

T.C.
İSTANBUL OKAN ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ BENLİK
SAYGISI İLE MESLEKİ ETİK İLKELERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Melike ÇOLAK

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Sevcan YAĞAN GÜDER

İstanbul, 2018

T.C
İSTANBUL OKAN ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

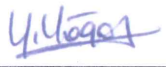


Y Ü K S E K L İ S A N S
T E Z S A V U N M A T U T A N A Ğ I

ÖĞRENCİNİN

Adı ve Soyadı : Melike ÇOLAK Öğrenci No : 152066009
Anabilim/Bilim Dalı : Çocuk Gelişim ve Eğitimi
Anabilim Dalı : Tez Savunma Tarihi : 30.07.2018
Danışman : Dr.Öğrt. Üyesi Sevcan YAĞAN GÜDER Tez Savunma Saati :11.00

Tez Konusu : Okulöncesi Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Saygıları ile Mesleki Etik İlkeleri Arasındaki İlişkinin İncelemesi

1- Düzeltme ve Red durumlarında jüri üyelerinin ortak öneri ve görüşleri:

KABUL <input checked="" type="checkbox"/>	DÜZELTME <input type="checkbox"/>	RED <input type="checkbox"/>	
JÜRİ ÜYESİ	KARAR	İMZA	ORTAK KANAAT
Dr. Öğr. Üyesi Sevcan YAĞAN GÜDER (İstanbul Kültür	Kabul		KABUL
Dr. Öğr. Üyesi Erhan ALABAY (İstanbul Aydın Üniversitesi)	Kabul		
Prof. Dr. Mesude ATAY (İstanbul Okan Üniversitesi)	Kabul		
YEDEK JÜRİ ÜYESİ	KARAR	İMZA	
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet TORAN (İstanbul Kültür Üniversitesi)			

2- Jüri Üyelerinin kişisel olumsuz öneri ve görüşleri:

JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KİŞİSEL GÖRÜŞ
Dr. Öğr. Üyesi Sevcan YAĞAN GÜDER (İstanbul Kültür Üniversitesi)		
Dr. Öğr. Üyesi Erhan ALABAY (İstanbul Aydın Üniversitesi)		
Prof. Dr. Mesude ATAY (İstanbul Okan Üniversitesi)		
YEDEK JÜRİ ÜYESİ	İMZA	

ÖZET

Araştırmada, okulöncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygıları ile mesleki etik ilkeleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul'da Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Eyüp, Gaziosmanpaşa, Başakşehir, Fatih, Bayrampaşa, Bahçelievler ve Bağcılar ilçe merkezlerindeki resmi ve özel ilköğretim anasınıfları, anaokulları ve kreşlerdeki 421 okulöncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu", Arıca (1999) tarafından geliştirilen "Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği" ve Öztürk, Kumandaş ve Ersanlı (2013) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Öğretmenleri Meslek Etiği Envanteri" kullanılmıştır. Verilerin analizinde, okulöncesi öğretmenlerinin yaş, öğrenim durumu, mesleki tecrübe süresi, sınıftaki çocuk sayısı, yardımcı öğretmen bulunma durumu, çalışılan kurum türü bağımsız değişkenleri ile mesleki benlik saygısı ve meslek etik ilkeleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesinde Kruskal-Wallis Testi, Mann Whitney U Testi kullanılmış olup; mesleki benlik saygısı ile mesleki etik ilkeler arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ise Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda; okulöncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygıları ile mesleki etik ilkeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Okulöncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygıları ile yaş, öğrenim durumu, yardımcı öğretmen bulunma durumu, hizmet içi eğitim alma ve çalışılan kurum türü değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilirken; tecrübe süresi ve sınıftaki mevcut çocuk sayısı değişkenleri ile arasında anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Öte yandan okulöncesi öğretmenlerin mesleki etik düzeyleri ile yaş, öğrenim durumu, tecrübe süresi ve hizmet içi eğitim alma durumu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilirken; yardımcı öğretmen bulunma durumu, sınıftaki mevcut çocuk sayısı ve çalışılan kurumun türü değişkenleri ile arasında anlamlı bir farklılık saptanamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Benlik Saygısı, Meslek Etiği, Okulöncesi Öğretmeni, Okulöncesi Öğretmeni Meslek Etiği.

ABSTRACT

In the study, it was aimed to investigate the relationship between occupational self-esteem and principles for occupational ethics of preschool teachers.

The sample of the research consists 421 preschool teachers for 2017-2018 academic year from private and state pre-schools, kindergartens and day-care centers affiliated to the Ministry of National Education in Istanbul in the district centers of Eyüp, Gaziosmanpaşa, Başakşehir, Fatih, Bayrampaşa, Bahçelievler and Bağcılar. Relational screening method was used in the research. In the research, "Personal Information Form" developed by the researcher, "Occupational Self-Esteem Scale" developed by Arıcak (1999) and "Occupational Ethics Inventory for Pre-School Teachers" developed by Öztürk, Kumandaş and Ersanlı (2013) were used as data collection tools. Kruskal-Wallis test and Mann Whitney U test were used in the analysis of the data. In the analysis, it was determined by the relevant tests whether the difference in age, education status, duration of Professional experience, number of children in the class, presence of assistant teachers in the class, independent variables of the institutions studied, occupational self-esteem and occupational ethic principles of preschool teachers. Correlation coefficients were used in determining the relationship between occupational self-esteem and occupational ethic principles.

As a result of the research, there was no significant relationship between occupational self-esteem and occupational ethical principles of preschool teachers. While there was a significant difference between the occupational self-esteem of preschool teachers according to their age, education status, availability of assistant teachers, in-service training and type of institution being studied, there were no significant differences according to experience duration and the current number of children in the classroom. On the other hand, while there was a significant difference in the occupational ethics levels of preschool teachers according to their age, education status, duration of experience and in-service training, there were no significant differences according to the variables such as the availability of assistant teachers, the current number of children in the classroom and the type of institutions studied.

Keywords: Occupational Self-Esteem, Occupational Ethics, Preschool Teacher, Occupational Ethics for Preschool Teacher.

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde, değerli bilgilerini benimle paylaşan, kendisine ne zaman danışsam bana kıymetli zamanını ayırıp sabırla ve büyük bir ilgiyle bana faydalı olabilmek için elinden gelenden fazlasını sunan güler yüzünü ve samimiyetini benden esirgemeyen kıymetli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Sevcan YAĞAN GÜDER ile tez jürimde bulunan hocalarım Prof. Dr. Mesude ATAY ve Dr. Öğr. Üyesi Erhan ALABAY'a teşekkürü bir borç biliyor ve şükranlarımı sunuyorum.

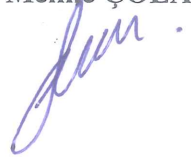
Çalışmam boyunca benden bir an olsun yardımlarını esirgemeyen, tüm zorlukları benimle göğüsleyen ve hayatımın her evresinde bana destek olan değerli eşim Serkan ÇOLAK'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Melike ÇOLAK

BEYAN

Bu çalışmanın, kendi tez çalışmam olduğunu, tezde kullanılan bilgileri etik kurallar içinde elde ettiğimi, daha önce üretilmiş olan ve yararlandığım bütün bilgi, fikir ve yorumları akademik kurallar içinde kullandığımı ve kaynak gösterdiğimi beyan ederim.

Melike ÇOLAK



İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ	iv
BEYAN	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	3
1.3. Alt Problemler	3
1.4. Araştırmanın Amacı	4
1.5. Araştırmanın Önemi	5
1.6. Sayıtlar	6
1.7. Sınırlılıklar	6
1.8. Tanımlar	7
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ	8
2.1. Öğretmenlik Mesleği	8
2.2. Okulöncesi Öğretmenliği Mesleği	13
2.3. Benlik Saygısı Kavramı ve Mesleki Benlik Saygısı	16
2.3.1. Benlik Saygısı	16
2.3.2. Mesleki Benlik Saygısı	18
2.3.3. Öğretmenlerin Mesleki Benlik Saygısı	20
2.4. Etik ve Ahlak Kavramı	21
2.4.1. Etiği Oluşturan Başlıca Bileşenler	22
2.4.1.1. Vicdan	22
2.4.1.2. Ödev ve Sorumluluk	22
2.4.1.3. Değerler	22
2.4.1.4. Kültür	23
2.4.1.5. Normlar	23
2.4.1.6. Görgü Kuralları	23
2.5. Etik Kuramları	24

2.5.1. Betimleyici Etik.....	24
2.5.2. Meta Etik	24
2.5.3. Normatif Etik.....	25
2.5.4. Uygulamalı Etik	25
2.6. Meslek Etiği	25
2.6.1. Öğretmenlik Meslek Etiği	27
2.7. İlgili Araştırmalar.....	31
2.7.1. Mesleki Benlik Saygısı İle İlgili Araştırmalar	31
2.7.1.1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	31
2.7.1.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	31
2.7.2. Öğretmenlik Meslek Etiği ile İlgili Yapılan Çalışmalar	33
2.7.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	33
3. GEREÇ VE YÖNTEM.....	39
3.1. Araştırmanın Modeli	39
3.2. Çalışma Grubu	39
3.3. Veri Toplama Araçları	41
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	41
3.3.2. Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği	41
3.3.3. Okulöncesi Öğretmenleri Meslek Etiği Envanteri	42
3.4. Verilerin Toplanması	43
3.5. Verilerin Analizi.....	44
3.5.1. Mesleki Benlik Saygı Ölçeği Toplam Puanının Normallik Sınaması Sonuçları	44
3.5.2. Okulöncesi Öğretmenleri Meslek Etiği Envanteri Alt Boyutları Toplam Puanlarının Normallik Sınaması Sonuçları.....	44
4. BULGULAR.....	47
5. TARTIŞMA	63
5.1. Okulöncesi Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Saygısının Demografik Değişkenlere Göre Tartışılması	63
5.2. Okulöncesi Öğretmenlerinin Meslek Etiği İlkeleri ile Demografik Değişkenlerin Tartışılması.....	66
6. SONUÇ ve ÖNERİLER	70
KAYNAKÇA.....	74
EKLER.....	89-98
EK-1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU	
EK-2. OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ MESLEK ETİĞİ ENVANTERİ	
EK-3. MESLEKİ BENLİK SAYGISI ÖLÇEĞİ.....	
EK-4. ETİK KURUL ONAYI	

EK-5. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI İZİN VE VALİLİK ONAY BELGESİ	
EK-6. MESLEKİ BENLİK SAYGISI ÖLÇEĞİ İZİNİ.....	
EK-7. OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ MESLEK ETİĞİ ENVANTERİ İZİNİ	
KISA ÖZGEÇMİŞ	

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3.1:	Katılımcıların Demografik Bilgileri.....	40
Tablo 3.2:	Mesleki Benlik Saygı Ölçeği Toplam Puanının Normallik Sınanması Sonuçları.....	44
Tablo 3.3:	Okulöncesi Öğretmenleri Meslek Etiği Envanteri Alt Boyutları Toplam Puanlarının Normallik Sınanması Sonuçları.....	45
Tablo 4.1:	Mesleki Benlik Saygı Ölçeği Toplam Puanının Betimleyici İstatistik Değerleri	47
Tablo 4.2:	Okulöncesi Öğretmenlerin Yaş Bağımsız Değişkeni ile Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği Toplam Puanın Kruskal-Wallis Testi Karşılaştırılması	47
Tablo 4.3:	Okulöncesi Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Bağımsız Değişkeni ile Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği Toplam Puanın Kruskal-Wallis Testi Karşılaştırılması.....	48
Tablo 4.4:	Okulöncesi Öğretmenlerin Alanda Tecrübe Süresi Durumu Bağımsız Değişkeni ile Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği Toplam Puanın Kruskal-Wallis Testi Karşılaştırılması.....	49
Tablo 4.5:	Okulöncesi Öğretmenlerin Sınıfta Yardımcı Öğretmen Bulunma Bağımsız Değişkeni ile Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği Toplam Puanın Mann Whitney U Testi Karşılaştırılması.....	49
Tablo 4.6:	Okulöncesi Öğretmenlerin Sınıftaki Çocuk Sayısı Bağımsız Değişkeni ile Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği Toplam Puanın Kruskal-Wallis Testi Karşılaştırılması.....	50
Tablo 4.7:	Okulöncesi Öğretmenlerin Hizmet içi Eğitimlere Katılım Değişkeni ile Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği Toplam Puanın Mann Whitney U Testi Karşılaştırılması	51
Tablo 4.8:	Okulöncesi Öğretmenlerin Çalışılan Kurum Türü Bağımsız Değişkeni ile Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği Toplam Puanın Mann Whitney U Testi Karşılaştırılması	51
Tablo 4.9:	Okulöncesi Öğretmenleri Meslek Etiği Envanteri Alt Boyutları Toplam Puanlarının Betimleyici İstatistik Değerleri	52
Tablo 4.10:	Okulöncesi Öğretmenleri Meslek Etiği Envanteri Alt Boyut Toplam Puanlarının Yaş Kategorileri Açısından Kruskal-Wallis Testi ile Karşılaştırılması	53
Tablo 4.11:	Okulöncesi Öğretmenleri Meslek Etiği Envanteri Alt Boyut Toplam Puanlarının Öğrenim Durumu Kategorileri Açısından Kruskal-Wallis Testi ile Karşılaştırılması.....	54

Tablo 4.12: Okulöncesi Öğretmenleri Meslek Etiği Envanteri Alt Boyut Toplam Puanlarının Tecrübe Süresi Durumu Kategorileri Açısından Kruskal-Wallis Testi ile Karşılaştırılması.....	56
Tablo 4.13: Okulöncesi Öğretmenleri Meslek Etiği Envanteri Alt Boyut Toplam Puanlarının Mevcut Yardımcı Öğretmen Olma Durumu Kategorileri Açısından Mann Whitney U Testi ile Karşılaştırılması	57
Tablo 4.14: Okulöncesi Öğretmenleri Meslek Etiği Envanteri Alt Boyut Toplam Puanlarının Mevcut Çocuk Sayısı Durumu Kategorileri Açısından Kruskal Wallis Testi ile Karşılaştırılması	58
Tablo 4.15: Okulöncesi Öğretmenleri Meslek Etiği Envanteri Alt Boyut Toplam Puanlarının Hizmet içi Eğitim Alma Kategorisi Açısından Mann Whitney U Testi ile Karşılaştırılması	59
Tablo 4.16: Okulöncesi Öğretmenleri Meslek Etiği Envanteri Alt Boyut Toplam Puanlarının Çalışılan Kurum Türü Bağımsız Değişkeni Açısından Mann Whitney U Testi ile Karşılaştırılması	60
Tablo 4.17: Mesleki Benlik Saygı Ölçeği Puanı ve Okulöncesi Öğretmenleri Meslek Etiği Envanteri Alt Boyut Toplam Puanları ve Demografik Değişkenler Arası Korelasyon Katsayıları	61

KISALTMALAR LİSTESİ

MBSÖ	: Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OÖMEE	: Okulöncesi Öğretmenleri Meslek Etiği Envanteri
%	: Yüzde Değeri
N	: Veri Sayısı
P	: Anlamlılık Düzeyi
R	: Korelasyon Değeri
SD	: Sabitlik Derecesi
SO	: Sıralar Ortalaması
SPSS	: Statistical Package For Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı)
Ss	: Standart Sapma
ST	: Sıralar Toplamı
\bar{X}	: Aritmetik Ortalama

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın gerekçelerini ortaya koyan problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlara ilişkin bilgilere sırasıyla yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Meslek olarak öğretmenlik, insan yaşamının her evresinde temel oluşturan bir unsurdur. Bireylerin kişiliğinin geliştiği okulöncesi dönemde öğretmenlerin yeri ayrı bir öneme sahiptir. Okul öncesi eğitim, formal eğitim kademelerinde ilk basamaktır. Okul öncesi dönemin eğitim yaşantısına katkısı oldukça önemlidir. McGrew (1991)'den aktaran İnan ve ark. (2017)'na göre, bireylerin en kritik yıllarına denk gelen okul öncesi eğitim sürecinde, kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin nitelik bakımından yüksek potansiyele sahip olması beklenir (1, 2). Bireylerin sağlıklı ve nitelikli olabilmesinin zemininden de, kurumlardaki eğitim programın içeriğinin ötesinde öğretmenlerin niteliği büyük önem taşır (3). Çocukların aile ve yakın çevrelerinden sonra, sosyal anlamda ilk çevreleri okul ortamıdır. Gün aşırı birlikte olduğu okulöncesi öğretmenin varlığı önemli yer teşkil eder (4). Çünkü çocuklar zamanla öğretmenleri ile bağ oluşturur ve aileden biri olarak kabul ederler (4, 5). Okul öncesi öğretmenin bu kadar önemli olmasında özellikle bu dönemde model olarak öğrenmenin olması ve çocuğun öğretmenini model olarak pek çok öğrenmeyi gerçekleştirmesi gerçeği yatmaktadır. Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik değerlere ilişkin bakış açıları çocukların etik değerleri içselleştirmiş bireyler olarak yetiştirilmelerinde önemlidir.

Binet (1905)'ten aktaran Sarı (2017)'ye göre, öğretmenlerin çalışma yaşamlarında en sık karşılaştıkları etik dışı davranışın hasetlik ve dedikodu olduğu belirtilmektedir (6). Bu durum dolaylı olarak kişinin kuruma olan tutumunu olumsuz etkileyecektir (7). Bu nedenle etik değerler oluşturmanın mahiyeti ile etik duyarlılığın oluşması gibi konulara dikkat edilmesi önemlidir. Öğretmen ve öğrenci ilişkilerinde ise en fazla yaşanan etik dışı davranış biçiminin; “öğrencilere olması gerektiği kadar değer vermeme” olduğu belirtilmiştir. Bu davranışlar arasında öğrencilere küçümseyerek hitap etme, derse giremeyeceğinde öğrencilere haber vermeme, öğrencilere hakaret ederek yıpratma gibi

davranışlar sayılabilir (8). Bu açıdan öğretmenlerin öğrencilerine olan sorumluluklarının davranış biçimlerinin etik açıdan irdelenmesi önemlidir. Öğretmenlerin öğrencilerine olan sorumluluklarının davranış biçimlerinin etik açıdan irdelenmesi önemlidir.

Eğitim ve öğretimde en çok rastlanan etik dışı davranış ise derslere verilmesi gereken önemin yerine getirilmemesidir. Örneğin; dersin gerekliliğini ifade edememe, derslere hazırlık yapmadan gitme, dersi içeriğine uygun olmadan anlatma, süreye dikkat etmeme gibi davranışlardır (9). Öğrenci ve akademisyenler arasındaki ilişkiye yönelik yapılmış araştırmada da benzer sonuçlar bulunmuştur (10). Araştırmalarda pek çok etik dışı uygulamanın eğitim eksikliğinden kaynaklandığı belirtilmektedir. Bu husus yapılan yanlış davranışın, yanlış olduğunun bilinmemesi sebebiyle devam etmesine neden olmaktadır. Bu sebeple etiğin eğitim yönü giderek daha fazla ön plana çıkmaktadır (11). Öğretmenin yaptığı bir davranışın yanlış olduğunu bilmemesi ya da düşünmemesi öğretmenin mesleğine biçtiği değer ve mesleğine karşı tutumu ile ilgili olabilir. Çünkü öğretmenin niteliği öğretmenin mesleğini severek yapması, mesleğe karşı tutumu ve dolayısı ile mesleki benlik saygısı ile yakından ilişkilidir. Aslan ve Köksal Akyol (7) ile Demir, Gürsoy ve Ada (12) okul öncesi öğretmenliği lisans öğrencilerinin mesleki benlikleri ile ilgili yaptıkları çalışmada, bölümü isteyerek tercih eden öğrencilerin, mesleki benlik saygılarının anlamlı bir biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Dolayısı ile mesleği bilinçli olarak tercih eden bireylerin değişime ve kendini geliştirmeye, öğrenmeye daha açık olduğu düşünüldüğünde mesleki benlik algısı yüksek bir öğretmenin, mesleği ile ilgili olarak bir davranışın yanlış olup olmadığını da bilmesi gerektiği söylenebilir.

Bireyin mesleğine ilişkin geliştirdiği değerlik yargısı olarak tanımlanabilen mesleki benlik saygısı (13), kişinin mesleğine biçtiği anlam, mesleğini ne kadar değerli ve önemli görmesi ile ilişkilidir. Dolayısı ile mesleğini değerli gören yani mesleki benlik saygısı yüksek olan öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri de içselleştirmiş öğretmenler olduğu varsayılabilir.

Benlik saygısı tüm mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de önem teşkil eder. Benlik saygısı, bireyin kendisi hakkında analiz yapması ve bu analizin karşılığında kişinin kendi özüyle barış içinde olma tutumudur (6). Bu tutum öncelikle ailemizde başlarken, zamanla sosyalleşen bireylerin çevresiyle zenginleşir ve bir süre

sonra yerleşen kişiliğin kendisine ilişkin işlevi olarak rutinleşen bir değerlendirme sürecine girebilir (14).

Meslek olarak öğretmenlik, sosyal yaşamımızda iş payının çoğalması ve yaşamın sürdürülmesinde çok önemli bir yer teşkil etmektedir. Süreç olarak sürekli gelişim sağlayan ve değişim gösteren bütün ülkelerin en büyük hedefi, bu aşamaya uyum gösteren kişiler yetiştirmektir. Donanımlı öğretmenlerin gelişmesinde en belirgin argüman eğitimidir. Bu argümanın önemli bileşeni öğretmenlerdir. Kişileri yetiştirme hedefiyle uygulanan metotlarda materyaller çok verimli olsa bile, öğretmenler nitelikli olmaz ise çocukların eğitim seviyeleri de nitelikli olmaz (15).

Öğretmenlerin nitelikleri arasında en önemli bileşenlerden biri meslek etiğinin varlığıdır. Çağımızda meslek etiğine olan hassasiyetin devamlı artmasının sebebi, bir takım mesleklerde görülen etik problemlerinin artması ve artan sorunların çok keskin hissedilmesidir (16).

Meslek hayatımızda uygulanan doğru veya yanlış davranış biçimlerinin sonucu olarak mesleği icra eden kişiler, hem kendilerinin hem de başka meslektaşlarının şeffaf görüşlü ve adaletli olmasını ister. Doğal olarak kişilerin meslekten aldığı haz; etik davranış biçimlerini göstermeleri ile mümkün olabilir (17).

Bu bilgiler doğrultusunda, okulöncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı ile mesleki etik ilkeleri arasındaki ilişkinin incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Araştırmada okulöncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı ile mesleki etik ilkeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi problem durumunu oluşturmaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

Okulöncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı ile mesleki etik ilkeleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Bu problem ile cevaplanması beklenen alt problemler şunlardır:

1.3. Alt Problemler

1. Mesleki benlik saygısı ölçeği toplam puanının betimleyici istatistik değerleri nedir?
2. Okulöncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygıları ile

- Yaş
- Öğrenim durumu
- Deneyim süresi
- Sınıfta yardımcı öğretmen bulunma durumu
- Sınıftaki mevcut çocuk sayısı
- Hizmet içi eğitim alma durumu
- Çalışılan kurumun türü

gibi bağımsız değişkeleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

3. Okulöncesi öğretmenleri meslek etiği envanteri alt boyutları toplam puanlarının betimleyici istatistik değerleri nedir?

4. Okulöncesi öğretmenlerinin mesleki etik ilkeleri ölçeği toplam puanları ve ölçeğin alt boyutları olan, öğretmenin çocuğa ve kendisine karşı sorumlulukları, öğretmenin meslek ve meslektaşına karşı sorumlulukları, öğretmenin aileye ve topluma karşı sorumlulukları, öğretmenin özel eğitime gereksinimi olan çocuklarla ilgili sorumlulukları ve açısından;

- Öğrenim durumu
- Deneyim süresi
- Sınıfta yardımcı öğretmen bulunma durumu
- Sınıftaki mevcut çocuk sayısı
- Hizmet içi eğitim alma durumu
- Çalışılan kurumun türü

gibi bağımsız değişkeleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

5. Okulöncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı ölçeği toplam puanı ile mesleki etik ilkeleri ölçeği toplam puanı ve ölçeğin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Okulöncesi öğretmenlerinin mesleklerini etkileyen faktörler arasında araç- gereç eksikliği, öğrenme ortamı, yönetim-öğretmen işbirliğinin olmaması gibi birçok bileşenin

olduğu ön görülenler arasındadır. Sosyal ve finansal sebeplerin yanı sıra, çağımızda teknolojinin hızlı gelişim göstermesi, işyerlerindeki fiziksel koşulların yetersiz ve uygunsuz olması, meslektaşları ve idarecilerle olan ilişkiler, sınıfların yoğun kalabalık olması, mevcut personelin yaş seviyesi, görev ve sorumlulukların hakkaniyetle dağıtılmaması, öğretmenlerin performansını etkilediği için, onların mesleklerinden haz almalarını sınırlandırabilir (18). Ayrıca öğretmenlerin mesleklerine olan bakış açısı ve tavrı, mesleki benlik saygılarına olan bakış açısıyla okullardaki performanslarına etki etmektedir (20). Bu bağlamda, çalışmada çeşitli değişkenlerin öğretmenlerin mesleki benlik saygıları ve mesleki etik değerlerini etkileyip etkilemediği belirlenerek gerekli düzenlemelerin yapılabilmesi sağlanabilir. Öte yandan, bu araştırmanın genel amacı, okulöncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygıları ile mesleki etik ilkeleri arasındaki ilişkisinin incelenmesidir.

1.5. Araştırmanın Önemi

Okulöncesi dönemdeki çocukların ön formal olarak ilk öğrenme ortamı anaokullarıdır ve bu okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler, çocukların ebeveynlerinden sonraki ilk öğretmenleridirler. Ailelerinden sonra ilk anlamda rol model olarak benimsedikleri kişilerdir. Bu nedenle erken çocukluk döneminde çocukların etik ve demokratik prensiplere sahip olması açısından, öğretmenlerinde bu kurallara sahip olması oldukça önemlidir. Bir kurumdaki okulöncesi öğretmeni şayet etik değerlere sahip ise hem okuldaki ortamda hem de öğrencilerle olan mevcut ortamda etik davranış biçimlerinin görülmesi doğaldır. Çocuklar ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin davranışlarını model alırlar. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin model olan davranışları ve çocuklara karşı tutumları çocuklar için önemli bir bilgi kaynağıdır (21; 22; 23). Johansson ve ark. (2011) (24), değerler eğitiminin okulöncesi yıllarında başlaması gerektiğini ileri sürmektedir. Çünkü hoşgörülü ve sorumlu bir toplum için bu gereklidir. Bu nedenle, bu araştırmanın öğretmenlerin çocuklara “model olma” durumlarını gözetmeleri açısından önemli olduğu söylenebilir.

Toplum nezdinde değeri azalan öğretmenlik mesleğinin, değer kazanması; öğretmenlere motivasyon sağlama, araştırmacıların ilgili konuyu ve boyutlarını araştırmaya sevk etme açısından önemlidir. Etik değerlere sahip kişilerin ayrıca mesleki benlik saygılarının da yüksek seviyede olması beklenebilir. Genel olarak mesleki benlik saygısının olumlu seviyede misal gösterebilecek önde gelen meslek gruplarından birisi

öğretmenliktir. Mesleki benlik saygı düzeyi yüksek olan öğretmenler, tavır ve tutumlarıyla çocuklara örnek teşkil edebilmektedir. Ayrıca, okulöncesi öğretmenin karakteristik yapıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik misyonları önem arz etmektedir (25). Öğretmenlik mesleğinde başarı elde edilmesi için mesleğine karşı tavır önem arz ettiği gibi mesleki benlik saygısının da önemi büyüktür. Mesleki benlik saygısını özetlersek, bireyin seçmiş olduğu mesleğe karşı algıladığı değerlilik yargısı olarak açıklanabilir (26). Mesleki benlik saygısı, bireyin iş hayatında kendi mesleğine ne kadar önem verdiğini ortaya koymaktadır. Mesleki benlik saygısı, mesleki doyum ve uyumun da ön şartları arasında olduğu bilinmektedir (27).

Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki benlik saygısı ile ilgili çeşitli değişkenler açısından inceleyip araştıran birçok çalışma tespit edilmiştir (28; 29; 30; 31). Fakat okulöncesi öğretmenlerin mesleki benlik saygıları, benlik saygısı ile mesleki etik ilkeleri arasındaki ilişkisini inceleyen çalışmaların nadir olduğu saptanmıştır (32). Bu nedenle araştırmacıları mesleki benlik saygısı ve öğretmenlik meslek etiği konularında araştırma yapmaya teşvik edeceği gerçeğinden hareketle çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Öte yandan, bu çalışmadan elde edilecek bulgu ve sonuçların, okulöncesi öğretmenlerin mesleki benlik saygısı ile mesleki etik ilkeleri arasındaki ilişkisinin belirlenmesine, öğretmenlerin motivasyonlarının artmasına, etkili olmasına, verimli olmasına, üretken ve performans seviyelerinin teşhis edilmesine destek olabileceği varsayılmaktadır.

Okulöncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı ile mesleki etik ilkeleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi ve elde edilen verilerle eğitim-öğretime ve öğretmen yetiştiren kurumlara katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.6. Sayıtlar

Katılımcıların sorulan sorulara içten ve objektif biçimde cevap verdikleri kabul edilmektedir.

1.7. Sınırlılıklar

1. 2017-2018 eğitim - öğretim yılı ile sınırlıdır.

2. Araştırma İstanbul ili Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Eyüp, Gaziosmanpaşa, Başakşehir, Fatih, Bayrampaşa, Bahçelievler ve Bağcılar ilçe merkezlerindeki resmi ve özel ilköğretim anasınıfları, anaokulları ve kreşlerdeki 421 okulöncesi öğretmeni ile sınırlıdır.
3. Kişisel Bilgi Formu, Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği, Okulöncesi Öğretmenleri Meslek Etiği Envanterinin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Çalışmada sıklıkla tekrarlanacak bir takım ifadelerin tanımları açıklanmıştır.

Okulöncesi Eğitim: Çocuğun doğmasıyla başlayan süreçten, ilkokul dönemine kadar olan zamanda, 0-66 ay aralığını içeren ve kişinin tüm yaşam süreçlerinde oldukça etkili bir konuma sahip olan; bilişsel, bedensel, sosyal, duygusal ve dil gelişim aşamasını büyük oranda tamamladığı, kişiliğin büyük kısmının oluşturulduğu, "Erken Çocukluk Dönemi" olarak bilinen eğitim dönemine denir (33).

