

T.C.
İSTANBUL SABAHATİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ
BENLİK SAYGILARININ BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mecit Irmak

İstanbul

Temmuz 2015

T.C.
İSTANBUL SABAHATİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ
BENLİK SAYGILARININ BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mecit Irmak

Danışman:Yrd. Doç. Dr. Demet Zafer Güneş

İstanbul

Temmuz 2015

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ ÇALIŞMA RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan- Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Demet Zafer Güneş



Üye : Doç. Dr. Ünsal Umdu Topsakal

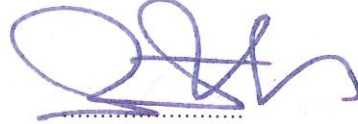


Üye : Yrd.Doç.Dr.Bilal Yıldırım



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

İnsanoğlunun yeryüzüne inmesiyle birlikte eğitim başlamıştır. İlk insandan sonraki dönemlerde de öğretim kavramı ortaya çıkmıştır. Günümüzde ise eğitim aileden başlayıp, eğitim ve öğretim olarak okullarda devam etmektedir. Bu kutsal görev de okullarda öğretmenler tarafından yapılmaktadır. Çocukların ilk şekil aldıkları yaşlarda olmaları ilk ve ortaokuldaki öğretmenlerin önemini daha da artırmaktadır. Eğitim ve öğretim görevi yapan insanların da mesleki benlik saygıları çok önemlidir. Bu sebepten dolayı öğretmenlerin mesleki benlik saygılarının yüksek olması yetiştirecekleri neslin kalitesini etkileyebilmektedir. Bu nesillerin iyi ve güzel yetişmesi için mesleki benlik saygısı yüksek öğretmenler tarafından yetiştirilmeleri gerekir. Mesleki benlik saygısını olumsuz olarak etkileyen birçok faktör vardır. Toplum olarak bu faktörleri ortadan kaldırmaya çalışılması oldukça önemlidir.

Bu çalışmada, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki benlik saygıları ile cinsiyet, yaş, öğretmenlik branşı, öğretmen olarak hizmet yıllı, bulunduğu kurumdaki hizmet süresi ve eğitim yılı arasındaki ilişki öğretmenlerin ölçek sorularına verdikleri cevaplara göre ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırma verileri ışığında ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin mesleki benlik saygılarının belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmada bana rehberlik eden, çalışmalarımı titizlikle inceleyen tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Demet Zafer Güneş'e, manevi olarak beni destekleyen eşime, kızlarıma, tüm aileme ölçeklerin doldurulması için bana destek olan arkadaşlarıma ve ölçekleri dolduran tüm meslektaşlarıma teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca şimdiye kadar emeği üzerimde olan tüm öğretmenlerime ve bu konuda emeği olan her bir dostuma saygı ve sevgilerimi sunarım.

Mecit IRMAK

İstanbul/2015

ÖZET

İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ BENLİK SAYGILARININ BELİRLENMESİ

IRMAK, Mecit

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Demet ZAFER GÜNEŞ

Temmuz 2015, 92 + xiii sayfa

Eğitimde sürekli yeni yaklaşımlar ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler de devamlı olarak kendilerini geliştirmek durumunda kalmaktadırlar. Öğretmen de her insan gibi birçok şeyden olumlu veya olumsuz olarak etkilenmekte bunlarda öğretmenin mesleki benlik saygısını etkilemektedir. Araştırmanın amacı, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki benlik saygılarının düzeyini belirlemektir.

Bu araştırmada Arıca tarafından geliştirilen Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Ölçek İstanbul İl'inin; Esenyurt ilçesindeki ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine uygulanmıştır. Araştırmanın evreni, İstanbul İli'nin Esenyurt bölgesinde görev yapan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda çalışan 1766 ilkokul ve ortaokul öğretmenidir. Basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 313 öğretmen örneklem olarak alınmıştır. Eksiksiz olarak doldurulduğu görülen 313 tane ölçek SPSS 22.00 paket programına girilerek analizler yapılmıştır. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin bilgileri frekans ve yüzde olarak verilmiştir. Frekans analizi sonucunda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun kadın olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin önemli bir kısmının da daha yeni göreve başlayan öğretmenler oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki benlik saygılarının yüksek olduğu bulunmuştur. Yapılan t testi analizinde öğretmenlerin mesleki benlik saygısı ile cinsiyetleri ve branşları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yapılan anova testiyle mesleki benlik saygısı ile yaş, öğrenim durumu, öğretmenlikteki kıdem yılı ve buldukları kurumdaki çalışma süreleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Benlik Saygısı, İlkokul Öğretmeni, Ortaokul Öğretmeni

ABSTRACT

DETERMINATION OF PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL SELF-ESTEEM

IRMAK, Mecit

Master's Thesis, Department of Educational Administration and Supervision

Thesis Advisor: Asst. Prof. Demet ZAFER GUNES

July 2015, 92 + xiii page

New approaches arise continuously in education. Teachers also must developed themselves regularly. The teacher, like every human, are effected from many things positively or negatively, these affect professional self-esteem of the teacher. The aim of the research to determine primary and secondary school teachers levels of professional self-esteem.

Personal Information Form and Professional Self-Esteem Scale which is developed by Arıcak were used as data collection tools in the study. The universe of the study was formed of 1766 primary school teachers and middle-school teachers working in Esenyurt during the 2014-2015 educational year. The sample of the study consisted of 313 teachers. The sample was chosen through random sampling method. 313 piece scale which are seen as completely filled, by entering the software package of The SSPS 22.00 has been analysed. Data of primary and middle-school teachers are given as frequency and percentage. As a result of frequency analysis it has been seen that the vast majority of teachers are female. Further, it has been identified that also an important part of these teachers are newer began working teachers. It was found that levels of professional self-esteem of teachers is high. In committed Independent Sample t-Test analysis it was not found a significant difference between professional self-esteem of teachers and gender and fields. In committed One Way Anova test it could not be found a significant difference among professional self-esteem, age, educational status, seniority in teaching and working time in institutions they are.

Key Words: Professional Self-Esteem, Primary School Teacher, Secondary School Teacher

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR	xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Problem Cümlesi	4
1.2.1.Alt Problemler	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	6
1.6.1.Benlik	6
1.6.2.Benlik Saygısı	6
1.6.3.Mesleki Benlik Saygısı	6
1.6.4.İlkokul	6
1.6.5.Ortaokul	6

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Öğretmenlik Kavramı	7
2.1.1.Öğretmen Yeterliliği	9
2.1.1.1. Alan Bilgisi	10
2.1.1.2. Öğretmenlik Meslek Bilgisi (Pedagojik Formasyon)	11
2.1.1.3. Genel Kültür	11
2.1.2. Öğretmenlerin Almış Olduğu Görevler	12
2.1.2.1. Okulu İdare ve Yönetim Görevi	12
2.1.2.2. Eğitim - Öğretim Görevi	13
2.1.2.3. Öğrenciye Rehberlik Görevi	13
2.1.2.4. Konu alanı Uzmanlık Görevi	13
2.1.3. Mesleki Anlamda Öğretmenliğin Temel Özellikleri	13
2.1.3.1. Mesleki Özellikler	13
2.1.3.2. Kişisel Özellikler	15
2.1.4. Öğretmenlerin Genel Sorunları	16
2.2. Benlik Kavramı	22
2.2.1. Benliğin Gelişimi	22
2.2.2. Benliğin Kontrolü	24
2.2.3. Benlik Saygısının Gelişimi	25
2.2.3.1. Psikolojide Benlik Kavramı	27
2.2.3.2. İslam da ki Benlik Kavramı	28
2.2.3.3. Felsefedeki Benlik Kavramı	28
2.3.4. Mesleki Benlik Kavramları	28
2.3.4.1. Mesleki Benlik Kavramının Gelişimi	30
2.3.4.1.1. Super'e Göre Mesleki Benlik Kavramının Gelişim Aşamaları	31
2.4. Meslekler İle İlgili Kuramlar	34

2.4.1. Davranışsal Kuramlar.....	34
2.4.2. Gelişimsel Kuramlar.....	38
2.4.3. Yapısal Kuramlar.....	40
2.4.4. Psikanalisttik Kuramlar.....	40
2.4.5. Karar Kuramları.....	42
2.4.6. Super'a Göre Meslek Gelişiminin Basamakları.....	43
2.5. Benlik İle İlgili Tarihsel Yaklaşımlar.....	45
2.6. Türkiye de Yapılan Araştırmalar.....	47
2.7. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	53

BÖLÜM III

YÖNTEM	56
3.1. Araştırma Modeli.....	56
3.2. Evren ve Örneklem.....	56
3.3. Veri Toplama Teknikleri.....	57
3.4. Veri Toplama Aracı.....	57
3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	58

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR	59
4.1. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı İle İlgili Bulgu ve Yorumlar.....	59
4.2. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı İle İlgili Bulgu ve Yorumlar.....	59
4.3. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenim Durumuna Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı İle İlgili Bulgu ve Yorumlar.....	60
4.4. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretmenlikteki Kıdem Yılıının Frekans ve Yüzde Dağılımı İle İlgili Bulgu ve Yorumlar.....	60
4.5. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Buldukları Kurumdaki Çalışma Sürelerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı İle İlgili Bulgu ve Yorumlar.....	61
4.6. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Branşlarının Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	61
4.7. Her Bir Maddenin Frekans ve Ortalamasının Alınması	62

4.8. Cinsiyet Değişkenine Göre İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Saygıları İle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin t- Testi Sonuçları...	64
4.9. Yaş Değişkenine Göre İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Saygıları İle İlgili Öğretmen Görüşlerine One Way Anova Testi Sonuçları.....	65
4.10. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Saygıları İle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin One Way Anova Testi Sonuçları	65
4.11. Kıdem Yıllı Değişkenine Göre İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Saygıları İle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin One Way Anova Testi Sonuçları	66
4.12. Buldukları Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Saygıları İle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin One Way Anova Testi Sonuçları	66
4.13. Branş veya Sınıf Öğretmeni Değişkenine Göre İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Saygıları İle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin t- Testi Sonuçları.....	67

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	68
5.1. Sonuç-Tartışma.....	68
5.2. Öneriler.....	73
KAYNAKÇA	75
EKLER.....	88

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Kişi Başına Düşen Milli Gelire Göre Maaşlar.....	20
Tablo 2.2. Ülkelere Göre Yıllık Öğretmen Maaşlarının Karşılaştırması.....	20
Tablo 3.1. Puan Değer Aralığı.....	58
Tablo 4.1. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	59
Tablo 4.2. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde.....	59
Tablo 4.3. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenim Durumuna Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı Dağılımı.....	60
Tablo 4.4. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretmenlikteki Kıdem Yılıının Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	60
Tablo 4.5. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Buldukları Kurumdaki Çalışma Sürelerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	61
Tablo 4.6. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Branşlarının Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	61
Tablo 4.7 Her Bir Maddenin Frekans ve Ortalamasının Alınması	62
4.8. Cinsiyet Değişkenine Göre İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Saygıları İle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin t- Testi Sonuçları.....	64
4.9. Yaş Değişkenine Göre İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Saygıları İle İlgili Öğretmen Görüşlerine One Way Anova Testi Sonuçları.....	65
4.10. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Saygıları İle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin One Way Anova Testi Sonuçları	65

4.11. Kıdem Yıllı Değişkenine Göre İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Saygıları İle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin One Way Anova Testi Sonuçları	66
4.12. Buldukları Kurumdaki Çalışma Sürelerine Göre İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Saygıları İle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin One Way Anova Testi Sonuçları	66
4.13. Branş veya Sınıf Öğretmeni Değişkenine Göre İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Saygıları İle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin t-Testi Sonuçları	67

KISALTMALAR LİSTESİ

DEÜİFD	Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
GSMH	Gayri Safi Milli Hasıla
KATÜ	Karadeniz Teknik Üniversitesi
MBS	Mesleki Benlik Saygısı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
ÖSYM	Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
PDR	Psikolojik Danışma ve Rehberlik
SPSS	Statistical For Social Sciences
SÜİFD	Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
TDK	Türk Dil Kurumu
T.C.	Türkiye Cumhuriyeti
TYL	Tezsiz Yüksek Lisans
VB	Ve Benzeri
%	Yüzde

BÖLÜM I

GİRİŞ

Hemen her ailede bir veya iki öğrencinin olması insanların eğitimle iç içe olmasını sağlamaktadır. Bundan dolayı eğitim daha çok kamuoyunun gündemini meşgul etmektedir. Eğitim kalitesi açısından meslek olarak öğretmenlik önem kazanmaktadır. Bir insanın eğitim hayatında yaşamının ilk yıllarında ilkökul öğretmeninin, ergenlik döneminin başlangıcında da ortaokul öğretmeninin önemi göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir. Öğretmen; çocuğun hayattaki en önemli rol modellerinden biridir. Belli dönemde anne-baba kadar çocuğun hayatına girer. Bu nedenden dolayı ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin içinde buldukları sosyal ve ekonomik durumları, psikolojik durumları, yaşam koşulları, hayata ve mesleklerine bakış açıları ve beklentileri iyi bir eğitim için önemli olabilmektedir.

Eğitime toplumlar önem göstermektedirler. İlk emri ‘‘Oku’’ olan bir din, ‘‘İlim Çin’de de olsa öğreniniz’’-Hz. Muhammed- diyen bir peygamber, savaşta esir aldığı kişileri on kişiye okuma-yazma öğretme karşılığında salıveren bir anlayış ve ‘‘ Bana bir harf öğretenin kırk yıl kölesi olurum’’-Hz. Ali- diyen bir sahabe kültürünün genel olarak hakim olduğu Türkiye toplumunda öğreticiye hem saygı açısından hem de beklenti açısından farklı bir gözle bakılmaktadır. Öğretme kutsal bir mana içerdiği için meslek olarak öğretmenlik her zaman saygı, itibar ve talep görmüştür. Eğitim sistemlerinde öğretmenlik mesleğinin farklı bir yeri vardır. Öğretmen, mesleğini icra etmenin yanında toplumlarda hem bir model hem de görüşleri, fikirleri kıymete değer bir kişi olarak görülmektedir.

Eğitim sistemimizin çağın özelliklerine göre geliştirilmesinde en önemli öğelerden biri öğretmendir denilebilir. Öğretmen tüm toplumlarda insan yetiştirme işlevini üstlenen sistemin vazgeçilmez üyesidir. O, okul denilen sosyal sistemin en stratejik parçalarından biridir. Öğretmen okul ve sınıf ortamını canlandıran, öğretim için uygun, ilginç ve zevkli bir duruma getiren kişidir. Ayrıca yönettiği öğretim etkinlikleri sırasında dolaylı ve dolaysız olarak öğrenciler üzerinde önemli izler bırakarak, öğrencilerin tüm gelişimlerini de etkilemektedir. Onlar, çocuklar ve gençlerin akademik ve mesleki bakımdan geleceklerine yön verir, onların kişilik kazanmalarına ve hayat görüşü edinmelerine yardımcı olurlar (Ünal ve Ada, 2001). Öğretmenler öğrencilerin

ışık kaynaklarıdır. Bunun için öğretmenler meslek seçiminde öğrencilere daha çok yardımcı olmaları tavsiye edilebilir.

Bireyin tercih ettiği mesleğe karşı geliştirdiği değerlilik yargısı olarak ifade edilebilir. Mesleki benlik saygısı, bireyin kendi mesleğini ne kadar önemli ve değerli gördüğünü ortaya koyar. Mesleki benlik saygısı, mesleki uyum ve doyumun bir ön koşulu durumundadır (Arıca ve Dilmaç, 2003).

Sağlıklı bir meslek seçimi, bireyin mutluluğu açısından önemli olduğu gibi, toplum içinde, bir ülkenin kaynaklarının en önemlisi olan insan gücünün de sağlıklı bir şekilde yönlendirilmesi ve kaynakların bilinçli bir şekilde kullanılması açısından da oldukça önemlidir (Şahin, 1992). İnsanın başarılı olabilmesi için sevdiği işi yapması gereklidir. Sevdiği işi yapan insanların mutlu olma olasılıklarının arttığı söylenebilir. Bununla birlikte benlik kavramı da çok önemli olmaktadır.

Benlik kavramı bireylerin kendilerini görüş tarzları ile ilgili çeşitli yolları kapsar. Herkes yaşamında bir takım rolleri yerine getirir. Benlik kavramı; bireyin bu rollere ilişkin olarak kendini nasıl gördüğünü içerir. Aynı zamanda kendi kişiliğini nasıl gördüğünü kapsar (Güngör, 1989). Bireyin benlik kavramı kendisine olan bakış açısını yönlendirebilir.

Benlik kavramının gelişimi, bireyin çevresiyle olan yaşantılarını algılayış biçimine göre oluşan dinamik bir süreçtir ve sağlıklı bir benlik kavramının oluşabilmesi kişinin yaşantıları ile uyum içinde olabilmesine bağlıdır. Özellikle bireye yakın olan kişilerin tutumu onun için çok önemlidir. Bu konuda onu hoşnut eden ya da düş kırıklığına uğratan türlü yaşantılar sonucu bireyde, kendine değer verme duygusu gelişir (Yaprak, 2002). Öğretmenlerin benlik saygısının yüksek olması, eğitim-öğretimi sevmesi, eğitimde kaliteyi ve başarıyı artırabilir.

Mesleki gelişim bir süreçtir. Bu süreç içinde çeşitli aşamalarda bireye yardım hizmeti verilmelidir. Anaokulundan başlayarak üniversiteye kadar öğretmen, rehberlik uzmanı ve veli işbirliği yaparak çocuğa/gence mesleki gelişim sürecini en iyi şekilde yaşaması için yardımlar yapar. Mesleki gelişim süreci, bireyde çocuklukta bir meslek fikrinin oluşmaya başlamasından itibaren, yetişkinlikte bir meslek sahibi oluncaya kadar geçen gelişim evrelerini kapsar (Yeşilyaprak, Güngör ve Kurç, 1996). Kişinin kendini beğenmesi ve kendi benliğine saygı duyması için üstün niteliklere sahip olması gerekmez. Çünkü benlik saygısı, kendini olduğundan aşağı ya da üstün görmeden

kendinden memnun olma durumudur. Kendini değerli, olumlu, beğenilmeye ve sevilmeye değer bulmaktır (Doğru ve Peker, 2004).

Eğitim veriminde yönetici, öğretmen, program, değerlendirme gibi birçok öğe etkili olmakla birlikte, en önemli öğe öğretmendir. Öğretim programı, araç-gereç hatta okul binası olmadan eğitim yapılabilir, ancak öğretmensiz bir okul düşünülemez, okul eğitimin niteliği ile öğretmenin niteliği arasında pozitif bir ilişki vardır (Ataklı, 1997). Okulun insan kaynakları yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve eğitici olmayan personeldir. Öğretmen; öğrenci davranışlarının mimarıdır (Başaran, 2000). Öğretmen öğrenciye yol gösteren, onun davranışlarını yönlendiren bir eğitmendir denilebilir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim sisteminin en önemli öğesi olan öğretmenin yaptığı mesleğin gereklerinin farkında olarak mesleğini etkin bir şekilde yapması önemlidir. Öğretmenin kendisinin öğretmen olması yeterli olmayıp, kendisini ifade etmesi de önemlidir. Bu yönü ile öğretmen hem öğretmenliğin gereklerini yerine getirebilecek yetkinlikte olmak hem de bunu ustaca ortaya koyabilecek ve kendini ifade edebilecek etkinlikte olmalıdır (Turan, 2004). Böylece insani yönü önemli olan öğretmenin, kendisini öğrencilerine sunuğu ve ortaya koyuğu onun mesleki benliğini kontrol gücüne bağlıdır (Polat ve Umay, 2002).

Bir öğretmenin mesleki benlik saygısı yaptığı işten doyum almasına bağlanabilir. Eğer insan yaptığı işten doyum elde edemiyorsa o meslekte başarılı olma şansıda azalmış olup işinden zevk almayabilir. Ayrıca mesleki tükenmişliğini de artırabilir. 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren 4+4+4 ile farklı eğitim kurumlarında çalışmaya başlayan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki benlik saygılarının düzeyleri belirlenmesi önemli olabilmektedir. Yeni sistemle birlikte öğretmenlerin genelde kendi branşındaki öğretmen arkadaşlarıyla çalışması mesleki benlik saygısını etkileyip etkilemediğini olumlu veya olumsuz yönlerden bulmak öğretmenlerin eğitim öğretime bakış açısı hakkında bilgi verebilir. Milli Eğitim Bakanlığı 'da bu yönde hizmet içi vb. çalışmalar yaparak ve gerekli önlemleri alarak eğitim-öğretime yön verebilir.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki benlik saygıları ne düzeydedir? Şeklindedir.

1.2.1. Alt Problemler

1. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki benlik saygıları ne düzeydedir?

2. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki benlik saygılarının belirlenmesine ilişkin görüşleri arasında;

a) Cinsiyet,

b) Yaş

c) Öğrenim durumu

d) Öğretmenlikteki kıdem yılı

e) Buldukları kurumdaki çalışma süreleri

f) Branş öğretmeni veya sınıf öğretmeni olmaları durumu değişkenliklerine göre anlamlı fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma birkaç yıldır ilkökul ve ortaokul diye farklı kurumlara ayrılan okullarda öğretmenlik yapan ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki benlik saygılarının belirlenmesi açısından ilklerden biri olması araştırmanın önemini artırmaktadır. Ayrıca eğitim-öğretimin en önemli öğelerinden biri olan eğitimcilerin mesleki benlik saygılarının bilinmesi eğitimin kalitesi hakkında fikir verebilir. Eğitim-öğretimin gelecekte ne gibi çıktılar vereceği hakkında yardımcı olabilir. Ayrıca demografik özellikler ile mesleki benlik saygısı arasında ki ilişkiyi ortaya çıkarabilir.

Eğitimin amaçlarını benimseyen, amaçlar doğrultusunda sahip olduğu enerjiyi gerektiği gibi kullanmayan öğretmenlerden, beklenen başarı sağlanamaz (Unutkan, 1995). Bir öğretmenin izlediği amaçların birliği ile o öğretmenin morali birbirleri ile çok yakından ilişkilidir. İyileştirilmiş öğretmen moralleri eğitim sisteminin iyi yönetilmesinde önemli bir etken olabilir. Ayrıca bu yolla öğretmen ilişkileri de

iyileştirilebilir. Böylece yüksek öğretmen morali hem öğretmenlerin hem de genelde eğitim sistemin kazançlı çıkmasını sağlar(Önal, 1995).

Benlik saygısı, bireyin kendisi hakkında taşıdığı kanaatlerle birlikte bu kanaatlerin meydana getirdiği duyguları da içerir. Cooley'e göre benlik saygısı, kişinin değer verdiği bireylerin kendisini nasıl gördüğüne ilişkin değerlendirmesi düşüncesine dayanır (Şahin, 2007).

1.4. Varsayımlar

1. Öğretmenlerin Mesleki Benlik Saygısı ile ilgili vermiş oldukları cevaplar gerçek ve samimi görüşlerini yansıtmaktadır.
2. Örneklem evreni temsil edebilecek büyüklüktedir.
3. Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği öğretmenlerin benlik saygısını ölçtüğü kabul edilmiştir.
4. Kullanılan ölçme araçları araştırmanın amacına uygun, geçerli ve güvenilirlerdir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmada bazı sınırlılıklar göz önünde bulundurularak yapılmıştır. Bu sınırlılıklar aşağıda verilmektedir:

1. Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul'un Avrupa yakasında bulunan Esenyurt ilçesindeki 313 ilkokul ve ortaokuldaki öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Araştırma belli bir zaman dilimini gösteren kesitsel bir araştırmadır. Bu zaman dilimi, uygulamanın yapıldığı 2014-2015 eğitim-öğretim yılı şubat ve mart aylarıdır.
3. Araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin sorulara vermiş oldukları cevaplarla sınırlıdır.
4. Araştırmada ölçülecek olan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin "Kişisel Bilgi Formu" ve "Mesleki Benlik Saygısı Ölçeğinin" ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
5. Araştırmada kullanılan istatistik yöntemleri ile sınırlıdır.
6. Araştırmanın literatür tarama bölümü, elde edilen kaynaklarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

1.6.1. Benlik: Benlik, kişiliğimizin öznel yanı olarak ifade edilir ve kendi kişiliğimize ilişkin yargıların, görüş ve algılayışlarımızın tamamını temsil eder (Kuşat, 2001).

1.6.2. Benlik Saygısı: Kişinin kendini değerlendirmesi sonunda ulaştığı benlik kavramını onaylanmasından doğan beğeni durumudur. Benlik-saygısı kendini doğrudan üstün görmeksizin kendinden memnun olma durumudur. Kendini değerli, olumlu, beğenilmeye ve sevilmeye değer bulmaktır. Kendini olduğu gibi, gördüğü gibi kabullenmeyi, özüne güvenmeyi sağlayan olumlu bir ruh halidir (Yörükoğlu, 1990).

1.6.3. Mesleki Benlik Saygısı: Mesleki bir tercihe dönüştürülmüş, birey tarafından meslek ile ilgili olarak kabul edilen benlik yüklemelerine ilişkin bireyin oluşturduğu değerlilik yargısıdır (Arıca, 1999).

1.6.4. İlkokul: Zorunlu öğrenim çağındaki kız ve erkek çocukların temel eğitim ve öğretimini sağlamak için devletçe açılan ya da açılmasına izin verilen 4 yıllık okul, ilk mektep, iptidai, iptidai mektep (TDK, 2015).

1.6.5. Ortaokul: Kız ve erkek çocuklarının eğitim ve öğretimini sağlamak için devlet tarafından açılan ya da açılmasına izin verilen 5. sınıftan başlayıp, 8. sınıfa kadar devam eden eğitim- öğretim yapıldığı okul.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Öğretmenlik Kavramı

Öğretmenliğin kavram olarak ortaya çıkışı, eğitim öğretim işinin sistemli, planlı ve programlı olarak işin uzmanlarınca yapılması gereğiyle şekillenmiştir. Gelişmiş toplumların sosyal hayatlarında toplumu daha ileriye götürmek için daha çok çeşitli kurumlar ve meslekler geliştirdikleri görülür. Her alanda kurumsallaşma gereği duyulmuştur. Bu kurumsallaşma içerisinde okul, eğitimin kurumsallaşmış bir birimi olarak öğretmen de burada eğitimi öğretimi bilimsel yolla yaparak eğitimin işlemlerini sağlayan kişi olarak belirir (Tutkun, Özkan ve Deniz, 1999).

Eğitimin niteliği ve kalitesi büyük ölçüde öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılı olduğundan, eğitim sistemindeki öğretmenlerin iyi bir biçimde yetişmesi ve yetiştirilmesi, eğitim hizmetlerinin kalitesi yönünde önem taşımaktadır (Celep, 2004). Öğretmenin nitelikli olarak yetişmesi gerekmektedir. Öğretmenin niteliği programdan da yöntemden de önemlidir. Çünkü bunlara işlerlik kazandıracak, canlılık katacak öğretmendir (Nas, 1992).

Bir ülkenin kültürel, sosyal, teknolojik ve ekonomik kalkınmasında, gelişmesinde, çağdaşlaşmasında, halkın refah ve huzur içinde yaşamasında temel unsur insan ve o insana verilen eğitimidir. Eğitimde ise temel faktör öğretmendir. Öğretmenin yerini tutacak bir eğitim modeli henüz bulunamamıştır (Tekışık, 2006).

