanışından farklıdır. Yapılan faktör analizi sonucunda toplam ölçek puanı değişimine katkı dereceleri bakımından (en yüksek katkıdan en düşük katkıya doğru) bu faktörlerin Türkçe formdaki sıralanışı:

- (a) "Mutluluk ve Doyum",
- (b) "Kaygı",
- (c) "Sosyal Beğenirlik / Gözde Olma",
- (d) "Davranış ve Uyma- Konformite",
- (e) "Fiziksel Görünüm"
- (f) "Zihinsel Durum / Okul Durumu" şeklinde olmuştur.

3.2.2. Piers-Harris Çocuklar İçin Öz Kavramı Ölçeği'nin Puanlanması ve Puanların Yorumlanması

Puanlama yanıt anahtarı kullanılarak yapılır. Ölçeğin amacı olumlu algılama ve düşünceleri saptama olduğundan, olumsuz yönde ifade edilmiş maddelere verilen “hayır” yanıtı doğru olarak kabul edilir. Ölçek puanı, yanıt anahtarına uyan maddelerin sayısal toplamıdır. Elde edilen öz kavramı ham puanı 0 ila 80 arasında değişir. Uygulamalar genelde, ham puanların 25 ila 75 arasında olduğunu göstermiştir. Elde edilen ham puanlar, ortalama, standart sapma, yüzdeler, sıralama ve T puanı tablolarından yararlanılarak değerlendirilir. Düşük puanlar bireyin öz-kavramının (öz değerinin) düşük ya da olumsuz olduğuna işaret eder. Yüksek puanlar (özellikle çok yüksek olanlar) ise her zaman bireylerin gerçekten çok yüksek ya da çok olumlu bir öz-kavramına sahip olduğunu göstermeyebilir. Bu durumda yüksek puanın geçerli olup olmadığını belirlemek için birey hakkında başka verilerden (diğer kişilik ölçümleri vb.) yararlanmak gerekebilir. Genelde dikkat çeken, düşük puanlardır. Düşük öz kavramı puanları, yardıma gereksinimi olan öğrencilerin ayırt edilebilmesi ve tanınmasında önemli bir ipucu oluşturabilir.

3.3. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan ve çalışmaya katılan öğrenciler hakkında bazı bilgiler almayı amaçlayan kişisel bilgi formu 8 maddeden oluşmaktadır. Bu form, öğrencinin kendisiyle ilgili ve sınıf öğretmeniyle ilgili bilgiler içermektedir. Öğrenciyi ilgilendiren kısımda öğrencinin cinsiyeti, kardeş sayısı, öğrenim gördüğü okul, sınıf şubesi; öğretmeni ilgilendiren kısımda öğretmenin cinsiyeti, öğretmen olarak geçirdiği yıl, medeni durumu, çocuk sahibi olma durumuyla ilgili bilgiler istenilmiştir.

3.4. Verilerin Analizinde Kullanılan İstatistikler

Araştırmada toplanan verilerin analizinde 4 farklı istatistiksel analiz kullanılmıştır. Bu analizler bilgisayarda SPSS for Windows 15.00 istatistik paket programı ile yapılmıştır. Bu analizler:

1. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi
2. t Testi
3. Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

IV. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada toplanan verilerin istatistiksel analizi sonucu elde edilen bulgular alt problemlere göre sırasıyla verilmiştir.

1. Öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ile benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişki ile ilgili bulgular

Araştırmanın “İlköğretim 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ile benlik saygısı düzeyleri arasında ilişki var mıdır?” alt problemini incelemek amacıyla korelasyon analizi uygulanmıştır.

İlköğretim 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ile benlik saygısı düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını anlamak amacıyla Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ile benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişki

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6	Benlik Saygısı Toplam Puanı
1)Algılanan Öğretmen Davranışları	,366*	,620*	,518*	,265*	,171*	,490*	,570*
\bar{X}	45,15	10,66	8,33	9,13	13,17	8,08	5,97
S.s.	6,29	2,19	2,75	2,03	2,50	1,73	1,32

(*) p< 0.05

Tablo incelendiğinde ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin algıladıkları öğretmen davranışları ile benlik saygısının tüm alt boyutları ve toplam puanı arasında doğru yönde $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu bulgular ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin algıladıkları öğretmen davranışları ile benlik saygıları arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin algıladıkları öğretmen davranışları olumlu yönde arttıkça benlik saygılarının da arttığı söylenebilir.

2. Öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısı düzeylerinin cinsiyet açısından farkına ilişkin bulgular

Araştırmanın “Öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısı düzeyleri cinsiyet açısından farklılaşmakta mıdır?” alt problemini incelemek amacıyla bağımsız örneklem için t testi uygulanmıştır.

Kız ve erkek öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısı düzeyleri açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla t testi uygulanmış ve bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısı düzeylerinin cinsiyet açısından farkı

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S.s.	t	P
Algılanan Öğretmen Davranışları	Kız	274	45,72	5,88	2,215	,027
	Erkek	226	44,47	6,70		
Faktör.1 (Mutluluk ve Doyum)	Kız	274	11,01	1,89	3,998	,000
	Erkek	226	10,24	2,44		
Faktör.2 (Kaygı)	Kız	274	8,40	2,66	,652	,515
	Erkek	226	8,23	2,85		
Faktör.3 (Sosyal Beğenirlik/ Gözde Olma)	Kız	274	9,28	1,85	1,771	,077
	Erkek	226	8,96	2,22		
Faktör.4 (Davranış ve Uyuma- Komformite)	Kız	274	13,70	2,45	5,388	,000
	Erkek	226	12,52	2,43		
Faktör.5 (Fiziksel Görünüm)	Kız	274	8,23	1,62	2,080	,038
	Erkek	226	7,91	1,86		
Faktör.6 (Zihinsel Durum/ Okul Durumu)	Kız	274	6,21	1,11	4,593	,000
	Erkek	226	5,68	1,49		
Benlik Saygısı Toplam Puanı	Kız	274	56,84	7,90	4,170	,000
	Erkek	226	53,54	9,77		

Tablo incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısı düzeylerinin “Faktör 1(Mutluluk ve Doyum)”, “Faktör 4 (Davranış ve Uyma-Komformite)”, “Faktör 5 (Fiziksel Görünüm)”, “Faktör 6 (Zihinsel Durum/ Okul Durumu)” alt boyutlarına ve “Benlik saygısı toplam puanı”na ilişkin farklılara ait t değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı iken benlik saygısının “Faktör 2 (Kaygı)” ve “Faktör 3 (Sosyal Beğenirlik/ Gözde Olma)” alt boyutlarına ilişkin farklılara ait t değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, kız ve erkek öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısının “Faktör 1(Mutluluk ve Doyum)”, “Faktör 4(Davranış ve Uyma- Komformite)”, “Faktör 5 (Fiziksel Görünüm)” ve “Faktör 6 (Zihinsel Durum/ Okul Durumu)” alt boyutlarına ve “Benlik saygısı toplam puanı”na ilişkin aralarında fark olduğunu göstermektedir.

