

**T.C.
HALIÇ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
UYGULAMALI PSİKOLOJİ PROGRAMI**

**3 - 6 YAŞ DÖNEMİNDE OKULÖNCESİ EĞİTİME GİRME İLE
ERGENLERDEKİ OTONOMİ - SOSYOTROPİ, İÇ
ODAKLILIK - DIŞ ODAKLILIK VE BENLİK İMGESİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Lerna MEZİRCİYAN**

**Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Sevda BIKMAZ**

İstanbul - 2013

**T.C.
HALIÇ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
UYGULAMALI PSİKOLOJİ PROGRAMI**

**3 - 6 YAŞ DÖNEMİNDE OKULÖNCESİ EĞİTİME GİRME İLE
ERGENLERDEKİ OTONOMİ - SOSYOTROPİ, İÇ
ODAKLILIK - DIŞ ODAKLILIK VE BENLİK İMGESİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Lerna MEZİRCİYAN**

**Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Sevda BIKMAZ**

İstanbul - 2013

TEŐEKKÜR

Araştırmanın her aşamasında desteğini esirgemeyen danışmanım Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Başkanı Yrd.Doç.Dr. Sevda BIKMAZ'a, bilgilerini benimle sabırla paylaşan Arel Üniversitesi öğretim üyesi Uz. Klinik Psikolog Çiğdem KOŐE DEMİRAY'a tüm yardımları için teőekkür ediyorum.

Araştırmanın uygulama aşamasında içtenlikle sağladıkları imkan ve destek için Kurtuluş Lisesi, Şişli Anadolu Lisesi, Etiler Lisesi ve Nişantaşı Nuri Akın Anadolu Lisesi müdür ve rehber öğretmenlerine katkılarından ötürü Őükranlarımı sunuyorum.

Tezin yazım aşaması süresince manevi desteğini eksik etmeyen aileme hep yanımda oldukları için teőekkür ediyorum.

İstanbul, 2013

Lerna MEZİRCİYAN

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No.
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	VI
TABLolar LİSTESİ.....	VII
ÖZET.....	VIII
ABSTRACT	IX
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı	4
1.1.1. Alt Amaçlar	5
1.2. Araştırmanın Önemi	5
1.3. Sayıtlılar	6
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Tanımlar	6
2. GENEL BİLGİLER.....	7
2.1. Okul Öncesi Dönem	7
2.1.1. Gelişim Kuramları.....	10
2.1.1.1. Freud'un Psiko-Seksüel Gelişim Kuramı.....	11

2.1.1.2. Erikson'un Psiko-Sosyal Gelişim Kuramı	13
2.1.1.3. Piaget'in Bilişsel Gelişim Dönemleri.....	16
2.1.1.4. Erikson'un Psiko-Sosyal Gelişim Kuramı	13
2.2. Okul Öncesi Eğitim.....	17
2.2.1. Erken Eğitim Kuramcıları	20
2.2.2. Okul Öncesi Eğitim ile İlgili Araştırmalar	21
2.3. Kişilik.....	23
2.3.1. Kişilik Kuramları.....	25
2.3.1.1. Psikanalitik Kuram	25
2.3.1.2. Nesne İlişkileri Kuramı	27
2.3.1.3. Analitik Psikoloji.....	28
2.3.1.4. Bireysel Psikoloji	28
2.3.1.5. Psikanalitik Sosyal Teori.....	29
2.3.1.6. Kişilik Özellikleri Yaklaşımı	30
2.3.1.6.1. Eysenck'in İçedönük- Dışadönük ve Oturmuş- Uçarı Boyutları	30
2.3.1.6.2. Rotter'in İçten- Dıştan Denetimlilik Boyutları	31
2.3.1.6.2.1. İç- Dış Odaklılık Boyutu İle İlgili Araştırmalar.....	33
2.3.1.7. Davranışçı Yaklaşım	34
2.3.1.8. Hümanist Psikoloji	35
2.3.1.9. Varoluşçu Psikoloji	36
2.3.1.10. Bilişsel Kuramlar.....	36
2.3.1.10.1. Sosyotropi- Otonomi	37
2.3.1.10.1.1 Sosyotropi- Otonomi ile İlgili Araştırmalar	40
2.4. Benlik	42
2.4.1. Benlik Kuramları.....	44

2.4.1.1. Carl Rogers'ın Benlik Kuramı	44
2.4.1.2. Abraham Maslow'un Benlik Kuramı	45
2.4.2. Benlik ile İlgili Araştırmalar	47
3. YÖNTEM	50
3.1. Problem Durumu	50
3.2. Problem Cümlesi	51
3.3. Araştırma Modeli	51
3.4. Araştırma Grubu	51
3.5. Veri Toplama Araçları	52
3.5.1. Kişisel Bilgiler Formu	52
3.5.2. Sosyotropi-Otonomi Ölçeği (SOSOTÖ)	52
3.5.3. Rotter Denetim Odağı Ölçeği (RİDKOÖ)	53
3.5.4. Offer Benlik İmgesi Ölçeği (OBİÖ)	53
3.6. Verilerin Toplanması	55
3.7. Verilerin Analizi	55
4. BULGULAR	56
4.1. Araştırmaya Katılanlara Dair Bulgular	56
4.1.1. Cinsiyet	56
4.1.2. Yaş	56
4.1.3. Kardeş Sayısı	57
4.1.4. Anne Eğitim Durumu	57
4.1.5. Baba Eğitim Durumu	58
4.1.6. Oda Paylaşımı	58

4.1.7.Sınıf Tekrarı	59
4.1.8. Okulöncesi Eğitime Gitme	59
4.1.9. Anadolu Lisesi ve Genel Lise'ye Gitme	60
4.1.10. Gelir Düzeyi	60
4.2. Araştırmanın Hipotezlerine Yönelik Bulgular	61
4.2.1. Okulöncesi Eğitime Gitmenin, Cinsiyet ile İlişkisine Dair Bulgular	61
4.2.2. Okulöncesi Eğitime Gitmenin, Kardeş Sayısı ile İlişkisine Dair Bulgular	61
4.2.3. Okulöncesi Eğitime Gitmenin, Annenin Eğitim Durumu ile İlişkisine Dair Bulgular.....	62
4.2.4. Okulöncesi Eğitime Gitmenin, Babanın Eğitim Durumu İle İlişkisine Dair Bulgular.....	63
4.2.5. Okulöncesi Eğitime Gitmenin, Oda Paylaşımı İle İlişkisine Dair Bulgular	64
4.2.6. Okulöncesi Eğitime Gitmenin, Sınıf Tekrarı İle İlişkisine Dair Bulgular	64
4.2.7. Okulöncesi Eğitime Gitmenin, Gelir Düzeyi İle İlişkisine Dair Bulgular	65
4.2.8. Okulöncesi Eğitime Gitmenin, Okul Türü İle İlişkisine Dair Bulgular	66
4.2.9. Okulöncesi Eğitime Gitmenin, İç-Dış Odaklılık Kişilik Özellikleri İle İlişkisine Dair Bulgular.....	66
4.2.10. Okulöncesi Eğitime Gitmenin, Sosyotropik- Otonomik Kişilik Özellikleri ile İlişkisine Dair Bulgular	67
4.2.10.1. Okulöncesi Eğitime Gitmenin, Sosyotropik Kişilik Özellikleri ve Alt Ölçekleri ile İlişkisine Dair Bulgular	67
4.2.10.2. Okulöncesi Eğitime Gitmenin, Otonomik Kişilik Özellikleri ve Alt Ölçekleri ile İlişkisine Dair Bulgular	68
4.2.11. Okulöncesi Eğitime Gitmenin, Benlik İmgesi ve Alt Ölçekleri ile İlişkisine Dair Bulgular.....	69
5. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	70
5.1. Demografik Özellikler ile Okulöncesi Eğitim İlişkisine Dair Sonuç ve Tartışma	70

5.2. İç-Dış Odaklılık Kişilik Özellikleri ile Okulöncesi Eğitim İlişkisine Dair Sonuç ve Tartışma	72
5.3. Sosyotropik-Otonomik Kişilik Özellikleri ile Okulöncesi Eğitim İlişkisine Dair Sonuç ve Tartışma.....	73
5.4. Benlik İmgesi Özellikleri ile Okulöncesi Eğitim İlişkisine Dair Sonuç ve Tartışma	74
6. KISITLILIKLAR VE ÖNERİLER.....	76
6.1. Araştırmadaki Kısıtlılıklar.....	76
6.2. Öneriler.....	77
7. KAYNAKÇA	79
8. EKLER.....	88
EK 1. Kişisel Bilgi Formu.....	89
EK 2. Offer Benlik İmgesi Ölçeği (OBİÖ)	89
EK 3. Rotter'in İç-Dış Odaklılık Ölçeği (RIDKOÖ)	94
EK 4. Sosyotropi-Otonomi Ölçeği (SOSOTÖ).....	97

SİMGELER VE KISALTMALAR

%	: Yüzde
akt.	: Aktaran
df	: Serbestlik derecesi (Degrees Of Freedom)
N	: Kişi sayısı
OBİÖ	: Offer Benlik İmgesi Ölçeği
p	: Anlamlılık düzeyi
RİDKOÖ	: Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği
SOSOTÖ	: Sosyotropi-Otonomi Ölçeği
t	: T testi
χ^2	: Ki-Kare (Chi-Square)

TABLULAR LİSTESİ

Sayfa No.

Tablo 4.1.1. : Araştırmaya Katılanların Cinsiyete Göre Dağılımı	56
Tablo 4.1.2. : Araştırmaya Katılanların Yaşa Göre Dağılımı	56
Tablo 4.1.3. : Araştırmaya Katılanların Kardeş Sayısına Göre Dağılımı	57
Tablo 4.1.4. : Araştırmaya Katılanların Annesinin Eğitimine Göre Dağılımı	58
Tablo 4.1.5. : Araştırmaya Katılanların Babasının Eğitimine Göre Dağılımı	58
Tablo 4.1.6. : Araştırmaya Katılanların Oda Paylaşımına Göre Dağılımı	59
Tablo 4.1.7. : Araştırmaya Katılanların Sınıf Tekrarına Göre Dağılımı	59
Tablo 4.1.8. : Araştırmaya Katılanların Okulöncesi Eğitime Gitme Durumuna Göre Dağılımı	59
Tablo 4.1.9. : Anadolu Lisesi ve Genel Lise'ye Gitme	60
Tablo 4.1.10. : Gelir Düzeyi	60
Tablo 4.2.1. : Okulöncesi Eğitime Gitme İle Cinsiyet Arasındaki İlişki	61
Tablo 4.2.2. : Okulöncesi Eğitime Gitme İle Kardeş Sayısı Arasındaki İlişki	61
Tablo 4.2.3. : Okulöncesi Eğitime Gitme İle Annenin Eğitim Durumu Arasındaki İlişki	62
Tablo 4.2.4. : Okulöncesi Eğitime Gitme İle Babanın Eğitim Durumu Arasındaki İlişki	63
Tablo 4.2.5. : Okulöncesi Eğitime Gitme İle Oda Paylaşımı Arasındaki İlişki	63
Tablo 4.2.6. : Okulöncesi Eğitime Gitme İle Sınıf Tekrarı Arasındaki İlişki	64
Tablo 4.2.7. : Okulöncesi Eğitime Gitme İle Gelir Düzeyi Arasındaki İlişki	65
Tablo 4.2.8. : Okulöncesi Eğitime Gitme İle Okul Türü Arasındaki İlişki	66
Tablo 4.2.9. : Okulöncesi Eğitime Gitme İle İç-Dış Odaklılık Arasındaki İlişki	66
Tablo 4.2.10.: Okulöncesi Eğitime Gitme ile Sosyotropik-Otonomik Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki	67
Tablo 4.2.10.1.: Okulöncesi Eğitime Gitme ile Sosyotropik Kişilik Özellikleri ve Alt Ölçekleri Arasındaki İlişki	68
Tablo 4.2.10.2. : Okulöncesi Eğitime Gitme ile Otonomik Kişilik Özellikleri ve Alt Ölçekleri Arasındaki İlişki	69
Tablo 4.2.11. : Okulöncesi Eğitime Gitme ile Benlik İmgesi ve Alt Ölçekleri Arasındaki İlişki	70

GENEL BİLGİLER

Adı ve Soyadı : Lerna MEZİRCİYAN
Anabilim Dalı : Psikoloji
Programı : Uygulamalı Psikoloji
Tez Danışmanı : Yrd.Doç.Dr.Sevda BIKMAZ
Tez Türü ve Tarihi : Yüksek Lisans – Eylül 2012

3 - 6 YAŞ DÖNEMİNDEKİ OKULÖNCESİ EĞİTİM İLE ERGENLERDEKİ OTONOMİ - SOSYOTROPİ, İÇ ODAKLILIK - DIŞ ODAKLILIK VE BENLİK İMGESİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

ÖZET

Araştırmanın genel amacı; ergenlerin bir takım kişilik özellikleri ve kendilik algısı ile 3-6 yaş döneminde okulöncesi eğitime gitme arasındaki ilişkiyi değerlendirmektir. Bu temel amaç doğrultusunda 17-19 yaş aralığındaki bireylerin, sosyotropik-otonomik kişilik özellikleri, iç-dış odaklılık kişilik özellikleri ve benlik imgesinin okulöncesi eğitime gitmiş olmak ile arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırma 2013 yılında İstanbul ili ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullara devam eden 412 lise öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Sosyotropi-Otonomi Ölçeği, Rotter Denetim Odağı Ölçeği ve Offer Benlik İmgesi Ölçeği kullanılmıştır. İç-dış odaklılık, benlik imgesi ve sosyotropik-otonomik kişilik özellikleri ile okul öncesi eğitim arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bağımsız T Testi ile yapılan analizler sonucunda okulöncesi eğitim ile sosyotropik-otonomik kişilik özellikleri ve alt ölçekleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Okulöncesi eğitim ile benlik imgesinin dokuz alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişki bulunamamışken, sadece bireysel değerler alt ölçeğinde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca okulöncesi eğitim ile iç-dış odaklı kişilik arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyotropi-Otonomi, Denetim Odağı, Benlik İmgesi, Okulöncesi, Kişilik

GENERAL KNOWLEDGE

Name and Surname : Lerna MEZİRCİYAN
Field : Psychology
Program : Applied Psychology
Supervisor : Assist.Prof.Dr. Sevda BIKMAZ
Degree Awarded and Date : Master – September 2013

RELATION BETWEEN PRESCHOOL EDUCATION AT 3-6 YEARS OF AGE AND SOCIOTROPY, INTERNAL-EXTERNAL LOCUS OF CONTROL AND SELF IMAGE

ABSTRACT

The aim of the study is to analyze relation between some personality traits and self image of adolescents and preschool education at 3-6 years of age. In accordance with this aim relation between presence of preschool education and sociotropic-autonomic personality traits, personality traits of internal-external control and self image of individuals aged between 17-19 analyzed. Present research conducted in 2013 at Istanbul city with 412 high school students having education in schools working for National Education Ministry. Data collection instruments of present research were Personal Information Form, Sociotropy-Autonomy Scale, Rotter's Internal-External Locus of Control Scale and Offer Self Image Questionnaire. To analyze data independent sample t-test conducted. As result of analysis preschool education was not found to be significantly related to sociotropic-autonomic personality traits. Preschool education was also not significantly related to nine subscales of self image questionnaire but significantly related to personal values subscale. Preschool education was also found to be significantly related to internal- external locus of control traits.

Key Words: Sociotropy-Autonomy, Locus of Control, Self Image, Preschool, Personality

1. GİRİŞ

Çocuk gelişimi bireysel farklılıklar gösterir. Her çocuğun yürüme, diş çıkarma, konuşma yaşı aynı olmayabilir. Çocuk gelişimini etkileyen iki önemli faktör vardır:

1-Kalıtım

2- Çevre

Kalıtım deyince kromozom sayıları, genetik yapılar akla gelir. Her canlı hücrelerden oluşmuştur. Annenin yumurta hücresi ile babanın sperm hücresinin birleşmesi sonucu oluşan zigot anne ve babadan aldığı 23'er kromozomla genetik yapısını oluşturur. Saç, göz, ten rengi, bazı karakteristik özellikleri, hemofili, gece körüğü gibi kalıtımla getirilebilecek birtakım kalıtsal hastalıklar çocuğun gen yapısında saklıdır.

Çevre çocuğa ebeveynleri tarafından sağlanan yaşamsal ortamdır.

- Doğum Öncesi
- Doğum Anı
- Doğum Sonrası zaman dilimlerini kapsar

Yıllarca kalıtım ve çevrenin hangisinin daha etkin olduğu yönünde tartışmalar sürmüştür. Bu tartışmalarda kimi zaman çevre kimi zaman kalıtım üstün gelmiştir. Günümüzde bu tartışmalar son bulmaya başladı. Kalıtımın insan özelliklerinin sınırlarını belirlediği, çevrenin de bu sınırlara ulaşıp ulaşamamada etkin rol oynadığı düşünülmektedir. Çevre şartları olumlu olan çocuk, kalıtımının en üst sınırına kadar potansiyelini gerçekleştirebilmektedir. (Koca, 2009).

Aile çevresindeki koşulları ne denli iyi ve elverişli olursa olsun, çocuğu yaşitlarıyla birlikte uygun bir ortamda ve uzman eğitimcilerin gözetiminde temel öğrenim olan ilkokula hazırlamak, daha olumlu sonuçlar vermektedir. Kaldı ki, ülkemizin ekonomik ve toplumsal yapısı sonucu aileler, çocuklarının maddi ve manevi gereksinimlerini yeterince karşılayamamakta, gerekli çağdaş pedagojik formasyondan yoksun bulunmakta ve çocukların eğitim ve öğreniminde devletin

desteğine ihtiyaç duymaktadır. Gelişmekte olan ülkemizde sanayileşmenin paralelinde, yaşam koşulları kadının çalışmasını zorunlu kılmış, bu da okul öncesi eğitimin önemini bir kat artırmıştır. Ancak, yaşam koşulları sebebiyle, annenin aileye ekonomik katkıda bulunmak üzere çalıştığı durumlarda, ‘bakıcı’dan yararlanma seçeneği birçok eğitimsel yanlışı da beraberinde getirmektedir. Çocuk, model olarak kendisine bakan bu kimseyi aldığından, onun konuşmasındaki dilbilgisi hatalarını, örf ve adetini taklit yoluyla kolayca öğrenebilecektir. Büyükanne yanında bakım da, aşırı hoşgörü ve şımartma sebebiyle, eğitimsel açıdan tehlikelidir (Yavuzer, 2007).

Olumlu çevre yaşantılarından biri de okul öncesi eğitimidir. Okul öncesi eğitim programlarında genel olarak anadili, müzik, sanat, oyun, fen ve doğa, serbest zaman etkinlikleri yer alır. Bu etkinlikler okul yönetimi ve öğretmenlerce çocukların yaş gruplarındaki ihtiyaçları dikkate alınarak senelik olarak hazırlanır ve günlük programa dönüştürülerek uygulanır. Normal şartlarda ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı’nın programlarını uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklar her gün belirli saatlerde tüm bu etkinliklere her gün katılırlar. Çocuk müzik, oyun etkinliklerini yaparken sorumluluk almayı, grup içinde hareket etmeyi, özgüven geliştirmeyi, rekabet, işbirliği yaşamayı, sosyalleşmeyi, kendini ifade etmeyi öğrenir. Boyama, kesme, yapıştırma, yoğurma gibi sanat etkinlikleri yaparken parmak kasları gelişir, anadil etkinliklerinde hayal gücü, duygusal, dil, sosyal gelişimi desteklenir. Okul öncesi eğitim çocuğun kendi bedensel yapısını tanıması, öz-bakım ihtiyaçlarını karşılayabilmesi ve vücudunu etkin bir biçimde kullanabilmesine yardımcı olur. Çocuğun cinsel kimlik kazanarak benlik kavramı geliştirmesine, kendini ifade etmesine fırsat verecek ortamlar hazırlayarak öz denetimini geliştirerek kendine güvenli, bağımsız bir kişilik kazanmasını, ayrıca çevre uyarıcıları sunarak çocuğun akıl yürütme yeteneğini, yaratıcılığını ve hayal gücünün gelişimini sağlar. Yani okul öncesi eğitim kurumlarında çocuk sistemli olarak gelişir (Koca, 2009) .

Zihnin yapısı itibarıyla öğrenmeye en açık olduğu 3-6 yaş dönemi içerisinde çocuklara verilen sözel, bilişsel ve motor becerilerin olumlu etkiye sahip olmasının yanı sıra; kreşe başlayan bir çocuğun, yaşitlarıyla birlikte vakit geçirmesi doğrultusunda sosyalleşmesi de önemli bir adımdır. Çocuğun oynanan oyunlardaki kurallara uymayı öğrenmesi, yönergeleri takip etmesi, bazı zamanlarda karar verebildiğini görmesi, benliğinin şekillenmesinde etkilidir. Ayrıca ebeveynlerinden erken yaşta ayrı kalabilme kapasitesinin oluşumu açısından da yararlı görülmektedir.

Literatüre bakıldığında; Freud ve Erikson başta olmak üzere pek çok kuramcıya göre temel duygusal gelişim 7 yaşa kadar olan dönemde gerçekleşmektedir. Freud'un psikososyal gelişim basamaklarından ilk üçü; oral dönem (0-2 Yaş), anal dönem (2-3 Yaş) ve fallik dönem (3-7 Yaş) şeklindedir. Erikson'ın psikososyal gelişim basamaklarından bu üç döneme denk düşenler ise şunlardır; temel güvene karşı güvensizlik (0 ile 1.5 yaş), özerkliğe karşı şüphe ve utanç (1.5 ile 3 yaş), girişkenliğe karşı suçluluk (3 ile 6 yaş) (Onur, 2006). Bu dönemlerde çeşitli uyaranlarla duygusal gelişimini tamamlayan çocukların kişilik özelliklerinin temel yapı taşları atılmaktadır.

Beck, iki ayrı kişilik tipi tanımlamıştır. Bu kişilik tipleri "otonom ve sosyotrop" olarak adlandırılmıştır (Beck, 1983, akt. Sungur, 1993). Sosyotropi, kişinin diğer insanlarla olumlu ilişkilerde olma ihtiyacını belirtmektedir. Yüksek sosyotropik insanlar için, diğer insanlardan onay almak çok önemlidir. Sosyotropik kişiler sevme ve sevmeye çok önem verirler. Başkaları tarafından kullanılmaya yatkındırlar. Kişilerarası ilişkilerde algılanan kayıp veya reddedilme bu tür insanlarda depresyona yol açabilir. Otonomi ise, kişinin bağımsızlık ve belirlenen amaçlara ulaşma ihtiyacını vurgulamaktadır. Yüksek otonomiye sahip insanlar, kişisel başarı ve başarısızlıklara büyük önem verirler. Daha az sevecen ve samimidirler. Kendi kontrollerine sahip kişiler olarak başkalarına savunmacı bir davranış sergilerler (Lynch, Robins ve Morse, 2003).

Bazı bireyler hayatlarını kendi kararları ile yönlendirdiğine inanırken bazıları kaderin, talihin ve şansın hayatlarını yönlendirdiğine inanmaktadır. Buna göre bazı insanlar başarı veya başarısızlıklarını da kendi sorumluluğunda değerlendirmekte veya çevresel koşulların üzerine yıkmaktadır. Rotter (1989) kişilik bakımından insanları iç denetimli ve dış denetimli olarak iki grup altında incelemiş ve içten denetimli insanları çevrelerini kendi yararlarına değiştirebileceklerine inananlar ve dıştan denetimlileri ise çevrenin denetimi altında olduğuna inananlar olarak tanımlamıştır. Ülkemizde insanların önemli bir çoğunluğu başarısızlıklarının sorumluluğunu çevresel koşullarla açıklamaya çalışmakta ve sorumluluktan kaçma eğiliminde bulunmaktadır. Oysaki başarısızlık kişisel sorumluluk ile birlikte ele alınıp nedenleri araştırılırsa, başarı daha hızlı ve kolay bir şekilde elde edilebilecektir. Bu nedenle Rotter'ın tanımıyla içten denetimli bireyler başarıya daha yatkındır (Durna ve Şentürk, 2012).

Benlik imgesi ise; kişinin sahip olduğu zihinsel fikir, kavram ve imgelerdir. Benlik imgesinde duygusal özelliklerden ziyade kişinin kendisi ile ilgili zihinsel anlamlandırmaları söz konusudur. Benlik imgesi kişinin umutlarını, hislerini, düşüncelerini, hayatı boyunca yaptıklarını ve yapmak istediklerini vb. kapsar. Bunlar kişiye düşünce yapısı ve eylemlerinden dolayı güven veren son derece pozitif benlik imgeleri olabildiği gibi kişinin yetenekleri ve fikirlerinden dolayı şüpheye düşüren negatif benlik imgeleri de olabilir. Bir görüşe göre benlik imgesi insanların iş hayatında, okulda ve ilişkilerinde iyi veya kötü anlamda yaşadığı olaylarla şekillenir. Bir başka görüşe ise de, bu olayları şekillendiren kişinin benlik imgesidir (Ziglar, 2005, akt. Yağışlan, Yücalan ve Sünbül, 2007).

Literatürdeki yapılmış çalışmalara bakıldığında; bahsedilen bu kavramlarla ilişkili olarak farklı alanlarda bazı klinik bulgular elde edilmiştir. Ancak kişiliğin şekillendiği erken çocukluk döneminde kreşe gitme ile bağlantılı çalışmalara rastlanmamaktadır. Anaokulu dönemiyle ilgili yapılmış araştırmalarda ise çoğunlukla çocukluk dönemine ait özelliklerin ön planda tutulduğu, okul öncesi çocuklarda sık görülen fizyolojik rahatsızlıklardan bahsedildiği, kısa vadedeki gelişim basamaklarında cinsel kimliğin belirlenmesi gibi olası bir takım problemlerin neler olabileceğine dair bulgulara ulaşılmaktadır. Çocukların bilişsel ve sosyal-duygusal bir gelişim içinde olduğu 3-6 yaş arasında, kreşte geçirdikleri bu dönemin, ileriki yaşantılarında kişilikleri üzerinde ne gibi etkiler yaratabileceğine dair araştırmalara pek yer verilmediği görülmektedir.

Bu çalışma ile okul öncesi eğitim almış olan lise öğrencisi ergenlerin benlik imgeleri, iç-dış odaklılıkları ve otonomik-sosyotropik olma özelliklerinin belirlenmesi, bu özellikler açısından okul öncesi eğitim almamış olan lise öğrencileri arasında farkların olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Böyle bir çalışmanın yapıyor olması, kreşe gitmeye dair önemli bilgiler sağlayacak, çocuklarını okulöncesi eğitime gönderme konusunda kaygıları veya beklentileri olan ebeveynlere yeni bakış açıları kazandıracaktır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; 3-6 yaş döneminde okulöncesi eğitime gitmiş olan ergenlerin; iç kontrol odaklı, otonomi sahibi ve benlik imgesi güçlü bireyler olup olmadığına bakmaktır.

1.1.1. Alt Amaçlar

Genel amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları şu şekilde belirlenmiştir:

1. 3-6 Yaş döneminde okulöncesi eğitime gitmiş olmanın ergenlik döneminde otonom sahibi olma/olmama ile ilişkisi var mıdır?
2. 3-6 Yaş döneminde okulöncesi eğitime gitmiş olmanın ergenlik döneminde güçlü/zayıf benlik sahibi olma ile ilişkisi var mıdır?
3. 3-6 Yaş döneminde okulöncesi eğitime gitmiş olmanın ergenlik döneminde iç/dış odaklı olma ile ilişkisi var mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Kişilik gelişimi ile ilgili kuramlar incelendiğinde, kişiliğin temel taşlarının bu dönemde atıldığını bildiğimiz okul öncesi süreç (2-6 yaş) göz önünde bulundurulduğunda, bu sürecin okul öncesi eğitim kurumu ile desteklenmesinin ileriki yaşlarda çocuğun sahip olacağı kişiliği ne yönde ve ne şekilde etkileyeceği konusu oldukça önem kazanmaktadır.

Son dönemlerin çocuk gelişimi literatürüne bakıldığında, çoğunlukla çocukların hem psikolojik hem de fiziksel olarak sağlıklı gelişimlerinin sağlanması adına araştırmaya ve kaynağa rastlanmasına rağmen, okul öncesi dönemde çocuğun kişisel gelişimini destekleyebilecek bir kurumun getirilerinin veya varsa dezavantajlarının neler olabileceğine dair yeterli sayıda bilgiye ulaşılamamaktadır. Bu durum nedeniyle, ebeveynler çocukları 2-6 yaş aralığında iken, okul öncesi eğitime göndermenin ne denli katkısı olacağına dair kararsız kalmakta ve bir uzmana danışma gereği duymaktadır. Oysa bugün, çocukların en iyi şekilde gözlemlendiği ve değerlendirmeye tabi tutulduğu yerlerin kreşler (ana okulları) olduğu görülmektedir. Eğitimciler ve uzmanlar tarafından ailelere düzenli aralıklarla çocuklarına dair geri bildirim verilmektedir.

Yukarıda bahsedilen bilgiler doğrultusunda bu araştırmada; 3-6 yaş döneminde okul öncesi eğitime gitmenin, kişilik gelişiminde özellikle etkili olabileceği düşünülen; iç-dış odaklılık, sosyotropi-otonomi ve benlik imgesi ile ilişkisi ele alınmıştır.

1.3. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan bireylerin sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.
2. Araştırmada kullanılan SOSOTÖ 'nin bireylerin sosyotropik ve otonomik kişilik özelliklerini, RİDKOÖ'nin bireylerin iç ve dış odaklılık özelliklerini ve OBIÖ'nin bireylerin benlik imgesi özelliklerini ölçtüğü varsayılmıştır.
3. Örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma İstanbul ilindeki Şişli ilçesinde liseye giden bireylerle sınırlıdır.
2. Araştırma Sosyotropi-Otonomi Ölçeği (SOSOTÖ), Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği (RİDKOÖ) ve Offer Benlik İmgesi Ölçeği (OBIÖ) ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Dış Odaklılık: Bireylerin kendi dışındaki güçlerin (şans veya kader) kontrolünde olduğuna dair sahip olduğu genel beklenti ya da inançtır.

İç Odaklılık: Bireylerin kendi içindeki güçlerin kontrolünde olduğuna dair sahip olduğu genel beklenti ya da inançtır.

Sosyotropi: Bireyin diğer kişiler ile pozitif etkileşim gösterebilme özelliğidir.

Otonomi: Bir kişi ya da durumdan bağımsız karar verme, kendi kendini yönetebilme yetisidir.

Benlik İmgesi: Bireyin kendine dair algısıdır.

Okul Öncesi Eğitim: 0-72 aylık çocukların sosyal, bilişsel, fiziksel, cinsel, duygusal, bilişsel gelişimlerini destekleyen sistemli bir eğitim sürecidir.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Okul Öncesi Dönem

0-6 yaş nöronlar arası bağlantılarının en fazla olduğu zaman dilimidir. Normal şartlarda yetişkinlerde ortalama 500 trilyon sinaps varken, bebek ilk yılını tamamlamaya yakın yaklaşık 1000 trilyon sinapsa sahiptir. Uyarılan sinapslar korunduğu, uyarılmayanlar kaybolduğu için bu sayı 10 yaşlarında yetişkin düzeyine, yani 500 trilyon civarına düşer. 2 yaşında bir bebeğin beyindeki bağlantılar bir yetişkin beyindekiyelerden iki kat daha fazladır. Dışarıdan uyarı almamış nöronlar, diğer nöronlarla bağlantıya geçmezler. İlk bağlantılar şekillendiğinde, beyin bu mevcut bağlantıları geliştirmeye başlar. Çocukluk tecrübeleri beynin çalışan devrelerinde hangi hücrelerin kullanılacağına belirgindir. Uyarılmamış ve kullanılmayan hücreler elenirler. Bir bebek 3 yaşına geldiğinde, beyinin fiziksel büyümesinin %90'ını tamamlanmıştır. Yaşamın ilk 10 yılında iyi uyarılmış nöron bağlantılar büyürler, kuvvetlenirler, daha iyi organize olurlar. 3-6 yaş arası nöronlar arasındaki bağlantıların en üst seviyede gerçekleştiği dönemdir. Çocukluk döneminin geçtiği yaşam ve çevre koşulları, beyin işlevselliğini olumlu veya olumsuz etkilediği, oyun oynamayan ve çok az dokunulan çocuklarda beyin gelişiminin akranlarından %20-30 daha az olduğu kanıtlanmıştır (Shore, 1997).