Eğitim felsefesini çeşitli akımlar yönlendirmiştir. Bu eğitim felsefeleri bazı ülkelerin eğitim politikalarını da belirlemişlerdir. Dolayısıyla bu eğitim felsefesine göre yetişen öğretmenlerde bunların etkisinde kalarak eğitim-öğretime bu yöne doğru yön vermişlerdir. Ülkenin geleceği olan öğrencileri buna göre yetiştirmeye çalışmışlardır.

Daimicilik

Bu görüşü savunanlar eğitimin evrensel nitelikteki değişmez gerçeklere göre şekillendirilmesi üzerinde dururlar. Bireyler insan doğası ve ahlaki ilkeler gibi değişmez gerçekler doğrultusunda sağlam ve doğru karakterli olarak yetiştirilmelidir. Bilginin kaynağı akıl olduğundan entelektüel eğitim (zihin gelişimi) önemlidir. Eğitim hayatın bir kopyası değil, ona hazırlıktır. Okulun temel işlevi kültürü etkili bir şekilde yeni kuşaklara aktarmaktır. Öğrencilere her zaman ve her yerde geçerli olan bilgi ve değerler kazandırılmalı bunun içinde klasiklerin öğretimine önem verilmelidir (Demirel, 2002).

İdealizm

İdealist bir eğitimin amacı; öğrencileri temelde değişmeyen evrenin hep aynı kalan, birbiriyle ilişki unsurları olan iyi, doğru ve güzeli araştırmaya teşvik etmektir. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin doğuştan getirdikleri yetilerin farkına varmaları sağlanmalıdır. Sosyal bir kurum olarak okul, kültürel mirası oluşturan değerleri aktarmalıdır. Eğitim programının merkezinde evrensel mutlak doğrular vardır. Öğretimde merkezi bir yerde olan öğretmen, Sokratik diyaloglara önem vermelidir (Gutek, 2001).

Öğretmenin eğitim hakkındaki görüş ve inanışları sundukları eğitimin niteliğinin de önemli bir belirleyicisidir. 2001-2002 Eğitim ve Öğretim yılında, Adana ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan toplam 312 öğretmen üzerinde yapılan araştırmada, sınıf ve branş öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefesini daha çok deneyselcilik (sınıf öğretmenlerinin ortalaması < branş öğretmenleri) olarak ve idealizmin her iki grupta da en az kabul gören eğitim felsefesi olduğu bulunmuştur (Doğanay ve Sarı, 2003).

Realizm

Bir eğitim felsefesi olarak realizmde temel olarak kabul edilen husus, insan bilgisinin bağımsız olarak var olduğu, gerçek olduğudur (Tozlu, 1997). Eğitimcilerin görevi kâinatı olduğu gibi öğrencilere öğretmektir. Öğrencilerin pasif konumda olduğu sınıf ortamlarında öğretmen daha aktiftir.

Deneyselcilik

Özünü pragmatizm felsefesinden alan deneyselcilik felsefesi, değişmeyi gerçeğin temeli olarak görür. Bu nedenle de eğitimin sürekli bir gelişim içinde olduğu öne sürülür. Çocuk kendi ilgileri doğrultusunda düzenlenen eğitim ortamlarında aktif olmalıdır. Yaşantıları edinmede, geliştirmede ve yeniden düzenlemede önemli bir araç olan bilgi, etkileşim içinde ve çocuğun ilgilerine bağlı olarak kazanılmalıdır. Eğitimin özünü, deneyimlerin sürekli olarak yeniden yapılandırılması oluşturmaktadır. Bilimsel yöntem ve problem çözme bilgi edinmede esastır. Okul yaşama hazırlık olmaktan çok, yaşamın kendisidir. Öğretmenin görevi öğrencilere rehberlik etmektir. Okul demokratik eğitim ortamlarında öğrencileri yarıştırmaktan çok işbirliğine özendirilmelidir (Demirel, 2002; Ergün, 2001).

Varoluşçuluk

Bu eğitim felsefesine göre, insan hangi yolu seçeceğine karar verebilir ve bu seçme özgürlüğü onu evrendeki diğer tüm varlıklardan ayırmaktadır. Herkes kendi doğru ve yanlışının yargıcısıdır. Okulun temel işlevi bireysel otonomiye geliştirmektir. Eğitimde temel sorun, bilgiyi aktarma teknikleriyle değil, uygun bilgiyi seçmede gerekli ölçütlerle ilgilidir. Bu bağlamda eğitim programlarının bireyin yaşama bakış açısını zenginleştirecek ve seçimler yapmasını sağlayacak yaşantılara göre düzenlenmelidir. Öğrenci kendi yaşantılarını kendisi seçmeli ve düzenlemeli, bunların sonuçlarından da kendisi sorumlu olmalıdır (Sönmez, 1996).

2.1.1. Öğretmen Yeterliliği

Öğretmenliğin bir meslek olduğu ve bu konuda formalı bir eğitim alınması gerektiği düşüncesi ilk olarak 17. Yüzyılda Batı Avrupa’da başlamıştır. 19. Yüzyılın başında eğitime devletin ilgisinin artması ve devlet destekli ulusal eğitim düşüncesinin uygulanması nitelikli öğretmen sorununu da gündeme getirmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin istenen niteliklere sahip olarak yetiştirilmesi gereği ortaya çıkmış ve öğretmen yetiştirme çabaları başlamıştır (Yüksel, 2010).

Öğretmen yeterlilikleri; mili eğitim hedeflerinin desteklenmesini sağlamak, ulusal işbirliği ve bilgi paylaşımını daha etkin olarak gerçekleştirmek, öğretmenlerin niteliği ve kalitesi için kıyaslama, karşılaştırma yapılabilecek bir yapı/sistem oluşturmak, öğretmenlik mesleğinin statüsü ve kalitesi açısından toplumsal beklentilerde tutarlılık oluşturmak, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde esas alınacak açık, anlaşılır ve güvenilir bir kaynak oluşturmak, ulusal düzeyde profesyonel öğretmenlik seviyesinin tartışılmasında kullanılacak ortam terim ve tanımlamaları içeren bir dil birliği sağlamak, öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini tanımlayarak, toplum tarafından fark edilmesini ve toplumun gözünde statülerinin yükseltilmesini sağlamak, öğrencilerin “öğrenmeyi öğrenmesi“ için fırsatlar sağlamak, öğretmenlerin görevlerini şeffaflaştıracak veliler ve toplum için kalite güvencesi oluşturmak, gibi pek çok amacın gerçekleştirilmesi için hazırlanmıştır (MEB, 2008).

MEB tarafından gerçekleştirilen öğretmen yeterlilikleri çalışmasında “yeterlikler“ kavramı kullanılmasına karşın, uluslararası alandaki uygulamalarda “standartlar“ kavramının kullanılması, yeterlik kavramı üzerinde 1990’lı yıllarda yaşanan tartışma ve eleştirilerden kaynaklanmaktadır. Türkçe çalışmalarda öğretmen yeterlilikleri ile ilgili çalışmalarda “yeterlik“ , “standart“ ve “nitelik“ kavramlarının

zaman zaman birbirinin yerine kullanılması bir kavramsal kargaşaya neden olmaktadır. Öğretmen yeterlilikleri, öğretmenlerin sahip olması gereken tutum, bilgi ve becerilerin ayrıntılı olarak listelendiği, daha çok 1990'lardan önceki uygulamalarda kullanılan bir kavramdır. Öğretmenlik yeterlikleri genellikle öğretmenin neleri yapabileceğinin davranış düzeyinde ayrıntılarını içerir. Yeterlilikler yüzlerce maddeden oluşan bir madde olabilir. Çünkü yeterlikler, öğretmenin işinin teknik ayrıntılarını tanımlar (TED, 2009).

Öğretmenlerin sahip olmaları gerekli görülen bu yeterlilik ve özellikler, bütün dünyada olduğu gibi Türkiye'de de sürekli tartışılmaktadır. Öğretmenlere kazandırılması öngörülen bu yeterlik ve özelliklere göre de öğretmen yetiştiren kurumların programları sürekli yenilenmekte ve güncellenmektedir. Programlarda yer alan dersler ve bu derslerin içeriği, öğretmenlere kazandırılması öngörülen yeterliklere göre düzenlenmektedir (Şişman, 2008).

Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır. Yukarıda belirtilen nitelikleri kazanabilmeleri için hangi eğitim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmelerinin sağlanması esastır (Özdemir ve Yalın, 1999).

Ailelerin sosyal yaşamda en çok diyalog halinde oldukları, paylaşımında buldukları, çocukları ile ilgili olumlu olumsuz konularda görüşlerini aldıkları yer okul; dolayısıyla öğretmendir. Öğretmen veli ilişkisinin temeli özellikle ilköğretim ve ortaokul çocuğunun akademik olarak başarısına dayanmaktadır. Eğer çocuk akademik olarak başarı gösteriyorsa veli-öğretmen ilişkileri normal seyrinde olmaktadır. Akademik başarı gösteremeyen çocuğun aileleri ile öğretmen arasında kopukluk olabilmektedir. Ailelerin çocuklarının durumlarını kabullenmedeki zorluklar öğretmen açısından sıkıntılı olabilmektedir.

2.1.1.1. Alan Bilgisi

Öğretmenlerin kendi alanlarına hâkim olmaları, alandaki temel konular ve bunlar arasındaki ilişki ve bağlantıları iyi kavramış olmaları mesleki başarı için temelde olması gereken bir durumdur. Alanını iyi bilmeyen bir öğretmen alanı ile ilgili neleri, hangi sıra ile öğreteceğini bilemez. Öğretmenlerin alan bilgisi yönünden kazanmaları gerekli yeterlilikler öğretim kademelerine göre değişir ve şekillenir. Öğretmen konu alanı ne kadar iyi bilirse bilsin sahip olduğu bilgileri öğrenciye aktaramazsa mesleğinde başarılı olamaz. Bu nedenle öğretmen de öğretme becerisi de olması gerekir (Terzi,

2003). Bir öğretmenin başarısını öğrenciye ne kadar şey verdiğiyle ölçülebilir. Alan bilgisi eksik olan öğretmenlerin öğrencilerin sorduğu sorulara cevap verememeleri öğretmeni öğrencileri karşısında zor durumda bırakabilir. Öğrencinin öğretmenine olan bakış açısını olumsuz olarak etkileyebilir.

2.1.1.2. Öğretmenlik Meslek Bilgisi (Pedagojik Formasyon)

Etkili bir öğretmen olmak için sadece konu alanını bilmek yetmez. Öğretmenlik açısından bilen öğretir düşüncesi geçerli bir ifade değildir. Öğretmen bildiğini nasıl öğreteceğini de bilmelidir. Çok iyi derecede Türkçe bilen bir öğretmenin bunu ilköğretimdeki çocukların seviyesinde anlatabilmesi gerekir. Bir beden eğitimi öğretmenini beden eğitimciden, bir müzik öğretmenini müzikçiden ayıran temel özellik öğretmenlik meslek bilgisine sahip olmaktan kaynaklanmaktadır. Buna göre bir öğretmenin mesleğini gerektiği gibi yapabilmesi için o meslekle ilgili bilgi, beceri ve teknikleri iyi kazanmış olması gerekmektedir (Terzi, 2003).

2.1.1.3. Genel Kültür

Öğretmen adaylarının alan bilgileri ve öğretmenlik meslek bilgileri yanında geniş bir dünya görüşüne sahip olmaları gereklidir. Öğretmenden beklenen yakın çevresinden başlayarak toplumdaki sorunları görebilmek ve çözüm önerileri getirebilmektir. Eğitilmiş insan çevresindeki problemleri görebilen ve bunları çözebilme kapasitesine ulaşmış kişi olarak da tanımlanmaktadır. İyi bir öğretmenin başka bir özelliği de iyi bir “lider ve yönetici” olmasıdır. İyi bir lider olması öğretmenin sadece sınıfta değil toplumda da örnek alınmasını sağlar. Öğretmen bu yolla toplumda da model olma rollünü üstlenebilir ki bu da toplumun gelişimi ve eğitimi için çok önemli bir noktadır. Görevlerinden biri toplumsal kültürü öğrenciye aktarmak olan öğretmenin bu görevini başarılı bir biçimde yerine getirebilmesi, ailelerin yaşam tarzını kültürel özelliklerini çalıştığı bölgenin değerlerini bilmesine bağlıdır (Terzi, 2003).

Öğretmenin genel kültürü yeteri kadar olması öğretmenin faydasına olabilir. Çünkü bir köye yeni atanan bir öğretmen genelde köylünün gözünde her şeyi bilen gözükür eğer insanların sordukları sorulara yeteri kadar bilgi veremezse köylünün gözünden değeri düşebilir. Bu da öğretmenin köydeki verimini düşürebilir.

2.1.2. Öğretmenlerin Almış Olduğu Görevler

Etkili bir sınıf yönetimi için gerekli olan eğitim süreçlerinin düzenlenmesinde ve yürütülmesinde öğretmen sorumludur. Öğretmenin görevleri çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrenme yaşantıları düzenlemek ve istedik davranışların öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığını gözlemek ve değerlendirmektir. Öğretmenin öğretim faaliyetlerinde etkili olabilmesi için öğrenciyi tanıması, onların belli durumlarda nasıl davranacakları da önceden tahmin etmesi gerekir. Bu özellikle öğretmenin sınıfta disiplini sağlmasına ve öğrencilerin dikkatini derse çekmesine büyük ölçüde yardımcı olur. Öğretmen, bilgiyi paylaşan, rehber olan, öğrenci merkezli ders işleyen, gelişmeyi sürekli kılmak için dönüt mekanizmasını anında işleten, öğrencilere öğrendikleri bilgiyi yaşamları süresince yenilemeyi öğreten, kızma ve suçlama yöntemleri benimsemeyen bir öğretim modeli ortaya koymalıdır (Terzi, 2003). Bunun için de öğretmen, mesleği ile ilgili bilgi sahibi olmalı, yenilikleri takip ederek bilgisini tazeleyebilmeli ve mesleki kültür birikimine sahip olmalıdır (Abbasoğlu, 2011). Öğretmen kendini daima geliştirmeli yeniliklere açık olmaya çalışmalıdır.

2.1.2.1.Okulu İdare ve Yönetim Görevi

Öğretme sürecini başlayıp tamamlayan öğretmen, aynı zaman da bir eğitim programını planlama, yönetme ve değerlendirme işlemini de yerine getirmiş olur. Öğretim bir süreç olduğundan başlangıç ve bitişine kadar yönetsel bir çaba gerektirir. Öğrenmenin amaçlarının rastlantılara bırakılacağı düşünülemeyeceğine göre, bu görevin bir diğer önemli yönü de, fiziksel imkânların ve öğretim araç-gereçlerinin planlanması, düzenlenmesi ve korunmasıdır. Planlama, bir dizi eylem kararından oluştuğu için yönetsel bir süreçtir. Eğitim ve öğretimde gereken araç ve gerecin planlanması, temin edilmesi, bakımı, korunması bir dizi karar almayı gerektirecektir (Terzi, 2003). Öğretmenlerin asli görevleri arasında yer almadığı için yönetim görevi geçici bir süreliğine yapılmaktadır.

2.1.2.2. Eğitim - Öğretim Görevi

Öğretmek, öğrenme sürecini yönlendirmek demektir. Bundan dolayı öğretmenin buradaki görevi öğrencilerin öğrenmesine rehberlik ve yardım etmektir. Öğretmenin yardım etmek amacı ile yapacağı ilk şey, öğrenme hedeflerini açıklamak olmalıdır (Büyükkaragöz, 1997).

2.1.2.3. Öğrenciye Rehberlik Görevi

Öğretmenin danışmanlık görevi sadece okulun formal işlemlerinin yerine getirildiği bir görev alanı değildir. Öğretmen meslek hayatının her döneminde öğrencilerin problemlerini paylaşmak, onlarla ilgilenmek ve çözüm yolları bulmak zorunda kalır. Bu nedenle öğretmen, bazen ailenin yerini almaktadır. Özellikle ilköğretim kademesinde öğretmenler öğrencilerin yeteneklerini ve ilgilerini önceden keşfedip ona göre bir yönlendirme yapabilmek için ailelerle işbirliği kurma yoluna gitmelidir. Aynı zamanda öğretmenler, öğrencileriyle etkili bir iletişim kurabilmelidir (Terzi, 2003). Ayrıca sınıf rehber öğretmenleri, okul rehber öğretmenleriyle işbirliği yaparak çalışırlarsa öğrencileri yönlendirmede daha faydalı olabilirler.

2.1.2.4. Konu Alanı Uzmanlık Görevi

Bir öğreteceği konu alanı ile ilgili bilgi ve becerilerin kaynağı olması gerekir. Yaşam boyu öğrenmeye katılarak, konu alanındaki bilgi ve becerilerini güncelleştirmelidir. Öğretmen hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmalı, öğrendiklerini diğer meslektaşlarıyla paylaşmalıdır (Özdemir ve Yalın, 2000). Ayrıca öğretmenin en azından bir eğitim dergisine abone olması veya hafta da en az bir kitap okuması konu ile ilgili bilgi ve becerisini artırmasına yardımcı olabilir.

2.1.3. Mesleki Anlamda Öğretmenliğin Temel Özellikleri

Öğretmenliğin başarısında mesleki ve kişisel nitelikleri büyük öneme sahiptir. Bu nitelikleri aşağıdaki gibi ele almak mümkündür (Yetim ve Göktaş, 2004):

2.1.3.1. Mesleki Özellikler

- ❖ Milletinin milli, ahlâkî, insanî, kültürel ve tarihî değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren,
- ❖ İnsan haklarına, millî demokratik, lâik, sosyal ve hukuk devletine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve gereklerini yerine getiren,

- ❖ Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne ve geniş bir dünya görüşüne sahip olan,
- ❖ Çocuğun ve gencin biyolojik, psikolojik ve sosyal yapısını ve gelişmesini sağlayıcı çalışmalar yapan,
- ❖ Öğrenme ve öğretme yöntem ve tekniklerini konulara göre ve bireysel gelişmeyi gerçekleştirecek biçimde uygulayan,
- ❖ Derslerini plânlayan ve uygulayan,
- ❖ Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanarak öğrencilerini, programlarını ve kendi öğretme gücünü değerlendirerek, eksikliklerini gideren,
- ❖ Programların planlanmasına ve geliştirilmesine katılan,
- ❖ Öğrenmeyi kolaylaştıran,
- ❖ Okul ve toplum işlerini birleştiren,
- ❖ Çocukların davranış tarzlarını değiştirmeye çalışan,
- ❖ Öğretimde iyi öğrenim kaynaklarını kullanan,
- ❖ Sorun çözen ve hızlı değişimlere uyum sağlayabilen bireyler yetiştiren,
- ❖ Konusunda, bilgilerini güncelleştiren,
- ❖ Konularının içeriğini, öğrenci ortamına uyduran,
- ❖ Yeni eğitim teknolojilerini kabul eden ve kullanan,
- ❖ Öğrencilerinin yeteneklerini açığa çıkararak gelişmelerine yardımcı olan,
- ❖ Öğrenim stratejilerini oluşturan,
- ❖ Eleştirel düşünme becerileri olan,
- ❖ Öğretimde yeniliklere açık olan,
- ❖ Yetenekli öğrencileri ortaya çıkaran ve yetenekleri doğrultusunda öğrencileri yönlüten,
- ❖ Tüm çocukları ön yargılardan arınmış olarak ve oldukları gibi kabul ederek, hepsine eşit, adil, mantıklı ve tarafsız davranan,
- ❖ Öğrencileri buldukları yaşın fizyolojik, psikolojik ve kişisel özelliklerine ve yeteneklerine göre tanıyıp, ona göre değerlendirerek yönlendiren,
- ❖ Uyumsuz ve problemlili öğrencilere anlayışla yaklaşan ve sorunların çözülmesine, ailesi ile de iş birliği yaparak yardımcı olan,
- ❖ Öğrencilerin dinleme, anlama ve anlatma yeteneklerini geliştiren,

- ❖ Öğrencilere insanları sevmeyi ve işbirliği içinde çalışmayı öğreten,
- ❖ Mesleğinin toplum içindeki önemini toplumsal sorumluluklarının bilincinde olarak öğretmenliğe karşı büyük bir istek ve heves duyan mesleğini severek yapan,
- ❖ Akılcı ve bilimsel düşünme yeteneğine sahip olan,
- ❖ Alanındaki araştırma ve gelişmelerin ortaya koyduğu yeniliklerden haberdar olan ve kendisini sürekli olarak yetiştirmeye ilgi ve istek duyan,
- ❖ Sosyal ve kültürel faaliyetlere katılan ve eğitim kurumunun dışından da haberdar olan,
- ❖ Öğrencilerin yaratıcılığını geliştirecek araç-gereçlerden ve çevresindeki tüm imkân ve kaynaklardan yararlanan,
- ❖ Öğrencinin akademik benlik seviyesini yükselten,
- ❖ Öğrencilere bağımsız kişilik kazandıran insan olmalıdır.

2.1.3.2. Kişisel Özellikler

- ❖ Her şeyden önce çocukları, gençleri seven ve onları birer insan olarak değerlendiren,
- ❖ Beden ve ruh sağlığı yerinde canlı, hareketli ve becerikli,
- ❖ Pratik, yaratıcı, gerçekçi, sezgileri kuvvetli, sağduyu sahibi ve duyarlı,
- ❖ Düşüncelerinde bağımsız ve esnek,
- ❖ Çocuklarla ve gençlerle yakın ve içten ilişki kurabilen, samimi, sempatik, güler yüzlü, coşkulu, neşeli ve mutlu,
- ❖ Acil ve beklenmedik durumlarda telaşlanmadan soğukkanlılıkla olayların üstesinden gelebilen, gayretli ve cesur,
- ❖ Temiz, uygun, düzenli ve çekici bir biçimde giyinen,
- ❖ Güzel sanatlar (resim, müzik, spor, vb.) konularda bilgili ve yetenekli olan,
- ❖ Öğrencilerin yapmamasını istediği şeyleri, kendisi de yapmayan,
- ❖ Sorumluluk duygusu yüksek ve sorumluluk alan,
- ❖ Kendine güvenen, ne istediğini bilen, davranışları tutarlı ve dengeli, olgun bir kişiliğe sahip,
- ❖ Toplumun isteklerine cevap verebilen,
- ❖ Okulda, sınıfta ve çevrede inisiyatif sahibi olan,
- ❖ Türkçeyi güzel ve doğru konuşup yazan,
- ❖ Ekip çalışmasına yatkın,

- ❖ Kendisi ve çevresi ile barışık,
- ❖ Demokratik bir kişiliğe sahip olan ve demokratik anlayışını, tutum ve davranışlarını eğitim ortamına ve çevresine yansıtan,
- ❖ Kendi milli kültürüne sahip çıkan ve evrensel kültüre katkıda bulunan,
- ❖ Başkalarına karşı duyarlılık ve sevgi duyan,
- ❖ İlişki kurma yeteneği olan,
- ❖ Düşünmede uyumluluk ve esneklik sağlayan,
- ❖ İletişim becerilerini benimseyen ve geliştiren,
- ❖ Ortak tavır alabilen,
- ❖ Kendi kendini motive eden ve kendine güvenen,
- ❖ Sesi iyi kullanan,
- ❖ Kendi kendini analiz etme yeteneği olan,
- ❖ Bağlılık ve liderlik vasıfları olan,
- ❖ Dinamik ve aktif bir kişiliğe sahip olan,
- ❖ Yeniliklere açık olan,
- ❖ İnsanların fikir, din ve vicdan hürriyetine saygılı,
- ❖ Disipline olabilen, sabırlı,
- ❖ Himaye edici ve yardımsever,
- ❖ Dürüst, açık ve güvenilir ve ahlâklı,
- ❖ Çalışkan, düzenli ve plânlı,
- ❖ Adil, sadık, namuslu ve fedakâr,
- ❖ Doğru sözlü, terbiyeli ve nazik,
- ❖ Kötü alışkanlık ve davranışlardan uzak,
- ❖ Ülke yönetimi ve sorunları hakkında bilgi sahibi ve idealist insan olmalıdır.

2.1.4. Öğretmenlerin Genel Sorunları

Eğitim sistemimizde bugüne kadar öğretmenlik mesleğine ilişkin çeşitli sorunlar dile getirilmiş, tartışılmış ve bu sorunlara çözüm önerileri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öğretmenlik mesleğine ilişkin bu sorunları sayısı fazla olmakla birlikte en önemli görünenler şöyle sıralanabilir (Sağlam ve Sağlam, 2005):

- ❖ Öğretmen maaşlarının düşük olması ve öğretmenlerin bundan dolayı ekonomik zorluklar içinde yaşamaya çalışmaları.
- ❖ Mesleğin maddî yönüyle ilişkili olarak toplumsal statüsünün her geçen gün düşmesi.

- ❖ Öğretmenlerin nitelik açısından iyi yetiştirilememeleri,
- ❖ Öğretmenleri yetiştirmede hizmet içi eğitim etkinliklerinin yetersiz kalması.

Öğretmenlerin yaşadıkları bazı sorunlar aşağıda sayılmaktadır (Çağlayan, 2004)

:

- ❖ Çalışma ortamının ve okulların fiziki şartlarının olumsuzluğu ve kalabalık sınıflarda ders yapmak zorunda kalmak.
- ❖ Mesleğe atanmada, yer değiştirmede tayinlerde uğranılan haksızlıklar, siyasî baskılar.
- ❖ Eğitim ve öğretim ortamının “özgürlükten” yoksun oluşu.
- ❖ Kendini yetiştirme, geliştirme imkânlarının yetersizliği, ek iş yapmak zorunda kalma.
- ❖ Kariyer ve saygınlığın giderek yok olması.
- ❖ Veliler tarafından, öğretmenden çok tahsildarlık yapan memur gibi görülmek.
- ❖ Sosyal, toplumsal mücadelelerde uygulanan haksızlıklar.
- ❖ Meslekten atılma kaygısı.
- ❖ Her yıl değişen eğitim-öğretim programları.
- ❖ Programların belirlenmesinde önemsenmemek ve devre dışı bırakılmak,
- ❖ Meslekî hastalıklar da artış.
- ❖ Müfettişlerin yetersizliği, denetimlerdeki ilgisizlik, rutin istekleri,
- ❖ Görev yapılan il ve ilçelerdeki mesleki yönlendirmelerin yetersizliği.

Bu olumsuz durumlardan dolayı ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki benlik saygıları olumsuz etkilenebilir. Son zamanlarda öğretmenlerin özlük hakları, tayin durumları vb. konularda iyileştirme çabaları görülmektedir. Ama hala istenilen düzeye gelinebilmiş değildir. Atanamayan öğretmenlerin talepleri devamlı gündemi meşgul etmektedir. Eğitim fakültesi mezunlarının bu kadar yığılması üniversiteleri kontenjan konusunda ileri ki dönemde planlama yapmaya mecbur kılmaktadır. Bu yığılma öğretmenlik mesleğini sıradanlaştırmaktadır. Ayrıca bu kadar yığılma olmasına rağmen hala öğretmenlik formasyonunun -Fen Edebiyat Fakültesi- devam ettirilmesi büyük bir çelişki olarak insanın karşısına çıkmaktadır. Ailelerin sosyal yaşamda en çok diyalog halinde oldukları, paylaşımında buldukları, çocukları ile ilgili olumlu olumsuz konularda görüşlerini aldıkları yer okul; dolayısıyla öğretmendir. Öğretmen veli

ilişkisinin temeli özellikle ilkököl ve ortaoköl çöcuğunun derste ki başarısına bağlıdır. Eğer çöcük akademik olarak başarı gösteriyorsa veli-öğretmen ilişkileri normal seyirinde devam etmektedir. Okulda başarı gösteremeyen çöcüğün başarı gösterememe sebebi aileleri ile öğretmen arasında iletişimsizlikten kaynaklanabilir. Ailelerin çöcüklerinin durumlarını kabullenmedeki zorluklar öğretmen açısından sıkıntılı olabilmektedir.