Tablo incelenmeye devam edildiğinde kız öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısının “Faktör 1(Mutluluk ve Doyum)”, “Faktör 4 (Davranış ve Uyma- Komformite)”, “Faktör 5 (Fiziksel Görünüm)”, “Faktör 6 (Zihinsel Durum/ Okul Durumu)” alt boyutlarına ve “Benlik saygısı toplam puanı”na ilişkin aritmetik ortalama değerlerinin erkek öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısının daha iyi olduğu söylenebilir.

3. Öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısı düzeylerinin kardeş sayısı açısından farkına ilişkin bulgular

Araştırmanın “Öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısı düzeyleri kardeş sayısı açısından farklılaşmakta mıdır?” alt problemini incelemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Öğrencilerin kardeş sayılarına göre algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısı düzeyleri açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla varyans analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısı düzeylerinin kardeş sayısı açısından farkı

	Kardeş sayısı	N	\bar{X}	S.s.	F	P	Fark
Algılanan Öğretmen Davranışları	Tek Çocuk	43	44,14	7,52			
	1	223	45,42	6,24	,778	,460	
	2 ve fazlası	234	45,08	6,09			
Faktör.1 (Mutluluk ve Doyum)	Tek Çocuk	43	10,63	2,31			
	1	223	10,90	2,04	2,416	,090	
	2 ve fazlası	234	10,45	2,29			
Faktör.2 (Kaygı)	Tek Çocuk	43	8,12	2,66			
	1	223	8,61	2,78	2,132	,120	
	2 ve fazlası	234	8,10	2,71			
Faktör.3 (Sosyal Beğenirlik/Gözde Olma)	Tek Çocuk	43	9,40	1,80			
	1	223	9,22	2,06	1,122	,326	
	2 ve fazlası	234	9,00	2,04			
Faktör.4 (Davranış ve Uyuma- Komformite)	Tek Çocuk	43	13,58	5,33			
	1	223	13,09	2,05	,708	,493	
	2 ve fazlası	234	13,18	2,07			
Faktör.5 (Fiziksel Görünüm)	Tek Çocuk	43	8,26	1,93			
	1	223	8,23	1,46	2,170	,115	
	2 ve fazlası	234	7,91	1,92			
Faktör.6 (Zihinsel Durum/ Okul Durumu)	Tek Çocuk	43	5,84	1,43			
	1	223	6,02	1,37	,436	,647	
	2 ve fazlası	234	5,94	1,25			
Benlik Saygısı Toplam Puanı	Tek Çocuk	43	55,81	11,34			
	1	223	56,07	8,43	1,667	,190	
	2 ve fazlası	234	54,57	8,88			

Tablo incelendiğinde öğrencilerin kardeş sayısına göre algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısının alt boyutlarına ve “Benlik saygısı toplam puan”ına ilişkin farklılara ait F değerlerinin $p>0.05$ önem düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin kardeş sayısına göre algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısının alt boyutlarına ve “Benlik saygısı toplam puan”ına ilişkin aralarında fark olmadığını göstermektedir. Sonuç olarak, öğrencilerin kardeş sayısına göre algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısının benzer olduğu söylenebilir.

4. Öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısı düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyeti açısından farkına ilişkin bulgular

Araştırmanın “Öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısı düzeyleri öğretmenlerin cinsiyeti açısından farklılaşmakta mıdır?” alt problemini incelemek amacıyla bağımsız örneklem için t testi uygulanmıştır.

Öğretmenlerinin cinsiyetine göre öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısı açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla t testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısı düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyeti açısından farkı

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S.s.	t	P
Algılanan öğretmen davranışları	Kadın	225	44,3778	6,45067	-2,497	,013
	Erkek	275	45,7818	6,08903		
Faktör.1 (Mutluluk ve Doyum)	Kadın	225	10,5156	2,16527	-1,374	,170
	Erkek	275	10,7855	2,20181		
Faktör.2 (Kaygı)	Kadın	225	8,3956	2,73518	,497	,619
	Erkek	275	8,2727	2,75691		
Faktör.3 (Sosyal Beğenirlik/Gözde Olma)	Kadın	225	8,9778	1,95358	-1,541	,124
	Erkek	275	9,2582	2,08108		
Faktör.4 (Davranış ve Uyuma-Komformite)	Kadın	225	13,0756	3,06311	-,763	,446
	Erkek	275	13,2473	1,93053		
Faktör.5 (Fiziksel Görünüm)	Kadın	225	7,8844	1,88864	-2,313	,021
	Erkek	275	8,2436	1,58307		
Faktör.6 (Zihinsel Durum/Okul Durumu)	Kadın	225	5,8400	1,31652	-1,997	,046
	Erkek	275	6,0764	1,31720		
Benlik saygısı toplam puanı	Kadın	225	54,6889	9,24957	-1,490	,137
	Erkek	275	55,8836	8,64597		

Tablo incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısının “Faktör 5 (Fiziksel Görünüm)” ve “Faktör 6 (Zihinsel Durum/Okul Durumu)” alt boyutlarına ilişkin farklara ait t değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı iken benlik saygısının “Faktör 1 (Mutluluk ve Doyum)”, “Faktör 2 (Kaygı)”, “Faktör 3 (Sosyal Beğenirlik/Gözde Olma)” ve “Faktör 4 (Davranış ve Uyuma-Komformite)” alt boyutlarına ve “Benlik saygısı toplam puan”ına ilişkin farklara ait t değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, kız ve erkek öğrencilerin algıladıkları öğretmen

davranışları ve benlik saygısının “Faktör 5 (Fiziksel Görünüm)”ve “Faktör 6 (Zihinsel Durum/Okul Durumu) ” alt boyutları açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir.

Tablo incelenmeye devam edildiğinde öğretmenlerinin cinsiyeti erkek olan öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısının “Faktör 5 (Fiziksel Görünüm)” ve “Faktör 6 (Zihinsel Durum/Okul Durumu)” alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama değerlerinin öğretmenlerinin cinsiyeti kadın olan öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak öğretmenlerinin cinsiyeti erkek olan öğrencilerin öğretmenlerinin cinsiyeti kadın olan öğrencilere göre algıladıkları öğretmen davranışları ve “Faktör 5 (Fiziksel Görünüm) ” ve “Faktör 6 (Zihinsel Durum/Okul Durumu)” benlik saygısının daha iyi olduğu söylenebilir.

5. Öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısı düzeylerinin öğretmenlerin medeni durumu açısından farkına ilişkin bulgular

Araştırmanın “Öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısı düzeyleri öğretmenlerin cinsiyeti açısından farklılaşmakta mıdır?” alt problemini incelemek amacıyla bağımsız örneklem için t testi uygulanmıştır.

