

T.C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN BENLİK SAYGI DÜZEYİ
İLE MOTİVASYON DÜZEYİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
BELİRLENMESİ
(İSTANBUL İLİ ÖRNEKLEMİ)**

**İŞLETME ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hazırlayan
Ayşe BOLAT**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Tuncay SEVİNDİK**

İSTANBUL – 2015

TEZ TANITIM FORMU

- YAZAR ADI SOYADI** : Ayşe BOLAT
- TEZİN DİLİ** : Türkçe
- TEZİN ADI** : Okulöncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygı Düzeyi ile Motivasyon Düzeyi Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi (İstanbul İli Örnekleme)
- ENSTİTÜ** : Sosyal Bilimler Enstitüsü
- ANA BİLİM DALI** : İşletme
- TEZİN TÜRÜ** : Yüksek Lisans
- TEZİN TARİHİ** : 15.01.2015
- SAYFA SAYISI** : 183
- TEZ DANIŞMANLARI** : Yrd. Doç. Dr. Tuncay SEVİNDİK
- DİZİN TERİMLERİ** : Okulöncesi Öğretmenleri, Benlik Saygı Düzeyi, Motivasyon Düzeyi
- TÜRKÇE ÖZET** : Bu tez çalışmasında, Okulöncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygı Düzeyi ile Motivasyon Düzeyi Arasındaki İlişki incelenmiştir. Bu amaçla literatür taraması yapılmış, okulöncesi eğitim, tarihi, motivasyon, benlik saygısı ile ilgili kavramlar açıklanmıştır. Araştırmanın uygulaması İstanbul ilinin 10 ilçesinde uygulanmıştır. Bu ilçelerdeki okullardan 36'sı devlet okulu, 21'i özel okul statüsündedir. Toplamda 173 okulöncesi öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler tablo haline getirilmiş ve yorumlanarak sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.
- DAĞITIM LİSTESİ** : 1. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüne
2. YÖK Ulusal Tez Merkezine

Ayşe BOLAT

T.C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN BENLİK SAYGI DÜZEYİ
İLE MOTİVASYON DÜZEYİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
BELİRLENMESİ
(İSTANBUL İLİ ÖRNEKLEMİ)**

**İŞLETME ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hazırlayan
Ayşe BOLAT**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Tuncay SEVİNDİK**

İSTANBUL – 2015

BEYAN


Bu tezin hazırlanmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğu kullanılan verilerde herhangi tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez olarak sunulmadığını beyan ederim.


Ayşe BOLAT


...../...../2015

İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ayşe BOLAT'ın Okulöncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygı Düzeyi ile Motivasyon Düzeyi Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi (İstanbul İli Örnekleme) adlı tez çalışması, jürimiz tarafından İŞLETME anabilim dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan 
Yrd. Doç. Dr. Recep Baki DENİZ

Üye 
Yrd. Doç. Dr. Tuncay SEVİNDİK
(Danışman)

Üye 
Yrd. Doç. Dr. Erü NERGİZ

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2015

Doç. Dr. Ragıp Kutay KARACA
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖZET

İnsan sosyal bir varlıktır, nasıl yalnız yaşayamazsa, toplum içinde yaşamını sürdürebilmesi içinde çeşitli kural ve değerlere uyum sağlamak zorundadır. Bu uyum süreci de doğuştan başlayıp yaşam boyu aldığı eğitimle sürmektedir. Yaşamını sürdürebilmek için bunun dışında bir işe yani mesleğe sahip olması gerekmektedir. Birey yaşamının büyük bir kısmını da bu meslek üzerinde çalışarak sürdürmektedir. İşini yerine getirirken verimlilikte ön plandadır. Verimliliğin olabilmesi içinde bireyin mesleğini sevmesi ve motive olması gerekmektedir. Bütün bunlarında oluşabilmesi ise bireyin önce kendini sonra yaşamı sevmesi ile yani benlik saygısı ile gerçekleşmektedir.

Bu kapsamda eğitim birimlerinde de bir numaralı kaynak olan öğretmenler de bu süreç içerisinde düşünülürse bir bireyin hayatı boyunca süreceği yaşamı; ne kadar verimli, ne kadar mutlu, ne kadar kendini ve diğer insanları seveceği, ne kadar sosyal bir birey olacağı öğretmenlerin elindedir. Aileden sonraki ilk kişilik ve karakterin geliştiği dönemde çocuk öğretmeniyle yaşamı ve sosyal çevresini tanır. Öğretmen ne kadar olumlu ise çocukta o derecede olumlu olacaktır. Bütün bunların olabilmesi içinse, öğretmenlerin benlik düzeyi yüksek ve motivasyon düzeyinin de olumlu olması gerekli ki istenilen hedefe ulaşılsın. Peki, bu süreç içerisinde öğretmenler ne kadar kendini seviyor, iş ortamında ne kadar motivasyona sahip, ne kadar verimli olabiliyorlar. Biraz daha özelleştirdiğimizde her şeyi rol model yoluyla alan 48-66 ay sürecini kapsayan okulöncesi öğrencisi için hayatın ilk temellerini atan yaşamı oyunla öğrenen bu küçük bireyleri eğiten okulöncesi öğretmenlerinin benlik saygı düzeyi ve motivasyon düzeyi hangi aşamadır.

Bu çalışmada okulöncesi öğretmenlerinin çalışma ortamında yönetim, fiziksel çevre, çalışan meslek grubu, sosyal çevre, ekonomik nedenler vb yaşadığı olumsuzlukların yarattığı nedenler ile yaşanan olumsuz etkilerin okulöncesi öğretmenin benlik saygı düzeyi ile motivasyon düzeyine etkilerinin incelenerek negatif ve pozitif sonuçlarına ulaşmak ve sorunun nedenlerine ulaşmaya ve çözüm yolları için fikir üretecek sonuçlara ulaşmaktır.

Araştırma süreç olarak dört bölümden oluşmuştur. Birinci bölümünde literatür araştırma ile nitel araştırma tekniğini kullanarak birincil ve ikincil kaynaklara ulaşılmış, objektif bilgiye ulaşılarak betimsel bir kaynak taraması yapılarak okulöncesi eğitimin tanımı, önemi, amacı, ilkeleri, dünyada ve ülkemizde gelişim süreci çeşitli kitap, makale ve süreli yayınlar taranarak araştırılarak açıklanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın ikinci ve üçüncü bölümünde motivasyon tanımı, motivasyon kaynakları ve motivasyon üzerine teoriler, bireyin motivasyonunu artırmak için neler yapabileceği, benlik saygısı, benlik saygısı çeşitleri, benlik saygısının olumlu ve olumsuz yönleri neler yapılabileceği yine betimsel tarama yöntemi ile çeşitli kitap makale ve süreli yayınlar taranarak incelenmiş ve açıklanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın dördüncü bölümünde ise ölçeğin analiz yapılması, yorumlanması ve sonuçlarına yer verilmiştir. Bu bölümde sahaya inilerek okulöncesi öğretmenlerine bir anket uygulayarak tespit edip problemi en aza indirmeye çalışmak için yeni fikirler sunabilmektir. Araştırmada uygulanan ankette korelasyon, anova, normalizasyon ve t-testi uygulanarak analiz yapılmıştır. Yapılan bu analizler yardımı ile okulöncesi öğretmenlerinin mesleğini icra ederken gerek fiziksel şartlar, gerek yönetim, gerek meslektaşları ve ekonomik sıkıntıları gibi yaşadıkları sıkıntılar karşısında okulöncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyi ve benlik saygı düzeylerinin hangi düzeyde olduğu incelenmiştir. Betimsel tarama tekniği kullanılan bu araştırma, İstanbul sınırları içerisinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulu, özel anaokulu ve ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında görev yapan, tesadüf olmayan örneklem yolu ile seçilmiş okulöncesi öğretmenleri üzerinde uygulanmıştır.

Anahtar kelime: Okulöncesi Öğretmeni, Benlik Saygısı, Motivasyon

SUMMARY

Man is a social being. How does live alone, it is difficult to adapt to a variety of rules and values in order to survive in society. This integration process is underway, starting from birth lifelong education received. Must be a field other than work that it able to survive. A large part of the lives of individuals continue working on this profession. Efficiency while performing the job in the foreground. Love to be in the profession of the individual's efficiency and must be motivated. All the above can be formed as the individual is self-esteem that is then realized by the love of life.

In this context, the training unit will continue throughout the life of an individual in the process, the teacher is considered the number one source of life; how efficient, how happy, how to love himself and other people, how to be in the hands of a social individual teacher. Family recognize the personality and character of the arrival of the first period in the life of the child's teacher and social environment. Teachers will be positive if the child how he is very positive. And to all of them may be, and a high level of self-motivation of teachers are also required to have achieved the desired positive goal. So, in this process, teachers and how much she loves herself, how much has the motivation in the workplace, how efficient they can be. A little more customization we through everything role model in the basics first ancestor of life of life for preschool students covering the period 48-66 months who are learning to play the self-esteem of these young individuals educate preschool teacher level and motivation are what stage.

In this study, the working environment of preschool teacher management, physical environment, the working group of professionals, social environment, examining the effects of the economic reasons, etc. experienced by the self-esteem of preschool teachers of adverse effects experienced with the causes that create the negative level and motivation to reach the positive and negative results and to achieve the cause of the problem and solution is to generate ideas for ways to achieve results.

The research process consists of four sections. Using qualitative research methods with literature in the first part has been reached on primary and secondary sources, objective information to be accessed by making a descriptive literature preschool definition of education, the importance, objectives, principles, in our country and worldwide development of several books, articles and have attempted to explain investigated by scanning periodicals.

The second and third part of the motivation definition of research, motivation, and theories on motivation, you can do anything to increase the motivation of individuals, self-esteem, self-esteem varieties, what can be done both positive and negative aspects of self-esteem examined by scanning again published several books articles and periodicals with descriptive survey method has been and were explained.

In the fourth part of the research done in the scale of the analysis is given to the interpretation of results. In this section, down to the field by applying a questionnaire to detect problems early childhood teachers to offer new ideas to try to minimize. The correlation in the questionnaire applied in this study, ANOVA, t-test and analysis were performed by applying normalization. Made this analysis should be while performing the profession of preschool teacher with the help of physical conditions, their administration, both colleagues and motivation level of preschool teachers across ordeal as economic hardship and self-esteem levels were examined at what level. Descriptive scanning technique used in this study, kindergarten attached to the Ministry of Education is located in Istanbul boundaries, working in private kindergartens and nursery classes in primary structure, with non-random sampling method was applied to selected preschool teachers.

Keywords: Preschool Teacher, Self-Esteem, Motivation

İÇİNDEKİLER

	SAYFA
ÖZET.....	I
SUMMARY.....	III
İÇİNDEKİLER.....	V
KISALTMALAR	X
TABLolar LİSTESİ.....	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XIII
RESİMLER LİSTESİ.....	XIV
EKLER LİSTESİ.....	XV
ÖN SÖZ.....	XVI
GİRİŞ.....	1
BİRİNCİ BÖLÜM	
1. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM.....	4
1.1. Okul Öncesi Eğitim.....	4
1.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı.....	5
1.1.2. Okulöncesi Eğitim Kurumları.....	5
1.1.3. Okulöncesi Eğitimin Önemi.....	6
1.1.4. Okulöncesi Eğitimin Amacı.....	8
1.1.5. Okulöncesi Eğitimin İlkeleri.....	8
1.1.6. Okulöncesi Eğitim Programının Temel Özellikleri.....	9
1.2. Okulöncesi Eğitimin Tarihi.....	10
1.2.1. Dünyada Okulöncesi Eğitim Tarihi Gelişimi.....	10
1.2.2. Bazı Ülkelerde Okulöncesi Eğitim.....	13
1.2.3. Türkiye de Okulöncesi Eğitimin Tarihi gelişimi.....	19
1.2.3.1 Cumhuriyetten Önce Okulöncesi Eğitim.....	19
1.2.3.2. Cumhuriyetten Sonra Okulöncesi Eğitim.....	24
1.2.4. Okulöncesi Eğitimin Ortaya Çıkış Temelleri ve Düşünürlerin Görüşleri.....	34
1.3. Okulöncesi Eğitim Kurumları.....	47
1.3.1. Kreş.....	47

1.3.2. Yuva.....	48
1.3.3. Anaokulları.....	48
1.4. Günümüzde Okulöncesi Eğitimi Geliştirmek İçin Uygulanan Uygulama Modelleri.....	49
1.4.1. Kurum Merkezli Eğitim.....	49
1.4.2. Aile Merkezli Eğitim.....	50
1.4.3. Kurum,Aile ve Toplum Merkezli Eğitim.....	50
1.5. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Binaların Özellikleri.....	52
1.5.1. Okulöncesi Binalarının Yeri.....	52
1.5.2. Okulöncesi Binalarının Yapı Özellikleri.....	53
1.6. Öğretmen Kavramı Ve Okulöncesi Öğretmeni.....	
1.6.1. Öğretmenin tanımı.....	53
1.6.2. Öğretmen Tipleri.....	55
1.6.3. Okulöncesi Öğretmeni tanımı.....	56
1.6.4. Okulöncesi Öğretmen Okulları Tarihi Süreci.....	56
1.6.5. Okulöncesi Öğretmeninde Hangi Özellikler Bulunmalıdır.....	58
İKİNCİ BÖLÜM	
2.MOTİVASYON.....	60
2.1. Motivasyon Tanımı.....	60
2.1.1. Motivasyon Türleri.....	62
2.1.2. Motivasyonun Süreci	63
2.1.3. Motivasyonun Birey Üzerindeki Etkileri.....	64
2.1.4.Motivasyon Kaynakları.....	65
2.2. Motivasyon Konusunda Yaklaşımlar.....	66
2.2.1. Temel Yaklaşımlar.....	66
2.2.1.1. Geleneksel Yaklaşım.....	66
2.2.1.2. İnsan İlişkiler Yaklaşım.....	66
2.2.1.3. İnsan Kaynakları yaklaşımı.....	66
2.2.2. Çağdaş Yaklaşımlar.....	67
2.2.2.1. A Motivasyon Konusundaki Kapsam Ve İçerik Teorisi.....	67

2.2.2.1.1. İhtiyaçlar Hiyerarşisi (Maslow).....	67
2.2.2.1.2. ERG Teorisi(Varolma, İlişki,Büyüme)....	71
2.2.2.1.3. Çift Faktör Teorisi.....	73
2.2.2.1.4. Kazanma ihtiyacı teorisi.....	75
2.2.2.2. B Motivasyon Konusundaki Süreç Teorisi.....	77
2.2.2.2.1.Eşitlik Teorisi.....	77
2.2.2.2.2.Beklenti Teorisi.....	77
2.2.2.2.3. Güçlendirme-Pekiştirme Yaklaşımı.....	79
2.3 Motivasyonda İş Tasarımı.....	82
2.4.Motivasyon Düşüklüğü Ve Buna Dayalı Performans Düşüklüğünün Belirtileri.....	86
2.5. Kişinin Çalıştığı Organizasyondan Beklentileri Nelerdir?.....	87
2.6. Motivasyonu Artırmak İçin Neler Yapılabilir?.....	89
2.6.1.Organizasyonlar Neler Yapabilir?.....	89
2.6.2. Bireyin Kendisi Neler Yapabilir?.....	89
2.6.3. Motivasyonun Öğretmen Üzerindeki Etkisi.....	90
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	
3. BENLİK SAYGISI.....	91
3.1. Benlik.....	91
3.1.1. Carl Rogers'in Benlik Kuramı.....	91
3.1.2. Freud ve Psikanaliz Kuramı(Ruh Çözümleme).....	92
3.1.3. William JAMES'in Benlik-Bilinci Anlayışı.....	93
3.2. Benlik Saygısı	95
3.2.1. Benlik, Benlik Saygısı Tanımı.....	96
3.2.2. Benlik Saygısının Kaynakları Ve Etkileri.....	97
3.2.3. Benlik Saygısı Özellikleri.....	99
3.2.4. Benlik Saygısının Kategorileri.....	100
3.2.4.1. Yüksek Benlik Saygısı.....	100
3.2.4.2. Düşük Benlik Saygısı.....	101
3.2.5. Benlik Saygısının Düşük Olmasının Kişide Neden Olduğu Hastalıklar yada Olumsuzluklar ve Öneriler.....	102

3.2.6. Benlik Saygı Düzeyini Yüksek Tutmak İçin Öneriler.....	103
3.3. Mesleki Benlik Saygısı Nedir?.....	105
3.4. Okulöncesi Öğretmeninin Benlik Algısı Nasıl Olmalı ?.....	107
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	
4. OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN BENLİK SAYGISI DÜZEYİ İLE MOTİVASYON DÜZEYİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ (İSTANBUL İLİ ÖRNEKLEMİ)	
4.1. Problem.....	108
4.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	109
4.3. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	109
4.4. Araştırmanın Sayıltıları.....	109
4.5. Araştırmanın Yöntemi.....	110
4.5.1.Araştırmanın evreni ve örneklemi.....	110
4.5.2.Araştırma Verilerinin Toplanması ve analizi.....	110
4.5.3.Veri Toplama Araçları.....	110
4.5.3.1.Demografik Bölüm(kişisel bilgiler).....	111
4.5.3.2.Öğretmen Motivasyon Ölçeği.....	111
4.5.3.3. Benlik Saygısı Ölçeği.....	112
4.6. Araştırmanın Modeli ve Hipotezleri.....	112
4.7. Katılımcıların Kişisel özellikleri Özellikleri.....	115
4.8.Değişkenlerin Madde Ortalamaları ve Güvenirlik Katsayılarına İlişkin Bulgular.....	126
4.9. Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular.....	126
4.10.Değişkenlerin Ortalama Puanlarına Göre Verilerin Normal Dağılımına Ait Bulgular.....	128
4.11.Okulöncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygı Düzeyinin Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular	129
4.12.Okulöncesi Öğretmenlerinin İçsel Ve Dışsal Motivasyonlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular.....	131
4.13.Okulöncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygıları Devlet Okulunda Ve Özel Okulda Çalışıp Çalışmadıklarına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular.....	133
4.14.Mesleki Kıdem Değişkeninin Okulöncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygı Düzeyini Farklılaştırıp Farklılaştrmadığını Gösteren	134

Bulgular.....	
4.15.Mesleki Kıdem Değişkeninin Okulöncesi Öğretmenlerinin İçsel Ve Dışsal Motivasyon Düzeyini Farklılaştırıp Farklılaştırmadığına İlişkin Bulgular.....	136
4.16.Okul Yönetiminden Memnun Olup Olmama Durumuna Göre Okulöncesi Öğretmenlerinin İçsel Ve Dışsal Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	139
4.17. Okulöncesi Öğretmenlerinin Aldığı Ücrete Göre İçsel Ve Dışsal Motivasyonunun Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular.....	140
4.18. Hipotez Testlerine İlişkin Sonuçlar.....	143
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	145
KAYNAKÇA.....	149
EKLER.....	---

KISALTMALAR LİSTESİ

- ERG** : Varolma, İlişki ve Büyüme
MEB. : Milli Eğitim Bakanlığı
VB. : Ve Benzeri

TABLolar LİSTESİ

	SAYFA
Tablo 1 : Türkiye'nin ve AB Ülkelerinin Okulöncesi Eğitim Sistemlerinin Bazı Özellikleri.....	18
Tablo 2 : Resmi Ve Özel Okul Öncesi Eğitimin Sayısal Durumu.....	26
Tablo 3 : Okulöncesi eğitimde hedefler.....	27
Tablo 4 : Resmi Ve Özel Anaokulları Ve Anasınıflarında Sayısal Gelişmeler (1932-1992).....	28
Tablo 5 : Resmi Ve Özel Ana Okulları Ve Ana Sınıflarında Sayısal Gelişmeler(1932-2004).....	30
Tablo 6 : Ana Okullarının Cumhuriyet Dönemindeki Gelişimi.....	31
Tablo 7 : 1923–2009 Arası Öğretim Yıllarına Göre Okulöncesi Eğitimde Sayısal Gelişmeler.....	33
Tablo 8 : İdeal Bir Okulöncesi Eğitim Sınıfında Bulunması Gereken Çocuk, Öğretmen, Yardımcı Sayısı.....	53
Tablo 9 : Maslow'un İhtiyaçlar Kuramı.....	70
Tablo 10: Alderfer Ve Maslow Kuramlarının Karşılaştırılması.....	72
Tablo 11: James'in Empirik Benlikler Sınıflandırması.....	94
Tablo 12: Benlik Saygısı Yüksek Olan Birey Ve Düşük Benlik Sahibi Bireyin Özelliklerinin Karşılaştırılması.....	102
Tablo 13: Araştırmaya Katılan Okulöncesi Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Frekans Dağılımları.....	115
Tablo 14: Araştırmaya Katılan Okulöncesi Öğretmenlerinin Yaş Düzeylerine Göre Frekans Dağılımları.....	115
Tablo 15: Araştırmaya Katılan Okulöncesi Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Frekans Dağılımları.....	116
Tablo 16: Araştırmaya Katılan Okulöncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sayısı Durumlarına Göre Frekans Dağılımları.....	116
Tablo 17: Araştırmaya Katılan Okulöncesi Öğretmenlerinin Öğrenim Düzeyleri Durumlarına Göre Frekans Dağılımları.....	117
Tablo 18: Araştırmaya Katılan Okulöncesi Öğretmenlerinin Çalıştığı Kurum Durumlarına Göre Frekans Dağılımları.....	117
Tablo 19: Araştırmaya Katılan Okulöncesi Öğretmenlerinin Meslek Yılı Durumlarına Göre Frekans Dağılımları.....	118
Tablo 20: Araştırmaya Katılan Okulöncesi Öğretmenlerinin Çalıştığı Kurumdaki Yılı Durumlarına Göre Frekans Dağılımları.....	118
Tablo 21: Araştırmaya Katılan Okulöncesi Öğretmenlerinin Mesleği İsteyerek Seçme Durumuna Göre Frekans Dağılımları.....	119
Tablo 22: Araştırmaya Katılan Okulöncesi Öğretmenlerinin Aldığı Ücret Durumuna Göre Frekans Dağılımları.....	119
Tablo 23: Araştırmaya Katılan Okulöncesi Öğretmenlerinin Aldığı Ücret Memnuniyeti Durumuna Göre Frekans Dağılımları.....	120
Tablo 24: Araştırmaya Katılan Okulöncesi Öğretmenlerinin Çalıştığı Okulun Sosyo Ekonomik Çevresinin Durumuna Göre Frekans Dağılımları.....	120
Tablo 25: Araştırmaya Katılan Okulöncesi Öğretmenlerinin İş Güvenliği Durumuna Göre Frekans Dağılımlar.....	121
Tablo 26: Araştırmaya Katılan Okulöncesi Öğretmenlerinin Öğrenci Sayısı Durumuna Göre Frekans Dağılımları.....	121
Tablo 27: Araştırmaya Katılan Okulöncesi Öğretmenlerinin Yardımcı Personel Durumuna Göre Frekans Dağılımları.....	122
Tablo 28: Araştırmaya Katılan Okulöncesi Öğretmenlerinin Seminer İstek Programı Durumuna Göre Frekans Dağılımları.....	122

Tablo 29:	Araştırmaya Katılan Okulöncesi Öğretmenlerinin Seminer Almak İstedikleri Kişi Durumuna Göre Frekans Dağılımları.....	123
Tablo 30:	Araştırmaya Katılan Okulöncesi Öğretmenlerinin Sosyal Aktivitelere Katılım Durumuna Göre Frekans Dağılımları.....	123
Tablo 31:	Araştırmaya Katılan Okulöncesi Öğretmenlerinin Katıldıkları Sosyal Aktivite Katılım Türü Durumuna Göre Frekans Dağılımları.....	124
Tablo 32:	Araştırmaya Katılan Okulöncesi Öğretmenlerinin Okul Yönetiminden Memnuniyet Durumuna Göre Frekans Dağılımları.....	124
Tablo 33:	Araştırmaya Katılan Okulöncesi Öğretmenlerinin Aileye Zaman Ayırma Durumuna Göre Frekans Dağılımları.....	125
Tablo 34:	Araştırmaya Katılan Okulöncesi Öğretmenlerinin Mutluluk Durumuna Göre Frekans Dağılımları.....	125
Tablo 35:	Madde Ortalama ve Güvenilirlik Katsayıları (Cronbach Alpha) Tablosu.....	126
Tablo 36:	Korelasyon Analizi Tablosu.....	126
Tablo 37:	Tanımlayıcı İstatistikler Tablosu.....	128
Tablo 38:	Normal Dağılım Tablosu.....	128
Tablo 39:	Okulöncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygı Düzeyinin Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi.....	129
Tablo 40:	Okulöncesi Öğretmenlerinin İçsel ve Dışsal Motivasyonlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi.....	131
Tablo 41:	Okulöncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygıları Devlet Okulunda Ve Özel Okulda Çalışıp Çalışmadıklarına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Grup İstatistikleri Tablosu.....	133
Tablo 42:	Okulöncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygıları Devlet Okulunda Ve Özel Okulda Çalışıp Çalışmadıklarına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan T-Testi.....	134
Tablo 43:	Mesleki Kıdem Değişkeninin Okulöncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygı Düzeyini Farklılaştırıp Farklılaşdırmadığına İlişkin Anova Testi.....	134
Tablo 44:	Mesleki Kıdem Değişkeninin Okulöncesi Öğretmenlerinin İçsel ve Dışsal Motivasyon Düzeyini Farklılaştırıp Farklılaşdırmadığına İlişkin Anova Testi.....	136
Tablo 45:	Okul Yönetiminden Memnun Olup Olmama Durumu Okulöncesi Öğretmenlerin İçsel ve Dışsal Motivasyon Düzeylerini Farklılaştırıp Farklılaşdırmadığına İlişkin T-Testi....	139
Tablo 46:	Okulöncesi Öğretmeninin Aldığı Ücrete Göre İçsel Ve Dışsal Motivasyonunun Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Anova Testi.....	140
Tablo 47:	Hipotez Testlerine Yönelik Analiz Sonuçlarının Tablo Olarak Gösterilmesi.....	143

ŞEKİLLER LİSTESİ

	SAYFA
Şekil 1 : Motivasyon Aşamaları.....	64
Şekil 2 : Motivasyon Süreci.....	68
Şekil 3 : Maslow'un ortalama bir insan için ihtiyaçların yeterli tatmin yüzdeleri.....	70
Şekil 4 : Herzberg'in Çift Faktör Kuramı.....	72
Şekil 5 : Herzberg Teorisi.....	74
Şekil 6 : Beklenti Kuramının Temel Unsurları.....	78
Şekil 7 : Operant Şartlanma veya Sonuçsal Şartlanma.....	80
Şekil 8 : Pekiştirme (güçlendirme) Yoluyla Davranış Değişirme.....	80
Şekil 9 : İş Tasarım Tipleri.....	84
Şekil 10 : Tatmin Edici Performans Modeli.....	85
Şekil 11 : Araştırmanın Modeli.....	113

RESİMLER LİSTESİ

	SAYFA
Resim 1 : Okulöncesi Sınıfı.....	31

EKLER LİSTESİ

		SAYFA
EK-A	Anket Formu.....	---
EK-B	Araştırma İzin Formu.....	---

ÖNSÖZ

Eğitim sadece okullar için değil, bir ülkenin geçmişi ve geleceği, ekonomik özgürlüğü için gereklidir. Eğitim ana kucağında başlayıp bir ömür boyu sürmektedir. Bu dönem içerisinde en önemli kritik evre okulöncesi evresidir. Hayatın her sürecinde olduğu gibi bu dönemin ve bu dönemde eğitim veren okulöncesi öğretmenlerinin de sıkıntıları olmaktadır. Günümüzde okulöncesi öğretmenlerinin birçok problemleri vardır. Bu problemler sadece ülkemizdeki değil tüm dünyadaki okulöncesi öğretmenlerini etkilemektedir. Bu problemler öğretmenlerimizin çalışma hayatına yansımakta ve bundan en çok etkilenen geleceğimizin ebeveynleri, geleceğimizin temellerini atacak olan çocuklarımızdır. Bu nedenlerden dolayı araştırmamızda okulöncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ve benlik saygı düzeyleri arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılarak, okulöncesi eğitim veren öğretmenlerimizin problemlerin çözümünde, okulöncesi eğitime bu şekilde katkıda bulunulması amaçlanmıştır. Araştırma süresince her türlü desteğini esirgemeyen değerli danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Tuncay SEVİNDİK' e katkılarından dolayı teşekkür ederim. Araştırmamın anketlerinin analizi ve yorumlanması kısmında bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım Yrd. Doç. Dr. Ali Murat ALPARSLAN' a, çalışmamın tüm aşamasında daima yanımda olan hayat arkadaşım can yoldaşım eşime ve canımın canı biricik oğluma, kardeşim Mahmut KETİL' e ve haklarını, üzerimdeki emeklerini ödeyemeyeceğim, benim bu günlere gelmemi sağlayan değerli anne ve babama teşekkürlerimi sunarım. Araştırma sürecinde her türlü yardımda bulunan ve adını hatırlayamadığım, anket sürecinde zamanlarını ayırıp ankete dönüt veren resmi ve özel okullarda eğitim veren değerli meslektaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

GİRİŞ

Doğada canlılar genetik olarak bazı şeyleri bilerek dünyaya gelmelerine rağmen insanın doğasında sürekli bir eğitime tabi olduğu görülmektedir. Bazen bilinçli bir eğitim olurken bazen bilinçsiz bir eğitim olmaktadır. Örneğin: Ördekler dünya ya gelir gelmez hemen suya girerler başka bir örnek ile ifade etmek istesek atlar dünyaya gelir gelmez yürümeye başlamaktadır. Ancak insan böylemi dünya ya geldiği andan itibaren korumasız, savunmasız, anne sevgisi ve desteğine ihtiyaç duymakta kendi ihtiyaçlarını bile karşılayamamaktadır. Bütün bunları bir anda değil, zaman içerisinde geliştirmekte ve aile bireylerinin desteğine ihtiyaç duymakta, sürekli bir eğitim içerisinde. Karnı açtı annesine nasıl anlatacak, ağlayacak, altını ıslattı ağlayacak, çırpınacak deneme yanılma yoluyla eğitimine devam edecektir. Peki, o zaman eğitim nedir?

Eğitimin genel tanımını açıklamak gerekirse: “Eğitim, kişinin kendini tanımasına yardım eden, yaratılışını koruyan, onu geleceğe hazırlayan, sosyal uyum içinde yaşamasına zemin oluşturan çalışmalar bütünüdür.”¹ Eğitimin bir tanımı da taklit yolu ile davranış edinme, çevresel (dıştan gelen) etkenlerle bilgi ve beceri kazanma ve kazandırma süreci olarak ifade edilmektedir.²

Eğitim: “Hayatın şartlarını ve yeni teknolojileri öğretmek, eğitime adapte etmek ve hızla değişen bir dünyada çocukları çağın ihtiyaçlarına göre hazırlamak ve yeni teknolojileri kullanabilir hale getirmek, çağın gereklerine uygun bilgi ve becerilerle donatmaktır.”³ Bowen (1980)'e göre “Eğitim, yirmi birinci yüzyılda kalkınma çabalarında veya daha zengin ve müreffeh ülke olma hedefine varmak için sürdürülen uğraşlardan, çok önemli ve işlevsel bir araç haline gelmiştir. Eğitim, belki uzun vadede ürün vermektedir ama bir ülkenin sosyal ve ekonomik kalkınmasını sağlayan insan gücünü hazırlayan araç olarak, gün geçtikçe ekonominin temel yatırımı haline gelmektedir. Öyleyse, ülkemizde eğitime, bilime ve teknoloji üretimine her zaman olduğundan daha çok önem vermek zorundayız. Kısaca, eğitim bireyi geliştirdiği, diğer taraftan ülkenin bilimsel, ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasını sağladığı için önemlidir ve değeri çok iyi algılanmalıdır”

Eğitimin temel kaynağı, malzemesi insandır. İnsanın Eğitimi ana rahminden başlayıp yaşam boyu süren bir süreçtir. Bu süreç içerisinde hem yaşam savaşı içerisine girmekte, yaşama adapte olaya çalışırken, bir taraftan da her türlü yeniliğe

¹Ahmet Çağlayan, *Eğitimde Yönetim, Yönetimde Kalite*, Bilge Yayıncılık Eğitim Hizmetleri, İstanbul, 2003, s.13

²Zehra Yaşayan ve Filiz Topçu, *Türk Eğitim Tarihi* (1.Baskı B.), **Meb.** 2012, s.45

³Osman Özsoy, *Etkin Eğitim*, Hayat Yayınları, İstanbul, 2003, s.11

açık olup oryante olmalıdır. Sürekli merak, araştırma duygusu keşfetme, inceleme isteği duymaktadır.

İlk öğretmeni sesi ile annesidir. Daha sonra kültürel değerler ve sevgisi desteği ile baba ve diğer etkileşimde bulunduğu aile bireyleri, akrabalar, sosyal çevre komşular gelmektedir. En önemli dönem ise 5-6 yaş dönemini kapsayan okul öncesi dönemdir. Hayatın temel taşlarının oturtulduğu kritik noktalarının tespit edildiği, cinsiyet, karakter gelişiminin oturmaya başladığı dönemdir.

Eğitimde aileden sonra, ilk eğitim merkezi olan okulöncesi çocuğun en hızlı geliştiği, bilgi alışverişinin en yoğun olduğu dönemdir. Bu dönem öğrencinin kişiliğinin gelişip, karakterinin oturduğu evredir. Bu dönemde çocuğun gelişiminden önce aile daha sonra okulöncesi öğretmenleri sorumludur. Bu dönemde çocuklar söylenilenden çok davranışları inceleyip model alırlar. Öğrenmelerini taklit yoluyla yapmaktadır. Bu rol modeller ağırlıklı olarak sevdikleri kişiler ve onların tutum ve davranışlarıdır.Çocuk gözlem yoluyla öğrenip ,taklit etmektedir.Bu dönemde davranışın nedeni ile ilgilenmemektedir. Örneğin: Anne kibar konuş çocuğum deyip, uygun olmayan kelimeler konuşmaya dikkat etmezse başarılı olamamaktadır. Ya da komşu telefon etti. Anneyi istiyor. Anne babaya yok dedirtiyorsa, bir durum karşısında doğruyu söylemesi gerektiğini öğretmekte başarılı olamamaktadır. Ya da bir okulöncesi öğretmeni her zaman temiz ve bakımlı olmalıyız demektedir ancak kendisi buna uymuyorsa öğretmenin tutarsız davranışı doğru davranışın pekişmesini engellemektedir.

Bu konuyu “İstedığınız kadar vaaz veya konferans verebiliriz fakat çocuklarımıza karşı gerçek mesajımız hayatımızdır” sözleri ile ifade edebiliriz.⁴

Okulöncesi gibi çocuğun hayatında gelecek yaşantısı için çok kritik dönemi içeren süreçte en büyük rol öğretmene düşmektedir. Bu süreç zarfında öğretmen sınıfta ne kadar yüksek motivasyona sahip olup verimli bir eğitim sağlarsa çocuğun eğitimi, karakter ve kişilik gelişimini de o kadar olumlu etkilenmektedir. Öğretmen kendini nasıl algılıyor, kendini değerli buluyorsa, çocuk da kendini, karşısındaki bireyi değerli görmeyi öğrenecektir.

Bu süreç içerisinde günümüz okulöncesi öğretmenlerinin benlik saygı düzeyi ve motivasyonu ne düzeyde, sınıfta ne kadar verimli ve yaşamlarında ne kadar mutlular?

⁴Richard Carlson, ***Celebrate Your Child:The Art of Happy Parenting*** (San Rafael,CA:New World Library,1992), s.2. aktaran:PERLİS, S. B. (1999). *Parents as Mentors*. (F. C.-B. AKBAŞ, Çev.) Prima Publishing. s.224

Okulöncesi öğretmenin verimli olabilmesi; sorumluk sahibi, donanımlı, mesleğini gönülden severek yapmasına bağlıdır. Öğretmenin bu şekilde olabilmesi de mesleğinde ve sosyal yaşantısında karşılaştığı ortamın şartlarına bağlıdır. Bir öğretmenin çalışma imkanları ve yaşantısı ne kadar olumlu ise benlik saygısı ve motivasyonu o kadar yüksek olup verimliliği ve verdiği eğitim seviyesi artmaktadır. Çalışma şartları ne kadar olumsuz ise motivasyon ve benlik saygısı düşerek verimliliği de düşmektedir.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

BİRİNCİ BÖLÜM

1.1.OKULÖNCESİ EĞİTİM

21. yy' da hızla gelişen ve değişim gösteren insanlık tarihi için eğitim çok önemli bir faktördür. Ülkelerin sürekli bir yarış halinde olduğu bir gerçektir. Bu yarış en iyi şekilde sürdürebilmek, yeniliği takip edebilmek, yeni ürünler üretebilmek ve bunu elinde tutabilmesi için kendini sürekli yenilemesi gerekmektedir. Bu süreç içerisinde en iyi verimliliğin oluşabilmesi için bireylerin aktif, farklı düşünebilen, keşfedebilen, araştırma duygularını tetikleyebilen bireyler olarak yetişmesi gerekmektedir. Bu da eğitimin en temelini sağlam atılması ile gerçekleşir. Bu temelini sağlamlığı da 0-6 yaş döneminde verilen eğitimidir. Çünkü bu dönemde bireyin benliği, kişilik ve karakter gelişiminin büyük bir kısmını kapsamaktadır.

“İnsanın ömür çizgisi içinde, eğitime en elverişli olduğu ve en hızlı öğrendiği çağlar bebeklik ve birinci çocukluk çağlarıdır. Bu çağlar eğitimde büyük önem taşımaktadır.” Bu süreç içerisindeki eğitimde ilk birim ailelerdir. Aile 0-3 Yaş döneminde bireyin her türlü ihtiyaçlarından sorumlu birimdir. 4-5 yaş döneminde ise okulöncesi eğitim birimleridir.

Günümüz dünyasında bir ülkenin geleceği bireyin aldığı eğitime bağlıyken, bireyin gelecekte nasıl bir birey olacağı da temelinde nasıl bir eğitim aldığı ile ilgilidir. Bir bireyin aldığı eğitim ise eğitim merkezlerinin yapı taşını oluşturan okulöncesi eğitim birimlerinden başlamaktadır. Okul öncesi eğitim bireyin ileride nasıl bir yetişkin olacağını, kişilik, karakter vb büyük bir kısmını belirleyen yaşamın evresidir.

Ülkemiz son yıllarda okulöncesine büyük bir yatırım yaparak ülke genelinde yaygınlaşması için çaba harcamaktadır. Okulöncesi; okullar aracılığı, seminerler, televizyon programları ile geniş halk kitlelerine ulaştırılmaya çalışılan bir eğitim birimidir.

1.1.1Okulöncesi Eğitimin Tanımı

Eflatun ideal toplum planlarını oluştururken, anaokullarının açılmasını önermiştir.15.yüzyılda bile çocuğa önem verilmesi gerektiğini belirtip her bireyin bireysel farklılıklarının olduğu kabul edilmesi gerektiğini belirtmektedir.⁵

⁵ Bernard Ryan Jr. (1998). *Helping Your Child Start School-A Practical Guide for Parents*. (M. Ç. İzmirli, Çev.) s.20-21

Okulöncesi, çocuğun aile ortamından çıkıp, dış dünyaya ve toplumsal çevreye katıldığı ilk dönemdir. Bu dönemde çocuğun gelişim dönemi özelliklerine ve bireysel farklılıklarına dikkat ederek gelişimleri desteklenmektedir.

Çocuk okula başlamanın ilk adımını ülkemizde zorunlu eğitim kapsamına alınma çalışmalarının başlatıldığı okulöncesi dönemi ile gerçekleştirir.

“Okulöncesi Eğitimi, doğumdan, ilkokulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan; bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun, zengin-uyarıcı çevre olanakları sağlayan; tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda, en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir.”⁶

Okul öncesi eğitim: Mecburi eğitim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsayan dönemdir.⁷

Hierdeis'a göre geniş anlamda okul öncesi eğitim; *“çocuklara yaşamın ilk altı yılı içerisinde aile dışında sunulan tüm yardım, destek, koruma ve eğitim olanaklarıdır.”* Dar anlamda ise, *“çocuklara 4 yaşlarından zorunlu ilköğretim aşamasına kadar sağlanan organize eğitim sürecidir”*⁸

1.1.2.Okulöncesi Eğitim Kurumları

Erken çocukluk eğitimi adı ile bilinen 0-6 yaş dönemi eğitimini kapsayıp çocuğun ilköğretime başlayıncaya kadar geçirdiği evrede çocuğun uygun fiziksel koşullar altında, dil gelişimi, motor gelişimi, sosyal gelişimi, öz bakım becerilerinin gelişimi, bilişsel gelişimini hedef alan, yaratıcılık ve farklı zekâ özelliklerinin keşfedilip geliştirilmesinde, vatan, millet, bayrak sevgisini, kendi kültür ve öz benliğini aşıl原因an, uzman yönetici ve öğretmen ve yardımcı personel kadrosuna sahip eğitim kuruluşudur.

1.1.3.Okulöncesi Eğitimin Önemi

Erken çocukluk dönemi dediğimiz 0-6 yaş döneminde bireyin fiziksel ve zihinsel gelişiminin dışında kişilik ve karakterinin en yoğun olarak oluştuğu dönemdir. Bu eğitim sürecinin de büyük bir kısmını aile, sosyal çevre ve okulöncesi

⁶ Şükran Oğuzkan ve Güler Oral, *Okulöncesi Eğitimi* (11.Baskı b.), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 2002, s.2

⁷ Meb Mevzuat. (24/6/1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*, Tertip: 5 Cilt: 12 (14574).

⁸ Mehmet Arslan, *Avrupa Birliği Ülkelerinde Okul Öncesi Eğitimin Gelişimi Ve Mevcut Durumu*, Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim Ve Sosyal Bilimler Dergisi (167), 2005, (Özel Sayı)121-133 s.122

eğitim birimlerindeki öğretmenlerimizi gözlemleyerek ve bu gözlemleri sonucu oyun aracı ile taklit ederek davranışı pekiştirerek yapmaktadır.

Tekiner'e (1996) göre "Yapılan araştırmalarda 17 yaşına kadar olan zihinsel gelişmenin% 50'sinin 4 yaşına, % 30'unun ise 4 yaşından 8 yaşına kadar olduğu, 18 yaşına kadar gösterilen okul başarılarının % 33'ünün 0-6 yaşına kadar aldıkları eğitime bağlı olduğu görülmüştür."⁹ Bu nedenle de okulöncesi eğitim dönemi bir çocuğun hayatında çok büyük bir öneme sahiptir.

Okul ncesi dönem iki aşamada ele alınmaktadır. Birinci evre 0-3 yaş evresi bebeklik bu evrede ocuk eğitimini aileden almaktadır.

İlk olarak Maslov'un İhtiyaç hiyerarşisindeki beslenme, güvenlik, barınma, aidiyet daha sonra çevreyi tanıma gibi konular ön plandadır.

Davranışı bilime göre Pavlov, Skinner ve diğerlerine göre çocuğun şartlanma, deneme yanılma yoluyla öğrendiği evrede denilebilir.

Ruh bilimcilerden Sigmund Freud'un Psikanaliz kuramında oral ve anal dönemlerini kapsadığı döneme denk gelmektedir. Oral dönem: 0-2 yaş dönemi çocuğun her şeyi ağzına alarak deneme yanılma yolu ile tadarak öğrendiği evre, anal ise 1,5 yaş ile 3 yaş arasını kapsayan öz bakım ve tuvalet eğitimini aldığı ve bedenini kullanmayı öğrendiği evre denilebilir.

3-6 yaş döneminde ise Freud'un üretkenlik döneminde denk gelmektedir. Bu dönemde ocuk kendini, cinsiyetini ve karşı cinsi tanımakta burada kim olduğunu öğrenmektedir. Bir bireyin sosyalleşmesi için önce kendini tanınması gerekir çocukta bu temeli bu yaş döneminde atmaktadır. Ayrıca bu döneme ilk çocukluk dönemi de denilir. Bireyin bebeklikten çıktığı evredir. Bu dönemde ocuk artık sosyalleşmenin ilk adımlarını atmakta her şeyi oyunla öğrenmekte hayatın temelini bu dönemde atmaktadır.

Rasim Bakırcioğlu'na göre 3-6 Yaş döneminde ilk çocukluk veya oyun ağı da denilmektedir. ocuk oyunla sevinçlerini, korkularını, öfkelerini vb. olayları yaşayarak rahatlama olanağı bulmaktadır. Birçok isteğini aktarmakta, başkalarının yaşamında gözlemlediklerini canlandırmaktadır. Bu nedenle bu evre ocuk için çok önemlidir. "ocuğun bu dönemde anne babaya bağımlı kalmaması, çekingen ya da güvensiz olmaması, başkaları ile ilişki kurmakta zorlanmaması bu çağda doyasıya oyun oynamasına ve arkadaşlık ilişkisi kurmasına bağlıdır. Bu gereksinimler ise en iyi yuva ve anaokullarında karşılanmaktadır."¹⁰

⁹ Nurcan Koçak, *Erken ocukluk Döneminde Eğitim Ve Türkiye'de Erken ocukluk Eğitiminin Durumu*, *Milli Eğitim Dergisi*, 2001, s.151.

¹⁰ Atalay Yörükoğlu, *Gençlik ağı*, Türkiye İş Bankası Kültür yayınları aktaran: BAKIRCIOĞLU, R. (2002). ocuk Ruh Sağlığı Ve Uyum Bozuklukları, Anı Yayıncılık. Ankara, 1985, s.71

Okulöncesi dönem de verilen eğitimin bir önemi de sorumluluk bilincinin gelişmesini sağlamasıdır.

Lis Siva' nın yapmış olduğu araştırmaya göre; okulöncesi eğitim alan öğrencilerin, benlik, dil, duygusal, sosyal, fiziksel, bilişsel gelişim gibi çocukların ilerideki hayatlarını etkileyecek etmenler üzerinde doğrudan etkisi olduğu görülmektedir. Ayrıca okulöncesi eğitim alan öğrencilerin zaman zaman istem dışı olan fizyolojik, zekâ, çevresel ve duygusal faktörler açısından okulöncesi eğitim almayan çocuklara göre daha başarılı olduğu görülmektedir. Okulöncesi eğitim alan öğrencilerin ayrıca toplum ile uyum sorunu, derslere alışma, arkadaş ve sosyal çevre edinme, problem çözme vb. sorunlar karşısında okul öncesi eğitim alan çocuğa sadece ders yönünde değil hayat yaşantısı olarak ta çok büyük katkısı olduğunu göstermektedir.¹¹

Okulöncesi dönem de verilen eğitimle çocukların iş birliği, dayanışma, kendi kendine karar verme davranışları geliştirilmektedir. Çocuk ilköğretime başladığı zaman okul kurallarına uyma, ders çalışma, okuma yazma öğrenmek gibi görevlerle karşı karşıya gelmektedir. Okulöncesi eğitim alan öğrenciler edindikleri sorumluluk duygusu ile ders çalışma ve oyuna harcayacağı zaman arasında denge kurabilmektedir.¹²

Bu nedenle sanayileşme, ekonomik nedenler ile kadınların iş hayatına atılması ve hızlı şehirleşmenin etkisi ile çocukların apartman ve beton yığınlarının arasında kalması, park ve bahçelerin azalması, ailelerin artık gezmek için Avm' leri tercih etmesi ile evlere kapalı kalan çocukların gelişimi ve çocuğun eğitimi için okulöncesi eğitim büyük bir önem arz etmektedir. Günümüzde çocukların bir zamanlar olduğu gibi, bu dönemlerinde başıboş bırakılması, bilinçsizce oyun vb. etkinliklerle boş vakitlerinin doldurulması çağımıza yakışan bir tutum değildir. Kentsel yaşamın getirdiği zorunluluklar nedeniyle; hem anne-babaların çocuklarıyla yeterince ilgilenemeyişi, hem de oyun alanlarının yetersizliği, okulöncesi eğitimin önemini arttırmıştır.¹³

1.1.4.Okulöncesi Eğitimin Amacı

Okulöncesi eğitim de yaparak ve yaşayarak öğrenmesi ön plandadır. Her şey çocuğun seviyesine indirgenerek oyun yolu ile verilmeye çalışılmaktadır.

¹¹Lis Siva, *Okulöncesi Eğitimin İlkokul Başarısına Etkisi Ve Bir Uygulama*, Beykent Üniversitesi, İstanbul, 2008, s.229

¹²Akife Özkesemen, *Okul öncesi Eğitim Alan Ve Almayan 1. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yeni Müfredat Programına Göre Değerlendirilmesi*, Kars Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars, 2008 s.54

¹³ İbrahim Kıbrıs, *Çocuk Edebiyatı* (2 B.), Eylül Kitap ve Yayınevi, 2002, s.23

Okulöncesi eğitim birimlerinde çocuklar kendi yaşlıları ile iletişim kurmayı, kendi hakkını korumayı, başkalarının haklarına saygı duymayı, paylaşmayı öğrenir. En iyi oyun ortamında ulaşmaktadır. Bu sayede gözlemlediklerini oynadığı oyun ile pekiştirmektedir. İlk sosyalleşme adımını atmaktadır. Vatan, millet, bayrak, kendi kültür özelliklerini ve başka kültürlere saygı duymayı öğrenir.

Frobel' in deyişiyle : “Anaokulunun amacı, öğrenmeye ilgi uyandırmaktır.”¹⁴

Ülkemizde okulöncesi eğitim birimlerinin görev ve amaçlarını Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçlarına ve Temel Eğitimin İlkelerine uygun olarak şu şekilde sıralayabiliriz; 1- Çocukları ilköğretime hazırlamak, 2- Çocukları sosyal, duygusal, bilişsel, psikomotor, öz bakım becerilerini geliştirmek, 3- Çocukların daha elverişli ortamlarda yetişmeleri ve eşit imkânlarla sahip olabilecekleri eğitim ortamı sunabilmek, 4- Güzel Türkçemizi doğru telaffuz edip güzel konuşmalarını sağlamak, 5- Çocukların yaratıcılığını, sentezleme, yorum gücü, hayallerini zenginleşmesini sağlamak, 6- Değerler eğitimi ile sevgi, saygı, paylaşma, hoşgörü gibi kavramları vererek hayatın bir parçası olabilecek şekilde içselleştirmelerini sağlamak, 7- Çocuklara Yüce Önder Atatürk, Vatan, Millet, Bayrak, Aile ve insan sevgisini vermek, 8- Çağdaş, ilkeli, yeniliğe açık ve takip edebilen, üretken bireyler yetiştirmek, 9- Kendi kültürünü tanıması, öz benliğinin gelişmesini ve başka kültürlere saygı duymasını sağlamak diye maddeler halinde sayabiliriz.

1.1.5.Okulöncesi Eğitimin İlkeleri

Milli eğitim bakanlığının yayınladığı okulöncesi öğretmeni yönetmeliğine göre aşağıdaki maddeler ile ifade edebiliriz

- Çocukların bedensel, bilişsel, duygusal, sosyal, kültürel, dil ve hareket gibi çok yönlü gelişimlerini destekleyecek eğitim ortamı hazırlanır.
- Eğitim etkinlikleri düzenlenirken; çocukların yaşları, gelişim özellikleri, öğrenme hızları, ilgileri, gereksinimleri ile okulun ve çevrenin imkânları dikkate alınır.
- Çocukların; beslenme, uyku, öz bakım becerileri, doğru ve sağlıklı temel alışkanlıklar kazanmalarının yanında doğa sevgisiyle çevreye duyarlı olmaları da sağlanır.
- Eğitim etkinlikleri; çocukların, sevgi, saygı, iş birliği, katılımcılık, sorumluluk, yardımlaşma ve paylaşma duygularını geliştirici nitelikte olur.

¹⁴Haluk Yavuzer, *Ana-Baba Ve Çocuk* (14.Basım:Nisan,2001 B.), Remzi Kitabevi. İstanbul, 1996, s.180

- Eğitim, sevgi ve şefkat anlayışı içinde yürütülür. Çocuklara eşit davranılır ve bireysel özellikler göz önünde bulundurulur. Çocukların öz güvenlerini kazanmaları için ceza, baskı uygulanmaz ve kısıtlamalara yer verilmez.
- Eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesinde belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığı tespit edilir. Plânlama yapılırken bu sonuçlar dikkate alınır.
- Çocukların kendilerini ifade ederken; Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarına öncelikle önem verilir.
- Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı hazırlanması için çaba gösterilir.
- Oyun, çocuklar için en uygun öğrenme yöntemi olarak uygulanır.
- Eğitim programı hazırlanırken ailelerin ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınır, ailenin eğitime etkin katılımı sağlanır.
- Çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitim programı düzenli olarak değerlendirilir.^{15,16}

1.1.6.Okul Öncesi Eğitim Programının Temel Özellikleri

Okul öncesi eğitim programları ilk çocukluk dönemini kapsadığı için eğitim şeklide bu dönemin genel özelliklerine göre düzenlenip ilköğretim programı ile farklılıklar göstermektedir. Programın temel özelliklerini kısaca şu şekilde ifade edebiliriz.

- a)Çocuk merkezlidir. Öğretmen öğrenme sürecinde çocukların plan yapmalarına, uygulamalarına, araştırmalarına mümkün olduğu kadar fırsat tanır. Uygun ortamı hazırlar.
- b)Esnektir, Çocuğun, fiziksel çevrenin, ailenin özelliklerine göre değiştirilebilir.
- c)Oyun Temellidir.
- d)Keşfederek öğrenme önceliklidir.
- e)Yaratıcılığı geliştirme ön plandadır
- f)Temalar, konular amaç değil araçtır
- g)Öğrenme merkezleri önemlidir
- h)Kültürel ve evrensel değerleri dikkate alır.
- ı)Rehberlik hizmetlerine önem verilmektedir
- i)Aile eğitimi ve katılımı önemlidir

¹⁵Resmi Gazete. (08.06.2004). (25486) .

¹⁶Tebliğler Dergisi, **Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği**, 2004, (2562) .

j)Değerlendirme süreci çok yönlüdür.

1.2.Okulöncesi Eğitimin Tarihi

Ülkemizde ve diğer ülkelerde okulöncesi eğitim aşağı yukarı aynı dönemlere denk gelmekte ve aynı gelişme sürecini göstermektedir.

Batı'da endüstriyel gelişmeler endüstri devriminin ortaya koyduğu sosyoekonomik koşullar bugünkü anlam da anaokullarının kuruluşunu zorunlu kılmıştır. Çünkü endüstriyel alanda çalışan kadınların çocukların bakımı ve eğitimi bir sorun olarak ortaya çıkmıştır. Bu sorunun çözümü olarak erken çocukluk eğitimi, kreşler, çocuk bahçeleri, çocuk yuvaları, anaokulları, çocuk kulüpleri vb. kurumlar gelişmiştir. Türkiye de ciddi bir endüstrileşme olmamasına karşın savaşlar nedeni ile yitirilen erkek insan gücü yerine kadınlar çalışmaya başlamış ev bu kadınların çocuklarının ya da savaşlarda ailelerini kaybeden çocukların bakımı ve eğitimi bir zorunluluk olarak ortaya çıkmıştır.¹⁷ Okulöncesi tarihini dünyada ve ülkemizde gelişim süreci olarak incelemek mümkündür.

1.2.1. Dünyada Okulöncesi Eğitim Tarihi Gelişimi

İlkçağlarda genelde çocuk üzerine psikolog veya doktorlar çalışma yapmışlardır. Bu dönemde çocuk 5 yaşına kadar yaşadı ise bundan sonraki yaşamını garanti altına aldığını düşünmektedir.

13 ve 14 yy' lar da çocuk 6-7 yaşına kadar sosyal hayat ve çevreden uzak tutulmuştur. Daha sonraki süreçte ise yetişkinin bir küçük modeli olarak kabul görmüştür. Kendisinden bir yetişkin gibi ağır ve olgun olması beklenmiştir. Hıristiyanlığın yayılması ile dini eğitime ağırlık verilmiştir. Cinsiyet ayırımı yapıldığı görülmektedir. Çocuk eğitiminde ilk düşünceler ilk çağ dönemlerinde görülmektedir. Bu dönemde eğitimden üst kesim faydalanmaktadır. Eğitim süreci evde çıraklık eğitimi ile başlayıp daha sonra çocuğun tespit edilen özelliklerine göre özel okul veya askeri kışlalara gönderilirdi. Çocuğun hem fiziksel hem estetik yönden bir bütün olarak yetiştirilmesi eğitimin temel görüşü olarak savunulmaktadır. Bu dönemde en çok Sokrates ve Plato eğitim alanına ilgi duymuş yunan bilim adamlarıdır. Plato "Cumhuriyet" adlı yapıtında bireyin yetişkinlikteki mesleki yetenekleri ve uyumu konusunda erken çocukluk eğitiminin önemini savunmuştur.¹⁸

¹⁷ Yahya Akyüz, Selçuk Uygun ve Osman Kafadar, Anaokullarının İkinci Meşrutiyet Dönemindeki Gelişiminde Okul Ve Çocuk Sağlığı. *Eğitim Bilimleri Ve Uygulama Dergisi* (4), 2005, s.151.

¹⁸ Oğuzkan ve Oral, *a.g.e.* s.23

İlk çağ döneminde Roma İmparatorluğu döneminde yaşamış İspanyol bir eğitimci olan Romalı M.F. Quintilianus (M.S.35-96) okul yaşamında bedensel cezanın olumsuz sonuçlara ve çocuklarla arkadaşça ilişkiler içinde olunması gerektiğini ileri süren ilk öncülerdir denilebilir. Okulöncesi eğitimde ise ilk eğitimcinin sütanalar olduğunu ileri sürmektedir.¹⁹

Orta Çağ döneminde okulöncesi dönem eğitim önemsenmedi gözlenmektedir.

13-14-15 yy 'lar da nüfus artışı, kasabaların büyümesi ve sayısının artması, yeni kıtaların keşfi, dinsel değişiklikler, kiliselerin gücünün azalması, 15.yy' da Rönesans'ın ve 16.yy' da reform etkileri görülmektedir. Aile ön plana çıkmakta ve çocuk ilgileri üzerine çekmiştir.²⁰ 17.yy' da ise John A. Comenius' un okulöncesi çocuğunun eğitimi üzerine yaptığı çalışmalar gözlenmektedir.