Günümüzde aynı sıkıntılar doktorluk mesleğinde de olmasına karşın bakanlık tarafından sahiplenmeleri onların üzüntülerini birazda olsa hafifletmektedir. Sık sık yerel ve ulusal basında yer bulan öğretmene şiddet olayları öğretmen camiasının gündemini oldukça meşgul etmektedir. Bu olaylar öğretmenlerin mesleklerine olan güven ve saygılarını yaralamaktadır. Bu şiddet eylemlerinin karşısında sadece sendikaların durması, o bölgedeki okulların protestolarıyla sınırlı kalması öğretmenler açısından hayal kırıklığı oluşturabilir. İl Milli Eğitim Müdürlüğü veya Milli Eğitim Bakanlığı yetkililerince bu konulara yeteri tepki gösterilmediği görölmektedir. Ayrıca TBMM tarafından yasal alt yapısı oluşturulmamaktadır. Öğretmenlerde sıkça vurgulanan bir olgu da öğretmene geğmişte gösterilen saygı ve verilen itibarın günümüzde hem sosyal alanda hem de devlet kademesinde duyulmamasıdır.

Öğretmenlerin başarıları, başarıya koşut bir şekilde ödüllendirilmelidir. 2005'te başlayan uzman öğretmen-başöğretmen uygulamaları öğretmenlerin güdülenmesinde önemli bir adım olmuştur. Ödüller maddi olabileceği gibi, manevi de (takdir etme, teşekkür etme, arkadaşlarının yanında övme vb.) olabilir (Gündem, akt. Sarpkaya,2006). Bu ödüler belki öğretmenin çalışma azmini daha da artırabilir.

Öğretmenler arasında ödölün kimlere ve neye göre verildiği, kriterlerinin nasıl belirlendiği hususunda çekinceler bulunmaktadır. Uzman öğretmen ve başöğretmen basamakları uygulaması geri dönmediği, tekrar bu alanda sınav yapılmadığı için camiada olumlu bir etki görölmemiştir. Yine gündemde olan kariyer planlamasının uygulamada nasıl bir sonuç doğuracağı öğretmenler açısından muammalı bir durum olarak görölmektedir. Yeni bir kanunla tekrar uygulanması olumlu sonuçlar verebilir. Öğretmenliğin en önemli sorunlarından bazıları aşağıda verilmektedir (Celep, 2004):

Öğretmenlerin ders saati ve çalışma saati kavramları

Öğretmenlerin çalışma zamanı, öğretim zamanı ve öğretim dışı çalışma zamanı olarak iki kategoride ele alınabilir. Her ne kadar çalışma zamanı, öğretmenlerin gerçek iş yükünü sadece kısmen tanımlıyor olsa da, bu süre, ülkeler arasında bazı farkları görmemizi sağlar. Ders saati sayısının toplam çalışma süresine oranı öğretmenin ders dışı eğitim faaliyetlerine ayırdığı zamanı belirler. Bunlar, öğretmenin derse hazırlanması, personel toplantısı, sınavları hazırlama, velilerle görüşme, öğrenciye danışmanlık gibi faaliyetlerdir (Education at A Glance, 2007).

Ekonomik Sorunlar: Öğretmenlerin ekonomik olanaklarının yetersiz olduğu dikkat çekmektedir. Bir öğretmen için mesleki açıdan en güçlük veren davranış, mesleğinin dışında ek çalışmalarla gelir elde etmeye çalışmasıdır. Bu durum mesleğin saygınlığını azalttığı gibi, öğretmenin öğrenci üzerindeki etkisini de zayıflatabilmektedir. Öğretmenin aldığı ücret mutlak yoksulluk sınırındadır. Ayrıca öğretmeni herhangi bir yerde çalışırken gören bir öğrenci öğretmenlik mesleğine olan bakışı da olumsuz olarak etkilenebilir.

Kişi Başına Milli Gelire Göre Maaşlar

Ülkelerin genelde eğitime, özelde öğretmenlere ayırdığı kaynaklar öncelikle GSMH ve bütçe kısıtları tarafından etkilenmektedir. Var olan GSMH ve bütçe kısıtları içinde eğitime ne kadar pay ayrılacağı ise bir politik tercih meselesidir. Bu çerçevede öğretmen maaşlarının sadece ülkeler arası karşılaştırılması satın alma gücü paritesine dönüştürülmüş olsa bile tek başına yeterli gösterge olamaya bilmektedir. Resmi maaşların kişi başına milli gelire karşılaştırılması, ülkeler arasında maaşların karşılaştırılmasında değerlendirme yollarından biridir. Karşılaştırılabilir işlere göre karşılaştırmalı maaş verileri öğretmen maaşları için daha iyi bir kriter yaratabilir. Ancak böyle bir standart henüz bulunmadığı için, maaşların kişi başına milli gelire oranı ile kıyaslanması bir ölçüde standart oluşturabilir (Education at a Glance, 2007).

Buna göre, ilk ve ortaokulda 15 yıllık bir öğretmenin maaşının kişi başına milli gelire oranı Macaristan'da 0,89, İzlanda'da 0,75 Norveç'te 0,74 İsrail'de 0,70 olup bu ülkelerdeki oran düşüktür. Bu oranın en yüksek olduğu ülkeler ise Kore 2,34 (ilk ve ortaokulda), Meksika 2,1 (ortaokulda) Türkiye 2,54 (ilkokulda) tür. (Tunçkaşık, 2007). Ülkemizde ki öğretmenlerin büyük sorunlarından birisi de öğretmenlerin maaşlarını yetersiz görmeleridir. Kendilerini ek iş yapmak zorunda bıraktıklarını belirtmeleridir. Eğer yeteri kadar öğretmen maaşı yükseltirse öğretmen başarısı yükselebilir.

Tablo 2.1. Kişi Başına Düşen Milli Gelire Göre Maaşlar

ÜLKE	MAAŞIN KİŞİ BAŞI MİLLİ GELİRE ORANI
Türkiye	2,57
Kore	2,33
Meksika	2,1
Macaristan	0,89
Norveç	0,80
İzlanda	0,75
İsrail	0,70

Kaynak: Education at a Glance, s.388.

Tablo 2.2. Ülkelere Göre Yıllık Öğretmen Maaşlarının Karşılaştırması

(satın alma gücü paritesine göre ABD Doları)

ÜLKE	İLKÖĞRETİM BAŞLANGIÇ MAAŞI	EN ÜST DERECE ÖĞRETMEN MAAŞI
Almanya	40.125	52.062
Danimarka	34.517	38.911
Hollanda	32.195	46.734
İspanya	31.847	46.623
İskoçya	30.213	48.205
İngiltere	29.992	43.835
İrlanda	28.198	52.930
İsveç	26.234	35.750
Yunanistan	25.823	37.772
Portekiz	19.704	50.634
Çek Cumh.	18.654	29.078
Türkiye	17.909	21.623
Meksika	12.753	27824

Macaristan	11.818	20.682
OECD Ort.	27.723	45.666

Kaynak: OECD Education at a Glance 2007 Report, s.397

Meslekleşme Koşuları: Günümüzde öğretmenlik mesleğinde önemli bir konu da öğretmenlik mesleğinin herkes tarafından yapılabilecek bir meslek olarak görülmesidir. MEB'in yanlış uygulamalarının sonucu olarak farklı alanlarda yetişmiş olanların -ziraatçı, iktisat, işletme, kamu yönetimi gibi- öğretmenlik mesleğini kazanılmış hak olarak görmeleridir. Daha önceki yıllarda birçok değişik alanda atanamayan insan öğretmen olarak atanmıştır.

Özlük ve Toplumsal Haklarla İlgili Sorunlar: Öğretmenlerin özlük haklarının iyileştirilmesine yönelik olarak yapılan çalışmalar yetersizdir. Öğretmenlerin yükselme, yöneticiliğe atanma ya da kariyer planlamasına yönelik yapılan düzenlemeler ya nesnel olmayan ölçütlere dayandırılmakta ya da belirlenmiş nesnel ölçütlere uyulmamaktadır.

Mesleki Gelişme Sorunları: Öğretmenlerin mesleki yetersizliklerinin giderilmesine yönelik olarak düzenlenen geliştirme etkinlikleri yetersizdir.

Mesleki Tükenmişlik

Mesleki tükenmişlik; insanda ortaya çıkan fiziksel bitkinlik, uzun süren yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duyguları ile birlikte bireyin yaptığı işe, hayata ve diğer insanlara karşı gösterdiği olumsuz tutumları kapsayan stres ve doyumsuzluğa tepkisidir ve psikolojik olarak işinden soğuması şeklinde özetlenebilir (Akçamete, Sucuoğlu ve Kaner, 2001). İnsanın kendisi ile ilgili değerlendirmelerinin olumsuz bir şekil alması işiyle ilgili çeşitli çalışmalarda kendini yetersiz algılama ve iş yerinde karşılaşılan kişilerle olan ilişkilerde başarısızlık ortaya çıkarır. Böylelikle harcadığı çabanın boşa gitmesi ve suçluluk duygusu çalışanın iş motivasyonunu düşürerek başarı için gerekli davranışları gerçekleştirmesinin önüne set koyabilir.

2.2. Benlik Kavramı

2.2.1. Benliğin Gelişimi

Benlik kavramı kalıtsal yeteneklerin birbiri ile olan ilişkisinin bir ürünüdür. Birey doğum öncesi dönemden itibaren çok çeşitli uyarılar alır. Uyarıcıların yorumlanması ile algılar, basit algıların soyutlama ve geneleme yolu ile birleşmesiyle de kavramlar oluşur. Bireyin kendisiyle ilgili isimlendirilmiş, anlam kazanmış ben algıları, basit ben kavramlarını oluşturur. Basit ben kavramları birleşerek karmaşık ben kavramlarını oluştururlar. Birbirinden farklı çok sayıda özelliklere ilişkin ben kavramları da bir birini etkileyerek, birbirleri ile birleşerek “ben kavramları sistemini” yani benlik tasarımını meydana getirirler (Kuzgun, 1988).

Benlik kavramı basitçe, bireyin bir insan olarak kendi davranışlarına, yeteneğine, değer biçmesine ve bedenine karşı duyduğu saygı, bunlara karşı gösterdiği tutum, değerlendirme, değerlerin toplamı olarak ifade edilir. İnsan hayatının çeşitli noktalarında duygusal ve bilişsel değişkenler bireyin benlik kavramına çeşitli şekilde katkıda bulunurlar. Aynı zamanda benlik çevreden alınan geri bildirimlere dayanarak, toplumsal etkileşimlerle gelişme göstermektedir (Erman, Can, ve Şahan, 2007).

Bireyin kim ve ne olduğunu anlaması sürekli ve bitmeyen bir uğraştır. Bu soruların yanıtlarını birey ancak çocukluğunun ilk yıllarında ailesinin, daha sonraları da ilişkide bulunduğu tüm insanların kendisine karşı davranışlarında bulur ve onları öğrenir. Bireyin temel gereksinmesi olan kendini bulma, çocukluk döneminde anne-baba ile gelişmeye başlar. Kendini yeterli bulan birey, diğer insanlarla ilişkiye girdiğinde kendini ve başkalarını kabul eder. Toplumsal etkileşim sonucu birey kendini sevilen ya da sevilmeyen, istenen ya da istenmeyen, kabul edilen ya da edilmeyen, değerli ya da değersiz, yetenekli ya da yeteneksiz olarak ayırmaştırır. Bunlar bireyin kendini gerçekleştirme derecesini simgeleyen algılardır. Kendilerini yeterli bulan insanlar genellikle yaşamla baş etmeyi bilirler. Kendilerinin temelde olumlu olarak görürler ve bunun sonucunda yaşamlarında daha açık ve özgür olurlar. Kendilerini ve başkalarını daha kolay bir biçimde kabul edebilirler (Öner, 1985). Kendini bilmeye başlayan birey bu defa da toplumsallaşmaya başlayabilir. Özgüveni artar ve dünya ya bakış açısı olumlu olarak değişebilir.

Birey doğumundan itibaren toplumsallaşma sürecine girer. Özellikle anne, baba, kardeşler, yakın akrabalar, akran grupları, okul ve iş ortamındaki kişiler gibi birincil ve ikincil gruplar; model oluşturma, olumlu ve olumsuz toplumsal pekiştirme ve baskı yöntemlerini kullanarak bireyin toplumsal rollerini ne ölçüde oynayabileceğini belirler.

Bir süre sonra bireyin benliği, sadece toplumsallaşma sürecinin bir ürünü değil, bir sürecin gerçek ve etkin bir parçası olarak ortaya çıkar (Karaaslan, 1993).

Benliğin gelişmesinde kişilerarası ilişkilerin büyük bir önemi vardır. Çevremizdeki insanların (küçükken ana-baba ve kardeşlerin, daha sonra öğretmenlerin ve arkadaşların) bize karşı tepkileri benliğin muhtevasını çok etkiler. Bizim için önemli kişilerin bizi beğenip beğenmemeleri, bizimle övünmeleri ya da bizden utanmaları, bu kişilerin hakkımızda söyledikleri şeyler benliğin alacağı şekli etkiler (Baymur, 1993).

Bireyin toplumsal rollerini gereği gibi oynayabilmesi, düzenli ve mutlu bir yaşam sürdürebilmesi, toplum içinde bir anlam kazanabilmesi sağlıklı bir kişilik gelişimi ile olanaklıdır. Kişiliğin en önemli boyutunu da benlik oluşturmaktadır (Bal, 2003).

George H. Mead'e (1970) göre benlik, iletişim süreci içinde oluşan bir kavramdır. Ancak iletişim içinde insan kendi içinden çıkıp sanki diğerlerinin gözüyle kendine bakabilmektedir. Sadece kendine değil başkalarına da başkalarının gözüyle bakabilmeyi öğrenir. Böylece bu etkileşim ağı içinde benlik ortaya çıkmaya başlar (Cüceloğlu, 1991).

Günlük yaşamımızda yeni bir durumla karşılaştığımızda, yeni bir işe, projeye veya ilişkiye başlarken, belli bir endişeye kapılırız. Bu görevin üstesinden gelip gelemeyeceğimiz konusunda kendi kendimizi ikna etme çabası içine gireriz. Zaman zaman kendimiz hakkında birtakım kuşkulara sahip oluruz. Kendimize biçtiğimiz değer, kendimize güven düzeyimiz, bu duyguları ne kadar sıklıkla ve hangi şiddete hissettiğimize bağlıdır (Çelikkol, 2008).

Benlik kavramı, genel olarak, bireyin kendisine ilişkin algılarının bir organizasyonudur. Bireyin kendisine ilişkin oluşturduğu bir resim olarak da görülebilir. Benlik kavramını temelinde hem diğer kişilerin hem de bireyin kendisine ilişkin algıları yatmaktadır (Serin, 2006).

Bireyin kendisiyle ilgili tutum ve inançlarını içeren benlik, kişinin ne olduğu konusundaki düşüncelerini yanı sıra, ne olması gerektiği ve ne olmak istediği konusundaki görüşlerini de kapsar. Benlik kavramının birey tarafından bilinen özelliklerini kapsayan 'kişisel benlik', toplum içinde nasıl algılandığını gösteren 'ideal benlik' gibi tipleri vardır. Gerçek benlik, insanların gerçekten kendilerini nasıl algıladıkları, ideal benlik ise insanların nasıl olmak istediklerini açıklamaktadır (Öz, 2004).

2.2.2. Benliğin Kontrolü

Benlik sistemi bir bütün olarak fonksiyon göstermektedir. Bireyin yaşantı davranış ve tepkileri bu fonksiyonun bir sonucudur. Benlik sisteminin önemli bir fonksiyonu da denetleme yani kontrol mekanizmasıdır. Bu mekanizma sayesinde birey davranış ve tepkilerini kontrol etmekte, yer ve zamana bağlı olarak davranmakta, çevresine uyum sağlamaktadır (Arıca, 1995). Birey, benlik kontrolünü sosyal öğrenme ilkeleri çerçevesinde, taklit ve doğrudan pekiştirme ile edindiği kendini cezalandırma ve kendini ödüllendirme mekanizmasını geliştirerek oluşturur (Yerebakan, 2007).

Bütün insanlarda, öznel nitelikli “ben” nesnel nitelikli öğelerden oluşan benlik vardır. Bu nitelikler çocukluktan başlayarak, bireyin diğer bireylerle olan ilişkileri içinde gelişmektedir. Benlik bireyin, kendisini başkalarının davranışlarının hedefi ve diğerlerini kendi davranışlarının hedefi olarak görmesiyle oluşmaktadır. Bununla birlikte benlik kişinin zekâsı, bedeninin sınırları, değerleri, yetenekleri ve potansiyel yapısı olarak tanımlanmaktadır (Ergil, 1984;Blos, 1962; akt: Aksoy, 1992).

Eğitimin amaçlarından birisi de bireyin kendi benliğine karşı daha gerçekçi ve olumlu bir tutum edinebilmesine yardımcı olmaktır. Bu nedenle adölesanlarda bu yönde geliştirilecek benlik kavramı onun kendi benliğini değerli ve yeterli bulma duygularıyla yakından ilişkilidir. Kendini tanıyan ve kabullenen bireylerin ilişkilerinde daha duyarlı, hoşgörülü ve bağımsız davranabilen, yaşamı daha anlamlı bulabilen ve diğer insanları daha rahat kabullenen kişiler oldukları bilinmektedir (Aştı ve Bilgin, 1997).

İnsan davranışı dinamik ve karmaşık yapıya sahip olan kişilikten önemli ölçüde etkilenir. Kişilik bir bireyi diğerinden ayıran birçok özellikten meydana gelir. Daha çok başkaları tarafından değerlendirilen ve davranışlarına yansımaları ile de ölçülebilen dışadönük yanı, birinci yönünü oluşturur ve insanın bu yanı nesnelidir. Dışarıya pek yansımayan, bireyin kendini pek tanımadığı biçimi ise kişiliğin ikinci yanını oluşturur ki bu da kişiliğin öznel yanı olup, benlik kavramını oluşturmaktadır (Gürbüz, 2009).

2.2.3. Benlik Saygısının Gelişimi

Benlik saygısı, kişiliğin önemli bir parçası olarak, bireyin hayatının tüm yönlerini etkileyerek onun davranışlarına yön verebilmektedir. Kişilik gelişiminde önemli bir yer tutan ve birey için önemli olan algı, duygu ve düşüncelerin bir bütünü olan benlik saygısı, bireyin sosyalleşme ve seçimlerin yapılması gibi konularda önemli bir rol oynamaktadır (Dilmaç ve Ekşi, 2008).

Benlik saygısı, kişinin kendisini değerlendirmesi ve kendisinden memnun olup olmaması sonucu oluşan öznel bir olgudur. Olumlu ya da olumsuz olabilir, yani statik değildir. Koşullara, konuma, gelişmelere göre değişebilir. Kişinin yüksek ya da düşük benlik saygısına sahip olması olaylar karşısındaki duygularını ve davranışlarını farklı yönlerde etkiler (Sivribaşkara, 2003). Benlik saygısı, kişinin nasıl değerlendirdiğini gösteren bir kaygıdır. Benlik kavramının beğenilip benimsenmesi benlik saygısını oluşturur. Benlik saygısı, kişinin kendini değerlendirmesi sonunda ulaştığı benlik kavramını onaylanmasından doğan bir beğenme durumudur. Lewin benlik saygısını, yaşam bir sahne olarak düşünülürse, kişinin oyunun niteliğinden ve oynadığı rolden doyumunu olarak tanımlamaktadır (Akt. Temel, 2001). Bireyin kendini değerlendirmesi sonucunda ulaştığı benlik kavramını onaylamasından doğan, beğeni ve kabul durumuna benlik saygısı adı verilir (Yağışan ve ark, 2007). Düşük benlik saygısının birçok sebebi vardır.

Benlik saygısı, yüksek ve düşük benlik saygısı olarak ele alınmaktadır. Kişinin benlik kavramı ile ideal benliği arasında geniş bir uyumsuzluk varsa düşük benlik saygısından, tersi durumda ise yüksek benlik saygısından bahsedilir (Dinçer, 2008). Düşük benlik saygısının bir uzantısı olan zayıf özgüvenin göstergeleri olarak; fazlasıyla bağımlı olmak, karamsar ve kaderci olmak, kendini hiçbir şekilde iyi bulmamak, aşırı mükemmeliyetçilik, yeni durumlardan aşırı derecede ürkemek, okulu bırakmak, kendini her yönden eleştirmektir. Herkesin kendinden üstün olduğuna inanmak, yalnız ve izole olmak, yakın ve derin duygusal ilişkiler kuramamak, kendini sevilmez biri gibi görmektir. Bazen intiharı düşünmek, katı ve esneklikten uzak olmak, karamsar olmak, reddedilmekten korkmak, yanlış yapmaktan ve başarısızlıktan ürkemek, kararsızlık, kendini reddetmek, başkalarına hükmetmek, eleştiriye karşı aşırı duyarlı olmak, değişime karşı koymak, sürekli mutsuz olmak, kendinden utanmak, hayatı yaşamaya değmez gibi hissetmek gibi özellikler görülmektedir (Deniz, Akuysal ve Çelik, 2005).

Coopeersmith (1967) benlik saygısının gelişiminde önemli gördüğü dört etkeni şu şekilde sıralamaktadır:

- ❖ Bireyin, yaşamında önemli bir yere sahip olan bireylerden gördüğü ilgili, kabul edici saygılı muamelelerin derecesi.
- ❖ Bireyin başarıları, içinde bulunduğu durum ve sahip olduğu konumdur.

- ❖ Bireyin başkaları tarafından kendisi için yapılan değerlendirmelere nasıl karşılık verdiği.
- ❖ Bireyin, başkaları tarafından kendisi için konulan ve kendi istediği amaçlara ulaşip ulaşmaması (akt: Bilgin, 2001).

Benlik saygısı, kişiliğin önemli bir parçası olarak, bireyin hayatının tüm yönlerini etkileyerek onun davranışlarına, kişiliğine, yeteneklerine, yeteneklerini kullanmaya ve meslek seçimine yön verebilmektedir (Avşaroğlu, Üre, 2007). Aile yapısının ve çocuğa karşı tutumlarının çocuğun kişilik gelişimi üzerinde oldukça büyük rol oynadığı hemen hemen tüm kuramcılarının birleştiği bir konudur. Benlik bir ölçüde çocuğun çevresi ile girdiği etkileşimin sonucunda oluştuğundan, çocuğun ilk girdiği toplumsal çevre olan ailenin çocuğun benlik kavramına etkisi önem kazanmaktadır (Erkan, 1993).

Aileden başka bireylerin benlik saygısı üzerindeki en önemli etki, öğretmenlerin öğrencilerine etkisidir. Eğer öğretmenin öğrencilerle ilgili yorumları, negatif. Aşağılayıcı, saldırgan, endişe yaratıcı olmak yerine, olumlu, destekleyici, teşvik edici ise bu yaklaşım, onların benlik değerini (saygısını) arttırmaya katkı sağlayacaktır (Yavuzer, 2004).

Benlik saygısını olumlu veya olumsuz etkileyen faktörleri inceleyen çalışmalar sonucunda (Yavuzer, 2004):

- ❖ Sosyo-ekonomik ve kültürel seviye benlik tasarımını etkiler.
- ❖ Ergenin cinsiyeti, onun benlik saygısını etkiler.
- ❖ Babanın mesleği ya da anne ve babanın eğitim düzeyi ile gencin benlik saygısı arasında bir ilişki vardır.
- ❖ Anne-babanın ilgisi ile gencin benlik saygısı arasında ilişki vardır.
- ❖ Akademik başarı benlik saygısını etkilemektedir.
- ❖ Okul yaşamında serbest zaman etkinliklerine katılan ve spor yapan öğrencilerin benlik tasarım düzeyleri yapmayanlarınkine göre daha yüksektir.
- ❖ Anne-baba ile ilgili durumlar gençlerin benlik saygısını etkilemektedir.
- ❖ Aile içinde kardeş sayısı ve doğum sırası ile benlik saygısı arasında ilişki vardır.

- ❖ Ruhsal olarak rahatsız olmak ergenlerin kendilerini olumlu algılamalarını da engellemektedir.

2.2.3.1. Psikolojide Benlik Kavramı

James benliği, üç aşamada tarif etmiştir. Bunlardan ilki olan tamamlayıcı unsurlar kişinin fiziksel özellikleri, ailesi en yakın çevresini temsil eden maddi kendilik, kişinin başkaları tarafından tanınmasının yanı sıra, başkalarına etkili olmasını içeren sosyal kendilik ve sübjektif olan deruni tarafını oluşturan ruhi kendilik olarak tarif edilir. İkinci aşama benlik değerini oluşturan unsurlar olup bu, benliğin uyandırdığı yoğun duygulardır. Son aşama ise benliğin meydana getirdiği hareketleri temsil etmektedir (Mehmedoğlu, 2001). Bir başka bilim insanı olan Adler, insanın kendi kişiliğini kendisinin yapılandırıldığını ve yaratıcı bir benlik kavramından söz etmektedir. Adler insanların sosyal güçler tarafından yönelttiklerini kabul etmiştir. Bunun sebebi insanların doğuştan getirdikleri aşağılık duygusudur, üstünlük duyguları tatmin edememeleri ve çevrelerine bakıp güçsüzlüklerini fark etmeleridir (Bacanlı, 1997).

Rosenberg, benlik kavramını kuramsal temelde mevcut benlik, arzu edilen benlik ve sunulan benlik olarak üç kategoride değerlendirmektedir. Bu tanımlama da mevcut benlik, benliğin içeriğini oluşturan parçalar arası ilişkiler, benliğin parçaları ve ego sınırlarının genişlemesi olarak değerlendirilirken; parçalar bireyin sosyal kimliği, fiziksel ve belirgin kişilik özelliklerini kapsamaktadır. Arzu edilen benlik, bireyin olmayı arzu ettiği yönün görüntüsünü içerir ve mevcut benlik kavramını referans alır. Sunulan benlik kişisel amaçların, hedeflerin yerine getirilmesi için bireysel bir araç olarak ifade edilir ve sosyal onay alma ya da almama sunulan benlik için belirleyici bir faktördür (Korkmaz, 1996). İnsanın kendi kişiliğini algılaması gerçekçi değilse bazı sorunlar ortaya çıkar. Bunun yanında birey benlik değerine uymayan davranışta bulunmaya zorlandığında da benliği zarar görür ve zorlanır. Kişi kendisini rahatsız hisseder.

2.2.3.2. İslam'daki Benlik Kavramı

Nefs kavramı, Kur'anî terminoloji çerçevesinde "self-öz" kavramına en yakın kavramdır (Mehmedoğlu, 2001). Kur'an-ı Kerim'in bütününe bakıldığında nefis kavramı bir ucu ile beden ve bedeni ihtiyaçlara uzanan diğer ucu ise ruha, maneviyata uzanan bir oluşur (Mehmedoğlu, 2001). Kelam ve Tasavvufi düşüncede sistematik bir nefis görüşünün varlığından söz edilemez. Genel olarak insan nefsinin maddi bir cevher olduğu kanaati vardır (Durusoy, 1992).