Öğretmenlerinin medeni durumuna göre öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısı açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla t testi uygulanmış ve bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısı düzeylerinin öğretmenlerin medeni durumu açısından farkı

	Medeni durum	N	\bar{X}	S.s.	t	P
Algılanan.öğretmen davranışları	Evli	350	44,99	6,16	-,846	,398
	Bekar	150	45,51	6,58		
Faktör.1 (Mutluluk ve Doyum)	Evli	350	10,62	2,26	-,687	,493
	Bekar	150	10,77	2,01		
Faktör.2 (Kaygı)	Evli	350	8,23	2,79	-1,202	,230
	Bekar	150	8,55	2,64		
Faktör.3 (Sosyal Beğenirlik/Gözde Olma)	Evli	350	9,15	2,07	,231	,818
	Bekar	150	9,10	1,93		
Faktör.4 (Davranış ve Uyuma-Komformite)	Evli	350	13,16	2,60	-,175	,861
	Bekar	150	13,20	2,27		
Faktör.5 (Fiziksel Görünüm)	Evli	350	8,05	1,69	-,714	,475
	Bekar	150	8,17	1,83		
Faktör.6 (Zihinsel Durum/Okul Durumu)	Evli	350	5,97	1,36	-,111	,912
	Bekar	150	5,98	1,22		
Benlik saygısı toplam puanı	Evli	350	55,17	9,07	-,689	,491
	Bekar	150	55,77	8,61		

Tablo incelendiğinde öğretmenlerinin medeni durumuna göre öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısının alt boyutlarına ve “Benlik saygısı toplam puanı”na ilişkin farklara ait t değerlerinin tümü $p>0.05$ önem düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerinin medeni durumuna göre öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısının alt boyutlarına ve “Benlik saygısı toplam puanı” açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir. Sonuç olarak öğretmenlerinin medeni durumuna göre öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışlarının ve benlik saygılarının benzer olduğu söylenebilir.

6. Öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısı düzeylerinin öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumu açısından farkına ilişkin bulgular

Araştırmanın “Öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısı düzeyleri öğretmenlerin çocuk sahibi olması açısından farklılaşmakta mıdır?” alt problemini incelemek amacıyla bağımsız örneklem için t testi uygulanmıştır.

Öğretmenlerinin çocuk sahibi olma durumuna göre öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısı açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla t testi uygulanmış ve bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısı düzeylerinin öğretmenlerin medeni durumu açısından farkı

	Çocuk sahibi olma durum	N	\bar{X}	S.s.	t	P
Algılanan öğretmen davranışları	Evet	275	45,31	6,28	,639	,523
	Hayır	225	44,95	6,30		
Faktör.1 (Mutluluk ve Doyum)	Evet	275	10,76	2,20	1,085	,278
	Hayır	225	10,55	2,18		
Faktör.2 (Kaygı)	Evet	275	8,47	2,72	1,271	,204
	Hayır	225	8,16	2,78		
Faktör.3 (Sosyal Beğenirlik/Gözde Olma)	Evet	275	9,19	1,96	,740	,460
	Hayır	225	9,06	2,10		
Faktör.4 (Davranış ve Uyma-Komformite)	Evet	275	13,31	2,65	1,339	,181
	Hayır	225	13,00	2,31		
Faktör.5 (Fiziksel Görünüm)	Evet	275	8,16	1,63	1,060	,290
	Hayır	225	7,99	1,85		
Faktör.6 (Zihinsel Durum/Okul Durumu)	Evet	275	6,00	1,37	,493	,622
	Hayır	225	5,94	1,27		
Benlik saygısı toplam puanı	Evet	275	55,88	8,77	1,479	,140
	Hayır	225	54,69	9,10		

Tablo incelendiğinde öğretmenlerinin çocuk sahibi olma durumuna göre öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısının alt boyutlarına ve “Benlik saygısı toplam puan”ına ilişkin farklara ait t değerlerinin tümü $p>0.05$ önem düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerinin çocuk sahibi olma durumuna göre öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısının alt boyutlarına ve “Benlik saygısı toplam puanı” açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir. Sonuç olarak öğretmenlerinin çocuk sahibi olma durumuna göre öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışlarının ve benlik saygılarının benzer olduğu söylenebilir.

V. BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde; İstanbul Küçükçekmece ilçesinde öğrenim görmekte olan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri ile algıladıkları öğretmen davranışları arasındaki ilişki, bu ilişkinin öğrencilerin cinsiyeti, kardeş sayıları, öğretmenlerinin cinsiyeti, medeni durumu, çocuk sahibi olma durumu bağımsız değişkenlerine ilişkin bulguların tartışılması ve yorumuna yer verilmiştir.

1. Öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ile benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişki ile ilgili bulguların tartışma ve yorumu

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin algıladıkları öğretmen davranışları ile benlik saygısının tüm alt boyutları ve toplam puanı arasında doğru yönde $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu araştırma bize ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin algıladıkları öğretmen davranışları ile benlik saygıları arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Arıcak (1995), Hatipoğlu (1996), Örgün (2000)' ün yapmış olduğu çalışmalar bu sonucu destekler niteliktedir.

Bu sonuç ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin algıladıkları öğretmen davranışları olumlu yönde arttıkça benlik saygılarının da olumlu yönde arttığını göstermektedir.

2. Öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısı düzeylerinin cinsiyet açısından farkına ilişkin bulguların tartışma ve yorumu

Kız ve erkek öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısı düzeylerinin “Faktör 1(Mutluluk ve Doyum)”, “Faktör 4 (Davranış ve Uyuma- Komformite)”, “Faktör 5 (Fiziksel Görünüm)”, “Faktör 6 (Zihinsel Durum/ Okul Durumu)” alt boyutlarına ve “Benlik saygısı toplam puan”ına ilişkin farklara ait t değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı iken benlik saygısının “Faktör 2 (Kaygı)” ve “Faktör 3 (Sosyal Beğenirlik/ Gözde Olma)” alt boyutlarına ilişkin farklara ait t değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu sonuç, kız ve erkek öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısının “Faktör 1(Mutluluk ve Doyum)”, “Faktör 4(Davranış ve Uyuma- Komformite)”, “Faktör 5 (Fiziksel Görünüm)” ve “Faktör 6 (Zihinsel Durum/ Okul Durumu)” alt boyutlarına ve “Benlik saygısı toplam puan”ına ilişkin aralarında fark olduğunu

göstermektedir. Kız öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısının “Faktör 1(Mutluluk ve Doyum) ”, “Faktör 4 (Davranış ve Uyma- Komformite)”, “Faktör 5 (Fiziksel Görünüm)”, “Faktör 6 (Zihinsel Durum/ Okul Durumu)” alt boyutlarına ve “Benlik saygısı toplam puan”ına ilişkin aritmetik ortalama değerlerinin erkek öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ancak Akyol (2002)’un yatılı ilköğretim bölge okullarında okuyan çocukların benlik kavramlarını incelediği çalışmasında cinsiyetin benlik kavramı açısından anlamlı düzeyde bir farklılık yaratmadığını saptanmıştır. Hatipoğlu (1996)’nun yapmış olduğu çalışmada ise bu sonucun aksine erkek öğrencilerin benlik tasarımı düzeylerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Hatipoğlu’nun bu çalışmasını ergenlik çağındaki öğrenciler üzerinde yapmış olduğunu da belirtmek gerekmektedir. Bu sonucu Ece (1999)’nin İstanbul’daki sağlık meslek lisesi öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmanın sonucu destekler niteliktedir. Ece (1999)’nin çalışma sonuçlarına göre kız öğrencilerin benlik saygısının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre benlik saygısının daha iyi olduğu ve algıladıkları öğretmen tutumlarının da daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3. Öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısı düzeylerinin kardeş sayısı açısından farkına ilişkin bulguların tartışma ve yorumu