Benlik: Sözlük tanımında; bir şahsiyetin öz benliği, varlığı, mizacı, karakteristik yapısı, insanı kendi gibi yapan özellikler bütünü ve şahsiyetidir (34).

Mesleki Benlik Saygısı: Birey tarafından mesleki yönden kabul alan, mesleki bir seçime evrilmiş benlik için önem taşıyan bireyin benimsediği değerlerdir (28).

Etik: Eski zamanlardan günümüze kadar gelen doğru ve yanlış kriterlerin ifadesidir. Kişilerin gelenek, adet, töre veya ahlaksal ilişki şekillerini, davranış yönlerini ve görüşlerini araştıran bir felsefe dalıdır (35).

Mesleki Etik: Meslek gruplarında mesleğe yönelik olarak oluşturulan korunan, meslekteki üye olan kişilere emir verebilen, belli davranış şekillerini kullanması için zorlayan, bireysel eğilimlerini azaltmasını sağlayan, uygun görülmeyen ve kriterlere uymayan üye adaylarını meslek grubundan ihraç eden, dışlayan, mesleklerin kendi gruplarında rekabetini arttıran, ideal hizmeti anlayışını benimseyip korumayı amaçlayan mesleki ilkelerin bütünüdür (35).

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1. Öğretmenlik Mesleği

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre öğretmenlik; “Devletin eğitimi, öğretimi ve bununla ilgili yönetim vazifelerini üzerine alan özel bir ihtisası olan meslektir” olarak açıklanmıştır (36). Çağımızda sosyal toplumların var olup ilerlemesi için, refaha kavuşması ve diğer ülkelerle iletişim kurarak, varlığını sürekli sağlayabilmesi açısından “aydın toplum” olma gibi mecburiyeti vardır (37).

OECD (38) (Organization for Economic Cooperation and Development), öğretmenlik mesleği için yapmış olduğu tanıtımda; “mesleki etkinliği, bir program dahilinde öğrencilere öngörülen bilgi, tutum ve becerileri iletmeye çalışan bir kişi” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenler, mesleklerine katkı sağlayacak etik davranış biçimlerini sahiplenmelidirler (39). Öğretmenlik mesleğinin, uzmanlık isteyen bir vazife olduğu bilinmelidir. Bu uzmanlıklar açısından ise, bilimsel, sosyo-kültürel, teknolojik, ekonomik kapsamalarında etkili olduğu görülür. Bu durumda öğretmenin, alanında profesyonel bilgiye sahip olması ve yeteneklerle beraber mesleki anlamda formasyonun da olması gerektiği söylenebilir. Bu açıklamadaki nitelikler toplumun temel taşlarını belirler. Bu niteliklerin oluşmasında ailelerin, öğretmenlerin, idarecilerin arz, talep ve düşünceleri oldukça önemlidir (40).

Toplumun gereksinimlerine ilişkin farkındalığı olan bir öğretmen, eğitim-öğretim etkinliklerinin merkezinde bulunan, mesleğinin niteliklerine sahip olan, eğitim öğretim uygulamalarında uygun yöntemlere hâkim, kendi uzmanlık dalında bilgili bir etikete sahiptir. Bu etiketle, öğrencilere yol gösterebilecek, objektif ve demokratik vizyonu gerçekleştirebilecek, teknolojinin getirdiklerine uyum sağlayabilecek, başarı odaklı motivasyonlu öğrenciler eğitebilecek misyonla mesleğine odaklanır. Öğretmen eğiten okulların bu anlamda rolü çok büyüktür (40).

Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında, öğrencilere öğretmenliğin belli bileşenlerinin kazandırılması için çaba gösterilmektedir. Ülkemizde Milli Eğitim Geliştirme Projesinde Yükseköğretim Kurulunca sunulan öğretmen yetiştirme programı için çalışmalar sonuç vermiş ve bu program ile 21. Yüzyılda öğretmenlik mesleği yapacak bireylerin yeterlikleri tespit edilmiştir (4). Bu tespitler doğrultusunda öğretmen adayında aranan özellikler şu şekildedir;

- Alana Hâkim Olma
- Öğretme Öğrenme Sürecine Hâkim olma
- Öğrenci için Rehberlik (Kişilik vb.) Hizmetlerine Hâkim olma
- Şahsi ve Mesleki Özellikler olarak dört grupta toplanmıştır.

Alana Hâkim Olma: Öğretmen adaylarının öğretmenlik yapacağı dalda bilgili ve yetenekli olması çok önemlidir. Çalıştıkları kurumlarda alana hâkim olmayan öğretmenlere en başta öğrenciler saygı göstermeyebilir. Bu durumda öğretmenler özgüvenlerini yitirebilirler. Özgüvenin yitimi kurumdaki öğrenciler, veliler ve diğer meslektaşları ile kurduğu ilişkilerde problemler yaratabilir. Bu sebepten ötürü öğretmenlerin görev yaptıkları yerleri çok iyi tanımaları ve bu yerlerdeki gelişmeleri dikkatle gözlemlemeleri gerekmektedir. Alan bilgisi eğitiminde öğretmenlerin de rol oynadığı öğretim programlarında daha fazla etkin bilgi sahibi olmaları beklenmektedir (5).

Öğretme-Öğrenme Sürecine Hakim Olma: Genel olarak öğretmenlerin mesleki yetkinliği incelendiğinde, bu yetkinliklerinin çoğu kısmının öğretme-öğrenme sürecine hakim olma olduğu belirtilmektedir (42). Bu önemli sürecin öğretme kabiliyetinin yerine getirilmesi bakımından önem teşkil eder. Bu süreçte yer alan yetkinlikleri şöyle sıralayabiliriz:

- Plan hazırlığı ve derse hazırlık aşaması
- Öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalanma
- İletişim yetisini kullanma
- Sınıfa hakim olma ve öğrencilerle nitelikli iletişim kurma
- Öğrencileri değerlendirebilme ve değerlendirmeleri kayıt altına alma.

Öncelikle öğretmenler bu yetileri meslek bilgisi dersleriyle beraber özellikle uygulamalar sayesinde kazanırlar. Zamanla öğretmenlik tecrübesi ve kurumlardaki hizmet içi eğitim sayesinde mesleki hayatları sürekli gelişme gösterir.

Öğrenci için Rehberlik (Kişilik v.b) Hizmetlerine Hakim Olma: Öğretmenin rehberlik hizmetlerinde donanımlı olması, öğrencilerin kişisel ihtiyaçlarına sürekli ilgi göstermesi, öğrencilerin kişisel uyum sağlama veya öğrenme problemleri ortaya çıktığında bu durumları olması gerektiği şekilde ele alıp çözmesi, her zaman yeterli olmayabilir (43). Öğretmen öğrenci ilişkilerinde öğretmenin duyarlı olması, öğrencilerin birbirleriyle dengeli, nitelikli olmaları ve sağlıklı bir kişilik kazanmalarına destek olmaları, kurumdaki rehberlik hizmetlerine (kişilik, vb.) katkıda bulunmaları beklenmektedir.

Şahsi ve Mesleki Nitelikler: Medeni toplumlarda kişinin toplumsal rolünü yeterince oynayabilmesi, sistemli ve huzurlu bir yaşama sahip olması ve toplumda bu rollerin anlam kazanabilmesi, sağlıklı çerçevede kişilik gelişimiyle oluşmaktadır. İnsanların kişiliğini, davranışlar, tutumlar, gereksinimler, ilgiler ve benzeri nitelikler oluşturur. Kişiliğin; zekâ, kabiliyet gibi özellikleri içine alan bir tarafı da vardır. Bir anlamda kişiliğin, bireyin çevresiyle kurduğu ilişkilerin ve insanlarda bıraktığı gözlemlerin bir sonucu olduğu düşünüldüğünde, ailenin hariç olduğu sosyal çevrenin de kişilik gelişiminde etkili olduğu söylenebilir (44). İnsanın kişilik gelişimine bakıldığında, yaşamış olduğumuz toplumun sosyal ve kültürel yapısı, değerler biçimi, inançları ile ahlaki bakış açısı önemli derecede etkin rol oynar. Sosyal kurumların başında gelen okullar, kişiliğin gelişmesi aşamasında çok etkili çevresel bileşenlerden biridir. Öğretmenler, ebeveynlerimizden sonra bizleri en çok etkileyen kişiler olarak hayatımızda yer alırlar.

Öğretmenlerin kişisel özelliklerinin hangi niteliklerde olması gerektiği sorusuna verilen cevaplar çok boyutlu bir çerçeveden oluşmaktadır (44). Öğretmenin kişisel özelliklerine bakıldığında; sabırlı ve anlayışlı olma, önyargısız, uyumlu ve esnek olma, şefkatli, hoşgörülü ve esprili olma, başarı konusunda yüksek beklenti içinde olma, cesaret verici ve yardımcı olma eğilimi şeklinde sıralanırken, bu özelliklerin yapılan araştırmalarda değişkenlik gösterdiği ifade edilmiş olup birçok özellik üzerinde durulmaktadır (44). Çalışmalara göre öğretmenin etkin olabilmesi adına şahsi nitelikleri şöyle belirtilmektedir (45); Endişe ve stresi her zaman algılar ve bunları en minimuma indirir. Öğrencilere birey olma konusunda destek olur ve ilgiye ihtiyacı olduğunu algılayabilir ayrıca öğrencilerin kendileri hakkında fikir sahibi olmalarını sağlar. Öğrencilerin çabalarına içten inanır ve çalışmalara olumlu bakış açısıyla yaklaşır.

Öğrencilerle beraber ebeveynleri de değerlendirirken aralarında köprü vazifesi kurarak iletişimi sağlar. Sesini yükseltmez, soğukkanlı ve disiplinlidir. Eleştirmenin yanı sıra övgüyü tercih eder. Öğrencilerin kabiliyetlerini, heveslerini ve bireysel özelliklerini fark eder. Öğrenme materyal ve ürünlerini sıra dışı yorumlar. Temel yetileri öğretebilmek adına çeşitli öğrenme yaşantıları uygular. Yaratıcı ve merak unsurlarını öğrenme tecrübesinde temel olarak kullanır. Değişime ve yenilenmeye olumlu bakar ve gerekli görür. Öğrencilerin bireysel niteliklerine uygun öğretim metot ve yöntemleri geliştirir. Kişisel nitelikler üç grupta incelenebilir. Bunlar; güdüleyicilik, başarıya odaklanma ve profesyonelliktir.

Güdüleyicilik; öğretmenlerin güdüleyici özelliğinin olması, pozitif davranışlarını ortaya çıkarır. Çocukların her birinin içindeki cevheri ortaya çıkmasına önem gösterirler. İyi niyetli, samimi, coşkulu, güvenilir ve esprituél nitelikleri taşırlar (46). Öğrencilere ve ebeveynlere iletişim olarak açık ve net olurlar.

Başarıya odaklanma; öğretmenin öğrencilerinden talep ettiği başarı ile öğrencilerin gösterdikleri başarılar arasında yüksek oranda bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Bundan dolayı, öğretmen öğrencilerinin başarabileceği hususunda inanmalı ve onlara her koşulda başarılı olmaları sürecinde desteklemelidir. Öğrencilere bakıldığında, öğretmenlerinin kendileri ile hakkında beklentilerini çok çabuk algılamakta ve ona göre davranış göstermektedirler. Öğretmenler açısından incelendiğinde bir öğrencinin ilgisinin fazla olması durumunda, ona daha çok vakit ayırmakta, öğrenciyi öğretmeye teşvik ederek daha duyarlı davranmaktadırlar (48).

Profesyonellik; profesyonellelikle ilgili özelliklerde, işinde uzman olma, bilgide tecrübeli ve yeni bilgiye sahip olma ayrıca esnek olabilme şeklinde sıralanmaktadır. Bu özellikler aslında öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki öğretmenlik tavırları ile ilgilidir. Bu niteliklerin büyük kısmı, hizmet öncesi eğitimle ile edinilen ve mesleği esnasında edinmiş olduğu hizmet içi eğitimle gelişen, değişebilen niteliklerdir.

Mesleki nitelikler ise öğretmenlerin asıl görevlerinden biri olan öğrenmeyi öğretmektir. Öğretmenlerin asıl görevini yapabilmesi için bir takım mesleki özelliklere sahip olmaları gerekmektedir (48). Öğretmenlerin mesleki nitelikleri şu şekilde sıralanabilir: Öğretim süreci için planlama yapma, farklı öğretim metot ve tekniklerinden

faýdalanma, iletiřim kurmada etkili olma, sınıf yönetimine hakim olma, zamanı verimli kullanma, öğrenmeleri gözlemleyerek deęerlendirme, rehberlik yapabilmeydir.

Öğretim Süreci için Planlama Yapma; ğretmenlerin eğitim sürecinde daha önceden hazırladıkları planlar ne kadar kaliteli planlanırsa, öğrenciler adına o kadar verimli ve basit öğrenim sağlanır. Bu süreçte günlük, aylık ders planları yapılarak planlanması; mevcut şartlara uyarak sınıf ortamında gerektiğinde ğrenci ihtiyaçlarına uygun şekilde planların değiştirilmesi benzer, farklı etkinliklerin verilmesi son derece mühimdir (49).

Farklı ğretim Metot ve Tekniklerinden Faydalanma; ğretmen açısından öğrenme sürecinin verimli olabilmesi farklı metot ve tekniklerin seçimine bağlıdır. Öğrencilerin gelişim seviyelerine, yaş kriterlerine ve kabiliyetlerine uygun metot ve teknikleri seçebilmek için öğretmenin donanımının yeterli olması gerekir. Ayrıca ğretmen, güncel bilişim alanından faydalanmayı öğrenmeli ve bunları derslerinde kullanabilmelidir (50).

İletişim Kurmada Etkili Olma; günümüzde iletişim açısından öğretmenin çok iyi donanıma sahip olması gerekmektedir. Etkili iletişim kurabilme yetisinin başında öğretmenin şeffaf, anlaşılır ve net bir ifade kullanması gelmektedir. Öğretmenin tonlama sesi, vurgulaması, gz kontağı kurarak iletişimi sağlaması iletişimde çok önemlidir (51). Derste etkili iletişim sağlayan bir öğretmenin sınıf mevcudu çoğunlukla çok olur.

- **Sınıf Yönetimine Hakim Olma;** sınıftaki materyallerin, öğrencilerin ve vaktin yönetimi kastedilmektedir. Sınıf yönetimi aynı zamanda sınıfta etkin iletişim sağlama, sınıf içi problemlerin çözümünde bireylere öz yeterlik ve öz denetim kazanmasını sağlama, sorunları en minimuma indirilerek, öğrenimin kalitesini yükseltme yetisidir. Sınıf yönetimi, üretken bir öğrenme ortamının yaratılmasına yardımcı olan bileşenleri ve sınıftaki ortamın düzenlenmesiyle ilgili tüm stratejilerin bütünüdür. Sınıf ortamında düzenin olması için sarf edilen süre, ğretim sürecinin büyük bir çapını kapsamaktadır. Özellikle ğretmen adaylarının sınıf yönetimi problemi, uygulamalarında öğretimle ilgili problemlerin başlıcalarından biridir. Bunun asıl sebebi, öğretmenlerin sınıf yönetimi yetenekleri konusunda ağdaş bir şekilde bilgilendirilmeyişidir (52). Sınıf yönetimine hakim olmak, öğrencilerin öğrenmeye ayırdığı vakti verimli

bir şekilde değerlendirmelerini sağlar. Başarılı öğrenmede motivasyon çok önemlidir. Çünkü etkili sınıf yönetimi:

- Öğrencinin derse katılımını sağlar.
- Olumlu olmayan davranış biçimlerini azaltır.
- Öğrenmeye harcanan vakti artırarak, öğrencinin başarılı olmasını sağlar.
- Öğrencilerin sorumluluk alma becerisini ve davranış biçimlerini yönlendirme yeteneğini geliştirerek bu hususta içe yönelik sınırlar oluşturmalarını sağlar (53; 54; 55).

Zamanı Verimli Kullanma; eğitimde zamanını verimli kullanmanın asıl şartı, öğretim sürecinin amaca yönelik daha önceden etkin şekilde planlanmasıdır. Planlı olma huyu, zamanı verimli harcamada öğretmenlere sürekli yardımcı olan unsurdur. Sınıf ortamında zamanı verimli ele almak için derse vaktinde hazır olunması, öğrencilere hem içerik açısından hem de materyallerle zenginleştirerek hem işitsel hem de görsel açıdan öğrenme sahası sunulması gerekmektedir (56).

Öğrenmeleri Gözlemleyerek Değerlendirme; değerlendirmedeki analiz ve sentez öğretim aşamasının ayrılmaz bir bölümüdür. Öğrenmeyi gözlemleyerek analiz etmenin en verimli yolu, analizin giriş aşamasında, devam eden süreçte ve sürecin çıkış safhasında yapılmasıdır. Giriş aşamasında öğrencilerin bir eğitim programına başlamadan evvel hazır bulunuşluk seviyelerinin ölçülmesi ve analiz edilmesi, süreç aşamasında tüm öğrenme bölümünün sonunda, gözlem testlerinin verilmesi ve değerlendirilmesi, sonuç aşamasında ise bilgi, yeti ve tutumlarda hangi seviyede öğrenmenin sağladığını netleştirmesi gerekir (57). Bu analizlerin olabilmesi için öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme hususundaki temel bilgi ve yetilere sahip olması beklenir.

Rehberlik Yapabilme; öğretmenler kendi çevresinde bulunan öğrencilerin sağlıklı bireyler olmalarından sorumluluk duymalıdır. Bu sebeple, öğrencilerle olan iyi iletişimlerinde, onların kişisel veya grup iletişimi ihtiyaçlarına duyarlı davranmalıdırlar. Kurumlarda öğrenci için bireysel hizmetleri sunan psikolog gibi uzmanlarla işbirliği yaparak bu hizmetlere katkıda bulunmayı kendine amaçlamalıdır (58).

2.2. Okulöncesi Öğretmenliği Mesleği

Milli Eğitim Bakanlığı'nda (36), okulöncesi öğretmenin görevi hakkında; "0-6 yaş aralığındaki çocukların gelişim alanlarının hepsini içeren ve özelliklerini tanıyan, planlı şekilde program yürütebilen, mesleki materyallerin kullanımını açısından bilinçli, iletişimi rahat kurabilen, problemlere pratik çözüm odaklı, çocukları tanıma yöntemlerinde yetkin, organizasyon yeteneğine sahip kişilerdir" tanımlaması yapılmıştır. Bu meslekteki bireylerin, teknolojiyi güncel takip etmesi, çocukların sağlık şartları hakkında bilgili ve tecrübeli olması, özel eğitim görmesi gereken çocukları tanı almasında destek olması ve eğitimi için yardım etmesi, tertipli, yaratıcı düşünceye sahip olması gereklidir şeklinde belirtilmiştir.

Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı okulöncesi öğretmenlerinin görevlerini ve iş faaliyetlerini açıklarken;

- *Planlı olmak*
- *Mekandaki fiziksel donanımların güvenliğini sağlamak,*
- *Çocuk sağlığı ve hastalıklarında hakkında bilinçli ve yetenekli olmak,*
- *İnsan ilişkileri bakımından becerikli olmak,*
- *Sosyal, zihinsel ve psiko-motor gelişimleri desteklemeye yardımcı olmak,*
- *Türkçe dil gelişimini kazandıran etkinlikler hazırlamak,*
- *Çocukların duyu ve düşüncelerini açıklamalarında yardımcı olmak,*
- *Çocukların cinsel kimliğini tanıması için eğitmek ve bilinçlendirmek,*
- *Animasyon faaliyetleri yaptırmak ve koordine etmek,*
- *Yaşayarak ve uygulayarak öğrenmeyi desteklemek,*
- *Çocukları tanıma teknik ve yöntemleri uygulamak,*
- *Meslekî gelişime ilişkin organizasyonlara katılma, olarak belirtilmiştir (36).*

Öğretmenler eğitimin en önemli yapı taşıdır. Özellikle okulöncesi eğitimde öğretmenlerin, çocuklarda ebeveynleri kadar katkısı vardır. Öğretimin nitelikli olmasında; öğretmenin tecrübesi, bilgisi, imkanları ve kabiliyetleri ile direkt ilişkilidir (59).

Öğretmenin donanımlı olması gerekmektedir. Öğretmenin donanımı, hem programa hakim olma açısından hem de metoda yaklaşımı açısından önem arz etmektedir. Çünkü programa ivme kazandıracak olan öğretmen başarısıdır (60). ‘Nasıl bir eğitim?’ sorusunun yanıtı ‘nasıl bir öğretmen?’ sorusunun kaynağında saklıdır (61). Eğitimin niteliği, genellikle öğretmenlerin kaliteli donanım nitelikleriyle doğru orantılıdır. Öğretmenlerin verimli süreçlerle eğitilmesi, eğitim kurumlarındaki hizmetlerin kalitesi açısından önemlidir (61). Öğrencilerin etkin geliştirilmesinde ve desteklenmesinde kaliteli bir eğitim dönemi olması bu açıdan önemlidir. Etkili bir eğitim programı ve donanımı sağlanmış bir ortamın okulöncesi kurumlarında başlıca gelen standartları arasındadır (12).

Okulöncesi eğitiminde yer alan önemli boyutlar arasında, okulöncesi öğretmenleri ve onların donanımları vardır. Chung, Marvin ve Churchill (62), okulöncesi öğretmenlerinin çocuklar için mahiyetini açıklarken; bu süreçte elde edilenlerin yaşam boyu geçerli olduğunu ve verilen eğitim kalitesinin fazlasıyla mühim olduğunu belirtmektedirler. Çocukların aile ve yakın çevrelerinden sonra, sosyal anlamda ilk basamakları okul ortamıdır. Gün aşırı birlikte olduğu okulöncesi öğretmenin varlığı önemli yer teşkil eder (63). Çünkü çocuklar zamanla öğretmenleri ile bağ oluşturur ve aileden biri olarak kabul ederler. Süreç içerisinde çocukların güvenini kazanan öğretmenlerin, çocuklarla iletişim rolünde önem arz etmektedir (62, 63).

Bloom (1971)’den aktaran Çolak (2008)’ye göre, yapılmış çalışmada, yaş olarak 17’ye kadar olan sürecin, bilişsel gelişmenin % 50’lik kısmı 4 yaş iken, % 30’luk kısmı 4 yaştan itibaren 8 yaşına, % 20’lik kısmı ise 8 yaştan 17 yaşına kadar oluşum sağlamaktadır (64).

Bu bilgiler doğrultusunda, çocuğun erken dönemlerindeki bu farkındalığını bilmenin değeri büyüktür. Okulöncesi dönemde çocuğun yeti ve becerilerini fark ederek gelişmesi için çocuklara rehberlik etmek, çocuğun yapması gereken davranışlarını pekiştirmesi sağlanır. Bunu sağlamak ise ancak verimli şekilde hazırlanmış planlama, sistemli bir okulöncesi eğitimi düzeni ile gerçekleşir (65).

Okulöncesi dönemini kapsayan süreç, hem aile ve yakın çevresi hem de eğitim kurumu çevresi çocuğun yaşamında ilk basamakları oluşturacak daimi yaşamsal tecrübeleri arttırmakta büyük rol oynar. Bu sürecin tamamı düzgün hazırlanmış ve

uygulamaya açık bir eğitim programı ile entegre edilmesi durumunda, çocuğun ilk önce okulöncesi, daha sonrasında bütün eğitim yaşamında kişilik ve kimlik kazanımlarına kalıcı şekilde değişikliklerine sebep olması bakımından önemlidir.

2.3. Benlik Saygısı Kavramı ve Mesleki Benlik Saygısı

2.3.1. Benlik Saygısı

Benlik, kişinin kendi karakter yapısını algılayış biçimi, kendisinde bulunan özelliklere, becerilere, hayalindeki düşüncelere ve değer biçimlerine ait yargıları kapsamaktadır (66). Kişiliğin zemininde “ben” terimi yer alır. Ben merkezin çekirdeği konumunda olan “öz ben” ise hayata adım attığımız andan itibaren sosyal çevremizle devam eden iletişimidir.

Jung (1971)’a göre benlik; kişiliğin bütününü ifade eder. Aslında insan bütün olmak için çaba vermez, çünkü buna zaten doğuştan sahiptir. Fakat hayatı boyunca var olduğu bütünlüğe yeni bileşenler katmaya ve onu birbirine zıt çalışan kısımlara bölünmekten muhafaza etmeye çalışır. Jung bu hususta, benliğin egoyu kapsadığını belirterek egoyu şahsi ve tamamıyla bilinçli şekilde bağlantılı, benliği ise daha geniş kapsamlı, kişiliğin dışında görmektedir (67).

Benlik, tasvirlenen fakat analiz edilmeyen bir unsur olarak tanımlanır. Benlik terimi, kişilerin kendine ait gerçek algıladığı, zaman içinde öğrenmiş olduğu düşünce, prensip ve inanç ilkelerini kapsayan heterojen duruma sahip bir olgudur (68). Aslında kişisel gelişimin basamaklarında kişinin kendi kapasitesini, yeteneklerini yani kendini tanımlamaya çalışma çabasıdır (69). Benlik kavramı, bireyin kendisi için, ne ve kim olduğu hakkında fikir veren bir olgudur. Benlik kavramı için 50 yıl ve üzerinde fazlasıyla çalışmalar yapılmış fakat ortak bir tanıma ulaşılamamıştır (70).

Benlik kavramına yönelik algı, benlik saygısı kavramı ile açıklanmaktadır. Benlik saygısı ise benlik terimini değerlendiren öz benlikten alınan hazzı ifade eden bir kavramdır (71; 72). Benlik saygısı, bireyin kendini çevresinden ne aşağı ne de yukarı görmeksizin kendi durumundan memnun olma hali, kendini sevilmeye değer görmesi, şahsını olduğu gibi görmeyi kabullenmeyi, özüyle güven içinde olan ruhsal olgudur (73). Benlik saygısı boyutu, şahsi niteliklerinden, sosyalleşme aşamasına kadar birçok yönde

görülmektedir. Bu büyük resmin boyutlarının sonucunda benlik algısı ortaya çıkmaktadır (74).

Bireylerin kendisi içinde barış durumunda olması, benlik saygı durumunu artırırken, kendisiyle çakışma durumunda olması, kişilerde benlik saygı derecesini azalttığı görülür (75). Kişinin kendine değer biçmesi olarak varsayılan benlik saygısı yüksek seviyede olan bireylerdeki nitelikler şu şekildedir;

- Yaratıcı odaklı ve üretkenlik
- Sağlıklı ruh hali
- Risk almayı seven
- Sorumluluk sahibi
- Vizyonu yeniye açık ve misyonu girişimci
- Zorla başa çıkabilecek kadar dayanıklı
- Mutlu olmayı seçme
- Yeteneklerine güvenen
- Niteliklerine ve öz saygısını koruyan
- Kendine saygılı davranan
- Hata konusunda titiz olan (76; 77; 78; 79; 80).

Benlik saygısı yüksek olan bireyler, karşılaştıkları problemleri çözmek için birçok yaratıcı metotları tekrar değerlendirir ve sonunda başarısız olduğunda bunu hata olarak kabul etmez iken; kendilerine tecrübe katan bir olanak olarak görürler (81). Benlik saygısı yüksek olan bireyler, kişilerarası iletişimde etkin empati kurabilen ve sabırlı insanlar olarak tanımlanırlar. Ayrıca daha özgür karaktere sahiptirler. Öğrenci durumunda olanlar ise başarılı bir performansa sahiptirler. Özellikle endişeli ve stresli durumları daha rahat atlattırılar. Çalışma yaşamlarında, özgün olan, rekabet edebilen ve başarı motivasyonu yüksek olan bireylerdir. Fiziksel bakımdan ise bu kişiler daha sağlıklı olup, grup içi iletişimleri sıkıdır (82).

Öte yandan, bireyin benlik saygısının düşük olmasının, bireyin kendisini yetersiz hissetmesi ve kendisine güvenmemesiyle ilişkili olduğu belirtilmektedir (83). Hissedilen düşük benlikle birlikte yaşamını devam ettirmeye çalışan kişiler kendisini değersiz hissetmeye başlar ve sosyal çevrede kabul görmeyeceğini algılar (83). Benlik saygısı düşük olan kişilerin özellikleri de şu şekilde sıralanır:

- Anksiyete, depresyon gibi duygu durum bozukluğu hastalıklarına yatkındırlar,
- Kendilerini ifade etmede güçlük çekerler,
- Utangaç yapıda olabilirler,
- Yalnız kalmaktan hoşlanırlar,
- Geleceğe karamsar bakış açıdan bakarlar,
- Eleştirilere karşı fazla hassaslardır,
- Çevrenin etkisinde rahat kalabilirler,
- Düşüncelerini ve tutumlarını kolay değiştirebilirler,
- Duygu kontrolünde zorluk çekerler,
- Yeniliklere karşı direnirler,
- Hata yapmak onları aşırı korkutur (83).

2.3.2. Mesleki Benlik Saygısı

Mesleki benlik saygısı, bireyin mesleğini ne kadar değerli ve önemli gördüğünü tanımlamaktadır. Bu durumda benlik saygısı (self-esteem), kişinin şahsıyla uyumu ön şart görürken, mesleki benlik saygısı ise mesleki anlamda tatminkârlığın uyumunu ön şart görür (86). Çünkü bu şartlar, bireyin hem iş hem de özel yaşamında strese karşı dirençli, akran ilişkilerinde denge sahibi olmasında sosyal iletişim boyutunu etkiler (85). Mesleki benlik saygısı, mesleğin değerlerinden etkilenmiş olduğu için, üretken düşünme yetisi görevlerin farklı olması, tanınabilir olma, sosyal güvencede olma, statü olarak ilerleme fırsatı, saygınlık kazanma gibi bileşenler önemlidir (88). Meslek, insanların hayatlarını devam ettirebilmeleri için ve şahsen mutlu olmalarını sağlamada önemli bir etkidir. Kişisel benlik algısı, kişilerin nasıl davranış göstereceği, kendilerini nasıl hissettikleri, sosyal çevrelerinin onlara ne şekilde davrandıklarının yanı sıra herhangi bir mevzuda başarılı olup olmamalarıyla da ilgilidir (89).

Kabiliyeti kullanma ve geliştirme fırsatı, yaratıcı olmaya olanak verme, görevlerin çeşitliliği ve ilgi çekici olması, sosyal güvence, kariyer imkânı, tanınma, toplumsal statü gibi boyutlar meslek değerleri içindedir (89).

