

382.2
B 595
1996

T.C.
Marmara Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Anaokulu Öğretmenliği Bilim Dalı

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN
ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMENLİK TUTUMLARININ
İNCELENMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Hülya BİLGİN

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Rengin ZEMBAT

T03500

İstanbul-Haziran 1996

ÖNSÖZ

Öğretmenlik kutsal bir meslektir. Bir insanın yetişmesinde, hayata hazırlanmasında, aileden hemen sonra gelen en önemli kişilerdir öğretmenler. Özellikle üç yaşında, ilk defa okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim yaşantısıyla tanışan çocukların dünyasında öğretmenler, tartışılmaz bir öneme ve etkiye sahiptirler.

Bir toplumun geleceği demek olan çocukları yetiştiren öğretmenlere, önemli sorumluluk ve görevler düşmektedir. Ancak, tüm bu sorumlulukları ve görevleri başarılı bir şekilde yerine getirebilmesi öğretmenin sağlıklı bir kişiliğe ve olumlu tutumlara sahip olmasıyla gerçekleşebilir. Bu çalışmayla, öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının, çocukların eğitimleri üzerinde önemli etkisine dikkat çekmeyi düşündük.

Yüksek lisans programına başlamam ve çalışmam boyunca teşvik ve desteğini gördüğüm, aynı zamanda tez danışmanım olan Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Bölümü'nden Sayın Yrd. Doç. Dr. Rengin ZEMBAT'a teşekkürlerimi sunarım.

Tezin istatistiksel çözümlemelerinin gerçekleştirilmesinde büyük katkılarını gördüğüm Sayın Dr. Canan Savran ve Dr. Levent Deniz'e teşekkür ediyorum. Ayrıca, bilgisayar yazılımları konusunda yardımını esirgemeyen, her zaman fikirleriyle bu çalışmamda desteğini gördüğüm meslektaşım Sayın Öğr. Gör. Oktay Aydın'a teşekkür ediyorum.

Çalışma sürem boyunca manevi desteklerini gördüğüm Marmara Üniversitesi Göztepe Kampüsü Okul Öncesi Eğitim Merkezi'ndeki bütün mesai arkadaşlarıma teşekkür ediyorum.

Eğitim yaşantımda ve çalışmam boyunca desteklerini gördüğüm, üzerinde büyük emekleri olan sevgili anne ve babama çok teşekkür ediyorum.

Arş. Gör. Hülya BİLGİN



ABSTRACT

The purpose of the research, which is called “the teaching attitude of the teachers who work at nursery school,” is mentioned below:

1. Does the teaching attitude cause any distinction according to the place where the teachers work?
2. Does the teaching attitude cause any distinction according to the teachers' age?
3. Does the teaching attitude cause any distinction according to the marital status of the teachers?
4. Does the teaching attitude cause any distinction according to the teachers who have got or haven't got children?
5. Does the teaching attitude cause any distinction according to the school where they graduated from?
6. Does the teaching attitude cause any distinction according to the length of time that the teachers have worked at nursery schools?
7. Does the teaching attitude cause any distinction according to the age groups that they have been teaching with now?
8. Does the teaching attitude cause any distinction according to the age groups that they have related with the most?
9. Does the teaching attitude cause any distinction according to the number of children in a class-room?
10. Does the teaching attitude cause any distinction according to the length of time they work?
11. Does the teaching attitude cause any distinction according to their wishes while choosing their jobs?
12. Does the teaching attitude cause any distinction according to their expectations while working at nursery schools?

13. Does the teaching attitude cause any distinction according to the pleasure that the teachers take in their own work area?
14. Does the teaching attitude cause any distinction according to the satisfaction of the payment?
15. Does the teaching attitude cause any distinction according to the progressive seminars that the teachers take?
16. Does the teaching attitude cause any distinction according to the lucidity of the teachers' temperament by themselves?

The research consists of teachers who had been working for the nursery school between 1994 and 1995 which are in Istanbul and which are being run under the control of National Education Ministry and National Society for the prevention of Cruelty to Children. In this research, especially by giving importance to the place where they work, by exemplifying with the random method, 176 nursery school teacher had been chosen and by this way the exemplified group had been comprised.

Two different kinds of form which had been prepared by the researcher had been given the group in order to collect the items.

1. the diagram of the teaching attitude for the nursery school teachers.
2. personal information form.

After having collected the results, arithmetic average for the statistical, variance analysis, and the t-test were used.

Among the by being interested in the three dimensions of the teaching attitude, the groups which have shown obvious differences results, basic have been taken out:

1. Autocratic attitude: this attitude causes some differences with the other groups according to the age of the teachers, the school where they had graduated from, the age groups that they have taught the most, and their satisfaction of the payment.

2. Democratic attitude: this attitude causes some differences with the other groups according to their experience and the age group that they have been teaching now.

3. The attitude of taking no notice: this attitude causes no differences with the other groups.

By taking care of the results, the recommendation which have been existed are emphasized below:

1. While taking part at the nursery school teacher training departments as a student, the attitude tests, interview and etc. must be used as a selecting method to the students beside the university entrance exam.

2. Students' consolidation services must be opened at the nursery school teacher training departments of the universities.

3. The lecturers of the nursery school teacher training departments must be qualified enough for both their experience and personality.

4. During the education program, practical methods must be used in the sufficient time.

5. The candidates at the nursery school teacher training departments must be supported by progressive methods in order to improve their personality.

6. The males must be encouraged to be interested and choose the field of nursery school education as a job.

7. To become a teacher at nursery schools, the education at graduate universities must be obligatory.

8. The teachers at nursery schools must be paid enough to lead a middle-class standard life in the society.



İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	lix
I. BÖLÜM GİRİŞ.....	1
Problem Cümlesi.....	4
Amaçlar	5
Önem	6
Sınırlılıklar.....	6
Sayıtlılar	7
II. BÖLÜM: İLGİLİ LİTERATÜR	8
/Okul Öncesi Eğitim.....	8
✓ Okul Öncesi Eğitimin Tanımı	8
✓ Okul Öncesi Eğitimin Amaçları	9
✓ Ülkemizde Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi.....	12
Okul Öncesi Eğitimin Tarihinde Yer Alan Düşünürler.....	17
Martin Luther(1483-1546).....	17
John Amos Comenius(1592-1670).....	17
Jean Jacques Rousseau (1712-1778).....	18
Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)	19
Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852).....	20
John Dewey (1859-1952)	21
Maria Montessori (1870-1952).....	22
Jean Piaget (1876-1980).....	24
✓ Okul Öncesi Eğitim Kurumları	25
✓ Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Önemi.....	25
✓ Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel Mekan.....	30
✓ Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Program	31
✓ Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Sınıflandırılması	33
Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Personel	35
Yönetici	35
Öğretmen	36
Yardımcı Personel.....	46

Tutumlar	47
Tutumun Öğeleri	51
Tutumların Özellikleri	54
Tutum ve Davranış	55
Tutum Değişiminin Kuramsal Yönleri	57
Öğretmenlik Tutumları	60
Öğretmenlik Tutumlarının Türleri	60
Otokratik	60
Demokratik	61
Boşvermiş	62
Öğretmen Tutumları ile Öğrenci Nitelikleri Arasındaki İlişkilerle İlgili Araştırmalar	63
III. BÖLÜM: YÖNTEM	66
Araştırmanın Modeli	66
Evren ve Örneklem	66
Evren	66
Örneklem	66
Verilerin Toplanması	66
Kişisel Bilgiler Formu	67
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği	67
Geçerlik Hesaplamaları	68
Güvenirlilik Hesaplamaları	69
Norm Hesaplamaları	69
Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	71
IV. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLANMASI	72
V. BÖLÜM: TARTIŞMA VE SONUÇ	102
VI. BÖLÜM: ÖZET VE ÖNERİLER	113
Özet	113
Öneriler	116
KAYNAKLAR	119
EKLER	125
Ek 1: Kişisel Bilgiler Formu	126
Ek 2: Öğretmenlik Tutum Ölçeği	129
Ek 3: Okul Öncesi Öğretmenler İçin Öğretmen Tutumları Ölçeği'nin Güvenirlilik Hesaplamaları ile İlgili Tablolar	133

TABLÖLAR LİSTESİ

TABLO 1: Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Dağılımı	16
TABLO 2: Öğretmen Tutumları Ölçeği'nin Ham ve Standart Puanları	69
TABLO 3: "Otokratik Öğretmen Tutum Boyutu"nun Öğretmenin Çalıştığı Okul Öncesi Eğitim Kurumunun Bağlı Olduğu Bünyeye Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı	72
TABLO 4: "Demokratik Öğretmen Tutum Boyutu"nun Öğretmenin Çalıştığı Okul Öncesi Eğitim Kurumunun Bağlı Olduğu Bünyeye Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı	72
TABLO 5: "Boşvermiş Öğretmen Tutum Boyutu"nun Öğretmenin Çalıştığı Okul Öncesi Eğitim Kurumunun Bağlı Olduğu Bünyeye Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı	72
TABLO 6a: "Otokratik Öğretmen Tutum Boyutu"nun Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı	73
TABLO 6b: "Otokratik Öğretmen Tutum Boyutu"nun Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Farklılaşma Durumu t-Testi Sonuçları	73
TABLO 7: "Demokratik Öğretmen Tutum Boyutu"nun Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı	74
TABLO 8: "Boşvermiş Öğretmen Tutum Boyutu"nun Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı	74
TABLO 9: "Otokratik Öğretmen Tutum Boyutu"nun Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı	75
TABLO 10: "Demokratik Öğretmen Tutum Boyutu"nun Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı	76
TABLO 11: "Boşvermiş Öğretmen Tutum Boyutu"nun Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı	76
TABLO 12: "Otokratik Öğretmen Tutum Boyutu"nun Öğretmenlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı	77
TABLO 13: "Demokratik Öğretmen Tutum Boyutu"nun Öğretmenlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı	77
TABLO 14: "Boşvermiş Öğretmen Tutum Boyutu"nun Öğretmenlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı	78

TABLO 15a: “Otokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Mezun Oldukları Kuruma Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı	79
TABLO 15b: “Otokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Mezun Oldukları Kuruma Göre Farklılaşma Durumu t- Testi Sonuçları	79
TABLO 16: “Demokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Mezun Oldukları Kuruma Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı	80
TABLO 17: “Boşvermiş Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Mezun Oldukları Kuruma Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı	80
TABLO 18a: “Otokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Bu Meslekte Çalıştıkları Yıllara Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı	82
TABLO 18b: “Otokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Meslekte Çalıştıkları Yıllara Göre Farklılaşma Durumu t- Testi Sonuçları	82
TABLO 19a: “Demokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Bu Meslekte Çalıştıkları Yıllara Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı	83
TABLO 19b: “Demokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Meslekte Çalıştıkları Yıllara Göre Farklılaşma Durumu t-Testi Sonuçları	83
TABLO 20: “Boşvermiş Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Bu Meslekte Çalıştıkları Yıllara Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı	84
TABLO 21: “Otokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Şu Anda Çalışılan Yaş Gruplarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı	85
TABLO 22a: “Demokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Şu Anda Çalışılan Yaş Gruplarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı	86
TABLO 22b: “Demokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Şu Anda Çalışılan Yaş Gruplarına Göre Farklılaşma Durumu t-Testi Sonuçları	86
TABLO 23: “Boşvermiş Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Şu Anda Çalıştıkları Yaş Gruplarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı	86
TABLO 24a: “Otokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin En Fazla Çalıştıkları Yaş Gruplarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı	88

TABLO 24b: “Otokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin En Fazla Çalıştıkları Yaş Gruplarına Göre Farklılaşma Durumu t-Testi Sonuçları.....	88
TABLO 25: “Demokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin En Fazla Çalıştıkları Yaş Gruplarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı.....	88
TABLO 26: “Boşvermiş Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin En Fazla Çalıştıkları Yaş Gruplarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı.....	89
TABLO 27: “Otokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Sınıflarındaki Çocuk Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı.....	90
TABLO 28: “Demokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Sınıflarındaki Çocuk Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı.....	90
TABLO 29: “Boşvermiş Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Sınıflarındaki Çocuk Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı.....	91
TABLO 30: “Otokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Kurumdaki Bir Gün Boyunca Çalışma Sürelerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı.....	92
TABLO 31: “Demokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Kurumdaki Bir Gün Boyunca Çalışma Sürelerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı.....	92
TABLO 32: “Boşvermiş Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Kurumdaki Bir Gün Boyunca Çalışma Sürelerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı.....	93
TABLO 33: “Otokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Mesleklerini İsteyerek Seçip Seçmemesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı.....	94
TABLO 34: “Demokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Mesleklerini İsteyerek Seçip Seçmemesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı.....	94
TABLO 35: “Boşvermiş Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Mesleklerini İsteyerek Seçip Seçmemesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı.....	94
TABLO 36: “Otokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Mesleklerini Yapmaktan Memnun Olup Olmamalarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı.....	95

TABLO 37: “Demokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Mesleklerini Yapmaktan Memnun Olup Olmamalarına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığı	95
TABLO 38: “Boşvermiş Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Mesleklerini Yapmaktan Memnun Olup Olmamalarına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığı	95
TABLO 39: “Otokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Şu Anda Çalıştıkları İş Ortamından Memnun Olup Olmamalarına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığı	96
TABLO 40: “Demokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Şu Anda Çalıştıkları İş Ortamından Memnun Olup Olmamalarına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığı	96
TABLO 41: “Boşvermiş Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Şu Anda Çalıştıkları İş Ortamından Memnun Olup Olmamalarına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığı	97
TABLO 42a: “Otokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Aldıkları Maaşı Yeterli Bulup Bulmamalarına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığı	98
TABLO 42b: “Otokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Aldıkları Maaşı Yeterli Görüp Görmemelerine Göre Farklılaşma Durumu t-Testi Sonuçları	98
TABLO 43: “Demokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Aldıkları Maaşı Yeterli Bulup Bulmamalarına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığı	98
TABLO 44: “Boşvermiş Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Aldıkları Maaşı Yeterli Bulup Bulmamalarına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığı	99
TABLO 45: “Otokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alıp Almamalarına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığı	100
TABLO 46: “Demokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alıp Almamalarına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığı	100
TABLO 47: “Boşvermiş Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alıp Almamalarına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığı	100
TABLO 48: “Otokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Kendi Tutumlarını Algılamalarına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığı	100

I. BÖLÜM GİRİŞ

Eğitimin çağdaş görevi, eğitim gören bireyin karşılaştığı sorunları çözümleyebilmesinde gerekli bilgi ve deneyimleri kişiye sağlamasıdır. Birey, eğitim sayesinde karşılaştığı problemlerle başedebilme yollarını geliştirmiş olacaktır. Böylelikle, eğitim, insanın hem içinde yaşadığı dünya ve zamana hem de gelecekte karşılaşacağı yeni durumlara uyum sağlayarak, hayatını idame ettirmesine yardım ederek, gerçek anlamını bulacaktır.

Eğitimin toplumsal bir kurum oluşu nedeniyle, her toplumun kendine özgü bir eğitim sistemi vardır. Bu sistem, o toplumun, milletin, kültürel, sosyal, ekonomik özelliklerine ve değerlerine göre kurulur, biçimlenir ve gelişir. Her eğitim sistemi, o toplum içerisinde geçerli değerleri yansıtır ve o toplum tarafından eğitimden beklenen görevleri yerine getirir (Hesapçıoğlu, 1988, s.29).

Eğitim, kişinin toplumsal yeteneklerinin ve optimum kişisel gelişmesinin sağlanması için, seçkin ve kontrollü bir çevreyi ve okul etkinliklerini içine alan sosyal bir süreçtir (Varış, 1978, s.35).

Günümüzde bir ülkenin gelişmişlik düzeyi, o ülkenin çocuklarına verdiği eğitimin niteliği ile ölçülmektedir.

Her toplum çocuklarının, beden, duygu, zihin gelişimini ve toplum açısından sağlıklı bir kişiliğe sahip olmalarını, hayata başarılı bireyler olarak katılmalarını sağlayacak şekilde yetişmelerini ister. Yapılan bilimsel araştırmalar ve çağdaş eğitim alanındaki uygulamalar, nitelikli, sağlıklı ve istenilen davranışlara sahip nesilleri yetiştirmek için eğitime çok küçük yaşlarda başlanılmasının gerekli olduğunu ortaya koymuştur(Bilir, 1993, s.63).

Yaşamın ilk yılları olan erken çocukluk çağı olarak tanımladığımız zorunlu eğitim yaşına kadar olan 0-6 yaş arasındaki dönem, bireyin gelecekte göstereceği, tüm özellikleri, başarı, davranış biçimi, yaşam şekli, kişilik gelişimi, yaratıcılığı gibi bu özelliklerin kazanılmasının en önemli temellerinin atıldığı bir devredir. Belirtilen bu dönemde çocuğun gelişim özellikleri ve bireysel ayrılıkları göz önünde bulundurularak fiziksel, sosyal, duygusal, motor, dil, zihinsel, moral gelişimleri açısından çocuğa sistemli bir eğitim verilmelidir, işte böyle bir eğitim de ancak okul öncesi eğitim kurumlarında sağlanabilir (Mağden, 1993, s.70).

Bir çocuğun hayatında bazı belirli etkenler vardır ki, aile bunları veremediği halde, okul öncesi eğitim kurumu verebilmektedir (Özgür, 1973, s.320):

1. Okul öncesi eğitim kurumu çocuğa kendi çevresinden uzakta, korunmakta olduğu ana kucağının ötesinde bağımsız ve başarı dolu bir hayata götüren tecrübeler kazandırmaktadır.

2. Çok yönlü ve önemli sosyal hayat bilgileri herhangi bir ortamda gelişemez. Bu ancak aynı yaşta olan öteki çocukların oluşturduğu sosyal ortamda olasıdır.

Böylesi önemli niteliklere sahip okul öncesi kurumlarının her geçen gün yararı daha iyi anlaşılmakta ve çağdaş dünyada çocuğun gelişmesi konusunda önemli bir kilometre taşı oluşturmaktadır.

Eğitimin en önemli amaçlarından biri, hatta en önemlisi bireyin içinde bulunduğu ortama dengeli bir şekilde uyum sağlamasının gerçekleştirilmesidir. Bu uyumun sağlanmasına esas olacak sağlam temellerin okul öncesi eğitim döneminde atılması gerektiği tartışılmaz bir gerçektir. Bu bakımdan eğitim ihtiyacımızın önemli, öncelikli ve ağırlıklı bir bölümü olan

ve eğitim sistemimizin ilk basamağını teşkil eden okul öncesi eğitimi ülkemizin geleceği bakımından hayati önem taşımaktadır.

Yaşamın ilk yıllarında öğrenilen şeylerin, kazanılan davranışların kalıcı etkileri nedeniyle okul öncesi öğretmenleri çok önemli kişilerdir. İlk öğrenilen şeylerin iyi, güzel ve doğru şeyler olması hem çocuk hem de toplum için büyük değer taşır (Gürkan, 1986, s.129).

Okul öncesi öğretmeni çocuğun aile dışında karşılaştığı ilk yetişkindir. Aynı zamanda bu yaş çocuğunun dünyasında önemli bir model teşkil ederek, çocuğun yarınlarını etkiler."Bu yetişkin, çocuğun ev dışındaki yetişkinlere güvenmesine yardımcı olur." (Oktay, 1993, s.75).

Okul öncesi eğitimi öğretmenin, gün boyu çocuğun birebir iletişimde olduğu yetişkin olması nedeniyle, çocuk için önemli bir model olarak, çocuğun davranışlarını ve düşünce dünyasının gelişimine etki etmektedir. Çocuk, öğretmenin tutum, tavır ve davranışlarını kendisine örnek almaktadır. Öğretmen ve çocuğun, gün içerisinde birlikte geçirdikleri zaman diliminde yaşanan olaylar ve faaliyetlerde öğretmenin tutumu, çocuğun olaylara ve arkadaşlarına olan davranışlarını direkt olarak etkilemektedir.

Okul öncesi eğitim etkinliklerinin amaçlarına ulaşması, herkesten ve herşeyden daha çok öğretmenin kişilik yapısına, öğretim teknikleri konusundaki bilgisine ve bu teknikleri uygulayışındaki esnek tutumuna bağlıdır (Oğuzkan ve Oral, 1987, s.90).