Öğrencilerin kardeş sayısına göre algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısının alt boyutlarına ve “Benlik saygısı toplam puan”ına ilişkin farklara ait F değerlerinin $p>0.05$ önem düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin kardeş sayısına göre algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısının alt boyutlarına ve “Benlik saygısı toplam puan”ına ilişkin aralarında fark olmadığını göstermektedir. Akyol (2002)’ un yatılı ilköğretim bölge okullarında okuyan çocukların benlik kavramlarını inceleyen çalışması da bu sonucu destekler niteliktedir. Yani çocukların kardeş sayılarına göre benlik kavramları üzerinde bir farklılık saptanmamıştır. Bu sonuç; öğrencilerin kardeş sayısına göre algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısının benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4. Öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısı düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyeti açısından farkına ilişkin bulguların tartışma ve yorumu

Kız ve erkek öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısının “Faktör 5 (Fiziksel Görünüm)”, “Faktör 6 (Zihinsel Durum/Okul Durumu)” alt boyutlarına ilişkin farklara ait t değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı iken benlik saygısının “Faktör 1” (Mutluluk ve Doyum), “Faktör 2 (Kaygı)”, “Faktör 3 (Sosyal Beğenirlik/Gözde Olma)” ve “Faktör 4 (Davranış ve Uyuma/Komformite)” alt boyutlarına ve “Benlik saygısı toplam puan”ına ilişkin farklara ait t değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, kız ve erkek öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısının “Faktör 5 (Fiziksel Görünüm)”, “Faktör 6 (Zihinsel Durum/Okul Durumu)” alt boyutları açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir.

Sonuçlar incelenmeye devam edildiğinde öğretmenlerinin cinsiyeti erkek olan öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısının “Faktör 5 (Fiziksel Görünüm)” ve “Faktör 6 (Zihinsel Durum/Okul Durumu)” alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama değerlerinin öğretmenlerinin cinsiyeti kadın olan öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak Sütçü (1997)’nin Ankara’da din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleriyle yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlik tutumlarında cinsiyetin farklılık yaratmadığı görülmüştür. Yine Şen (2006)’in İstanbul’da öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik tutumları ile cinsiyetleri arasında farklılığa rastlanmamıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerinin cinsiyeti erkek olan öğrencilerin öğretmenlerinin cinsiyeti kadın olan öğrencilere göre algıladıkları öğretmen davranışları ve “Faktör 5 (Fiziksel Görünüm)” ve “Faktör 6 (Zihinsel Durum/Okul Durumu)” benlik saygısının daha iyi olduğunu göstermektedir. Bu sonuçta da öğrencilerin benlik saygılarının 6 faktörlü şekilde ölçülen ölçekle ele alınmasını etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir.

5. Öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısı düzeylerinin öğretmenlerin medeni durumu açısından farkına ilişkin bulguların tartışma ve yorumu

Öğretmenlerinin medeni durumuna göre öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısının alt boyutlarına ve “Benlik saygısı toplam puan”ına ilişkin farklara ait t değerlerinin tümü $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerinin medeni durumuna göre öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısının alt boyutlarına ve “Benlik saygısı toplam puanı” açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir. Ancak Karahan (2005)’in İstanbul ilinde orta

öğretimde çalışan farklı branşlardaki öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmanın sonucunda öğretmenlerin orta düzeyde tutuma sahip oldukları saptanmıştır. Öğretmenlik tutumları ile ise medeni durum arasında ilişki bulunmuştur. Bu çalışmada ise ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğretmenlerinin medeni durumuna göre öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışlarının ve benlik saygılarının benzer olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçta öğretmenlerin cinsiyeti değişkeni incelenirken öğrencilerin algıladıkları öğretmen tutumlarını ölçmüş olmanın etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Öğretmen tutumlarının daha objektif bir şekilde ölçülmesinin amaçlandığı bu çalışmada öğrenci ile çalışıldığı için ilgilenilen öğretmen sayısı düşük olmuştur. Bu etkenin farklılığa sebep olabileceği düşünülmektedir.

6. Öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısı düzeylerinin öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumu açısından farkına ilişkin bulguların tartışma ve yorumu

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğretmenlerinin çocuk sahibi olma durumuna göre algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısının alt boyutları ve “Benlik saygısı toplam puanı” açısından aralarında fark olmadığı görülmektedir. Yurt içi ve yurt dışında yapılmış ilgili araştırmalar incelendiğinde, ilköğretim öğrencilerinin algıladıkları öğretmen tutumları ve öğrencilerin benlik saygısı aralarındaki bağdaşımın öğretmenlerinin çocuk sahibi olma durumlarına göre incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu sonuçta öğretmenlerinin çocuk sahibi olma durumuna göre öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışlarının ve benlik saygılarının benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

VI. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Bu çalışmanın temel amacı ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin algıladıkları öğretmen davranışları ile benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda cevaplandırılmak üzere belirlenen sorulara cevap aranmıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıda özetlenmiştir:

1. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin algıladıkları öğretmen davranışları ile benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Sonuç olarak ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin algıladıkları öğretmen davranışları olumlu yönde arttıkça benlik saygılarının da arttığı söylenebilir.
2. Kız ve erkek öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısının Mutluluk ve Doyum, Davranış ve Uyum- Komformite, Fiziksel Görünüm, Zihinsel Durum/ Okul Durumu alt boyutlarına ve benlik saygısı toplam puanına ilişkin aralarında fark bulunmaktadır. Fakat benlik saygısının Kaygı ve Sosyal Beğenirlik/ Gözde Olma alt boyutlarına göre farka rastlanılmamaktadır. Kız öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısının Mutluluk ve Doyum, Davranış ve Uyma- Komformite, Fiziksel Görünüm, Zihinsel Durum/ Okul Durumu alt boyutlarına ve benlik saygısı toplam puanına göre ortalamaları daha yüksek olduğu için kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygılarının daha iyi olduğu söylenebilir.
3. Öğrencilerin kardeş sayısına göre algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısının alt boyutlarına ve “Benlik saygısı toplam puan”ına ilişkin aralarında fark olmadığı görülmektedir. Sonuç olarak, öğrencilerin kardeş sayısına göre algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısının benzer olduğu söylenebilir.