Çağdaş yaklaşım, çocuğu içinde yaşadığı ortamı ile birlikte (bağlamsal) ele alan yaklaşımdır ve hem çocuk hem de çevre aktiftir, dinamiktir. Farklı kültürlerde yaşayan çocuklar farklı ortamlarda gelişirler, oysa bu farklı ortamları yaratan bireylerdir. Her türlü ortamdaki bireyler arası ilişkiler, anne-çocuk ilişkileri, aile bireylerinin ilişkileri, yaşlılar arası ilişkiler, okul ve diğer sosyal ortamlardaki ilişkiler birbirinden farklılık gösterir. Bunun yanında, çocuğun yaşı ilerledikçe gireceği ortamlar da farklılaşır. Çocuk, bebeklik dönemi, ilk çocukluk, son çocukluk

ve ergenlik dönemlerinde hep farklı ortamlarda bulunup farklı iletişim ve etkileşimlere girer. O halde çocuğun bireysel özellikleri ile ekolojik özellikler karşılıklı etkileşim içinde onun gelişimini etkilemektedir (Ergenç, 2001) Öte yandan erken çocukluk yıllarında özellikle ilk beş altı yıl içinde kazanılan sosyal-duygusal, biyolojik ve bilişsel gelişim arasında oldukça sıkı bir karşılıklı etkileşim vardır. Çocuğun sağlıklı bir biçimde gelişebilmesine izin vermeyen biyolojik, bilişsel, sosyal-duygusal süreçler sonucunda geliştirdiği kusurlu gelişimsel özelliklerden her biri, diğerini olumsuz biçimde etkiler (Ceyhan, 2011).

Erken çocukluk dönemi (2-6) özellikleri genel olarak şu şekildedir:

- Kendini ifade etmeyi öğrenme
- Konuşmayı öğrenme
- El-göz koordinasyonunu gerçekleştirme
- Cinsiyet farklarını öğrenme
- İletişim ve ilişki kurmayı öğrenme
- Basit hayat kurallarını öğrenme (Koca, 2010)

Okul öncesi dönemde, 3-6 yaşlarındayken faaliyette bulunma, en önemli motivasyondur. Sonuç elde etmekten çok çocuk, hareket etmenin kendisinde bir haz bulur. Bu dönemde çocuk, yuvarlanmak, tekme atmak, itmek, sallanmak, koşmak, atlamak, bloklarla oynamak, salıncakta sallanmak, tahtaraevalliyeye binmek, kumla oynamak, toprağı kazmak gibi faaliyetlerde bulunur. Birçok taklit oyunları yapar (Uğurel, 1984).

Oyun çocukların en önemli uğraşlarıdır. Tüm çocuklar oyun oynamaktan büyük zevk alırlar (Özdemir, 2009). Çocuk oyun oynarken zaman zaman kendisini ön plana çıkarır. Bu sayede liderlik rolünü kazanır. Zaman zaman da geri planda kalır. Bu sayede de hoşgörü ve başkalarına hak tanıma duygusunu öğrenmeye başlar. Böylece yetişkin bir insane olduğunda, sorumluluk duygusunu kavramanın yanında özel yaşamında da eşine karşı göstereceği sevgi ve hoşgörünün temelleri atılmış olur (Öz, 2002).

Piaget, çocukların iki-on yaşları arasında sembolik oyun döneminde olduklarını ifade etmiştir. Bu, okul öncesi yıllarda oyunun en temel biçimidir ve iki-altı yaşlar arasında ortaya çıkmaktadır. Piaget, sembolik oyunu, çocuğun düşünme yeterliğinin bir işlevi olarak ele almaktadır. Çocuk gerçeği dışsal baskılar olmaksızın kendine göre biçimlendirmektedir. Bu oyun tasarımsal düşüncenin başlangıcını oluşturmaktadır. Çocuk nesnelere başka anlamlar vermekte, onları kendi isteğine

göre kullanmaktadır. Dolayısıyla somut olmayan şeyleri yaşamakta, tasarımları uygulamaya dökmektedir. Çocuk oyuncak bebeği beslemekte, telefonla konuşuyormuş gibi yapmakta, başka bir tabakta yemek varmış gibi düşünmektedir. Sembolik oyun okul öncesi yıllarda baskın olmaya başlamakta ve çocuklar gerçekte hayali karıştırmaktadırlar. Artan zihinsel yetenekleri, kişisel kimliklerini ve rollerini koruyarak, rollerini oynamalarına, roller arasında gidip gelmelerine olanak vermektedir (Akyol, 2002).

Birey özellikle erken çocukluk yıllarında, sosyal-duygusal süreçler içinde kültüre özgü toplumsal değerlerle davranış kalıplarını ve toplumdaki genel geçer inançları özümseyerek giderek sosyal bir varlık olarak toplumsallaşma çizgisinde ilerlemeye başlar. Çocuk ilk sosyalleşme deneyimlerini, aile içinde ana babası, kardeşleri ve var ise yakınları ile etkileşimi sonucu edinir. Birincil ilişkiler olarak nitelendirilen bu ilişkileri, giderek genişleyen sosyal ilişkiler adı içinde oyun arkadaşları, okulöncesindeki ve ilköğretimdeki ve sonraki yıllardaki ikincil ilişkiler izler. Bebeklik döneminde başlayan sosyalleşme süreci, bireyin tüm yaşamı boyunca kesintisiz olarak devam eder ise de özellikle erken çocukluk dönemindeki sosyal-duygusal süreçlerle ilişkili bulunan ve bu dönemlerde edinilen gelişimsel özelliklerin izleri, yetişkinlik yıllarına değin uzanır (Ceyhan, 2011).

Okul öncesi dönemdeki bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal olgunlaşma da çocuğun sosyal davranışlarında değişime neden olmaktadır. Bu değişim akran ilişkilerinin niteliğini geliştirmektedir (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002). Akran ilişkileri incelendiğinde, her yaştaki akran ilişkilerinin farklı niteliklere sahip olduğu görülmektedir. Çocukluk dönemindeki akran ilişkilerine genel olarak bakıldığında da, çocuğun içinde yer aldığı sosyal çevrede (akran ilişkileri, sınıf kuralları vb.), kişilerin bireysel özellikleri (sosyal becerileri, saldırgan, sosyal davranışları vb.) ve birbirleriyle etkileşimleri akran ilişkilerinin yapısını şekillendirmektedir (Song, 2006).

Okul öncesi dönem gelişimin hızlı olması ve bireyin hayatında kalıcı etkiler oluşturması açısından önem taşımaktadır. Gelişimdeki hızlılık ve okul öncesi eğitim sonucunda akran ilişkilerinin ilk örnekleri ortaya çıkmaktadır. Akran ilişkileri, aynı yaşta ya da gelişim, olgunluk düzeyinde olan; benzer geçmiş, değer, yaşantı, yaşam tarzı ve sosyal bağlamı paylaşan kişiler arasında karşılıklılık ve devamlılık gösteren etkileşimlerin bütünüdür (Gülay, 2009b). Bu dönemde aile ilişkileri çocuğun yaşamında etkili olmaya devam etmekle birlikte, akranlar da çocuk için sosyal sistem

içinde ikincil düzeyde önemli olmaya başlamaktadır (Beyazkürk, Anlıak ve Dinçer, 2007). Okul öncesi dönemde yas ilerledikçe, akranlarla geçirilen sürelerde artış görülmektedir (Santrock, 2004).

Okul öncesi dönem, çocukların akranlarıyla sosyal kabul adına çeşitli etkileşimler içinde buldukları yıllardır. Bu etkileşimler içinde kazanılan yeni iletişim becerileri, ilişkilerin devamını sağlayacak, uyumu, yakınlığı da beraberinde getirecektir. İletişim becerileri gelişirken, akranlarla yaşanan sorunları çözmek için davranışsal çözümler de üretilir (Hay, 2006). Bu dönemde akranlarla kurulan ilişkiden zevk duyulmaya başlanır (Yavuzer, 1999).

Çocuklar bu dönemde, akran ilişkilerinde problemler, başarısızlıklar yaşadıklarında sonraki yıllardaki davranış ve sosyal uyumsuzluk açısından risk altındadırlar. Olumlu akran ilişkileri, çocuğun gelişimini desteklemekle birlikte akran ilişkilerindeki problemler de ileriki yıllardaki sosyal yeterlik problemlerinin belirleyicisi olabilmektedir (Brown, Odom, & Conray, 2001). Okul öncesi dönemdeki olumlu akran ilişkileri, yıllar boyunca sosyal kabulü ve sosyal yeterliği etkileyebilmektedir (Walker, 2004).

Son yıllarda kadınların iş yaşamında daha aktif rol almaya başlaması, kalabalık ailelerin yerini çekirdek ailelere bırakması ve giderek artan boşanma oranlarına bağlı olarak tek ebeveynli ailelerin sayısının artması, daha çok sayıda çocuğun okul öncesi eğitime katılmalarını beraberinde getirmiştir. Çocuklar, okul öncesi eğitimi sırasında, daha erken yasta akranlarıyla da etkileşimde bulunmaktadırlar. Bu nedenle yaşanan tüm bu gelişmeler çocukların akran ilişkilerinin önemini de gündeme getirmektedir. Okul öncesi dönemdeki akran ilişkileri, o dönemdeki sosyal ilişkileri, deneyimleri şekillendirmekle beraber, bireyin ileriki yıllardaki sosyal-duygusal uyumunu etkileyebilmektedir (Gülay,2009a).

2.1.1. Gelişim Kuramları

Psikoloji literatürü incelendiğinde, pek çok kuramcının kişinin yaşamı içerisinde erken çocukluk döneminin önemi üzerinde durduğu görülmektedir. Bu dönemde yaşananların, gelişim basamaklarından geçen bireyin, ileriki yaşantılarını etkileyebileceği görüşünü esas alarak ortak bir noktada kesişen üç önemli kuramcının getirdiği açıklamalar aşağıda elen alınmıştır.

2.1.1.1. Freud'un Psiko-Seksüel Gelişim Kuramı

Freud'un psikolojiye yapmış olduğu en önemli katkılardan biri, klinik psikoloji ve psikoterapiyle; diğeri ise çocuk gelişimi ile ilişkilidir. Bunlardan ilki Freud'un kişilik modeli ile ilgili düşünceleri ile klinik psikoloji ve psikoterapide bugün de önemini koruyan bir tedavi tekniği olan psikoanaliz tekniğidir. İkincisi ise çocuk gelişimi alanında, psiko-seksüel gelişim dönemleri olarak bilinen psiko-seksüel gelişim kuramıdır (Vasta, Haitt ve Miller, 1992). Freud; psiko-seksüel gelişim dönemlerini sırası ile oral dönem (0-2 Yaş) , anal dönem (2-3 Yaş), fallik dönem (3-7 Yaş), latent dönem (7-12) ve genital dönem (12 ve üstü) olarak adlandırmıştır.

Erken çocukluk dönemini kapsayan gelişim basamaklarının açıklamaları şu şekildedir:

Oral Dönem (0-2 Yaş): Bu dönem içinde bebeğin zevk merkezini ağız ile ilişkili eylemleri oluşturmaktadır. Çiğneme, ısırma ve emme; bebeği gerilimlerden uzak tutan temel zevk kaynaklarıdır. Örneğin oral dönem içinde bebeğin süten kesilmesi, onun bu döneme özgü gelişim gereksinimlerinin engellenmesi anlamına gelmektedir. Dolayısıyla bireyin yetişkinlik yıllarındaki içki, sigara gibi kötü alışkanlıkları, Freud'a göre oral döneme özgü saplantıların bir sonucu olmaktadır (Ceyhan, 2011). Oral dönem bebeğin annesine en bağımlı olduğu ve onun bakımına en çok ihtiyaç duyduğu dönemdir. Daha ileri yaşlardaki ego gelişmesine karşın bağımlılık eğilimi yaşam boyu sürer ve kişinin kaygılı olduğu ya da güvenini yitirdiği dönemlerde tekrar ön plana geçer (Geçtan, 2003).

Anal Dönem (2-3 Yaş): Anal dönem, libidonun anüs bölgesine yöneldiği dönemdir. Bu gelişim dönemi içinde çocuğun başlıca zevk kaynakları anüs ve anüs ile ilişkili eylemleridir. Freud'a göre bu dönemde çocuğun dışkı çıkarması, böylece anüs kaslarının egzersiz yapması çocuğun gerilimlerini azaltmaktadır. Anal dönem içinde ana babanın çocuğa katı ve baskıcı bir tuvalet eğitimi uygulaması, çocuğun anal dönemdeki fiziksel zevk kaynaklarından alacağı zevki kısıtlamak anlamına gelmektedir. Freud bu dönemde çocuğun gereksinimlerinin aşırı biçimde karşılanmasının yetişkinliği olumsuz biçimde etkileyeceğini ileri sürer. Çocuklarına karşı aşırı koruyucu tutumlar gösteren anne babaların çocuğun yapabileceklerini de onun adına kendilerinin yapmaları, çocuğun yeteneğini reddetmek anlamına gelir ki bu durum da Freud'a göre kişilik gelişiminde çocuğun bağımsızlık, özerklik ve

güven duyguları geliştirebilmesini olumsuz biçimde etkiler. Çocuğun bu döneme özgü saplantılar geliştirmesine yol açabilecek olan bu tür durumlar, yetişkinlik yıllarındaki kimi olumsuz kişilik özelliklerinin de nedenlerinden biri olmaktadır. Freud'a göre yetişkinlikte bireyin aşırı düzenlilik, istifçilik, cimrilik ve inatçılık gibi olumsuz kişilik özellikleri sergilemesi anal dönemdeki saplantıların bir sonucudur (Ceyhan, 2011).

Fallik Dönem (3-7 Yaş): Psiko-seksüel gelişim dönemlerinden üçüncüsü olan fallik dönem, 3-5 yaşları arasında yaşanmaktadır. Freud'a göre fallik dönemde cinsel organlar üzerinde toplanan libido, çocuğun başlıca zevk kaynağı olarak cinsel organları ile oynamasından hoşlanmasına yol açar. Ayrıca çocuklar bu dönem içinde karşı cinsten olan ebeveynlerine cinsel bir yakınlık duyarlar ki bu durum çocuğun aynı cinsten olan ebeveyninin yerini alma isteği ve arzusu biçiminde yaşanır. Kısa süre sonra bu istekleri nedeniyle aynı cinsten olan ebeveynleri tarafından cezalandırılacağına dair karmaşalar yaşayan çocuk, bastırma mekanizması (repression) ile bu tür istek ve arzularını bilinçaltına bastırır. Freud karşı cinsten ebeveynlerine yönelik olarak erkek çocuklarının yaşadıkları karmaşayı oedipus karmaşası, kız çocuklarınınkini ise elektra karmaşası olarak adlandırmış ve bu karmaşaları sağlıklı bir biçimde çözümlenebilmesi için aynı cinsten olan ebeveyni ile özdeşim kurması gerektiğini belirtmiştir. Fallik dönem, çocuğun ahlaki standartları da öğrendiği dönemdir. Şayet bu dönem içinde ana babalar çocuklarına cinsellikle ilgili duyguların ahlaki olmadığını, kötü ve günahkarlık içeren kabul edilemez duygular olduğunu öğretirlerse Freud'a göre çocukların oedipus ve elektra karmaşalarını sağlıklı bir biçimde çözümlenebilmeleri kolay olmayacaktır. Ana babaların bu dönemde çocuğun sağlıklı bir cinsel gelişim gösterebilmelerini kolaylaştırabilmeleri ve onlara bu konuda yardımcı olabilmeleri için, çocuğun fallik dönem içinde yaşadığı cinsel yönelimlerin ve karmaşaların doğal ve beklenen bir durum olduğunu öncelikle kendilerinin kabul etmeleri ve bu davranışlarından dolayı çocuklarını eleştirmemeleri, ayıplamamaları ve suçlamamaları gerekir (Ceyhan, 2011). Üç ile beş yaş arasındaki çocuğun davranışları Oidipus ve elektra kompleksinin etkisi altındadır. Beşinci yaştan sonra bu etki ortadan kalkar ya da bastırılarak yaşam boyu kişiliği etkileyen bir güç olarak kalır. Karşı cinse ve otoriteye karşı geliştirilen tutumlar Oidipus kompleksi tarafından belirlenir (Geçtan, 2003).

2.1.1.2. Erikson'un Psiko-Sosyal Gelişim Kuramı

Psikanalitik yaklaşımın en önemli temsilcilerinden biri de Erikson'dur. Erikson da Freud gibi gelişimi belirli evreler içinde bir süreç olarak gören bir evre kuramcısıdır (Santrock, 2004).

Erikson yaşamı sekiz gelişim dönemine ayırır (Geçtan, 2003). 0-1/1,5 yaşlar arasındaki bebeklik dönemi, 2 ve 3. yaşları kapsayan çocukluğun ilk yılları, okulöncesi yıllardaki oyun yaşı ve okulun ilk iki yılını da içeren 7. yaştan sonraki okulun ilk yılları oluşturmaktadır. Ergenlik yılları ve sonraki yıllarda bireyin yaşadığı gelişim dönemlerini ise 12-18 yaşlardaki ergenlik yılları, 18-25 yaşlar arasındaki genç yetişkinlik yılları, 25-65 yaşları arasındaki yetişkinlik yılları ve 65 yaştan sonraki yaşlılık yılları oluşturmaktadır (Ceyhan, 2011). Bir bölümü Freud'un gelişim dönemlerine paralellik gösteren ve olumlu ya da olumsuz boyutlar içeren bu dönemlerin her biri kendine özgü bunalımlarıyla belirlenir ve bireyin içinde yaşadığı toplumdan ve kültürden önemli ölçüde etkilenir. Erikson'a göre kişilik bu sekiz dönemin tümünde gelişimini sürdürür ve bir dönemde olumsuz yaşanan denge sonraki bir dönemde olumlu yöne çevrilebilir. Çevresine güvenemeyen bir bebeğe bir sonraki dönemde ilgi ve bakım sağlanırsa, çocuk insanlara karşı güven geliştirebilir. Erikson'un kuramını Freud'unkinden ayıran en önemli özellik budur (Geçtan, 2003).

Erken çocukluk dönemini kapsayan gelişim basamaklarını şu şekilde ele almaktadır:

Bebeklik / Güvene Karşı Güvensizlik: 0-1 yaş ya da 0-1,5 yaş arasını kapsayan bu dönem içinde çocuğun karşı karşıya kaldığı temel karmaşa, güvene karşı güvensizliktir. Doğum sonrasında itibaren giderek kendisinin dışında da ayrı bir dünya olduğunu, kendisinin ise bu dış dünyadan ayrı bir varlık olduğunu fark eden bebek; kontrol edemediği, denetimi dışındaki bu dünyada kendini güven içinde hissetmek ister. Yaşamın bu döneminde hayatta kalabilmek, temel gereksinimlerini doyurabilmek ve sağlıklı bir biçimde gelişimini sürdürebilmek için başkalarının bakımına muhtaçtır. Çocuğun bakımını üstlenen ana baba ya da onların yerine geçen kişilerin bebeğin temel gereksinimlerini yeterince ve düzenli bir "temel güven duygusu" geliştirebilmesini olumlu ya da olumsuz biçimde etkileyecektir. Bu dönemde bebeğe gösterilen ihtimam ve bakım; onun yeterince beslenmesine, sevilmesine ve rahat ettirilmesine olanak veriyor ise çocukta kendi dışındaki insanların güvenilir ve "dünyanın yaşanılabilir iyi ve hoş bir yer olacağına dair"

temel bir güven duygusu geliŒecektir. Aksi durumda ise yaŒamın ilk yılından itibaren bebek, çevresindeki insanların ve dıŒ dünyanın güvenilir olmadığını öğrenecek, güvensizlik duygularını tüm insanlara genelleyebilecektir (Santrock, 2004).

İlk ocukluk / özerkliğe KarŒı KuŒku ve Utanç: 1 ya da 1,5 yaŒından 3. yaŒın sonuna kadar süren bu dönem içinde çocuğun baŒarması gereken temel geliŒim görevi, özerk bir biçimde davranıŒlar sergileyebilme yeteneğini kazanmaktır. ocuk, bir önceki dönemde temel güven duygusunu kazanmıŒ olmanın yanı sıra bu dönem içinde, fiziksel yönden daha da geliŒebilmiŒ olmanın sağladığı olanaklarla yürümeyi ve konuŒmayı ğrenmiŒ, anne babasına tamamen bağimli olmaktan kendi baŒına davranabilmeye doğru ynelmiŒ bulunmaktadır (Ceyhan, 2011). DavranıŒlarda bağımsızlık ve canlılık gözlenir. Özerklik, utanç ve kararsızlığa egemen olur. ocuk giderek yalnızca kendisine değil, çevresini de denetleyebildiğini görmeye baŒlar (Geçtan, 2003). Bağımsız bir biçimde kendi iradesi ve isteğiyle kendi baŒına davranmaya yönelen çocuğun böylesi özerk davranıŒları, ana babaları tarafından desteklenir ise dönem içinde ocuk, daha da özerk davranabilme yeteneğini geliŒtirebilecektir. Ayaklanan ve bulunduğu çevrede her Œeyi karıŒtıran çocuğun kendi baŒına baŒlatmıŒ olduğu kimi davranıŒları ana babaları tarafından engellenir ya da ocuk istenmeyen böylesi davranıŒları nedeniyle azarlanır, rselenir, cezalandırılır ise ocuk, yapmıŒ olduğu bu davranıŒların doğru olmadığını dŒnecek ve ne zaman kendi baŒına bir iŒi baŒlatmak istese yaptığının doğru olup olmadığından kuŒkulanacaktır. zerk davranıŒlarından dolayı cezalandırılmıŒ olmak ise çocukta utanç duygularının geliŒmesini ve yerleŒmesini kolaylaŒtırabilecektir. Öte yandan bu yaŒlardaki bir ocuğun Freud'un tanımlamıŒ olduğu seksüel geliŒim dönemlerinden fallik dönem içinde bulunduğu dŒnldęnde bu dönemde çocuğun cinsellik içeren tüm eylemlerini de doğal karŒılamak gerekecektir. Zira bu tür eylemlerinden dolayı suçlanarak azarlanmıŒ olmak, çocukta bu dönem içinde yoğun utangaçlık duygularının yerleŒmesine neden olabilecektir. Sonuç olarak bu dönem içinde çocukta kuŒku ve utanç duygularının yerleŒmesini önlemek, buna karŒın özerklik duygularının geliŒmesini kolaylaŒtırmak için baŒta ana babalar olmak üzere çocuğun çevresindeki onun için önemli olan kiŒilerin dikkat etmeleri gereken önemli bir nokta vardır. Bu da çocuğun bu dönem içinde özerk bir biçimde davranmaktan hoŒlandıęını ve bunun bu öneme özgü en önemli geliŒim görevi olduğunu bilerek çocuğun kendi baŒına baŒlattığı davranıŒlarını kısıtlamak yerine onu daha da bağımsız ve özerk davranabilmeye teŒvik etmektir (Ceyhan, 2011).

Oyun Yaşı / Girişimciliğe Karşı Suçluluk: Çocuğun okulöncesi yılları ile örtüşen dönemdir. 3-6 yaşları içeren bu dönemde çocuğun karşı karşıya kaldığı temel karmaşa girişimciliğe karşı suçluluktur. Bu dönem içinde çocuğun bu karmaşayı başarılı bir biçimde atlatarak girişimcilik özelliklerini pekiştirmesi gerekmektedir. Artık bu dönemdeki bir çocuk, daha önceki dönemlere göre giderek genişleyen bir sosyal ilişkiler adı içinde daha fazla sorunla başa çıkmak zorundadır. Cinsellikle ilgili stres kaynaklarına bu dönemde sosyal içerikli stres kaynaklarının da eklenmiş olması, çocuğa yeni sorumluluklar yüklemiştir. Ana babalar; bebekliği geride bırakan çocuklarından kendi bedenlerinden, kendi davranışlarından ve oyuncaklarından sorumlu olmalarını beklemektedir (Santrock, 2004).

Bu dönemde çocuk, kendi belirlemiş olduğu etkinlikleri ve seçimleri sürdürmeye psikolojik olarak daha hazır bir durumdadır. O nedenle bu dönemde çocuğun yapmış olduğu seçimler desteklenmeli ve daha anlamlı seçimler yapabilmesi için çocuğa yardım edilmelidir. Eğer çocuğun kendi başına yapmış olduğu seçimleri yapmasına ve bunları gerçekleştirmesine izin verilmez, ya da çocuk bu seçimlerinden dolayı cezalandırılır ise onun kendi başına aldığı kararlar ve girişimler engellenmiştir. Bu tür kısıtlamaların bedeli ise çocuk için bu dönemde kişiliğe yoğun suçluluk duygularının yerleşmesi olacaktır. Çocuğun girişimcilik özelliklerini geliştirebilmek için öncelikle sorumluluk duygusunu geliştirmekte yarar vardır. Çünkü kendilerinden beklenen sorumlulukları yerine getirmemiş olmak, çocuklarda suçluluk duygularına yol açabilmektedir. Sorumsuzluğu görmezden gelmek de çocukta başka sorunlara yol açabileceği için ana babaların özellikle bu konuda da dikkatli olmaları gerekmektedir. Çocuğun sorumluluğunu üstlenmesine yardımcı olmak için uygun yöntemler araştırmalı, bundan dolayı çocuğu suçlamaktan, cezalandırmaktan kaçınılmalıdır (Ceyhan, 2011).

Erik Erikson'a göre ilk çocukluk dönemindeki çocuklar, gelecekteki kişilik gelişimlerini büyük ölçüde etkileyebilecek iki psikososyal bunalımla karşı karşıya kalırlar. Bunlar; bir bağımsızlık ya da utanç ve kuşku duygusu ile bir girişkenlik ya da suçluluk duygusu çevresinde yoğunlaşırlar (Gander ve Gardiner, 2007).

2.1.1.3. Piaget'in Bilişsel Gelişim Dönemleri

Piaget bilişsel gelişimin duyuşsal-motor (0-2 yaş), işlem öncesi (2-7 yaş), somut işlemler (7-11 yaş) ve soyut işlemler (11-15 yaş) olmak üzere dört temel dönem içinde gerçekleştiğini belirtir (Ceyhan, 2011).

Erken çocukluk dönemini kapsayan gelişim basamaklarına dair açıklamaları şu şekildedir:

Duyusal Hareket Evresi (0-2 Yaşlar): Bu evrede çocuk duyuşları ve hareketleri yoluyla çevresiyle ilişki kurar. Çevresindeki nesnelere ve insanları anlamaya başlar. Başlangıçta kendisini çevresinden ayrı düşünemez. Henüz nesne ve olayları temsil eden sembolleri kullanamaz. Nesnelere gözünün önünde varsa vardır, yoksa yoktur. Bu evrenin sonuna doğru sembolleri kullanılmaya başlar. Buna bağılı olarak gözünün önünde olmayan nesnelere var olabileceğini düşünmeye başlar. Psikolojide nesnenin sürekliliği olarak adlandırılan bu gelişme bilişsel gelişimde önemli bir adımdır. Çünkü bize çocuğun belleğini kullanmaya başladığını göstermektedir. Artık kendisini başkalarından ayırt edebilir ancak dil becerileri henüz yeterince gelişmemiştir (Eripek, 1998).

İşlem Öncesi Evre (2-7 Yaşlar): Bu evre kendi içerisinde iki alt evreye ayrılır:

- Sembolik Evre ya da Kavram Öncesi Evre (2-4 yaşlar)
- Sezgisel Evre (4-7 yaşlar) (Eripek, 1998).

Sembolik dönem içinde dil hızla gelişir. Nesnelere, olaylara, kişilere vb. diğere varlıklara ilişkin semboller bu dönem içinde geliştirilir. Böylece çocuk, dış dünyayı sözcük ve sembollerle adlandırmaya başlar. Sembolik dönemin bir diğere önemli özelliği benmerkezci düşünce yapısıdır. Bu nedenle sembolik dönemdeki bir çocuk, kendini başkaları yerine koyamadığı gibi olaylara da başkaları açısından bakamaz. Sembolik dönemde dikkat çeken bir başka özellik; çocuğun canlı ile cansız, gerçek ile hayali karıştırmasıdır. Animizm olarak adlandırılan bu durum, bilişsel gelişimin henüz yeterince olgunlaşmamış olmasındandır. Örneğin animistik düşünce biçiminden dolayı sembolik dönemdeki çocuklar; taşların canlı olduğunu, ağaçların konuştuğunu düşünebilirler. Çocuğun oyuncaklarıyla konuşması, oyuncak bebeğine ninni söylemesi, acıktığı için oyuncak bebeğini beslemesi hep bu düşünme biçiminden kaynaklanan davranışlardır. Sezgisel dönemi kapsayan 4-7 yaşlar arasında, mantıklı düşünce yerine sezgilere dayalı bir akıl yürütme söz konusudur. Bu dönem içinde çocuk; sadece nesnenin dikkat çekici boyutuna odaklanır ki

merkezileşme olarak adlandırılan bu durum, çocuğun dönem içinde korunum kavramını kazanamamış olmasının nedenlerinden birini oluşturur. Öte yandan bu dönemde korunum kavramının kazanılamaması ile ilişkili bir diğer özellik, sembolik dönem içinde tersine çevrilebilirlik yeteneğinin henüz gelişmemiş olmasıdır.

2.2. Okul Öncesi Eğitim

Okul Öncesi eğitim genel tanımıyla 0-72 aylık çocukların sosyal, bilişsel, fiziksel, cinsel, duygusal, bilişsel gelişimlerini destekleyen sistemli bir eğitim sürecidir. Çocuğun doğduğu günden, temel eğitime başladığı güne kadar geçen 0-6 yaş arasındaki dönemi kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında çok önemli bir yeri olan; bedensel, psiko-motor, sosyal, duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı bu doğrultuda kişiliğinin şekillendiği, erken çocukluk çağı diye adlandırılan gelişim ve eğitim sürecidir (Koca, 2009).

MEB, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu' nda okulöncesi eğitim; "isteğe bağlı olarak zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş 3-5 yaş grubundaki çocukların eğitimini kapsar" (MEB, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu) ifadesiyle tanımlanmıştır.

Tüm dünyada farklılık gösteren elliye yakın okul öncesi eğitim programı vardır ve bu programlarda temel amaç çocuğun gelişim alanlarının desteklenmesidir (Koca, 2009). Bu alanların sağlıklı desteklenebilmesi için gelişimsel hedefler temel alınır. Çocukların gelişim alanlarına göre yeterlikleri içeren hedeflere 'Gelişimsel Hedefler' denir (Sönmez, 1994).

Çocukların desteklenen gelişim alanları kısaca şu şekildedir:

Fiziksel gelişim; bireyin boyu, kilosu, göz rengi, saç rengi gibi dışarıdan bakınca gözlemlenebilen fiziksel özelliklerdir.

Psiko-motor gelişim; büyük ve küçük ya da kaba ve ince kas gelişimi olarak ikiye ayrılan kasların gelişimi ile ilgili bize bilgi veren gelişim alanıdır. Atlama, zıplama, kavrama, tutma gibi faaliyetler psiko-motor gelişimle ilgilidir.

Sosyal gelişim; bireyin çevreyle iletişimi, benlik oluşumu, kültürü, sosyalitesi ile ilgilidir. Duygusal gelişim, duygu, heyecan, refleks, haz, elem gibi kavramları açıklayan gelişim alanıdır.

Cinsel gelişim; cinsel kimlik oluşumunu ve cinsel olgunluğu içermektedir.

Dil gelişimi; kelimelerin kazanılması, saklanması, dilin kurallarına uygun olarak kullanılmasıdır.

Bilişsel gelişim; kişinin algılarını, yeteneklerini, yaratıcılıklarını kapsayan gelişim alanıdır (Koca, 2009).

Okul öncesi eğitime katılım, belki de Avrupa Birliği ile Türkiye arasındaki karşılaştırmada en kritik göstergedir. Ne yazık ki, Türkiye’de okul öncesi eğitimdeki katılım ya da okullaşma oranı, Avrupa Birliği ülkeleriyle karşılaştırılmayacak derecede düşüktür (Kargı, 2011). Oysa okul öncesi eğitim, çocuğun toplumsallaşma sürecinde çok önemli bir basamaktır ve bu eğitimin çocuğun yaşına, bireysel özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun şekilde verilmesi gerekmektedir. Erken yaşta verilmeye başlanacak olan okul öncesi eğitimin çocuğa, ailesine ve topluma sağlayacağı fayda tartışılmaz bir gerçektir. Bu gerçekten hareketle her çocuğun mümkün olan en erken yaşta eğitim alması düşüncesi doğmuştur (Güven ve Azkeskin, 2010).