Alman asıllı John A. Comeius Moravian Kilisesi başpiskoposlarındandır. Çocuğun eğitimine küçük yaşta başlanması gerektiğini düşünen öncülerdendir. Kız-erkek, zengin-fakir, eğitimde fark etmeden küçük yaşta olmasını savunmaktadır. Eğitimde bireysel özellikler ve duyuların öneminden bahsetmektedir. Comenius duyu ile görmenin, elin konuşma ile bağlantısı olduğunu vurgulayarak çocuğun eğitiminde yazı ile resmin birleşerek çocuğun eğitime sunulması için resimli okul kitabı yayınlanmıştır. 1657 yılında "Orbis pictus" resimli okul kitabı çocuklar için hazırlanmış yapıtlardan biridir.²¹

1774'de Pestalozzi Neuhof'daki çiftlikte kimsesiz çocukların eğitimine yönelmiştir. Eğitimde uygulanacak yöntemlerin, çocuğun gelişim özelliklerine uygun olması gerekliliğini ilk ortaya atan; Çocuğun deneyler ile keşfederek, uygulamalı, değerlendirme güçlerini kullanmasını geliştirmek isteyen eğitimcilerin öncülerindendir.^{22,23}

1782-1852 yıllarında Frobel hocası Pestalozziden etkilenerek düşüncelerini ileri sürmüş ve bunun okulöncesi çocuğuna nasıl uygulanacağını belirlemiş, ayrıca okul açmıştır. Bu okulda çocuğun ihtiyaçlarına saygı duyulacak, oyun öğrenmede büyük rol oynar, her çocuğun gelişim dönemine uygun oyuncakla oynaması, sosyal çevre ile eğitim bütünleştirilmeli doğal güzellikler çocuklara tanıtılmalıdır. Müzik eğitimde önemlidir.

İngiltere'de küçük çocuklar için okullar açma düşüncesini ilk kez bir sosyal reformcu olan Robert Owen hayata geçirdi. 1816'da İskoçya'nın New Lanark

¹⁹ Zehra Yaşayan ve Filiz Topçu, *Türk Eğitim Tarihi* (1.Baskı B.), Meb.,s. 2012,

²⁰ Oğuzkan ve Oral, *a.g.e.* s.24.

²¹ Oğuzkan ve Oral, *a.g.e.* s.24

²² Oğuzkan ve Oral, *a.g.e.* s.25

²³ Ryan Jr., *a.g.e.* s.21.

kentinde açtığı okulda çocuklara ilginç etkinliklerde bulunabilecekleri sağlıklı bir ortam sağlamayı amaçlamıştı.

Frobel'in okul arkadaşı Carl Schurz 1856 'da Amerika da ilk anaokulunu kurar. Bu okula göçmen çocukları gitmekte ve almanca eğitim almakta idi. Bundan dört yıl sonra ise Elizabeth Peabody tarafından ingilizce eğitim veren bir anaokulu açılmıştır.1837'de St Lous'de ilk devlet anaokulu eğitime başlar.²⁴

Friedrich Frobel İlk defa 1837'de, Almanya'da Blankenburg bölgesinde, "Okulöncesi Eğitim" çalışmalarına başlanmış,28 Haziran 1840 yılında Keilhau yakınlarında, "Kindergarten"(Çocuk Bahçesi) adını verdiği ilk anaokulunu açmıştır.^{25, 26} Ona göre çocuklar çiçek, öğretmen bir bahçivandır.²⁷ Froebel bu okulun çocukların oyun aracılığıyla kendilerini geliştirebilecekleri ve dış dünyayı öğrenebilecekleri bir yer olacağını düşünmüştür.

"Doğum günleri, tatiller, kutlamalar Frobelin okulunda eğitimsel amaç olarak alınmıştır."²⁸ Buda 18 yy dan bu yana özel günlerin, sosyal ve kültürel değerlerin eğitimde önemli yer edindiği görülmektedir.

1898 yılında Dr. Montessori'nin Roma'da(İtalya) açtığı ilk "Çocuk Evi" adlı okulöncesine yönelik bir çalışmadır. Önceden hazırlanmış bir ortamda kendi seçeceği sorumluluklar doğrultusunda çalışma ve davranış özgürlüğü tanıma görüşünü savunmaktadır. Eğitimcilerin sevgiye dayalı ve alçak gönüllü olması görüşündedir.²⁹

Montessori çocukları öğretim adına sıkı disiplin kuralları içine hapsetmek yerine neyi ne zaman öğreneceklerini çocukların kendi kararına bırakmanın daha doğru olduğunu savunmaktadır.

Bu çalışmanın ardından ilk yuva 1908 yılında Londra'da (İngiltere), Mrgaret Mc Millan tarafından açılmıştır. kardeşi Rachel' le çalışmalarını sürdürmüş, kentin yoksul kesimine hitap edip, beş yaş altındaki çocukları sağlık ve genel durumlarının düzeltilmesi amaç güdülmüştür. Çalışmaların da Montessorinin materyal seçiminden farklılık göstererek yapay malzemelerden daha çok doğal çevre koşulları ile ilişkiyi esas almaktadır.

Küçük çocuklar için okullar ilk kez 18. yüzyılda Fransa'da 19. yüzyılın başlarında da İngiltere ve İtalya'da açıldı. Ancak bu okullar okul çağındaki çocukların

²⁴ Ryan Jr., **a.g.e.** s.22.

²⁵ *Meydan Larusse* (Cilt 7), Sabah Gazetesi.s.274

²⁶ Oğuzkan ve Oral, **a.g.e.** s.26.

²⁷ Oğuzkan ve Oral, **a.g.e.** s.26.

²⁸ Ayla Oktay, **Yaşamın Sihirli Yılları Okulöncesi Dönem** (Kasım 4. Baskı B.), *Epsilon Yayıncılık Hizmetleri Tic.San.Ltd. Şti.* İstanbul, 2002, S.49

²⁹ Oğuzkan ve Oral, **a.g.e.** s.27.

eğitildiği öbür okullardan pek farklı değildi. Bu okullarda dinsel eğitime alfabenin ve gündelik ev işlerinin öğretilmesine ağırlık veriliyor oyuna çok az zaman ayrılıyordu. ABD'de anaokulları ilk kez yükseköğretim kurumları ve araştırma merkezleri tarafından çocuk gelişimi konusunda araştırmalar yapmak amacıyla kurulmuştur. İlerleyen dönemlerde bu kurumlar sosyal yardım amacı güden okulönceleri dışında diğer yuva ve anaokulları üniversite ve kolejlerin laboratuvar okulları olarak açıldığı gözlenmektedir.

1.2.2.Bazı Ülkelerde Okulöncesi Eğitim

Almanya: Almanya da anaokullarının amacı; çocuğu toplumun sorumlu bir üyesi olarak yetişmesine yardımcı olmaktır. Okul öncesi eğitim kurumları çocuğun ve ailenin ihtiyaçlarına göre hizmet etmektedir.

- 0-3 yaş çocuğa gündüz bakımevleri hizmet vermektedir.(day nursery)
- 3-6 yaş çocuğa hizmet veren anaokulları (kinder garden)
- 4 ay-6 yaş çocuklara yönelik okullar (bu okullar, bir pilot uygulama olarak ele alınmış olan ve 0-12 yaş arası çocukları kabul eden tam gün uygulamalı kurumlardır.)
- 5 yaş grubu için ilk okullar içindeki anasınıfları
- 0-3 yaş için aile bakım merkezi

Zorunlu okula başlama yaşı 6 dır. Öğretmenler meslek yüksek okulu ve üniversitede eğitim alınmaktadır. Eğitim süresi 3 - 3.5 veya 4 - 4.5 yıldır. 0-6 yaşa eğitim vermektedir.³⁰

Eğitim yarım ve tamgün olarak yapılmaktadır. Öğretmenler kadrolu, ücretli ve sözleşmeli olarak istihdam edilmektedir. Onların ücretleri devlet, yerel yönetimler, kilise, vakıf ve öğrenci velileri tarafından karşılanır³¹

Avusturya: İlk kurumlar 19 yy da Pestalozzi ve Froebel in fikirlerine dayalı olarak kurulmuştur. Anaokullarına öğretmen yetiştiren kurumlar çalışmalarına ilk olarak 1872 yılında başlamıştır. Okul öncesi eğitimin amacı 3-6 yaş çocuklarının bütün alanlarda yani bedensel bilişsel-duygusal ve sosyal gelişimini sağlamak ve anne baba eğitimini tamamlamaktır.³² Okulöncesi eğitim zorunlu değildir.³³ Öğretmenler ön lisans mezunudur. 3-6 yaşa eğitim vermektedirler. Zorunlu okula başlama yaşı 6 dır.

³⁰ Oktay, **a.g.e.** s.66

³¹ Yıldırım, **a.g.e.** s.93

³² Oktay, **a.g.e.** s.66-67

³³ Tanju Gürkan, **Avrupa Ülkelerinde Okulöncesi Eğitim Ve İlköğretim**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi , 1968, 16 (1), s.393.

Belçika: Okul öncesi eğitim okulları ile sağlanır. Bu okullar isteğe bağlıdır, parasızdır. Çocukları en erken 2,5 yaşından itibaren kabul eder. Anaokulunda; toplum yaşamına hazırlık, zihinsel-fiziksel işbirliği, dil matematik, müzik etkinliklerine ağırlık verilir.³⁴ Öğretim yılı Eylül'den Haziran'a kadardır.

Eğitim programının hazırlanması ve başlatılması ülke düzeyinde ele alınır. Bu sorumluluk müfettişler, profesörler, araştırmacılar, aile birliği temsilcileri ve bazen de öğrencilerden oluşan bir ekibe aittir. Eğitimin modern olması, günlük gereçler ile ilintili bulunması ve öğrencileri kendi kendine öğretim tekniklerine alıştırmaya üzerine durulur. Özel eğitim kurumları kendi programlarını kendileri idare edebilirler fakat resmi makamların onayını almak zorundadırlar.³⁵ Öğretmenler meslek yüksek okulu eğitim enstitüsü mezunudur. 3 yıl eğitim alırlar. 2.6 - 6 yaş arasına eğitim vermektedir. Zorunlu okula başlama yaşı 6'dır.

Danimarka: Okul öncesi eğitimin amacı, ilkokula hazırlamak değil, çocuklara güvenli, uyarıcı ve sosyalleşmeleri için fırsat tanıyıcı bir ortam hazırlamaktır. 1970'lere kadar endüstri bölgelerinde yoğunlaşan okulöncesi eğitim şuan tüm ülkeye yayılmıştır. Öğretmenler meslek yüksekokulu eğitim enstitüsü mezunudur. 3,5 yıl eğitim alırlar. 0-6 yaş arasına eğitim vermektedir. Zorunlu okula başlama yaşı 7'dir.

Fransa: Yuvalar ya da okulöncesi eğitim kurumları gönüllülüğe dayalı özel kurumlar ya da ilkokullara bağlı sınıflar tarafından iki-altı yaşları arasındaki çocuklara hizmet verir. Okulöncesi eğitim, eşitsizlikleri kapatır, kişilik gelişimini destekler ve okul yetkililerinin özürleri tanınmasına olanak sağlar.^{36,37} Okul öncesi eğitim zorunlu değildir. Çocuklar ilkokul birinci sınıfa başlamadan önce 1-2 yıllık okul öncesi eğitimden geçerler. Okul öncesi eğitimin amacı; yetersiz koşullarda bulunan ve annesi çalışan çocukların ilkokula hazırlanmasını sağlamaktır. Öğretmenler üniversite mezunudur. Beş sene eğitim alınmaktadır. 2.6-11 yaşarası çocuklara eğitim verilmektedir. Zorunlu okula başlama yaşı 6'dır.

Finlandiya: Okul öncesi eğitim zorunlu değildir. 5-6 yaşındaki çocuklar için gündüz bakım evleri şeklinde, nüfusun az olduğu yerlerde çok amaçlı ilköğretim okulları ile gerçekleşir. Anaokulları belediyeler ve sağlık kuruluşları tarafından kurulur, resmi okul sistemi içinde yer almaz. Anaokullarına üç-altı yaşları arasındaki çocuklar kabul

³⁴ Oktay, **a.g.e.** s.67

³⁵ Gürkan, **a.g.e.** s.386

³⁶ Gürkan, **a.g.e.** s.390

³⁷ Arslan, **a.g.e.** s.130

edilir.³⁸ Öğretmenler üniversite mezunudur. Üç yıl eğitim alınmaktadır. 0-7 arası çocuğa eğitim vermektedir. Zorunlu okula başlama yaşı 7'dir.³⁹

İngiltere: Okul öncesi eğitim hizmeti için 3 sektör vardır. Resmi, gönüllü özel sektörler. Genelde resmi sektörler parasız, gönüllü ve özel sektörler ise yapılan hizmete ve ailenin imkanlarına göre ücretlidir. 3 ayrı bakanlık okul öncesi eğitimden sorumludur. Eğitim ve iş bulma bakanlığı, sağlık bakanlığı ve sosyal hizmetler bakanlığıdır.⁴⁰ Öğretmenler lisans mezunu dur. Dört yıllık üniversite veya yüksek okul eğitimi almaktadır.3-11 yaş arası çocuğa eğitim vermektedir. Zorunlu okula başlama yaşı 5'dir.

İrlanda: 6 yaşından küçük olanlar 4-5 yaş sınıflarına devam ederler. Bu sınıflar genelde anaokulu binasında ve ilkokul müdürünün sorumluluğu altındadır. Bu sınıflarda İrlandaca, İngilizce, Matematik, Sosyal, Çevresel eğitim, Fen eğitimi, Sanat eğitimi, Beden sağlığı eğitimine ağırlık verilmiştir.⁴¹ Öğretmenler üniversite mezunudur. 3 yıl eğitim almaktadır. 4-11 yaş arası çocuğa eğitim vermektedir. Zorunlu okula başlama yaşı 6'dır.

İspanya: Okul öncesi eğitimin amacı, çocuğun kişiliğinin ahenkli bir şekilde gelişmesidir. İsteğe bağlı olan bu eğitim 2 aşamada gerçekleşir. 2-3 yaş için çocuk bahçesi, 4-5 yaş için anaokulu.⁴²

Öğretmenler üniversite mezunudur. 3 yıl eğitim almaktadır. 0-6 yaş çocuğa eğitim vermektedir. Zorunlu okula başlama yaşı 6'dır.

İtalya: Okul öncesi kurumların sorumluluğu Eğitim Bakanlığına aittir. Anaokulları 3-6 yaşındaki çocukların eğitimiyle ilgilenir. Bu kurumlara devam isteğe bağlı ve parasızdır.

Bu kurumlar

- Kiliseye bağlı anaokulları,
- Özel anaokulları,
- Belediyelerin resmi anaokulları
- Devletin resmi anaokulları.

³⁸ Gürkan, a.g.e. s.389

³⁹ Gürkan, a.g.e. s.389

⁴⁰ Oktay, a.g.e. s.71

⁴¹ Oktay, a.g.e. s.72

⁴² Arslan, a.g.e. s.130

Öğretmenlerin eğitimi zorunlu 8 yıllık eğitimden sonra 3 yıldır. Öğretim süresi 3+2 beş yıldır. 0-6 yaş çocuğunun eğitimi ile ilgilenmektedir. Zorunlu okula başlama yaşı 6'dır.^{43,44} Okulöncesi eğitim küçük çocukların kişiliğini geliştirir ve onları zorunlu öğretime hazırlar. Ayrıca yoksun çevrelerden gelen çocuklara eksik giderici etkinlikler sunar ve ailelerin okul faaliyetlerine katılmalarını sağlar.⁴⁵

Portekiz: Okul öncesi eğitime ayrılan bütçe oldukça fazladır. Okul öncesi eğitim, eğitimin ilk kademesi olarak görülmektedir. Amacı: Çocuğun anaokulunu farklı öğrenme yaşantılarını edinebileceği bir yer olarak kabul edilmesini sağlamak. Vatandaşlık eğitimi ve sorumluluğu ile kültürel çoğunluğa saygı duymayı kazandırmak, bilişsel gelişime yardımcı olmak ve öğrenme alışkanlıklarını geliştirmek, duygusal denge gelişimini desteklemek, problemleri çocuklara rehberlik etmek, eğitsel sürece ailelerin katılımını sağlamak.⁴⁶ Öğretmenler meslek yüksek okulu eğitim enstitüsü mezunudur. 3 yıl eğitim alınmaktadır. 0-6 yaş arasına eğitim vermektedir. Zorunlu okula başlama yaşı 6'dır.

Yunanistan: Anaokullarının kuruluşu (*nypiaogogeia*) ve öğretme merkezlerinin kurulması Eğitim ve Kültür İşleri Bakanlığı ile Maliye Bakanlığı'nın ortak kararına bağlıdır. Okulöncesi eğitim kurumlarına devam etmek isteğe bağlı olarak gerçekleşmektedir. Kayıt yılının Ekim ayının sonundan önce üç buçuk yaşına ulaşanlar ile o andan itibaren beş buçuk yaşına kadar çocuklar günde 3 saat anaokulunda bakılabilmektedir.⁴⁷ Özel bir öğretim metodu kullanılmamaktadır. Amaç, çocuklara okuma yazma öğretmekten ziyade okula ve sosyal çevreye hazırlamaktır. Okul öncesi eğitim kurumlarının sayısı oldukça azdır. Kurumlardaki başlıca etkinlikler; oyun, yaratıcı ve sosyal etkinliklerdir.^{48,49} Öğretmenler meslek yüksek okulu eğitim enstitüsü mezunudur. 3,5 yıl eğitim alınmaktadır. 0-6 yaş arasına eğitim vermektedir. Zorunlu okula başlama yaşı 6 dır.

Çek Cumhuriyeti: Çek Cumhuriyeti'nde anaokulu (okulöncesi eğitim) eğitim sisteminin bir parçası olarak görülür ve 3–6 yaş grubunu kapsar. Yarım gün ya da tam gün olarak uygulanan bu eğitim zorunlu değildir. Anaokullarında karma eğitim

⁴³ Gürkan, **a.g.e.** s.391

⁴⁴ Oktay, **a.g.e.** s.74

⁴⁵ Gürkan, **a.g.e.** s.391

⁴⁶ Oktay, **a.g.e.** s.76

⁴⁷ Arslan, **a.g.e.** s.130

⁴⁸ Oktay, **a.g.e.** s.77

⁴⁹ Arslan, **a.g.e.**s.130

yapılır. Bu okullarda bir sınıfta en az 18 en çok 24 öğrenci bulunur.⁵⁰ Okulöncesi eğitimin amacı, çocukların zihinsel ve fiziksel yeteneklerini geliştirmek; onların sosyal ve kültürel gelişimlerini desteklemek; onları gelecekteki okul yaşamına hazırlamaktır. Anaokulları, iller tarafından yönetilir. Bu okulların büyük çoğunluğu parasızdır; ancak ailelerden okulun işletme maliyetinin en fazla %30'u kadar bir para ödemeleri istenebilmektedir.⁵¹

Hollanda: Yuvalar küçük çocuklara oyun ve iş programları ile genel eğitim verirler. Bu kurumlara dört yaşındaki çocuklar kabul edilir ve altı yaşını bitirene kadar eğitim görürler. Okulöncesi öğretmenleri çeşitli yüksekokullardan üç ya da dört yıllık öğretimle yetişirler.^{52,53}

Macaristan: Okulöncesi eğitim kurumları merkezi ya da yerel eğitim yetkilileri ve sosyal kuruluşlar tarafından işletilir. Bu kurumlara devam isteme bağlıdır. Okulöncesi öğretmenleri iki yıllık öğretim süresi olan meslek okullarından yetişirler. Bu okullara sekiz yıllık ilköğretimi bitiren öğrenciler kabul edilirler.⁵⁴

Lüksemburg

Okul öncesi eğitim alanındaki kurumlar çocukları 4 ile 6 yaş arasında kabul etmektedirler. Bunlar Eğitim Bakanlığına bağlıdır. Okul öncesi eğitim çocuklar için dört yaşından itibaren zorunludur.⁵⁵ Ülkede okul öncesi eğitim kurumları ile ilköğretim okulları birbiri ile bağlantılıdır, ancak yaş gruplarına uygun aktiviteler yapılmaktadır. Okul öncesi eğitimin amacı, çocukların bedensel, duygusal, sosyal ve kişilik gelişimlerini teşvik etmek ve onları ilkokula hazır bulunuşlarını sağlamaktır.

Ülkelerin genel karşılaştırması aşağıdaki tabloda daha iyi gözlenmektedir.⁵⁶

⁵⁰ M. Cevat Yıldırım, *Türkiye Ve Avrupa Birliği Ülkelerinin Eğitim Sistemlerinin Yönetim Yapısı*, Kastamonu Eğitim Dergisi , 2010, 18 (2), 570-571.

⁵¹ Yıldırım, *a.g.e.* s.95

⁵² Gürkan, *a.g.e.* s.391

⁵³ Arslan, *a.g.e.*s.130-131

⁵⁴ Oktay, *a.g.e.* s.392

⁵⁵ Arslan, *a.g.e.* s.131

⁵⁶ Yıldırım, *a.g.e.* s.105

Tablo-1 Türkiye'nin ve AB Ülkelerinin Okulöncesi Eğitim Sistemlerinin Bazı Özellikleri

Ülkenin Adı	Okulöncesi Eğitim Zorunluluk ve Ücret Durumu			Okulöncesi Eğitim Okullaşma Oranı (%)
	Zorunlu	İsteğe Bağlı	Parasız	
Türkiye	-	X	-	10.1 (2000-2001 yılı)
Almanya	-	X	-	83.8 (2003 yılı, 4 Y.G.)
Avusturya	-	X	-	90.4 (2003-2004 yılı, 4 Y.G.)
Belçika	-	X	X	97 (4 Y.G.)
Birleşik Krallık	-	X	-	99.9 (2001-2002 yılı, 4 Y.G.)
Çek Cumhuriyeti	-	X	-	89.3 (2005-2006 yılı, 4 Y.G.)
Danimarka	-	X	-	93.6 (3-5 Y.G.)
Estonya	-	X	-	83.9 (2004 yılı, 4 Y.G.)
Finlandiya	-	X	X (6 Y.G.)	98 (2002 yılı, 6 Y.G.)
Fransa	-	X	X	100 (2001-2002 yılı, 3-5 Y.G.)
İspanya	-	X	X	100 (2000-2001 yılı, 4 Y.G.)
İsveç	-	X	X (6 Y.G.)	95.7 (4 Y.G.)
İtalya	-	X	X	100 (2001-2002 yılı, 3-6 Y.G.)
Kıbrıs	X (4-5 Y.G.)	X (3-4 Y.G.)	X (4-5 Y.G.)	58.3 (2001-2002 yılı, 4 Y.G.)
Letonya	X (5-7 Y.G.)	X (1-5 Y.G.)	X	75 (2004-2005 yılı)
Litvanya	-	X	-	58.5 (2002 yılı, 3- 6 Y.G.)
Lüksemburg	X	-	X	100
Macaristan	X (5-7 Y.G.)	X (3-4 Y.G.)	X	86 (3-5 Y.G.)
Malta	-	X	X	98 (3-4 Y.G.)
Polonya	-	X	-	53.7 (2004-2005 yılı, 3-6 Y.G.)
Portekiz	-	X	X	80.7 (2002-2003 yılı, 4 Y.G.)
Slovakya	-	X	X	90.8 (3-5 Y.G.)
Slovenya	-	X	-	80 (2004-2005 yılı, 1-5 Y.G.)
Yunanistan	-	X	X	54 (2003 yılı, 4 Y.G.)

(- değil,x evet,Y.G Yaş gelişimi) **Kaynak:** YILDIRIM, M. C. (2008). Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye'de Okulöncesi Eğitim. *İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 7, 55-77.

Ülkelerin geneline bakıldığında da ortaç amaçlara sahip olduğu gözlenmektedir. Bunlar çocuğun sosyalleşmesi, kişilik gelişimi olumlu, bedensel gelişimini desteklemek, duygusal gelişimini sağlayıp, kendini ifade edebilmesi, öz güveni yüksek, ilköğretime hazır olması gibi hedeflerdir. Ülkelere bakıldığında okul öncesi eğitim genelde isteğe bağlı olup mecburi değildir. Eğitim bazı ülkelerde belirli bir ücret karşılığında yapılmakta iken bazılarında ücretsizdir.

1.2.3. Türkiye de Okulöncesi Eğitimin Tarihi Gelişimi

Okulöncesi eğitimi ülkemizde iki dönemde ele alabiliriz. Cumhuriyetten önce okulöncesi eğitim ve cumhuriyetten sonra okulöncesi eğitim başlıkları altında inceleyebiliriz.

1.2.3.1. Cumhuriyetten Önce Okulöncesi Eğitim

Osmanlı döneminde eğitim sisteminde ilk olumlu katkıyı 1824 yılında II. Mahmut'un eğitimi zorunlu hale getirmesi ile olmuştur. Bu dönem de devleti ilgilendirmeyen vakıf yolu ile gelişen eğitimi halka yaymak ve mecburi tutmak amacını taşıdığı için önemli bir yeniliktir. Araç-gereç, finans, öğretmen yetiştirilmesi düşünülmeyen için kâğıt üzerinde kalmış, uygulamaya geçmemiştir.

Ülkemizde bugünkü anlamda okulöncesi eğitim kurumları kurulmadan önce bu eğitim kurumuna denk gelecek bazı kuruluşlar vardı bunlar kısaca: Sıbyan mektepleri, İslahaneler, Darüleytalar sayılabilmektedir.

1824'te II. Mahmut'un fermanı ile İstanbul'daki sıbyan okulları için konulan "Müslüman çocukların okula devam etme" zorunluluğunu taşıradaki sıbyan mekteplerine yaymak istense de başarılı olamamıştır.⁵⁷

19. yüzyıldan itibaren eğitimin kurumsallaşması çabaları başlamış ve bir Bakanlık örgütü ortaya kurulmuştur. Aşamalı bir şekilde örgüt yapısı oluşmaya başlamıştır. Sıbyan mektepleri zamanla toplumun ihtiyaçlarına cevap veremeyince iyileştirilmek istenmiş, ancak bu okulların Vakıflar Bakanlığına bağlı olmasından dolayı, bunun yapılması mümkün olamamıştır. Bunun üzerine bir "Usul-ü Cedide" tartışması başlamış, yeni açılan okullara "usûl-i cedide mektepleri" denilmiş ve bu okullar Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır.^{58,59}

⁵⁷ Ali Rıza Erdem *İlköğretimimizin Gelişimi Ve Bugün Geline Nokta, Bilim, Eğitim Ve Düşünce Dergisi*, 2005, 5 (2). S.3

⁵⁸ Zülfü Demirtaş, *Osmanlı da Sıbyan Mektepleri Ve İlköğretimin Örgütlenmesi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2007, 17 (1), 173-183. s.182

⁵⁹ Mustafa Ergün, *Medreseden Mektebe Osmanlı Eğitim Sistemindeki Değişme, Türkiye Sanal Eğitim Bilimleri Kütüphanesi, Afyon. www.egitim.aku.edu.tr/ergun3.htm Erişim Tarihi: 10.04.201*

Usulu cedide yöntemi Osmanlı devletinde yeni olsa da Avrupa ülkelerinde uygulanılıp uygun bir eğitim yöntemi olmadığı için terk edilmiş eski bir yöntemdir.

İlk devlet okulları 1847'de kurulmuştur. 1868'de Tanzimat döneminde dönemin padişahı Abdülmecit tarafından İstanbul'da Darümuallimin-i Sıbyan açıldı. Sıbyan mekteplerindeki gelişmelere paralel olarak yeni tip öğretmen yetiştirilmesi amacıyla açılan bu okuldan sonra diğer şehirlerde darümuallimin-i sıbyanların açıldığı görülmektedir.⁶⁰

Okulöncesinin önemi Fatih Sultan Mehmet döneminde fark edildiği görülmektedir. Günümüz okulöncesinden farklı olarak dini eğitimde verildiği görülmektedir. Sıbyan Mektebi gibi genel halkın çocuğuna hizmet verirken, Islahaneler de ise normal Sıbyan Mektebi gibi eğitim verirken savaş ve istilalar sonucu ailesiz kalan çocuklara ayrıca barınma, korunma gibi hizmetlerde sunmakta olduğu görülmektedir. Buda günümüzdeki sosyal hizmetler ve çocuk esirgeme birimlerinde açılan okulöncesi sınıfları ile benzeşmektedir.

1869'da Sultan Abdülaziz döneminde, Ali Paşanın nazırlığında Fransız eğitim sisteminden etkilenecek düzenlenen "Maarif-i Umumiye Nizamnamesi" (Milli Eğitim Genel Tüzüğü) kabul edilmiştir. Bu eğitim genel tüzüğü ile devletin açacağı okulların kademelendirilmesi tanımlanması ve programlarının belirlenmesi kararı alınmıştır.⁶¹ Nizamnamede kız çocuklarının da devlet okullarında eğitilecekleri belirtilmektedir.⁶² Eğitimin beş yaşında başlaması nedeni ile eğitimin beşinci ve altıncı yaş dönemlerini kapsayan alan "sıbyan" sınıflarına aynı nizamnamede "Rehnuma-i Muallim-i Sıbyan"(Sıbyan Öğretmenlerine Rehber) bir program çalışması da yayınlanmıştır.⁶³ Ayrıca nizamnamede kız çocuklarına da mümkün ise sıbyan mektebi ayrılması gerektiği eğer bu imkan yok ise bir yer temin edilinceye kadar kız ve erkek öğrencinin aynı sınıfta ders işleyip farklı sırada oturacağı ifade edilmektedir.⁶⁴

Bu nizam nameye göre Sultan Abdülaziz'in kız çocuğunun eğitimine de ne kadar önemli değerli gördüğü görülmektedir. Sıbyan mektepleri erkek öğrencilerde 6-10 yaş, kız öğrencilerde 7-12 yaşın tabii tutulduğu ağırlıklı olarak dini eğitim ve günlük yaşamla ilgili bilginin verildiği eğitim yerleridir. 13-15 yaş süresince eğitim verilir. İlköğretime hazırlıktır. Bu eğitime kız erkek öğrenci ikisi katılırken medrese eğitimine kızlar alınmamaktadır.

⁶⁰ Yaşayan, ve Topçu, **a.g.e.** s.74

⁶¹ Yaşayan, ve Topçu, **a.g.e.** s.74

⁶² Şefika Kurnaz, **Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Kadınların Eğitimi**, *Milli Eğitim Dergisi* 1999, (143).s.118

⁶³ Oğuzkan ve Oral, **a.g.e.** s.31.

⁶⁴ Kurnaz, **a.g.e.** s.118

5-10 yaşlarındaki çocuklara okuma-yazma, bazı dinî bilgiler ve basit hesap işlemlerinin verildiği ilkokullardır. Hemen her mahallede bulunduğu için "Mahalle Mektepleri" veya taş bina olarak inşa edildiği için "Taş mektep" de denilen bu okullar örgün eğitimin ilk basamağını oluşturlardı. Okuma-yazmanın yanında ahlâkî terbiye verilmesi de amaçlanıyordu. Çocuğu şerden sakındırmak ve hayra sevk etmek Osmanlı cemiyetinin eğitim felsefesi idi.⁶⁵

Sıbyan mekteplerinde Kur'an okuma, hesap yapma, yazı yazma, kültürel değerlerin verildiği bilgisi elde edilmektedir.

Islahaneler ve Darüleytalar savaşta ailesini kaybeden kimsesiz çocukların bakımı ve eğitimi ile ilgilenen kurumlardır.⁶⁶ Bazı kaynaklara göre okulöncesi eğitimin temelleri Fatih Sultan Mehmet döneminde olduğu ifade edilmektedir.

Fatih sultan Mehmet döneminde sıbyan mektebinde öğretmenlik yapacak muallimler için belirli kıstaslar koymuştur. Fıkıh derslerini medrese öğrencilerine uygun görürken, sıbyan mektebi öğretmenleri için uygun görmeyip kaldırmıştır. Bu özelliği ile Fatih Sultan Mehmet bu özelliği ile öğretmen yetiştirme programlarını, alanın özelliklerine göre ilk kez düzenlemiş bir program yapıcıdır.⁶⁷

Fatih açtığı ilk mektebin öğretmenlerinde bulunması gereken özellikleri şöyle belirtir. Muallim çok iyi bir mizaca sahip olacak, tanrıyı hoşnut etmek amacı ile davranacak, çocukları eğitmek için gayret gösterecek, yardımcısı da onun çocuklara öğrettiklerini tekrar ve müzakere ettirecek, görevini ağır bulup sevmemezlik etmeyecek ve çocuklara bilmedikleri konuları güzellikle ve yumuşaklıkla anlatacaktır.^{68,69}

Sıbyan Mekteplerinin de eğitim veren kişilerin çocuğun eğitimi için bir eğitim almayı genellikle cami imamlarının ders verdiği, kız öğrencilere ise imamın eşi ders vermektedir. Sıbyan mekteplerinde belirli bir ders süresi olmayıp öğle arası verildiği görülmektedir. Okulöncesi kurumları o döneme göre sıbyan mektebi veya mahalle mektebi olarak anılan eğitim birimleri yavaş yavaş ülkenin büyük şehirlerinde açılmaya başlamış. 1910 yıllarına kadar okulöncesi terimi ve uygulaması görülmemiştir. 23 Temmuz 1908'den sonrada İstanbul da açıldığı bilinmektedir. İlk resmi ana mektebinin açılışı Balkan savaşından sonra başlamış. Ünlü eğitimci Satı

⁶⁵ Enver Halis, *Osmanlı Eğitim Sistemi - Osmanlı Araştırmaları - Ansiklopedi*. Nisan 10, 2014 tarihinde Osmanlı Eğitim Sistemi: <http://www.os-ar.com/modules.php?name=Encyclop> adresinden alındı

⁶⁶ Oktay, *a.g.e.* s.79

⁶⁷ Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000- M.S. 2009 (15 B.)*, Pegem Akademi. Ankara, 2009, s.93

⁶⁸ Akyüz, *a.g.e.* s.93.

⁶⁹ Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1993'e)*, (Isbn 975-7415-02_2 B.). İstanbul: **Kültür Koleji Yayınları** No:2. 1993, s.77.

Bey İstanbul Beyazıtta özel bir çocuk yuvası açmıştır. Bu okulda zengin ailelerin okulu haline gelmiştir. Okulda dönemin eğitim sisteminden farklı olarak Pestolozzi, Frobel, Montessori gibi ünlü eğitimcilerin görüşleri altında maddi cezadan uzak bir eğitim ortamı yaratılarak eğitim verilmeye çalışıldığı bilgisine ulaşılmaktadır.⁷⁰

Bu döneme kadar okulöncesi eğitim birimleri görülmemektedir. Ancak 4-6 yaş döneminde eğitim veren sıbyan mektepleri bu kapsam içinde sayılabilmektedir. Bu mekteplerde de günümüz okul öncesinden farklı eğitim uygulanmaktadır; kur' an, ilahiler, basit cebir işlemleri, basit yazma dersleri verilmektedir. Osmanlı eğitim sisteminde anaokullarının yer almasının bir dönüm noktası olarak görülen II. Meşrutiyet döneminde eğitim de batının örnek alındığı veya etkisi altında kaldığı görülmektedir. Bu dönemde yurt dışına gönderilen öğrenci ve bürokratların avrupalı gözlemleri ve deneyimlerinden yararlanılarak eğitim sistemine yeni bir şekil verilmeye çalışılmıştır.

Meşrutiyet döneminde Eğitimci Kazım Nami Duru da 1909 da Avusturya-Macaristan'a giderek Çocuk bahçesi öğretmenini yetiştiren okulları gezmiş, dönüşte Selanik' de bir anaokulu sınıfı açmıştır. (Bir ilkokul da çocuk bahçesi sınıfı) Öğretmen bulmada yaşanan zorluk nedeni ile Allians Alians İsrail' den yetişmiş iki bayan öğretmenini almıştır.^{71,72} Froebel usulünün ilk bilgilerini bu bayan öğretmenlere kendisi aktarmış bu şekilde eğitim verilmeye başlanmış ancak balkan savaşları nedeni ile yarıda bırakılmıştır. Fransızca' dan "Çocuk Bahçesi Rehberi" adlı kitabın çevirisini yapmıştır.

1913 yılından sonra anaokulu eğitim alanında bazı yasal düzenlemeler yapılarak 6 Ekim1913'te Tedrisat'ı İptidaiye Kanun'ı Muvakkati (İlköğretim Geçici Kanunu) yayınlanmıştır. Kanunun 3. Maddesinde ise anaokulları ve sıbyan sınıfların ilköğretim kurumları arasında gösterilmiştir. Kanunun 4.maddesinde ise anaokulları ve sıbyan sınıfları şöyle tanımlanmıştır. "Çocukların yaşlarına uygun olarak faydalı oyunlar, geziler, el işleri, ilahiler, yurtseverlik şiirleri, tabiat bilgisine ilişkin konuşmalar ile onların ruhi ve beden gelişmelerine hizmet eden kurumlar." Kanun anaokullarının 4 yaşından 7 yaş arası çocukları kapsayacağı ifade edilirken, bu okullar için bir nizamname hazırlanmasını öngörmektedir.^{73,74}

1915'te de Anaokulları Yönetmeliği "Ana Mektepleri Nizamnamesi" yayınlanmıştır. Nizamnamenin 3. Maddesi ilköğretim kuruluşlarını, ana mektepleri, Sıbyan sınıfları, ilkokullar olarak belirlemektedir. Ana mekteplerinin 4-7 yaş arası

⁷⁰ Oktay, **a.g.e.** s.79

⁷¹ Oktay, **a.g.e.** s.80

⁷² Akyüz, **a.g.e.** s.231.

⁷³ Oğuzkan ve Oral, **a.g.e.** s.31

⁷⁴ Yahya **Akyüz, Anaokullarının Türkiye'de Kuruluş Ve Gelişim Tarihçesi, Milli Eğitim Dergisi (132), 1996, s. 11-17.**

çocuklara eğitim vermek üzere ilkokullara bağlı ya da bağımsız olarak açılması düşünülmüştür.^{75,76} Buna yönetmeliğe dayanılarak İstanbul da ve bazı büyük illerde anaokulları açılmıştır. İstanbul da bir yıl süreli eğitim veren, anaokullarına öğretmen yetiştiren birde okul açılmıştır.1915 yılında bu okul bir yıl eğitim verdikten sonra kapatılmıştır.⁷⁷ Ülkemizde ilk kez bu nizamname ile ilkokul ve okulöncesinin birbirinden ayrıldığı görülmektedir. İlk anaokulu öğretmenleri, gayrimüslim kadınlardır.1915'te Darümuallimat'a bağlı olarak açılan Ana Muallime Mektebinde Müslüman-Türk anaokulu öğretmenleri yetiştirilmeye başlanmıştır. Bu okullara 4-5 yaş grubu öğrenciler alınmıştır. Dini ve milli hikâyelerin okutulması, yürüyüş, beden hareketleri, resim inceleme, el işi çalışmalarının yapılması öngörülmüştür. Resmi ve özel anaokullarının açılmasına izin verilmiştir.⁷⁸

Meşrutiyet döneminde, Pestalozzi, Froebel, Montessori gibi batılı eğitimcilerin görüşleri ve yöntemleri telif ve çeviri eserler ile çok daha iyi tanınmaya başlanmıştır.⁷⁹

Cumhuriyet öncesi dönemde dini eğitime ağırlık verildiği görülmektedir. Okul öncesine dair çeşitli çalışmalar yapılarak büyük şehirlerde sayısının çoğaldığı görülmektedir. Ancak Osmanlının dönemlerinde ne kadar okulöncesi eğitim için çaba gösterilse de ülkenin bulunduğu durum, karışıklıklar, ekonomik nedenler vb durumlardan dolayı eğitim bu dönemdeki çocuklar için yaygınlaştırılması yeterli olmamıştır. Açılan okullarda ise zengin hatırı sayılır ailelerin çocukları eğitim görmüşlerdir. Bu dönemde okulöncesi eğitim veren Türk öğretmenlerin olmaması, öğretmen yetiştiren okulların bulunmamasından dolayı yabancı öğretmenlerin eğitim verdiği görülmektedir. Öğretmen yetiştiren okullar açılrsa da devamlılık gösterememektedir.

1.2.3.2.Cumhuriyetten Sonra Okulöncesi Eğitim

29 Ekim 1923'te Cumhuriyetin kurulduğunda tüm ülkede seksen dolayında anaokulu vardı.⁸⁰ Kurtuluş savaşı sonrası ülkemizde erkek nüfusunun azalması, ekonomik nedenler gibi etkenler sonucu kadınların iş hayatına atıldığı gözlenmektedir. Cumhuriyetin ilanı ile demokratikleşme, laiklik, devlet yönetim şeklinin değişmesi ve kadınlara verilen seçme- seçilme hakkı, yönetimde görev alma hakkı (belediye başkanlığı vb.) kadının değerinin artması ile kadınların sosyal

⁷⁵ Oğuzkan ve Oral, **a.g.e.** s.31

⁷⁶ Akyüz, **a.g.e.** s.231

⁷⁷ İbrahim Ethem Başaran, **Türkiye Eğitim Sistemi** (3. Baskı b.), Yargıcı Matbaası, 1996, Ankara, s.74

⁷⁸ Yaşayan ve Topçu, **a.g.e.** s.81

⁷⁹ Akyüz, **a.g.e.** s.231

⁸⁰ Başaran, **a.g.e.** s.74

yaşamda yer edinmeye başlamaktadır. Bu süreç içerisinde çocuğun bakımı ile ilgilenecek bakıcıların gündeme gelip, aranan eleman olarak bakıcılar görülmektedir. İlkokuldan önce önemli bir dönem olan ilk çocukluk dönemi çocuğun öğrenme hızının en yüksek olduğu, kişilik ve karakter gelişimin büyük bir kısmının sağlandığı evre olduğu göz ardı edilmeden, bu eğitimin daha bilinçli bir şekil alabilmesi için devlet çalışmaları yoğunlaştırılmıştır. Ancak bazı dönemlerde devletin uyguladığı eğitim politikaları ile geri plana atıldığı görülmektedir.

1927 yılında anaokuluna öğretmen yetiştirmek için Ankara’da öğretim süresi iki yıl olan “Ana Öğretmen Okulu” açılmıştır. Bu okulda beş altı yıl eğitim verdikten sonra 1933 yılında kapatılmıştır.⁸¹ , ⁸² 1930’lu yıllarda devlet ilköğretimin yaygınlaştırılmasına yoğunlaştığı için anaokullarına el atamamıştır. Yetişkinlerin eğitimi için “Millet Mektepleri” açılmıştır. Türk vatandaşını okur-yazar duruma getirmek için çalışmalar yapılmıştır.⁸³ , ⁸⁴ 1932-1933 yılları arasında resmi anaokullarında sadece 12 ana okulu öğretmenin görev yaptığı görülmektedir.⁸⁵

1934-1935 öğretim yılında, Ankara’da, üç yıl süreli “Kız Meslek Öğretmen Okulu” açılmış, bu okulun adı 1948 yılında değişiklikler yapılarak “Kız Teknik Öğretmen Okulu” olarak değiştirilmiştir. Çocuk Bakımı ve Eğitimi alanında öğretmen yetiştiren bir öğretmen okulunun da ele alındığı görülmektedir.⁸⁶

1940’lı yıllarda anaokullarının Bakanlık dışında kamu ve özel kuruluşlarca açılması istendi.⁸⁷ 1950’li yıllarda bu konu hemen unutuldu. 1952’de 6972 sayılı “Korunmaya Muhtaç Çocukları Koruma Kanunu “Gereğince, Milli Eğitim bakanlığında kurulan Bir komisyon” Anaokulu Programı ve Yönetmeliği” ile “Anaokulları Öğretmen Yetiştirme Kursu Geçici Programını” hazırlamıştır.1953 V. Milli Eğitim Şura programında bu karar aynen kabul edilmiştir.⁸⁸ , ⁸⁹ Okulöncesi öğretmen açığı çok fazla olması nedeni ile kurslar yetersiz kaldığı gözlenmektedir.

Programa göre anaokulu öğretmenlerinin en az ilkokul öğretmenliği standardına sahip olmaları istenmekte, açılacak yaz kursları ile öğretmen ihtiyacın karşılanması önerilmiştir. Ancak 4 Ocak 1954 gün ve 780 sayılı tebliğler dergisinin de V. şura kararları işlerlik kazanamamıştır. 1961’de 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Temel kanununun da okul öncesi eğitimin amaçları belirlendi. Milli eğitim Temel Kanununa göre: Okulöncesi eğitim zorunlu eğitim çağına gelmemiş çocuğun

⁸¹ Oğuzkan ve Oral, **a.g.e.** s.32

⁸² Başaran, **a.g.e.** s.74

⁸³ Oğuzkan ve Oral, **a.g.e.** s.32

⁸⁴ Başaran, **a.g.e.** s.74

⁸⁵ Oğuzkan ve Oral, **a.g.e.** s.32

⁸⁶ Oğuzkan ve Oral, **a.g.e.** s.33

⁸⁷ Başaran, **a.g.e.** s.74

⁸⁸ Oğuzkan ve Oral, **a.g.e.** s.33

⁸⁹ Yaşayan ve Topçu, **a.g.e.** s.117

eğitimini kapsamaktadır. İlköğretim yaşı yedi iken, bu yaş altıya indirildi, daha sonra tekrar yediye çıkarılmıştır. Bu durumda okulöncesi dönem 0-6 yaşları(0-72 ay) kapsamaktadır. Okulöncesi kendi içerisinde ikiye ayrılmıştır. Yuva eğitimi (0-3 yaş) ve anaokulu eğitimidir. (4-6 yaş)⁹⁰

1961-1962 yıllarında anasınıflarında görev yapması için 20 tane ilkokul öğretmeni atanmıştır. 1963-1964 yılında ise bu amaçla kız meslek liselerinde “Çocuk Gelişimi ve Bakımı Bölümü” açılmıştır. Bu bölümlere formasyon eğitimi verilerek Talim Terbiye Kurulunun 1967 tarih ve 120 sayılı kararı ile okulöncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştiren kurumlar haline gelmiştir. Bu çalışmanın kaynağı ise 1935’de Ankara’da sonra da Konya’da açılan Kız Teknik Öğretmen Okullarıdır.⁹¹1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu, okul öncesi eğitimi “mecburi ilköğretim çağına gelmemiş çocukların isteğe bağlı eğitimi” biçiminde tanımlanmaktadır. Bu eğitimin amaç ve görevleri milli eğitimin amaç ve ilkelerine uygun olarak şöyle ifade edilmektedir.⁹²

- Çocukların beden, zihin, duyu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak
- Onları temel eğitime hazırlamak
- Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak.

1973 Milli Eğitim Kanununda Okulöncesi eğitim isteğe bağlıdır. Bu okullar, bağımsız anaokulu olarak kurulabileceği gibi, gerekli yerlerde ilköğretim okuluna bağlı ana sınıfları hâlinde veya diğer öğretim kurumlarına bağlı uygulama sınıfları olarak da açılabilir. Okulöncesi eğitim kurumlarının nerelerde açılacağı, Millî Eğitim Bakanlığınca hazırlanan yönetmeliklerle düzenlenir.⁹³ Tablo 2 ’de, okul öncesi eğitiminin sayısal durumu görülmektedir.⁹⁴

⁹⁰ Başaran, **a.g.e.** s.74-75

⁹¹ Oktay, **a.g.e.** s.101

⁹² Akyüz, **a.g.e.** s.300.

⁹³ Yaşayan ve Topçu, **a.g.e.** s.117

⁹⁴ Akyüz, **a.g.e.** s.300.

Tablo - 2 Resmi ve Özel Okulöncesi Eğitimin Sayısal Durumu

Okul türü	Okul veya derslik sayısı		Toplam Öğrenci sayısı		Kadrolu Öğretmen Sayısı	
	1987-88	1991-92	1987-88	1991-92	1987-88	1991-92
Resmi Anaokulu	23	29	2.406	3.157	169	241
Resmi Anasınıfı	2.715	4.196	85.855	121.648	4.765	7.061
Kız Meslek Lis.Uyg. Anas.	314	333	8.677	7.963	823	1.073
Özel Türk Anaokulu	161	134	5.471	3.524	382	302
Özel Yabancı Anaokulu	2	2	36	77	2	3
Özel Azınlık Anasınıfı	22	21	698	539	127	27
Toplam	3.237	4.714	103.141	136.908	6.168	8.707

Kaynak: AKYÜZ, Y. (1993). *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1993'e)* (ISBN 975-7415-02_2 b.). İstanbul: Kültür Koleji Yayınları No: 2.s.77.

1 Kasım 1978'de, Milli Eğitim Bakanlığı ve İstanbul Boğaziçi Üniversitesi, İdari Bilimler Araştırma ve Uygulama Enstitüsü arasında, "Türkiye'de Okulöncesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Projesi" isimli bir çalışma düzenlenmiştir. Projede okulöncesi eğitim programlarının ve eğitici eğitim sisteminin değerlendirilmesi yapılmış; çocuk gelişimi ve eğitiminin temel ilkeleri belirlenip, bu ilkelere bağlı olarak kendi kültür ve toplumsal yaşantımıza uygun bir model ve program önerilmiştir.

Altıncı V Yıllık Kalkınma planına göre anaokulları ve anasınıflarının yaygınlaştırılması, okulöncesi eğitimde okullaşma oranının yüzde 11,5'e çıkarılması hedeflenmiştir.⁹⁵ 1988-94 yılları arasında okulöncesi eğitim kurumları için okullaşma oranları ve öğrenci sayıları aşağıdaki tablo da verilmektedir.

⁹⁵ *Devlet Planlama Teşkilatı*, (1989, 6 22), *Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı*, 1990-1994: <http://ekutup.dpt.go.tr/plan/plan6.pdf> (Erişim Tarihi: 14.03.2014)

Tablo - 3 Okulöncesi Eğitimde Hedefler

(Bin kişi)

Yıllar	Çağ Nüfusu (5-6 Yaş) (1)	Hedef Alınan Öğrenci Sayısı	Hedef Alınan Okullaşma Oranı
1988-89	2450	102	4,2
1989-90	2414	133	5,5
1990-91	2416	169	7,0
1991-92	2570	218	8,5
1992-932	2759	275	10,0
1993-94	2887	332	11,5

Kaynak: DTP VI. BYKP Nüfus Tahminleri.

Onuncu Milli Eğitim Şurasında okulöncesi eğitim yaşı 0-5 yaşa indirilip (0-60 ay) yasa değişikliği yapılmıştır.⁹⁶ 1952 Anaokulu Programın da bir günlük faaliyet programı belirlenmiş ve bu program içerisinde yapılabilecek etkinliklere değinilmiştir. 1989 yılında yürürlüğe giren Okul Öncesi Eğitim Programında ise 4-5 yaşındaki çocuklar için kazanması gereken eğitim amaçları beden ve hareket gelişimi, sosyal ve duygusal gelişim, zihin gelişimi ve dil gelişimi şeklinde dört guruba ayrılmıştır. Bu amaçların kazanılmasına yönelik olarak da yaş guruplarına göre üniteler belirlenmiş ve 19 ünitenin de amaçları, davranışlar ve konu başlıkları ile verilmiştir. 1989, 1994, 2002 ve son olarak da 2006 yıllarında Okul Öncesi Eğitim Programının yenilendiği belirlenmiştir.⁹⁷

1992 yılında yurdumuzda okulöncesi eğitimin daha koordineli gerçekleşmesi ve toplumun ihtiyacını giderebilecek düzeyde olması için Milli eğitim bakanlığına bağlı olarak Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü Kurulmuştur.

1994 yılında yürürlüğe giren Okul Öncesi Eğitim Programında, 1989 programından farklı olarak 0-3 yaş, 4-5 yaş ve 6 yaş çocukları için ayrı gelişim programları hazırlanmıştır. Eğitim amaçları hedef şeklinde değiştirilmiş ve hedefler, kendisinin farkında olmanın gelişimi, psikomotor becerileri, öz bakım becerilerinin gelişimi duygusal özelliklerinin gelişimi, sosyal becerilerinin gelişimi, bilişsel

⁹⁶ Başaran, a.g.e. s.75

⁹⁷ Fatma Alisinanoğlu ve Neslihan Bay, Sempozyum XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. **Okulöncesi Tarihsel Gelişimi**. Tokat,2007

becerilerinin gelişimi, dil becerilerinin gelişimi, estetik ve yaratıcılığın gelişimi alanlarında daha da geliştirilerek belirlenmiştir. Bu programda da hedeflerin ünitelerle verilmesi amaçlanmıştır. Okul öncesi eğitim cumhuriyet döneminden 1992 yılına kadar çok yavaş bir gelişme göstermiştir. Bu gelişmeleri tablo 4'de izleyebiliriz.⁹⁸

Tablo - 4 Resmi Ve Özel Anaokulları Ve Anasınıflarında Sayısal Gelişmeler

Öğretim yılı	Okul sayısı	Öğrenci		Toplam	Öğretmen
		Erkek	Kız		
1932-33	92	1.990	1.905	3.895	32
1940-41	51	889	801	1.690	60
1950-51	52	941	819	1.790	71
1960-61	64	1535	1.195	2.730	104
1970-71	112	2.299	1.902	4.201	185
1988-89	3.437	53.404	50.527	103.931	6.391
1991-92	4.460	69.268	61.755	131.023	7.763

Kaynak: AKYÜZ, Y. (1993). *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1993'e)* (ISBN 975-7415-02_2 b.). İstanbul: Kültür Koleji Yayınları No:2.s.299

Bu gelişmeler hala ihtiyaca cevap vermekten uzaktır. Türkiye'de okulöncesi eğitim sistemi gerek nitelik gerekse nicelik açısından gereksinmeyi karşılayacak düzeyde değildir. Okulöncesi eğitimde okullaşma oranı 1990-1994 yılları arasında kapsayan VI. Beş Yıllık Kalkınma Plânında 1993-1994 eğitim-öğretim yılında %11,5, 2001-2005 yılları arasında kapsayan VIII. Beş Yıllık Kalkınma Plânında % 25 olarak belirlenmiş olmasına rağmen, gelişmiş ülkelerde okullaşma oranının % 90'lara ulaştığı göz önünde bulunursa bu alandaki çalışmalara hız verilmesi gerektiği görülmektedir.^{99,100}

VIII. kalkınma planı okul öncesi eğitim hizmeti veren kurumların arasındaki farkların giderilerek aynı standartta olması gerektiğini belirtmektedir. Okul öncesi

⁹⁸ Akyüz, a.g.e.s.299.

⁹⁹ DPT. (1989, 6 22). *Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı* 1990-1994: Erişim Tarihi:14/03/2014 <http://ekutup.dpt.go.tr/plan/plan6.pdf>

¹⁰⁰ DPT. (2000, 6 6). *Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı* 2001-2005 .Erişim Tarihi:14/03/2014 <http://ekutup.dpt.go.tr/plan/plan6.pdf>

eğitim döneminde toplum tabanlı eğitim verilebilmesi için yazılı, sözlü ve görüntülü eğitim programlarının yapımına ağırlık verilmesi gerekli olduğu ifade edilmektedir.¹⁰¹

1996-1997 yıllarında okullaşma oranı 5,8 ile 2001-2002 yılları arasında okullaşma oranı 6,9 olarak kıyaslayıp Okul öncesi eğitimde % 7 düzeyinde olan okullaşma oranı, bu alana hızlı bir biçimde yatırım yapılması gerektiğini göstermektedir. Gökhan Tuzcuya göre; “7. Beş Yıllık Kalkınma Planında okul öncesi eğitimde % 16 okullaşma oranına 2000-2001 öğretim yılında ulaşılması öngörülmüştü. Benzer şekilde 8. Beş Yıllık Kalkınma Planında da % 25 okullaşma oranına 2005-2006 öğretim yılında ulaşılması öngörülmektedir. Bu bağlamda kalkınma planlarında öngörülen hedeflere ulaşılabilmesi için okul öncesi eğitim kurumları, yerel yönetimlerle işbirliği içerisinde yaygınlaştırılarak geliştirilmelidir. Çocuğun kişilik yapısının biçimlendiği dönem olan okul öncesi eğitim, toplumun tüm kesimlerine yönelik olmalı, diğer bir deyişle yalnızca çalışan annelerin yoğun olduğu yörelerde olmamalı ve bunun gerçekleşmesi için bağımsız anaokulu modeli yerine, ilköğretim bünyesinde ana sınıfı modeli yaygınlaştırılmalıdır”.¹⁰²

1999-2000 eğitim-öğretim yılı içinde Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde okulöncesi eğitim kurumu olarak 506 anaokulu, 7.717 anasınıfı, 348 uygulama sınıfı, 923 Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı kurumlar ile 388 adet 657-191. maddeye göre açılan kurum bulunmaktaydı. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde 2000 yılı içinde okulöncesi eğitim kurumu olarak 68 anaokulu, 533 anasınıfı ile 5 çocuk kulübü ve 2 uygulama sınıfı açılmıştır.¹⁰³ Okulöncesi Eğitimin Yıllara Göre Gelişim Süreci¹⁰⁴

Tablo-5 Resmi ve Özel Anaokulları ve Ana Sınıflarında Sayısal Gelişmeler

Öğretim Yılı	Okul Sayısı	Öğrenci			Öğretmen
		Erkek	Kız	Toplam	
1932-33	92	1.990	1.905	3.895	32
1940-41	51	889	801	1.690	60
1950-51	52	941	819	1.760	71
1960-61	64	1.535	1.195	2.730	104

¹⁰¹ DPT. (2000, 6 6). **Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 2001-2005** .Erişim Tarihi:14/03/2014 <http://ekutup.dpt.go.tr/plan/plan6.pdf>

¹⁰² Gökhan Tuzcu, **Eğitimin Finansman Gereklere ve Boyutları**. *Milli Eğitim Dergisi* (163),2004,s.49

¹⁰³ Milli Eğitim Bakanlığı, **2001 Yılı Başında Milli Eğitim**, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara ,2000.

¹⁰⁴ Akyüz, **a.g.e.** s.345

1970-71	112	2.299	1.902	4.201	185
1988-89	3.437	53.404	50.527	103.931	6.391
1997-98	7.532	95.859	85.599	181.458	10.186
2000-01	9.249	135.481	123.225	258.706	16.563
2003-04	13.692	186.912	171.587	358.499	19.122

Kaynak: AKYÜZ, Y. (2009). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000- M.S. 2009* (15 b.). Ankara: Pegem Akademi.s.345

2006 yılında yapılan XVII. Milli Eğitim Şurasında Okul öncesi eğitimin zorunlu hâle getirilmesi, okul öncesi eğitim kurumlarının açılmasında özel sektörün teşvik edilmesi, okul öncesi kurumlar, kreş ve çocuk yuvaları gibi tesislerin geliştirilmesinde devlet desteği ve teşvikinin artırılması kararları alınmıştır. 2009 yılında Okulöncesi eğitim 32 pilot ilde zorunlu hale getirilmiştir.¹⁰⁵2009'da 3-5 yaş okullaşma oranı %22.53'tür. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planında hedeflenen %25'lik orana ulaşamamıştır. Bu çok yetersiz olduğu gibi bu alanda gerekli fiziki, sosyal ortam standartları henüz geliştirilmeye muhtaçtır. Ayrıca rehberlik yapacak yeterli sayıda personel yoktur.¹⁰⁶

Tablo-6 Anaokullarının Cumhuriyet Dönemindeki Gelişimi

Tarih	Okul	Öğretmen	Öğrenci	özel okul
1926-27	85			
1932-33		12		
1937-38	0	59	1555	47

1938 yılındaki okullardan sadece 14'ü Türk anaokulu iken 32 azınlık ve yabancı okulu bulunmaktadır.