4. Öğretmenlerinin cinsiyetine göre öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısının Fiziksel Tutum, Zihinsel Durum/Okul Durumu alt boyutlarına göre aralarında fark bulunmaktadır. Fakat benlik saygısının Mutluluk/Doyum, Kaygı, Sosyal Beğenirlik/Gözde Olma (Komformite), Davranış ve Uyma alt boyutlarına ve benlik saygısı toplam puanına göre aralarında farka rastlanılmamaktadır. Erkek öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısının Fiziksel Görünüm, Zihinsel Durum/ Okul Durumu alt boyutlarına göre ortalamaları daha yüksek olduğu için erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygılarının daha iyi olduğu söylenebilir.
5. Öğretmenlerinin medeni durumuna göre öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısının alt boyutları açısından aralarında fark olmadığı görülmektedir. Sonuç olarak öğretmenin medeni durumunun öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısında etkisi olmadığı söylenebilir.
6. Öğretmenlerinin çocuk sahibi olma durumuna göre öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısının alt boyutları açısından aralarında fark olmadığı görülmektedir. Sonuç olarak öğretmenin çocuk sahibi olma durumunun öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygısında etkisi olmadığı söylenebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bu sonuçlara dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir:

1. Benlik saygısı gelişimi küçük yaşlarda başlar. Özellikle ilköğretime yeni başlayan öğrencilerin benlik saygısı gelişimlerinde öğretmen tutum ve davranışlarının etkisi yadsınamaz. Araştırma bulguları göstermektedir ki öğretmenin sınıf içindeki öğrencilere yönelik “demokratik” davranışları çocukların sağlıklı benlik saygısı geliştirmelerine katkı sağlamakta, “otoriter” davranışları ise benlik saygısı gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bağlamda özellikle sınıf öğretmenlerinin demokratik davranışlar sergilemesi, otoriter öğretmenlerin ise hizmet içi eğitimlere alınarak, öğrencilere demokratik davranışlar sergilemesi konusunda bilgi ve beceri kazandırılması önerilebilir.

2. Gelecek nesillerin yetiştirilmesinde anne-babalardan sonra en etkili bireyler olan öğretmenlerin, sınıf içerisinde göstermiş oldukları tutum ve davranışlarının öğrencilerin benlik saygısı ile ilişkisi son derece önemli ve araştırmaya değer bir konudur. Dolayısıyla, benzer çalışmalarda örneklem geliştirilerek bu konuda daha sağlıklı veriler elde edilmesi, daha sağlıklı yorumlar yapma açısından önemli olacaktır.
3. Araştırmada algılanan öğretmen davranışı ve benlik saygısı puanına etki edebileceği düşünülen öğretmen ve öğrenci ile ilgili bazı değişkenler belirlenmiştir. Bu değişkenlerden özellikle öğretmenlerle ilgili olanlarında örneklem 500 olsa bile öğrencilere öğretmenlerle ilgili sorulan cinsiyet, medeni durum ve çocuk sahibi olma durumu gibi değişkenlerde 20 öğretmen üzerinden yola çıkılmıştır. Bu nedenle özellikle bu alt amaçlarla ilgili sonuçlar ele alınırken bu faktör göz önünde bulundurulmalıdır.
4. Bu araştırmada örneklem 5. sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Benzer çalışma grubu 5 yıl boyunca aynı öğretmen tarafından okutulan öğrencilerin okudukları sınıflar seçilerek çalışma yapıldığında öğrencilerin öğretmen algılarıyla ilgili daha güvenilir bulgular elde edilebilecektir.
5. Araştırma sürecinde okullar ve şubeler arası ilişkiye de bakılması düşünüldüğünden her okuldan sınıf mevcudu ne olursa olsun 50 öğrenci, her şubeden 25 öğrenci seçilmiştir. Bunun için de uygulamada zorluk yaşanmaması için okullardaki sınıf öğretmenleri ile bir ders öncesinden görüşülmüş, böylece seçim dışında kalan öğrencilerin sınıf öğretmenleri ile farklı ortama alınması sağlanmıştır. Benzer araştırma yapacaklar için bu hususu göz önünde bulundurmaları yararlı olacaktır.
6. Bu araştırma bulguları ilköğretim okullarının 5. sınıflarından elde edilmiştir. Türkiye’ de Algılanan Öğretmen Davranışları ile İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri Arasındaki İlişki konulu bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple elde edilen bulguların genellenebilmesi, bu ve benzeri çalışmaların yapılması ile mümkündür.

KAYNAKÇA

- Ada, S. ve Ünal, S.(1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (Yayın No: 13, 646). Marmara Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi, Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi Matbaası, İstanbul.
- Addington, J., E. (2001). *%100 Düşünce Gücü*. İstanbul: Akasa Yayınları.
- Akyüz, Y. (1999). *Türk Eğitim Tarihi* (7. baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Akman, Y. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Aktuğ, T. (2006). *Ergenlerde Akran Baskısı Benlik Saygısının İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Ankay, A. (1992). *Eğitim Psikolojisine Giriş*. Ankara: Turhan Kitapevi.
- Arends, R. (1988). *Learnin to Teach*. New York: Random Hause.
- Aral, N ve Köksal, A. (1995). *Çocukların Benlik İmajı Üzerine Bir Araştırma* (10. Baskı). Ankara: Yapa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri.
- Arkanoc, S. A. (1998). *Psikoloji, Zihin Süreçleri Bilimi* (2. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Asan, C. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Samsun: Kardeş Yayınları.
- Aslıhan, N. M. (1998). *Parçalanmış veya Tam Aileye Sahip Çocukların Öz Kavramı, Depresyon Düzeyleri ve Akademik Başarılarının Yaş ve Cinsiyet Yönünden Karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C. ve Hilgard, E. R. (1995). *Psikolojiye Giriş* (I-II Cilt). İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Aydın, O. (1993). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Psikolojik İhtiyaçları İle Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim Yönetimi* (6. baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Başaran, İ., E. (1994). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Baymur, F. (1994). *Genel Psikoloji*. İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- Balcı, V. (Şubat 1996). 2000 Yılı'nın Öğretmeni. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2/1996, 15-17.
- Babacan, D. (1999). *Öğretmenlerin Öğrencilerine Yönelik Tutumları Ve Güdülleri*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Başaran, İ., E. (2000). *Eğitim Psikolojisi: Eğitimin Psikolojik Temelleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme*. Klasik Test Teorisi ve Uygulaması. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Başar, H. (2003). *Sınıf Yönetimi* (10. baskı). Ankara: Anı Yayınları.
- Bal, E. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Benlik Algıları İle Atılganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Binbaşıoğlu, C. (1960). *Eğitim Psikolojisi* (2. baskı). Ankara: Kardeş Matbaası.
- Bilgen, N. (1994). *Çağdaş ve Demokratik Eğitim*. İstanbul: MEB Yayınları.

- Bilgin, N. (1996). *İnsan İlişkileri ve Kimlik*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Bilen, M. (2002). *Plandan Uygulamaya Öğretim* (6. baskı). Ankara: Anı Yayınları.
- Blair, H. (October 2003). *Jump - Starting Democracy: Adult Civic Education and Democratic Participation in Three Countries. Democratization*. 10/2003, 53-76.
- Celep, C. (2004). *Meslek Olarak Öğretmenlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cevher,F., B., M. (2007). Benlik Kavramı ve Benlik Saygısı:Önemi ve Geliştirilmesi. *Akademik Dizayn Dergisi*, 2/2007, 32-64.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve Davranışı* (2. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Cüceloğlu, D. (2003). *İnsan ve Davranışı* (12. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Court. D. (October 2004). Education in a troubled, Democracy. voices from Israel. *Curriculum Inquiry*, 34/2004, 47- 68.
- Corey, G. (2005). *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları*. Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Çankaya, B. (2007). *Lise I. ve II. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Benlik Saygısının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelikkaya, H. (1998). *Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi (Pedagojik Formasyon Amaçlı)* (2.baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Çetin, S. (2001). İdeal Öğretmen Üzerine Bir Araştırma. *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı 149 <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/149/cetin.htm>, Erişim Tarihi: 03.03.2010.
- Çeçen,A.R., Koçak,E. (2007). Deneysel Bir Çalışma: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerine

Uygulanan Benlik Saygısı Programının Öğrencilerin Benlik Saygısı Üzerindeki Etkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2007, 59-68.