Çocuğun oyun gereksinimini en iyi karşılayan toplumsal kurum, ‘anaokulları’dır (Yavuzer, 2007). Froebel, 150 yıl önce oyunun okul öncesi eğitimin temel etkinliği olduğunu vurgulamıştır. Oyun, çağdaş bir okul öncesi eğitim programında en önemli rolü üstlenir. Oyun ve öğrenme birbirinden ayrı düşünülemez. Dolayısıyla oyun, programın dışında değil, merkezinde yer alır. Oyun, çocuğun zihnini öğrenmeye hazırlar. Çocuğun potansiyel gelişim alanlarının, işlevlerinin daha üst düzeylere çıkmasına olanak sağlar. Oyun, sembolik düşünmeyi geliştirir, çocuğa planlama ve öz-düzenleme için deneyim olanağı sağlar. Oyunda yaratıcı ve imgesel bir durum vardır. Rollerin ve kuralların tanımlanması ve dilin kullanımı söz konusudur. Vygotsky’e göre, oyunun çocuğun gelişmesinde “eşsiz” bir yeri vardır (Bodrova ve Leong, 1998). Erken gelişim yıllarından itibaren ailenin çocuğa arkadaşla oynama fırsatı vermiş olması ve onu en iyi “örgütlenmiş oyun kurumu” diye nitelendirebileceğimiz anaokuluna göndermiş olması önemlidir. Çocuğun çeşitli etkinliklerinde, özellikle sporda, izcilikte ailenin önemli destekleyici rolü vardır. Burada amaç, gelişim düzeyine uygun şekilde çocuğa arkadaşlarıyla birlikte olma fırsatının verilmiş olmasıdır (Yavuzer, 2005).

3-6 yaş çocuklarının eğitimlerini gerçekleştiren anaokulunu, annenin yokluğunu giderecek bir kurum olarak değil de, annenin tek başına çocuğun üzerindeki ilk yıllardaki rolüne katkıda bulunan ve bu rolü yaygınlaştıran bir kurum olarak değerlendirmek gerekir. Anaokulu, ilkokula hazırlık olmaktan çok, ailenin

dışına atılan ilk adım olarak düşünölmelidir. İlk üç yıl içinde çocuk, model olarak anne ve babasından alabileceğini alır ve kendisine tanınan fırsatlar ölçüsünde belirli psiko-sosyal olgunluğa varır. Ancak bu gelişim sınırlıdır. Froebel'in deyişiiyle: 'Anaokulunun amacı, öğrenmeye ilgi uyandırmaktır.' Anaokulu, çocuğa bilgi aktarmaktan çok, çocuğun içinde var olan yeteneklerin serpilip gelişmesine yardımcı olur. Çocuk, anaokulunda en iyi oyun ortamını bulur, işbirliğini geliştirir, yaşitlarıyla ilişkiye girer. Anaokulu çocuğu, kendi hakkını korurken, paylaşmayı ve başkalarının özgürlüğünü zedelememeyi öğrenir. Anaokulu, aynı zamanda kuralları en etkili bir biçimde öğretebilen bir kurumdur. Çocuk, yaşitlarıyla ilişkiye girerek birlikte yaşamayı, yemek yemeyi, uyumayı ve oyun oynamayı öğrenir. Böylece başkalarının özgürlüğünden haberdar olur, 'ben' ve 'başkası' kavramlarının bilincine vararak yardımlaşma ve işbirliği duygusunu geliştirir (Yavuzer, 2007).

Aile dünyasından ayrı bir dünyanın varlığını keşfeden çocuk için okul öncesi dönemde, sosyal ilişkiler açısından iyi temeller kurmanın önemi açıktır. Okulun sosyal çevresine uymayanlar, çoğunlukla okul öncesi dönemde, aile çevresi dışında çıkamamış, sosyal ilişkilerden yoksun bırakılmış çocuklardır. Bain'in ileri sürdüğü gibi, 'çocuk, okula başladığı zaman, ya yaşamının ilk altı yılındaki başarılı sosyal etkileşimin ürünlerini toplar, ya da bu yıllardaki başarısız ilişkilerden dolayı güçlüğe uğrar'. Eğer ailesi bu okulöncesi dönemde görevini gereği gibi yapmışsa, çocuk akranlarına ve sosyal kalıplara kolaylıkla ve yeterli derecede uyabilir (Yavuzer, 2006). Zamanla çocuklar, ortak ilgilerini keşfederler ve okul öncesi kurum içerisinde ortak bir akran kültürü ortaya çıkmaya başlar (Corsaro, 2001). Çocuk sadece okulda sosyal kabul gören davranışları öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda aile dışındaki yetişkinlerle ve kendi yaşitlarıyla etkili bir şekilde etkileşimde bulunma yollarını da öğrenir (Senemoğlu, 1994).

Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, erken dönemde tanıma ve müdahale için de önemlidir. Özellikle toplumsal açıdan ileride sorun yaratacak davranım bozukluğu riskli grupların erken tanısı ve önlemler için fırsat yaratır. İlerde yıkıcı davranış sorunlarına, saldırganlığa ve şiddete dönebilen karşıt olma karşı gelme bozukluğu ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu gibi özgül sorunlar saptanabilir ve engellenebilir (Semerci, 2009).

Myers (1996), erken çocukluk bakım ve eğitimini desteklemenin gerekçelerini ele alırken şu açıklamalara yer vermiştir:

- Değişen hayat koşulları, aile yapıları, göçler, kadınların işgücüne katılımı gibi değişimler, erken dönemdeki bakım ve gelişime daha fazla dikkat edilmesini gerektirmektedir.

- İnsanlığın istenilen ahlaki ve sosyal değerleri gelecekte de korunabilmesi için çocuklara bu değerleri kazandırması gerekir. Bu değerler de bebeklikten itibaren kazandırılır.

- Çocukların yaşamaya ve potansiyellerinin en üst noktasına kadar gelişmeye hakları vardır.

- Araştırma sonuçları, ilk yaşların zekâ, kişilik ve sosyal davranışların gelişmesinde kritik olduğunu ve çeşitli programlarla uzun dönemli etkilerinin bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Kısaca anaokulları, annesi çalışmayan çocuklar için 4 yaşından, annesi çalışan çocuklar için 3 yaşından itibaren gerekli ve yararlı kuruluşlardır. Anaokulu, aile dışına atılan ilk adım, ana-babadan sonra alınan ilk özdeşim modelleri, karakterin biçimlenmesinde önemli bir kalıp niteliği taşıyan kurumdur. Çocuk, kuralı da, toplumca uygun kabul edilen davranışı da burada öğrenecektir (Yavuzer, 2007).

2.2.1. Erken Eğitim Kuramcıları

Erken çocukluk eğitimine büyük etkisi olan ilk kişilerden biri olarak, Friedrich Wilhem Froebel (1782–1852) söylenebilir. Anaokulu kavramını ilk ortaya atan Froebel, çocuklara ilişkin eğitim programları ve yöntemleri oluşturma üzerinde çalışmış, 1800’lü yılların başında Almanya’da ilk anaokulunu kurmuştur. Ancak, düşünceleri zamana göre fazla yenilikçi olduğu için dünyada pek çok uygulamaları yasaklanmıştır. Bununla birlikte, EÇÖE’ye 20. yy kuramcıların ve uygulamacıların katkılarının büyük olduğu görülmektedir. Bu kuramcılar arasında John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870- 1952), Jean Piaget (1896-1980) ve Lev Vygotsky (1896-1934) en önemlileridir. Çocuklarda öğretmen tarafından seçilen etkinlikler yerine onların gereksinimlerine yönelik bir öğretimin izlenmesi gerektiğini belirten Dewey, “çocuk merkezli program” ve “çocuk merkezli okullar” terimlerini alanyazına kazandırmıştır (Gargiulo ve Kilgo, 1999).

Erken çocukluk eğitimine katkı sağlayan bir diğer önemli kişi de, İtalya’da tıp derecesi alan ilk kadın olma unvanını taşıyan Maria Montessori’dir. Montessori’nin geliştirdiği ve başarılı sonuçlar aldığı etkinlik temelli öğretim yöntemi, bugün hala

birçok okul öncesi kurumun uygulamalarına şekil vermektedir (Gargiulo ve Kilgo, 1999).

Bir gelişim evresi tamamlanmadan diğerine geçilmeyeceğini bilmek, her gelişim evresine uygun öğretim yöntemlerini, materyalleri, sosyal ve fiziksel çevreyi düzenlemek genel eğitimde olduğu kadar erken eğitimde de önemli kazançlar sağlamıştır. Eğitimde “Sosyal Gelişim Teorisi”ni ortaya atan Vygotsky ise, bu kuram ile bilişsel gelişimde, sosyal etkileşimin esas rol oynadığını, bireyin kültürel gelişiminin, öncelikle onun sosyal düzeyinde daha sonra bireysel düzeyinde gözüktüğünü belirtmiştir (Kolar ve D'Ambrosio, 2002).

2.2.2. Okul Öncesi Eğitim ile İlgili Araştırmalar

Okula gitmeyle bilişsel gelişim arasında bir ilişkinin bulunduğu gözlenmiştir. Okula giden çocuklarda gerek somut, gerekse formel operasyon devrelerinin gelişimi, okula gitmeyen çocuklara göre daha hızlı olmuştur. Okula gitmeyen çocukların büyük bit kısmı formel operasyonları geliştirememişlerdir. İçinde bulunduğu bilişsel aşama, onun çevresine uyum yapmasında yetersiz kaldığı zaman, çocuk bilişsel gelişimin bir aşamasından diğer bir aşamasına geçer. Demek oluyor ki, formel operasyonları gerekli kılan bir çevre yarattığı için okul yaşantısı çocuğu gelişmeye zorluyor. Okula gitmeyen bir çocuk böyle bir gereksinmeye sahip değildir. Zihinsel özellikler çevreyle etkileşim halinde bireyin davranışını biçimlendirir. Konuşkan çocuk, az konuşkan çocuktan daha farklı bir etkileşim geliştirir. Cinsiyetin sürekli olduğunu daha önce kavrayan çocuk, bunu geç kavrayan çocuktan daha farklı arkadaşlıklar geliştirir. Bilişsel gelişmesi süratle oluşmuş ve formel operasyonlar devresine girmiş biri, formel operasyonlara girmemiş yaşıtına göre, daha farklı bir okul başarısı ve arkadaş grubu geliştirir. Bunlar çocuğun bir bütün olarak geliştiğini gösterir. Bedensel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişme alanları birbirleriyle ilişki halinde, birbirlerini etkileyerek gelişir (Cüceloğlu, 2006).

Erken çocukluk gelişimi destekleyen programlar içinde yer alan çocukların, zeka düzeylerinin daha yüksek olduğu, pratik düşünme, el-göz koordinasyonu, duyma ve konuşmalarının geliştiği ve okula başlarken daha çok okumaya hazır oldukları görülmektedir. Bu çocuklarda sınıf tekrarlama, okulu bırakma daha az görülmekte, okuldaki başarıları daha yüksek olmaktadır ve bu çocukların yüksek eğitime devam etme ihtimalleri artmaktadır. İyi eğitilmiş kişilerin topluma faydası

ise yeni teknolojilere uyum yeteneğinin daha fazla olması, demokratik işleyişin kolaylaşması, düşük üreme hızı ve düşük suç işleme hızı olacaktır. Tüm bunlar da o toplumun ve toplumdaki insanların gelişimini sağlayacaktır (Mustarda, 2002).

Yapılan araştırmalarda, 17 yaşına kadar olan zihinsel gelişmenin %50'sinin 4 yaşına, %30'unun ise 4 yaşından 8 yaşına kadar oluştuğu, 18 yaşına kadar gösterilen okul başarılarının %33'ünün 0-6 yaşına kadar aldıkları eğitime bağlı olduğu görülmüştür (<http://www.kresrehberi.com/tr/551-itu-ayazaga-anaokulu-detaylari>).

B. J. Bloom'a göre eğer bir çocuk, zayıf tembihlenme şartlarında yaşıyorsa ve bu durum hayatının ilk dört senesinde hiç değişmemişse, bu çocuk her sene 2,5 IQ'luk bir kayba uğrayacak ve bu kayıp telafi edilemeyecektir. Çünkü ona göre erişkinlik çağındaki zekanın %80'i 8. yaşın sonuna kadar kazanılmaktadır. Bu bakımdan çocuğun okul öncesi ve ilkökul çağları büyük önem taşımaktadır. Çocuğa zengin ve titiz planlanmış bir çevre ilk 8 yılda hazırlanırsa, çocuk elde edebileceği zihinsel potansiyelin %80'ini ve sonraki yaşlarda da buna dayanarak potansiyelinin kalan diğer bölümlerini kazanacaktır (Arık ve Görüş, 1990)

Anaokullarının çocukların gelişimleri üzerindeki etkilerini inceleyen bazı çalışmalar, anaokulu deneyimi olan çocukların, olmayanlara göre, sosyal açıdan daha yeterli, kendine güveni olan, kendi kendine yeten, dışa dönük, yetişkinlerle olan ilişkilerinde daha olumlu, akranlarıyla daha ileri düzeyde oyunlar oynayabilen, sosyal ilişkileri daha iyi anlayabilen çocuklar olduklarını göstermiştir (Andersson, 1989). Skeels, Utegraf ve yardımcıları, sürekli bir öz-savunma davranışı içinde yaşayan, kendilerine uzanan bir dost elini bile tutmakta çekingen davranan yetimhane çocuklarıyla ev çocukları arasında önemli farklar olduğunu belirtmektedirler. Yetimhane çocuklarının, gelişimlerinin her yönünde, fizik çevreye uymakta, dil yeteneğinde, toplumsal ilişkilerde geri kalmış oldukları görülmüştür. Bu araştırma bulgularının elde edildiği yetimhaneye, sonradan bir anaokulu kurulmuştur. Başlangıçta, yetimlerin okula karşı normal çocuk davranışlarını göstermedikleri anlaşılmıştır. Kendilerine çeki düzen vermekte, fizik ihtiyaçlarını gidermekte, normal çocuklara göre epeyce geri oldukları dikkati çekmiştir. Parçaları birleştirip ev yapmakta, tekerlekli oyuncakları ve diğer malzemeyi kullanmakta beceriksiz oldukları, eşyanın büyük kısmını kırıp döktükleri görülmüştür. Dikkat sürelerinin kısa oluşu, başka birileri oyunlarını bozduğunda ya da başka bir biçimde canlarını sıkıldığında kırıp dökücü, ölçsüz ve saldırgan tepkiler vermeleri, bu çocukları konu edinen başka araştırmalarda da gözlemlenmiştir. Anaokuluna giden yetimlerin bu

okulun olanaklarından yararlanabilmeleri için tam 6 ayın geçmesi gerekmiştir. Okula devam eden çocukların, bir süre sonra, öğretmenlerinin de gayretiyle; motor, duygusal ve toplumsal davranışlarının geliştiği, zeka düzeylerinin ise aynı kaldığı saptanmıştır. Buna karşılık yetimhanenin okula gitmeyen ve deneyde kontrol grubu olarak kullanılan çocukların IQ'larında bir gerileme görülmüştür (Jersild,1979).

Özellikle yoksul çocukların dahil edildiği Abecedarian Projesi'nde dört grup oluşturulmuştur. Bu gruplar doğumdan beş yaşa kadar destek eğitimi verilenler, doğumdan sekiz yaşa kadar destek eğitimi verilenler, sadece 5-8 yaşlarda desteklenenler ve hiç destek eğitimi verilmeyenlerdir. Bu çocukların 8-15 yaşlar arasındaki okul başarıları değerlendirildiğinde en iyi sonuçların sürekli desteklenenlerde ortaya çıkmasına karşın, sadece ilk beş yılda desteklenenlerin sonuçlarının da bunlara benzer olduğu, öte yandan hiç desteklenmeyen ve sadece okul yıllarında desteklenenlerin de sonuçlarının birbirine benzer olduğu görülmüştür (Gottlieb ve Blair, 2004).

Okul öncesi dönemde alınan kaliteli eğitim ve bakım hizmetlerinin ilköğretim okullarında olumlu yansımaları olduğunu gösteren uzun süreli araştırma sonuçları gözlenmiştir (Ellen ve Noreen,2004):

- (a) Okul kayıtlarında öğrenciye yönelik olumsuz yorumların sayısındaki azalış,
- (b) Matematik dersi sınav sonuçlarında başarı,
- (c) Anneleri düşük eğitimli çocukların özel hizmetlere daha az yönlendirilme oranları gibi.

Kaliteli okul öncesi eğitim tecrübelerinin sadece çocukları okula hazır hale getirmekle kalmayıp, bunun yanı sıra risk altındaki çocuklar için ilköğretim sürecinin genelinde olumlu bir gelişim yönü sağladığı görüşünü destekler nitelikte olan bu bulgular elde edilmiştir.

2.3. Kişilik

Batı dillerinde personality-personnalite olarak kullanılan kişilik kelimesinin kökeni, Latince'deki "persona" kavramına dayanmaktadır. Klasik Roma tiyatrosunda oyuncular, temsil ettikleri özelliklere uyan maskeler takarak, kendi rollerini bu maskeler aracılığıyla canlandırıyorlardı. Kullanılan bu maskelere de "persona" adı verilmekteydi. Sahneyle seyirciler arasındaki uzaklığın fazla olmasından ve bu

nedenle oyuncunun yansıttığı role uygun yüz mimikleri görülemeyeceği için bu yola başvururlardı. Böylece “persona” kavramıyla bireyler arası farklılıklar anlatılmak istenmiştir (Eroğlu, 1996).

İnsan kişiliği üzerine ilk görüşler filozoflar tarafından ileri sürülmüştür. Bunlar genellikle, değerli gözlem ve anlayışları beraberlerinde taşımakla birlikte, sistematik olarak deneysel araştırmalara uygun değillerdir. Bu görüşleri takip eden yıllardan sonra kişilik araştırmaları, psikiyatrik vak’aların incelenmesi ile ilgilenen tıp doktorları tarafından yapılmıştır (Arkonaç, 2005).

Kişilik, kişinin kendine göre ayrı’lığının, belirgin özelliklerinin olması durumudur, kişinin “kendine özgü”lüklerinin bir bileşimidir. Diğer bir deyişle, kişinin kendine özgü özelliklerinin bütünlüğüdür. Kişinin günlük yaşamda verdiği özgül davranışsal tepkilerin ve tutumların oluşturduğu bir örüntüdür. Bu örüntünün kendi içinde bir tutarlılığı ve öngörülebilir bir yanı vardır (Bayraktar ve Köroğlu, 2010).

Kişilik; farklı durumlarda sergilenen davranışları açıklayan, kişiler arasında yaşanan, tecrübeye dayanan, bireysel farklılıklar ile duygusal tutumlardaki ve tarzlardaki farklılıklar olarak tanımlanabilir (McCrae ve Costa, 1991). Kişilik bir kişinin veya kişilerin girdikleri davranışlarının yapısal ve dinamik özelliklerini gösterir (Arkonaç, 2005).

Kişilik; bir insanın bütün ilgilerinin, tutumlarının, yeteneklerinin, konuşma tarzının, dış görünüşünün ve çevresine uyum biçiminin özelliklerini içeren bir terimdir. Diğer bir husus da kişiliğin kendine özgü ve ahenkli bir bütün olmasıdır. Öyle ki, bir insana ilişkin her nitelik, o insanı anlamada bize bir ip ucu verir. Kişinin belleği, dış görünüşü, sesi ve konuşma tarzı, tepkisi, ilgileri vb. gibi pek çok özelliği bu bireyin kişiliği hakkında bize bir takım veriler sağlar (Baymur, 1994).

Kişilik çalışma alanına teorisyenler birçok farklı yönden yaklaşmıştır. Bazıları genetik ve erken çocukluk dönemi deneyimlerinin kişiliğin gelişmesinde etkili ikili etkisini vurgulamış; diğerleri genel toplumsal ve çevresel etkilerini ve kişiliğin devamlı olarak geliştiği gerçeğini vurgulamışlardır. Bazı teorisyenler kişiliği birleşmiş bir bütün olarak görmeyi tercih etmiş; diğer bir kısmı ayırt edici özellikler üzerine odaklanmıştır. Bu geniş farklı bakış açıları kişiliğin tek bir tanımlamasının yapılmasını zorlaştırmaktadır. Buna rağmen kişilik; kişinin çevresine nasıl cevap verdiğini tanımlayan ve aynı zamanda yansıtan içsel psikolojik karakteristikler olarak tanımlanabilir. Bu tanımın üzerine vurgu yaptığı “bir bireyi diğerinden ayıran, ayırıcı

sınıf, yüklenilen sıfat, özellikler, faktörler ve kişisel özellikler” gibi içsel karakteristiklerdir (Schiffman ve Kanuk, 2004).

Farklı psikoloji ekolleri bireyi değişik bakış açılarıyla tanımlamıştır. Sosyal psikoloji, insanın benlik ve kişiliğinin şekillenmesinde sosyokültürel faktörlerin önemini vurgularken; ego psikolojisi, egoyu ön plana çıkartır. Psikanalitik psikoloji, kişinin bilinçaltı dürtüleri ile savunma mekanizmalarının önemli olduğunu ifade ederken; insancıl psikoloji ise insani değerlerin tanımlanmasına çalışmıştır.

2.3.1. Kişilik Kuramları

Kişilik kavramına dair literatür incelendiğinde, birbirinden farklı kişilik tanımları ve açıklamalar getirmiş olan kişilik kuramları görülmektedir. İnsanın kişilik yapısını değişik yönleriyle ele almışlardır.

2.3.1.1. Psikanalitik Kuram

Freud’cu yaklaşımı anlayabilmek için onun insan kişiliğini üç bölümde ele aldığını bilmek gerekmektedir. Freud, kişiliği, bilinç, bilinç ötesi ve bilinçaltı olmak üzere üçe ayırmıştır. Bu ayrım tomografik model olarak da bilinmektedir. Psikanalitik bakış açısına göre düşüncelerimizin büyük bir kısmı bilinçaltında bulunur. Bu bilgilere her istediğimizde ulaşamayız. Freud’a göre, bazı olağandışı koşullar hariç, bilinçaltı bilgiyi bilinç düzeyine getiremeyiz. Ancak, günlük davranışlarımızın çoğunun altında bilinçaltı malzeme yatar. Bilinçaltının, davranışlar, özellikle de anormal davranışlar üzerindeki etkisini anlamak, psikanalitik bakış açısını anlamanın da yoldur. Bilinç, farkında olduğumuz düşüncelerimizi içerir. Pek çok kişi bilinç ve bilinç öncesindeki malzemenin zihnimizdeki düşüncelerin büyük bir bölümünü oluşturduğunu düşünür. Ancak Freud bunun buzdağının görünen yüzü olduğunu belirtmektedir (Burger,2006). Bilinç öncesi, o an farkında olunmayan ancak kendiliğinden ya da yeterli bir çaba ile bilince gelmesi mümkün olan yaşantıların ve bilgilerin bulunduğu katmandır (Yazgan ve Yerlikaya, 2008). Düşüncelerimizin büyük çoğunluğu ve psikanalitik bakış açısına göre en önemli kısmı, bilinçaltında bulunmaktadır. Bu malzemelere her istediğimizde ulaşmamız mümkün değildir. Freud’a göre, bazı olağan üstü koşullar dışında, bilinçaltı bilgiyi bilinç düzeyine getiremeyiz. Fakat günlük davranışlarımızın

çoğunun altında bilinçaltı malzeme yatar. Bilinçaltının, davranışlar, özellikle de anormal davranışlar üzerindeki etkisini anlamak, psikanalitik bakış açısını kavramanın da yoludur (Burger,2006).

Freud, gözlemlerinin sonucunda, insanın ruhsal dinamiklerini, topografik modelden öte bir zenginlikle açıklayan yapısal modeli sundu. Yapısal modele göre kişilik üç ana sistemden oluşur: id, ego ve süperego. Davranış, bu üç sistemin karşılıklı etkileşiminin ürünüdür (Gençtan,2003).

İd, tüm insanlarda doğuştan bulunan, özü ve amacı değişmeyen insana özgü hayati bir enerji kaynağıdır. Burada; yaşama, kendini koruma, cinsiyet ve üreme, saldırganlık ve yıkıcılık içgüdüleri bulunur (Altinköprü, 2003). İd, diğer iki sistemin çalışması için gerekli olan enerjiyi sağlar. İd, fazla enerji birikimine katlanamaz ve böyle bir durumu organizmada gerginlik yaratır. Bu gerilimi giderebilmek için, biriken enerjiyi bir an önce boşaltma eğilimi gösterir. Buna id'in haz ilkesi denir. Bu ilkeyle çalıştığı için, acıdan kaçınma ve haz duyabilme amacını güder. Ego, organizmanın gerçek nesnel dünyayla alış verişe geçen gereksiniminden oluşur. Gerçeklik ilkesinin egemenliğindedir. Gerçeklik ilkesinin amacı, gereksinimin giderilmesi için uygun bir nesne buluncaya kadar gerilimin boşalmasını ertelemektir. Ego kişiliğin yürütme organıdır. Ego bu önemli işlevi yerine getirirken id'in, süperegonun ve dış dünyanın birbiriyle çatışma durumunda olan istekleri arasında uzlaşma sağlamakla yükümlüdür. Kişiliğin en son gelişen sistemi süperego'dur. Bu sistem çocuğa ana-baba tarafından aktarılan ve çocukluğun ilk yıllarında ödül-ceza uygulamalarıyla pekiştirilen geleneksel değerlerin temsilcisidir; kişiliğin ahlaki yönüdür. Süperegoyu ilgilendiren husus, bir şeyin doğru ya da yanlış olduğuna karar verip, toplum tarafından onaylanmış değer yargılarına göre davranmaktır. Süperego, id ve egoya karşı çıkararak onları kendi istediği düzene yöneltme eğilimindedir. Olağan koşullarda bu ilkeler birbirleriyle çatışmaz ya da karşıt biçimde çalışmazlar. Ego'nun önderliğinde ortak hareket ederler. Böylece kişilik üç ayrı bölüm olarak değil bir bütün olarak işler. Bir diğer anlamda, id kişiliğin biyolojik bölümünü, ego psikolojik ve süperego toplumsal bölümlerini oluştururlar (Gençtan, 2003).

İnsan içten ya da dıştan gelen tehdit edici güçlerle karşılaşabilir. Bu güçler denetim altına alınmadığında egoya anksiyete denilen duygu egemen olur. Freud üç tür anksiyete tanımlamıştır: gerçeklik anksiyetesi, nevrotik anksiyete ve suçluluk anksiyetesi. Gerçeklik anksiyetesi, dış dünyadan gelen tehlikeli bir durumun algılanması sonucu ortaya çıkan bir duygudur. Nevrotik anksiyete ise içgüdülerin

denetimini yitirerek ceza ile sonuçlanacak davranışlarda bulunma korkusudur. Suçluluk anksiyetesi, kişinin kendi vicdanından korkmasıdır (Gençtan, 2003). Yasaklanmış bir şeyi yapma dürtüsü hissedene kişiler anksiyete yaşarlar. Freud, kişinin anksiyeteyi önlemek ya da azaltmak için kullanabileceği çeşitli stratejiler tanımlamıştır. Bu stratejilere egonun savunma mekanizmaları denir. En temel savunma mekanizması bastırmadır. Bastırmada ego tehdit edici bir düşünceyi ya da yasaklanmış bir itkiyi farkındalığın ötesine, bilinçdışına iter; dışarıdan bakıldığında kişi o düşünce ya da itkiyi unutmış gibi görünür. Kişiler gerek anksiyete eşikleri gerekse bu türden anksiyeteye başa çıkmak için kullandıkları savunma mekanizma biçimleri bakımından birbirinden ayrılırlar (Atkinson ve diğ., 2002).

2.3.1.2. Nesne İlişkileri Kuramı

Bu kuram, bir kişinin yaşam boyunca diğer kişilerle olan bağlantı ve ilişkileriyle ilgilidir. Nesne ilişkileri kuramcılar, id kavramını ya da biyolojik dürtülerin güdüleyici davranıştaki önemini reddetmemişlerdir. Ancak bunlar, ana babadan psikolojik olarak ayrılmanın derecesi, kişinin kendi başına olmasından çok diğer insanlara bağlanmasının ve onlara ilgi duymasının derecesi ile kişinin kendine değer verme ve yeterlilik duygularının gücü gibi konulara da eşit derecede ilgi göstermişlerdir (Atkinson ve diğ., 2002).

Freud, bir içgüdüyü tatmin edebilecek herhangi bir kişi, nesne ya da eyleme atıfta bulunmak için “nesne” kelimesini kullanır. Ona göre, bir bebeğin hayatında bir içgüdüyü tatmin edecek ilk nesne annenin memesidir. Anne daha sonra bir birey olarak içgüdüyü tatmin edici nesne haline gelir. Çocuk büyüdükçe, diğer insanlar da içgüdüyü tatmin edici nesne haline gelirler. Nesne ilişkileri kuramları bu nesnelere olan kişiler arası ilişkiler üzerine odaklanmıştır, oysaki Freud daha ziyade bizzat içgüdüsel dürtüler üzerinde durmuştur. Bu yüzden, nesne ilişkileri kuramcılar kişilik üzerindeki sosyal ve çevresel etkileri, özellikle anne-çocuk etkileşimini vurgularlar. Ayrıca, kişiliğin bu ilişkinin tabiatına bağlı olarak, Freud’un öne sürdüğünden daha erken bir dönemde, yani bebeklikte oluştuğuna inanırlar. Nesne ilişkileri kuramcılar kişilik gelişimindeki en hayati meselelerin güçlü bir kendilik duygusu oluşturabilmek ve diğer nesnelere (insanlar) ilişki kurmak amacıyla temel nesneden (anneden) kurtulma noktasında olan çocuğun zaman içerisinde artan yetenek ve ihtiyacı

olduğunu ileri sürerler. Nesne ilişkileri kuramcılardan Melanie Klein ve Heinz Kohut'un çalışmaları önem taşımaktadır (Schultz ve Schultz, 2007).

2.3.1.3. Analitik Psikoloji

Carl Jung, cinsel dürtülerden daha çok, insanın amaçlarının olmasına ve bu amaçlara ulaşmak için bireyin yaşamında çaba göstermesine önem vermiştir. Bu anlamda Freud'dan daha iyimser bir eğilim içindedir. Jung içedönük (introvert) ve dışadönük (extravert) kavramlarını ilk kullanan kişidir. İçedönük bireylerin düşünceleri ve ilgileri iç dünyasına yönelmiştir; diğer kimselerle az birlikte olurlar. Dışadönük kimse sürekli başkalarıyla beraber olmak ister ve yalnız kalmayı istemez (Cüceloğlu, 2006). Dışadönük kişi libidosunu kendisi dışındaki olaylara, insanlara ve durumlara yöneltir. Bu tür bir insan çevresel faktörlerden önemli ölçüde etkilenir, sokulmandır ve kendine güvenir. İçedönük bir insanın libidosu kendi içine doğru yönelmiştir. İçedönük bireyler dalgın, kendi duygu ve düşüncelerini gözden geçiren, dışsal etkilere karşı dayanıklı, diğer insanlarla ve dış dünyayla olan ilişkilerinde kendine daha az güvenen oldukça çekingen ve utangaç bireylerdir (Schultz ve Schultz, 2007). Jung'a göre bireyin etkin bir yaşam sürdürebilmesi için bu iki yönü denge içinde tutması gerekmektedir. Jung'a göre kişilik sorunları, içedönüklük ve dışadönüklük arasında var olan dengesizlikten doğar (Cüceloğlu, 2006).

Jung'a göre kişiliğin dört temel psikolojik işlevi vardır ve bunlar; düşünme, duygu, duyarlılık ve sezgidir. Genellikle bu dört işlevden biri diğerlerinden daha çok gelişmiştir ve bilinçli dünyada daha önemli bir rol oynar. Kişiliği oluşturan çeşitli sistemler, tutumlar ve işlevler birbiriyle üç ayrı biçimde etkileşirler. Bir sistem diğerinin ödünleyebilir ya da ona karşı çıkabilir, bazen iki ya da daha fazla sayıda sistem birleşir (Geçtan, 1993).

2.3.1.4. Bireysel Psikoloji

Adler (2005) 'e göre; bireysel psikoloji bir inceleme içinde psikolojinin tüm alanını kapsar ve sonuç olarak kişiliğin bölünmez birliğini yansıtmaya yardımcı olur.

Adler kendi bireysel psikoloji sistemini sosyal bir çizgi üzerinden geliştirmiş ve insan davranışının sosyal güçler tarafından belirlendiğine inanmıştır. Kişiliği sadece kişinin sosyal ilişkilerini ve başkalarına karşı tutumlarını inceleyerek

anlayabildiğimizi belirtmiştir. Adler kişisel ve sosyal amaçları gerçekleştirmek amacıyla başkalarıyla işbirliği yapmaya bebeklikten itibaren öğrenme yoluyla gelişmeye yönelik, doğuştan gelen bir potansiyel olarak tanımlanabilecek sosyal ilginin çocuklukta geliştiğini iddia etmiştir (Schultz ve Schultz, 2007).

Adler'in Freud'dan ayrıldığı en belirgin nokta onun üstünlük (superiority) çabasına verdiği önem olmuştur. Adler'e göre, üstünlük duygusu insanların elde etmek istediği esas güçtür ve cinsel dürtülerden daha kuvvetlidir. Bu duygu bireyin, diğerlerinin yanında, kendisini üstün veya aşağılık olarak tanımlamasına yol açar. Temel aşağılık duygusu bireyin bebekliği sırasında, gerçekten aciz ve yardıma muhtaçken oluşur ve yerleşir. Bireyin yaşamının geri kalan kısmı bu duygudan kurtulma çabası içinde geçer. Birey diğerlerinden baskın olmak, üstünlük geliştirmek için çabalar (Cüceloğlu, 2006).