Öğretmenler ve çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarında günün büyük bir bölümünü birlikte geçirirler. Bu beraberliği mutlu bir şekilde sürdürebilmek için, çocuğun güven duyabileceği ve bir gruba ait olma duygusunu tadabileceği bir kabul ortamında bulunması gerekmektedir. İyi bir

öğretim, çocuk ve öğretmen arasındaki gerçek bir ekip çalışması ile ortaya çıkar.

Öğretmenin kişilik özelliklerinin önemi tam anlamıyla son yıllarda anlaşılmaya başlanmıştır. Palmer yaptığı araştırmada çocuk-yetişkin ilişkisinde yetişkinin ne öğrettiğinin değil, nasıl öğrettiğinin önemli olduğu üzerinde ısrarla durmuştur.

Özellikle okul öncesi eğitim kurumlarında öğretimden ziyade eğitimin ağırlıklı olması, çocuğun gelecek için zihninde oluşturacağı düşünme modellerinin şekillenmesi yönünden öğretmenin tutumu oldukça önem kazanmaktadır.

Öğretmenin kişiliğinin önem taşımasının bir diğer nedeni de onun öğrenme ortamlarını oluşturan kişi olmasından kaynaklanmaktadır (Gürkan, 1986, ss.124-125).

Okul öncesi eğitim döneminde, önemli bir yere ve göreve sahip olan öğretmenlerin tutumları, yetiştirdikleri çocukların gelişimlerinde ve dolayısıyla çocukların gelecekteki konumları üzerinde büyük bir etken teşkil edecektir.

Bu nedenle, bu kademedeki öğretmenlerin itina ile seçilmesi, çok iyi yetiştirmeleri, daha sonraki eğitim öğretim seviyeleri, meslek ve toplum yaşamı yönünden son derece önemlidir (Oktay, 1993, s.76).

Problem Cümlesi

Yukarıda okul öncesi eğitim kurumlarının neden önemli olduğu ve bu kurumlarda görev yapan temel bireylerden öğretmenlerin, çocukların hayata hazırlanmalarında önemli etkileri olduğu üzerinde durulmuştur.

Bu önemden hareketle yapılan bu araştırmanın problem cümlesi "3-6 yaş grubu çocukların devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının incelenmesi" şeklinde ifade edilebilir.

Amaçlar

"3-6 yaş grubu çocuklarının devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının incelenmesi" başlığını taşıyan bu çalışmada, aşağıdaki soruların cevapları araştırılmıştır:

1. Öğretmenlik tutumları, öğretmenlerin çalışmakta olduğu kurumun bağlı olduğu bünyeye göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmenlik tutumları, öğretmenlerin yaşına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen tutumları, öğretmenlerin medeni haline göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmen tutumları, öğretmenlerin çocuk sahibi olup olmamasına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmen tutumları, öğretmenlerin mezun oldukları kuruma göre farklılaşmakta mıdır?
6. Öğretmen tutumları, öğretmenlerin okul öncesi kurumda çalıştıkları yıllara göre farklılaşmakta mıdır?
7. Öğretmen tutumları, öğretmenlerin şu anda çalıştıkları yaş gruplarına göre farklılaşmakta mıdır?
8. Öğretmen tutumları, öğretmenlerin en fazla çalıştıkları yaş gruplarına göre farklılaşmakta mıdır?
9. Öğretmen tutumları, öğretmenlerin çalıştıkları sınıftaki çocuk sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
10. Öğretmen tutumları, öğretmenlerin çalışma sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?

11. Öğretmen tutumları, öğretmenlerin mesleklerini isteyerek seçip seçmemelerine göre farklılaşmakta mıdır?
12. Öğretmen tutumları, öğretmenlerin okul öncesi kurumunda çalışmaktan memnun olup olmamalarına göre farklılaşmakta mıdır?
13. Öğretmen tutumları, öğretmenlerin çalışmakta olduğu iş ortamından memnun olup olmamalarına göre farklılaşmakta mıdır?
14. Öğretmen tutumları, öğretmenlerin aldıkları maaşı yeterli bulup bulmamalarına göre farklılaşmakta mıdır?
15. Öğretmen tutumları, öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre farklılaşmakta mıdır?
16. Öğretmen tutumları, öğretmenlerin kendi tutumlarını algılamalarına göre farklılaşmakta mıdır?

Önem

Yapılan bu araştırmayla;

1. Ülkemizde bir bilim dalı olarak yeni gelişen okul öncesi eğitimi alanına katkıda bulunacak,
2. Okul öncesi eğitim alanında öğretmen yetiştiren kurumların bu konuya ilgilerini çekecek,
3. Okul öncesi kurumlarda çalışan öğretmenlere tutumlarını gözden geçirmede yol gösterecek,
4. Yapılacak yeni araştırmalara ışık tutacaktır.

Sınırlılıklar

1- Araştırma, İstanbul ili Kadıköy ve Beşiktaş ilçeleri dahilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Anasınıfı, Özel Anaokulu, Bağımsız Anaokulu ve Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı Özel Gündüz Bakımevleri ile sınırlandırılmıştır.

2- Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin T.C. eğitim kurumlarından mezun olmaları ile sınırlandırılmıştır.

3- Uygulama çalışmasının yapılması 1994-95 öğretim yılı ile sınırlandırılmıştır.

Sayıtlar

Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumlarını tesbit konusunda yapılan araştırmada,

1-Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları, 3-6 yaş dönemi çocukların gelişimleri üzerinde son derece etkili olduğu,

2-Bu araştırmada kullanılan ölçek, yine bu araştırma çerçevesinde yapılan geçerlik-güvenirlik çalışmalarından elde edilen bulgular doğrultusunda geçerli ve güvenilir olduğu,

3-Araştırmaya katılan denekler ölçekle ilgili formlarda gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttığı,

4-Araştırmada kullanılan örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

II. BÖLÜM: İLGİLİ LİTERATÜR

Okul Öncesi Eğitim

Okul Öncesi Eğitimin Tanımı

İnsan hayatında çeşitli alanlarındaki gelişme ve öğrenmelerin büyük bir kısmının yaşamın çok erken yıllarında ortaya çıktığını bulmuşlardır. İnsan yaşamının ilk üç beş yılında beyin çok büyük bir hızla büyür, ayrıca bu yıllar daha sonraki tüm becerilerin kazanıldığı en kritik yıllardır. Temel bilgi ve beceriler, kendileriyle ilgili bu kritik dönemlerde, doğrudan sağlanan zengin uyarıcılar ve deneyimlerle kazandırılmazsa ileriki yıllarda öğrenilseler bile, ulaşılan düzeyde eksiklikler görülebilir. Buna karşın, erken yaşlarda zengin deneyimlerle elde edilen temel bilgi ve beceriler, çocukların daha sonraki öğrenmelerinde başarılı olma şanslarını arttırmaktadır (Gürkan, 1993, s.66).

Erikson; çocukluğu insanı insanlığa başlatan ilk sahne, kendimize özgü yetilerimizi ve eksikliklerimizi yavaş fakat açık bir şekilde geliştiren önemli bir dönem olarak tanımlamaktadır. Ona göre; bebeklik ve çocukluk öyle bir evredir ki, bu evrede bireye verilecek eğitimle, birey ya dünyaya güvenilebilir ve inanılabilir bir biçimde bakmayı öğrenir. Ya da dünyanın nefret ve korkuyla dolu olduğunu öğrenmeye başlar (Ericson, 1982, s.41).

Genellikle okul öncesi dönem, en geniş anlamda çocuğun doğumundan ilköğretime başlamasına kadar geçen süredir. Ancak daha dar ve yaygın kullanımında ise çocuğun yaşamının ilkokuldan önceki 1-2 yılı olarak kabul edilmektedir. "Okul öncesi eğitim" deyimini ise daha çok üç, dört, beş yaşlarındaki çocukların düzenli bir programla eğitildikleri kurumlardaki eğitimi için kullanılmaktadır (Oktay, 1993, s.73).

Ülkemiz, gelişmekte olan bir yapıya sahip olması nedeniyle hızla değişme süreci içinde bulunmaktadır. İçinde bulunduğu ekonomik ve toplumsal değişiklikler beraberinde yeni ihtiyaçları ve değerleri de getirmekte, toplum hayatında değişikliklere de yol açmaktadır. Toplumumuzda çalışan anne sayısının artması, çekirdek aile modelinin yaygınlaşması, küçük ve kapalı mekanlar içinde oturulması, çocuğun bakıcı veya annecanne, babaanne gibi akrabalarca yetiştirilmesi yerine, yaşlılarıyla birlikte olabileceği bir ortamda yetiştirilmesini ön plana çıkarmaktadır (Oktay, 1994, s.187).

Okul öncesi eğitimi; 0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı çevre imkanları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim sürecidir (14. Milli Eğitim Şurası, 1993, s.233).

Okul Öncesi Eğitimin Amaçları

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 19. maddesi Okul öncesi eğitiminin zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsadığını hükme bağlamıştır. Bu eğitim isteğe bağlıdır.

20. maddesi ise, Okul Öncesi Eğitimi'nin amaçları ve görevlerini; Milli Eğitim Genel Amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak aşağıdaki gibi belirlenmiştir: Bu amaçlar ve görevler;

1- Çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,

2- Onları temel eğitime hazırlamak

3- Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak

4- Çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (14. Milli Eğitim Şurası, 1993, s.247).

Milli Eğitimin belirlemiş olduğu genel amaç ise şöyledir: Bireysel mükemmelliyet çocukta yaptığının en iyisini yapma, sosyal uyum ve ekonomik etkililik açısından, çocuğun gelişimini bütüncül bir yapıda geliştirmeyi esas almalıdır (14. Milli Eğitim Şurası, 1993, s.15).

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Genel Müdürlüğü'nün okul öncesi eğitime ilişkin belirlediği amaçlar şunlardır:

1- Çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişmelerine sağlıklı çevre-uyarıcı zenginliği düzenlemeleriyle yardımcı olmak; kişilik gelişmelerini Eğitimin Temel Hedefleri doğrultusunda güçlendirmek, yönlendirmek

2- Çocukların sosyal ve zihinsel gelişimlerini olumlu yönde yönlendirip, bilgi, beceri ve iyi alışkanlıklar kazandırarak ilköğretime hazırlamak

3- Özellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen çocukların, ekonomik, sosyal ve kültürel yoksunluklarının olumsuz etkilerini ortak bir yetişme ortamı içinde, okul-aile işbirliğinden kaynaklanan koruyucu önlemlerle gidermek ya da hafifletmek

4- Çalışan annelerin, çocuklarının bakımı ve eğitimi konusunda içine düştükleri sorunları çözümlemek

5- Ana babayı kapsamına alan planlarla, onların, çocuk yetiştirme ile ilgili eğitici görüşleri ile bilgi, beceri ve tavır alışlarını yönlendirmek

6- Toplumu kapsamına alan planlarla, çocukla etkileşimde bulunan tüm kişi, kurum ve kuruluşları, bilinçlendirerek çocukla ilgili konularda faaliyete geçmelerini sağlamak

7- Ana dilinin temellerinin atıldığı bu kritik dönemde çocukların yerel kısaltma ve deyişlerden uzak, dil kurallarına uygun arı bir Türkçe ile konuşmalarını sağlamak

8- Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak

Dünya Okul Öncesi Eğitim Örgütü (OMEP)'nin uzun yıllar başkanlığını yapmış olan ünlü uzman Mialaret, her ülkede genel olarak okul öncesi eğitimin amaçlarını; "Toplumsal amaçlar"; çalışan kadınların çocuklarına bakmak, her sınıftan çocuğa eğitim imkanı hazırlamak, çocuğun sosyalleşmesine yardımcı olmak, "Eğitici amaçlar"; dil-iletişim, duyu organlarının ve çevreye duyarlılığının geliştirilmesi, "Çocuğun gelişmesi ile ilgili amaçlar"; çocuğa yapılacak eğitimsel etkilerin, çocuğun gelişim evrelerini göz önünde bulundurarak, onun herhangi bir eksiklik ve kırıklık duygusuna uğramamasını sağlamaya çalışmak şeklinde özetlemektedir (Oktay, 1990, s.152).

Okul öncesi eğitimin amaçları ülkeden ülkeye, toplumdaki topluma hatta aileden aileye bile farklılıklar gösterebilir. Bazı amaçlar ülke genelinde açıkça ortaya konmuştur. Bazı ülkelerde açıkça belli olmamakla birlikte, ailenin bu konudaki anlayışına göre şekillenmektedir.

Ülkemizde Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Ülkemiz, gelişmekte olan bir yapıya sahip olması nedeniyle hızla değişme süreci içinde bulunmaktadır. İçinde bulunduğu ekonomik ve toplumsal değişiklikler beraberinde yeni ihtiyaçları ve değerleri de getirmekte, toplum hayatında değişikliklere de yol açmaktadır. Toplumumuzda çalışan anne sayısının artması, çocuğun bakıcı veya anneanne, babaanne gibi akrabalarca yetiştirilmesi yerine, yaşlılarıyla birlikte olabileceği bir ortamda yetiştirilmesini ön plana çıkarmaktadır. Bu durum yeni arayışlar ve çözüm yollarını bulma zorunluluğunu getirmektedir. Bu çözümlerin en başta geleni okul öncesi yaş grubu çocuklarının kurumlarda bakılması ve eğitilmeleridir (Oktay, 1994, s.187).

Okul öncesi eğitim kurumları; çalışan anneye çalışma saatleri sırasında çocuğunu güvenle bırakabileceği bir yer olmasının yanısıra çocuğun sağlıklı bakımı, beslenmesi, eğitimi, kişiliğinin gelişimi ve iyi alışkanlıklar kazanması ve diğer çocuklarla birlikte olup oyun oynama fırsatını tanıması açısından ailelere önemli bir hizmet vermektedirler.

Okul öncesi eğitim kurumları, gelişen toplumlarda giderek resmi okul sisteminin bir parçası haline gelirken; devlet, yerel yönetimler, vakıflar, gönüllü özel kişi ve kuruluşlar okul öncesi eğitim kurumu açıp çalıştırmaktadırlar (Oktay, 1990, s.152)

Okul öncesi eğitime ilişkin çalışmaların tarihsel sürecine bakıldığında; İlk kez Tanzimat döneminde, 16 Mart 1848' de İstanbul'da "Darülmuallimin" adıyla bir okul açılmıştır. Bu, Türk Eğitim tarihinde çok önemli bir yeniliktir. Bu kurumun asıl amacı, o yıllarda yeni yeni açılmakta olan ve sıbyan mekteplerinin az üzerinde, yani basit bir orta öğretimin ilk

sınıfları sayılabilecek "Rüşdiye" mekteplerine öğretmen yetiştirmekti (Akyüz, 1990, s.4-5).

Cumhuriyetten önce, Fatih Devrinde açılan (Sıbyan Mektepleri) anaokullarının başlangıcı olarak bilinir. Daha sonraları, 1869 yılında Anaokulu Öğretmenlerine yol gösterici adı ile bir program hazırlanmış, ancak bu yönde olumlu bir çalışmaya geçilememiştir (Sel, 1982, s.75).

Cumhuriyet döneminde, modern ve laik manada ele alınan okul öncesi eğitimi konusunda çeşitli çalışmalar ve teşebbüsler yapılmıştır. Osmanlı İmparatorluğu zamanında 1913 yılında yürürlüğe giren "Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkatı" ve 1915 tarihli "Ana Mektepleri Nizamnamesi" uyarınca açılan ve 1919'da kapanan Ana Öğretmen Okulu ve resmi anaokullarının 1927'de öğretime tekrar açıldığı ve faaliyetlerini 1933 yılına kadar devam ettirdiği görülmüştür. Bir yıl süreli olan "Ana Öğretmen Okulu" üç yıl mezun vermiş daha sonra kapatılmıştır (Akyüz, 1989, s.118). 1952 yılında anaokulları eğitimi, programı ve bu okullara öğretmen yetiştirilmesi konularında çeşitli yönetmelikler hazırlanmış, ancak imkanların yetersizliği güçlü bir tatbikata fırsat vermemiştir. Bu yıllarda yapılan çeşitli Milli Eğitim Şuralarında, okul öncesi eğitimin önemle ele alındığı müşahade edilmektedir.

1960 yılından sonra okul öncesi kurumlara artan taleple birlikte önce ilkokul öğretmenlerinin kısa süreli bir kurstan geçirilmeleri şeklinde başlayan okul öncesine öğretmen yetiştirme işi, daha sonra kız meslek liselerinde açılan "Çocuk Gelişimi ve Eğitimi" bölümlerine bırakılmıştır. Bu bölümlerin öğretmen kaynağını da Ankara ve Konya'da açılan Kız Sanat Yüksek Öğretmen okulları oluşturmuştur. 1982 yılından itibaren Mesleki Eğitim Fakültelerine dönüşen bu kurumlarda 2 yıllık ön lisans düzeyinde anaokulu öğretmenini yetiştiren bölümler açılmıştır (Oğuzkan-Oral, 1983, s.73). Tatbikatta istenen seviyeye ulaşamamış olmakla birlikte, 1961 Anayasasını

takip eden devrede, okul öncesi eğitimi konusunda çeşitli mevzuat çalışmaları yapılmıştır. Bu cümleden olarak 222 sayılı "İlköğretim ve Eğitim Kanunu" ile 1962 tarihli "Anaokulları Yönetmeliği" ni zikretmek mümkündür (Meydan, 1984, s.11-12).

Ancak, konunun öneminin benimsenmesi ve Okul öncesi Eğitimin yaygınlaştırılması, diğer eğitim kademelerindeki hıza paralel bir gelişme göstermemiştir. Okul öncesi Eğitimi, bugün ülkemizde % 5. 2'lik okullaşma oranı ile çok düşük seviyede bulunmaktadır. Bu oran bazı batılı ülkelerde % 100'lere kadar çıkmaktadır.

1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı "Milli Eğitim Temel Kanunu" öğretim kademelerini bütün olarak ele alan bir kanundur. Bu kanunun 17. maddesinde "Milli Eğitim Amaçları yalnız resmi ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, işyerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır" denilerek her yerde eğitim ilkesi vurgulanmıştır. Bu kanunda Okul Öncesi Eğitimi, zorunlu öğrenim çağına gelmemiş çocukların eğitimi olarak ele alınmış, amaç ve görevleri açıkça belirtilmiştir (14. Milli Eğitim Şurası, 1993, s.235).

1977 yılında ilköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde bir "Okul Öncesi Şubesi" kurulmuş, öncelikle ilkokulların bünyesinde anasınıfları açılması, okul öncesi sahası için öğretmen yetiştirilmesi ve gerekli araç gereç hazırlanması çalışmaları hızlandırılmış, 29 ilde pilot uygulamaya geçilmesi kararlaştırılmıştır (Meydan, 1984, s.11-12).

1981 yılında toplanan 10. Milli Eğitim Şurası'nda Okul Öncesi Eğitimi'ne gereken ağırlık verilerek bu eğitime ilişkin önemli öneriler getirilmiştir.

Bu arada başta İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü mezunları olmak üzere, Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu, Çocuk Sağlığı ve Eğitimi bölümü ile çeşitli üniversitelerin Psikoloji ve Eğitim Bilimleri bölümü mezunları ile Sosyal Hizmetler Akademisi mezunlarının da bu alandaki yetişmiş eleman ihtiyacını karşılamak üzere çalışmalar yaptıkları dikkati çekmektedir. Son yıllardı, Boğaziçi Üniversitesi de okul öncesi lisans üstü programları yolu ile alanda uzmanların yetişmesine katkıda bulunmaktadır.

1987 yılından itibaren İstanbul'da Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi'ne bağlı Eğitim Yüksek Okulu'nda Ana Okul Öğretmenliği Anabilim Dalı açılarak ilköğretime öğretmen yetiştiren bir kurumun bünyesinde okul öncesi kurumlara öğretmen yetiştirilmeye başlanmıştır. Bu kurum halen Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi'ne bağlı Okul Öncesi Eğitim Bölümü olarak hizmet vermektedir.

1991-1992 öğretim yılından itibaren 4 yıla çıkarılan ve 1992-93 öğretim yılında da Anaokulu ve Sınıf Öğretmenliği Bölümü olarak fakülte bünyesine alınan bu programla Türkiye'de ilk kez anaokulundan üniversiteye kadar her kademede öğretmen yetiştiren bir kurum bütünlüğü ortaya çıkmış bulunmaktadır (Oktay, 1993, s.76).

1992 yılına kadar, Milli Eğitim Bakanlığı'nda, Okul Öncesi Eğitim Hizmetleri; İlköğretim Genel Müdürlüğü, Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü ile Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı'na yürütülmekteydi.