Davis, O. L. (October 2003). Editorial does democracy in education still live. *Journal of Curriculum and Supervision*, 19/2003, 1- 4.

Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve Eğitim*, (Çeviren: M. Salih Otaran). İstanbul: Başarı Yayıncılık A.S.

Demirel, Ö. (2003). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınları.

Dönmez, A. (1998). *Sosyal Psikoloji*. Ankara: İmge Kitapevi.

Erkuş, A. (2003). *Psikometri Üzerine Yazılar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları No: 24.

Erdoğan, M.,Y. (2005). *Williams Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği'nin Uyarlanması ve Yaratıcılık ile Algılanan Öğretmen Davranışları Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Erdoğan S. ve Kürşat T. (Mart 2007). Öğretmenlerin Başarısız Olarak Algıladıkları Öğrencilere Yönelik Tutum ve Davranışları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1/2007, 135-154.

Fındıkcı, İ.(1991). Öğretmenlerin Disiplin Konusundaki Tutumları. *Eğitimde Nitelik Geliştirme Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri*. İstanbul: Kültür Yayınları.

Freedman, J., Sears, D. O. ve Carlsmith, M. (2003). *Sosyal Psikoloji* (4. baskı). (Çeviren: Ali Dönmez). İstanbul: İmge Yayınları.

- Garrison, W.H. (March 2003). Democraey, experience and education, *Phi Delta Kapan.* 2/2003. 525- 529.
- Genç, S. Z. (2000). Bilgi Toplumunda Öğretmen Eğitimi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23/2000, 16-19.
- Geçtan, E. (2002). *Psikanaliz ve Sonrası.* (1. Basım). Ankara: Metis Yayınları.
- Göktaş, M. (2008). *İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Akademik Benlik Saygısı Düzeyleri İle Ders Başarıları Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gürkan, T.(1993). *İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları İle Benlik Kavramları Arasındaki İlişki*, Ankara: Basılmamış Araştırma.
- Gürkan, T.(1996). *Öğretmen Tutumlarının Okulöncesi Çocukları Üzerinde Etkileri.* Ankara: Ya-Pa 4. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri.
- Gürsoy, H. (Haziran 2003). Öğretmen Yetiştirmede Sorunlar ve Öneriler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 299/2003, 19.
- Güllü,A. (2007). *Benlik Saygısı Nedir?*. <http://www.egitimcihaber.net>, Erişim Tarihi: 11.10.2009.
- Gürsoy, R. C. (2009). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygılarının Öğretmenlik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hanyaloğlu, E. (1995). *Okul Öncesi Kurum Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri ile Sahip Oldukları Anne-Babalık Tutumları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Hesapçıoğlu, M.(1998). *Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Programı ve Öğretim*. (5. Baskı).İstanbul: Beta Yayınları.
- Horozoğlu, S.(Nisan 1998). Öğretmenlerin Yakın Gelecekteki Rollerine İlişkin Görüşleri. *Eğitim Yönetimi Dergisi*. Ankara: 14/1998.
- Hoşcan, E. (2000). *21. Yüzyıl Okullarında Toplam Kalite Yönetimi* (2. baskı). İstanbul: Sistem Yayınları.
- İnceoğlu, M.(1993). *Tutum, Algı, İletişim*. (1. Baskı). Ankara: Verso Yayınları.
- Jung, C. G. (1997). *Analitik Psikoloji*. İstanbul: Panel Yayınevi.
- Kadrihavan, S. And Balasubramanian, N.(1999). *Computer Anxiety and Attitude Towards Computers in Relation to Achievement in Computer Science*. Paper Presented at the Annual Meeting of the İnternational Conferance on Collaborative and Networked Learning, New Delhi. İndia.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Karahan, E. *Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Tutumları Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2003.
- Karahan, F., Sardoğan, M. (2004). *Psikolojik Danışma ve Psikoterapide Kuramlar*. (2.Baskı). Samsun: Deniz Kültür Yayınları.
- Karahan, H. (2005). *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Coğğrafya Öğretmenlerinin Diğer Öğretmenlerle Öğretmenlik Tutumları Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (17. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kaplan, A. (2007). *Öfke Yönetimi Becerileri Programının İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyi ve Benlik Saygısına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kabalcı, T. (2008). *Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Benlik Saygısı, Sınav Kaygısı ve Sosyo-Demografik Değişkenler*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kernberg, O. (2006). *Sınır Durumlar ve Patolojik Narsisizm* (2.Baskı). İstanbul: Metis Yayınları.
- Kılıççı, Y. (1992). *Okulda Ruh Sağlığı*. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Kılıç, H. (2006). *İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kubaşık Öğrenme Yönteminin, Geleneksel Küme Çalışması Yöntemine Göre Benlik Saygısına ve Akademik Başarıya Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kılıçduran, Ş. (2007). *9. 10. 11 Yaşındaki Çocukların Zihinsel Gelişim ve Benlik Saygısına Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyinin Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, M. (1996). *Yetişkin Bir Örneklem İçin Bir Benlik Saygısı Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Korkut, F. (2007). *Önleyici Rehberlik*. (2.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Köknel, Ö. (2000). *Kimliğini Arayan Gençliğimiz*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Kuzgun, Y. (1991). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. (2. Baskı). Ankara: ÖSYM Yayınları.

- Kulaksızoğlu, A. (1995). Öğretmenlik Mesleğinin Ahlak İlkeleri Konusunda Bir Deneme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. İstanbul.
- Kulaksızoğlu, A. (2000). *Ergenlik Psikolojisi*. Ankara: Remzi Kitapevi.
- Kuzgun, Y. (2002). *İlköğretimde Rehberlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzgun, Y. (2004). *İlköğretimde Rehberlik*. Beşinci basım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Mottaz, C. J. (March 1989). An Analysis of The Relationship Between Education and Organizational Commitment in a Variety of Occupational Groups. *Journal of Vocational Behavior*, 28/1989, 214-228.
- Morgan, C. (1999). *Psikolojiye Giriş*. (Çeviren: Sibel Karakaş). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Oğuzkan, F. (1983). *Orta Dereceli Okul Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi, Cumhuriyet Döneminde Eğitim*. İstanbul: M.E.B. Yayınları.
- Oktay, A. (1991). *Okulöncesi Öğretmen Özellikleri ve Öğretmen Yetiştirme*. Eskişehir: Ya-Pa 7. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri.
- Oktay, A. (Mart 1991). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenin Nitelikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 508/1991.
- Öner, N. (1997). *Türkiye' de Kullanılan Psikolojik Testler*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Övet, O. (2006). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etmelerinde Etkili Olan Faktörlerin Belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Öztürk, H. (1993). *Eğitim Sosyolojisi*. (8. Basım). Ankara: Hatiboğlu Yayınları.

Özden, Y.(1998). *Eğitimde Dönüşüm*. Ankara: Pegem Yayınları.

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

Özgüven, İ. E.(2001). *Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (5. basım).
Ankara: PDREM Yayınları.

Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme* (5. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Öztürk, O. (2004). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*. (10. Basım). Ankara: Nobel Tıp Kitapevleri.