Freud gibi Adler de yaşamımızın ilk birkaç yılının, yetişkin kişiliğin oluşumunda son derece önemli olduğuna inanmıştır. Ancak Adler bu süreçte anne ve babaların etkisine vurgu yapmıştır. Adler çocuğun ileriki yaşlarında kişilik sorunu yaşamasına neden olacak iki tür anne baba davranışı belirlemiştir. Birincisi, çocuklarına aşırı özen gösteren ve aşırı koruma sağlayan, dolayısıyla da çocuğunu şımartma tehlikesi oluşturan anne baba davranışıdır. Çocuğun şımartılması, onun bağımsızlığını elinden alır, aşağılık duygularını arttırabilir ve bazı kişilik sorunlarının temelini oluşturur. Ebeveynlerin yaptığı ikinci hata ise çocuklarını ihmal etmektir. Büyüme sürecinde anne ve babasından yeteri derecede ilgi göremeyen çocuklar, soğuk ve şüpheli olur (Burger, 2006). Adler'in kuramında tema yaşam biçimidir ve çocuklukta yaklaşık dört ya da beş yaşlarında oluşur ve sonraki yaşam bu biçime uygun olarak sürdürülür (Geçtan, 1993).

Adler'in teorisinin zirvesi olarak kabul edilen ben'in yaratıcı gücü görüşü, kendi kişiliğimizi ve kaderimizin şekillenmesinde bizim bilinçli olarak yer aldığımız anlamındadır. Adler insanların kendi yazgılarının geçmiş yaşam deneyimleri tarafından belirlenmesini pasif şekilde izlemek yerine, yazgılarının belirlenmesine doğrudan katılmaya açık olduklarına inanmıştır (Schultz ve Schultz, 2007).

2.3.1.5. Psikanalitik Sosyal Teori

Horney kişiliğin ilk çocukluk yıllarında geliştiği konusunda Freud'la aynı fikirdedir. Fakat Horney kişiliğin ömür boyunca değişebileceğini de görüşlerine

ekler. Freud gelişimin psikoseksüel evrelerini detaylı olarak ele alırken, Horney çocuğun ailesi tarafından nasıl yetiştirildiği üzerinde durur. Horney oral evre veya Ödipal kompleks gibi evrensel gelişimsel evrelerini kabul etmez. Çocuğun muhtemel oral, anal veya fallik eğilimler geliştirmesi ebeveynin davranışlarının bir sonucudur ve çocuğun gelişimindeki hiçbir şey evrensel değildir. Her şey kültürel, sosyal ve çevresel faktörlere bağlıdır. Horney, Freud'un biyolojik kaynaklara atfettiği gelişimsel çatışmaların sosyal güçlere atfedilebileceğini göstermeye çalışmıştır. Bu nedenle Horney ilk çocukluk yaşantılarında çocukla ebeveyn arasındaki ilişkiye yoğunlaşır çünkü ebeveyn çocuğun güvenlik ve emniyet ihtiyacını tatmin edebildiği gibi engelleyebilir de. Çocuğa sağlanan çevre ve çocuğun çevresine karşı davranışları onun kişilik yapısını oluşturur (Schultz ve Schultz, 2007).

2.3.1.6. Kişilik Özellikleri Yaklaşımı

Bu yaklaşımın temelini oluşturan varsayım kişilerin, zaman ve mekan ne olursa olsun kendilerini açıkça gösterdikleri sınırlı vasıf üzerinden tanımlanabileceğidir. Bu yaklaşımı benimseyen teorisyenlerin hedefi ise bu vasıf veya özellikleri belirlemek ve ölçmektir. Kişilik yapısı ise genel olarak hepimizin paylaştığı içe dönüklük/ dışa dönüklük gibi boyutlar üzerine kurulmuştur, ama bireysel farklılıklar da, kişinin aldığı özellik skorlarının özel bir kombinasyonu ile bu boyutlar üzerinde gösterilmiştir (Arkonaç, 2005).

2.3.1.6.1. Eysenck'in İçedönük- Dışadönük ve Oturmuş- Uçarı Boyutları

Bu yaklaşımdan hareketle kurulan teorilerden biri Eysenck'in kişilik özellikleri teorisidir. Eysenck kullandığı teknik sonucunda kişiliğin içe dönüklük- dışa dönüklük (introversion- extraversion) ile nörotiklik- oturmuşluk (neuroticism-stable) olmak üzere iki boyutu ileri sürer ve kurduğu hipotezler bu iki boyutu önemli değişkenler olarak kabul eder. Dışa dönük kişiler; sosyal, dış dünyadaki olaylara dönük ve yeniliklerden zevk alırken; içedönük kişiler ise sessiz, ciddi ve iç dünyalarında olup bitenlere önem verirler. Oturmuş kişiler çevrelerine daha iyi uyum sağlamış oldukları halde nörotik kişilerin uyumları aksaktır. Teoride, bu iki ana değişkenin birbirinden bağımsız olduğu ilkesi vardır. Buna göre, nörotik ve içedönük- sosyal ve içine kapanık olarak sınıflanan iki tip arasındaki benzerliğin

kökleri farklıdır. Sağlıklı içedönükler sosyal temaslar kurmaktan çekinmezler, yalnız olmayı tercih ederler. Nörotikler ise diğer insanlardan çekindikleri için utangaçtırlar (Arkonaç, 2005).

Oturmuş- içedönük bir kimse, sakin, güvenilir, dikkatli, durgun ve kendini denetim altında tutabilen bir kimsedir. Öte yandan, oturmuş- dışadönük kimse hoş sohbet, aldırılmaz, atılgan ve önderlik yetenekleri olan bir kimsedir. Nörotik- içedönük kimse topluluktan kaçınır, karamsardır, katıdır, sürekli kaygılıdır ve ne zaman neşeli ne zaman kızgın olacağı bilinmez. Nörotik- dışadönük kimse hemen alınan, saldırgan, çabucak heyecanlanan, çabucak değişebilen, hareketli biridir (Cüceloğlu, 2006).

2.3.1.6.2. Rotter'in İçten- Dıştan Denetimlilik Boyutları

Julian Rotter (1989) kişilerin kendi yaşamlarını denetleyebilme güçleri bakımından birbirlerinden farklılıklar gösterdiklerini gözlemiştir. Rotter geliştirmiş olduğu boyutun bir ucuna içten denetimlilik ve diğer ucuna da dıştan denetimlilik adını vermiştir. Rotter'e göre denetim odağı inancı bireylerin geçmişlerindeki pekiştirici yaşantılarına dayalı olarak davranışlarının sonuçlarını kendi kontrollerine veya kendi dışlarındaki odakların (örn; şans, talih, kader, Tanrı vb.) kontrollerine bağlamaları sonucu oluşan bir özelliktir. Bazı bireyler, iç-dış denetim odağı inancı boyutunun uç noktalarında bazıları da ortalarında yer alabilmektedirler (Tümekaya, 1998). Rotter, içten denetimli insanları çevrelerini kendi yararlarına değiştirebileceklerine inananlar ve dıştan denetimlileri ise çevrenin denetimi altında olduğuna inananlar şeklinde tanımlamıştır. Dolayısıyla denetim odağı kavramı insanların yaşadıklarının nedenleri konusunda sorumluluğu kime veya neye yüklediği ile ilgili bir kavramı ifade etmektedir (Rotter, 1989). Kontrol odağı, tek başına bir pekiştirici olmaktan daha çok, bireyin davranışının sıklığını kontrol eden ve pekiştiricilerin neye yol açtığına yönelik inanç ve beklentilerini ifade eden bir yapıdır (Akın, 2007).

Bireyin denetim odağın inancının içten ya da dıştan algılamasına etki eden çevresel faktörlerle ilgili çalışmada Başal (1983), fiziksel çevredeki hareket özgürlüğü kadar ve belki de daha fazla, genel olarak çevrenin eğitim düzeyi, dinsel inançlar, kadercilik ve benzeri diğer toplumsal çevre değişkenlerinin de içten ya da dıştan denetimli olma üzerinde etkili olduğunu saptamıştır.

İçten denetimlilik ucuna yakın olan kişi, çevresinin kendi denetimi altında olduğunu ve isterse yaşamını istediği yöne çevirebileceğine inanır. Öte yandan, dıştan denetimlilik ucuna yakın olan kişi çevresinde olup bitenleri etkilemekten kendisinin aciz olduğunu ve yaşamını kaderin belirlediğini, kendisinin elinden gelen bir şey olmadığına inanır (Cüceloğlu, 2006). İç kontrol inancına sahip kişiler, amaçlarına ulaşma olasılığı ile gösterdikleri çaba ve tecrübelerinden ders çıkarma yeteneği arasında doğru ilişki olduğuna inanmakta ve kendileri için zor hedefler koymaktadırlar. Buna karşılık, dış kontrol odaklı bireyler de gösterdikleri çaba ile bu çabanın sonucunda elde ettikleri netice arasında bir bağlantı olduğuna inanmayarak, başlarına gelen önemli olayların belirleyicisi olarak şans faktörünü görme eğilimindedirler (Bernardi, 2001). Dıştan denetimli kişiler içinde yaşadıkları sosyal çevrenin kurallarına uymayı görev saymaktadırlar. Davranışlarını “başkaları ne der?” düşüncesiyle belirleyerek, başkalarının baskılarına yenik düşebilmektedirler. Çoğu kez kendi mutluluklarını bir başkasına bağımlılıkta (Örn: anne-baba, eş vb.) ve onları mutlu etmekte arayabilmektedirler (Alisinanoğlu, 2003). Dış denetimli olan bireyler daha yüksek ve daha fazla yetersizlik hissetmekte, daha fazla anksiyeteli ve depresif olmakta, daha az güç ve esneklik göstermektedir (Yalom, 1999). Denetim odağının içten denetim ucuna yakın olan kişiler, yaşadığı olayların, çerçevesinde olup bitenlerin kendi denetimleri altında olduğuna ve yaşamlarını istedikleri yöne çevirebileceklerine inanmaktadırlar. Başarısızlıklarının sebebini dış faktörlerde aramadan, kendi davranışlarında arayabilmektedirler. Kendi düşüncelerine önem vermekte ve başkalarının baskılarına yenik düşmeden kendi kararlarını uygulayabilmektedirler. Karar vermeden önce çok yönlü düşünmekte, olayların sonuçlarını göz önüne alarak karar vermektedirler. İçten denetimli kişiler işlerini severek yapmaktadırlar ve daha verimlidirler. Sorumluluklarını bilen, güvenilir ve uyumlu davranışlar gösteren kişilerdir (Dönmez, 1983). İç kontrol odağına sahip bireyler, gelecekteki davranışlarını belirlemede kendilerine katkı sağlayacağına inandıkları çevresel uyarıcı ya da değişimlere dış kontrol odağına sahip bireylerden daha fazla duyarlılık gösterirler; çevresel koşulları değiştirme konusunda daha fazla adım atarlar ve yeteneklerine veya başarı ya da başarısızlıklarına daha fazla önem verirler. Bunun yanında, iç kontrol odağına sahip bireyler, yaşamlarının herhangi bir boyutuyla ilgili olarak mutsuz olduklarında, bunu kendi çabalarıyla değiştirebileceklerine inanırken, dış kontrol odağına sahip bireyler, yaşamlarını yönlendirme konusunda çaresizlik yaşama eğilimindedirler ve yaşamlarındaki bazı

ödüllere kendi çabalarından kaynaklanmadığına, yalnızca doğru zamanda doğru yerde olmanın getirdiği bir rastlantı olduğuna inanırlar (Solmuş, 2004). İçten denetimliler yapacakları işi gözden geçirmeye, karar vermeye ve başarı için çaba sarfetmeye daha fazla zaman ayırır, başarılarına yardımcı olabilecek yaptıkları işe yada karşılaştıkları soruna ilişkin ipuçlarını daha iyi seçip kullanır ve bilişsel etkinliklerde dışsal denetimlilerden daha üstündürler (Dönmez, 1987). İçten denetimli bir ergen, kararlarının üzerinde kendisinin etkili olduğunun farkındadır ve kararlarının sonuçlarının sorumluluklarını üstlenmiştir. Dıştan denetimli bir ergen ise, şans ya da diğer insanların kendi yaşantısını kontrol ettiğine inandığı için karar vermeyi bile düşünmeyebilir (Gordon, 1996).

2.3.1.6.2.1. İç- Dış Odaklılık Boyutu İle İlgili Araştırmalar

Rotter'in iç- dış denetim odağı boyutu ile ilgili literatürde çeşitli konularda çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Anderson ve Schneier (1978) içten denetimli kişilerin grup içinde liderliği daha kolay ele geçirdikleri, Gürol ve Atsan (2006) ise daha girişimci yapıda oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Watkins (1987) yaptığı çalışma sonucunda öğrencilerin akademik başarısı ve olgunluk düzeyi ile sahip olduğu denetim odağı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak Çelik (1995) içten denetimli öğrencilerin akademik başarılarının dıştan denetimli öğrencilere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Wood, Saylor ve Cohen (2009) dış denetimi güçlü olan öğrenciler derslerden daha düşük notlar aldığını, iç denetimlilerin akademik başarıyı yakalamada daha avantajlı olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin denetim odağı düzeyleri ile yaş, algılanan akademik başarı durumu ve algılanan ana-baba tutumuna göre anlamlı düzeyde fark göstermiştir. Özsaygı ile denetim odağı arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur (Durak, 1997).

Lifshitz (1973) yaptığı araştırmada öğrencilerin denetim odakları ile yaş düzeyi arasında ilişki tespit etmiştir. Olgunluk arttıkça gerek başarılı gerek başarısız sonuçların sorumluluğunu kabullenme düzeyinde de artış olduğunu belirtmiştir. Leontopoulou (2006) denetim odağının olgunluk düzeyi ve sıkıntılar ile başa çıkma gücü üzerinde önemli bir tahmin aracı olduğunu ve bu değişkenlerle ilişkili olduğunu vurgulamıştır.

Derelioğlu'nun (2004) araştırmasına göre öğrencilerin eleştirel düşünme puanları ile denetim odağı puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yaş değişkeni ile eleştirel düşünme ve kontrol odağı puanları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir. Yapılan bir çalışmada orta ve geç ergenlik dönemindeki bireylerin daha küçük yaştakilere göre daha içsel denetimli oldukları ve bu durumun da uyumlu karar verme stilini kullanmalarında etkili olduğu bulunmuştur (Mann, Hormoni ve Rover, 1989). Sardoğan, Kaygusuz, ve Karahan (2006) insan ilişkileri beceri eğitimi programına katılan öğrencilerin denetim odağı düzeylerinde, programa katılmayan öğrencilere göre içten denetimlilik doğrultusunda anlamlı düzeyde değişme olduğunu tespit etmiştir.

Basım, Çetin ve Meydan (2009) ise kişilerarası çatışma çözme süreçlerinde kişilik ve cinsiyet değişkenlerinin önemli rol oynadığını ve iç denetimlilerin daha yapıcı ve çözümcü olduğunu bulgulamıştır. Alisinanoğlu (2003) araştırma sonucunda çocukların denetim odakları puan ortalamalarında, cinsiyet, anne öğrenim düzeyi ve koruyucu anne tutumunun önemli bir farklılığa neden olduğu saptamıştır. Çoban ve Hamamcı (2006) tarafından yürütülen çalışmada içsel kontrol odağına sahip öğrencilerin, dışsal kontrol odağına sahip öğrencilerle karşılaştırıldığında anlamlı şekilde daha fazla mantıklı karar verme stratejisini kullandıkları, daha az içtepisel karar verdikleri ve daha az kararsızlık yaşadıkları belirlenmiştir.

Denetim odağı ile ilgili ülkemizdeki ve literatürdeki çalışmalara bakıldığında; öğrencilerin akademik başarıları, karar verme stratejileri, kişisel olgunluk düzeyleri gibi birçok farklı değişkenle araştırma yapıldığı görülmektedir. Ne var ki, okul öncesi eğitim dönemi ile iç-dış odaklılık arasındaki ilişkiye dair bulgulara rastlanamamıştır.

2.3.1.7. Davranışçı Yaklaşım

Kişilik ile ilgili diğer bir grup teoriler de davranışçılık ekolünden türetilenlerdir. Miller, Skinner ve Mowrer gibi katı davranışçılar doğal olarak kendi öğrenme ve motivasyon teorilerini kurmuşlardır. Bununla beraber çoğu, bir insanın eğer, tıpkı davranışçı teorisinin gerektirdiği tarzda operant şartlamadan, pekiştirme çizelgesinden veya deneme-yanılma öğrenmesinden uzak tutulursa, genel sosyal maharetleri ve rolleri öğrenmesinin bir insan ömründen daha uzun süre olacağı görüşündeydiler (Arkonaç, 2005).

Davranışçı yaklaşım kişiliğe psikanalitik yaklaşımın tersine, davranışın çevresel ya da durumsal belirleyicilerinin önemini vurgular. Davranış, kişisel ve çevresel değişkenler arasındaki sürekli bir etkileşimin sonucudur. Çevresel koşullar, öğrenme yoluyla davranışı biçimlendirir; kişinin davranışı da çevreyi biçimlendirir. Kişiler ve durumlar birbirlerini karşılıklı olarak etkiler. Davranışı kestirmek için kişinin özelliklerinin durumun özellikleriyle nasıl etkileştiğini bilmemiz gerekir. Davranışçı yaklaşıma, çağdaş formülendirilişiyle, sosyal öğrenme yaklaşımı ya da sosyal-bilişsel yaklaşım da denir (Atkinson ve diğ., 2002). Bu yaklaşıma göre, insanın davranış özelliklerinin nedeni onların öğrenme tarihçesinde yatar. Örneğin bir insan saldırgan davranıyorsa, bunun nedenini onun geçmiş deneyimlerinde aramak gerekir. Bu kişi değişik durumlarda saldırganlığı sayesinde istediğini elde etmiş ve bu nedenle saldırgan davranışı pekiştirilmiştir. Aynı mantığı kullanarak diyebiliriz ki, kişi konuşkansa onun geçmişinde ya konuşmak ödüllendirilmiştir, ya da sessiz kalmak cezalandırılmıştır. Bu yaklaşıma göre kişilik konusunun diğer davranış konularından herhangi bir farkı yoktur (Cüceloğlu, 2006).

2.3.1.8. Hümanistik Psikoloji

1960'ların ilk yıllarında Amerika'da hümanistik psikoloji veya üçüncü güç olarak bilinen bir hareket gelişmeye başlamıştı. Hümanistik psikolojinin istediği, üçüncü güç teriminin de ima ettiği gibi, psikolojideki iki temel güç olan davranışçılık ve psikanalizin yerine geçmektir. Hümanistik psikolojinin ana temaları şunlardır:

- 1- Bilinç deneyimleri üzerinde durmak,
- 2- İnsan doğasının bütünlüğüne inanmak,
- 3- Özgür irade, spontanlık ve bireyin yaratıcı gücü üzerinde odaklanmak,
- 4- İnsan koşullarına ilişkin tüm faktörlerin araştırılması (Schultz ve Schultz, 2007).

Hümanistik psikoloji insan doğası çalışmaları için davranışçılığı dar, yapay ve yalıtılmış bir yaklaşım olarak görmüştü. Sadece gözlenlenebilir davranış üzerinde durmanın, insanlığı, hayvanların ve makinelerin düzeyine indirgediği ve insanlığından çıkardığı düşüncesindeydiler. Hümanistik psikoloji insan doğasının şimdiye dek ihmal edilen yönleri üzerinde ciddi bir çalışma yapmak niyetindeydi. Bu istek Abraham Maslow ve Carl Rogers'ın çalışmalarıyla ifade edildi (Schultz ve Schultz, 2007). Rogers, kişilerin büyüme, olgunlaşma ve olumlu değişim yönünde

gösterdikleri içsel eğilimden etkilenmiş ve insan organizmasını güdüleyen temel gücün gerçekleşme eğilimi olduğuna inanmıştır. Bu eğilim, organizmanın bütün kapasitelerini yerine getirme ya da gerçekleştirme yönünde bir eğilimdir. Büyüyen bir organizma, kalıtsallığının sınırları içinde kendi potansiyelini yerine getirmeye çalışır. Bir kişi hangi eylemlerin gelişmeye yol açtığını, hangilerinin geriletici olduğunu her zaman açık biçimde algılayamayabilir. Ancak izlenmesi gereken çizgi bir kez anlaşıldığında, kişi gerilemekten çok gelişmeyi seçer. Rogers başka gereksinimler olduğunu, bunlardan bazılarının biyolojik olduğunu reddetmedi, ancak bunları organizmanın kendisini geliştirme güdülenmesine bağımlı olarak gördü (Atkinson ve diğ., 2002).

2.3.1.9. Varoluşçu Psikoloji

Bu yaklaşımın temel varsayımı şudur: İnsanlar psikolojik gelişim, büyüme ve sağlıklı denge yönünde davranmaya meyilli olarak doğarlar. Bu eğilime kendini gerçekleştirme veya yalnız gerçekleştirme eğilimi adı verilir.

Varoluşçu yaklaşıma göre birey, arzu ve gereksinimlerini tutarlı bir biçimde, kendi psikolojik gelişim ve büyüme yönünde ifade etmek ister. Bu ifadeler kendini bazen saldırganlık, bazen cinsellik, bazen de bağımsız olma biçiminde gösterir. Ne var ki böyle ifadeler çoğu kez çocuğun çevresince kabul edilmez ve çocuk değişik biçim ve derecelerde cezalandırılır. Bireyin sağlıklı bir biçimde büyümesinin engellenmesi, onun temel bazı gereksinmelerini ve arzularını inkar etmesine, onların farkında olma yeteneğini kaybetmesine yol açar (Cüceloğlu, 2006).

2.3.1.10. Bilişsel Kuramlar

Kelly'in kişisel inşa teorisi, diğer kliniksel teoriler ile bazı özellikleri paylaşmakla beraber Freud'un ve Rogers'ın kliniksel teorilerinden tamamen farklıdır. Kelly'nin teorisi kognitif bir teoridir. Kişinin uyarınları algılayış tarzları bu uyarınları halihazırda var olan yapılarla ilişkili bir şekilde aktarma ve izah etme tarzları, bu aktarma ve izah etme ile ilişkili olarak davranma şekli üzerinde önemle durur. İlkece bu teori kişinin kendi çevresini kavramlaştırma (veya algısal olarak inşa etme) gayretinin bir teorisidir. Kelly'nin şahsi inşa teorisine göre bir kişinin kişiliği onun inşa sistemidir, kişi inşalarını kendi dünyasını açıklamak ve olayları tahmin

etmek için kullanır. Kişinin kullandığı bu inşalar onun dünyasını tarif eder (Arkonaç, 2005).

Beck çalışmalarında bilişsel önyargıların önemini vurgular. Bu bilişsel önyargılar; uygun olmayan kendini suçlama ve kendini eleştirmeyi, çarpıtılmış benlik algısını ve olayların olumsuz taraflarına ve olumsuz beklentilere vurgu yapmayı içerir. Bu bilişsel önyargıların keşfiyle, Beck ve meslektaşları bu önyargılara katkıda bulunabilecek bazı farklı bireysel değişkenleri ileri sürdüler. (Sato ve McCann, 1998). Bilişsel kuramın önde gelen isimlerinden olan Beck kişiliği, iki boyuttan ele almıştır; otonomik ve sosyotropik. Otonomik bireylerin kişisel başarıya önem verdiklerini, bireysel üstünlüğü ve çevresini kontrol edebilme gücüne sahip olmayı önemsediklerini vurgulamıştır. Sosyotropik özelliğe sahip kişilerin ise yaşam tatmininden daha ziyade başka insanlarla ilişkilerine önem verdiklerini belirtmiştir.

2.3.1.10.1. Sosyotropi – Otonomi

Bireyler arasında sosyal ilişki odaklı ve başarıya odaklı şeklinde bir ayrıma tabi tutan Beck, sosyal odaklı kişileri sosyotropik kişilik, başarı odaklı kişileri de otonomik kişilik olarak tanımlamaktadır (Gorski ve Young, 2002).

Otonomi, herhangi bir bireyin, kendi kendisine ilişkin kararlarını kendisinin alabilmesi durumu, en genel anlamda bir kişinin diğer kişilerden tamamen bağımsız olması olarak da tanımlanmaktadır. Diğer bir tanıma göre, kişinin bağımsızlığını, kişisel haklarını koruyabilme ve artırabilme özelliği olarak ifade edilmektedir. Kabakçı (2001) bu kişilik özelliği yüksek olan bireylerin çevrelerinde olup biteni kontrol etmekten, başarılı olmaktan, hedeflerine ulaşmaktan ve aktivitelerini yönetmekten mutluluk duyduklarını belirtir. Otonom bireyler çoğunlukla amaçları engellendiğinde, başarısızlık söz konusu olduğunda ya da özgürlüklerinin ellerinden alındığını hissettiklerinde kolaylıkla depresyon tablosu içine girerler. Otonomi kişinin bağımsızlık ve belirlenen amaçlara ulaşma ihtiyacını vurgulamaktadır. Yüksek otonomiye sahip insanlar, kişisel başarı ve başarısızlıklara büyük önem verirler. Çevre üzerinde sağladıkları kontrolün kaybı ya da algılanan başarısızlık depresyona yol açabilir. Bu bireyler, çevrelerinde olup bitenleri kontrol etmeye ve başarılı olmaya yoğun gereksinim duyan kişiler olarak tanımlanmıştır. Otonomik kişiliği ağır basan bireyler nispeten soğuk ve çekingen tavırlıdırlar. Başkalarına karşı

daha az sevecen ve samimidirler. Çatışmalara daha fazla eğilimlidirler. Bu tür kişiler, başarıya odaklanmış ve kendi kontrollerine sahip kişiler olarak başkalarına karşı savunmacı bir davranış sergilerler (Lynch, Robins ve Morse, 2003).

Sosyotropi (sosyal aidiyet), bireyin diğer kişiler ile pozitif etkileşim gösterebilme özelliği olarak tanımlanmaktadır. Yüksek sosyotropi özellikleri gösteren bireylerde diğer insanların onayını almak çok önemlidir. Bu kişilerin olumlu kendilik imgelerini sürdürebilmeleri, kendileri için önemli olan kişilerin onaylanması, sevlmeleri, sayılmaları ve önemsemelerine bağlıdır (Kabakçı, 2001). Sosyotropik kişiler ise sosyal bağların zayıflaması, ilişkilerin sonlanması ve reddedilme gibi durumlara aşırı duyarlı kimselerdir. Sosyotropi, kişinin diğer insanlarla olumlu ilişkilerde olma ihtiyacını belirtmektedir. Yüksek sosyotropik insanlar için, diğer insanlardan onay almak çok önemlidir. Kişilerarası ilişkilerde algılanan kayıp veya reddedilme bu tür insanlarda depresyona yol açabilir. Sosyotropik kişilerin, olumlu kendilik imgelerini sürdürebilmeleri, kendileri için önemli olan kişiler tarafından onaylanmalarına, sevlmelerine, sayılmalarına, önemsenmelerine bağlıdır. Kurama göre sosyotropik kişiler, değer verdikleri kişiler tarafından onaylanmama ya da terkedilme anlamı verdikleri olaylarla karşılaştıklarında, depresyona girme olasılıkları yüksektir. Sosyotropik özelliği yüksek olan kişiler sevmeyi ve sevlmeyi isterler. Başkaları tarafından kullanılmaya yatkındırlar ve fazla inatçı değildirler. Ortak faaliyetlere girişmeyi ve başkalarına yardım etmeyi severler. Ayrıca insanlarla olan ilişkilerinin düzgün işlemesine önem verirler ve onlar tarafından kabul görmek isterler (Lynch, Robins ve Morse, 2003).

Berne'e göre (1983), yüksek derecede sosyotropi ya da otonomiye sahip kişiler, kendi kişisel ilgilerine karşılık bir tehditle ya da kayıpla karşılaştıklarında depresyona açık olurlar. Örneğin, kişinin hayatındaki önemli bir kişinin kaybı sosyotropik kişilerde depresyona yol açabiliyor, ancak otonom bir kişide olma olasılığı daha az. Diğer yandan kişisel bir görevi gerçekleştirilmede tekrarlanan başarısızlığın otonom bir kişide depresyona yol açması sosyotropik kişiden daha olasıdır (Sato ve McCann, 1998). Segal ve arkadaşlarının (1992) çalışmaları sosyotropik ve otonomik kişilerin depresyon açısından en ağır durumda oldukları dönemlerinin kişilerarası ilişkilerle bağlantılı olduğu (sosyotropik yaşam olayları) gösterilmiştir. Ancak, bu bağlantının, otonomik denekler için de geçerli olması, yaşam olayı türü ve kişilik yapısının eşleşmesi varsayımına ters düşmektedir. Sosyotropik kişilik özellikleri gösteren hastalar için sosyotropik olayların, otonomik

özellikler gösteren hastalar için ise kişilik özellikleri ile eşleşmeyen yaşam olaylarının da depresyon için tetikleyici olabileceğine dair bir araştırma bulgusu da Segal ve ekibi tarafından bildirilmiştir (akt. Kabakçı, 2001).

Beck, çalışmasında depresyon oluşumunda belirli kişilik tipleri ile bunların duyarlı oldukları yaşam olayları arasında bir bağ kurmuş ve kişilikle yaşam olayları arasındaki etkileşimin depresyon oluşumundaki önemini ortaya çıkarmıştır. Beck'in bilişsel kuramında, depresyonla ilişkili olduğu düşünülen sosyotropik kişilik (insanlarla ilişkiye önem veren) ve otonomik kişilik (başarıya, bağımsızlığa ve özgürlüğe önem veren) özelliklerine ilişkin şemalar ile bu şemaları aktive eden yaşam olaylarının bir araya gelmesinin, kişiyi depresyona yatkın kıldığı ileri sürülmüştür. Bu kuramı sınamak üzere yapılan araştırmalarda, sosyotropi ve depresyonun çoğunlukla ilişkili olduğu bulunmuş ancak otonomi ve depresyon ilişkisi gösterilememiştir (Robins, 1990; Robins & Block, 1988; Robins ve ark., 1989; akt.Savaşır ve Şahin,1997). Ayrıca Beck ve arkadaşları (1983), sosyotropisi yüksek olan depresif kişilerin gösterdikleri semptomların, otonomisi yüksek olan depresif kişilerden farklı olduğunu ileri sürmüşlerdir. Depresif sosyotropik birinin semptomları yardım etmeyi ya da ihtiyaç duymayı, zevk veren şeylerin kaybının üzerinde durmayı, ağlamayı, kişisel çekiciliği ya da diğer sosyal nitelikleri hakkında endişelenmeyi içerir. Ayrıca, yardımın faydaları, yeniden güven ve desteğe geçici olarak cevap vermeyi, olumlu ve olumsuz olaylara daha fazla tepki vermeyi ve üzüntüyü rapor etmeyi ortaya çıkarır. Depresif otonom kişinin semptomları ise; kendini eleştirme, ilgi kaybı ve diğer insanlardan çekilme, suçluluk duygusu, gönüllü yardım arama olasılığının azalması kadar ağlama olasılığının da azalması. Diğer özellikleri, olumlu ve olumsuz olaylara düşük tepki, sürekli devam eden depresyon, yardım alma hakkında daha fazla kötümserlik. Bunlar var olan zorluklara kendi kişisel eksikliklerini yüklerler ve yetersiz işlevleri hakkında endişelenirler. Beck, bu iki depresyon tipinin biricik semptomlar göstermediğini, tedavilerinin de farklı olması gerektiğini gözlemlemiştir (Sato ve McCann, 1998).

Zuroff ve Mongrain (1987) göre depresyonun gelişmesindeki en önemli faktör, insanın kişilik özellikleri ile eşleşen stresli yaşam olaylarıyla karşılaşmasıdır. Bu durumda sadece, kişilik özelliklerine karşılık gelen yaşam olayları depresyon için yatkınlık oluşturarak tetikleyici olabileceklerdir, diğer olayların önemli bir etkisi bulunmayacaktır. Buna karşılık, kimi araştırmacılar yaşam olaylarının kişilik yapıları ile eşleşmelerinin önemli olmadığını, belirli kişilik özelliklerine karşılık gelsin veya

gelmesin, çok farklı yaşam olayları sonunda depresyon gelişebileceğini ileri sürmektedirler (Sato ve McCann, 1998).