Bireyin mesleğine ilişkin geliştirdiği değerlik yargısı olarak tanımlanabilen mesleki benlik saygısı (87), kişinin mesleğine biçtiği anlam, mesleğini ne kadar değerli ve önemli görmesi ile ilişkilidir. Dolayısı ile mesleğini değerli gören yani mesleki benlik saygısı yüksek olan öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri de içselleştirmiş öğretmenler olduğu varsayılabilir. Eğitim ve öğretim sunmanın temelinde, öğretmenlerin mesleğini yerine getirmelerin de bazı özelliklere sahip olması gerekir. Bu özellikler içerisinde benlik saygısının yüksek olması öğretmenlik mesleğinde önemli bir yer tutar.

Öğretmenlik mesleğinde önem arz eden benlik saygısı, bireyin kendisi hakkında analiz yapması ve bu analizin karşılığında kişinin kendi özüyle barış içinde olma tutumudur (15). Bu tutumu öncelikle ailemize karşı başlarken, zamanla sosyalleşen bireylerin çevresiyle zenginleşir ve bir süre sonra yerleşen kişiliğin kendisine ilişkin işleve koyduğu rutinleşen bir değerlendirme sürecidir (28).

Meslek olarak öğretmenlik, sosyal yaşamımızda iş payının çoğalması ve yaşamın sürdürülmesinde çok önemli bir yer teşkil etmektedir. Süreç olarak sürekli gelişim sağlayan ve değişim gösteren bütün ülkelerin en büyük hedefi, bu aşamaya uyum gösteren kişiler yetiştirmektir. Donanımlı öğretmenlerin gelişmesinde en belirgin argüman eğitimidir. Bu argümanın önemli bileşeni öğretmenlerdir. Kişileri yetiştirme hedefiyle uygulanan metotlarda materyaller çok verimli olsa bile, öğretmenler nitelikli olmaz ise çocukların eğitim seviyeleri de nitelikli olmaz (6; 7).

Öğretmenlerin nitelikleri arasında en önemli bileşenler arasında meslek etiğinin varlığı söz konusudur. Çağımızda meslek etiğine olan hassasiyetin devamlı artmasının sebebi, bir takım mesleklerde görülen etik problemlerinin artması ve artan sorunların çok keskin hissedilmesidir (5). Meslek hayatımızda uygulanan doğru veya yanlış davranış biçimlerinin sonucu olarak mesleği olan kişiler, hem kendilerinin hem de başka meslek akranlarının şeffaf görüşlü ve adaletli olmasını ister. Doğal olarak kişilerin taşıdığı meslekten aldığı haz; etik davranış biçimlerini göstererek mümkün olabilir (5).

Bu bilgiler doğrultusunda, okulöncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı ile mesleki etik ilkeleri arasındaki ilişkinin incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Araştırmada, okulöncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı ile mesleki etik ilkeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi problem durumunu oluşturmaktadır.

2.3.3. Öğretmenlerin Mesleki Benlik Saygısı

Meslekî davranış şekillerinin en güçlü noktalarından biri mesleği algılayış şeklidir. Mesleği algılayış şekli ifadesinden, meslek için anlayış ifadesini çıkarabiliriz. Bu noktadan öğretmenlerin, öğrenci olduklarında öğrenme tecrübeleri, kendi meslek anlayış tutumlarına temel oluşturabilmektedir. Bu husustan dolayı, Drucker (1964)'den aktaran Korkmaz (2012)'ye göre, öğrencilik deneyimlerinin, mesleğe yönelik olumlu anlamda kazandıracak şekilde düzenlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır (91).

Öğretmenlerin mesleki benlik saygısı için, bireyin mesleki benlik kavramı için yaşadığı onur, mesleğine yüklediği anlam ve saygının değeri olarak açıklanabilir (92). Mesleki benlik saygısı, mesleğe yönelik tutumlardan etkilenir. Kişi, mesleğini değerli görüyorsa, mesleki benlik saygısı da buna bağlı yüksektir. Fakat bireyin mesleğine biçtiği anlam az ise, mesleki benlik saygısı da bu denge de düşüktür. Kişilerin, seçtiği meslek, bireysel analizinin sonucudur. Bu analiz olumlu olmadığı durumda hem kişi için hem de toplumumuz için kötü sonuçlar doğurabilir (93).

Okulöncesi öğretmen adayları ile gerçekleştirilen bir araştırmada sınıf seviyesinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve ilgide etkisinin olduğu saptanmıştır (94). Yine bir başka araştırmada ise (95), öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında, üniversite seviyesi ve anabilim dalı değişkenlerine göre anlamlı farklılaşma olduğu belirtilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılaşma olmaması daha önceden yapılan çalışmalar ile çelişmektedir (7).

Bir araştırmaya göre, ilköğretim öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı ve iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelendiğinde, öğretmenlerinin mesleki benlik saygınlıklarında seviye olarak artış tespit edilirken, içsel ve dışsal doyumlarındaki haz derecelerinde azalma olduğu saptanmıştır (6; 7).

Okulöncesi eğitim kurumlarında yapılan öğretmen adaylarının mesleki benlik saygısı çalışmasında (20); öğrenim durumu mezun, sınıf seviyesi, tercih sıralaması ve yakın çevresinde öğretmen olma durumu değişkenlerinin, mesleki benlik saygısı ile ilgili anlamlı farklılaşma olmadığı saptanmıştır.

2.4. Etik ve Ahlak Kavramı

Kelime olarak kökü ethos şeklinde olan etiğin; “adet”, “töre”, “gelenek” anlamlarına geldiği, ayrıca “törebilim” olarak da tanımlanabileceği ifade edilmektedir (96). Etiğin sözlük anlamıysa; ahlak prensipleri doğrultusunda, olumlu ve doğru davranış biçimlerini temsil etmektir. Bunun dışında Ethos’un, karakter olarak anlamı da bulunmaktadır. Değer ve tutumlardan hangilerinin sahipleneceğine, başka bireylere nasıl davranılacağına ait sorumluluklar karakter ya da etiğin unsurudur (62).

Haynes’in düşüncesine göre etik; birtakım eylem ve uygulamalarda ilişki bulmamıza yardım eden, iyilik, dürüstlük, suç, erdem, adalet gibi terimleri kapsayan zihinsel yoldur. Ayrıca Haynes etik için, toplumun onayladığıyla yola çıkan, sözsüz iletişimin etkin olduğu genel anlamda iyi veya kötü davranış şekillerinin olduğunu ifade etmiştir (96).

Etiğin anlaşılabilmesi açısından, bu terimle karıştırılmaması gereken bir diğer terim ise “ahlak”tır. Ahlak terimi Türkçe’de Latince ‘moral’ sözcüğünün karşılığı olarak gelmektedir. Ahlak (aktöre-morality), aynı zamanda huy, yaratılış, mizaç anlamına gelen Arapça “hulk” teriminin çoğul halidir. Bireylerarası ilişkilerde uyulması zorunlu olan (manevi) kural ve prensipler olarak açıklanır (99).

Etik, felsefenin disiplinleri arasındadır. Felsefi bakımdan etik, ahlaki icraatın bilimi olarak algılanır. Ahlaki sorunlar, düşünceler, çatışmalar gibi terimler olmadan etik terimi de olmaz. Etik, bir olgunun iyi olduğu sonucuna ne şekilde varıldığını temsil eder. Etik, ahlak üretmez ve genellikle ahlak üzerine konuşmadır. Ahlakın bağlayıcı bir durumu vardır. Bunlar toplumca kabul görmüş birtakım norm ve değerlerdir. Bu normlar sayesinde buyruk veya yasaklar ile çevreye uyarılarda bulunmaktadır (101).

Ahlakın zemini geniştir ve nasıl davranılması gerektiğine ilişkin yazılı olmayan kavramları içerir. Etik ise, soyut unsurlara dayalı olup, ayrıca soyut unsurlardan ne anlaşılması gerektiğini ifade etmeye çalışır. Ahlak, günlük hayatta kişilerin nasıl yaşamaları konusunda, ince detaylar içinde pratik olarak düşünülürken, etik ise daha

soyut olan ve kuramsal bir bakış çerçevesi gerektirir. Bir toplumun çeşitli dinsel, cinsel ve etnik kimlikler barındırması, çeşitli ahlak görüşlerini gündeme getirir. Etikte ise “istenilir iyi” terimi vardır. Bu “istenilir iyi” terimi daha çok evrensel ve genel geçer görüşe sahiptir (102).

2.4.1. Etiği Oluşturan Başlıca Bileşenler

Etiği oluşturan pek çok bileşen vardır. Bu bileşenler vicdan, ödev ve sorumluluk, değerler, kültür, normlar ve görgü kuralları olarak sıralanabilir.

2.4.1.1. Vicdan

Vicdan, kişinin ahlak değerleri hakkında dolaylı olmadan ve doğal olarak yargılama yapma yetisi ya da gücüne denir. Billington (102) vicdanı, herhangi bir zamanda anladığımız kadarıyla, ahlaki konular hakkındaki düşüncemiz olarak açıklamıştır. Yeni fikirler ve baskılar oluşana kadar, benzer bir problemle her karşılaştığımızda onay almak üzere, vicdanımızdan yana oluruz (102).

2.4.1.2. Ödev ve Sorumluluk

Akarsu (104) için ödev; yapmak mecburiyetinde olduğumuz, yapmamız gereken ahlaki bakımdan sorumlu olduğumuz olgudur. Ödev ile ele alınması gereken sorumluluk ise bireyin şahsi davranışlarının veya kendi alanına giren yetkinin herhangi bir olay veya durumun sonuçlarını üstlenmesidir.

2.4.1.3. Değerler

Etik bakımından değer, özne-nesne bağlantısının özel bir tarafını temsil eder; bu bağlantıda nesnelere, süreçlerin, olayların başlıca özelliklerin insan yaşamındaki konumu ve önemi anlaşılır. Genel anlamda, toplumsal yaşamda “değer sorunu” iki şekilde önümüze çıkar:

Birincisi, belli başlı maddi ve bilişsel (manevi) kavramların (zenginliklerin) değeri, sosyal ilişkilerin, olayların kıymeti, estetik açısı, bireyin ahlaki ve diğer özelliklerinin niteliği olarak, ikincisi ise, amaçların, idollerin, insan prensiplerinin değeri olarak ele alınır (105). Değerler, ideolojik amaç yerleri ve yol gösteren düşünceler olarak, insan davranışlarının, idealarının ve duygusunun şekillendirilmesinde büyük bir etkendir.

Değerler, insanların sosyal ilişkilerinin ve vazifelerinin farkına varmalarını sağlayan değişik birer formatıdırlar (105).

2.4.1.4. Kültür

Kongar (105)'in düşüncesine göre kültür; maddi ve manevi olarak iki kısımda ele alınır. Bireyin ürettikleri maddi kültüre misal gösterilirken; yine yarattığı algılar, sahip olduğu değerler, ilkeler manevi kültüre misal gösterilebilir. Bir diğer grupta ise sanat eserleri, edebiyat eserleri ve ideal yapıtlardan oluşmaktadır.

2.4.1.5. Normlar

Normlar, genel anlamda değerlerin aynasıdır ve bir örgütün bütün üyelerince benimsendiği için kolektiftir. Mc Kenna (1994)'den aktaran Pehlivan (1999)'ye göre, örgüt içinde gelişen sosyal kuralların bazı hedefleri vardır (106):

- 1) Normlar, örgütün esas değerlerini ifade ettiği için, üyelerin diğer kişilerden farklılıklarını yansıtır.
- 2) Normlar, örgüt üyelerinden beklenen davranış biçimlerini basite indirgeyerek, uygun hale getirir. Bu şekilde üyelerin davranış şekilleri öncesinden hissedilebilir ve bu durumda örgütün işleme biçimini basitleştirir.
- 3) Normlar, kişilerin üzücü konulara düşmelerini engeller.
- 4) Normlar, örgütün yaşamını sürdürmesine destekler. Normlar sayesinde, üyelerin uygunsuz davranışları reddedilerek onaylanmaz, grubun varlığının devam edilmesine gayret gösterilir (107).

2.4.1.6. Görgü Kuralları

Görgü kuralları, nezaket içeren davranış kalıplarıdır. Toplumda olduğu gibi iş yaşamında da kabul edilen bazı görgü kuralları vardır. Yöneticilerin uyması gereken bazı görgü kuralları, protokol kuralları olarak tanımlanmıştır ve yöneticilerin bu kurallara uygun davranmaları beklenmektedir. Genellikle görgü kuralları, etikle ilgili değildir. Bunlar toplumsal kabul gören ve toplumda insan ilişkilerini güzelleştiren davranış kalıplarıdır. Görgü kuralları ihlal edildiğinde, insanlar bu tür davranan bireylerin görgüsüz ve ilkel davrandıklarını düşünürler. Bazı görgü kuralları, etik sorunların kamufle edilmesi için de kullanılabilir (108).

2.5. Etik Kuramları

2.5.1. Betimleyici Etik

Çeşitli grup veya kurumlardaki ahlaki davranış biçimlerini, tutumlarını inceler. Bireylerde bir kişinin diğer kişinin üzerinde üstünlüğü söz konusu mu, mevzularına girmez; sadece bunların sergilenmesini sağlar (109).

Turan'a (108) göre, herhangi bir ahlak felsefesinin söylemini ortaya çıkaran şeyin, bir çözümleme yapmaktan başka bir şeyi amaçlar görünmüyorsa bile, bir değiştirme istenci olduğunu düşünebiliriz. Betimleyici yaklaşımın yöntemi, temel kavramları ve anlamlarını örnek durumlarla belirlemek olguları incelerken bu kavramların nasıl kullanılacağını örneklerle açıklamakla gerçekleşir. Aynı zamanda, değer yargılarının örneklendiği durumları genel geçerliliği olan kalıplarla sunmak ve temel kavramların tüm durumları anlaşılır kılmada nasıl kullanılabileceğini gösterir. Buna göre, betimleyici Etik ve ahlaki eylem bağlamında, olması gereken ya da değer yerine, olan ya da olgularla ilgilenir. Ahlaki inançlarımızla ilgili sosyolojik ya da psikolojik olguları ifade eder.

Ahlak alanında bilimsel yaklaşımın uygulanmasının bir neticesidir betimleyici (deskriptif) etik. Betimleyici Etik ahlak alanındaki bilimsel, hatta materyalist yaklaşımı tanımlar veya bilimsel ya da tasviri yaklaşımının ahlak alanına uygulanmasını ifade eder. Bu Etik anlayışı norm bildirmek ya da kural koymak yerine, sadece insan eylemini gözlemleyerek eylemlerin sonuçlarını betimler. Dolayısıyla, o insanların ahlaki görüş ya da inançlarıyla ilgili olgusal önermelerden meydana gelen Etik türünü ifade eder (109).

2.5.2. Meta Etik

Temel etik bileşenlerini ele alarak ahlaki sistemlerin zeminini ve ahlakın toplumsal düzen içindeki faaliyetlerini analiz etmeye çalışır. Belli başlı varsayımları açıklanması için değerlendirmeye çaba gösterir. Etiğe ilişkin kavramların açıklamalarının ne kadar ispatlanabilir olduğunu detaylandırır (110). Etiğin göreceli olması hakkında veya insanın sürekli kendi amaçlarına yakın davranıp davranmadığı gibi konular meta etiğin alanına girer. Aslında meta etik; normatif etik ile uygulamalı etik korelasyonunda bir sınır çizme tartışması da meta etik bakımından yapılan bir değerlendirmenin kendisini oluşturur (111). Meta etiğin metafizik, dilbilim ile psikoloji alanlarıyla ilgilenen alt bölümleri bulunur. Meta etiğin metafizik konuları; ahlaka uygunluğun bireylerde kendiliğinden oluşup oluşmadığı ile ilgilidir. Ahlak gerçekliği görüşüne dayanır. İlk

olarak Plato'ya kadar dayanan, matematikten ilham alan, ahlak değerlerini salt değerler olarak kabullenen grtr. İkinci olarak ahlak değerlerini, din ile bağdatıran ahlak değerlerini dini kurallar olduğunu, iyi ya da kötü kavramlarını Allah'ın belirleyebileceğini savun bakış aıdır. Meta etiğin psikoloji ile ilgili konuları; ahlaklı olmanın neden ihtiyaç olduğu konusudur ve dört bölümü bulunur. Aristo'nun ele aldığı gr ele alan ahlak, kabiliyetimizi, "pratik akıl" olarak söylenen akılcı kabiliyeti kabul alan grtr. Bir sonraki zamanda Thomas Aquinas, aklın ahlaki mecburiyetleri üstünde sezgiyi elde ettiği görüşünü savunmuştur. Meta etikte dilbilim ile ilgili mevzular; 20. Yüzyılın başında Amerikalı ve İngiliz felsefe bilim insanları, ahlakın tam anlamıyla anlaşılabilmesi için, ilk önce bu dalda kullanılan kavramların tanımlanarak açıklanması gerektiğini belirtmişlerdir. Etik hakkındaki unsurların tanımlayıcı tarafına bilişsel anlam adı verilmektedir. Fakat zamanla kelimelerin tanımlanmalarında az da olsa anlam farklılıkları oluşmuştur. Etik hakkındaki cümlelerin başarı ve mesaj gönderme yönü de vardır bu duruma da bilişsel olmayan anlam Şeklinde tanımlanmaktadır (113).

2.5.3. Normatif Etik

Ahlaki hayati Şekillendiren, temel ahlaki kuralları tayin etmek ve korumak ile ilgilidir. Bireylere hayatlarında iyilik olmasını sağlayacak ilkeleri ve sınırları belirtir. Ahlak sistemindeki esas ahlaki değerleri ya da ilkeleri ortaya çıkarmaya, ilerlemeye ve doğru olduğunu göstermeye çabalar. Bu açıdan objektif ve doğal bir yaklaşım olduğu görülemez (113). Normatif etik kuramları, fiillere önderlik etmeyi hedefler ve "Ne yapmalıyım?" sorusunun cevabını verecek bileşenleri tanımlamayı amaçlar. Kant ile Bentham'ın kuramları, fiillere yol gösterecek yaklaşımları kapsayan normatif misalleri içerir (112).

2.5.4. Uygulamalı Etik

Normatif etiğin bir esidir. Ahlaki problemlerle karşı karşıya kalma durumunda olan bireylerin sorumluluklarını teşhis edip belirlemek için kuralsal etiğe başvurulur. İ ve meslek hayatında görülebilecek ahlaki problemlere, kuralsal etik ilkelerinin uygulamaya konmasıyla ilgilidir. İ etiği, uygulamalı etik olurken, karar verme hususunda olan idarecilerin ve personelin ahlaki görevlerinin ve vazifelerinin incelenip belirlenmesini içerir (110). Bir başka anlamda uygulamalı etik; belli özel bölümlerde ortaya çıkan etik problemlerinin tartışılması için prensipler üretme ve bu özel bölümlerde bu ilkelerin insan eylemlerinde uygulaması ile ilgilenir. Uygulamalı etiğin medeni

dünyada gündeme gelmesi 1960'ların sonu ve 1970'lerin başına arasına denk gelir. İş etiği, mühendislik etiği, bilişim etiği, eğitim etiği gibi hususlarla ilgili olarak bu zamanlardan itibaren birçok eser yazılmış ve internet ortamındaki sayfaları düzenlenmiştir (112).

2.6. Meslek Etiği

Meslek kavramı; belirli bir süre uzmanlık ve genel olarak eğitimi mecburi olan, iş hususuna göre vazifelerini sağlayan ve kendine has etik normları olan ve bu normları kendine has oluşan çalışma bölümleridir (114).

Bu anlamla ilişkili olan meslek etiği ise; işbölümü ile belli vazifelerin bir takım kişiler tarafından daha profesyonelce uygulanması sonucunda oluşan meslek edinme dönemi ile birlikte ortaya çıkmıştır (114).

Meslek etiği, çalışma yaşamında davranışları şekillendiren, yöntem gösteren, etik standart ve normların toplamını ifade eder. Mesleki etiğin esas ilke içinde bulunduğumuz sosyal toplumla ilişkileri devam ettirerek, eşit çalışma ortamı sağlayarak çalışanlar arasında ücret mevzusunda adaletli olmayı ve dağıtımının eşit şartlarda olmasını sağlamaktır (111).

Meslek etiği doğrudan kişiyle bağlantılı meslek alanlarında uyulması mecburi olan davranış ilkeleri şeklinde tanımlanabilir (110). Meslek etiğinde en önemli unsurlardan biri benzer mesleğe sahip bireylerin, dünyanın her neresinde olursa olsun evrensel biçimde benzer davranış, ilke ve normlara uygun hareket etmesidir.

Mesleki etik bir bakıma grubun meyvesidir. Grup etiği, kişileri idare eden, bir uygun biçimde davranmaya zorlayan, şahsi dürtülere bir sınırlandırma getiren normlardır (115).

Aydın'a göre, meslek etiğinin zemininde bireylerle olan ilişkiler söz konusudur. Benzer meslekten olan kişilerin birbirleriyle olan iletişimlerinde bir takım davranış şekillerine uymaları meslek etiğinin zorunlulukları arasındadır (35).

Mesleki etik, iş hayatında egemen olan doğru ve yanlış davranış biçimlerini ele alır. Mesleki etik, bütün iletişimlerde şeffaflık, sözünü tutmak, doğaya ve insanlara saygılı olmak, hakkaniyetli davranmak ve haksızlık söz konusu olduğunda karşı çıkmayı ifade eder. Ayrıca sağduyulu seçimler yapma konusunda insanlara rehber olan prensip ve

değerleri ele alır (35). Şen (115)'e göre bir mesleğin genel kültürüne ve formasyonuna sahip olarak yetişmiş personellerin; hizmet bölümlerinde, mesleki mevzularda, ilgili kuruluşlara, meslektaşlarına, kurumlara, mesleğine ilişkin, tutum, davranış ve değerleri belirleyen prensip ve standartların hepsi mesleki etik tanımı kapsamındadır.

Meslek etiği, genellikle etiğin bir kısmını oluşturmaktadır. Meslek etiği kendi içinde çeşitli alanlara ayrılmaktadır. Yapılan mesleğin türüne göre tıp etiği, eğitim etiği, bilim etiği, yargı etiği, basın etiği, çevre etiği, ticaret etiği gibi adlandırılabilir. Bu etik bölümlerde, meslek sahibi kişilerin meslekleriyle ilgili davranış biçimlerine ne hususta özen göstermesi gerektiği noktalar içermektedir. Bu noktalara bağlı olarak meslek etiği, etikten bağımsız ve uzak düşünülemez (111).

2.6.1. Öğretmenlik Meslek Etiği

Bileşenlerin içeriği açısından öğretmenlik bileşeni ile etik bileşeni birbiriyle bağlantılı bileşenlerdir. Çoğunlukla bu bileşenler iç içe olur. Öğretmenlerin yalnızca teknik açıdan veya teorik açıdan uygun olması gerçekte ön planda değildir. Yaşam biçimiyle çevresine örnek teşkil etmesi ve rol model olmasına dikkat edilir. Esasen bir bakıma öğretmenler, öğrettiği şeyleri yaşamına işleyen ideal kişilerdir (116).

Öğretmenlerin uzmanlık alanı hangi bölümde olursa olsun, bazı belirgin etik ilkeler doğrultusunda davranma zorunlulukları bulunmaktadır. Öğretmenlerin sorumlu olduğu değer yargılarının neleri kapsadığını iyi anlaması gerekmektedir. Bu anlamda, görevinde gerekli olan özelliklerde yeterli olmalıdır. Buna istinaden öğretmenler, davranış şekillerinden kendileri sorumludur (116).

Eğitim ve öğretimde en çok rastlanan etik dışı davranış ise derslere verilmesi gereken önemin verilmemesidir. Örneğin; dersin gerekliliğini ifade edememe, derslere hazırlık yapmadan gitme, dersi içeriğine uygun olmadan anlatma, süreye dikkat etmeme gibi davranışlardır (117). Öğrenci ve akademisyenler arasındaki ilişkiye yönelik yapılmış araştırmada da benzer sonuçlar bulunmuştur (118). Araştırmalarda pek çok etik dışı uygulamanın eğitim eksikliğinden kaynaklandığı belirtilmektedir. Bu husus yapılan yanlış davranışın, yanlış olduğunun bilinmemesi sebebiyle devam etmesine neden olmaktadır. Bu sebeple etiğin eğitim yönü giderek daha fazla ön plana çıkmaktadır (117). Öğretmenin yaptığı bir davranışın yanlış olduğunu bilmemesi ya da düşünmemesi öğretmenin mesleğine biçtiği değer ve mesleğine karşı tutumu ile ilgili olabilir. Çünkü

öğretmenin niteliği öğretmenin mesleğini severek yapması, mesleğe karşı tutumu ve dolayısı ile mesleki benlik saygısı ile yakından ilişkilidir. Aslan ve Köksal Akyol (7) ile Demir, Gürsoy ve Ada (12) okul öncesi öğretmenliği lisans öğrencilerinin mesleki benlikleri ile ilgili yaptıkları çalışmada, bölümü isteyerek tercih eden öğrencilerin, mesleki benlik saygılarının anlamlı bir biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Dolayısı ile mesleği bilinçli olarak tercih eden bireylerin değişime ve kendini geliştirmeye, öğrenmeye daha açık olduğu düşünüldüğünde mesleki benlik algısı yüksek bir öğretmenin, mesleği ile ilgili olarak bir davranışın yanlış olup olmadığını bilmesi gerektiği söylenebilir.

Bu bağlamda öğretmenler, vazifesinde istenilen nicelik ve nitelikte bileşenlerde yeterli olmalıdır. (10) Mesleki etik kuralların her meslek dalı için ayrı ayrı düzenlendiği görülmüştür. Bu ayırım olmasına rağmen genellikle meslekte ortak normların fazla olduğu belirtilmektedir. Bu normların en başında gelen özellikle dürüst davranma, güvenli olma, mesleğe sadakat ve mesleğe ihtiram vardır (15).

Bir kamu personelinde olması gerekenleri içeren etik prensipler ile ilgili önemli basamaklardan biri 13 Nisan 2005'te yayımlanan "Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ve Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmeliği" olmuştur. Bu yönetmeliğe göre etik davranış ilkeleri şöyle ele alınmıştır: *Kamu hizmeti bilincinde vazifenin yerine getirilmesi, halka hizmet anlayışı, hizmet standartlarına uyum gösterme, amacı ve misyonu benimseme, dürüst ve tarafsız olmak, saygınlık ve güven, nezaket ve saygı, yetkili makamlara bildirim sunma, çıkar çatışmasından uzak durma, menfaat sağlamak amacıyla vazife ve yetkilerin kullanılmaması, hediye kabul etme ve menfaat sağlama yasağı, kamu kaynakları ve malları kullanımı, savurganlık yapmama, açıklamalarda bağlayıcılık ve gerçek olmayan beyan, bilgi verme, dürüstlük ve katılımcı olma, yöneticilere hesap verme sorumluluğu üstlenme, eski kamu çalışanlarıyla ilişkiler, mal bildirimi için beyanda bulunma* (119).

Ayrıca, öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik ilkeleri ise aşağıdaki gibi belirtilmiştir (120; 121):

1. *Profesyonellik*: Öğretmenin, kendi meslek alanında uzman olması gerekir. Öğretmenlik mesleğinin mecburi görevleri belirtilen belli yaklaşımlar içinde uygulaması gerekir. Öğretmenin profesyonel davranışlarına örnek olarak, hizmeti zamanında ve kusursuz sunmuş olmak, mesleğinin yöntem ve

tekniklerini sürekli geliştirmek, hizmette kaliteyi geliştirmek; özeleştiri ve değerlendirme yapmak sayılabilir.

2. *Hizmette sorumluluk:* Genel olarak sorumluluk, belirli bir görevin istenilen özellikte yerine getirilmesidir. Bu açıdan öğretmen bir kamu hizmeti çalışanı olarak eğitim ve öğretimde üzerine düşen sorumluluğu fark etmelidir. Öğretmen toplumda rol model olarak gösterilen toplumun önde gelen mesleklerinden birini icra eden kişidir. Bu nedenle, öğretmen toplumda rol model olarak gösterilen toplumun önde gelen mesleklerinden birini sorumluluk duymalıdır.
3. *Adalet:* Adalet algısının öğretmenlerde gelişmiş olması zorunludur. Bütün faaliyetlerinde adil olmak mecburdur. Ayrıca öğrenciler arasındaki tüm etkileşimler de adil olma sorumluluğunu taşımalıdır. Öğrenciler ile hem sınıf içinde hem sınıf dışındaki eylemlerde adaletin gerçekteleşmesi için rolü çok önemlidir. Öğretmenin çocuklara göstereceği ilgide adil olması, sınıf içi değerlendirmede adil ve tarafsız olması, sınıftaki öğrenme fırsatlarını sunmada adil olması oldukça önemlidir.
4. *Eşitlik:* Eşitlik boyutu, sorunların ve yararların paylaşımında uygulanacak olan hatların çizgisini belirler. Öğretmenin tüm öğrencilerine eşit davranması, ebeveynlerin sosyokültürel ve sosyoekonomik özelliklerinden dolayı bazı öğrencilere ayrıcalık tanımaması ya da dezavantajlı öğrencilere pozitif ayrıcalık tanınması gibi davranışları barındırır.
5. *Sağlıklı ve güvenli ortamın sağlanması:* Öğretmenin öğrencileri ile güvene dayanan ilişkiler kurması, sınıfta güven ortamını oluşturması, öğrencilerin güvenliğini ve sağlığını tehdit edecek unsurları tespit etme ve giderme en önemli etik sorumluluklardan biridir.
6. *Yolsuzluk yapmamak:* Yolsuzluk, bir çıkar amacıyla kamu yetkilerinden yasa dışı belirli taleplerde bulunulması ve bunun faaliyete geçirilmesi olarak tanımlanabilir. Burada ki hedef maddi kazançta olabilir farklı bir amaçları da kapsayabilir. Öğretmenin konumunu kullanarak velilerden ya da öğrencilerden çıkar sağlamaya çalışması “yolsuzluk yapmamak” ilkesi ile bağdaşmayabilir. Örneğin öğretmenin çok pahalı hediyeler kabul etmesi ya da hediye talep etmesi etik dışı bir davranış olarak kabul edilmelidir.