2.2.3.3. Felsefedeki Benlik Kavramı

Fichte'nin ben anlayışında zihin kadar eylemde önem kazanır. Bu ben kendi eylemleri ve ben olmayan karşısındaki zihinsel tutumu ile kendisinin farkına varır. Fichte'de zihin ve ben eşliğini sürdürmekte ve bireyin kendisini ve kendisi dışında yer alan dünyayı düşünme gücü ile algıladığını söylemektedir (Taşdelen, 2004). Daha önce insan serüveni içerisinde birçok bilimsel buluş yapmasına karşın benlik ve ben kavramının yeterince tanımlanmadığından söz etmiştik. Batı felsefe tarihine bakıldığında da benlik kavramının felsefenin en belirsiz kavramı olduğu görülür. Buna neden kavramının çok boyutlu olması ve felsefe tarihinde bu kavrama ilişkin farklı ve çelişkili görüşlerin bulunmasıdır (Yalçın, 2010). İlkçağdan itibaren benlik kavramı filozoflar tarafından bilinç ve zihinsel yapı olarak tanımlanmıştır. Bu konuda baskın anlayışın insan benliğini bilişsel, duygusal ve arzu sal öge olmak üzere üç ögeden oluşan unsur olduğu görülmektedir (Alçelik, 2013).

2.3.4. Mesleki Benlik Kavramları

Benliğin biçimlenmesi ile eğitim yaşantılarının ilişkilerini vurgulayan Tiedeman ve arkadaşları benliği bireyin kendini değerlendirmesi olarak görmüşlerdir. Aynı zamanda benliğin, bireyin bir eğitim ya da meslek pozisyonundan diğerine geçip ilerlemesi ile sürekli olarak değişmekte olduğunu ileri sürmüşlerdir (Öner, 1982).

Kişinin psikolojik dili hangi meslek dili ile uygunluk gösterirse, o mesleği seçecektir. Uygunluk ne kadar yüksek olursa kişinin meslekte karar kılma ve o meslekte başarılı olma olasılığı o derece yüksek olacaktır (Erkan ve ark., 2002).

Super'e göre "ben" kavramı, insanın kendini görüş ve algılayış biçimi olarak tanımlanabilir. Benlik kavramı kişinin özü ile ilgili algıların bütünleştirilmesi, sistemleştirilmesi ve adlandırılmasıdır. Kişinin benliği ile ilgili kavramları bir gelişim süreci boyunca oluşur. İnsan dünyaya geldiği andan, hatta belki doğum öncesi dönemden itibaren gerek kendi bedeninden, gerekse çevreden çok çeşitli uyaranlar almaktadır. Bebeklik döneminden itibaren çevresindeki nesnelere ve kişileri tanımaya, onları birbirinden ayırt etmeye başlamakta olan insan, çevresi ile etkileşimini sürdürürken bir yandan da kendine ilişkin algılar oluşturmaktadır (Kuzgun, 2000).

Super (1963)'e göre meslek seçimi kişinin kendi hakkındaki tasarımını oldukça açık bir biçimde ifade etmeyi istediği bir yaşam noktasıdır ve benlik, meslek seçimini etkiler. Kişi yaşamı boyunca kendisiyle ilgili yeteneklerini, başarılarını, ilgilerini ve başkalarının görüşlerini değerlendirir. Bu değerlendirmelerin sonunda da hangi

alanlarda başarılı olduğunu fark ederek bazı seçimler yapar. Böylece benliğini oluşturur ve mesleki davranışlar arasında da benlik kavramı ile tutarlı olanları seçer (İnanç, 1979).

Mesleki benlik kavramı, mesleki seçimle eş anlamlıdır. Ben algılarının mesleki terimlerde toplanması mesleki benlik kavramını tanımlamaktadır. Diğer bir deyişle, benlik kavramlarının mesleki tercihe dönüştürülmesidir (Öner, 1982). Mesleki benlik bireyin ihtiyaçlarından, meslekler hakkındaki önyargularından, geleceğe yönelik tasarımlarından, dinsel ve ahlaki tutumlarından, değerler sisteminden ve ailesinin beklentisinden etkilenmektedir. Dolayısıyla mesleki benlik, bireyin hangi mesleki rol ve itibarı benimsediğine dair düşüncelerini içermektedir (Kulaksızoğlu, 1999).

Super (1968), bir meslekteki gelişim sürecinde oluşma, geçiş ve tamamlama süreci olmak üzere benlik kavramına etki eden üç unsur olduğunu gözlemiştir. İnsanlar bebekliklerinden itibaren kendilerine ilişkin bir benlik kavramı geliştirmeye başlar ve bu süreç yaşam boyu sürer. Benlik kavramının oluşmasında, insanların kullandığı yollardan birisi keşfetmedir. Örneğin, bir ergen şiir yazmaya çalışabilir veya bazı metal işlerini yapmaya çalışabilir. İnsanların işlere karşı tepkilerinin veya yaklaşımının başkalarından farkını belirten ben-farklılaşması süreci de benlik kavramının oluşmasına katkıda bulunur. Ailedeki insanlarla veya tanıdık kişilerle özdeşleşme de bir başka yoldur. Rol oynama, ister hayali isterse davranışsal olsun insanların benlik kavramlarını keşfetmelerine yardımcı olur; gerçeklik testi yaşantıları da benlik kavramını güçlendirebilir ve uyarlayabilir. Benlik kavramlarının mesleki terimlere dönüştürülmesi beğenilen bir mesleki role sahip bir yetişkinle özdeşleşme, kendini bulduğu rollerde yaşantılar geçirme ve kendisinin belirli bir mesleğe yönelik yetenek ve kapasiteye sahip olduğunu fark etmesi süreçleriyle oluşabilir. Benlik kavramının yerleşmesi, mühendislik veya öğretmenlikte olduğu gibi, profesyonel eğitim almakla veya ilk işine girmekle gerçekleşir. Ayrıca, bir meslekte gelişme sağlamak benlik kavramının tamamlanması sürecinin devam etmek olarak görülebilir (Jones, 1982; Çev: Füsün Akkoyun).

2.3.4.1. Mesleki Benlik Kavramının Gelişimi

Super ilk yazısında (1953) meslek seçimi kuramındaki uzlaşma sürecini yeterli bir şekilde belirtmediği için Ginzberg'i eleştirmiştir. On önermeye dayanan ve kapsamlı bir mesleki benlik kavramı kuramını belirten bir özet sunmuştur. Burada benlik kavramının gelişimini iş konusu bakımından vurguladığını belirtmek gerekir. Bu önerme kısaca aşağıda verilmektedir.

- ❖ Mesleki gelişimde yetenek, ilgi ve değerler bakımından farklılıklar anlamlıdır.
- ❖ Çoklu potansiyele sahip olma veya bireylerin farklı mesleklerde kendilerini gerçekleştirmek için farklı potansiyellere sahip olması durumu bilinen bir olgudur.
- ❖ Mesleki beceri örüntüleri, yetenek örüntüsünün özellikleri ve farklı meslekler için gereken ilgiler; iş doyumunu ve başarı ile oldukça ilgilidir.
- ❖ Meslek tercihleri ve yetenekler zamanla ve yaşantıyla değişebilir, bu nedenle mesleki benlik kavramının oluşumu, dönüşmesi ve tamamlanması devam eden bir süreçtir.
- ❖ Mesleki benlik kavramının gelişiminin bir dizi yaşam aşamasında gözlenmesi, bu sürecin devamlılığını gösterebilir.
- ❖ Meslek örüntülerinde işlerin düzeyi, sıklığı, süresi ve durağanlığı bakımından, kişisel, sosyo-ekonomik ve şans belirleyicileri bulunmaktadır.
- ❖ Yaşam aşamaları boyunca süren mesleki benlik kavramının gelişimde psikolojik danışmayla ve gerçeği test ederek yeteneklerin ve ilgilerin olgunlaşması için yeterli fırsatlar yaratılarak rehberlik edilebilir.
- ❖ Mesleki gelişme, benlik kavramının sürekli olarak gelişmesini ve tamamlanmasını içermektedir. Mesleki gelişme; benlik kavramının oluşumunda biyolojik mirasın, kişisel ve sosyal belirleyicilerin çeşitli rolleri oynama fırsatlarının ve de bu rollerin oynanmasından sonra alınan geri bildirimlerin ürünü olan bir uzlaşma sürecidir.
- ❖ Rol oynamalar, ister fantezilerde olsun, isterse tartışmalarda veya çeşitli şekillerde gözlenen davranışlarla olsun, uzlaşma sürecinin temelini oluşturur.
- ❖ Çalışmak yalnızca bir işi yapmayı değil aynı zamanda yaşama şeklini de ifade eder. Ayrıca kişisel uyum kadar mesleki uyumla da ilgilidir. Bunların her ikisi de, ancak insanların mesleki benlik kavramları ve yaşam tarzları, kendi yetenekleri, ilgileri ve değerleri ile tutarlı olduğunda sağlanabilir (Jones, 1982; Çev: Füsün Akkoyun).

Mesleki benlik saygısı, bireyin kendi mesleğini ne kadar önemli ve değerli gördüğünü ortaya koyar. Mesleki benlik saygısı, mesleki uyum ve doyumun bir ön koşulu durumundadır (Arıca ve Dilmaç, 2003).

Mesleki benlik saygısı, bireyin kendine güven duyarak, yaptığı işten doyum duymasını ve hayattan zevk almasını sağlar. Bu nedenle, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerini yetiştiren yükseköğretim kurumlarında, öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğine yönelik mesleki benlik saygılarının geliştirilmesi konusunda seminerlerle destek olunabilir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleklerine karşı mesleki benlik saygısı oluşması için, mesleğin sosyal ve ekonomik koşullarının daha iyi hale getirilmesinin yararlı olacağı düşünülebilir.

2.3.4.1.1. Super'e Göre Mesleki Benlik Kavramının Gelişim Aşamaları

Mesleki gelişim süreci okul öncesinde bir meslek fikrinin oluşmaya başlamasından, yetişkinlikte bir meslek sahibi oluncaya kadar geçen gelişim dönemlerini kapsar. Meslek seçimi bir anda verilen bir karar olmayıp mesleki gelişim süreci içinde bireyin “kendisi” ve “meslekler” hakkında geliştirdiği ve kavramlar ile “koşulların” etkileşimi ile oluşan bir karar verme sürecidir (Özguven, 2002).

Super'e göre meslek gelişimi şu basamaklara ayrılır:

1. Büyüme Dönemi (Doğumdan 14. yaşa kadar)

Çocuk yalnız bedence değil aynı zamanda bilişsel kapasite, heyecansal denge, sosyal beceriler ve uyum yönünden de gelişir (Yörükoğlu, 1991).

Okula başlayınca çalışmayı öğrenir, yeteneklerini geliştirir, çok değişik kimselerle etkileşimde bulunur. Neler yapabileceği hakkında fikir geliştirir, ne olmak istediğini düşünür. Mesleki bakımdan çocuk birçok meslekler hakkında kavramlar kazanır, ana-babasının ve diğer yetişkinlerin yapıp ettikleri hakkında fikir edinir. Çocuğun mesleki anlamda kendisi hakkındaki değerlendirmeleri olgunlaşmamış gereksinimlere dayanır. Sevgi ihtiyacı ve kuvvetli, güçlü olma arzusu çocuğu babası ile özdeşime ve benzemeye yöneltir. Büyüdükçe ve diğer yetişkinlerin işleri hakkında daha çok şey öğrendikçe özdeşimi yer değiştirir. Başka kahramanlar bulan çocuk kendini değişik rollerde hayal eder, oyunlarında yetişkinlerin iş etkinliklerini temsil eder. Çocukluk birinci derecede bir hayal dönemidir (Kuzgun, 2000).

Super'e göre büyüme dönemi şu alt basamaklardan oluşmaktadır:

a) Hayal Basamağı (4-10 yaş) : Bu aşamada çocuğun davranışlarında heves, arzu ve anlık ihtiyaçların etkisi yoğundur, hayal kurma ve rol denemeleri egemen etkilerdir.

b) İlgi Basamağı (11-12 yaşlar): Hoşlanma ve beğenme etkinliklerinin ve meslek emellerinin belirlenmesinde en önemli rolü oynadığı basamaktır.

c) Yetenek Basamağı (13-14 yaşlar): Yeteneklere büyük önem verilir. İşin gerektirdiği nitelikler daha yoğun bir biçimde dikkate alınır (Yeşilyaprak, 2010).

2. Araştırma (Exploration) Dönemi (14-24 yaş)

Bu dönemin ilk gelişim basamağı 14-18 yaş arasını kapsar ve gelişimin ergenlik dönemine rastlar. Bu dönemde ergen kendisi hakkında daha yoğun bilinçlenir ve kendini yetişkin rollerinde daha da bilinçli olarak dener. Umu, emel (aspiration) ile fırsatların, isteklerle olanakların daha bağdaşık olabileceği, ilgi ve yeteneklere toplumca kabul edilen ve erişilebilir uygun çıkış olanakları veren planlamalar yapmak bir beceri olmaya başlar. Bunu Super “sentez süreci” olarak adlandırmaktadır (Kuzgun, 2000).

a) Deneme Basamağı (Tentative Stage): Bu gelişim basamağı 14-18 yaşlar arasını kapsar. İlgi, gereksinme, yetenek, değer ve fırsatların dikkate alındığı, iğreti seçimlerin yapıldığı, fantezi, tartışma ve yarı zamanlı iş yaşantılarında bu seçimlerin geçerliliğinin denendiği dönemdir (Yeşilyaprak, 2010).

b) Geçiş Basamağı (Transition Stage): 19-21 yaşlar arasında yer alan bu gelişim aşamasında bulunan kişinin, iş, çalışma dünyasına girdiği ve gerçeği daha çok göz önüne aldığı görülür (Kuzgun, 2000).

c) Sınama Basamağı (Trial Stage): 22-24 yaşlar arasını kapsayan bu gelişim basamağında kişi kendisine uygun bir çalışma alanı bulmuştur, başlangıç işe girer ve bu işi hayatı kazanma yolu olarak sınamaya başlar. Genç hakkında daha doğru ve ayrıntılı bilgiler edindiği çalışma hayatında ilgileri için uygun doyum yolları bulabilir. Bu arada emellerinin bir kısmından vazgeçebilir, bazılarında değişiklik yapabilir. Bu dönemde bir işe girme, bir yuva kurma, kararlı ve devamlı yaşama biçimine karar verme eğilimi sıklıkla görülür. Bu dönem iş ve aile hayatı kurma dönemidir (Yıldız, 2004).

3. Yerleşme (Establishment) Dönemi (25-44 yaşlar)

Bu dönem 25-44 yaşlarını kapsar. Yerleşme dönemi uygun bir alanın ve o alanda kararlı bir işin bulunması ile karakterize edilir. Dönemin başında sınama belki iş değiştirme görülebilir, fakat sınama-yanılma olmadan da yerleşme gerçekleşebilir.

Bu dönemin alt basamakları şunlardır:

a) Sınama Basamağı (25-30 yaşlar): Başlangıçta uygun görülen bir çalışma alanı bireye doyum sağlayabilir ve gerçek meslek hayatı başlamadan birkaç iş değiştirme görülebilir (Kuzgun, 2000).

b) Sağlama Basamağı (31-44 yaşlar): Meslek örüntüsü berraklaştıkça çabalar onu sağlama yapmaya, çalışma dünyasında güvenli bir yer edinmeye yönelir. Birçok kişi için bu yıllar yaratıcı yıllardır (Yıldız, 2004).

4. Devam Ettirme (Maintenance) Dönemi (45-64 yaş)

Bu dönem 45-64 yaşları arasına rastlar. Bu dönemde kişi iş dünyasında bir yer edindikten sonra bütün çabalarını, onu elde tutmaya ve geliştirmeye yöneltir. Meslek gelişiminin bu döneminde iniş çıkışlar, duraklamalar olabilir (Yıldız, 2004).

5. Çöküntü (Declining) Dönemi (65 yaş ve sonrası)

Bu dönem 65 yaş ve sonrasında yaşanan fiziksel ve zihinsel kapasitesinin çöküşü demek olan yaşlılık yıllarına rastlar. Bu dönemde insan beden gücünden çok geçmiş tecrübelerinden ve bilgisinden yararlanır ve bunları kullanabileceği alanlara yönelir. Bu dönemin alt basamakları şunlardır:

a) Yavaşlama Basamağı (65-70 yaşlar): Bu yıllarda kişi iş temposunu yavaşlatır, görevlerini daha az güç isteyen başka alanlara kaydırır, işin yapısını değiştirir ve azalan kapasite ile görülen iş arasında bir uyum sağlamaya çalışır (Yeşilyaprak, 2010).

b) Tam Emeklilik Basamağı (71 yaş ve sonrası): Artık bu yıllarda meslekten ayrılma ve işi tümüyle bırakma gereği hissedilir. Bireyler arasında bu bakımdan da farklılıklar vardır. Bazıları işi bırakmayı kolay ve hoş karşılayabildiği halde bu zorunluluk bazılarında çok ağır gelebilir. Super, insan hayatında mesleki gelişim anlayışı üzerine çok yönlü ve geliştirilmeye açık bir kavram ileri sürmüştür. Mesleki gelişim psikolojisinde çağdaş bilimsel çalışmalarla, bu kuram sürekli güncellenmeye ve birbiriyle kaynaşmış olan iş ve iş dışı yaşam rolleri, farklı disiplinler aracılığıyla açıklanmaya çalışılmaktadır. Mesleki gelişime katkıda bulunan mesleki benlik

kavramının gelişimi, kariyer gelişimi gibi en önemli kavramlar ile ilgili mesleki araştırmalar ve teori geliştirme çabaları devam etmektedir (Kuzgun, 2000).

2.4. Meslekler İle İlgili Kuramlar

2.4.1. Davranışsal Kuramlar

Davranışsal görüş, davranışsal kuramda yer alan pekiştirme ve model olma gibi kavramların meslek seçimi ve gelişimi alanına transfer edilmesi ile ilgilidir. Burada pekiştirmenin sürekli olması gibi durumlar kadar gelişimsel olması da vurgulanmaktadır. Bunlar iş öncesinde, iş yaşamında ve kişiyi herhangi bir durumda etkileyebilir (Jones, 1982; Çev: Akkoyun).

a) Krumboltz'un Sosyal Öğrenme Kuramı

Krumboltz'un meslek seçiminde sosyal öğrenme kuramında Bandura'nın etkileri bulunmaktadır. Krumboltz ve meslektaşları bilgiyi arama ve keşif davranışlarında model olma ve pekiştirme gibi mesleki karar verme süreçlerine özel bir önem vererek meslek seçimi süreçleri konusunda bir dizi deney yapmışlardır. Hem eğitim tercihlerinin ve becerilerinin kazanılmasını hem de kurslar, meslek ve iş alanının seçimindeki karar verme süreçlerini sosyal öğrenme bakımından açıklamaya çalışmışlardır (Jones, 1982; Çev: Akkoyun).

Sosyal öğrenme kuramı insanların neden belli eğitim programlarına ya da mesleklere yöneldiklerini ya da yaşamlarının belli bir döneminde neden mesleklerini değiştirmek istediklerini açıklamaya çalışmaktadır. Kuram belli başlı iki öğrenme yöntemine dayanmaktadır. Bunlardan birincisi vasıtalı öğrenme ve koşullanma, ikincisi ise çağrışıma dayalı öğrenme yaşantıları yöntemidir. Vasıtalı öğrenme yaşantısında kişi, çevre üzerinde etki icra eder ve bununla olumlu bir sonuç elde etme amacındadır. Çağrışımlı öğrenmede kişi çevredeki uyaranlar arasında bağlantı kurar. Bu bağlantılar gerçek veya yakıştırma olabilir. Mesleklere ilişkin olumlu veya olumsuz özelliklerin çoğu böyle oluşur (Kuzgun, 2000).

b) Goodstein'in Kaygı Odaklı Davranışsal Özellikleri

Goodstein, mesleki problemlerde davranışsal yaklaşımların uygulanmasında kaygı konusunu öne sürmektedir. Kaygı "gerçekte nötr bir uyarıcıya öğrenilmiş veya kazanılmış bir duygusal tepki" olarak tanımlanmaktadır. Goodstein, hatalı meslek seçimi davranışında, temeli kaygı olan iki genel neden olduğunu gözlemiştir. Birinci neden, danışanların meslek planlarını formüle etme ve bunu gerçekleştirme konusunda

gerekli olan bilgiyi edinmek için yeterli fırsat bulamamalarıdır. Bunun sonucunda planlarını gerçekleştirme konusunda gerekli olan bilgiyi edinmek için yeterli fırsat bulamamalarıdır. Bunun sonucunda planlarını gerçekleştirme konusunda başarısız olmaktan kaynaklanan kaygı duyabilirler. İkinci neden, kaygının engelleyici etkileri nedeniyle fırsatları kullanamama veya gerekli bilgiyi toplayamamadır. Kimileri için meslek kararını verme, kaygının aşırı düzeyde artmasına neden olabilir (Jones, 1982; Çev: Akkoyun).

c) **Özellik- Faktör Kuramı**

Meslek rehberliği henüz bir kuram oluşturmadan, meslek alanlarına uygun elemanları yerleştirme gibi acil bir soruna çözüm bulmak amacıyla başlatılmıştı. Bu amaçla Minnesota Üniversitesi öğretim elemanlarından Williamson, Paterson ve Darley tarafından ampirik yöntemlerle yürütülen çalışmalar sonraları Özellik – Faktör Kuramı olarak adlandırılmıştır. Bu yaklaşım Parsons'un Mesleki Bürodaki çalışmalarına dayanmaktadır. Meslek rehberliğinin başlangıç yıllarında bir yandan çeşitli meslek üyelerinin özelliklerini ölçme araçları ile saptamaya, öte yandan aynı araçlarla bireyin özellikleri değerlendirilmeye ve bu iki kaynaktan elde edilen veriler eşlenerek bireyler işlere veya mesleklere yönlendirilmeye çalışılıyordu. Bu yolla bireylere, mutlu ve başarılı olacakları mesleklerin bulunacağı varsayılıyordu. Farklar psikolojisinden kaynaklanan bu modelin temelindeki görüşler şöyle özetlenebilir:

- ❖ Her birey kendine özgü özellikler takımına sahiptir.
- ❖ Meslekler, başarı için, üyelerinin belli özelliklere sahip olmalarını gerektirir. Bu bakımdan, sahip oldukları özellikler açısından her meslek grubu diğerlerinden farklı bir yapı gösterir.
- ❖ Meslek seçimi oldukça yalın bir süreç olup birey ile mesleği eşlemek mümkündür.
- ❖ Her mesleğin, o meslekte bulunan insanların belli ölçme araçları ile ölçülen özelliklerine göre, profilleri oluşturulabilir.
- ❖ Mesleğin gerektiği niteliklerle bireyin nitelikleri birbirine ne kadar yakın olursa, meslekte başarı olasılığı o derece yüksek olur (Kuzgun, 2000; Akbaba, 2002).

Klasik özellik – faktör kuramı, bireysel özelliklerle çevresel olanakları ve beklentileri değişmez, durgun bir yapı olarak gördüğü için eleştirilmektedir. Meslek seçimi sadece bireysel özellikleri, ilgili alternatiflerin gerekleriyle eşleştirme işlemi

değil, aynı zamanda bireyin gelişim tarihçesi ile çevresi arasındaki etkileşimin bir fonksiyonudur. Yaşantı birikimin zenginliği veya fakirliği, edinilen bilginin doğruluğu ve konuya uygunluğu, kişisel özellikleri değerlendirmede çarpıtmalar veya özenilen hedeflere erişme olasılığı, öz(benlik) kavramı sisteminin genişliği ve kapsamı diğer pek çok faktörün kombinasyonu, aynı zamanda seçme işlemine girmekte ve işlemi mantıklı olmaktan çok psikolojik ve duygusal bir işlem haline getirmektedir. Oysa bu gerçek, özellik-faktör yaklaşımında dikkate alınmamıştır. Gelişim kuramları ile psikodinamik kuramlar bu eksikliği gidermek üzere yola çıkmıştır (Kuzgun, 2000).

d) Holland'ın Tipoloji Kuramı

Kişilik kuramını geliştiren Holland (1959), bireyin meslek seçimi yaparken, kendi kişilik tiplerine uyan ve kendi yaşantıları ile bağdaşan mesleği seçme eğiliminde olduklarını belirlemiştir. Mesleklerin belirli ve az değişken olan özellikleri bireylerin meslek seçiminde ve mesleki kararlarında etkili olmaktadır. Meslek seçimi ile bireyin sahip olduğu benlik tasarımı arasında yakın bir ilişki ve tutarlılık bulunmaktadır (Özguven, 2002).

Holland eğitim, ordu ve psikiyatri ile ilgili kurumlarda meslek danışmanı olarak görev yaptığı sırada edindiği deneyimlerden yola çıkarak insanların, kişilik özellikleri bakımından altı grupta toplanabileceği, yaşadıkları çevrelerin de aynı şekilde gruplanabileceği sonucuna varmış ve meslek danışmanlığı alanında Tipoloji Kuramı olarak da bilinen kişilik kuramını geliştirmiştir. Holland kuramını geliştirirken şu ilkeleri benimsemiştir:

- ❖ Meslek seçimi kişiliğin ifadesidir.
- ❖ İlgiler kişiliğin bir yönünü oluşturmaktadır. İlgi envanterleri öz kavramını yansıtmaktadır.
- ❖ Mesleki kalıplar güvenilir ve önemli psikolojik ve sosyolojik anlamlara sahiptir.
- ❖ Bir mesleğin üyeleri benzer kişilik özelliklere ve özgeçmişe sahiptir.
- ❖ Bir meslek grubundaki insanlar birbirine benzedikleri için birçok uyarıcıya ve soruna benzer şekilde tepkide bulunurlar ve kendilerine özgü bir kişiler arası çevre oluştururlar.

- ❖ Mesleki doyum, meslekte karar kılma ve başarılı olma bireyin kişiliği ile bulunduğu çevre arasındaki bağdaşıma bağlıdır.

İnsanlar altı tipten biri ile karakterize edilebilirler ya da bir insan altı tipten birine benzer (Kuzgun, 2000).

Gerçekçi (Realistic) Tip: Bu gruptaki insanlar, nesnelere, araçları, makineleri, hayvanları sistematik bir biçimde kullanmaya önem verirler. Alet ve makineleri kullanmaktan, bitki ve hayvan üretmekten zevk alırlar, sosyal ilişkilerden, zihinsel faaliyetlerden hoşlanmazlar, problemlerin çözümünde gerçekçi ve pratik yöntemleri seçerler.

Bu tipin özellikleri şöyle betimlenebilir:

Erkeksi, pratik, maddeci, kararlı, duygulu, samimi, içten, asosyal, sebatkâr, iç görüden yoksun (Jones, 1982; Çev: Akkoyun).

Araştırmacı (Investigative) Tip: Bu gruptaki insanlar, fiziksel, biyolojik ve sosyal olayları anlamak ve kontrol etmek için onları sistematik olarak gözlemlemekten, soyut kavramlarla uğraşmaktan hoşlanırlar. Bu kimseler başkalarını ikna etmekten, sosyal ilişkilere girmekten kaçınırlar

Bu tipin özellikleri şöyle betimlenebilir:

Rasyonel, analitik, entelektüel, meraklı, eleştirel, yöntemli, titiz, bağımsız, çekingen, içedönük (Kuzgun, 2000).