Zehra YAŞAYAN ve Filiz TOPÇU' ya göre;

¹⁰⁵ Yaşayan ve Topçu, a.g.e.s.117

¹⁰⁶ Akyüz, a.g.e.s.346



Resim-1 Okulöncesi Sınıfı

1926-1927 öğretim yılında Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumu sayısı 85'tir. 2009-2010 öğretim yılında ise bu sayı 26.681'e yükselmiştir.

“Cumhuriyet Türkiye'si, okul öncesi eğitim alanında, Osmanlı'dan çok cılız bir miras devralmıştır. Gerçekten de 1923-1924 öğretim yılında ülkedeki tüm anaokullarının sayısı yalnızca 80 idi. Bu okullarda 136öğretmen görev yapıyor ve 5.880 öğrenci öğrenim görüyordu. Cumhuriyet Döneminde okul öncesi eğitimin geliştirilmesi için önemli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar özellikle son çeyrek yüzyılda ivme kazanmıştır. Nitekim sağlanan gelişmeler sonunda 2009-2010öğretim yılında Türkiye'deki okul öncesi öğretmeni sayısı 42.716'ya çıkmıştır... Öğrenci sayısı ise 980.654'e ulaşmıştır. Sağlanan kayda değer gelişmelere rağmen, bugün Türkiye'de okul öncesi eğitim alanında birçok sorun bulunmaktadır. Bunların başında, çağ nüfusuna göre okullaşma oranının düşük olması gelmektedir. Gerçekten de XXI. yüzyıla girerken ülkede okul öncesi eğitim çağındaki çocukların yalnızca yaklaşık olarak%10'u okula devam etme olanağına kavuşabilmişti. Öte yandan, okul öncesi eğitim kurumlarının bir bölümü, çağdaş standartlara sahip olmaktan uzak bir hâlde faaliyetlerini sürdürmektedir. Bunun nedeni, güçlü bir yönetim ve denetim sistemi ile nitelikli personel ve yeterli mali kaynağın bulunmayışıdır.”¹⁰⁷

2012 yılında yeni düzenlenen 4+4+4 eğitim programı ile ilköğretim birinci sınıf yaşı altıya düşürülüp,60-66 ay arasını çocuğu birinci sınıf eğitim isteğini veliye

¹⁰⁷Cemil Öztürk, **Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası**, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara, 1996, s.237

bırakmıştır. Okulöncesi eğitim programı eğitim yaşı 48-66 aya düşürülmüştür. Eğitim programının da kazanım ve amaç yerine kazanım ve göstergelere yer verilmiştir. Aile eğitimine önem verilip, aile katılım çalışmaları da arttırılmıştır. Yıllık plan düzenlenmeyip, yerine her ay aylık plan, günlük plan ise eğitim akışı şeklinde hazırlanıp etkinlik havuzu oluşturulacaktır. Günümüz okulöncesi eğitim kurumlarının önemi hemen hemen herkes tarafından kabul edilmektedir. Fakat okulöncesi eğitim kurumlarının işlevini, çalışan annelerin çocuklarını bıraktıkları bir çeşit bakım evleri olarak değerlendirmek, ya da varlıklı ailelerin çocuklarını başından savdığı bir kurum olarak açıklamak doğru değildir. Anneler çalışsın ya da çalışmasın, okulöncesi dönemdeki çocuklarını gelecekteki eğitim yaşantılarının ilk basamağında okulöncesi eğitim kurumlarından geçirmelidirler.¹⁰⁸

Okulöncesi eğitim günümüzde hızla yaygınlaştırılmaya çalışılırken öğretmen yetiştirilmesine de ağırlık verilmiştir. Türkiye'nin geneline yayılıp sadece çalışan annelere özel bir eğitim merkezi olmasından çıkarılmaya çalışılmaktadır. Bütün bu çalışmalar yapılırken okulöncesi sınıflarının gerekli araç gereçle donatılması ve yardımcı personeline temin edilmesi, okulöncesi sınıflarında gerekli pedagojik formasyonu almış olan okulöncesi öğretmenlerini temin etmek gerekmektedir. Bu öğretmenleri çalışmaları için teşvik etmek gerekmektedir.

Meral TANER DERMAN ve Handan Asude BAŞAL'ın yaptığı çalışmada okul öncesi eğitimin okullaşma oranı ve gelişim süreci tarihsel sıralama ile şu şekilde ifade edilmiştir.¹⁰⁹

¹⁰⁸ Atalay Yörükoğlu, **Çocuk Ruh Sağlığı** (24.Baskı B.), Özğür Yayınları, İstanbul, 2000, s.72

¹⁰⁹ Meral Taner Derman ve Handan Asude Başal, **Cumhuriyetin İlanından Günümüze Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretimde Niceliksel ve Niteliksel Gelişmeler**, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2010, 3. 560-569 s.563-564

Tablo-7 1923–2009 Arası Öğretim Yıllarına Göre Okulöncesi Eğitimde Sayısal Gelişmeler

Öğretim Yılı	Kurum		Öğrenci Sayısı		Öğretmen Sayısı		Okullaşma Oranı
	Sayı	Artış Oranı	Sayı	Artış Oranı	Sayı	Artış Oranı	
1923-1924	80		5.880	136			
1924-1925	85	6,2	8.540	45,2			
1932-1933	92	8,2	3.895	-54,3	32	-76,5	
1940-1941	51	-44,5	1.690	-56,6	60	87,5	
1943-1944	49	-3,9	1.604	-5,1	63	5	
1950-1951	52	6,1	1.760	9,7	71	12,7	
1960-1961	64	23	2.730	55,1	104	46,4	
1963-1964	146	128,1	4.767	74,6	180	73	
1970-1971	413	182,8	10.714	124,8	743	312,8	
1978-1979	1.371	231,9	26.559	147,9	1.572	111,5	
1980-1981	2.007	46,4	43.545	63,9	2.874	82,8	
1983-1984	2.784	38,7	78.981	81,3	4.414	53,5	
1990-1991	3.625	30,2	113.388	43,5	6.624	50	
1994-1995	5.169	42,5	148.088	30,6	9.098	37,3	7,3
1995-1996	5.600	8,3	158.354	6,9	9.771	7,3	7,7
1996-1997	6.082	8,6	174.710	10,3	9.971	2	8,9
1997-1998	6.563	7,9	182.533	4,4	10.376	4	9,3
1998-1999	6.868	4,6	204.461	12	10.979	5,8	10
1999-2000	7.660	11,5	212.603	3,9	11.591	5,5	9,8
2000-2001	8.996	17,4	228.503	7,4	12.265	5,8	10,3
2001-2002	10.554	17,3	256.392	12,2	14.520	18,3	11
2002-2003	11.314	7,2	320.038	24,8	18.921	30,3	11,7
2003-2004	13.692	21	358.499	12	19.122	1	13,2
2004-2005	16.016	16,9	434.771	21,2	22.030	15,2	16,1
2005-2006	18.539	15,7	550.146	26,5	20.910	-5	19,9
2006-2007	20.675	11,5	640.849	16,4	24.775	18,5	22,4
2007-2008	22.506	8,9	701.762	9,5	25.901	4,5	28,5
2008-2009	23.653	5	804.765	14,7	29.342	13,3	29,1

Kaynak: Öz, 1983; Sakaoğlu, 2003; Akyüz, 2004; MEB, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009; OÖEGM, 2006;2007 Yılı Yatırım Programı,2006;EACEA,2010 aktaran: DERMAN, M. T., & BAŞAL, H. A. (2010). Cumhuriyetin İlanından Günümüze Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretimde Niceliksel ve Niteliksel Gelişmeler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* , 3.560-569.s.563-564

Her geçen yıl okul öncesi eğitimle ilgili çalışmalarda artış gözlenmektedir. Millî eğitimin uyguladığı politikalara göre oranlarda düşme olsa da ilerleme devam etmektedir. Her ilde okul öncesi eğitimin yaygınlaşmasına yönelik çalışmalar yapılmakta ve bu çalışmalar okul öncesinde okullaşma oranının artmasını sağlamaktadır. Okullaşma oranlarındaki artış beraberinde eğitimde kalite ile ilgili çalışmaları gerektirmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılan program gelişim ve öğrenme kuramlarının, toplumun gelişen ve değişen ihtiyaçlarının ve ilköğretim programlarında benimsenen ilke, yaklaşım ve özellikler doğrultusunda gözden geçirilerek geliştirilmiştir. Yapılan çalışmalar çocuğun gelişim dönemi gözden geçirilerek uyarlanmaya çalışılmaktadır. Ancak yapılan çalışmalarda okullaşma oranına ağırlık verilerek, fiziksel uygunluk ve araç gereç temini de uygun imkânlarla sağlanması, sınıf ortamının çocuğun ihtiyaçlarına uygun şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

Günümüzde ülkemizde ve bazı ülkelerde okulöncesi eğitimin gönüllülüğe bağlı olduğu gözlenmektedir.

- Ülkemizde okulöncesi kurumları olarak okullaşma oranı düşük olduğu görülmektedir.
- Ülkemizde okulöncesi eğitimi verecek öğretmenlerimiz dört yıllık üniversite mezunudur.
- Anasınıflarında okullaşma oranı artsa da bunu dört yaş grubunda da üst düzeye ulaştırmaya çalışmaktır.

1.2.4. Okulöncesi Eğitimin Ortaya Çıkış Temelleri ve Düşünürlerin Görüşleri

Orta Çağ'da İslam Düşünürü Ve Şair Sadi

Eğitimin erken başlatılmasını şu şekilde ifade etmiştir. “Taze ağacı istediğin gibi bük, kurduğu mu, ateşten başka bir şeyle doğrultulmaz”¹¹⁰ Sözü bir insanın eğitiminde en önemli yılların çocukluk dönemi olduğunu çok güzel ifade etmektedir

Gazali (1058-1111)

Çocuğu ana-babaya verilen bir tanrı armağanı olarak kabul etmektedir. Çocuğu kalbini “Her nakışı kalbe uygun, boş, sade bir cevher” parçası olarak düşünmektedir.¹¹¹ Bir çocuğun eğitiminde öğretmenin onu istediği şekilde yönlendirebileceğini görüşünü öne sürmektedir. Bu da bizlere bu dönemde bile çocuğun gelişiminde okulöncesi eğitim döneminin çok büyük bir önem arz ettiğini karakter ve kişiliğinin bu dönemde kalıplaştığının bir göstergesidir.

Farabi (M.S. 870-950)

Çocuğun gelişiminin deneyimlerle oluştuğunun, yönlendirilmeye hazır bir kalıp gibi olduğunu ifade etmiştir. “Bilgiye ulaşmak için çocuğun beş duyu organını kullandığını ifade etmiştir. Benlik eğitimini eğitimin temeli olarak ele almıştır.”¹¹²

İbn-i Sina.

Çocuklar oyunla eğitilmelidir; çünkü oyun çocuğun doğal bir etkinliğidir.¹¹³

Quintilianus

Yünlerin beyazlığına boyalarla verilen renk silinmez. Bu yüzden çocuğun ilk

¹¹⁰ Oktay, **a.g.e.s.**23

¹¹¹ Oğuzkan ve Oral, **a.g.e.s.**29

¹¹² Oğuzkan ve Oral, **a.g.e.s.**29

¹¹³ Haluk Yavuzer, **Çocuk Eğitimi El Kitabı** (6 b.), Remzi Kitabevi, İstanbul, 1998, s.151

yıllarında, henüz tam bir biçim almamış olan zihnine verilecek bilgilerin ve örnek alacağı kişilerin özenle seçilmesi gerekir.¹¹⁴

Comenius (1592-1670)

17. yy'ın büyük düşünürlerinden biri de comenius'dur. Ayla Oktay'a göre "İnsan kendi içinde tanrısal özellikler taşır ve iyi olarak dünyaya gelir. Eğitimin görevi insandaki bu tanrısal iyi özellikleri geliştirmektir. Eğitim; özgürlük, neşe ve zevk içeren, pozitif öğrenme tecrübelerinden oluşmalıdır." Bir başka düşüncesi de "eğitimin tabiatın yolunu izlemesidir. Doğada bir düzen olduğu, her canlının bir gelişim evresi olup bu sırayı takip ettiğidir. Bu yüzden çocuğun bu dönemlerine uygun olarak eğitim düzenlenmeli, çocuğun yapabileceğinden fazlasına zorlanmaması, öğrenme için gerekli olanlar öğretilmeden bir sonraki basamağa geçmemek gerektiğini ifade etmektedir."

Comenius, erken çocukluk döneminde en iyi öğrenmenin duyular yolu ile olduğunu söyler ve ilk çocukluk yıllarında somut ve duyulara dayalı bir eğitimin gerekliliğine inanır. Büyük Didaktika adlı eserinde eğitimle ilgili görüşlerini açıklayıp Resimlerle Dünya (Orbis Picturs) adlı eseri ile resimle yazıyı birleştirip, ilk resimli çocuk kitabını yazan kişidir.¹¹⁵

John Locke (1632-1704)

"İnsan zihni doğduğunda boş bir levha gibidir."

Locke'un erken çocukluk eğitiminde temel görüşü "Boş Levha" teorisi. İnsanın doğumdan itibaren çevreyle kurulan ilişkisi sonucu bilgi ve tecrübe sahibi olduğunu, çevre şartlarının insanın gelişiminde büyük rol oynadığını ifade etmektedir. Çocuğun beyninin boş olduğu ve her türlü bilgiye ihtiyacı olduğunu, nasıl bir eğitim verilirse çocuğun o şekilde şekilleneceğini ifade etmektedir.

Locke en iyi öğrenmenin duygusal öğrenme olduğunu ifade eder, çünkü çocuğun çevreyi ve tecrübeleri algılaması duyuları ile gerçekleştiğini ifade etmektedir.¹¹⁶ Bu düşüncesi ile Maria Montessorinin duyulara dayalı öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yönelik eğitim anlayışı geliştirmesine örnek teşkil etmektedir.

¹¹⁴Yavuzer, a.g.e. s.151.

¹¹⁵Morrison,S.G.(1988).*Early Childhood education:A historikal perspektive in approaches to early childhood education*, Toronto, Johnson Merill Publishing Compny. Aktaran: Ayla Oktay, 2002, s.46

¹¹⁶ Oktay, a.g.e. s.47

Jean Jaques Rousseau (1712-1778)

“Çocuğun kazanmasını düşündüğümüz geniş kapsamlı bilgiler yerine, çocuğun neyi öğrenebileceği ve neleri öğrenmeye ilgi duyduğu üzerinde yoğunlaşmamız gerekir.”

18. yy'da Fransa da yaşamıştır. Hayatı boyunca toplumsal baskılara karşı bireyin dolayısı ile çocuğun hak ve özgürlüklerini savunmuştur. Eğitimdeki sert, olumsuz baskıların çocuğun gelişimini olumsuz etkilediğini savunmuştur. Bunun yerine çocuğun özgür, kendi doğasında içinde var olan gücünü serbest ortamda geliştirebildiğini ifade etmektedir. Rousseau fiziksel etkinliklerde özgürlüğü savunmuş, çeşitli araç gereç aracılığı ile yaparak öğrenme yöntemini, eğitimin temel fonksiyonu olarak görmüştür.¹¹⁷ 1762 yılında yayınlanan “Emile” adlı yapıtında eğitim yöntemlerinin, çocuğun yaşına göre hem fiziksel, hem duygusal, hem sosyal yönden, hem de dil gelişimi yönünden gelişimindeki aşamalara uygun olması gerektiğini ifade etmiştir.

Johann h. Pestalozzi (1746-1827)

“Eğitimin merkezi çocuktur.”

19. yüzyılda İsviçreli eğitimcidir. J.J Rausseau 'dan etkilenmiş. Ancak Sosyal yönden yaşanan problemlerin eğitimde değişiklik yaparak değişebileceğini ifade etmektedir. Yapararak ve yaşayarak eğitimin öneminde bahsetmiş tüm dünyada eğitim şekli olarak gündeme gelmesini sağlamıştır.

Pestalozzinin eğitim ilkeleri “Yaşama Hazırlık” ve “Yaşam eğitir” şeklinde ifade edip “Yapararak Öğrenme” ilkesinin gündeme getirip dünyaya yayılmasını sağlayan önderdir.¹¹⁸ Pestalozzi, kırsal kesimlerde, yoksul halkın çocukları için doğrudan deneyime ve el becerilerine dayalı okullar açmıştır. Öğrenmenin, doğumla birlikte başladığı görüşünü benimseyen, eğitim uygulamalarını sonsuz insan sevgisi ve özveri ile sürdüren eğitimcidir. Çocuğun eğitimine büyük etkisi olmuştur.

Çocuk zeka ve kişilik özünü taşıyan bir tohumdur. Pestalozzi'nin eğitim sisteminin adı metod'dur. Metodun amacı çocuktaki potansiyeli en iyi şekilde ortaya koyabilmek için gereken uyarıyı yapmaktır. Konular çocuğun özelliğine, gücü nün yettiği faaliyetlere, gelişim evresine ve ihtiyaçlarına uygun olmalıdır.¹¹⁹ Eğitim biliminin amacı çocuğun yeteneğinin en iyi şekilde gelişmesini sağlamak ve

¹¹⁷ Oğuzkan ve Oral, **a.g.e.**s.25

¹¹⁸ Oğuzkan ve Oral, **a.g.e.** s.25

¹¹⁹ Ayla Oktay, Özgül Polat Unutkan, Tanju Gürkan ve Renge Zembat, **Ne Yapıyorum? Neden Yapıyorum? Nasıl Yapıyorum**, Ya-pa Yayınları, İstanbul, 2003, s.11.

yeteneklerinin ortaya çıkabileceği ortam hazırlamaktır. Pestalozzinin görüşleri en iyi şu cümle ile açıklana bilir “Elin, kafanın ve kalbin eğitimi”.¹²⁰

Frederich W.A. Fröbel (1782-1852)

“Çocuğun bütünlüğü önemlidir.”

Frobelin çalışmaları Okulöncesi eğitimin başlangıcı olarak görülmektedir. Alman eğitimci eğitimin özgürlük ortamında, ilgi ve istekler doğrultusunda belirlenip çocukların yönlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Eğitimde sezgi, buluş yöntemi, bireysel çaba, bilinenden bilinmeyene yöntemlerinin önemini ifade etmiştir.¹²¹

Bireylerin farklılıklardan bahsederek çocuğun eğitiminde bu özelliğe dikkat edilmesi ve gelişimin devamlılık arz ettiğini ileri sürmüştür. Yuvalardaki asıl amacın çocuğun öğrenmeye ilgisini artırmaktır.¹²² Çocuğa bilgi aktarmaktan ziyade içinde var olan yeteneklerinin keşfedilmesine gelişmesi için ortam sunarak yardım etmektir görüşünü savunmaktadır. Fröbel eğitimde oyuncakların önemini vurgulamış ve çocuğun yeteneğinin gelişimin de etkili bir eğitim aracı olarak oyuncakların kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Fröbel çocuğun gelişiminde dilin ve oyunun önemini vurgulamıştır. Oyun ve işin bir bütün olduğunu ileri sürmüştür. Çocuğun eğitiminde masal, müzik, dans ve eğlence de son derece önemlidir.¹²³

John Dewey (1859-1952)

“Eğitim, yaşama hazırlık değil gerçek yaşamın kendisidir.”

Baskı yoluyla dış uyarımlar la sağlanan her çeşit disiplini reddeder. Bu tip eğitimde başarının rastlantısal olduğunu ileri sürmektedir. Gerçek eğitimin amacı ise çocuğun içinde yaşadığı hayat şartlarına uymasına yardımcı olmaktır. Eğitimin çocuk merkezli olması gerektiğini savunmaktadır.¹²⁴ Dewey eğitim olgusu ruhsal (içgüdüler ve yetenekler) ve toplumsal (sosyal hayat) olmak üzere iki gruba ayırmaktadır. Eğitim sosyal bilincin paylaşma sürecinin düzenlenmesidir. Bu sosyal bilinç temeline dayalı bireysel hareket ayarlaması kişinin faaliyetlerinin sosyal hayatla kaynaşmasıdır. Eğitim bir toplumun sosyal ilerleme reformunu yansıtır görüşlerini ileri sürmektedir.¹²⁵

¹²⁰ Oktay, Polat Unutkan, Gürkan ve Zembat, **a.g.e.** s.11.

¹²¹ Oğuzkan ve Oral, **a.g.e.**s.26

¹²² Yavuzer, **a.g.e.** s.151.

¹²³ Oktay, Unutkan, Gürkan ve Zembat, **a.g.e.** s.12

¹²⁴ Oktay, Unutkan, Gürkan ve Zembat, **a.g.e.** s.13

¹²⁵ Oktay, Unutkan, Gürkan ve Zembat, **a.g.e.** s.13-14

Harriet Johnson

Okulöncesinde fiziksel ortamda gerekli olan materyal, araç gereç teminin de öneriler sunan öncülerdir. Çocuğun fiziksel gelişiminde, motor kaslarının gelişiminde materyal ve araç gereçlerinin büyük bir önemi olduğunu ifade etmektedir. Çocuğun büyük ve küçük kas gelişiminin zihinsel gelişimine de büyük etkisi olduğunu ileri sürmektedir. Johnson'a göre çocuğun özgür hareket edebileceği bir alan, tırmanma aletleri, büyük kutular ve fiçılar, taşınabilen ve yaratıcılığı besleyen değişik ölçülerde küpler gerekli olduğunu ifade etmektedir. Fiziksel çevre ne kadar iyi oluşturulursa kas gelişiminin o kadar iyi gelişeceği ve bunun da zihinsel gelişimini olumlu yönde etkileyeceğini ifade etmektedir.¹²⁶ Johnson'un bu görüşü kabul görüp yaygınlaşmaktadır. Oyun çocuğun işi olarak kabul edilmiş bu etkinliklerle çocuğun zihinsel ve fiziksel gelişimi ayrıca ilgi alanlarının geliştiği görüşleri kabul edilmiştir.

Maria Montessori (1870-1952)

“Çocukluk, yetişkinliğe geçişte geçici bir yol olmayıp insanlığın bir başka kutbudur.”

Çocuk eğitiminde önemli bir yere sahip olan ünlü İtalyan eğitimci Maria Montessori dir. Çalışmalarında sağlıklı çocukların dışında zihinsel sorunları olan, algılama geriliği yaşayan çocuklar üzerinde durmuştur. Zihnen geri kalmış çocuklara uyguladığı yöntemi normal çocuklara uyguladığında daha iyi sonuçlar alınabileceğini savunmuştur. Çocuğun doğumundan itibaren eğitiminin başladığını bir sünger gibi emici olduğunu bu yüzden 0-6 yaş döneminin çok kritik bir dönem olduğunu ifade etmektedir. Çocuğun başarıya ulaşabilmesi için olumlu bir çevre ve duygularını anlayabilecek sevgi dolu yetişkinlere gereksinimi olduğunu ifade etmektedir. Eğitimde yapay malzemelerden faydalanmaktadır.

Maria Montessori'ye göre çocuk bir yetişkin değildir. Büyük bir insandan yapısal olarak farklı bir organizmadır. Zihninin yapısal gelişimi değişmez bir sıra içinde olur. Normal çocuk belirli evrelere belirli yaşlarda ulaşır. Zihinsel özürülü çocuk bu aşamalara daha geç ulaşır. Ama aşamaların sırası değişmez. Gelişme aşamalarının belirli bir sırada oluşması yalnızca olgunlaşma sonucunda yada çevrenin etkisiyle olmaz. Bu ikisinin birlikte ve karşılıklı etkileşimi sonucunda olur.¹²⁷ Çocuk kendisi için hazırlanmış çevrede özgür olmalıdır. Faaliyetlere kendi seçerek katılmalı ve özgün ürünler oluşturabilmeli, yaparak ve yaşayarak kendisi bilgiye

¹²⁶ Oğuzkan ve Oral, **a.g.e.** s.28

¹²⁷ Oktay,Polat Unutkan, Gürkan ve Zembat, **a.g.e.** s.15-16

ulaşabilmelidir. Montessori, eğitim ortamında çocuğun kendi faaliyetlerini seçmekte özgür olduğu kadar hareket etmekte de serbest olmasını ister.¹²⁸

Montessori çocuğun gelişiminde hareket gelişimi, duyuların gelişimi, dil gelişimine önem vermektedir. Bu gelişim boyutlarının bir birinden ayrı olarak değil de birbiri ile ilişkili olarak incelenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Zihinsel gelişim hareketle bağlantılı olmalı ve ona dayanmalıdır.¹²⁹ Montessori yönteminde Çocuğun tanınması, duyuların eğitilmesi, deneyimde tekrar, İç disipline yönelten özgürlük ortamı, eğitime toplumsal bir olgu olarak bakılması Montessori yöntemi olarak bilinmektedir.¹³⁰ Bu düşünce ile çocuğun karakter ve kişilik özellikleri, duyularını yönlendirebilmesi ve yönetmesi, öğrendiğini uygulayarak pekiştirmesi, karar verip, uygulaması, toplumsal kurallara uyup, eğitimin gerekliliğini benimsemek gerektiğini ifade etmektedir. Montessori çocuğun bu gelişim özelliklerinin çocuğun sağlığı ile ilişkisi olduğunu ifade etmektedir.

J.J. Raussonun görüşlerinden etkilenecek biraz değişiklik bazı farklılıklar yaparak pestalozzi, frobel ve montessorinin benimsendiği söylenebilir. Hepsinin temel görüşü çocuk merkezli eğitim, çocuğun eğitimin merkezi olarak kabul etmeleridir.

Jean Piaget(1896-1980)

“Düşünceler kelimelerin değil faaliyetlerin sonuçlarından gelişir.”

İsviçreli ünlü psikolog Jean Piaget, çocuğun zihinsel gelişimi üzerinde yaptığı çalışmada, çocuğun kendi yaş grubu içerisinde sosyal etkileşimi üzerinde durmuştur. Çocuğun sadece yaparak değil, onlar üzerinde konuşarak daha iyi öğrendiğini ifade etmiştir.¹³¹ Bilişsel gelişim kuramcısı Piaget, çocuğun bilişsel gelişiminde olgunlaşma ve öğrenmenin etkileşimi üzerinde durmuş ve öğrenmenin, çocuğun geçirdiği yaşantıların çocuğun biyolojik olgunlaşma düzeyi ile girdiği karmaşık bir etkileşim sonucunda, çevrelerinde olup bitenlere anlamlar yükleyerek meydana geldiğini vurgulamıştır.¹³² Bu açıklama ile çocukluk döneminde en büyük öğrenmenin rol model yolu ve yaşantı sonucu öğrendiği ifade edilebilir.

“Düşünceler kelimelerin değil Faaliyetlerin sonucunda değişir.”Jean Piaget

¹²⁸ Oktay, **a.g.e.** s.51

¹²⁹ Oktay, **a.g.e.** s.51

¹³⁰ Oğuzkan ve Oral, **a.g.e.** s.27

¹³¹ Oğuzkan ve Oral, **a.g.e.** s.28

¹³² Yaşare Aktaş, **Okul Öncesi Dönemde Matematik Eğitimi**, Nobel Tıp Kitabevi, 2002, Adana, s.1

Piaget'e göre çocukları birer yetişkin gibi görmek yerine onların dünyalarının farklı olduğunu kabul etmek gerekir. Çocuğun kendine özel algılamaları ve yorumlamaları vardır. Piaget "Büyük çocuklar küçük çocuklardan daha parlak zekâlıdır denemez. Küçük çocukların düşünceleri büyüklerinkinden nitelikçe farklıdır. Zekâda çözülmesi gereken sorun, değişik yaşlardaki çocukların düşünürken kullandıkları farklı yöntemlerdir". demiştir. Çocukların dünyaları yetişkinlerden çok farklıdır. Çocukların tamamen kendine has zihinsel işleyişleri ve bakış açıları vardır. Küçük çocuklar yetişkinlerin bir minyatürü değildir.¹³³ Çocukların algılamaları belirli gelişim evrelerine göre değişmektedir. Her çocuğun gelişimi sabit bir sıra takip etse de, çocuğun bir dönemden diğerine geçme süreci diğer çocuklardan farklı olduğudur.¹³⁴

"Zihinsel gelişimin üç basamağı öğretmenler ve aileler için önemlidir. Sezgisel Dönem (4-7 yaş), Somut Dönem (7-11), Soyut Dönem (11-15)".

Çocukların zihinsel gelişimi, neyi nasıl öğrenebileceği konusunda (hangi koşullar altında) belli sınırlılıklarla karşılaşır. Bilgi çocuklara verilmez. Çocuklar en iyi yaparak-yaşayarak, gözlemleyerek, somut tecrübeleri yolu ile öğrenmektedir. Pasif değil sürekli aktiflerdir. Çocuk sezgisel dönemde kavram ve kelime zenginliklerinden faydalanarak oyun yaşamına yeni zenginlikler getirirler. Bu sembolik, hayali ve oyunsal maceraları ile çocuk yavaş yavaş gerçek yaşama hazırlanır.¹³⁵ Okulöncesi eğitim kurumları ve aileler bu dönemin özelliklerine göre hareket edip, uygun eğitim ortamı buna göre düzenlenirse, çocuğun ileriki yaşamında sosyal ve kültürel yönden kişiliğinin gelişimine olumlu etki sağlamış olacaklardır.

Sigmound Freud

Viyanalı ünlü psikolog Çocukluk döneminde yaşanan sosyal ve duygusal zedelenmelerin ileriki yaşantısına etkili olduğunu savunmuştur. Çocuğun eğitiminde bu dönemler dikkate alınarak düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu evreler oral, anal, fallik, latent, genital dönemlerdir. Bir öğretmen eğitimini verirken bu evreleri bilerek çalışmalarını uygulamalıdır. Okulöncesi dönem ise fallik dönemi kapsamaktadır. Freud fallik dönemde çocuğun cinsiyet kavramını öğrendiği, anne-baba ile özdeşleşerek aynı cins ile ilişki kurarak cinsiyet özelliklerini pekiştirmekte ve adapte olmaktadır.¹³⁶ Kızlar kız çocukları ile arkadaşlık kurmak isteyip, erkek

¹³³ Oktay, **a.g.e.** s.54

¹³⁴ Oktay, Unutkan, Gürkan ve Zembat, **a.g.e.** s.17-18

¹³⁵ Doğan Cüceloğlu, **İnsan ve Davranışı (7. Baskı b.)**, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1997, s.347

¹³⁶ Cüceloğlu, **a.g.e.** s.337

öğrencinin yanında oturmak isteyebilir. Erkek çocuk babayı model alıp onu taklit yolu ile öğrenmektedir. Bir okulöncesi öğretmeni çalışmalarını bu dönemi dikkate alarak düzenlemelidir. Freud'a göre; kişilik ilk 5 yılda oluşur ve daha sonraki yıllarda işlenir. 6. yaşta bir durgunluk başlar, kişilik dinamikleri daha dingin hale gelir. Ergenlikle kişilik dinamikleri yeniden canlanır ve yetişkinliğe doğru tekrar durulur.

Erik Erikson

Alman Psikolog Erik Erikson'da Freud gibi çocukluk döneminde yaşanan sosyal problemlerin ileriki yaşlarda kişiliğin de sorunlara neden olacağı düşüncesini savunmuştur. Çocuğun eğitiminde geçirdiği dönemlere uygun olarak eğitim verilmesi gerektiğini savunur.

“Erikson'un ifade ettiği bu evreler kısaca

- Umut - Güven veya Güvensizlik (0-1 yaş)
- Özerklik(bağımsızlık) veya Utanç, Kararsızlık, şüphe (2-3 yaş)
- Girişim veya Suçluluk (3-5 yaş)
- Beceri(üreticilik) veya Aşağılık Duygusu (6-11 yaş)
- Ego kimliği veya Rol Karmaşası (11-20 yaş)
- Yakın ilişkiler veya Soyutlanma (yalnızlık, çekingenlik) (Genç yetişkinlik dönemi)
- Üretkenlik veya Kısırlık(verimsizlik, tıkanıklık) (Yetişkinlik dönemi)
- Ego Bütünleşimi (benlik kaynaşımı, bütünlük) veya Umutsuzluk (Çökkünlük, dağılma) (Yaşlılık dönemi)”^{137,138}

Okulöncesi dönem girişimcilik ve suçluluk dönemi ne denk gelmektedir. Her şeyi merak etmekte ve kendisi yapmak istemektedir. Çocuk bu dönemde yaptığı davranış desteklenirse aktif katılımcı bir birey olacaktır. Ancak yaptığı davranış sonucunda olumsuz bir tepki ile karşılaşarsa çocuk suçluluk duygusu yaşayarak kendini geri atıp suçluluk duygusu yaşamasına neden olabilir. Bunu şu şekilde ifade edebiliriz. Çocuğun bardağa sürahiden suyu döküp içmeye çalıştığında bardağın kırılması sonucunda, annenin sen dur yine bardağı kırarsın, dökersin diye engel olması ya da koşarken düşmesi sonucunda annenin dur koşma yine düşeceksin diye engel olması çocuğun ileride girişimci olmaması, bir davranışı kendisinin

¹³⁷ Cüceloğlu, *a.g.e.s.337*

¹³⁸ Yaşar Özbay, *Gelişim Ve Öğrenme Psikolojisi* (3 B.), İber Matbaacılık San.Tic.Ltd.Ş. Trabzon, 2002, s.57-67

yapması beklenirken yapmaması, olumsuz düşünmesi bardağa ben su koyarsam ben bardağı kırırım düşüncesi yaşamasına neden olmaktadır. Çocuğu başarısızlığa ve sürekli suçluluk duygusu yaşamasına, girişimci, kendine güven duyup başaracağı inancı yerine bağımlı, sınırlı hareket eden ve davranışı sonucunda suçluluk duyması gibi sonuçlar doğurabilmektedir. Oysa çocuk bardağı kırdığında bazen aksilik olabileceği söylenip tekrar denemesine teşvik etmek girişimciliğini geliştirecektir. Çocuğun kendini tanıması için fırsat tanımak gereklidir. Ancak bunu yaparken dengenin de kurulması gereklidir. Her yapmak istediğine fırsat tanınırsa buda arsız, isteklerinde ısrarcı, hayırı bilmeyen bir birey olmasına neden olabilir. Bu yüzden gerek aileler gerek okulöncesi öğretmenlerinin bu döneme uygun eğitim ve uygulamalar düzenlemesi gerektiği ifade edilebilir.

Lew Semenovich Vygotsk (1896-1934)

“Çocuğa sunulan etkinlikler, onun duyarlı bir yetişkinin desteği ile başarabileceği nitelikte olmalıdır.”

Vysgotsky Sosyo Kültürel Gelişim Teorisi'nde çocuğun çevresindeki sosyal-kültürel ortamlarla etkileşim yoluyla öğrendiğini ileri sürmektedir. Bu kuramı benimseyen bir okulöncesi kurumu çocuklar arasında ve çocuklar ile öğretmen/yetişkin arasında işbirliğine dayanan bir etkileşim ortamını sağlamaktır. Yalnızca sınıf içindeki etkileşimle sınırlı kalmamalıdır. Okulun içinde bulunduğu sosyal ve kültürel çevresiyle etkileşim içinde olmalıdır¹³⁹.

Özellikle anne-babaların sınıf etkinliklerinde yer almaları özendirici hale getirilip, aile katılımı sağlanmalı, iletişim içerisinde olunmalı, çocuğun gelişimi için bilgi alışverişi yapılması, anne babaların sınıflara erişiminin kolay olması gerektiğini ifade etmektedir.

Davranışçı Yaklaşım (Uyarıcı-Tepki Kuramcıları)

Davranışçı yaklaşım Skinner, Watson, Pavlov, Bandura gibi düşünürlerin görüşlerini içermektedir. Öğrenme uyarıcı-tepki arasındaki ilişkiye bağlıdır. Davranışın ölçülebilir ve gözlenebilir hale getirilmesine önem verir. Bu kurama göre öğrenme klasik ve operant şartlanma yoluyla gerçekleşir. Çocuğun davranışında bir değişiklik meydana gelmemişse öğrenme gerçekleşmemiş demektir.¹⁴⁰

¹³⁹ Oktay, Unutkan, Gürkan ve Zembat, , a.g.e..s.19-20

¹⁴⁰ Oktay, Unutkan, Gürkan ve Zembat, , a.g.e. s.20-21.

Klasik koşullanma yaklaşımına göre (Skinner), çocuğun küçükken geçirdiği hoş olmayan deneyimler, kendilerini korku ve çekingenlik biçiminde yetişkin yaşamda gösterebilir. Çocuğun yanında sürekli öfkeyle bağırarak baba, ileride kızgın olmadığı zamanlarda bile çocuğun korku duygusu yaşamamasına neden olur. Küçükken köpekler tarafından ısırılmış bir çocuk ileride yetişkin olduğu zamanda bile bu korkuyu taşımaktadır.¹⁴¹ Bu durum çocuğun karşılaştığı ilk öğretmen profili ve çocuk içinde geçerlidir. Çocuk sinirli bir öğretmen profili ile karşılaştığında ise ileride karşılaşacağı öğretmenleri bu şekilde algılayarak çekingenlik yaşamaktadır.

Edimsel (Operant) Koşullanma, çocuğun bazı davranışlarının güçlenip, bazı davranışlarının sönmesini şu şekilde açıklar: Annesine bakıp çocuk gülümsediğinde, anne gülümseyerek çocuğunu alıp, öpüyor ve güzel şeyler söylüyorsa, çocuğun anneye gülümseyerek bakma davranışında artma olur. Diğer yandan anne ağladığı zaman çocuğu ile ilgileniyorsa çocuğun ağlama davranışında bir artma olur.¹⁴² Çocuk sınıfta öğretmenine baktığında öğretmen iletişim için göz kırpması, gülümseme gibi olumlu bir tepki gösterirse, çocuk öğretmeni ile olumlu düşünceler içinde olup iletişim kuracaktır kendini daha yakın hissedip değerli olduğunu düşünecektir. Diğer bir şekilde öğretmen tepkili bir şekilde neden baktığını sorarsa çocuk kendini geri çekip iletişim kanallarını kapatacaktır.

Bandura'ya göre çocuğun başkalarına bakıp, onları model alarak öğrendiğini savunan görüşüne göre, çocuğun davranışını açıklayabilmek için, çocuğun gelişme çevresinde gördüğü "model davranışa" bakılması gerektiğini ifade etmektedir. Bandura İnsan öğrenmesinin sosyal bir ortamda oluştuğunu ve çocukların en önemli öğrenme yaşantılarının başkalarının davranışlarını gözleyerek oluştuğunu savunmaktadır. Buna "Gözleme yoluyla öğrenme" adını vermektedir.¹⁴³ Kısacası davranışçı düşünürler çocukta olumlu yada olumsuz davranışın nedenini araştırırken önce yakın çevresi, rol model kişileri incelemek gerektiğini savunmaktadır. Bunun için çocuğun küçük yaşlarda anaokulu eğitimi için okulöncesi kurumlarına göndermek gerektiği söylenebilir. Bu şekilde çocuklar arasındaki sosyal çevre, aile gibi olumsuz etki yaratan ortamlardan kaynaklanan olumsuzlukların etkisini biraz azaltarak veya kapatılabileceği ifade edilebilir. Çocuğun olumsuz model dışında olumlu rol model ile karşılaştırma yaparak karar vermesini olumlu dönüt vermeye yönlendirmeye çalışılabilir. Model alarak öğrenmenin çocuğun gelişiminde büyük bir öneme sahip olduğunu ifade edebiliriz.

¹⁴¹ Doğan Cüceloğlu, *İnsan ve Davranışı* (7. Baskı b.), Remzi Kitabevi, İstanbul, 1997, s.140-145-425

¹⁴² Cüceloğlu, *a.g.e.* s.144-145-426

¹⁴³ Cüceloğlu, *a.g.e.* s.426

Çoklu Zekâ Kuramı (Harward Gardner 1943)

“Hepimiz bu zekâ topluluğuna sahibiz. Fakat hepimiz eşit güçler ve benzer profiller sergilemeyiz.”

Gardner bir bireyi yalnız bir zekâ çeşidi ile özleştirmenin yanlış olduğunu, insanın doğasında çok çeşitli zekâyâ sahip olduğunu ileri sürmektedir. Bir birey sözel-dil zekâsı, mantıksal-matematik zekâsı, müziksel-ritmik zekâsı, mekân (görsel-uzamsal) zekâsı, bedensel-knestetik zekâ, kişiler arası-sosyal zekâ, içe dönük zekâ, doğa zekâsına sahiptir. Ancak bu zekâ türleri kalıtımsal olarak biri birinden üstündür.¹⁴⁴ İlerleyen süreçte bu zekanın fırsat bulup keşfedilmesi ile aktifleştirilebilmektedir. İnsan bu zekasını eğitimle etkileyebilir.

“Gardner’in önerdiği zeka alanlarının gelişmesi üç faktöre bağlıdır.

- **Biyolojik Kalıtımsal Veri:** Genetik faktörler doğumdan önce, doğum sırasında ve sonrasında beyinde oluşan hasarlar sonucunda ortaya çıkan durum.
- **Kişisel Yaşam Geçmişi:** Aile içindeki deneyimler, öğretmenlerle, arkadaşlarla, yaşlılarla ilişki sonucu zeka geliştirici ya da engelleyici durumlardır.
- **Kültürel ve Tarihsel Temel:** İçinde doğduğumuz tarihsel durum, zaman ve mekân içinde büyüdüğümüz kültürel ve tarihsel gelişimin türü ve durumu

Öğretmen farklı pedagojik yaklaşımları kullanabiliyorsa, öğrenciye daha etkili yöntemlerle ulaşma olanağı bulabilir.”¹⁴⁵

Ekolojik Kuram

“Çevrenin her tabakası çocukların gelişimi üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir.”

Bu kuram çocuğun gelişiminde biyolojik temellerine önem verir. Çocuğun biyolojik yaradılışının, gelişimi için çevre ile etkileşim içinde olması gerektiğini savunur.¹⁴⁶

Mikrosistem: Çevrenin en iç seviyesidir. Bireyin içinde yaşadığı ortamdır. (Aile, arkadaşlar, okul, komşular) Çocuk bu çevre ile doğrudan ilişkilidir.

¹⁴⁴ Özbay, a.g.e. s.104.

¹⁴⁵ Oktay, Unutkan, Gürkan ve Zembat, a.g.e. s.24.

¹⁴⁶ Oktay, a.g.e. s.110.

Mezosistem: İkinci seviyedir. Mikro sistemdekilerle arasındaki ilişkidir. Ör: Ailesindeki ilişki ile arkadaşları ile olan ilişkisi mesela anne baba tarafından reddedilen çocuğun öğretmeni ile olumlu ilişki kurması güçtür.

Ekosistem: Çocuk bu seviyede doğrudan etkilenmemektedir. Bu iş, sağlık, sosyal çevre olabilir. Mesela bir çalışan kadının iş ilişkilerinin eşi ile ve çocuğu ile olan ilişkisine etki etmesi veya bir annenin sürekli seyahat gerektiren bir işte çalışması çatışmaya ve ya anne çocuk arasındaki ilişkinin düzeyini etkileyebilir.

Makrosistem: Bireyin içinde yaşadığı kültürdür. İnançlar, gelenek, asa, değerler gibi kuşaktan kuşağa aktarılan ürünlerdir. Kültürler arası çalışma, çocuk gelişimi hakkında evrensel bilgimizi oluşturur.

Kronosistem: Çevrede meydana gelen olayların, modellerin yaşam süreci ve sosyo-tarihsel koşullarla aktarılması demektir.

Ekolojik sistem teorisinde gelişme ne çevre şartları tarafından kontrol edilebilir ne yaratılış tarafından sürdürülebilir. Çocuklar çevrelerinin hem ürünü hem de üreticisidir.¹⁴⁷

Düşünürlerin ortak düşüncelerini şu şekilde ifade edebiliriz

- Çocuk merkezli olması
- Okulöncesi dönem eğitiminin büyük önem arz ettiği
- Çocuğun eğitimin için gereçli ortamın hazırlanması gerekliliği
- Çocuğun oyun ve model yolu ile öğrendiği
- Çocuğun yetişkinden farklı bir düşünce yarısına sahip olduğu
- Eğitimin esnek olması gerektiği
- Müzik, oyun, hareket, hikaye anlatma tekniklerinin uygulanması gerektiği
- Sosyal çevre ve kültürün eğitimde etkili olduğu
- Her çocuğun aynı gelişim dönemlerinden geçtiği
- Çocuğun eğitiminde koşulsuz sevgi ve kabulün önemli olduğu söyleyebiliriz.

Ülkemizde ve başka ülkelerin geçmiş tarihine bakıldığında okulöncesi eğitim ilk dönemlerde çocuğun bireysel gelişimi üzerinde olmayıp sadece dini eğitime ve ev yaşantısında kullanacağı ev işlerinin yapımı hakkında bilgiye ağırlık verilmiştir. Çocuğu yetişkinin bir kopyası gibi algılayıp değerlendirdikleri gözlenmektedir. 17 ve 18 yüzyıllara doğru Reform, Rönesans, Sanayi devrimi, yeni kıtaların keşfi vb yenilik

¹⁴⁷ Oktay, a.g.e. s.115.

çalışmaları ile sosyal yaşantıların değişmesi ile çocuğun okulöncesi eğitim şekli çocuğun sağlığı, bakımı ve fiziksel gelişimi üzerinde toplanmaya başlamıştır. Birçok düşünür ve eğitimci okulöncesi dönemin kritik bir dönem olduğunu ileri sürmüş ve görüşlerini dile getirmiştir. Ancak bunlar hakkında fazla bir eğilim olmadığı için uygulamaya geçirilememiş veya çalışmalarda süreklilik arz etmemiştir.

Ülkemizde cumhuriyet sonrası, diğer ülkelerde birinci dünya ve ikinci dünya savaşları gibi büyük savaşlar sonrasında ülke yöneticileri eğitim üzerine odaklanıp okulöncesi ve ilköğretimi destekledikleri gözlenmektedir. Bunun nedeni:

- Sanayi devriminin etkisi ile kadınların iş hayatın atılması, savaşlar sonucu erkek nüfusun azalması ile evin geçiminin kadınların üzerine kalması, günümüzde endüstri sektörünün gelişmesi ile kadınların iş gücünden yararlanmak vb. nedenlerdir
- Savaşlar sonucunda kimsesiz kalan çocukların yaşam koşulları sonucunda yıpranmalarını engellemektir
- Ekonomik koşulları düşük seviyede olan çocuklar ile durumu iyi olan çocuğun eğitimde dengeyi sağlayarak aynı şartlarda eğitim alması için uygun zemini hazırlamaktır
- Çocukluk dönem yaşadığı deneyim ve gözlemlerinin bireyin kişiliğinin ve toplumsal yapının oluşumunda kritik bir evre olduğunun bilincine varılarak bu dönemi çocuğun en olumlu şekilde geçirmesi sağlamaktır

Bir öğretmen ne kadar çok yaklaşımı inceler bu kaynaklardan faydalanarak eğitim ortamını düzenleyip geliştirirse o kadar farklılık yaratıp verimliliğe ve doyuma ulaşmaktadır.

1.3. Okulöncesi Eğitim Kurumları

0-6 yaş arası çocukların gelişimlerini fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal, öz bakım becerilerinin gelişimini sağlıklı ve düzenli fiziksel koşullar içinde toplumun kültürel özellikleri doğrultusunda yönlendiren birimlerdir. Çocuklarda sağlam bir kişiliğin, sosyal duyarlılığın ve yaratıcı bir zekânın gelişimi için ortam sunan; uzman-eğitici kadroya sahip; temel fonksiyonu eğitim olan sosyal kuruluşlardır.

Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre okulöncesi eğitim 0–6 yaş grubundaki çocukların eğitimini kapsar. İsteğe bağlı olan bu eğitim bağımsız anaokullarında, ilköğretim okullarına bağlı anasınıflarında veya ilgili diğer öğretim kurumlarına bağlı uygulama sınıflarında verilmektedir. Türkiye'de okulöncesi eğitim kurumları resmi

veya özel kuruluşlar tarafından açılır. Okulöncesi eğitim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı ve Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'nun ilgili birimleri tarafından denetlenir. Okulöncesi eğitim birimleri dönemlerine göre gruplara ayrılıp denetlenmektedir.

Bu kuruluşlar çocukların gelişim dönemlerine göre gruplara ayrılmaktadır.0-2 yaş dönemi için çalışan kurumlara kreş denilmektedir.2-4 yaş arası döneme eğitim veren kuruma yuva,4-6 yaş dönemine eğitim veren kurumlara anaokulları denilmektedir.

1.3.1. Kreş

Hayatın en kritik dönemini olan bu evrede çocuk daha savunmasız, sevgi, korunma ihtiyaç duymaktadır. Şevkat ve ilgi beklemektedir. Duygusal yönden tatmin ihtiyacı duymaktadır. Freud'a göre oral, Erikson'a göre güvene karşı güvensizlik dönemine denk gelmektedir.

Kreşler 0-2 yaş arası çocuklar için hizmet veren kurumların kapsamına çalışan annelerin çocukları, kimsesiz çocuklar ve özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar girmektedir. Bu yaş döneminde mecbur kalınmadıkça çocuk kreşlere verilmemelidir. Çocuklar ilk yıllarında anne sevgisi, yakınlık ve ilgisine ihtiyaç duymaktadır. En iyi gelişimi de anne kucağında sağlamaktadır. Bu dönemi sevgi ve ilgiden yoksun hissederek geçiren bu duyguları doyuramayan çocuğun gelişiminde ve kişiliğinin gelişiminde olumsuz etkilerin görüldüğü pek çok araştırma da tespit edilmiştir. Freud, Erikson, Piaget gibi ünlü düşünürlerde bunu savunmuşlardır.

1.3.2.Yuva

Yuvalar 2-3 yaş çocuğun sağlık, bakım ve eğitimden sorumlu kuruluşlardır. Bu kurumlar da çocuğun fiziksel ve sosyal gelişimi için ortamlar yardımcı olacak şekilde hazırlanmaktadır. Çocukların gerek sosyal, gerek ekonomik veya başka nedenlerden dolayı uygun ortamı bulamadığı olanaklara bu kurumlar sayesinde ulaşması ve çocuklar arasında eşitlik sağlamaya çalışılmaktadır.

Yuvaları en iyi yönü çocuğa koruyucu bir ortamda sağladığı özgür davranma olanağıdır. Çocuk kendi evinde de özgür davranabilir, ancak yuvada toplumsal kurallar ile sınırlı bir özgürlük vardır. Çocuk kuralları öğrenirken özgürlük alanını da birlikte genişletir. Bu evdeki özgürlükten ayrı olarak daha çok sorumluluktur.¹⁴⁸

Yuvanın özgür ve uyarıcı ortamı çocuklarda zihin gelişmesini hızlandırır. Anlatım güçleri artar. Dil dağarcığı zenginleşir. Başarısızlık söz konusu olmadığı için

¹⁴⁸ Yörükoğlu, **a.g.e.** s.72-73

çocuk, serpilen yeteneklerini korkusuzca kullanır geliştirir.¹⁴⁹ Çoğu ülkede yuvalar daha çok çalışan annelere, endüstri merkezinde, fabrika vb. sektörlerden çalışan anneler düşünülerek açılmakta veya ekonomik düzeyi düşük olan çevre ve tarımla ilgilenen bölgelerin çocuklarına eğitim vermesi hedeflenmiştir. Çoğu yuvalar anaokulu çocuğunu da kapsayarak eğitim vermektedir.

1.3.3.Anaokulları

3-6 yaşa eğitim veren bu kurumlar da çocuğun fiziksel ve sosyal gelişimine yardımcı olacak şekilde hazırlanmaktadır. Ülkemizde eğitimin sabah ve öğle programı şeklinde verilmesi önceliklidir. Bu şekilde daha çok çocuğun okulöncesi eğitimden faydalanmış olacaktır. Ancak çalışan anneler düşünülerek esneklik sağlamıştır. Yada okullarda çocuk kulüpleri açılarak bu süre uzatılmaktadır.

Ülkemizde 0-3 yaş dönemi çocuklara hizmet götüren kurumlar, Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'na bağlı olarak çalışmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının sorumluluğu altına 3-6 yaş arası çocuk grupları ve bunların eğitimini üstlenen yuva ve anaokulları girmektedir.¹⁵⁰ Anaokulların da çocuklar yaşlarına uygun oyun alanlarına sahip olmaktadır. Kendi sınırlarını bilip haklarını korurken, diğer bireylerin haklarına saygı duymayı, iletişim kurmayı, iş birliği yapmayı, paylaşmayı öğrenmektedir. Anaokulu kuralları en etkili biçimde çocuğun seviyesine uygun olarak öğretebilen kurumdur. Çocuk yaşlıları ile ilişkiye girerek birlikte yaşamayı, yemek yemeyi, uyumayı ve oynamayı öğrenmektedir. Böylece başkalarının özgürlüğünden haberdar olup "ben" ve "başkası" kavramlarının bilincine vararak yardımlaşma ve iş birliği duygusunu geliştirmektedir.¹⁵¹

1.4. Günümüzde Okulöncesi Eğitimi Geliştirmek İçin Uygulanan Uygulama Modelleri

Ülkemizde okulöncesi döneme eğitim veren birimler çeşitli yasa ve yönetmeliklere göre açılarak çalışmalarını sürdürmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumunun ilgili birimleri tarafından denetlenmektedir. Bu birimlerin kısaca tanımları aşağıda verilmiştir.

- **Anaokulu:** 36-66 ay çocuklarının eğitimleri amacıyla Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okulöncesi eğitim kurumlarıdır.

¹⁴⁹Yörükoğlu, **a.g.e.** s.73

¹⁵⁰ Oğuzkan ve Oral, **a.g.e.** s.4.

¹⁵¹Haluk Yavuzer, **Ana-Baba Ve Çocuk** (14.basım:Nisan,2001 b.), Remzi Kitabevi. İstanbul, 1996, s.181.

- **Anasınıfı:**48-66 ay dönem çocuğunun eğitiminden sorumlu ilkokul ve ilköğretim okulları bünyesinde açılan okulöncesi eğitim kurumlarıdır.
- **Uygulama Sınıfları:**36-66 ay çocuklarının eğitimleri amacıyla Milli Eğitim Bakanlığına bağlı diğer okulların bünyesinde açılan okulöncesi eğitim kurumlarıdır.(Üniversite, kız teknik okulları vb.)
- **Kreş:**0-36 ay dönem çocuğunun eğitimi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okulöncesi eğitim kurumlarıdır.

e)Diğer kamu kurum ve kuruluşlarına bağlı açılan okullar:

***Emzirme Odaları:**0-12 ay çocuklarının bakımı ve eğitimi için çeşitli işletmelerin bünyesinde açılan okulöncesi eğitim kurumlarıdır.

***Çocuk Bakım Yurdu:**0-66 ay çocuklarının bakımı ve eğitimi amacıyla çeşitli işletmelerin bünyesinde açılan okulöncesi eğitim kurumlarıdır.

***Çocuk Yuvaları ve Gündüz Bakım Evleri:**0-66 ay çocuklarının bakımı ve eğitimi amacıyla **Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Genel Müdürlüğü'ne** bağlı okulöncesi eğitim kurumlarıdır.

1.4.1. Kurum Merkezli Eğitim

Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Olanlar: Bağımsız Anaokulları, ilkokul bünyesinde açılan anasınıfları, kız meslek liselerinde açılan uygulama anaokulları ve anasınıflarıdır. Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna Bağlı Olanlar: Çocuk yuvaları, çocuk bakımevleri, çocuk kulüpleri ve çocuk evleri adları ile açılmaktadır. Bunu yanı sıra Üniversitelerin bünyesinde yer alan anaokulları, kreş ve okulöncesi eğitim merkezleri ile işyerlerinin kendi mensupları için açmış oldukları benzeri kurumlarda eklenebilir. Yukarıda ifade edildiği gibi okulöncesi eğitim birimlerinin açılma amaçları farklılıklar göstermektedir. Bu kurumlarda ortak standartlara ulaşmak için belirli kuralların belirlenmesi ihtiyacı duyulmaktadır.

1.4.2.Aile Merkezli Eğitim

Çocuğun eğitiminde aile büyük rol almaktadır. Bunu için annelerin bilinçlendirilmesi büyük önem arz etmektedir. Çocuğun gelişiminde annelerin çocuk eğitimi hakkında bilgiler verilip bu bilgilerin pekiştirilmesi çocuğun gelişimini olumlu etkileyeceği düşünülerek çalışmalar yapılmaktadır. Günümüzdeki ana-baba okulu tarzının temellerini atan 1910 yılı Ekim ayında Beyazıt'ta açılan Osmanlı Ana Mektebi adında açılan okullardır. Bu okulun amacı kadınların annelik ve ev hanımlığı

görevlerini iyi bir şekilde yerine getirebilmesi için gerekli bilgiyi vermektir.¹⁵² Bu da bize okulöncesi dönemde eğitim birimlerinden ziyade ailenin eğitimi daha çok ön plana çıktığını göstermektedir.