1992 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki 3797 Sayılı Kanun'la Merkez Teşkilatı bünyesinde yeni bir birim olarak "Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü" kurulmuştur.

Böylece Okul Öncesi Eğitimi alanında çok önemli bir gelişme sağlanmıştır. Okul öncesi eğitiminde 4. ve 5. Beş yıllık Kalkınma Planları'nda hedeflenen okullaşma oranlarına hala ulaşılmış değildir. Tüm çalışmalara karşın çağ nüfusunun ancak %5. 2'sine eğitim verilebilmiştir.

Bugün toplumun tüm kesimlerinde Okul Öncesi Eğitimi'nin öneminin anlaşılmış olması, çeşitli özel ve resmi kuruluşların bu konuda çalışmalar yapmalarında önemli rol oynamıştır (14. Milli Eğitim Şurası, 1993, s.235-236).

TABLO 1:
Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Dağılımı

Kurum	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI			
I- Bağımsız Anaokulu	224	7.517	621
a) Resmi	72	4.022	343
b) Özel	152	3.495	278
II- Anasınıfı	7.049	154.689	9.523
a) Resmi	6.888	150.644	9.247
Kurumların bünyesinde bulunan	5.829	131.001	7.513
Uygulama sınıfı	348	7.806	1.037
Özel eğitim okulu bünyesinde	88	109	17
OÇEP	623	11.728	680
b) Özel	161	4.045	276
DİĞER KAMU KURUM VE KURULUŞLARI			
I- SHÇEK	764	20.958	1.659
a) Resmi	29	2.468	13
b) Özel	735	18.490	1.646
II- 657 SK. 191. Maddesine Göre (Resmi)	327	20.928	807
TOPLAM	8.364	204.092	12.610
I- Resmi	7.316	164.450	10.410
II- Özel	1.048	46.958	2.200

* MEB Dokümantasyonu, 1994-1995 Öğretim Yılı Verileri.

Okul Öncesi Eğitimin Tarihinde Yer Alan Düşünürler

Martin Luther(1483-1546)

Protestan reformun dini etkilerinin yanında bir diğer etkisi ise, evrensel eğitim ve edebiyat üzerinde olmuştur. Formal okul eğitimi ve çocuklara okuma öğretmek bu dönemde özellikle M. Luther tarafından önemsenmiştir.

Luther için aile çocuğun eğitiminde en önemli kurumdur. Bu yönden anne ve babaları yönlendirmeye çalışmıştır. Eğitime aynı zamanda toplumsal destek verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Okul, sosyalleşmeyi sağlaması yanında, dini ve ahlaki eğitim ve daha da önemlisi mesleki beceri vermesi açısından önemlidir (Zembat, 1992, s.78).

John Amos Comenius(1592-1670)

Comenius'un eğitimle ilgili düşüncelerinin temelini, Luther'in dini düşünceleri oluşturmuştur. Onlara göre, inançları ne öğreteceklerine, şekil, öz ve form kazandırmaktadır, öğretilenler ise inançların korunması ve geliştirilmesine yardımcı olacaktır.

Comenius erken yaşta başlayan ve yetişkinlik döneminde de devam eden üniversal eğitimin savunucusudur. Comenius insanların öz olarak iyi olduklarına inanır, bu nedenle de eğitim, “pozitif öğrenmeyi” destekler ve kişilere özgürlük, neşe ve zevk deneyimleri kazandırmaktadır. Comenius'un üzerinde durduğu bir diğer önemli nokta ise çocuğa öğretilecek şeylerin çocuğun o yaşta bunu alabilecek beceri seviyesinde olup olmadığı üzerinde durulmasıdır. Yani gelişim ile öğrenme arasındaki paralellik üzerinde durarak eğitimin “doğanın sıralamasını” izlemesi gerektiğini belirtmiştir. Öğrenme en iyi duyular dahil edildiği zaman gerçekleşir. Comenius'un somut ve duygusal

öğrenme üzerindeki vurgusu halen erken çocukluk dönemi eğitiminde uygulanmaya çalışılan bir prensiptir. Comenius'un bugünkü eğitime en büyük katkısı kitapların resimlendirilmesi ve erken eğitimde duyuların vurgulanmasıdır (Zembat, 1992, s.79).

Jean Jacques Rousseau (1712-1778)

Rousseau, "Yaradanın elinden çıkan her şey iyidir, her şey insanların elinde bozulur" cümlesiyle insanların doğuştan iyi olduğunu sonradan diğer insanların etkisiyle kötü olduğunu savunmaktadır. Rousseau'ya göre eğitimin amacı, tabîî bir insanı ("l'homme naturel") yetiştirmek olmalıdır. Buna göre insan, önce insan olmalıdır. Ancak ondan sonradır ki, herhangi bir mesleğin insanı olabilir. Rousseau, çocuğun psikolojik ve fizyolojik tabiatının tanınarak eğitimin ona uygun biçimde düzenlenmesi gerektiğini öne sürer.

Eğitici, kendisine körü körüne itaat edilecek bilgi yüklü bir otorite olmaktan çıkmakta ve çocuğa derin bağlarla bağlı bir arkadaş olmaktadır. Eğitici, çocuğa emirler vermek yerine, onun kendi kendisini bulmasına yardımcı olmaya çalışmalıdır.

Rousseau, çocukların vücutsal ve ruhsal tabiatlarının engellenmeden geliştirilmesine ve vaktinden önce dışarıdan yapılacak her türlü müdahalelerden korunmasına dikkati çeker."Çocuklar baskı yoluyla değil, yalnızca açıklamalar yoluyla yönetilmelidir." der.

Eğitim, çocuğun her gelişim kademesindeki ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir tarzda olmalıdır. Rousseau, eğitimde cinsiyet farkının gözetilmesini, kadın ile erkeklerin eğitiminin farklı olmasını talep eder. Çocuğun gelişiminin her kademesi ayrı ve kendine has bir öneme sahiptir. Gelişmesinin her kademesi, serbest olarak açılıp geliştirilmelidir der ve bu düşüncelerini "Emile" adlı eserinde aktarır (Aytaç, 1992, ss.188-192).

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)

Pestalozzi'ye göre eğitim ve öğretimin esas amacı yalnızca akıl yönünden mükemmelleştirilmesi değil, daha çok insanların maddi sefaletlerden kurtarılması ve manevi-beşeri yönden de bağımsız kılınmasıdır der ve bu nedenle yoksulların eğitimi ile de ilgilenir.

Eğitim, insanlardaki en temel özleri geliştirmiş olmalıdır diyen Pestalozzi, genel ve şematik bir insan eğitimini değil, fakat ferdi ve somut bir insan eğitimini talep eder. Bu eğitim, insanları suni ölçülere göre geliştirecek şekilde değil, kendi içlerindeki özleri şekillendirecek tarzda olmalıdır.

Pestalozzi, natüralist çevre teorilerine karşı çıkarak ahlaki pedagojik güçlere büyük önem verir. Ona göre, gerçi çevre insanı şekillendirir, fakat insanın kendisi de çevreyi değiştirir ve ona istediği biçimi verebilir. İnsan bunu yapmak suretiyle, kendi üzerine etki yapan çevre faktörlerini değiştirerek kendi kendisinin eğitimine de etki etmiş olur. Böylece insan, içgüdülerinin hakimiyeti altında bulunduğu kademedен, eğitim yoluyla sosyal varlık olma kademesine geçer.

Pestalozzi için eğitimde önemli olan şey, çocuklara belirli bilgiler kazandıracak derslere önem vermek yerine, onlara bir aile havası içerisinde bir arada oluşlarının ilk duygularını tattırmak ve yeteneklerinin ilk gelişimi sırasında onlarda kardeşlik duygusunu uyandırmak ve ahlaki duyguları canlandırmaktır. Bunun için de çocuklara yalnızca söze dayalı bir teorik eğitim yerine, onların her yönlü ihtiyaçlarını karşılayarak temel duygular ile manevi güçlerini canlı tutacak bir eğitim uygulanmalıdır. Eğitimin görevi, “ruhsal güçlerin harmonisi”ni kurmak ve çocuklarda iyi olanı, genel yapısı içerisinde harekete geçirmektir. Bunu başaracak tek metot olarak Pestalozzi, eğiticinin çocuklara karşı göstereceği “gerçek sevgi”yi kabul eder.

Pestalozzi'ye göre temel eğitim, tabiata dayalı ve her yönlü geliştirmeyi amaç edinmiş olmalıdır (Aytaç, 1992, ss.256-266).

Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852)

Fröbel'e göre eğitimin görevi, kendi iç kanununu, kendi özünü açıp geliştirerek, bilinçlendirmek için etkide bulunmaktan ibarettir. Bu geliştirme ve bilinçlendirmenin yollarını ve vasıtalarını, eğitim sağlar.

Eğitimin amacı, insanın özündeki ebedi, değişmez ve bu nedenle de kutsal olan şeyi geliştirmektir. Eğitim, bu yönüyle en eski ve temel fonksiyondur.

İnsanın özünün geliştirilmesi, onun dış görüntüleri yoluyla olabilir. Bu iş ise, birinci planda serbestçe, kendi kendine açılıp serpilme ile başlar. Eğitim, birinci planda bu serbestçe, açılıp gelişmeye yardımcı olacak biçimde düzenlenmiş olmalıdır.

Bu temel görüşlerden hareketle Fröbel çocuk için; daha doğrudan itibaren kendi mahiyetine göre tanınmalı, en doğru şekilde muamele görmeli ve yeteneklerini her yönlü, serbest olarak kullanabilmelidir. Çocuk, serbest olarak faal olmalı, serbest olarak hareket etmeli ve serbest olarak öğrenmelidir.

İnsanın gelişmesi, devamlı olarak yükselen ve kesintisiz olarak ilerleyen bir süreçten ibarettir. Bu süreçte, her gelişim kademesinin sıhhatli ve sağlam olması, dayandığı bir önceki kademenin durumuna bağlı bulunur. Çocuklar ve gençler, her gelişim kademesi neyi gerekli kılıyorsa, o şekilde olmalıdırlar (Aytaç, 1992, ss.272-276).

Fröbel'e göre çocuk dünyayı oyun içerisinde tanır ve kendi kendini oyun içerisinde dışa vurur. Bu nedenledir ki, oyun çocuğun en derin hayat

özüdür. Onun için de oyun, en önemli eğitim vasıtasını teşkil eder. Fröbel, oyunun eğitimdeki önemini, kendi zamanına gelinceye kadar bu kadar derinden ele almış ilk pedagoğdur.

Aynı zamanda okul öncesi eğitime sistematik yaklaşımı getiren ve Almanya'daki genç kız ile annelerin öğretmen olmalarını destekleyen, okul öncesi eğitimin babası sayılan tek kişidir.

John Dewey (1859-1952)

John Dewey'e göre eğitim, hayatta kullanılacak şekle uygun düşmek üzere, düşüncenin geliştirilmesi ve yetiştirilmesidir. O, bizi, hayat görevlerini halletmeye yetişkin kılmaya yardım etmek zorundadır. Dewey'e göre düşünce, faal hayatı beraberinde getiren “yaşantı”dan meydana çıkar. Düşünmek ve bilmek tepisini veren şeyler, ihtiyaçlar ve zorunluluklar gibi, pratik ilgililerdir. Bilgiler, soyut anlama yoluyla kavranılmaz, tam tersine, faal haldeyken öğrenilir. Faal halde edinilen yaşantılar, daha sonraki faaliyetlere temel teşkil ederler. Dewey, bundan şu temel ilkeyi çıkartır: “Yaparak öğrenme”.

Dewey'e göre okul, bu aktüel hayatta etkili olan eğitici güçleri, kendi bünyesine alıp, bunları gerçek hayatın organik bir unsuru haline sokmaktır. Onun için, Dewey'e göre cemiyet içinde “geleceğin tecrit edilmiş bir adası” değil, sosyal hayatın devamını sağlamaya yönelmiş ve onunla sıkı bağlılık içerisinde bulunan bir “organı”dır. Sosyal hayatla sıkı bağlılık içerisinde bulunmak, aynı zamanda da sosyal hayatın sürekli bir “yeniden inşası” anlamını taşımaktadır.

Dewey'e göre öğrenmek ancak “iş” ile yani “yaparak” mümkündür. Dewey'in tasarımına göre okul, “küçük boyutlar içinde bir cemiyet” halini almakta ve eğitim sosyal bir nitelik kazanmaktadır (Aytaç, ss.94-97).

Maria Montessori (1870-1952)

Montessori psikiyatri bölümündeki görevi sırasında ilk olarak geri çocuklarla ilgilenmiş çevresel koşulların yetersizliği nedeni ile gelişmemiş olan bu çocuklara kendi geliştirdiği malzemeyi kullanarak yardımcı olmaya çalışmıştır.

Montessori'ye göre “yeni eğitimin ilk amacı, çocuğun keşfi ve özgürleştirilmesidir. Karşılaştığı ilk sorun, doğrudan doğruya çocuğun varlığı ile ilgilenmek, ikincisi de olgunluğa doğru ilerlerken, ona gerekli yardımı sağlamaktır. Demek oluyor ki, çocuğun gelişimi ile ilgili çevre sağlamalıdır. Engeller asgariye indirilmeli ve çocuğun enerjilerini geliştirecek faaliyetler için gerekli ortam sağlanmalıdır. Yetişkinler de çocuğun çevresinin bir parçası olduğuna göre onlar da kendilerini çocuğun ihtiyaçlarına göre ayarlamalıdır. Çocuğun bağımsız faaliyetini destekleyici hiç bir engel olmamalıdır. Ne de yetişkinler çocuğun, sayesinde olgunluğa eriştiği faaliyetleri onun adına yürütmeye kalkmamalıdır. Eğitim sistemimizin en karakteristik yanı çevreye verdiği önemdir.

Hareketin insan gelişmesindeki öneminin tartışılmaya bile gerek olmadığını düşünen Montessori, hazırladığı eğitim programında çocukların serbestçe hareket edebilmelerine büyük önem vermiş, kullandığı materyallerde de çocuğun hareket becerisini geliştirmesine ilişkin çeşitli egzersizlere yer vermiştir (yürüme, koşma, oturma, eşya taşıma gibi temel hareket becerilerinin yanısıra, çekmeceleri açma, kapama hareketleri, makasla el işi çalışmaları, suyun maşrapa ile bir leğene boşaltılması, makasla kesme, düğme ilikleme, ayakkabı bağlarının bağlanması, vb. temel becerilerin kazandırılmasının yanısıra süpürme, yıkama, fırçalama, bitki ve hayvanlara bakma gibi görevler de Montessori sınıfında, çocuğa hareketle ilgili becerileri

kazandırmanın yanısıra, onda sorumluluk ve sabır duygusunu geliştirici uğraşlar olarak yer alan faaliyetler arasındadır.

Montessori yöntemi temelde, çocuğun iyi düzenlenmiş bir ortamda kendi faaliyetini kendisinin seçmesi ilkesine dayalıdır. Çocuğun iç potansiyeli ile özgür ve sevgi dolu bir ortamda gelişme yeteneği üzerinde durmuşlardır.

Montessori'ye göre çocuğun eğitiminde hareket kadar önemli olan bir başka boyut da duyuların eğitimidir. Materyaller çocuğun biçim, büyüklük, renk, doku, tat vb. kavramları ve bunlar arasındaki ilişkileri anlamasını sağlayacak şekilde hazırlanmış ve yöntem çocuğun bu çok çeşitli duyulara yönelik malzemeyi kendi gelişme düzeyine uygun şekilde serbestçe kullanmasına imkan verecek şekilde düzenlenmiştir.

Hareket ve duyuların eğitiminin yanısıra Montessori'nin çocuğun eğitiminde önemle üzerinde durduğu bir başka konu da ana dilinin geliştirilmesidir.

Montessori, son derece önem verdiği eğitim ortamında çocuğun kendi faaliyetlerini seçmekte olduğu kadar, hareket etmekte de serbest olmasını ister. Onun için iyi düzenlenmiş bir eğitim ortamı, doğada mevcut düzeni içermeli, çocukların kendi hızları ile gelişmelerini sağlayacak şekilde hazırlanmış olan materyal, bu ortamda, düzen içinde yerini almalıdır.

Değişik yaş gruplarındaki çocukların aynı ortamda olmaları, Montessori için, onların toplumsal gelişmelerine de yardımcı olabilir. Özellikle büyük çocukların küçüklere örnek olmaları ve onlara gerçekten ihtiyaç duydukları zaman yardım etmeleri, hem büyükler, hem de küçükler yönünden olumlu bir yaklaşımdır. Çünkü, ona göre, büyük çocukların daha küçük yaşlardaki çocuklara yaptıkları yardımlarda, yetişkinlerinkinde olduğu gibi, aşırı koruyuculuk yoktur. Aksine, küçük bir çocuğun ne zaman

gerçekten yardıma ihtiyacı olduğunu, onlar yetişkinden daha iyi anlarlar ve bu konuda küçüğün özgürlüğüne daha saygılıdır (Oktay, 1987, ss.64-69).

Jean Piaget (1876-1980)

Gelişimi dönem yaklaşımı ile inceleyen Piaget, insan zihninin gelişimi üzerinde çalışmış ve sistematik bir şekilde değişik yaşlardaki çocukların düşünce biçimini incelemiştir. Piaget, çocukların kendilerine özgü bir düşünce biçimi olduğunu ve onların çocuk olarak görülmesini-küçük bir yetişkin gibi düşünülmemesi gerektiğini-önemle belirtmiştir. Piaget çocuğun eşya ve olaylar üzerinde bizzat kendisinin yaparak, yaşayarak tecrübe kazanmasının ve sosyal etkileşimin zihnin gelişmesinde çok önemli bir yeri olduğunu vurgulamıştır.

Piaget, insan zihninin gelişmesinin kişinin çevre ile etkileşimine bağlı olduğunu ileri sürmüş fakat, olgunlaşma süreçlerine ayrı bir önem vermiştir. Piaget'in zihinsel gelişimde tanımladığı dört dönem sırasıyla şunlardır:

1-Duyusal-hareket (0-2 yaş)

2-İşlemler öncesi (2-7 yaş)

3-Somut işlemler (7-11 yaş)

4-Soyut işlemler (11-15 yaş)

Bu dönemler genellikle yaşlarda belirlenmiştir. Bununla beraber herkesin belli yaşlar içinde belli bir dönem içinde bulunması gerekmeyebilir. Yaş, yalnız başına zihinsel gelişimin bir göstergesi değildir. Yaş, çocuğun bulunması beklenen muhtemel dönemin bir işaretçisi olarak görülmelidir. Zihinsel gelişim dönemlere ayrılmış olmasına rağmen Piaget'ye göre düşünmenin gelişimi kesik kesik değil süreklidir.

Piaget'ye göre önemli olan, dönemlerin erişildiği yaş değil, dönemlerin sırasıdır. Bir dönemden diğerine geçiş yavaştır. Geçilen dönemden tamamen kopma söz konusu da değildir. Çocukların kendi kendilerine deneyimleri çoğaldıkça ve zenginleştikçe zihinsel gelişme de hızlanır.

Zihinsel gelişme başlıca dört etmen tarafından tayin edilir. Bunlar; Olgunlaşma, Deneyim, Sosyal etkileşim ve Dengelemedir.

Olgunlaşma; bireyin kalıtsal yapısından kaynaklanır.

Deneyim; çocuğun duyu organlarını kullanarak zihinsel izlenimler elde etmesi faaliyetlerini kapsar. Sosyal etkileşim, çocuğun sözlü ve davranışsal olarak etrafındakilerle etkileşim içinde olmasıdır. Bu yolla yeni öğrenmeler hızlanır.

Dengeleme; çocuğun yeni bir nesne, olay, tecrübe ve problemle kendisinde mevcut bilgi ve deneyimleri arasında denge kurmak için yaptığı zihinsel işlemlerdir. Bunların en önemlileri özümleme ve uymadır. Özümleme dışardan alınan izlenimlerin mevcut zihinsel yapı içinde dengede bir bozulma olmadan yerleşmesi işlemidir. Uymada ise, dıştan alınan izlenimlerin mevcut zihinsel yapı içine yerleştirilmemesi halinde çocuğun, mevcut zihinsel yapısının değişikliğe uğraması esastır (Fidan ve Erden, ss.164-165).