2.3.1.10.1.1. Sosyotropi – Otonomi ile İlgili Araştırmalar

Beck ve arkadaşları (1983) sosyotropik-otonomik kişilik özelliklerini belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirmişlerdir. Bu ölçek, birçok araştırmada kullanılmıştır. Beck ve arkadaşlarının sosyotropik-otonomik ölçeği kullandıkları araştırmanın cinsiyet boyutunda; kadınların erkeklere göre daha sosyotropik özelliklerine sahip olduğu sonucuna varmışlardır. Yine bu araştırma sonuçlarına göre sosyotropik kişilerin başkalarıyla ilişkilerinde bir kopma yaşandığında veya insanlar tarafından kabul görmediklerinde depresyona girdikleri gözlemlenmiştir. Otonomik kişiler daha az bağımlı oldukları için depresyona girme eğilimleri daha düşüktür (Clark ve Oates, 1995). McBride, Bacchioni ve Bagby (2005) yaptıkları araştırmada da, sosyotropik-otonomik kişilik özelliklerinde cinsiyet faktörü incelenmiştir. Araştırma sonucunda, kadınların erkeklerden daha fazla sosyotropik, erkeklerinse kadınlara göre daha fazla otonomik tepki verdikleri sonucuna varmış olsalar bile cinsiyet farklılıklarının farklı tepkilere yol açmadığı sonucuna varılmıştır.

Clark ve Oates (1995) günlük tartışmalar ile küçük ve büyük olayların çiftlerin sosyotropik ve otonomik kişilik özelliği arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonucu, sosyotropik-otonomik bilişsel kişilik özelliklerinin, örneklerinin gün içinde yaşanmakta olan ufak tefek olaylarla ve kişiler arasında meydana gelen derin çatışmalarla doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Sato ve McCann'ın (2007)'de yapmış olduğu çalışmada sosyotropi-otonomi, bireyin kırgınlık derecesinin artmasına sebep olan iki kişilik boyutu olarak tanımladıkları bu çalışmada sosyotropi ile otonomi arasındaki farkı açıklarken birbirine yakın ve uzak problemlerin çeşitliliğini araştırmışlardır. Elde ettikleri bulgulara göre sosyotropik bireyler, kendinden uzak olanlara sevecen davranışlar gösterirken kendi yakınlarına saldırgan davrandıklarını bulmuşlar. Otonomik bireylerde ise uzaktakilere karşı saldırgan davranışlarda bulunurken yakınındakilere sevecen oldukları görülmüştür. Lynch, Robins ve Morse (2007) yaptıkları “Depresyonda Çift Fonksiyonları” ile ilgili araştırmalarda, depresif kişilerin diğer kişilerle kurduğu ilişkilerde sosyotropi-otonomi kişilik özelliklerinden etkilendiklerini açıklamışlardır. Yakın ilişkiye sahip olan depresif hastalara altı hafta boyunca sosyotropi-otonomi ölçeğini uygulayarak

sonuçları karşılaştırmışlardır. Çıkan sonuçlar karşılaştırıldığında sosyotropik bireyler kendi davranışlarını talep edici ve partnerlerinin davranışlarını çekingen bulurken; otonomik bireyler ise kendi davranışını çekinik, partnerinin davranışını talep edici bulmuştur. Otonomik kişilik özelliği gösteren bireylerin aynı zamanda memnuniyetsizlik ve partnerin eleştirilerine maruz kalma olgusu ile karşı karşıya olduğu görülmüştür. Sosyotropi-otonomi ölçeği bulgularının, sosyotropik bireyin kırılganlığının arttığı ve bunun kişilerle olan ilişkilerini etkilediği konusunda tutarlı sonuçlar vardır.

Nietzel ve Haris (1990) genellikle araştırmalarda, olumsuz sosyal olaylarla yüksek sosyotropik ihtiyaçlar arasındaki bağlantının, başarısızlıkla yüksek otonomik ihtiyaçlar arasındaki bağlatıdan daha kuvvetli olduğunu ortaya koymaktadır (Sato ve McCann, 1998).

Baydoğan ve Dağ (2008) hemodiyaliz hastalarındaki depresiflik düzeyinin yordanmasında kontrol odağı, öğrenilmiş güçlülük ve sosyotropi-otonomi kişilik değişkenlerinin depresif belirti düzeyi üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada; kadın diyaliz hastalarının daha yüksek depresif belirti puanına sahip olduklarını bularak, depresyon ve otonomi arasında anlamlı pozitif ilişkiye rastlamışlardır. Hammen (1985) üniversite öğrencileri içinde, sosyotropik grupta, depresyon ve kişiler arası alanda yaşanan olaylar arasındaki ilişkinin, başarı alanında yaşanan olaylar arasındaki ilişkiden daha kuvvetli olduğunu göstermişlerdir. Benzer ilişki otonomik denekler için anlamlı bulunmamıştır (Sato ve McCann, 1998). Türkiye’ de ise Kabakçı (2001) üniversite öğrencilerinde sosyotropik-otonomik kişilik özellikleri, yaşam olayları ve depresif belirtiler üzerine araştırma yapmıştır.

Literatürde ve Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde, sosyotropi ve otonomi ile ilgili pek çok çalışma olduğu gözlemlenmiştir. Özellikle kişisel algı, depresif belirti düzeyi, ilişkiler üzerine etkileri ile kişiler arası uyumun incelendiği araştırmalara daha çok yer verildiği görülmüştür. Ayrıca daha pek çok değişken ile sosyotropik ve otonomik kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar yapıldığı görülmüştür. Sosyotropi-otonomi, depresyon ve farklı değişkenler ele alınarak yeni çalışmalar yapılmaktadır. Ancak erken çocukluk dönemi ile ilişkilendirilen sosyotropi-otonomi çalışmalarına rastlanamamaktadır.

2.4. Benlik

Benlik bireyin kendi kişiliğine ilişkin kanaatlerinin toplamı ve bireyin kendi kendini tanıma ve değerlendirme biçimidir (Köknel, 1984). Allport'a göre benlik tasarımı; bireyin kendini oluşturma gücü, bireyin kendine özgü olan 'bu benim, bunu ben yapabilirim' dediği yönüdür (Tan, 1986). Özoğlu (1975), benliği, "bireyin kendiliğini, öz oluşunu, içinde yaşadığı çevreden ve diğer benlik veya benliklerden farklılaştıran temel ve belirgin özelliklerin dinamik bir biçimde birey tarafından soyutlanması" olarak tanımlamaktadır.

Benlik "ben"i tanımlayan bütün fikir, algı ve değerlerden ibarettir ve "ben kimim" ya da "ne yapabilirim" in farkında olmayı kapsar. Bu algılanan benlik de kişinin hem dünyayı hem de kendi davranışını algılayışını etkiler. Benlik kavramının gerçekliği yansıtması gerekmez; bir kişi son derece başarılı ve saygın olabilir, ancak kendisini başarısız biri olarak görebilir (Atkinson ve diğ., 2002). Ya da yeteneksiz bir kişi ise, kendini yetenekli zannedebilir. Benlik bilinci, bizim kendimizi nasıl gördüğümüzü ifade eder. Herkes daha olumlu, daha gelişmiş bir benlik geliştirme çabası içindedir (Cüceloğlu, 2006).

Benlik saygısı, psikoloji literatürlerinde "kendilik anlayışı", "benlik tasarımı", "benlik kavramı", "özsaygı", "öz-kavram"; kamuoyunda ve günlük yaşamda "güven duygusu" ya da "kendine güven" olarak isimlendirilen, insan kişiliğinin temelinde olan, birey için en önemli algı, duygu ve düşüncelerin bir bütünüdür (Öner 1996). Benlik saygısı çocuğun doğuştan getirdiği biyolojik özelliklerinin çevresiyle etkileşimine ve deneyimlerine bağlı olarak gelişir ve değişir. Önce anne, baba ve diğer aile bireyleri gibi çocuğun hemen yakınındaki kişilerin, daha sonra arkadaş ve öğretmenlerin davranışları ile şekillenir (Hechtman ve diğ., 1980). Benlik saygısı, benliğin duygusal yanısıdır. Kişinin kendini değerlendirmesi sonunda ulaştığı benlik kavramını onaylanmasından doğan beğeni durumudur. Benlik kavramı kişinin yetenekleri, ilgileri, tutumları ve diğer kişilik özelliklerini algılaması ve değerlendirmesidir. Ancak birey benlik kavramının bazı öğeleri hakkında net ve kesin algı ve değerlendirmelere sahip olduğu halde bazı öğeler hakkında algı ve değerlendirmeleri daha genel ve bulanık olabilir. Bu kavramlar gerçekçi olabilirken bazıları da gerçeğe uymayabilir. Benlik imgesi ise bir kişinin sahip olduğu zihinsel fikir, kavram ve imgelerdir. Benlik imgesinde duygusal özelliklerden ziyade kişinin kendisi ile ilgili zihinsel anlamlandırmalar söz konusudur. Benlik imgesi kişinin

umutlarını, hislerini, düşüncelerini, hayatı boyunca yaptıklarını ve yapmak istediklerini vb. kapsar. Bunlar kişiye düşünce yapısından ve eylemlerinden dolayı güven veren son derece pozitif benlik imgeleri olabildiği gibi kişinin yetenekleri ve fikirlerinden dolayı şüpheye düşüren negatif benlik imgeleri de olabilir. Bir görüşe göre benlik imgesi insanların iş hayatında, okulda ve ilişkilerinde iyi veya kötü anlamda yaşadıkları olaylarla şekillenir. Bir başka görüşe göre ise, bu olayları şekillendiren kişinin benlik imgesidir (Ziglar, 2005).

Benlik saygısının gelişimi, olumlu ve kabul edilir deneyimler ile gelişmeye devam etmektedir. Benlik saygısı, değerli hissetmek, sevmek ve kabul edilmek çocuğun ilerideki okul başarısı, davranışları ve mutluluğu için kritik rol oynar (Culbertson, Newman ve Willis 2003). Yavuzer'e göre (2002), düşük benlik saygısına sahip çocukların pek çoğunun, başarılarının büyük bir bölümünü kendi kontrollerinin dışındaki diğer etkenlere dayanmaktadır. Bu nedenle kendilerine olan güvenlerini ve gelecekte başarılı olma şanslarını azaltırlar. Yüksek benlik saygısına sahip olan çocuklar ise, başarılarını büyük ölçüde kendi emek ve becerisinin sonucu olarak görür. Kendi kontrol duygusunu hisseder ve başarısızlığa uğradığında daha iyisini yapmak için motive olur.

Bu açıklamalar doğrultusunda self (kendi, kendilik, benlik) psikolojisine bakıldığında, insanın kendine verdiği değeri ve bütünlüğü koruyabilmesinde dış ilişkilerinin önemini vurguladığı görülür (Gençtan, 2003). Benlik yaklaşım kavramlarının çoğu açık-seçik ve kesin değildir. Ayrıca bu kavramların deneysel olarak araştırılmaları da zordur. Benlik kuramlarının en belirgin özelliklerinden biri, insan doğasına iyimser bir bakıştır. Freud insanı iç dürtülerinin elinde sürekli itilen bir varlık, öğrenme psikologları ise çevresel koşulların tutsağı olarak görür. Buna karşılık benlik kuramcıları, insan doğasının sürekli mutluluk aradığına, insanın kendisi ve doğasıyla uyum içinde yaşamak için bilinçli olarak seçimler yaptığını inanır. Yaşamdan doyum sağlamanın insanın içinde doğuştan var olduğuna inanırlar. Bu görüş, sürekli çatışma içinde olan Freud'un insan görüşünden daha iyimser bir görüştür. Gerek Freud'un gerekse öğrenme kuramlarının insana yaklaşımı oldukça mekaniktir. Freud'un yaklaşımında iç güçlerin (id, ego ve üst-ben) arasındaki çatışma bireyin davranışını ve psikolojik dünyasını oluşturur. Öğrenme kuramları dış olayların (ödülleme ve cezalandırma) bireyin davranışını belirlediğini savunur. Her iki kuramsal yaklaşım da bireye pek seçme ve karar verme olanağı tanımaz. Bu kuramlara göre mekanik süreç ve güçler bireyin davranışını belirler. Benlik kuramı

bireyin, yaşamını doyumluluğa ulaştırma yönünde sürekli seçim yaptığını savunur. Benlik kuramını destekleyen psikologlara göre birey son derece karmaşık bir organizmadır ve kendi kaderi üzerinde kendisinin karar verme gücü vardır. Birey, iyiye gitme, gelişme ve mutluluğa ulaşma yönünde kararlar verir. Benlik kuramcıları kişinin başından geçmiş daha önceki olaylara önem vermez ve çocuklukta olan hadiselerin yetişkin bireyin davranışını belirlediğini kabul etmezler. Onların önem verdikleri şu anda kişinin kendisini ve çevresini nasıl algıladığı ve seçimlerini nasıl yaptığıdır. Geçmişe değil, şimdیه önem verirler (Cüceloğlu, 2006).

2.4.1. Benlik Kuramları

Benlik kavramıyla ilgili açıklamalar getirmiş olan kuramlar literatürde ele alındığında, Carl Rogers ve Abraham Maslow'un ön planda olduğu görülmektedir. Benliğin anlaşılmasına dair önemli katkılarda bulunmuşlardır.

2.4.1.1. Carl Rogers'ın Benlik Kuramı

Rogers'ın kişilik kuramının ana kavramı benliktir. Benlik ya da benlik kavramı onun kuramının köşetaşı haline gelmiştir. Rogers'a göre kişilik, kendi benlik kavramıyla ilişkili her deneyimi değerlendirir. İnsanlar kendi benlik imgeleriyle tutarlı davranmak isterler; tutarlı olmayan deneyimler ve duygular tehdit edicidir ve bunların bilince ulaşması reddedilebilir. Bu esas olarak Freud'un bastırma kavramıdır. Ancak Rogers, bu türden bastırmanın ne gerekli ne de sürekli olduğunu düşünmektedir. Kişiler kendileriyle ya da kendi benlik duygularıyla ne kadar tutarsız iseler o kadar çok deneyim alanını reddederler ve benlik ile gerçeklik arasındaki kopukluk genişledikçe uyumsuzluk potansiyeli de o kadar artar. Benlik kavramı kişisel duygu ve deneyimleriyle tutarsız olan bir kişi, kendisini gerçeğe karşı savunmak durumundadır, çünkü gerçek anksiyeteye sonuçlanacaktır. Tutarsızlık artarsa savunma kırılabilir ve bu, şiddetli anksiyete ya da başka duygusal bozukluk biçimleriyle sonuçlanır. Uyumlu bir kişi ise düşünce, deneyim ve davranışlarla tutarlı bir benlik kavramına sahiptir; benlik katı değil esnektir ve yeni deneyimlerle fikirleri özümledikçe değişebilir. Rogers'ın kuramındaki diğer benlik, ideal benliktir. Herkesin hoşlanacağı kişiliğe ilişkin bir fikri vardır. İdeal benlik gerçek benliğe yaklaştıkça, kişi daha doyumlu ve mutlu olur. İdeal benlik ile gerçek benlik

arasındaki kopukluk arttıkça mutsuzluk da artar ve doyumsuz bir kişilik ortaya çıkar. Nitekim iki tür uyumsuzluk gelişebilir: Biri, benlik ile gerçeklik deneyimi, diğeri ise benlik ile ideal benlik arasındadır. Rogers'ın bu uyumsuzlukların nasıl gelişebileceğine ilişkin bazı varsayımları vardır. Özellikle Rogers, insanların işlevlerini, olumlu bir bakışla büyütölmeleri halinde daha bütönlöklü olarak yerine getireceklerine inanıyordu. Bunun anlamı, duygu, tutum ve davranışlarınız ideal olmaktan uzak olsa bile ana babalar ve diğeri tarafından size değeri verildiğini hissetmenizdir. Ana babanın sadece koşullu olumlu görüş sunması halinde (çocuğa sadece doğru biçimde davrandığı, düşündüğü ya da hissettiği zaman değeri vermek) çocuğun benlik kavramını bozması olasıdır (Atkinson ve diğ., 2002). Bu yüzden olumlu bir benlik bilinci geliştirebilmemiz için koşulsuz sevgi içinde yetişmemiz gerekir. Koşulsuz sevgi ve saygıya layık olduğunu kabul eden anlayışın ürünüdür. Bizim bazı davranışlarımız yanlış olabilir ve bu nedenle cezalandırılabiliriz, ancak insan olarak biz yaptığımız hataların ötesinde her zaman sevmeye ve sayılmaya değeri varlıklarız. Davranış cezalandırılır, fakat birey sevilir ve sayılır. Koşulsuz sevgi içinde büyüyen kişilerin benlik anlayışları güçlü ve olumludur (Cüceloğlu, 2006).

2.4.1.2. Abraham Maslow'un Benlik Kuramı

Maslow'un kuramı çoğu kez kişilik kuramı olarak da algılanır. Ancak kuramda benlik bilinci önemli bir yer tutar (Cüceloğlu, 2006).

Abraham Maslow özgül olarak, bir gereksinimler hiyerarşisi olduğunu öne sürmüştür. Bunlar temel biyolojik gereksinimlerden geliyor ve ancak temel gereksinim karşılandığı zaman önemli hale gelen daha karmaşık psikolojik güdülenmelere uzanıyor. Bir düzeydeki gereksinimler, bir sonraki düzeydekiler eylemin önemli belirleyicileri haline gelmeden önce en azından kısmen karşılanmalıdır. Yiyecek ve güvenliği sağlamak zor olduğu zaman, bu gereksinimlerin karşılanması kişinin eylemlerine egemen olur ve daha yüksek güdüler daha az önem taşır. Kişi, ancak temel gereksinimler karşılandığı zaman, estetik ve entelektüel ilgilere ayrabilecek zaman ve enerjiyi bulur. Sanatsal ve bilimsel çabalar, insanların yiyecek, barınma ve güvenlik için mücadele etmekte oldukları toplumlarda gelişmez. En yüksek güdü olan kendini gerçekleştirme, ancak diğeri bütün gereksinimler karşılandıktan sonra yerine getirilebilir. Maslow kendini

gerçekleştiren insanları, kendi potansiyellerini olağanüstü kullanan kadınları ve erkekleri incelemeye karar vermiştir. Spinoza, Thomas Jefferson, Abraham Lincoln, Jane Addams, Albert Einstein ve Eleanor Roosevelt gibi önemli tarihsel kişileri incelemeye başlamıştır. Bu yolla, kendini gerçekleştiren kişinin karma bir görünümünü elde edebilmiştir (Atkinson ve diğ., 2002). Üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmalarda, kendini gerçekleştirmiş kişilerin çok az sayıda olduğunu görmüştür (Cüceloğlu, 2006).

Maslow'un kendini gerçekleştirmiş bir kişide gördüğü özellikler:

- Gerçeğin bilinebilecek yönlerini doğru olarak algılar.
- Bilinemeyecek olanların bilinmeyeceğini doğru olarak algılar.
- Gerçeği olduğu gibi kabul eder.
- Kendini olduğu gibi kabul eder.
- Başkalarını olduğu gibi kabul eder.
- Yaşamın getirdiği olayları tam anlamıyla yaşayarak tadını çıkarma eğilimindedir.

- Kendiliğinden hareket eder.
- Yaratıcı bir biçimde davranabilir.
- Kendine ve yaşama gülebilir.
- İnsanlığa değer verir ve onun sorunlarını ciddiye alır.
- Son derece yakın ve derin birkaç dostu vardır.
- Yaşamı bir çocuğun gözü ve kalbiyle görüp yaşayabilir.
- Gerekğinde çok çalışır ve sorumluluğunun farkındadır.
- Dürüsttür.
- Çevresinin farkındadır, sürekli çevresini araştırır ve yeni şeyler dener.
- Savunucu değildir (Cüceloğlu, 2006).

Pek çok insan kendini gerçekleştirmenin geçiş anlarını yaşar. Maslow, bu anlara zirve deneyimler der. Zirve deneyim, mutluluk ve doyumla tanımlanan bir deneyimdir; geçici, gayret gerektirmeyen, benmerkezci olmayan bir kusursuzluk ve hedefe ulaşma. Zirve deneyimler farklı yoğunluklarda ve çeşitli bağlamlarda gerçekleşebilir; yaratıcı etkinlikler, doğanın değerlendirilmesi, başkalarıyla yakın ilişkiler, ana baba deneyimleri, estetik algılar ya da atletik katılım (Atkinson ve diğ., 2002).

2.4.2. Benlik ile İlgili Araştırmalar

Çuhadar ve arkadaşlarının (2008) Gaziantep Üniversitesi Sağlık Yüksekokulunda öğrenim gören hemşirelik öğrencilerinin benlik saygısını etkileyen bazı sosyo-demografik faktörleri belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmanın sonucunda; düşük ekonomik durumun ve kardeş sayısı fazlalığının öğrencilerin benlik saygısı üzerinde olumsuz etkisi olduğu belirlenmiştir.

Gacar ve Yanlıç'ın (2012) çalışmasının bulgularına göre; hentbolcuların benlik saygısı düzeyleri ile bağımsız değişkenler arasında (babanın ve annenin öğrenim durumu, ailenin aylık geliri, sırdaşı olup olmama durumu ve boş zamanları değerlendirme uğraşının olup olmadığı) anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Ancak hentbolcuların benlik saygılarının yüksek olduğu görülmüş ve sporun bireylerdeki benlik saygısını olumlu yönde etkilediği kanısına varılmıştır.

Yağışlan, Yücalan ve Sünbül'ün (2007) eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin benlik imgesi ve denetim odaklarını bölüm değişkenleri açısından karşılaştırmalı incelenmesini amaçlayan bir çalışması, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan 570 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Çalışmanın sonucunda; güzel sanatlar ve diğer bölümlerde okuyan öğrencilerin benlik imgeleri ve denetim odakları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Adı geçen bu iki değişkenin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre farklılıklar gösterdiği de tespit edilmiştir. Yağışlan, Yücalan ve Sünbül'ün (2007) yapmış olduğu bir diğer çalışmanın amacı, müzik bölümünde okuyan öğrencilerin benlik imgesi ve denetim odakları arasındaki ilişkileri saptamaktır. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi müzik öğretmenliğinde okuyan 132 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. İstatistiksel analizler sonucu öğrencilerin benlik imgeleri ve denetim odakları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuş ve bu iki değişkenin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir.

Cevher ve Buluş (2006) yaptıkları araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyi ve bunun çeşitli demografik değişkenler ile ilişkisinin saptanması amaçlanmıştır. Örneklemi Denizli'de anaokuluna devam eden toplam 361 çocuk oluşturmuştur. Veriler öğretmen algısına dayalı olarak geliştirilen Akademik Benlik Saygısı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre; çocukların akademik benlik saygısı düzeyinin ortalamasının altında olduğu, öğretmenin kıdem

yılına ve çalıştığı okulun özel veya resmi olup olmamasına ve çocuğun yaşına bağlı olarak değişiklik göstermediği saptanmıştır. Ayrıca kız çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyinin erkek çocuklarına göre daha düşük olduğu, annenin ve babanın eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarının akademik benlik saygılarının düştüğü, ailenin aylık toplam geliri ile çocuğun akademik benlik saygısı düzeyi arasında ters yönde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Seçer ve arkadaşları (2012) yatılı ilköğretim bölge okullarında öğrenim görmekte olan ikinci kademe öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin yaş, cinsiyet, öğrenim türü, akademik başarı ve disiplin cezası alıp almama değişkenlerine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğinin incelendiği çalışmada; öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin öğrenim türü, akademik başarı ve disiplin durumlarına göre anlamlı farklılaşma gösterdiği tespit etmiştir. Gümüş (2007), sosyal kaygının benlik saygısına ve işlevsel olmayan tutumlara göre yordayıp yordanamayacağını incelediği çalışmada, benlik saygısının sosyal kaygının önemli bir yordayıcısı olduğunu tespit etmiştir. Güvenç ve Aktaş (2006), yapmış oldukları çalışmada ergenlik döneminde yaş, toplumsal cinsiyet, bireysel ve ilişkisel tutumlar, benlik değeri ve yaşam becerilerine ilişkin algı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Bunun sonucunda benlik değeri ve iletişim becerileri algısının kuralcılıktan, yine benlik değeri ve atılganlık algısının ise kişisel kontrol eksikliğinden ve her iki yaşam becerisine ilişkin algının da kişisel sıkıntı boyutlarından yordayabildiğini tespit etmiştir. Ayrıca ergenin yaşının, benlik saygısı ve yaşam becerileri değişkenlerini yordamadığı, cinsiyetin ise sadece iletişim algısını olumlu yönde yordadığı tespit edilmiştir. Haktanır, Baran ve Alisinanoğlu (1998), gençlerin benlik saygısı düzeyleri ile anne baba tutumlarını algılamalarını incelemiştir. Bu çalışmada sosyo-ekonomik düzey ile doğum sırasının, gencin benlik saygısında farklılık yarattığı saptanmıştır.

Bayraktar, Sayıl, Kumru (2009), yaptıkları çalışmada lise düzeyinde erkeklerde akrana ve ebeveyne bağlanmanın benlik saygısını doğrudan yordadığı, kızlarda ise bu doğrudan ilişkinin yalnızca ebeveyne bağlanma ve benlik saygısı arasında olduğu, üniversite örneğinde ise kız ve erkeklerin farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Nixon (1995), tam gün ve yarım gün anaokulları açısından akademik benlik saygısındaki farkları konu aldığı çalışmada, 13 yarım gün, 17 tam gün anaokuluna devam eden çocuklar üzerinde çalışmıştır. Akademik benlik saygısı düzeyini belirlemede Davranışsal Akademik Benlik Saygısı Ölçeği'ni (Behavioral

Academic Self Esteem Rating Scale) kullanmıştır. Araştırma sonucunda, tam gün ve yarım gün anaokullarına devam eden çocukların akademik benlik saygıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Test sonuçlarında en yüksek dağılımın, yarım gün anaokullarına kıyasla, tam gün anaokullarına devam eden erkek öğrencilerde olduğu saptanmıştır.

3. YÖNTEM

3.1. Problem Durumu

Anaokulları ve kreşler, çocukları ilköğretime hazırlayan kurumlardır. Bu okulöncesi eğitim kurumlarında, okuma-yazma öğretilmesi de bu olgunluğu kazanmaları için destek verilir. Çocuğun sağlıklı büyüebilmesi, dengeli ve uyumlu bir kişilik geliştirebilmesi, bilişsel yönden gelişim kaydetmesi, hem duygusal hem de sosyal açıdan olgunlaşabilmesi, anadilini anlayıp kullanma yeteneğini kazanabilmesi konularının destekleniyor olması ise çok önemlidir. Buralarda çocuk; kurallara uymayı, yaşlılarıyla ilişkiye girip beraber yaşamayı, yemek yemeyi, oynamayı, paylaşmayı ve daha pek çok şeyi öğrenir.

Düzenli bir okulöncesi eğitim deneyimi olmayan çocuğun ebeveyninin, onun sosyalleşmesine katkıda bulunması önemlidir. Dengeli, duygusal ve toplumsal etkileşimin güçlü olduğu aile ortamında yetişen çocuk, anne ve babasının desteğiyle pek çok yeteneği kazanabilir ve aile ortamında yeterli olgunluğa ulaşabilir. Ne var ki, her çocuk bu ortamı yakalayamamaktadır. 0-6 yaş arasının, çocuğun gelişiminin çok hızlı bir şekilde ilerlediği kritik bir dönem olduğu bilinmektedir. Pek çok araştırma, bu erken çocukluk yıllarında kazanılan davranışların, bireyin ileriki yaşantısında kişilik yapısını, tutumunu, alışkanlıklarını, düşüncelerini geniş oranda şekillendirdiğini ortaya koyarak bunu desteklediği görülmektedir. Bu sebeple çocukların okulöncesi eğitimden ne denli yarar sağladıklarının tespit edilmesi, okulöncesi eğitimden uzak kalındığında çocuğu olumsuz etkileyebilecek etkenlerin belirlenmesi ve bu etkenleri mümkün olduğunca en aza indirilmesi önem arz eden bir konudur.

Okulöncesi kurumlarının çocuğun genel gelişimine olan katkısının bir takım bulgularla ortaya konması ve bu bilginin ebeveynler tarafından anlaşılması, onların

bu konuya dair yaşadıkları kaygıya son vermelerine yardımcı olabilir. Böylece anaokulu ve kreşe gönderilen çocuk sayısında bir artış olabilir. Bu da yetişecek yeni nesillerin daha sağlıklı bilişsel ve ruhsal bütünlüğe sahip olmalarını sağlayabilir.

3.2. Problem Cümlesi

“3-6 Yaş döneminde okulöncesi eğitime gitmiş olmanın; 17-19 yaş aralığındaki bireylerin sosyotropi-otonomi ile iç odaklılık-dış odaklılık kişilik özellikleri ve benlik imgesi ile ilişkisi var mıdır?” sorusu araştırmanın problem cümlesidir.

3.3. Araştırma Modeli

Araştırmada, ergenlerin sosyotropi-otonomi ve iç-dış odaklılık kişilik özellikleri ve benlik imgeleri ile okul öncesi eğitime gitmiş olma arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek üzere ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Genel tarama modelleri, 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 (Karasar, 1998).

3.4. Araştırma Grubu

Örneklem farklı sosyo-ekonomik düzeye (düşük, orta, yüksek) sahip ailelerin çocuklarının eğitim aldığı okullar kolayda örneklem yoluyla belirlenmiştir. Araştırmanın yürütüleceği okullar, buldukları ortam göz önünde bulundurularak ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne sorularak belirlenmiştir. Araştırmaya İstanbul ilindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda, 2012-2013 eğitim öğretim yılına devam eden 412 lise öğrencisi katılmıştır.

Şişli Anadolu Lisesi ve Nişantaşı Nuri Akın Anadolu Lisesi olmak üzere iki adet Anadolu Lisesi'nde; Etiler Lisesi ve Kurtuluş Lisesi olmak üzere iki adet de genel lisede okuyan 11. ve 12. sınıf öğrencileri ile araştırma yürütülmüştür.

Araştırmaya katılanların % 48.6 (n=218) genel lise ve % 51.5 (n=197) Anadolu Lisesi öğrencisidir. Öğrencilerin yaş dağılımları 17 ile 19 yaş arasında değişmekte olup, yaş ortalamaları 17.21 (SS=1.56) olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin % 47.7'si (n=164) kız öğrencilerden, % 52.3'ü (n=180) ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

3.5. Veri Toplama Araçları

3.5.1. Kişisel Bilgiler Formu

Araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu uygulanarak örneklem grubunun daha iyi betimlenebilmesi amaçlanmıştır. Bu form araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Formda bireylerin demografik bilgileri (cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, ikamet edilen ilçe, evin aylık gelir ortalaması, vb.) olmakla birlikte, araştırma için önem arz edebilecek olan; okulöncesi eğitime gidip gitmeme, kreşe (anaokuluna) başlama yaşı ve gitme süresi, sınıf tekrarı olup olmadığı, anne ve babanın eğitim durumu ile meslekleri gibi sorulara yer almaktadır.

3.5.2. Sosyotropi-Otonomi Ölçeği (SOSOTÖ)

Sosyotropi-Otonomi Ölçeği Beck, Epstein, Harrison ve Emery (1983) tarafından geliştirilmiştir. Başkalarına bağımlı olma ve insanlardan özerk olma kişilik özelliklerini ölçmektedir (Beck ve ark. 1983). Kendini değerlendirme ölçeğidir. Bireylerin kendi kendilerine uygulayabilecekleri bir ölçektir ve grup olarak da uygulanabilir. Zaman sınırlaması yoktur. Uygulama, ergen ve yetişkinlere yapılır. Formun başında yönerge ile ilgili bilgi mevcuttur.

Altmış maddelik ölçek, iki farklı kişilik özelliğini ölçmeye yönelik oluşturulmuştur. 30 Madde sosyotropiyle, 30 madde de otonomiyle ilgilidir. Beş dereceli likert tipi bir ölçektir. Her bir madde için "sizi ne kadar tanımlıyor?" sorusuna karşılık "hiç tanımlamıyor"dan başlayıp, "çok iyi tanımlıyor"a kadar giden yanıt seçenekleri bulunmaktadır. Her alt boyutunda 0 ile 150 arasında bir puan alınabilmekte, artan puanlar ilgili boyutun kuvvetli olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğin güvenirliği; Sosyotropi için .89 ile .94 ranjında ve Otonomi için .83 ile .95 ranjında olmak üzere yüksek bulunmuştur. Ölçüt bağıntılı geçerliği ise değişik çalışmalarda Beck Depresyon Envanteri ile Sosyotropi Ölçeği arasındaki korelasyon,

.01 ile .60 arasında, Otonomi alt ölçeği ile -.01 ve .28 arasında bulunduğu gözlenmiştir. Yapı geçerliliğinde ise faktör analiz sonuçlarına göre, her iki boyut için üçer faktör bulunmuştur. Sosyotropi alt ölçeğinde; Onaylanma kaygısı, Ayrılık Kaygısı ve Başkalarını Memnun Etme faktörleri belirlenmiştir. Otonomi Alt Ölçeğinde; Kişisel Başarı, Özgürlük ve Yalnızlıktan Hoşlanma faktörleri bulunmuştur (Savaşır ve Şahin, 1997).