7. *Dürüstlük- doğruluk ve güven:* Etik davranış modelleri herkesle dürüst ve samimi olmayı gerektirir. Dürüst ve güven veren davranışları olamayan öğretmenler hem meslek hayatlarında hem de özel hayatlarında barınamazlar, çünkü güven temel esas niteliğindedir.
8. *Tarafsızlık:* Tarafsız kalma ya da objektif kalma, kişileri ve nesnelere olduğu gibi kabul etme ve bu kabul etme ile bireyin kendi istek ve talepleri ile oluşturduğu süreçten ayrılmadır. Evrensel ve tarafsız olması için bireyin bilişsel yönünü kullanmasını gerekir.
9. *Mesleki bağ ve sürekli gelişme:* Personellerin kurumdaki üyeliğini devam ettirmeleri ve kurum ile iletişimlerini sağlamlaştırılmaları, devam etmek istemeleri olarak açıklanabilir. Bu gruba ait çalışanlar, grup ile etkileşim içindedirler ayrıca kendileri de aynı amaçları uygulamak için birlikte bir çaba gösterirler. Öğretmenin mesleki olarak yeniliklere açık olması, hizmet içi eğitim olanaklarından olabildiğince yararlanmaya çalışması, meslektaşları ile birlikte paylaşımlarda bulunması, kendini mesleğine karşı sorumlu hissetmesi örnek olarak gösterilebilir.
10. *Saygı:* Öğretmenin bir insan olarak öğrencisine saygı göstermesi ve bütünlüğünü zedelememesi önemlidir. Bu anlamda düşünme becerisine sahip, muhakeme yapabilen, iletişimi sahiplenen bir canlı olarak her açıdan saygıya değerdir.
11. *Kaynakların verimli kullanımı:* Kaynakların etkin ve verimli kullanımı öğretmenlerden istenen bir etik davranış şeklidir. En kıymetli kaynaklardan biri de zamandır (8). Bu bakımdan öğretimde zamanının etkin kullanılması, öğrencilerin yararı bakımından üst seviyeye çıkarılmalıdır. Sınıfa olması gereken zamandan sonra girme ya da erken bırakma, ders esnasında programı etkin kullanmama, şahsi görevlerini eğitim-öğretim ortamında yapma, öğretime hazır bulunmama, öğrencilerin ödev çalışmalarına ve etkinliklerine zaman ayırmama, öğrencilerin soru ve problemlerine kulak vermeme, tekrarlanması gerektiren çalışmalarla ilgilenmeme, eğitici olmayan kişisel konuşmalar ile zaman harcama gibi durumlar kaynakların verimli kullanılmadığının nedenleri sayılabilir.

2.7. İlgili Araştırmalar

2.7.1. Mesleki Benlik Saygısı İle İlgili Araştırmalar

2.7.1.1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Aslan ve Akyol (7)'un, "Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Mesleki Benlik Saygılarının İncelenmesi" adlı çalışmasında örneklem olarak Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki 120 öğrencilerin katılımıyla yapılmıştır. Araştırma için "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği", mesleki benlik saygılarını değerlendirmek üzere Arıca (122) tarafından geliştirilen "Arıca Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, devam edilen sınıf düzeyinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve mesleki benlik saygısından alınan puanlar üzerinde anlamlı farklılık yaratmadığı çıkarken, ayrıca, ailede öğretmen olmasının öğretmen adaylarının mesleki benlik saygısı üzerinde anlamlı farklılık yarattığı belirlenmiştir.

Öztürk (123)'ün yapmış olduğu çalışmada, devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalışma koşulları, öz-yeterlilikleri ve mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi, öğretmenlerin çalışma koşulları ve öz-yeterlilikleri arasındaki ilişki ile öz-yeterlilikleri ve mesleki benlik saygıları arasındaki farklılık ele alınmıştır. Öğretmenlerin çalışma şartları, araştırmacı tarafından hazırlanan "Öğretmen Çalışma Koşulları Ölçeği" ile elde edilmiştir. Öğretmenlerin öz-yeterliliklerini araştırmak için Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy'un (2001) geliştirmiş olduğu "Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği" kullanılmıştır. Öğretmenlerin mesleki benlik saygılarını ölçmek için Arıca (122) tarafından geliştirilen "Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği" ile kullanılmıştır. Araştırmanın ölçekleri İstanbul ili, Eyüp ilçesindeki devlet ilköğretim okullarında 506 branş ve sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Elde edilen veriler sonucunda, öğretmenlerin çalışma şartlarıyla öz-yeterlilikleri arasında ve öz-yeterlilikleriyle mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkide bazı bileşenler için anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Fakat, öz-yeterlilik inancının, öğretmenlerin çalışma şartlarıyla mesleki benlik saygıları arasındaki korelasyon da ara değişken olarak anlamlı bir etki tespit edilememiştir.

Körükçü ve Oğuz (124)'un "Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Mesleki Benlik Saygıları" adlı araştırmasında, okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki benlik algılarının, mezun olduğu lise çeşidi, yükseköğretim programı tercih sırası, sınıf seviyesi ve ailede öğretmen olup olma durumu değişkenleri bakımından değerlendirilmesi

hedeflenmiştir. Toplamda 212 kadın öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Araştırma sonuçları arasında; mezun olunan lise çeşidi, yükseköğretim programı tercih sırası, sınıf seviyesi ve ailesinde öğretmen olup olmaması değişkenlerinin, mesleki benlik saygısı ölçeğinden elde edilen puanlarda istatistiksel bakımdan önemli bir farka sebep olmadığı belirlenmiştir.

Demir, Gürsoy ve Ada (12)'nin çalışmasında okulöncesi öğretmen adaylarının mesleki benlik saygı düzeylerini incelemiştir. Bu araştırmaya göre farklı sınıflardan 103 okulöncesi öğretmeni adayı katılım sağlamıştır. Çalışmada Arıcak Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmış olup araştırmanın sonucunda, öğrencilerin cinsiyetinin ve bölümden dolayı pişmanlık yaşama durumunun mesleki benlik puanları arasında anlamlı farklılık yarattığı, doğum sırası, mezun olduğu lise ve bölüm tercihi yaparken yardım aldığı kişi/kurumun durumlarının ise farklılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır.

Arslan (125)'nin yapmış olduğu araştırmada okulöncesi öğretmenlerinin çocuk sevme düzeyleri ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişki bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmanın evreni, 2014-2015 eğitim öğretim dönemlerinde Türkiye genelinde 6 farklı (Hatay, Siirt, Ankara, Konya, Osmaniye, Muğla) ilden Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı okullarda çalışan okulöncesi öğretmenlerini kapsamaktadır. Çalışmanın sonuçları içerisinde ise; mesleki benlik saygısı, profesyonellik değişkenlerinden mesleki kıdem, kurum tarafından sunulan eğitimlere katılma sıklığı, kurum haricinde sunulan eğitimlere katılma sıklığı ve düzenli makale/dergi okuma davranışı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmezken, eğitim durumu puan ortalamalarında ise anlamlı farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Farklı değişkenlerden kurum tipi, yaş aralığı ve yıllık ortalama gelir arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır.

Sarı (126)'nin çalışmasında okulöncesi öğretmenlerin çocuk sevgisi ve mesleki benlik saygısı bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada okulöncesi öğretmenlerine Arıcak Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği, Barnett Çocuk Sevme Ölçeği ve Öğretmen Bilgi Formu uygulanmıştır. Analizler sonucunda Mesleki benlik saygısı, profesyonellik değişkenlerinden mesleki kıdem, kurum tarafından sunulan eğitimlere katılma sıklığı, kurum haricinde sunulan eğitimlere katılma sıklığı ve düzenli makale/dergi okuma davranışı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı, eğitim durumu puan ortalamaları arasında ise anlamlı farklılaşmanın olduğu bulunmuştur. Çeşitli değişkenlerden yaş aralığı, kurum tipi ve yıllık ortalama gelir arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

2.7.1.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Englander (127) araştırmasında, hem eğitim hem de farklı alanlarda eğitim gören öğrencilerin benlik saygısı ve mesleki rol kavramları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışma sonucunda ise ilkokul öğretmenliği mesleği hakkında meslekte okuyan aday öğretmenlerin benlik saygısı ve mesleki rol kavramı diğer bölümlerde okuyan adaylara göre daha yüksek çıktığı saptanmıştır.

Remer ve arkadaşları (128)'nin araştırmasında, üniversiteli olup mesleki gelişim kursuna devam eden 74 kişiden oluşmuştur. Çalışmada son sınıf öğrenciler ile birinci sınıfa giden öğrencilerin mesleki benlik saygısı karşılaştırıldığında, son sınıf öğrencilerin benlik saygısının daha yüksek olduğu saptanırken, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde anlamlı farklılık çıkmamıştır.

Lunneborg (129) çalışmasında, eğitim seviyesi yüksekokul ve üniversite olan öğrencilerde mesleki karar verme aşaması ile mesleki benlik kavramının ilişkisi üzerine çalışmıştır. Kadın öğrencilerin, mesleki karar verme sürecinde his ve duygularına göre karar verdiği tespit edilirken, erkek öğrencilerde ise daha planlı olma durumu değişkenine göre kızlar ile aralarında anlamlı fark çıkmamıştır. Mesleki benlik kavramı ile mesleki karar verme sürecinde kendini derecelendirme değişkenine göre cinsiyet açısından farklılaşma bulunmamıştır.

Fouzia ve Asghar (130)'ın yaptıkları "Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Saygısı" adlı araştırmanın ana amacı, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin mesleki benlik saygılarını karşılaştırmaktır (kentsel/kırsal, erkek/kadın, fen bilgisi/görsel sanatlar). Elde edilen veriler, Sahiwal Bölgesi'nin fen bilgisi ve güzel sanatların farklı konularını öğreten eğitimcilerden toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda araştırmacılar, kentsel/kırsal öğretmenlerinin ve fen bilgisi-görsel sanatlar öğretmenlerinin mesleki benlik saygı seviyelerinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını tespit etmiştir. Fakat erkek ve kadın öğretmenlerin mesleki benlik saygı seviyelerinde anlamlı bir fark belirlenmiştir. Kadın olan ortaokul öğretmenlerinin, mesleki benlik saygı seviyesinin, erkek öğretmenlerden daha fazla olduğu saptanmıştır.

2.7.2. Öğretmenlik Meslek Etiği ile İlgili Yapılan Çalışmalar

2.7.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Doğan (131)'in yapmış olduğu çalışmada ise, ilköğretim okulu idarecilerinin mesleki etik ilkeleri kapsamındaki davranış biçimlerinin öğretmen algılarını

değerlendirilmek hedefiyle yapılan araştırmada, idarecilerin kurumlarındaki vazifelerinde ve davranış biçimlerinde insan hakları, güven, adalet, dürüstlük, örgütsel bağlılık, mesleki yeterlilik, mesleki sorumluluk, sevgi, saygı gibi etik davranış prensiplerine uygun davranıp davranmadıklarının incelenmesi için ilköğretim bölümünün sınıf ve branş öğretmenlerinin algılarına göre tetkik edilmesi, analiz edilmesi, sorgulanması, belirlenmesi ve ilgililere bir eğitim idarecisinde olması gereken etik ilkelerin nasıl olması hususunda fikir vermesi saptanmıştır. Araştırmanın evreni, İstanbul İli, Üsküdar İlçesi'nde 5 ilköğretim okulunda vazife yapan 2424 öğretmen araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Üsküdar İlçesi'nde vazife yapan 2424 öğretmenden rastgele yöntemiyle seçilen yaklaşık %10'u araştırmanın örneklemini kapsamaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin bakış açılarına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin en yüksek seviyede uyguladıkları etik davranış ilkesi "insan hakları"; ilköğretim okulu yöneticilerinin en düşük seviyede uyguladıkları etik davranış ilkesi ise "sevgi" olmuştur. Çalışma sonuçlarına göre bütün ilkelerin ortalamasına bakıldığında "ilköğretim okulu yöneticileri etik ilkelere genellikle uygun davranır" sonucu belirlenmiştir.

Öztürk (132)'ün "Okulöncesi Öğretmenlerinin Etik İlkelerle İlgili Görüşleri" isimli nitel çalışmasında, örnekleme, Samsun ili olan 29 okul öncesi öğretmeniyle meslek etiği konusunda görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda öğretmenlerin konu ile ilgili görüşleri içerik analizi yöntemiyle gruplandırılmış ve daha sonra araştırmacı tarafından öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda bir etik kod listesi geliştirilmiştir. Öğretmenler tarafından söylenen her farklı görüş bir etik kod maddesi olarak listeye eklenip her maddenin yüzde değeri hesaplanmıştır. Böylece Türkiye'deki okul öncesi öğretmenlerinin meslek etik kodlarının bir çatısı oluşturulmaya çalışılmıştır.

Helvacı (133)'nın "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışı Gösterme Düzeyleri" isimli araştırmasında veri toplama aracı olarak, Yılmaz (2005)'in geliştirmiş olduğu Etik Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Uçak ili merkez ve ilçelerde ilköğretim okullarında görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin etik liderliğin iletişimsel etik, örgütsel karar vermede etik, davranışsal etik, iklimsel etik boyutlarında iyi düzeyde davranış gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Mercan Uzun ve Elma (135); okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik ikilemleri çözümlenme biçimlerini incelemeye çalışmışlardır. Sonuç olarak; ebeveynlerden gelen kıymetli hediyeleri kabul etme, vazifesini ihmal eden meslektaşına yaklaşım şekli ve aile içinde şiddet yaşayan öğrencilere yönelik müdahalede bulunma ile ilgili öğretmenlerin

çeşitli görüşleri ele aldıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin bir bölümünün, vazifesini ihmal eden meslektaşlarına mümkün olduğunca destek olacaklarını ifade ederken, diğer bir bölümünün ise bunun çok mühim bir problem olduğunu ve çocukların ihmal edilmesinin kabul edilemez bir durum olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin çocuğa evlerinde uygulanan şiddete karşı tepki verdiklerini yalnız bu hususta tam olarak ne yapmaları gerektiği konusunda bilgili olmadıkları ve bilgilendirme konusunda eğitime gereksinimlerinin olduğu saptanmıştır.

Duran (135)'in çalışmasında, okulöncesi öğretmenlerinin mesleki etik davranışları algılama seviyelerini belirlemek ve etik ikilemlere nasıl çözümler üreteceklerini incelemek hedeflenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, okul öncesi öğretmenlerinin etik davranışları algıları yüksek seviyede bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin, etik davranışları algılama seviyelerinin yaş ve mesleki kıdem durumuna göre değişiklik göstermediği bulunmuştur. Halbuki, öğretmenlerin etik davranış algılarının, mezun oldukları alana, lisansüstü eğitim alma durumlarına ve çalıştıkları kurum çeşidine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin etik davranışları algıları puanlarının sıralamasına göre bakıldığında ise, en yüksek puan ortalaması, "Dürüstlük ve Yardımseverlik" kavramlarında iken en düşük puan ortalaması ise, 'Demokrasi ve Eşitlik' kavramlarında ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin senaryolarla ilgili görüşlerine bakıldığında, genellikle üst grupta bulunan öğretmenlerin, alt grupta bulunan öğretmenlere göre, olaylara daha duyarlı, bilinçli ve dikkatli yaklaştıkları tespit edilmiştir.

İnce (136)'nin yaptığı çalışmada amaç öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri benimseme ve meslektaşlarının mesleki etik ilkelere uyma durumlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırma tarama modeli ile yapılmıştır. Çalışmanın evrenini ise 2013-2014 öğretim yılında İzmir ili merkez ilçelerinde bulunan Anadolu ve Meslek lisesindeki öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmada 258'i kadın iken 118'i erkek olmak üzere 376 lise öğretmenin ölçeği analiz edilmiştir. Çalışmadaki veri toplama aracı ise öğretmenlerin kişisel bilgilerini elde etmeye yönelik verilerle beraber ayrıca öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri benimseme ve meslektaşlarının uyma durumlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla, Oxana Manolova'nın geliştirdiği "Mesleki Etik İlkeler Ölçeği" kullanılmıştır. Bulgulara bakıldığında, öğretmenler mesleki etik ilkeleri "tamamen" sahiplendiklerini, meslektaşlarının mesleki etik ilkelere büyük oranda uydıklarını söylemişlerdir. Öğretmenlerin, öğrencilere, okula, mesleğe yönelik mesleki etik ilkeleri benimseme durumuna ilişkin fikirleri değişkenlere göre incelendiğinde

anlamli bir farklılık bulunmamıştır. Topluma, velilere ve meslektaşlara yönelik mesleki etik ilkeleri benimseme durumunda ise cinsiyet değişkenine göre farklılık saptanmıştır. Buna göre, öğretmenlerin mesleki etik ilkelere uyma davranışlarının ölçülebilmesi için dış gözlem tekniğine yani öğretmenlerin, velilerin veya öğrencilerin görüşlerine gereksinim duyulduğuna varılmıştır.

2.7.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Warinda (137), kurumsal olan skandalların muhasebe eğitim etiği için yenilenmesi çağrılarına yönelik "Faculty Views on the Teaching of Ethics to Accounting Students: The Zimbabwean Perspective - Muhasebe Öğrencilerine Etik Öğretimi Fakülte Ziyaretleri: Zimbabwe Perspektifi" adlı bir araştırma yapılmıştır. Konum olarak Zimbabwe'de olan eski donanımlı üniversitelerden birinde, 2012-2013 akademik yılı içindeki dönemlerde, muhasebe öğrencilerinin öğretmenlerine, iki dönem muhasebe ders etiği dersi eklenerek verilmiştir. Çalışma öncesinde, muhasebe eğitim etiğini ölçmek için ölçek hazırlanmıştır. Katılım sağlayanların %70'i Zimbab ve iş yaşamı için, etiği "son derece önemli" olarak belirtirken, diğer kısımları ise "çok önemli" ve "önemli" olarak belirtmişlerdir. Araştırmanın sonuçları arasında; üniversite, etiğin personel, iş ve muhasebe öğretiminde çok mühim olduğunu idrak etmiş, katılımcılar ise kabiliyetlerini geliştirmek için en önemli unsurun, etik ikilemlerle baş etmenin yöntemlerini öğrenmenin yararlı olduğunu kabul etmişlerdir. Etik bu süreçten sonra ayrı bir ders olarak ünlü olmuş çoğunlukla, fakülte yönetimi etik ders konularını müfredata eklemiştir.

Kretschmar ve Bentley (138) tarafından yapılan "Applied Ethics and tertiary education in South Africa: Teaching Business Ethics at the University of South Africa - Uygulamalı Etik ve Güney Afrika'da yükseköğretim: Güney Afrika Üniversitesi'nde İş Ahlakı Öğretimi" adlı çalışmada, Güney Afrika Üniversitesi'nde meslek etiği ve uygulamalı etiğin ne şekilde uygulatarak öğretildiği araştırılıyor. Çalışmanın sonucunda araştırmacı; felsefi ve dini etiğin, öğrencilere esas meta-etik problemlerini, ahlakı benimsemenin mahiyetini anlatma ve meslek yaşamında etik karar verme hususlarında önemli bir rol oynadığını belirtmiştir.

Au, Chan ve Tse (139)'nin çalışmasında ise; Çin'de bulunan bir üniversitede etik standartlar ile öğrenciler arasındaki etik standart farklılıklarını saptamaya çalışmıştır. Çalışmaya Beijing'deki üniversitesinden 400 öğrenci katılım sağlamıştır. Etik konular ile ilgili fikirleri kapsayan, 42 maddeden oluşan bir anket hazırlanmıştır. Araştırma

sonucunda ise; işletme öğrencilerinin diğer bölüm öğrencilerine kıyasla daha etik dışı standartları olduğunu saptarken, kız öğrencilerin ise erkek öğrencilere kıyasla daha etik standartlarının olduğunu, son sınıfta okuyan öğrencilerinin ise, birinci sınıfta okuyan öğrencilere kıyasla daha etik dışı standartlarının bulunduğu saptanırken, babası idari kıdemde olan öğrencilerin etik standartlarının babası idari kıdemde olmayanlara kıyasla daha az etik standartlara sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, annelerinin mesleğinin de öğrencilerin etik pozisyonlarına aynı etki ettiği, annesi yönetici veya özel olarak girişimci olan öğrencilerin daha az etik standartlarının olduğu tespit edilmiştir.

Mahdavi (140), çalışmasında, erkeklerin ve kadınların iş etiğini öğretim yöntemine yönelik algılarını belirlemek için inceleme yapmıştır. Verileri toplamak adına araştırmacı bir anket oluşturmuştur. Böylece elektronik anket sayesinde veriler elde edilmiştir. Özel Amerikan Üniversitesi işletme ve yönetimi bölümündeki, 251 kişi (141 erkek, 110 kadın) katılım sağlamıştır. Çalışmanın bulgularına bakıldığında: işletme fakültesi mezun öğrencilerin esasen iş yaşamlarında, birçok etik problemle karşı karşıya kaldığı belirtilirken, Üniversitede ders olarak öğrenim gördükleri etik derslerinin, işletme fakültesi mezunlarının bu problemlerini; fark etmelerine, açık sözle dile getirebilmelerine, anlamalarına, bu konu hakkında tartışmalarına ve çözüm üretmelerine yardımcı olduğuna ulaşılrken, bu derslerin öğretiminde uygulamalı olması bakımından işletme fakültesinde, etiğin öğretiminde daha etkin olabileceğine varılmıştır. Erkek öğrencilerin genel olarak çoğunluğunun, kız öğrencilere kıyasla etik derslerinin daha fazla teorik olması gerektiğini algıladığına saptanmıştır. Erkek ile kız öğrencilerin etik derslerini, etik ikilemlerde kaldıkları zamanda kullanmalarının oldukça mühim olduğu konusunda ortak noktaya varmışlardır.

Boon (141)'nin araştırmasında, hizmet öncesi ve stajyer öğretmenler tarafından karşılaşılan etik ikilemleri, hizmet öncesi öğretmenlerin lisans eğitimi dersleri esnasında verilen etik eğitimi algılarını, Avusturalya Üniversitesinde lisans eğitimi verilen etik eğitimi niteliğini incelemeyi amaçlamıştır. Avustralya'da yapılan araştırmaya; 7 lisans eğitimi alan (iki odak grup çalışması), 3 yeni mezun öğrenci ve Queensland devlet okullarındaki 11 ilköğretim ve ortaöğretim öğretmeni katılım sağlamıştır. Araştırmada katılımcıların sayısı, bildirilen problemlerin boyutu çerçevesinde kavram örnekleme yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Veriler hizmet öncesi son sınıf öğretmen adayları, yeni mezun olanlar ve öğretmenlerle odak grup çalışması ile bireysel görüşme sayesinde 12 maddelik bir anket yoluyla veriler elde edilmiştir. Çalışma sonucunda ise, katılımcıların

etiği, neyin doğru neyin yanlış olduğu, toplumda kabul görmüş davranış biçimleri ve bireysel inançlar olarak tanımlandığı saptanmıştır. Bu bağlamda, hizmet öncesi ve görev yapan öğretmenler tarafından belirtilen etik ikilemleri ele alınmıştır. Etiğin, yalnızca seçmeli olarak birinci ve ikinci yıl sağlık ve beden eğitimi bölümlerinde uzmanlaşmış olanlar için öğretildiği tespit edilmiştir. Çalışmanın en mühim sonucu ise, lisans eğitimi müfredatındaki etik eğitiminin eksik olmasıdır.

Maher (142)'in çalışmasında, öğretmen adaylarının etik duyarlılık, etik yargı ve etik eylem gibi etik kimliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Nicel bir çalışmadır. Kuzey Caroline Üniversitesinde ECI 205 (Öğretmen eğitimi için giriş niteliğinde gerekli bir ders) dersine kayıtlı olan öğretmen adayları ile yapılmıştır. İlk örnekleme ECI 205 dersini alan iki bölümden toplam 40 öğrenciden oluşmuştur. Buradaki 40 öğrenciye “DIT” (Problem Tanımlama Testi) uygulanmıştır. “ İrksal Etik Duyarlılık Testi ” ile analiz edilmiş ve DIT (Problem Tanımlama Testi) ölçeğine katılan 22 öğrenciden oluşan bir örneklem grubu oluşturulmuştur. Klinik anlamda, etik faaliyetleri değerlendirmek için tabakalı örnekleme yoluyla seçilen 12 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Bu öğrencilerin sözel hassasiyeti uyarlanmış olan “Flanders Etkileşim Analizi” ile değerlendirme yapılmıştır. Bulgularda ise, öğretmen adaylarının etik duyarlılıkları arttıkça tüm öğrencilere olan saygısının arttığı, ırksal olarak farklı muameleyi kabul yetkinliğinin arttığını, ırkçı ve/veya cinsiyetçi inançlara karşı kişisel sorumluluklarının ve bunun öğretime etkilerinin nasıl olduğunu tanıma yetkinliğinin arttığı görülmüştür. Nihai olarak etik duyarlılık arttıkça etik eylemlerde büyük oranda bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, örnekleme sayesinde evren için kestirimlerde bulunmak ve bu kestirmeler sayesinde genellemelere varma amacını hedeflemektedir. Genel tarama modelleri “tekil tarama modeli” ve “ilişkisel tarama modeli” olarak iki grupta incelenebilir (143; 144).

İlişkisel tarama modeli, birden fazla değişken arasındaki etkileşimlerin saptanmasında kullanılan araştırma modelidir. Çalışmaya konu olan vaka, kişi veya nesnenin kendi şartlarında olduğu gibi tanımlamaya çalışma çabasıdır. Değiştirme, etkileşim göstermeden olanı olduğu gibi yansıtmaktır (145).

Bu çalışmada, okulöncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı ile mesleki etik ilkeleri arasındaki ilişkinin yaş, öğrenim durumu, çalışılan kurum türü, okulöncesi öğretmeni olarak alanda tecrübe süresi, okulöncesi eğitim ile ilgili hizmet içi eğitimlere katılma durumları, sınıftaki çocuk sayısı ve yardımcı öğretmenle çalışma durumlarına göre incelenerek bir müdahale olmadan, o an ki durumları saptanmaya çalışılmıştır. Bundan dolayı bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul’da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, Eyüp, Gaziosmanpaşa, Başakşehir, Fatih, Bayrampaşa, Yenibosna ve Bağcılar ilçe merkezlerindeki resmi ve özel ilköğretim ana sınıfları, anaokulları ve kreşlerdeki okulöncesi öğretmenlerinin katılımıyla oluşturulan çalışma grubu belirlenirken kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır.

Kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi; süre, ekonomik durum ve işgücü bakımından mevcut olan sınırlılıklar sebebiyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (144).

Araştırmanın çalışma grubu için çalışmaya 480 okulöncesi öğretmeni katılım sağlamıştır. Yalnız uygulamadan sonra veri toplama araçlarını hatalı ya da eksik yanıtladıkları tespit edilen 59 öğretmenden alınan veriler, değerlendirmenin dışında bırakılmasıyla beraber, çalışma grubu 421 öğretmenden oluşmuştur.

Çalışma grubunu oluşturan okulöncesi öğretmenlerinin demografik değişkenlere (yaş, öğrenim durumu, çalışılan kurum, okulöncesi öğretmeni olarak alanda tecrübe süresi, okulöncesi eğitimle ilgili eğitimlere katılım durumu) ait yüzde (%) değerleri Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1: Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişkenler	n	%	
Yaş	18-25	171	40,61
	26-30	120	28,50
	31-35	89	21,14
	36-40	33	7,83
	41 ve Üzeri	8	1,90
	Toplam	421	100,00
Mezuniyet Durumu	Meslek Lisesi	80	19,00
	Ön Lisans	127	30,20
	Lisans	188	44,60
	Yüksek Lisans	26	6,20
	Toplam	421	100,00
Çalışılan Kurum	Özel	293	69,60
	Resmi	128	30,40
	Toplam	421	100,00
Okulöncesi Öğretmeni Olarak Alanda Tecrübe Süresi	1 Yıl ve Daha Az	55	13,06
	2-5 Yıl	194	46,08
	6-10 Yıl	125	29,69
	11-15 Yıl	35	8,31
	16-20 Yıl	12	2,85
	Toplam	421	100,00
Sınıflardaki Çocuk Sayısı	1-10	46	10,90
	11-20	307	72,90
	21 ve üstü	68	16,20
	Toplam	421	100,00
Sınıflardaki Yardımcı Öğretmen Durumu	Evet	238	56,50
	Hayır	183	43,50
	Toplam	421	100,00
Okulöncesi Eğitimle İlgili Eğitimlere Katılım Durumu	Katılanlar	308	73,20
	Katılmayanlar	113	26,80
	Toplam	421	100,00

Çalışmaya katılan 421 öğretmenin, %40,61’i (171 kişi) 18 ile 25 yaş arası, %28,50’si (120 kişi) 26 ile 30 yaş arası, %21,14’ü (89 kişi) 31 ile 35 yaş arası, %7,83’ü (33 kişi) 36 ile 40 yaş arası, %1,90’ı (8 kişi) 41 yaş ve üzeri olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcıların %19,00’u (80 kişi) meslek lisesi mezunu, %30,20’si (127 kişi) ön lisans

mezunu, %44,60'ı (188 kişi) lisans mezunu, %6,20'si (26 kişi) yüksek lisans mezunu olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcılar çalıştıkları yerleri, %69,60'sı (293 kişi) özel kurum, %30,40'ı (128 kişi) resmi kurum olarak belirtmiştir. Katılımcıların okulöncesi öğretmeni olarak alanda tecrübe sürelerini, %13,06'sı (55 kişi) 1 yıl ve daha az, %46,08'i (194 kişi) 2 ve 5 yıl arası, %29,69'u (125 kişi) 6 ve 10 yıl arası, %8,31'i (35 kişi) 11 ve 15 yıl arası olarak belirtirken, %2,85'i (12 kişi) 16 ve 20 yıl arası olarak belirtmiştir. Katılımcıların sınıflarında, %10,90'ı (46 kişi) 1 ile 10 çocuk arası, %72,90'ı (307 kişi) 11 ile 20 çocuk sayısı, %16,20'si (68 kişi) 21 ve daha fazla çocuğa eğitim verdiğini belirtmiştir. Katılımcıların sınıflarda, %56,50'si (238 kişi) yanında yardımcı öğretmen bulunduğunu belirtirken, %43,50'si (183 kişi) bulunmadığını belirtmiştir. Katılımcıların, %73,20'si (308 kişi) okul öncesi eğitim ile ilgili eğitimlere katılırken, %26,80'i (113 kişi) katılmadığını belirtmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri Kişisel Bilgi Formu (Ek-1), Okulöncesi Öğretmenleri Meslek Etiği Envanteri (Ek-2) ve Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği (Ek-3) kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada kullanılan bu veri toplama araçlarına ilişkin aydınlatıcı bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazı demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Bu formda yaş, öğrenim durumu, çalışılan kurum, okulöncesi öğretmeni olarak alanda tecrübe süresi, mevcut çocuk sayısı, yardımcı öğretmen bulunma durumu, okulöncesi eğitimle ilgili eğitimlere katılım durumu gibi sorular bulunmaktadır.