Pehlivan, H.(1994). Eğitim Bilimleri Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölüme Yönelik Tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11/1994, 15-18.

Pişkin, M. (2004). Özsayıyı Geliştirme Eğitimi (Editör: Kuzgun, Yıldız). *İlköğretimde Rehberlik*, Ankara: 95-123.

Pressey, S., L. ve Francis P., R. (1989). *Psikoloji ve Yeni Eğitim II*. (Çeviren: Hasan Tan).
İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Sarı, E. (2007).Üniversite Öğrencilerinin Algıladıkları Ana-Baba Tutumlarının Benlik Saygılarına Etkileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 2007, 9-15.

Sakin, A. (2007). *Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleki Etik Davranışlar Hakkındaki Görüşleri İle Ahlaki Yargı Düzeyleri ve İncelemesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Salan, Z., G. (2010). *Benlik Saygısını Etkileyen Faktörler*.
<http://makalelerim.blogcu.com/benlik-saygisi/4217464>, Erişim Tarihi:
22.11.2010.

- Sertöz, Ö.,Ö. (2002). *Meme Kanserinde Ameliyat Tipinin, Beden Algısı, Cinsel İşlevler, Benlik Saygısı Ve Es Uyumuna Etkileri: Kontrollü Bir Çalışma*, Uzmanlık Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Sözer , E. (1996). Üniversitelerde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2/1996.
- Sönmez, V.(1999). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı* (8. Baskı). Ankara: Anı Yayınları.
- Sütçü, M., A. (1997). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Ankara.
- Sünbül, A., M. (2005). *Bir Meslek Olarak Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (6. baskı). (Editörler: Özcan Demirel ve Zeki Kaya). Ankara: Pegem Yayınları.
- Şahin, G., R. (2006). *Bireylerin Proaktif Kişilik Yapısı İle Benlik Saygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Şen, B. (2006). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Tutumları İle Öğrenme Ve Ders Çalışma Stratejileri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Taylan, A. (2006). *Ergenlerde Akran Baskısı Benlik Saygısının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Taçman, M. *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Tezcan, M. (1988). *Eğitim Sosyolojisi* (5. baskı). Ankara: Bilim Yayınları.

- Tekışık, H., H.(1997). Öğretmenlik, Üniversite Mezunu Herkesin Yapacağı Bir İş Değildir. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 228/1997, Ankara.
- Temiz, Y. (2001). *Öğretmenlik-Eğitim-Aydınlanma*. Bursa: Ezgi Yayınları.
- Tolan, B., İsen, G. ve Sönmez, V. (2002). *Ben ve Toplum (Sosyal Psikoloji)*. Ankara: Teori Yayınları.
- Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. (10. Baskı). Ankara.
- Tufan, E. ve Güdek, B. (2008). Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6/2008.
- Ülgen, G. (1995). *Eğitim Psikolojisi: Birey ve Öğrenme*, Ankara: Bilim Yayınları.
- Ünal, S. (2007). *Atılganlık Becerileri Eğitim Programının İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Atılganlık Düzeyi ve Benlik Saygısı Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Üstündağ, N. (2001). *Müfredat Laboratuar Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Bilgisayar Tutumları İle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Wang, L. H. (2004). Kindergarten Teachers' Attitudes Toward Multicultural Education in Taiwan, *Unpublished Dissertation*, The Pennsylvania State University, USA.
- Wolff, D. S. (1986). *Problem Çocuklar ve Tedavi*. (Çeviren: Ayhan Oral ve Seçkin Kara). İstanbul: Say Yayınları.
- Yavuzer, H. (1993). *Anne-Baba ve Çocuk*. (8.Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yanbastı, G. (1996). *Kişilik Kuramları*. (2. Baskı) İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.

Yavuzer, H. (2003). *Çocuk Psikolojisi*. (17. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2003). *Okul Çağı Çocuğu*. Ankara: Remzi Kitabevi.

Yapıcı, M. (2004). *Öğretmen Tutumları ve Yansımalar*.
www.alternatifegitimderneği.org.tr/content/view/72/107/, Erişim Tarihi:
17.11.2010.

Yavuz, Ş. (2007). *Son Çocukluk Dönemi Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Benlik Saygısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yenidünya, A. (2005). *Lise Öğrencilerinde Rekabetçi Tutum, Benlik Saygısı ve Akademik Başarı İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yörükoğlu, A. (1985). *Gençlik Çağı Ruh Sağlığı Eğitimi ve Ruhsal Sorunları* (1.Basım). Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları, Tisa Matbaacılık.

EKLER

EK I

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Öğrencinin;

Cinsiyeti: Kız () Erkek ()

Kardeş Sayısı:

Doğum Sırası:

Öğrenim Gördüğü Okulun Adı:

NOT: Bu kısmı sınıf öğretmeninin doldurması gerekmektedir.

Sınıf Öğretmenin;

Cinsiyeti: Kadın () Erkek ()

Mezun Olduğu Okul:

Öğretmen Olarak Geçirilen Yıl:

Medeni Durumu: Evli () Bekar: ()

Çocuk Sahibi Olma Durumu: Evet () Hayır ()

EK II

ALGILANAN ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİ

Aşağıda sınıf öğretmenimizin sınıf içinde ve dışında size göstermiş olduğu davranışları nasıl değerlendirdiğinizle ilgili sorular bulunmaktadır. Soruları dikkatlice okuyarak, sınıf öğretmeninizin davranışlarını nasıl değerlendirdiğinizle ilgili “her zaman”, “bazen”, hiçbir zaman” seçeneklerinden birini işaretleyiniz. Gerçek düşünce ve görüşlerinizi yansıtacak biçimde içten cevaplar veriniz.

	Her zaman (Evet)	Bazen	Hiçbir zaman (Hayır)
1-Sınıf içinde görüşlerimi öğretmenime çok rahatlıkla iletebilirim.			
2-Öğretmenimiz bizim fikirlerimize saygı gösterir.			
3-Kendimizi anlatmamız, duygu ve düşüncelerimizi ifade etmemiz öğretmenimizce desteklenir.			
4-Sınıfta yapılan tartışma konularında, farklı düşünüyorsam, bunları rahatlıkla ifade edebilirim.			
5-Derse geç kaldığımda öğretmenimden sonra sınıfa çekinmeden girebilirim.			
6-Öğretmenimiz sınıf içinde kendisi de dâhil herkesin hata yapabileceğini kabul eder.			
7-Teneffüslerde koridorda ya da bahçede öğretmenimle çok rahatlıkla konuşabilirim.			
8-Sınıf içinde öğrenciler arasında çıkan tartışmalarda öğretmenimiz her iki tarafı da tarafsızca dinleyebilmektedir.			