Gelenekçi (Conventional) Tip: Bu gruba giren insanlar verilerle ilgilenmekten ve bunları sistematik şekilde işlemekten, örneğin kayıt tutmaktan, yazıları dosyalamaktan, yazıların kopyasını çıkarmaktan ve onları daha önce belirlenmiş bir plana göre düzene koymaktan, bilgisayar kullanmaktan hoşlanırlar.

Bu tipin özellikleri şöyle betimlenebilir:

Tertipli, itaatkâr, söz dinler, sebatkâr, pratik, vicdanlı, meskûn, katı, kendini kontrol, hayal gücünden yoksunluk (Jones, 1982; Çev: Akkoyun).

Sosyal (Social) Tip: Bu gruptaki bireyler başkalarını bilgilendirmeye, eğitmeye, geliştirmeye, iyileştirmeye, aydınlatmaya yönelik faaliyetleri tercih ederler ve net, düzenli, sistematik ve makine kullanmayı gerektiren faaliyetlerden kaçınırlar, kişiler arası ilişkilerde beceri kazanmaya önem verirler.

Bu tipin özellikleri şöyle betimlenebilir:

Sorumluluk sahibi, sosyal, yardım edici, dost, idealist, ikna edici, işbirlikçi, kadınsı, iç görülü, nazik (Jones, 1982; Çev: Akkoyun).

Girişimci (Enterprising) Tip: Girişimci tipler ekonomik çıkar elde etme veya bir kurumun hedeflerine erişmek için insanları manipüle etmeye yönelik faaliyetleri tercih ederler. Gözlem yapma, sembolik veriler üzerinde çalışma veya sistematik olmaya yönelik etkinliklerden kaçınırlar, liderlik, kişiler arası iletişim ve ikna yeteneklerini geliştirmeye önem verirler, bilimsel verilerden yoksunlar.

Bu tipin özellikleri şöyle betimlenebilir:

Hükmedici, enerjik, gözü doymaz, maceracı, istekli, kendine güvenli, fevri, atılgan, gösterişçi, iyimser, sosyal (Kuzgun, 2000).

Sanatçı (Artistic) Tip: Bu kimseler net, belirli ve sistemli olmayan serbest faaliyetlere yönelirler. Bu faaliyetler maddeye söze veya insana ilişkin malzemelerin sanat ürünleri yaratmak için el ile işlenmesini gerektirir. Bu kimseler açık, sistematik ve düzenli faaliyetlerden kaçınırlar.

Bu tipin özellikleri şöyle betimlenebilir:

Fevri, sezgili, hayalci, heyecansal, kadınsı, orijinal, asi, karmaşık, kendi kendini araştırmacı, bağımsız (Jones, 1982; Çev: Akkoyun).

2.4.2. Gelişimsel Kuramlar

a). Ginzberg'in Meslek Seçim Kuramı

Ginzberg, Ginzburg, Axelrad ve Herna (1951) meslek seçimi olgusuna gelişimsel açıklamayı getirmişlerdir (Kuzgun, 2000). Ginzberg ve arkadaşları, orijinal kuramlarını geçici bir formül asyön olarak nitelendirmişlerdir. Bu ilk kuram gelişimsel yaklaşıma dayalı olmakla beraber Ginzberg kuramını sosyo-psikolojik bir yaklaşım olarak değerlendirmektedir. 1951' de ifade edilen bu meslek seçimi üç temel unsurdan oluşmaktadır:

- ❖ Meslek seçimi bir süreçtir.
- ❖ Bu süreç büyük ölçüde geri dönülmezdir.
- ❖ Uzlaşma her seçimin temel bir parçasıdır (Jones, 1982; Çev: Akkoyun).

Ginzberg'e göre meslek seçimi kararı yaşamın belli bir anına özgü bir olay olmayıp, yaşamın ilk 20-22 yılında gelişen bir süreçtir. Meslek gelişimi tersine çevrilemez, geri dönülemez bir süreç olup, bireylerin istekleriyle ona sağlanan

olanakların uzlaşmasıdır. Ginzberg ve arkadaşları (1951) meslek seçimi konusunu, gelişimsel bir süreç olarak tanımlamakta ve bu sürecin belirli gelişim dönemleri olduğunu belirtmektedirler (Kuzgun, 2000). Fantezi seçim dönemi (5-11 yaşlar), Deneme ve geçici seçim dönemi (11-17), Gerçekçi seçim dönemi (17 yaş ve sonrası) olmak üzere üç temel dönem olarak incelenmekte; her dönem kendi içinde birbirlerine bağlı alt basamaklara bölünmektedir. Bu kurama göre, meslek seçimi ergenlik dönemi boyunca on yıllı aşan bir zamana bağlı olarak, gelişen bir süreç olarak algılanmaktadır (Özgüven, 2002).

Ginzberg'e göre meslek seçimi dönemleri şöyle açıklanabilir:

Hayal (Fantezi) Dönemi: Bu dönem genel gelişimin çocukluk (7-12) dönemine rastlar. Bu dönemin en önemli gelişim görevi çocuğun oyunları yavaş yavaş terk edip işe yönelmesidir. Çocuklar oldukça küçük yaşlarda açık ve belirgin meslekleri ifade ederler. Ancak bu terimlerde zevk ilkesi önemli rol oynar, yani çocuklar hoşlandıkları mesleklere girmek istediklerini söylerler. Bu dönemdeki bir diğer önemli etmen de “özdeşim”dir. Çocuk bedence küçük olduğu için kendini yetersiz hisseder ve bu yetersizliğini güçlü yetişkinlerle (örneğin babası) özdeşim kurarak gidermek ister. Yetişkin rolleri kendini iş şeklinde gösterir.

Deneme Dönemi: Deneme dönemi 11-12 yaşlarında başlar ve 18 yaşına kadar sürer. Deneme döneminde çocuk güçlü ve zayıf yönlerini, mesleklerin gerektirdiği nitelikleri ve sağladığı olanakları tanır, zaman perspektifi gelişir, şimdiki eylemlerinin geleceklerini etkileyeceğinin bilincindedirler. Gelecekteki doyum için şimdiki zevki erteleyebilir.

Gerçekçi Dönem: Deneme dönemini izleyen bu dönem 18-22 yaşlarını kapsar. Bu dönemin zaman süreci diğerlerinden daha fazla farklılaşma gösterir. Çünkü mesleklerin gerektirdiği eğitim düzeyleri ve bireylerin iş yaşamına atılma yaşları farklıdır (akt: Kuzgun, 2000).

2.4.3. Yapısal Kuramlar

Blau ve arkadaşlarına (1956) göre insanların farklı meslekleri niçin seçtiklerine ilişkin olarak, sadece tercih sürecinin değil, seçim yapma sürecinin de hesaba katılması gerekmektedir. Sosyal yapı, seçicilerin kişilik gelişimini etkileyerek ve seçim yapmak için sosyo-ekonomik bir çevre sağlayarak, insanların meslek seçimine ve seçme sürecine etki etmektedir. Meslek seçimi insanların belli bir işe girebilmesi için gerçeklerle kendi tercihlerini uzlaştırdıkları bir dizi kararı içermektedir. Bir mesleği

seçme ise, seçicilerin hazır olan adaylar arasından nitelik ve nicelik bakımından tercihlerini uzlaştırmalarını içeren bir dizi karardan oluşmaktadır. Bir mesleğe giriş, o mesleğe kişileri seçen kişi ve seçmeyi yapan kurum arasındaki etkileşim olarak görülmektedir. Sosyalleşme beklentisi kavramı, çocukların ve öğrencilerin mesleki emellerinin oluşmasındaki etmenlerden biridir. Bu sadece, formel meslek eğitim programı ile sınırlı değildir, açık ve gizli ders programı, öğretmen tutumları, eğitsel seçim işlemleri ve arkadaş grubu etkilerini kapsar. Örneğin Willis (1978)'in işçi sınıfı çocuklarının okuldan iş yaşamına geçişini inceleyen çalışmasında, bunların tutumlarını ve emellerini pekiştiren etmenlerden birisi olarak, onların yakın arkadaşlarıyla olan ilişkilerindeki pekiştireçler önemli olmuştur. Ailede iş bakımından sosyalleşme beklentisi de önemli rol oynar. İşle ilgili başka bir sosyalleşme süreci; dinsel, toplumsal örgütler ve medya aracılığıyla gerçekleşebilir (Jones, 1982; Çev: Akkoyun).

2.4.4. Psikanalitik Kuramlar

Psikanalistler, meslek seçimini savunma mekanizmaları ve bilinç dışı gereksinmelerle açıklamakta, bireylerin mesleki gelişimleri ile cinsel gelişimlerinin bir paralellik gösterdiğini, meslek seçimini etkileyen en önemli cinsel gelişim olduğunu belirtmektedirler. Meslek seçiminde kişiliğe, kişiliğin yapısına ve başlangıç yıllarındaki yaşantılara, özellikle yaşamın ilk altı yılına dikkati çekmektedirler (Özgüven, 2002).

Meslek gelişiminde psikanalitik yaklaşımı en iyi tanımlayan çalışma Bordin, Nachmann ve Segal (1963) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmacılar hemen hemen tüm mesleklere uygulanabilecek bir genel yöntemi bulmak amacıyla üç mesleğe dayanan bir özet sistem taslağı geliştirmeye çalışmışlar ve muhasebe, sosyal çalışma ve sıhhi tesisatçılık mesleklerinin sağladığı doyum biçimlerinin boyutlarını saptayıp bir matris hazırlamışlardır. Çeşitli mesleklerin farklı işlevi gerektirdiğini ve dolayısıyla birbirinden farklı birbirinden farklı ihtiyaçlara cevap verdiği, ihtiyaçların ise çocukluk yaşantılarından oluştuğu görüşünden hareket eden Nachmann (1960), geliştirdikleri matrisi kullanarak hukukçular, diş hekimleri ve sosyal çalışmacılar arasında kişilik farklarını incelemiştir. Araştırmacıya göre bu üç mesleği birbirinden ayıran davranış, saldırganlığa karşı takınılan tutumdur. Hukukçular sözel olarak saldırgandırlar, oysa sosyal çalışmacılara saldırganlık duygularını ifade olanağı verilmemektedir. Dişçiler ise delme, oyma, kesme ve öğütme şeklinde fiziksel olarak saldırgan olabilmektedir (Kuzgun, 2000).

a) Ann Roe'nun Gereksinim Kuramı

Ann Roe, yaşamın ilk yıllarında geçirilen yaşantılar ile yetenekler, ilgiler, tutumlar arasındaki ilişkileri ve bunların hayatta genel yöneliş ve özel olarak meslek seçimi kararına nasıl yansıdığını açıklayan bazı hipotezler ileri sürmüştür. Bu hipotezleri özetleyecek olursak diyebiliriz ki çocuklukta geçirilen yaşantılar bir kimsenin ihtiyaç örüntüsünü, ihtiyaç örüntüsü de onun genel yönelişini belirler. Genel psişik enerjinin yöneldiği alana göre kişinin yetenekleri özgünleşir. İlgi ve tutumları belirginleşir. Psişik enerjinin belli faaliyetler alanlarına yönelmesi meslek faaliyetleri için de geçerlidir. Bir kimsenin bir alanda çalışma isteği yani güdüsü onun bilinçdışı ihtiyaç örüntüsüne ve şiddetine bağlıdır (Kuzgun, 2000).

Roe çocukluk yaşantılarını incelerken özellikle ana-babaların çocuklarına karşı tutumları üzerinde durmakta ve belli başlı şu ana-baba tutumlarını betimlemektedir:

- ❖ Aşırı istekçi anne babalar,
- ❖ Çocuğun üzerine aşırı derecede düşen anne babalar,
- ❖ Reddedici anne babalar,
- ❖ Çocuğu kabul eden anne babalar,

Gereksinimlerin şiddeti bireyin güdülenme derecesini belirler. Normal olarak ihtiyaçların doyurulması bireyin bilinçaltı güdü kaynakları geliştirmesine engel olur. Yüksek düzeydeki bir ihtiyaç doyurulmazsa kaybolur, alt düzeydeki doyurulmamış ihtiyaçlar da üst düzeydeki bir ihtiyaç doyurulmazsa kaybolur, alt düzeydeki doyurulmamış ihtiyaçlar da üst düzeydeki bir ihtiyacın hissedilmesine engel olur, bu doyurulmamış ihtiyaçlar mesleki seçimde önemli bir belirleyici etkisi yapar, hissedildiği halde karşılanması geciktirilmiş ihtiyaçlar bilinçaltı güdü kaynakları haline gelirler. Bu görüşe göre, çocuğun ihtiyaçlarını karşılama yönünden “ailesinin tutumu” ve “durumu” meslek seçiminde önemlidir. Bireyin meslek seçimini etkileyen bu ilgi ve ihtiyaçların gelişim ve doyum düzeyleri, çocuğuna “düşkün” ailelerden, çocuğunu “ihmal eden” ailelerden ve çocuğu “normal kabul” eden ailelerden gelişlerine ve sevgi gereksinimleri ve doyurulması meslek tercihlerinde etkili olmaktadır (Özgülven, 2002).

2.4.4.1. İşe Uyum Kuramı

İşe uyum kuramı, özellik-faktör kuramı gibi bireysel nitelikler ile işlerin gereklerinin eşleştirilmesine dayalı bir meslek seçimi kuramıdır. Bu kuram mesleki rehabilitasyon çalışmaları sırasında Lofquist ve Dawis (1966) tarafından geliştirilmiş olup daha sonra yaşam boyu kariyer danışmanlığı alanını kapsayacak kadar genişletilmiştir. Kuram psikolojinin temel önermelerine dayanır ve çevre içinde hayata

kalabilme savaşını veren insanın temel eğilimlerini inceler. İşe uyum kuramına göre insan varlığını sürdürebilmek için temel ihtiyaçlarını karşılamak zorundadır. Bir iş çevresinin gereklerini karşılamada bir çalışanın gösterdiği davranışlar o iş yerinin üyesi olarak kendisinden beklenen becerilerdir. İş ortamının olanakları ise çalışanların isteklerini karşılamak üzere kullanılır. Bunlar iş-çalışma pekiştiricileridir. Ücret en önemli iş pekiştiricisidir. Ayrıca iyi çalışma ortamı, uygun iş arkadaşları ve iyi yönetim de iş pekiştiricileridir. Kişi ve iş çevresi karşılıklı olarak birbirlerinin ihtiyaçlarını karşıladıkları zaman alışveriş doyum ile sonuçlanır (Kuzgun, 2000).

2.4.5. Karar Kuramları

Tiedeman (1961), mesleki gelişme çerçevesinde karar verme sürecini açıklamaya çalışmaktadır. Karar süreçlerinin iki döneme ayrılabilceğini ve bu dönemlerin de tamamlama dönemi olacağını belirtmiştir. Oluşan ben kavramı, her biri aynı zamanda geçmiş ve gelecekteki kararlar bağlamında ele alınma kapasitesine sahip olan bir dizi mesleki kararlar ifade edilmektedir (Jones, 1982; Çev: Akkoyun).

a) Hilton'un Karar Modeli

Hilton (1962) mevcut karar kuramlarının meslek kararını açıklamakta yetersiz olduğunu, çünkü kararın ne zaman verildiği, ne zaman sona erdirildiği, uygun seçenek bulunmadığı zaman bireyin ne yaptığı gibi sorulara cevap veremediği görüşündedir. Bir karar verme davranışının başlayabilmesi için çevreden gelen bazı girdilerin bulunması gereklidir. Bu girdiler bireye yeni bir iş önerisi, gelirin masraflara yetmemesi veya yükseköğretimde program seçme günü gelmesi gibi, kişinin o güne kadar dengeli olan bilişsel yapısını etkileyen ve dengeyi bozan bir uyarıcı olabilir. Bu durumda çıkan tutarsızlık dayanılmaz hale gelince kişi o güne kadar kendisi ve çevresi hakkında geliştirdiği öncülleri, inançları ve kendisiyle çevresi hakkındaki beklentilerini gözden geçirmeye başlar. Eğer bu öncüller girdiye uyacak şekilde değiştirilebilirse örneğin, kişi "ben bu gelireyle yaşayabilirim" diyorsa, değişikliğe uğramış öncüller takımının tutarsızlığı azaltıp azaltmadığına bakar. Azaltmamışsa yeni davranış seçenekleri arar (Kuzgun, 2000).

Hilton'un görüşüne göre karar verme davranışının başlayabilmesi için kişinin çevresinden gelen bazı girdilerin olması gerekir. Gelir yetersizliği, yeni bir iş fırsatı gibi bireyin o güne kadar dengeli olan bilişsel yapısını bozan uyarıcılar olabilir. Böyle olunca tutarsızlık oluşur. Bu tutarsızlık dayanılmaz duruma geldiğinde birey o güne

kadar sorgulamadığı çevresini sorgular. Yeni kararlar alma yoluna gider. Böylece yeni şeyleri keşfetmeye çalışır.

b) Gelatt'ın Karar Modeli

Gelatt (1962), bir karar verme sorunu karşısında kalan bireyin öncelikle yordama ve değer sistemlerine ihtiyacı olduğu görüşündedir. Birey, bu sistemlerle karar verme sürecini aşağıdaki şekilde model eşleştirmektedir (akt: Kuzgun, 2009).

Yordayıcı Sistem: Seçenekler, eylemlerin getireceği sonuçlar (olanaklı olanlar), bu sonuçlara erişme olasılığı.

Değer Sistemi: Mümkün olan sonuçların göreceli tercihi.

Karar Sistemi: Önceliklerin değerlendirilmesi.

2.4.6. Super'a Göre Meslek Gelişiminin Basamakları

Super benlik kavramının oluşması ve bir meslek tercihinin dönüşmesinin bireyin gelişim süreci boyunca gerçekleştiğini belirtmekte ve mesleki gelişim sürecini 5 evreye ayırmaktadır (akt: Yeşilyaprak, 2010).

Büyüme Dönemi: Bilincin olduğu dördüncü yaştan başlayıp on dördüncü yaşa kadar süren dönemdir. Çocuk bu dönemde yetişkinlerin rollerini izleyerek birtakım mesleklere özenir. Bu özentinin temeli yetişkinlerle kurduğu özdeşimdir. Çocuk hemen her şeyi denemek ister. Çocuklar meslek tercihlerini ifade ederken daha çok işin yapılışından duyulan zevke önem verirler ve birbiri ardına birbiriyle ilişkisi olmayan mesleklere ilgi duyabilirler. Zaman içinde işin yapılma koşulları ve işin sonucunda elde edileceklerle ilgili bilgi sahibi oldukça tercihleri azalır. Çocuk, okul dönemiyle beraber neleri yapabileceği ve ne olmak istediğine ilişkin öz kavramını oluşturur ve öz kavramı ile meslek kavramları arasında ilişki kurmaya başlar. Çocukluk birinci derecede bir hayal dönemidir. Bu dönemin ikinci bölümü yeni yetmeliğin ilk aşamasına rastlar. Süper bunu ilgi ve yeteneklerin davranış ve amaç belirlemede önem kazandığı dönem olarak niteler (Kuzgun, 2009b).

Araştırma Dönemi (Exploration Stage): Bu dönem 14-24 yaş arası gelişimin ergenlik dönemine rastlar ve diğer dönemlerden daha yoğun bir araştırma dönemidir. Başlangıçta acemice de olsa bu dönemde ergen kendisi hakkında daha bilinçlenir. Araştırma dönemi, bireyin kendini farklı rollerde denediği, kazandığı becerilerin gelecek için hedeflere uygunluğunu sorguladığı bir dönemdir. "Bu evre kendini tanıma,

rol denemeleri, meslek incelemeleri ve sınama gibi etkinliklerin sürdürüldüğü bir dönemdir” (Yeşilyaprak, 2010).

Yerleşme Dönemi (Establishment Stage): Bu dönem, gelişimin genç yetişkinlik ve olgunluk dönemine, 25-44 yaşlar arasına denk gelir. Yerleşme dönemi, bir düzen kurma ve bunu devam ettirme amacına yöneliktir. Uygun bir alan belirlenir ve o alanda bir iş bulunur. Zaman içinde birkaç iş değiştirilebilse de daha ileri yaşlarda deneyimle beraber kişi mesleğini sağlamlaştırmaya yönelir (Kuzgun, 2009b).

Koruma Dönemi (Maintenance Stage) : Bu dönem 45-64 yaş arasındadır. Birey, artık olgunlaşmıştır ve bu aşamada kendisinden beklenen artık yeni bir temel oluşturmaktan çok var olan benlik kavramını korumaya çalışmaktadır. Bu aşamada genel olarak bireyin beklentilerini gerçekleştirmesi ve doyuma ulaşması mümkündür (Yeşilyaprak, 2010).

Çöküş Dönemi (Declining Stage) : 65 yaşından sonra fiziksel ve zihinsel süreçlerin yavaşlaması ve enerjinin azalmasıyla çalışma etkinlikleri değişime uğrar. Bu dönemde yapılması gereken, yaşam boyu oluşan ve uzun süre sabit kalan benlik kavramını çalışma alışkanlıkları bakımından değiştirerek yeni bir benliğe uyum sağlamaktır. Çöküş döneminde bireyler yarı zamanlı ve hafif işler, hobiler gibi işlere yönelir. Emeklilik yaşında ve çalışma yaşamını sonlandırmada farklılıklar gözlenir. Bazı bireyler bunu yapıcı bir biçimde sonuçlandırırken bazıları hayal kırıklıkları ve sıkıntılarla dolu bir zaman olarak yaşayabilirler (Jones 1982; akt: Yeşilyaprak, 2010).

2.5. Benlik İle İlgili Tarihsel Yaklaşımlar

Her insanın sahip olmak istediği benlik kavramı vardır ki bu, ideal benlik olarak tanımlanır. Kişi ideal benlik kavramı olarak ifade edilen hedefe ulaşmak için çabalar. İdeal bene yaklaştıkça mutlu olur. Kimi zaman bu ben, ulaşılması çok zor olan bir özlem olarak kalır. İdeal benliğin gerçek dışı olduğu durumlarda kişi bunalıma düşer (Yörükoğlu, 2000). O halde benlik, insanın nitelikleri, amaç ve beklentileri, kapasite ve olanakları, değer yargıları ve inançlarından oluşan, her an değişmeye elverişli bir yapıdır (Köknel, 1985).

a) William James (1842-1910) Benlik Psikoloji İlişkisi

William James’e göre maddesel, sosyal ve ruhsal olmak üzere benliğin üç yönü vardır. Bunlara kısaca değinecek olursak; maddesel benliğimiz, fiziki bedenimiz ve

maddi çevremizdir. Sosyal benlik ise, en yakın aile çevresinden başlayıp, etkilendiğimiz en geniş topluluklara kadar varır. Ruhsal benliğimiz; ruhsal yeteneklerimizin, ahlaki ve manevi tutumlarımızın kendimizce değerlendiriliş biçimleridir (Armaner, 1980). Benliğin bu üç farklı yönü, bireyde ‘kendinden memnun olma ya da olmama’ şeklinde duygular uyandırır. Bu duygular etrafında birey; bedensel, toplumsal ve manevi benliğini kurgulamaya devam eder (Şahin, 2005).

b) Sigmund Freud (1856-1939): Ego ve Benlik Kavramı

Kişiliği duygusal açıdan inceleyen Freud’a göre kişilik, birbiriyle dinamik ilişki içinde olan id, ego ve süper ego olmak üzere üç yapıdan oluşmaktadır. Freud’a göre bu üç temel güç, insanın ruhsal yapısını oluşturur. İd (alt benlik), bireyin hiçbir baskı ve etki altına alınmamış istek, arzu ve dürtüsel eğilimlerinden oluşur. Haz prensibine göre çalışır ve her zaman zevk peşinde koşar. “Süper ego” (üst benlik), insanın en asil düşüncelerini, kültürel ortamdan kazandığı iyi özelliklerini içerir. Yani toplumdaki ahlaki kabullerin çocukluktan itibaren içselleştirilmesinden oluşur. İdin sınırsız talepleriyle çatışma halindedir. Kişiliğin bilinçli yanı olan ego ise, gerçeklik ilkesine göre hareket eder. İd’in ihtiyaçlarının karşılanması için ortamın uygun olup olmadığına karar verir veya uygun ortam arar. Çeşitli savunma mekanizmalarıyla idi dengelemek durumundadır. Ego, bu konuda başarılı olmazsa birey, gerginlik, kaygı ve çekişme yaşar (Karaca, 2007). Buna göre ego, “kişiliğin dengeleyicisi ve yürütme organıdır” (Yıldız, 2006).

c) Alfred Adler (1870-1937): Bireysel Psikoloji

Adler, benlik konusunda sosyal ihtiyaçlar kavramına önem veren bir bakış açısı sunar. Çünkü insan toplumsal bir varlıktır ve diğer insanlarla ilişki kurmak durumundadır. Sosyal iletişim, insanda doğuştan var olan bir mekanizmadır. Bireyin kişilik kazanmasında sosyal çevre ile kurduğu ilişkiler önemli yer tutar. Ona göre benlik (self), bireyi, çevresi ile kurduğu ilişkide arasındaki dengeyi kuran koruyan, yol gösterici bir sistemdir (Şahin, 2007). İnsan, yaşam biçimini geliştirerek benliğini oluşturur. Yaratıcı benlik, doğuştan getirilen ve sonradan kazanılan tecrübelerin sağladığı malzemedan kişiliği oluşturur ve kişilik yapısına hâkim olur. Adler’e göre insanoğlu, yaratıcı benliği sayesinde kendi kişiliğini kendine özgü bir biçimde şekillendirmektedir (Yörükkan, 2000).

d) Carl Gustav Jung (1875-1961): Analitik Psikoloji

Jung'a göre insan benliğini doğuştan getirir ve bu benlik onu kendini gerçekleştirme yolunda güdüler. Jung psikolojisinde kişiliğin tamamı olarak nitelendirilebilecek olan psişe, 'bilinç' ve 'bilinçaltı' olarak isimlendirilen iki bölümden oluşmaktadır. Jung'a göre benlik, bilinç ve bilinçaltı öğelerini birleştiren orta nokta olup bireyleşmenin de varacağı son noktadır (Jung, 2003). Jung benliği, bireyin merkezi olarak görmekte –yalnız bilinci değil bilinçaltını da içerisine aldığından – ve bütünlüğe ulaşmak için insanın kendisini her yönüyle tanıması ve kabul etmesi gerektiğini düşünmektedir (Yıldız, 2006).

e) Karen Horney (1885-1952) ve Bütüncül Yaklaşım

İnsan davranışlarının içgüdü denilen fizyolojik olaylardan kaynaklandığı yönündeki Freud'cu görüşe karşı çıkarak kendi ekolünü oluşturan Horney'e göre; bireydeki kusurlu benlik gelişimi, aile içi ilişkilerdeki aksaklıklar sonucu ortaya çıkar. Dolayısıyla bu sürece yön veren şey, çocukluk yıllarındaki temel gereksinimlerin yeterince karşılanmamasıdır. Doyumsuzluk sonucu kişide çevre ilişkilerinden de kaynaklanan anksiyete oluşur. Bireyin anksiyeteye karşı alabileceği en iyi önlem, kendi kapasite ve amaçlarına uygun ideal bir benlik oluşturmaktır. Horney, bireyin anksiyeteden uzaklaşabilmesinde; çevresinin bireye değer vermesi ve bireyin kendi değerinin farkına varması yani benlik saygısı üzerinde durur (Aslan, 1992).