Okul Öncesi Eğitim Kurumları

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Önemi

Hayatın ilk beş yılı çocuğun hızlı bir gelişme gösterdiği ve öğrenme kapasitesinin yüksek olduğu bir dönemdir. Çocuk, sevgi ve ilgiye en çok bu çağda gereksinim duyar. Bu dönem, çocuğun aynı zamanda çevreden gelen etkilere de en açık olduğu, kişilik özelliklerinin belirlendiği dönem olması

nedeniyle önemlidir. Çocuklara bu çağda belli davranışları kazandırmak ve kişiliklerini geliştirmek için gerekli eğitim olanakları hazırlamada ailenin yanısıra, okul öncesi eğitim kurumlarına da önemli görevler düşmektedir (Zembat, 1992, s.1).

Çocuğun ilk düzenli eğitim-öğretim basamağı olan ilkokula başlamadan önce, bir okul öncesi eğitim kurumuna devam etmesinin bir çok yararları vardır. Bu kurumlar toplumun alt yapısını oluşturarak karşılıklı saygı, paylaşma, iş bölümü, sorumluluk, toplum yaşamını ve sosyal çevre oluşturma açısından çocuğu geleceğe güvenli bir ortamda hazırlarlar. Kültür ve eğitim düzeyi bu temel üzerine kurulan aydın bir toplum yaratılmasına öncü olurlar. Diğer bir deyişle, okul öncesi eğitimle ulaşılmaya çalışılan çok önemli amaçlar bulunmaktadır. Bu amaçları aşağıdaki şekilde özetleyebiliriz (Bilir, 1993, s.63):

* Çocuğun fizik yapısını tanıyıp, onun fiziksel ihtiyaçlarını karşılayarak gelişmesini sağlamak ve vücudunu etkin biçimde kullanabilmesini öğretmek,

* Sevgi alışverişinin yoğun olduğu bir ortam yaratarak, kendine ve başkalarına karşı olumlu ve dürüst tavır geliştirebilmesini sağlamak,

* Çocukların bireysel yetenek ve ilgi düzeylerine göre hazırlanmış programlar aracılığıyla sunulacak etkinliklerle grup içine katılmasını, sağlıklı ilişkiler kurmasını, kültürel değerlere sahip çıkmasını ve günlük yaşantı içindeki temel alışkanlıkların kazandırılmasını, yani sosyalleşmesini sağlamak,

* Cinsel kimliğini kazanarak benlik kavramını geliştirmesine, kendini ortaya koymasına olanak sağlayıcı ortamlar yaratarak öz denetimini geliştirmesine ve bağımsız bir kişilik kazanmasına olanak yaratmak,

* Çok değişik uyarıcı çevre koşulları sunarak, akıl yürütme yeteneğini ve yaratıcılığını, hayal gücünü geliştirmesini, dilini zenginleştirmesini sağlamak,

* Bir üst öğrenim için gerekli zihinsel olgunluk düzeyine ulaştırmak ve okul yaşamı için gerekli paylaşma, işbirliği kurma gibi sosyal becerilerin en iyi şekilde kazanılmasını sağlamaktır.

Kısaca; okul öncesi eğitim kurumunun rolü, daha sonra gelecek eğitim aşamalarına çocuğun her yönden özellikle de toplumsal olarak hazırlanması açısından çok önemlidir.

Okul öncesi eğitim kurumları çocuğun sağlıklı gelişimi için gerekli olan fiziki ve sosyal çevreyi sağlar. Burada çocuklar akran grupları içinde kendini tanımasını, kendini kabul ettirecek güç ve becerileri geliştirmesini, birlikte yaşama kurallarını öğrenirler. Grup çocuğun yaşantısını doldurur, doyumunu sağlar. Bu kurumlar çocuğun bedenini kullanma, oyun oynama, merakını giderme, hayalini açığa vurma ve bağımsızlığını kazanma gibi temel gereksinimlerini de karşılar (Fidan ve Erden, s.234).

Okul öncesi eğitim kurumlarının oluşturulması, bir yandan okul öncesi çağındaki çocukların ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak için evin dışında eğitim imkanları hazırlamak, diğer yandan anne-babaların ihtiyaçlarını ve taleplerini karşılamak amacına yöneliktir. Bu çocuğun daha iyi bir bakım görmesi için olduğu kadar daha zengin bir çevrede mevcut zeka potansiyeli ve öğrenme yeteneğinin geliştirilmesi açısından da önemlidir.

Okul öncesi eğitimi çocuğu, ilkokula hazırlamayı amaçlayarak, başarılı bir ilköğretim için gerekli, duygu düşünce ve davranışlar, bilgiyi, beceriyi kazandırmaya çalışır, onun toplumsallaşmayı öğrenmesi, iyi alışkanlıklar kazanabilmesini hedef alır. Diğer yandan ise çalışan kadınların

çocuklarının bakım ve eğitim sorunlarını çözümler, bunun yanında da ülkenin temel yönetim ve yaşam prensiplerini çocuğa erken yaşlarda öğretmeyi hedef alır. Yukarıda sayılan bu hedeflerin önceliği ülkelere göre değişiklik göstermektedir (Oktay, 1993, s.73).

Ana babanın okul öncesi çocuğunu teslim edeceği okul öncesi kurumla ilgili olarak en önemli sorumluluğu, çocuğu için seçeceği bu kurumun niteliklerini titizlikle incelemesiyle başlar. İyi bir okul öncesi kurum, havadar aydınlık ve çocukların rahatça hareket edebilecekleri kadar geniş olmalı, temiz bir mutfak, sağlık koşullarına uygun bir uyku ve dinlenme alanı olmalı ayrıca çocukların rahatça koşup oynayabilecekleri güvenli, güneşli bir bahçesi bulunmalıdır.

Ayrıca yeterli ve yetişmiş personelden oluşan bir eğitici kadroya sahip olmalı ve her çocuğun ilgisini çeken bir program uygulanmalıdır. Konuşma, oyun, resim, müzik, kil, kum, su gibi her türlü geliştirici ve yaratıcı alışkanlıkları kazanabilmelerine özen gösterilmeli, ayrıca onların ilk okulda karşılaşacakları görevlere hazır olmalarını sağlayacak ön alıştırmalara yer verilmelidir (Oktay, 1984, s.35).

Günümüzde çeşitli ulusların okul öncesi eğitimindeki hedeflerinde bazı değişiklikler göze çarpmakla birlikte, genellikle iyi bir okul öncesi eğitim gerçekleştirebilmek için, ortak bazı nitelikler üzerinde durulduğu gözlenmektedir. Bu nitelikler şunlardır (Oktay, 1993, s.74).

-Çocukların dil gelişimine yardımcı olmak, dili rahatça ve düzgün olarak kullanma alışkanlığını kazandırmak,

-Çocuğa yaşadığı toplumsal ve doğal çevrenin temel kavramlarını kazandırmak (insanlararası ilişkileri düzenleyen temel davranış tipleri, doğanın temel yasaları vb.)

-Şarkı, dans ve müzikli oyunlar yoluyla müzik sevgisini ve ritm duygusunu geliştirmek,

-Çocuğun zihinsel gelişmesini sağlayacak türden oyun ortamını yaratmak ve eğitim programının uygulanmasını sağlamak,

-Sağlıklı beden gelişimine hizmet edecek ölçüde serbest hareket olanağı sağlamak,

-Gerek arkadaşlarıyla, gerekse yetişkinlerle karşılıklı sevgi, saygı ve güvene dayalı olumlu sosyal ilişkiler kurmasına yardımcı olarak, özgür ve sorumluluk sahibi bir kişiliğin gelişmesini sağlamak,

-Boya, kil, plastilin vs. malzeme aracılığı ile çocukta yaratıcılığın ortaya çıkmasına yardımcı olmak,

-Çocuğun ilkokulda verilecek öğretimden yararlanabilmesi için temel oluşturacak ön bilgilerin kazandırılmasını sağlamak.

Okul öncesi eğitim kurumlarının ortak nitelikleri hakkında Şima Belik şu maddeleri bize aktarmaktadır (Belik, 1985, s.160):

1-Çocukların sağlığını koruyacak, fiziki, zihni, duygusal ve sosyal gelişimlerini sağlayacak şartlara sahip olmalı,

2-Yaşlarına uygun beslenme, dinlenme, temizlik ihtiyaçları karşılanmalı,

3-Uyaran ve ilgi duyuran eğitim + oyun araçları ile gelişmelerine yön verilmeli,

4-Sosyal ilişkiler kurmaları ve başkaları ile yaşamayı öğrenmeleri,

5-Belirli bir düzen içinde, yapacağı etkinliklere fırsat bulan, yaratıcılığını geliştiren, mutlu, canlı ve bastırılmamış bir çocuğa olgunlaşma imkanı veren ortam bulunmalıdır.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel Mekan

Gereğince düzenlenmiş ve yeterince donatılmış bir anaokulu, her şeyden önce sağlıklı, güvenli ve çekicidir. Çocukların bedensel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimini sağlayacak yönde yapılandırılmıştır. Kaza olasılıklarını giderici önlemler alınmıştır. Çocukların gereksinimlerinin karşılanmasını engelleyecek kısıtlama ve aksaklıklar yoktur. Çocuklar özgürce oynayıp çalışırlar.

Çocukların gereksinimlerini, öğretmenin yardımı olmaksızın karşılayabilmeleri için bir okul öncesi kurumda tüm düzenlemelerin çocuğun bağımsızlığını destekleyecek yönde olması gerekir. Bunun için öncelikle, eşya araç ve gereçlerin çocuğun yaşına ve gelişim düzeyine uygun ölçütte olması sağlanmalıdır. Oyuncaklar, çocukların rahatlıkla uzanabileceği raflara özenle yerleştirilmeli, çekici bir şekilde sergilenmelidir.

İdeal olarak alındığında, bir anaokulu binası, kendi başına olmalıdır. Merdiven sorunu olmayan, tek katlı binalar, anaokulu için daha uygundur. Bina, güvenlik ve sağlık koşullarına uygun olmalıdır, yeterince aydınlık, iyi havalandırılan, temiz, iyi ısınabilen, nemden arınmış olmalıdır (Ulcay, 1992, ss.27-29).

Yangın gibi tehlikelere karşı hazırlıklı bulunulmalıdır (yangın söndürücüler, yedek kapı ve çıkışlar vb.). Mekan çocuk boyutuna göre düzenlenmelidir (kapı kolu, lavabo, tuvalet, oyun ve malzeme dolapları, masa ve sandalyeler vb.). Isınma araçlarının çevresi paravanla koruma altına alınmalıdır. Duvarlar ve odanın tavanı kolaylıkla temizlenebilecek gibi

olmalı, taban da yine kolay temizlenebilir bir maddeyle kaplı olmalıdır. Çocukların yerde oynamalarını sağlamak için belli bir kısım halıyla kaplı olmalıdır. En önemli unsurlardan bir tanesi de bu kurumların güvenli, güneşli, havadar bir bahçelerinin bulunmasıdır.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Program

Genellikle okul öncesi kurumlardaki çocukların çoğunluğunu oluşturan 3-6 yaş grubu içinde çocukların dikkat süreleri ve ilgi alanlarında değişikliklerin bulunabileceği gerçeği gözönünde bulundurularak hazırlanacak programın, esnek, konuları takdim biçiminin eğitici olduğu kadar eğlendirici olmasına da dikkat etmek gereklidir. Bu bakımdan öğretmenin bir günde, bir haftada veya daha uzun zaman süreleri içinde çocuklarla hangi konuları işleyeceği, hangi tür faaliyetlere, ne ölçüde zaman ayırabileceğini önceden belirlemesi, ancak grubun ilgi ve isteğine uygun olarak bunda bazı değişiklikler yapabilmesi yerinde olur. Okul öncesi dönemde çocuk henüz katı bir programa uymaya, düzenli bilgi almaya hazır olmamakla birlikte, günlük faaliyetlerin belirli bir sıra izlediğini ve okulun herkes için mutlu bir yer olmasında buradaki düzenin rol oynadığını da öğrenmesi gerekmektedir. Çocukların istek ve gereksinimleri gözönünde bulundurularak hazırlanacak programda, çocuğun dil gelişimine yardımcı olabilecek sözlü faaliyetlere yer verilmesi, hikaye, masal anlatılması, kukla ve dramatik oyunlar oynayabilecekleri bir ortam yaratılması, çocukların hem dili en iyi şekilde duyma ve kullanma deneyimlerini arttıracak, hem de onların iç dünyaları hakkında bilgi edinmemize yardımcı olabileceği gibi, hayalgüçlerini geliştiremelerine de yardımcı olabilecektir. Programda ayrıca resim, müzik, kil, kum gibi yaratıcılığı geliştiren ve duyguların ifadesine yardımcı olan sanatsal etkinlikler ile dış dünyayı tanımak, işbirliği duygularını geliştirmek, çocuğun rahatlamasına yardımcı olmak açısından su, bloklarla oyun ve bahçe oyunlarına da yer verilmesi uygun olur.

Çocuğun hareket olanaklarını arttırmak ve beden gelişimini sağlamak yönünden uygun beden hareketleri ve çeşitli müzikli oyunların da iyi bir okul öncesi kurumun programında mutlaka yer alması gereklidir. Bütün bunların dışında, yakın çevrenin tanınması yönünden, çocukların küçük gruplar halinde çevredeki fabrika, hayvanat bahçesi vb. gibi yerlere götürülmeleri, onlar için eğitici olduğu kadar öğretici ve eğlendirici faaliyetlerdir. Ayrıca okulun günlük program uygulaması içinde televizyon, video ve sinema gibi gör-ışit araçlarından da zaman zaman faydalanılması düşünülebilir. Programın uygulanması sırasında çocukların temelleri evde atılmaya başlanan temel alışkanlıklarının iyi bir biçimde pekiştirilmesi için de özen gösterilmesi, ayrıca çocukların ilkokulda karşılaştıkları görevlere hazırlanmalarını sağlayıcı bazı ön araştırmalara da yer verilmesi yerinde olur. Düzenli bir okuma yazma öğretiminin ise bir okul öncesi eğitim kurumunda kesinlikle yeri yoktur (Oktay, 1987, ss.11-13).

Hangi şartlar altında olursa olsun her okul öncesi eğitim kurumunda belirli bir plan ve düzen içinde geliştirici esnek ve yön veren bir program uygulanmaktadır. Bu programın amaç ve özellikleri kısaca şöyle belirtilebilir (Belik, 1985, s161):

1-Anaokul çocuklarının yaş özellikleri ve ihtiyaçlarını karşılayacak aktivitelerine yer vermeli

2-İhtiyaçları olan malzeme en iyi şartlarda sağlanmalı

3-Pek çok tecrübe edinerek, yaratıcılıklarını geliştirecek, zihni olgunlaşmayı sağlayacak konulara yer verilmeli

4-Sosyal bir grubun ferdi olduklarını benimsetecek yaklaşımlarla hareki ve duygusal kontrol sağlamalı, uyum+ilişkiler izlenmeli

5-Pek çok öğrenme ve tanıma imkanı verilerek, öğrenmekten mutluluk duymaları sağlanmaktadır.

Program hazırlanırken çocuğun gelişimiyle ilgili özelliklerini göz önünde bulundurmalıyız (Ulcay, 1992, s.9):

-Çocuk çok yönlü gelişir (bedensel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim)

-Çocuğun her gelişme alanı içinde belirli becerileri öğrenmesi gerekir (ör: renk ve sayı kavramı geliştirmek-bilişsel gelişim)

-Çocuklar gelişim hızı ve gereksinim açısından birbirlerinden farklıdır

-Her çocuğun gelişim düzeyi aynı noktada olmadığı için ayrı dikkat ister.

Programlar, kurumda bulunan çocukların yaşlarının ihtiyaçlarına yönelik olmalı ve yine çocukların ilgisini çekebilmelidir. Ayrıca çocukların yaş grupları dikkate alınarak ilgi süreleri iyi belirlenmeli, ilgilerinin dağılabileceği göz önünde bulundurularak program esnek tutulmalı ve olası durumlar için alternatif programlar da hazırlanmalıdır.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Sınıflandırılması

Ülkemizde özellikle büyük kentlerde okul öncesi eğitim kurumları sayısal olarak gün geçtikçe artmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel anaokulu ve anasınıfı olarak, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı çocuk evleri, kreş ya da yuva adı altında hizmet vermektedirler. Ayrıca fabrika, belediye ve üniversiteler ile resmi

kuruluşların kendi bünyelerinde çeşitli yasa ve yönetmeliklerce okul öncesi eğitim kurumlarını açtıkları görülmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumları kapsamı içinde hizmet veren değişik kurumlar için kullanılan kavramlar şu şekilde tanımlanabilir (14. Milli Eğitim Şurası kararları, 1993, ss.3-4):

a) Anaokulu: 36-72 aylık çocukların eğitimleri amacıyla açılan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumudur.

b) Anasınıfı: 48-72 aylık çocukların eğitimleri amacıyla ilkokulların ve ilköğretim okullarının bünyesinde açılan okul öncesi eğitim kurumudur.

c) Uygulama Sınıfı: 36-72 aylık çocukların eğitimleri amacıyla açılan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı diğer (Kız Teknik Öğretim Okulları) öğretim kurumları bünyesindeki okul öncesi eğitim kurumudur.

d) Özel Türk Anaokulu: 625 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'na göre açılan 36-72 aylık çocuklara eğitim veren okul öncesi eğitim kurumudur.

e) Özel Yabancı Anaokulu: 625 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'na göre yabancı uyruklular tarafından açılan 36-72 aylık çocuklara eğitim veren okul öncesi eğitim kurumudur.

f) Özel Azınlık Anaokulu: 625 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'na göre açılan, azınlık vatandaşlarının 36-72 aylık çocuklarına okul öncesi eğitim veren kurumudur.

g) Kreş ve Gündüz Bakımevi: 0-6 yaş çocuklarının bakımı ve gelişmelerini sağlamak için gerekli faaliyetlerin uygulandığı kurumlardır.

h) Çocuk Kulüpleri: 6-12 yaş çocuklarının boş zamanlarını uygun program düzenleyerek değerlendiren ve korunmalarını sağlamak amacıyla açılmış kurumlardır.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Personel

Okul öncesi eğitim kurumları küçük ve basık bir hiyerarşik yapıya sahiptir. Okul hiyerarşisi, yönetici, yönetici yardımcısı, öğretmenler, pedagog, eğitim uzmanı, yardımcı personelden oluşmaktadır. Hiyerarşik yapının en altında doğal olarak öğrenciler yer almaktadır (Zembat, 1992, ss.100-113):

Yönetici

Okul örgütünün amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak iç öğelerin lideri okul müdürüdür.

Okul yöneticileri, okulun örgütsel yapısının oluşturulması ve disiplin biçiminin belirlenmesi, araç-gereç ve diğer kaynakların belirlenmesi ve kontrol işlemlerinin yürütülmesi ile öğretmenler ve diğer çalışanlara model olması gerekmektedir.

Okul öncesi eğitim yöneticisinin başlıca sorumlulukları şöyle sıralanabilir; örgütün amaçlarını belirleyerek, bu amaçlara uygun örgütleme yaparak örgütünü geliştirmek; etkili yönetimi geliştirerek, yönetim süreçlerinden en iyi şekilde yararlanmak; örgüt içi ve dışı ilişkilerde başarılı olmak; değişen çevre koşullarını değerlendirerek örgütünü bu koşullara hazırlamak; davranış bilimlerinden yararlanarak çalışanlarını insan olarak görerek, onları bilgilendirmek ve yönlendirmek; sorunları hemen fark edip, çözüm yollarını bulmak, öğrenci, öğretmen ve aile işbirliğini sağlamak; güvenilir ve saygın bir ortam yaratmak; çalışanlardan, ebeveynlerden,

çocuklardan gelen tepkileri değerlendirmek, çevreye katkıda bulunmak, meslektaşları ile yakın ilişkide bulunmak vb. sorumluluklar.

Öğretmen

Öğretmenlik, bir ülkenin geleceğini doğrudan tayin eden mesleklerden biridir. Hiç bir meslek, öğretmenlik kadar insan ve toplum hayatı ile doğrudan ilişkili değildir. Eğitim sistemi gelişmemiş, işlevini yerine getirmeyen hiç bir toplum yoktur ki, gelişmiş birlik ve dirlik içinde olsun. Hiç bir ileri eğitim sistemi yoktur ki, öğretmeni yetersiz, kalitesiz, buna karşın kendisi kaliteli, yeterli ve ileri olsun. Öğretmen, eğitimin kilit adamı, yaratıcı, yaşatıcı, hayata geçirici, uygulayıcı gücüdür (Çağlar, 1991, s.53). Öğretmen, okul denilen sosyal sistemin en stratejik parçalarından biridir (Bursalıoğlu, 1987, s.128).