3.3.2. Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği

Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği, Arıcak (38), tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,93; test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise 0,90 (0,01 düzeyinde anlamlı) olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerliliği geliştirilmesi aşamasında iki kez test edilmiştir. Birincisi, kapsam geçerliliğidir, ikinci yöntem ise yapı geçerliliğini test etmede kullanılan faktör analizi yöntemidir (147).

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik değerlerinin yeniden saptanması için 146 öğretmen üzerinde uygulama yapmış ve Cronbach alpha güvenilirlik katsayısını 0,82 olarak saptamışlardır. Ölçek beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Değerlendirme Meslekî Benlik Saygısı Ölçeği'nde yer alan olumlu cümlelerde TK=Tümüyle Katılıyorum 5, K=Katılıyorum 4, KS=Kararsızım 3, KM=Katılmıyorum 2, HK=Hiç Katılmıyorum 1 şeklinde yapılmıştır. Olumsuz ifadelerde ise tam tersi (TK=1, K=2, KS=3, KM=4, HK=5) şeklinde puanlanmıştır. Ölçek tek boyutlu olup toplam puan üzerinden hesaplanmaktadır. Meslekî Benlik Saygısı Ölçeği'nde yer alan maddelerin 7 tanesi olumsuz, 23 tanesi olumludur. Olumlu maddeler: 2, 5, 7, 9, 11, 13, 14, 16, 18, 20, 24, 26, 28 ve 30. maddeler; olumsuz maddeler ise: 1, 3, 4, 6, 8, 10, 12, 15, 17, 19, 21, 22, 23, 25, 27 ve 29. maddelerdir. Meslekî Benlik Saygısı Ölçeği'nde öğretmenlerin motivasyon düzeyini ölçen, 30 adet soru yer almaktadır. Ölçek 30 ile 150 arasında bir değer vermektedir (38).

Yapılan geçerlilik analizi sonucunda mesleki benlik saygısı ölçeği için Cronbach Alfa katsayısı 0,963 değerinde bulunurken, çocuğa ve kendisine karşı sorumluluklar alt boyut ölçeği için Cronbach Alfa katsayısı 0,970 değerinde bulunmuştur. Meslek ve meslektaşına karşı sorumluluklar alt boyut ölçeği için Cronbach Alfa katsayısı 0,942 değerinde bulunurken, aileye ve topluma karşı sorumluluklar alt boyut ölçeği için Cronbach Alfa katsayısı 0,946 değerinde bulunmuştur.

3.3.3. Okulöncesi Öğretmenleri Meslek Etiği Envanteri

Okul Öncesi Öğretmenleri Meslek Etiği Envanteri Aynal, Kumandaş ve Ersanlı (5) tarafından geliştirilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerine yönelik mesleki etik ilkeleri ölçeği, Likert olarak tanımlanan dereceleme toplamlarına dayalı ölçekleme yaklaşımının adımlarına benzer ve ölçek geliştirme süreçlerine uygun olarak geliştirilmiştir (5).

Samsun ilinde vazife yapan 245 okulöncesi öğretmeninden elde edilen verilerin çözümlenmesinde faktör analizi kullanılmıştır. Faktörlere ait değerlerin yorumlanmasından önce, bu analizin varsayımları olan örneklem büyüklüğünün yeterliği konusunda bilgi veren KMO (Kaiser-Meyer- Olkin) değeri ve değişkenler arasında korelasyon olup olmadığını test eden Barlett Testi (Barlett Test of Sphericity) sonuçları incelenmiştir. Ayrıca analizde faktör özdeğeri (eigenvalue) 1'den büyük olan faktörler dikkate alınmış ve faktör yüklerinin en az 0.32 (Tabachnick and Fidel, 2001) olan

maddeler alınarak asıl ölçek için Elde edilen veriler SPSS.15 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Bu araştırma ile 75 maddeden oluşan güvenilirlik düzeyi 0.95, geçerlilik düzeyi ise faktörlere göre birinci faktörün “öğrenciye ve kendisine karşı sorumlulukları” 0.90, ikinci faktörün “meslek ve meslektaşlarına karşı sorumlulukları” 0.92, üçüncü faktörün “öğrencinin ailesine ve topluma karşı sorumlulukları” 0.93 ve dördüncü faktörün ise “özel eğitime gereksinimi olan çocuklara karşı sorumlulukları” 0.94 olan “Okulöncesi Öğretmenleri Mesleki Etik Düzeylerini Belirleme ve Sahip Olduğu İlkeleri Ölçeği” adı altında geliştirilen bu ölçek, amaçlanan nitelikleri başka niteliklerle karıştırmadan ölçekbilecek yeterliliğe sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplamak amacıyla hazırlanan ölçekler çalışma grubunun bulunduğu İstanbul’un Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, Eyüp, Gaziosmanpaşa, Başakşehir, Fatih, Bayrampaşa, Yenibosna ve Bağcılar ilçe merkezlerindeki resmi ve özel ilköğretim ana sınıfları, anaokulları ve kreşlerde görev yapan 421 okulöncesi öğretmenine uygulanmıştır.

Çalışma, araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, Okul Öncesi Öğretmenlerinin Meslek Benlik Saygısını ölçmek amacıyla “Meslek Benlik Saygısı Ölçeği”, okulöncesi öğretmenlerinin meslek etiğini ölçmek amacıyla hazırlanan “Okul Öncesi Öğretmenleri Meslek Etiği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmacı bu veri toplama araçlarını resmi kurumlarda uygulayabilmek için Milli Eğitim Bakanlığı’na bizzat başvuru yaparak gerekli izinler için talepte bulunmuştur. Daha sonra izin onayı ile beraber öğretmenlerle yüz yüze görüşme sağlanarak ve gönüllük esasına dayalı ölçeklerin uygulanması gerçekleştirilmiştir. Her bir ölçeğin başında soruların nasıl cevaplandırılacağı yönerge ile belirtilmiştir. Hazırlanan formlar ve ölçekler öğretmenlere gönüllülük esası doğrultusunda elden verilmiş ve yine elden geri alınmıştır. Eksik doldurulan ölçeklerin verileri çıkartılmış ve sonuçta 421 öğretmenin sunduğu veriler değerlendirmeye alınmıştır. Anketlerin uygulama sürecinde, herhangi bir olumlu olmayan durumla karşılaşılmasıdır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada mesleki etik ilkeleri envanterinin alt boyutları ile mesleki benlik saygısı ölçeği ile arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada ölçeklerden elde edilecek veriler yardımıyla öncelikle Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği (MBSÖ) ve Okulöncesi Öğretmenleri Meslek Etiği Envanteri (OÖMEE) ölçek alt boyut toplam puanları hesaplanmıştır. Puanlara ait dağılım bilgileri elde edilmiştir. Ölçek alt boyutlarına ait dağılımların normallik testleri sonuçları ve eğiklik-basıklık değerleri Tablo 3.5.1 ve Tablo 3.5.2 incelendiğinde normallik varsayımı sağlanmadığı gözlenmiş ve nonparametrik analizler kullanılmıştır.

3.5.1. Mesleki Benlik Saygı Ölçeği Toplam Puanının Normallik Sınaması Sonuçları

“Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği” toplam puanının normallik sınaması sonuçları ise Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2: Mesleki Benlik Saygı Ölçeği Toplam Puanının Normallik Sınaması Sonuçları

Değişken	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Serbestlik Derecesi	p	İstatistik	Serbestlik Derecesi	P
Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği Puanı	0,206	340	0,000	0,767	340	0,000

Gözlem sayısı 50’nin üzerinde olduğundan Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre yorumlama yapılmıştır. Mesleki benlik saygısı ölçeği incelendiğinde; mesleki benlik saygısı puanı için ($KS_{MBSÖ} = 0,206; p < 0,05$) dağılımın normal dağılım olmadığı gözlenmiştir. Bu nedenle analizlere nonparametrik testler ile devam edilmiştir.

3.5.2. Okulöncesi Öğretmenleri Meslek Etiği Envanteri Alt Boyutları Toplam Puanlarının Normallik Sınaması Sonuçları

Araştırma kapsamına alınan okulöncesi öğretmenlerinin “Okulöncesi Öğretmenleri Meslek Etiği Envanteri” alt boyutları ve toplam puanlarının normallik sınaması sonuçları Tablo 3.3’te verilmiştir.

Tablo 3.3: Okulöncesi Öğretmenleri Meslek Etiği Envanteri Alt Boyutları Toplam Puanlarının Normallik Sınaması Sonuçları

Değişkenler	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Serbestlik Derecesi	p	İstatistik	Serbestlik Derecesi	P
Öğrenciye ve Kendisine Karşı S. Puanı	0,289	340	0,000	0,609	340	0,000
Meslek ve Meslektaşlarına Karşı S. Puanı	0,259	340	0,000	0,698	340	0,000
Öğrencinin ailesine ve Topluma Karşı S. Puanı	0,358	340	0,000	0,646	340	0,000
Özel Eğitime Gereklinimi olan Çocuklara Karşı S. Puanı	0,451	340	0,000	0,537	340	0,000

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Alt boyut puanlarının iki kategorili bir değişkene göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesinde Mann Whitney U Testi, ikiden fazla kategorili bir değişkene göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesinde ise Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Kategoriler arasında anlamlı farklılık bulunması durumunda, farkın hangi kategoriden kaynaklandığının belirlenmesinde ise ikili gruplar arasında Mann Whitney U çoklu karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu karşılaştırmalarda hata payının artmaması adına Bonferroni Düzeltmesinden yararlanılmıştır. Puanlar ile sürekli özelliğe sahip değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesinde ise Spearman Korelasyon Analizi tercih edilmiştir. Böylece bu analizler ile ölçek alt boyut puanlarını etkileyen faktörler belirlenmiş olacağı varsayılmaktadır.

Toplam puan ve alt boyut puanlarının herhangi bir değişkene göre yapılan analiz sonuçlarında kişi sayıları farklılık gösterebilir. Verilerin girişi sırasında katılımcılar ölçeklerdeki maddelere eksik cevap verdiğinden dolayı spss programı analiz yaparken bu eksik verileri kabul etmeden analiz yapar. Normallik testleri sonuçlarında ve eğiklik-basıklık değerleri incelenirken aşırı uç değerler saptanmadığından dolayı veri bütünlüğü bozulmaması adına herhangi bir işlem yapılmamıştır. Ölçeklerde cevap verilmeyen maddeler çıkartıldığında gözlem ve bilgi kaybı olacağından dolayı, yeniden veri toplama şansı olmadığından gözlem sayıları demografik değişkenlerde eksiksizken ölçek puanlarında eksik olan veriler ile işleme devam edilmiştir. Tüm puanlar tüm bu değişkenlerin kategorilerine göre tek tek normallik sınaması yapılmış Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk testleri 0,000 şeklinde p değeri vermiştir. Bu da dağılımın her bağımsız değişkenin kategorisinde normal dağılımlı olmadığını göstermektedir. Normallik testinin ikinci aşamasında ise, toplanan veriler çarpıklık ve basıklık değerleri

açısından incelenmiştir. Bu değerler eldeki verilerin normal dağılım eğrisinde nasıl konumlandıklarını görmek açısından araştırmacılara bilgi vermektedir. Bu konumlanma verilerin normal dağılıma uyup uymadıklarının kontrolü için önemli bir yol göstericidir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin %5 güven aralığı için istatistik değer aralığının ± 2.58 , %1 güven aralığı için de istatistik değer aralığının ± 1.96 olması beklenir. Çarpıklık ve basıklık testinin sonuçlarına bakıldığında %5 güven aralığı olan, beklenen aralıkta olmadığı yani bu sorularla ilgili verilerin basıklık gösterdiği görülmektedir. Böylece testler haricinde basıklık ve çarpıklık değerlerinin standartlaştırılmış hali de incelenmiş; artı eksi 2 aralığında bulunamamıştır (143; 147). Değişim katsayısının %30'un üstünde olması interquartile range (çeyrekler arası aralık) değerinin 1,3 değerinden oldukça büyük olması ve ortalama medyan mod karşılaştırmasının da eğikliği işaret etmesi dağılım hakkında kesin olarak normal dağılım gözlenmediğini ispatlamaktadır. Ayrıca histogram ve box plot ile Q-Q plot grafikleri de eğikliği göstermektedir. Bu durumda parametrik testlerin kullanılması tip 1 hatayı arttıracak, varyanslarda homojenliğin sağlanamamasına neden olacağı için tercih edilmemiştir.

Gözlem sayısı 50'nin üzerinde olduğundan Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre yorumlama yapılmıştır. Okulöncesi öğretmenleri meslek envanteri ölçeği alt boyut toplam puanları ayrı ayrı incelendiğinde; öğrenciye ve kendisine karşı sorumlulukları puanı için ($KS_{\text{CKKS}} = 0,289; p < 0,05$), meslek ve meslektaşlarına karşı sorumlulukları puanı için ($KS_{\text{MMKS}} = 0,259; p < 0,05$), öğrencinin ailesine ve topluma karşı sorumlulukları puanı için ($KS_{\text{ATKS}} = 0,358; p < 0,05$), özel eğitime gereksinimi olan çocuklara karşı sorumlulukları puanı için ($KS_{\text{ÖEGÇS}} = 0,451; p < 0,05$) dağılımın normal dağılım olmadığı gözlenmiştir. Bu nedenle analizlere nonparametrik testler ile devam edilmiştir.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmanın alt problemlerine dair tablo ve tabloların içeriklerine yer verilmiştir.

4.1. Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği Toplam Puanının Betimleyici İstatistik Değerleri

Araştırma kapsamında okulöncesi öğretmenlerinin “Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği” toplam puanının betimleyici istatistik değerleri Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1: Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği Toplam Puanının Betimleyici İstatistik Değerleri

Değişken	n	En Küçük Değeri	En Büyük Değeri	Ortalama	Standart Sapma
Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği	374	30,000	150,000	126,962	26,002

Tablo 4.1 incelendiğinde, araştırmada mesleki benlik saygısı ölçeğinin en küçük, en büyük değerleri, ortalama ve standart sapmalarının belirlenmesi için betimleyici istatistikleri elde edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlara göre; mesleki benlik saygısı toplam puanı 30-150 puan aralığında ($\bar{x}=126,962\pm 26,002$ puan) olduğu görülmüştür.

4.2. Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği Toplam Puanının Yaş Kategorileri Açısından Kruskal-Wallis Testi ile Karşılaştırılması

Araştırma kapsamına alınan okulöncesi öğretmenlerinin “Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği” toplam puanının yaş bağımsız değişkeni ile karşılaştırılması Tablo 4.1’te verilmiştir. Çalışmada, okulöncesi öğretmenlerinin yaş bağımsız değişkeni ile mesleki benlik saygısı ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Kruskal-Wallis testi karşılaştırılması Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2: Okulöncesi Öğretmenlerin Yaş Bağımsız Değişkeni ile Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği Toplam Puanın Kruskal-Wallis Testi Karşılaştırılması

Değişken	Yaş	n	Sıralar Ortalaması	Serbestlik Derecesi	X ²	P
Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği Toplam Puanı	18-25	144	175,280	4	9,747	0,000***
	26-30	110	209,850			
	31-35	84	187,080			
	36-40	30	180,780			
	41 ve üzeri	6	110,670			

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Yaş bağımsız değişkeninin, mesleki benlik saygısı puan ortalamalarında farklılığa neden olup olmadığı Kruskal Wallis Testi ile incelenmiştir.

Yaş durumuna göre; mesleki benlik saygısı puanı ($\chi^2_4=9,747$; $p<0,001$) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılıkların hangi kategoriden kaynaklandığının belirlenmesi için yapılan Bonferroni Düzeltmeli Mann Whitney Testleri sonucu; mesleki benlik saygısı ölçeği toplam puanı için anlamlı farklılığın tüm yaş gruplarından kaynaklandığı gözlenmiştir.

4.3. Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği Toplam Puanının Öğrenim Durumu Bağımsız Değişkeni Açısından Kruskal-Wallis Testi ile Karşılaştırılması

Araştırma kapsamına alınan okulöncesi öğretmenlerinin “Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği” toplam puanının öğrenim durumu bağımsız değişkeni açısından karşılaştırılması Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3: Okulöncesi Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Bağımsız Değişkeni ile Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği Toplam Puanın Kruskal-Wallis Testi Karşılaştırılması

Değişken	Mezuniyet Durumu	n	Sıralar Ortalaması	Serbestlik Derecesi	χ^2	P
Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği Toplam Puanı	Meslek Lisesi	70	189,090	3	52,076	0,000***
	Lisans	162	169,030			
	Ön Lisans	116	179,950			
	Yüksek Lisans	26	332,000			

* $p<0,05$ ** $p<0,01$ *** $p<0,001$

Çalışmada öğrenim durumunun, mesleki benlik saygısı puanı puan ortalamalarında farklılığa neden olup olmadığı Kruskal Wallis Testi ile incelenmiştir.

Öğrenim durumuna göre; mesleki benlik saygısı puanı ($\chi^2_3=52,076$; $p<0,001$) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılıkların hangi kategoriden kaynaklandığının belirlenmesi için yapılan Bonferroni Düzeltmeli Mann Whitney Testleri sonucu; mesleki benlik saygısı puanı için anlamlı farklılığın öğrenim durumu yüksek lisans olan çalışanlardan kaynaklandığı gözlenmiştir. Okulöncesi öğretmeni olarak yüksek lisans mezunu çalışanlarının mesleki benlik saygısı puan ortalamaları diğer öğrenim düzeyine sahip öğretmenlere göre daha yüksektir. Yani bu durum, yüksek lisans mezunu öğretmenlerinin mesleki benlik saygılarının daha yüksek olduğunu gösterir.

4.4. Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği Toplam Puanının Tecrübe Süresi Bağımsız Değişkeni Açısından Kruskal-Wallis Testi ile Karşılaştırılması

Araştırma kapsamına alınan okulöncesi öğretmenlerinin “Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği” toplam puanının alanda tecrübe süresi bağımsız değişkeni açısından karşılaştırılması Tablo 4.4’te verilmiştir.

Tablo 4.4: Okulöncesi Öğretmenlerin Alanda Tecrübe Süresi Durumu Bağımsız Değişkeni ile Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği Toplam Puanın Kruskal-Wallis Testi Karşılaştırılması

Değişken	Tecrübe Süresi	n	Sıralar Ortalaması	Serbestlik Derecesi	χ^2	P
Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği Toplam Puanı	1 Yıl ve daha az	45	152,890	4	5,642	0,227
	2-5 Yıl	167	194,510			
	6-10 Yıl	118	190,100			
	11-15 Yıl	34	193,430			
	16-20 Yıl	10	175,450			

Okulöncesi öğretmeni olarak alanda tecrübe süresi bağımsız değişkeninin, mesleki benlik saygısı puan ortalamalarında farklılığa neden olup olmadığı Kruskal Wallis Testi ile incelenmiştir.

Tecrübe süresine göre; mesleki benlik saygısı puanı ($\chi^2_4=5,642$; $p>0,05$) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

4.5. Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği Toplam Puanının Sınıfta Yardımcı Öğretmen Bulunma Bağımsız Değişkeni Açısından Mann Whitney U Testi ile Karşılaştırılması

Araştırma kapsamına alınan okulöncesi öğretmenlerinin “Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği” toplam puanının sınıfta yardımcı öğretmen bulunma bağımsız değişkeni açısından karşılaştırılması Tablo 4.5’te verilmiştir.

Tablo 4.5: Okulöncesi Öğretmenlerin Sınıfta Yardımcı Öğretmen Bulunma Bağımsız Değişkeni ile Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği Toplam Puanın Mann Whitney U Testi Karşılaştırılması

Değişken	Yrd. Öğr.	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği Toplam Puanı	Evet	212	173,580	36799,500	14221,500	-2,857	0,004**
	Hayır	162	205,710	33325,500			

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Sınıflara yardımcı öğretmen bulunma bağımsız değişkeninin, mesleki benlik saygısı puan ortalamalarında farklılığa neden olup olmadığı Mann Whitney U Testi ile incelenmiştir.

Sınıflarda yardımcı öğretmen mevcut olanların olmayanlara göre mesleki benlik saygısı puanı ($Z=-2,857$; $p<0,01$) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yani, sınıflarında yardımcı öğretmen olanların mesleki benlik saygısı puan ortalamaları daha yüksektir. Bu durum yardımcı öğretmeni olanların lehinedir.

4.6. Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği Toplam Puanının Sınıftaki Çocuk Sayısı Bağımsız Değişkeni Açısından Kruskal-Wallis Testi ile Karşılaştırılması

Araştırma kapsamına alınan okulöncesi öğretmenlerinin “Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği” toplam puanının sınıflarındaki mevcut çocuk sayısı bağımsız değişkeni açısından karşılaştırılması Tablo 4.6’da verilmiştir

Tablo 4.6: Okulöncesi Öğretmenlerin Sınıftaki Çocuk Sayısı Bağımsız Değişkeni ile Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği Toplam Puanın Kruskal-Wallis Testi Karşılaştırılması

Değişken	Sınıflardaki Mevcut Çocuk	n	Sıralar Ortalaması	Serbestlik Derecesi	χ^2	P
Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği Toplam Puanı	1-10 arası	41	188,480	2	0,141	0,932
	11-20 arası	269	188,450			
	21 ve üstü	64	182,890			

Öğretmenlerin sınıflarındaki mevcut çocuk sayısı kategorisinin, mesleki benlik saygısı puanı ortalamalarında farklılığa neden olup olmadığı Kruskal Wallis Testi ile incelenmiştir.

Çocuk sayılarına göre; mesleki benlik saygısı puanı ($\chi^2=0,141$; $p>0,05$) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

4.7. Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği Toplam Puanının Hizmet İçi Eğitimlere Katılım Bağımsız Değişkeni Açısından Mann Whitney U Testi ile Karşılaştırılması

Araştırma kapsamına alınan okulöncesi öğretmenlerinin “Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği” toplam puanının hizmet içi eğitimlere katılma bağımsız değişkeni açısından karşılaştırılması Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7: Okulöncesi Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlere Katılım Değişkeni ile Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği Toplam Puanın Mann Whitney U Testi Karşılaştırılması

Değişken		n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	P
Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği Toplam Puanı	Evet	270	199,220	53789,000	10876,000	-3,388	0,001**
	Hayır	104	157,080	16336,000			

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Eğitime katılım durumunun, mesleki benlik saygısı ölçeği puan ortalamalarında farklılığa neden olup olmadığı Mann Whitney U Testi ile incelenmiştir.

Eğitime katılım durumuna göre mesleki benlik saygısı puanı ($Z=-3,388$; $p<0,01$) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Eğitime katılanların mesleki benlik saygısı puan ortalamaları katılmayanlardan yüksektir. Hizmet içi eğitim alanların, almayanlara göre benlik saygısı daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani, okulöncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim almaları mesleki benlik saygılarını arttırmaktadır.

4.8. Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği Toplam Puanının Çalışılan Kurum Türü Kategorisi Açısından Mann Whitney U Testi ile Karşılaştırılması

Araştırma kapsamına alınan okulöncesi öğretmenlerinin “Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği” toplam puanının çalışılan kurumun türü bağımsız değişkeni açısından karşılaştırılması Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8: Okulöncesi Öğretmenlerin Çalışılan Kurum Türü Bağımsız Değişkeni ile Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği Toplam Puanın Mann Whitney U Testi Karşılaştırılması

Değişken	Kurum	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	P
Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği Toplam Puanı	Özel	257	173,930	44701,000	11548,000	-3,608	0,000***
	Resmi	117	217,300	25424,000			

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Çalışılan kurum türünün, mesleki benlik saygısı puan ortalamalarında farklılığa neden olup olmadığı Mann Whitney U Testi ile incelenmiştir.

Özel ve resmi kuruma göre mesleki benlik saygısı puanı ($Z=-3,608$; $p<0,001$) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Özel kurumda çalışanların mesleki benlik saygısı puanı resmi kurumda çalışanlara göre toplam puan ortalamaları yüksektir. Yani, özel kurumlarda görevli olan okulöncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

4.9. Okulöncesi Öğretmenleri Meslek Etiği Envanteri Alt Boyutları Toplam Puanlarının Betimleyici İstatistik Değerleri

Araştırma kapsamına alınan okulöncesi öğretmenlerinin “Okulöncesi Öğretmenleri Meslek Etiği Envanteri” alt boyutları ve toplam puanlarının betimleyici istatistik değerleri Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9: Okulöncesi Öğretmenleri Meslek Etiği Envanteri Alt Boyutları Toplam Puanlarının Betimleyici İstatistik Değerleri

Değişkenler	n	En Küçük Değeri	En Büyük Değeri	Ortalama	Standart Sapma
Öğrenciye ve Kendisine Karşı S. Puanı	406	137,000	175,000	168,753	10,270
Meslek ve Meslektaşlarına Karşı S. Puanı	393	86,000	115,000	109,692	7,342
Öğrencinin ailesine ve Topluma Karşı S. Puanı	403	39,000	65,000	61,804	4,919
Özel Eğitime Gereklinimi olan Çocuklara Karşı S. Puanı	410	14,000	20,000	19,317	1,343

Araştırmada okulöncesi öğretmenleri meslek etiği envanteri alt boyutlarının en küçük, en büyük değerleri, ortalama ve standart sapmalarının belirlenmesi için betimleyici istatistikleri elde edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlara göre; öğrenciye ve kendisine karşı sorumlulukları toplam puanı 137-175 puan aralığında ($\bar{x}=168,753\pm 10,270$), meslek ve meslektaşlarına karşı sorumlulukları toplam puanı 86-115 puan aralığında ($\bar{x}=109,692\pm 7,342$ puan), öğrencinin ailesine ve topluma karşı sorumlulukları toplam puanı 39-65 puan aralığında ($\bar{x}=61,804\pm 4,919$), ve özel eğitime gereklinimi olan çocuklara karşı sorumlulukları toplam puanı ise 14-20 puan aralığında ($\bar{x}=19,317\pm 1,343$) olduğu görülmüştür.

4.10. Okulöncesi Öğretmenleri Meslek Etiği Envanteri Alt Boyutları Toplam Puanlarının Yaş Bağımsız Değişkeni Açısından Kruskal-Wallis Testi ile Karşılaştırılması

Çalışmada, okulöncesi öğretmenlerinin yaş bağımsız değişkeni ile okulöncesi öğretmenlerinin meslek etiği envanteri alt boyutları toplam puanlarının arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Kruskal-Wallis testi karşılaştırılması Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.10: Okulöncesi Öğretmenleri Meslek Etiği Envanteri Alt Boyut Toplam Puanlarının Yaş Kategorileri Açısından Kruskal-Wallis Testi ile Karşılaştırılması

Değişkenler	Yaş	n	Sıralar Ortalaması	Serbestlik Derecesi	X ²	P
Öğrenciye ve Kendisine Karşı S. Puanı	18-25	164	169,500	4	39,164	0,000***
	26-30	114	221,040			
	31-35	88	249,070			
	36-40	32	174,410			
	41 ve üzeri	8	265,690			
Meslek ve Meslektaşlarına Karşı S. Puanı	18-25	157	158,590	4	45,965	0,000***
	26-30	113	211,110			
	31-35	85	253,580			
	36-40	32	182,450			
	41 ve üzeri	6	212,330			
Öğrencinin ailesine ve Topluma Karşı S. Puanı	18-25	163	172,940	4	28,859	0,000***
	26-30	117	207,970			
	31-35	85	243,110			
	36-40	31	205,630			
	41 ve üzeri	7	263,500			
Özel Eğitime Gereklinimi olan Çocuklara Karşı S. Puanı	18-25	166	187,290	4	14,095	0,007**
	26-30	119	209,510			
	31-35	86	229,780			
	36-40	32	213,640			
	41 ve üzeri	7	233,710			

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Yaş bağımsız değişkeninin, öğrenciye ve kendisine karşı sorumlulukları puanı, meslek ve meslektaşlarına karşı sorumlulukları puanı, öğrencinin ailesine ve topluma karşı sorumlulukları puanı, özel eğitime gereklinimi olan çocuklara karşı sorumlulukları puanı alt boyut puan ortalamalarında farklılığa neden olup olmadığı Kruskal Wallis Testi ile incelenmiştir.

Yaş bağımsız değişkenine göre; öğrenciye ve kendisine karşı sorumlulukları puanı ($\chi^2=39,164$; $p<0,001$), meslek ve meslektaşlarına karşı sorumlulukları puanı ($\chi^2=45,965$; $p<0,001$), öğrencinin ailesine ve topluma karşı sorumlulukları puanı ($\chi^2=28,859$; $p<0,001$), özel eğitime gereksinimi olan çocuklara karşı sorumlulukları puanı ($\chi^2=14,095$; $p<0,01$) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bu farklılıkların hangi kategoriden kaynaklandığının belirlenmesi için yapılan Bonferroni Düzeltmeli Mann Whitney Testleri sonucu; öğrenciye ve kendisine karşı sorumlulukları puanı, meslek ve meslektaşlarına karşı sorumlulukları puanı, öğrencinin ailesine ve topluma karşı sorumlulukları puanı ve özel eğitime gereksinimi olan çocuklara karşı sorumlulukları puanı için anlamlı farklılığın 18-25 yaş arası ve 31-35 yaş arası katılımcılardan kaynaklandığı gözlenmiştir. 18-25 yaş arası ve 31-35 yaş arası katılımcıların öğrenciye ve kendisine karşı sorumlulukları, meslek ve meslektaşlarına karşı sorumlulukları, öğrencinin ailesine ve topluma karşı sorumlulukları ve özel eğitime gereksinimi olan çocuklara karşı sorumlulukları puan ortalaması diğer yaş kategorilerine göre daha yüksektir.