Bu çerçeve altında ülkemizde Anne çocuk eğitim vakfı ve yetişkin eğitimi genel müdürlüğünün çalışmaları aile merkezli okulöncesi eğitimi kapsamında zikredilebilir. Aile merkezli eğitim içinde sayılabilecek bir çalışmada İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Birimleri Bölümü'nde Prof. Dr. Haluk Yavuzer başkanlığında başlatılan bu gün çeşitli kurum ve kuruluşlarca sürdürülen Ana-Baba Okulu programlarından söz edilebilir. Bu programda farklı yaş gruplarında çocuğu olan anne babalara; eşler arası ilişki, iletişim, gelişim dönemleri, okul başarısı, uyum ve davranış sorunları vb. bilgileri vermeyi amaçlamıştır.¹⁵³

1.4.3.Kurum, Aile ve Toplum Merkezli Eğitim

Bu eğitim merkezlerinde en iyi eğitim, en kaliteli ve ucuz eğitim verilmesi amaçlanmıştır. Bu eğitim şekli ile çocuğun eğitimi dışında aile(anne-baba), öğretmen, müfettiş eğitimi de söz konusudur. Çok amaçlı okulöncesi eğitim merkezi modelinin ilk örneği 1994 yılında İstanbul Küçükçekmece'de M.E.B., Unicef, Küçükçekmece Belediyesi ve Marmara Üniversitesi İş birliği ile gerçekleştirilmiştir. Bu birimler kısaca:

- Okulöncesi eğitim birimi
 - Bağımsız anaokulu
 - Gezici Otobüs Okulu
- Yetişkin Eğitim birimi
- Aile Danışma birimi
- Araştırma Birimi
- Eğitici Materyal ve Araç Geliştirme Birimi

Bu model çok daha yönlü bir içerik sunmakta; ailelerin ve çevre halkının, öğretmenlerin, yöneticilerin, müfettişlerin, üniversite öğrencilerinin, sivil toplum örgütlerinin ve yerel yönetimlerin katılımına ve her birinin ihtiyaçlarına uygun eğitimi almalarına fırsat vermektedir. Bunun bir değişik modelini de MEB. ve Gazi üniversitesi işbirliği ile Ankara da açma çalışmaları sürdürülmektedir. Bu çalışma daha sonra tüm illere dağıtılması düşünülmektedir. Radyo, televizyon ve video yolu

¹⁵² Oktay, **a.g.e.** s.92

¹⁵³ Oktay, **a.g.e.** s.93

ile yapılan programlarla okulöncesi eğitim tanıtılmakta önemi kavratılmaya çalışılarak halk bilinçlendirilmeye çalışılmaktadır. Çocuklar için okulöncesi eğitimden faydalanamayanlar düşünülerek televizyon programları düzenlemektedir. Gerek sosyoekonomik gerek sosyal çevrenin etkisi ile okulöncesi eğitim almaktan mahrum kalan öğrenciler için TRT büyük çalışmalar yapmaktadır. Bunun ilk örneği sayılabilecek olan Susam Sokağı adlı çocuk programıdır. Günümüzde ise TRT Çocuk, Yumurcak Tv çocuk kanalları ve Show Tv deki pepe adlı çocuk filmi bu görevi görmektedir.

Anne Baba ve Çocuk Eğitim Programı: Üniversiteler de anaokulu adı altında bölümler açılmakta, anne-baba eğitimi adlı dersler verilmekte olduğu gözlenmektedir. Bu şekilde gelecekte daha bilinçli anne babalar yetiştirmek hedeflenmektedir. Bakıcı anne eğitim programı: Bu program da ise çalışan annenin ihtiyacını giderebilmek, çocuk bakımında anne gibi olmasa da ona yakın düzeyde bilinçli yardımcı eleman yetiştirmektir. Bu sayede çalışan annenin evde bakım gören okulöncesi çocuğuna okulöncesi eğitim sunmak, ekonomik yönden düşük ücretle çalışan annelerin çocuklarına düşük ücretli ve kaliteli eğitim sunmak, aile gelirine katkıda bulunmak isteyen kadınlara başkalarının çocuklarına bakarak gündüz bakımı vb iş imkanı sunmaktır.

Bakıcı anne programını Milli Eğitim bakanlığı ve Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'nun işbirliği ile açılmış. 800 tane bakıcı anne eğitilmiş. Bir benzeri ise Marmara Üniversitesi Kadın İşgücü İstihdamı Merkezi ve Marmara Üniversitesi Okul Öncesi Eğitim Bölümü'nün çalışmaları ile Çocuk Bakıcılığı Programı da örnek gösterilebilir.¹⁵⁴ Türkiye'de okulöncesi eğitimin verildiği kurumları kuruluş amaçlarına göre bir çatı altında toplamak gerekirse:

- Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okulöncesi eğitim kurumları
 - a. Bağımsız anaokulları (36–66 aylık çocuklara yönelik)
 - b. İlköğretim bünyesindeki anasınıfları (48–66 aylık çocuklara yönelik)
 - c. Kız meslek liseleri bünyesindeki uygulama anaokulları ve anasınıfları
- Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı okulöncesi eğitim kurumları
 - a. Çocuk yuvaları
 - b. Çocuk bakımevleri
 - c. Çocuk kulüpleri
 - d. Çocuk evleri

¹⁵⁴ Oktay, **a.g.e.** s.97

- Üniversitelerin bünyelerindeki okulöncesi eğitim kurumları
- Çalışma Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumları
- Vakıf, dernek ve kooperatiflere bağlı okulöncesi eğitim kurumları

Türkiye’de yaz okullarında ve mobil anaokullarında da okulöncesi eğitim verilmekte olduğu söylenebilir. Bu şekilde hem çalışan annelerin ihtiyacı karşılanmaya çalışılıp, hem de okulöncesi eğitim yaygınlaştırılmaya çalışılmaktadır. Aileler bu şekilde okulöncesi eğitim hakkında bilinçlendirilmeye çalışılmaktadır.

1.5. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Binaların Özellikleri

1.5.1 Okulöncesi Binalarının Yeri

Okul öncesi eğitim kurumları bina olarak şu özellikleri taşımalıdır;

- Okul binası ulaşımı kolay ve merkezi bir yerde bulunmalıdır.
- Okul binasının çevresinde çocuklar için tehlikeli olabilecek çukurlar, uçurumlar bulunmamalı, toprağı nemli kaygan olmamalıdır.
- Okul binasının çevresi açık ve havalandırması kolay olmalı, binanın yakınında çevrenin havasını bozacak ve sağlığa zarar verecek tesisler bulunmamalıdır.
- Bina gürültüden uzak, sessiz ve sakin bir yerde olmalıdır.
- Binanın yakınında trafik akışına uygun gerekli önlemler alınmış olmalıdır.
- Okul binasının kurulacağı yerin büyüklüğüne çocuk sayısı dikkate alınarak karar verilmelidir.

1.5.2 Okulöncesi Binalarının Yapı Özellikleri

Okul öncesi eğitim kurumların da binanın yapı özellikleri aşağıdaki maddelere uygun olmalıdır.

- Binanın çevresi duvar veya parmaklıkla çevrili olmalıdır.
- Çocukların düşmemesi, herhangi bir tehlike duruma neden olmaması ve çocukların inip çıkarken çok fazla zorlanmamaları için bina tek katlı veya en fazla iki katlı olmalıdır.
- Bina içinde su ve kanalizasyon tesisatının sağlık koşullarına uygun olmasına dikkat edilmelidir.
- Binada ısıtma ve havalandırma tesisatı bulunmalıdır.

- Bina bölgenin iklim koşullarına uygun olarak yapılmalıdır. Duvar, pencere, kapı, tavan, çatı yapıları sağlık ve güvenlik koşullarına uygun özellikler taşınmalıdır.
- Binanın tavan yüksekliği üç metre olmalıdır. Tavanın çok yüksek olması ekonomik ve akustik yönden uygun olmamaktadır. Isıtılması ise güç olmaktadır.
- Binanın tavanı açık renk bir boyayla boyanmalıdır.
- Duvarlar kolay temizlenebilir yağlı boya veya yıkanabilir duvar kağıtları ile kaplanmalıdır.
- Duvarlar ses ve ısı kaybına karşı yalıtımlı olmalıdır.
- Duvarlarda kullanım amacına göre yumuşak ve dinlendirici pastel renkler veya yerine göre canlı ve parlak renkler kullanılmalıdır.

1.6. Öğretmen Kavramı Ve Okulöncesi Öğretmeni

1.6.1.Öğretmenin tanımı

Atatürk: Arkadaşlar, asker ordusu ile irfan ordusu arasındaki birliktelik ve alakayı belirtmek için sunu da ifade edeyim, kıymetli bir eserden ordunun ruhu kumanda heyetidir deniliyor. Hakikaten böyledir. Bir ordunun kıymeti kumanda heyetinin kıymeti ile ölçülür. Siz öğretmenler, sizler de irfan ordusunun kumanda heyetisiniz. Sizin ordunuzun kıymeti de sizlerin kıymetinizle ölçülecektir. İstiklal mücadelesinde üç dört senedir düşmanı topraklarımızda mahvetmek için yaptığımız savaşla ordunun ruhu olan kumanda heyeti değerlerinin yüksekliğini nasıl ispat etmişse, bundan sonra yapacağımız yenilikler milletimize bir karanlık gibi çöken genel cehaleti mağlup etmek savaşında da irfan ordusunun ruhu olan siz öğretmenlerin aynı yeteneği ortaya koyacağınıza eminim. (Kütahya Lisesi -Mart 1923)

Öğretmenlik mesleğinin bir ülkenin geleceği için ne kadar önemli bir yere sahip olduğunu Ulu Önder Mustafa Kemal çok güzel ifade etmiştir. Öğretmen karşısındaki kişinin öğrenmesine yardım eden kişidir.

Öğretmen öğrencilerinde yaratıcı, kritik düşünmesini geliştirmesini destekleyen, kişisel öğretim stratejilerini geliştiren, öğrencilerle iyi diyalog kurup

problemleri çözmeye çalışan, sınıfı gözlemleyerek çocukların potansiyellerini fark edip yönlendiren rehber kişidir.¹⁵⁵

Öğretmen; sınıftaki grubun uyumunu sağlamak, her öğrenciyi bu yum içinde etkin, yaratıcı mutlu ve başarılı bir birey olmaya yönlendirmek, öğretmenin eğitimcilik yeteneğine, anlayışına sevecenliğine bağlıdır.¹⁵⁶ İyi bir öğretmen ana dilini çok iyi kullanabilen, sağlıklı beden yapısı ve görünümü, olaylar karşısında soğukkanlı ve dengeli tutumu, yeteneklerini enerjik bir şekilde kullanan, çocukları seven, başkaları ile iyi iletişim ve etkileşim kurma becerisi olan, kendi kendine karar verebilen, özgüveni olan, yaşamı düzenli olması gereken özelliklerden en önemlileridir.¹⁵⁷ Öğretmen öğrencilerin ruhsal ve bedensel gelişmelerini takip eder. Çocuktaki gelişim bozukluğu tespit ettiğinde olumsuzluk karşısında aile ile iş birliği yapıp, gerekli yardımın yapılmasına yardımcı olur.¹⁵⁸ Bir öğretmenin sınıfında iş motivasyonu ve verimli, rahat ve huzurlu bir şekilde eğitim yapabilmesi için, ayrıca her öğrencinin bireysel gelişimine destek verebilmesi içinde belirli bir sayı olması gerekmektedir. Bu sayı aşağıdaki tabloda ifade edilmektedir.¹⁵⁹

Tablo-8 İdeal Bir Okulöncesi Eğitim Sınıfında Bulunması Gereken Çocuk, Öğretmen, Yardımcı Sayısı Tablosu

Bir Okul Öncesi Kurumunda İdeal Sayılabilecek Çocuk ve Yetişkin Sayıları			
3 Yaş	14 Öğrenci	1Öğretmen	1Yardımcı
4 Yaş	16 Öğrenci	1Öğretmen	1Yardımcı
5 Yaş	18 Öğrenci	1Öğretmen	1Yardımcı
6 Yaş	20 Öğrenci	1Öğretmen	1Yardımcı

Kaynak: OKTAY, A. (2002). *Yaşamın Sihirli Yılları Okulöncesi Dönem* (Kasım 4. Baskı b.). İstanbul: Epsilon Yayıncılık Hizmetleri Tic.San.Ltd. Şti. s.221

1.6.2.Öğretmen Tipleri

Öğretmenin kişilik özellikleri çocuğun karakterine de yansımakta, öğretmenin kişilik özellikleri çocukta davranış olarak gözlenmektedir. Yapılan çalışmada sert

¹⁵⁵ Semra Ünal ve Sefer Ada, *Sınıf Yönetimi*, Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi Matbaa Birimi, İstanbul, 2000, s.130

¹⁵⁶ Haluk Yavuzer, *Çocuk Psikolojisi* (15 b.), Remzi Kitabevi. İstanbul, 1998, s.166-68

¹⁵⁷ Ünal ve Ada, *a.g.e.* s.13.

¹⁵⁸ Seçkin Yurtseven, *Ev Ekonomisi*, Tutibay Yayınları, Ankara, 1998, s.233.

¹⁵⁹ Oktay, *a.g.e.* s.221

otoriter öğretmenin öğrencilerinin derse az ilgili olduğu, anlayışlı açık fikirli, ahlaki inançları ve düşüncelerinde gerçekçi olan öğretmenlerin ise öğrencilerini derse olan ilgilerini arttıran, sorumluluk duygusu geliştiren, yaratıcılık konusunda desteklediği gözlenmektedir.¹⁶⁰

Yukarıdaki bu iki tip öğretmenlerin öğrencileri de farklılık göstermektedir. Birinci tip öğretmene göre ikinci tip öğretmenin öğrencileri sınıf içi faaliyetlere daha ilgili ve bunlara katılmaya hevesli, çeşitli görevleri üstlenme konusunda daha gönüllü, özgür davranan ve kendine güvenen çocuklar olarak görülmektedir. Başarıları daha yüksek düzeyde olmaktadır. Otoriter öğrencilerin öğrencilerinde ise işbirliği ve yardımlaşma daha az ve saldırgan davranışlı oldukları ortaya çıkmıştır.¹⁶¹

Bir çocuğun eğitiminde ilk rol model olan öğretmen okulöncesi öğretmenleridir. Okulöncesi öğretmenleri 3-6 yaş çocuğun bilişsel, dil, sosyal, öz bakım ve bedensel eğitimi veren öğretmenlerdir. İlk öğretmen nasıl algılanırsa bundan sonraki yaşamında çocuk öğretmeni bu şekilde algılayıp davranış sergileyecektir.

Okulöncesi öğretmeni fiziksel çevre şartları temin edildi ise sınıf, oyun odası, bahçe gibi ortamlarda çalışmaktadır. Görevini genellikle ayakta yürütmektedir. Çalışma ortamı gürültülü ve biraz tozlidir. Çocukların velileri ve diğer öğretmenlerle sürekli iletişim içinde olması gerekmektedir.

Çocuk için okula başlamak, yaşamındaki kritik olaylardan biridir. Okul ile birlikte, çocuğun yaşamına, onu ileri de anne-babası kadar etkileyecek, yeni bir yetişkin olan öğretmeni girer. Öğretmenle kurulan ilk ilişkilerin olumlu ve sevgiye dayalı olması, çocuğun gelecekteki öğrenim hayatı bakımından son derece önemlidir. Çocuğun okula uyumunda en önemli rol öğretmene aittir. Çünkü çocuk aile dışına çıktığında ilk rol model öğretmenidir İlk öğretmen ilk göz ağrısıdır. Çocuk öğretmeni nasıl gözlemledi ise bundan sonra öğretmenleri hep ilk öğretmeni gibi algılamakta, profilini öyle çizmektedir.

Okulöncesi öğretmeni, öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği olan çocukların, iletişim eksikliği olan yada çocuğun kendisinden beklenen davranışı yerine getirmeyip kendisi ya da başkaları için sorun oluşturan şeyleri gözlem yoluyla tespit etmek yanlış davranışların en aza indirilmesinde, çocuklar için bir gruba dâhil olmayı ve topluma uyum sağlamayı kolaylaştıracak davranış değişikliklerini meydana getirmektir. Aile ile iletişim kurup bilgi alışverişinde bulunup temeline inmeye

¹⁶⁰ Yavuzer, a.g.e. s.168

¹⁶¹Yavuzer, a.g.e. s.168

çalışmak gerek görüldüğünde bir uzman tarafından destek alınması için velileri bilinçlendirip yönlendirmektir. aile ile bir strateji belirleyip bunu uygulayıp sonuçlarını değerlendirmektir. Okulöncesinde gösterilen sorun davranışların temel özellikleri öğretmenler tarafından bilinmesi ve geliştirilecek stratejilerin rehber öğretmenlerinde desteği alınarak yapılandırılması önem taşımaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında bu görev ise öğretmene düşmektedir.

1.6.3.Okulöncesi Öğretmeni tanımı

Okul öncesi öğretmeni: 0-6 yaş çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden sağlıklı bir şekilde gelişmeleri için, gerekli eğitimi veren kişidir. Okulöncesi eğitim sevgi, sabır işidir. Karşılıksız sevgi, karşılıksız emek, zorluklara, güçlüklerle karşı sabır okulöncesi eğitim öğretmenin en önemli özelliklerindedir. Öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda da büyük bir fedakârlıktır öğretmenin görevi.

Okulöncesi eğitim etkinliklerinin amaçlarına ulaşması, herkesten ve her şeyden daha çok öğretmenin kişilik yapısına, öğretim teknikleri konusunda bilgisine ve teknikleri uygulayışındaki esnek tutumuna bağlıdır. Öğretmen okulöncesi eğitim konusunda yükseköğretim görmüş olmalıdır. Belirli özellikleri bulundurmalıdır.¹⁶²

1.6.4 Okulöncesi Öğretmen Okullarının Tarihi Süreci

Geçmişte okulöncesi eğitim birimleri gelişmemiş ve uygun nitelikte eğitim almamış kişilerin atanması ile son derece güçlükler yaşanmasına neden olmuştur. (imam veya imamın hanımı)

Meşrutiyet döneminde Ünlü Eğitimci Satı Bey düzenlemeler yapsa da Türk öğretmenlerin olmayışı ile çocuklar Ermeni ve Yahudi öğretmenlerin eline bırakılmış, bunlarında artık Avrupa'da uygulanmayan zararlı görülen yöntemleri uyguladıkları görülmüştür. Okulöncesine ilk öğretmen yetiştirme 1913-14 öğretim yılında İstanbul Darülmuallimatı içinde bir ana muallime sınıfı ile başlamıştır. Bu okula 15 yatılı 8 gündüzlü ücretsiz eğitim alan Müslüman kız öğrenci alınmıştır. Eğitim süresi bir yıldır.¹⁶³

¹⁶² Oğuzkan ve Oral, **a.g.e.** s.90.

¹⁶³ Akyüz, **a.g.e.** s. 12

1918 yılında birinci dünya savaşının başlaması ile Bu okullar öğretmenlerin işsiz kalması ile 370 öğrenci mezun ederek kapatılmıştır. ^{164,165}1927 yılında Ana Muallim Mektebi tekrar açılmıştır. Ortaokul üzeri iki yıl öğretim süreli bu okul, 1930-1931 öğretim yılı sonunda İstanbul Kız Muallim Mektebine taşınmış, daha sonra da kapatılmıştır. ¹⁶⁶ 1930 yılı ağustos ayında İstanbul Kız Muallim Mektebi'nde, köy ve şehir yatılı mekteplerine devam eden öğrencilere anaokulu öğretmenliği için bir ehliyetname sınavı açılmıştır. ¹⁶⁷Günümüz kpss ye karşılık gösterilebilmektedir.

1935'te Kız Teknik Öğretmen Okulu içinde Çocuk Bakımı Şubesi'nde anaokulu öğretmeni yetiştirilmeye başlanmıştır. Bölüm daha sonra Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü adını almıştır. Bu bölüm, okul öncesine lisans düzeyinde öğretmen yetiştiren ilk programdır. ¹⁶⁸ 1961-1962 öğretim yılında açılan anasınıflarına 20 ilkokul öğretmeni görevlendirilmiştir. ¹⁶⁹Ayrıca İlköğretim ve Eğitim Temel Kanunu kız enstitülerin de okuyan öğrencilerin anaokullarında görev almalarını sağlamıştır.

1963-64 yıllarında kız meslek liselerinde Çocuk gelişimi ve bakımı bölümü açılmış, buna formasyon eklenerek talim terbiye kurulunun 1967 tarih ve 120 sayılı kararıyla okulöncesine öğretmen yetiştiren okullar olmuştur. Bu okulların öğretmen kaynağı da 1935 de Ankara'da daha sonra Konya da açılan Kız Teknik Öğretmen Okullarıdır. Bu okullar 1976 yılına kadar öğretmen yetiştirmiştir. 1973'te Millî Eğitim Temel Kanunu'nun tüm öğretmenlerin en az ön lisans, lisans düzeyinde öğrenim görmeleri şartını getirmesi nedeniyle, sonraki yıllarda bu bölüm mezunları usta öğretici olarak istihdam edilmişlerdir ¹⁷⁰1979 yılında hazırlanan 2 yıllık Ana Okulu Öğretmenliği Ön lisans Programı 1982 yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Yavaş yavaş üniversitelerde benimsenerek açılması hız kazanmıştır. ¹⁷¹ 1982'de Ankara Kız Teknik Öğretmen Okulu, Gazi Üniversitesi bünyesinde açılan Mesleki Eğitim Fakültesini oluşturan birimlerden biri olmuştur ¹⁷²1991-92 yıllarında Ana Okulu Öğretmenliği programı 4 yıla çıkartılarak doğrudan eğitim fakülteleri bünyesinde ayrı bir birim olarak yer almıştır. Bunun ilk örneği Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi Anaokulu Öğretmenliği bölümüdür. ¹⁷³Günümüzde Okulöncesi öğretmeni

¹⁶⁴ Akyüz, **a.g.e.** s.13

¹⁶⁵ Yaşayan ve Topçu, **a.g.e.**s.138

¹⁶⁶ Yaşayan ve Topçu, **a.g.e.** s.138

¹⁶⁷ Cemil Öztürk, **Türkiye'de Düünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar**, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları:aktaran Ayla Oktay İstanbul, 2002, 1998, s.100.

¹⁶⁸ Yaşayan ve Topçu, **a.g.e.** s.138

¹⁶⁹ Oktay, **a.g.e.** s.101

¹⁷⁰ Yaşayan ve Topçu, **a.g.e.** s.138

¹⁷¹ Oktay, **a.g.e.** 2002, 102

¹⁷² Yaşayan ve Topçu, **a.g.e.** s.138

¹⁷³ Oktay, **a.g.e.** s.102

yetiştirmek için milli Eğitim bakanlığı çalışmalarını hızlandırarak sürdürse de yetersiz kalmaktadır. Bu açığı kapatmak için zaman zaman da sınıf öğretmenlerini hizmet içi programa tabi tutarak okulöncesi ğretmeni olarak atamaktadır. 1999'da okul öncesine ğretmen yetiştiren bölümlerin/programların sayısı 32'ye yükselmiş, bu gelişmede sosyal ve ekonomik faktörler de rol oynamıştır.¹⁷⁴

1.6.5. Okul ncesi öğretmeninde Hangi zellikler Bulunmalıdır?

Günümüzde okulöncesi eğitime verilen çok yönlü görevler, okulöncesi öğretmenliğini de çok yönlü ve önemli bir uğraş haline getirmektedir. Okulöncesi eğitimde görevli bir ğretmen, çok çeşitli bilgi ve becerileri öğrenciye kazandıracak bilgi ve deneyimi elde edecek özellikte yetişmiş olmalıdır. Okulöncesi eğitim hizmetlerinin gerçekleştirilmesinde fiziksel ortam, araç-gereç ve program nedenli yeterli olursa olsun, okulöncesi eğitim hizmetlerinden beklenen yararın sağlanması, bu programları uygulayacak olan öğretmenlerin gerek nicelik gerekse nitelik yönünden yeterli olmalarına bağlıdır. Öğretmenin niteliği okulöncesi eğitimin niteliğinin geliştirilmesi bakımından büyük önem taşımaktadır.¹⁷⁵ Bunun için bir okulöncesi ğretmeni şu özelliklere sahip olmalıdır;

- Akademik yeteneğe sahip,
- Yaratıcı, hayal gücü gelişmiş.
- Yüksek el becerisine sahip.
- Gelişim psikolojisine ilgili ve bu alanda başarılı,
- Çocukları seven, onlarla beraber olmaktan sıkılmayan,
- Çocukların duygularını anlayabilen,
- Öğrenciler üzerinde gerekli disiplini sağlayabilen
- Düşüncelerini başkalarına açık bir biçimde aktarabilen,
- İyi bir öğrenme ortamı sağlayabilen,
- Dikkatli, işine zen gösteren,
- İnsanlarla iyi iletişim kurabilen,
- Sevecen, hoşgrl, sabırlı,
- Kendini geliştirmeye istekli, coşkulu,
- Girişimci
- Olumlu bir benliğe sahip

¹⁷⁴ Yaşayan ve Topçu, **a.g.e.** s.138

¹⁷⁵ Nuran **nal**, *Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan ğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar Ve zm nerileri*, Gazi Üniversitesi, Ankara, 2006, s.69

Yukarıda sayılan özelliklerin yanında ayrıca yeniliğe açık teknolojiye, değişen dünyaya ayak uydurabilen eğitimciler olmalıdır.

Bir okulda iyi bir programın bile başarısı büyük ölçüde onu uygulayacak öğretmenlere bağlı olduğunu da belirtmek gerekir. Zira öğretmen programa can verecek kişidir. Diğer eğitim kademelerine kıyasla okulöncesi eğitimde öğretmenin daha önemli bir yeri vardır. Bu eğitim kademesinde öğretmen küçük çocuk için hem anne, hem baba, hem de örnek alınan insandır.¹⁷⁶ Bir Okulöncesi Eğitim Kurumunda Öğretmenin Verimli Olabilmesi için İdeal Sayılabilecek öğrenci ve yetişkin sayısı sınıfın fiziki ortamı düzenlendikten sonra çocuğun ilgisi ve dikkatini dağıtacak şekilde olmamalıdır.

Okulöncesi Öğretmeni annedir, arkadaştır, yönderdir, rol modeldir, rehberdir. Çocuğun anne babadan sonra her şeyin en iyisini, en doğrusunu bilenidir. Öğretmen mütevazıdır, her zaman gülümser, her zaman fikir verir, yardımcı olur bütün bunları yapmaya çalışırken yaşadığı hiç problem yok mu, her şey yolunda mı gidiyor? Aksayan yönler yok mu? Okul öncesi öğretmenin benlik saygı düzeyi nasıl, kendini değerli hissediyor mu? Ne kadarı mutlu? Motivasyonları ne düzeyde?

¹⁷⁶ Tanju Gürkan, *Neden Okulöncesi Eğitim*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Ankara, 1982, 15 (2), s. 215-219.

İKİNCİ BÖLÜM

2.MOTİVASYON

Bazı insanlar mesai saati başlamadan iş yerlerine gelip çalışma arzusu duyup geç saatlere kadar çalışırlar, çevrelerine pozitif yaklaşım yardımcı ve faydalı olurken neden bazı insanlar iş yerlerine geç gelip, mesai saati bitmeye yaklaşırken iş yerini terk etmek için hazırlanmaya başlamaktadır. Bir öğretmen düşünelim ders zili çalmadan sınıfına gidip hazırlığını yapmakta çocuklar ile iletişime girmekte sonra derse başlamakta ve teneffüsünü bile çocuklara ayırmaktadır. Ya da tam tersi olabilir. Okula geç gelip, ders zili çaldıktan 15 dakika sonra sınıfa gitmekte ve dersin bitmesine 15 dakika kala çocuklara toplanmalarını söylemektedir. Bu iki tip birey arasındaki fark nedir? Öğretmenlerin bu şekilde davranmalarına neden olan faktörler nelerdir? Bireylerin aynı davranışı sürekli yapması veya yapmaması için neler yapılmaktadır.

2.1. Motivasyon Tanımı

Motivasyon kelimesi Latince “movere”, yani “ hareket ettirme, hareketlendirme” kelimesinden gelmektedir.¹⁷⁷ Bu kavram İngilizce ve Fransızca “Motive” kelimesinden türetilmiştir. Motive teriminin Türkçe karşılığı güdü, saik veya harekete geçirici olarak ifade edilebilmektedir. Güdüleme, bir insanı belirli bir amaç için harekete geçiren güç demektir. Motive ise harekete geçirici harekete devam ettirici olumlu yöne yöneltici, üç temel özelliğe sahip bir güçtür. Bir ve ya birden fazla çok insanı, doğru devamlı şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamıdır.¹⁷⁸

Motivasyon, canlanma, davranışlarda kararlılık ve davranışların yönetilmesi olarak tanımlanabilir. Motivasyon, belirli bir eylemi yerine getirmek için bir insanın bazı içsel ve dışsal faktörlerden aldığı güçle coşku ve kararlılık göstermesini ifade eder. Bir iş ortamında insanları harekete geçiren güçlerin ve güdülerin neler olduğu, belli davranışlara iten ya da çeken faktörlerin nitelikleri ve nasıl geliştirilebileceği üzerinde yoğunlaşmaktadır.¹⁷⁹ Kısaca motivasyon; insan davranışlarının uyarılması,

¹⁷⁷ Nurullah Genç, *Yönetim Ve Organizasyon "Çağdaş Sistemler Ve Yaklaşımlar"* (1 b.), Senkin Yayıncılık San.Ve Tic. A.Ş. Ankara, 2004, s.234.

¹⁷⁸ Erol Eren, *Yönetim Ve Organizasyon (Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar)* (10 b.), Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş. İstanbul, 2011, s.530.

¹⁷⁹ İsmet Barutçugil, *Organizasyonlarda Duyguların Yönetimi* (2 b.), Kariyer Yayıncılık İletişim Hizmetleri LTD. ŞTİ. İstanbul, 2004, s.183.

yönlendirilmesi ve pekiştirilmesi şeklinde tanımlanabilmektedir.¹⁸⁰Başka bir şekilde ifade edecek olursak “Kişilerin belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere davranmaları”dır.¹⁸¹

Motivasyon kişilerin belirli bir amacı gerçekleştirmek için kendi arzu ve istekleri ile davranmalarıdır. Örgütsel motivasyon ise, örgütün ve bireylerin ihtiyaçlarının tatminle sonuçlanacak bir iş ortamı oluşturarak, bireylerin harekete geçmesi için etkilenmesi ve isteklendirilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır.¹⁸² Motivasyon tanımlarında da anlaşılacağı üzere motivasyon da üç önemli faktör bulunmaktadır. Birisi verilen görevi yapabilmesi için bireyin o konuya yoğunlaşabilmesi, ikincisi Bu işi başara bilmesi gayret sarf etmesi son olarak da içinde bulunduğu işte kararlılığı şeklinde ifade edilebilmektedir.

Stephen P. Robbins ve Timoth A. Judge'ye göre bu üç kavramdaki yoğunluk bir kişinin ne kadar çabaladığı ile ilişkilidir. Gayret ise organizasyonun faydası doğrultusunda bir istikamete yönlendirilmediği sürece yüksek düzeyli yoğunluk nadiren arzulan düzeyde iş performansı sonuçlarına neden olacaktır. Bu nedenle gayretin ilişkisi yoğunluk kadar önem taşımaktadır. Örgütsel hedefler yönelik ve örgütsel hedefler ile uyumlu gayret bizim aradığımız türden bir gayrettir. Son olarak ise kararlılık boyutunda ise kişinin gayretini ne kadar süre koruyabileceğine ilişkindir. Bir hedef doğrultusunda motive olmuş bireyler bir görevi başarıncaya kadar göreve bağlılıklarını sürdürürler.¹⁸³

Motivasyon şirketler dışında kamu kuruluşlarından eğitim sektöründe çalışan bireyleri de etkilemektedir. Hasan YILMAZ ve Ali Murat SÜN BÜL'e göre “motivasyon, okuldaki idare, öğretmen, öğrenci davranışlarının yönünü, kararlılığını belirleyen en önemli güç kaynağıdır. Motivasyon hem çekici hem de engelleyici bir özellik taşır.¹⁸⁴Motivasyon sadece eğitim kurumlarında değil insanın yaşamındaki hemen hemen her şeyin ardında yer alıp temeli oluşturan bir kavramdır. İnsanın yaşamını sürdürme bilmesi için beklentileri vardır. Bunlar yeme-içme, korunma, kazanma, para, kendini gerçekleştirme şeklinde ifade edilmektedir. Bun beklentilerini giderebilmek için bir çaba ve güç harcaması gereklidir. İşte bu evrede motivasyon araya girmektedir. Motivasyon (güdü)istekleri arzuları, gereksinmeleri, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavramdır. Güdüyü iki şekilde ele alabiliriz. Açlık susuzluk, cinsellik gibi fizyolojik kökenli güdülere dürtü adı verilir. İnsanlara özgü başarıma

¹⁸⁰ M. Şerif Şimşek ve Adnan Çelik, **YÖNETİM ve ORGANİZASYON** (14 b.), EĞİTİM AKADEMİ YAYINLARI, Konya, 2012, s.101

¹⁸¹ Tamer Koçel, **İşletme Yöneticiliği**, Evrim Ofset Matbaacılık, İstanbul, 1982, s.301

¹⁸² Genç, **a.g.e.** s.234.

¹⁸³ Stephen P. Robbins ve Timothy Judge, **Organizational Behavior - Örgütsel Davranış** (14 b.). (İ. ERDEM, Çev.): Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic.Ltd. Şti. Ankara, 2013, s.204

¹⁸⁴ Hasan Yılmaz ve Ali Murat Sünbül, **Öğretimde Planlama Ve Değerlendirme**, Mikro Yayınları. Konya, 2000, s.31

isteği gibi yüksek dürtülere de gereksinme (ihtiyaç) denmektedir. Güdüler organizmayı uyarır ve faaliyete geçirir. Organizmanın davranışında bu iki özellik gözlemlendiği zaman organizmanın güdülenmiş olduğu söylenir.¹⁸⁵ Bir başka şekilde ifade etmek istersek insan ihtiyaçlarını giderecek ödüller ve kazanımlar peşinde koşarlar. Ödüller onu çaba göstermeye özendirir. Sonucunda gelen geribildirim ise bireye uygun olup olmadığını gösterir. Ödüller içsel ve dışsal olarak gerçekleşir.¹⁸⁶

İçsel ödül, bir eylemi başarma sürecinde elde edilen tatmin duygusudur, kişinin işi ile ilgili düşünce ve davranışı ile doğrudan ilgilidir.¹⁸⁷ Karmaşık bir görevin birey tarafından başarıyla tamamlanmasının kişide yarattığı mutluluk ve kendini kanıtlamış olma duygusu içsel ödüle örnek verilebilir.¹⁸⁸ Dışsal ödüller ise bir başka kişi tarafından veya yöneticiler tarafından verilen parasal ya da parasal olmayan ödüllerdir.¹⁸⁹ Örneğin, sağladığı performans veya verimli çalışma karşılığında üstü tarafından ikramiye ile ödüllendirilen veya ücret ve düzeyi yükseltilen bir iş görenin durumu örnek olarak ifade edilebilmektedir.¹⁹⁰

Birçok çağdaş kuramın ortak varsayımı; motivasyonun, hali hazırdaki gerilim açığını gidermek için organizmayı denge sağlanıncaya kadar enerjilendiren nedenler olduğudur.¹⁹¹ Bireyin motivasyonu onun iş verimliliğini etkilemektedir. Kurumlar da yüksek motivasyonun sağlanması ise verimliliğini ve çalışan elemanların yüksek performans sergilemesine etki etmektedir.¹⁹²

2.1.1. Motivasyon Türleri

Motivasyon türlerini iki grupta ele alınmaktadır. Bunların ilki iç motivasyon, diğeri ise dış motivasyondur.

İç Motivasyon (Intrinsic Motivation) :Bireylerin davranışları amaçlar yada özendiricilere yöneliktir. İçsel motivasyon insanı ekinliğe iterek istekler karşılanıncaya kadar etkin kılan ve tatmin sağlanınca durulan doğal bir itici güçtür. Bireyin bir gereksinimini doyumak üzere harekete geçmesi içsel güdülendiğini göstermektedir. içsel güdülenen bireylerin, hem verim hem de tatmin düzeylerinin

¹⁸⁵ Cüceloğlu, **a.g.e.** s.229-230

¹⁸⁶ Barutçugil, **a.g.e.** s.183.

¹⁸⁷ Barutçugil, **a.g.e.** s.184.

¹⁸⁸ Şimşek ve Çelik, **a.g.e.** s.101

¹⁸⁹ Barutçugil, **a.g.e.** s.184.

¹⁹⁰ Şimşek ve Çelik, **a.g.e.** s.101

¹⁹¹ Yılmaz ve Sünbül, **a.g.e.** s.30.

¹⁹² Barutçugil, **a.g.e.** s.184

yüksek olduğu belirtilmektedir. İçsel motivasyon sürekli ve kalıcı özellik taşır.¹⁹³ Bir kimsenin herhangi bir ödül (not, para...) olmadığı halde belirli bir etkinlikle sadece bu etkinlikten dolayı haz almasını ve doyum sağlamasını ifade etmektedir¹⁹⁴

Dış Motivasyon (Extrinsic Motivation) : İç motivasyonun aksine dış motivasyonda amaç, davranışın kendini yapmak için değildir. Davranış, nihai bir amaç için araç olduğundan dolayı gerçekleştirilir.¹⁹⁵ Dışsal güdülenmede birey, ihtiyaçlarını yönetimin kendine sunduğu araçlarla tatmin eder ve iş görme arzusu artar. Dışsal Motivasyonla:

- Çalışandan beklenen verimi sağlamak
- İş tatminini arttırmak
- Hataların azaltılarak işletmenin verimliliğini artırmak amaçlarını gerçekleştirmektedir.¹⁹⁶

Öğretmen dış motivasyona bağlı olarak bir eylemi gerçekleştiriyorsa, bu durum öğretmenin isteğinden bağımsız şekilde maaş, ek ödeme, terfi ya da istediği bir şeyin alınması gibi dış itici güçlerden kaynaklanmaktadır.

2.1.2. Motivasyonun Süreci

Motivasyonun oluşmasında dört önemli süreç vardır. İhtiyaç, kişinin belli bir şeye ilgisi doğrultusunda gereksinim duyması, Bunlar Maslov'un ihtiyaç hiyerarşisine göre açlık, susuzluk, sevgi korunma aidiyet, bir problemi çözmeyi istemektir. Uyarılma, ihtiyaç ortaya çıktığında bunu gerçekleştirmek için bir güçle uyarılmaktadır. Susayan bir insanın ağzının kuruması gibi uyarılan kişi bu ihtiyacını gidermek için harekete geçmektedir. Davranış, birey ihtiyacını gidermek için gösterdiği hareketler gibi denilebilmektedir. Amaç(doyum) bireyin istediği şeye ulaşması susayan kişinin su içerek ihtiyacını giderip amacına ulaşması şeklinde açıklana bilmektedir.

Motivasyon'un "belli bir amaca yönelmiş enerjik bir davranış bir yada birden çok insanı belirli bir amaca doğru harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamı" ya da "kişilerin belli bir amacı gerçekleştirmek üzere kendi arzu ve istekleri ile

¹⁹³ Hüseyin Kantar, *İşletmede Motivasyon* (2 b.), Kum Saati Yayın Dağıtım Ltd. Şti. İstanbul, 2010, s.29

¹⁹⁴ Gamze Arıkıl ve Betül Yorgancı, *Öğretmenlerin, Öğretmen Adaylarının ve Öğrencilerin Motivasyonu Algılama Farklılıkları*, Konferans Bildirisi, (s. 2).

¹⁹⁵ Arıkıl ve Yorgancı, .a.g.e. s.2

¹⁹⁶ Kantar, a.g.e. s.29

davranmaları” olduğu gözlenmektedir. Dolayısı ile motivasyonun temel bileşenlerini: a)ihtiyaçlar b)davranış c)hedefler d) geri besleme olarak sayabiliriz.¹⁹⁷

Motivasyon bileşenlerinin işleyiş süreci aşağıdaki şekilde verilmektedir.



Şekil 1:Motivasyon aşamaları

Kaynak: ÜNAL, S., & ADA, S. (2000). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi Matbaa Birimi. s.100

Bir ihtiyacın bittiği yerde diğeri başlar ve motivasyon süreci her defasında aynı yolu izlemektedir.¹⁹⁸

2.1.3. Motivasyonun Birey Üzerindeki Etkileri

Motivasyonun birey üzerindeki etkilerini gruplamak gerekirse

- Motivasyon bireyi amaca yöneltmektedir..
- Motivasyon uyarılmayı kolaylaştırmaktadır.
- Motivasyon bireyi harekete geçirir ve istenen davranış yönünde çabaların sürdürülmesini sağlamaktadır.
- Motivasyon bireyin algılama gücünü artırır ve düşünsel çabaların en etkili yönde gelişmesini sağlamaktadır.¹⁹⁹

Motive olmuş bir bireyin davranışların da kararlılık, devamlılık ve ısrar gözlenmektedir. Motive düzeyi yüksek olan kişide bir iş hakkında ilgi ve dikkatte süreklilik, işi yapıp hedefe ulaşmak için bu konu hakkında zaman harcamaya isteklilik ve çaba, uygulama esnasında güçlükle karşılaştığında vazgeçmeme, sonuca gitmede ısrarlı olma davranışları gözlenmektedir. Öğretmen olmak isteyen bir bireyin bunun için çok çalışması, çalışma esnasında denemelerden başarısız

¹⁹⁷ Kantar, a.g.e. s.27-28

¹⁹⁸ Ünal ve Ada, a.g.e. s.100

¹⁹⁹ Ünal ve Ada, a.g.e. s.100

olsa da pes etmeyip çalışmalarına devam etmesi ve eğitim fakültesini kazanması şeklindedir.

2.1.4.Motivasyon Kaynakları

Örgütlerde çalışanları motive eden kaynaklar bireyden bireye farklılık göstermektedir. Bu bireyin psikolojik yapısına, yetişme şartlarına, kültürel çevresine vb nedenlerle farklılıklar göstermektedir. Motivasyon araçları kullanırken bunlar dikkate alınmalıdır.

Psikologlar çalışan insanları altı ana psikolojik gruba ayırırlar.²⁰⁰

- Emniyet arayan çalışan
- Mükemmellik isteyen çalışan
- Kendisine önem verilmesini isteyen çalışan
- Sorumluluk seven çalışan
- Prestij arayan çalışan
- Herkes tarafından kabul edilmesini isteyen çalışan

Çalışanlar bu özelliklerin bazen birkaçını birden arayabilmektedir. Motivasyon araçları insanların ihtiyaçları doğrultusunda motive etmektedir. Bazen birkaçı etkili olabilirken bazen sadece birisi etkili olmaktadır. Buda bireyin psikolojik durumuna göre değişmektedir. Çalışanı motivasyonunu etkileyen maddi ve manevi motivasyon kaynakları kısaca şunlardır.²⁰¹

- Ücret, pirim ve ödülleri
- Sosyal Kolaylıklar
- Takdir, övgü ve yapıcı eleştiri
- Terfi ve kariyer geliştirme olanakları
- Sosyal statü sağlamak
- Çalışma ortamı ve çalışma koşullarını iyileştirmek
- İş güvenliğini temin etmek
- Çalışma düzeni sağlamak
- Moral vermek
- Prestij sağlamak
- Sosyal işlere ve sosyal etkinliklere önem vermek
- İlginç ve önemli iş vermek

²⁰⁰ Genç, a.g.e. s.235

²⁰¹ Genç, a.g.e. s.236-237-238

- Yetki vermek
- İnisiyatif ve sorumluluk vermek
- Önem ve değer vermek
- Açık yönetim politikası uygulamak
- Eğitmek ve yetiştirmek

2.2. Motivasyon Konusunda Yaklaşımlar

2.2.1. Temel Yaklaşımlar

2.2.1.1. Geleneksel Yaklaşım: İş görenin motivasyonu ilk kez Frederick W. Taylor'un bilimsel Yönetim yaklaşımı ile başlamıştır. İnsan bir makine olarak algılanıp, duyguların geri plana atıldığı işletme yönetim şeklidir.

Atölye veya fabrika düzeyinde verimliliği yükseltmek amacı ile iş görenlerin yapmakta oldukları işlerin sistematik analizini temele almaktadır. Bu yaklaşımla Taylor Dışsal ekonomik ödüllerin iş görenlerin gösterecekleri yüksek performansın karşılığı olarak önermektedir. Çalışanların ekonomik çıkarlarının her şeyin üzerinde tuttıkları görüşü gözlenmektedir. Bu da iş görenlerin "ekonomik varlıklar" şeklinde dşnlmeleri ve görülmeleri sonucuna yol açmıştır. Bu yaklaşım, iş görenlerin nicel ve nitel olarak ortaya koydukları performansı temel alan özendirici (motive edici) deme sistemlerinin gelişmesine öncülük etmiştir.²⁰²

2.2.1.2. İnsan İlişkiler Yaklaşımı: Bu yaklaşım Geleneksel yaklaşım gibi motivasyon araçlarını ekonomik nedenler olarak düşünmemektedir. Çalışanları iş yapmaya özendiren faktörlerin ekonomik olmaktan çok işin çekiciliği ve grup dayanışması gibi sosyal nitelikli unsurlar olduğunu ileri sürmektedir.²⁰³

"Ekonomik İnsan" yerini "Sosyal İnsan" kavram ve modeline yer vermektedirler. Bu görüşlerini ise Hawthorne'daki Western Electric şirketinde yapılan araştırma sonucunda ortaya atılmıştır.

Bu yaklaşım sonucunda iş görenler insan ve sosyal bir varlık olarak değer vermenin bireyleri daha pozitif ve olumlu yönde davranmaya yönlendireceği şeklinde ifade edilmektedir.

2.2.1.3. İnsan Kaynakları yaklaşımı: Bu yaklaşım "Ekonomik İnsan" ve "Sosyal İnsan" modellerini aşarak "Kilinin bir bütün olduğunu" ifade etmektedir. İnsan

²⁰² şimşek ve elik, **a.g.e.** s.102

²⁰³ şimşek ve elik, **a.g.e.** s.102

kaynakları yaklaşımı, iş görenlerin karmaşık bir yapı sergilediğini ve pek çok faktör tarafından motive edildiğini ileri sürmektedir. Bu nedenle iş gören motivasyonun da önemli bir dönüm noktası olmuştur.²⁰⁴

2.2.2. Çağdaş Yaklaşımlar

Bu yaklaşımı üç grup kuram üzerinden ele alınmaktadır. İlki insan davranışlarının temelini oluşturan, ihtiyaçların analizi “Kapsam ve İçerik” kuramlarıdır. İçerik kuramları, örgütlerde çalışan insanların ihtiyaçlarının içine nüfuz etmeyi sağlayarak bu ihtiyaçların çalışma ortamında nasıl tatmin edilebilecekleri konusunda yöneticilere yardımcı olmayı hedeflemektedir.²⁰⁵

İkincisi “Süreç Kuramları”, insan davranışlarını etkileyen düşünce süreçleriyle ilgilendirir. Bu kuram iş görenlerin çalışma ortamında ne tür ödüller aldıkları konusu üzerinde yoğunlaşmaktadır. Üçüncüsü ise “Pekiştirme Kuramları”, örgütçe azalan iş gören davranışlarının tekrarlanması suretiyle öğrenilmesi üzerinde durmaktadır.

2.2.2.1. Motivasyon Konusundaki Kapsam Ve İçerik Teorisi

Bu teori 4 çeşit motivasyon görüşünü savunmaktadır. Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi, Frederic Herzberk tarafından ileri sürülen çift faktör teorisi (hijyen), David McClelland tarafından geliştirilen başarıma (kazanma) ihtiyacı teorisi ve Alderfer’in ERG (varolma) teorisidir.

2.2.2.1.1. İhtiyaçlar Hiyerarşisi (Maslow)

Bu yaklaşım iki temel varsayıma dayanmaktadır.

-Kişinin tüm davranışları; sahip olduğu ihtiyaçları gidermeye yöneliktir.

-Kişiyi davranışa yöneltten bu ihtiyaçların belirli bir sıralanması (hiyerarşisi) vardır. Alt kademedeki ihtiyaçlar giderilmeden, bir üst kademedeki ihtiyaçlar kişiyi davranışa sevk etmez.²⁰⁶

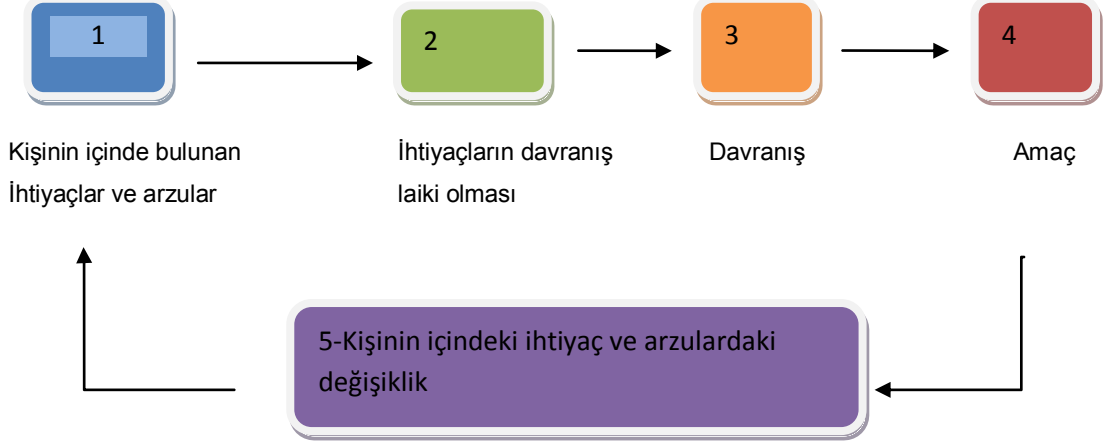
Bu yaklaşımın organizasyon açısından anlamı: Eğer organizasyon personelinin hangi ihtiyacını tatmin etmek istediğini anlayabilirse, o ihtiyaçlarını

²⁰⁴ Şimşek ve Çelik, **a.g.e.** s.103

²⁰⁵ Şimşek ve Çelik, **a.g.e.** s.103

²⁰⁶ Kantar, **a.g.e.** s.35

tatmin edeceği ortamı yaratarak onları belirli yönde davranmalarını sağlayabilir.²⁰⁷ Bu yaklaşımın esas aldığı motivasyon sürecini aşağıdaki gibi göstermek mümkündür.²⁰⁸



Şekil 2: Motivasyon Süreci

Kaynak: Don HELLRIEGEL and John SLOCUM;Manamegent:Contingency Approaches;Addison-Wesley Pub. Co.,1978,s.335 aktaran: KOÇEL, T. (1982). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Evrim Ofset Matbaacılık.s.305

1-Fizyolojik İhtiyaçlar: Açlık, susuzluk, cinsellik, giyinme vb ihtiyaçlardır.

Organizasyonlarda bu ihtiyaç hava, geçim şartlarını sağlayıp hayatta kalabilecek şekilde ücret, uygun ısı, nem, gürültü, ışık durumunun uygunluğu ifade edilmektedir.²⁰⁹

2-Güven ihtiyaçları: Tehlike, şiddet, korku, hastalık, yaşlılık karşısında korunma ihtiyacıdır.

Organizasyonlar da can ve iş güvenliği, huzur içinde çalışabilme, tatmin edici sosyal yardımlar, yan ödemeler şeklinde ifade edilmektedir.²¹⁰

Bir kimse düzgün gelir seviyesini devamlı kılmak ve ihtiyarlayıp kazanç sağlayamadığı günlerde kendisini koruması için bir örgüte katılmak istemektedir. İşe ve amire karşı güvensizlik, ihtiyarlık korkusu ve buna benzer korkular, tehditler

²⁰⁷ Koçel, **a.g.e.** s.304-305

²⁰⁸ Koçel, **a.g.e.** s.305

²⁰⁹ Şimşek ve Çelik, **a.g.e.** s.104

²¹⁰ Şimşek ve Çelik, **a.g.e.** s.105

insanoğluna yarınını garantiye alma arzusu verir. Bu korku, kuşku ve güvensizlikler, insanoğluna bedeni güvenliğini sağlama ile birlikte ekonomik ve sosyal güvenliğini de sağlamayı zorunlu kılar. Ekonomik ve sosyal güven ile kaza, ölüm, işsizlik tazminatı gibi çıkarlarını düşündürmektedir.^{211,212}

3-Sevgi ait olma ihtiyacı: Grubun parçası olma, arkadaş edinme, sevilme ihtiyacıdır. Kimi kitapta ise bağıllık olarak geçmektedir.

Örgütlerde bu ihtiyaç; bireyin çalışma arkadaşları ile iyi ilişkiler geliştirme, bir çalışma grubuna katılma ve üstleri ile iyi ilişkiler kurma arzusu ve beklentileri şeklinde ifade edilmektedir.²¹³

Kişi organizasyon içerisinde bunu biçimsel (görev arkadaşı)veya biçimsel olmayan (iş yerinde yemek hanede tanıştığı yemek arkadaşı vb gayri resmi gruplar) gruplar, sendikalar yolu ile bu ihtiyacını giderme çabası gütmektedir.

İş gören bağıllık ihtiyacının çok önemli bir kısmını ailesinde, akrabasında, üye olduğu birlik ve derneklerde olduğu kadar, iş çevresi içerisinde de tatmin gerekmektedir. Bu düşünce ile organizasyonların iş görenleri için bazı sosyal çalışmalar düzenleyerek tatmin etmeye çalışmalıdır. Bunlar kısaca spor faaliyetleri, piknikler, akşam yemekleri, doğum günü partileri, sinema, tiyatro gibi faaliyetlerdir. Bu tür faaliyetler düzenleyerek ve geliştirerek iş ortamında işbirliği, beraberlik havası oluşturarak bu gruba üye olmaktan azap değil gurur duyacakları ortamlar oluşturulmalıdır.^{214,215}

4-Saygı ihtiyacı: Tanınma, prestij kazanma, kendine güven duyma ihtiyacıdır. Örgütlerde bu ihtiyaç tanınma, sorumluluk alma, statü arayışı olarak görülmektedir.²¹⁶

Birey statüye başkalarının kendisine verdiği değer ile kavuşur. Kişi sevilip değer verildiğini hissettikten sonra hayran olunmayı ister. Başkalarının erişmek üzere seçtikleri değerli bir kişi olmayı arzu eder. Çoğu insan başkalarının hayranlığını kazanmak, onayını almak için çalışır. İnsanın kendi kendini takdir etme ihtiyacı kendine güvenlik duygusu geliştirmenin yanın da yaşadığı çevre hatta

²¹¹ Erol Eren, *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi* (13 b.), Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş. İstanbul, 2012, s.505

²¹² Eren, *a.g.e.*, s.536.

²¹³ Şimşek ve Çelik, *a.g.e.* s.105

²¹⁴ Eren, *a.g.e.* s.505

²¹⁵ Eren, *a.g.e.* s.537.

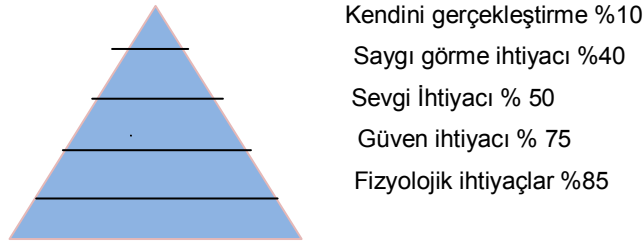
²¹⁶ Barutçugil, *a.g.e.* s.187

dünyada işe yarar bir kimse olduğu kanısını geliştirip büyük bir tatmin aracı olmaktadır.^{217,218}

5-Öz gerçekleştirme ihtiyacı: Sahip olunan potansiyeli gerçekleştirme, yaratıcılık, kendini güncel tutma ihtiyacıdır. Kendini gerçekleştirme daha iyi insan olma, tam potansiyelini ortaya koyma ihtiyacıdır. Örgütlerde bu ihtiyaç; büyüme için fırsat yaratma, yaratıcılığını ortaya koyma, başarıya özendirme, zor görevler ve ilerleme için eğitim alma şeklinde görülür.²¹⁹

Bu ihtiyaç yukarıda açıkladığımız ihtiyaçtan daha az etkilidir. Hatta bazı insanlar daha alt düzey ihtiyaçlarında doyuma ulaşamadıkları için bu ihtiyaçlarının farkına bile varmamakta ya da bu ortamı henüz bulamamıştır. Bu da aşağıdaki şekilde yüzdelik payları ile daha iyi anlaşılmaktadır.

Bireylerin diğer basamaklardaki ihtiyaçlara yönelmeleri için buldukları basamaktaki ihtiyaçlarını %100 tatmin etmiş olmaları gerekmez. Maslow, ortalama bir insan için ihtiyaçların yeterli tatmin yüzdeleri şöyledir.²²⁰



Şekil 3: Maslow'un ortalama bir insan için ihtiyaçların yeterli tatmin yüzdeleri

Bu yüzdeler kişiden kişiye değişebildiği gibi ülkeden ülkeye de değişiklik gösterebilir.²²¹ Bu ihtiyaçlar tam anlamıyla karşılanamasa da, kısmen karşılanmış ihtiyaçlar güdüleyici olmaktan çıkar. Bir ihtiyaç kısmen de olsa karşılandıktan sonra bir sonraki ihtiyaç güdüleyici hale gelir.²²² Bu kuram insanların çok sayıda ihtiyaçları ile motive olduklarını göstermektedir. Bu ihtiyaçları kısaca aşağıdaki tablo da gösterebiliriz.²²³

²¹⁷ Eren, **a.g.e.** s.506

²¹⁸ Eren, **a.g.e.** s.537.

²¹⁹ Barutçugil, **a.g.e.** s.187

²²⁰ Cüceloğlu, **a.g.e.** s.235-238

²²¹ Kantar, **a.g.e.** s.38.

²²² Robbins ve Judge, **a.g.e.** s.205.

²²³ Şimşek ve Çelik, **a.g.e.** s.104

Tablo 9: Maslow'un ihtiyaçlar Kuramı

Eğitim, inanç, alışkanlık Kişisel gelişme	Kendini gerçekleştirme İhtiyaçları	Eğitim, ilerleme, gelişme ve Kendini gerçekleştirme
Ailenin, arkadaşların ve Toplumun onayı	İtibar ve saygı görme İhtiyaı	Kabul görme(tanınma)yüksek statüler ve sorumluluk artışı
Aile, arkadaşlar, toplumdaki gruplar	Aidiyet (bağlanma) ihtiyaçları	çalışma grupları, müşteriler iş arkadaşları, nezaretiler
Savaş, her türlü çevre kirliliği Ve şiddetten korunma	Güvenlik İhtiyaçları	Güvenlik yan ödemeler iş güvenliği
Giyecek, içecek, barınma	Temel fizyolojik ihtiyaçlar	Sıcaklık, temiz hava, garanti edilen Temel ücret

Kaynak:Richard L.Daft,Management.3th ed.,Dreyden Press,New York,1994,s.516.aktaran: ŞİMŞEK, M. Ő., & ÇELİK, A. (2012). YÖNETİM ve ORGANİZASYON (14 b.). Konya: Eğitim Akademi Yayınları .s.104

Maslow beş faktörü yüksek ve düşük düzeyli olmak üzere ikiye ayırmıştır.Fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları düşük düzeyli ihtiyaçlar, sosyal, saygınlık ve kendini gerçekleştirme ise yüksek düzeyli ihtiyaçlar olarak tanımlanmaktadır.Temel fark yüksek düzeyli ihtiyaçların içsel,düşük düzeyli ihtiyaçları ise genellikle dışsal (ücret, sendika sözleşmeleri, kıdem vb.)faktörler ile karşılanmasıdır.²²⁴Örgütlerin motivasyon düzeyini yükseltmek için öncelikle bireylere yüksek düzeyli ihtiyaçlarını gidermek için imkanlar sunmalıdır.İş ortamında çalışmasından dolayı terfi alan bir kimsenin daha çok motive olacağı ve işine daha çok bağlanacağı söylenebilmektedir. Bunu başka bir örnek ile açıklayacak olursak okulda bir öğretmenın çalışmalarını yapabilmesi ve fikirlerini uygulaya bilmesi için imkan sunulması ile öğretmen kendini gerçekleştirme imkanı bulup motivasyonu artacak bu da öğretmenin performansında artışa neden olacaktır.