Sosyotropi-Otonomi Ölçeği (SOSOTÖ) ülkemizde, Şahin ve arkadaşları tarafından 1993 yılında Türkçe'ye uyarlanmıştır. Türkçe'ye çevrildikten sonra, yeniden güvenirlik ve geçerlilik çalışmaları yapılmıştır. Türkiye'de yapılan çalışmalara göre; ölçeğin iç tutarlılığı Sosyotropi için .70 - .83 arasında, otonomi için .81 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerliliğine dair yapılan çalışmalarda, sosyotropi alt ölçeğinin hasta ve normal grupları ayırt ettiği ve depresyonla daha fazla ilişkili olduğu bulunmuştur. Otonomi alt ölçeğinin ise hasta ve normal grupları ayırt etmediği görülmüştür (Savaşır ve Şahin, 1997).

3.5.3. Rotter Denetim Odağı Ölçeği (RIDKOÖ)

Rotter tarafından geliştirilen bu ölçek 29 maddeden oluşmakta ve kişinin iyi ya da kötü, kendisini etkileyen olayları kendi yetenek, özellik ve davranışlarının sonuçları (içsellik) yada şans, kader, talih ve güçlü başkaları gibi kendisi dışındaki güçlerin işi olarak algılaması (dışsallık) boyutu üzerindeki konumunu saptamayı amaçlayan ve yetişkinler için kendini değerlendirme türü bir envanterdir. Ölçekteki her madde zorlanık (forced choice) cevaplama türünde ikişer seçeneği kapsamaktadır. Uygulama sonucunda elde edilen denetim odağı puanlarının yüksek olması dış denetim odağı inancına, puanların düşük olması ise iç denetim odağı inancına sahip olduğunu göstermektedir (Rotter, 1966). Ölçekten elde edilen toplam puan 0-23 arasında değişmektedir.

Dağ (1991) tarafından Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .71 olarak hesaplanmış olup, test-tekrar test güvenirliği .83 olarak bulunmuştur.

3.5.4. Offer Benlik İmgesi Ölçeği (OBİÖ)

130 Maddelik ölçeğin çevirisini, Banu İnanç yapmıştır. Ancak daha sonra yapılan başka bir çalışmada 99 madde ve 11 alt ölçekten oluşan ölçek, iki dili de çok iyi bilen üç kişi tarafından çevrilmiştir (Özbay ve ark., 1991, akt. Savaşır ve Şahin, 1997). Daha çok ergenlerin benlik imgelerini ölçmek için kullanılan ve yüksek bir geçerlilik ve tutarlılığa sahiptir. Farklı örneklerle ilgili yapılan yapı geçerliği çalışmalarında ölçeğin alt ölçekleri arasındaki korelasyonun .26 ile .61 arasında değiştiği gözlenmiştir. Ölçeğin, bireysel değerler alt ölçeği dışındaki boyutları yeterli iç tutarlılığa (güvenirliliğe) sahiptir.

Çeşitli konularla ilgili kişinin tutumunu ve hislerini açığa çıkarmaya yarayan negatif ve pozitif maddelerden oluşan ölçeğin alt boyutları ve özellikleri şu şekildedir:

- 1- Aile İlişkileri: Ergenin ailesine ilişkin duyguları ile ilgilidir. Bu alt ölçek aynı zamanda bireyin yaşadığı evin duygusal atmosferi hakkında bilgi verir.
- 2- Dürtü Kontrolü: Bu gruptaki sorular bireyin iç ve dış çevredeki baskılara karşı direnmede, egosunun ne ölçüde güçlü olduğunu çıkarmayı amaçlamaktadır.
- 3- Cinsel tutumlar: Bu alt ölçek bireyin cinsel konulardaki duyguları, tutumları ve davranışları ele alınmakta, karşı cinsle ilişkileri hakkında bilgi edinilmektedir.
- 4- Bireysel Değerler: Bu alt ölçekteki sorular, bireyin davranışlarında, kendi mi yoksa başkalarını mı merkeze aldığı ile ilişkilidir.
- 5- Başatme Gücü: Bu alt ölçekte, bireyin, çevreye ne kadar başarılı bir şekilde uyum sağladığı, kararlılığı ve özgüveni ele alınmaktadır.
- 6- Beden İmgesi: Bireyin kendi bedenine karşı olumlu ve olumsuz duyguları ele alınmaktadır.
- 7- Duygusal Düzey: Bireyin ruhsal yapısı içindeki duygusal uyumu ölçülmektedir.
- 8- Çevre Uyumu: Bireyin baş etme yeteneği hakkında ne hissettiği ile ilgilidir.
- 9- Meslek ve Eğitim Hedefleri: Bu alt ölçekteki sorular, bireyin mesleğe hazırlığını, gelecekle ilgili planlarını ve genel olarak çalışma ve iş konusundaki tutumlarını ölçmektedir.
- 10- Sosyal İlişkiler: Bireyin arkadaşlarının niteliği ve yaşıt gruplarıyla ilişkileri hakkında bilgi vermektedir.
- 11- Ruh Sağlığı: Bu ölçek, bireyin açık psikolojik belirtilerinin olup olmadığını gösterir.

3.6. Verilerin Toplanması

Araştırmada verileri elde etmek için, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onayı alınarak kullanılan Kişisel Bilgi Formu, Sosyotropi- Otonomi Ölçeği, Offer Benlik İmgesi Ölçeği ve Rotter'in İç ve Dış Kontrol Odağı Ölçeği; araştırmacı tarafından çalışmaya katılmaya gönüllü öğrencilere sınıflarında ve grup halinde uygulanmıştır.

Ders saatinde bulunan öğretmenlerin izni alınarak, okulun rehber öğretmenleri eşliğinde sınıflara girilmiştir. Veri toplama araçları öğrencilere uygulanmadan önce, araştırmanın amacı ile ölçme araçlarının nasıl doldurulacağı hakkında bilgi verilmiştir. Öğrencilerin cevaplama esnasında samimi cevaplar verebilmeleri ve mümkün olduğunca boş soru bırakmamaları için, kimlik bilgilerini yazmayacakları özellikle vurgulanmıştır. Ölçme araçlarının uygulanması yaklaşık 60 dakika sürmüştür. Öğrenciler uygulamayı tamamladığında, ölçekler toplanmıştır.

3.7. Verilerin Analizi

Araştırmada öğrencilerin okulöncesi eğitime gitme durumları ile iç ve dış kontrol odağı, sosyotropi- otonomi kişilik özellikleri ve benlik imgeleri arasında bir ilişki olup olmadığı Bağımsız T Testi tekniği ile incelenmiştir. Öte yandan cinsiyet, kardeş sayısı, odayı paylaşımı, sınıf tekrarı, anne ve baba eğitim durumu ve gelir düzeyi ile okulöncesi eğitime gitme durumu arasındaki ilişkiye bakılması için yine Pearson Chi-Square tekniği kullanılmıştır.

4. BULGULAR

4.1. Araştırmaya Katılanlara Ait Tanımlayıcı Bulgular

4.1.1. Cinsiyet

Araştırmaya katılanların cinsiyet dağılımına dair bulgular Tablo 4.1.1.'de belirtilmiştir.

Tablo 4.1.1. Araştırmaya Katılanların Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kız	227	55,10
Erkek	184	44,70

Tablo 4.1.1'e göre katılanların %55,10'u kız, %44.70'i erkektir.

4.1.2. Yaş

Araştırmaya katılanların cinsiyet dağılımına dair bulgular Tablo 4.1.2.'de belirtilmiştir.

Tablo 4.1.2. Araştırmaya Katılanların Yaşa Göre Dağılımı

Yaş	N	%
16	7	1,70
17	207	50,20
18	161	39,10
19	14	3,40
20	3	0,70

Tablo 4.1.2'ye göre araştırmaya katılanların %1,70'i 16 yaşındadır. %50,20'si 17 yaşında olup, %39,10'u 18 yaşındadır. 19 yaşında olanların oranı ise %3,40'dır. Araştırmanın %0,70'ini de 20 yaşındaki katılımcılar oluşturmaktadır.

4.1.3. Kardeş Sayısı

Araştırmaya katılanların kardeş sayısı dağılımına dair bulgular Tablo 4.1.3'te belirtilmiştir.

Tablo 4.1.3. Araştırmaya Katılanların Kardeş Sayısına Göre Dağılımı

Kardeş Sayısı	N	%
0	64	15,50
1	164	39,80
2	98	23,80
3	49	11,80
4	12	2,90
5	10	2,40
6	5	1,20
7	2	0,50
9	2	0,50
11	1	0,20
12	1	0,20
15	1	0,20

Tablo 4.1.3'e göre araştırmaya katılanların %15,50'si tek çocuktur. %39,80'i 1 kardeş olup, %23,80'i 2 kardeştir. 3 kardeş olanların oranı % 11,80'dir. 4 kardeş olanların oranı %2,90 olup, %2,40'ı 5 kardeştir. Araştırmanın %1,20'sini 6 kardeş olan katılımcılar oluşturmaktadır. 7 kardeş olan katılımcılar ile 9 kardeş olan katılımcıların oranı ise %0,50'dir. 11, 12 ve 15 kardeş olan katılımcılar da %0,20'lik oranlarla eşit dağılmaktadır.

4.1.4. Anne Eğitim Durumu

Araştırmaya katılanların annelerinin eğitim durumuna dair dağılım bulguları Tablo 4.1.4.'te sunulmuştur.

Tablo 4.1.4. Araştırmaya Katılanların Annesinin Eğitimine Göre Dağılımı

Anne Eğitim	N	%
İlköğretim	3	0,70
Ortaokul	97	23,50
Lise	86	20,90
Üniversite	141	34,20
Diğer	78	18,90

Tablo 4.1.4.'e göre araştırmaya katılanların annelerinin %0,70'i ilkokul mezunuyken, %23,50'si ortaokul mezunu, %20,90'ı lise mezunu ve %34,20'si üniversite mezunudur. %18,90'ı ise diğer seçeneği içerisindedir.

4.1.5. Baba Eğitim Durumu

Araştırmaya katılanların babalarının eğitim durumuna dair dağılım bulguları Tablo 4.1.5.'te sunulmuştur.

Tablo 4.1.5. Araştırmaya Katılanların Babasının Eğitimine Göre Dağılımı

Baba Eğitim	N	%
İlköğretim	1	0,20
Ortaokul	67	16,30
Lise	83	20,10
Üniversite	149	36,20
Diğer	104	25,20

Tablo 4.1.5'e göre araştırmaya katılanların babaları %0,20'i ilkokul mezunuyken, %16,30'u ortaokul mezunu, %20,10'u lise mezunu ve %36,20'si üniversite mezunudur. %25,20'si ise diğer seçeneği içerisindedir.

4.1.6. Oda Paylaşımı

Araştırmaya katılanların odasını paylaşma dağılımına dair bulgular Tablo 4.1.6.'da belirtilmiştir.

Tablo 4.1.6. Araştırmaya Katılanların Oda Paylaşımına Göre Dağılımı

Oda Paylaşımı	N	%
Olanlar	188	45,50
Olmayanlar	201	53,50

Tablo 4.1.6.'ya göre katılanların odasını başkalarıyla paylaşma oranı %45,50 iken odasını başkalarıyla paylaşmama oranı %53.50'dir.

4.1.7. Sınıf Tekrarı

Araştırmaya katılanların sınıf tekrarı dağılımına dair bulgular Tablo 4.1.7.'de belirtilmiştir.

Tablo 4.1.7. Araştırmaya Katılanların Sınıf Tekrarına Göre Dağılımı

Sınıf Tekrarı	N	%
Edenler	44	10,70
Etmeyenler	230	55,80

Tablo 4.1.7.'ye göre katılanların %10,70'i sınıf tekrar ederken, %55,80'i sınıf tekrar etmemiştir.

4.1.8. Okulöncesi Eğitime Gitme

Araştırmaya katılanların okulöncesi eğitime gitme dağılımına dair bulgular Tablo 4.1.8.'de belirtilmiştir.

Tablo 4.1.8. Araştırmaya Katılanların Okulöncesi Eğitime Gitme Durumuna Göre Dağılımı

Okul Öncesi Eğitim	N	%
Gidenler	220	53,40
Gitmeyenler	188	45,60

Tablo 4.1.8'e göre katılanların okulöncesi eğitime gitme oranı %53,40 olup, okulöncesi eğitime gitmeyen katılımcıların oranı %45,60'tır.

4.1.9. Anadolu Lisesi ve Genel Lise'ye Gitme

Araştırmaya katılanların gittikleri liseye göre dağılım bulguları Tablo 4.1.9.'da belirtilmiştir.

Tablo 4.1.9. Araştırmaya Katılanların Gittikleri Liseye Göre Dağılımı

Okul Adı	N	%
Şişli Anadolu Lisesi	101	24,50
Kurtuluş Lisesi	105	25,40
Etiler Lisesi	110	26,60
Nişantaşı Nuri Akın Anadolu Lisesi	96	23,20

Tablo 4.1.9.'a göre araştırmaya katılanların %24,50'si Şişli Anadolu Lisesi, %25,40'ı Kurtuluş Lisesi, %26,60'ı Etiler Lisesi ve %23,20'si Nişantaşı Nuri Akın Anadolu Lisesi öğrencisidir.

4.1.10. Gelir Düzeyi

Araştırmaya katılanların gelir düzeyine göre dağılım bulguları Tablo 4.1.10.'da belirtilmiştir.

Tablo 4.1.10. Araştırmaya Katılanların Gelir Düzeyine Göre Dağılımı

Gelir Düzeyi	N	%
800-1000	25	6,10
1000-2000	100	24,20
2000-3000	109	26,40
3000-4000	59	14,30
4000-5000	36	8,70
5000 ve üstü	68	16,50

Tablo 4.1.10.'a göre araştırmaya katılanların ailesinin yaklaşık aylık gelir düzeyi 800-1000 arasında olanların oranı %6,10, 1000-2000 arasında olanların oranı %24,20'dir. %26,40'ı gelir düzeyi 2000-3000 arasında iken 3000-4000 arasında olanların oranı 14,30'dur. 4000-5000 aralığındaki gelir düzeyinde olanların oranı %8,70'tir. 5000 ve üstü gelir düzeyi oranı ise 16,50'dir.

4.2. Araştırmanın Hipotezlerine Yönelik Bulgular

4.2.1. Okulöncesi Eğitime Gitme ile Cinsiyet İlişkisine Dair Bulgular

Cinsiyete göre okulöncesi eğitime gitme durumuna dair dağılım bulguları Tablo 4.2.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4.2.1. Okulöncesi Eğitime Gitme İle Cinsiyet Arasındaki İlişki

	Kız (%)	Erkek (%)
Okul Öncesi Eğitim	52	55

Tablo 4.2.1'de okulöncesi eğitime giden öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı görölmektedir. Bu tabloya göre, kız öğrencilerin %52'si (n=118) ve erkek öğrencilerin %55'i (n=102) okul öncesi eğitim almıştır.

4.2.2. Okulöncesi Eğitime Gitmenin, Kardeş Sayısı ile İlişkisine Dair Bulgular

Kardeş sayısı ve okulöncesi eğitime gitme arasındaki ilişkiye dair bulgular Tablo 4.2.2.'de sunulmuştur.

Tablo 4.2.2. Okulöncesi Eğitime Gitme İle Kardeş Sayısı Arasındaki İlişki

Kardeş Sayısı	Okul Öncesi Eğitim Alan		Okul Öncesi Eğitim Almayan	
	N	%	N	%
0	44	20,3	18	9,6
1	99	45,9	64	34,0
2	48	22,1	49	26,1
3	17	7,8	32	17,0
4	3	1,4	9	4,8
5	3	1,4	7	3,7
6	2	0,9	3	1,6
7	0	0,0	2	1,1
9	0	0,0	1	1,1
11	0	0,0	1	0,5
12	1	0,5	0	0,0
15	0	0,0	1	0,5

Kardeş sayısı ve okulöncesi eğitime gitme durumu arasındaki ilişki için Pearson Chi-Square analizine bakılmıştır. Pearson Chi-Square değeri $\chi^2 = 32,91$, $p < .005$ değerinde çıkmıştır. Okulöncesi eğitim ve kardeş sayısı arasında bir anlamlılık olup olmadığına bakılmış ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Tablo 4.2.2.'te görüldüğü gibi kardeş sayısı arttıkça okul öncesi eğitime gitme oranının düştüğü görülmüştür.

4.2.3. Okulöncesi Eğitime Gitmenin, Annenin Eğitim Durumu ile İlişisine Dair Bulgular

Annenin eğitim durumu ve okulöncesi eğitime gitme durumu arasındaki ilişkiye dair bulgular Tablo 4.2.3.'te sunulmuştur.

Tablo 4.2.3. Okulöncesi Eğitime Gitme İle Annenin Eğitim Durumu Arasındaki İlişki

	Okul Öncesi Eğitim Alan		Okul Öncesi Eğitim Almayan	
	N	%	N	%
Anne Eğitim				
İlköğretim	2	0,9	1	0,5
Ortaokul	54	25,2	42	22,5
Lise	50	23,4	35	18,7
Üniversite	73	34,1	67	35,8
Diğer	35	16,4	42	22,5

Annenin eğitim durumu ve okulöncesi eğitime gitme durumu arasındaki ilişki için Pearson Chi-Square analizine bakılmıştır. Pearson Chi-Square değeri $\chi^2 = 3,57$ değerinde çıkmıştır. Okulöncesi eğitim ve annenin eğitim düzeyi arasında bir anlamlılık olup olmadığına bakılmış ve anlamlı ilişki bulunmamıştır.

4.2.4. Okulöncesi Eğitime Gitmenin, Babanın Eğitim Durumu İle İlişkisine Dair Bulgular

Babanın eğitim durumu ve okulöncesi eğitime gitme durumu arasındaki ilişkiye dair bulgular Tablo 4.2.4.'te sunulmuştur.

Tablo 4.2.4. Okulöncesi Eğitime Gitme İle Babanın Eğitim Durumu Arasındaki İlişki

	Okul Öncesi Eğitim Alan		Okul Öncesi Eğitim Almayan	
	N	%	N	%
Baba Eğitim				
İlköğretim	1	0,5	0	0,0
Ortaokul	33	15,3	33	17,9
Lise	48	22,2	33	17,9
Üniversite	82	38	67	36,4
Diğer	52	24,2	51	27,7

Babanın eğitim durumu ve okulöncesi eğitime gitme durumu arasındaki ilişki için Pearson Chi-Square analizine bakılmıştır. Pearson Chi-Square değeri $\chi^2 = 2,76$

değerinde çıkmıştır. Okulöncesi eğitim ve babanın eğitim düzeyi arasında bir anlamlılık olup olmadığına bakılmış ve anlamlı ilişki bulunmamıştır.

4.2.5. Okulöncesi Eğitime Gitmenin, Oda Paylaşımı İle İlişisine Dair Bulgular

Bireyin odasını başkasıyla paylaşma durumu ve okulöncesi eğitime gitme durumu arasındaki ilişkiye dair bulgular Tablo 4.2.5.'te sunulmuştur.

Tablo 4.2.5. Okulöncesi Eğitime Gitme İle Oda Paylaşımı Arasındaki İlişki

	Okul Öncesi Eğitim Alan		Okul Öncesi Eğitim Almayan	
	N	%	N	%
Oda Paylaşımı				
paylaşıyor	75	34,2	112	60,5
paylaşmıyor	144	65,8	73	39,5

Bireyin odasını paylaşma durumu ve okulöncesi eğitime gitme durumu arasındaki ilişki için Pearson Chi-Square analizine bakılmıştır. Pearson Chi-Square değeri $\chi^2 = 27,89$, $p < .005$ değerinde çıkmıştır. Okulöncesi eğitim ve odayı paylaşıyor olma arasında bir anlamlılık olup olmadığına bakılmış ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Tablo 4.2.5.'te görüldüğü gibi okul öncesi eğitime gitme oranı arttıkça oda paylaşım oranı düşmektedir.

4.2.6. Okulöncesi Eğitime Gitmenin, Sınıf Tekrarı İle İlişisine Dair Bulgular

Sınıf tekrar etme ile okulöncesi eğitime gitme durumu arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 4.2.6.'te sunulmuştur.

Tablo 4.2.6. Okulöncesi Eğitime Gitme İle Sınıf Tekrarı Arasındaki İlişki

Sınıf Tekrarı	Okul Öncesi Eğitim Alan		Okul Öncesi Eğitim Almayan	
	N	%	N	%
Etme	27	12,3	38	20,2
Etmeme	192	87,7	150	79,8

Bireyin sınıf tekrar etme durumu ve okulöncesi eğitime gitme durumu arasındaki ilişki için Pearson Chi-Square analizine bakılmıştır. Pearson Chi-Square değeri $\chi^2 = 4,69$, $p < .05$ değerinde çıkmıştır. Okulöncesi eğitim ve sınıf tekrarı arasında bir anlamlılık olup olmadığına bakılmış ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Tablo 4.2.6.'te görüldüğü gibi okul öncesi eğitime gitme oranı arttıkça sınıf tekrar etme oranının düştüğü görülmüştür.

4.2.7. Okulöncesi Eğitime Gitmenin, Gelir Düzeyi İle İlişkisine Dair Bulgular

Gelir düzeyi ve okulöncesi eğitime gitme durumu arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 4.2.7.'de sunulmuştur.

Tablo 4.2.7. Okulöncesi Eğitime Gitme İle Gelir Düzeyi Arasındaki İlişki

Gelir Düzeyi	Okul Öncesi Eğitim Alan		Okul Öncesi Eğitim Almayan	
	N	%	N	%
800 – 1000 TL	13	7,3	11	6,9
1000 – 2000 TL	44	24,7	44	27,7
2000 – 3000 TL	47	26,4	45	28,3
3000 – 4000 TL	33	18,5	19	11,9
4000 – 5000 TL	17	9,6	9	7,5
5000 ve üstü	24	13,5	31	19,5

Gelir düzeyi ve okulöncesi eğitime gitme durumu arasındaki ilişki için Pearson Chi-Square analizine bakılmıştır. Pearson Chi-Square değeri $\chi^2 = 6,28$ değerinde çıkmıştır. Okulöncesi eğitim ve gelir düzeyi arasında bir anlamlılık olup olmadığına bakılmış ve anlamlı ilişki bulunmamıştır.

4.2.8. Okulöncesi Eğitime Gitmenin, Okul Türü İle İlişkisine Dair Bulgular

Okul türü ve okulöncesi eğitime gitme durumu arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 4.2.8.'de sunulmuştur.

Tablo 4.2.8. Okulöncesi Eğitime Gitme İle Okul Türü Arasındaki İlişki

Okul Türü	Okul Öncesi Eğitim Alan		Okul Öncesi Eğitim Almayan	
	N	%	N	%
Genel Lise	102	47,66	112	52,34
Anadolu Lisesi	118	60,82	76	39,18

Tablo 4.2.8.'de okulöncesi eğitime giden ve gitmeyen öğrencilerin okul türüne göre dağılımı görülmektedir. Bu tabloya göre, genel lise öğrencilerinin %47,66'sı (n=102) ve Anadolu lisesi öğrencilerinin %60,82'si (n=118) okul öncesi eğitim almıştır. Bu tabloya göre, Anadolu lisesine giden öğrencilerin okulöncesi eğitim almış olma oranları, genel liseye giden öğrencilere göre daha fazladır.

4.2.9. Okulöncesi Eğitime Gitmenin, İç-Dış Odaklılık Kişilik Özellikleri İle İlişkisine Dair Bulgular

İç-dış odaklılık kişilik özellikleri ile okulöncesi eğitime gitme durumu arasındaki ilişkinin analizi bağımsız t testi tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.2.8.'de belirtilmiştir.

Tablo 4.2.9. Okulöncesi Eğitime Gitme İle İç-Dış Odaklılık Arasındaki İlişki

	Okulöncesi Eğitim	
	t	df
İç-Dış Odaklılık	2,50*	399

* $p < .05$

Öğrencilerin okul öncesi eğitime gidip gitmemesinin, iç-dış odaklılık puanları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmuştur. Okul öncesi eğitime giden ve gitmeyen

öğrencilerin iç-dış odaklılık puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur $t(399) = 2,50, p < .05$. Okulöncesi eğitime gidenlerin gitmeyenlere göre iç odaklılık dış odaklılık puanlarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Okulöncesi eğitime gidenlerin, gitmeyenlere kıyasla daha içten denetimli oldukları bulunmuştur.

4.2.10. Okulöncesi Eğitime Gitmenin, Sosyotropik- Otonomik Kişilik Özellikleri ile İlişkisine Dair Bulgular

Sosyotropi-Otonomi kişilik özellikleri ile okulöncesi eğitime gitme durumu arasındaki ilişkinin analizi bağımsız t testi tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.2.9.'da belirtilmiştir.

Tablo 4.2.10. Okulöncesi Eğitime Gitme ile Sosyotropik-Otonomik Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki

	Okulöncesi Eğitim	
	t	df
Sosyotropi-Otonomi	-0,83	406

Öğrencilerin okulöncesi eğitim alıp almamasının sosyotropi-otonomi puanları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Okul öncesine giden ve gitmeyen öğrencilerin sosyotropi-otonomi puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır $t(406) = -0,83, p > .05$.

4.2.10.1. Okulöncesi Eğitime Gitmenin, Sosyotropik Kişilik Özellikleri ve Alt Ölçekleri ile İlişkisine Dair Bulgular

Sosyotropik kişilik özellikleri ve alt ölçeklerinin okulöncesi eğitime gitme durumuyla arasındaki ilişkinin analizi bağımsız t testi tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.2.9.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4.2.10.1. Okulöncesi Eğitime Gitme ile Sosyotropik Kişilik Özellikleri ve Alt Ölçekleri Arasındaki İlişki

	Sosyotropi		Onaylanmama Kaygısı		Ayrılık Kaygısı		Başkalarını Memnun Etme	
	t	df	t	df	t	df	t	df
Okulöncesi Eğitim	- 0,10	406	0,76	406	- 0,39	406	- 0,90	406

Tablo 4.2.9.1.'de görüldüğü üzere, öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almamasının sosyotropi puanları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Okul öncesine giden ve gitmeyen öğrencilerin sosyotropi puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır $t(406) = - 0,10, p > .05$.

Öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almaması onaylanmama kaygısı puanları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Okul öncesine giden ve gitmeyen öğrencilerin onaylanmama puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır $t(406) = 0,76, p > .05$.

Öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almaması ayrılık kaygısı puanları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Okul öncesine giden ve gitmeyen öğrencilerin ayrılık kaygısı puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır $t(406) = - 0,39, p > .05$.

Öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almaması başkalarını memnun etme puanları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Okul öncesine giden ve gitmeyen öğrencilerin başkalarını memnun etme puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır $t(406) = - 0,90, p > .05$.

4.2.10.2 Okulöncesi Eğitime Gitmenin, Otonomik Kişilik Özellikleri ve Alt Ölçekleri ile İlişkisine Dair Bulgular

Otonomik kişilik özellikleri ve alt ölçeklerinin okulöncesi eğitime gitme durumuyla arasındaki ilişkinin analizi bağımsız t testi tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.2.9.2.'de sunulmuştur.

Tablo 4.2.10.2. Okulöncesi Eğitime Gitme ile Otonomik Kişilik Özellikleri ve Alt Ölçekleri Arasındaki İlişki

	Otonomi		Kişisel Başarı		Özgürlük		Yalnızlıktan Hoşlanma	
	t	df	t	df	t	df	t	df
Okulöncesi Eğitim	- 1,44	406	0,91	406	- 1,02	406	- 1,88	406

Tablo 4.2.9.2.'de görüldüğü gibi, öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almamasının otonomi puanları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Okul öncesine giden ve gitmeyen öğrencilerin otonomi puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır $t(406) = - 1,44, p > .05$.

Öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almamasının kişisel başarı puanları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Okul öncesine giden ve gitmeyen öğrencilerin kişisel puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır $t(406) = - 0,91, p > .05$.

Öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almamasının özgürlük puanları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Okul öncesine giden ve gitmeyen öğrencilerin özgürlük puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır $t(406) = - 1,02, p > .05$.

Öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almamasının yalnızlıktan hoşlanmama puanları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Okul öncesine giden ve gitmeyen öğrencilerin yalnızlıktan hoşlanmama puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır $t(406) = - 1,88, p > .05$.

4.2.11. Okulöncesi Eğitime Gitmenin, Benlik İmgesi ve Alt Ölçekleri ile İlişisine Dair Bulgular

Benlik imgesi ve alt ölçeklerinin okulöncesi eğitime gitme durumuyla arasındaki ilişkinin analizi bağımsız t testi tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.2.10.'da sunulmuştur.

Tablo 4.2.11. Okulöncesi Eğitime Gitme ile Benlik İmgesi ve Alt Ölçekleri Arasındaki İlişki

Benlik İmgesi		Okul Öncesi Eğitim
Aile İlişkileri	t	0,034
	df	376
Dürtü Kontrolü	t	- 0,13
	df	400
Bireysel Değerler	t	1,99*
	df	388
Baş etme Gücü	t	- 0,89
	df	401
Beden İmgesi	t	0,49
	df	397
Duygusal Düzey	t	- 0,53
	df	392
Çevre Uyumu	t	- 0,401
	df	388
Meslek ve Eğitim Hedefleri	t	0,94
	df	399
Sosyal İlişkiler	t	- 1,16
	df	398
Ruh Sağlığı	t	- 1,37
	df	383

* $p < .05$

Tablo 4.2.10.'a göre, öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almaması aile ilişkileri puanları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Okul öncesine giden ve gitmeyen öğrencilerin aile ilişkisi puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır $t(376) = 0,034, p > .05$.

Öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almaması dürtü kontrolü puanları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Okul öncesine giden ve gitmeyen öğrencilerin dürtü kontrolü puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır $t(400) = - 0,13, p > .05$.

Öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almaması baş etme gücü puanları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Okul öncesine giden ve gitmeyen öğrencilerin baş etme gücü puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır $t(401) = -0,89, p > .05$.

Öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almaması beden imgesi puanları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Okul öncesine giden ve gitmeyen öğrencilerin beden imgesi puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır $t(397) = 0,49, p > .05$.

Öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almaması duygusal düzey puanları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Okul öncesine giden ve gitmeyen öğrencilerin duygusal düzey puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır $t(392) = -0,53, p > .05$.

Öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almaması çevre uyumu puanları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Okul öncesine giden ve gitmeyen öğrencilerin çevre uyumu puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır $t(388) = -0,401, p > .05$.

Öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almaması meslek ve eğitim hedefleri puanları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Okul öncesine giden ve gitmeyen öğrencilerin meslek ve eğitim hedefleri puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır $t(399) = 0,94, p > .05$.

Öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almaması sosyal ilişkiler puanları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Okul öncesine giden ve gitmeyen öğrencilerin sosyal ilişkiler puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır $t(398) = -1,16, p > .05$.

Öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almaması ruh sağlığı puanları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Okul öncesine giden ve gitmeyen öğrencilerin ruh sağlığı puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır $t(383) = -1,37, p > .05$.

Elde edilen değerlerden bireysel değerler boyutu açısından anlamlı farklılık vardır. Okul öncesine giden ve gitmeyen öğrencilerin bireysel değerler puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur $t(388) = 1,99, p < .05$. Okulöncesi eğitim alan bireylerin okulöncesi eğitim almayanlara kıyasla daha yüksek düzeyde olumlu bir benlik imgesine sahip olduğunu göstermektedir.

5. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada; okulöncesi eğitim ile iç-dış odaklılık kişilik özelliği, sosyotropi-otonomi kişilik özelliği ve benlik imgesi ilişkisi ele alınmıştır. Ayrıca okulöncesi eğitim, bireylerin demografik özelliklerine (cinsiyet, kardeş sayısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, odayı paylaşma durumu, sınıf tekrarı, aylık gelir düzeyi) göre incelenmiştir. Bu bölümde; araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulguların tartışılarak değerlendirilmesine ve elde edilen bu bulgular çerçevesinde birtakım önerilere yer verilmiştir.

5.1. Demografik Özellikler ile Okulöncesi Eğitim İlişisine Dair Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre, araştırmaya katılan örneklemdaki kız ve erkeklerin okulöncesi eğitime gitme oranı birbirlerine yakın bulunmuştur. Okulöncesi eğitime giden ve gitmeyen öğrencilerin okul türüne göre dağılımı incelendiğinde ise, Anadolu lisesine giden öğrencilerin okulöncesi eğitim almış olma oranlarının, genel liseye giden öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmüştür.

Okulöncesi eğitime gitme ve kardeş sayısı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Kardeş sayısı arttıkça okul öncesi eğitime gitme oranının düştüğü görülmüştür. Bu sonuç, araştırmacının beklentisini karşılamıştır. Evde bulunan kardeş sayısındaki çokluk, okulöncesi eğitim kurumlarındaki gibi bir tür sosyalleşme imkanı yarattığı için farklı bir sosyal ortam arayışına girilme olasılığının düşeceği varsayılmıştır. Öte yandan çocukların çok olduğu bir evin maddi yükü de artış gösterdiği göz önünde bulundurularak, kardeş sayısı arttıkça okulöncesi eğitime gitme oranının düşeceği öngörülmüştür. Araştırma bulguları bu öngörünün doğru olabileceğini gösterir nitelikte bulunmuştur.