Sosyal bir sistem olan eğitimin üç ögesi öğrenci, öğretmen ve eğitim programlarıdır. Eğitimin etkili ve verimli olması, eğitimle gerçekleştirilmesi düşünülen amaçlara en üst düzeyde ulaşılabilmesi bu üç ögenin belli niteliklere sahip olmasına, birbirleriyle sürekli etkileşimde bulunmalarına ve uyum içinde olmalarına bağlıdır. Ancak bu üç öğeden biri olan öğretmenin, diğer öğeleri ve eğitim sistemini etkileme gücü diğerlerine göre daha fazladır (Karagözoğlu, 1987, s.12). Bu nedenle, eğitimin en "temel ve etkin" ögesi öğretmendir (Akyüz, 1978, s.5).

Öğretmen, eğitimin ve okulun hedefleri çerçevesinde öğrencide meydana gelmesi arzu edilen olumlu davranış değişikliklerini belirlemekle, davranış değişikliklerinin oluşmasına yardımcı olmakla ve değişikliklerin oluşup, oluşmadığını kontrol etmekle sorumludur (Saylan, 1992, s.44).

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

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

Barr, başarılı bir öğretmende bulunması gereken onbeş özellik belirlemiştir (Oktay, 1991, ss.191-192):

1. İyi huylu, uyumlu olmak
2. Başkalarını düşünmek
3. İşbirliğine açık olmak
4. Duygusal yönden dengeli olmak
5. Ahlaklı olmak
6. Kendini idare etmede başarılı olmak
7. Bağımsız, kendi kendine yeterli olmak
8. Zeki olmak, soyut düşünebilmek
9. Peşin hükümsüz ve adil olmak
10. Objektif olmak

11. Kişisel olarak çekici olmak (giyim, fizik görünüş, temizlik)
12. Fiziksel enerji sahibi olmak (başarılı olmak için istekli olmak)
13. Güvenilir olmak, dürüst olmak
14. Olaylara orijinal bir yöntemle yaklaşabilmek
15. Mesleki yönden yeterli bilgi sahibi olmak

Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin olumlu bir sınıf ortamı yaratılmasında ve öğretim çalışmalarının verimli olmasında en önemli değişken olduğunun anlaşılmasıyla birlikte bu alanda çok çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmektedir.

Prescott öğretmenlerin özelliklerini şöyle sıralamaktadır: Zeki, çocukların gereksinim ve davranışlarına karşı duyarlı, onlarla iyi geçinen, belli bir disiplin sağlama yeteneğine ve öğretim teknikleri bilgisine sahip kişiler (Gürkan, 1986, s.125).

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

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

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

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

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

Öğretmenin duygusal gücü de önem taşımaktadır. Çünkü yapılan araştırmalar, çocukların yumuşak bir sese sahip, sakin ve dengeli kişiliği olan öğretmenlerle beraberken daha iyi öğrendiklerini göstermiştir. Bunun nedeni

öğretmenin kişiliğinin sınıf atmosferini uyguladığı öğretim yöntemlerinden daha fazla etkilemesinden kaynaklanmaktadır (Gürkan, 1986, ss.127-128).

İbrahim Özdemir'in yaptığı bir araştırma sonucunda öğretmen niteliklerini önem derecesine göre şu şekilde sıralamıştır (Özdemir, 1991, ss.54-55):

1. Demokratik bir kişiliği olmak
2. İyi ahlak sahibi ve davranışlarında tutarlı olmak
3. Eğitim formasyonunu almış olmak
4. Öğrencilerle iyi diyalog kurabilmek
5. İnsan sevgisi ve saygısı ile bezenmiş olmak
6. Objektif ve adil olmak
7. Kültürel ya da milli değerleri koruyup geliştirebilecek bilince sahip olmak
8. Sosyal ilişkileri güçlü olmak
9. Yenilikleri takip edebilmek
10. Dost, sırdaş ve güvenilir olmak
11. Toleranslı olmak
12. Derin bir dünya görüşü olmak
13. Ceza yerine ödül verebilmek
14. Öğrencilerin problemleri ile ilgilenmek

15. Kılık-kıyafeti temiz ve düzenli olmak
16. Empatik duyarlılığı olmak
17. Branşına hakim olmak
18. Notu silah olarak kullanmamak
19. Mizah duygusu olmak
20. Bilimsel düşünceye açık olmak
21. Rehberlik yapabilmek
22. Ferdi farklılıklara yer vermek
23. Engelli olanların eğitiminden sorumlu olmak
24. Kibar olmak
25. Politikayı sınıfa getirmemek
26. Güzel konuşmak
27. Zamanı iyi kullanabilmek

Yukarıda öğretmenden beklenen niteliklere ilişkin tutum ve davranışları öğrencide istenilen davranış değişikliğini oluşturmak için öğretmenin göstermek zorunda olduğu, bilimsel verilere dayalı tutum ve davranışlardır.

Genel öğretmen özelliklerini böylece sıraladıktan sonra şimdi de okul öncesi öğretmende bulunması gereken özelliklere bakalım.

Robinson iyi bir okul öncesi öğretmenin başka bazı özelliklerinin de bulunmasını düşünmüştür:

1. İyi bir mizah duygusuna sahip olmak
2. Güçlüklerden yılmamak ve problem çözmekten hoşlanmak
3. Kendiliğinden davranışı, taklitçiliğe tercih etmek
4. Kontrolünü kaybetmeden çeşitli faaliyetlerle ilgilenebilmek
5. Çocukça davranışlar ve ihtiyaçlar karşısında rahatsız olmamak
6. Çok küçük de olsa ilerlemeleri görebilmek

Bunlara öğretmenin dikkatli, sevgi dolu, yaratıcı olması ve çocuklarla bulunmaktan hoşlanmasını ve çocukların ihtiyaçlarına karşı duyarlı olmasını da ekleyebiliriz. Ayrıca iyi bir öğretmenin, Türkçe'yi güzel ve düzgün konuşması, geniş bir edebiyat, fen ve müzik bilgisine de sahip olması gerekir. İyi bir öğretmen, sürekli öğrenmeye açık olmalı, sürekli kendisini yenileme imkanlarını arayıp bulmalıdır.

Öğretmenin herşeyden önce sağlıklı, kolayca yorulmayan, sık hastalanmayan, hareket etmeyi seven biri olması gerekir.

Öğretmenin yeni durumlar karşısında kolay uyum sağlayan, çabuk ve doğru karar verebilen, esnek, peşin hükümsüz, ailelerle ve meslektaşları ile işbirliği yapmasını bilen biri olduğu kadar, çocuklar ve aileleri ile ilgili öğrendiklerini, hakkında tuttuğu kayıtları bir sır olarak saklamayı bilecek bir meslek ahlakına da sahip olması gerekir.

İstanbul'da anneler üzerinde yapılan bir çalışma sonucunda annelerin okul öncesi öğretmenin özellikleri konusundaki düşünceleri şu maddelerde toplanmıştır:

1. Mesleğini ve çocukları sevmeli
2. Çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilgili olmalı
3. Ruh sağlığı iyi olmalı
4. Sabırlı olmalı
5. Davranışlarıyla örnek olmalı

Milli Eğitim Bakanlığı; Okul öncesi eğitim kurumlarında görev alacak öğretmenlerin özelliklerini 14. Milli Eğitim Şurası Komisyon Raporu'nda şöyle sıralamıştır:

1. Türk Milli Eğitiminin amaçlarını, görev aldığı okulun amaçlarını, toplumun ve bu yaş grubu çocuğunun ihtiyaçlarını bilir
2. Okul öncesi öğretmenliğini bilinçli olarak seçer
3. İyi bir genel kültür ve bunun yanında çok iyi bir mesleki bilgiye sahiptir.
4. Bu yaş grubu çocuklarının gelişim özellikleri ile ihtiyaçlarını dikkate alarak tüm gelişmelerine katkıda bulunur
5. Çocukları tanıma ve yöneltme teknik ve usullerini bilir
6. Eğitimde araç-gereç kullanma ve yapma becerisine sahiptir.
7. Bireysel farklılıkları eğitimde dikkate alır
8. Fen ve güzel sanatlar alanlarında bilgi ve becerilere sahiptir
9. Özel eğitime muhtaç çocukları belirler ve bunların eğitimleri için ilgililerle işbirliği yapar

10. Belli alanlarda yetenekli çocukların yetenekleri doğrultusunda gelişmeleri için rehberlik eder

11. Okul öncesi çocuklarının gelecekte yapıcı, yaratıcı, medeni cesaret sahibi, çalışmayı ve iş başarmayı seven, araştırmacı bireyler olması konusunda yol gösterir

12. Ailelerle, diğer okul öncesi öğretmenleriyle ve ilkokul öğretmenleriyle işbirliği yapar

13. Ruh ve beden sağlığı yerindedir

14. Çocuklar için davranış modelleri oluşturur

15. Türkçeyi doğru ve güzel konuşur

16. Canlı, neşeli ve enerji doludur

17. Çevre konusunda duyarlıdır

18. Gereksiz ve israfa yönelik faaliyetlere yer vermek. Ülke gerçeklerini tanıyarak çocuklara rehberlik eder

19. Çocukların gelişiminin iyi bir şekilde olması için beslenme, sağlık bilgisi ve ilkyardım bilgi ve becerilerine sahiptir

20. Güncel olayları izler, sürekli öğrenmeye ve kendini geliştirmeye açıktır.

Öğretmenin çocuklarla olan münasebeti, hiç bir zaman onları kıracak, gücendirecek şekilde olmamalıdır. Direktifler tatlı bir sevgi havası içinde verilmeli, çocuk, bunların kendi iyiliği için olduğunu anlayabilmelidir (Erkunt, 1966, s.16).

İbrahim Özgür de okul öncesi öğretmeninde bulunması gereken nitelikleri şöyle sıralamıştır (Özgür, 1973, ss.132-133): Anaokulu öğretmenleri küçük çocukları sevmek ve onları anlamak, tanımak hususlarında büyük bir çaba sahibi olmalıdırlar. Yine anaokulu öğretmenliğine karşı büyük bir heves ve arzu beslemesi bundan sonra gelen önemli bir meseledir. Hele anaokulu öğretmeni kendisine tamamiyle hakim ve sabırlı bir kimse olmalıdır. Sıhhatli olmak, zarif şekilde giyinmek ve hareket etmek, her şeyin hoş tarafını görebilen birisi olmak da lüzumlu vasıflardandır. Yine öğretmen pratik ve yaratıcı, içinde bulunduğu durumlara kolaylıkla intibak edebilen birisi olmalıdır. Çalışmaktan yılmaması, öğretmen arkadaşları ve müdürlerle işbirliği yapmaya hazır bulunması da gerekmektedir. Tahsil itibarıyla ana okullarında öğretmenlik yapabilecek şekilde yetiştirilmiş olmak da önemli bir noktadır. Özellikle 0-6 yaşlar arasındaki çocukların psikolojisine dair derin bilgiye sahip, müzik ve resim iş derslerinde kabiliyetli, ana-babalarla işbirliği yapmasını bilen bir öğretmen başarı için esas olan şartları kendisinde toplamış demektir. Bunlardan başka anaokulu öğretmenlerinin daima güler yüzlü olması, hareketlerinde bir ahenk ve zerafet bulunması lazım gelmektedir.

Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin gözlemlenebilen davranışlarının çocukların zihinsel ve dil gelişimi özelliklerini göstermelerinde ne dereceye kadar etkili olduklarını belirlemek amacıyla yapılan bir çalışma sonucunda ; 3-4-5 yaş çocuklarının zihinsel ve dil gelişim özellikleri ve gereksinimlerine uygun öğretmen davranışlarını, öğretmenlerin gösterme durumları ile çocukların bu gelişim özelliklerini gösterme durumları analiz edildiğinde; çocukların zihinsel ve dil gelişmelerine uygun olarak belirlenen öğretmen davranışlarını gösteren öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların zihinsel ve dil gelişim düzeylerinin, bu özellikleri göstermeyen öğretmenlerin sınıflarındaki

çocukların zihinsel ve dil gelişim düzeylerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur (Çubukçu, 1991, ss.158-159).

Kaliteli eğitimde öğretmenin önemi büyüktür. Eğitim sisteminin başarısı geniş ölçüde nitelikli öğretmen yetiştirilmesine bağlıdır (Türkoğlu, 1987, s.185). Nitelikli öğretmen yetiştirme ise, program geliştirme ilkelerine göre eğitim-öğretim planlarının hazırlanması, uygulanması, sürekli olarak değerlendirilmesi ve geliştirilmesiyle mümkündür.

Yardımcı Personel

Okul öncesi eğitim kurumlarında, temizlik hizmetlerinden sorumlu, aşçı, şoför vb. çalışanları yardımcı personel adı altında toplayabiliriz. Bu kişiler de en az yönetici, yönetici yardımcısı ve öğretmenler kadar kurumun işleyişinde etkili olmaktadır.

Yardımcı personel, en az ilkokul mezunu olmalıdır. Türkçeyi güzel konuşmalıdır. Sağlıklı, temiz, bir görünüme sahip, esnek, sevecen, neşeli, hareketli, sorumluluk sahibi, dürüst, işini bilen, saygılı bir kişi olmalıdır.

Çocukların direkt olmasa da, el yıkama, sofraya kurma gibi belirli zamanlarda, öğretmenlerin yanısıra ilişki içinde oldukları kişiler yardımcı personeldir.

Yardımcı personelin, okul öncesi çağı çocuğunun özellikleri, konuşma şekli, karşısındakine hitap, kullandığı ses tonu, diğer çalışan personel, ebeveyn ve çocuklarla nasıl bir ilişki içinde olması gerektiği ayrıntılı olarak belirlenmelidir. Ayrıca, görevinin neleri kapsadığı açıklanmalı, öğretmen, yönetici yardımcısı ve yöneticinin işine müdahale etmesi önlenmelidir. Bu nedenle yardımcı personel işe başlamadan önce hizmet içi eğitime alınmalı ve bu eğitim belirli aralıklarla sürdürülmelidir (Zembat, 1993, ss.112-113).

Tutumlar

Tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Smith, 1968, s.458).

Tutum gözlenebilen bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir. Tutum gözle görülmez, fakat gözle görülebilen bazı davranışlara yol açtığından, bu davranışların gözlenmesi sonucu, bu tutumun var olduğu öne sürülebilir (Kağıtçıbaşı, 1988, s.84).

Tutumları doğrudan doğruya gözleyemez, ancak bireyin yaptıklarından vardayabiliriz. Gözlenememelerine karşın, bireyin tutumları sevgilerini, nefretlerini ve davranışlarını önemli ölçüde etkiler (Morgan, 1982, s.363).

Baron ve Byrne'a göre; Tutumlar oldukça organize olmuş uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimleridir. Bu eğilimler diğer insanları, grupları, fikirleri, ülkenin diğer yörelerini ya da nesneleri konu edinir (Cüceloğlu, 1992, s.521).

Bireyin insanlar, olaylar ve cansız varlıklar karşısında takındığı davranış biçimidir (Oğuzkan, 1974, s.173).

Belli nesnelere, olaylara, kişilere karşı belli biçimde davranma yolunda toplumsal olarak kazanılmış eğilim ya da yönelimdir (Ozankaya, 1975, s.104).

Ballachey'e göre tutum, herhangi bir sosyal objeye ilişkin olumlu ya da olumsuz değerlendirmeler ve duygularla bu objenin lehinde ya da aleyhindeki yönelimlerden oluşur (Ballachey, 1962, s.177).

Genel olarak tutum, bireyin ilgili bulunduğu tüm nesne ve durumlara olan tepkisi üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkisi olan deneyimlerle şekillenen, zihinsel ve sinirsel bir hazır olma durumu olarak tanımlanmaktadır (Allport, 1935, s.310).

Karşılaşılan bir durumu sevmek ya da sevmemek, onamak ya da onamamak bireyin takındığı tutumu göstermeye yardım eder, fakat tutumu tam olarak anlatmakta eksik kalır. Oysa, bir durumu kabul ya da reddetmek, bir duruma eğilim göstermek ya da göstermemek, bir durumdan yana olmak ya da kaçmak deyimleri bireyin tutumunu daha derinliğine anlatmaktadır. Tutuman kökeni, bireyin duruma karşı beslediği maksadıdır. Bireyin maksadı, durumun bireyce kabul ya da reddedilmesine etkide bulunmaktadır.

Bireyin bir duruma karşı takındığı tutumun yeğinliği, olumluluğu, genişliği ve sürekliliği değişik düzeyde olabilir.

Tutumlar, bireyin duygusal gelişimine dayanır. Başka bir deyişle, tutumlar, duygusal gelişimin ürünüdür. Bu nedenle, bireyin haz ve elem yönünde geliştirdiği tüm duyguları, bir duruma karşı tutumunu biçimlendirmeye etkide bulunurlar. Bunlardan, bireyin tutumlarına süregelen etkide bulunanlar ise, bireyin geliştirdiği inançları, peşin yargıları, dogmaları, değerleri ve ilgileridir.

Bireyin karşıtına karşı tutumu, bu karşıtına biçtiği değere göre yönelmektedir. Birey, değerli bulduğu karşıtına karşı kabul edici, değersiz bulduğu karşıtına karşı da reddedici bir tutum takınmaktadır. Böylece bireyin tutumunun oluşmasında değer yargıları önemli etkilerde bulunmaktadır.

Bireyin karşıtına takındığı tutumun bir diğer kaynağı da ilgileridir. Birey ilgilendiklerine karşı olumlu bir tutum takınmaya eğilim göstermektedir.

Tutumların edinilmesi de öğrenme süreci içinde olur. Ancak, bireyin tutumları edinmesinde, beğendiği kişiyi taklit etmesi, onlarla özdeşleşmesi ve yaşantıları daha baskındır. Bunlar, kuşkusuz bilgi ve becerilerin öğrenilmesinde de geçerli yollardır, ama bunlara bakarak tutumların edinilmesinde daha etkilidir.

Öğrencinin taklit ettiği kişi, çoğunlukla kendisine çok yakın olan, sevdiği ve beğendiği kişilerdir. Okul öncesi çağda çocuğun benzetlediği (taklit ettiği) kişi, çoğunlukla, ana-babası ya da evden birisidir. Çocuk, arkadaşlarından ya da komşularından kendine etkide bulunan başka birini de örnek alarak seçebilir.

Öğrencinin tutumlarını edinmesinde, ona taklit edebileceği örnek insanların tanıtılması gerekmektedir. Bu örnekler, öğrencinin yakın çevresinden olabildiği gibi, eğitim araçlarının yardımı ile uzak çevreden de olmalıdır. Okulun, öğrencilere sunacağı en iyi örnekler "öğretmenlerdir".

Öğretmenin iyi kişilik özelliklerine sahip olması onun daha içtenlikle, öğrencilerce kabullenilmesini sağlamaktadır. Sevilen, sayılan, kabul edilen öğretmenlerin kişilik özellikleri öğrencilerce kolaylıkla taklit edilmektedir.

Bireyin taklit etmesi sürekli olarak belli bir kişinin davranışlarına dönük olursa, birey artık o kişiyle davranışlarını özdeşleştirmektedir. Böylece özdeşim, bireyin örnek olarak aldığı belli bir kişinin yaptığı eylemleri öykünmesi ve onun davranışları ile kendi davranışlarını özde bir hale getirmesidir.

Özdeşilen kişiye bağlanmanın altında yatan şunlardır: "Bu kimse karşılaştığı durumlara nasıl tepkide bulunacağını ve bunlar için neler yapacağını iyi bilmektedir. Eğer bende onun yaptığı gibi yaparsam amacıma

daha iyi ulaşırım. Yine onun yaptığı gibi yaparsam beni beğenir ve kabul eder." Böylece, özdeşilen kimsenin,

1. Yaptığı akla uygun davranışları öykünerek amaca daha güvenle ulaşmak

2. Özdeşilen kimsenin beğenisini, sevgisini, onayını kazanmaya çalışmak, özdeşimin akılsal ve duygusal iki yönünü oluşturmaktadır. Başka bir deyişle, özdeşilen insan hem bir model olarak alınmakta, hem de ona hayran olunarak, duygusal bir bağla bağlanılmaktadır.