4.11. Okulöncesi Öğretmenleri Meslek Etiği Envanteri Alt Boyutları Toplam Puanlarının Öğrenim Durumu Bağımsız Değişkeni Açısından Kruskal-Wallis Testi ile Karşılaştırılması

Araştırma kapsamına alınan okulöncesi öğretmenlerinin “Okulöncesi Öğretmenleri Meslek Etiği Envanteri” alt boyutları ve toplam puanlarının öğrenim durumu Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11: Okulöncesi Öğretmenleri Meslek Etiği Envanteri Alt Boyut Toplam Puanlarının Öğrenim Durumu Kategorileri Açısından Kruskal-Wallis Testi ile Karşılaştırılması

Değişkenler	Mezuniyet Durumu	n	Sıralar Ortalaması	Serbestlik Derecesi	χ^2	P
Öğrenciye ve Kendisine Karşı S. Puanı	Meslek Lisesi	76	180,680	3	4,104	0,250
	Lisans	180	208,260			
	Ön Lisans	124	209,280			
	Yüksek Lisans	26	209,710			
Meslek ve Meslektaşlarına Karşı S. Puanı	Meslek Lisesi	68	170,920	3	5,947	0,114
	Lisans	179	201,580			
	Ön Lisans	120	199,150			
	Yüksek Lisans	26	223,730			

Öğrencinin ailesine ve Topluma Karşı S. Puanı	Meslek Lisesi	73	168,810	3	13,273	0,004**
	Lisans	184	218,990			
	Ön Lisans	120	194,020			
	Yüksek Lisans	26	211,790			
Özel Eğitime Gereklinimi olan Çocuklara Karşı S. Puanı	Meslek Lisesi	75	195,720	3	3,929	0,269
	Lisans	185	211,620			
	Ön Lisans	124	207,720			
	Yüksek Lisans	26	179,600			

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Öğrenim durumu bağımsız değişkeninin, öğrenciye ve kendisine karşı sorumlulukları puanı, meslek ve meslektaşlarına karşı sorumlulukları puanı, öğrencinin ailesine ve topluma karşı sorumlulukları puanı, özel eğitime gereklinimi olan çocuklara karşı sorumlulukları puanı alt boyut puan ortalamalarında farklılığa neden olup olmadığı Kruskal Wallis Testi ile incelenmiştir.

Öğrenim durumuna göre; öğrencinin ailesine ve topluma karşı sorumlulukları puanı ($\chi^2_3=13,273$; $p<0,01$) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılıkların hangi kategoriden kaynaklandığının belirlenmesi için yapılan Bonferroni Düzeltmeli Mann Whitney Testleri sonucu; öğrencinin ailesine ve topluma karşı sorumlulukları puanı için anlamlı farklılığın meslek lisesi ve lisans mezunu öğretmenlerden kaynaklandığı gözlenmiştir. Okulöncesi öğretmeni olarak meslek lisesi ve lisans mezunu olanların öğrencinin ailesine ve topluma karşı sorumlulukları puan ortalamaları ön lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksektir. Yani, meslek lisesi ve lisans mezunu olan okulöncesi öğretmenlerinin meslek etiğinin ebeveynler ve topluma olan sorumluluğu bakımından daha fazla olduğunu söyleyebiliriz.

Öğrenim durumuna göre; öğrenciye ve kendisine karşı sorumlulukları puanı ($\chi^2_3=4,104$; $p>0,05$), meslek ve meslektaşlarına karşı sorumlulukları puanı ($\chi^2_3=5,947$; $p>0,05$), özel eğitime gereklinimi olan çocuklara karşı sorumlulukları puanı ($\chi^2_3=3,929$; $p>0,05$) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır

4.12. Okulöncesi Öğretmenleri Meslek Etiği Envanteri Alt Boyutları Toplam Puanlarının Tecrübe Süresi Bağımsız Değişkeni Açısından Kruskal-Wallis Testi ile Karşılaştırılması

Araştırma kapsamına alınan okulöncesi öğretmenlerinin “Okulöncesi Öğretmenleri Meslek Etiği Envanteri” alt boyutları ve toplam puanlarının tecrübe süresi karşılaştırılması Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12: Okulöncesi Öğretmenleri Meslek Etiği Envanteri Alt Boyut Toplam Puanlarının Tecrübe Süresi Durumu Kategorileri Açısından Kruskal-Wallis Testi ile Karşılaştırılması

Değişkenler	Tecrübe Süresi	n	Sıralar Ortalaması	Serbestlik Derecesi	X ²	P
Öğrenciye ve Kendisine Karşı S. Puanı	1 Yıl ve daha az	53	161,240	4	31,478	0,000***
	2-5 Yıl	187	186,480			
	6-10 Yıl	121	246,310			
	11-15 Yıl	22	213,110			
	16-20 Yıl	12	197,290			
Meslek ve Meslektaşlarına Karşı S. Puanı	1 Yıl ve daha az	51	141,510	4	43,980	0,000***
	2-5 Yıl	181	180,240			
	6-10 Yıl	120	246,980			
	11-15 Yıl	30	188,330			
	16-20 Yıl	11	208,410			
Öğrencinin ailesine ve Topluma Karşı S. Puanı	1 Yıl ve daha az	51	149,300	4	30,061	0,000***
	2-5 Yıl	180	189,630			
	6-10 Yıl	125	235,770			
	11-15 Yıl	35	211,730			
	16-20 Yıl	12	231,330			
Özel Eğitime Gereksinimi olan Çocuklara Karşı S. Puanı	1 Yıl ve daha az	53	175,480	4	18,098	0,001**
	2-5 Yıl	186	196,150			
	6-10 Yıl	124	231,460			
	11-15 Yıl	35	206,570			
	16-20 Yıl	12	211,630			

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Okulöncesi öğretmeni olarak tecrübe süresi bağımsız değişkeninin, öğrenciye ve kendisine karşı sorumlulukları puanı, meslek ve meslektaşlarına karşı sorumlulukları puanı, öğrencinin ailesine ve topluma karşı sorumlulukları puanı, özel eğitime gereksinimi olan çocuklara karşı sorumlulukları puanı alt boyut puan ortalamalarında farklılığa neden olup olmadığı Kruskal Wallis Testi ile incelenmiştir.

Tecrübe süresine göre; öğrenciye ve kendisine karşı sorumlulukları puanı ($\chi^2_4=31,478$; $p<0,001$), meslek ve meslektaşlarına karşı sorumlulukları puanı ($\chi^2_4=43,980$; $p<0,001$), öğrencinin ailesine ve topluma karşı sorumlulukları puanı ($\chi^2_4=30,061$; $p<0,01$), özel eğitime gereksinimi olan çocuklara karşı sorumlulukları puanı ($\chi^2_4=18,098$; $p<0,01$) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılıkların hangi kategoriden kaynaklandığının belirlenmesi için yapılan Bonferroni Düzeltmeli Mann Whitney Testleri sonucu; öğrenciye ve kendisine karşı sorumlulukları puanı, meslek ve meslektaşlarına karşı sorumlulukları puanı, öğrencinin ailesine ve topluma karşı sorumlulukları puanı ve özel eğitime gereksinimi olan çocuklara karşı sorumlulukları puanı için anlamlı farklılığın 6-10 yıl arası çalışanlardan kaynaklandığı gözlenmiştir. Okulöncesi öğretmeni olarak alanda tecrübe süresi 6-10 yıl arası çalışanların puan ortalamaları diğer yıllara göre daha yüksektir. Yani bu durum, meslek etiğinin okulöncesi öğretmenlerinde meslekteki deneyimlerinin ilk beş yılında sonra daha etkili olduğunu gösterir.

4.13. Okulöncesi Öğretmenleri Meslek Etiği Envanteri Alt Boyutları Toplam Puanlarının Sınıfta Yardımcı Öğretmen Bulunma Bağımsız Değişkeni Açısından Kruskal-Wallis Testi ile Karşılaştırılması

Araştırma kapsamına alınan okulöncesi öğretmenlerinin “Okulöncesi Öğretmenleri Meslek Etiği Envanteri” alt boyutları ve toplam puanlarının sınıfta yardımcı öğretmen bulunma bağımsız değişkeninin karşılaştırılması Tablo 4.13’te verilmiştir.

Tablo 4.13: Okulöncesi Öğretmenleri Meslek Etiği Envanteri Alt Boyut Toplam Puanlarının Mevcut Yardımcı Öğretmen Olma Durumu Kategorileri Açısından Mann Whitney U Testi ile Karşılaştırılması

Değişkenler	Yrd. Öğr.	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p																																
Öğrenciye ve Kendisine Karşı S. Puanı	Evet	229	209,470	47969,000	18899,000	-1,255	0,209																																
	Hayır	177	195,770	34652,000				Meslek ve Meslektaşlarına Karşı S. Puanı	Evet	220	198,070	43575,000	18795,000	-0,221	0,825	Hayır	173	195,640	33846,000	Öğrencinin ailesine ve Topluma Karşı S. Puanı	Evet	225	201,810	45408,000	19983,000	-0,040	0,968	Hayır	178	202,240	35998,000	Özel Eğitime Gereksinimi olan Çocuklara Karşı S. Puanı	Evet	229	204,160	46752,500	20417,500	-0,338	0,736
Meslek ve Meslektaşlarına Karşı S. Puanı	Evet	220	198,070	43575,000	18795,000	-0,221	0,825																																
	Hayır	173	195,640	33846,000				Öğrencinin ailesine ve Topluma Karşı S. Puanı	Evet	225	201,810	45408,000	19983,000	-0,040	0,968	Hayır	178	202,240	35998,000	Özel Eğitime Gereksinimi olan Çocuklara Karşı S. Puanı	Evet	229	204,160	46752,500	20417,500	-0,338	0,736	Hayır	181	207,200	37502,500								
Öğrencinin ailesine ve Topluma Karşı S. Puanı	Evet	225	201,810	45408,000	19983,000	-0,040	0,968																																
	Hayır	178	202,240	35998,000				Özel Eğitime Gereksinimi olan Çocuklara Karşı S. Puanı	Evet	229	204,160	46752,500	20417,500	-0,338	0,736	Hayır	181	207,200	37502,500																				
Özel Eğitime Gereksinimi olan Çocuklara Karşı S. Puanı	Evet	229	204,160	46752,500	20417,500	-0,338	0,736																																
	Hayır	181	207,200	37502,500																																			

Sınıflarda yardımcı öğretmen bulunma bağımsız değişkeninin, öğrenciye ve kendisine karşı sorumlulukları puanı, meslek ve meslektaşlarına karşı sorumlulukları puanı, öğrencinin ailesine ve topluma karşı sorumlulukları puanı, özel eğitime gereksinimi olan çocuklara karşı sorumlulukları puanı alt boyut puan ortalamalarında farklılığa neden olup olmadığı Mann Whitney U Testi ile incelenmiştir.

Yardımcı öğretmen mevcut olup olmama durumuna göre, öğrenciye ve kendisine karşı sorumlulukları puanı ($Z=-1,255$; $p>0,05$), meslek ve meslektaşlarına karşı sorumlulukları puanı ($Z=-0,221$; $p>0,05$), öğrencinin ailesine ve topluma karşı sorumlulukları puanı ($Z=-0,040$; $p>0,05$) ile özel eğitime gereksinimi olan çocuklara karşı sorumlulukları puanı ($Z=-0,338$; $p>0,05$) toplam puan ortalamaları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.14. Okulöncesi Öğretmenleri Meslek Etiği Envanteri Alt Boyutları Toplam Puanlarının Sınıftaki Çocuk Sayısı Bağımsız Değişkeni Açısından Kruskal Wallis Testi ile Karşılaştırılması

Araştırma kapsamına alınan okulöncesi öğretmenlerinin “Okulöncesi Öğretmenleri Meslek Etiği Envanteri” alt boyutları ve toplam puanlarının sınıftaki çocuk sayısı bağımsız değişkeni açısından karşılaştırılması Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4.14: Okulöncesi Öğretmenleri Meslek Etiği Envanteri Alt Boyut Toplam Puanlarının Mevcut Çocuk Sayısı Durumu Kategorileri Açısından Kruskal Wallis Testi ile Karşılaştırılması

Değişkenler	Sınıflardaki Mevcut Çocuk	n	Sıralar Ortalaması	Serbestlik Derecesi	χ^2	p
Öğrenciye ve Kendisine Karşı S. Puanı	1-10 arası	42	189,240	2	1,877	0,391
	11-20 arası	297	207,960			
	21 ve üstü	67	192,670			
Meslek ve Meslektaşlarına Karşı S. Puanı	1-10 arası	41	190,200	2	1,675	0,433
	11-20 arası	288	201,100			
	21 ve üstü	64	182,900			
Öğrencinin ailesine ve Topluma Karşı S. Puanı	1-10 arası	44	204,430	2	2,277	0,320
	11-20 arası	294	205,570			
	21 ve üstü	65	184,180			
Özel Eğitime Gereksinimi olan Çocuklara Karşı S. Puanı	1-10 arası	45	212,760	2	1,187	0,552
	11-20 arası	299	206,670			
	21 ve üstü	66	195,250			

Öğretmenlerin sınıflarındaki mevcut çocuk sayısı bağımsız değişkeninin, öğrenciye ve kendisine karşı sorumlulukları puanı, meslek ve meslektaşlarına karşı sorumlulukları puanı, öğrencinin ailesine ve topluma karşı sorumlulukları puanı, özel eğitime gereksinimi olan çocuklara karşı sorumlulukları puanı alt boyut puan ortalamalarında farklılığa neden olup olmadığı Kruskal Wallis Testi ile incelenmiştir.

Çocuk sayılarına göre; öğrenciye ve kendisine karşı sorumlulukları puanı ($\chi^2_2=1,877$; $p>0,05$), meslek ve meslektaşlarına karşı sorumlulukları puanı ($\chi^2_2=1,675$; $p>0,05$), öğrencinin ailesine ve topluma karşı sorumlulukları puanı ($\chi^2_2=2,277$; $p>0,05$), özel eğitime gereksinimi olan çocuklara karşı sorumluluk puanı ($\chi^2_2=1,187$; $p>0,05$) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

4.15. Okulöncesi Öğretmenleri Meslek Etiği Envanteri Alt Boyutları Toplam Puanlarının Hizmet İçi Eğitimlere Katılma Bağımsız Değişkeni Açısından Mann Whitney U Testi ile Karşılaştırılması

Araştırma kapsamına alınan okulöncesi öğretmenlerinin “Okulöncesi Öğretmenleri Meslek Etiği Envanteri” alt boyutları ve toplam puanlarının hizmet içi eğitimlere katılma bağımsız değişkeninin karşılaştırılması Tablo 4.15’te verilmiştir.

Tablo 4.15: Okulöncesi Öğretmenleri Meslek Etiği Envanteri Alt Boyut Toplam Puanlarının Hizmet İçi Eğitim Alma Kategorisi Açısından Mann Whitney U Testi ile Karşılaştırılması

Değişkenler		n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Öğrenciye ve Kendisine Karşı S. Puanı	Evet	296	195,720	57933,000	13977,000	-2,359	0,018*
	Hayır	110	224,440	24688,000			
Meslek ve Meslektaşlarına Karşı S. Puanı	Evet	285	187,480	53433,000	12678,000	-2,842	0,004**
	Hayır	108	222,110	23988,000			
Öğrencinin ailesine ve Topluma Karşı S. Puanı	Evet	293	196,010	57432,000	14361,000	-1,885	0,059
	Hayır	110	217,950	23974,000			
Özel Eğitime Gereksinimi olan Çocuklara Karşı S. Puanı	Evet	299	200,850	60054,500	15204,000	-1,708	0,088
	Hayır	111	218,020	24200,500			

* $p<0,05$ ** $p<0,01$ *** $p<0,001$

Hizmet içi eğitimlere katılım durumunun, öğrenciye ve kendisine karşı sorumlulukları puanı, meslek ve meslektaşlarına karşı sorumlulukları puanı, öğrencinin ailesine ve topluma karşı sorumlulukları puanı, özel eğitime gereksinimi olan çocuklara

karşı sorumlulukları puanı alt boyut puan ortalamalarında farklılığa neden olup olmadığı Mann Whitney U Testi ile incelenmiştir.

Hizmet içi eğitimlere katılım durumuna göre; öğrenciye ve kendisine karşı sorumlulukları puanı ($Z=-2,359$; $p<0,05$), meslek ve meslektaşlarına karşı sorumlulukları puanı ($Z=-2,842$; $p<0,01$) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Eğitime katılmayanların; öğrenciye ve kendisine karşı sorumlulukları ile meslek ve meslektaşlarına karşı sorumlulukları puan ortalamaları katılanlardan yüksektir. Yani, meslek etiği bakımından bu durum eğitime katılmayanların lehinedir.

Eğitime katılım durumuna göre, öğrencinin ailesine ve topluma karşı sorumlulukları puanı ($Z=-1,885$; $p>0,05$) ile özel eğitime gereksinimi olan çocuklara karşı sorumlulukları puanı ($Z=-1,708$; $p>0,05$) toplam puan ortalamaları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.16. Okulöncesi Öğretmenleri Meslek Etiği Envanteri Alt Boyutları Toplam Puanlarının Çalışılan Kurum Türü Bağımsız Değişkeni Açısından Mann Whitney U Testi ile Karşılaştırılması

Araştırma kapsamına alınan okulöncesi öğretmenlerinin “Okulöncesi Öğretmenleri Meslek Etiği Envanteri” alt boyutları ve toplam puanlarının çalışılan kurum türü bağımsız değişkeninin karşılaştırılması Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16: Okulöncesi Öğretmenleri Meslek Etiği Envanteri Alt Boyut Toplam Puanlarının Çalışılan Kurum Türü Bağımsız Değişkeni Açısından Mann Whitney U Testi ile Karşılaştırılması

Değişkenler	Kurum	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Öğrenciye ve Kendisine Karşı S. Puanı	Özel	282	204,140	57567,500	17303,500	-0,178	0,858
	Resmi	124	202,040	25053,500			
Meslek ve Meslektaşlarına Karşı S. Puanı	Özel	269	195,000	52454,500	16139,500	-0,542	0,588
	Resmi	124	201,340	24966,500			
Öğrencinin ailesine ve Topluma Karşı S. Puanı	Özel	277	201,520	55821,500	17318,500	-0,137	0,891
	Resmi	126	203,050	25584,500			
Özel Eğitime Gereksinimi olan Çocuklara Karşı S. Puanı	Özel	285	208,010	59284,000	17096,000	-0,850	0,395
	Resmi	125	199,770	24971,000			

Çalışılan kurum türünün, öğrenciye ve kendisine karşı sorumlulukları puanı, meslek ve meslektaşlarına karşı sorumlulukları puanı, öğrencinin ailesine ve topluma karşı sorumlulukları puanı, özel eğitime gereksinimi olan çocuklara karşı sorumlulukları puanı alt boyut puan ortalamalarında farklılığa neden olup olmadığı Mann Whitney U Testi ile incelenmiştir.

Çalışılan kurum türü bağımsız değişkenine göre, öğrenciye ve kendisine karşı sorumlulukları puanı ($Z=-0,178$; $p>0,05$), meslek ve meslektaşlarına karşı sorumlulukları puanı ($Z=-0,542$; $p>0,05$), öğrencinin ailesine ve topluma karşı sorumlulukları puanı ($Z=-0,137$; $p>0,05$) ile özel eğitime gereksinimi olan çocuklara karşı sorumlulukları puanı ($Z=-0,850$; $p>0,05$) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.17. Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği Puanı ve Okulöncesi Öğretmenleri Meslek Etiği Envanteri Alt Boyut Toplam Puanları ve Demografik Değişkenler Arası Korelasyon Katsayıları

Araştırma kapsamına alınan okulöncesi öğretmenlerinin “Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği” ve “Okulöncesi Öğretmenleri Meslek Etiği Envanteri” alt boyut toplam puanları ve demografik değişkenler arası korelasyon katsayıları Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17: Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği Puanı ve Okulöncesi Öğretmenleri Meslek Etiği Envanteri Alt Boyut Toplam Puanları ve Demografik Değişkenler Arası Korelasyon Katsayıları

(n=430)	ÖKKS Puanı	MMKS Puanı	ÖATKS Puanı	ÖEGÇKS Puanı	MBSÖ Toplam Puanı
Öğrenciye ve Kendisine Karşı S. (ÖKKS) Puanı					
Meslek ve Meslektaşlarına Karşı S. (MMKS) Puanı	0,842**				
Öğrencinin ailesine ve Topluma Karşı S. (ÖATKS) Puanı	0,784**	0,826**			
Özel Eğitime Gereksinimi olan Çocuklara Karşı S. (ÖEGÇKS) Puanı	0,710**	0,709**	0,696**		
Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği (MBSÖ) Toplam Puanı	0,035	0,024	0,052	0,027	

* $p<0,05$ ** $p<0,01$ *** $p<0,001$

Mesleki benlik saygısı ölçeği toplam puanı ile öğrenciye ve kendisine karşı sorumlulukları puanı ($r=0,035$; $p>0,05$), meslek ve meslektaşlarına karşı sorumlulukları puanı ($r=0,024$; $p>0,05$), öğrencinin ailesine ve topluma karşı sorumlulukları puanı

($r=0,052$; $p>0,05$) ve özel eğitime gereksinimi olan çocuklara karşı sorumlulukları puanı ($r=0,027$; $p>0,05$) alt boyut toplam puanları arasında istatistiki olarak anlamlı doğrusal bir farklılık olmadığı gözlenmiştir.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulguların yorumu, araştırmanın amaçlarının sırasına uygun şekilde sunulmuştur. Yapılan çalışmada okulöncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı ile meslek etiği ilkeleri arasındaki ilişki bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Bu amaçla Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği (MBSÖ), Okulöncesi Öğretmenleri Meslek Etiği Envanteri (OÖMEE) ve Kişisel Bilgi Formu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

5.1. Okulöncesi Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Saygısının Demografik Değişkenlere Göre Tartışılması

Okulöncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı yaş değişkenine göre incelendiğinde, mesleki benlik saygısı puanı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırmanın sonucunu destekler nitelikte olan, Yıldırım (147)'in okulöncesi öğretmenlerinin iş doyumları ve sınıf yönetimi becerileri ile yaş değişkenine göre incelendiği çalışmada anlamlı farklılık görüldüğü saptanmıştır. Öğretmenlerin mesleki benlik saygılarının anlamlı çıkmasında, öğretmenlerin zamanla mesleki yaşamlarında tecrübe edinmeleriyle beraber olgunluk seviyelerinin de arttığı bundan dolayı mesleklerini içselleştirdikleri, ayrıca mesleklerine önem gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir. Literatür incelendiğinde, Sönmez (148)'in ilköğretim ve ortaokul öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışmada yaş değişkenine göre anlamlı farklılık çıkmadığı gibi, Kadioğlu (149)'nun rehber öğretmenleriyle yapmış olduğu çalışma sonucunda da yaş değişkenine göre anlamlı farklılık bulunamamıştır. Yine Kiriş (150) ve Yerebakan (151)'in çalışmasında yöneticilerin mesleki benlik saygı ölçeğinden elde ettiği puanlarda yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmaz iken, Gündem (152)'in ilköğretim öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmada yaş ile mesleki benlik saygısı arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı saptanmıştır. Anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşan birçok çalışma alan yazında mevcuttur (153; 154; 155; 156; 157; 158; 159; 160). Yaş değişkeni ile mesleki benlik saygısı arasında okul öncesi öğretmenleri ile yapılan çalışmalarda anlamlı bir fark çıkması öte yandan, diğer kademelerde görev yapan öğretmenlerde fark çıkmaması mesleği bilinçli bir şekilde tercih etme ve çalışılan yaş grubunun özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir.

Okulöncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygıları öğrenim durumu değişkenine göre incelendiğinde, mesleki benlik saygısı puanı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lehinedir. Okulöncesi öğretmeni olarak yüksek lisans mezunu öğretmenlerin mesleki benlik saygısı puan ortalamaları diğer öğretmenlere göre daha yüksektir. Buna göre öğrenim seviyesinin yükselmesi öğretmenlerde, hem bilişsel hem sosyal anlamda farkındalık oluşmasının etkisinden bahsedilebilir. Öğretmenlerin edindikleri bilimsel bilgiler, değerler, etiket algısı benlik saygılarını olumlu anlamda besleyebilir. Fakat bu sonucu desteklemeyen çalışmalar da mevcuttur. Bulut (161) ve Toprak (155) yaptığı çalışmalarda ise mesleki benlik saygısı ile öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Okulöncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygıları tecrübe süresi değişkenine göre incelendiğinde, mesleki benlik saygısı puanı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmadığı görülmüştür. Yapılan alan yazın incelemesinde mesleki benlik saygısı tecrübe süresi değişkenleri arasında bazı çalışmaların anlamlı bir farklılık tespit ettiği bazıların ise anlamlı bir farklılık tespit etmediği saptanmıştır. Örneğin, Gündem (152)'in ilköğretim öğretmenleri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada tecrübe süresi ile mesleki benlik saygısı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde Irmak (159) ve Sönmez (148) yaptıkları çalışmalarında ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki benlik saygıları ile mesleki tecrübe süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Ancak, Tekirgöl (157) ve Kirişoğlu (150), Bulut Yazıcı (161) yaptıkları çalışmalarda ise mesleki tecrübe süresi değişkeni ile mesleki benlik saygısı ve iş tatmini arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Bir başka bağımsız değişken olan sınıflarda yardımcı öğretmen bulunma durumuna göre elde edilen bulgular incelendiğinde, okulöncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygıları ile sınıflarda yardımcı öğretmen bulunma bağımsız değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Sınıflarında yardımcı öğretmen olan okulöncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı puan ortalamaları olmayanlara göre daha yüksektir. Yıldırım (147)'in okulöncesi öğretmenlerinin iş doyumları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada sınıfta yardımcı öğretmen olup olmaması değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Çalışmada yardımcı öğretmen olup olmama durumlarına göre incelendiğinde yardımcı öğretmeni olan öğretmenlerin etkinlikleri planlamada yetkinlik alt boyutuna ilişkin puanlarının

yardımcı öğretmeni olmayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada yardımcı öğretmeni olan öğretmenlerin mesleki benlik saygısı puanlarının daha yüksek olmasının sebebi sınıfta bulunan yardımcı öğretmenin iş yükünü azaltması ve yönetime olan etkisinden dolayı olduğu varsayılabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise, mevcut çocuk sayısı değişkeni ile mesleki benlik saygısı arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamasıdır. Hem Kurz (2006) dan aktaran Çağlar (2014)'e göre, çalışmasında (162) hem de Karahan (163)'in coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutumları görev yaptıkları okullardaki sınıf mevcudlarına göre incelendiği çalışmasında, öğrenci sayısı ile mesleki benlik saygısı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Korkmaz (164)'in ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesini algılama düzeyleri ve mesleki tutumlarını incelediği çalışmada öğretmenlerin sınıflardaki mevcut öğrenci sayısı az oldukça okul idaresinden memnun, öğrencilerle kaliteli ve verimli iletişim kuran, mesleki açıdan kendini yenilemeye çalışan, okula yönelik daha pozitif duygular besleyen, öğrencilerin başarılı olduklarını düşünen okulda bir birey olarak benliğini önemseyen ve değerli olduğunu hisseden öğretmenler oldukları belirtilmiştir. Ayrıca sınıf mevcudunun az sayıda olması öğretmenlerin huzurlu ve nitelikli ve verimli bir ortamda öğretmenlik mesleğini uygulamasında katkısı tartışılmazdır. Öte yandan, Uştu (166) da araştırmasında sınıf mevcudu ile mesleki bağlılık arasında anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmada, çocuk sayısı ile mesleki benlik saygısı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamasının sebebi, örnekleme alınan gruptaki öğretmenlerin mesleki tercihlerini doğru yaptıkları, çocuklarla birebir ilgilenmekten hoşlandıkları ve bunun da mesleki benlik saygısına olumlu katkıları olduğu düşünülebilir.

Araştırmada okulöncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygıları ile hizmet içi eğitimlere katılım durumları incelendiğinde aralarında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Hizmet içi eğitimlere katılan okulöncesi öğretmenlerin mesleki benlik saygısı toplam puanı hizmet içi eğitimlere katılmayan okulöncesi öğretmenlere göre daha yüksektir. Arslan (167) ve Sezer (168)'in araştırmaları da çalışmanın sonucuyla paralel iken; Er (2017)'in rehber öğretmenlerin yaşam doyumu düzeyi ile hizmet içi eğitim alma değişkeni karşılaştırıldığında, hizmet içi eğitim almayan rehber öğretmenlerin yaşam doyumu düzeyi yüksek çıkarken mesleki benlik saygısı ile duygusal zeka alt boyutu arasında negatif yönlü ilişki saptanmıştır.

Okulöncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygıları çalışılan kurum türü açısından incelendiğinde, araştırmaya yansıyan sonuç, özel ve resmi kuruma göre mesleki benlik saygısı puanı toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmasıdır. Özel kurumda çalışanların mesleki benlik saygısı puanı resmi kurumda çalışanlara göre toplam puan ortalamaları daha yüksektir. Buna göre, özel okullardaki çalışma şartları, kurumu seçen ebeveynler, ailelerin ekonomik statüleri, öğretmenlerin özel okullara yönelik düşüncelerinin olumlu olması öğretmenlerin benlik saygılarını destekleyen rolde olduğu söylenebilir. Alan yazındaki bazı araştırmalar kurum türü bağımsız değişkeni ile mesleki benlik saygısı arasında anlamlı bir farklılık tespit etmemişken (161), bazı araştırmalar, özel okullarda çalışan öğretmenlerin daha az tükendikleri ve iş doyumlarının ve benlik saygılarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir (169; 170; 171; 172).

5.2. Okulöncesi Öğretmenlerinin Meslek Etiği İlkeleri ile Demografik Değişkenlerin Tartışılması

Okulöncesi öğretmenlerinin meslek etiği ilkeleri yaş değişkenine göre incelendiğinde, çocuğa ve kendisine karşı sorumlulukları puanı, meslek ve meslektaşlarına karşı sorumlulukları puanı, çocuğun ailesine ve topluma karşı sorumlulukları puanı, özel eğitime gereksinimi olan çocuklara karşı sorumlulukları puanı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlere yönelik verilen hizmetiçi eğitimler genellikle çocuklara ve kendilerinin bireysel gelişmelerine yönelik. Dolayısıyla öğretmenler kendilerini doğrudan ilgilendiren durumların daha farkında olabilir. Ancak, dolaylı olarak meslektaşları ya da aileler ile ilgisi daha az ve sorumluluk kapsamında onları pek görmüyor olabilir şeklinde düşünebiliriz.

18-25 yaş arası ve 31-35 yaş arası öğretmenlerin çocuğa ve kendisine karşı sorumlulukları, meslek ve meslektaşlarına karşı sorumlulukları, çocuğun ailesine ve topluma karşı sorumlulukları ve özel eğitime gereksinimi olan çocuklara karşı sorumlulukları puan ortalaması diğer yaş kategorilerine göre daha yüksektir. Sakin (173)'in çalışmasına göre, 21-25 yaş grubu ile 26-30 yaş grubunda yer alan okulöncesi öğretmenleri, 41 yaş ve üzeri yaş grubunda yer alan okulöncesi öğretmenlerine göre mesleğe, kişiliğe ve topluma saygı boyutunda daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Yine buna benzer araştırma Ay ve Erçen (174)'nin çalışması sonucunda da işletme öğrencileri yüksek lisans yapan ve işletme yöneticilerine göre daha yüksek puanlar aldığı

saptanmıştır. Colnerud (1997)'den aktaran Özcan ve Balyer (2012)'ye göre, bu iki araştırma sonuçlarına göre yaş arttıkça etik puanlar azalmaktadır (175). Literatürde öğretmenlerin yaş değişkeni ile meslek etiği incelendiğinde anlamlı farklılık çıkmayan çalışmalar da mevcuttur (176; 177).