Okulöncesi eğitim ve odayı paylaşıyor olma arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Okul öncesi eğitime gitme oranı arttıkça oda paylaşım oranının düştüğü

görülmüştür. Bu durumun da evdeki nüfus sayısı ile ilişkili olabileceği düşünülmüştür. Evdeki kardeş sayısı veya birlikte evi paylaşan kişi sayısı arttıkça oda paylaşımı da buna paralel olarak artış gösterecektir. Burada da tıpkı kardeş sayısı ile okulöncesi eğitim arasındaki ilişki gibi, ev içi sosyal yaşantıya işaret eden bir durumun olabileceği düşünülmektedir.

Okulöncesi eğitim ve sınıf tekrarı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Okulöncesi eğitime gitme oranı arttıkça sınıf tekrar etme oranının düştüğü görülmüştür. Elde edilen bu bulgu, araştırmanın beklentisini karşılar niteliktedir. Erken çocukluk döneminden itibaren çocuğun en iyi şekilde eğitim alarak, gerek bilişsel gerek duygusal açıdan gelişimine uygun olarak desteklenmesini hedef alan ve çocukları okul hayatına hazırlayan okulöncesi eğitim kurumlarının; bireylerin ileriki okul yaşantısını pozitif yönde etkileyeceği gerçeği böylece doğruluk kazanmaktadır. Literatüre baktığımızda da erken çocukluk gelişimi destekleyen programlar içinde yer alan çocukların, zeka düzeylerinin daha yüksek olduğu, pratik düşünme, el-göz koordinasyonu, duyma ve konuşmalarının geliştiği ve okula başlarken daha çok okumaya hazır oldukları görülmektedir. Bu çocuklarda sınıf tekrarlama, okulu bırakma daha az görülmekte, okuldaki başarıları daha yüksek olmaktadır ve bu çocukların yüksek eğitime devam etme ihtimalleri artmaktadır (Mustarda, 2002).

Okulöncesi eğitim ve annenin eğitim düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunamadığı gibi babanın eğitim düzeyi ile de arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Aynı şekilde okulöncesi eğitim ve gelir düzeyi arasında da bir anlamlılık olup olmadığına bakılmış ve anlamlı ilişki bulunmamıştır. Bu bulgular beklenenin aksine sonuçlar ortaya koymaktadır. Araştırma içerisinde anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça, eğitime verecekleri önem ile bilinçli davranan ebeveyn olarak çocuklarını okulöncesi eğitime verme oranlarının da artacağı düşünülmüş, ancak beklenen netice elde edilememiştir. Öte yandan gelir düzeyi daha yüksek olan ailelerin maddi kaygıları daha az olacağından çocuklarını okulöncesi eğitime gönderme oranlarının daha yüksek çıkabileceği beklenmiş fakat bulgular bir ilişki olmadığı yönünde çıkmıştır.

5.2. İç-Dış Odaklılık Kişilik Özellikleri ile Okulöncesi Eğitim İlişisine Dair Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulgularına göre 17- 19 yaş aralığındaki lise öğrencilerinin iç- dış odaklılık kişilik özellikleriyle 3-6 yaş aralığında okulöncesi eğitime gitmeleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Araştırma sonuçlarında okulöncesi eğitim almış olan ergenlerin iç-dış odaklılık puanı daha yüksek olduğu görülmüştür. Okulöncesi eğitime gitmiş olan ergenlerin, okulöncesi eğitime gitmemiş olanlara göre daha iç odaklı oldukları bulunmuştur.

İçten denetimli bireyler yaşadıkları olay ve durumların kendi kontrolleri altında olduğuna inanır. Böylece hayatlarına diledikleri gibi şekil verebileceklerini düşünürler. Bu yüzden herhangi bir başarısızlık yaşadıkları zaman, bunun sebebini bulabilmek için dönüp kendilerine bakarlar. Dolayısıyla sorumluluk sahibidirler. Bir konuda karar verileceği zaman başkalarının etkisinde kalmaksızın kendi düşüncelerini eyleme dönebilirler. Pek çok kişilik özelliği gibi, bu tür kişilik özelliğine sahip bireylerin nasıl bir çevre içinde büyüyerek, hangi çevresel etkilere maruz kalarak yetiştiği önemlidir. Çevrenin birey üzerindeki etkisini araştıran Başal (1983), bireyin denetim odağının içten ya da dıştan algılamasına etki eden çevresel faktörlerle ilgili çalışmasında; fiziksel çevredeki hareket özgürlüğü kadar çevrenin eğitim düzeyi, dinsel inançlar, kadercilik ve benzeri diğer toplumsal çevre değişkenlerinin de içten ya da dıştan denetimli olma üzerinde etkili olduğunu saptamıştır. Buna paralel olarak, okulöncesi eğitim kurumlarının kişiliğin şekillendiği erken çocukluk döneminde vermiş olduğu eğitim ve sağladığı sosyal etkileşim imkanlarının iç-dış odaklılık üzerinde etkili olabileceği söylenebilir. Literatür incelendiğinde; anaokullarının çocukların gelişimleri üzerindeki etkilerini inceleyen bazı çalışmalar, anaokulu deneyimi olan çocukların, olmayanlara göre, sosyal açıdan daha yeterli, kendine güveni olan, kendi kendine yeten, dışa dönük, yetişkinlerle olan ilişkilerinde daha olumlu, akranlarıyla daha ileri düzeyde oyunlar oynayabilen, sosyal ilişkileri daha iyi anlayabilen çocuklar olduklarını göstermiştir (Andersson, 1989). Bu araştırmanın sonucunda da okulöncesi eğitime gidenlerin iç denetimli olmaya daha meyilli oldukları, yani daha kendine güvenleri olup kendilerine yeten bireyler oldukları görülmüştür.

5.3. Sosyotropik-Otonomik Kişilik Özellikleri ile Okulöncesi Eğitim İlişisine Dair Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulgularına göre 17- 19 yaş aralığındaki lise öğrencilerinin sosyotropik-otonomik kişilik özellikleriyle 3-6 yaş aralığında okulöncesi eğitime gitmeleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Araştırma sonuçlarında okulöncesi eğitim almış olan ergenlerin sosyotropi-otonomi puanları ile okulöncesi eğitime gitmemiş olanlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Nesne ilişkileri kuramcısı olan Mahler, çocuğun hayatının ilk üç yılında aşamalı olarak ayrışma ve bireyselleşme sürecine odaklanır. Mahler çocuk ve anne arasında değişim gösteren ilişkiden bahseder. Hayatın ilk birkaç haftasında çocuk normal otizm dönemindedir, bu dönem aynı zamanda birincil nassistik dönem olarak da anılır çünkü bu dönem çocuğun dış dünya hakkındaki farkındalığının en düşük seviyede olduğu dönemdir (Mahler, 1968). Çocuğun ikinci aydan itibaren annenin varlığının farkına varmaya başladığı dönem alıştırma dönemi olarak adlandırılır. Bu dönemde, anne ve çocuğun arasında ikili birlik vardır, ilişkileri simbiyotiktir. Üçüncü dönem ise yeniden yakınlaşma dönemidir. Yeniden yakınlaşma dönemi yaşamın 15. ayında başlar, ve yeniden yaklaşma krizi 18-24. aylara kadar uzar (Mahler, Pine, ve Bergman, 1975). Mahler'e göre hayatın bu aşamasında çocuk dünyayı kendi başına keşvetmeye başlar ve annesi ile bunu paylaşmak ister. Çocuk anneden ayrılma ihtiyacı ve anne ile bir arada olma ihtiyacı arasında ikilem yaşar. Çocuk bir taraftan annesini gölge gibi izlerken, diğer taraftan annesinden kaçır. Hem anneye yeniden birleşmek ister, hem de yutulma korkusuyla ondan kaçır. Bu dönemde annenin çoşkusal ulaşılabilirliği önemlidir. Eğer anne çoşkusal olarak ulaşılabilir değil ise ya da anne çocuk ilişkisi doyurucu değil ise, bu durum ayrılma kaygısına yol açır, annenin (nesnenin) kendisini ya da sevgisini, desteğini, onayını kaybetme korkusu çocukta çaresizlik yaratır. Çocuk anneyi kendi yıkıcı öfkesine karşı korumak zorunda kalır. Bu nesne dünyası iyi ve kötü olarak ikiye bölünerek gerçekleşir. Çocuk birleşmiş nesne temsili oluşturmakta ve sevgi nesnesinin iyi ve kötü yönlerini uzlaştırmakta zorluk yaşır. Bu kendilik temsiline bütünlüğünü ve kendilik saygısının oluşumunu da olumsuz etkiler (Mahler, Pine ve Bergman, 1975). Annenin çocuğun duygusal ihtiyaçlarını anlamasında yetersizliği çocuğun nesne sürekliliğini, nesneden ayrışmasını, ve bireyselleşmesini engelleyecektir (Bacal ve Newman, 1990). Dördüncü alt evrede çocuk anne imgesini içselleştirerek nesne sürekliliğini

sağlar. Aynı zamanda iyi ve kötü nesnelere birleşerek bütünsel bir temsil oluşturur (Mahler, Pine ve Bergman, 1975). Mahler'in kuramına dayanarak, erken dönem anne ilişkisinin daha sonraki dönemde içine girilecek sosyal ilişkilere göre bireyin sosyotropik veya otonomik kişilik özelliğine sahip olma durumunu daha fazla etkilediği söylenebilir.

5.4. Benlik İmgesi Özellikleri ile Okulöncesi Eğitim İlişisine Dair Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulgularına göre 17- 19 yaş aralığındaki lise öğrencilerinin benlik imgesi özellikleriyle 3-6 yaş aralığında okulöncesi eğitime gitmeleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Araştırma sonuçlarında okulöncesi eğitim almış olan ergenlerin benlik imgesinin dokuz alt ölçek puanları ile okulöncesi eğitime gitmemiş olanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak benlik imgesinin bireysel değerler alt ölçeği ile okulöncesi eğitim almış olmak arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Okulöncesi eğitime gidenlerin, gitmeyenlere kıyasla bireysel değerler boyutunda daha olumlu benlik imgesine sahip oldukları bulunmuştur.

Bireysel değerler sosyal ortamda gelişir. Bu bakımdan bireysel değerler sosyal sistemin ya da kültürün ürünüdür (Meglino ve Ravlin, 1998). Birey, doğumundan ölümüne kadar ebeveynlerinin, arkadaşlarının, önemli gördüğü ve sevdiği kişilerin, yaşamındaki önemli değişikliklerin ve deneyime dayalı öğrenmenin, yasaların, gelenek ve göreneklerin, dinin, eğitimin ve medyanın etkisi ile kısaca toplumun içinde sürekli sosyalizasyon süreci sayesinde değerleri öğrenir. Diğer bir ifade ile bireyin değer sistemleri sosyalizasyon süreçleri ile erken çocukluk döneminde gelişerek kültürel ve sosyal asimilasyon yoluyla onun bilişsel ve zihinsel yapısının bir parçası haline gelir (Murphy vd., 1997; Russell, 2001). Bireysel değerlerin kaynağı, aile, arkadaşlar, öğretmenler ve yakın etkileşim içinde olunan diğer bireyler olabilmektedir. Değerler aynı zamanda kültürden ve tecrübelerden de kazanılabilirler ve çocukluk döneminin ilk zamanlarında oluşmaktadırlar (Schermerhorn, 1996). Literatürdeki bu bilgilere paralel olarak, araştırma sonuçlarında okulöncesi eğitime giden bireylerin, gitmeyenlere kıyasla bireysel değer boyutunda daha olumlu bir benlik imgesi olduğu sonucu elde edilmiş, böylece

bireyin inanç ve tutumlarının şekillenmesinde çok önemli bir yere sahip olan erken çocukluk döneminde okulöncesi eğitimin pozitif etkisi olduğu saptanmıştır.

6. Kısıtlılıklar ve Öneriler

Bu bölümde; araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bu bulgular çerçevesinde araştırmanın eksiklikleri değerlendirilmiş ve birtakım önerilere yer verilmiştir.

6.1. Araştırmadaki Kısıtlılıklar

Araştırmanın uygulamaya geçirilmesi için İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden onay alınmıştır. Ancak araştırma için bir maddi destek alınmadığından ve de Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından verilmiş olan izin belgesi mevcut olmasına rağmen bazı okul müdürlerinin okullarına araştırmanın yürütülmesi için kolaylık sağlamadığından, araştırmanın örnekleme kolayda örnekleme ile seçilmiştir. Yalnızca yakın çevredeki ulaşılabilirliği kolay olan okullarla çalışılmış olunması da araştırma bulgularının genelleştirilebilir olmasını zorlaştırıcı bir unsur olmaktadır. Öte yandan, araştırma sonuçlarının yetersiz kalmasına bir sebep de bazı ölçek maddelerinin Milli Eğitim Müdürlüğü tez heyeti tarafından uygun görülmemekle çıkarılmış olması olabilir. Offer Benlik İmgesi Ölçeği'ndeki çıkarılmış maddeler nedeniyle Cinsel Tutumlar alt ölçeği değerlendirmeye alınamamış, diğer alt ölçeklerden Aile İlişkileri bir madde eksik hesaplanmış ve Ruh Sağlığı alt ölçeği de iki maddesi eksik hesaplanmıştır. Bu durum da puanlamanın yorumundaki doğruluk olasılığını olumsuz etkilemiş olabilir.

Bireylerin demografik bilgilerinin kaydedildiği Kişisel Bilgi Formu'ndaki anne eğitim durumu ve babanın eğitim durumu sorularında İlköğretim- Ortaokul- Lise- Üniversite ve Diğer seçenekleri mevcuttu. Ancak 'diğer' seçeneği, öğrencilerin buna farklı anlamlar yüklemesine sebep olmuş olabilir. Özellikle baba eğitiminde bu dördüncü şık olan 'diğer' seçeneğinin % 25,2 oranında çıkması, beklenmeyen bir sonuç olmuştur. 'Diğer' seçeneğinin bu kadar yüksek çıkabileceği düşünülmemiştir. 'Diğer' seçeneği yeterince iyi tanımlanmamış olduğundan, öğrencilerin bir kısmı

ebeveyni okur-yazar olmadığı için işaretlemiş, bir kısmı da üniversite üstü bir eğitim sahibi olduğun için işaretlemiş olabilir. Bu sebeple formdaki bu sınırlı kalan ‘diğer’ seçeneğine dair çıkan istatistiksel bulgulara anlam yüklenmesi güçleşmiştir.

Araştırmaya katılan örneklem 17-19 yaş aralığında oluşturulmak istenmesine rağmen, katılımcılardan 10 kişi yani % 2,4’ü bu yaş sınırının dışında kalmıştır. 17 yaşın altında kalan kişilerin olmasına sebep okula erken başlama iken, 19 yaşın üstünde kalan öğrencilerin varlığı da sınıf tekrarı yaşanmış olmasındandır.

Araştırma verilerinde boş bırakılan bazı soruların varlığı da bulguların doğruluğunu saptırmış olabilir. Bir kısım öğrenci ölçeklerdeki bazı soruları boş bırakmayı tercih etmiştir. Bunlar puanlamaya katılmıştır ancak eksik bırakılan maddeler çıkan araştırma sonuçlarını olumsuz etkilemiş olabilir. Dikkat eksikliği belirtileri olup kolay konsantre olamayan bir kısım öğrenci de uygulama sırasında sıkıldığı için bazı ölçekleri hiç doldurmayarak tamamını boş bırakmıştır. Bu veriler kayıp olduğundan değerlendirilmeye alınmamıştır. Ayrıca araştırmanın uygulandığı sırada yapılan gözlem ile verilerin girilmesi aşamasında verilere dikkat edilmesi üzerine; kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha ciddiyetle doldurdukları fark edilmiştir.

6.2. Öneriler

Bu alanda yapılacak yeni çalışmaların rastgele örneklem seçilerek uygulanması daha anlamlı sonuçlar elde edilmesini sağlayabilir. Araştırma İstanbul ili içerisinde, Şişli, Nişantaşı, Etiler ilçelerinde yapılmıştır. Rastgele örneklem ile diğer ilçelerde de yapılabilir.

Araştırma 17- 19 yaş aralığındaki lise öğrencisi olan ergenlere uygulanmıştır. Yetişkinlik dönemine yönelik bir araştırma da yapılabilir.

Yapılacak yeni çalışmalarda iç- dış odaklılık ile ilgili, içe dönüklük- dışa dönüklük gibi farklı testler de beraberinde uygulanabilir.

Okulöncesi ile ilgili yeni araştırmalarda okulöncesi eğitime gitme durumu başka neleri etkiliyor olabilir diye bakılabilir.

Bu araştırmada sosyotropi-otonomi kişilik özellikleri ile okulöncesi eğitime gitme arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Gelecek çalışmalarda sosyotropi-otonomi kişilik özelliğinin ayrışma- bireyselleşme kavramları üzerinden değerlendirilmesinin yapılması faydalı olabilir.

Offer Benlik İmgesi Ölçeği, cinsellik alt ölçeği çıkartılmadan ve diğer alt ölçeklerdeki maddeler eksiksiz olarak uygulanması daha sağlıklı sonuçlar elde edilmesini sağlayabilir.

Aile içindeki sosyalleşme de okulöncesi kurumundaki sosyalleşme kadar önemli olabilir. Aynı evde yaşayan kişi sayısı ile bireylerin sosyotropik- otonomik kişilik özellikleri, iç-dış odaklılık özellikleri ve benlik imgesi özellikleri arasındaki ilişki araştırılabilir.

Erken ocukluk dönemi ve okulöncesi eğitim ile ilgili yapılacak bilimsel araştırmalar bu döneme ilginin artmasını sağlayabilir.

Bu alışma, ölkemizde erken çocukluk dönemini anlamaya yönelik birçok çalışma içerisinde; bu dönemde okulöncesi eğitime gitme ile ileri yaşlardaki kişilik özelliği olarak sosyotropi-otonomi, iç-dış odaklılık ve benlik imgesi özellikleri arasındaki ilişkinin incelendiği ilk çalışmadır. Bu şekilde okulöncesi eğitimin ileriki yaşam üzerindeki etkilerine dair çeşitli çalışmalar çoğaltılabilir.

KAYNAKLAR

- Adler, A. (2005). *Bireysel Psikoloji*. Çev. A. Kılıçoğlu (Birinci Basım). Ankara: Say Yayınları, 9.
- Akın, A. (2007). Akademik Kontrol Odağı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3 (34), 9-17.
- Akyol, A.K. (2002). Çocuklarda Oyun Gelişimi, *Çocuk Çocuk*, 13, 26-28.
- Alisinanoğlu, F. (2003). Çocukların Denetim Odağı ile Algıladıkları Anne Tutumları Arasındaki ilişkinin İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1 (1), 97-108.
- Altinköprü, T. (2003). *Sahsiyet Analizi*. İstanbul: Hayat Yayıncılık, 107.
- Anderson, C. R. And Schneier, C. E. (1978). Locus of Control, Leader Behavior and Leader Performance Among Management Students. *The Academy of Management Journal*. 21 (4), 690-698.
- Andersson, B. E. (1989). Effects of public day care: A longitudinal study. *Child Development*, 60 (4), 857-866.
- Arık, A. ve Görüş, G. (1990). Farklı Ortamlarda Bilişsel Gelişim. *Tecrübi Psikoloji Çalışmaları*, Edebiyat Fakültesi Basımevi. 18, İstanbul, 11-21.
- Arkonaç, S. (2005). *Psikoloji: Zihin Süreçleri Bilimi*. (Dördüncü Baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayın, 377-406.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D.J., Hoeksema, S.N. (2002). *Psikolojiye Giriş*. Çev. Y. Alogan. (İkinci Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınları, 459-483.
- Bacal, H., & Newman, K. (1990). *Theories of Object Relations: Bridges to Self Psychology*. New York: Columbia Univ. Press.

Basım, H. N., Çetin, F. ve Meydan, C. H. (2009). Kişilerarası Çatışma Çözme Yaklaşımlarında Kontrol Odağının Rolü. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 21, 57-69.

Başal, H. A. (1983). *Çevre Büyüklüğü ve 10-12 Yaş ilkokul Çocuklarında Denetim Odağı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi

Baydoğan, M. ve Dağ, İ. (2008). Hemodiyaliz hastalarındaki depresiflik düzeyinin yordanmasında kontrol odağı, öğrenilmiş güçlülük ve sosyotropi-otonomi. *Türk Psikiyatri Dergisi*. 19(1), 19-28.

Baymur, F. (1994). *Genel Psikoloji*. (On Birinci Baskı). İstanbul: İnkılap Kitapevi, 253.

Bayraktar, F., Sayıl, M. & Kumru, A. (2009). Kız ve Erkek Ergenlerde Benlik Saygısı: Bir Model Önerisinin Sınanması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24 (63), 48-69.

Bayraktar, S. ve Köroğlu, E. (2010). *Kişilik Bozuklukları*. (İkinci Baskı). Ankara: HYB Basım Yayın, 4-6.

Bernardi, R. A. (2001). A Theoretical Model for The Relationship Among Stress, Locus of Control and Longevity. *Business Forum*. 26, 27-33.

Beyazkürk, D., Anlıak, S., ve Dinçer, Ç. (2007). Çocuklukta Akran İlişkileri ve Arkadaşlık. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 13-26.

Bodrova, E. ve Leong ,J.D. (1998). How play can promote development from the Vygotskian Perspective. *Colorado Early Childhood Journal*, 1(1), 1-5.

Brown, W. H., Odom, S. L., & Conray, M. A. (2001). An intervention hierarchy for promoting young children's peer interactions in natural environments. *Topics in Early Childhood Special Education*. 21(3), 162- 175.

Burger, M. F. (2006). *Kişilik*. Çev. İ. Sarıoğlu, (2. baskı). İstanbul: Kaknüs Yayınları

Ceyhan, E. (Ed.). (2011). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim-1*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını. 7-8.

Clark, D.A., Oates, T. (1995). Daily hassles, major and minor life events, and their interaction with sociotropy and autonomy. *Behavior research and therapy*. 33 (7); 819-823

Corsaro, W. A. (2001). Peer Culture In the Preschool. *Theory and Praticce*, 27 (1), 18–24.

Culbertson J.L., Newman, J.E. and Willis, DJ. (2003). Childhood and adolescent psychologic development. *Pediatr Clin North Am*. 50(4), 741-764.

Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve Davranışı*. (On Beşinci Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi, 362-364.

Çelik, H. (1995). Üniversite Öğrencilerinin Denetim Odağının Üniversite Tercih Sıralamasına ve Başarısına Etkisi. *İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Çetin, F., Bilbay, A. A., ve Kaymak, D. A. (2002). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık Hizmetleri.

Çoban, A. E. ve Hamamcı, Z. (2006). Kontrol Odakları Farklı Ergenlerin Karar Stratejileri Açısından İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 14 (2), 393- 402.

Çuhadar, D., Güner, İ., Karadağ, G. ve Uçan, Ö. (2008). Gaziantep Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Öğrencilerinin Benlik Saygıları. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*. 3(7), 29-42.

Dağ, İ. (1991). Rotter'in iç-dış kontrol odağı ölçeği'nin (RIDKOÖ) üniversite öğrencileri için güvenilirliği ve geçerliği. *Psikoloji Dergisi*. 7(26), 10-16.

Derelioğlu, Y. (2004). Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme İle Denetim Odağı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.

Dönmez, A. (1983). Denetim Odağı (Locus of Control) ve Çevre Büyüklüğü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 16 (1), 37- 47.

Dönmez, A. (1987). Denetim Odağı: Temel Araştırma Alanları. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 19(1), 260-275.

Durak, H. (1997). Ankara Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Özsaygı Düzeyleri İle Denetim Odağı Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Ergenç, H. (2001). Görme Engelli Çocukların Bilişsel Gelişimleri ve 0-6 Yaşın Önemi. *Tecrübi Psikoloji Çalışmaları*, İstanbul Üniversitesi. 22, İstanbul, 47-79.

Eripek, S. (1998). İlköğretim Çağı Çocuklarının Bilişsel, Bedensel ve Kişilik Özellikleri. *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler. Anadolu Üni. Yayınları*, 95-107.

Eroğlu, F. (1996). *Davranış Bilimleri*. (Üçüncü Baskı). İstanbul: Beta Yayınları, 138.

Gacar, A. ve Yanlıç, N. (2012). 13 - 17 Yaş Ergen Hentbolcuların Benlik Saygısı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*. 3(2), 45-50.

Gander, M.J. ve Gardiner, H.W. (2007). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Çev. A. Dönmez, H. N. Çelen, B. Onur. Ankara: İmge Kitapevi Yayınları, 334.

Gargiulo, R., Kilgo, J. (1999). *Young children with special needs: An introduction to early childhood special needs*. (2nd ed.). Delmar Thomson Learning.

Geçtan, E. (1993). *Psikanaliz ve Sonrası*. (7.baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi

Geçtan, E.(2003). *Psikodinamik Psikiyatri ve Normaldışı Davranışlar*. (On Sekizinci Baskı). İstanbul: Metis Yayınları, 53-99.

Gordon, C. P. (1996). Adolescent Decision Making: Abroadly Based Theory and Its Application to The Prevention of Early Pregnancy. *Adolescence*, 31 (123), 561- 585.

Gorski, J., Young, M.A. (2002). Sociotropy/Autonomy, Self-Construal, Response Style, And Gender İn Adolescents. *Personality And Individual Differences*. 32, 465.

Gottlieb G, Blair C. (2004). Hoe early experience matters in intellectual development in case of poverty. *Prevention Science* 5 (4), 245-252.

Gülay, H. (2009b). *Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri*. Ankara: PegemA Yayıncılık

Gümüş, A.E. (2006). Sosyal Kaygının Benlik Saygısına ve İşlevsel Olmayan Tutumlara Göre Yordanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 63-75.

Gürol, Y. ve Atsan, N. (2006). Entrepreneurial Characteristics Amongst University Students. *Education and Training*. 48 (1), 25-38.

Güven, Gülçin ve Azkeskin, Kadriye Efe. (2010). *Erken Çocukluk Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitim*. İ. H. Diken (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Güvenç, G., Aktaş V. (2006). Ergenlik Döneminde Yaş, Toplumsal Cinsiyet, Bireysel ve İlişkisel Tutumlar, Benlik Değeri ve Yaşam Becerilerine İlişkin Algı Arasındaki İlişkiler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21(57), 45-64.

Haktanır, G., Baran, G., Alisinanoğlu, F. (1998). Çalışan Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 22(109), 27-31.

Hay, D. F. (2006). Yours and mine: Toddlers' talk about possessions with familiar peers. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 39-52.

Hechtman, L., Weiss, G. and Perlman, T. (1980). Hyperactives as young adults: self-esteem and social skills. *Canadian Journal of Psychiatry*. 25(6), 478-483.

Jersild, A. (1979). *Çocuk Psikolojisi*. Çev. G. Günçe. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 226-237.

Kabakçı, E. (2001). Üniversite Öğrencilerinde Sosyotropik/Otonomik Kişilik Özellikleri, Yaşam Olayları ve Depresif Belirtiler. *Türk Psikiyatri Dergisi*. 12(4): 273-282.

Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Koca, E. (2009). *Çocuklarda Okul Adaptasyonu*. İstanbul: GOA Yayınları, 4.

Koca, E. (2010). *Çocuğunuzu Ne Kadar Tanıyorsunuz?*. İstanbul: GOA Yayınları, 46.

Köknel, Ö. (1984). *Kişilik*. İstanbul: Altın Kitapları, 77.

Leontopoulou, S. (2006). Resilience of Greek Youth At An Educational Transition Point: The Role Locus of Control And Coping Strategies As Resources. *Social Indicator Research*. 76 (1), 95-126.

Lifshitz, M. (1973). Internal-External Locus of Control Dimension As a Function of Age And Socialization Milieu. *Child Development*. 44(3), 538-546.

Lynch, T.R., Robins, C.J., Morse, J.Q. (2003). Couple functioning in depression: the roles of sociotropy and autonomy. *Journal Of Clinical Psychology*, 59(12), 1349-1350.

M.E.B. 1739 Sayılı Temel Eğitim Kanunu (1973). T.C. Resmi Gazete. 14574, 24 Haziran 1973.

Mahler, M.S. & Furer , M. (1968). *On Human Symbiosis and the Vicissitudes of Individuation*. NY: International Universities Press.

Mahler, M.S., F. Pine, and A. Bergman. (1975). *The Psychological Birth of the Human Infant*. NY: Basic Books.

Mann, L., Hormoni, R., ve Rover, C. (1989). Adolescent Decision Making: The Development of Competence. *Journal of Adolescence*. 12, 265-278.

McBride, C., Bacchiochi, R., Bagby (2005). Gender differences in the manifestation of sociotropy and outonomy personality traits. *Journal of abnormal psicholoji*. 129-136.

McCrae, R.R. ve Costa, P.T., (1991). The Full Five-Factor Model and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 17(2), 227-232.

Meglino, R.M. ve Ravlin, E.C. (1998), "Individual Values In Organizations: Concepts, Controversies and Research", *Journal of Management*, 24(3), s351, 39s.

Murphy, E.F., Snow, W.A., Carson, P.(Phillips) ve Zigarmi, D. (1997), "Values, Sex Differences And Psychological Androgyny", *International Journal of Value-Based Management*, 10, 69-99.

Mustarda JF. (2002). Early child development and the brain-the base for health, learning, and behavior throughout life. M. E. Young (ed). *From Early Child Development to Human Development. Investing in Our Children's Future* (23-62). Washington DC: The World Bank.

Myers, R. (1996). *Hayatta Kalan Oniki*. R. A. Bakay, E. Ünlü (Çev). Ankara: Anne Çocuk Eğitim Vakfı.

Nixon, J. A. (1995). *The Differences in Academic Self-Esteem For a Full-Day and Half-Day Kindergarten*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Kansas State University, Manhattan, Kansas.

Onur, B.(2006). *Gelişim Psikolojisi*. (7.Baskı). Ankara: İmge Kitapevi Yayınları, 40.

Öner, N. (1996). *Piers-Harris'in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği El Kitabı*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği, s.1.

Öz, İ. (2002). Oyun Çocuğun İlerideki Yaşamının Provasıdır, *Çocuk Çocuk*, 13, 29.

Özdemir, M. (2009). Oyun ve Çocuk. *Türk Psikoloji Bülteni*, Ankara. 14 (42), Türkiye, 58-63.

Özoğlu, S. (1975). Psikolojik Danışmada Benlik Kavramı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8, 93-112.

Rotter, J. B. (1989). Internal Versus External Control of Reinforcement A Case History of a Variable. *American Psychologist*. 44(4), 625-626.

Rotter.J. B. (1966). Generalized Expectancies for internal versus external control of reinforcements. *Psychological Monographs*. 80, 1-28.

Russell, R.F. (2001), "The Role of Values In Servant Leadership", *Leadership & Organization Development Journal*, 22(2), 76-83.

Santrock, J. W. (2004). *Child development*. (tenth edition). New York: McGraw-Hill Publishing.

Sardoğan, M. E., Kaygusuz, C. ve Karahan T. F. (2006). Bir İnsan İlişkileri Beceri Eğitimi Programının Üniversite Öğrencilerinin Denetim Odağı Düzeylerine Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2 (2), 184-194.

Sato, T., McCann, D. (1998). Individual differences in relatedness and individuality: An exploration of two constructs. *Personality and Individual Differences*. 24 (6).

Savaşır, I., Şahin, N. (1997). *Bilişsel davranışçı terapilerde değerlendirme: sık kullanılan ölçekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 9

- Schermerhorn, J.R. Jr.,(1996), *Management for Productivity*, 5th ed., New York, John Wiley and Sons, Inc., 136.
- Schiffman, L. G. ve Kanuk, L. L. (2004). *Consumer Behavior*. (Eighth Edition). USA: Pearson Prentice Hall Incorp., 120.
- Schultz, D. P. ve Schultz, S. E. (2007). *Modern Psikoloji Tarihi*. Çev. Y. Aslay (Sekizinci Baskı). İstanbul: Kaknüs Yayınları, 633-687.
- Semerci, B. (2009). *Birlikte Büyütelim*. (Birinci Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları, 211.
- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi Eğitim Programları Hangi Yeterlikleri Kazandırmalıdır? , *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, Ankara. (10), 21-30.
- Shore, R. (1997). What have we learned?. *Rethinking the brain*, New York. The USA, 230-236.
- Solmuş, T. (2004). İş Yaşamı, Denetim Odağı ve Beş Faktörlük Kişilik Modeli. *Türk Psikoloji Bülteni*. 10 (34-35), 196-205.
- Song, S. Y. (2006). *The role of protective peers and positive peer relationships in scholl bullying: How can peers help ?* Unpublished Doctoral Thesis. University of Nebraska, Nebraska.
- Sönmez, V. (1994). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, Ankara: Personel Geliştirme Merkezi Yayınları. 15.
- Sungur, M. Z. (1993). *Depresyonun kognitif teorisi; Depresyon monografı serisi*: Ankara: Hekimler Yayın Birliği, 123-134.
- Tan, H. (1986). *Psikolojik Yardım İlişkileri Danışma ve Psikoterapi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 80.
- Tümkaya, S. (2000). İlkokul Öğretmenlerindeki Denetim Odağı ve Tükenmişlikle İlişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8, 1-8.
- Uğurel, Ş. (1984). *Gençlik Psikolojisi*. (İkinci Baskı). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, 132.
- Vasta, R., Haith, M. M., ve Miller S. A. (1992). *Child Psychology*. New York: John Wiley and Sons.
- Walker, S. (2004). Teacher reports of social behavior and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. *Child Study Journal*, 34, (1), 13-28.
- Watkins, D. (1987). Locus of Control: A Relevant Variable at Tertiary Level. *Higher Education*. 16 (2), 221-229.