Taklit etme, beğenilen kişinin tutumlarını olduğu gibi almaya, özdeşme ise, beğenilen kişiye bağlanmaya eğilim yaratmaktadır. Taklit etmede ve özdeşmede, bireyin yaratıcılığı ve kendi tutumlarını kendi emeği ile edinmesi, hemen hiç yoktur. Bu nedenle, taklit etme ve özdeşme, bireyin kişiliğini kazanmasına, kendine güvenini arttırmasına, gerçekleri kabullenmesine ve yaratıcılığına yardım etmede yetersiz kalmaktadır. Ancak bunların özellikle ilk yaşlarda, bireyin tutumlarının istenen yönde olmasına büyük etkileri de bulunmaktadır. İleri yaşlara doğru, taklit etme ve özdeşmenin etkisinin giderek azalması, bunun yerine bireyin, yaşantılarına dayalı bilimsel bir tutum kazanmaya doğru yönelmesi gerekir. Böylece birey bağımsızlaşır ve kişilik özelliklerini geliştirir.

Tutumların edinilmesinde yaparak öğrenmek önemli değil, yapılanların üzerinde düşünerek öğrenmek önemlidir. Bu nedenle, tutum kazandırma ne tür etkinlik yapılırsa yapılsın, etkinlikten sonra yapılanların üzerinde düşünmek için, öğrencilerle etkinlikleri birlikte planlamak, birlikte yapmak ve yapılanları birlikte değerlendirmek gerekmektedir.

Öğrenciler, okul öncesi çağda pek çok tutumlarını kendilerinde yerleştirmektedirler. Tıpkı diğer kişilik özellikleri gibi 1-7 yaş arasında

kazanılan tutumlar etkilerini yaşam boyunca sürdürebilmektedir. Öğrencinin, okul öncesi çağda yerleşen fakat eğitim amaçlarına uymayan tutumlarının, tümüyle silinmesi olanaksızdır.

Bilgi ve beceriler, tutumların pekiştirilmesine yardım etmekte ama, bilmek ya da becerikli olmak olumlu tutumları uygulamaya yetmeyebilmektedir. Bireyi beceri ve bilgilerini kullanmaya yönelten ya da kullanmaktan alıkoyan, onun duruma karşı takındığı tutumlarıdır. Ör: Trafik kurallarını bildiği halde uygulamayan bir sürücü.

Gerek istenilen tutumların pekiştirilmesinde, gerekse istenilmeyen tutumların değiştirilmesinde temel etmen, öğrenciye elverişli yaşantılar kazandırmaktadır.

Tutumun kökeninde duygular bulunmaktadır. Duygular ise, öğrenciyi daha yeğin etkilediğinden, açıklamalara karşı daha duyarlı yapmaktadır (Başaran, 1978, ss.311-322).

Tutumun Öğeleri

Tutumlar, çevrenin tanımlanabilir özelliklerine, kişilere, nesnelere, olaylara ya da fikirlere duyulan hoşlanma ve hoşlanmamalardır (Atkinson, 1995, s.740).

Bir tutum, bireyin düşünce, duygu ve davranışlarını birbirleriyle uyumlu kılarak etkiler. Tutumlarda genellikle birbirleriyle uyum halinde bulunan bu üç faktöre tutumların öğeleri diyoruz: Bilişsel, Duygusal ve Davranışsal öğeler (Kağıtçıbaşı, 1988, s.83-102). Bilişsel öğe, tutumun nesnesiyle ilgili inançlar oluşturur. Bilişsel öğe, tutum nesnesine ilişkin inançlardan oluşur, duygusal öğe, inançlara bağlanmış heyecansal duygulardan oluşur ve davranışsal eğilim Allport'un dediği gibi, belirli bir biçimde “tepki göstermeye” hazırlıktır (Freedman, 1989, s.268). Duygu ve

inançlara uygun bir biçimde davranma eğilimi diyebileceğimiz davranışsal bileşendir (Morgan, 1982, s.365). Bu öğeler güçlü tutumlarda tam olarak bulunur. Bazı daha zayıf tutumlarda ise özellikle davranışsal öge çok zayıf olabilir.

Tutum, bireyi davranışa hazırlayıcı karmaşık bir eğilimdir. Böylece, bireyin çevresindeki çeşitli objelere karşı beslediği duyguları, o objeler hakkındaki fikirleri ve bilgileri ve onlara karşı davranışları devamlılık ve düzenlilik gösterir. Tutumlar, kendileri gözlenemeyen fakat gözlenebilen bazı davranışlara yol açtığı varsayılan bazı eğilimlerdir (Kağıtçıbaşı, 1988, ss.83-102).

Tutumlar bireyin normal koşullarda uyuşmayan veya tutarsız duygu ve tepki eğilimlerine tutarlılık kazandırır. Bu, tutumun içerdiği olumlu ve olumsuz öğelerin tutuma tek bir boyut kazandıracak şekilde ortalamalarının alınması ile mümkün olur. Ancak, karar verme durumunda olan bir birey için aynı şey söz konusu değildir. Karar verme durumunda olan bir birey, tutumun içerdiği zıt öğelerin ortalamasına yakın bir tutum oluşturmaktan çok, tutumunu verdiği karara uyacak şekilde değiştirir ve böylece verdiği kararın yarattığı bilişsel çelişkiyi azaltır.

Hemen hemen bütün tutumlar bir ölçüde önyargı olarak nitelendirilebilir, çünkü insanlar tutumlarının haklılığını kanıtlayacak birinci el bilgiye ancak nadiren sahip olabilirler. Bununla birlikte, sadece olgulara açıkça ters düşen, oldukça kuvvetli ve çoğu kez olumsuz olan tutumlar önyargı olarak adlandırılır (Morgan, 1982, ss.363-367).

Tutumlar, inançları (bilişsel bileşen) ve hareketleri (davranışsal bileşen) de içeren üçlü bir sistemin duygusal bileşimidir. Tutum hakkındaki araştırmalarda temel sorunlardan biri, bu bileşenler arasındaki özellikle

tutumlar ve davranışlar arasındaki tutarlılık derecesidir (Atkinson, 1995, s.740).

Tutumun bilişsel yönü ile davranış ile davranış arasında ilişki şu dört koşul yerine geldiği zaman ortaya çıkar. Tutum (Cüceloğlu, 1992, ss.521-525);

1. kuvvetliyse, 2. bireyin kişisel yaşantısına dayalıysa, 3. birey için önemli olan diğer kişilerce destekleniyorsa ve 4. sık sık kendini ortaya koyma şansı varsa.

Bu faktörlerden biri ya da bir kaç eksik olduğu zaman tutumun bilişsel yönü ile davranışsal yönü arasındaki ilişki aksar.

Aşağıdaki faktörler var olduğunda sizin davranışınızla tutumunuz arasında sıkı bir ilişki olur (Cüceloğlu, 1992, ss.521-525):

1-Tutumunuz konusunda kendinize güveniniz var ve bu konudaki düşünceleriniz gayet açık ve seçik)

2-Tutumunuzun konusu olan kişi, grup veya nesneyle kişisel bir yaşantınız var

3-Yapmaya niyetlendiğiniz belirli bir davranış var. Bu niyet sizin tutumunuza dayalı olarak gelişmiştir ve sizin için önemli olan diğer kişilerin de sizin gibi davranacağını düşünüyorsunuz

4-Geçmişte niyet ettiğiniz şekilde hareket ettiniz. Bu şekilde davranmak sizin kuvvetli bir alışkanlığınız.

Triadis de, "belli bir sınıf davranışı belli bir sosyal duruma karşı hazırlayan duygu yüklü bir görüş" olarak tutumun, zihinsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç ayrı boyutu olduğunu belirtmektedir. Tutumun

zihinsel boyutu, aynı tür objelerle ilgili olan düşünce kategorilerinden oluşur. Böylece birey farklı uyaranları birbirinden ayırarak benzer objelere karşı benzer tepkiler gösterebilir. Tutumların davranışsal yönü ise bireyin tutum objesine yönelik bir davranışta bulunmaya hazır olma halidir. Tutumun duyuşsal boyutu, bireyin tutum objesine yönelik duyguları ile ilişkilidir. Birey, herhangi bir tutum objesi hakkında iyi ya da kötü duygular beslerse, bu objeye yönelik tutumları da olumlu veya olumsuz olur (Triandis, 1971, s.3).

Tutumların Özellikleri

Tutumların hem tüm olarak, hem de tek tek öğeleri için söz konusu olan bazı özellikleri vardır. Tutumlar ve öğeleri bu özellikleri bakımından farklılıklar gösterirler. Bu özellikler şunlardır:

a) Güç Derecesi: Her tutumun bir (şiddeti) gücü vardır. Bir tutumun gücü, her üç öğesinin gücünün toplamı olarak düşünülebilir. Hem tüm tutumlar hem de öğeleri güç bakımından farklılıklar gösterirler. Genellikle yerleşmiş, köklü tutumların tüm gücü de, öğelerinin gücü de yüksek olur. Genellikle aşırı tutumların güçlü olduğunu da görüyoruz.

b) Karmaşıklık: Tutumlar, öğelerinin karmaşıklığı bakımından farklılıklar gösterir. Tutumların öğeleri yalın olabilecekleri gibi karmaşık da olabilirler. Öğeleri karmaşık olan bir tutum karmaşık, öğeleri yalın olan bir tutum da yalın olmaktadır.

c) Diğer Tutumlarla İlişki ve Merkezilik: Bazı tutumlar diğerleriyle sıkı sıkıya bağlı oldukları halde, bazıları diğerlerinden kopuk, adeta tek başlarına bulunabilirler.

Bazı kimselerde bir tutumun merkezleşmesi çok belirgin bir hal alır ve o kimsenin pek çok diğer tutumunu etkisi altına alarak genel hayat

görüşüne ve bir çok davranışına yön verir. Böyle bir tutuma ideoloji denebilir.

Bireylerin bilim, sanat, din, politika gibi konulardaki tutumlarının çoğu zaman birbirleriyle fazla ilişkili olmadığını görüyoruz. Ayrıca, bir bireyin bazı tutumları daha merkezi diğerleri ise daha kenardadır. Şöyle ki, dinle ilgili tutumu, diğer tutumlarını etkilediği, onlarla ilişkili olduğu halde, ırk ayrımı ile ilgili tutumu için böyle bir şey söz konusu olmayabilir.

d) Öğeler Arası Tutarlılık: Tutumlar üzerinde özellikle 1940 ve 1950'lerde yapılan çeşitli araştırmalar tutumların öğelerinin genellikle birbirleriyle tutarlı olduğunu kanıtlamıştır. Ayrıca, güçlü ve aşırı tutumlarda bu tutarlılığın daha da fazla olduğu saptanmıştır.

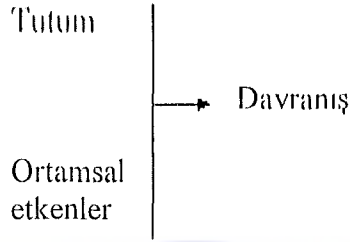
e) Tutumlar Arası Tutarlılık: Bir tutumun tümünün kişinin başka bir tutumuyla ya da diğer tutumlarıyla tutarlılık derecesi de önemli bir özelliğidir.

Tutumlar arası ilişki ve tutarlılık derecesi psikologlar arasında bir tartışma konusu teşkil etmekle birlikte, 1950'lerde yapılan ilk çalışmalar, genellikle tutumların birbirleriyle tutarlı bir örüntü meydana getirdiğini göstermiştir. Bireylerin tutumları genellikle tutarlı olma eğilimi göstermekle beraber bu tutarlılık, tutumların varolması için şart değildir. Ayrıca tutarlılığın derecesi de somut olaylara göre değişen ve tekrar tekrar ölçmeyi gerektiren bir sorundur (Kağıtçıbaşı, 1988, ss.93-94).

Tutum ve Davranış

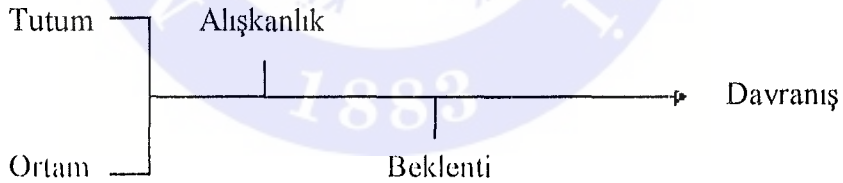
Bazı ortamlarda bireylere hiç bir sorumluluk yüklenmediğinden ya da baskı yapılmadığından, bu durumlarda tutumlar rahatça davranışa yol açabilir ya da davranışa dönüşebilir; yani ortam, tutumun davranış halinde belirmesi için bir engel yaratmaz. Buna karşılık, bazı ortamlarda, var olan bir tutumun

davranışa dönüşmesi güçtür, yani ortam bir engel meydana getirir. Aşağıdaki şekil tutumun, ortamsal etkenlerle etkileşim halinde davranışı meydana getirdiğini göstermektedir (Kağıtçıbaşı, 1988, ss.96-97):



Şekil 1: Tutum-Ortam-Davranış İlişkisi

Tutum ve ortamsal etkenlerden başka "alışkanlıklar" ve "sonuç hakkındaki beklentiler" de kuşkusuz davranışı etkileyen etkenlerdir (Kağıtçıbaşı, 1988, ss.99).



Şekil 2: Tutum-Ortam-Alışkanlık-Beklenti-Davranış İlişkisi

İnsanlar tutumlara sahip doğmazlar, tutumları sonradan öğrenirler. Tutumlar, zaman içinde gelişme ve değişme gösterir. Erken yaşlarda edinilen tutumlar, önemli tecrübe ve olaylar olmadığı takdirde kolay kolay değişmezler (Kağıtçıbaşı, 1988, ss.83-102).

Herhangi bir bireyin sahip olduğu tutumların sayısı sınırlıdır. Çünkü her birey, ancak kendi psikolojik dünyasında varolan objelere karşı tutuma sahiptir. Bu nedenle, onun psikolojik dünyasının sınırlı bulunması, sahip olabileceği tutumların sayısını da sınırlı kılar (Turhan, 1983, s.231).

Tutum Değişiminin Kuramsal Yönleri

Tutumları açıklayan kuramsal çerçeveleri ele aldığımızda, tutumların oluşum ve değişimine temel kuramsal yaklaşımlar (Freedman, 1989, ss.272-273):

1. Koşullanma ve pekiştirme; bu yaklaşım tutumları öğrenilen başka her şey gibi, alışkanlıklar olarak görmektedir. Öğrenmenin başka biçimleri için geçerli ilkeler tutumların biçimlenmesini de belirler.

2. Erekler (incentives) ve çatışma; bu kurama göre, bir kişi kazançlarını en yüksek düzeye çıkaran tutumu benimser. Bir sorunun her yönünü de doğru gösteren nedenler vardır ve bireyin görüşü açısından, nedenleri güçlü olan taraf benimsenecektir. Bu yaklaşım kazançların en yüksek düzeye çıkarılması olgusuna dikkati çeker.

3. İşlevselcilik; tutumları birey için gördükleri işlev ya da sağladıkları yarar açısından ele alır.

4. Bilişsel tutarlılık; kuramı, insanların bilişleri ile davranışları arasında uyumlu ilişkiler kurmak eğiliminde olduklarını ileri sürer. Var olan tutumlarla tutarlı olan fikirlerin benimseneceğini vurgular. Bireyler genel bilişsel yapılarına uyan tutumları kabul etmek eğilimindedirler.

Dört yaklaşım birbirleri ile çelişkili ya da tutarsız değildir. Farklı kuramsal yönelimleri temsil ederler ve temel olarak tutumların biçimlenme ve değişimini açıklarken vurguladıkları etmenlerde ayrılıklar gösterirler.

Sosyal psikolojide tutumlara, özellikle de tutum değişimi sorununa eğilen çalışmaların dayandıkları çeşitli kuramsal yaklaşımlar arasında, Howland ve diğerlerinin, iletişim ve ikna etme temelinde geliştirmiş oldukları tutum değiştirmeye ilgili prensiplere model olan öğrenme kuramları dikkat çekmektedir. Buna göre, öğretme-öğrenme sürecinin kendine özgü yapısında uyaran tepki kuramını eğitim ortamlarındaki tutum değişimine uygulamanın olanaklı olduğu anlaşılmaktadır. Howlandların öğrenilmiş bir durum olduğunu destekleyen bir kaç çağdaş kuramdan biridir (Kiesler ve diğerleri, 1969, s.71). Uyaran tepki öğrenme kuramında tutum değişimi bir öğrenilmiş değişiklik olarak diğer öğrenmelerde olduğu gibi, aynı uyaran tepki koşulu sürecinde gerçekleşmektedir (Wagner ve Sherwood, 1969, s.45).

Howland ve diğerleri'nin önerdiği modelin prensiplerinin eğitime uygulanmasında sınıf uyaran-tepki öğrenme ortamı olarak ele alınır ise, öğretmeni mesaj ileten, öğrencileri de öğretmenin mesajına tepkide bulunanlar olarak görmek gerekir ki, bu durumda öğrencilerce daha fazla inanılır olarak algılanan öğretmenlere göre daha çok tutum değiştirmeye neden olacağı söylenebilir (Martin, 1984, s.31). Bilgi kaynağının saygınlığı, öğrencilerin başlangıçtaki tutumlarının katıldığı, mesajın alıcıların gereksinimleri ile tutarlılığı ve alıcı için önemli olan referans gruplarınca kabul edilebilirliği durumlarında, tutum değişiminin de farklı olabileceği belirtilmektedir (Can, 1989, s.29).

Öğretmen yetiştirme uzmanları, psikologlar ve bu konu ile ilgili bulunan görevliler ve öğrenciler, öğretim uygulamalarının öğretmen yetiştirmenin en önemli yönlerinden biri olduğunda birleşmektedirler. Deneyimli öğretmenlerin aday öğretmenlerce bilgi kaynağı olarak görülmeleri, aday öğretmenlerin bir model örneği olarak deneyimli öğretmenlerle özdeşleşmeye yönelmeleri gibi nedenlerle deneyimli

öğretmenler, staj çalışmaları sırasında aday öğretmenlerin tutumlarını etkileyebilmektedirler (Can, 1989, s.35).

Öğretmen tutumlarını değiştirmede, zihinsel değişimlerin duyuşsal değişimleri de beraberinde getireceği düşüncesinden hareket edilerek genellikle öğretmen adayları geleneksel bir eğitim programı ile ilgili bir bilgi sürecinden geçirilmektedirler. Ancak bu tür zihinsel yaklaşımların, öğrencilere yönelik olumsuz tutumları gidermede en az etkili bir model olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Burlando avantajsız çevrelerden gelen öğrencilerin okuma öğretimindeki başarılarına ilişkin olumsuz öğretmen tutumlarını değiştirme amacı ile, öğretmenleri 7 haftalık bir öğretimden geçirdi. Program sonunda, öğretmenlerin tutumlarında olumlu yönde bir değişim olduğunu kanıtlayabilecek bir bulgu elde edilmedi. Willerman ise öğretmenlere azınlık çocuklarının kültürel özellikleri hakkında objektif bilgiler vererek öğretmen tutumlarını değiştirebilmeyi denedi. Bu çalışmada da bilgi sürecinden geçirmeyi içeren zihinsel etkinliklerin öğretmen tutumlarında olumlu değişimlere yol açmadığı belirlendi. Rosenberg tutum değiştirme amacına yönelik olarak düzenlenen ders tipi etkinliklerin, öğretmen tutumlarını değiştirmede çok az etkili olduğunu ileri sürdü (Can, 1989, s.37).

Öğretmenin tutumunun kendi davranışlarını olduğu kadar, öğrencilerin tutum ve başarıları da etkilediği düşünülürse, okullarda ortaya çıkabilecek türlü sorunları gözardı eden ve sadece konu öğretimiyle öğretim yöntemlerine ağırlık veren klasik öğretmen yetiştirme programlarının, istenilen niteliklere sahip öğretmenleri yetiştirmede yetersiz kalacağı söylenebilir (Can, 1992, s.36).