Okulöncesi öğretmenlerinin meslek etiği bakımından öğrenim durumu değişkenine göre incelendiğinde, çocuğun ailesine ve topluma karşı sorumlulukları puanı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılıkların çocuğun ailesine ve topluma karşı sorumlulukları puanı için anlamlı farklılığın meslek lisesi ve lisans mezunu çalışanlardan kaynaklandığı gözlenmiştir. Okulöncesi öğretmeni olarak meslek lisesi ve lisans mezunu çalışanlarının çocuğun ailesine ve topluma karşı sorumlulukları puan ortalamaları diğer öğrenim durumlu öğretmenlere göre daha yüksektir. Ülkemizde meslek liselerinin çocuk gelişimi bölümü öğrencileri lise ikinci sınıftan itibaren anaokullarında uygulamalı staj görmeye başladıkları için erken yaşlarında sorumluluk sahibi olmaya başlamaktadırlar. Bu durum erken yaşlarda çalışma yaşamına katılım sağlamaya ilgili olabileceği düşünülmektedir. Çalışmayı destekler nitelikteki Ratigan'ın (177) yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin etik normlar konusundaki görüşleri öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık belirlenmiştir. Ayrıca Sakin (173)'nin araştırmasında kız meslek lisesi çocuk gelişimi bölümü, okulöncesi öğretmenliği lisans bölümü mezunu ve çocuk gelişimi lisans bölümü mezunu olan öğretmenlerin meslek yüksekokulu çocuk gelişimi bölümü mezunu olan öğretmenlere göre mesleğe, kişiliğe ve topluma saygı boyutunda daha yüksek puan aldıklarını, yani daha olumlu görüş bildirdiklerini tespit etmiştir. Yine Sakin (173)'nin çalışmasında kız meslek lisesi çocuk gelişimi mezunu olan öğretmenlerin, çocuk gelişimi ön lisans mezunu olan öğretmenlere göre profesyonellik boyutunda daha yüksek puan aldıklarını yani daha olumlu görüş bildirdiklerini tespit ettiği görülmüştür.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise okulöncesi öğretmenlerinin meslek etiği ilkelerinden çocuğun ailesine ve topluma karşı sorumlulukları puanı ortalamaları ile tecrübe süresi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlerden kaynaklandığı gözlenmiştir. Farklı bir araştırmayla örtüşen sonuca göre meslekteki kıdemi 2-5 yıl arasında bulunan okulöncesi öğretmenler ile meslekteki kıdemi 6-10 yıl arasında bulunan okulöncesi öğretmenlerin, meslekteki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre etik toplam boyutunda daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir (173; 177). Yine literatürde araştırmamızla örtüşen çalışmada,

meslekteki kıdemi 6–10 yıl arasında olan öğretmenlerin, meslekteki kıdemi 21 yıl ve üzeri arasında olan öğretmenlere göre mesleğe, kişiliğe ve topluma saygı boyutunda daha yüksek puan aldıklarını saptanmıştır (178; 179). Araştırmanın bu sonucunun tersine, Toprakçı, Bozpolat ve Buldur; (113) ile Şişman ve Acat (40)'ın araştırmalarında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, etik değerlere ilişkin algılarının, kıdemlilere göre daha olumsuz olduğu saptanmıştır. Sakin (173)'nin araştırmasında okulöncesi öğretmenlerin meslekteki kıdem değişkeni ile demokrasi ve eşitlik puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuş olup, meslekteki kıdemi 6–10 yıl arasında olan öğretmenlerin, meslekteki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre, demokrasi ve eşitlik boyutunda daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir. 6-10 yıl gibi bir zaman dilimi, hem mesleki tükenmişliğin olmayacağı kadar yeni hem de deneyimsizliği üzerinden atacak kadar uzun bir dönem olarak düşünülebilir. Dolayısı ile ne çok deneyimsiz ne de meslekte çok tükenmiş kişilerin oluşturduğu bir grup olarak düşünüldüğünde, bu grubun etik değerlerinin diğer gruplara göre farklı çıkması beklenebilir bir sonuç olarak yorumlanabilir. Ancak, yine de öğretmenlerin meslek etiği ile kıdem süresi arasında anlamlı fark bulunmayan çalışmalar da mevcuttur (177).

Bir başka bağımsız değişken olan sınıflarda yardımcı öğretmen bulunma durumuna göre incelendiğinde; okulöncesi öğretmenlerinin meslek etiği ilkelerinden çocuğa ve kendisine karşı sorumlulukları puanı, meslek ve meslektaşlarına karşı sorumlulukları puanı, çocuğun ailesine ve topluma karşı sorumlulukları puanı ile özel eğitime gereksinimi olan çocuklara karşı sorumlulukları puanı ve toplam puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu verilerden yola çıkarak sınıflarda yardımcı öğretmenlerin bulunmasının okulöncesi öğretmenlerinin mesleki etik ilkelerini etkilemediği söylenebilir. Literatür incelendiğinde, yardımcı öğretmen bulunma durumu değişkeni ile meslek etiğini inceleyen çalışmaya rastlanmadığı görülmüştür.

Okulöncesi öğretmenlerinin sahip olduğu meslek etiği ilkeleri ile sınıftaki mevcut çocuk sayısı değişkenine göre incelendiğinde, çocuğa ve kendisine karşı sorumlulukları puanı, meslek ve meslektaşlarına karşı sorumlulukları puanı, çocuğun ailesine ve topluma karşı sorumlulukları puanı, özel eğitime gereksinimi olan çocuklara karşı sorumluluk puanı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumda sınıftaki çocuk sayısı değişkeninin okulöncesi öğretmenlerinin meslek etiği ilkeleri arasındaki farkın anlamlı olmadığını söyleyebiliriz. Tümkiye (170)'nin öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ile tükenmişlikle ilişkisini incelediği

çalışmasında ise, öğrenci sayısının fazlalığı, öğretmenin sınıf içindeki tutum ve davranışlarını doğrudan olumsuz yönde etkileyen bir değişken olduğunu, ayrıca bu değişkenin öğretmenleri katı bir tutum göstermelerine sebep olduğunu belirtmiştir. Bu durum öğretmenlerin umutsuzluk, mutsuzluk ve başarısızlık duygularını da içeren benlik kaygılarını arttırdığı şeklinde yorumlanmıştır.

Okulöncesi öğretmenlerinin meslek etiği ilkeleri hizmet içi eğitim alma değişkenine göre incelendiğinde, çocuğa ve kendisine karşı sorumlulukları puanı, meslek ve meslektaşlarına karşı sorumlulukları puanı toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hizmet içi eğitime katılmayanların, çocuğa ve kendisine karşı sorumlulukları ile meslek ve meslektaşlarına karşı sorumlulukları puan ortalamaları katılanlardan yüksektir. Bu durumda hizmet içi eğitim almayan okulöncesi öğretmenlerinin meslek etiğini yaşamlarında özümstedikleri için etik ilkeleri özel yaşamlarında da benimsediğini ve meslektaşlarıyla öğrencilerine karşı bu anlamda duyarlı davranması doğal olduğu düşünülebilir (179; 180; 181; 183).

Okulöncesi öğretmenlerinin meslek etiği ilkeleri ile çalışılan kurum türü değişkeni arasındaki farklılık incelendiğinde, çocuğa ve kendisine karşı sorumlulukları puanı, meslek ve meslektaşlarına karşı sorumlulukları puanı, çocuğun ailesine ve topluma karşı sorumlulukları puanı ile özel eğitime gereksinimi olan çocuklara karşı sorumlulukları puanı toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yalnız literatür incelendiğinde, okulöncesi öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre incelenen çalışmada, farklılık anlamlı bulunmuş olup farklılık resmi bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin lehine sonuçlanmıştır (173; 177; 184; 185; 186; 187; 188).

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada okulöncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı ile meslek etik ilkeleri arasındaki ilişki farklı bağımsız değişkenlere göre (yaş, öğrenim durumu, deneyim süresi, sınıfta yardımcı öğretmen bulunma durumu, sınıftaki mevcut çocuk sayısı, hizmet içi eğitim alma durumu ve çalışılan kurumun türü) incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre;

- Mesleki benlik saygısı puanı için çocuğa ve kendisine karşı sorumluluk puanı için (meslek ve meslektaşına karşı sorumluluk puanı için (aileye ve topluma karşı sorumluluk puanı için özel eğitime gereksinimi olan çocuklara karşı sorumluluk puanı için dağılımın normal dağılım olmadığı gözlenmiştir. Bu nedenle analizlere nonparametrik testler ile devam edilmiştir.
- Okulöncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı ile meslek etik ilkeleri arasındaki ilişki analiz edildiğinde aralarında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Araştırmanın başlangıcında, okulöncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı ile meslek etiği ilkeleri arasında ilişkinin olabileceği varsayılsa da araştırmanın sonuçlarına yansıyan, öğretmenlik gibi bir meslekte etik ilkelerin vazgeçilemez olduğu dolayısı ile okulöncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı düşük ya da yüksek ne olursa olsun her koşulda etik ilkelere sahip olması gerektiği bilincinde oldukları şeklinde yorumlanmıştır.
- Yaş durumuna göre; mesleki benlik saygısı puanı, çocuğa ve kendisine karşı sorumluluk puanı, meslek ve meslektaşına karşı sorumluluk puanı, aileye ve topluma karşı sorumluluk puanı, özel eğitime gereksinimi olan çocuklarla ilgili sorumluluk puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
- Mesleki benlik saygısı ölçeği toplam puanı için anlamlı farklılığın tüm yaş gruplarından, çocuğa ve kendisine karşı sorumlulukları puanı, meslek ve meslektaşına karşı sorumluluk puanı, aileye ve topluma karşı sorumluluk puanı ve özel eğitime gereksinimi olan çocuklarla ilgili sorumluluk puanı için anlamlı farklılığın 18-25 yaş arası ve 31-35 yaş arası katılımcılardan kaynaklandığı gözlenmiştir.

- Öğrenim durumuna göre; mesleki benlik saygısı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Mesleki benlik saygısı puanı için anlamlı farklılığın yüksek lisans mezunu öğretmenlerden kaynaklandığı gözlenmiştir.
- Öğrenim durumuna göre; öğrencinin ailesine ve topluma karşı sorumlulukları puanı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın meslek lisesi ve lisans mezunu çalışanlardan kaynaklandığı gözlenmiştir. Öğrenim durumuna göre; öğrenciye ve kendisine karşı sorumlulukları puanı, meslek ve meslektaşlarına karşı sorumlulukları puanı, özel eğitime gereksinimi olan çocuklara karşı sorumlulukları puanı, ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
- Tecrübe süresine göre; çocuğa ve kendisine karşı sorumluluk puanı, meslek ve meslektaşına karşı sorumluluk puanı aileye ve topluma karşı sorumluluk puanı, özel eğitime gereksinimi olan çocuklarla ilgili sorumluluk puanı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılıkların, 6-10 yıl arası çalışanlardan kaynaklandığı gözlenmiştir.
- Tecrübe süresine göre; mesleki benlik saygısı puanı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
- Sınıflarda yardımcı öğretmen mevcut olanların olmayanlara göre mesleki benlik saygısı puanı toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
- Yardımcı öğretmen bulunma durumuna göre, çocuğa ve kendisine karşı sorumluluk puanı, meslek ve meslektaşına karşı sorumluluk puanı, aileye ve topluma karşı sorumluluk puanı ile özel eğitime gereksinimi olan çocuklarla ilgili sorumluluk puanı toplam puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- Sınıfta mevcut çocuk sayılarına göre; mesleki benlik saygısı puanı çocuğa ve kendisine karşı sorumluluk puanı meslek ve meslektaşına karşı sorumluluk puanı, aileye ve topluma karşı sorumluluk puanı özel eğitime gereksinimi olan çocuklarla ilgili sorumluluk puanı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

- Hizmet içi eğitime katılan ve katılmayanlara göre mesleki benlik saygısı puanı, çocuğa ve kendisine karşı sorumluluk puan, meslek ve meslektaşına karşı sorumluluk puanı toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Eğitime katılım durumuna göre, aileye ve topluma karşı sorumluluk puanı ile özel eğitime gereksinimi olan çocuklarla ilgili sorumluluk puanı, toplam puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- Çalışılan kurumun türü açısından, özel ve resmi kurumda çalışma durumuna göre mesleki benlik saygısı puanı toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çalışılan kurum kategorisine göre, çocuğa ve kendisine karşı sorumluluk puanı, meslek ve meslektaşına karşı sorumluluk puanı, aileye ve topluma karşı sorumluluk puanı ile özel eğitime gereksinimi olan çocuklarla ilgili sorumluluk puanı toplam puan ortalamaları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

5.1.2. ÖNERİLER

- ✓ Meslek etiği açısından düşünüldüğünde, öğretmenlerin mesleki etik standartlarını çalıştıkları yaş grubuna ve veli düzeyine göre belirleyen; yapılabilecek etik ihlallerde uygulanabilecek cezai yaptırımları belirleyen bir mesleki kuruluşun varlığı önemlidir. Böyle bir mesleki kuruluş hem öğretmenlik mesleğinin daha saygın olmasını sağlamak, öğretmenlerin, velilerin ve çocuklarını haklarını korumak hem de hak ihlallerinin önlenmesi açısından önemli yararlar sağlayabilir.
- ✓ Ülkemizde “Kamu Görevlileri Etik Rehberi” (2012) isimli bir rehber bulunmaktadır. Bu rehberin okulöncesi öğretmenlerinin etik kurallarını saptamada yetersiz olduğu görülmektedir. Bu nedenle okulöncesi öğretmenleri ile ilgili kurum, kuruluş ve üniversiteler ile beraber “Türkiye’de okulöncesi öğretmenleri için bir etik rehberi oluşturulması sağlanabilir.
- ✓ 2018-2019 Güz Dönemi’nden itibaren uygulanacak olan Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı’nda Meslek Bilgisi derslerinden olan “Eğitimde Ahlak ve Etik” dersinin içeriğine uygun bir şekilde öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

- ✓ Mesleki benlik saygısı yüksek öğretmenler yetiştirmek için, mesleği bilinçli olarak tercih etme, kendi karakter ve kişiliğini tanıma ve bunun mesleğine uygunluğunu bilme durumları oldukça önemlidir. Dolayısı ile
 - lise düzeyinde doğru mesleki yönlendirmelerin yapılması,
 - üniversitelerin tanıtımlarında öğrenciye özgü tanıtımlar planlaması,
 - özellikle eğitim fakültelerinin merkezi sınavlar yerine kendi öğrencilerini kendilerinin seçebileceği, özel koşullu sınavlarının olduğu bir seçim işlemi uygulaması önerilebilir.
- ✓ Araştırma sonuçları, hizmet içi eğitim alan okulöncesi öğretmenlerinin meslek benlik saygılarının eğitim almayanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okulöncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygılarını geliştirmeleri için öğretmenlere yönelik planlanacak hizmet içi eğitimlerde, öğretmenlerin görüşleri alınmalı ve nasıl bir hizmet içi eğitim istedikleri tespit edilmelidir.
- ✓ Okulöncesi öğretmenlerine sahip olmaları gereken etik sorumluluklar ve etik ilkelerle ilgili olarak hizmet içi eğitim etkinlikleri ve seminerler düzenlenebilir.
- ✓ Eğitim Fakülteleri'nde görevli olan öğretim elemanları ile öğretmenlerin etik ilkeler doğrultusunda eğitilmesi için işbirliği yapılabilir.
- ✓ Konuyla ilgili alan yazın taramasında okulöncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı ve mesleki etik algısına yönelik çalışmalarda ebeveyn, öğrenci ve yönetici görüşlerine dayanarak nitel çalışmalar oldukça yetersizdir. Bunun giderilmesi için araştırmalar yapılabilir.
- ✓ Öğretmenlerin mesleki benlik saygısı ve meslek etiğinin eğitim boyutunda doğan tartışmalar ve karşılaştıkları muhtemel ikilemlerle ilgili hangi değerleri dayanak olarak ele almaları gerektiğini belirlemek için araştırmalar yapılabilir.
- ✓ Mesleki benlik saygısını etkileyen bileşenlerin ayrıntılı şekilde belirlenmesi gerekir. Bu çalışmalar sayesinde, okulöncesi öğretmenlerinin mesleki benlik oluşumuna etki eden unsurlara ilişkin bilgiler güncelleştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- 1) Şener, Ş., Dereboy, Ç., Dereboy, İ. F., Sertcan, Y. *Connors Öğretmen derecelendirme ölçeği Türkçe uyarlaması-1*. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, (1995) 2: 131-141.
- 2) İnan, M., Aydın, O., ve Bilgin, H". 6-9 Yaş Çocuklarının Hareket Gelişimleri İle Akıl Yürütme Yeteneği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". Journal of Physical Education and Sports Studies, (2017), 9(1), 24-34.
- 3) Halonen, J. S., J. W. Santrock. *Psychology: Contexts of behavior*. Brown & Benchmark Publishers, (1996).
- 4) Aydoğan, İ. "Öğretmenlerin mesleki etik ilkelere uyma düzeylerinin öğrenciler tarafından algılanması". Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (2011), 21(2), 87-96.
- 5) Aynal, Ş. Ö., Kumandaş, H., ve Ersanlı, K. "Okul öncesi öğretmenlerine yönelik mesleki etik ilkeleri ölçeği geliştirme çalışması". Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), (2013), 14(1), 429-442.
- 6) Sarı, E."Zeka Kavramı: Zekânın gelişmesi, beynin ve sinir sisteminin olgunlaşmasına dayanır" (Vol. 56). (2017), Noktaekitap.
- 7) Aslan, ve Köksal Akyol A. "Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi." Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 15.2 (2006).
- 8) Aktan, C. C. "Vergi Psikolojisinin Temelleri ve Vergi Ahlaki." *Vergileme Ekonomisi ve Vergileme Psikolojisi*, (Ed.) Aktan, CC, Dileyici, D., and Vural, IY Seçkin Yayıncılık, Ankara (2006): 125-137.
- 9) Kozan, S. "Yansıtıcı düşünme becerisinin kaynak tarama ve rapor yazma derslerindeki etkisi", Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (2007).
- 10) Kumral, Orhan. "Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının davranışlarına yönelik algıları." Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 25.25 (2009): 92-102.
- 11) Uçak, N. ve Birinci, H G. "Bilimsel etik ve intihal." Türk Kütüphaneciliği 22.2 (2008): 187-204.
- 12) Demir, V., Figen G., ve Şükrü A. "Okulöncesi öğretmen adaylarının mesleki benlik saygılarının incelenmesi." Gaziantep University Journal of Social Sciences 10.1 (2011): 597-614.
- 13) Arıcak, O. T. ve Dilmaç, B. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğrencilerinin Bir Takım Değişkenler Açısından Benlik Saygısı ile Mesleki Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (2003), 3(1), s. 1-8.

- 14) MEB, Okul Öncesi Eğitim. Milli Eğitim Bakanlığı: (2016, 06 11)
http://kadirliiegitimuygulama.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/80/04/747201/icerikler/okul_onesi-egitim_109573.html adresinden alındı.
Erişim Tarihi: 29.04.2018.
- 15) Argun, Y. ve E. İkiz. "Okul Öncesi Öğretmenliği Programının Öğrencilerin Mesleki Tutum ve Algılarına Etkilerinin İncelenmesi." OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı (2003): 8-11.
- 16) Karaöz, S. "Cerrahi hemşireliği ve etik. CÜ Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi", 4(1), (2000), 1-8.
- 17) Bursalıoğlu, Z. *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Ankara: (1994), Pegem Yayınları.
- 18) Babaroğlu, A. "Çocuk psikolojisi ve Ruh sağlığı." Ankara: Vize Yayıncılık (2013).
- 19) Hacıoğlu, F. ve Alkan, C. "Öğretmenlik Uygulamaları Öğretim Teknolojisi". (1997) Ankara.
- 20) Kaynak, K. B, et al. "Okul öncesi öğretmeni adaylarının benlik saygıları ile çocuk sevmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi." İlköğretim Online 14.1 (2015).
- 21) Bornstein, L, and M. H. Bornstein. "Parenting styles and child social development." Encyclopedia on early childhood development. Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development (2007).
- 22) Uyanık B.G. ve Balaban D. A."Okul öncesi Dönemde Değerler Eğitimi Etkinlikleri". (2. Baskı), Ankara: (2009) Kök Yayıncılık.
- 23) Neslitürk, S. ve Deniz, M. E., *Anne değerler eğitimi programının (ADEP) 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyine etkisi*, Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 4 (4), (2014),103-116.
- 24) Johansson, E. M. discoveries and learning in preschool. N. Pormling & I. PromlingSamuelsson (eds.) In. Educational encounters: *Nordic studies in early childhood didactics*. (pp: 127-140). Springer: (2011). Science Buisness Media.
- 25) Morgil, İ., C., N., Erökten, S., Yavuz, S., ve Oskay, Ö. Ö. Bilgisayar destekli kimya eğitiminde portfolyo çalışmaları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, (2004),105-119.
- 26) Nas, R." İlköğretime öğretmen yetiştirme". Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(8). (1992).

- 27) Celep, C. "Meslek Olarak Öğretmenlik". Ankara: Anı Yayıncılık.(8), (2004), s. 363 - 368.
- 28) Soğukpınar, E. *Rehber öğretmenlerin benlik saygısı ile mesleki benlik saygısı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. MS thesis. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2014.
- 29) Yıldırım, Y., H. Kırimoğlu, ve A. Temiz. "Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi (Hatay İl Örneği)." Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi 12.1 (2010): 29-35.
- 30) Dılmaç, B. et al. "Teknik Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleklerine İlişkin Tutumlarının Yordayıcısı Olarak Mesleki Benlik Saygısı." Selçuk-Teknik Dergisi 8.2 (2009): 127-143.
- 31) Gündem, F. Z. "İlköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon, mesleki benlik saygısı ve mesleğe yönelik yetkinlik duygusu algıları arasındaki etkileşim." Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul (2009).
- 32) Zoroğlu, Ö. "Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumları, mesleki benlik saygıları ile iş doyumları arasındaki ilişki." Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (2014).
- 33) Yeşilyaprak, B. "Eğitimde rehberlik hizmetleri: okulöncesi eğitim-ilköğretim-ortaöğretim." Nobel Yayın Dağıtım, (2000).
- 34) Kağıtçıbaşı, Ç. "Benlik, aile ve insan gelişimi": Kültürel psikoloji. (2010), Koç Üniversitesi.
- 35) Aydın, İ. *Eğitim ve Öğretimde Etik*. Ankara:,(2006), Pegem A Yayıncılık.
- 36) MEB. Okul Öncesi Öğretmeni Tanımı . Şerif Peri Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi serifperimtal.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/27/02/.../27110428_okul_öncesi.pdf Erişim tarihi: 08.01.2017.
- 37) MEB. "Öğretmenlik Mesleği. Milli Eğitim Temel Kanunu" (2016, 6 10): http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html adresinden alındı Erişim tarihi: 08.01.2017.
- 38) Sonuğur, C. "Sağlık Göstergelerine Göre Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü Ülkelerinin Kümeleme Analizi Cluster Analysis of Organization for Economic Cooperation and Development Countries According to Health Indicators, (2016).
- 39) Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. "Öğretmen adaylarının öğretmenlerin mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri." Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (2011), 22, 113-128.

- 40) Şişman, M. ve M. B. Acat. "Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi." Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 13.1 (2003): 235-250.
- 41) Örenel, S.. "Öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri kapsamındaki davranışlarının ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin algularıyla değerlendirilmesi." Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul (2005).
- 42) Arıca, O. T. ve Dilmaç, B. "Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğrencilerinin Bir Takım Değişkenler Açısından Benlik Saygısı ile Mesleki Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi". Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (2003), 3(1), s. 1-8.
- 43) Ergüç, N. "İlköğretim Müfredat Laboratuvar Okulları Müdürlerinin Mesleki Etik İlkelerine İlişkin Davranışları." Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara (2002).
- 44) Açıkgöz, K. Ü. "İşbirlikli ve geleneksel sınıflardaki öğrenme stratejileri ve edim. 8." Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları (1996): 125-136.
- 45) Saban, A. "Öğrenme öğretme süreci": Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, (2000).
- 46) Çetin, B. "İlköğretim öğretmen adaylarının profillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi". İlköğretim Online, (2012). 11(3).
- 47) Çetin, F. "Psikolojik dayanıklılığın iş tatmini ve örgütsel bağlılık tutumlarındaki rolü." ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources, 13(3), (2011), 79-94.
- 48) Altıok, H. Ö., ve Üstün, B. "Profesyonellik: kavram analizi." Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, (2014). 7(2).
- 49) Ersoy, Y. "İlköğretim matematik öğretim programındaki yenilikler" I: Amaç, içerik ve kazanımlar" İlköğretim online, (2006), 5(1).
- 50) Karamustafaoğlu, S., ve Kandaz, U. "Okul öncesi eğitimde fen etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntemleri ve karşılaşılan güçlükler". Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, (2014). 26(1), 65-81.
- 51) Ersanlı, K. "İletişim becerileri envanterinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması". Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, (2016). 2(10).
- 52) Güven, E. D. ve Cevher, N.. "Okulöncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi". Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (2005), 18(18), 71-92.

- 53) Sadik, A. "Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning." Educational technology research and development 56.4 (2008): 487-506.
- 54) Çalık, T. "Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar. İçinde." Sınıf yönetimi (2009): 1-16.
- 55) Çelik, H. "Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık eğitiminin bugünkü durumu ve geleceğine ilişkin görüşleri." Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul (2009).
- 56) Demirtaş, H., ve Özer, N. "Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik başarısı arasındaki ilişkisi". Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi, (2007). 2(1), 34-47.
- 57) Buldu, M., Şahin, F., ve Yılmaz, A. "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişim ve Öğrenmelerinin Desteklenmesinde Pedagojik Dokümantasyonun Katkısının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi." İlköğretim Online, (2018). 17(3).
- 58) Uzman, E. "Psikolojik Danışma ve Rehberlik". İstanbul, (2005), Lisans Yayıncılık.
- 59) Poyraz, H., ve H. Dere. "Okul öncesi eğitimde ilke ve yöntemleri." Ankara: Anı Yayıncılık (2001).
- 60) Aslan, D. ve Akyol, A. K. "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Mesleki Benlik Saygılarının İncelenmesi". Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(2), (2006), s. 51-60.
- 61) Atalay, C. I. "Öğretmen liselerindeki öğrencilerin kişilik özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiler". Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, (2005), Konya.
- 62) Chung, L.-C., Marvin, C. ve Churchill, S. *Teacher Factors Associated with Preschool Teacher-Child Relationships: Teaching Efficacy and Parent-Teacher Relationships.* Journal of Early Childhood Teacher Education(25), (2005). s. 131.
- 63) Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, M. C. "Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı". Ankara: (2000), Ya-Pa Yayınları.
- 64) Çolak, K. "Tarih dersi sınav sorularının Bloom Taksonomis'inin bilişsel alan düzeyi açısından sınıflandırılması", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi (2008): Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 65) Elibol, F. "Okul öncesi çocuğun gelişimi ve ihtiyaçları." Pegem Atıf İndeksi (2017): 60-82.

- 66) Baloğlu, N., Karadağ, E., alışkan, N. ve Korkmaz, T. "İlköğretim Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Saygısı ve İş Doyumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi". 7(2), (2006), s. 345-358.
- 67) Korkmaz, M. "Yetişkin örneklem için bir benlik saygısı ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik alışması." Yüksek Lisans Tezi(1996): 89-90.
- 68) Avşaroğlu, S. ve Üre, Ö. "Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme ve stresle başa çıkma stillerinin benlik saygısı ve bazı değerşenler açısından incelenmesi", Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (2007) ,(18), 85-100.
- 69) Yağışan, N., A. M.Sünbül, ve Ö. B. Yücalan. "Eğitim fakültesi güzel sanatlar ve diğer bölüm öğrencilerinin benlik imgesi ve denetim odaklarının karşılaştırılması." Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 17 (2007): 595-607.
- 70) Bilgin, N. "Sosyal bilimlerin kavşağında kimlik sorunu." Ege Yayıncılık, 1994.
- 71) Saygın, Y. "Üniversite öğrencilerinin sosyal destek, benlik saygısı ve öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi". Diss. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008.
- 72) Karataş, Z. "Eğitim fakültesi öğrencilerinin empatik becerileri ve benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi." (2012).
- 73) Yörükoğlu, F. "Türkiye'de Metropoliten Yönetimler ve Etik Değerler Açısından Bir İnceleme." Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi 40.40 (2012).
- 74) Leary, M. R., ve Baumeister, R. F. *The nature and function of self-esteem: Sociometer theory.* In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 1-62). (2000), San Diego, CA: Academic Press.
- 75) ankaya, B. "Lise I. ve II. sınıf öğrencilerinin algılanan benlik saygısının bazı değerşenlere göre incelenmesi." Yüksek Lisans Tezi (2007).
- 76) Ünlü, S. "Sosyal Psikoloji." Eskişehir, AÜ Yayınları (2004).
- 77) Burger, J. M. *Kişilik.* Kaknüs Yayınları, 2006.
- 78) Heatherton, T. F., ve Wyland, C. L. "Assessing Self-esteem." S. J. Lopez ve C. R. Synder (Ed.) *Positive psychology assessment.* Washington DC: American Psychological Association (2003).
- 79) Cüceloğlu, D. "İnsan ve Davranışı,[Human and His Behavior] İstanbul: Remzi Kitabevi." (2000).