2.2.2.1.2. ERG Teorisi(Varolma, İlişki, Büyüme)

Clayton Alderfer geliştirmiş olduğu teori ile Maslow'un teorisini daha da basitleştirerek ifade etmiştir. ERG teorisi başlıca üç grupta ele alınır. Varolma,İlişki ve Büyümedir.Türkçesi VİG denilmektedir. Erol Eren'e göre ERG teorisi şu şekilde ifade edilmektedir.²²⁵

²²⁴ Robbins ve Judge, *a.g.e.* s.206

²²⁵ Eren. *a.g.e.* s.510-511

1.Varolma İlişkisi: İnsanın fiziksel olarak yaşamını sürdürmesi, bunun için kendini tehlikelerden koruyup, güvence altına almasıdır.

2.İlişkisel İhtiyaçlar: İnsanın başka insanlarla hem çalışma ortamında hem de diğer sosyal yaşamda iyi ilişkiler kurmasına ve devam etmesi ile ilişkilidir.

3.Gelişme Ve Büyüme İhtiyaçları: İnsanın beşeri potansiyelini geliştirme, bireysel gelişme ihtiyaçlarına destek olma ile ilgilidir.

ERG teorisine göre ihtiyaçlar birbirine sıralı bir şekilde bağlıdır. Bir ihtiyaç giderilmeden tatmin olmadan diğerine geçilemez. Bu yönü ilde Maslow'un ihtiyaç hiyerarşisi ile benzerlik göstermektedir. ERG kuramına göre kişide hayal kırıklığına uğrama ve geriye çekilme gözlenebilmektedir. Yani üst kademedeki bir ihtiyacın tatmininde görülen başarısızlık tatmin edilmiş olunan alt kademedeki bir ihtiyacı tetikleyerek bireyi aşağı düzey ihtiyaçların tatminsizliğine götürmektedir.²²⁶

Maslow ve Alderfer'in kuramları karşılaştırmak istenirse bu aşağıdaki tabloda değerlendirilmektedir.²²⁷

Tablo 10: Alderfer ve Maslow Kuramlarının Karşılaştırılması

Modeller	1.Basamak	2.Basamak	3.Basamak
Alderfer	Varlık sürdürme İhtiyaçları	İlişki İhtiyaçları	Gelişme İhtiyaçları
Maslow	Fizyolojik İhtiyaçlar	Güven ve Sosyal İhtiyaçlar	Saygınlık ve Kendini Gerçekleştirme

Kaynak: Halilcan,Doğan Tuncer ve Doğan Yaşar Ayhan,İşletme ve Yönetim,Aslımlar Matbası,Ankara,1984,s.246.aktaran: ŞİMŞEK, M. Ş., & ÇELİK, A. (2012). *YÖNETİM ve ORGANİZASYON* (14 b.). Konya: EĞİTİM AKADEMİ YAYINLARI .s.101

Bu kurama göre,bazı iş görenler bu basamaklarda ilerlerken mantıksal bir gelişme izler,buna karşılık bazıları bunalım ve hayal kırıklığına uğramaktadır.Bu sonuncu kişiler gelişme ihtiyaçlarını karşılayamıyorlarsa,diğer basamaklardan birine dönerek çabalarını onun üzerinde yoğunlaştırmaktadır.

²²⁶Eren, *a.g.e.* s.511

²²⁷ Şimşek ve Çelik, *a.g.e.* s.110

2.2.2.1.3. Çift Faktör Teorisi

Herzberg çift faktör (motivasyon-hijyen teori) teorisinde bireyin iş ortamında motivasyona ulaşmada iki faktör üzerinde durmuştur. Birincisi hijyen faktörü, ikincisi ise motivatörlerdir. Frederick Herzberg bireyin işi ile ilişkisinin temelinde motivasyon ve hijyen olduğuna inanmaktadır; çalışmaya karşı tutumu başarı ya da başarısızlığı belirleyecektir; Herzberg “ İnsanlar işlerinden ne ister? Sorusunu araştırmıştır. İnsanlara kendilerini işlerinde iyi ve kötü hissettikleri durumları detaylı olarak tanımlamalarını istemiştir.²²⁸

Herzberg'in bu kuramının varsayımlarına göre; iş yerinde iş görenin kötümser olmasına yol açan ve işten ayrılmasına yol açan ve işten ayrılmasına ve tatminsizliğe yol açan hijyenik etmenler ile iş yerinde iş göreni mutlu kılan, iş yerine bağlayan özendirici(teşvik edici) ya da doyum sağlayan etmenlerin birbirinden ayrılması gerektiğidir.²²⁹

Hijyen faktörlerin zayıf olması işin tatmin edici olmamasına yol açarken, hijyen faktörlerin varlığı iş tatminsizliğini giderir, fakat kendi başına insanların motive olmasını ve yüksek iş tatmin elde etmesini sağlamamaktadır.²³⁰

Hijyen faktörü örgüt içinde bulunması gereken en düşük koşulları sağlayacaktır. Isı, ışık, ücret, fiziki ortam vb. Aşağıdaki şekil bunu daha iyi aktarmaktadır.^{231:232}

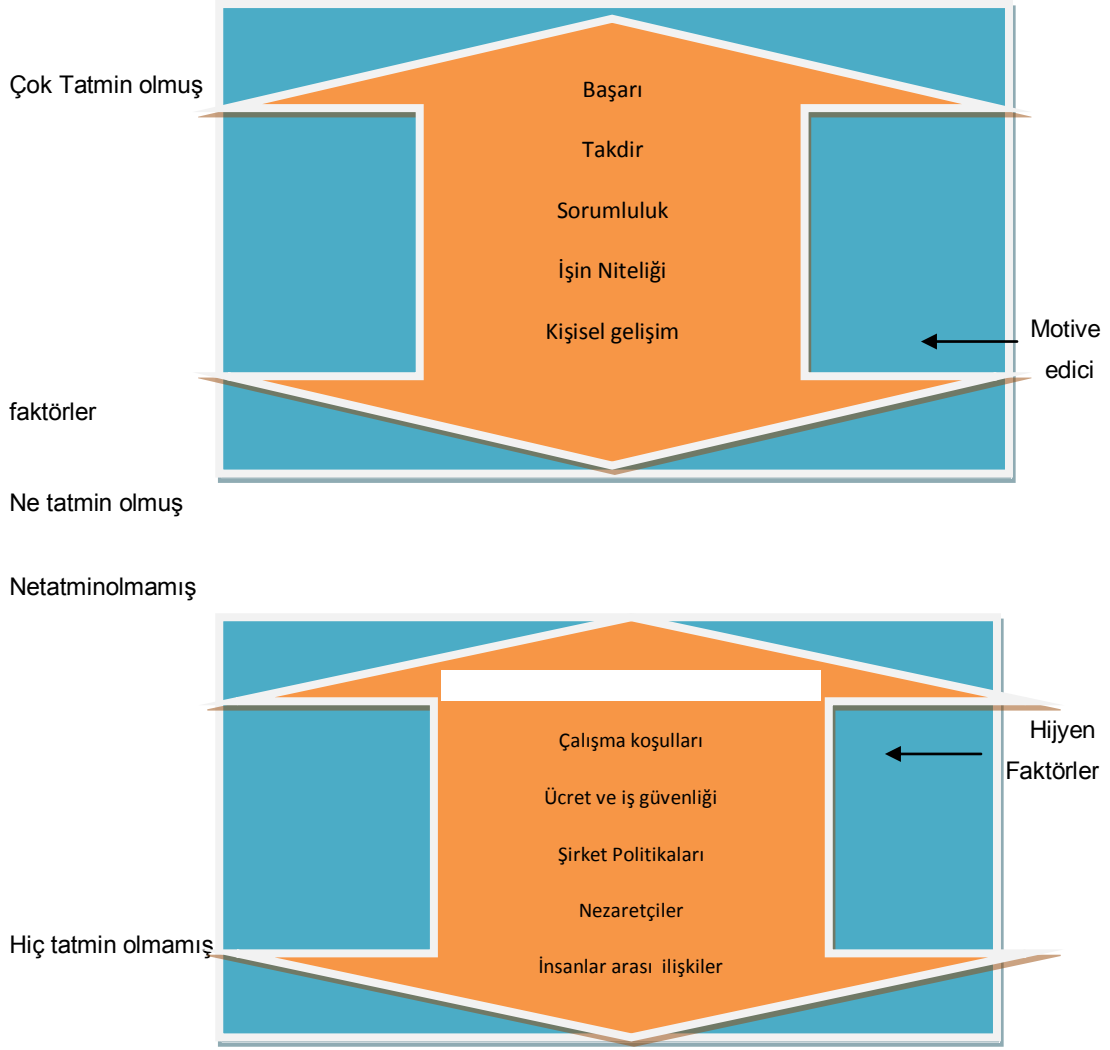
²²⁸ Robbins ve Judge, **a.g.e.** s.204

²²⁹ Eren, **a.g.e.** s.513-514

²³⁰ Barutçugil, **a.g.e.** s.188

²³¹ Barutçugil, **a.g.e.** s.189

²³² Şimşek ve Çelik, **a.g.e.** s.107



Şekil 4: Herzberg'in Çift Faktör Kuramı

Kaynak: 1-Richard L.Daft, Management, 3th ed., Dreyden Press, New York, 1994, s.518 aktaran: ŞİMŞEK, M. Ş., & ÇELİK, A. (2012). *YÖNETİM ve ORGANİZASYON* (14 b.). Konya: EĞİTİM AKADEMİ YAYINLARI .s.107

2-BARUTÇUGİL, İ. (2004). *Organizasyonlarda Duyguların Yönetimi* (2 b.). İstanbul: Kariyer Yayıncılık İletişim Hizmetleri LTD. ŞTİ. s.189.

Yukarıdaki şekilde görüldüğü gibi bu faktörleri birbirinden ayıran tarafsız durumu, yani çalışanların ne tatmin oldukları ne de tatminsizlik içinde buldukları bir görünümü yansıtmaktadır. Herzberg birbirinden tamamen ayrı bu faktör grubu iş görenlerin motivasyonuna çalışma ortamında farklı ve değişik boyutlarda bulunduğu kanısındadır.²³³

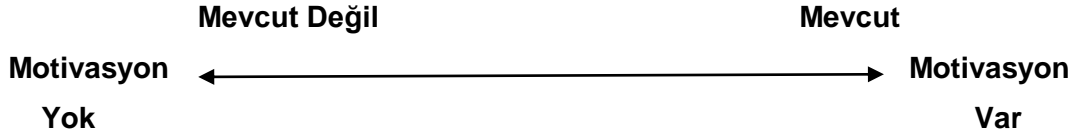
Herzberg 'e göre tatmin neden olan faktörler tatminsizliğe neden olan faktörlerden ayrıdır. Yönetim kalitesi, ücret, işletme politikaları, fiziksel çalışma koşulları, iş güvenliği vb. nedenler hijyen faktörleri olarak nitelendirilmektedir. Bunlar

²³³ Şimşek ve Çelik, a.g.e. s.107

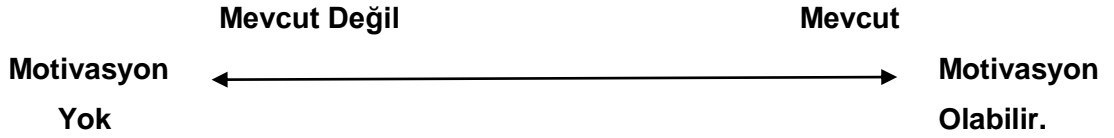
yeterli olduğu zaman insanlar tatminsizlik hissetmeyeceklerdir bunun yanı sıra tatmin de olmayacaklardır. Bir bireyi motive etmek istiyorsak işin kendisi, sorumluluk vermek, statü, tanınma, başarı elde edebileceği vb. imkânlar verilmelidir.

Bir başka şekilde ifade edecek olursak aşağıdaki şekilde açıklanabilmektedir.²³⁴

Motive Edici Faktörler



Hijyen Faktörler



Şekil 5 :Herzberg teorisi

Kaynak: KOÇEL, T. (1982). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Evrim Ofset Matbaacılık.s.309

Sonuç olarak: Hijyen faktörü motivasyon için uygun ortamı hazırlarken, motivatörleri uygun ortam ve zamanında kullanan örgütler kişinin motivasyonuna etki edip yüksek başarı, yüksek performans ve daha iyi sonuçlar elde edebilmektedir.

2.2.2.1.4. Kazanma İhtiyacı Teorisi

Bazı kitaplarda başarı teorisi olarak ifade edilen McClelland tarafından geliştirilen bu teori üç grupta ele alınmaktadır.

- İlişki kurma ihtiyacı
- Güç kazanma İhtiyacı
- Başarma ihtiyacı

McClelland 'a göre motivasyon bir kişinin kazanma, elde etme ihtiyacının gücüne bağlı olarak değişir. Yaşam boyunca bazı başarıların ve diğer zor elde

²³⁴Koçel, **a.g.e.** s.309

edilenlerin nasıl kazanacağı ya da kazanmanın nasıl öğrenileceği temeline dayanmaktadır.²³⁵

- **İlişki Kurma İhtiyacı:** Başkaları ile ilişki kurma, gruba girme ve sosyal ilişkiler geliştirmeyi ifade etmektedir. Bu ihtiyacı kuvvetli olan kişi, kişiler arası ilişkiler kurma ve geliştirmeye önem verecektir.²³⁶

Zor işleri başarmak ve verilen görevin üstesinden gelme arzusu, diğer insanları geçme isteği buna örnek gösterile bilmektedir.

- **Bağımlılık ihtiyacı:** Organizasyonda çalışan bireylerle yakın ilişkiler kurup, sıcak dostluklar kurma ve geliştirme arzusu, çatışmadan sakınma buna örnek gösterilebilmektedir.^{237,238} Ancak bu özellik bireyden bireye farklılık göstermektedir. Bir bireyin az da olsa, çokta olsa bir çevresi vardır. Bu bazen maddiyata bazen de sosyal ve psikolojik faktörlerden kaynaklana bilmektedir.
- **Güç Kazanma ihtiyacı:** Bu kişiler güç ve otorite kaynaklarını geliştirme, başkalarını etki altında tutma ve gücünü koruma davranışı göstermektedir.^{239,240} Bu nedenle birey ilişkilerinde etkilerini artıracak hiçbir şeyden çekinmemektedir.

David McClelland Yüksek başarı güdüsüne sahip bireylerin girişimci veya iş adamı olma yönünde eğilim gösterdikleri ve risk üstlenerek bir takım işleri rakiplerinden daha iyi yapma gayreti içinde bulduklarını göstermiştir. Yüksek düzeyde ilişki kurma güdüsüne sahip olan bireylerin, temel işlevi örgüt içinde muhtelif departmanların çalışmalarını koordine etmek olan birleştirici unsur veya eleman işlevi gördüklerini saptamıştır.²⁴¹

David McClelland'ın yaptığı çalışmada İnsancıl ilişkiler kurmada yüksek düzeyde istekli olan bireylerin başkaları ile olumlu çalışma ilişkileri kurma yeteneğine sahip olduğu somut bir şekilde ortaya çıkmıştır. McClelland bu üç ihtiyaç içinde en çok başarı ihtiyacının bireyi ve toplumu etkilediğini ifade etmektedir.

²³⁵ Barutçugil, **a.g.e.** s.189

²³⁶ Koçel, **a.g.e.** s.310

²³⁷ Koçel, **a.g.e.** s.310

²³⁸ İsmail Efil, **İşletmelerde Yönetim Ve Organizasyon** (8 B.), Alfa Akademi Basım Yayım Dağıtım Ltd.Şti. Bursa, 2006, s. 152.

²³⁹ Kantar, **a.g.e.** s.43

²⁴⁰ Koçel, **a.g.e.** s.310

²⁴¹ Şimşek ve Çelik, **a.g.e.** s.110

Başarı ihtiyacı yüksek olan bireylerin özellikleri şöyle sıralanabilir.

- Bireyi başarıya iten husus, başarı sonucu elde edeceği içsel ödüllerden (Başarının ona verdiği kişisel tatminden) doğmaktadır, dışsal ödül ve çıkarlarla ilgili değildir.
- Başarılı olmak için çalışan birey kişisel güven ve sorumluluk yüklenerek bir sorunu çözmekten hoşlanmaktadır.
- Başarılı olmak için faaliyette bulunan birey başarısızlığın getirebileceği tehlikeleri de dikkate alarak kendisi için üst derece ve güç sayılabilecek amaçlar yerine, orta ağırlıklı amaçlar belirler. Gerçekleşmesi çok kolay olan iş ve hedeflerden kaçınmaktadır.
- Başarılı olduğu takdirde bunu değerleyecek ve kendisine yansıtacak bir takım kontrol mekanizmasına sahip olmak isteyecektir.²⁴²

2.2.2.2. B Süreç Teorisi

Süreç teorisinin temel noktası çalışanların ihtiyaçlarını karşılayacak davranışları nasıl seçtiğini ve başarılı olup olmadıklarını nasıl keşfettiklerini öğrenmeyi amaçlar.²⁴³ Süreç teorisi insanın sosyal çevresini veya örgütü nasıl algıladığı ve sürekli nasıl tepki verdiğini incelemektedir.

2.2.2.2.1.Eşitlik Teorisi

Adams ödül adaleti ve eşitliği kuramını ileri süren düşünürdür. A.B.D'nin General Electric işletmesinde güdüleme konusunda bazı araştırma ve deneylerde bulunarak ödül adaletinin çalışanları sürekli güdülemek ve teşvik etmek bakımından çok önemli olduğunu ifade etmektedir.^{244,245} Adams tarafından geliştirilen bu teori sosyal süreç içerisinde ve alış-veriş ilişkilerinde insanların doğruluk, haklılık ve adalet kavramlarını nasıl arzuladıklarını ele alan bir motivasyon aracıdır.²⁴⁶

İncelemelerinde kişinin kendisine verilen ödüller ile başkasına verilen ödüllerle başkalarına verilen ödülleri daima karşılaştırdıkları ve kendilerine uygun görülen ödüllerin benzer başarıyı gösteren kimselerle ne oranda eşit olduğunu saptamaya çalıştıklarını ifade etmektedir.^{247,248}

²⁴² Kantar, **a.g.e.** s.44

²⁴³ Barutçugil, **a.g.e.** s.190

²⁴⁴ Eren, **a.g.e.** s.542

²⁴⁵ Eren, **a.g.e.** s.576.

²⁴⁶ Barutçugil, **a.g.e.** s.190

²⁴⁷ Eren, **a.g.e.** s.542

Bireyler kendilerinin örgüte sundukları girdi veya değer olarak; emekleri, zekaları, bilgileri, tecrübe, yetenek ve bunların sonucunda elde ettikleri başarıyı göstermektedir. Buna karşılık örgütten aldıkları ödül, ücret, statü, prim, ikramiye ve benzeri sosyal yardımlar, yönetsel yetkiler, iş güvenliği, iş koşullarını iyileştirme ve benzeri hususlar gelmektedir.²⁴⁹ Organizasyonlar çalışan bireyin karşılaştırma yaptığını bilerek, eşitsizlik hissi yaratacak ortam oluşmasına engel olmalıdır. Verilen ödül bir dengesizlik, eşitsizlik yaratıyorsa bu ödül motive etmek yerine tam tersi motivasyon düşürücü etkide yapabilmektedir.

2.2.2.2.Beklenti Teorisi

Bu kuram süreç teorilerinin ilki beklenti kuramıdır. Bazı kaynaklarda ümit ve ya bekleyiş kuramı olarak ifade edilen bu teori Victor Vroom adlı düşünür tarafından ileri sürülmüştür.

Bu modele göre iş ve görev başarısı büyük ölçüde ödüllendirilmiş bir davranışın fonksiyonudur.²⁵⁰ Bu kuram: Birey motivasyonunun yüksek performansla sonuçlanan iş gören davranışlarının makul sayılabilecek bir ödülle ödüllendirilebileceği şeklindeki iş gören beklentisi üzerine kurulmuştur.²⁵¹ İçerik kuramlarının tersine, beklenti kuramı, çalışmalarını motive edebilecek ihtiyaç tiplerini belirlemeye çalışmak yerine, bireyin ortaya koyduğu davranışların karşılığında beklediği ödülleri alabilmek için kullandığı düşünme veya algılama süreçleriyle ilgilidir.²⁵² Başka bir şekilde ifade etmek istersek; beklenti teorisi ihtiyaçların ve ödüllerin türlerini belirlemekle değil bireylerin ödülleri almak için kullandıkları düşünce süreciyle ilgilidir.²⁵³ Bu kuramın temel unsurların süreci tabloda verilmiştir.²⁵⁴

²⁴⁸Erol Eren. **a.g.e.** s.576

²⁴⁹Eren. **a.g.e.** s.542

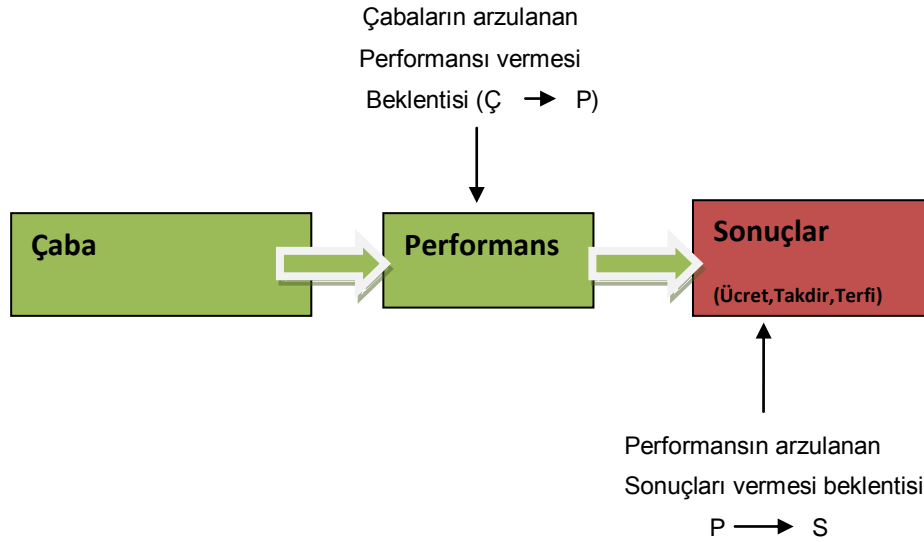
²⁵⁰Eren. **a.g.e.** s.532

²⁵¹ Şimşek ve Çelik, **a.g.e.** s.111

²⁵² Şimşek ve Çelik, **a.g.e.** s.111

²⁵³Barutçugil, **a.g.e.** s.191

²⁵⁴ Şimşek ve Çelik, **a.g.e.** s.112



Şekil 6: Beklenti Kuramının Temel Unsurları

Kaynak: ŞİMŞEK, M. Ş., & ÇELİK, A. (2012). *YÖNETİM ve ORGANİZASYON* (14 b.). Konya: EĞİTİM AKADEMİ YAYINLARI .s.112

Bir kişinin belli bir iş için gayret sarf etmesi iki faktöre bağlıdır. 1. Valens (Kişinin ödülü arzulanma derecesi) 2. Bekleyiş yani Motivasyon=Valens X Bekleyiş

Belirli bir ödül farklı kişiler tarafından farklı şekillerde algılanacaktır. Bazıları bir ödülü son derece arzu ederken, bazıları da bu ödüle hiç değer vermeyecektir. Kişilerin ödüle verdikleri değer, bir bakıma ödülün onların ihtiyaçlarını tatmin etme değerini de göstermektedir. Yüksek varyans kişinin daha fazla gayret sarf etmesine neden olacaktır.²⁵⁵ Bekleyiş kişinin algıladığı bir olasılığı ifade eder. Bu olasılık belirli bir gayretin belirli bir ödülle değerlendirileceği hakkındadır. Eğer kişi gayret sarf etmekle belirli bir ödülü alacağına inanıyorsa (bekliyorsa), daha fazla gayret sarf edecektir.²⁵⁶ Organizasyonların amaçlarına ulaşabilmesi için bireyin ihtiyaçları ile organizasyonun amaçları arasında bağlantı kurup motive edilmesi gerekmektedir. Eğer bu bağ yüksek olup beklentisini artırırsa yüksek motivasyona ulaşip verimliliği artırıp hem kendi amacı beklentisi hem de organizasyonun amacına ulaşması için çaba gösterecektir.

Organizasyonlar da motivasyonu artırmak için yöneticiler veya idari birimler bireylerin ihtiyaçlarını açıklığa kavuşturmalı, organizasyonun sağlayacağı sonuçları tanımlamalı ve çalışanların bu sonuçları elde etmek için gerek duydukları desteğe ve yeteneğe sahip olduklarından emin olmalıdır. Çalışanların becerileri ve yetenekleri ile iş gerekleri arasında uyum sağlamak için çaba göstermektir. Kişinin

²⁵⁵ Koçel, a.g.e. s.315

²⁵⁶ Koçel, a.g.e. s.316-317

kendi ihtiyaçlarını karşılamaları için çalışanlarına yardımcı olmak ve aynı zamanda organizasyonun amaçlarını karşılamaktır.²⁵⁷ Bu modeli kullanmak isteyen örgütler öncelikle ihtiyacın kişiden kişiye değişiklik gösterdiğine dikkat ederek kişiye göre ödül belirlemelidir. Örgütün ne kadar performansa ihtiyacı olduğu tespit edilmesi gerekmektedir. Kişinin performansını yükseltmek için ödül arasında ilişki kurulması gerekmektedir. Kişinin ihtiyacı ile ilişki kurulmaz ise performansa etkisi olmamaktadır. Nötr kalmaktadır. Organizasyonun amacına ulaşmada kişiden beklenen yüksek motivasyon gözlenmemektedir.

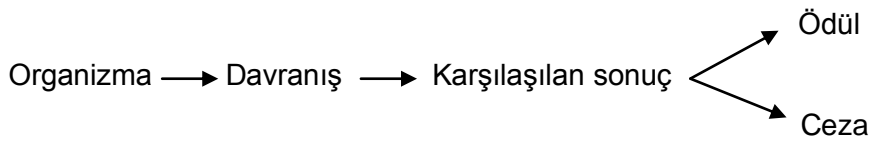
2.2.2.2.3. Güçlendirme-Pekiştirme Yaklaşımı

Bu kuramın birisi klasik şartlanma diğeri ise operant sonuçsal şartlanmadır. Klasik şartlanma teorisi ünlü düşünür İvan Pawlov'a aittir. Bu teoride yaptığı deneyde köpeğin her zil sonunda yemekle ödüllendirilmesi sonucu şartlanarak her zil sesi duyduğunda yemek yiyeceğini düşünerek salya salgılaması ile bu şartlanmayı ileri sürmüştür. Bunun sonucunda

Uyarı → Organizma → Davranış

Kısacası bireyin dikkatini çekip ilgisini yoğunlaştırdığı nesne vb sonucu kişinin etkilenmesi ve ulaşmak için davranışta bulunmasıdır. Ancak bu kişinin motivasyonunu etki eden bir şartlanma olmamaktadır. İkinci olarak operant şartlanma vardır. Bu teoriyi skiner ileri sürmüştür. Kişi ihtiyaçları karşısında davranışta bulunması bunun sonucunda ödüllendirilmesi veya davranışın olumsuz olarak karşılanması sonucu sönmesi amacı ile ceza ile karşılaştırılmasıdır.

Operant şartlanmayı aşağıdaki gibi şekilde ifade edebiliriz.²⁵⁸



Şekil 7: Operant Şartlanma veya Sonuçsal Şartlanma

Kaynak: KOÇEL, T. (1982). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Evrim Ofset Matbaacılık.s.312

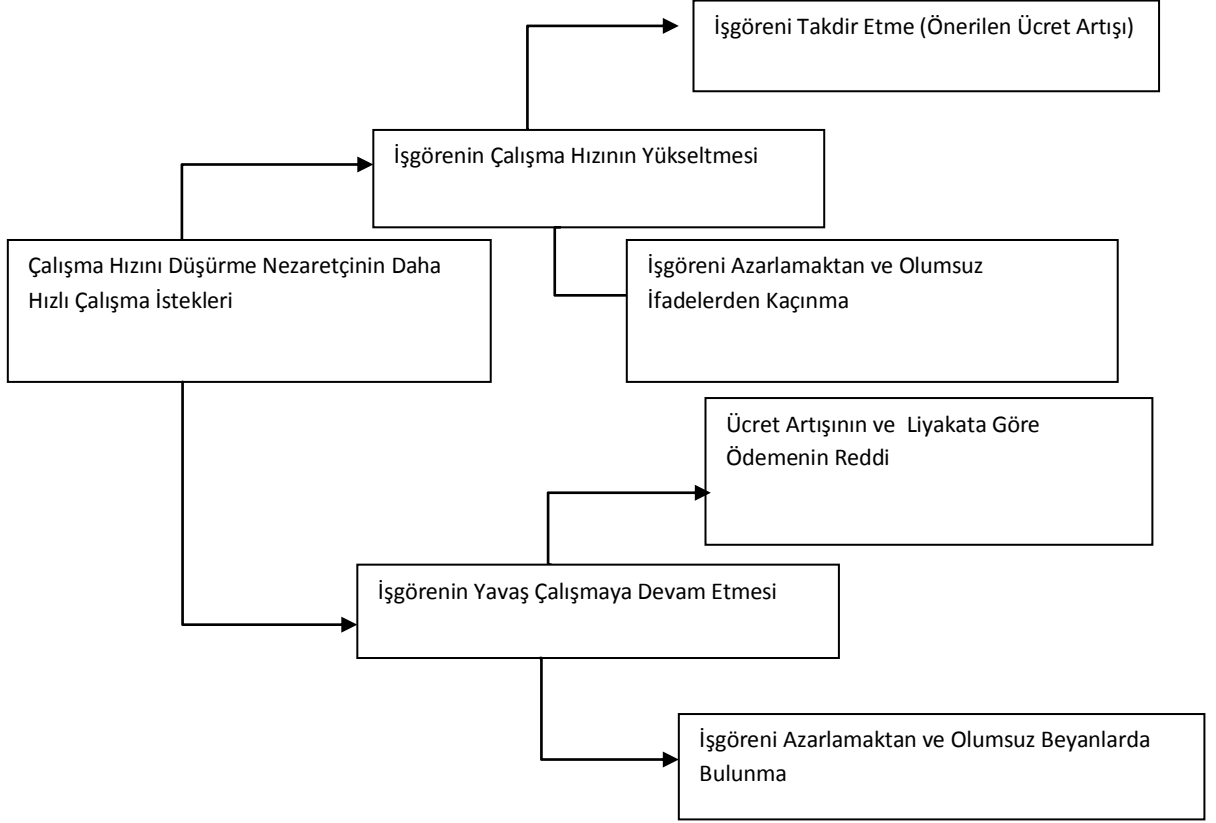
Bunun yanı sıra thordike'nin etki kanunu da bu konuda etkilidir.

Bu yaklaşım belirli bir davranış ile onun sonuçları arasındaki ilişkiye dayanır. içerik ve süreç teorilerinde tanımlanan çalışan ihtiyaçları ve düşünme süreçleri gibi konuları bir kenara bırakan bu teori, çalışanların iş başındaki davranışlarını, anında verilen ödüller ve cezaların uygun şekilde kullanılmasıyla değiştirmeye veya

²⁵⁷Barutçugil, **a.g.e.** s.192

²⁵⁸ Koçel, **a.g.e.** s.312

düzeltilmeye odaklanır.²⁵⁹ Pekiştirme kuramı bireyin sergilediği davranışları zaman geçirmeden kabul gören ödüller ödüllendirmek, hiç ödüllendirmemek veya kabul edilebilir sınırlar içinde cezalandırmak süreti ile söz konusu davranışları değiştirmeyi veya pekiştirmeyi esas almaktadır.²⁶⁰



Şekil 8: Pekiştirme (Güçlendirme) Yoluyla Davranış Değişirme

Kaynak:Richard L. Daft, Management,3th ed.,Dreyden Press,New York,1994,s.526.aktaran: ŞİMŞEK, M. Ş., & ÇELİK, A. (2012). *YÖNETİM ve ORGANİZASYON* (14 b.). Konya: EĞİTİM AKADEMİ YAYINLARI .s.117

Davranışın pekiştirilmesi yani süreklilik kazanması için dört çeşit yöntem kullanılmaktadır. Bunlar kaçınma yoluyla öğrenme, cezalandırma, bitirme, güçlendirme (olumlu pekiştirme), bitirme (son verme) şeklinde ifade edilmektedir.

• **Olumlu Pekiştirme:** İstenilen davranış sonucunda bireyi ödüllendirme ve davranışın sürekliliğini sağlamak amacı ile sürekli ödüllendirmede bulunmadır. Örgütlerde bu personeli motivasyonunu artırmak amacı ile verilen ödüller, terfi, zam, tatil vb olumlu pekiştirmeye örnek gösterilebilmektedir.

²⁵⁹ Barutçugil, *a.g.e.* s.195.

²⁶⁰ Şimşek ve Çelik, *a.g.e.*, s.117

• **Kaçınma yoluyla öğrenme (Olumsuz Pekiştirme):** Arzulanan bir davranıştan sonra hoş olmayan bir sonucun ortadan kaldırılmasıdır.²⁶¹ Personel olumsuz davranıştan kaçınmak için doğru şeyi yapmayı öğrenmesi ile yetkilinin ya da amirin, personelin kaçındığı davranışı bırakmasıdır. Örneğin organizasyonda çalışan bireyin işe sürekli geç kalmayı alışkanlık haline getirmesi sonucunda yöneticinin bireyi ortam içinde azarlaması sonucunda bireyin bu davranışı bırakıp saatinde gelmeye başlaması ile yöneticinin azarlamayı bırakması ile açıklanabilmektedir.

• **Cezalandırma:** İstenmeyen veya olumsuz sonuçlar doğuran bir davranışı ortadan kaldırmak personeli cezalandırmadır. Ceza alan bir çalışan davranışları tekrarlamayacak ya da vazgeçecektir. Cezalandırma yöntemi ile davranış gösterilmese de istenen davranışta gözlenmeyebilmektedir. Örgütler de çalışan birey davranışı son verse de olumlu davranışı sergilemek istemeyebilir. Örgütlerde cezanın güdüleyici bir unsur olmaktan çok idarecilere karşı kızgınlık ve moral bozukluklarına neden olan bir tutum olduğu ifade edilmektedir.^{262,263}

• **Bitirme:** Davranışın pekişmesi amacı ile verilen ödüllerin geri alınmasıdır. Bu davranışın artık tekrarlanmasının istenmediği anlamına gelmektedir.²⁶⁴ Örneğin iş gören çalışma sonucunda övgü, terfi, zam, ek ödeme vb. ödülleri almıyorsa performansının istediği sonucu vermediğini düşünerek değişmesi gerektiğini düşünmektedir.

Örgüt içerisinde iş görenin eğer aynı hareketi veya davranışı tekrar edecek veya sürdürecektir olursa örgütten geleceğe ilişkin beklentilerinin gerçekleşmeyeceğini idrak etmesi söz konusu olmaktadır.²⁶⁵ Bu kuramda iki hususu ayırt etmek gerekmektedir. Olumlu ve olumsuz pekiştirme davranışı tekrar ettirmeye yönelikken son verme (bitirme) cezalandırma gibi pekiştirme türleri istenmeyen davranışı ortadan kaldırmaya yöneliktir.^{266,267}

²⁶¹ Barutçugil, **a.g.e.** s.195

²⁶² Eren, **a.g.e.** s.546

²⁶³ Eren, **a.g.e.**s.580.

²⁶⁴ Barutçugil, **a.g.e.** s.196

²⁶⁵ Eren, **a.g.e.** s.546

²⁶⁶ Eren, **a.g.e.** s.580

²⁶⁷ Eren, **a.g.e.** s.547

2.2.3 Motivasyonda İş Tasarımı

İş, bir organizasyonda tek bir çalışanın yapmaktan sorumlu olduğu bir dizi görevin belirli bir kısmıdır. İş tasarımı ise işin verimliliğini ve çalışanın iş tatminini artırmak için yapılması gerekenlerin karşılaştırılmasıdır.²⁶⁸ İş tasarımı, verimliliği yükseltme ve bireyin tatminini arttırmak için iş yapılandırmasının motivasyon yaklaşımlarına uygulanmasıdır. Başka bir ifade ile yönetici görevini yürütenler işin yapısını değiştirmek suretiyle işi iş görene daha uygun hale getirerek iş yapma arzusunu artırmaktadır.^{269,270} İş tasarımı dört grup altında ele alınmaktadır.

• İşin basitleştirilmesi:

İş görenin yapmış olduğu iş sayısını azaltmak suretiyle onu iş görenin kolayca yapabileceği ve kısa sürede uzman olabileceği niteliğe getirerek verimliliği artırma yoludur.²⁷¹ Örgüt içerisinde personelin yapmış olduğu iş sayısını azaltmak, bireyi her gün aynı işi yapması ve işin rutinleşmesine neden olmakta buda bireyin bir süre sonra sıkılmasına neden olmaktadır. Basitleştirilmiş tekrarlı rutin işler zamanla monotonluk, can sıkıntısı vb olumsuz tepkilere neden olmaktadır. Başlangıçta iş verimliliğini arttırsa da bir süre sonra ters etki yaratıp personeli mutsuz kılmaktadır. Bu da motivasyon düşüklüğüne neden olmaktadır.^{272,273} Bu yöntem eğitim ve beceri geliştirme ihtiyacını ortadan kaldırır. İş basitleştirme bir motivasyon tekniği olarak kullanılamamaktadır.

• İş rotasyonu:

Sistemik olarak çalışanı bir işten başka bir işe (bir görevden başka bir göreve) geçirmektir.²⁷⁴ Bu yöntemde iş basitleştirme gibi bir süre ilgi çekip motivasyon artırıp, iş verimliliğini artırırken bir süre sonra buda monotonlaşıp, sıkıcı hale gelmektedir. Bu bireyden bireye de farklılık yaratabilmektedir. Kimi bireyde etkili iken kimisi için çok da etkili olmamaktadır. Bu nedenle çok etkili bir motivasyon yöntemi olmadı ifade edilebilir.

²⁶⁸ Barutçugil, **a.g.e.** s.196

²⁶⁹ Eren, **a.g.e.** s.581.

²⁷⁰ Eren, **a.g.e.** s.547

²⁷¹ Eren, **a.g.e.** s.581.

²⁷² Barutçugil, **a.g.e.** s.196

²⁷³ Eren, **a.g.e.** s.581.

²⁷⁴ Barutçugil, **a.g.e.** s.197

- **İşin genişletilmesi ve büyümesi:**

İş genişletme veya büyütme, bir takım görevleri eskisinden daha kapsamlı ve yepyeni bir görev etrafında birleştirip bütünleştirme tekniği şeklinde ifade edilebilir. Amacı iş görenler için işte yaratıcılık ve çekiciliği teşvik etmektir.²⁷⁵ İş genişletme örgüt içerisinde yatay bir hareketlilik görülmektedir. Örneğin örgüt tekstil işinde sadece erkek giyim üzerine çalışırken bayan giyimine yönelerek bu yönde büyüme göstermesidir. Veya eğitim sektöründe sadece okulöncesi hazırlık sınıfları bulunan bir okulda 3-4 yaş eğitim için sınıfların açılması ve eğitim verilmeye başlanmasıdır.

Bir dizi görevi yeni ve daha kapsamlı iş haline getirmek için birleştirmektir. Bir çalışanın üç yada dört işten sorumlu olmasıdır. İş basitleştirmenin zıttı bir yöntemdir. Basitleştirilmiş işlerin yarattığı tatminsizliğe tepkidir. İş genişletme, iş değişikliği sağlar ve çalışan için çeşitlilik yaratması ve yeni uğraşlar gerektirmesi açısından büyük değişiklik olur.²⁷⁶

- **İşin zenginleştirilmesi:**

İş görenin işi yapanın, planlama ve kararlara katılmasına imkân vermedir. Örgüt içerisinde iş genişletmenin aksine dikey hareketlilik göstermektedir. Zenginleştirilmiş bir işte, iş gören yapılacak bir iş için gerekli kaynaklar üzerinde; kontrol sahibi olma, işin nasıl yapılacağına, ilişkin kararlar alma, bireysel gelişimini sağlayacak deneyimlerini uygulamaya aktarma ve nihayet kendi çalışma temposunu belirleme gibi avantajlara sahip olabilmektedir.²⁷⁷

Başarı tanınma takdir ve diğer yüksek düzeyde motivasyon sağlayan faktörleri işin yapısı içinde bir araya getiren bir tasarımdır. Çalışan sorumluluk alma, fark edilme, kişisel gelişim ve büyüme, öğrenme ve başarıma duygularını işte tatmin etmektedir. İşin nasıl yapılacağı konusunda karar verirler. Gerek duydukları kaynakları daha fazla kontrol gücüne sahiptir. İşte çalışma hızını belirleyip, kişisel gelişimlerini planlaya bilmektedir.²⁷⁸

İş basitleştirme, iş rotasyonu, iş genişletme özellikleri karşılaştırması aşağıdaki tabloda verilmiştir.²⁷⁹

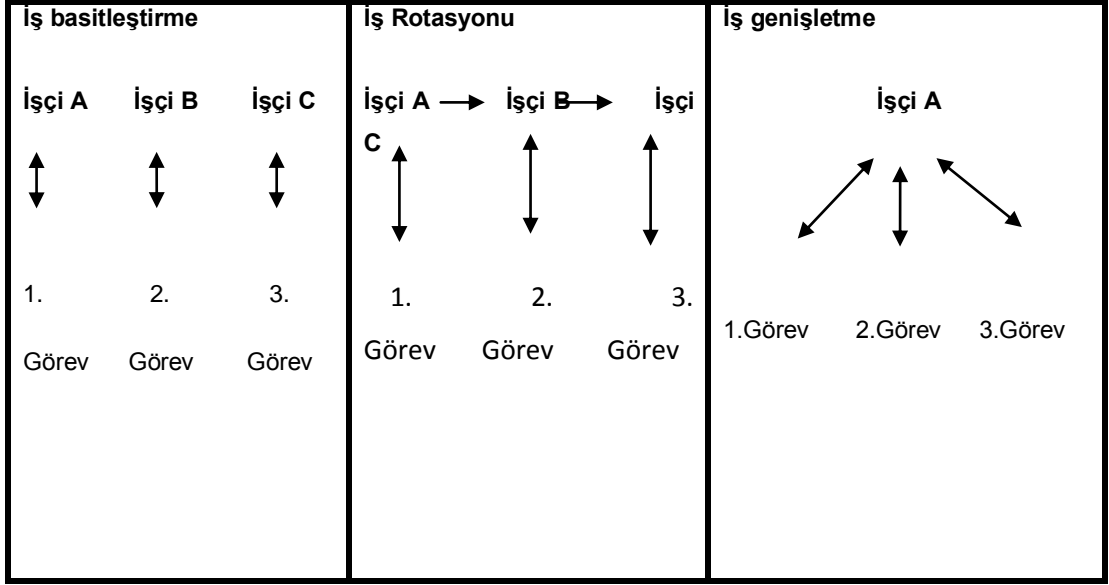
²⁷⁵ Şimşek ve Çelik, **a.g.e.** s.120

²⁷⁶ Barutçugil, **a.g.e.** s.197

²⁷⁷ Şimşek ve Çelik, **a.g.e.** s.121

²⁷⁸ Barutçugil, **a.g.e.** s.197

²⁷⁹ Şimşek ve Çelik, **a.g.e.** s.120



Şekil 9: İş Tasarım Tipleri

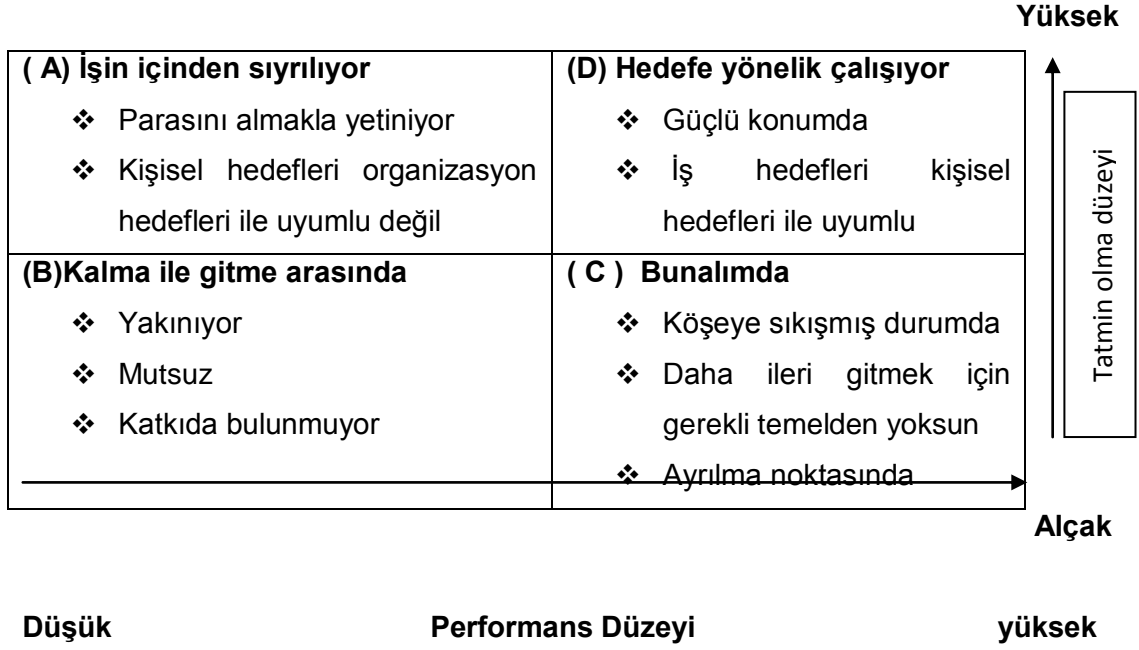
Kaynak:Richard L.Daft,Management,3th ed.,Dreyden Press,New York,1994,s.531 aktaran: ŞİMŞEK, M. Ş., & ÇELİK, A. (2012). *YÖNETİM ve ORGANİZASYON* (14 b.). Konya: EĞİTİM AKADEMİ YAYINLARI .s.101

• Tatmin edici performans modeli

Tatmin edici performans modeli organizasyonun etkinliğinde, çalışanların performansları ile tatmin olma düzeylerinin birlikte ne kadar önemli bir rol oynadığını göstermektedir.²⁸⁰ Yatay eksen, performansı yani görevin çeşitli boyutlarıyla yerine getirilmesinde, çalışanların başarı düzeyini ifade etmektedir. Dikey eksen ise çalışanların, tatmin olma düzeyini, yani hedeflerini, özlemlerini, beklentilerini gerçekleştirme derecelerini ve işe, yönetime, iş arkadaşlarına ve organizasyona karşı taşıdığı duyguların niteliğini ifade etmektedir.²⁸¹

²⁸⁰ Barutçugil, *a.g.e.* s.203

²⁸¹ Barutçugil, *a.g.e.* s.204



Şekil 10: Tatmin Edici Performans Modeli

Kaynak: BARUTÇUGİL, İ. (2004). *Organizasyonlarda Duyguların Yönetimi* (2 b.). İstanbul: Kariyer Yayıncılık İletişim Hizmetleri LTD. ŞTİ. s.204

A bölgesi: İş tatmini yüksek performansı düşüktür. Organizasyondan fazlasını alıp, kişisel beklentilerinin karşılığını aldığını düşünerek kendini daha fazla yormamaktadır.

C bölgesi: Performansı yüksek, iş tatmini düşük, bireylerdir. Çabalarının karşılığını alamadıklarını düşünerek, bunalım ve ayrılma sınırındadır. Beklentilerini karşılayamadığı düşüncesi ile kendisini ve yeteneklerinin farkına varıp övüleceği örgüt aramaktadır.

Eğitim birimlerinde çalışan öğretmenlerde eğer çalışmalarının karşılığını alamadığı düşüncesi içerisinde ise başka bir okula geçiş düşüncesi içerisine girip fiziksel çevreden uzaklaşmak istemektedir.

B bölgesi: Huzursuz, mutsuz bir iş yaşantısı ve verimsiz iş ilişkileri kimseye bir yarar sağlamamaktadır. Kısa süre içerisinde iletişime geçilerek iyileştirme yapılmalıdır. Örneğin: Bir öğretmen iş ortamında ve gerek yönetici kesim gerek meslektaşları arasında olumsuz bir iletişim yaşamakta ise bu öğretmenin sınıftaki öğrencileri ile iletişimine, öğretmenin ders işleyişindeki motivasyon düzeyine etki etmektedir. Bu olumsuzluk özel hayatına da yansımaktadır. Bu ortamda çalışmak motivasyon düzeyine etki ederek verimliliği düşürüp, performansına etki etmekte ve psikolojik olarak huzursuz ve mutsuz bir ruh haline bürünmektedir.

D bölgesi: Örgütün hedefleri ile iş görenin kişisel hedefleri ile örtüşmektedir. İş gören mutlu ve huzurlu çalışmaktadır.

Kısaca şu şekilde ifade edebiliriz: Bir iş göreni Yüksek motivasyon yüksek performansa buda yüksek iş tatmini ve verimliliğe ulaştırmaktadır. Buda mutlu ve huzurlu bir örgüt, mutlu ve huzurlu iş gören=yüksek motivasyondur.

2.2.4. Motivasyon Düşüklüğü Ve Buna Dayalı Performans Düşüklüğünün Belirtileri

Birinci Aşama Kararsızlık ve şaşkınlık: Bu süreç içerisinde birey kendini bir boşluk içinde hissedip kararsızlık yaşamaktadır. “Ben ne yaptım da bu organizasyonda işe başladım. Benim çalıştığım yer böyle değildi. Yaptığım işi biliyordum. Birçok arkadaşım vardı ve rahattım.” Soruları ile kendini sorgulamaktadır.²⁸² Bu genelde işe yeni başlandığı aşamada oluşur. Yönetim kurumu tanınması ve kafasındaki soruları cevaplayabilmesi için bireye fırsat tanıyıp eksik ve yanlış anlaşılmalara gidemelidir. Bu süreç düzeltilmez ise bireyin ruhsal durumu daha kötüye gitmektedir.

İkinci Aşama Öfke: Bu evrede birey kendine kızmaktadır. Huzursuzdur. Kendini işe verememekte ve kontrol altına alabilmek için işleri ertelemektedir. İşe ilgisizlik ve isteksizlik duymaktadır. Kimseyi tanımadığı için bu kızgınlık ve öfkeyi idareye yöneltmektedir.²⁸³ Yönetici bireyin bu halini fark edip sakin ve rahat bir ortam içerisinde konuşarak problemi çözmeye çalışmalıdır. Bulduğu konumu kullanarak iyi bir iletişim kurup, sorunu ortadan kaldırılırsa birey işte tekrar verimliliği yakalayıp yüksek performans sergileyebilir. Bunun tam aksi ise üçüncü evreye neden olabilir.

Üçüncü Aşama Düş Kırıklığı: Bu süreç içerisinde birey artık kendinden ve değerlerinden ödün vermeye başlayıp, verimliliği düşer, isteksiz olup aidiyet duygusunu oluşturamamaktadır. Kurum içerisinde kendisi gibi işinden memnun olmayan bireylerle ilişki kurmaya başlayıp işleri daha çok ertelemektedir. Daha çok verimsiz olmaktadır. Çalışma hevesi kaybolup, zamanı doldurmak için mekânı kullanmaktadır.²⁸⁴ Yönetici bunu fark edip bireyle olumlu bir iletişim kurarak dinlemesi ve bireyi değerli olduğunu hissettirmesi gerekmektedir. Yeni işe giren bir bireyin bu düşünceleri taşıyarak işten ayrılması yönetim ile çalışan bireyler arasında doğru, açık bir iletişimin kurulamadığını göstermektedir.

²⁸² Barutçugil, **a.g.e.** s.207

²⁸³ Barutçugil, **a.g.e.** s.208

²⁸⁴ Barutçugil, **a.g.e.** s.209

Dördüncü Aşama İş Birliğinin Eksikliği: Bu durum ise uzun süredir aynı kurumda çalışan bireyler arasında takım çalışmasının oluşmaması kültür birliğinin oluşmadığı görülmektedir. Bir iş verildiğinde birey bu benim işim değil işe alınırken söylenmedi düşüncesindedir.²⁸⁵ Bu düşüncüyü kurum içerisinde yayabilir. Bireyin performans ve verimliliği düşer. Arkadaş olarak kendisi gibi olumsuz düşünenler ile vakit geçirmekte ve bir hastalık gibi kurum içine yayarak diğer çalışanı da etkilemektedir. Birey artık iş ile ilgilenmeyip kendine yeni iş arayışı içerisinde.

Beşinci Aşama Ayrılış: Bu evre tamamen işten ayrılma şeklinde olmayıp ruhsal yönden işten ayrılma şeklinde de sonuçlar doğurabilir. Kendini iyi tanıyan bireyde yeni bir başlamakla sonuçlanırken diğer bireyde günün doldur, verimsiz, isteksiz, bitkin bir ruh hali şeklinde de oluşabilmektedir.²⁸⁶ Bu da bir organizasyonda ileride çok faydası olabilecek kalifiye elemanı kaybetmesi ile sonuçlanabilir. Bunların oluşmaması için yöneticinin daima çalışan personelini takip edip, olumlu bir iletişim kurarak bireyin görüşleri, sorunları dinlenmeli ve problemin temeline ulaşarak giderilmelidir. Motivasyon düşüklüğü nedeni ile moral seviyesi düşecek olan birey üzerinde bedensel rahatsızlıklara neden olacaktır. Psikolojik özellikteki rahatsızlıklar çalışanların dikkatinin dağılmasına ve iş kazalarının artmasına neden olmaktadır. Düşük moral işten ayrılmalara, iş gruplarından kopmalara neden olacak, böylece iş devri yükselecektir. Bu yüzden devamsızlık ve izin istemeleri artacaktır.²⁸⁷

2.2.5. Kişinin Çalıştığı Organizasyondan Beklentileri Nelerdir?

Birey yaşamını sürdürebilmek için ihtiyaç ve beklentilerini gerçekleştirmeye çalışır. Maslow'un ihtiyaç hiyerarşisi bunu çok iyi açıklamaktadır. Birey açlık, barınma sevgi, aidiyet ve kendini gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Bunu çalıştığı kurumla bağdaştıracak olursak birey çalıştığı ortam da motivasyonu yüksek psikolojik olarak huzurlu, mutlu ve verimli bir şekilde çalışmak için beklentileri olmaktadır.

Bu istekler

- Övgü, Takdir
- Onaylanma
- Öneride bulunmak ve fikir vermek
- Performansı ile ilgili geribildirim almak

²⁸⁵ Barutçugil, **a.g.e.** s.209

²⁸⁶ Barutçugil, **a.g.e.** s.210

²⁸⁷ Genç, **a.g.e.** s.240.

- Parasal ödüller
- Ücret artışları
- Kişisel gelişimi için destek
- Kendini yetiştirmeye ayıracağı zaman
- Terfi(Yükselme) şeklinde sıralanabilir. Bu isteklerin sırası bireye göre farklılık göstere bilmektedir.²⁸⁸

Bunun yanı sıra birey organizasyon da gerçekleştirmek istediği duygular bulunmaktadır bunlar ise

- Aktivite arzusu: Katkıda bulunmak, aktif olmak, değer yaratmak
- Sahip olma arzusu: Amaçları, değerleri ortak sahiplenmek ve ait olmak
- Güç arzusu: Karar almak ve etkili olmak için gereken yetkilerle donanmak.
- İlişki geliştirme arzusu: Etkili iş ilişkileri kurmak, insanları etkilemek
- Yeterlilik arzusu: Bilgi, beceri ve deneyim yönünden yeterlilik göstermektedir.
- Başarma arzusu: Eylemleri ve kararları ile amaca ulaşma yönünde sonuçlar almak
- Takdir duygusu: Yaptıkları ile fark edilmek, ilgi ve takdir toplamak
- Anlamlılık arzusu: Varlığının ve yaptıklarının bir anlam taşıdığını görmek²⁸⁹

Çalışanına bu duygusal tatmin imkanını verip motivasyon yüksekliği sağlayan şirketler diğer şirketlere göre daha iyi olarak ifade edilebilmektedir. Birey de performans düşüklüğünün çok önemli bir nedeninin motivasyon eksikliği olduğu göz önünde bulundurulmalı, eğer varsa, bu eksikliğin nedenine ulaşılmalıdır. Motivasyon sorunları, organizasyonun yapısından, teknolojisinden, yönetiminden, kültüründen ve özel yaşantısından kaynaklanmaktadır.²⁹⁰ Organizasyonlardaki bireylerin bu motivasyon eksikliğini düzeltmek yöneticiye düşmektedir. Bu onun görevi ve elindedir. Ancak bu sorunların çözümünde yine en büyük desteği çalışanlarından almaktadır.

2.2.6. Motivasyonu Artırmak İçin Neler Yapılabilir?

Bunu iki grupta ele alabiliriz.

- Organizasyonlar neler yapabilir.
- Bireyin kendisi neler yapabilir.

2.2.6.1.Organizasyonlar Neler Yapabilir?

²⁸⁸ Barutçugil, a.g.e. s.212.