Öğretmenlik Tutumları

Öğretmenlik Tutumlarının Türleri

Otokratik

Otoriter öğretmenler öğrencilerine güvenmezler; onların düşüncelerine hiç önem vermezler, sınıfta serbest bir tartışma ortamı yaratmazlar, aksine baskı ve çekingenlik havası yaratırlar. Kendilerine yöneltilen eleştirilere şiddetli tepki gösterirler. Daima öfkeli ve titiz bir tutum içindedirler. Değerlendirmelerinde subjektif davranırlar (Oğuzkan, 1985, s.63). Öğrencilerle kurdukları ilişkilerde serttirler. Dersin tek yöneticisidirler. Dersin hazırlanma ve yürütülmesinde tek sorumludurlar. Derste öğrencilerden kayıtsız şartsız itaat isterler. Dersi yürütebilmek için sık sık cezalandırma tehditlerine başvurur (Tezcan, 1988, s.401). Öğretmenle öğrencinin dünyası ayrı ayrıdır. Sınıfta resmi hava yaratan öğretmen, böylece ders dışında öğrencilerin sorunları ile uğraşmaktan kurtulmuş olur (Başaran, 1978, s.203).

Otoriter tutum ve davranışların öğrenci üzerindeki etkileri şunlardır (Tezcan, 1988, s.401):

- Öğretmenin derste ki zorlaması kalkınca öğrenci kendisini bir disiplinsizlik içinde bulur.
- Öğrenci düşündüğü gibi davranamadığı için bir kişilik çatışması içine düşer.
- Öğrencide sorumluluk duygusu gelişmez. Çünkü dersin hazırlanması ve yürütülmesinde aktif olarak yer almaz.
- Öğretmenin bireysel olarak övme ve yerme yapması yüzünden, öğrenciler arasında kıskançlık ve çatışma ilişkileri ortaya çıkar.
- Öğrencide bağımsız düşünme, araştırma, karar verme özellikleri gelişemez. Çünkü derse katılımda aktif değildir.

- Ders zorlamayla yürüdüğü için anlamaktan çok ezberleme hakim olur.
- Öğrencide derse soğukluk gelişir, bir an önce bitmesini ister.

Demokratik

Demokratik öğretmenler öğrencilerine güven duyarlar ve onların duygularına, düşüncelerine önem verirler. Başarı veya başarısızlıklarının sınıfta birlikte değerlendirilmesi gereğine inanırlar. Eleştirilere açık bir ortam sağlar, eleştiriyi teşvik eder ve zaman zaman kendilerine yöneltilen eleştirileri anlayışla karşılarlar. Sınıfın bir üyesi gibi davranır ve öğrencilere bunu hissettirirler. Öğrencileri değerlendirmede objektif olmaya gayret sarfederler (Oğuzkan, 1985, s.63). Dersin hazırlayıcısı ve yürütücüleri öğrencilerdir öğretmen sadece yardımcı bir rol oynar. Öğrencilerin gruplar halinde ders hazırlamaları ve yürütmelerini sağlar, yani grup çalışmalarına ağırlık verir. Öğrencilerden gelen teklif ve isteklere olumlu bakar. Böylece dersle ilgili kararların grup tarafından verilmesini sağlar. Öğretmen, her konuda öğrenciyle konuşmaya hazırdır. Öğrenciler hakkındaki eleştirileri bireysel değil, tüm gruba ya da sınıfa yöneliktir (Tezcan, 1985, s.114).

Demokratik öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarının etkileri şunlardır (Tezcan, 1985, ss.114-115):

- Öğrenci, kendi başına araştırma ve karar verme alışkanlığını kazanır.
- Anlayarak öğrenir ve öğrenilenler kalıcı nitelikte olur.
- Öğrencinin aktif olarak derse katılmasına, derse ilişkin değerleri kendisinin belirlemesi ve bu değerlere gönüllü olarak uymasına bağlı olarak gerçek disiplin duygusu gelişir.
- Öğrenciler arasındaki ilişkiler, kıskanmadan çok yardımlaşma biçimindedir.
- Derse katılımındaki aktiflikten dolayı sorumluluk duygusu gelişir.

- Bu ilişki ağı içerisinde öğrencide öğretmene karşı güven duygusu oluşur.

Başaran (1978, s.203) da şunları eklemektedir;

- Öğrenciler bu öğretmenlere duydukları güven nedeniyle sırlarını açarlar.
- Böyle bir öğretmenin sınıfındaki öğrenciler, başkalarını düşünen, yardımlaşan, herkesin iyiliğini isteyen, dolayısıyla iyi ilişkiler kurmaya çalışan kişiler olurlar.

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

Boşvermiş

İlgisiz tutum içindeki öğretmenler pasiftirler. Pasif öğretmenler öğrencileriyle yakından ilgilenmez, rehberlik etmezler. Onlara yardım için yeterli çabayı göstermezler. Kararsız ve hareketsizdirler. Çalışmalarında amaçsızlık ve plansızlık görülür. Değerlendirmelerinde tutarsızdırlar. Öğrenciler arasında huzursuzluk ve kararsızlık ortamı yaratır (Oğuzkan, 1985, s.63).

Umursamaz öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki etkileri şu şekilde olur (Tezcan, 1988, ss.401-402):

- Öğrenci derste istediğini yapmakta serbesttir.
- Derste belli bir amaca yöneltilemeyen öğrenci hayatta da belli bir amaca yönelemez.
- Derste disiplinli davranmadığı için hayatta da bunu sürdürür ve kendini disipline edemez.
- Öğrenciler amaçsız olduklarından sınıfta öğrenme ve çalışma atmosferi zayıf, motivasyon düşüktür.

- Sınıfta herkes kendi bildiğini ve istediğini yaptığından, farklı isteklerin olması durumunda öğrenciler arasında sık sık çatışma çıkar.

Öğretmen Tutumları İle Öğrenci Nitelikleri Arasındaki İlişkilerle İlgili Araştırmalar

Farklı türden öğretmen tutumlarına neden olan en önemli öğrenci özellikleri arasında, ırk ve etnik yapı, sosyo-ekonomik düzey, konuşma farklılıkları, yetenek ve başarı düzeyi, cinsiyet ve öğrencinin sınıftaki davranışları yer almaktadır (Stern ve Keisner, 1977, s.63).

Öğrencinin ait olduğu sosyal sınıfın öğretmen tutumları üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır (Eargle, 1963, s.162).

Bazı araştırmacılar yoksul çevrelerden gelen öğrencilere karşı öğretmenlerin yanlı tutum ve davranışlar göstermelerini açıklamaya çalışmışlardır. Örneğin davranış problemleri olan öğrencilere yönelik öğretmen tutumları her zaman aynı biçimde olmamaktadır. Eğer davranış problemi sergileyen öğrencinin ailesi orta sınıfa mensup bir aile ise, bu tür öğrencilerin sorunlarına yardımcı olabilmek için öğretmenler, ana-babalara rehberlik etmekte ve çeşitli çözüm önerileri üzerinde durmaya eğilim göstermektedirler. Davranış bozukluğu gösteren öğrencinin ailesinin yoksul olması durumunda ise, öğretmenler bu öğrencilere karşı cezai önlemler almaya yönelmektedirler (Garfield, 1973, s.166).

Öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarını etkileyen önemli bir etmen de, öğretmenin öğrencinin yeteneği ve başarı düzeyi hakkındaki beklentileridir (Braun, 1976, s.185). Öğretmenlerin, zeki olduklarını düşündükleri öğrencilere daha büyük bir dikkat gösterdikleri ileri sürülmektedir (Rothbart, Dalfen ve Barret, 1971, s.49).

Rosenthal tarafından gerçekleştirilen bir araştırma, yetenekli öğrencilere yönelik öğretmen tutumlarına ışık tutmaktadır. Bu çalışmada öğretmenlere bazı öğrencilerinin zihinsel güçleri hakkında gerçek dışı bilgiler verildi. Böylece öğretmenlere olduklarından daha zeki olarak tanıtılan öğrenciler, öğretmenlere verilen yanıltıcı bilgiler doğrultusunda, zihinsel etkinliklerle ilgili derslerde, beklenmedik bir biçimde daha başarılı olarak değerlendirildiler. Rosenthal, öğretmenin şevkli, neşeli ve canlı davranışlarının öğrencilerin başarı düzeyleri üzerindeki etkilerini araştırarak, öğrencilerin başarı düzeyleri ile öğretmenlerin uyarıcı, enerjik, serbest, canlı ve şevkli davranışları arasında olumlu ilişkiler bulunduğunu ileri sürdü.

Öğretmen tutumlarını farklılaştıran bir diğer etmen de öğrencinin cinsiyetidir. Zach ve Price öğrencilerin cinsiyeti ile öğretmen tutumları arasındaki ilişkilerle ilgili araştırma sonuçlarını inceleyerek, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre, öğretmenlerince daha az onaylandıkları yargısına ulaştı. Felsenthal de erkek öğrencilerin davranışlarının kız öğrencilere göre anlamlı biçimde daha fazla olumsuz davranışlar olarak görüldüğünü rapor etti (Can, 1989, ss.25-26).

Öğretmenlerin öğrencilerle ilgili tercihleri öğrencinin davranışı ile yakından ilgilidir. Başarılı, ilgili, sosyal becerileri gelişmiş öğrenciler, pek çok öğretmenin gözdesi iken, saldırgan, ileri geri konuşan ve disiplin sorunları bulunan öğrenciler genellikle öğretmenlerce reddedilmektedirler (Levin, Nelson, Tollefson, 1983, s.188). Öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumları ile, öğrenci davranışları arasındaki ilişkilere yönelik çalışmalardan birinde Fesbach, 240 öğretmen adayının, hangi tür özelliklere sahip öğrencilere daha olumlu baktıkları ile ilgilendi. Araştırma bulguları yüksek düzeyde uyma gösteren, katı, bağımlı ve pasif özellikler sergileyen öğrencilerin, düşük yetenekli, esnek, bağımsız ve girişken öğrencilere göre daha olumlu bir biçimde algılanmakta olduklarını gösterdi. Olumsuz

davranışlar sergileyen öğrencilere, öğretmenlerin daha olumsuz tepkiler gösterdiğine işaret eden araştırma bulguları olmakla birlikte (Kelly, Bullock ve Dykes, 1974, s.89). Geniş bir literatür taramasına dayanan bir incelemede öğrencilerin duyuşsal davranışları ile, öğretmen tutumları arasında çok sınırlı bir doğrudan ilişki olduğu sonucuna varıldı. Kedar ve diğerleri'nin duygusal sorunlu öğrenciler üzerinde gerçekleştirdikleri bir araştırmada, duygusal bakımdan problemlili görülen öğrencilere bu tür sorunları olmayan öğrencilere yönelik öğretmen tutumlarının farklılaşmadığı ortaya kondu (Can, 1989, ss.26-27).



III. BÖLÜM: YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, varolan bir durumu saptamayı amaçladığından, tarama modellerinden kesit alma yaklaşımına uygun olarak düzenlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Evren

Araştırmanın evrenini, İstanbul İli Kadıköy ve Beşiktaş ilçelerindeki, Milli Eğitim Bakanlığı ve Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı, anasınıfı, anaokulu ve çocuk evlerinde çalışmakta olan tüm öğretmenler oluşturmaktadır.

Örneklem

Araştırmanın örnekleme, belirtilen evrenden random yoluyla seçilmiş toplam 80 okul öncesi eğitim kurumunda çalışmakta olan 176 okul öncesi öğretmenden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın amaçlarına uygun olarak gerekli veriler, iki ölçme aracı kullanılarak toplanmıştır:

1. Kişisel Bilgi Formu
2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği

Uygulama, örnekleme dahil olan öğretmenlere araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır. Her okula tek tek gidilerek, ölçme araçları bırakılmış, daha sonra aynı okullara tekrar gidilip formlar geri alınmıştır. Bütün formlar

toplandıktan sonra, cevaplarda eksiklikleri ve yanlışlıkları olanlar elenerek, geriye kalan formlar değerlendirmeye alınmıştır.

Kişisel Bilgiler Formu

Öğretmenlik tutumlarının karşılaştırılacağı değişkenlerin belirlenmesi amacıyla hazırlanmış olan bu formda, öğretmenlerin durumlarını belirleyici nitelikte toplam 16 soru yer almaktadır (Ek I).

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği

Öğretmen Tutumları Ölçeği, Leeds tarafından 1951'de geliştirilen ve Calls tarafından yeniden adapte edilen ilk öğretmen tutum envanteri "The Minnesota Teacher Attitude Inventory" (Minnesota Öğretmen Tutum Envanteri)'den faydalanılarak hazırlanmıştır. 150 maddeden oluşan bu envanter, 1960 yılında Baymur tarafından dilimize çevrilmiş ve 1974 yılında Küçükahmet, envanteri öğretmen yetiştiren kurumlarda çalışan öğretmenlerin tutumlarını araştırmada kullanmıştır. Daha sonra Bakırcı envanteri 100 maddeye indirerek, öğrenciyi merkez alan ve almayan öğretmen tutumları ile ilgili araştırmasında kullanmıştır (Atik ve Gökçakan, 1989, s.57).

Tutum envanterinde cevaplar doğru ve yanlış kategorilerine göre sınıflandırılmamıştır. Herhangi bir ifadeye katılıp katılmamanın belirtilmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle, cevaplar doğru ve yanlış olarak değil, belli ifadelerle katılıp katılmamaya göre değerlendirilmektedir (Küçükahmet, 1976 s.64).

Bu araştırmada kullanılan "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği", yukarıda tanıtmaya çalıştığımız Minnesota Öğretmen Tutum Envanteri'nden yararlanılarak hazırlanmıştır. Minnesota Öğretmen Tutum Envanteri, genel olarak öğretmenlik tutumlarını ölçmektedir. Bu araştırmada ise, okul öncesi öğretmenlerinin tutumları

ölçülmek istendiğinden, araştırmacı, bu envanterden yola çıkarak bazı maddeleri çıkarmış, bazı yeni maddeler eklemiştir. Bu şekilde oluşturulmaya başlanan ölçek, başlangıçta toplam 60 maddeden oluşmuştur. Yapılan geçerlik hesaplamaları sonucunda ise ölçek 52 maddeye inmiştir.

Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek (Ek II), üç alt boyuttan oluşmaktadır:

1. Otokratik Tutum: 16 itemden oluşmuştur.
2. Boşvermiş Tutum: 19 itemden oluşmuştur.
3. Demokratik Tutum: 17 itemden oluşmuştur.

Her üç boyutla ilgili olarak hazırlanmış toplam 52 sorudan oluşan ölçek, 5'li Likert tipindedir. Her üç tutum boyutu için ayrı ayrı değerlendirilen Öğretmenlik Tutumları Ölçeği'nden alınan puanlar, araştırmamızda, Kişisel Bilgiler Formu'ndaki değişkenlerle karşılaştırılmış ve aradaki farklılıklar saptanmaya çalışılmıştır.

Geçerlik Hesaplamaları

Öğretmenlik Tutumları Ölçeği, ilk olarak hazırlandığında, 60 sorudan oluşmuştur. Ölçeğin hem tümü hem de üç alt boyutu için yapılan ilk geçerlik hesaplamaları sonucunda, geçerliliği düşük olan sorular çıkarılmıştır. Ölçek 52 sorudan oluşmaktadır.

52 sorudan oluşmuş ölçek için 88 kişi üzerinde tekrar geçerlik hesaplamaları yapılmış ve Cronbach Alpha değerleri, testin tümü için 0.63, otokratik tutum boyutu için 0.70, demokratik tutum boyutu için 0.58 ve boşvermiş tutum boyutu için de 0.66 bulunmuştur.

Güvenirlilik Hesaplamaları

Ölçeğin güvenirlik hesaplamaları için 33 kişi üzerinde yapılan test-tekrar test uygulamasında, testin tümü için .05 düzeyinde farklılık çıkmıştır. Alt boyutlardan otokratiklik için .05 düzeyinde farklılık çıkmış, demokratik ve boşvermiş için manidar bir fark çıkmamıştır.

Test-tekrar test uygulamalarının aralarındaki ilişki katsayılarına bakıldığında da, ölçeğin tümü için .52, otokratiklik boyutu için .26, demokratiklik boyutu için .12 ve boşvermiş boyutu için .59 bulunmuştur.

Norm Hesaplamaları

Öğretmenlik Tutumları Ölçeği'nin değerlendirilmesinde gerekli olan ülke normları, gerçek boyutlarıyla hesaplanamadığından, norm grubu olarak seçilen 407 kişinin cevapları esas alınarak yapılan hesaplamalarda, ham puanların standart puanlara dönüşmüş hali Tablo 2'de gösterilmektedir.

TABLO 2:
Öğretmen Tutumları Ölçeği'nin Ham ve Standart Puanları

Otokratik Tutum		Demokratik Tutum		Boşvermiş Tutum	
Ham Puan	Standart Puan	Ham Puan	Standart Puan	Ham Puan	Standart Puan
16	18,48765	19	-53,99370	17	26,57571
17	19,68798	20	-52,17660	18	27,81837
18	20,88831	21	-50,35950	19	29,06103
19	22,08864	22	-48,54240	20	30,30369
20	23,28897	23	-46,72530	21	31,54635
21	24,48930	24	-44,90820	22	32,78901
22	25,68963	25	-43,09120	23	34,03167
23	26,88996	26	-41,27410	24	35,27433
24	28,09029	27	-39,45700	25	36,51699
25	29,29062	28	-37,63990	26	37,75965
26	30,49095	29	-35,82280	27	39,00231
27	31,69128	30	-34,00570	28	40,24497
28	32,89161	31	-32,18860	29	41,48763
29	34,09194	32	-30,37150	30	42,73029
30	35,29227	33	-28,55450	31	43,97295
31	36,49260	34	-26,73740	32	45,21561
32	37,69293	35	-24,92030	33	46,45827

Otokratik Tutum		Demokratik Tutum		Boşvermiş Tutum	
Ham Puan	Standart Puan	Ham Puan	Standart Puan	Ham Puan	Standart Puan
33	38,89326	36	-23,10320	34	47,70093
34	40,09359	37	-21,28610	35	48,94359
35	41,29392	38	-19,46900	36	50,18625
36	42,49425	39	-17,65190	37	51,42891
37	43,69458	40	-15,83480	38	52,67157
38	44,89491	41	-14,01780	39	53,91423
39	46,09524	42	-12,20070	40	55,15689
40	47,29557	43	-10,38360	41	56,39955
41	48,49590	44	-8,566490	42	57,64221
42	49,69623	45	-6,749400	43	58,88487
43	50,89656	46	-4,932310	44	60,12753
44	52,09689	47	-3,115220	45	61,37019
45	53,29722	48	-1,298140	46	62,61285
46	54,49755	49	0,518951	47	63,85551
47	55,69788	50	2,336039	48	65,09817
48	56,89821	51	4,153127	49	66,34083
49	58,09854	52	5,970215	50	67,58349
50	59,29887	53	7,787303	51	68,82615
51	60,49920	54	9,604391	52	70,06881
52	61,69953	55	11,42148	53	71,31147
53	62,89986	56	13,23857	54	72,55413
54	64,10019	57	15,05565	55	73,79679
55	65,30052	58	16,87274	56	75,03945
56	66,50086	59	18,68983	57	76,28211
57	67,70119	60	20,50692	58	77,52477
58	68,90152	61	22,32401	59	78,76744
59	70,10185	62	24,14109	60	80,01010
60	71,30218	63	25,95818	61	81,25276
61	72,50251	64	27,77527	62	82,49542
62	73,70284	65	29,59236	63	83,73808
63	74,90317	66	31,40945	64	84,98074
64	76,10350	67	33,22653	65	86,22340
65	77,30383	68	35,04362	66	87,46606
66	78,50416	69	36,86071	67	88,70872
67	79,70449	70	38,67780	68	89,95138
68	80,90482	71	40,49489	69	91,19404
69	82,10515	72	42,31197	70	92,43670
70	83,30548	73	44,12906	71	93,67936
71	84,50581	74	45,94615	72	94,92202
72	85,70614	75	47,76324	73	96,16468
73	86,90647	76	49,58033	74	97,40734
74	88,10680	77	51,39741	75	98,65000
75	89,30713	78	53,21450	76	99,89266
76	90,50746	79	55,03159	77	101,1353
77	91,70779	80	56,84868	78	102,3780
78	92,90812	81	58,66577	79	103,6206
79	94,10845	82	60,48285	80	104,8633
80	95,30878	83	62,29994	81	106,1060
		84	64,11703	82	107,3486

Otokratik Tutum		Demokratik Tutum		Boşvermiş Tutum	
Ham Puan	Standart Puan	Ham Puan	Standart Puan	Ham Puan	Standart Puan
		85	65,93412	83	108,5913
		86	67,75120	84	109,8339
		87	69,56829	85	111,0766
		88	71,38538		

Ölçeğin, gerek bireysel gerekse grup uygulamalarında, yukarıdaki standart puanların değerlendirmede kriter olarak alınması önerilmektedir.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmanın amaçlarıyla ilgili olarak elde edilen veriler, şu istatistik teknikler kullanılarak çözümlenmiştir:

1. Kişisel bilgilerle ilgili olarak frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır.
2. Öğretmenlik tutumlarının kişisel bilgilerde belirtilen değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için t testi, varyans analizi teknikleri kullanılmıştır.