- 80) Ünsar, S., ve H. İşsever. "Trakya Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin benlik saygısını etkileyen faktörlerin incelenmesi." Hemşirelik Forumu 6.1 (2003): 7-11.
- 81) Morry, M. M., ve Kito, M. . *Relational-interdependent self-construal as a predictor of relationship quality: The mediating roles of one's own behaviors and perceptions of the fulfillment of friendship functions.* The Journal of Social Psychology, (2009) 149 (3), 305-322.
- 82) Gündem, F. Z. "İlköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon, mesleki benlik saygısı ve mesleğe yönelik yetkinlik duygusu algıları arasındaki etkileşim." Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul (2009).
- 83) Gümüüş, A. E.. "Sosyal kaygının benlik saygısına ve işlevsel olmayan tutumlara göre yordanması." Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi 3.26 (2006): 63-75.
- 84) Karadağ, G., et al. "Gaziantep Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu hemşirelik öğrencilerinin benlik saygıları." Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi 3.7 (2008): 29-42.
- 85) Rossouw, A. *Confirmatory factor analysis of the collective self esteem scale.* Magisters Commercii, University of Pretoria (2010).
- 86) Ünsar, S. ve H. İşsever. "Trakya Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin benlik saygısını etkileyen faktörlerin incelenmesi." Hemşirelik Forumu 6.1 (2003): 7-11.
- 87) Yıldırım, Y., H. Kırımoğlu, ve A. Temiz. "Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı (Hatay il örneği)." Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi 12.1 (2010): 29-35.
- 88) Işık, E., ve YI, T. "Çocuk Ergen ve Erişkinlerde Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu." Ankara: Türkiye Klinikleri, (2009 1, 28-34.
- 89) Kuzgun, Y. Timur, ve B. ve Bozgeyikli. "B. "Bildemer, Bilgisayar Destekli Meslek Rehberliği Programının Geliştirilmesi. II. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bilimsel Çalışmaları", (2010)." Konya.
- 90) Ilgaz, S. ve Bilgili, T. "Eğitim ve öğretimde etik". Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (2006),(14).
- 91) Korkmaz, O." Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Eğilimlerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma: Bülent Ecevit Üniversitesi Örneği." Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, (2012), 14(2), 209-226.
- 92) Şener, D. K., Karaca, A., Açıköz, F. ve Süzer, F. "Hemşirelik eğitimi mesleki benlik saygısını değiştirir mi?" Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi, (2011). s. 12-16.

- 93) Eser, G. “*Etik İklim ve Yöneticiye Güvenin Örgüte Bağlılığa Etkisi*”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, (2007), Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 94) Köksal Akyol, A. ve Koçer Çiftçi, H. “*Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empatik Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi*.” Eğitim Araştırmaları Dergisi, (2005), 21: 13-23.
- 95) Sayın, S. “*Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumları ve Mesleki Benlik Saygılarının İncelenmesi*”. Eurasian Journal of Educational Research (19), (2005). s.273.
- 96) Haynes, F. “*Eğitimde Etik*”, İstanbul: (2002), Ayrıntı Yayınları.
- 97) Saylam, G. “*Kamu Yönetiminde Etik Çalışmalar ve Türkiye’deki Son Gelişmeler*”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, (2007), Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 98) Ergüder, Ü., Esmer, Y., ve Kalaycıoğlu, E. “*Türk toplumunun değerleri*” Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği(1991).
- 99) Tevrüz, S. “*İş Hayatında Etik*”. İstanbul: (2007). Beta Basım Yayım.
- 100) Kahraman, N.” *İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Etik İlkeleri ve Bu Etik İlkelere Uyuma Düzeyleri*”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Felsefe Kurumu, Türk Felsefe Dizisi, (2003), Ankara.
- 101) Aydın, M. Z.”*Ailede çocuğun ahlak eğitimi*”. Nobel Yayın Dağıtım, 2006.
- 102) Billington, R., ve Yılmaz, A. “*Felsefeyi yaşamak: Ahlak düşüncesine giriş*. (1997), Ayrıntı.
- 103) Akarsu, B. “*Mutluluk ahlakı: (ahlak öğretileri-1)*”. İnkılap, 1998.
- 104) Atayman, V. "Etik." *Trend Yayınları (derleme), İstanbul, (2006)*.
- 105) Kongar, E. “*Kültür üzerine*”. Vol. 1. Çağdaş Yayınları, 1982.
- 106) Pehlivan, İ. “*İşgören Seçiminde Görüşme Yöntemi ve Öğretmen Seçiminde Kullanılabilecek Görüşme Soruları*.” Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, (1999), 5(2), 181-192.
- 107) Aydın, İ. "Eğitim ve öğretimde etik." Pegem Atıf İndeksi (2018): 1-210.
- 108) Turan, H.” *Ahlak Felsefesinde Tutumlar Üzerine*”. İstanbul: (2002), Everest Yayınları.

- 109) Cevizci, A. "Etiğe Giriş". (2002), İstanbul: Paradigma Yayınları.
- 110) Duran, K. "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Etik Davranışları Algılama Düzeylerinin ve Etik İnkilemleri Çözümlemelerinin İncelenmesi." Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi (2014).
- 111) Erdem, A. R., ve S. Şimşek. "Öğretmenlik meslek etiğinin irdelenmesi." Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15 (2013).
- 112) Tevrüz, S. "Etik yaklaşımlar ve iş ahlakı." Editör: Suna Tevrüz, İş Hayatında Etik, Beta Basım Yayım ve Dağıtım, İstanbul (2007).
- 113) Toprakçı, E., E. Bozpolat, ve S. Buldur. "Öğretmen davranışlarının kamu meslek etiği ilkelerine uygunluğu." International Journal of Educational Research 1.2 (2010): 35-50.
- 114) Özbek, O. "Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki etik ilkeleri ve bu ilkelere uyma düzeyleri". Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, (2003), Ankara.
- 115) Şen, M. L. "Kamu Yönetiminde Yozlaşmanın Önlenmesinde Yönetmelik Etik Yaklaşımı." Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (1998).
- 116) Gürkan, T. "Öğretmen nitelikleri, görev ve sorumlulukları". Okul Öncesi Eğitimde Genel Konular, (2005), 61-84.
- 117) Gök, F. ve Okçabol, R. "Öğretmen Profili Araştırma Raporu". (1998), Ankara: Eğitimsen.
- 118) Kumral, O. "Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının davranışlarına yönelik algıları." Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (2009), 25(25), 92-102.
- 119) Resmi Gazete. (2005, 13 Nisan). Kamu görevlileri etik davranış ilkeleri ile başvuru usul ve esasları hakkında yönetmelik No: 25785.
<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/04/20050413.htm>. Erişim tarihi:09.10.2017
- 120) Obuz, P. "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğiyle İlgili Etik Olmayan Davranışlara İlişkin Görüşleri", Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, (2009), Adana.
- 121) Morgil, İ., Seçken, N. ve Yücel, A. S. "Kimya Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi." BAÜ Fen Bil. Enst. Dergisi (2004). 6(1), s. 62-72.
- 122) Arıcak, T. "Mesleki Benlik Saygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları". 6. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri (2001)

- 123) Öztürk, G. "The Relationships among Public Primary School Teachers Working Conditions, Self-Efficacy and Professional Self-Esteem." Unpublished Masters Thesis. İstanbul: Marmara University (2008).
- 124) Körükçü, Ö. ve Oğuz, V. "Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Mesleki Benlik Saygıları". Kuramsal Eğitim bilim, (2011), 4(2), s. 77-85.
- 125) Arslan, Ş. "Okulöncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeyleri ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişki". İstanbul Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi (2016)."
- 126) Sarı, K. "Okulöncesi öğretmenlerin çocuk sevgisi ve mesleki benlik saygısı". Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, (2016), Konya.
- 127) Englander, M. A. "A Psychological Analysis of Vocational Choice: Teaching." Journal of Counseling Psychology, (1960). 7, 257-264
- 128) Remer, Pam, Charles D. O'Neill ve Deborah E. Gohs. "Bir yaşam boyu gelişim kursunun çoklu sonuç değerlendirmesi." Danışmanlık Psikolojisi Dergisi 31.4 (1984): 532.
- 129) Lunneborg, Patricia W. "Putting Roe in perspective." (1997): 301-305.
- 130) Fouzia, T. ve A., M. A. Professional self-esteem of secondary school teachers. Asian Social Science, (2012). 8/2, 206.
- 131) Doğan, A. "İlköğretim kurumlarında örgütsel adaletin örgütsel bağlılık üzerine etkisi." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ, ss 1 (2008).
- 132) Öztürk, Ş. "Okulöncesi Öğretmenlerinin Etik İlkelerle İlgili Görüşleri" Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice 10 (1) • Kış / Winter (2010) 65-418.
- 133) Helvacı, M. A. "İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışı gösterme düzeyleri." Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks 2.1 (2010): 391-410.
- 134) Uzun, E. M, ve C. Elma. "Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik ikilemleri çözümleme biçimleri." Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi 1.3 (2012): 279-287.
- 135) Bauman, Z., ve Türker, A. Postmodern etik. Göteborg: (1996), Daidalos.
- 136) Kınacı, İnce, F.B. "Mesleki etik ilkelere ilişkin Anadolu ve meslek lisesi öğretmenlerinin görüşleri: İzmir ili örneği" Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, (2014), İstanbul.

- 137) Warinda, T. *Faculty Views on the Teaching of Ethics to Accounting Students: The Zimbabwean Perspective*, Canadian Center of Science and Education Vol. 9 (2012). Erişim:16.04.2018
- 138) Kretzschmar, L.B., W.() *Applied Ethics and tertiary education in South Africa: Teaching Business Ethics at the University of South Africa*. *Verbum et Ecclesia*; (2013), Vol 34, No 1, 9.
- 139) Au, A., Chan, A., ve Tse, A. *How ethical are university students in the people's Republic of China – A preliminary analysis*. *International Indigenous Journal*, (2006), 2(1).
- 140) Mahdavi, I. *Comparing men's and women's perception of modality of teaching business ethics*. *Journal of Instructional Pedagogies*, (2010), 2.
- 141) Boon, H. *Raising the bar: ethics education for quality teachers*. *Australian Journal of Teacher Education*, (2011), 36(7), 76-93.
- 142) Maher, M. J.. *An investigation of teacher candidate ethical identity*.(2014). <http://repository.lib.ncsu.edu/ir/bitstream/1840.16/4316/1/etd.pdf>. Erişim tarihi: 08.01.2017.
- 143) Karasar, N. "Bilimsel Araştırma Yöntemi-Kavramlar, İlkeler, Teknikler. 21." Baskı, Ankara: Nobel. Yayınevi,(2010).
- 144) Şavran, O.B. "Sosyolojide Araştırma Yöntem ve Teknikleri,Ünite3-5" 4.Baskı Eskişehir T.C. (2015), Anadolu Üniversitesi Yayını.
- 145)Yazıcıoğlu, Y., and S. Erdogan. "SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri." Ankara: Detay Yayıncılık (2004): 49-50.
- 146) Büyüköztürk, Ş.. *Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı*. Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi, (2002), 32(32), 470-483.
- 147) Yıldırım, Ö. "Okulöncesi Öğretmenlerinin İş Doyumları ve Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki", yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul (2016).
- 148) Sönmez, K. "Üniversite Öğrencilerinde Benlik Saygısı Algılanan ana baba tutumları ve bağlanma stilleri",Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi, (2018), İstanbul.
- 149) Kadioğlu, F. "Psikolojik danışmanların meslek doyum ile kendine saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi", yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, 2014, İstanbul.

- 150) Kirişoğlu, Ő. "Genç yetişkinlerin aile yapıları ile benlik saygısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi", yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi, 2016, İstanbul.
- 151) Yerebakan, H. B. "Resmi ilköğretim okullarında görev yapan eğitim yöneticilerinin benlik saygısı ve denetim odağı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul: Türkiye (2007).
- 152) Gündem, F. Z. "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Motivasyon, Mesleki Benlik Saygısı ve Mesleğe Yönelik Yetkinlik Duygusu Alguları Arasındaki Etkileşim." Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul (2009).
- 153) Sayiner, B., et al. "Yükseköğretim gençliğinin benlik algısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: İstanbul ticaret üniversitesi örneği." (2007).
- 154) Kretschmar, L.Bentley, W.() *Applied Ethics and tertiary education in South Africa: Teaching Business Ethics at the University of South Africa.* Verbum et Ecclesia; (2013), Vol 34, No 1, 9.
- 155) Toprak, D., ve Günbayı İ. "İlköğretim okulu sınıf ve özel sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin karşılaştırılması." Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (2007).
- 156) Demir, V., F. Gürsoy, and Ő. Ada. "Okulöncesi öğretmen adaylarının mesleki benlik saygılarının incelenmesi." Gaziantep University Journal of Social Sciences 10.1 (2011): 597-614.
- 157) Tekirgöl, Y. D. "Çalışanlarda Mesleki Benlik Saygısının İş Tatmini ve Yaşam Mutluluğu ile İlişkisi." İstanbul: Maltepe Üniversitesi(2011).
- 158) Zoroğlu, Ö. "Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumları, mesleki benlik saygıları ile iş doyumları arasındaki ilişki." Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon (2014).
- 159) Irmak, M.. *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, yöneticilerinin "teknoloji liderliği" düzeylerine ilişkin algıları.* MS thesis. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2015.
- 160) Sarı, B. "Lise Öğrencisi Ergenlerde (15-19 Yaş) Problem Çözme Becerileri İle Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul (2016).
- 161) Çeliköz, N., S. Bulut, and H. Çeliköz. "Sınıf Öğretmenlerinin Bilgisayarla İlgili Özyeterlik Algıları." MANAS Journal of Social Studies 7.1 (2018): 15-24.
- 162) Çağlar, Ç. "Okulların akademik iyimserlik düzeyleri ile değişime açıklık düzeyleri arasındaki ilişki." Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, (2014).7(1), 94-113.

- 163) Karahan, F., et al. "Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin sosyokültürel etkinlikler açısından incelenmesi." Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2.30 (2005): 63-72.
- 164) Korkmaz, Gülbahar. "İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesini algılama düzeyleri ve mesleki tutumlarının incelenmesi." Çukurova Üniversitesi, Adana (2009).
- 165) Uştu, H. "Sınıf öğretmenlerinin meslek bağlılık, işten ayrılma niyeti ve sosyo demografik özelliklerinin örgütsel bağlılığı yordama düzeylerinin incelenmesi", Çukurova Üniversitesi, Adana, (2014).
- 166) Arslan, M." İş ve Meslek Ahlakı." Ankara: (2005), Siyasal Kitabevi.
- 167) Sezer, F., et al. "Lise öğrencilerinin öz yeterlilik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi." Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi 13 (2006): 129-137.
- 168) Ören, Nihal, ve Hayriye TÜRKÖĞLU. "Öğretmen adaylarında tükenmişlik." Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi, 1.16 (2011).
- 169) Kuru, A. "10-14 Yaşları arasındaki üstün zekaya sahip çocukların etiketlenme durumunun benlik saygısına ve empati düzeyine etkisi". Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul (2017).
- 170) Tümkaya, S. "Öğretmenlerdeki Tükenmişliğin Sosyo-Demografik Özellikler ve İş Ortamı İle İlişkisi." III. Ulusal psikolojik danışma ve rehberlik kongresi sözlü bildiri (1996).
- 171) Kesgin, E. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Denizli ili örneği). Yüksek lisans tezi. (2006), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- 172) Akten, S."Rehber öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi" (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). (2007), Trakya Üniversitesi, Edirne.
- 173) Sakin, A. "Okul öncesi öğretmenlerin mesleki etik davranışlar hakkındaki görüşleri ile ahlaki yargı düzeyleri ve öğretmenlik tutumlarının incelenmesi." Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul (2007).
- 174) Ay, Ünal, ve Y. Erçen. "Öğrencilerin ve Yöneticilerin İşletme Sosyal Sorumluluğu ve Etik Yönetim Algılamaları, 2. Siyasette ve Yönetimde Etik Sempozyumu." Sakarya: Sakarya Üniversitesi İİBF (2005): 18-19.
- 175)Özcan, K., ve Balyer, A."Öğretim elemanları etik davranışları ölçeğinin Türkçeye uyarlanması". Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2012(10).

- 176) Tuğrul, B., ve E. Çelik. "Normal Çocuklarla Çalışan Anaokulu Öğretmenlerinde Tükenmişlik." Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 12.2 (2002): 1-10.
- 177) Ratigan, B., and M. Aveline. "Interpersonal group therapy." *M. Aveline and W. Dryden Group Therapy in Britain, Open University Press, Milton Keynes* (1988): 43-64.
- 178) Helvacı, M. A. "İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışı gösterme düzeyleri." *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks* 2.1 (2010): 391-410.
- 179) Arğa, M. "Öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri kapsamındaki davranışlarının ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin algılarıyla değerlendirilmesi." Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul (2012).
- 180) Thompson, A. ve Mishra, P. Breaking news: *Tpck becomes tpack!*. *Journal of Computing in Teacher Education*, (2008), 24 (2).
- 181) Sakar, Ç. "Araştırmaya dayalı kimya öğretiminin öğrencilerin akademik başarı ve tutumları üzerine etkisi". Diss. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2010.
- 182) Turgut, N. "Devlet İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin Mesleki Etik Sorununa Karşı Meslek Örgütlerinin Yaklaşımı (Nitel Bir Çalışma)." Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul (2010).
- 183) Sayın, S. "Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi." *Eğitim Araştırmaları* 5.19 (2005): 272-281.
- 184) Başel, R. "Özel Eğitim Kurumlarında Karşılaşılan Etik Dışı Davranışlar" (Denizli İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, (2007), Sosyal Bilimler Üniversitesi.
- 185) Gözütok, F. D. "Öğretmenlerin etik davranışları". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, (1999), 32(1-2), 83-99.
- 186) Akyıldız, S. "İlköğretim denetmenlerinin etik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi.[Evaluation of teachers' opinions about the ethical behavior of primary school inspectors.]" Yüksek Lisans Tezi. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (2007).
- 187) Kınay, S. "İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetsel etik ilkelere bağlılık düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi)." Gazi Üniversitesi, Ankara (2006).

188) Kayıkçı, K., ve Uygur, Ö. *İlköğretim okullarının denetiminde mesleki etik (bir durum çalışması)*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, (2012), 18(1), 65-94.

EKLER

EK-1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Öğretmenler,

Bu araştırma; okulöncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı ile mesleki etik ilkeleri arasındaki ilişkiyi inceleme amacıyla yapılmaktadır. Araştırmanın verileri üç form ile elde edilmektedir. İlk form, kişisel bilgi formunu kapsamakta, ikinci form okulöncesi öğretmenleri meslek etiği envanteri içermektedir. Üçüncü form ise mesleki benlik saygısı ölçeğidir. Formları doldururken kullanım yönergesini dikkatlice okumanızı rica ederiz.

Araştırma tamamen bilimsel bir amaca hitap etmektedir. Elde edilen veriler sadece araştırmacı tarafından araştırmanın amacına uygun olarak kullanılacaktır. Araştırmaya ayırdığınız zaman ve değerli katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Melike ÇOLAK

Adres: Zafer Mahallesi, Ahmet Yesevi Caddesi, 34194 Bahçelievler /
Bahçelievler/İstanbul

Tel: 0 531 624 24 30

E-mail: melike.colak87@gmail.com

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

- 1.Cinsiyetiniz ? Kadın () Erkek ()
- 2.Yaşınız ?
- 3.En son mezun olduğunuz okul türü ?
Lise () Ön Lisans () Lisans () Lisansüstü ()
- 4.Okulöncesi Öğretmeni olarak alanınızda tecrübe süreniz ne kadardır ?
() 1 yıl ve daha az
() 2-5 yıl
() 6-10 yıl
() 11-15 yıl
() 16-20 yıl
() 21 yıl ve üzeri

5.Sınıfınızda yardımcı öğretmen mevcut mu?

Evet () Hayır ()

6.Sınıfınızdaki mevcut çocuk sayısı kaçtır ?

.....

7.Okulöncesi eğitimle ilgili hizmet içi eğitimlere katılıyor musunuz ?

Evet () Hayır ()

EK-2. OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ MESLEK ETİĞİ ENVANTERİ

Değerli Öğretmenler, “Okulöncesi öğretmenleri meslek etiği envanteri”nin temel amacı okulöncesi öğretmenlerinin mesleki etik kurallarını ölçebilmektedir. Her bir maddeyi okuduktan sonra size en uygun gelen seçeneği işaretleyiniz. Envanterden en doğru sonucun elde edilmesi sizlerin yanıtlarının objektif oluşuna bağlıdır. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Melike ÇOLAK

Aşağıda yer alan maddelerde size en uygun olana (X) işareti koyunuz.

I- ÇOCUĞA VE KENDİSİNE KARŞI SORUMLULUKLAR	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.Çocuklara karşı saygılıyım.					
2.Çocukların özgüvenini sağlayacak etkinlikler yaparım.					
3.Çocukların yaratıcılıklarının ortaya çıkmasına yardımcı olurum.					

II- MESLEK VE MESLEKTAŞINA KARŞI SORUMLULUKLAR	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.İş ortamında her zaman profesyonelce davranırım.					
2.Anadilimi kendimi ifade etmede en iyi şekilde kullandığıma inanırım.					
3.Okul öncesi eğitimin gelişmesine katkıda olacak araştırma ve araştırmacılara destek veririm.					

III- AİLEYE VE TOPLUMA KARŞI SORUMLULUKLAR	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.Okul öncesi eğitim hakkında değişik yöntemler kullanarak aileleri ve toplumu aydınlatmaya çalışırım.					
2.Toplum için de etik kuralların oluşturulmasına ve geliştirilmesine katkıda bulunmam gerektiğine inanırım					

IV- ÖZEL EĞİTİME GEREKSİNİMİ OLAN ÇOCUKLARLA İLGİLİ SORUMLULUKLAR	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.Engelli çocukların sosyalleşebilmelerine yardımcı olurum.					
2.Eğitim programında engelli çocuklara uygun tekniklere yer veririm.					

EK-4. ETİK KURUL ONAYI

OKAN ÜNİVERSİTESİ Etik Kurul Kararı

Toplantı Tarihi: 08.09.2017

Toplantı Sayısı: 87

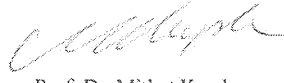
Toplantıya Katılanlar:

Prof. Dr. Mithat Kıyak	(Başkan)
Prof. Dr. Mazhar Semih Başkan	(Üye)
Prof. Dr. Dilek Öztürk	(Üye)
Prof. Dr. Ali Tayfun Atay	(Üye)
Yrd. Doç. Dr. Nermin Bölükbaşı	(Üye)
Yrd. Doç. Dr. Nihat Özyayın	(Üye)
Yrd. Doç. Dr. Didem Torun Özkan	(Üye)
Yrd. Doç. Dr. Erdiñ Ünal	(Üye)
Yrd. Doç. Dr. Kerime Derya Beydağ	(Üye)

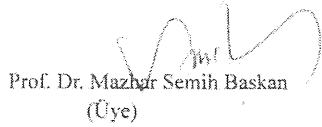
Okan Üniversitesi Etik Kurulu 08.09.2017 tarihinde Prof. Dr. Mithat Kıyak Başkanlığında toplandı.

Yapılan görüşmeler sonucunda;

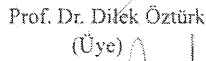
Karar 13. Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Enstitüsü-Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünden **Melike ÇOLAK**'ın "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Saygısı ile Mesleki Etik İlkeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı çalışması için başvuru talebi uygun görülüp oy birliği ile onaylanmıştır.



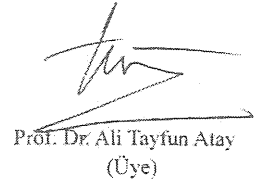
Prof. Dr. Mithat Kıyak
(Başkan)



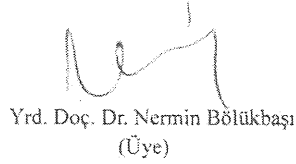
Prof. Dr. Mazhar Semih Başkan
(Üye)



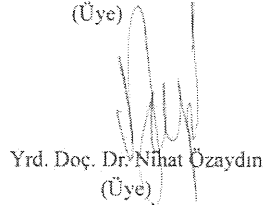
Prof. Dr. Dilek Öztürk
(Üye)



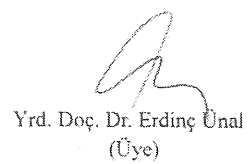
Prof. Dr. Ali Tayfun Atay
(Üye)



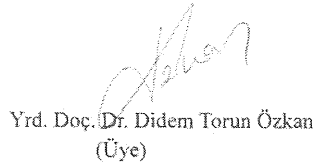
Yrd. Doç. Dr. Nermin Bölükbaşı
(Üye)



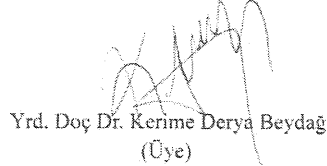
Yrd. Doç. Dr. Nihat Özyayın
(Üye)



Yrd. Doç. Dr. Erdiñ Ünal
(Üye)



Yrd. Doç. Dr. Didem Torun Özkan
(Üye)



Yrd. Doç. Dr. Kerime Derya Beydağ
(Üye)

EK-5. Milli Eğitim Bakanlığı İzin ve Valilik Onay Belgesi



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E. 960803
Konu : Anket ve Araştırma İzni Talebi

15.11.2017

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Okan Üniversitesinin 770 sayılı ve bila tarihli yazısı.
b) MEB.Yen. ve Eğ. Tek. Gn. Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 14.11.2017 tarihli tutanağı.

İstanbul Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Melike ÇOLAK'ın "Okulöncesi Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Saygısı ile Mesleki Etik İlkeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde bulunan MEB'e bağlı bağımsız anaokulu ve ilköğretim bünyesinde yer alan ana sınıflarında görev yapan okulöncesi öğretmenlerine; kişisel bilgi formu, mesleki benlik saygısı ölçeği, okulöncesi öğretmenleri meslek etiği envanterini uygulama hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının: söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarımızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
15/11/2017

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK:1-Genelge
2-Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İnanç (Oktem) Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 453 04 06-239



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İL Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.1020336
Konu : Anket Araştırma İzni

16.11.2017

İSTANBUL OKAN ÜNİVERSİTESİ
(Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne)

İlgi: a) Okan Üniversitesinin 770 sayılı ve bila tarihli yazınız.
b) Valilik Makamının 15.11.2017 tarih ve 960803 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sağlık Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Melike ÇOLAK'ın "Okulöncesi Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Saygısı İle Mesleki Etik İlkeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezi hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mührü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyuru araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Harun TÜYSÜZ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1-Valilik Onayı
2-Ölçekler

EK-6. ÖLÇEK İZİNİ

Merhaba Tolga Hocam;

Ben Okan Üniversitesi "Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Yüksek Lisans" öğrencisiyim. Tez konum için, araştırmamda, okul öncesi öğretmenleriyle çalışmayı planlıyorum. "Arıcak Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği" ni tezimde kullanabilmek için sizden izninizi rica ediyorum. İyi çalışmalar dilerim .

Saygılarımla

Melike ÇOLAK

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

21.12

2016

Ahır bana

Melike Hanım ölçek ve bilgileri ektedir. Saygılarımla...

Prof.Dr.Tolga ARICAK

Department of Psychology

Hasan Kalyoncu University

20 Aralık 2016 18:00 tarihinde melike çolak <melike.colak87@gmail.com> yazdı:

EK-7. ÖLÇEK İZNI

29.08.2018

Gmail - FW: Okul Öncesi Öğretmeni Meslek Etiği Envanteri Hk.



melike colak <melike.colak87@gmail.com>

FW: Okul Öncesi Öğretmeni Meslek Etiği Envanteri Hk.

Sevcan Yağan Güder <s.guder@iku.edu.tr>
Alıcı: "melike.colak87@gmail.com" <melike.colak87@gmail.com>

29 Ağustos 2018 12:07

From: ŞAFAK ÖZTÜRK AYNAL [safak.ozturkaynal@cbu.edu.tr]
Sent: Wednesday, August 29, 2018 11:24 AM
To: Sevcan Yağan Güder
Subject: Ynt: Okul Öncesi Öğretmeni Meslek Etiği Envanteri Hk.

Sevcan hanım ölçeği kullanmanızda bir sakınca yoktur.
SEVGİLER
Doç. Dr. Ş Öztürk Aynal

Gönderen: Sevcan Yağan Güder <s.guder@iku.edu.tr>
Gönderildi: 27 Ağustos 2018 Pazartesi 14:04:34
Kime: ŞAFAK ÖZTÜRK AYNAL
Konu: Okul Öncesi Öğretmeni Meslek Etiği Envanteri Hk.

Şafak Hocam Merhaba,

Nasılsınız?

Yüksek Lisans Öğrencim Melike Çolak okul öncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygıları ile mesleki etik ilkelerini karşılaştırdığı bir tez hazırladı ve 31 Temmuz günü savunarak çocuk gelişimi uzmanlığını hak kazandı. Melike'nin tezinde kullanmak üzere (Sanırım 2 sene önce) sizinle ölçüğünüzün kullanım izni için yazışmıştık. Ben o zaman Okan Üniversitesi Çocuk Gelişimi programında çalışıyordum. Dolayısı ile oradaki email adresim üzerinden yazışmış ve onayınızı almıştım. Öğrencim nihayet tezini bitirdi ancak, tezinin arkasına koymak için gerekli olan ölçek izni ile ilgili yazışmamız artık kullanımda olmayan email adresinde olduğu için ulaşamıyoruz. Rica etsem, ölçek kullanımının sizin de onayınız alınarak gerçekleştirildiğini teyit eden bir email gönderir misiniz?

Teşekkürler

Yrd. Doç. Dr. Sevcan Yağan Güder
Temel Eğitim Bölüm Başkanı

İstanbul Kültür Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü
E5 Karayolu üzeri Bakırköy 34158 İstanbul

KISA ÖZGEÇMİŞ

Melike ÇOLAK

Telefon: 05316242430

Mail: melike.colak87@gmail.com

Adres: Kemalpaşa Mah. 1953 Sok. Harmonypark/ No:8 Bağcılar/ İst.

Doğum Tarihi: 07/03/1987

Doğum Yeri: İstanbul

Medeni Hali: Evli

EĞİTİM ÖZGEÇMİŞİ:

1999-2003: Açık öğretim lisesi çocuk gelişimi bölümü

2007-2009:İnternational University of Sarejevo (İngilizce dil eğitimi-Klinik Psikoloji terk)

2009-2013:Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği

2015- 2018: Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi

İŞ DENEYİMLERİ :

2001-2003: Lise staj: İstanbul Büyükşehir belediyesi anaokulu

2003-2005: Bayram Yuva / Okulöncesi öğretmenliği

2005-2007: Şefkatevi Rehabilitasyon Merkezi / Bireysel eğitim terapistliği

2012-2013: Üniversite staj /MEB Nilüfer Anaokulu

2013-2014:Rawdah Kids Anaokulu – Müdür/ Eğitim Koordinatörlüğü

2014-2017: Özel Yenibosna- Bağcılar Safa Hastaneleri / Çocuk gelişim danışmanı

2017- Halen okulöncesi kurumlarda seminer sunumu ve çocuk terapisi alanında görevine devam etmektedir.