²⁸⁹ Barutçugil, a.g.e.s.213

²⁹⁰ Barutçugil, a.g.e. s.214

- Çalışanın yaptığı işi takdir edin
- Çalışanlara karşı içten ilgi gösterin
- Rekabet duygusunu yönetin
- Gurur duymasını sağlayın
- Sorumluluk delege edin, yetkilendirin
- Parasal yönden tatmin sağlayın
- Çalışanlarınıza güvenin ve onlarında kendilerine güvenmelerini sağlayın
- Kişisel gelişim fırsatları sağlayın
- Yapılan işten zevk almalarını sağlayın
- Özel yaşam ve iş yaşamı arasındaki dengeyi koruyun
- Adaletli olun
- Kendinize nasıl davranılmasını isterseniz, karşınızdakine de öyle davranın

2.2.6.2. Bireyin kendisi neler yapabilir?

Bir insanın motivasyonu ve performans düzeyi büyük ölçüde bir insanın kişisel özelliklerine, zihinsel yeteneklerine ve inanç değerlerine bağlı bulunmaktadır. Çoğu örgütlerde eleman alınırken bireyin yeteneği, tecrübesi, diploması vb şartlara dikkat edilmektedir. Bireyin kişilik özellikleri, inanç ve değerlerine daha az dikkat edilmektedir. Başlangıçta birey işe yüksek motivasyon ile başlamışken işin şartları nedeni inanç ve değerlerine aykırı ise motivasyon düşüklüğü yaşayabilmektedir. Bu durumda iş görene şu maddeler önerilebilir. İnsanın kendini Motive etme yöntemleri²⁹¹

- Asla vazgeçmeyin
- İşlere kötü tarafından çok iyi tarafından bakın
- Kendinizi sağlam prensiplere bağlayın. Böylece gelip geçici manasız şeylerle amacınızdan başka bir tarafa çekilmezsiniz
- Hedefleriniz için zaman limitleri belirleyin
- Ruhunuzu ve zihninizi besleyin. Herhangi bir yerden başlamak zorundasınız. “Şimdi’ den” ve “burada’ dan” daha iyi bir zaman yoktur.
- Konuşma sırasında karşınızdakini dikkatle dinleyin.
Kaybetmeyeceğim yerine “başaracağım” gibi olumlu bir dille konuşun

²⁹¹ Kantar, a.g.e. s.146

- Eğer bir şeyi başarmak için her şeyi göze almaya hazır ve istekliyseniz hayatta her şeye sahip olabilirsiniz.
- Kaybetmemek için zaaflarınızı, kazanmak için gücünüzü bilin
- Başarılarınızı başkalarının övgülerine ya da yergilerine dayanarak değil, hedefinizle ölçün.

2.2.6.3. Motivasyonun Öğretmen üzerindeki etkisi:

Motivasyon düzeyi bütün örgütlerde çok önemli bir faktör olduğu gibi eğitim sektöründe de önemli yer arz etmektedir. Eğitimin en temel noktasına indiğimizde birinci kaynak ham madde geleceğimizin teminatı çocuk bir diğeri ise onu şekillendiren öğretmenlerimizdir. Öğrencinin motivasyonu, öğrenmede verimliliğinin temel etkeni ise öğretmendir. Öğretmenin motivasyon düzeyi ne kadar yüksek ise hem öğretmen yüksek performans sağlayacak hem de öğrencinin motivasyon düzeyine olumlu etki etmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BENLİK SAYGISI

3.1. BENLİK

Kimi insan kendini sevip, mutlu, işinde huzurlu motivasyon düzeyi yüksek iken, kimi insan huzursuz, sürekli bitkin, kendini hasta hisseden umudunu yitirmiş veya boşlukta hissetmektedir. Bunun nedeni ise bireyin kendi kişiliği ve benlik saygısı ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Benlik bireyin kendisini nasıl gördüğüdür. Bireyin benlik yapısı kişinin genetik yapısı ve geçirmiş olduğu evreler ile ilgilidir. Cooley' göre bir bireyin benliği bebeklik, çocukluk ve ergenlik sürecinde kendini gösteren bu süreç aracılığıyla biçimlenmektedir.²⁹²Bilim adamları bunun yanı sıra benliği değişik yönleri ile ele aldıkları gözlenmektedir. Çoğu bilim adamı benliği gruplayarak incelemiştir. İyimser yaklaşım, mekanik yaklaşım ve bugün-şimdi yaklaşımıdır. Kısaca şu şekilde açıklanmaktadır.²⁹³İyimser Yaklaşımına göre; Benlik kuramının temelinde iyimser bir yaklaşım olarak, insanın doğasında sürekli mutluluk aradığına, insanın kendisi ve doğasıyla uyum içerisinde yaşamak için bilinçli olarak seçimler yaptığını inanmaktadır.

Mekanik olmayan bir yaklaşım olarak; Benlik kuramı bireyin yaşamını doyumluluğa ulaştırma yönünde sürekli seçim yaptığını savunur. Bu görüşe göre birey son derece karmaşık bir organizmadır. Kendi kaderi üzerinde kendisinin karar verme gücü vardır. Birey iyiye gitme, gelişme ve mutluluğa ulaşma yönünde kararlar verebilmektedir. Bir başka bir yaklaşımda şimdi ve burada yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda ise birey geçmiş ve önceki yaşamına önem vermeyip, şimdiye önem vermektedir. Bireyin şuanda kişinin kendisini ve çevresini nasıl algıladığı ve seçimlerini nasıl yaptığıdır.

²⁹²Jonathan H. Turner, Leonard Beeghly ve Charles H.Powers, *The Emergence Of Sociological Theory (Sosyolojik Teorinin Oluşumu)* (2 B.), (Ü. Tatlıcan, Çev.), Sentez Yayıncılık. İstanbul, 2012, s.475

²⁹³ Cüceloğlu, *a.g.e.* s.427

3.1.1. Carl Rogers'in Benlik Kuramı

Carl Rogers'a göre her insan doğuştan mutluluğu aramaktadır. Potansiyellerini gerçekleştirmek için çabalamaktadır. Gelişme ve iyiye doğru değişme insanın doğasında vardır.²⁹⁴

Rogers'a göre benlik bireyin kendisi ile ilgili düşüncelerini, algılamalarını ve kanaatlerini içerir; kendisini nasıl gördüğünü içermektedir. Benlik bilinci yüksek, orta, alçak olabilmektedir. Her zaman gerçeği yansıtmaya bilmektedir. Başarılı ve yetenekli biri kendini yeteneksiz, yeteneksiz biri kendini yetenekli zannedebilmektedir. Ancak herkes daha olumlu, daha gelişmiş bir benlik geliştirme çabası içerisindedir.²⁹⁵ İnsanların olumlu bir benlik geliştirebilmesi için koşulsuz sevgi içinde yetiştirilmemiz gereklidir. Koşulsuz sevgi kişi ne yaparsa yapsın onun sevgiye layık olduğunu kabul eden anlayışın ürünüdür. İnsan hatalarının ötesinde her zaman sevilmeye ve sayılmaya değerdir. Davranış cezalandırılır.²⁹⁶

Koşulsuz sevgi içinde büyüyen kişilerin benlik anlayışları güçlü ve olumludur. Yapılan davranışla benlik bilinci arasında farklılık varsa o zaman kaygı ortaya çıkar. Farklılık ne kadar büyükse, kaygıda o kadar kuvvetli olur.²⁹⁷ Bireyin kendi kendini affetmesi ve kendisini koşulsuz olarak sevmesi ve sayması, bireyin sağlıklı yaşaması ve gelişmesinin temel ilkesidir.²⁹⁸

3.1.2. Freud ve Psikanaliz Kuramı(Ruh Çözümleme)

Freud (1856-1939) doğa da nedeni olmayan hiçbir sonuç olmadığı gibi, kişilikteki süreçlerin de kendiliğinden oluşmadığı; değişik duygu düşünce ve davranışlardan oluşan kişilik yapılarının ortaya çıkmasına da değişik nedenlerin yol açtığını savunmaktadır.²⁹⁹

Bireyin hiçbir davranışı nedensiz değildir. Bir insan nedensiz ağlamıyor, nedensiz gülmüyor, nedensiz öfke krizine girmiyor. Bütün davranışlarımızın altında bir neden bulunmaktadır.

Freud'un ileri sürdüğü yapısal kurama göre kişilik; İkel benlik(id), benlik(ego), üst benlik (Süper ego) şeklinde üç gruptan oluştuğunu ileri sürmektedir.³⁰⁰ İkel benlik doğuştan var olan ruhsal güçlerimizdir. Benliğin temelini ve güç kaynağını

²⁹⁴ Cüceloğlu, **a.g.e.** s.428

²⁹⁵ Cüceloğlu, **a.g.e.** s.428

²⁹⁶ Cüceloğlu, **a.g.e.** s.428

²⁹⁷ Cüceloğlu, **a.g.e.** s.429

²⁹⁸ Cüceloğlu, **a.g.e.** s.429

²⁹⁹ Rasim Bakırcioğlu, **Çocuk Ruh Sağlığı Ve Uyum Bozuklukları**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2002, s.9

³⁰⁰ Bakırcioğlu, **a.g.e.** 2002, s.9.

oluşturmaktadır. İlkel benlik gerilim yarattığı için güç birikimine katlanamamaktadır. Bu gerilimi giderme gereksinimi duymaktadır. İlkel benlik bir olayın sonucunda acı veya hoşlanma duygusu yaratıp yaratmadığı ile ilgilenmektedir. Temel amacı; Acıdan kaçınmak ve hoşlanım duyabilmektir.

Benlik organizmanın dünya ile iletişim kurmak istemesi sonucu ilkel benlikten ayrılması ile oluşmaktadır. Benlik, bir gereksiniminin giderilmesi için önce plan yapıyor. Sonra planın geçerli olup olmadığını araştırmak için eylemde bulunmaktadır. Mesela üşüyen bir insan ısına bileceği bir yer araştırıp daha sonra oraya doğru yola çıkmaktadır. Benlik eyleme giden yolları denetim altına alıyor, çevresindeki nesnelere hangileri ile ilişki kuracağını belirliyor; hangi içgüdülerin, nasıl doyum bulması gerektiğine karar veriyor. Bu önemli işlevi yerine getirme sırasında ilkel benliğin ve dış dünyanın birbiriyle çatışan istekleri arasında uzlaşma sağlamak görevini de benlik yerine getirmektedir.³⁰¹ Üst benlik hoşlanımdan çok kusursuzluğa ulaşmayı istemektedir. Bunun için davranışın veya kararın doğru yada yanlış olduğuna karar vermekte ve toplumca onaylanmış değer yargılarına göre davranmaktadır. Üst benlik toplum tarafından hoş karşılanmayan davranışları bastırırken, kusursuz olmak için güç harcamakta ve benliği gerçekçi davranışlar yerine toplumsal amaçlara yönelmeye inandırmaya çalışmaktadır.³⁰² Yukarıda açıklandığı gibi kişilik bir birinden ayrı gibi gruplanıp ele alınsa da bir bütün olarak işlenmektedir. Ancak farklı ilkelerle çalışmaktadır. Benliğin önderliğinde birlikte davranmaktadır. Kısacası dengeyi benlik sağlamakta yada başka şekilde ifade edecek olursak orta yolu benlik göstermektedir. Buna göre ilkel benlik, kişiliğin biyolojik yönünü; benlik, ruhsal yönünü; üst benlik ise toplumsal(sosyal) yönünü oluşturmaktadır.

3.1.3. William JAMES'in Benlik-Bilinci Anlayışı

William James 1980'li yıllarda Amerika'da görev yapıp birçok öğrencisi olan, dünyaca tanınmış ismini duyuran bir psikologdur.

James'e göre her insanın sahip olduğu farklı bir benlik yapısı olduğunu ifade etmektedir. Bunu da empirik benlik başlığı altında şöyle gruplamaktadır.1- Maddi Benlik, 2-Sosyal Benlik, 3-Manevi Benliktir. Ayrıca her benliğin tezahürü iki boyut içerir: a)kendi hakkında duygular (kişinin kendisi hakkındaki hisleri) ve b) kendine yönelik davranışlar (her özel benliğin güdülediği eylemler) kendi hakkında duygular

³⁰¹ Bakırcıoğlu, **a.g.e.** s.9-10

³⁰² Bakırcıoğlu, **a.g.e.** s.11

ve kendine yönelik davranışlar bakımından farklılıklar sergileyen benlik tiplerinin yanı sıra farklı benlikler arasında hiyerarşi olduğunu ifade etmektedir.³⁰³

Maddi benlik insanın bedeni hakkındaki anlayışları kadar sahip oldukları diğer şeyleri de kapsar, James'e göre kişinin bedeni ve sahip olduğu diğer etkenler benzer duygular ve eylemlere yol açmaktadır.

Sosyal benlik insan toplumun içinde aldığı konuma, duruma göre kendisi hakkında değişik duygu ve davranışlara sahip olmaktadır. Örneğin: İş ortamında stres altında ve baskı hissediyorsa başarısızlık, boş vermişlik, bitkinlik vb hissederken dernek ortamında aranılan ve sözüne değer verilen bir birey olarak hissedip bu ortamda bulunmakta süreklilik isteyip huzurlu, sakin neşeli, düşüncelerini açıkça ifade edebilen birey haline gelebilmektedir. Bu benlik en önemli benlik olarak ifade edilebilmektedir. Çünkü bir insan kendisi hakkındaki düşüncelerini diğer insanların kendisini nasıl algıladıklarından etkilenip şekillenmektedir.

Manevi benlik ise bireyin kendisine verdiği değer hakkındaki en gizli duyguları kapsamaktadır. Yetenekleri, güçleri, başarılı ve başarısız olduğu durumları nasıl değerlendirdiği bu benlik'dir. James'in empirik benlikler sınıflamasının kurucu unsurları şu şekilde aktarılmaktadır.³⁰⁴

³⁰³ Turner, Beeghley ve H.Powers, **a.g.e.** s.471.

³⁰⁴ Turner, Beeghley ve .Powers, **a.g.e.** s.472.

Tablo-11 James'in Empirik Benlikler Sınıflandırması

Boyutlar	Empirik Benlik Tipleri		
	Maddi	Sosyal	Manevi
Kendine yönelik Davranışlar	Bedensel arzular, Ve iç güdüler. aç gözlülük,yapıcılık duygusu sevgisi.Yuva aşkı vb.	Beğenilme dikkati çekme Hayranlık Ahlaki,dinsel,gaye, aşk onur arayışı, tutku vb.	Entelektüel, vb. vazife
Kendini-değerlendirme	Kendini beğenmişlik, zihinsel Alçak gönüllülük vb. duygusu Zenginlikle övünme Yoksulluk korkusu suçluluk duygusu	Toplumsal ve ailevi onur, kibirlik, züppelik, alçak gönüllülük, utanç vb.	Ahlaki ve üstünlük safılık vb. Aşağılık veya

Kaynak: TURNER, J. H., BEEGHLEY, L., & H.POWERS, C. (2012). *The Emergence of Sociological Theory (Sosyolojik Teorinin Oluşumu)* (2 b.). (Ü. TATLİCAN, Çev.) İstanbul: Sentez Yayıncılık.s.472

Tablodan da görüldüğü gibi bir bireyin kendisi hakkında gerek fiziksel, gerek ruhsal, gerek duygusal yönden tatmin bekleyen beklentileri olmaktadır. Bunları ne kadar olumlu pozitif yönde pekiştirirse o kadar yapıcı olması beklenirken, bunun tam terside benliği olumsuz etkilemektedir.

3.2. BENLİK SAYGISI

Benlik saygısı dünyadaki bireylerinin genelinin isteyeceği gereksinim duyduğu bir şeydir. Çünkü hayatımızda mutluluğu bulma ihtimalini artırır veya yaşamda aldığımız darbelere, hayal kırıklıkları, üzüntüler, çatışmalar ile başa çıkabilme gücümüzü artırmaktadır. İnsanlar benlik saygısına gereksinim duymaktadır. Çünkü psikolojik sağlığımız açısından onun kadar değerli bir şey yoktur. Benlik saygısı düzeyimiz, düşündüğümüz söylediğimiz ve yaptığımız her şeyi etkilemektedir. Dünyayı ve dünyadaki yerimizi, görüşümüzü etkilemektedir. Dünyadaki bütün insanların bizi nasıl gördüklerini ve nasıl davrandıklarını etkilemektedir. Yaptığımız seçimleri, yaşamlarımızda neler yapacağımız ve kimler ile ilişki kuracağımıza ilişkin seçimlerimizi etkilemektedir. Ve değiştirilmesi gereken şeyleri değiştirmek için harekete geçme yeteneğimizi etkilemektedir.³⁰⁵

³⁰⁵ Linda T.Sanfort ve Mary Ellen Donovan, *Women and Self-Esteem (Kadınlar Ve Benlik Saygısı)* (Türkiyede 1. b.). (S. KUNT, Çev.), HYB Yayıncılık. Ankara, 1999, s.3

Benlik kavramı, insanın kendi benliğini algılayış ve kavrayış biçimi olarak kendisini nasıl görüp, nasıl değer biçtiğini anlatmaktadır. Benliğin oluşması yaşam boyu devam eder ve bireyin kendisini tanımasıyla daha da gelişmektedir.³⁰⁶

Benlik saygısı bireyin benliğinin bir değerlendirmesi ve bireyin sosyal çevresi, kültürel değerleri ile etkileşimi sonucunda kazanılmaktadır. Benlik saygısı genetik özellikleri ile sosyal çevrenin etkisi yanında sürekli bireyin kendini değerlendirmesi ile oluşmaktadır. Bu süreç esnasında olumlu dönütler alan bireyin benlik saygısı gelişimi bireyi mutlu, huzurlu, sosyal iletişim becerilerinde başarılı, fiziksel ve ruhsal yönünden sağlıklı olmasını sağlamaktadır. Ancak sosyal çevre yönünden benliği olumsuz dönütler alan aşağılanan, horlanan, suçlanan bireyin benlik saygı gelişimi olumsuz etkilenip kendini bitkin, yorgun, güçsüz, sosyal çevre tarafından dışlanan, sürekli onay bekleyen kendi başına iş yapmak için karar veremeyen bireyler oluşmasına neden olmaktadır.

Bir insanın benlik düzeyi yeterli düzeyde değilse kendisi için doğru olan şekilde karar alıp davranamaz ve bir bireyin benlik saygısı yoksa birey kaygı içine düşüp bunalmaya başlayacak ardından boşluğa düştüğünü hissedip duraksayacak bir müddet sonra da her şeyden vazgeçmeye kendini geri çekmeye başlayacaktır. Kısacası karşısına çıkan problemler karşısında pes edecektir. Peki, benlik saygısı nedir?

3.2.1. Benlik, Benlik Saygısı Tanımı

Dünyadaki canlı varlıklardan farklı olarak insanlar kendi varlıkları hakkında farkındalığa sahiptir. İnsan sürekli olarak kendini sorgulamakta ve değerlendirmektedir. Sosyal hayatında bireyin diğer bireyler ile etkileşimi ve bunun sonucunda aldığı geribildirimler sonucunda, kendisine ilişkin değerlendirme yaparken bundan etkilenmektedir. Bir bireyi anlaya bilmek için o kişinin kendisine ilişkin yaptığı değerlendirmesi hakkında fikir sahibi olmak gerekmektedir. Buna da en iyi bireyin benlik saygısı hakkında elde ettiğimiz bilgi ile ulaşılabilmektedir.

Benlik saygısı, kişinin kendini değerlendirmesi sonunda ulaştığı benlik kavramını onaylamasından doğan beğeni durumudur. Kişi kendini eleştirebilir ya da kendini tümünden olumlu bulabilir. Kişinin kendini beğenmesi, kendi benliğine saygı duyması için üstün niteliklerinin olması gerekmez, çünkü benlik saygısı, kendini olduğundan aşağı ya da olduğundan üstün görmeksizin kendinden memnun olma,

³⁰⁶ Mustafa Tözün, *Geniş Açı (Benlik Saygısı)*. *Actual Medicin*, 2010, 18 (7), s.53.

kendini olumlu, beğenilmeye, sevilmeye değer bulma ve özüne güvenmeyi sağlayan olumlu bir ruh halidir.³⁰⁷

Benlik saygısı bireyin kendi kişiliğine karşı geliştirdiği olumlu tutum ifade eden kendine güven ve kendini kabul ile iç içe bir kavramdır. Bireyin toplum içindeki davranışlarını etkileyen, olaylar karşısında vereceği tepkileri belirleyen önemli bir yapılandırıcıdır. Davranışlarımızın neden ve sonuçlarını etkilemesi açısından önemlidir. Bireyin kendisinin kendine verdiği değerdir.³⁰⁸

Benlik saygısı vicdanımızın sesini ne kadar dinlediğimizin kayıtlarından ibarettir. Hepimiz içimizde neyin doğru neyin yanlış olduğunu biliriz. Benlik saygısı, yaratıcımızın her birimizin içine yerleştirmiş olduğu ve sürekli olarak ahlaki net değerimizi yansıtan aynadır.³⁰⁹

Random House Dictionary benlik saygısını şöyle tanımlamaktadır.

- Kişinin kendine nesnel bir saygı duyması veya kendi hakkında iyi bir izlenime sahip olması
 - Kişinin kendi hakkında aşırı ya da abartılı iyi bir izlenime sahip olması
- Şeklinde ifade etmektedir. Kısacası Benlik saygısı benliğimiz hakkında ne hissettiğimizdir.³¹⁰

Bir insanın kendisi için istedikleri, kendini algılayışı ile uyuyorsa olumlu bir benlik kavramı var demektir; böylece insan kendini istediği gibi canlı, kararlı bilinçli, önemli, yetkin ve hoşça gider hissedebilmektedir. Rosenberg (1965)'e göre benlik saygısı bireyin genel olarak kendisine yönelik olumlu ya da olumsuz tutumudur.³¹¹

Benlik saygısı bencillik olmadığı gibi, iyi özellikleriniz ve varlıklarınızın zihinsel bir dökümü de değildir. Hatalarınıza, zaaflarınıza, değişen görev tanımınıza ve insan kırılma eğiliminize karşın kendinize karşı ne kadar sıcak, sevgi ve beğeni dolu olduğunuzdur.³¹²

Tanımlardan anladığımız gibi benlik saygısı kişinin aile içerisinde de ve sosyal çevresinde edindiği ahlaki değerler altında kendini ne kadar değerli hissettiği şeklinde ifade edilmektedir. Benlik saygımız dış görünüş, cinsiyet, statümüz yaşantımızı, ailemizi olduğu gibi kabullenip olduğundan daha iyiye gitme çabasıdır. Bu da yaşantımız da edindiğimiz olumlu ya da olumsuz deneyimler sonucunda

³⁰⁷Yörükoğlu, **a.g.e.** s.105.

³⁰⁸Selda Kuru Örgün, **Anne Baba Tutumları İle 8. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygıları ve Atılganlık Arasındaki İlişki**, Marmara Üniversitesi. İstanbul, 2000, s.7-8

³⁰⁹ Jack Canfield ve Jacqueline Miller, **Heart at Work (İşimi Seviyorum)**. (S. KUNT, Çev.) HYB Yayıncılık, Ankara, 2000, s.34

³¹⁰ Canfield ve Miller, **a.g.e.** s.95

³¹¹ Tolga Arıcak, **Grupla Psikolojik Danışma Yoluyla Benlik Ve Mesleki Benlik Saygısının Geliştirilmesi**, Marmara Üniversitesi, İstanbul, 1999, s.34

³¹² Canfield ve Miller, **a.g.e.** s.130

verdiğimiz kararlar doğrultusunda gelişmektedir. Yaptığımız bir davranışın yanlış olduğunu bilip düzeltmeye çalışıp olumlu bir yön bulup mutlu olmayı başara biliyorsak yüksek düzey benlik saygısına sahip olabilirken bulunduğumuz durumu kabullenmeyip, kaygı, endişe, çökme duyguları yaşayıp yalnızlığı tercih ediyorsa birey düşük benlik saygısına sahip olabilmektedir

3.2.2. Benlik Saygısının Kaynakları Ve Etkileri

Bireyin benlik saygısının gelişimi, bireyin çevresiyle olan yaşantılarını algılayış biçimlerine göre oluşan dinamik bir süreç olduğundan benlik saygısının gelişimini etkileyen birçok etmen bulunmaktadır. Örneğin; sağlıklı aile ilişkileri, bireyin kişisel ve sosyal uyum düzeyi ile benlik saygısının gelişmesinde olumlu bir etkiye sahiptir.³¹³

Jennifer James'e göre insanlar benlik saygılarını dört kaynakla geliştirebilmektedir.³¹⁴

➤ **İlki Kader:** Anne babamızı doğduğumuz yeri, hangi ırk ya da cinsiyetten olacağımızı seçme şansımız yok ama bu etkenler benlik saygımız üzerinde etki eder.

➤ **İkinci kaynak,** aile veya yaşamımızın ilk devrelerinde bizim için önemli olan diğer yetişkinler:

Okulda nasıl eğitildik ve bize nasıl davranıldı, anne ve babamızdan biri yanımızda mıydı yoksa ikisi de yanımızda değilmiydi; bize nasıl davrandılar, ailenin hep birlikte işleyişi nasıldı? Kısacası yaşamlarımızın erken dönemlerindeki en önemli insanlar o zaman ve şimdi kendimiz hakkında neler düşündüğümüzü şekillendirirler.

➤ **Üçüncü kaynak,** yaşam deneyimlerimizdir. Hayat boyunca kazandığımız başarılar ve yaşadığımız başarısızlıklar bir araya gelerek bugün kendimize ilişkin neler hissettiğinizi etkiler.

➤ **Dördüncü kaynak,** yukarıda ifade edilen kaynakları nasıl algıladığımızdır. Bu kaynak benlik saygısının en önemli kaynağıdır. Bu üç kaynağı olumlu algılamış ise birey olumlu bir benlik saygısına sahip olmaktadır. Benlik

³¹³ Havva Balkar, *Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğretim Elemanlarının Benlik Saygılarının, İş Doyum Ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, 2009, s.33.

³¹⁴ Canfield ve Miller, *a.g.e.* s.80

algılarımızda yüksek benlik veya düşük benliğe sahip olmamızda en etkili olan kişiler en yakından ilişkide olduğumuz kişilerdir. Bir insan bizim için ne kadar değerli ise sözleri de o kadar değerlidir.

Benlik saygımızın gelişimi çocukluktan itibaren başlamaktadır. Çocukken bize en yakın olanlarımız aile üyeleri özellikle anne babalarımız yada üvey anne babamızdır. Benlik saygımızı en çok onlar etkiler. Bunun dışında aile dışındaki arkadaşlarımız, büyüdükçe bu kişiler çoğalmakta sevgililerimiz, eşlerimizle kurduğumuz aile ve aile dışındaki ilişkilerimiz ve değer duygumuz kendi çocuklarımız veya çocuğumuzun olmayışı benlik duygumuzu etkilemektedir.³¹⁵

Örneğin küçükken aileniz tarafından davranışlarınız hep onay ve destek görmüş, bu ailenin bir bireyi olarak yaşamanızın sizi onurlandırdığını ve şanslı olduğunuzu düşünüyorsanız ileride olumlu benlik saygı olmaktadır. Ancak aileniz tarafından sürekli eleştirilen kıyaslanan, aşağılanan biri olduğunuzu düşünüp farklı bir ailede yaşayabilme sahip olma hayali kuruyorsanız bu ileride benlik saygısının düşük olacağı olasılığını göstermektedir. Bu örneği örgüt içerisinde ele alacak olursak:

Birey örgüt içerisinde örgütün kuralları veya işleyiş yönlerini, kişiliği, bekleyiş ve tutumları ile karşılaşır bunu kendi benliği ile karşılaştırır. Eğer kendi benliği ile örtüşüyorsa benlik saygısı yüksek olup örgüt ile bağ kuracaktır. Bunun tam tersi durumda ise birey örgüt içerisinde yeni örgütsel bağlar arayacak kendini yalnız hissedecektir. Örgüt içerisinde yeni bir grup oluşacaktır. Bu grup ile kültürel yönden, beklenti ve değer yargıları yönünden birey uyum gösterirse o grupta benlik duygusunu geliştirecektir. Şirket olumlu yönde bunu yönlendire bilirse başarılı olacaktır. Eğer biçimsel grup ile biçimsel olmayan grup arasında ilişki kurulamaz ise örgütü daha kötü duruma düşürebilir örgüt içi çalışanlar arasında gruplaşma ve çatışmaya dönüşebilmektedir. Birey bu grup içerisinde de yer bulamayıp benlik saygısı ile grubun amaçları arasında bir bağ kuramadı ise birey grup dışında kalmayı tercih edip düşük benlik saygısına sahip olacak, işte kendini geri çekmeye, isteksizliğe, başarısızlık yaşayacağı korkusuna vb duygularla işten ayrılmak isteyebilmektedir.

Bireyin benlik duygusu, kişiliği ve yetiştiği kültürel ortamlarla ilgilidir. Bir örgüt içerisinde biçimsel olmayan grubu oluşturanlar benzer kültürel yapıdan etkilene kişilerse, grup ilişkilerinde kişiliğe bağlı benlik duygusu, grup üyeleri arasındaki bağın gücünü belirlemede etkili olacaktır. Grup üyelerinin büyük bir çoğunluğu

³¹⁵ Sanfort ve Donovan, a.g.e. s.25.

benzer yönlü benlik duygusuna sahipseler, grup şuuru bir heyecan faktörü etkisinde kalacaktır. Biçimsel olmayan grup işleyişi ile biçimsel grupların amaçları arasında gerekli uyum sağlamazsa grup için zararlı etkisi daha fazla olacaktır.³¹⁶

Birey grup içerisinde zamanla ayrılırsa temel faktör kişinin benlik saygı düzeyi yani kişisel tatmin veya tatminsizliğin kaynağını da kişinin beklenti ile grubun işleyişi arasında uyumsuzluk oluşturmasıdır. Bu durumda birey bulunduğu gruptan da ayrılarak yalnızlığa itilecektir.³¹⁷

Bu da bizlere iş ortamında benlik saygı düzeyinin, bireyin yaşadığı kültürle, sosyal çevresi ile etkili olduğunu bunun yanı sıra örgütün amaçları ile kişinin benliğinin örtüşmesine bağlı olarak geliştiğini göstermektedir.

3.2.3. Benlik Saygısı Özellikleri

Benlik saygısı kişi veya kültüre göre değişen göreceli ağırlıklarına göre birçok alt kategoriye sahiptir. Batı kültüründe yapılan çalışmalarda ahlak, yeterlilik, güç ve fiziksel görünüş ve kişiler arası ilişkiler hakkındaki kararlarda benlik saygısının temel kategorileri ilişkili bulunmuştur. Copersmith'e göre benlik saygısı şu özelliklere göre oluşmaktadır. Yeterlilik, doğruluk, güçlü ve önemli olma kabul edilebilirlik, dikkat ve diğerlerini etkilemedir.³¹⁸

***Yeterlilik:** Her insan kendisini bulunduğu konum ya da ortamda yeterli olduğunu hissetmek istemektedir.

***Doğruluk:** Birey düşünce ve davranışlarının ortam içerisinde doğruluğunu düşünüp onay görmesini istemektedir.

***Güçlü ve önemli olma kabul edilebilirlik:** Birey toplum karşısında kendisini güçlü hissetmek ve onay görmektir.

***Dikkat ve diğerlerini etkileme:** Bireyin benlik saygısı olumlu ise topluluk içerisinde kişiliği ile dikkat çekerek davranışları ile etkileme yeteneğidir. Her insan kendi istekleri ölçüsünde bu duygularının tatmin olmasını beklemektedir. Eğer bu duygular tatmin edilmez ise düşük benlik saygısına, yeteri düzeyde tatmin edilmesi ise yüksek benlik saygısına neden olmaktadır.

³¹⁶ İlhan Erdoğan, *İşletmelerde Davranış* (7 b.), MİAD-Malatyalı İş Adamları Derneği Yönetim Yayınları, İstanbul, 2007, s.272.

³¹⁷ Erdoğan, *a.g.e.* s.272.

³¹⁸ Admin, *Benlik Saygısını Artırmanın Yolları*. Kişisel Gelişim Ve Yaşam Koçluğu: <http://www.psikologankara.net/benlik-saygisini-artirmanin-yollari> (Erişim Tarihi:22.6.2014)

3.2.4. Benlik Saygısının Kategorileri

Benlik saygısı bireyden bireye farklılık göstermektedir. Bu özellikler sonucunda bireylerin davranışlarında da çeşitliliğe neden olmaktadır. Kimi insan davranışlarında kararlı iken kimisi de sürekli başka bireylerden onay belemektedir. Bireyin benlik algısını iki şekilde inceleyebilmekteyiz. Biri yüksek benlik saygısı diğer de düşük benlik saygısı olarak ele alınmaktadır.

3.2.4.1. Yüksek Benlik Saygısı

Yüksek benlik saygısı, bir kişinin yeteri kadar iyi olduğu duygusunu ifade etmektedir, kişi yüksek benlik saygısına sahip olduğunda kendini olumlu olarak değerlendirir ve güçlü yönleri hakkında kendini iyi hissetmektedir. Benlik saygısı yüksek bireyler daha yaratıcı, başarılı ve sağlıklı, kendine güvenen, atılgan, fikirlerini kolayca ifade eden, sosyal yönden uyumlu kişiler olarak görülmektedir.³¹⁹

Benlik saygısı yüksek olan ve işe yaradığını duyumsayan bir insan, yeniden eğitim almak ve karşısına çıkan her durum da “yapabilirim” tavrı geliştirmek için gereken özgüvene sahiptir.³²⁰

3.2.4.2. Düşük Benlik Saygısı

Düşük benlik saygısı bireye bağımlılık, gereksinim duyulan iç doyum ya da rahatlama duygusunu sağlayacak duyguların, bireyin kendi dışında biri ya da bir şeylere bağlanmasıdır. Düşük benlik saygısına sahip bir kişinin kendine güveni zayıftır. Bu kişiler diğerlerine bağımlıdır, utangaçtır, araştırmacı değildirler ve daha az yaratıcı ve daha otoriter kişilerdir.³²¹ Düşük benlik saygısı yetersizlik, boşluk duyguları yaratır. Bunun sonucunda da birey dış şeylerden -sıklıkla tekrarlayıcı olarak- geçici doyum ve tamamlama duyguları elde etmeye çalışmaktadır. İç boşluğu, dışarıdan bir şeyler alarak doldurmaya çalışıldığında, birey ümitsiz, tekrarlayıcı ya da otomatik olmakta ve bağımlı olarak isimlendirilmektedir.³²²

Düşük benlik saygısına sahip bir kişi kendine güven yönünden eksiktir, diğerlerine bağımlıdır, utangaçtır, araştırmacı değildir ve savunmacı bir görünüş takınır ayrıca bu kişiler hayal kurmayan, değere önem veren, kendini analizden kaçınan ve bastıran, savunma mekanizmasını kullanan daha az yaratıcı, esnek

³¹⁹ Yörükoğlu, **a.g.e.** s.105.

³²⁰ Canfield ve Miller, **a.g.e.** s.130

³²¹ Tözün, **a.g.e.** s.53.

³²² Gönül Ozan, **Benlik Saygısı**, Haziran 17, 2014 tarihinde Ankara Psikiyatri Fısıltılar Ve Çıglıklar Psikolojik ve Psikiyatrik Hizmetler : <http://www.fvcpsikiyatri.com/psikoloji/benlik-saygisi> adresinden alındı

olmayan ve daha otoriter kişilerdir.³²³ Benlik saygı düzeyi bireyin yetiştiği aile ortamı, ahlaki değerleri yetiştiği ortamda gelişmektedir. Benlik saygı düzeyi buna bağlı olarak yüksek düzeyde ise birey kendini yeterli, olaylar karşısında güçlü verilen işi yapabilecek güçte hissetmektedir. Ayrıca dış görünüş olarak kendisini beğenilen ilgi gören kişiler olarak hissetmektedir. Benlik saygısı yüksek olan bireyde dış görünüşünü kabullenmiş ve mutlu bir kimliğe sahip olmakta arkadaşları ile iletişimleri de sağlıklı yönde olmaktadır. Düşük benlik saygısına sahip bireylerde ise tam tersi gözlenmektedir. Bunu aşağıdaki tablo da daha iyi karşılaştırabilmekteyiz.

Tablo-12 Benlik Saygısı Yüksek Olan Birey ve Düşük Benlik Sahibi Bireyin Özelliklerinin Karşılaştırılması

Benlik Saygısı Yüksek Olan Kişinin Özellikleri	Benlik Saygısı Düşük Olan Kişinin Özellikleri
1-Kendilerine saygı duyulmasını isterler. Oldukları gibi kabul görmek isterler.	1- İnsanlardan eleştirmelerini beklerler. Sürekli bir onay beklerler.
2- Beceri, davranış, cinsellik ve görünüşleri olumludur.	2- Beceri, davranış, cinsellik ve görünüşlerini beğenmezler olumsuzdur.
3- Gözlensin ya da gözlenmesi iyi performans gösterirler.	3- Gözlemlendiklerinde düşük performans sergilerler.
4- Eleştirildiklerinde savunmaya geçmezler ve atılgan davranırlar.	4- Eleştirildiklerinde savunmaya geçerler ve pasif davranırlar.
5- İltifatları kolaylıkla kabul edebilirler.	5- İltifatları kabul etmekte zorlanırlar.
6- Performanslarını gerçekçi olarak değerlendirebilirler	6- Performanslarını gerçekçi olarak değerlendiremezler.
7- Çalıştıkları kurumda aktiftirler	7- Konumlarında pasif ya da sınırlı olarak hareket ederler
8- Otorite figürlerine karşı rahattırlar.	8- Otorite figürlerine karşı rahat hareket edemezler.
9- Genel olarak hayatlarından memnundurlar.	9- Genel olarak hayatlarından memnun değildirler.
10- Güçlü bir sosyal destek sistemleri mevcuttur.	10- Zayıf bir sosyal destek sistemleri vardır.
11- Kendilerini kontrol edebilirler.	11- Dıştan kontrol edilirler.
12-Risk almayı severler	12-Risk almaktan korkarlar. Süreklilik isterler

³²³Admin, a.g.e. s.1

Benlik açısından sağlıklı bir birey, kendini değerli hisseder ve yaşamdaki sorunlar ile başa çıkabileceğini bilir ve kendine güvenmektedir. Kendisi ve yetenekleri hakkında olumlu bir yaklaşıma sahiptir. Olumsuzlukla karşılaştığında kendisini olduğu gibi kabullenmektedir. Kendisini değerli hisseder. Düşük benlik saygısına sahip bireyler ise, yeteneklerinden kuşku duymakta ve kendisi hakkında gerçekçi olmayan beklentileri vardır. Kendi değerleri hakkındaki fikirleri, diğer insanların görüşlerinden fazlasıyla etkilenmektedir. Hiç bir şey onları yeterince tatmin etmemektedir.³²⁴

3.2.5. Benlik Saygısının Düşük Olmasının Kişide Neden Olduğu Hastalıklar ya da Olumsuzluklar ve Öneriler

Fiziksel sağlık ile benlik saygısı arasında da bir ilişki vardır. Hastalığın tipine ve şiddetine bakılmaksızın sağlık problemleri düşük benlik saygısı ile ilişkili bulunmuştur. Diğer taraftan, yüksek benlik saygısı düşük anksiyete, etkili grup ilişkileri, başkaları tarafından kabul görme ile ilişkili bulunmuştur. Benlik saygısı düşüklüğü kişinin psikolojik bozukluklara neden olur, hastalıklarla mücadele etmekten vazgeçerler, kendileri ile barışık değildir, sosyal iletişime kapalı olup yalnızlığı tercih etmektedir. Benlik saygısının düşük olması bireyin kendi içsel dünyasında boşluk duygusu yaratmakta, sosyal hayatında farklı uyum bozukluklarına sebep olmakta ve ilerleyen süreç içerisinde bireyin psikolojik sağlığı bozulmaktadır. Ayrıca bu bireylerin özgüven düzeyleri düşük ve duygularını açıklamakta zorluk çektikleri gözlenmektedir. Bunların yanı sıra; sinirlilik, gerilim, uykusuzluk, baş ağrısı ve çarpıntı gibi belirtilere de sıkça rastlanmaktadır.

Bitkinlik benlik kavramının yer değiştirmesine ve sonuçta benlik saygısının düşmesine neden olmaktadır.³²⁵ İnsan hastalık, yorgunluk, çok çalışma gibi nedenler ile kendini bitkin hissetmekten hoşlanmamaktadır. Bu da bireyin kendisine kızması için neden olabilmektedir. Bir insan yorgun olduğu zaman güvensizlik tedirginlik ve doyumsuzluk duygularına karşı en hassas olduğu zamandır. Benlik saygısı sadece bu nedeni ile değişmemektedir. Birey evlenerek, iş değiştirerek, okula geri dönerek, bebek doğurarak, bir yakını kaybederek vb. yaşamında büyük değişiklik yaptığı zaman benlik kavramı değişmeye zorlanacak ve birey yeni benlik algısına uyum sağlamada zorluklar yaşamaktadır.³²⁶ Önemli olan bireyin bu durumlarla başa

³²⁴ Hanzade Aslan, *Çalışanların İş Doyumunu Düzeylerine Göre Depresyon, Benlik Saygısı ve Denetim Odağı Algısı Değişkenlerinin İncelenmesi*. Ankara Üniversitesi, Ankara, 2008, s.38

³²⁵ Sanfort ve Donovan, *a.g.e* s.19

³²⁶ Sanfort ve Donovan, *a.g.e* s.19

çıkabilmesi ve benlik saygı düzeyini düşürmeden kabullenmesi duruma uyum sağlayarak dirençli olabilmesidir.

Benlik saygısını yükseltmek için bedenini hoşlanılan yönlerine odaklanma, bireyin kendisini başkaları ile karşılaştırmaktan kaçınması, egzersiz programlarına başlaması, spor yapması, mümkün olduğu kadar yürümesi, sağlıklı gıdalar yemesi, sigara ve alkol kullanmaması ve giyimine dikkat etmesi önerilmektedir.³²⁷

3.2.6. Benlik Saygı Düzeyini Yüksek Tutmak İçin Öneriler

İnsanın benlik saygı düzeyi genel bireyin dünyayı algılama şekline göre şekillenmektedir. İnsan ne kadar olumlu düşünerek davranışlarını yönlendirirse benlik saygı düzeyi o kadar yüksek olacaktır. Bireyin benlik saygı düzeyi için birkaç altın kurala dikkat etmek gerekir.

- Birey kendisini olduğu gibi kabullenip bu haliyle fiziksel, ruhen güzel ve eşsiz olduğunu anlamalı. Kendinizi olduğunuz gibi kabullenin.

- Diğer insanları rakip olarak görmeyi bırakıp, başkalarına yetişmeniz gerektiği inancından vazgeçin. Diğer insanlar ile yarış halinde olmayın.

- İnsanın benliği sonradan elde edilen değil doğuştan gelen bir özelliktir. Bunun için benlik değerinizin doğuştan geldiği unutmayıp eylemler, kararlar tarafından belirlenmediğini unutmayın.

- Seçimlerinizin ve kararlarınızın sorumluluğunun %100'ünü alın. Yaptığınız seçimlerin sorumluluğunu kabullenin.

- Kendinizi hatalarınızla kabullenmeyi ve sevmeyi öğrenin. Hatalar insanın yaşantısında başarıya giden yoldaki basamaklar olduğunun farkına varın.

- Her gününüzün, anınızın tadını çıkartın. Yaşamın her anının zevk alınması gereken bir yolculuk olduğunun farkına varın. Geçmişini tekrar yaşama imkânı olmadığı gibi bulunduğunuz anı tekrar yaşamanın imkânı da olmadığını hatırlayalım.

- Gösterdiğiniz çaba için kendinizi bol bol övün. İşleriniz iyi gitmediği zaman bile övgünün karşılığını alırsınız. Siz her zaman değerlisiniz sadece başarılı olduğunuz zamanlarda değil.

Jack Canfield ve Jacqueline Miller'e göre tavırlar bulaşıcıdır ve kendiliğinden mutlu, doyumlu, canlı bir insandan daha çekici (işe almak için uygun) bir şey yoktur. Yaşamın zorlukları bize acı çektirmek için değil, güç vermek için vardır. Yaşamın

³²⁷ Admin, a.g.e. s.3

güçlükleri ile savaşıarak benlik saygımızı yüksek tutabilmek için aşağıdaki maddelere dikkat edebiliriz.³²⁸

- Düşünceleriniz ve eylemleriniz de olumlu olun
- İyi yaptığınız işler için kendinizi kutlayın
- Sevdiğiniz insanlarla her gün konuşun
- Önceden planlar yapın ama esnek olun
- Spor yapıp gevşeyin
- Geçmişte olanlardan suçluluk veya gelecekte olacıklardan kaygı duyarak çok değerli anınızı boşa harcamayın. Belleğimizde sürekli şu cümleyi tekrarlayalım, aklınızda en üst sırada ne varsa dünya imgemiz o olacaktır.
- Kötü bir iş için sürekli kaygılanmak yerine onu “hemen “yapıp bitirmek daha az enerji gerektirir.
- Olumsuz insanlarla ilişki kurmamayı seçin.
- Yediklerinize özen gösterin. Dikkatli beslenin.
- Bugün yalnızca kendiniz için size enerji veren, yani hoşunuza giden bir şey yapın.
- “Hata bulan biri olmak yerine güzellik bulan” biri olun. Kendinizi ve diğer insanları iyi şeyler yaparken yakalayın.

3.3. Mesleki Benlik Saygısı Nedir

Meslek tercihi, kişinin hayatı boyunca yaptığı tercihler arasında çok büyük ve önemli bir yer almaktadır. Çünkü kişi mesleğini başka bir şekilde söylenecek olursa işini tercih ederken gelecekteki hayatını yaşam tarzını, toplum içindeki statüsünü ulaşabileceği konumları da hedefleyip belirlemektedir. Daha farklı bir bakış açısı ile ifade edecek olursak meslek; kişinin aşağı yukarı hangi tip kişiler ile iletişim kurup, eş seçiminde hangi kişilik özelliğindeki bireyi eş olarak tercih edeceği, dünyaya bakış açısını, günlük yaşam şeklini, alışkanlıklarını belirli bir kalıba sokmaktadır.

Mesleki benlik, kişinin seçtiği iş sektörüne veya mesleğine dayalı geliştirmiş olduğu değerlilik hissidir. Mesleki benlik saygısı ise kişinin işine karşı geliştirip işini ne kadar önemli, değerli, ayrıcalıklı gördüğünün yanı sıra bu işi ne kadar benimseyip uyum sağlayarak doyuma ulaşmasını sağlayan koşuldur. Birey işini ne kadar benimseyip, özdeşleşti ise o kadar doyum sağlayıp işinden haz alacak alacaktır. Bu

³²⁸ Canfield ve Miller, **a.g.e.** s.133.

da işinde aidiyet duygusu geliştirmesini, bulunduğu işin hedeflerini benimsemesini, iş birliği yapmasını, yaratıcılığın gelişmesini, personel ve yönetici ile olumlu iletişim kurmasını sağlayacaktır. Bu şart işletmelerde olduğu gibi eğitim sektöründe de geçerlidir. Bir öğretmenin mesleki benlik saygısı ne kadar iyi ise kendini işinde ne kadar değerli hissediyorsa o kadar huzurlu, mutlu ve verimli olacaktır. Bu özellik kendisine olumlu olarak yansıdığı gibi çalışma arkadaşlarına, amiri ile ilişkisine, veli ile ilişkisine, en önemlisi geleceğimizin aynaları olan çocuklarımıza olumlu olarak yansiyacaktır. Bu şekildeki bir ortamda yetişen bir okul öncesi öğrencisi olumlu bir kişilikle karşılaştığı için kişilik temellerini de daha sağlam temellere oturtmuş olacaktır.

Gerek bir meslek dalı olarak gerekse bu mesleği yürüten bireyler için belirli bir adanmışlık ve bağlılık düzeyi gerektiren yapısı ile öğretmenlik, mesleki benlik saygısı ile doğrudan ilintili birtakım karakteristik özelliklere sahiptir. Öğretmenlik, diğer mesleklerden farklı olarak, neyin öğretileceğine ve bu öğretimin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin bilgi sahibi olmanın yanı sıra, bu mesleği yürüten bireylerin kişilik özellikleri, sosyal yapıları, iletişim becerileri gibi birçok kavramın da bir araya gelmesini gerektirmektedir.³²⁹

Mesleki benlik saygısı, bireyin kendine güven duyarak, yaptığı işten doyum duymasını ve hayattan zevk almasını sağlar.³³⁰

Öğretmenin benliği ile öğretmenlik mesleğinin etkili ve verimli bir biçimde uygulanmasında öncelikli kavramlar arasında yer alan mesleki benlik saygısı ile öğretmenlerin mesleğe yönelik almış oldukları eğitim, cinsiyet, çalışma ortamı olarak okulların profilleri gibi birçok farklı etmen ile karşılıklı bir ilişki olduğu görülmektedir.³³¹

Benlik saygısı, öğretmen olacak kişilerin seçiminde de adayın diğer özelliklerinin yanında dikkate alınması gereken önemli bir etkidir. Benlik saygısının, insan davranışındaki yeri ve bunun yanında benlik saygısı yüksek olan bireylerin yaratıcı, sosyal, özgüvenli ve başarılı kişilikler olma özelliklerine sahip olması, geleceğin öğretmenlerinin kendi kişisel ve mesleki farkındalıkları açısından oldukça gereklidir.³³²

³²⁹ Özcan Özgür Dursun, Cem Çuhadar ve Tayfun Tanyeri, *Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Mesleki Benlik Saygıları*. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 2014, (35), 131-142. s.132

³³⁰ Özlem Körükçü ve Vuslat Oğuz, *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Mesleki Benlik Saygıları*, *Kuramsal Eğitim Bilim*, 2011, 77-85.S.84.

³³¹ Dursun, Çuhadar ve Tanyeri, *a.g.e.* s.132

³³² Sena Gürşen Otacıoğlu, *Müzik Öğretmeni Adaylarının Benlik Saygısı Düzeyleri İle Akademik Ve Çalgı Başarılarının Karşılaştırılması*. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, 2009, s 141-150. S.143.

Bir birey, hayatının kalan kısmını devam ettireceği ve ilgi, istidat ve yeteneklerine uygun olduğunu düşündüğü mesleği seçtikten kendi yaptığı işi diğer meslek gruplarındakilerle karşılaştırmaya başlar. Eğer ki bu karşılaştırma sonucunda kendi mesleğini daha iyi ve daha yapılabilir görürse, yaptığı işten memnuniyet duyarak hayatına devam eder. Bu karşılaştırma sonucunda kendi yaptığı işin, çeşitli sebeplerle daha yorucu ve yıpratıcı bulursa yaptığı işten memnuniyet duymaz. Bu durum bireyin benlik yapısını olumsuz şekilde etkiler.³³³

Bireyin benliğine uygun olarak seçtiği iş mesleki başarıyı getirmektedir. Çünkü benliğine uygun seçtiği meslek; mesleki benlik saygısı ile kişinin benlik saygısı örtüşmektedir. Bunun tam aksi durumda ise bireyi iş ortamında mutsuz ve isteksiz olacağı için sıkıntı çekmesine neden olmaktadır. Bu nedenle öğretmenlik mesleğini seçen kişinin öğretmenlik mesleği ile benliği arasında bir bağın olması gerekmektedir. Bu uyum sağlanırsa öğretmen mesleki açıdan başarıya ulaşip, iş hayatında verimli, aidiyet duygusu ile çalışan, mutlu, huzurlu bir birey olarak mesleğinin gereklerini yerine getirecektir.

3.4. Okulöncesi Öğretmenin Benlik Algısı Nasıl Olmalı?

Yaşamımız boyunca insan ideallerine ulaşma çabası içerisindeyiz. Bunun için bu yaptıklarımızı sorgulayıp gelecek için neler yapacağı hakkında sürekli kendini sorgulamaktadır. Bu dönemlerde benlik saygı düzeylerinde oynama olup düşmekte veya sarsılmaktadır. Kendini kabul etmekte ve değer vermekte zorluk çekmektedir. Bu süreç içerisinde birey kendini dirençli tutup duruma uyum sağlayabildiği sürece ve dönemi olumlu veya daha az zararlı atlatabilmektedir.

Bir okulöncesi öğretmeni her şeyden önce kendini olduğu gibi kabul edip seven, her zaman yüksek benlik saygısına sahip olup, aşağıdaki özellikleri taşımalıdır. Hoşgörülü, empati kurabilen, ilişki kurmada iletişimde başarılı, risk alabilen, yaratıcı, kendisini seven, dış görünüşüne dikkat eden, koşulsuz sevebilen olmalıdır.

Bu özelliklere sahip olmayan ya da dış etkenler nedeni ile benlik saygısı düşen öğretmenlerde stres belirtileri, huzursuz ve kaygı belirtileri gözlenmektedir. Daha ileri süreçte ise psikolojik bozukluklardan anksiyetik bozukluklara rastlanmaktadır.

³³³Savaş Küçük vd. *Toplumun Öğretmenlik Mesleğini Algılama Düzeyi*, *Jass International Journal Of Social Science*, 2013, 6 (1),s. 1033-1045.S.1035.

Bir okulöncesi öğretmeni gelecek nesilleri yetiştiren, bir ülkenin geleceğini elinde tutan bireylerin kişiliğinin karakterinin tohumlarının filizlenmesini sağlayan, bir ülkenin geleceğini hazırlayan kişidir. Bunun için benlik saygısı ne kadar olumlu, mesleki benlik saygısı kendisi ile ne kadar örtüşüyorsa, kısaca kendini ne kadar kabul edip değerli görüyor, insanları olduğu gibi kabullenmesini biliyorsa o kadar mutlu ve kişilik karakteri olumlu gelişmiş bireyler yetişmesine etkili olacaktır. İşinde mutlu huzurlu çalışabilmektedir. Meslektaşları ile iletişim kurup fikir alışverişine açık olacaktır. Yönetim ile olumlu iletişim kurabilecektir. Bütün bu olumluluk ise verimliliğine yansıtacaktır. Psikolojisine yansıtacağı düşünülmektedir.

Araştırma süreci içerisinde bir okulöncesi öğretmenin motivasyon düzeyi ve benlik saygı düzeyi araştırılarak arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılacaktır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. OKULÖNCESİ ÖĞRETMENİNİN BENLİK SAYGISI DÜZEYİ İLE MOTİVASYON DÜZEYİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ (İSTANBUL İLİ ÖRNEKLEMİ)

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın yöntemi ile ilgili olarak, araştırmanın dayandığı problem durumu, araştırmanın amacı, önemi üzerinde durulduktan sonra araştırmanın sınırlılıkları, sayıtları, modeli, hipotezleri, evren ve örnekleme, ele alınarak verilerin toplanması ve analizleri üzerinde durulmuştur.

4.1.Problem

Günümüz eğitim sistemimizde büyük değişiklikler olmuştur. Eğitim de okul yönetim sistemi, sosyal çevre, okulların fiziksel görünümü, ulaşım, teknoloji vb etkenlerin etkisi ile değişimler yaşanırken öğretmenlerimizde uyum süreci geçirmektedir. Eskiden geleneksel anlatım yöntemi olan takrir modeli kullanılırken günümüzde buluş yoluyla, öğretmenin yönlendirici rol alıp öğrencinin aktif olduğu bir süreçle ders işlenmekte öğretmene ve öğrenciye verilen görevler değişmiştir. Öğrenci de beyin fırtınası, düşünüp hızlı cevap verme, sorgulama, yaratıcı farklı düşünme, problem çözme, bu bilgiyi kullanabilme, bağdaştırma gibi davranışlar beklenirken; öğretmenden ise rehberlik görevi yapması beklenmektedir. Kısaca "Bilgi çağının gerektirdiği yapıda öğretmen her şeyi öğreten değil, istenilen bilginin öğrenilmesine rehberlik eden uzman olmalıdır. Ya da öğrenmeyi öğreten uzman da denilebilir." ³³⁴

Okul öncesi öğretmenin bu görevi yaparken sürekli yeniliği takip edip kendini yenilemesi uyum sağlama gerekmektedir. Bütün bunları uygulamaya çalışırken eğitim biriminin ilk basamağı olan okulöncesi öğretmenlerinin çalışma ortamında yönetim, fiziksel çevre, çalışan meslek grubu, sosyal çevre, ekonomik nedenler, ücret, özel yaşantı, teknoloji vb. yaşadığı olumsuzluklar, stres nedeni ile yaşanan psikolojik etkilerin okulöncesi öğretmenin benlik saygı düzeyi ve motivasyon düzeyini nasıl etkilediği problem olarak karşımıza çıkartmaktadır. Bu tür problemler öğretmeni nasıl etkilemektedir. Öğretmenin iş motivasyonunu etkilemekte midir? Öğretmenin öğrenci ve çevresi iletişimini etkilemekte midir? Öğretmen kendini ne kadar değerli hissediyor? gibi problemler karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada Okulöncesi öğretmenin Benlik düzeyi ile Motivasyon düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi üzerinde araştırma yapılacaktır.

³³⁴ Özbay, a.g.e. s.104.

4.2.Araştırmanın Amacı ve Önemi

Ülkemizde özellikle son yıllarda okulöncesi yaygınlaştırma ve geliştirme programları ile hızla yaygınlaşan okulöncesi eğitim biriminin eğitimcileri olan okulöncesi öğretmenlerinin motivasyon ve benlik saygı düzeyi, öğrenciye verilecek eğitim için son derece önemli bir etkidir. Bu nedenle eğitim biriminin yapı taşı olan ve gelecek nesillerin kişiliğinin ve gelişiminin yapı taşlarını hazırlayıp temellerini atan okulöncesi öğretmenlerinin öncelikle kendini ne kadar sevdiği, kabullendiği, değer verdiği, çevreye ne kadar olumlu bakabildiği, motivasyon düzeyinin derecesi büyük önem taşımaktadır. Gelecek nesillerin kişiliğinin, bir birey olarak hayata bakış açılarının büyük oranının 0-6 yaş dönemini kapsadığı, bu yaş döneminde rol modelin etkinin büyük olduğu hesaba katılırsa, okulöncesi öğretmenin benlik saygı düzeyi ve motivasyon düzeyi çok büyük bir önem taşımaktadır.

Bu araştırma ile daha önce bu konu üzerinde bir çalışmanın olmaması nedeni ile okulöncesi öğretmenin motivasyon düzeylerinin ve benlik saygı düzeyinin ilişkisinin belirlenmesine yardımcı olmaya çalışmak, bundan sonraki çalışmalar da neler yapılabileceği hakkında fikirler sunarken bir sonraki çalışmalara da fikir sunması açısından da önem taşımaktadır.

4.3.Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıklar arasında;

- Araştırma okulöncesi eğitim kurumlarını kapsamaktadır.
- Araştırma eğitim sektöründe çalışan öğretmenlerden sadece okulöncesi öğretmenlerini kapsamaktadır.
- Araştırma 2013-2014 eğitim öğretim yılı için geçerli olması
- Araştırmanın ana evren üzerine yapılmasının daha uzun süre içerisinde olacağı ve maliyet yönünden pahalıya geleceği için örneklem üzerinden incelenmesi
- İstanbul'da MEB'e bağlı resmi ve özel okullardaki okulöncesi öğretmenlerinin değerlendirilmesi yapılan çalışmanın sınırlılıkları içerisinde olduğu kabul edilmektedir.