ı) Carl Rogers (1902-1987): Fenomenolojik Yaklaşım

Carl Rogers, insan doğasına iyimser bakan psikologlardandır. Ona göre her insanın doğasında gelişme, potansiyellerini gerçekleştirme ve en iyisini yapma gayreti vardır (Cüceloğlu, 1999). Rogers tarafından öncülüğü yapılan yaklaşıma göre, insan davranışlarına yön veren en önemli şey, kendini ve çevreyi o andaki anlayış ve algılayış biçimidir. Yani kendine has bir biçimde algılama sırasındaki içsel yaşantısıdır. İşte bu dış dünya ile bireyin iç dünyası arasındaki ilişkinin farkında olduğumuz bölümüne Rogers, 'benlik kavramı (self-concept)' adını verir (Yıldız, 2006).

i) Erich Erikson (1902-1994): Yaşam Evreleri

Erikson'a göre kişi, çevreyle etkileşim içerisinde, büyüyüp gelişerek yaşamını sürdürür. Benlik gücünü bu süreç boyunca elde eder. Erikson bu gelişimi sekiz evreye ayırır. Bu sekiz dönemden her birinin kendisine has gereksinimleri, görevleri ve çözülecek sorunları vardır. Normal kişilik gelişimi için bu ihtiyaçların yerine getirilmesi, sorunların çözülmesi, bunalımın atlatılması gerekir. Benliğin gelişimi belli bir tasarıma göre gerçekleşir. İnsan bu süreç içinde biyolojik gelişimine paralel olarak

benlik gelişiminin toplumsal bütünleşmesine yetecek güçte olup olmadığını sınar. Bu sınamalar çekirdek çatışmalar biçiminde olur. Her çatışmada biri olumlu biri olumsuz iki karşıt uç vardır. Örneğin ‘güvene karşı güvensizlik’ gibi. Bu, benliğin hayatı boyunca yaşadığı çatışmadır, sonuçta aldığı kararlar tüm yaşamına damgasını vurur. Yaşamın ilk günlerinden başlayarak birbirini takip eden bu süreçte ilerleyen birey, benliğini geliştirir (Erikson, 1984).

2.6. Türkiye de Yapılan Araştırmalar

Öner (1982), araştırmasında Super’in benlik kavramı kuramının mesleki benlik kavramına uygulanmasını ele almış, bu iki kavramın bağdaşıklığı ile bireylerin meslek seçimi sürecinde okul hayatlarında gösterdikleri akademik başarıları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitimde Psikolojik Hizmetleri bölümü 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin benlik ve mesleki benlik kavramları arasındaki ilişki ile bu öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişki konu edinilmiştir. Yapılan araştırma bulgularına göre her iki sınıf öğrencilerinin benlik ve mesleki benlik kavramları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Her iki grup öğrencilerinin kişilik özellikleri ile mesleğin gerektirdiği özellikler bağdaşım göstermektedir. Üçüncü ve dördüncü sınıflar karşılaştırıldığında bu bağdaşımın dördüncü sınıf öğrencilerinde arttığı görülmektedir. Bu artışın nedeni olarak dördüncü sınıfta alınan daha fazla psikoloji ağırlıklı derslere ve uygulamaların artmasına, bireylerin kendi kavramlarında değişiklik yaparak mesleğe kendilerini daha yakın hissedebilmek için bazı özellikler edinmekte oldukları gibi olgular gösterilmiştir. Bu araştırma ile söz konusu eğitim süresinin öğrencilerin mesleğe ait bazı özellikler edinmesinde önemli rolünün olduğu bulunmuştur.

Özkan (1987), Benlik Saygısı Ölçeğini 1986-1987 eğitim-öğretim yılında üniversitesi öğrencileri üzerinde uygulamış olduğu çalışmada 550 öğrenci katılmıştır. Benlik saygısının; ailenin sosyo-ekonomik durumu, anne-babanın eğitim durumu ve cinsiyet ile bağlantılı olduğu tespit edilmiştir. Yaş ile benlik saygısı arasında ise anlamlı ilişki tespit edilememiştir. Aynı çalışmada erkeklerin kızlardan daha düşük benlik saygısına sahip olduğu bulunmuştur.

Gürsoy (1989), Bursa’da bulunan 100 ilkokul öğretmeni üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenlerin benlik ve mesleki benlik kavramlarına etki eden faktörler incelenmiştir. Araştırmacı verilerin elde edilmesinde “Kendini Sıfatlarla

Anlatma” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanmıştır. Sonuç olarak; kadın öğretmenlerin bağdaşım düzeyleri eğitim enstitüsünden mezunu olan öğretmenlerden, ilkokul öğretmenliğini kişilik özelliklerine uygun bulanların bağdaşım düzeyi kişilik özelliklerine uygun bulmayanlardan, öğretmenlik mesleğini kendi seçenlerin bağdaşım düzeyleri kendi isteği ile seçmeyenlerden, yöneticilerle ilişkilerini olumlu algılayanların bağdaşım düzeyleri yöneticilerle ilişkilerini olumsuz algılayanlardan, ilkokul çağındaki çocukları seven öğretmenlerin bağdaşım düzeyleri sevmeyenlerden daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Altıntaş (1989), Uludağ Üniversitesi Eğitim ve Fen- Edebiyat Fakültelerinde son sınıf öğrencilerinden oluşan 400 kişilik örneklem grubu üzerinde bir çalışma yapmıştır. Araştırmasında öğrencilerin meslekleri ile bağdaşım içerisinde olup olmadıklarını Kappa katsayısı tekniği kullanarak incelemiştir. Sonuçta öğrencilerin benlik kavramları ve mesleki benlik kavramlarının bağdaşık olduğu, ancak erkek öğrencilerin bağdaşım düzeylerinin kızlara göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğrencilerden şu anda öğrenim gördükleri bölümü kendi seçenlerle, başkalarının etkisi ile seçenler karşılaştırıldığında, birinci gruptakilerin benlik ve mesleki benlik kavramlarının daha bağdaşık olduğu ortaya çıkmıştır.

Dinç (1992)'in, lisede yapmış olduğu çalışmada 350 öğrenci üzerinde, cinsiyetleri farklı lise öğrencilerinin benlik algı düzeylerinin özsaygı düzeylerine etkisini incelediği araştırmasında, benlik algı düzeyinin yüksek olmasının özsaygı düzeyini de yükselttiği bulunmuştur. Özsaygı düzeyinin cinsel benlik açısından farklılaşmadığı sonucuna varmıştır.

Karcıoğlu (1994), 120 Endüstri Meslek Lisesi öğrencisi üzerinde bir araştırma yapmıştır. 60'ı birinci sınıflardan, 60'da üçüncü (son) sınıflardan olmak üzere tesadüfi örneklem yoluyla seçtiği öğrencilerle araştırmasını yapmıştır. Birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin kendi içlerinde benlik kavramları ile mesleki benlik kavramları arasında bir bağdaşım olup olmadığı bu iki sınıf düzeyindeki öğrencilerinin benlik kavramları ile mesleki benlik kavramları arasında bağdaşım düzeyleri arasında bir farklılık olup olmadığını incelemek için yapılmıştır. Verilerin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen “Kendini Sıfatlarla Anlatma”, “Mesleği Sıfatlarla Anlatma” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise bağdaşım değerlerinin hesaplanması için Kappa katsayısı kullanılmış ve iki grup arası farklılığın tespiti için z

testi uygulanmıştır. Sonuç olarak; her iki sınıf düzeyindeki öğrencilerin benlik kavramları ile mesleki benlik kavramları arasında bağdaşım bulunduğu, üçüncü sınıf öğrencilerinin benlik kavramları ile mesleki benlik kavramları arasındaki bağdaşım düzeyinin, birinci sınıftaki öğrencilerin benlik kavramları ile mesleki benlik kavramları arasında bağdaşım düzeyinden yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Ülgütöl (1998), Benlik ve mesleki benlik bağdaşımını incelediği çalışmasını Bursa Polis Okulu öğrencileri üzerinde, sıfat listelerini kullanarak 250 öğrenci ile gerçekleştirdiği araştırmasında; mezun olunan lise türü, mesleği kişilik özellikleri bakımından algılayış tarzı, mesleği seçmedeki etken, okuldaki yönetici ve öğretmen ilişkilerini algılama, kendini bu mesleğin üyesi olarak görme, toplumun mesleğe bakışını algılama, mesleğin toplumdaki statüsünü algılama, mesleğin geleceğine bakış, meslekte yükselme arzusu, silahlara karşı ilgi duyma, mesleği seçme nedeni ve meslekte sürekli çalışma isteği gibi değişkenlerin mesleki benlik ve benlik kavramları arasında bağdaşım düzeyini etkilediği sonucuna varmıştır.

Arıcak (1999), “Grupla Psikolojik Danışma Yoluyla Benlik ve Mesleki Benlik Saygısının Geliştirilmesi” adlı çalışmasında öğretmen adaylarının benlik saygılarını ve mesleki benlik saygılarını geliştirmeye yönelik bir program hazırlanmış ve bu programın etkililiği bir dizi psikolojik danışma uygulaması ile sınanmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda elde edilen bulgular ışığında deney grubunun ön test benlik saygısı puanları ile ön test mesleki benlik saygısı puanları arasında anlamlı bir ilişki yokken; grup çalışmasında sonra son test benlik saygısı puanları ile son test mesleki benlik saygısı puanları arasında anlamlı bir ilişkinin meydana geldiği bulunmuştur. Bu bulgunun uygulanan programın, benlik saygısı ile mesleki benlik saygısı arasındaki bağdaşımını arttırdığı ileri sürülmüştür.

Başka bir çalışmada da Arıcak (2001), Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi bünyesinde eğitim gören Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) bölümünde lisans ve yüksek lisans eğitimi gören ve ulaşılabilen 139 öğrenciye Arıcak tarafından geliştirilen Benlik Saygısı ve Mesleki Benlik Saygısı ölçeklerinin yanı sıra bir kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Bu bulgular incelendiğinde bayan öğrencilerin erkek öğrencilere göre, PDR bölümünde eğitim görmekten memnun olanların olmayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek benlik saygısına sahip oldukları görülmüştür. Yine bayanların erkeklere göre, yüksek lisans öğrencilerinin lisans öğrencilerine göre, PDR

bölümünde eğitim görmekten memnun olanların olmayanlara göre mesleki benlik saygısı düzeylerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca tüm öğrencilerin benlik saygısı ile mesleki benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Balat ve Akman (2004)'ın araştırması farklı sosyo-ekonomik düzeydeki lise öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin irdelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 482 lise öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonunda liseye devam eden ve örnekleme oluşturan ergenlerin yüksek düzeyde benlik saygısına sahip oldukları bulunmuştur. Araştırmada cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve yaşın benlik saygısı üzerinde bir etkiye sahip olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen veriler t testi ve tek yönlü varyans analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin yüksek düzeyde benlik saygısına sahip oldukları görülmüştür.

Sayın (2005)'in yaptığı araştırmada Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri ile Tezsiz Yüksek Lisans programına devam eden Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları ile mesleki benlik saygıları incelenmiş. Bu amaçla 2002-2003 eğitim-öğretim yılında Burdur Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde okuyan 144 son sınıf öğrencisi ile 80 Tezsiz Yüksek Lisans programı öğrencisine Arıcak Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği (Arıcak, 1999) ve Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği (Özgür, 1994) uygulanmıştır. Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri ile Tezsiz Yüksek Lisans programı öğrencilerinin mesleki benlik saygıları ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumları arasında Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerinin lehine. 05 düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Bacanlı (2005)'nin Gazi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde okuyan 24 tanesi kız, 28 tanesi erkek olan toplam 52 birinci sınıf öğrencisine farklı sınıf seviyelerindeki Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık adaylarının benlik algıları ve mesleki benlik algıları arasında fark olup olmadığının incelenmesi konulu araştırma yapmıştır. Bu çalışmada ilk sınıftan son sınıfa kadar rehberlik ve psikolojik danışman adaylarının benlik algıları ve mesleki benlik algıları arasında uyum olduğunu yaptığı çalışmasında görmüştür.

Şahin (2006)'in yaptığı araştırmada bireylerin proaktif başa çıkma becerileri ile benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişki irdelenmiştir. Bu çalışmada kullanılan anket metotları ile proaktif başa çıkma ile benlik saygısı arasında anlamlı ve tutarlı ilişkiler bulunmuştur. Bireylerin cinsiyet, kardeş sayısı, ekonomik durumu ve yaşadıkları coğrafi bölge özelliklerine bağlı olarak yapılan varyans analizi, t testi, PCI ve RSBÖ sonucu, bireylerin proaktif başa çıkma düzeyleri ve benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Çankaya (2007)'nin çalışması, Lise 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin algılanan benlik saygılarının; cinsiyete, sosyal kaygı düzeyine ve akademik başarı düzeyine göre değişip değişmediğini incelemek amacıyla yapılmış betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, lise 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı ilişkinin olmadığı, sosyal kaygı düzeyine ve akademik başarı düzeyine göre ise anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Çapar (2008) tarafından ortaöğretim öğrencileri arasında dindarlıkla benlik saygısı arasında bir ilişki olup olmadığını ve bu iki değişkenle bazı demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi tespit etmek için yapılan çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular dindarlık değişkeni ile benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Aynı şekilde dindarlık değişkeni ile cinsiyet değişkeni arasında da anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Dindarlıkla, yaş değişkeni ve öğrencisi oldukları okul değişkeni arasında; sosyo-ekonomik düzey değişkeni arasında ise anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Kımtar (2008)'in üniversite öğrencilerinde dindarlık ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmanın sonunda dindarlık boyutlarından inanç boyutu ile benlik saygısı arasında pozitif ve anlamlılık düzeyine ulaşan bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani üniversite öğrencilerinin dini hayatın inanç boyutundan aldıkları puanların yükselişiyle birlikte benlik saygısı puan ortalamalarının da yükseldiği görülmüştür.

Hamarta ve Demirtaş (2009)'in yaptığı çalışmada ergenlerin utangaçlık ve benlik saygısının fonksiyonel olmayan tutumlarla anlamlı düzeyde ilişkili olup olmadığı ve fonksiyonel olmayan tutumların utangaçlık ve benlik saygısını anlamlı düzeyde ölçüp ölçmediği araştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin utangaçlık ve benlik saygısı arasında negatif yönde anlamlı; utangaçlık ve fonksiyonel

olmayan tutumların onaylanma alt boyutu ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Benlik saygısı ile mükemmelci tutum ve onaylanma ihtiyacı arasında da negatif yönde anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır. Benlik saygısını hangi değişkenlerin bulduğuna ilişkin regresyon analizi sonuçları incelendiğinde mükemmelci ve onaylanma ihtiyacının utangaçlığı anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Çubuk (2011)'un çalışmasında “Madde Kullanımı Deneyimi Yaşamış Kişilerde Benlik Saygısı ve Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişki” incelemiştir. Ayrıca bireylerin medeni durumu, eğitim durumu, ebeveyn durumu, aile içi ilişkileri, aile içi şiddet ve suç geçmişi olarak belirlenen sosyo demografik değişkenlere göre bağlanma stilleri, benlik saygısı ve alt boyutları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bu araştırmada elde bulgular, madde kullanımı deneyimi yaşamış kişilerin benlik saygısı ile bağlanma stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Madde kullanımı deneyimi yaşamış kişilerin, bağlanma stilleri ile benlik saygısı arasında anlamlı düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bu durum; kişilerdeki benliğe ilişkin olumlu tutumun düzeyi arttıkça, yakın ilişkilerde yaşanan kaygı düzeyinin düştüğü ve kaçınma davranışının azaldığını ortaya koymaktadır. Araştırmanın ikinci amacı doğrultusunda ise; kişilerin medeni durumu, eğitim durumu, ebeveyn durumu, aile ilişkileri, aile içi şiddet ve suç geçmişi olarak belirlenen sosyo demografik değişkenlere göre bağlanma stilleri benlik saygısı ve alt boyutları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Benlik saygısı ve bağlanma stillerinin kaygı ve kaçınma boyutunun kişilerin eğitim durumlarına, aile içerisinde şiddet görüp görmeme durumlarına ve suç geçmişlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacı ile yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Kişilerin eğitim durumu yükseldikçe benlik saygısı seviyesinin arttığı, eğitim düzeyi düştükçe yakın ilişkilerde yaşanan kaygının arttığı ve daha fazla kaçınma davranışı sergiledikleri; Aile içi şiddet görmeyenlerin benlik saygılarının daha yüksek olduğu, aile içi şiddet görenlerin ise yakın ilişkilerinde daha kaygılı oldukları ve yine yakın ilişkilerinde daha fazla kaçınma davranışı sergiledikleri; Suç geçmişi açısından ise suç geçmişi olmayanların benlik saygılarının daha yüksek olduğu ve suç geçmişi olanların yakın ilişkilerinde daha kaygılı oldukları ve yine yakın ilişkilerinde daha fazla kaçınma davranışı sergiledikleri bulunmuştur. Kişilerin benlik saygısı ve bağlanma stillerinin kaygı ve kaçınma boyutu ile demografik özelliklerden ebeveynlerinin hayata olup olmama durumu ve ebeveynlerinin medeni durumları

arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Kişilerin medeni durumları ile benlik saygısı ve yakın ilişkilerde ki kaygı boyutu arasında anlamlı bir farklılaşma görülmezken, yakın ilişkilerde gözlenen kaçınma davranışının medeni duruma göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmış, bekâr olanların evli olanlara oranla daha fazla kaçınma davranışı sergilendiği bulunmuştur. Yine de kişilerin aile içi ilişkilerini değerlendirme durumları ile benlik saygısı ve yakın ilişkilerde ki kaygı boyutu arasında anlamlı bir farklılaşma görülmezken, yakın ilişkilerde gözlenen kaçınma davranışının aile ilişkilerini değerlendirme duruma göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Aile ilişkilerini “orta” düzeyde olarak değerlendirenlerin “çok iyi” olarak değerlendirenlere oranla daha fazla kaçınma davranışı ortaya çıktığı gözlemlenmiştir.

2.7. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Tageson (1960), 120 seminer öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmasında öğrencilerden kendilerini, ideal benliklerini, ideal bir seminer öğrencisini ve ortalama bir seminer öğrencisini betimlemelerini istemiştir. Sonuç olarak öğrencilerin benlik kavramları ile mesleki benlik kavramları arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır (Super, 1963; akt: Öner, 1982).

Englader (1960), ilkökul öğretmen adaylarının, benlik kavramları ilkökul öğretmenleri kavramı arasında bağdaşım olduğunu ve bu bağdaşımın, başka alanlarda okuyan öğrencilerin benlik kavramları ile ilkökul öğretmeni kavramları arasındaki bağdaşımından fazla olduğu sonucuna varmıştır (akt: Işık, 2006).

Coopersmiht (1967), Benlik saygısı gibi insanın kişiliğini etkileyen önemli bir temel ihtiyacı bütün boyutlarıyla sekiz yıl süren kapsamlı bir araştırmada ele alırken anne, baba ve çocuk ilişkilerinin etkilerini de önemli bir değişken olarak incelemiş bulunmaktadır. Coopersmith, çalışmasını ilkökulun son yıllarına rastlayan sınıflarda yapmıştır. Araştırmasında bir benlik-saygısı envanteri (Self-esteem inventory) kullanarak, öğrencileri bu envanterden aldıkları puanlara göre benlik saygısı düşük ve yüksek gruplar olarak, örnekleme iki alt gruba ayırmıştır. Araştırmada anne ve babaların eğitim anlayışlarını ve çocuklarıyla olan ilişkilerini öğrenebilme amacıyla soru listeleri hazırlanmış ve ayrıca yapılandırılmış görüşme tekniğine de yer vermiştir. Bu çalışmalar sonucunda diğer bulgular yanında, ana-baba-çocuk ilişkileri açısından önemli sayılabilecek bazı bulgular elde etmiştir. Benlik saygısı yüksek çocukların ana-babalarının; çocuklarını kabul eden, çevreyi çocuğa göre düzenlemek ve onlara

serbestlik tanımakla onlara uymak zorunda olduğu kesin ve belli kurallar koyan, çocukların okul içinde veya okul dışında beklentilere uygun başarılar ortaya koyacağına inanan ve bunun doğal olduğunu kabul eden ana-babalar olduğunu gözlemlemiştir. Benlik saygısı düşük çocukların ana-babalarının ise; çocuklarını reddeden ve onlara soğuk davranan, çocuklarını beklenti ve kural belirsizliği içinde yetiştiren ve taviz verici olan, daha çok cezalandırıcı olmaları yanında ne zaman verileceği belirsiz bir ödül-ceza yöntemi kullanan, çocuklarının beklentilere uymaları konusunda onlara güvenmeyen ve çocuklarının başarısızlığını ilgisiz ve soğuk bir ifade içinde kabullenen ana-babalar olduğunu söylemiştir(akt: Kılıççı,1989;s.28-29).

Remer ve arkadaşları (1984), bir mesleki gelişim kursunun 74 tane üniversite öğrencisi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Eğitim, mesleğe dönük karar vermede ajan rolü olan değişimin kapsamlı bir danışma modeli üzerine temellendirmişlerdir. Kurs sonunda katılımcıların, mesleki benlik kavramlarının kristalleşme derecesinin arttığı; meslek seçimi konusunda daha kararlı ve akılcı oldukları ortaya çıkmıştır (akt: Toprak, 2007).

Healy ve arkadaşlarının (1987), farklı branşlarda ki üniversite öğrencileri üzerinde yapmış oldukları bir çalışmada üst sınıftaki öğrencilerin alt sınıftaki öğrencilere göre daha yüksek mesleki benlik saygısına (career self-esteem) sahip oldukları bulunmuştur. Mesleki benlik saygısı (career self-esteem) açısından cinsiyetler arası bir farklılık bulunmamıştır (akt: Toprak, 2007).

Feather (1991) yüksekokul ve psikoloji öğrencileri üzerine yaptığı çalışmasında bu öğrencilerin her ikisinde de yüksek benlik saygısını yetkinlik, öz yönelim ve başarı ile ilgili alanlardaki değerlerin önemine bağlı olduğunu belirtir. Yaptığı bağlantı sonucunu bireyci kültürlerdeki sosyalleşme sürecine ait olduğunu söyler (akt: Yıldız, 2012).

Munson (1992), toplam 251 lise öğrencisinin mesleki olgunluk düzeyleri, mesleki kimlikleri ve benlik saygıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Yüksek benlik saygısına sahip öğrenciler, düşük benlik saygısına sahip öğrencilerden toplumsal rolleri içerisinde, mesleki olgunluk ve mesleki kimlikle ilgili olarak daha yüksek puan aldıkları görülmüştür (akt: Toprak, 2007).

Sparks (1992)'ın öğretmen kontrol odağı, öğrenci kontrol ilişkisi ve benlik kavramı ilişkilerini incelediği araştırmasında, 29 ortaokul öğretmeni, baskın öğretmen veya çok fazla baskın olmayan öğretmen özellikleri bakımından kendi öğrencileri, diğer öğretmen arkadaşları ve okul yöneticileri tarafından değerlendirilmiştir. Yapılan çalışmanın sonucuna göre kontrol odağı, benlik kavramı ve öğrenci kontrol ilişkisi değişkenleri bakımından farklılaşmalarına rağmen kişilik özellikleri arasında farklılıklar olduğu bulunmuştur (akt: Yerebakan. 2007).

Deppe (1988), 252 kolej öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmasında cinsiyet ve akademik başarı ile yalnızlık ve benlik saygısı ilişkisini irdelemiştir. Öğrencilere UCLA Yalnızlık Ölçeğini; Benlik Saygısı Indexi ve bir bilgi formu uygulamıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyet ve akademik başarı ile benlik saygısı arasında oldukça yüksek bir ilişkinin olduğunu, ancak bu faktörlerin yalnızlık düzeyi üzerinde etkisi olmadığı ortaya çıkmıştır (akt: Odacı, 1994).

Donnay ve Borgen (1999), değişik 21 meslekte toplam 1105 bay ve bayan üzerinde yapmış olduğu çalışmada, kişilik özellikleri ile iş doyumunun, benlik ve mesleki benlik üzerindeki olumlu etkilerini araştırmışlardır. İsteddiği işte çalışan ve iyi ücret alan kişilerin hem benlik hem de mesleki benlik düzeylerinin diğer kişilerden daha yüksek olduğunu bulmuşlardır (akt: Yıldız, 2004).

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Çalışmanın bu bölümünde ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki benlik saygılarının; cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, öğretmenlikteki kıdem yılı, kurumdaki çalışma süresi ve branş değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediklerini incelemek amaçlandığından genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli; çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Tarama modeli çalışmalar, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 1995).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, İstanbul İli'nin Esenyurt İlçesinde görev yapan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı çalışan 1766 ilkokul ve ortaokul öğretmenidir (Meb, 2015). Örneklemi ise Esenyurt ilçesinde ki 313 ilkokul ve ortaokul öğretmenidir.

Örneklem belirlenirken basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmış olup Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004) tarafından hazırlanmış olan örneklem büyüklüğü hesaplama tablosundan yararlanılmıştır. Buna göre 0.05 örnekleme hatası ($p=0.08$ ve $q=0.2$) ile 313 öğretmen örneklem için yeterli değerlendirilmiştir.

Anket Çalışması Yapılan İlkokul ve Ortaokulların İsimleri:

1. Fahir İlkel İlkokulu
2. Fevzi Danış İlkokulu
3. Mahir Gürlek İlkokulu
4. Nihat Delibalta İlkokulu
5. Osman Gazi İlkokulu
6. Esenyurt Merkez Ortaokulu
7. Fahir İlkel Ortaokulu
8. Fevzi Danış Ortaokulu
9. Kıraç Merkez Ortaokulu
10. Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu
11. Mevlana İmam Hatip Ortaokulu

12. Nihat Delibalta Ortaokulu

13. Yusuf Akdaş Ortaokulu

3.3. Veri Toplama Teknikleri

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki benlik saygılarının belirlenmesi amacıyla öğretmenlere uygulanmak amacıyla iki bölümden oluşan ölçme aracı kullanılmıştır. Birinci bölümde katılımcılara ilişkin kişisel bilgileri toplamak için 6 soruya yer verilmiştir. Ölçeğin ikinci bölümünde ise ‘Mesleki Benlik Saygısı Düzeylerini’ belirlemek amacıyla Arıcağ (2001) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır.

3.4. Veri Toplama Aracı

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki benlik saygılarını belirlemek amacıyla 380 ölçek yukarıda sayılan okullara dağıtılmıştır. Ölçekler doldurulurken gönüllülük esas alınıp isteyen öğretmenlerin cevaplandırabilecekleri belirtilmiştir. Dağıtılan ölçeklerin 318 tanesi toplanabilmiştir. Bu ölçeklerden de 5 tanesinin eksik doldurulduğu tespit edilip değerlendirme dışı bırakılmıştır. Elde kalan 313 ölçek değerlendirilmeye alınarak gerekli analizler yapılmıştır.