9-Derse gelirken defter ya da kitabımı evde unuttuğumda, öğretmenimden hiç çekinmeden derse girebilirim.			
10-Ders arasında herhangi bir sağlık problemim nedeniyle izin almakta sıkıntı yaşamam.			
11-Sınıfta ilgi duyduğum eğitsel kola seçilmek istediğimi öğretmenime rahatlıkla söyleyebilirim.			
12-Sınıf içinde düzenlenecek etkinliklerde öğretmenimiz kesinlikle bizim de görüşlerimize başvurur.			
13-Öğretmenimiz, öğrenci bir konu hakkında konuşurken konuşmasını hiç bölmez, sonuna kadar dinler.			
14-Çoğu zaman öğretmenim beni azarlar diye korkarım.			
15-Sınıf başkanının seçilmesinde öğretmenimiz bizim görüşlerimizi dikkate alarak seçim yapar.			
16-Öğretmenimiz sınıf içi oturma planını sadece kendi kararlarına göre düzenler.			
17-Sınıf içinde kurallar koyar ve bu kurallara uymamız konusunda çok sert davranır.			
18-Ders dışı sorunlarımı öğretmenimle rahatlıkla paylaşabilirim.			
19-Öğretmenimiz sınıf içinde başarısız öğrenciler dâhil herkese her zaman eşit davranır.			
20-Öğretmenimiz bizden ona karşı nasıl davranışlar göstermemizi bekliyorsa, kendisi de bize o şekilde davranır.			
21-Öğretmenimizin sorularına doğru cevaplar			

verdiğimizde, öğretmenimiz bizleri aferin vb. sözcüklerle ödüllendirir.			
22-Öğretmenimiz, bizleri küçük düşürecek sözler söylemekten kaçınmaz.			
23-Tahtada yanlış yaptığımda öğretmenim tarafından azarlanmaktan korkarım.			
24-Bir öğrenci suç işlediğinde sınıfça cezalandırıldığımız olur.			
25-Öğretmenimiz sürekli bizi düşük not vermekle korkutur.			
26-Öğrenci başarısız bile olsa öğretmenimiz öğrencinin kendine olan güvenini zedeleyecek eleştirilerden kaçınır.			
27-Sınıfta öğrencileri uyarırken öğrencileri kırmamak için ses tonuna özellikle dikkat eder.			
28-Bir sınava ya da konuya nasıl çalışacağımı bilmiyorsam bunu öğretmenimle konuşmaktan çekinmem.			
29-Başarısızlık durumunda, öğretmenimiz bunun nedenlerine, çözüm yolu bulmamız konusunda bize destek olur.			

EK III

KENDİ HAKKIMDAKİ DÜŞÜNCELERİM

(Piers Haris Çocuklar İçin Özkavramı Ölçeği)

AÇIKLAMA: Aşağıda 80 cümle var. Bunlardan sizi tanımlayanları evet, tanımlamayanları ise hayır ile cevaplandırın. Bazı cümlelerde karar vermek zor olabilir. Yine de lütfen bütün cümleleri cevaplayın. Aynı cümleyi hem evet, hem hayır şeklinde işaretlemeyin. Unutmayın, cümledeki ifade genellikle sizi anlatıyorsa evet, genellikle sizi anlatmıyorsa hayır olarak işaretleyeceksiniz. Cümlelerin size uygun olup olmadığını en iyi siz kendiniz bilebilirsiniz. Bunun için kendinizi gerçekten nasıl görüyorsanız aynen öyle cevaplandırın.

	EVET	HAYIR
1. İyi resim çizerim.		
2. Okul ödevlerini bitirmemem uzun sürer.		
3. Ellerimi kullanmada becerikliyimdir.		
4. Okulda başarılı bir öğrenciyim.		
5. Aile içinde önemli bir yerim vardır.		
6. Sınıf arkadaşlarım benimle alay ediyorlar.		
7. Mutluyum.		
8. Çoğunlukla neşesizim.		
9. Akıllıyım.		
10. Öğretmenler derse kaldırıncaya heyecanlanırım.		
11. Dış (fiziki) görünüşüm beni rahatsız ediyor.		
12. Genellikle çekingenim.		
13. Arkadaş edinmekte güçlük çekiyorum.		
14. Büyüdüğümde önemli bir kimse olacağım.		
15. Aileme sorun yaratırım.		
16. Kuvvetli sayılırım.		
17. Sınavlardan önce heyecanlanırım.		

18. Okulda terbiyeli, uyumlu davranırım.		
19. Herkes tarafından pek sevilen biri değilim.		
20. Parlak, güzel fikirlerim vardır.		
21. Genellikle kendi dediklerimin olmasını isterim.		
22. İstedğim bir şeyden kolayca vazgeçerim.		
23. Müzikte iyiyim.		
24. Hep kötü şeyler yaparım.		
25. Evde çoğu zaman huysuzluk ederim.		
26. Sınıfta arkadaşlarım beni sayarlar.		
27. Sinirli biriyim.		
28. Gözlerim güzeldir.		
29. Derse kalktığımda bildiklerimi sıkılmadan anlatırım.		
30. Derslerde sık sık hayal kurarım.		
31. (Kardeşiniz varsa) Kardeş(ler)ime sataşırım.		
32. Arkadaşlarım fikirlerimi beğenir.		
33. Başım sık sık belaya girer.		
34. Evde büyüklerimin sözünü dinlerim.		
35. Sık sık üzülür, meraklanırım.		
36. Ailem benden çok şey bekliyor.		
37. Halimden memnunum.		
38. Evde ve okulda pek çok şeyin dışarıda bırakıldığına inanırım.		
39. Saçlarım güzeldir.		
40. Çoğu zaman okul faaliyetlerine gönüllü katılırım.		
41. Şimdiki halimden daha başka olmayı isterdim.		
42. Geceleri rahat uyurum.		
43. Okuldan hiç hoşlanmıyorum.		
44. Arkadaşlar arsında oyunlara katılmak için bir seçim yapılırken, en son seçilenlerden biriyim.		
45. Sık sık hasta olurum.		
46. Başkalarına karşı iyi davranmam.		
47. Okul arkadaşlarım güzel fikirlerim olduğunu söylerler.		
48. Mutsuzum.		
49. Çok arkadaşım var.		

50. Neşeliyim.		
51. Pek çok şeye aklım ermez.		
52. Yakışıklıyım/güzelim.		
53. Hayat dolu bir insanım.		
54. Sık sık kavgaya karışıırım.		
55. Erkek arkadaşlarım arasında sevilirim.		
56. Arkadaşlarım bana sık sık sataşrlar.		
57. Ailemi düş kırıklığına uğrattım.		
58. Hoş bir yüzüm var.		
59. Evde hep benle uğraşrlar.		
60. Oyunlarda ve sporda başı hep ben çekerim.		
61. Ne zaman bir şey yapmaya kalksam her şey ters gider.		
62. Hareketlerimde hantal ve beceriksizim.		
63. Oyunlarda ve sporda, oynamak yerine seyredirim.		
64. Öğrendiklerimi çabuk unuturum.		
65. Herkesle iyi geçinirim.		
66. Çabuk kızarım.		
67. Kız arkadaşlarım arasında sevilirim.		
68. Çok okurum.		
69. Bir grupla birlikte çalışmaktansa tek başıma çalışmaktan hoşlanırım.		
70. (kardeşiniz varsa) Kardeş(ler)imi severim.		
71. Vücutça güzel sayılırım.		
72. Sık sık korkuya kapılırım.		
73. Her zaman bir şeyler düşürür ve kırarım.		
74. Güvenilir bir kimseyim.		
75. Başkalarından farklıyım.		
76. Kötü şeyler düşünürüm.		
77. Kolay ağlarım.		
78. İyi bir insanım.		
79. İşler hep benim yüzümden ters gider.		
80. Şanslı bir kimseyim.		