4.4.Araştırmanın Sayıtları

Evreni temsil etmesi düşünölen örnekleme aracı olan bireyler, evreni çalışmada kullanılan teknikler, araştırma amaçlarına uygun verilerin toplanmasında aranan özelliklere sahip olduğu kabul edilir. Çalışmada kullanılan anketlere ve görüşleri alınan bireyler güvenilir cevaplar veya gerçeğe yakın cevaplar verdiği varsayılmaktadır. Kullanılan araştırma ölçeği, geçerli ve güvenilir kabul edilmektedir. Anketteki motivasyon etkenleri öğretmenlerin motivasyon etkenlerini yansıtmaktadır.

4.5. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada yöntem olarak anket kullanılmıştır. Hazırlanan anket için İstanbul ilinde çalışmakta olan okul öncesi öğretmenleri seçilmiş olup, anket uygulanmadan önce gerekli açıklamalar yapılmış verdikleri bilgilerin bir diğer kişilerle paylaşılmayacağı anlatılmış ve uygulayıcıların sorularına cevap verildikten sonra anket uygulanmıştır. Anket uygulanan okullardan 36'sı devlet okulu, 21'i özel okul statüsündedir. Toplamda 201 kişiye ulaşılmıştır. Ancak yapılan uç değer analizi sonrası 28 kişinin verileri analiz kapsamı dışına bırakılmıştır.

4.5.1.Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini Türkiye'deki bütün okulöncesi öğretmenlerini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise İstanbul ilindeki resmi ve özel okullardaki görev yapan okulöncesi öğretmenleri kapsamaktadır. Bu çalışmada örneklem alınma nedeni ise ana evren üzerinde yapılacak çalışmanın zaman, maliyet yönünden pahalıya geleceği için örneklem üzerinden çalışılmıştır. Araştırma İstanbul ilinin 10 ilçesinde uygulanmıştır. Bu ilçelerde ki okullardan 36'sı devlet okulu, 21'i özel okul statüsündedir. Toplamda 201 kişiye ulaşılmıştır. Ancak yapılan uç değer analizi sonrası 28 kişinin verileri analiz kapsamı dışına bırakılıp toplamda 173 kişi üzerinde uygulama yapılmıştır. Araştırmada örneklem evreni temsil edecek düzeydedir.

4.5.2.Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanmasında benlik saygısı ve motivasyon düzeyine yönelik kullanılan anketlere verilen cevaplar toplanarak, SPSS 22 istatistik programında analiz yapılmıştır. Analizlerde gruplar arası farklılıkları incelemeye yönelik parametrik analiz tekniklerinden Korelasyon, Varyans (Anova) T-testi, Normalizasyon tekniklerine yer verilmektedir.

4.5.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın kuramsal verilerini toplamak için, yüksek lisans, doktora tezleri ve ilgili kitaplar incelenecek ve arama motorlarından da taramalar yapılmıştır.. Verilerin toplanması için araştırmacı tarafından 24 maddelik öğretmen motivasyon ölçeği ve 31 maddelik Benlik saygı düzeyi anketi hazırlanmıştır. Anket uygulanmadan önce öğretmenlerimize gerekli açıklamalar yapılmış ve katılımcıların sorduğu sorulara cevap verildikten sonra anketin uygulamasına geçilmiştir.

Bir örneği EK-1 de verilen ankette (üç) soru grubu bulunmaktadır.

- a) Demografik Bölüm (kişisel bilgiler)
- b) Öğretmen Motivasyon Ölçeği
- c) Benlik Saygısı Ölçeği

4.5.3.1. Demografik Bölüm (kişisel bilgiler)

Bu bölümde öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, eğitim düzeyi, görev yaptığı kurumun türü, mesleki kıdemi, çalıştığı kurumdaki hizmet süresi, aldığı ücret, aldığı ücretten memnuniyeti, eğitim verdiği çevrenin ekonomik düzeyi, iş güvencesi, öğrenci sayısı, yardımcı eleman sayısının yeterliliği; yönetimden memnuniyeti, sosyal aktivitelere katılıp katılmadığı, eğitim almak istediği veya almak istemediği hakkında görüşleri isterse hangi alanda isteyeceği, mutlu olup olmadığı, ailesine zaman ayırıp ayıramadığı hakkında bireysel düşüncelerine dayalı sorular sorulmuştur. Etik kurallar göz önünde bulundurularak araştırma sırasında öğretmenlere kimlik bilgilerini içeren sorular yöneltilmemiştir

4.5.3.2. Öğretmen Motivasyon Ölçeği

Araştırmada öğretmenin motivasyon düzeyini belirlemek amacı ile 24 maddelik öğretmen motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek araştırmacı tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin orijinali Afyon Koca Tepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde, Yrd. Doç. Dr. Süleyman DÜNDAR danışmanlığında Fatih TAŞ PINAR'ın yüksek lisans çalışması için geliştirilen Motivasyon ölçeğidir. Ölçeğin ilk hali araştırmanın gidişatına uygun ifadeleri içermediği için gerekli değişiklikler yapılarak uygun hale getirilmiştir. Motivasyon ölçeği iki alt boyutta incelenmektedir bunlardan birinci alt boyut içsel motivasyonun güvenilirlik kat sayısı (Cronbach Aplha) % 0,872, ikinci alt boyut olan dışsal motivasyon ölçeğinin güvenilirlik katsayısı (Cronbach

Aplha) % 0,876 olarak yüksek bulunmuştur.³³⁵ Ölçek Likert tipinde olup, 1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle Katılıyorum şeklinde puanlandırılmıştır. Ölçeğin ön uygulaması İstanbul ili genelinde özel ve devlet okulda görev yapmakta olan okulöncesi öğretmenleri üzerinde yapılmıştır. Ölçek okullara 250 adet olarak gönderilmiş, ölçeklerin geri dönüş oranı 201 adet olmuştur. Yapılan uç değer analizi sonrasında anket sayısı 173'e düşmüştür.

4.5.3.3. Benlik Saygısı Ölçeği

Araştırmada, öğretmenlerin benlik saygısı düzeylerini ölçebilmek için ARICAK (1999), tarafından geliştirilen Benlik saygısı Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Ölçek Likert tipinde olup, 1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle Katılıyorum şeklinde puanlandırılmıştır.³³⁶ Ölçeğin güvenilirlik katsayısı (Cronbach Aplha) %0,900'dür. Ölçeğin ön uygulaması İstanbul ili genelinde özel ve devlet okulda görev yapmakta olan okulöncesi öğretmenleri üzerinde yapılmıştır. Ölçek okullara 250 adet olarak gönderilmiş, ölçeklerin geri dönüş sayısı 201 adet olmuştur. Yapılan uç değer analizi sonrasında anket sayısı 173 adet kalmıştır. Ölçek beş faktöre ayrılmıştır ve kuramsal olarak benlik saygısının; benlik değeri, kendine güven, depresif duygulanım, kendine yetme, başarı ve üretkenlik şeklinde boyutları olduğu için ölçekte bu boyutlar oluşturulmuş ve ifadeler şöyle sıralanmıştır.

- Benlik Değeri: Kendinde olan ve olması gereken özelliklere bir değe verme durumudur. Bu faktörle yedi madde(1, 13, 16, 19, 22, 27) bulunmaktadır.
- Özgüven: Daha çok kendi özelliklerine bir değe verme durumudur. Bu değerler sayesinde kendini onaylama durumudur. Bu faktör, dokuz madde (5, 8, 9, 10, 11, 17, 20, 21, 25) ifadeleri ile ifade edilmiştir.
- Depresif Duygulanım: Bireyin kendini daha çaresiz, daha zayıf ve güçsüz olduğunu algılaması durumudur. Bu faktör altında beş ifade (3, 4, 6, 12, 31) ile ifade edilmiştir.

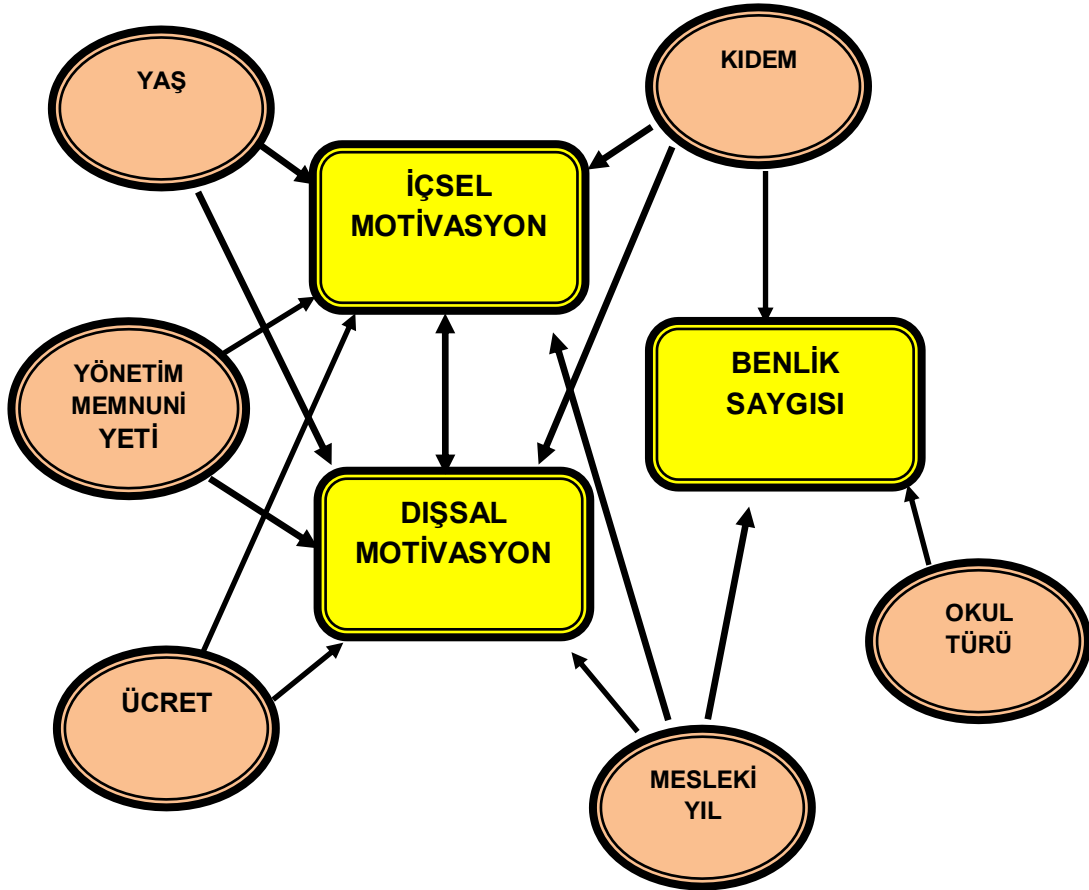
³³⁵ Sultan Polat,Okulöncesi Yöneticilerinin Kullandıkları Yönetmel Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Algıları İle Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki,Yedi Tepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,İstanbul,2010,s.42-43

³³⁶İzzet Parmaksız,Öğretmen Adaylarının Benlik Saygısı Düzeylerine Göre İyimserlik Ve Stresle Başa Çıkma Tutumlarının İncelenmesi, Selçuk Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü ,Konya,2011,s.46-47

- Kendine Yetme: Bireyin Zihinsel ve davranışsal anlamda kendi beklentilerini ve hedeflerini gerçekleştirme durumudur. Bu faktör beş madde(14, 15, 24, 26, 29)ile ifade edilmiştir.
- Başarmak ve üretkenlik: Bireyin kendini yeterince başarılı ve faydalı görme durumudur. Bu faktör altı madde (2, 7, 18, 23, 28, 31) ile ifade edilmiştir.

4.6. Araştırmanın Modeli ve Hipotezler

Araştırmanın modelini okulöncesi öğretmenlerin benlik saygı düzeyi ile motivasyon düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi üzerine kurulmuştur. Araştırmanın örneklemini ise İstanbul ilindeki okulöncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Buna göre araştırmanın modeli ve hipotezleri aşağıdaki gibi şekillendirilmiştir.



Şekil-11: Araştırmanın Modeli

HİPOTEZLER

1. H1-Okulöncesi öğretmenlerinin içsel motivasyonu ile benlik değeri arasında ilişki vardır.

2. H2-Okulöncesi öğretmenlerinin dışsal motivasyonu ile benlik değeri arasında ilişki vardır.
3. H3-Okulöncesi öğretmenlerinin içsel motivasyonu ile özgüveni arasında ilişki vardır.
4. H4-Okulöncesi öğretmenlerinin dışsal motivasyonu ile özgüveni arasında ilişki vardır.
5. H5-Okulöncesi öğretmenlerinin içsel motivasyonu ile depresif duygulanım arasında ilişki vardır.
6. H6-Okulöncesi öğretmenlerinin dışsal motivasyonu ile depresif duygulanım arasında ilişki vardır.
7. H7-Okulöncesi öğretmenlerinin içsel motivasyonu ile kendine yetme arasında ilişki vardır.
8. H8-Okulöncesi öğretmenlerinin dışsal motivasyonu ile kendine yetme arasında ilişki vardır.
9. H9-Okulöncesi öğretmenlerinin içsel motivasyonu ile başarı ve üretkenlik arasında ilişki vardır.
10. H10-Okulöncesi öğretmenlerinin dışsal motivasyonu ile başarı ve üretkenlik arasında ilişki vardır.
11. H11-Okulöncesi öğretmenlerinin benlik saygı düzeyi yaş değişkenine göre farklılık gösterir.
12. H12-Okulöncesi öğretmenlerinin dışsal motivasyon düzeyi yaş değişkenine göre farklılık gösterir.
13. H13-Okulöncesi öğretmenlerinin içsel motivasyon düzeyi yaş değişkenine göre farklılık gösterir.
14. H14-Okulöncesi öğretmenlerinin benlik saygıları devlet okulunda ve özel okulda çalışıp çalışmadıklarına göre farklılık gösterir.
15. H15-Mesleki Kıdem değişkeni Okulöncesi öğretmenlerinin benlik saygı düzeyini farklılaştırmaktadır.
16. H16-Mesleki Kıdem değişkeni Okulöncesi öğretmenlerinin içsel motivasyon düzeyini farklılaştırmaktadır.
17. H17-Mesleki Kıdem değişkeni Okulöncesi öğretmenlerinin dışsal motivasyon düzeyini farklılaştırmaktadır.
18. H18-Okul Yönetiminden memnun olup olmama durumu okul öncesi öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerine göre farklılık gösterir.
19. H19-Okul Yönetiminden memnun olup olmama durumu okul öncesi öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeylerine göre farklılık gösterir.

20. H20-Okulöncesi öğretmeninin aldığı ücrete göre içsel motivasyonu farklılık göstermektedir.

21. H21-Okulöncesi öğretmeninin aldığı ücrete göre dışsal motivasyonu farklılık göstermektedir.

4.7. KATILIMCILARIN KİŞİSEL ÖZELLİKLERİ

Tablo- 13 Araştırmaya Katılan Okulöncesi Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Frekans Dağılımları

CİNSİYET

		Frekans	Yüzde	Geçerli	Kümülatif
Geçerli	BAYAN	170	98,3	98,3	98,3
	ERKEK	3	1,7	1,7	100,0
	Toplam	173	100,0	100,0	

Araştırmada katılımcıların cinsiyetlerine ilişkin bilgiler sorulmuş ve tablo 13’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin,% 98,3’ inin bayan okulöncesi öğretmenleri, %1,7sinin erkek okulöncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu verilere göre okulöncesi öğretmenliği görevinin erkeklere göre bayanlar tarafından daha fazla tercih edildiği görülmektedir.

Tablo -14 Araştırmaya Katılan Okulöncesi Öğretmenlerinin Yaş Düzeylerine Göre Frekans Dağılımları

YAŞ

		Frekans	Yüzde	Geçerli	Kümülatif
Geçerli	18-20	4	2,3	2,3	2,3
	21-25	47	27,2	27,2	29,5
	26-35	69	39,9	39,9	69,4
	36-40	27	15,6	15,6	85,0
	41 ve Üzeri	26	15,0	15,0	100,0
	Toplam	173	100,0	100,0	

Araştırmada katılımcıların yaş durumlarına ilişkin bilgiler sorulmuş ve tablo 14’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin % 2,3’ünün 18-

20 yaş aralığının da, % 27,2' sinin 21-25 yaş aralığının da, % 39,9'nun 26-35 yaş aralığında, 15,6'sının 36-40 yaş aralığında, %15,0' ünün 41 ve daha üzeri yaş aralığında bulunmaktadır. Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunu (%39,9) 26-35 yaş aralığında bulunduğu görülmektedir.

Tablo-15 Araştırmaya Katılan Okulöncesi Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Frekans Dağılımları

MEDENİ DURUM

		Frekans	Yüzde	Geçerli	Kümülatif
Geçerli	EVLİ	101	58,4	58,4	58,4
	BEKÂR	63	36,4	36,4	94,8
	BOŞANMIŞ	9	5,2	5,2	100,0
	Toplam	173	100,0	100,0	

Araştırmada katılımcıların medeni durumlarına ilişkin bilgiler sorulmuş ve tablo 15'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin % 58,4'nü evli öğretmenler, %36,4'ünü bekar öğretmenler, %5,2'sini boşanmış olduğu görülmektedir. Buna göre katılımcıların evli olanların oranı bekar ve boşanmış olanların oranlara oranla daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo-16 Araştırmaya Katılan Okulöncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sayısı Durumlarına Göre Frekans Dağılımları

ÇOCUK SAYISI

		Frekans	Yüzde	Geçerli	Kümülatif
Geçerli	0	86	49,7	49,7	49,7
	1	48	27,7	27,7	77,5
	2	35	20,2	20,2	97,7
	3	4	2,3	2,3	100,0
	Toplam	173	100,0	100,0	

Araştırmada katılımcıların Çocuk sayısına ilişkin bilgiler sorulmuş ve tablo 16'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin % 49,7'sinin hiç çocuğu olmadığı, %27,7'sinin bir çocuğu olduğu, %20,2'sinin iki çocuğu olduğu,

%2,3'nün üç çocuğu olduğu gör÷lmektedir. Buna göre katılımcıların çocuğu olmayan okulöncesi öğretmenlerinin oranı bir, iki, üç çocuğu olanlara oranla daha fazla olduğu gör÷lmektedir.

Tablo-17 Araştırmaya Katılan Okulöncesi Öğretmenlerinin Öğrenim Düzeyleri Durumlarına Göre Frekans Dağılımları

ÖĞRENİM DÜZEYİ

		Frekans	Yüzde	Geçerli	Kümülatif
Geçerli	LİSE	21	12,1	12,1	12,1
	YÜKSEKOKUL (ÖNLİSANS)	48	27,7	27,7	39,9
	LİSANS	96	55,5	55,5	95,4
	YÜKSEK LİSANS	7	4,0	4,0	99,4
	DOKTORA	1	,6	,6	100,0
	Toplam	173	100,0	100,0	

Araştırmada katılımcıların öğrenim düzeyleri durumlarına ilişkin bilgiler sorulmuş ve tablo17'de gör÷ldüğü gibi araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin % 12,1'inin lise mezunu olduğu, %27,7'sinin Yüksekokul mezunu, %55,5'inin lisans mezunu olduğu, %4,0'ının yüksek lisans mezunu, %0,6 'sının ise doktora mezunu olduğu gör÷lmektedir. Buna göre katılımcıların lisans mezunu olanların oranı lise, yüksekokul, yüksek lisans ve doktora mezunu olanların oranlarına oranla daha fazla olduğu gör÷lmektedir.

Tablo-18 Araştırmaya Katılan Okulöncesi Öğretmenlerinin Çalıştığı Kurum Durumlarına Göre Frekans Dağılımları

ÇALIŞTIĞI KURUM

		Frekans	Yüzde	Geçerli	Kümülatif
Geçerli	DEVLET OKULU	104	60,1	60,1	60,1
	ÖZEL OKUL	69	39,9	39,9	100,0
	Toplam	173	100,0	100,0	

Araştırmada katılımcıların çalıştığı kurum durumlarına ilişkin bilgiler sorulmuş ve tablo 18'de gör÷ldüğü gibi araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin % 60,1'inin devlet okulların da, %39,9'ının özel okullarda çalıştığı gör÷lmektedir. Buna

göre araştırmaya katılan katılımcıların %60,1 oranla devlet okullarının daha fazla katılım sağladıkları frekans analizi ile görülmektedir.

Tablo-19 Araştırmaya Katılan Okulöncesi Öğretmenlerinin Meslek Yılı Durumlarına Göre Frekans Dağılımları

MESLEK YILI

		Frekans	Yüzde	Geçerli	Kümülatif
Geçerli	0-5	56	32,4	32,4	32,4
	6-10	45	26,0	26,0	58,4
	11-15	29	16,8	16,8	75,1
	16-20	25	14,5	14,5	89,6
	21 ve Üzeri	18	10,4	10,4	100,0
	Toplam	173	100,0	100,0	

Araştırma da katılımcıların mesleki yılı durumlarına ilişkin bilgiler sorulmuş ve tablo 19'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin % 32,4'ünün çalışma süresi 0-5 yıl olduğu ,%26,0'nın çalışma süresi 6-10 yıl olduğu, %16,8'inin çalışma süresi 11-15 yıl olduğu, %14,5'inin çalışma süresi 16-20 yıl olduğu, %10,4' ünün çalışma süresi 21 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir. Buna göre katılımcılardan % 32,4 oranla 0-5 yıl süreleri içerisinde çalışan okulöncesi öğretmenlerinin daha fazla katılım sağladıkları frekans analizi ile gözlenmektedir.

Tablo-20 Araştırmaya Katılan Okulöncesi Öğretmenlerinin Çalıştığı Kurumdaki Yılı Durumlarına Göre Frekans Dağılımları

ÇALIŞTIğI KURUMDAKİ YILI

		Frekans	Yüzde	Geçerli	Kümülatif
Geçerli	0-2	88	50,9	50,9	50,9
	3-5	37	21,4	21,4	72,3
	6-8	23	13,3	13,3	85,5
	9-11	11	6,4	6,4	91,9
	12-14	14	8,1	8,1	100,0
	Toplam	173	100,0	100,0	

Araştırma da katılımcıların çalıştığı kurumdaki çalışma yılı durumlarına ilişkin bilgiler sorulmuş ve tablo 20'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan okulöncesi

öğretmenlerinin bulunduğu okulda; % 50,9'unun 0-2 yılları arasında çalıştığı, %21,4'ünün 3-5 yılları arasında çalıştığı, %13,3'unun 6-8 yılları arasında çalıştığı, %6,4'ünün 9-11 yılları arasında çalıştığı, %8,1'inin yılları arasında çalıştığı görülmektedir. Buna göre katılımcılardan %50,9 ile 0-2 yılları süresi ile bulunduğu kurumda çalışan öğretmenlerin diğer süreler içerisinde bulunduğu kurumda çalışan okulöncesi öğretmenlerine oranla daha fazla olduğu frekans analizi ile görülmektedir.

Tablo-21 Araştırmaya Katılan Okulöncesi Öğretmenlerinin Mesleği İsteyerek Seçme Durumuna Göre Frekans Dağılımları

MESLEĞİ İSTEYEREK SEÇME DURUMU

		Frekans	Yüzde	Geçerli	Kümülatif
Geçerli	EVET	150	86,7	86,7	86,7
	HAYIR	23	13,3	13,3	100,0
	Toplam	173	100,0	100,0	

Araştırmada katılımcıların mesleği isteyerek seçme durumlarına ilişkin bilgiler sorulmuş ve tablo 21'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin,% 86,7'sinin toplam 150 okulöncesi öğretmenin mesleği kendi isteği ile seçtiği, %13,3'ünün toplam 23 okulöncesi öğretmenin mesleği kendi iste dışında bulunduğu şartlar gereğince seçmek zorunda olduğu görülmektedir. Bu verilere göre okulöncesi öğretmenliğini isteyerek seçenlerin %86,7 oranla istemeyerek seçenlere oranla daha fazla olduğu gözlenmektedir.

Tablo-22 Araştırmaya Katılan Okulöncesi Öğretmenlerinin Aldığı Ücret Durumuna Göre Frekans Dağılımları

ÜCRET DURUMU

		Frekans	Yüzde	Geçerli	Kümülatif
Geçerli	500-999	26	15,0	15,0	15,0
	1000-1499	23	13,3	13,3	28,3
	1500-1999	17	9,8	9,8	38,2
	2000-2499	75	43,4	43,4	81,5
	2500-2999	32	18,5	18,5	100,0
	Toplam	173	100,0	100,0	

Araştırmada katılımcıların aldığı ücret durumlarına ilişkin bilgiler sorulmuş ve tablo 22’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin % 15,0’inin toplam 26 kişi ile aldığı maaş ücreti 500-999 tl ücret aldığı, %13,3 oranla toplam 23 kişinin 1000-1499 tl ücret aldığı, %9,8’inin toplam 17 kişinin 1500-1999 tl ücret aldığı, %43,4’ünün toplam 75 kişinin 2000-2499 tl ücret aldığı,%18,5’inin toplam 32 kişinin 2500-2999 tl ücret aldığı gözlenmektedir. Buna göre katılımcılardan %43,4 oranla 2000-2499 tl ücretle çalışan okulöncesi öğretmenlerinin daha fazla katılım sağladığı gözlenmektedir.

Tablo-23 Araştırmaya Katılan Okulöncesi Öğretmenlerinin Aldığı Ücret Memnuniyeti Durumuna Göre Frekans Dağılımları

ÜCRET MEMNUNİYET DURUMU

		Frekans	Yüzde	Geçerli	Kümülatif
Geçerli	EVET	39	22,5	22,5	22,5
	HAYIR	134	77,5	77,5	100,0
	Total	173	100,0	100,0	

Araştırmada katılımcıların aldığı ücret memnuniyet durumlarına ilişkin bilgiler sorulmuş ve tablo 23’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin %22,5 ile toplam 39 okulöncesi öğretmenin aldığı ücretten memnun olduğu, %77,5 ile toplam 134 okulöncesi öğretmenin aldığı ücretten memnun olmadığı yapılan frekans analizi ile gözlenmektedir.

Tablo-24 Araştırmaya Katılan Okulöncesi Öğretmenlerinin Çalıştığı Okulun Sosyo Ekonomik Çevresinin Durumuna Göre Frekans Dağılımları

SOSYO EKONOMİK DURUM

		Frekans	Yüzde	Geçerli	Kümülatif
Geçerli	YÜKSEK	21	12,1	12,1	12,1
	İYİ	79	45,7	45,7	57,8
	ORTA	52	30,1	30,1	87,9
	DÜŞÜK	21	12,1	12,1	100,0
	Toplam	173	100,0	100,0	

Araştırmada katılımcıların çalıştığı okulun sosyo ekonomik çevre durumlarına ilişkin bilgiler sorulmuş ve tablo 24’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin % 12,1 oranla toplam 21 kişinin gelir düzeyi yüksek çevrede eğitim

verdiği,%45,7 oranla toplam 79 kişinin eğitim düzeyi iyi olan çevrede eğitim verdiği,%30,1 oranla toplam 52 kişinin gelir düzeyi orta düzeyde olan çevrede eğitim verdiği, %12,1 oranla toplam 21 kişinin gelir düzeyi düşük olan çevrede eğitim verdiği yapılan frekans analizi ile gözlenmektedir. Buna göre katılımcılardan %45,7 oranla toplam 79 okulöncesi öğretmeninin sosyo ekonomik düzeyi iyi olan çevrede eğitim verenlerin diğerlerine oranla yapılan araştırmaya daha fazla katılım sağladığı gözlenmektedir.

Tablo-25 Araştırmaya Katılan Okulöncesi Öğretmenlerinin İş Güvenliği Durumuna Göre Frekans Dağılımları
İŞ GÜVENLİĞİ

		Frekans	Yüzde	Geçerli	Kümülatif
Geçerli	KADROLU	101	58,4	58,4	58,4
	SÖZLEŞMELİ	42	24,3	24,3	82,7
	ÜCRETLİ	30	17,3	17,3	100,0
	Toplam	173	100,0	100,0	

Araştırmada katılımcıların iş güvenliği durumlarına ilişkin bilgiler sorulmuş ve tablo 25'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin %58,4 oranla toplam 101 okulöncesi öğretmenin kadrolu, %24,3 oranla toplam 42 okulöncesi öğretmenin sözleşmeli, %17,3 oranla toplam 30 okulöncesi öğretmenin ücretli çalıştığı yapılan frekans analizi ile gözlenmektedir. Buna göre yapılan araştırmaya %58,4 oranla toplam 101 kişi kadrolu öğretmenlerin katılımlarının fazla olduğu gözlenmektedir.

Tablo-26 Araştırmaya Katılan Okulöncesi Öğretmenlerinin Öğrenci Sayısı Durumuna Göre Frekans Dağılımları
ÖĞRENCİ SAYISI

		Frekans	Yüzde	Geçerli	Kümülatif
Geçerli	5-10	11	6,4	6,4	6,4
	11-15	40	23,1	23,1	29,5
	16-20	78	45,1	45,1	74,6
	21-25	38	22,0	22,0	96,5
	26-30	6	3,5	3,5	100,0
	Toplam	173	100,0	100,0	

Araştırmada katılımcıların öğrenci sayılarına ilişkin bilgiler sorulmuş ve tablo 26'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin %6,4 oranla

toplam 11 öğretmenin sınıfında 5-10 arası öğrenci okuttuğu, %23,1 oranla toplam 40 öğretmenin sınıfında toplam 11-15 arası öğrenci okuttuğu, %45,1 oranla toplam 78 öğretmenin sınıfında toplam 16-20 arası öğrenci okuttuğu, %22,0 oranla toplam 38 öğretmenin sınıfında toplam 21-25 arası öğrenci okuttuğu, %3,5 oranla toplam 6 öğretmenin sınıfında toplam 26-30 öğrenci okuttuğu yapılan frekans analizi ile gözlenmektedir. Buna göre yapılan araştırmaya %45,1 oranla 16-20 arasında öğrenciye eğitim veren 78 öğretmenin katılımlarının daha fazla olduğu gözlenmektedir.

Tablo-27 Araştırmaya Katılan Okulöncesi Öğretmenlerinin Yardımcı Personel Durumuna Göre Frekans Dağılımları

YARDIMCI PERSONEL DURUMU

		Frekans	Yüzde	Geçerli	Kümülatif
Geçerli	EVET	119	68,8	68,8	68,8
	HAYIR	54	31,2	31,2	100,0
	Toplam	173	100,0	100,0	

Araştırmada katılımcıların yardımcı durumlarına ilişkin bilgiler sorulmuş ve tablo 27’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin %68,8 oranla toplam 119 okulöncesi öğretmenin yardımcı personelinin olduğu, %31,2 oranla toplam 54 okulöncesi öğretmenin yardımcı personelinin olmadığı yapılan frekans analizi ile gözlenmektedir.

Tablo-28 Araştırmaya Katılan Okulöncesi Öğretmenlerinin Seminer İstek Programı Durumuna Göre Frekans Dağılımları

SEMINER İSTEK DURUMU

		Frekans	Yüzde	Geçerli	Kümülatif
Geçerli	EVET	105	60,7	60,7	60,7
	HAYIR	68	39,3	39,3	100,0
	Toplam	173	100,0	100,0	

Araştırmada katılımcıların seminer isteklerine ilişkin bilgiler sorulmuş ve tablo 28’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin %60,7 oranla toplam 105 okulöncesi öğretmenin seminer almak istediği, %39,3 oranla toplam 68

okulöncesi öğretmeninin seminer almak istemediği yapılan frekans analizi ile gözlenmektedir.

Tablo-29 Araştırmaya Katılan Okulöncesi Öğretmenlerinin Seminer Almak İstedikleri Kişi Durumuna Göre Frekans Dağılımları

SEMİNER ALINACAK KİŞİ DURUMU

		Frekans	Yüzde	Geçerli	Kümülatif
Geçerli	MESLEKTAŞ	3	1,7	2,3	2,3
	UZMAN	123	71,1	96,1	98,4
	DİĞER	2	1,2	1,6	100,0
	SEMİNER ALMAK İSTEMEYENLER	45	26,0		
Toplam		173	100,0		

Araştırma da katılımcıların seminer almak istedikleri kişilere ilişkin bilgiler sorulmuş ve tablo 29'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin %1,7 oranla toplam 3 okulöncesi öğretmenin semineri meslektaşından almak istediği, %71,1 oranla toplam 123 okulöncesi öğretmenin alanının uzmanı olan kişilerden eğitim almak istediği, %1,2 oranında toplam 2 kişinin başka kişilerden eğitim almak istediği, %26,0 oranında toplam 45 kişinin seminer almak istemediği yapılan frekans analizi ile gözlenmektedir.

Tablo-30 Araştırmaya Katılan Okulöncesi Öğretmenlerinin Sosyal Aktivitelere Katılım Durumuna Göre Frekans Dağılımları

SOSYAL AKTİVİTEYE KATILIM DURUMU

		Frekans	Yüzde	Geçerli	Kümülatif
Geçerli	EVET	66	38,2	38,2	38,2
	HAYIR	25	14,5	14,5	52,6
	BAZEN	82	47,4	47,4	100,0
	Toplam	173	100,0	100,0	

Araştırma da katılımcıların sosyal aktivitelere katılım isteklerine ilişkin bilgiler sorulmuş ve tablo 30'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin %38,2 oranla toplam 66 okulöncesi öğretmenin sosyal aktivitelere

katıldığı, %14,5 oranla toplam 25 okulöncesi öğretmenin sosyal aktivitelere katılmadığı,%47,4 oranında toplam 82 kişinin sosyal aktivitelere bazen katıldığı yapılan frekans analizi ile gözlenmektedir

Tablo-31 Araştırmaya Katılan Okulöncesi Öğretmenlerinin Katıldıkları Sosyal Aktivite Katılım Türü Durumuna Göre Frekans Dağılımları

		Frekans	Yüzde	Geçerli	Kümülatif
Geçerli	SEMİNER	123	71,1	82,0	82,0
	KONFERANS	20	11,6	13,3	95,3
	SEMPOZYUM	5	2,9	3,3	98,7
	DİĞER	2	1,2	1,3	100,0
	AKTİVİTEYE KATILMAK İSTEMEYENLER	23	13,3		
Toplam		173	100,0	100,0	100,0

Araştırma da katılımcıların hangi sosyal aktivitelere katıldıklarına ilişkin bilgiler sorulmuş ve tablo 31'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin %71,1 oranla toplam 123 okulöncesi öğretmenin seminere katıldığı, %11,6 oranla toplam 20 okulöncesi öğretmenin konferansa katıldığı, %2,9 oranında toplam 5 kişinin sempozyuma katıldığı, %1,2 oranla toplam 2 kişinin diğer aktivitelere katıldığı (kurs vb.), %13,3 oranında toplam 23 kişinin aktivitelere katılmak istemediği yapılan frekans analizi ile gözlenmektedir.

Tablo-32 Araştırmaya Katılan Okulöncesi Öğretmenlerinin Okul Yönetiminden Memnuniyet Durumuna Göre Frekans Dağılımları

		Frekans	Yüzde	Geçerli	Kümülatif
Geçerli	EVET	109	63,0	63,0	63,0
	HAYIR	64	37,0	37,0	100,0
	Toplam	173	100,0	100,0	

Araştırma da katılımcıların okul yönetiminden memnuniyetlerine ilişkin bilgiler sorulmuş ve tablo 32'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin %63,0 oranla toplam 109 okulöncesi öğretmenin okul yönetiminden memnun olduğu, %37,0 oranla toplam 64 okulöncesi öğretmenin okul yönetiminden memnun olmadığı yapılan frekans analizi ile gözlenmektedir

Tablo -33 Araştırmaya Katılan Okulöncesi Öğretmenlerinin Aileye Zaman Ayırma Durumuna Göre Frekans Dağılımları

AİLEYE ZAMAN AYIRMA DURUMU

		Frekans	Yüzde	Geçerli	Kümülatif
Geçerli	EVET	123	71,1	71,1	71,1
	HAYIR	50	28,9	28,9	100,0
	Toplam	173	100,0	100,0	

Araştırma bilgiler sorulmuş ve tablo 33'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin %71,1 oranla toplam 123 okulöncesi öğretmenin ailesine ve kendisine zaman ayırabildiği , %28,9 oranla toplam 50 okulöncesi öğretmenin ailesine ve kendisine zaman ayıramadığını ifade ettiği yapılan frekans analizi ile gözlenmektedir.

Tablo-34 Araştırmaya Katılan Okulöncesi Öğretmenlerinin Mutluluk Durumuna Göre Frekans Dağılımları

MUTLULUK DURUMU

		Frekans	Yüzde	Geçerli	Kümülatif
Geçerli	EVET	166	96,0	96,0	96,0
	HAYIR	7	4,0	4,0	100,0
	Toplam	173	100,0	100,0	

Araştırmada katılımcıların mutlu olup olmadıklarına ilişkin bilgiler sorulmuş ve tablo 34'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin %96,0 oranla toplam 166 okulöncesi öğretmenin mutlu olduğu, %4,0 oranla toplam 7 okulöncesi öğretmenin mutlu olmadığı yapılan frekans analizi ile gözlenmektedir.

4.8. DEĞİŞKENLERİN MADDE ORTALAMALARI VE GÜVENİLİRLİK KATSAYILARINA İLİŞKİN BULGULAR

Tablo-35 Madde Ortalama ve Güvenilirlik Katsayıları (Cronbach Alpha) Tablosu

S/N	Değişken	Madde Ortalamaları (Mean)	Güvenilirlik Katsayısı (Cronbach Alpha)
1	Benlik	4,0453	0,623
2	Özgüven	4,0302	0,725
3	Depresif Duygulanım	3,6405	0,601
4	Kendine Yetme	4,2058	0,603
5	Başarma ve Üretkenlik	4,0694	0,544
6	İçsel Motivasyon	3,9672	0,806
7	Dışsal Motivasyon	3,9831	0,810

Tablo-35’de değişkenlere ait güvenilirlik katsayıları ve madde ortalama oranları verilmiştir. Buna göre benlik değişkeninin madde ortalaması (4,0453), güvenilirlik katsayısı (0,623), Özgüven değişkeninin madde ortalaması (4,0302), güvenilirlik katsayısı (0,725), depresif duygulanım değişkeninin madde ortalaması (3,6405), güvenilirlik katsayısı (0,601), kendine yetme değişkeninin madde ortalaması (4,2058), güvenilirlik katsayısı (0,603), başarma ve üretkenlik değişkeninin madde ortalaması (4,0694), güvenilirlik katsayısı (0,544), içsel motivasyon değişkeninin madde ortalaması (3,9672), güvenilirlik katsayısı (0,806), dışsal motivasyon değişkeninin madde ortalaması (3,9831), güvenilirlik katsayısı (0,810) oranlarında olduğu görülmektedir.

4.9. KORELASYON ANALİZİNE İLİŞKİN BULGULAR

Tablo-36 Korelasyon Analizi Tablosu

		KORELASYON						
		Benlik Değeri	Özgüven	Depresif Duygulanım	Kendine Yetme	Başarma ve Üretkenlik	İçsel Motivasyon	Dışsal Motivasyon
Benlik Değeri	Pearson Correlation	1	,707**	,488**	,705**	,755**	,490**	,841**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	173	173	173	173	173	173	173
Özgüven	Pearson Correlation	,707**	1	,573**	,668**	,686**	,493**	,889**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	173	173	173	173	173	173	173
Depresif Duygulanım	Pearson Correlation	,488**	,573**	1	,464**	,488**	,447**	,593**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	173	173	173	173	173	173	173
Kendine Yetme	Pearson Correlation	,705**	,668**	,464**	1	,649**	,519**	,796**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	173	173	173	173	173	173	173
Başarma ve Üretkenlik	Pearson Correlation	,755**	,686**	,488**	,649**	1	,447**	,798**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	173	173	173	173	173	173	173
İçsel Motivasyon	Pearson Correlation	,490**	,493**	,447**	,519**	,447**	1	,505**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	173	173	173	173	173	173	173
Dışsal Motivasyon	Pearson Correlation	,841**	,889**	,593**	,796**	,798**	,505**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	173	173	173	173	173	173	173

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Korelasyon analizine ait bulgular Tablo 35'de verilmiştir. Tablo'da içsel ve dışsal motivasyonun benlik saygı düzeyinin alt boyutları (benlik değeri, özgüven, depresif duygulanım, kendine yetme, başarma ve üretkenlik) arasındaki ilişkisi incelenmiştir.

Okulöncesi öğretmenlerinin içsel motivasyonu ile benlik değeri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu ($p < 0,001$) ve bu ilişkinin (0,490) düzeyinde olduğu görülmektedir. Okulöncesi öğretmenlerinin dışsal motivasyonu ile benlik değeri

arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu ($p<0,001$) ve bu ilişkinin (0,841) düzeyinde olduğu görülmektedir. Böylece H1 ve H2 hipotezlerinin kabul edildiği görülmektedir.

Okulöncesi öğretmenlerinin içsel motivasyonu ile özgüveni arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu ($p<0,001$) ve bu ilişkinin (0,493) düzeyinde olduğu görülmektedir. Okulöncesi öğretmenlerinin dışsal motivasyonu ile özgüveni arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu ($p<0,001$) ve bu ilişkinin (0,889) düzeyinde olduğu görülmektedir. Böylece H3 ve H4 hipotezlerinin kabul edildiği görülmektedir.

Okulöncesi öğretmenlerinin içsel motivasyonu ile depresif duygulanım arasında ilişki anlamlı bir ilişki bulunduğu ($p<0,001$) ve bu ilişkinin (0,447) düzeyinde olduğu görülmektedir. Okulöncesi öğretmenlerinin dışsal motivasyonu ile depresif duygulanım arasında ilişki anlamlı bir ilişki bulunduğu ($p<0,001$) ve bu ilişkinin (0,593) düzeyinde olduğu korelasyon tablosunda izlenmektedir. Böylece H5 ve H6 hipotezlerinin kabul edildiği görülmektedir.

Okulöncesi öğretmenlerinin içsel motivasyonu ile kendine yetme arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu ($p<0,001$) ve bu ilişkinin (0,519) düzeyinde olduğu görülmektedir. Okulöncesi öğretmenlerinin dışsal motivasyonu ile kendine yetme arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu ($p<0,001$) ve bu ilişkinin (0,796) düzeyinde olduğu görülmektedir. Böylece H7 ve H8 hipotezlerinin kabul edildiği görülmektedir.

Okulöncesi öğretmenlerinin içsel motivasyonu ile başarı ve üretkenlik arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu ($p<0,001$) ve bu ilişkinin (0,447) düzeyinde olduğu görülmektedir. Okulöncesi öğretmenlerinin dışsal motivasyonu ile başarı ve üretkenlik arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu ($p<0,001$) ve bu ilişkinin (0,798) düzeyinde olduğu görülmektedir. Böylece H9 ve H10 hipotezlerinin kabul edildiği korelasyon tablosunda izlenmektedir.

Ayrıca içsel motivasyon ile dışsal motivasyon arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu ($p<0,001$) ve bu ilişkinin (0,505) oranında olduğu korelasyon analiz tablosunda görülmektedir.

4.10. DEĞİŞKENLERİN ORTALAMA PUANLARINA GÖRE VERİLERİN NORMAL DAĞILIMINA AİT BULGULAR

Tablo-37 Tanımlayıcı İstatistikler Tablosu

TANIMLAYICI İSTATİSTİKLER					
	N	Minimum	Maximum	Ortalama (Mean)	Standart Sapma
Benlik	173	2,83	5,00	4,0453	,56351
Özgüven	173	2,56	5,00	4,0302	,49851
Depresif	173	2,60	4,40	3,6405	,40172

Kendine Yetme	173	3,00	5,00	4,2058	,49904
Başarma ve Üretkenlik	173	3,00	5,00	4,0694	,48989
İçsel Motivasyon	173	3,17	5,00	3,9672	,45879
Dışsal Motivasyon	173	2,75	5,00	3,9831	,53170
Valid N (listwise)	173				

Tablo-38 Normal Dağılım Tablosu

	Çarpıklık		Basıklık	
	Katsayı	Standart Hata	Katsayı	Standart Hata
Benlik	,225	,185	-,817	,367
Özgüven	-,174	,185	,030	,367
Depresif	-,111	,185	-,720	,367
Kendine Yetme	-,040	,185	-,494	,367
Başarma ve Üretkenlik	,194	,185	-,639	,367
İçsel Motivasyon	,477	,185	-,439	,367
Dışsal Motivasyon	,108	,185	-,386	,367
Valid N (listwise)				

Değişkenlerin ortalama puanlarına göre verilerin normal dağılıma uyup uymadığı incelenmiştir. Zira korelasyon, bağımsız örneklem t testi ve Anova testi gibi parametrik testlerde öncelikli varsayım; verilerin normal dağılıma uygunluğudur. Tablo 37’de ortalama puanlar üzerinden verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Bu değerlerin tüm değişkenler bazında +-1 aralığında olduğu görülmüştür. Bu bulgu değişkenlerin tümünün normal dağılıma uygun olduğu anlamına gelmektedir.

4.11. OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN BENLİK SAYGI DÜZEYİNİN YAŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE FARKLILIK GÖSTERİP GÖSTERMEDİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR

Tablo-39 Okulöncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygı Düzeyinin Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi

ANOVA					
Benlik Saygısı					
	Kareler Toplamı	df	Kare Ortalama	F	Sig.
Between Groups	0,265	3	0,088	0,517	0,671

Within Groups	28,909	169	0,171		
Toplam	29,175	172			

Çoklu Karşılaştırmalar

Bağımlı Değişken: Benlik Saygısı

	(I) YAŞ	(J) YAŞ	Fark Ortalama (I-J)	Standart Hata	Sig.	95% Güven Aralığı	
						Alt Limit	Üst Limit
Tukey HSD	25 Yaş ve Altı	26-35 Yaş	-,08436	,07638	,687	-,2825	,1138
		36-40 Yaş	-,03181	,09844	,988	-,2872	,2236
		41 Yaş ve Üzeri	,00235	,09967	1,000	-,2563	,2610
	26-35 Yaş	25 Yaş ve Altı	,08436	,07638	,687	-,1138	,2825
		36-40 Yaş	,05255	,09389	,944	-,1911	,2962
		41 Yaş ve Üzeri	,08671	,09518	,799	-,1603	,3337
	36-40 Yaş	25 Yaş ve Altı	,03181	,09844	,988	-,2236	,2872
		26-35 Yaş	-,05255	,09389	,944	-,2962	,1911
		41 Yaş ve Üzeri	,03416	,11364	,991	-,2607	,3290
	41 Yaş ve Üzeri	25 Yaş ve altı	-,00235	,09967	1,000	-,2610	,2563
		26-35 Yaş	-,08671	,09518	,799	-,3337	,1603
		36-40 Yaş	-,03416	,11364	,991	-,3290	,2607
Tamhane	25 Yaş ve Altı	26-35 Yaş	-,08436	,07415	,833	-,2829	,1141
		36-40 Yaş	-,03181	,09750	1,000	-,2995	,2359
		41 Yaş ve Üzeri	,00235	,09589	1,000	-,2611	,2658
	26-35 Yaş	25 Yaş ve Altı	,08436	,07415	,833	-,1141	,2829
		36-40 Yaş	,05255	,09769	,995	-,2154	,3205
		41 Yaş ve Üzeri	,08671	,09609	,938	-,1770	,3504
	36-40 Yaş	25 Yaş ve Altı	,03181	,09750	1,000	-,2359	,2995
		26-35 Yaş	-,05255	,09769	,995	-,3205	,2154
		41 Yaş ve Üzeri	,03416	,11506	1,000	-,2808	,3491
	41 Yaş ve Üzeri	25 Yaş ve Altı	-,00235	,09589	1,000	-,2658	,2611
		26-35 Yaş	-,08671	,09609	,938	-,3504	,1770
		36-40 Yaş	-,03416	,11506	1,000	-,3491	,2808

Benlik Saygısı

	YAŞ	N	Alfa İçin Alt Küme = 0.05
			1
Tukey HSD ^{a,b}	41 Yaş ve Üzeri	26	3,9576
	25 Yaş ve Altı	51	3,9600
	36-40 Yaş	27	3,9918
	26-35Yaş	69	4,0443
	Sig.		0,807

Yapılan anova testi sonuçlarına göre benlik saygısının yaş değişkenine göre herhangi bir farklılık göstermediği ortaya konmuştur. Buna göre hipotez 11 “Okulöncesi öğretmenlerinin benlik saygı düzeyi yaş değişkenine göre farklılık gösterir” reddedilmektedir.

4.12. OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN İÇSEL VE DIŞSAL MOTİVASYONLARININ YAŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE FARKLILIK GÖSTERİP GÖSTERMEDİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR

Tablo-40 Okulöncesi Öğretmenlerinin İçsel ve Dışsal Motivasyonlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi

		Kareler Toplamı	df	Kare Ortalama	F	Sig.
İçsel Motivasyon	Between Groups	,046	3	,015	,071	,975
	Within Groups	36,158	169	,214		
	Total	36,203	172			
Dışsal Motivasyon	Between Groups	,815	3	,272	,960	,413
	Within Groups	47,810	169	,283		
	Total	48,624	172			

Çoklu Karşılaştırmalar

Bağımlı Değişken	(I) YAŞ	(J) YAŞ	Fark Ortalama (I-J)	Standart Hata	Sig.	95% Güven Aralığı				
						Alt Limit	Üst Limit			
						İçsel Motivasyon	Tukey HSD	25 Yaş ve Altı	26-35 Yaş	,01549
36-40 Yaş	,02850	,11009	,994	-,2571	,3142					
41 Yaş ve Üzeri	,04940	,11146	,971	-,2398	,3386					
26-35 Yaş	25 Yaş ve Altı	-,01549	,08542	,998	-,2371			,2061		
	36-40 Yaş	,01302	,10500	,999	-,2594			,2855		
	41 Yaş ve Üzeri	,03391	,10644	,989	-,2423			,3101		
36-40 Yaş	25 Yaş ve Altı	-,02850	,11009	,994	-,3142			,2571		
	26-35 Yaş	-,01302	,10500	,999	-,2855			,2594		
	41 Yaş ve Üzeri	,02089	,12709	,998	-,3089			,3507		
41 Yaş ve Üzeri	25 Yaş ve Altı	-,04940	,11146	,971	-,3386		,2398			
	26-35 Yaş	-,03391	,10644	,989	-,3101		,2423			
	36-40 Yaş	-,02089	,12709	,998	-,3507		,3089			
Tam Hane	25 Yaş ve Altı	26-35 Yaş	,01549	,08234	1,000		-,2049	,2359		
		36-40 Yaş	,02850	,11563	1,000		-,2902	,3473		
		41 Yaş ve Üzeri	,04940	,09973	,997		-,2238	,3226		
	26-35 Yaş	25 Yaş ve Altı	-,01549	,08234	1,000		-,2359	,2049		
		36-40 Yaş	,01302	,11647	1,000		-,3075	,3335		
		41 Yaş ve Üzeri	,03391	,10069	1,000		-,2413	,3091		
	36-40 Yaş	25 Yaş ve Altı	-,02850	,11563	1,000		-,3473	,2902		
		26-35 Yaş	-,01302	,11647	1,000		-,3335	,3075		
		41 Yaş ve Üzeri	,02089	,12934	1,000		-,3336	,3754		
	41 Yaş ve Üzeri	25 Yaş ve Altı	-,04940	,09973	,997		-,3226	,2238		
		26-35 Yaş	-,03391	,10069	1,000		-,3091	,2413		
		36-40 Yaş	-,02089	,12934	1,000		-,3754	,3336		
	Dışsal Motivasyon	Tukey HSD	25 Yaş ve Altı	26-35 Yaş	-,16581		,09822	,333	-,4207	,0890
				36-40 Yaş	-,07698		,12659	,929	-,4054	,2515
				41 Yaş ve Üzeri	-,08541		,12817	,910	-,4180	,2472
26-35 Yaş			25 Yaş ve Altı	,16581	,09822		,333	-,0890	,4207	
			36-40 Yaş	,08884	,12074		,883	-,2245	,4021	
			41 Yaş ve Üzeri	,08041	,12240		,913	-,2372	,3980	
36-40 Yaş			25 Yaş ve Altı	,07698	,12659		,929	-,2515	,4054	
			26-35 Yaş	-,08884	,12074		,883	-,4021	,2245	
			41 Yaş ve Üzeri	-,00843	,14615		1,000	-,3876	,3708	

	41 Yaş ve Üzeri	25 Yaş ve Altı	,08541	,12817	,910	-,2472	,4180
		26-35 Yaş	-,08041	,12240	,913	-,3980	,2372
		36-40 Yaş	,00843	,14615	1,000	-,3708	,3876
	25 Yaş ve Altı	26-35 Yaş	-,16581	,09821	,448	-,4289	,0973
		36-40 Yaş	-,07698	,12484	,991	-,4182	,2642
		41 Yaş ve Üzeri	-,08541	,12642	,985	-,4316	,2608
	26-35 Yaş	25 Yaş ve Altı	,16581	,09821	,448	-,0973	,4289
		36-40 Yaş	,08884	,12035	,976	-,2411	,4188
		41 Yaş ve Üzeri	,08041	,12199	,987	-,2548	,4156
	36-40 Yaş	25 Yaş ve Altı	,07698	,12484	,991	-,2642	,4182
		26-35 Yaş	-,08884	,12035	,976	-,4188	,2411
		41 Yaş ve Üzeri	-,00843	,14430	1,000	-,4034	,3865
	41 Yaş ve Üzeri	25 Yaş ve Altı	,08541	,12642	,985	-,2608	,4316
		26-35 Yaş	-,08041	,12199	,987	-,4156	,2548
		36-40 Yaş	,00843	,14430	1,000	-,3865	,4034

İçsel Motivasyon

YAŞ		N	Alfa İçin Alt Küme = 0.05
			1
Tukey HSD ^{a,b}	41 Yaş ve Üzeri	26	3,9359
	36-40 Yaş	27	3,9568
	26-35 Yaş	69	3,9698
	25 Yaş ve Altı	51	3,9853
	Sig.		,968

Homojen alt gruplar için araçlar görüntülenir.

a. Harmonik Örnek Büyüklüğü = 36,497.

b. Grup büyüklükleri eşit değildir. Harmonik grubunun boyutları kullanılır. Hata seviyeleri garantisi olmayan tip.

Dışsal Motivasyon

YAŞ		N	Alfa İçin Alt Küme = 0.05
			1
Tukey HSD ^{a,b}	25 Yaş ve Altı	51	3,8922
	36-40 Yaş	27	3,9691
	41 Yaş ve Üzeri	26	3,9776
	26-35 Yaş.	69	4,0580
	Sig.		,544

Homojen alt gruplar için araçlar görüntülenir.

a. Harmonik Örnek Büyüklüğü = 36,497.

b. Grup büyüklükleri eşit değildir.

Harmonik grubunun boyutları kullanılır.

Hata seviyeleri garantisi olmayan tip.

Yapılan anova testi sonuçlarına göre içsel ve dışsal motivasyonun yaş değişkenine göre herhangi bir farklılık göstermediği içsel motivasyonda (0,968), dışsal motivasyonda (0,544) oranıyla herhangi bir farklılık göstermediği ortaya konmuştur. Buna göre hipotez 12 “Okulöncesi öğretmenlerinin dışsal motivasyon düzeyi yaş değişkenine göre farklılık gösterir” ve hipotez 13 “Okulöncesi

öğretmenlerinin içsel motivasyon düzeyi yaş değişkenine göre farklılık gösterir” reddedilmektedir.

4.13. OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN BENLİK SAYGILARI DEVLET OKULUNDA VE ÖZEL OKULDA ÇALIŞIP ÇALIŞMADIKLARINA GÖRE FARKLILIK GÖSTERİP GÖSTERMEDİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR

Tablo-41 Okulöncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygıları Devlet Okulunda Ve Özel Okulda Çalışıp Çalışmadıklarına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Grup İstatistikleri Tablosu

Grup İstatistikleri					
	KURUM	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Benlik Saygısı	DEVLET OKULU	104	3,9520	,36596	,03588
	ÖZEL OKUL	69	4,0679	,46689	,05621

Tablo-42 Okulöncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygıları Devlet Okulunda Ve Özel Okulda Çalışıp Çalışmadıklarına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan T-Testi

		Bağımsız Örneklem Testi										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Fark Ortalama	Standart Hata Farkı	Lower	Upper		
Benlik Saygısı	Equal variances assumed	15,110	,000	-1,825	171	,070	-,11590	,06352	-,24128	,00948		
	Equal variances not assumed			-1,738	121,414	,085	-,11590	,06669	-,24792	,01611		

Yapılan bağımsız örneklem t testi bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerin benlik saygılarının, çalıştıkları okulun devlet okulu yada özel okul olup olmamasına göre farklılaşmamaktadır. Bu bulgular doğrultusunda hipotez 14 “Okulöncesi öğretmenlerinin benlik saygıları devlet okulunda ve özel okulda çalışıp çalışmadıklarına göre farklılık gösterir” reddedilmektedir.