Arıcağ Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği

Arıcağ Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği, Arıcağ (2001), tarafından geliştirilmiş beşli likert tipli bir tutum ölçeğidir. Mesleğe ilişkin değerlilik yargısını belirlemek için oluşturulmuş 30 maddeden oluşmaktadır. Bu 30 maddenin 14’ü olumlu, 16’sı ise olumsuz ifadeler içermektedir. 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. Olumlu maddelerde “Kesinlikle Katılıyorum” 5, “Katılıyorum” 4, “Kararsızım” 3, “Katılmıyorum” 2, “Kesinlikle Katılmıyorum” 1 puan alınırken; olumsuz maddelerde “Kesinlikle Katılıyorum” 1, “Katılıyorum” 2, “Kararsızım” 3, “Katılmıyorum” 4, “Kesinlikle Katılmıyorum” 5 puan verilmektedir. Ölçeğin iç tutarlık güvenilirlik katsayısı ,93 (n=152) ve test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise ,90’dır(n=92, p<.01). Ölçek 30 ile 150 arasında puan vermektedir. Puanların yükselmesi mesleki benlik saygısının yükseldiğini göstermektedir. Bu çalışmada Cronbach α güvenilirlik katsayısı ,91 olarak bulunmuştur.

Arıcağ tarafından ölçek 42 maddelik (21 olumlu, 21 olumsuz ifade rastgele karışık bir şekilde) haliyle düzenlenmiş ve 1997 Ekim ayı içinde sınıf öğretmenliği bölümünden farklı şubelerdeki 152 ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine uygulanmış ve

öğrencilerden anlamadıkları maddeleri işaretlemeleri istenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığını güçlendirmek ve güvenilirliğini artırmak için SPSS paket programında madde analizi yapılmış toplam puanla. 001 düzeyinde 8 binde bir hata payı ile anlamlı korelasyon gösteren maddeler seçilmiş, diğer maddeler ise ölçekten çıkarılmıştır. Böylece madde analizi sonucunda ölçekteki madde sayısı 30'a inmiştir. Öğrencilerin anlamadıkları maddeler de madde analizi sonucunda ölçekten çıkarılan maddelerdir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Elde edilen verilerin işlenmesinde ve çözümlemesinde SPSS (Statistical Package for Social Sciences) Versiyon 22.00 paket programı kullanılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri değerlendirilirken frekans ve yüzde hesaplamaları kullanılmıştır. Basıklık (skewness) değeri (,-740), çarpıklık (kurtosis) değeri (,999), bulunmuştur. Bu değerler -1 ile +1 aralığında olduğu için (ölçeğin tamamında) verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir. Bu nedenle de analizlerde bağımsız örneklem t- testi ve One Way Anova kullanılmıştır.

Puanlama değerleri;

Tablo: 3.1. Puan Değer Aralığı

Düzye	Olumlu Cevaplar	Olumsuz Cevaplar	Seçenek	Sınırı
Çok Düşük	1	5	Kesinlikle Katılmıyorum	1.00-1.80
Düşük	2	4	Katılmıyorum	1.81-2.60
Orta	3	3	Kararsızım	2.61-3.40
Yüksek	4	2	Katılıyorum	3.41-4.20
Çok Yüksek	5	1	Kesinlikle Katılıyorum	4.21-5.00

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Elde edilen istatistikler tablolar halinde sunulmuş olup yorumlarıyla birlikte verilmiştir. Tablolarda frekans analizi, One Way Anova ve t testi kullanılmıştır.

Tablo 4.1. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Cinsiyet	Frekans (N)	Yüzde (%)
Kadın	176	56,20
Erkek	137	43,80
Toplam	313	100,0

Tablo 4.1.'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin % 56,2'si kadın, % 43,8'i erkektir. Araştırmaya bakıldığı zaman öğretmenlerin büyük çoğunluğu kadındır. Kadın sayısının ilkökul ve ortaokul öğretmenleri arasındaki sayının fazlalığı ortaya çıkmaktadır.

Tablo 4.2. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Yaş Aralığı	Frekans (N)	Yüzde (%)
20-30	209	66,80
31-40	91	29,10
41-50	11	3,50
51 ve üzeri yıl	2	,60
Toplam	313	100,0

Tablo 4.2.'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin % 66,8'i 20-30 yaş arası, % 29,1'i 31-40 yaş arası, % 3,5'i 41-50 yaş arası, % 0,6'sı ise 51 ve üzeri yaşıdadır. Araştırmaya bakıldığı zaman öğretmenlerin büyük çoğunluğu gençtir. Bu bulgu Esenyurt bölgesindeki öğretmenlerin büyük bir

kısımının daha mesleklerinin başında olduklarını göstermektedir. Bu veriler Esenyurt bölgesindeki öğretmenlerin daha yeterli deneyimde olmadıklarını göstermektedir.

Tablo 4.3. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenim Durumuna Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Öğrenim Durumu	Frekans (N)	Yüzde (%)
Yüksek Okul	18	5,80
Lisans	274	87,50
Yüksek Lisans veya Doktora	21	6,70
Toplam	313	100,0

Tablo 4.3.'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin % 5,8'i yüksek okul, % 87,5'i lisans, % 6,7'si yüksek lisans veya doktora eğitimi almıştır. Araştırmaya bakıldığı zaman öğretmenlerin büyük çoğunluğu lisans düzeyinde eğitim almıştır. Yüksek lisans veya doktora eğitimi alanlar düşük bir orandadır. Bulgular incelendiğinde Esenyurt ilçesindeki öğretmenlerin büyük bir kısmının daha yüksek lisans veya doktora yapmadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin lisans düzeyinde kalmayı tercih ettikleri sonucu çıkarılabilir.

Tablo 4.4. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretmenlikteki Kıdem Yılıının Frekans ve Yüzde Dağılımı

Mesleki Kıdem	Frekans (N)	Yüzde (%)
1-5 yıl	177	56,50
6-10 yıl	92	29,40
11-15 yıl	33	10,50
16 yıl ve üzeri	11	3,50
Toplam	313	100,0

Tablo 4.4.'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin % 56,5'i 1-5 yıl, % 29,4'ü 6-10 yıl, % 10,5'i 11-15 yıl, % 3,5'i ise 16 yıl ve üzeri öğretmenlik yapmaktadır. Frekans analizine bakıldığı zaman öğretmenlerin büyük kısmı daha mesleklerinin başındadırlar. Bu bulgudan tecrübesiz öğretmenlerin

daha çok bulunduğu bir bölge olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu bulgu tecrübeli öğretmenlerin başka bölgelere gittiğini ortaya çıkarmaktadır.

Tablo 4.5. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Buldukları Kurumdaki Çalışma Sürelerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Okuldaki Kıdem	Frekans (N)	Yüzde (%)
0-5 yıl	260	83,10
6-10 yıl	46	14,70
11-15 yıl	7	2,20
Toplam	313	100,0

Tablo 4.5.'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin % 83,1'i, 0-5 yıl, % 14,7'si 6-10 yıl, % 2,2'si ise 11-15 yıl bulunduğu kurumda öğretmenlik yapmaktadır. Frekans analizine bakıldığı zaman öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu buldukları kurumda yeni oldukları görülmektedir. Buradan da öğretmen sirkülasyonunun çok olduğunu söylenebilir. Gelen öğretmenler ya yeni atanmış ya da hemen tayin istedikleri sonucu çıkarılabilir.

Tablo 4.6. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Branşlarının Frekans ve Yüzde Dağılımı

Branş	Frekans (N)	Yüzde (%)
Sınıf Öğretmeni	151	48,20
Branş Öğretmeni	162	51,80
Toplam	313	100,0

Tablo 4.6. 'da görüldüğü gibi ölçek dağıtılan okul sayısı farklı olmasına rağmen branş ve sınıf öğretmenlerinin sayısı arasında ciddi bir fark olmadığı görülmektedir. Buradan da ilkokuldaki okullarda daha fazla öğretmen bulunduğu söylenebilir.

Tablo 4.7. Her Bir Maddenin Frekans ve Ortalamasının Alınması

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	\bar{x}
1. Madde	Yüzde	11,5	22,0	11,8	29,7	24,9	3,3450
	Frekans	36	69	37	93	78	
2. Madde	Yüzde	5,4	2,9	5,1	38,3	48,2	4,2109
	Frekans	17	9	16	120	151	
3. Madde	Yüzde	14,4	13,7	8,3	29,7	33,5	3,5687
	Frekans	45	43	26	93	105	
4. Madde	Yüzde	11,8	17,3	8,6	26,2	36,1	3,5751
	Frekans	37	54	27	82	113	
5. Madde	Yüzde	2,6	5,4	6,4	45,0	40,6	4,1565
	Frekans	8	17	20	141	127	
6. Madde	Yüzde	8,0	14,1	6,7	31,3	39,9	3,8115
	Frekans	25	44	21	98	125	
7. Madde	Yüzde	3,8	11,5	15,7	42,8	26,2	3,7604
	Frekans	12	36	49	134	82	
8. Madde	Yüzde	6,1	11,2	7,7	44,4	30,7	3,8243
	Frekans	19	35	24	139	96	
9. Madde	Yüzde	5,1	5,1	6,4	33,5	49,8	4,1789
	Frekans	16	16	20	105	156	
10. Madde	Yüzde	6,4	5,1	3,8	31,3	53,4	4,2013
	Frekans	20	16	12	98	167	
11. Madde	Yüzde	11,2	17,6	17,9	32,6	20,8	3,3419
	Frekans	35	55	56	102	65	
12. Madde	Yüzde	3,8	6,4	7,7	45,0	37,1	4,0511
	Frekans	12	20	24	141	116	
13. Madde	Yüzde	4,2	6,4	13,7	41,9	33,9	3,9489
	Frekans	13	20	43	131	106	
14. Madde	Yüzde	2,9	7,0	9,6	39,0	41,5	4,0927
	Frekans	9	22	30	122	130	

15. Madde	Yüzde	3,5	3,8	4,8	26,8	61,0	4,3802
	Frekans	11	12	15	84	191	
16. Madde	Yüzde	3,8	7,3	9,6	47,0	32,3	3,9649
	Frekans	12	23	30	147	101	
17. Madde	Yüzde	3,8	15,0	13,1	37,1	31,0	3,7636
	Frekans	12	47	41	116	97	
18. Madde	Yüzde	4,2	3,5	4,2	44,1	44,1	4,2045
	Frekans	13	11	13	138	138	
19. Madde	Yüzde	4,5	10,9	8,0	37,1	39,6	3,9649
	Frekans	14	34	25	116	124	
20. Madde	Yüzde	15,7	25,9	26,5	17,3	14,7	2,8946
	Frekans	49	81	83	54	46	
21. Madde	Yüzde	4,8	6,1	15,0	37,1	37,1	3,9553
	Frekans	15	19	47	116	116	
22. Madde	Yüzde	8,3	21,7	18,8	30,7	20,4	3,3323
	Frekans	26	68	59	96	64	
23. Madde	Yüzde	8,6	14,7	10,5	35,5	30,7	3,6486
	Frekans	27	46	33	111	96	
24. Madde	Yüzde	4,8	7,0	6,1	47,6	34,5	4,0000
	Frekans	15	22	19	149	108	
25. Madde	Yüzde	4,8	10,5	10,2	41,2	33,2	3,8754
	Frekans	15	33	32	129	104	
26. Madde	Yüzde	4,8	5,8	5,8	43,5	40,3	4,0863
	Frekans	15	18	18	136	126	
27. Madde	Yüzde	4,8	14,7	7,3	39,3	33,9	3,8275
	Frekans	15	46	23	123	106	
28. Madde	Yüzde	8,9	12,1	14,4	33,2	31,3	3,6581
	Frekans	28	38	45	104	98	
29. Madde	Yüzde	2,9	6,4	7,3	40,6	42,8	4,1406
	Frekans	9	20	23	127	134	
30. Madde	Yüzde	4,5	18,8	20,1	35,5	21,1	3,4984
	Frekans	14	59	63	111	66	

Tablo 4.7.'de öğretmenlerin mesleki benlik saygılarına bakıldığında görüldüğü gibi ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki benlik saygıları ortalamaları 5 üzerinden 3,8421 bulunmuş olup iyi düzeyde olduğu söylenebilir. 15. madde (4,3802) – Mesleğimi küçümsüyorum - ile en yüksek ortalamaya sahiptir. Bu ortalama çok yüksek düzeye denk gelmektedir(Tablo:3.1). Buradan da İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleklerini küçümsemedikleri sonucu çıkarılabilir. Ayrıca öğretmenlerin mesleklerini benimsedikleri sonucuna varılabilir. 20. madde ise en düşük (2,8946) -Mesleğimin parlak bir geleceğinin olduğunu düşünüyorum - ortalamaya sahiptir. Bu ortalama orta düzeye denk gelmektedir(Tablo:3.1). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleklerinin gelecekleri hakkında çokta olumlu düşünmedikleri sonucuna varılabilir. Buradan da öğretmenler mesleklerinin önünün kariyer olarak çokta açık olmadığını düşünüyor olabilirler. Diğer maddelerde ortalamaya yakın olduğu görülmektedir. Uç noktalarda olan çok fazla madde göze çarpmamaktadır. Öğretmenlerin mesleki benlik saygıları genel olarak ortalamaya yakın olması öğretmenlerin mesleki benlik saygılarının birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 4.8. Cinsiyet Değişkenine Göre İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Saygıları İle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin t- Testi Sonuçları

Okul Türü	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Kadın	176	3,8676	,62815	311	,812	,417
Erkek	137	3,8092	,63395			

$p > 0.05$

Tablo 4.8.'de görüldüğü gibi ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki benlik saygılarının belirlenmesine ilişkin cinsiyet değişkenine göre öğretmen görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t_{(311)} = ,812$; $p > 0.05$]. Öğretmenlerin cinsiyetlerinin farklı olması mesleki benlik saygılarını etkilememektedir. Mesleki benlik saygıda cinsiyetin çokta önemli olmadığı sonucu çıkmaktadır.

Tablo 4.9. Yaş Değişkenine Göre İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Saygıları İle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin One Way Anova Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	F	p
20-30	209	3,8368	,60586	,407	,748
31-40	91	3,8447	,67669		
41-50	11	3,9848	,74257		
51 ve üzeri	2	3,4833	,63640		

$p > 0.05$

Tablo 4.9. incelendiğinde ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki benlik saygılarının belirlenmesi yaş değişkenine göre öğretmen görüşleri anova testi sonuçlarına ilişkin, öğretmen görüşleri arasında yaş değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(3-309)} = ,407$; $p > 0.05$]. Öğretmenlerin yaşlarının farklı olması onların mesleki benlik saygılarını etkilememektedir.

Tablo 4.10. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Saygıları İle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin One Way Anova Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	F	p
Yüksek Okul	18	4,0278	,42399	,102	,334
Lisans	274	3,8232	,64498		
Yüksek Lisans veya Doktora	21	3,9286	,56875		

$p > 0.05$

Tablo 4.10. incelendiğinde ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki benlik saygılarının belirlenmesi öğrenim durumu değişkenine göre öğretmen görüşleri anova testi sonuçlarına ilişkin, öğrenim durumu değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2-310)} = 1,102$; $p > 0.05$]. Öğrenim durumu öğretmenlerin mesleki benlik saygılarını etkilememektedir.

Tablo 4.11. Kıdem Yılı Değişkenine Göre İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Saygıları İle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin One Way Anova Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	F	p
1-5 yıl	177	3,8320	,59872	,144	,934
6-10 yıl	92	3,8558	,65123		
11-25 yıl	33	3,8222	,74994		
16 yıl ve üzeri	11	3,9485	,64159		

p>0.05

Tablo 4.11. İncelendiğinde ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki benlik saygılarının belirlenmesi kıdem yıllı değişkenine göre öğretmen görüşleri anova testi sonuçlarına ilişkin, öğretmen görüşleri arasında kıdem yıllı değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(3-309)} = ,144$; $p>0.05$]. Kıdem farklı olması öğretmenin mesleki benlik saygısını etkilememektedir.

Tablo 4.12. Buldukları Kurumdaki Çalışma Sürelerine Göre İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Saygıları İle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin One Way Anova Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	F	p
0-5 yıl	260	3,8315	,63148	,227	,797
6-10 yıl	46	3,8993	,63267		
11-15 yıl	7	3,8571	,64513		

p>0.05

Tablo 4.12. İncelendiğinde ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki benlik saygılarının belirlenmesi buldukları kurumdaki çalışma süreleri değişkenine göre öğretmen görüşleri anova testi sonuçlarına ilişkin, öğretmen görüşleri arasında buldukları kurumdaki çalışma süreleri istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2-310)} = ,227$; $p > 0.05$]. Bir öğretmenin bir kurumda fazla ya da az çalışması mesleki benlik saygısını etkilememektedir. Kurumda ki çalışma süresinin mesleki benlik saygısı anlamında çokta önemli olmadığı sonucuna varılabilir.

Tablo 4.13. Branş veya Sınıf Öğretmeni Değişkenine Göre İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Saygıları İle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin t- Testi Sonuçları

Branş	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Sınıf Öğretmeni	151	3,8728	,64455			
Branş Öğretmeni	162	3,8134	,61743	311	,834	,405

$p > 0.05$

Tablo 4.13.'te görüldüğü gibi ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki benlik saygılarının belirlenmesine ilişkin branş öğretmeni olma ve sınıf öğretmeni değişkenine göre öğretmen görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözükmemektedir [$t_{(311)} = ,834$; $p > 0.05$]. Öğretmenlerin branşları mesleki benlik saygılarını etkilememektedir. Farklı branşlarda öğretmen olmak ile mesleki benlik saygısı arasında ilişki olmadığı görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki benlik saygılarının belirlenmesi için yapılan çalışmanın bulguları doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır.

5.1. Sonuç-Tartışma

- 1) İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki benlik saygıları ortalamaları 5 üzerinden 3,8421 (katılıyorum) bulunmuş olup öğretmenlerin mesleki benlik saygılarının yüksek olduğu sonucu çıkarılabilir. Öğretmenlerin mesleki benlik saygılarının yüksek olması öğretmenlerin işlerine önem verdiklerini ve öğretmen olduklarından dolayı mutlu oldukları sonucuna varılabilir. Cengil (2009)'de öğretmen adaylarıyla yapmış olduğu araştırma sonucunda benzer sonuçlara ulaşmış olup öğretmen adaylarının benlik saygılarını yüksek bulmuştur. Bu bulgu araştırma sonucunu desteklemektedir.
- 2) Kadın öğretmenlerin sayısının (% 56,2), erkek öğretmenlerin sayısına göre daha fazla olduğu görülmektedir. Pehlivan (2008)'a göre çalışmaya katılan öğretmen adaylarının % 80'ini kız adaylar oluşturmaktadır. Bu durum, sınıflara göre dağılımlarda da benzer sonuçlar vermiştir. Buna göre, öğretmenlik mesleğinin kadın mesleği gibi görüldüğü ve tercihlerin de buna göre yapıldığı genel yargısını destekleyici sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir. Benzer araştırma bulgularına bakıldığı zaman özellikle öğretmenlerin çalışma saatleri kadın öğretmenler için cazip olduğu sonucuna varılabilir. Strong (1943), küçük yaşlardan itibaren kültürlerin bazı meslekleri birinci derecede kadınlara bazılarını ise erkeklere özgü saydığını belirtmektedir. Yazara göre, toplum tarafından kadınların genellikle sanat, müzik, edebiyat, öğretmenlik, büro işleri ve sosyal hizmetlerle uğraşmaları beklenir. Meslek ilgilerini etkileyecek tavır ve davranışlar oldukça erken yaşlarda özdeşim ve öğrenme yoluyla belirlenir (akt. Çimen, 1988). Bununla birlikte Aşkar ve Erden (1987), Şenel (1999), Karahan (2003), Şen (2006) ve Cengil (2009)' de benzer sonuçlar bulmuşlardır. Bu bulgular araştırma sonucunu desteklemektedir.

- 3) Öğretmenlerin (% 66,8) gibi yüksek bir oranda 20-30 yaş aralığında oldukları görülmektedir. Esenyurt bölgesi yeni atanan öğretmenlerin tercih ettikleri bir bölge olduğu sonucuna varılabilir. Esenyurt bölgesi daha önce İstanbul'da zorunlu hizmet bölgesi olarak bulunan birkaç bölgeden birisi olması öğretmenlerin tercihlerini etkilemiş olabilir. 51 ve üzeri (% ,6) yaş aralığındaki öğretmenlerin neredeyse bulunamaması yeteri kadar hizmet puanı alan öğretmenlerin daha merkezi yerlere tayinleri istedikleri sonucu çıkarılabilir.
- 4) Lisans mezunu (% 87.5) öğretmenlerin sayısının yüksek oranda olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yüksek lisans (% 6,7) oranının düşük olması öğretmenlerin bu konuda pek teşvik edilmedikleri sonucu çıkarılabilir. Ya da öğretmenlerin on altı yıllık eğitim ve ardından girdikleri kpss sınavından sonra dinlenmek istedikleri sonucu çıkarılabilir.
- 5) Daha önceki bulgularda da öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun genç oldukları bulunmuştu. Benzer bir tablo kıdem yıllında da görülmektedir. Öğretmenlerin (% 56,5) gibi önemli bir kısmı daha yeni mesleklerine atandıkları söylenebilir.
- 6) Buldukları kurumlardaki çalışma süreleri öğretmenlerin önemli bir kısmının (% 83,1) kurumlarında 0-5 yıl gibi az bir süre çalıştıkları göstermektedir. Az bir kısmının (% 2,2), 11-15 yıl çalıştıkları göze çarpmaktadır. Öğretmenler buldukları kurumda fazla görev yapmadıkları söylenebilir. Öğretmenler Esenyurt bölgesindeki kurumlarda belli bir süreden sonra tayin istedikleri sonucu çıkarılabilir.
- 7) İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki benlik saygılarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin cinsiyetlerinin farklı olması onların mesleki benlik saygılarını etkilemediği bulunmuştur. Gündem (2009)'de ilköğretim öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırma sonucunda cinsiyet ile mesleki benlik saygısı arasında

istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulamamıştır. Toprak (2007) yaptığı araştırma sonucunda ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı belirlenmemiştir. Healy (1987), Maşrabacı (1994), Baybek ve Yavuz (2005), Eşer (2005), Yerebakan (2007), Ünal ve Şimşek (2007), Tekirgöl (2011), Sönmez (2013), Zoroğlu (2014) ve Kadioğlu (2014) da mesleki benlik saygısı ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varmışlardır. Bu bulgular araştırma sonucunu desteklemektedir.

Altıntaş (1989), Uludağ Üniversitesi Eğitim ve Fen- Edebiyat Fakültelerinde son sınıf öğrencilerinden oluşan 400 kişilik örneklem grubu üzerinde bir çalışma yapmıştır. Araştırmasında öğrencilerin meslekleri ile bağdaşım içerisinde olup olmadıklarını Kappa katsayısı tekniği kullanarak incelemiştir. Sonuçta öğrencilerin benlik kavramları ve mesleki benlik kavramlarının bağdaşık olduğu, ancak erkek öğrencilerin bağdaşım düzeylerinin kızlara göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğrencilerden şu anda öğrenim gördükleri bölümü kendi seçenlerle, başkalarının etkisi ile seçenler karşılaştırıldığında, birinci gruptakilerin benlik ve mesleki benlik kavramlarının daha bağdaşık olduğu ortaya çıkmıştır. Altıntaş tarafından yapılan çalışmada öğretmen adayları mesleğe başlamadan önce erkek öğretmen adaylarının mesleki benlik saygıları bağdaşım düzeyi daha yüksek çıkmışken bu bulguda erkek öğretmenlerin mesleki benlik saygıları kadın öğretmenlerden bir farkı olmadığı bulunmuştur.

Mesleğe yönelik Yetkinliği tanımlayan Mesleki Benlik Saygısı Faktörlerinin araştırmaya katılan öğretmenlerin hiçbir demografik özelliğine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Cinsiyete kadınlar lehine Mesleki Benlik Saygısı puanları farkının manidar olmadığı bulgusu Arıçak (2001) ve Işık (2006) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarından uzaklaşmaktadır. Öğretmenliğin, araştırmacıların kişisel gözlemlerine ve genel kanaate göre, toplumsal olarak “bayan mesleği“ olarak kabul görmesinin bunda etken olmadığı düşünülebilir (Gündem, 2009).

Özkan (1987) ve Gürsoy (1989) ise ilköğretim öğretmenleri üzerinde gerçekleştirdiği araştırma sonucuna göre kadın öğretmenlerin benlik ve mesleki benlik kavramlarının bağdaşım düzeyleri erkeklerinkinden yüksektir.

Yapılan araştırmaların büyük bir kısmında cinsiyet ile mesleki benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu bulgular araştırma sonucunu desteklemektedir.

- 8) İlkokul ve ortaokul ğretmenlerinin mesleki benlik saygılarının yaş değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin yaşlarının farklı olması onların mesleki benlik saygılarını etkilemediği bulunmuştur. Gündem (2009)'de ilköğretim öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırma sonucunda yaş ile mesleki benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır.

Başka araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarda da genel olarak yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yerebakan (2007), yöneticilerin mesleki benlik saygı leğinden almış olduğu puanlar, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptamamıştır. zkan (1987), yaptığı araştırmada yaş ile benlik saygısı arasında anlamlı bir bağlantı kuramamıştır. Tekirgöl (2011) yaptığı araştırma sonucuna göre, mesleki benlik saygısı yaş değişkenine göre anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Zoroğlu (2014) yaptığı araştırma sonucunda anasınıfı ğretmenlerinin mesleki benlik saygılarının yaş değişkenine göre farklılaştığı belirlenememiştir. Bu bulgular araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Anlamlı farklılık sonucuna ulaşan araştırmacılar da vardır. Sönmez (2013) ilkokul ve ortaokul öğretmenleriyle yaptığı çalışma sonucunda yaş değişkenine göre anlamlı farklılık tespit etmiştir. Kadioğlu (2014)' da rehber öğretmenleriyle yaptığı çalışma sonucunda yaş değişkenine göre anlamlı farklılık tespit etmiştir.

- 9) İlkokul ve ortaokul ğretmenlerinin mesleki benlik saygılarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı fark tespit edilememiştir. Öğretmenlerin eğitim durumlarının farklı olması mesleki benlik saygılarını etkilememektedir. Kadioğlu (2014) rehber öğretmenleriyle yaptığı çalışma sonucunda öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bulunmamıştır. Bu da araştırma sonucunu desteklemektedir.

- 10) İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki benlik saygılarının kıdem yılına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Bir öğretmenin yeni atanmış olması veya uzun süreden beri öğretmenlik yapması mesleki benlik saygılarını etkilememektedir.

Araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalara bakıldığı zaman bazı çalışmalar araştırma bulgusunu desteklerken bazı çalışmalar kıdem değişkenine göre anlamlı fark bulmuştur. Gündem (2009)'de ilköğretim öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırma sonucunda kıdem yılı ile mesleki benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Sönmez (2013), ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin benlik saygısının kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edememiştir. Tekirgöl (2011)'ün Çalışanlarda Mesleki Benlik Saygısının İş Tatmini ve Yaşam Mutluluğu İle İlişkisi adlı araştırmasında araştırmaya katılan çalışanların Mesleki Benlik Saygısı puanı ortalamalarının kurum kıdemi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yaptığı analizlere göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulamamıştır. Bununla birlikte işe yeni başlayanlar ile kıdemi on beş yılın üzerinde olanların mesleki benlik saygısını daha yüksek bulmuştur.