Wood, A. M., Saylor, C. and Cohen, J. (2009). Locus of Control and Academic Success Among Ethnically Diverse Baccalaureate Nursing Students. *Nursing Education Perspectives*. 30 (5), 290- 294.

Yalom, I. D. (1999). *Momma and the Meaning of Life*. New York: Harper Collins.

Yavuzer, H. (1999). *Bedenssel, Zihinsel Ve Sosyal Gelişimiyle Çocuğunuzun İlk 6 Yılı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2002). *Eğitim ve Gelişim Özellikleriyle Okul Çağı Çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2005). *Gençleri Anlamak*. (Birinci Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi, 78.

Yavuzer, H. (2006). *Çocuk Psikolojisi*. (Yirmi Dokuzuncu Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi, 148-152.

Yavuzer, H. (2007). *Ana-Baba ve Çocuk*. (On Dokuzuncu Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi, 180.

Yazgan, B. ve Yerlikaya, E. E. (2008). *Kişilik Kuramları*. (Birinci Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi, 19.

Ziglar, Z. (2005). *Success and the Self-Image*. New York: Nightingale Conant Production.

İnternet

Elektronik Makale ve Yayınlar

Cevher, F.N. ve Buluş, M. (2006). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarında Akademik Benlik Saygısı. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi Yayın Organı. Altı Aylık Dergi, Sayı: 20, Yıl: 2006. 28-39. Erişim Tarihi: 19 Mart 2013, <http://web.deu.edu.tr/befdergi/4.pdf>

Durna, U. ve Şentürk F. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Denetim Odaklarını Çeşitli Değişkenler Yardımıyla Tespit Etmeye Yönelik Bir Çalışma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayın Organı. Altı Aylık Dergi, Sayı: 15, Yıl: 2012, Cilt: 8. 37-48. Erişim Tarihi: 30 Şubat 2013, <http://sbd.karaelmas.edu.tr>

Ellen S., Peisner-Feinberg ve Noreen, Yazejian. (2004). The Relation of Preschool Child Care Quality to Children's Longitudinal School Success through Sixth Grade. Child Care Research Policy Consortium. <http://www.fpg.unc.edu>, Washington, DC.

Gülay, H. (2009a). Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayın Organı. Altı Aylık Dergi, Sayı: 22, Yıl: 2009, Cilt: 12. 82-93. Erişim Tarihi: 14 Şubat 2013, <http://sbe.balikesir.edu.tr>

Kargı, E. (2011). Niçin Okul Öncesi Eğitim. Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi, Eğitimciler Birliği Sendikası Yayın Organı. Üç Aylık Dergi, Sayı: 20, Yıl: 2011. 5-8. Erişim Tarihi: 19 Şubat 2013, <http://www.egitimbirsen.org.tr/yayinlarimiz/148-egitimbirsen.org.tr-148.pdf>

Kolar, S., D'Ambrosio, L. (2002). Vygotsky Resources. Retrieved April 27, 2007, <http://www.kolar.org/vygostky>

Seçer, İ., İlbay, A. B., Çiftçi, M. ve Ay, İ. (2012). Yatılı İlköğretim Bölge Okullarındaki Öğrencilerin Benlik Saygılarının İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayın Organı. Dört Aylık Dergi, Sayı: 2, Cilt: 1, 61-73. Erişim Tarihi: 20 Mart 2013, <http://www.suje.sakarya.edu.tr/index.php/suje/article/view/39/39>

Yağışlan, N., Yücalan Ö. ve Sünbül A. (2007). Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar ve Diğer Bölüm Öğrencilerinin Benlik İmgesi ve Denetim Odaklarının Karşılaştırılması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayın Organı. Altı Aylık Dergi, Sayı: 17, Yıl: 2007. 595-607. Erişim Tarihi: 30 Şubat 2013, <http://sosyalbil.selcuk.edu.tr/dergi/default.asp>

Yağışlan, N., Yücalan Ö. ve Sünbül A. (2007). Müzik Bölümü Öğrencilerinin Benlik İmgeleri ve Denetim Odaklarının İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayın Organı. Altı Aylık Dergi, Sayı: 22, Yıl: 2007. 243-262. Erişim Tarihi: 19 Mart 2013, <http://sosyalbil.selcuk.edu.tr/dergi/default.asp>

EKLER

EK 1. Kişisel Bilgi Formu

EK 2. Offer Benlik İmgesi Ölçeği (OBİÖ)

EK 3. Rotter'in İç-Dış Odaklılık Ölçeği (RIDKOÖ)

EK 4. Sosyotropi-Otonomi Ölçeği (SOSOTÖ)

EK 1: Kişisel Bilgi Formu

SAYIN KATILIMCI,

Aşağıdaki sizden istenen bilgileri eksiksiz doldurmanız gerekmektedir.

Yaş :

Cinsiyet : Kız () Erkek ()

Kardeş sayısı : Yok () Varsa sayısı: Varsa kaçınıcı kardeş olduğunuz: ...

Evde birlikte yaşadığınız kişi sayısı ve kimler olduğu :

Evinizde size bakım veren kişi :

Odanızı başka biriyle paylaşıyor musunuz? : Evet () Hayır ()

Sınıf tekrarınız oldu mu? : Evet () Hayır ()

3-6 Yaş aralığında kreşe (anaokuluna) gittiniz mi? : Evet () Hayır ()

Kreşe başlama yaşıınız:

Kreşe gitme süreniz (kaç yıl?) :

Annenizin eğitim durumu : ilköğretim() ortaokul() lise() üniversite() diğer:.....

Babanızın eğitim durumu : ilköğretim() ortaokul() lise() üniversite() diğer:.....

Annenizin mesleği :

Babanızın mesleği :

Evinizin ikamet ettiği ilçe :

Evinizin aylık gelir ortalaması : 800 – 1000 TL ()

1000 – 2000 TL ()

2000 – 3000 TL ()

3000 – 4000 TL ()

4000 – 5000 TL ()

5000 ve üstü ()

EK 2: Offer Benlik İmgesi Ölçeği

OBİÖ

Lütfen aşağıdaki her cümleyi dikkatle okuduktan sonra her ifadenin yanındaki kutulardan size en uygun olan birisinin üzerine (X) işareti koyunuz. Lütfen sadece bir seçeneği işaretleyiniz.

1. Bana çok uygun

4. Bana pek uygun değil

2. Bana uygun

5. Bana çoğunlukla uygun değil

3. Bana biraz uygun

6. Bana hiç uygun değil

1) Başka insanlarla birlikteyken birinin benimle alay edeceğinden korkarım.	1	2	3	4	5	6
2) Anne ve babamın gelecekte benimle gurur duyacaklarını sanıyorum.	1	2	3	4	5	6
3) Sırf “zevk” olsun diye birisine zarar vermeye kalkmam.	1	2	3	4	5	6
4) Kolay tepem atar.	1	2	3	4	5	6
5) Annem ve babam hep başkasının (örneğin kardeşlerimden birinin) tarafını tutarlar.	1	2	3	4	5	6
6) Karşı cinsten akranlarım beni sıkıcı bulur.	1	2	3	4	5	6
7) Kendimi genellikle gergin hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
8) Genellikle pikniklerde veya arkadaş toplantılarında kendimi bir yabancı gibi hissederim.	1	2	3	4	5	6
9) Ailem, gelecekte benim yüzümden hayal kırıklığına uğrayacak.	1	2	3	4	5	6
10) Zaman zaman pek kontrol edemediğim ağlama veya gülme nöbetlerine tutulurum.	1	2	3	4	5	6
11) Eğer, kafama koyarsam öğrenemeyeceğim hiçbir şey yok gibidir.	1	2	3	4	5	6
12) Genellikle babamın hiçbir işe yaramadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6
13) Çoğu zaman kafam karmakarışıktır.	1	2	3	4	5	6

14) Kendimi tanıdığım insanların çoğundan daha aşağı hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
15) Annemi ve babamı anlamak benim için mümkün değil.	1	2	3	4	5	6
16) Olaylar üzerinde düşünüp, onları sıraya koyup, bir anlam çıkarmaya çalışmakla uğraşmam.	1	2	3	4	5	6
17) Geçen yıl sağlığım beni çok endişelendirdi.	1	2	3	4	5	6
18) Açık saçık şakalar bazen komik olur.	1	2	3	4	5	6
19) Kendi hatam olmayan şeylerden ötürü bile çoğunlukla kendimi suçlarım.	1	2	3	4	5	6
21) Genellikle mutluyum.	1	2	3	4	5	6
22) Eleştirileri kırılmadan kabul ederim.	1	2	3	4	5	6
23) Bazen kendimden öyle utanırım ki, hemen bir köşeye saklanıp ağlamak isterim.	1	2	3	4	5	6
24) Gelecekte mesleğimden gurur duyacağımdan eminim.	1	2	3	4	5	6
25) Duygularım kolayca incinir.	1	2	3	4	5	6
26) Arkadaşlarımla birinin başına çok kötü bir iş geldiğinde ben de üzülürüm.	1	2	3	4	5	6
27) Kendimin de hatalı olduğunu bilsem bile suçu başkasına yüklerim.	1	2	3	4	5	6
28) Gelecekteki halimi gözümün önünde canlandırdığımda bu, beni tatmin ediyor.	1	2	3	4	5	6
29) Çoğu zaman kendimi duygusal yönden boş hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
30) Çalışmak yerine aylıklık etmeyi tercih ederim.	1	2	3	4	5	6
31) Her zaman doğru söylemek hiç de gerekli değildir.	1	2	3	4	5	6
32) Rekabetçi bir toplum içinde yaşıyoruz ve ben bundan korkmuyorum.	1	2	3	4	5	6
33) Annem ve babam genellikle iyi geçinirler.	1	2	3	4	5	6
34) Başka insanların benden pek hoşlanmadıklarını düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6
35) Yeni arkadaşlıklar kurmakta çok zorluk çekerim.	1	2	3	4	5	6
36) Çok fazla huzursuzum.	1	2	3	4	5	6

37) Bazen beni kızdırırsa da, annem ve babamın disiplinli olmasını doğru buluyorum.	1	2	3	4	5	6
38) Bir başka insanla birlikte çalışmaktan hiç hoşlanmam.	1	2	3	4	5	6
39) Bedenimin dış görünüşünden gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5	6
40) Zaman zaman gelecekte ne tür bir iş yapacağım diye düşünürüm.	1	2	3	4	5	6
41) Baskı (stres) altındayken bile ben sakin kalmayı becerebilirim.	1	2	3	4	5	6
42) İleride, bir aile kurduğumda bu ailenin bazı açılardan kendi aileme benzeyeceğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6
44) Yeni arkadaşlıklar kurmak bana çok zor gelir.	1	2	3	4	5	6
45) Hayatımın kalan kısmında, bir işte çalışmaktansa başkaları tarafından geçindirilmek isterim.	1	2	3	4	5	6
46) Ailemde kararlar verilirken benim de söz hakkım olduğunu hissederim.	1	2	3	4	5	6
47) Yanlışlarımın düzeltilmesini dert etmem, çünkü bundan yeni bir şey öğrenebilirim.	1	2	3	4	5	6
48) Kendimi çok yalnız hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
49) Kendim bir şeyler elde ediyorsam, davranışlarımın başkalarını nasıl etkileyeceği beni ilgilendirmez.	1	2	3	4	5	6
50) Yaşamayı seviyorum.	1	2	3	4	5	6
51) Ruh durumumda büyük bir iniş çıkış yoktur.	1	2	3	4	5	6
52) İyi yapılmış bir iş bana zevk verir.	1	2	3	4	5	6
53) Annem ve babam bana karşı genellikle sabırlıdır.	1	2	3	4	5	6
54) Beğendiğim insanları taklit etmek zorundaymışım gibi geliyor.	1	2	3	4	5	6
55) Kendi çocuklukları mutsuz geçmişse, anne babalar çok sıklıkla çocukları anlamazlar.	1	2	3	4	5	6
56) Yaşıtlarımla beraber olmaktansa, yalnız olmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5	6
57) Bir şeyi yapmaya karar verince, muhakkak yaparım.	1	2	3	4	5	6
58) Kızların, oğlanların (karşı cinsin) beni çekici bulduklarını düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6

59) Başkalarından öğreneceğim çok şey olduğunu hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
61) Sürekli olarak bir şeyden ürküyorum.	1	2	3	4	5	6
62) Çok sıklıkla “Hiç de olmak istediğim gibi biri değilim.” diye düşünürüm.	1	2	3	4	5	6
63) Elimden geldiğinde arkadaşlarıma yardım etmeyi severim.	1	2	3	4	5	6
64) Yeni bir durumla karşılaşacağımı bilirse, o durum hakkımda önceden, mümkün olduğu kadar çok bilgi toplamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6
65) Genellikle, kendimi evde bir fazlalık gibi hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
66) Eğer başkaları benimle aynı fikirde olmaz, beni desteklemezlerse, fena halde canım sıkılır.	1	2	3	4	5	6
67) Anne babamdan birisini diğerinden çok daha fazla seviyorum.	1	2	3	4	5	6
68) Başka insanlarla birlikte olmak hoşuma gider.	1	2	3	4	5	6
69) Eğer bir konuda başarısız olursam, tekrar başarısız olmamak için neler yapabileceğimi anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6
70) Genellikle kendimi çirkin hisseder, çekici olmadığımı düşünürüm.	1	2	3	4	5	6
71) Cinsel konularda kendimi geri (cahil ve tecrübesiz) hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
72) Hiç boş durmadığım halde işlerimi, bir türlü bitiremiyorum.	1	2	3	4	5	6
73) Diğer insanlar bana baktıklarında, herhalde vücudumun pek iyi gelişmemiş olduğunu düşünüyorlardır.	1	2	3	4	5	6
74) Annem ve babam benden utanıyorlar.	1	2	3	4	5	6
75) Gerçek olanla hayal ürünü olanı birbirinden ayırabileceğime inanıyorum.	1	2	3	4	5	6
76) Cinsel konuları düşünmek veya konuşmak beni ürkütür.	1	2	3	4	5	6
77) Kendimi güçlü ve sağlıklı hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
78) Üzgün olduğum zaman bile iyi bir fikraya gülebilirim.	1	2	3	4	5	6
79) Genellikle vaktimin çoğunu evden uzak geçirmeye çalışıyorum.	1	2	3	4	5	6
80) Hayatı, çözümü olmayan sonsuz sayıda problemler dizisi olarak görüyorum.	1	2	3	4	5	6

81) Kendi kararlarımı verecek yetenekte olduğumu hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
83) Gelecekte, kendi sorumluluklarımı üstlenmeyi beceremeyeceğimden eminim.	1	2	3	4	5	6
84) Hiçbir yeteneğimin olmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6
85) Başıma geleceğinden emin olduğum bir olayla nasıl başa çıkabileceğim konusunda önceden hazırlık yapmam (Başıma geldikten sonra düşünürüm).	1	2	3	4	5	6
86) Annem ve babam genellikle benden memnundurlar.	1	2	3	4	5	6
87) Yeni arkadaşlıklar kurmakta fazla zorluk çekmem.	1	2	3	4	5	6
88) Zor meseleleri çözmeye çalışmaktan zevk almam.	1	2	3	4	5	6
89) Okul ve ders çalışmak benim için pek önemli değil.	1	2	3	4	5	6
91) Genellikle annemin hiçbir işe yaramadığını düşünürüm.	1	2	3	4	5	6
92) Karşı cinsten bir arkadaşımın olması benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
93) Kalleslik yapan kişilerle ahbablığımın olmasını istemem.	1	2	3	4	5	6
94) İnsan kendi geleceğiyle ilgili olarak biraz endişe duyarsa, geleceğini daha iyi bir duruma getirebilir.	1	2	3	4	5	6
96) Kendimi genellikle kontrol altında tutarım.	1	2	3	4	5	6
97) Katıldığım eğlence ve arkadaş toplantılarının çoğundan zevk alırım.	1	2	3	4	5	6
98) Sebebini anlayamadığım korkularım pek fazla yoktur.	1	2	3	4	5	6
99) Kendimi sıklıkla hüzünlü, kederli hissederim.	1	2	3	4	5	6

EK 3: Rotter'in İç-Dış Odaklılık Ölçeği

RİDKOÖ

Bu anket, bazı önemli olayların insanları etkileme biçimini bulmayı amaçlamaktadır. Her maddede 'a' ya da 'b' harfleriyle gösterilen iki seçenek bulunmaktadır. Lütfen, her seçenek çiftinde sizin kendi görüşünüze göre gerçeği yansıttığına en çok inandığınız cümleyi (yalnızca bir cümleyi) seçiniz ve bir yuvarlak içine alınız.

Seçiminizi yaparken, seçmeniz gerektiğini düşündüğünüz veya doğru olmasını arzu ettiğiniz cümleyi değil, gerçekten daha doğru olduğuna inandığınız cümleyi seçiniz. Bu anket kişisel inançlarla ilgilidir; bunun için 'doğru' ya da 'yanlış' cevap diye bir durum söz konusu değildir.

Bazı maddelerde her iki cümleye de inandığınızı ya da hiç birine inanmadığınızı düşünebilirsiniz. Böyle durumlarda, size en uygun olduğuna inandığınız cümleyi seçiniz. Seçim yaparken her bir cümle için bağımsız karar veriniz; önceki tercihlerinizden etkilenmeyiniz.

1. a. Ana-babaları çok fazla cezalandırdıkları için çocuklar problemlili oluyor.
b. Günümüz çocuklarının çoğunun problemi, ana-babaları tarafından aşırı serbest bırakılmalarıdır.

2. a. İnsanların yaşamındaki mutsuzlukların çoğu, biraz da şanssızlıklarına bağlıdır.
b. İnsanların talihsizlikleri kendi hatalarının sonucudur.

3. a. Savaşların başlıca nedenlerinden biri, halkın siyasetle yeterince ilgilenmemesidir.
b. İnsanlar savaşı önlemek için ne kadar çaba harcarsa harcasın, her zaman savaş olacaktır.

4. a. İnsanlar bu dünyada hak ettikleri saygıyı er geç görürler.
b. İnsan ne kadar çabalarsa çabalasın ne yazık değeri genellikle anlaşılmaz.

5. a. Öğretmenlerin öğrencilere haksızlık yaptığı fikri saçmadır.
b. Öğrencilerin çoğu, notlarının tesadüfi olaylardan etkilendiğini fark etmez.

6. a. Koşullar uygun değilse insan başarılı bir lider olamaz.
b. Lider olamayan yetenekli insanlar fırsatları değerlendirememiş kişilerdir.

7. a. Ne kadar uğraşsanız da bazı insanlar sizden hoşlanmazlar.
b. Kendilerini başkalarına sevdiremeyen kişiler, başkalarıyla nasıl geçinileceğini bilmeyenlerdir.

8. a. İnsanın kişiliğinin belirlenmesinde en önemli rolü kalıtım oynar.
b. İnsanların nasıl biri olacaklarını kendi hayat tecrübeleri belirler.
-
9. a. Bir şey olacaksa eninde sonunda olduğuna sık sık tanık olmuşumdur.
b. Ne yapacağıma kesin karar vermek kadere güvenmekten daima daha iyidir.
-
10. a. İyi hazırlanmış bir öğrenci için, adil olmayan bir sınav hemen hemen söz konusu olamaz.
b. Sınav soruları derste işlenenle çoğu kez o kadar ilişkisiz oluyor ki, çalışmanın anlamı kalmıyor.
-
11. a. Başarılı olmak çok çalışmaya bağlıdır; şansın bunda payı ya hiç yoktur ya da çok azdır.
b. İyi bir iş bulmak, temelde, doğru zamanda doğru yerde bulunmaya bağlıdır.
-
12. a. Hükümetin kararlarında sade vatandaş da etkili olabilir.
b. Bu dünya güç sahibi birkaç kişi tarafından yönetilmektedir ve sade vatandaşın bu konuda yapabileceği fazla bir şey yoktur.
-
13. a. Yaptığım planları yürütebileceğimden hemen hemen eminimdir.
b. Çok uzun vadeli planlar yapmak her zaman akıllıca olmayabilir, çünkü birçok şey zaten iyi ya da kötü şansa bağlıdır.
-
14. a. Hiçbir yönü iyi olmayan insanlar vardır.
b. Herkesin iyi bir tarafı vardır.
-
15. a. Benim açımdan istediğimi elde etmenin talihle bir ilgisi yoktur.
b. Çoğu durumda, yazı-tura atarak da isabetli kararlar verebiliriz.
-
16. a. Kimin patron olacağı, genellikle, doğru yerde ilk önce bulunma şansına kimin sahip olduğuna bağlıdır.
b. İnsanlara doğru şeyi yaptırmak bir yetenek işidir; şansın bunda payı ya hiç yoktur ya da çok azdır.
-
17. a. Dünya meseleleri söz konusu olduğunda, çoğumuz anlayamadığımız ve kontrol edemediğimiz güçlerin kurbanıyızdır.
b. İnsanlar siyasal ve sosyal konularda aktif rol alarak dünya olaylarını kontrol edebilirler.
-
18. a. Bir çok insan rastlantıların yaşamlarını ne dere etkilediğinin farkında değildir.
b. Aslında 'şans' diye bir şey yoktur.
-
19. a. İnsan, hatalarını kabul edebilmelidir.
b. Genelde en iyisi insanın hatalarını örtbas etmesidir.
-
20. a. Bir insanın sizden gerçekten hoşlanıp hoşlanmadığını bilmek zordur.
b. Kaç arkadaşınızın olduğu, ne kadar iyi olduğunuza bağlıdır.
-

21. a. Uzun vadede, yaşamınızdaki kötü şeyler iyi şeylerle dengelenir.
b. Çoğu talihsizlikler yetenek eksikliğinin, ihmalin, tembelliğin ya da her üçünün birden sonucudur.
-
22. a. Yeterli çabayla siyasal yolsuzlukları ortadan kaldıracabiliriz.
b. Siyasetçilerin kapalı kapılar ardında yaptıkları üzerinde halkın fazla bir kontrolü yoktur.
-
23. a. Öğretmenlerin verdikleri notları nasıl belirlediklerini bazen anlayamıyorum.
b. Aldığım notlarla çalışma derecem arasında doğrudan bir bağlantı vardır.
-
24. a. İyi bir lider, ne yapacaklarına halkın bizzat karar vermesini bekler.
b. İyi bir lider herkesin görevinin ne olduğunu bizzat belirler.
-
25. a. Çoğu kez başıma gelenler üzerinde çok az etkiye sahip olduğumu hissederim.
b. Şans ya da talihin yaşamımda önemli bir rol oynadığına inanmam.
-
26. a. İnsanlar arkadaşça olmaya çalışmadıkları için yalnızdırlar.
b. İnsanları memnun etmek için çok fazla çabalamanın yararı yoktur, sizden hoşlanırlarsa hoşlanırlar.
-
27. a. Liselerde atletizme gereğinden fazla önem veriliyor.
b. Takım sporları kişiliğin oluşumu için mükemmel bir yoldur.
-
28. a. Başıma ne gelmişse, kendi yaptıklarımdandır.
b. Yaşamımın alacağı yön üzerinde bazen yeterince kontrolümün olmadığını hissediyorum.
-
29. a. Siyasetçilerin neden öyle davrandıklarını çoğu kez anlayamıyorum.
b. Yerel ve ulusal düzeydeki kötü idareden uzun vadede halk sorumludur.
-

EK 4: Sosyotropi-Otonomi Ölçeği

SOSOTÖ

Bu ölçek, insanların insanlarla olan etkileşim biçimini/ tarzını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen aşağıdaki cümlelerin her birini okuduktan sonra, o cümlenin sizin kişiliğinizi ne ölçüde tanımladığını değerlendirin ve yandaki uygun yeri işaretleyin. Bu davranışların “doğru” ya da “yanlış” diye bir değerlendirmesi yoktur. Sözü edilen davranışlar tipik insan davranışlarıdır. Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendirin:

- 0. Hiç tanımlamıyor** **2. Oldukça iyi tanımlıyor** **4. Çok iyi tanımlıyor**
1. Biraz tanımlıyor **3. İyi tanımlıyor**

	Sizi ne kadar tanımlıyor?				
	Hiç				Çok iyi
1) Kendimi diğer insanlara hep iyi davranmak zorundaymış gibi hissedirim.	0	1	2	3	4
2) Özgür ve bağımsız olmak benim için çok önemlidir.	0	1	2	3	4
3) İyi bir iş yaptığımda bunu benim bilmem, başkalarının bilmesinden daha önemlidir.	0	1	2	3	4
4) Yaşadığım güzel olayları başka insanlarla paylaştığımda o olaylar bana daha da güzel gelir.	0	1	2	3	4
5) Diğer insanların duygularını incitmekten korkarım.	0	1	2	3	4
6) İnsanlar benim davranışlarımı ya da yaptığım işleri yönetmeye kalkarsa rahatsız olurum.	0	1	2	3	4
7) İnsanlara “hayır” demek bana zor gelir.	0	1	2	3	4
8) Hafta sonlarında başkalarıyla birlikte olacağım etkinlik planlamazsam kendimi kötü hissedirim.	0	1	2	3	4
9) Bir grubun üyesi olmaktansa, kendine özgü bir birey olmayı daha değerli görürüm.	0	1	2	3	4
10) Kendimi hasta hissettiğim zaman yalnız kalmayı tercih ederim.	0	1	2	3	4
11) İnsanlar zayıf yönlerimi, hatalarımı bilirlerse, beni sevmeyecekler diye endişelenirim.	0	1	2	3	4

	Sizi ne kadar tanımlıyor?				
	Hiç	1	2	3	Çok iyi
12) Bir konuda kendimi haklı görüyorsam, başkalarının hoşuna gitmese de düşünce ve duygularımı açıkça söylemekten çekinmem.	0	1	2	3	4
13) Misafirlilikteyken sadece oturup konuşmaktan rahatsız olurum. Bunun yerine, kalkıp bir şeyler yapmayı isterim.	0	1	2	3	4
14) Bir işte insanın kendi amaçlarına ve standartlarına ulaşması, diğer insanların koyduğu standartlara ulaşmasından daha önemlidir.	0	1	2	3	4
15) Diğerlerini memnun etmek için kendime ters düşen işler yapmam.	0	1	2	3	4
16) Yalnız başıma uzun yürüyüşler yapmaktan hoşlanırım.	0	1	2	3	4
17) Diğer insanların beni sevmeleri, önemli başarılar elde etmemden daha önemlidir.	0	1	2	3	4
18) Bir lokantada kendi başıma akşam yemeği yemek beni rahatsız eder.	0	1	2	3	4
19) Hayatımdaki bir insanın bana gerçekten ilgi duyduğunu hissetmezsem yaptığım işlerden zevk almam.	0	1	2	3	4
20) Bir şey yapmaya karar verirken başka kişilerin düşüncelerinden etkilenmem.	0	1	2	3	4
21) Kalkıp istediğim yere gidebilme özgürlüğüne sahip olmak benim için çok önemlidir.	0	1	2	3	4
22) İşimde başarılı olmak, benim için arkadaş edinmekten daha önemlidir.	0	1	2	3	4
23) Duygularımı kontrol altında tutmanın önemli olduğuna inanırım.	0	1	2	3	4
24) Diğer insanların yanındayken, benden ne beklediklerinden emin olamazsam rahatsız olurum.	0	1	2	3	4
25) Diğer insanlara yardım etmeyi, onların bana yardım etmelerinden daha rahat kabul ederim.	0	1	2	3	4
26) İlk defa gideceğim bir yeri tek başıma ziyaret etmek, benim için eğlenceli olmaz.	0	1	2	3	4
27) Eğer bir arkadaşım beni uzun süre aramazsa, beni unuttuğunu düşünerek endişelenirim.	0	1	2	3	4

	Sizi ne kadar tanımlıyor?				
	Hiç	1	2	3	Çok iyi
28) Diğer insanlarla yakın ilişkiler içinde olmaksızın, sürekli çalışıp iş çıkarmak benim için daha önemlidir.	0	1	2	3	4
29) Beni sevmediklerini bildiğim insanların yanında rahatsız olurum.	0	1	2	3	4
30) Bir amaç benim için önemliyse, diğer insanları rahatsız etse bile o amaca ulaşmaya çalışırım.	0	1	2	3	4
31) Sevdiğim insanlardan ayrı olmak benim için zordur.	0	1	2	3	4
32) Bir amaca ulaştığım zaman insanlardan gelecek övgülerden çok, o amaca ulaşmaktan ötürü memnunluk duyarım.	0	1	2	3	4
33) Diğer insanların hoşlanmayacağını düşünerek söyleyeceğim şeyleri dikkatlice seçerim.	0	1	2	3	4
34) Geceleri evde tek başıma kaldığımda, kendimi yalnız hissederim.	0	1	2	3	4
35) Sık sık ailemi ya da arkadaşlarımı düşündüğümü fark ederim.	0	1	2	3	4
36) Kendi planlarımı kendim yapmayı tercih ederim, böylece diğerleri tarafından kontrol edilmem.	0	1	2	3	4
37) Çevremde başka insanların olmasına ihtiyaç duymadan, bütün bir gün rahatça tek başıma kalabilirim.	0	1	2	3	4
38) Biri benim dış görünüşümü eleştirdiğinde, diğer insanların da beni çekici bulmayacaklarını düşünürüm.	0	1	2	3	4
39) Bir işi bitirmek, insanların o konuda nasıl tepki göstereceklerini düşünüp endişelenmekten daha önemlidir.	0	1	2	3	4
40) Boş zamanlarımı diğer insanlarla birlikte geçirmekten hoşlanırım.	0	1	2	3	4
41) Özel hayatıma karışıldığını düşündüğüm için, özel soruları yanıtlamayı sevmem.	0	1	2	3	4
42) Bir sorunum olduğunda, başkalarının beni etkilemelerine izin vermektense, sorunu kendi başıma düşünüp bir çözüm bulmayı tercih ederim.	0	1	2	3	4
43) İnsanlar kişilerarası ilişkilerde genellikle, birbirlerinden çok şey beklemektedirler.	0	1	2	3	4

	Sizi ne kadar tanımlıyor?				
	Hiç	1	2	3	Çok iyi
44) Yeni tanıştığım bir kişinin beni beğendiğini ya da sevdiğini anlayamazsam rahatsız olurum.	0	1	2	3	4
45) Diğer insanların hedeflerini kabul etmektense, kendi hedeflerimi ve standartlarımı kendim belirlemeyi tercih ederim.	0	1	2	3	4
46) Başkalarını rahatsız ettiğimi düşünmek bana kaygı verir.	0	1	2	3	4
47) Diğerleri tarafından beğenilip/sevilmek ve onaylanmak benim için önemlidir.	0	1	2	3	4
48) Bir işi bitirmek, bana göre o iş için verilecek ödülден daha zevklidir.	0	1	2	3	4
49) Diğer insanlarla yakın ilişkiler kurduğumda kendimi emniyette hissedirim.	0	1	2	3	4
50) Diğer insanlarla beraber olduğumda, onların benimle birlikte olmaktan hoşlanıp hoşlanmadıklarını anlamak için ipuçları ararım.	0	1	2	3	4
51) Yalnız başıma uzaklara gidip, yeni yerler keşfetmeyi, araştırmayı severim.	0	1	2	3	4
52) Herhangi bir kişinin bana kızdığını düşünsem de, özür dilemek istemem.	0	1	2	3	4
53) Başıma tatsız bir olay gelirse, başvuracağım bir yakınımın olduğundan emin olmak isterim.	0	1	2	3	4
54) Uzun bir toplantıda sonuna kadar oturmak zorunda kalırsam, kendimi hapsedilmiş gibi hissedirim.	0	1	2	3	4
55) İnsanların benim özel hayatıma ait konularda soru sormalarından ya da fikir vermelerinden hoşlanmam.	0	1	2	3	4
56) Diğerlerinden farklı olmak beni rahatsız eder.	0	1	2	3	4
57) Bence bir hapisanede bulunmanın en zor yanı, özgürce dolaşamamaktır.	0	1	2	3	4
58) Yaşlanmanın en kötü yanı yalnız kalmaktır.	0	1	2	3	4
59) Sevdiğim bir insanın öleceğini düşünerek çok endişelenirim.	0	1	2	3	4
60) Diğer insanlar beni reddedecek olsa bile haklarımı savunmaya devam ederim.	0	1	2	3	4