4.14. MESLEKİ KIDEM DEĞİŞKENİN OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN BENLİK SAYGI DÜZEYİNİ FARKLILAŞTIRIP FARKLILAŞTIRMADIĞINI GÖSTEREN BULGULAR

Tablo-43 Mesleki Kıdem Değişkenin Okulöncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygı Düzeyini Farklılaştırıp Farklılaştırmadığına İlişkin Anova Testi

ANOVA

Benlik Saygısı	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,323	3	,441	2,676	,049
Within Groups	27,852	169	,165		
Total	29,175	172			

Çoklu Karşılaştırmalar

Bağımlı Değişken: Benlik Saygısı	(I) MESLEKİ YIL	(J) MESLEKİ YIL	Fark Ortalama (I-J)	Standart Hata	Sig.	95% Güven Aralığı	
						Alt Limit	Üst Limit
Tukey HSD	0-5 YIL	6-10 YIL	-,15720	,08127	,218	-,3681	,0537
		11-15 YIL	-,06168	,09288	,910	-,3027	,1793
		15 YIL ÜZERİ	,07951	,08231	,769	-,1341	,2931
	6-10 YIL	0-5 YIL	,15720	,08127	,218	-,0537	,3681
		11-15 YIL	,09552	,09667	,756	-,1553	,3464
		15 YIL ÜZERİ	,23672*	,08657	,035	,0121	,4614
	11-15 YIL	0-5 YIL	,06168	,09288	,910	-,1793	,3027
		6-10 YIL	-,09552	,09667	,756	-,3464	,1553
		15 YIL ÜZERİ	,14119	,09755	,472	-,1119	,3943
	15 YIL ÜZERİ	0-5 YIL	-,07951	,08231	,769	-,2931	,1341
		6-10 YIL	-,23672*	,08657	,035	-,4614	-,0121
		11-15 YIL	-,14119	,09755	,472	-,3943	,1119
Tamhane	0-5 YIL	6-10 YIL	-,15720	,08230	,308	-,3788	,0644
		11-15 YIL	-,06168	,08984	,983	-,3072	,1838
		15 YIL ÜZERİ	,07951	,08035	,906	-,1369	,2959
	6-10 YIL	0-5 YIL	,15720	,08230	,308	-,0644	,3788
		11-15 YIL	,09552	,09936	,917	-,1743	,3653
		15 YIL ÜZERİ	,23672	,09087	,063	-,0080	,4814
	11-15 YIL	0-5 YIL	,06168	,08984	,983	-,1838	,3072
		6-10 YIL	-,09552	,09936	,917	-,3653	,1743

	15 YIL ÜZERİ	,14119	,09775	,633	-,1246	,4070
15 YIL ÜZERİ	0-5 YIL	-,07951	,08035	,906	-,2959	,1369
	6-10 YIL	-,23672	,09087	,063	-,4814	,0080
	11-15 YIL	-,14119	,09775	,633	-,4070	,1246

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Benlik Saygısı	MESLEKİ YIL	N	Alfa için Alt Küme = 0.05	
			1	2
Tukey HSD ^{a,b}	15 YIL ÜZERİ	43	3,8872	
	0-5 YIL	56	3,9667	3,9667
	11-15 YIL	29	4,0284	4,0284
	6-10 YIL	45		4,1240
	Sig.		,397	,301

Homojen alt gruplar için araçlar görüntülenir.

a. Harmonik Örnek Büyüklüğü = 40,892.

b. Grup büyüklükleri eşit değildir. Harmonik grubunun boyutları kullanılır. Hata seviyeleri garantisi olmayan tip.

Yapılan anova testi bulgularına göre mesleki kıdem yılı değişkeni bağlamında öğretmenlerin benlik saygılarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre mesleki çalışma yılı 15 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin benlik saygıları 6-10 yıl arası olan öğretmenlere kıyasla daha düşük seviyededir. Bu bulgu ile hipotez 15 "Mesleki Kıdem değişkeni Okulöncesi öğretmenlerinin benlik saygı düzeyini farklılaştırmaktadır" kabul edildiğini tablo-41'de görülmektedir.

4.15. MESLEKİ KIDEM DEĞİŞKENİNİN OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN İÇSEL VE DIŞSAL MOTİVASYON DÜZEYİNİ FARKLILAŞTIRIP FARKLILAŞTIRMADIĞINA İLİŞKİN BULGULAR

Tablo-44 Mesleki Kıdem Değişkeninin Okulöncesi Öğretmenlerinin İçsel ve Dışsal Motivasyon Düzeyini Farklılaştırıp Farklılaştırmadığına İlişkin Anova Testi

ANOVA						
		Kareler Toplamı	df	Kare Ortalama	F	Sig.
İçsel Motivasyon	Between Groups	,610	3	,203	,966	,410
	Within Groups	35,593	169	,211		
	Total	36,203	172			
Dışsal Motivasyon	Between Groups	2,283	3	,761	2,775	,043
	Within Groups	46,342	169	,274		
	Total	48,624	172			

Çoklu Karşılaştırmalar

Bağımlı Değişken	(I) MESLEKİ YIL	(J) MESLEKİ YIL	Fark Ortalama (I-J)	Standart Hata	Sig.	95% Confidence Interval		
						Alt Limit	Üst Limit	
İçsel Motivasyon	0-5 YIL	6-10 YIL	,02596	,09188	,992	-,2124	,2644	
		11-15 YIL	-,00980	,10499	1,000	-,2822	,2626	
		15 YIL ÜZERİ	,14116	,09305	,430	-,1003	,3826	
	6-10 YIL	0-5 YIL	-,02596	,09188	,992	-,2644	,2124	
		11-15 YIL	-,03576	,10928	,988	-,3193	,2478	
		15 YIL ÜZERİ	,11520	,09787	,642	-,1387	,3691	
	11-15 YIL	0-5 YIL	,00980	,10499	1,000	-,2626	,2822	
		6-10 YIL	,03576	,10928	,988	-,2478	,3193	
		15 YIL ÜZERİ	,15096	,11027	,521	-,1352	,4371	
	15 YIL ÜZERİ	0-5 YIL	-,14116	,09305	,430	-,3826	,1003	
		6-10 YIL	-,11520	,09787	,642	-,3691	,1387	
		11-15 YIL	-,15096	,11027	,521	-,4371	,1352	
	Tam Hane	0-5 YIL	6-10 YIL	,02596	,09371	1,000	-,2266	,2785
			11-15 YIL	-,00980	,10749	1,000	-,3047	,2851
			15 YIL ÜZERİ	,14116	,08604	,484	-,0904	,3728

		6-10 YIL	0-5 YIL	-,02596	,09371	1,000	-,2785	,2266
			11-15 YIL	-,03576	,11977	1,000	-,3614	,2899
			15 YIL ÜZERİ	,11520	,10097	,832	-,1568	,3872
		11-15 YIL	0-5 YIL	,00980	,10749	1,000	-,2851	,3047
			6-10 YIL	,03576	,11977	1,000	-,2899	,3614
			15 YIL ÜZERİ	,15096	,11387	,719	-,1599	,4618
		15 YIL ÜZERİ	0-5 YIL	-,14116	,08604	,484	-,3728	,0904
			6-10 YIL	-,11520	,10097	,832	-,3872	,1568
			11-15 YIL	-,15096	,11387	,719	-,4618	,1599
Dışsal Motivasyon	Tukey HSD	0-5 YIL	6-10 YIL	-,23300	,10483	,121	-,5050	,0390
			11-15 YIL	-,15835	,11980	,550	-,4692	,1525
			15 YIL ÜZERİ	,04727	,10618	,970	-,2282	,3228
		6-10 YIL	0-5 YIL	,23300	,10483	,121	-,0390	,5050
			11-15 YIL	,07465	,12470	,932	-,2489	,3982
			15 YIL ÜZERİ	,28028	,11167	,062	-,0095	,5700
		11-15 YIL	0-5 YIL	,15835	,11980	,550	-,1525	,4692
			6-10 YIL	-,07465	,12470	,932	-,3982	,2489
			15 YIL ÜZERİ	,20563	,12583	,362	-,1209	,5321
		15 YIL ÜZERİ	0-5 YIL	-,04727	,10618	,970	-,3228	,2282
			6-10 YIL	-,28028	,11167	,062	-,5700	,0095
			11-15 YIL	-,20563	,12583	,362	-,5321	,1209
	Tam Hane	0-5 YIL	6-10 YIL	-,23300	,10690	,177	-,5205	,0545
			11-15 YIL	-,15835	,11025	,639	-,4582	,1415
			15 YIL ÜZERİ	,04727	,10735	,998	-,2417	,3363
		6-10 YIL	0-5 YIL	,23300	,10690	,177	-,0545	,5205
			11-15 YIL	,07465	,12002	,990	-,2508	,4001
			15 YIL ÜZERİ	,28028	,11736	,109	-,0358	,5963
		11-15 YIL	0-5 YIL	,15835	,11025	,639	-,1415	,4582
			6-10 YIL	-,07465	,12002	,990	-,4001	,2508
			15 YIL ÜZERİ	,20563	,12042	,441	-,1210	,5323
		15 YIL ÜZERİ	0-5 YIL	-,04727	,10735	,998	-,3363	,2417
			6-10 YIL	-,28028	,11736	,109	-,5963	,0358
			11-15 YIL	-,20563	,12042	,441	-,5323	,1210

İçsel Motivasyon

	MESLEKİ YIL	N	Alfa İçin Alt Küme = 0.05
			1
Tukey HSD ^{a,b}	15 YIL ÜZERİ	43	3,8663
	6-10 YIL	45	3,9815
	0-5 YIL	56	4,0074
	11-15 YIL	29	4,0172
	Sig.		,447

Homojen alt gruplar için araçlar görüntülenir.

a. Harmonik Örneklem Büyüklüğü = 40,892.

b. Grup büyüklükleri eşit değildir. Harmonik grubunun boyutları kullanılır. Hata seviyeleri garantisiz olmayan tip.

Dışsal Motivasyon

	MESLEKİ YIL	N	Alfa İçin Alt Küme = 0.05
			1
Tukey HSD ^{a,b}	15 YIL ÜZERİ	43	3,8605
	0-5 YIL	56	3,9077
	11-15 YIL	29	4,0661
	6-10 YIL	45	4,1407
	Sig.		,077

Homojen alt gruplar için araçlar görüntülenir.

a. Harmonik Örneklem Büyüklüğü = 40,892.

b. Grup büyüklükleri eşit değildir. Harmonik grubunun boyutları kullanılır. Hata seviyeleri garantisiz olmayan tip.

Yapılan anova testi sonuçlarına göre içsel ve dışsal motivasyonun mesleki yıl değişkenine göre herhangi bir farklılık göstermediği içsel motivasyonda (0,447), dışsal motivasyonda (0,077) oranıyla herhangi bir farklılık göstermediği ortaya konmuştur. Buna göre hipotez 16 “Mesleki kıdem değişkeni okulöncesi öğretmenlerinin içsel motivasyon düzeyini farklılaştırmaktadır” ve hipotez 17 “Mesleki kıdem değişkeni okulöncesi öğretmenlerinin dışsal motivasyon düzeyini farklılaştırmaktadır” reddedilmektedir.

4.16. OKUL YÖNETİMİNDEN MEMNUN OLUP OLMAMA DURUMUNA GÖRE OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN İÇSEL VE DIŞSAL MOTİVASYON DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Tablo-45 Okul Yönetiminden Memnun Olup Olmama Durumu Okulöncesi Öğretmenlerin İçsel ve Dışsal Motivasyon Düzeylerini Farklılaştırıp Farklılaştırmadığına İlişkin T-Testi

Grup İstatistikleri

	OKUL YÖNETİMİ MEMNUNİYETİ	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata Ortalamaları
İçsel Motivasyon	EVET	109	4,1063	,47708	,04570
	HAYIR	64	3,7305	,30672	,03834
Dışsal Motivasyon	EVET	109	4,0971	,52208	,05001
	HAYIR	64	3,7891	,49378	,06172

Bağımsız Örneklem Testi

	Levene's Test for Equality of Variances		T-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Fark Ortalama	Standart Hata Farkı	95% Fark Güven Aralığı	
								Alt	Üst
İçsel Motivasyon	13,186	,000	5,650	171	,000	,37580	,06652	,24450	,50710
			6,300	169,543	,000	,37580	,05965	,25805	,49355
Dışsal Motivasyon	1,835	,177	3,822	171	,000	,30803	,08060	,14893	,46714
			3,878	138,132	,000	,30803	,07944	,15096	,46510

Yapılan bağımsız örneklem t testi bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonları, okul yönetiminden memnun olup olmamalarına göre farklılaşmaktadır. Okul yönetiminden memnun olan öğretmenlerin hem içsel (4,1063) hem de dışsal motivasyonları (4,0971) daha yüksek olan öğretmenlerdir. Bu bulguya göre hipotez 18 "Okul Yönetiminden memnun olup olmama durumu okul öncesi öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerine göre farklılık gösterir" ve hipotez 19 "Okul Yönetiminden memnun olup olmama durumu okul öncesi öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeylerine göre farklılık gösterir" kabul edilmektedir.

4.17. OKULÖNCESİ ÖĞRETMENİNİN ALDIĞI ÜCRETE GÖRE İÇSEL VE DIŞSAL MOTİVASYONUNUN FARKLILIK GÖSTERİP GÖSTERMEDİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR

Tablo-46 Okulöncesi Öğretmeninin Aldığı Ücrete Göre İçsel Ve Dışsal Motivasyonunun Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Anova Testi

		ANOVA				
		Kareler Toplamı	df	Kare Ortalama	F	Sig.
İçsel Motivasyon	Between Groups	2,094	4	,523	2,578	,039
	Within Groups	34,109	168	,203		
	Total	36,203	172			
Dışsal Motivasyon	Between Groups	1,119	4	,280	,989	,415
	Within Groups	47,505	168	,283		
	Total	48,624	172			

Multiple Comparisons

Bağımlı Değişken	(I) ÜCRET	(J) ÜCRET	Fark Ortalama (I-J)	Standart Hata	Sig.	95% Güven Aralığı		
						Alt Limit	Üst Limit	
						İçsel Motivasyon	Tukey HSD	500-999 TL
1500-1999 TL	-,20023	,14054	,613	-,5878	,1873			
2000-2499 TL	-,22179	,10255	,199	-,5046	,0610			
2500-2999 TL	-,05669	,11897	,989	-,3848	,2714			
1000-1499 TL	500-999 TL	,34643	,12898	,060	-,0093			,7021
	1500-1999 TL	,14621	,14412	,848	-,2512			,5436
	2000-2499 TL	,12464	,10740	,774	-,1715			,4208
	2500-2999 TL	,28974	,12318	,134	-,0499			,6294
1500-1999 TL	500-999 TL	,20023	,14054	,613	-,1873			,5878
	1000-1499 TL	-,14621	,14412	,848	-,5436			,2512
	2000-2499 TL	-,02157	,12104	1,000	-,3553			,3122
	2500-2999 TL	,14354	,13523	,826	-,2294			,5165
2000-2499 TL	500-999 TL	,22179	,10255	,199	-,0610		,5046	
	1000-1499 TL	-,12464	,10740	,774	-,4208		,1715	
	1500-1999 TL	,02157	,12104	1,000	-,3122		,3553	
	2500-2999 TL	,16510	,09514	,415	-,0973		,4275	
2500-2999 TL	500-999 TL	,05669	,11897	,989	-,2714		,3848	
	1000-1499 TL	-,28974	,12318	,134	-,6294		,0499	
	1500-1999 TL	-,14354	,13523	,826	-,5165		,2294	
	2000-2499 TL	-,16510	,09514	,415	-,4275		,0973	
Tam Hane	500-999 TL	1000-1499 TL	-,34643	,12674	,090		-,7224	,0295
		1500-1999 TL	-,20023	,13831	,823		-,6216	,2212
		2000-2499 TL	-,22179	,08864	,143		-,4801	,0365
		2500-2999 TL	-,05669	,10173	1,000		-,3532	,2398
	1000-1499 TL	500-999 TL	,34643	,12674	,090		-,0295	,7224
		1500-1999 TL	,14621	,15896	,989		-,3285	,6209
		2000-2499 TL	,12464	,11831	,972		-,2293	,4785
		2500-2999 TL	,28974	,12840	,258		-,0898	,6693
	1500-1999 TL	500-999 TL	,20023	,13831	,823		-,2212	,6216
		1000-1499 TL	-,14621	,15896	,989		-,6209	,3285
		2000-2499 TL	-,02157	,13063	1,000		-,4258	,3826
		2500-2999 TL	,14354	,13984	,977		-,2808	,5679
2000-2499 TL	500-999 TL	,22179	,08864	,143	-,0365		,4801	
	1000-1499 TL	-,12464	,11831	,972	-,4785		,2293	

			1500-1999 TL	,02157	,13063	1,000	-,3826	,4258
			2500-2999 TL	,16510	,09101	,538	-,0986	,4288
		2500-2999 TL	500-999 TL	,05669	,10173	1,000	-,2398	,3532
			1000-1499 TL	-,28974	,12840	,258	-,6693	,0898
			1500-1999 TL	-,14354	,13984	,977	-,5679	,2808
			2000-2499 TL	-,16510	,09101	,538	-,4288	,0986
dışsal	Tukey HSD	500-999 TL	1000-1499 TL	-,14716	,15222	,870	-,5669	,2726
			1500-1999 TL	,05468	,16586	,997	-,4027	,5121
			2000-2499 TL	-,17291	,12102	,610	-,5066	,1608
			2500-2999 TL	-,08534	,14040	,974	-,4725	,3018
		1000-1499 TL	500-999 TL	,14716	,15222	,870	-,2726	,5669
			1500-1999 TL	,20183	,17008	,759	-,2672	,6709
			2000-2499 TL	-,02575	,12675	1,000	-,3753	,3238
			2500-2999 TL	,06182	,14536	,993	-,3390	,4627
		1500-1999 TL	500-999 TL	-,05468	,16586	,997	-,5121	,4027
			1000-1499 TL	-,20183	,17008	,759	-,6709	,2672
			2000-2499 TL	-,22758	,14284	,504	-,6215	,1663
			2500-2999 TL	-,14001	,15959	,905	-,5801	,3001
	2000-2499 TL	500-999 TL	,17291	,12102	,610	-,1608	,5066	
		1000-1499 TL	,02575	,12675	1,000	-,3238	,3753	
		1500-1999 TL	,22758	,14284	,504	-,1663	,6215	
		2500-2999 TL	,08757	,11228	,936	-,2221	,3972	
	2500-2999 TL	500-999 TL	,08534	,14040	,974	-,3018	,4725	
		1000-1499 TL	-,06182	,14536	,993	-,4627	,3390	
		1500-1999 TL	,14001	,15959	,905	-,3001	,5801	
		2000-2499 TL	-,08757	,11228	,936	-,3972	,2221	
	Tam Hane	500-999 TL	1000-1499 TL	-,14716	,14859	,981	-,5883	,2940
			1500-1999 TL	,05468	,20006	1,000	-,5662	,6756
			2000-2499 TL	-,17291	,10102	,622	-,4676	,1218
			2500-2999 TL	-,08534	,11333	,998	-,4158	,2452
1000-1499 TL		500-999 TL	,14716	,14859	,981	-,2940	,5883	
		1500-1999 TL	,20183	,22121	,990	-,4670	,8707	
		2000-2499 TL	-,02575	,13824	1,000	-,4404	,3889	
		2500-2999 TL	,06182	,14748	1,000	-,3758	,4995	
1500-1999 TL		500-999 TL	-,05468	,20006	1,000	-,6756	,5662	
		1000-1499 TL	-,20183	,22121	,990	-,8707	,4670	
		2000-2499 TL	-,22758	,19250	,945	-,8342	,3790	
		2500-2999 TL	-,14001	,19924	,999	-,7590	,4790	

		500-999 TL	,17291	,10102	,622	-,1218	,4676
	2000-2499 TL	1000-1499 TL	,02575	,13824	1,000	-,3889	,4404
		1500-1999 TL	,22758	,19250	,945	-,3790	,8342
		2500-2999 TL	,08757	,09938	,992	-,2000	,3751
	2500-2999 TL	500-999 TL	,08534	,11333	,998	-,2452	,4158
		1000-1499 TL	-,06182	,14748	1,000	-,4995	,3758
		1500-1999 TL	,14001	,19924	,999	-,4790	,7590
		2000-2499 TL	-,08757	,09938	,992	-,3751	,2000

İçsel Motivasyon

	ÜCRET	N	Alfa İçin Alt Küme = 0.05	
			1	2
Tukey HSD ^{a,b}	500-999 TL	26	3,7949	
	2500-2999 TL	32	3,8516	3,8516
	1500-1999 TL	17	3,9951	3,9951
	2000-2499 TL	75	4,0167	4,0167
	1000-1499 TL	23		4,1413
	Sig.			,373

Homojen alt gruplar için araçlar görüntülenir.

a. Harmonik örnek büyüklüğü = 26,976.

b. Grup büyüklükleri eşit değildir. Harmonik grubunun boyutları kullanılır. Hata seviyeleri garantisi olmayan tip.

Dışsal Motivasyon

	ÜCRET	N	Alfa İçin Alt Küme= 0.05
			1
Tukey HSD ^{a,b}	1500-1999 TL	17	3,8235
	500-999 TL	26	3,8782
	2500-2999 TL	32	3,9635
	1000-1499 TL	23	4,0254
	2000-2499 TL	75	4,0511
	Sig.		

Homojen alt gruplar için araçlar görüntülenir.

a. Harmonik örnek büyüklüğü = 26,976.

b. Grup büyüklükleri eşit değildir. Harmonik grubunun boyutları kullanılır. Hata seviyeleri garantisi olmayan tip.

Yapılan anova testi sonuçlarına göre içsel ve dışsal motivasyonun ücret değişkenine göre herhangi bir farklılık göstermediği içsel motivasyonda (0,373), dışsal motivasyonda (0,518) oranıyla herhangi bir farklılık göstermediği ortaya konmuştur. Buna göre hipotez 20 "Okulöncesi öğretmenin aldığı ücrete göre içsel motivasyonu farklılık göstermektedir" ve hipotez 21 "Okulöncesi öğretmenin aldığı ücrete göre dışsal motivasyonu farklılık göstermektedir" reddedilmektedir.

4.18. HİPOTEZ TESTLERİNE İLİŞKİN SONUÇLAR

Tablo-47 Hipotez Testlerine Yönelik Analiz Sonuçlarının Tablo Olarak Gösterilmesi

HİPOTEZ NU.	HİPOTEZ	KABUL/RED
H1	Okulöncesi öğretmenlerinin içsel motivasyonu ile benlik değeri arasında ilişki vardır.	KABUL
H2	Okulöncesi öğretmenlerinin dışsal motivasyonu ile benlik değeri arasında ilişki vardır.	KABUL
H3	Okulöncesi öğretmenlerinin içsel motivasyonu ile özgüveni arasında ilişki vardır.	KABUL
H4	Okulöncesi öğretmenlerinin dışsal motivasyonu ile özgüveni arasında ilişki vardır.	KABUL
H5	Okulöncesi öğretmenlerinin içsel motivasyonu ile depresif duygulanım arasında ilişki vardır.	KABUL
H6	Okulöncesi öğretmenlerinin dışsal motivasyonu ile depresif duygulanım arasında ilişki vardır.	KABUL
H7	Okulöncesi öğretmenlerinin içsel motivasyonu ile kendine yetme arasında ilişki vardır.	KABUL
H8	Okulöncesi öğretmenlerinin dışsal motivasyonu ile kendine yetme arasında ilişki vardır.	KABUL
H9	Okulöncesi öğretmenlerinin içsel motivasyonu ile başarı ve üretkenlik arasında ilişki vardır.	KABUL
H10	Okulöncesi öğretmenlerinin dışsal motivasyonu ile başarı ve üretkenlik arasında ilişki vardır.	KABUL
H11	Okulöncesi öğretmenlerinin benlik saygı düzeyi yaş değişkenine göre farklılık gösterir.	RED
H12	Okulöncesi öğretmenlerinin dışsal motivasyon düzeyi yaş değişkenine göre farklılık gösterir.	RED
H13	Okulöncesi öğretmenlerinin içsel motivasyon düzeyi yaş değişkenine göre farklılık gösterir.	RED
H14	Okulöncesi öğretmenlerinin benlik saygıları devlet okulunda ve özel okulda çalışıp çalışmadıklarına göre farklılık gösterir.	RED
H15	Mesleki Kıdem değişkeni Okulöncesi öğretmenlerinin benlik saygı düzeyini farklılaştırmaktadır.	KABUL
H16	Mesleki Kıdem değişkeni Okulöncesi öğretmenlerinin içsel motivasyon düzeyini farklılaştırmaktadır.	RED
H17	Mesleki Kıdem değişkeni Okulöncesi öğretmenlerinin dışsal motivasyon düzeyini farklılaştırmaktadır.	RED
H18	Okul Yönetiminden memnun olup olmama durumu okul öncesi öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerine göre farklılık gösterir.	KABUL
H19	Okul Yönetiminden memnun olup olmama durumu okul öncesi öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeylerine göre farklılık gösterir.	KABUL
H20	Okulöncesi öğretmenin aldığı ücrete göre içsel motivasyonu farklılık göstermektedir.	RED
H21	Okulöncesi öğretmenin aldığı ücrete göre dışsal motivasyonu farklılık göstermektedir.	RED

SONUÇ VE ÖNERİLER

Günümüz eğitim sisteminin en temel birimi olan okulöncesi dönemde eğitim vermekte olan okulöncesi eğitim öğretmenlerinin motivasyon ve benlik saygısı düzeyi ilişkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan korelasyon analizine ait bulgulara göre içsel ve dışsal motivasyonun benlik saygı düzeyinin alt boyutları (benlik değeri, özgüven, depresif duygulanım, kendine yetme, başarıma ve üretkenlik) arasındaki ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda yapılan korelasyon analizi bulgularına göre motivasyonun alt boyutları olan içsel ve dışsal motivasyon ile benlik saygısının alt boyutları olan benlik değeri, özgüven, depresif duygulanım, kendine yetme, başarıma ve üretkenlik değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu korelasyon analizi tablosunda görülmektedir.

Bu bilgiler doğrultusunda benlik saygısı yüksek olan öğretmenlerin öğrenci, veli, meslektaşları ve yönetici ile iletişim kurmakta benlik saygısı düşük olan öğretmenlere nazaran daha olumlu olduğu yapılan test ve analizler sonucunda söylenebilir. Benlik saygısının bir alt boyutu olan öz güven duygusu yüksek düzeyde olan okulöncesi öğretmenlerinin kendini daha iyi ifade ettiği, fikir alış verişine açık olduğu, farklı fikirleri kabul etme yetisine sahip olduğu, paylaşma duygusunu daha yoğun yaşadıkları görülmektedir. Depresif duygulanım yaşayan ve hayata kötümser bakan okulöncesi öğretmenlerinin ise çaresizlik hissi yaşadıkları ve problemler karşısında çok çabuk çökmeye veya problemi çözme adına çaba sarf etmeden durumu kabullenme veya başkalarının aldığı kararları benimseyip uygulamaya çalıştıkları görülmektedir.

Bu sonuçlara göre okulöncesi öğretmenin benlik saygı düzeyi ne kadar yüksekse, öğretmen kendini ne kadar değerli hissediyorsa, yaptığı işlerin değerli olduğunu, verimli olduğunu hissediyorsa, kendine güveni ne kadar yüksekse, duygularına ne kadar hâkim olabiliyorsa, başarı hazzını alıp ne kadar üretken olabiliyor ise içsel ve dışsal motivasyonunun da o kadar yüksek olacağı söylenebilir. Kavramsal bölümde bir okul öncesi öğretmeninde olması gereken nitelikler ifade edilirken sayılan bütün mesleki özelliklerin ne kadarını üzerinde barındırıyorsa benlik saygısının da o kadar yüksek olacağı ve buna bağlı olarak motivasyon düzeyinin de artacağı söylenebilir. Bu durumun tam tersi düşünüldüğünde ise okul öncesi öğretmenin benlik saygı düzeyinin düşük olması durumunda motivasyon düzeylerinin de düşük olacağı değerlendirilmektedir.

Araştırmanın diğer bir sonucunda ise okulöncesi öğretmenlerinin meslektan aldığı haz ve doyum sayesinde iç motivasyon düzeyinin etkilendiği, bir öğretmenin işini severek yapması sonucunda içsel motivasyon düzeyinin yükseldiği

görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenin isteği dışında gerçekleşen ücrete zam, terfi, ödüllendirme vb. dış etkenlerinde okulöncesi öğretmenin motivasyon düzeyini etkilediği görülmektedir. Yönetim kademesinin okulöncesi öğretmenine çalışmaları sonucunda sunduğu bu etmenlerin tatmin duygusu arttırarak iş görme arzusunu yükselttiği söylenebilir. Yapılan araştırma sonucunda motivasyonun alt boyutları olan içsel ve dışsal motivasyonunun birbiri ile anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. Buna göre okul öncesi öğretmenin dışsal motivasyon kaynaklarından birinin olumlu etkisi ile motivasyon seviyesinin yükseleceği, buna bağlı olarak öğretmenin içsel motivasyonunun da yükselerek doyum seviyesinin artacağı söylenebilir. Yada tam tersi düşünülduğünde olumsuz bir dışsal motivasyon etkisinin aynı zamanda içsel motivasyon seviyesini düşüreceği söylenebilir.

Yapılan Anova testi sonucunda ücret değişkeninin okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon değişkeni üzerinde herhangi bir etkisinin bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin aldığı ücret memnuniyeti durumuna göre frekans dağılımlarına bakıldığında öğretmenimizin % 76,1 ücretinden memnun iken %26,9 'u aldığı ücretten memnun olmadığını ifade etmiştir. Motivasyon düzeyi ne kadar ücrete bağlı olmadığı saptansa da ücrette bir düzenleme çalışması yapılabilir. Eğitim sektöründe motivasyon dış faktörden ziyade içsel motivasyona bağlı olsa da dış motivasyonun içsel motivasyona etki ettiği de yapılan araştırma sonucunda gözlenmiştir. Bu sonuç doğrultusunda okulöncesi öğretmenine yapılan ödüllendirme, derece terfi, eğitim gören bir yakınına yardım vb. dış motivasyon kaynakları ile iç motivasyon düzeyini yükselterek öğretmenin motivasyonu artırılabilir, bu şekilde öğretmenin bulunduğu kurumda kendini değerli hissetmesi sağlanarak benlik saygı düzeyinin yüksek olmasının sağlanabileceği söylenebilir. Yine Anova testi sonuçlarına göre motivasyon değişkeninin yaş değişkenine bağlı olarak herhangi bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bu da motivasyon düzeyine yaşın herhangi bir etkisinin bulunmadığını bizlere göstermektedir. Polat'ın yapmış olduğu araştırma sonucunda yaş değişkeninin öğretmenin içsel motivasyonuna etki etmediği görülmektedir. Grupların ortalama puanlarına bakıldığında 41 yaş üstü öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeyinin 20-25 yaş grubunda olan öğretmene oranla dışsal motivasyon düzeyinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir.³³⁷Yapılan Anova testi sonuçlarına göre okulöncesi öğretmenlerinin benlik saygı düzeyinin yaş değişkenine göre farklılık göstermediği de görülmektedir. Bu da benlik saygı düzeyine yaşın herhangi bir etkisinin bulunmadığını bizlere göstermektedir. Gürsoy (2009)

³³⁷ Polat, *age* s.79

,Korkmaz(1996),Sucu(1998)'nun yapmış olduğu araştırma sonucunda benlik saygı düzeyi ile yaş değişkeninin arasında bir ilişkinin bulunmadığından söz edilmektedir.^{338,339,340}

Yapılan bağımsız örneklem t testi bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonları, okul yönetiminden memnun olup olmamalarına göre farklılaşmakta olduğu gözlenmektedir. Okul yönetiminden memnun olan öğretmenlerin hem içsel (4,1063) hem de dışsal motivasyonlarının (4,0971) daha yüksek olan öğretmenler olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre okul yönetiminden memnun olan okulöncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin de okul yönetimi memnuniyetine bağlı olarak yüksek seviyede olacağı söylenebilir. Bunun sonucunda yöneticiler okulöncesi öğretmenlerine karşı adaletli olup, yaptığı işten zevk almasını sağlar, kişisel gelişimlerine destek çıkar, kendisi ve yaptığı işle gurur duyması için fırsat tanır, onlara zaman ayırıp ilgi gösterirse okulöncesi öğretmenin motivasyon düzeyinin bir o kadar yüksek olmasını sağlayacağı ifade edilebilir.

Araştırmada mesleki yıl değişkeninin motivasyon düzeyine herhangi bir etkisinin olup olmadığına Anova testi yapılarak incelenmiştir. Yapılan Anova testi sonucunda mesleki yıl değişkeninin motivasyon düzeyi değişkeni üzerinde herhangi bir farklılaşma etkisi yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buradan çıkarılacak sonuç ise mesleki yılın motivasyon seviyesi üzerinde olumlu yada olumsuz bir etkisinin olmadığı sonucudur. Ancak yapılan anova testi bulgularına göre mesleki kıdem yılı değişkeni bağlamında öğretmenlerin benlik saygılarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. Buna göre mesleki çalışma yılı 15 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin benlik saygıları 6-10 yıl arası olan öğretmenlere kıyasla daha düşük seviyede olduğudur. Bu bulgu mesleğe yeni başlayan okulöncesi öğretmenleri kendini değerli hissettiği için benlik saygısı yüksek olurken, 15 yıl üzeri çalışan öğretmenlerin gerek yönetim, gerekse bulunduğu şartlar gereği yıprandığı ve çalışmalarından haz alamadığı, kendini değerli hissetmediği gibi durumların benlik saygısı düzeylerinin düşüklüğe neden olduğu ifade edilebilir. Araştırmada yapılan bağımsız örneklem t testi bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerin benlik saygılarının, çalıştıkları okulun devlet okulu ya da özel okul olup olmamasına göre farklılaşma göstermediğidir. Bu bulgudan çıkarımla, okulöncesi öğretmenlerin

³³⁸ Rabia Ceren Gürsoy, **Okulöncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygılarının Öğretmenlik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi**, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2009 s.123

³³⁹ Mediha Korkmaz, **Yetişkin Örneklem İçin Bir Benlik Ölçeğinin Güvenirlik Ve Geçerlik Çalışması**, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 1996, s.93

³⁴⁰ Nezihe Sucu, **Abdimal Stomalı Hastaların Bireysel Özellikleri ile Benlik Saygıları Arasındaki İlişki**, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 1998, s.49

çalıştıkları kurumun devlet okulu ya da özel okul olmasının benlik saygı düzeylerini etkilemediği sonucudur.

Çalışma sonuçlarına göre şu önerilerde bulunulabilir. Okul yöneticilerinin özellikle ilkokul bünyesindeki okul yöneticilerinin açılan okulöncesi eğitim birimleri hakkında bilgi sahibi olabilmeleri için seminerler düzenlenmesi, okul yöneticilerine öğretmenin benlik saygısı ve motivasyonu için nasıl ve ne şekilde hareket edilebileceği, okulöncesi öğretmenleri ile nasıl empati kurup performanslarını artırabileceği, eğitim birimi olarak bu branş öğretmenin kendini değerli hissedebilmesi için yöneticilerin farklı bakış açıları sunması adına seminer, kurs vb. aktiviteler düzenlenebilir.

On beş yıl üzeri çalışan okulöncesi öğretmenlerinin benlik saygısındaki düşüklüğün nedeni daha derinlemesine incelenebilir. Okulöncesi eğitim kurumları rehberlik birimlerince liselerde tanıtılıp sadece bayanlara mahsus bir meslek olmayıp baylarında bu mesleği seçebileceği hakkında bilgi verilmesi ve tanıtım yapılması için çalışmalar düzenlenebilir.

Okulöncesi öğretmen maaşlarındaki düşüklük ve bu durumun öğretmen motivasyonunun da yarattığı düşüklüğün giderilmesi adına maaşlarında iyileştirme yapılması önerilebilir.

Okulöncesi öğretmeni yetiştiren kurumların eğitim programların da, mesleki bilginin yanında öğretmen adaylarının kişilik özellikleri üzerinde etkili olacak, meslek öncesi ve sonrasında kendini yetiştirebileceği konulara yer verilmelidir. Yapılan araştırma sonucunda benlik saygı düzeyi ile motivasyon düzeyi arasında ilişki bulunduğu göz önüne alınarak okulöncesi öğretmen adaylarının benlik saygı düzeyi ile motivasyon düzeyini yükseltebileceği, kendini değerli hissedeceği eğitim programları hazırlanarak ona göre eğitim verilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

KİTAPLAR

AKTAŞ Yahya, **Okul Öncesi Dönemde Matematik Eğitimi**, Nobel Tıp Kitabevi, Adana, 2002.

AKYÜZ Yahya, **Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1993'e)** (ISBN 975-7415-02_2 b.), *Kültür Koleji Yayınları* No:2, İstanbul, 1993.

AKYÜZ Yahya, **Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000- M.S. 2009** (15 b.), *Pegem Akademi*, Ankara, 2009.

BAKIRCIOĞLU Rasim, **Çocuk Ruh Sağlığı Ve Uyum Bozuklukları**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2002.

BARUTÇUGİL İsmet, **Organizasyonlarda Duyguların Yönetimi** (2 b.), *Kariyer Yayıncılık İletişim Hizmetleri Ltd. Şti*, İstanbul 2004.

BAŞARAN İbrahim Ethem, **Türkiye Eğitim Sistemi** (3. Baskı b.), Yargıcı Matbaası, Ankara, 1996

CANFIELD Jack, ve MILLER Jacqueline, **Heart at Work (İşimi Seviyorum)**. (S. KUNT, Çev.) *HYB Yayıncılık*, Ankara, 2000.

CÜCELOĞLU Doğan, **İnsan ve Davranışı** (7. Baskı b.), *Remzi Kitabevi*, İstanbul, 1997.

ÇAĞLAYAN Ahmet, **Eğitimde Yönetim, Yönetimde Kalite**, Bilge Yayıncılık Eğitim Hizmetleri, İstanbul, 2003

EFİL İsmail, **İşletmelerde Yönetim Ve Organizasyon** (8 b.), Alfa Akademi Basım Yayım Dağıtım Ltd.Şti, Bursa, 2006.

ERDOĞAN İlhan, **İşletmelerde Davranış** (7 b.), MİAD-Malatyalı İş Adamları Derneği Yönetim Yayınları Yayınları, İstanbul, 2007.

EREN Erol, **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi** (13 b.), İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul, 2012.

EREN Erol, **Yönetim Ve Organizasyon (Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar)** (10 b.), Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul, 2011.

GENÇ Nurullah, **Yönetim Ve Organizasyon "Çağdaş Sistemler Ve Yaklaşımlar"** (1 b.). Senkin Yayıncılık San.Ve Tic. A.ş., Ankara, 2004.

Jr. Bernard Ryan, **Helping Your Child Start School-A Practical Guide for Parents**. (M. Ç. İzmirli, Çev.), 1998.

KANTAR Hüseyin, **İşletmede Motivasyon** (2 b.). Kum Saati Yayın Dağıtım Ltd. Şti., İstanbul, 2010.

KIBRIS İbrahim, **Çocuk Edebiyatı** (2 B.), Eylül Kitap ve Yayınevi, 2002

- KOÇEL Tamer, **İşletme Yöneticiliği**, Evrim Ofset Matbaacılık, İstanbul, 1982.
Meydan Larusse (Cilt 7). Sabah Gazetesi.
- OĞUZKAN Şükran ve ORAL Güler, **Okulöncesi Eğitimi** (11.Baskı b.) Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 2002
- OKTAY Ayla, **Yaşamın Sihirli Yılları Okulöncesi Dönem** (Kasım 4. Baskı b.). İstanbul: Epsilon Yayıncılık Hizmetleri Tic.San.Ltd. Şti., İstanbul, 2002.
- OKTAY Ayla, vd., **Ne Yapıyorum? Neden Yapıyorum? Nasıl Yapıyorum**. İstanbul: Ya-pa Yayınları, İstanbul. 2003.
- ÖZBAY Yaşar, **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi** (3 b.), İBER Matbaacılık San.Tic.Ltd.Ş., Trabzon, 2002.
- ÖZSOY Osman , **Etkin Eğitim**, Hayat Yayınları, İstanbul, 2003
- ÖZTÜRK Cemil, **Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası**, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara, 1996.
- ROBBINS Stephen P., ve JUDGE Timothy A. **Organizational Behavior - Örgütsel Davranış** (14 b.). (İ. ERDEM, Çev.), Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic.Ltd. Şti., Ankara, 2013.
- SANFORT Linda Tschirhart ve DONOVAN, Mary Ellen, **Women and Self-Esteem (Kadınlar Ve Benlik Saygısı)** (Türkiyede 1. b.). (S. KUNT, Çev.) , HYB Yayıncılık, Ankara,1999.
- ŞİMŞEK M. Şerif ve ÇELİK Adnan. , **Yönetim ve Organizasyon** (14 b.), Eğitim Akademi Yayınları, Konya, 2012.
- TURNER Jonathan H. vd. **The Emergence of Sociological Theory (Sosyolojik Teorinin Oluşumu)** (2 b.). (Ü. TATLİCAN, Çev.) İstanbul: Sentez Yayıncılık, İstanbul, 2012.
- ÜNAL Semra ve ADA Sefer, **Sınıf Yönetimi**. Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi Matbaa Birimi, İstanbul, 2000.
- YAŞAYAN, Zehra, ve TOPÇU Filiz **Türk Eğitim Tarihi** (1.baskı b.). MEB., 2012.
- YAVUZER Haluk, **Ana-Baba Ve Çocuk** ,(14.basım:Nisan,2001 b.), Remzi Kitabevi, İstanbul,1996
- YAVUZER Haluk, **Çocuk Eğitimi El Kitabı** (6 b.),Remzi Kitabevi, İstanbul,1998.
- YAVUZER Haluk, **Çocuk Psikolojisi** (15 b.). İstanbul: Remzi Kitabevi, İstanbul,1998
- YILMAZ Hasan, ve SÜNÜL Ali Murat, **Öğretimde Planlama Ve Değerlendirme**. , Mikro Yayınları, Konya, 2000.
- YÖRÜKOĞLU Atalay, **Çocuk Ruh Sağlığı** (24.Baskı b.),Özgür Yayınları, İstanbul, 2000.
- YÖRÜKOĞLU Atalay, **Gençlik Çağı** (10 b.), Özgür Yayınları, İstanbul, 1998.

YURTSEVEN Seçkin, **Ev Ekonomisi**, Tutubay Yayınları, Ankara, 1998.

MAKALELER

AKYÜZ Yahya, “Anaokullarının Türkiye’de Kuruluş Ve Gelişim Tarihçesi”, **Milli Eğitim Dergisi** ,1996, (132), s.11-17

AKYÜZ Yahya,vd., “Anaokullarının İkinci Meşrutiyet Dönemindeki Gelişiminde Okul Ve Çocuk Sağlığı”, **Eğitim Bilimleri Ve Uygulama Dergisi** , 2005, (4), s.151.

ARSLAN Mehmet, “Avrupa Birliği Ülkelerinde Okul Öncesi Eğitimin Gelişimi Ve Mevcut Durumu”, **Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim Ve Sosyal Bilimler Dergisi**, (167), 2005, (Özel Sayı)121-133 s.122

DEMİRTAŞ, Zülfü, “Osmanlı da Sıbyan Mektepleri Ve İlköğretimin Örgütlenmesi”. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi** ,2007, 17 (1), s.173-183.

DERMAN, Meral Taner, ve BAŞAL, Handan Asude, “Cumhuriyetin İlanından Günümüze Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretimde Niceliksel ve Niteliksel Gelişmeler”, **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 2010, s.3

DURŞUN, Özcan Özgür,vd., “Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Mesleki Benlik Saygıları” **Pamukkale Üniversitesi,Eğitim Fakültesi Dergisi** ,2014,(35), s.131-142.

ERDEM, Ali Rıza, “ İlköğretimimizin Gelişimi ve Bugün Gelinek Nokta”, **Bilim,Eğitim ve Düşünce Dergisi** , 2005, 5 (2).

GÜRKAN, Tanju, “Avrupa Ülkelerinde Okulöncesi Eğitim Ve İlköğretim”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 1968, 16 (1), s.393.

GÜRKAN, Tanju, “Neden Okulöncesi Eğitim”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi** ,1982, 15 (2), s.215-219.

KOÇAK, Nurcan, “Erken Çocukluk Döneminde Eğitim ve Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitiminin Durumu” **Milli Eğitim Dergisi**, 2001, (151).

KÖRÜKÇÜ, Özlem ve OĞUZ, Vuslat, “Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen adaylarının Mesleki Benlik Saygıları”. **Kuramsal Eğitim Bilim**, 2011, s.77-85.

KURNAZ, Şefika, “ Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Kadınların Eğitimi”, **Milli Eğitim Dergisi** ,1999, (143).

KÜÇÜK, Savaş,vd., “Toplumun Öğretmenlik Mesleğini Algılama Düzeyi”. **JASS International Journal of Social Science** ,2013, 6 (1), s.1033-1045.

MEB, “ **2001 Yılı Başında Milli Eğitim**” , **Milli Eğitim Bakanlığı**,Ankara,2000

OTACIOĞLU, Sena Gürşen, “Müzik Öğretmeni Adaylarının Benlik Saygısı Düzeyleri ile Akademik ve Çalgı Başarılarının Karşılaştırılması”, **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi** , 2009, s.141-150.

- TÖZÜN, Mustafa, "Geniş Açı (Benlik Saygısı)", *Actual Medicine*, 2010, 18 (7), 53
- TUZCU, Gökhan, Eğitimin Finansman Gereklere ve Boyutları, *Milli Eğitim Dergisi* (163), 2004, s.42-62.
- YILDIRIM, M. Cevat, "Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye'de Okulöncesi Eğitim", *İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2008, 7, s.55-77.
- YILDIRIM, M. Cevat, "Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinin Eğitim Sistemlerinin Yönetim Yapısı", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2010, 18 (2), s.567-586.

TEZLER

- ARICAK, Tolga, *Grupla Psikolojik Danışma Yoluyla Benlik Ve Mesleki Benlik Saygısının Geliştirilmesi*, Marmara Üniversitesi, İstanbul, 1999
- ASLAN, Hanzade, *Çalışanların İş Doymu Düzeylerine Göre Depresyon, Benlik Saygısı ve Denetim Odağı Algısı Değişkenlerinin İncelenmesi*, Ankara Üniversitesi, Ankara, 2008
- BALKAR, Havva, *Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğretim Elemanlarının Benlik Saygılarının, İş doyum Ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, 2009
- GÜRSOY, Rabia Ceren, *Okulöncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygılarının Öğretmenlik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2009
- ÖRGÜN, Selda KURU, *Anne Baba Tutumları İle 8. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygıları ve Atılganlık Arasındaki İlişki*, Marmara Üniversitesi, İstanbul, 2000
- KORKMAZ, Mediha, *Yetişkin Örneklem İçin Bir Benlik Ölçeğinin Güvenirlik Ve Geçerlik Çalışması*, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 1996
- PARMAKSIZ, İzzet, *Öğretmen Adaylarının Benlik Saygısı Düzeylerine Göre İyimserlik Ve Stresle Başa Çıkma Tutumlarının İncelenmesi*, Selçuk Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, Konya, 2011
- POLAT, Sultan, *Okulöncesi Yöneticilerinin Kullandıkları Yönetimsel Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Algıları İle Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki*, Yedi Tepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2010
- SİVA, Lis, *Okulöncesi Eğitimin İlkokul Başarısına Etkisi ve Bir Uygulama*, Beykent Üniversitesi, İstanbul, 2008

SUCU, Nezihe, **Abdimal Stomalı Hastaların Bireysel Özellikleri ile Benlik Saygıları Arasındaki İlişki**, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 1998

ÜNAL, Nuran, **Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar Ve Çözüm Önerileri**, Gazi Üniversitesi, Ankara, 2006
ÖZKESEMEN, Akife, **Okul öncesi Eğitim Alan Ve Almayan 1. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yeni Müfredat Programına Göre Değerlendirilmesi**, Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars, 2008

İNTERNET

admin. (2010, 12 23). **Benlik Saygısını Artırmanın Yolları**. Kişisel Gelişim Ve Yaşam Koçluğu: <http://www.psikologankara.net/benlik-saygisini-artirmanin-yollari.html> (Erişim Tarihi:22.06.2014)

DPT. (1989, 6 22). **Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı 1990-1994**: <http://ekutup.dpt.go.tr/plan/plan6.pdf> (Erişim Tarihi: 14.03.2014)

DPT. (2000, 6 6). **Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 2001-2005** . <http://ekutup.dpt.go.tr/plan/plan6.pdf> (Erişim Tarihi: 14.03.2014)

ERGÜN, Mustafa (tarih yok). **Medreseden Mektebe Osmanlı Eğitim Sistemindeki Değişme** . *Türkiye Sanal Eğitim Bilimleri Kütüphanesi* . Afyon.

HALİS, Enver, (tarih yok). **Osmanlı Eğitim Sistemi - Osmanlı Araştırmaları - Ansiklopedi**. Osmanlı Eğitim Sistemi: <http://www.os-ar.com/modules.php?name=Encyclop> (Erişim Tarihi:10.04.2014)

OZAN, Gönül, (tarih yok). **Benlik Saygısı**. Ankara Psikiyatri Fısıltılar Ve Çılgınlıklar Psikolojik ve Psikiyatrik Hizmetler : <http://www.fvcpsikiyatri.com/psikoloji/benlik-saygisi> (Erişim Tarihi:17.06.2014)

RESMİ YAYINLAR

Resmi Gazete,(25486),2004 .

Tebliğler Dergisi, *Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği (2562)*,2004

SEMPOZYUM-BİLDİRİ

ALİSİNANOĞLU, Fatma,ve BAY, Neslihan, **Sempozyum XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Okulöncesi Tarihsel Gelişimi**. Tokat,2007

ARIKIL, Gamze, ve YORGANCI, Betül, **Öğretmenlerin,Öğretmen Adaylarının ve Öğrencilerin Motivasyonu Algılama Farklılıkları**, Konferans Bildirisi, Niğde, 2012,

ANKET FORMU**Değerli Meslektaşım,**

Bu araştırma okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan okulöncesi öğretmenlerimizin benlik saygı düzeyi ile motivasyon düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi, yüksek lisans tezim için veri toplamak amacıyla geliştirilmiştir. Çalışmadan elde edilen bilgiler kesinlikle bilimsel amaçlar için kullanılacaktır ve üçüncü kişilere verilmeyecektir. Hazırlanan ölçek üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada “**Kişisel Bilgiler**”, ikinci aşamada “**Öğretmen Motivasyonu**”, üçüncü aşamada ise “**Öğretmenin Benlik Saygısı**” ile ilgili ifadeler yer almaktadır.

Bu ölçekle elde edilecek veriler yalnızca bu araştırma için kullanılacak olup, toplu olarak değerlendirilecektir. Bunun dışında her hangi bir kurum yada kişilerle paylaşılmayacaktır. Araştırmanın amacına ulaşılabilmesi siz değerli meslektaşlarımın vereceği samimi yanıtlarına bağlıdır. Ankette sizden istenen, ankette yer alan ifadeleri dikkatle okuyarak size en uygun seçeneği işaretlemenizdir. Lütfen ankette yer alan ifadelerin tümünü yanıtlayınız.

Araştırmaya sağlayacağınız katkı ve ilginiz için şimdiden teşekkür ederim.

Yüksek Lisans Tez Danışmanı

Tezi Hazırlayan

Yrd. Doç. Dr. Tuncay SEVİNDİK

Ayşe BOLAT

İstanbul Gelişim Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

İşletme Ana Bilim Dalı

A) KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıdaki seçeneklerden size uygun olana (X) işareti ile işaretleyiniz

1. Cinsiyetiniz

Bayan () Erkek ()

2. Yaşınız

a) 18-20 b) 21-25 c) 26-35 d)36-40 e)41.....

3. Medeni Durumunuz

Evli () Bekar () Boşanmış ()

Çocuk sayısı

0 () 1 () 2 () 3 () 4.....

4. Öğrenim Düzeyiniz

a)Lise b)yüksek okul (önlisans) c)Lisans d)Yükseklisans e)Doktora

5. Mezun Olduğunuz Program**6. Kurumunuz**

Devlet okulu () Özel Okul ()

7. Meslekte Kaçınıcı Yılınız?

a)0-5 b)6-10 c)11-15 d)16-20 e)21 ve Üzeri

8. Çalıştığınız okulda kaçınıcı yılınız?

a)0-2 b)3-5 c)6-8 d)9-11 e)12-14

9. Bu mesleği isteyerek mi seçtiniz?

Evet () Hayır ()

10. Ne kadar ücret alıyorsunuz ?

a)500-999 b) 1000-1499 c)1500-1999 d)2000-2499 e)2500-2999

11. Aldığınız ücretten memnun musunuz?

Evet() Hayır ()

12. Eğitim verdiğiniz semtin sosyo ekonomik durumu nasıl ?

Yüksek() İyi () orta() düşük()

13. İş güvenceniz?

a)kadrolu b) sözleşmeli c)ücretli

14. Öğrenci sayınız?

a)5-10 b) 11-15 c) 16-20 d) 21-25 e)26-30

15. Öğretmene Yardımcı personel var mi?

Evet () Hayır ()

16. Alanınızda seminer almak istiyor musunuz?

Evet () Hayır ()

17. İstiyorsanız hangi konularda?

1-

2-

3-

4-

18. Kimlerden eğitim almak istersiniz ?

a) Aynı seviye meslektaş öğretmenlerden

b) Alanının uzmanı üst düzey kişilerden

c) Diğer.....

19. Sosyal aktivitelere katılıyor musunuz ?

Evet () hayır () Bazen ()

21. Hangi tür aktivitelere katılıyorsunuz

a) Seminer

b) Konferans

c) Sempozyum

d).....

24. Okul yönetiminden memnun musunuz?

Evet () Hayır ()

22. Ailenize, kendinize zaman ayırabiliyor musunuz?

Evet () Hayır ()

23. Mutlu musunuz?

Evet () Hayır ()

Sayın Meslektaşım

Aşağıda yanıtlamanız gereken bazı ifadeler sunulmuştur. Lütfen her ifadeyi dikkatlice okuyun ve size uygunluk derecesine göre cevap kağıdın da bulunan seçeneklerden size uygun olana (X) işareti koyunuz. İfadelerin doğru yada yanlış cevabı yoktur. Önemli olan sizin nasıl düşündüğünüzdür. İlgı ve yardımız için teşekkür ederim.

Soruları yanıtlarken lütfen aşağıdaki ölçeği dikkate alarak değerlendirmelerde bulununuz.

- 1- Kesinlikle katılmıyorum 2- Katılmıyorum 3- Kararsızım 4- Katılıyorum
5- Kesinlikle Katılıyorum

B.ÖĞRETMEN MOTİVASYON ÖLÇEĞİ	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.Yaptığım işte Başarılı olduğumu düşünüyorum.					
2.Yaptığım işle ilgili sorumluluklar verilmesi bana kendimi değerli hissettiriyor.					
3.İş arkadaşlarımla tavrı ve davranışları beni onurlandırıyor					
4.İşimin yapılmaya değer bir iş olduğuna inanıyorum					
5.İşimi tam anlamıyla yapabilecek yetkiye sahip olmam, işimi isteyerek yapmama neden oluyor					
6.Yaptığım işin saygın olduğuna inanıyorum.					
7.Kendimi kurumun önemli bir çalışanı olarak görüyorum.					
8.Yaptığım işle ilgili konularda karar verebilmem beni mutlu ediyor.					
9.Yöneticilerin tavrı ve davranışları beni onurlandırıyor.					
10.Gerektiğinde izin kullanabilmem beni rahatlatıyor.					
11.Çalışma ortamımda fiziksel şartların uygun olduğunu düşünüyorum.					
12.Yemek, çay-kahve, ulaşım gibi imkanların ücretsiz sağlanması verimli çalışmamı sağlıyor.					
13.İş yerindeki araç, gereç ders materyallerinin yeterli olduğunu düşünüyorum					
14.Çalışanlarla iyi ilişkiler içerisinde olmam işe keyifle gelmemi sağlıyor.					
15.Konularında uzman olan kişilerden toplantı, seminer, konferans vb. faaliyetlerle eğitim almam etkililiğimi artırıyor.					
16.Çalıştığım kurumun ileriki yıllarda şu anki durumundan daha iyi olacağına inanıyorum.					
17.Yöneticimle ilişkilerimin iyi olması işe isteyerek gelmemi neden oluyor.					
18.İşimde terfi imkanımın olması çalışma isteğimi artırıyor.					
19.Yöneticimin iş arkadaşlarımla ve velilerle olan anlaşmazlıklarımı çözmekte verdiği destek beni rahatlatıyor.					
20.Başarımdan dolayı ekstra ücret ödenmesi çalışma isteğimi artırıyor.					
21.Başarımdan dolayı ödüllendirilmem çalışma isteğimi artırıyor.					

22. Kişisel ve ailevi problemlerimin çözümünde çalışma arkadaşlarımdan yardımcı olması beni rahatlatıyor.					
23. Bu iş yerinden emekli olabileceğime inanıyorum.					
24. Yaptığım işten aldığım ücretin miktarı beni tatmin ediyor.					
C) BENLİK SAYGISI ÖLÇEĞİ					
1. Diğer insanlar tarafından sevicecek özelliklere sahip değilim.					
2. Üretken bir insanım					
3. Kendimi anlamıyorum					
4. Çaresiz olduğumu düşünüyorum					
5. Kendime güvenirim					
6. Anlamlı bir hayatım olduğumu düşünüyorum					
7. Bir işi başaramadığımda hemen hayal kırıklığına uğrarım					
8. İnsanlar benimle olmaktan hoşlanırlar.					
9. Olduğum gibi görünmüyorum					
10. Yeri geldiğinde kendimi ortaya koyabilirim					
11. Duygularıma güvenmem					
12. Halimden Memnunum					
13. Kendimi küçümsüyorum.					
14. İhtiyaçlarımı karşılayabilecek yeterlikteyim					
15. Nasıl görüldüğümün farkında değilim					
16. Kendimde olmasını istediğim özelliklere sahip değilim.					
17. İnsanlar üzerinde etki bırakabilirim.					
18. Başarısız biri olduğumu düşünüyorum					
19. Kendime ilişkin değersizlik duyguları yaşadığım olur.					
20. Benim onlara olduğu kadar, diğer insanların bana ihtiyacı var.					
21. Düşüncelerimin doğruluğuna güvenmem					
22. Bedensel olarak kendime güveniyorum.					
23. Başarmak istediğim her şeyde başarısız olup yılmıyım.					
24. Bedensel ihtiyaçlarımı karşılayabilecek yeterlikteyim.					
25. Grup içindeyken diğer kişiler benimle ilgilenmezler.					
26. Zihinsel ihtiyaçlarımı karşılayabilecek yeterlikteyim.					
27. Kendimden memnun değilim.					
28. İnsanlık için önemli ve faydalı işler başarabilirim.					
30. Duygusal ihtiyaçlarımı karşılayabilecek yeterlikteyim					
31. Kendimi ümitsiz hissediyorum					
32. Kararlarım bana ait değil.					



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411/44/5717219
Konu: Araştırma İzni

26/11/2014

Sayın: Ayşe BOLAT
İstanbul Gelişim Üniversitesi Sos. Bil. Enst.
İSTANBUL

İlgi: a) 10.11.2014 tarihli dilekçeniz.
b) Valilik Makamının 24.11.2014 tarih ve 5643600 sayılı oluru.

İlgi (a) dilekçeniz ile "*Okulöncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygı Düzeyi ile Motivasyon Düzeyi Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi (İstanbul İli Örneği)*" konulu tezinize dair araştırma çalışmanız hakkındaki ilgi (a) dilekçeniz ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini rica ederim.

Murat ADALI
Şube Müdürü

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler



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

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

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksoruz.meb.gov.tr> adresinden 2505-0605-310b-b59d-9f48 kodu ile teyit edilebilir.