Yerebakan (2007)'in benlik saygısı ölçeği sıralamalar ortalamalarının öğretmen olarak hizmet yılı grupları değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yaptığı analiz sonucunda farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu bulmuştur. Serin (2006), ilköğretim okulu yöneticilerinin mesleki benlik saygıları adlı yüksek lisans çalışmasında öğretmen olarak 11 – 20 yıl hizmet süresi bulunan yöneticilerin mesleki benlik saygısının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Kadioğlu (2014) rehber öğretmenleriyle yaptığı çalışma sonucunda kıdem yılı değişkenine göre fark istatistiksel olarak anlamlı bulmuştur.

- 11) İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki benlik saygıları buldukları kurumda ki çalışma sürelerini istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Bir öğretmenin bir kurumda uzun süre çalışması onun mesleki benlik saygısını değiştirmemektedir. Buna benzer yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar çıkmaktadır.

Tekirgöl (2011) ve Kadioğlu (2014) kurum kıdemi ile mesleki benlik saygısı ve kendine saygı arasında anlamlı ilişki bulamamışlardır. Araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarda da buldukları kurumdaki çalışma süreleri değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulgular araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

- 12) İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki benlik saygıları branş öğretmeni veya sınıf öğretmeni olmaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Branşlar mesleki benlik saygılarını etkilememektedir. Araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarda da genel olarak branş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Tekirgöl (2011) ve Kadioğlu (2014) öğrenim görülen alan ile mesleki benlik saygısı ve kendine saygı arasında anlamlı ilişki bulamamışlardır. Sönmez (2013) ilkokul ve ortaokul öğretmenleriyle yaptığı çalışma sonucunda branş değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edememiştir. Bu bulgular araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Odacı (1994) ise öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada sınıf öğretmenliği bölümünde okuyanların benlik saygı düzeyini daha yüksek bulmuştur.

5.2. Öneriler

- 1) Bu çalışma devlet okullarında yapılmış bir çalışmadır. Benzer çalışma özel sektördeki öğretmenlere yapılabilir. Devlet ve özel sektörde çalışan öğretmenlerin mesleki benlik saygıları karşılaştırılabilir.
- 2) 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 4+4+4 ile farklı eğitim kurumlarında çalışmaya başlayan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki benlik saygılarını belirlemeye yönelik yapılan çalışmaların ilklerinden biri olduğundan, buna benzer çalışmalar başka kişiler tarafından da yapılabilir.
- 3) Benzer bir çalışma nicel veriler yerine, nitel olarak da mesleki benlik saygısı belirlenmeye çalışılabilir.
- 4) Başka demografik değişkenleri de içine alan daha geniş bir araştırma yapılmaya çalışılabilir.

- 5) Bu çalışma İstanbul'da yapılmış bir çalışmadır. Benzer bir çalışma köylerde çalışan öğretmenlerle veya Anadolu'nun başka bir şehrinde çalışan öğretmenlerle yapılabilir.
- 6) Öğretmen adayları ile benzer çalışma yapıp öğretmen olarak atandıklarında mesleki benlik saygıları karşılaştırılabilir.
- 7) Lise veya anaokulu öğretmenleriyle benzer çalışma yapıp ilkokul ve ortaokul öğretmenleriyle karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Abbasoğlu, E., (2011). Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum ve Benlik Saygılarının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, KATÜ, Trabzon.
- Akbaba, S., (2002). *Öğretmen Yetiştirmede Mesleki Rehberliğin Yeri ve Önemi*, Milli Eğitim Dergisi, PP 155-156.
- Akçamete, G., Sucuoğlu, B., Kaner, S. (2001). Öğretmenlerde Tükenmişlik Doyumu ve Kişilik. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aksoy, C.A., (1992). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Özsaygı ve Denetim Odağını Etkileyen Bazı Değişkenlerin İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altıntaş, E., (1989). Öğretmen Yetiştiren Fakülte Öğrencilerinin Benlik ve Mesleki Benlik Kavramları Arasındaki Bağdaşım Düzeylerini Etkileyen Bazı Faktörler, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arıcak, T.O., (1995). Üniversite Öğrencilerinde Saldırganlık, Benlik Saygısı ve Denetim Odağı İlişkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı İstanbul.
- Arıcak, T.O., (1999). Grupla Psikolojik Danışma Yoluyla Benlik ve Mesleki Benlik Saygısının Geliştirilmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, T.C. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Arıcak, T. (2001). Mesleki Benlik Saygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi, Güvenirlik ve Geçerlilik Çalışmaları, 6. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi 5-7 Eylül, ODTÜ, Ankara.
- Arıcak, T., Dilmaç, B. (2003). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğrencilerinin Bir Takım Değişkenler Açısından Benlik Saygısı ile Mesleki Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi*, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 3(1), 1-7.

- Aslan, E., (1992). *Benlik Kavramı ve Bireyin Yaşamındaki Etkileri*, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(19), 7-14, İstanbul.
- Aşkar, P., Erden, M, (1987). *Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği*, Çağdaş Eğitim Dergisi, (121), 8-11.
- Aştı, N., Bilgin, H., (1997). *Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencileri İle Diğer Üniversiteli Kız Öğrencilerde Benlik Saygısının Karşılaştırılması*. IV. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Sempozyumu. Kıbrıs.
- Armaner, N. (1980). *Din Psikolojisine Giriş*. Ankara: Ay Yıldız Matbaası.
- Ataklı, A. (1997). *Okullarda Yönetici Davranışlarının Öğretmenlerinin Verimliliğine Etkisi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Avşaroğlu S., Üre Ö., (2007). *Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygı, Karar Verme ve Stresle Başa Çıkma Stillerinin Benlik Saygısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (18), 85-100.
- Bacanlı, H. (1997). *Sosyal İlişkilerde Benlik Kendini Ayarlamanın Psikolojisi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bacanlı, S. (2005). *An Examination of Congruence Between Psychological Counselor Candidate's Self-Concept and Vocational Self-Concept: A Longitudinal Stud*, Educational Sciences: Theory & Practice, 5 (2), 608-616, Ankara.
- Bal, S., (2003). *Hastanede Çalışan Hemşire ve Diğer Bayan Sağlık Personelinin Benlik Saygıları ve Atılganlık Düzeylerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Balat, G. U., Akman, B. (2004). *Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Lise Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14(2), 175-183.

- Başaran, İ. E. (2000). Eğitim Yönetimi: Nitelikli Okul. Dördüncü Kez Yeniden Basım. Ankara.
- Baybek, H., Yavuz, S, (2005). *Muğla Üniversitesi Öğrencilerinin Benlik Saygılarının İncelenmesi*, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (14), s. 77.
- Baykara Pehlivan, K., (2008). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyo-kültürel Özellikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Çalışma*, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 4, Sayı 2, ss. 151-168.
- Baymur, F. (1993). Genel Psikoloji. İstanbul: İnkılap Kitabevi Yayın San. ve Tic. A.Ş. Anka Ofset.
- Bilgin, Ş., (2001). Ergenlerde Benlik Saygısı İle Kaygı Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Büyükdüvenci, S. (1994). Varoluşçuluk ve Eğitim. <http://dergiler.ankara.edu.tr/> (Erişim tarihi: 07.05.2015).
- Büyükkaragöz, S. (1997). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Konya: Mikro Basım Yayın.
- Celep, C. (2004). Meslek Olarak Öğretmenlik, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cengil, M., (2009). *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi I. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi , 1, (8), 15, ulakbim.gov.tr, (Erişim Tarihi: 26.05.2015).
- Cüceloğlu, D. (1991). İnsan ve Davranış. İstanbul :Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (1999). İnsan ve Davranışı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağlayan, A. (2004). Eğitimde Özlenen Öğretmenler. İstanbul: Ağaç Yayınları.
- Çankaya, B., (2007). Lise 1. ve 2. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Benlik Saygısının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Çapar, B., (2008). Farklı Ortaöğretim Öğrencilerinde Dindarlık İle Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ,Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çelikkol, A. (2008). Egzersiz ve Benlik Kavramı, Sosyal Psikiyatri Kongresi, <http://www.celikkol.org/benlikkavrami.htm> (Erişim Tarihi: 24.04.2015)
- Çimen, M., (1988). Cinsiyet ve Bazı Sosyo-ekonomik Değişkenlerin, Lise Öğrencilerinin Mesleki İlgilerine Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çubuk, Ç.Y., (2011). Madde Kullanımı Deneyimi Yaşamış Kişilerde Benlik Saygısı ve Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Demirel, Ö. (2002). Eğitimde Program Geliştirme.(4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deniz M.E., Akuysal S., Çelik C., (2005), Kırsal Alanlarda Ve Kent Merkezinde Yaşayan İlköğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 28-30 Eylül 2005, Denizli.
- Dinç, F., (1992). Cinsiyetleri Farklı Lise Öğrencilerinin Benlik Algı Düzeylerinin Özsayı Düzeylerine Etkisi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dinçer F., (2008). Hemşirelik ve Ebelik Öğrencilerinin Benlik Saygısı ve Atılganlık Düzeyleri, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Dilmaç B., Ekşi H., (2008). *Meslek Yüksek Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Yaşam Doyumları ve Benlik Saygılarının İncelenmesi*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (20), 279-289.
- Doğanay, A., Sarı, M. (2003). *İlköğretim Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Eğitim Felsefelerine İlişkin Algularını Değerlendirilmesi*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 1(3), 321-339.

- Doğru, N., Peker, R. (2004). *Özsaygı Geliştirme Programının Lise Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Özsaygı Düzeylerine Etkisi*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(2), 315-328.
- Durusoy, A., (1992). İbn Sina Felsefesinde Nefs, Akıl ve Ruh, Marmara Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- Education at A Glance, (2007). OECD Indicators, OECD, OECD web sitesi, http://www.oecd.org/document/19/0,2340,en_2649_201185_1914579_1_1_1_1,00.ht (Erişim Tarihi: 28.04.2015).
- Erkan, S., Kılıçcı, Y., Selçuk, Z., ve ark., (2002). İlköğretimde Rehberlik. (3. Basım) Ed: Yıldız Kuzgun. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erikson, E.H, (1984). İnsanım Sekiz Çağı. (1. Baskı). T. Bedirhan Üstün, Vedat şar (çev.). Ankara: Birey ve Toplum Yayıncılık.
- Erman, K.A., Can, S., şahan, A. (2007). Sporcu Bayan ve Erkeklerin Benlik Saygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması, Akdeniz Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okul, Antalya.
- Eşer, H., (2005). Üniversite Öğrencilerinde Dini İnanç ve Benlik Saygısı İlişkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- İnanç, N., (1997). Üniversite Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Işık, E.N., (2006). Öğretmen Adaylarının Benlik Kavramları İle Mesleki Benlik Kavramları Arasındaki Bağdaşımın Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi: Selçuk Üniversitesi Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Geçtan, E. (2002). Psikanaliz ve Sonrası. İstanbul: Metis Yayınları.

- Guttek, G.L. (2001). Eğitimde Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar. (2. Basım). (Çev:Nesrin Kale). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Gündem, Z.F., (2009). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Motivasyon, Mesleki Benlik Saygısı ve Mesleğe Yönelik Yetkinlik Duygusu Algıları Arasındaki Etkileşim, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Güngör, A., (1989). Lise Öğrencilerinin Özsaygı Düzeyini Etkileyen Etmenler, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gürbüz, N., (2009). 5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının ve Benlik Saygılarının Okul Sonrası Kültürel- Sportif Etkinliklere Katılmalarına ve Diğer Bazı Değişkenlere İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim A.B.D Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Gürsoy, C.G., (1989). İlkokul Öğretmenlerinin Benlik Kavramları İle Mesleki Benlik Kavramları Arasındaki Bağdaşım Düzeyini Etkileyen Bazı Faktörler, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Hamarta, E., Demirtaş, E. (2009). *Lise Öğrencilerinin Utangaçlık ve Benlik Saygılarının Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Açısından İncelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 21, 240-247.
- Jung, C.G. (2003). İnsan Ruhuna Yöneliş. (5. Basım). Engin Büyükinal (çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Jones, R.N., (1982). Danışma Psikolojisi Kuramları. (Çev: Füsün Akkoyun), Casell Educational Limited, 20,21, 146-150 ,153,158,168,179.
- Işık, E.N., (2006). Öğretmen Adaylarının Benlik Kavramları İle Mesleki Benlik Kavramları Arasındaki Bağdaşımın Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi: Selçuk Üniversitesi Örneği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, T.C. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı, Konya.

- Kadıoğlu, F., (2014). Psikolojik Danışmanların (Rehber Öğretmenlerin) Mesleki Doyum İle Kendine Saygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kahriman, İ., (2002). Adolesanlarda Aile ve Arkadaşlardan Algılanan Sosyal Destek ile Benlik Saygısındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Karaaslan, A. (1993). *Öğrenci Hemşirelerin Benlik Saygısı Düzeyleri ve Bunu Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi*, Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi, 9(22), İzmir.
- Karaca, F. (2007). Dini Gelişim Teorileri. İstanbul: Dem Yayınları.
- Karahan, E, (2003). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Tutumları Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (1995). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karcıoğlu, F., (1994). Endüstri Meslek Lisesi Öğrencilerinin Benlik ve Mesleki Kavramları Arasındaki Bağdaşımın Karşılaştırılması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kımtır, N., (2008). Benlik Saygısı ve Dindarlık İlişkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Kuşat, A., (2001). *Eğitim ve Dinin Benlik Gelişimi İle İlişkisi*, Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı 11.
- Kuzgun, Y. (2009a). Meslek Gelişimi ve Danışmanlığı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzgun, Y. (2009b). Meslek Rehberliği ve Danışmanlığına Giriş. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzgun, Y. (1988). Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Kuzgun, Y. (2000). Meslek Danışmanlığı Kuramlar Uygulamalar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kulaksızoğlu, A. (1999). Ergenlik Psikolojisi. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Korkmaz, M., (1996). Yetişkin Örneklem İçin Bir Benlik Saygısı Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerlilik Çalışması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Köknel, Ö. (1985). Kaygıdan Mutluluğa Kişilik. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Kılıçcı, Y. (1989). Okulda Ruh Sağlığı. Ankara: Şafak Ofset Tipo Matbaacılık
- Maşrabacı, T., (1994). Hacettepe Birinci Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Meb, (2008). Öğretmen Yeterlikleri, Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Meb, (2015). <http://esenyurt.meb.gov.tr/> (Erişim tarihi: 07.05.2015)
- Mehmedoğlu, Y., (2001). Erişkin Bireyin Kendilik Bilinci ve Din Eğitimi. İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Nas, R., (1992). İlköğretime Öğretmen Yetiştirme, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (8), 363-368.
- Odacı, H., (1994). Fatih Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yalnızlık, Benlik Saygısı ve Yakın İlişkiler Kurabilme Düzeylerinin ve Bu Düzeyler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Oğuzkan, A.F. (1974). Eğitim Terimleri Sözlüğü, Türk Dil Kurumu (TDK) Yayın No:393, Ankara.
- Öner, U., (1982). Benlik Kavramı İle Mesleki Benlik Kavramı Arasındaki Farkın Akademik Başarı İle İlişkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Önal, G. (1995). İşletme Yönetimi ve Organizasyonu. İstanbul: T.C. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınları No.4.
- Öner, U. (1985). Benlik Gelişimine İlişkin Kuramlar. Ergenlik Psikolojisi. Ankara: Tas Kitapçılık.

- Öner, U., (1982). Benlik Kavramı İle Mesleki Benlik Kavramı Arasındaki Farkın Akademik Başarı İle İlişkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, A.Ü. Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Öz, F., Altunay, A., (2004). Benlik Kavramı. Sağlık Alanında Temel Kavramlar, İmaj İç ve Dış Ticaret Aş, Ankara.
- Özdemir, S., Yalın, H.İ., (2000). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. (3. Basım). Ankara : Nobel Yayın Dağıtım.
- Özgüven, İ.E. (2002). Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik. (2.Baskı). Ankara: Sistem Ofset.
- Özkan, İ., (1994). *Benlik Saygısını Etkileyen Etmenler*, Düşünen Adam Dergisi, Cilt:7, Sayı:3, ,ss.4-9.
- Polat, Z.S. ve Umay, A., (2002). *Kendini gösterim Özelliğinin Öğretmenlik Mesleği ile İlişkisi*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 198-204.
- Sağlam, M., Sağlam, A.Ç., (2005). *Öğretmenlik Mesleğinin Maddî Yöntüne İlişkin Genel Bir Değerlendirme*, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3 (3), 317-328.
- Sarpkaya, R., (2006). *Yöneticilerin Öğretmenleri Güdülemesinde İçerik Kuramlarından Yararlanması ve Bir Örnek Olay*, Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi, 7 (11), 95-105.
- Sayın, S., (2005). *Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Tutumları ve Mesleki Benlik Saygılarının İncelenmesi*, Eğitim Araştırmaları Dergisi, Sayı:19, s. 272-273.
- Serin, H., (2006). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mesleki Benlik Saygısı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Sivribaşkara, S., (2003). Özsaygının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sönmez. A., (2013). İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Benlik Saygılarının Mesleki Tükenmişliğe Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Sönmez, V. (1996). Eğitim Felsefesi. (4. Basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Şahin, A., (1992). Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Benlik Algısı ve Mesleki Benlik Algısı Arasındaki Bağdaşım, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, A., (2005). *Ergenlerde Dindarlık Benlik Saygısı İlişkisi*, SÜİFD, 44, Cilt. 19, Sakarya.
- Şahin, A. (2007). Ergenlerde Dindarlık ve Benlik. Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları.
- Şahin, E., (2006). Bireylerin Proaktif Kişilik Yapısı İle Benlik Saygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi , Sosyal bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Şen, B., (2006). Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Öğretmenlik Tutumları ve Ders Çalışma Stratejileri Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şenel, E.A., (1999). Öğretmenlik Sertifikası Programına Katılan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına Öğretim Uygulamalarının Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Şişman, M. (2008). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Taşdelen, V. (2004). Kierkegaard'da Benlik ve Varoluş. İstanbul: Hece Yayınları.
- Ted, (2009). Öğretmen Yeterlikleri Özet Raporu. Ankara: Türk Eğitim Derneği, Adım Okan Matbaacılık.
- Tekışık, H.H., (2006). *Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirme*, Çağdaş Eğitim Dergisi, 329.
- Tekirgöl, D.Y. (2011). Çalışanlarda Mesleki Benlik Saygısının İş Tatmini ve Yaşam Mutluluğu İle İlişkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Temel, Z.F., (2001). Ergen ve Gelişimi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Terzi, A.R. (2003). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tozlu, N. (1997). Eğitim Felsefesi. (4. Basım). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- Toprak, Ş., (2007), İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yaşam Değerleri İle Mesleki Benlik Saygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Tunçkaşık, H. (2007). Türkiye’de ve Çeşitli Ülkelerde Öğretmen Maaşları. Türkiye Büyük Millet Meclisi Araştırma Merkezi, Ankara.
- Turan, S. (2004). Yönetim ve Öğretmenlik Mesleği, M.D. Karlı (Ed.). Öğretmenlik Mesleğine Giriş – Alternatif Yaklaşım. Ankara: Öğreti PegemA Yayınları.
- Tutkun, Ö.F. (1999). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Niğde: Konya ofset.
- Unutkan, G.A. (1995). İşletmelerin Yönetimi ve Örgüt Kültürü. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Ünal, S., Ada, S. (2001). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. (2. Baskı). İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Ünal, E., Şimşek, S. (2007). İlköğretim Anabilim Dallarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Mesleki Benlik Saygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, <http://ilkogretim-online.org.tr>, (Erişim tarihi:25.05.2015).
- Ülğütöl, K., (1998). Bursa Polis Okulu Öğrencilerinin Benlik Kavramları İle Mesleki Benlik Kavramları Arasındaki Bağdaşım Düzeyini Etkileyen Bazı Faktörler, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Yağışan N., Sünbül A.M., Yücalan Ö.B., (2007). *Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar ve Diğer Bölüm Öğrencilerinin Benlik İmgesi ve Denetim Odaklarının Karşılaştırılması*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (17) , 595-607.
- Yalçın Ş. (2010). Modern Felsefede Benlik. (1.Basım). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Yavuzer, H. (2004). Okul Çağı Çocukları. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcıoğlu, Y., Erdoğan, S. (2004). Spss Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yeşilyaprak, B. (2010). Eğitimde Rehberlik Hizmetleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Yeşilyaprak, B., Güngör, A ve Kurç, G. (1996). Eğitsel ve Mesleki Rehberlik. Ankara: Varan Matbaası.
- Yetim, A.A., Göktaş, Z. (2004). *Öğretmenin Mesleki ve Kişisel Nitelikleri*, Kastamonu Eğitim Dergisi, 12 (2), 541-550.
- Yerebakan, H.B., (2007). Resmi İlköğretim Okullarında Görev Yapan Eğitim Yöneticilerinin Benlik Saygısı ve Denetim Odağı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, M., (2006), *Benlik-Kavramı ve Benliğin Gelişiminde Dinin Rolü*, DEÜİFD, Sayı:23, 87-127.
- Yıldız, M., (2012). Öğretmen Adaylarının Benlik Saygısı ve Kişilik Özelliklerinin Sahip Oldukları Değerler Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Yıldız, Y., (2004). Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Spor Yöneticiliği Bölümü'nde Öğrenim Gören Spor Yöneticisi Adaylarının Benlik ve Mesleki Benlik Kavramları Arasındaki Bağdaşım Düzeyinin Bazı Faktörler açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi , Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu , Manisa.
- Yörükan, T. (2000). Alfred Adler: Bireysel Psikoloji, Sosyal Roller ve Kişilik. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Yörükoğlu, A. (1990). Çocuk Ruh Sağlığı. (7. Baskı). İstanbul: Acar Matbaacılık Tesisleri.
- Yörükoğlu, A. (1991). Çocuk Ruh Sağlığı. (16. Baskı). İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.
- Yörükoğlu, A. (2000). Gençlik Çağı, Çocuk Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunlar. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yüksel, S. (2010). Türk Üniversitelerinde Eğitim Fakülteleri ve Öğretmen Yetiştirme. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Zoroğlu, Ö., (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Tutumları, Mesleki Benlik Saygıları İle İş Doyumları Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

EKLER

Ek - 1. Kişisel Bilgiler Formu

Ek - 2. Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği

Ek – 3. Valilik Oluru

Sayın Öğretmenlerim,

Bu ölçek formu, ilkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Saygılarının Belirlenmesi amacıyla düzenlenmiştir. Lütfen araştırmanın amacına ulaşabilmesi için anket sorularının tümünü içtenlikle ve dikkatli olarak cevaplamaya gayret ediniz. Ölçek formuna adınızı ve soyadınızı yazmayınız. İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

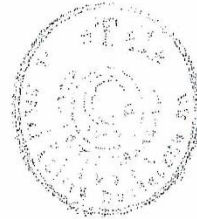
Sınıf Öğretmeni Mecit IRMAK
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

AÇIKLAMA:

Bu bölümde sizlere ait kişisel bilgiler ile ilgili sorular yer almaktadır. Sizden, her soruya ilişkin seçeneklerden size uygun olanın yanındaki parantez içine "X" işareti koymanız istenmektedir.

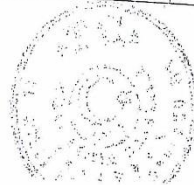
- 1- Cinsiyetiniz Kadın () Erkek ()
- 2- Yaşınız 20-30 () 31-40 () 41-50 () 51 ve üzeri ()
- 3- Öğrenim Durumunuz Yüksek Okul () Lisans () Yüksek Lisans veya Doktora ()
- 4- Öğretmenlikteki Kıdem Yılı 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl ()
16 yıl ve Üzeri ()
- 5- Bu Kurumdaki Çalışma Süreniz 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl ()
16 yıl ve Üzeri ()
- 6- Branşınız Sınıf Öğretmeni () Branş Öğretmeni ()



ÖLÇEK FORMU

Aşağıda, mesleğinize ilişkin bazı cümleler verilmiştir. Sizden beklenen cümleleri dikkatle okuyarak her cümlede ifade edilen durumun mesleğinizle ilgili ne düzeyde gerçekleştiğini belirtmenizdir.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Kendimi sahip olduğum mesleğimden daha iyi mesleklere layık görüyorum.					
2. Mesleğim benim için çok önemlidir.					
3. Mesleğimi kişiliğime uygun bulmuyorum.					
4. Mesleğim sorulduğunda gurur duyarak bir cevap veremiyorum.					
5. Mesleğimde üretken ve verimli olabileceğimi düşünüyorum.					
6. Mesleğimi istemeyerek seçtim.					
7. Mesleğim benim benliğimin bir parçasıdır.					
8. Mesleğimin gerektirdiği zihinsel etkinliklere kendimi veremiyorum.					
9. Mesleğime çok saygı duyuyorum.					
10. Terah hatası yüzünden şu anda istemediğim bir meslek alanındayım.					
11. Mesleğimin aranan ve istenilen bir meslek olduğunu düşünüyorum.					
12. Mesleğimin değerlerini hala benimseyebilmiş değilim.					
13. Mesleğimden memnunum.					
14. Mesleğim insanlar üzerinde etki bırakabilecek niteliklere sahiptir.					
15. Mesleğimi küçümsüyorum.					
16. Mesleğime duygusal olarak kendimi verebiliyorum.					
17. Bu mesleği seçtiğim için kendi içimde çatışma yaşadığım olur.					
18. Mesleğim vasıtasıyla insanlık için önemli ve faydalı işler başarabilirim.					
19. Yeteneklerimin mesleğime uygun olmadığı düşünüyorum.					
20. Mesleğimin parlak bir geleceği olduğunu düşünüyorum.					
21. Mesleğimi değiştirmeyi düşünüyorum.					
22. Mesleğimin benim ihtiyaçlarımı karşılayamayacağını düşünüyorum.					
23. Onur duyarak söyleyebileceğim bir mesleğim olmasını isterdim.					
24. Mesleğimi kendim istediğim için yapacağım.					
25. Mesleğime ilişkin olumsuz bir eleştiri aldığımda onu değersiz görme eğilimine giriyorum.					
26. Yeni geldiğimde mesleğimi rahatlıkla savunabilirim.					
27. İlgiyerimin mesleğime uygun olmadığı düşünüyorum.					
28. Mesleğimin itibarlı olduğunu düşünüyorum.					
29. Gerçekle zevk almadığım halde, mesleğimden zevk alıyormuş gibi görünürüm.					
30. Mesleğim, bir meslekte bulunmasını istediğim özelliklere sahip.					



2



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411/44/1255252
Konu: Mecit IRMAK

04/02/2015

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

- İlgi: a) 19.01.2015 tarih ve 15 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 04.02.2015 tarih ve 1223689 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Mecit IRMAK'ın "*İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Saygılarının Belirlenmesi*" konulu tezine dair araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

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, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Murat ADALI
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

Elektronik İmzalı Aşıl Sistemimizde Mevcuttur	
Adı Soyadı :	MURAT ADALI
Ünvanı :	Bölüm Başkanı
Tarih :	04.02.2015
İmza :	<i>(Handwritten Signature)</i>

İl Millî Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-1 Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411/20/1223689
Konu: Mecit IRMAK

04/02/2015

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi:a) İst. Sabahattin Zaim Üniversitesi'nin 19.01.2015 tarih ve 15 sayılı 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 02.02.2015 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Mecit IRMAK'ın "*İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Saygularının Belirlenmesi*" konulu tezi kapsamında ilimiz Esenyurt ilçesinde görev yapan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

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 paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarımıza arz ederim.

Dr.Muammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
04/02/2015

Yusuf Ziya KARACAEV
Vali a.
Vali Yardımcısı

- Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52