IV. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLANMASI

TABLO 3:
“Otokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenin Çalıştığı Okul Öncesi Eğitim Kurumunun Bağlı Olduğu Bünyeye Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı

Bağlı Bulunulan Bünye	n	x	Varyans	Serbestlik Derecesi	t	p
Milli Eğitim Bakanlığı	99	50.54	115.4473	174	1.51924	-
Sos.Hiz.ve Çoc.Esirgeme Kurumu	77	53.00	110.3024			

TABLO 4:
“Demokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenin Çalıştığı Okul Öncesi Eğitim Kurumunun Bağlı Olduğu Bünyeye Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı

Bağlı Bulunulan Bünye	n	x	Varyans	Serbestlik Derecesi	t	p
Milli Eğitim Bakanlığı	99	50.89	86.83776	174	1.114007	-
Sos.Hiz.ve Çoc.Esirgeme Kurumu	77	49.28	96.36696			

TABLO 5:
“Boşvermiş Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenin Çalıştığı Okul Öncesi Eğitim Kurumunun Bağlı Olduğu Bünyeye Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı

Bağlı Bulunulan Bünye	n	x	Varyans	Serbestlik Derecesi	t	p
Milli Eğitim Bakanlığı	99	50.40	115.1758	174	1.00438	-
Sos.Hiz.ve Çoc.Esirgeme Kurumu	77	51.91	80.38624			

Tablo 3, 4 ve 5 incelendiğinde, her üç tutum boyutu da, okul öncesi kurumun bağlı olduğu bünyeye göre manidar bir farklılık göstermemiştir.

İstatistiksel olarak manidar bir fark çıkmamasına karşın, aritmetik ortalamalara bakıldığında, dikkati çeken bir konu, MEB’na bağlı kurumlarda çalışan öğretmenlerin demokratik tutum boyutunda çok az da olsa daha yüksek puan aldıkları, SHÇEK’na bağlı kurumlarda çalışan öğretmenlerin de otokratik ve boşvermiş tutum boyutlarında daha yüksek puan almışlardır.

TABLO 6a:
“Otokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı

Yaşlar	n	Toplam Puan	x	Varyans
20 ve altı	24	1311,542	54,65	90,49587
20-25 arası	56	2946,234	52,61	131,9691
26-30 arası	27	1218,164	45,12	107,8419
31-35 arası	24	1243,123	51,80	105,6477
36-40 arası	27	1436,624	53,21	114,1469
41 ve üzeri	18	929,3418	51,63	54,77366

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	1485,624	5	297,1249	2,734407	p<.05
Gruplariçi	18472,46	170	108,6615		
Total	19958,09	175			

TABLO 6b:
“Otokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Farklılaşma Durumu t-Testi Sonuçları

Yaşlar	20 ve altı	20-25	26-30	31-35	36-40	41 ve üstü
20 ve altı	x=54.65	t=0,762731	p<.05	t=0,997202	t=0,50540	t=1,115132
20-25	-	x=52.61	p<.05	t=0,299555	t=0,22677	t=0,339563
26-30	-	-	x=45.12	p<.05	p<.05	p<.05
31-35	-	-	-	x=51.80	t=0,47938	t=0,058328
36-40	-	-	-	-	x=53.20	t=0,544674
41 ve üstü	-	-	-	-	-	x=51.63

TABLO 7:
“Demokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı

Yaşlar	n	Toplam Puan	x	Varyans
20 ve altı	24	1175,6	48,98332	82,32869
20-25 arası	56	2859,575	51,06384	67,17746
26-30 arası	27	1396,419	51,71922	102,3863
31-35 arası	24	1262,081	52,5867	68,49747
36-40 arası	27	1232,465	45,64684	181,5413
41 ve üzeri	18	906,9234	50,38463	32,92779

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	836,6766	5	167,3353	1,883203	-
Gruplariçi	15105,65	170	88,85678		
Total	15942,33	175			

TABLO 8:
“Boşvermiş Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı

Yaşlar	n	Toplam Puan	x	Varyans
20 ve altı	24	1245,478	51,89491	62,54867
20-25 arası	56	2871,32	51,27358	97,70954
26-30 arası	27	1239,461	45,90598	75,11169
31-35 arası	24	1307,611	54,48378	116,6853
36-40 arası	27	1359,999	50,37035	135,0233
41 ve üzeri	18	961,7575	53,43097	82,68559

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	1131,87	5	226,3741	2,351497	-
Gruplariçi	16365,57	170	96,26807		
Total	17497,44	175			

Tablo 6a ve 6b, otokratik tutum boyutunun yaşlara göre farklılaşp farklılaşmadığıyla ilgilidir. Tablolar incelendiğinde, otokratik tutumun öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaştığı ve bu farklılığın da . 05 düzeyinde manidar olduğu görülmektedir. Alt gruplar arasındaki t testi sonuçlarına

bakıldığında, 20 ve altı yaşlar ile 26-30 yaşlar arasında, 20-25 yaşlar ile 26-30 yaşlar arasında, 26-30 yaşlar ile 31-35 yaşlar arasında, 26-30 yaşlar ile 36-40 yaşlar arasında, 26-30 yaşlar ile 41 ve üstü yaşlar arasında . 05 düzeyinde manidar bir farklılık görülmemiştir.

Otokratik tutum boyutunda en az puanı 26-30 yaşlar arasındaki grup, en çok puanı ise 20 ve altı yaşlar arasındaki grup almıştır.

Tablo 7 demokratik tutum boyutunun yaş gruplarına göre, Tablo 8 ise boşvermiş tutum boyutunun yaşlara göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgilidir. Tablolar incelendiğinde, demokratik tutum ve boşvermiş tutum boyutlarının yaşlara göre manidar bir farklılık göstermemiştir.

Manidar bir fark çıkmamasına karşın, aritmetik ortalamalar incelendiğinde, demokratik tutum boyutunu içeren Tablo 7’de, en yüksek puanı 31-35 yaş arası öğretmenler, en düşük puanı ise 36-40 yaş arası öğretmenler almışlardır. Boşvermiş tutum boyutunu içeren Tablo 8’de ise, en yüksek puanı 31-35 yaş arası öğretmenler, en düşük puanı ise 20-25 yaş arası öğretmenler almışlardır.

TABLO 9:
“Otokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığı

Yaşlar	n	Toplam Puan	x	Varyans
Evli	81	4219,8480	52,09689	117,8929
Bekar	89	4541,7970	51,03143	116,784
Dul/Boşanmış	6	323,3843	53,89739	33,85863

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplarası	80,37128	2	40,18564	0,349744	-
Gruplariçi	19877,72	173	114,9001		
Total	19958,09	175			

TABLO 10:
“Demokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Medeni
Durumlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı

Yaşlar	n	Toplam Puan	x	Varyans
Evli	81	4093,767	50,54034	104,6938
Bekar	89	4414,767	49,60412	81,18904
Dul/Boşanmış	6	324,5287	54,08812	58,10524

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	131,6619	2	65,83094	0,720321	-
Gruplariçi	15810,67	173	91,39114		
Total	15942,33	175			

TABLO 11:
“Boşvermiş Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Medeni
Durumlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı

Yaşlar	n	Toplam Puan	x	Varyans
Evli	81	4281,309	52,85567	128,7909
Bekar	89	4425,568	49,72549	72,94197
Dul/Boşanmış	6	278,7496	46,45827	45,70845

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	546,731	2	273,3655	2,789985	-
Gruplariçi	16950,71	173	97,98099		
Total	17497,44	175			

Tablo 9 otokratik tutum boyutunun, Tablo 10 demokratik tutum boyutunun ve Tablo 11 ise boşvermiş tutum boyutunun öğretmenlerin medeni durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığıyla ilgilidir.

Tablolarda, her üç tutum boyutunun da medeni durumlara göre manidar bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Manidar bir fark olmamasına rağmen, aritmetik ortalamalarda dikkati çeken bulgular şunlardır: Otokratik tutum boyutuyla ilgili olan Tablo 9’da, dul ve boşanmış öğretmenlerin en fazla otokratik, bekarların en az otokratik davranma eğiliminde oldukları gözlenmiştir. Demokratik tutum boyutunda ise, Tablo 10’un verilerine göre,

dul ve boşanmış öğretmenlerin en demokratik, bekar öğretmenlerin ise en az demokratik tutum sergiledikleri görülmektedir. Boşvermiş tutumunu içeren Tablo 11 ise, evli öğretmenlerin en yüksek boşvermiş tutum puanını aldıklarını, dul ve boşanmış öğretmenlerin ise en düşük boşvermiş tutum puanını aldıklarını göstermektedir.

TABLO 12:
“Otokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı

Çocuk Sayısı	n	Toplam Puan	x	Varyans
Hiç yok	110	5656,238	51,42034	124,6359
1 tane	30	1564,107	52,1369	91,06637
2 tane	28	1428,705	51,02517	119,5686
3 tane	8	435,9804	54,49755	59,27832

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplarası	88,55011	3	29,5167	0,25551	-
Gruplariçi	19869,54	172	115,5206		
Total	19958,09	175			

TABLO 13:
“Demokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı

Çocuk Sayısı	n	Toplam Puan	x	Varyans
Hiç yok	110	5502,873	50,02611	91,85496
1 tane	30	1523,55	50,78501	93,42805
2 tane	28	1427,986	50,9995	81,11821
3 tane	8	378,6541	47,33176	133,3221

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplarası	97,27891	3	32,4263	0,351992	-
Gruplariçi	15845,05	172	92,12238		
Total	15942,33	175			

TABLO 14:
“Boşvermiş Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin
Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı

Çocuk Sayısı	n	Toplam Puan	x	Varyans
Hiç yok	110	5546,583	50,42349	81,07769
1 tane	30	1560,265	52,00882	117,4376
2 tane	28	1416,399	50,58568	124,0000
3 tane	8	462,3804	57,79754	209,3224

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplarası	441,0249	3	147,0083	1,482458	-
Gruplariçi	17056,42	172	99,16522		
Total	17497,44	175			

Tablo 12 otokratik tutum boyutu, Tablo 13 demokratik tutum boyutu ve Tablo 14 ise boşvermiş tutum boyutunun öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısına göre farklılaşp farklılaşmadığıyla ilgilidir.

Tablolar incelendiğinde, her üç tutum boyutunun da, öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısına göre manidar bir farklılık göstermemişlerdir. Buna karşın aritmetik ortalamalara bakıldığında; otokratik tutum boyutuyla ilgili Tablo 12, 3 tane çocuk sahibi olan öğretmenlerin en fazla otokratik tutum puanı aldıklarını, 2 çocuk sahibi olan öğretmenlerin ise en düşük otokratik tutum puanı aldıklarını göstermektedir. Tablo 13’de dikkati çeken bulgu, 3 çocuk sahibi öğretmenlerin en düşük demokratik tutum puanı almalarıdır. Boşvermiş tutumu gösteren Tablo 14 ise, 3 çocuk sahibi olan öğretmenlerin en yüksek puanı aldıklarını ortaya koymaktadır.

TABLO 15a:
“Otokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin
Mezun Oldukları Kuruma Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığı

Mezun Olunan Kurum	n	Toplam Puan	x	Varyans
Kız meslek lisesi	87	4708,878	54,12504	81,56596
2 yıllık anaokulu bölümü	48	2295,394	47,82072	129,8495
4 yıllık anaokulu bölümü	11	538,2562	48,93239	226,5712
4 yıllık çocuk geliş.bölümü	5	242,4795	48,4959	59,07249
Psikoloj bölümü	4	209,5879	52,39698	7,083897
Pedagoji bölümü	4	186,7816	46,69541	67,71725
Diğer	17	903,6521	53,15601	162,9685

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	1506,587	6	251,0979	2,299843	p<.05
Gruplarıçi	18451,5	169	109,1805		
Total	19958,09	175			

TABLO 15b:
“Otokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Mezun Oldukları
Kuruma Göre Farklılaşma Durumu t-Testi Sonuçları

Mezun Olunan Kurum	Kız meslek lisesi	2 yıllık anaokulu	4 yıllık anaokulu	4 yıllık çocuk gelişimi	Psikoloji	Pedagoji
Kız meslek lisesi	x=54.1	p<.0	t=1,65038	t=1,3636	t=0,38006	t=1,61334
2 yıllık anaokulu	-	x=47.8	t=0,2744	t=0,1288	t=0,7945	t=0,19254
4 yıllık anaokulu	-	-	x=48.9	t=0,06053	t=0,4473	t=0,27801
4 yıllık çocuk geliş.	-	-	-	x=48.5	t=0,9587	t=0,33875
Psikoloji	-	-	-	-	x=52.4	t=1,3184
Pedagoji	-	-	-	-	-	x=46.7
Diğer	-	-	-	-	-	-

TABLO 16:
“Demokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin
Mezun Oldukları Kuruma Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı

Mezun Olunan Kurum	n	Toplam Puan	x	Varyans
Kız meslek lisesi	87	4293,979	49,35608	85,06333
2 yıllık anaokulu	48	2542,179	52,96206	89,73402
4 yıllık anaokulu	11	556,2329	50,56662	65,80735
4 yıllık çocuk geliş.	5	242,5143	48,50286	101,603
Psikoloji	4	210,9474	52,73685	67,89764
Pedagoji	4	212,7491	53,18727	36,78916
Diğer	17	774,4616	45,55656	134,9281

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplarası	871,9885	6	145,3314	1,629758	-
Gruplariçi	15070,34	169	89,17361		
Total	15942,33	175			

TABLO 17:
“Boşvermiş Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin
Mezun Oldukları Kuruma Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı

Mezun Olunan Kurum	n	Toplam Puan	x	Varyans
Kız meslek lisesi	87	4622,192	53,12864	97,79177
2 yıllık anaokulu	48	2326,924	48,47759	101,2357
4 yıllık anaokulu	11	527,1955	47,92687	63,25623
4 yıllık çocuk geliş.	5	263,3579	52,67157	146,6994
Psikoloji	4	180,8624	45,21561	44,26719
Pedagoji	4	193,289	48,32226	33,45776
Diğer	17	871,8062	51,28271	118,495

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplarası	980,8151	6	163,4692	1,672635	-
Gruplariçi	16516,63	169	97,73152		
Total	17497,44	175			

Tablo 13a ve 13b, otokratik tutum boyutunun, öğretmenlerin mezun oldukları kuruma göre farklılaşp farklılaşmadığıyla ilgilidir.

Tabloda, otokratik tutumun, mezun olunan kuruma göre .05 düzeyinde manidar bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Alt gruplardaki farklılıklar incelendiğinde, kız meslek lisesi ile 2 yıllık anaokulu arasında .05 düzeyinde manidar bir farklılık görülmüştür.

Aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında, en fazla otokratik puanı kız meslek lisesi mezunlarının, en düşük otokratik tutum puanını da pedagoji mezunları almıştır.

Tablo 16 demokratik tutum boyutunun, Tablo 17 ise boşvermiş tutum boyutunun öğretmenlerin mezun oldukları kuruma göre manidar bir farklılık olmadığını göstermektedir. Manidar bir farklılık olmamasına karşın, aritmetik ortalamalar incelendiğinde şunlar görülmektedir: Demokratik tutumu gösteren Tablo 16'ya göre, en demokratik tutum gösterme eğiliminde olanların pedagoji mezunları, en az demokratik tutum gösterme eğiliminde olanların ise diğer kurum mezunları olduğu görülmektedir. Diğer haricinde, en az demokratik tutum puanı alan grup, 4 yıllık çocuk gelişimi bölümü mezunlarıdır. Tablo 17'de, boşvermiş tutum puanlarına bakıldığında, en yüksek puanı, kız meslek lisesi mezunları, en düşük puanı ise psikoloji mezunları almışlardır.

TABLO 18a:
“Otokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin
Bu Meslekte Çalıştıkları Yıllara Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı

Öğretmen Olarak Çalışılan Yıl	n	Toplam Puan	x	Varyans
1-5 yıl	90	4734,333	52,6037	125,9148
6-10 yıl	28	1294,268	46,22385	105,9078
11-15 yıl	21	1046,022	49,81055	75,62789
16-20 yıl	21	1151,651	54,8405	119,7504
21 ve üstü	16	858,7572	53,67233	48,54871

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	1256,36	4	314,09	2,871894	p<.05
Gruplarıçi	18701,73	171	109,3668		
Total	19958,09	175			

TABLO 18b:
“Otokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Meslekte
Çalıştıkları Yıllara Göre Farklılaşma Durumu t-Testi Sonuçları

Çalışılan Yıllar	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 ve üstü
1-5 yıl	x=52,6037	p<.05	t=1,066966	t=-0,82626	t=-0,36768
6-10 yıl	-	x=46,22385	t=-1,28822	p<.05	p<.05
11-15 yıl	-	-	x=49,81055	t=-1,64906	t=-1,45442
16-20 yıl	-	-	-	x=54,8405	t=0,372657
21 ve üstü	-	-	-	-	x=53,67233

TABLO 19a:
“Demokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin
Bu Meslekte Çalıştıkları Yıllara Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığı

Öğretmen Olarak Çalışılan Yıl	n	Toplam Puan	x	Varyans
1-5 yıl	90	4498,583	49,98426	88,17565
6-10 yıl	28	1471,227	52,54381	57,76001
11-15 yıl	21	1111,528	52,92988	65,98863
16-20 yıl	21	916,9446	43,66403	170,1421
21 ve üstü	16	834,7811	52,17382	35,91001

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	1273,91	4	318,4774	3,712713	p<.01
Gruplariçi	14668,42	171	85,78023		
Total	15942,33	175			

TABLO 19b:
“Demokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Meslekte
Çalıştıkları Yıllara Göre Farklılaşma Durumu t-Testi Sonuçları

Çalışılan Yıllar	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 ve üstü
1-5 yıl	x=49,98426	t=-1,31348	t=-1,32537	p<.05	t=-0,8987
6-10 yıl	-	x=52,54381	t=-0,17087	p<.05	t=0,167035
11-15 yıl	-	-	x=52,92988	p<.05	t=0,312674
16-20 yıl	-	-	-	x=43,66403	p<.05
21 ve üstü	-	-	-	-	x=52,17382

TABLO 20:
“Boşvermiş Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin
Bu Meslekte Çalıştıkları Yıllara Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığı

Öğretmen Olarak Çalışılan Yıl	n	Toplam Puan	x	Varyans
1-5 yıl	90	4587,594	50,97327	77,12173
6-10 yıl	28	1331,898	47,56779	111,5647
11-15 yıl	21	1091,191	51,96148	127,0218
16-20 yıl	21	1158,295	55,15689	170,6346
21 ve üstü	16	816,6493	51,04058	63,76921

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	711,6942	4	177,9236	1,812545	-
Gruplarıçi	16785,75	171	98,16227		
Total	17497,44	175			

Tablo 18a ve 18b, otokratik öğretmen tutum boyutunun öğretmenlerin mesleklerinde çalıştıkları yıllara göre farklılaşıp farklılaşmadığıyla ilgilidir.

Tablolar incelendiğinde, otokratik tutum boyutunda, öğretmenlerin mesleklerinde çalıştıkları yıllara göre .05 düzeyinde manidar bir farklılık saptanmıştır.

Bu farklılığın, alt gruplardaki t-testi sonuçlarına bakıldığında, 1-5 yıl ile 6-10 yıl arasında, 6-10 yıl ile 16-20 yıl arasında, 6-10 yıl ile 21 ve üstü yıllar arasında .05 düzeyinde manidar bir farklılık saptanmıştır.

Tabloda, en az otokratik tutum puanını bu meslekte 1-5 yıl çalışanların, en çok otokratik tutum puanını ise bu meslekte 16-20 yıl çalışanlar almıştır.

Tablo 19a ve Tablo 19b, demokratik tutumun, öğretmenlerin bu meslekte çalıştıkları yıllara göre farklılaşıp farklılaşmadığıyla ilgilidir.

Tabloda, demokratik tutumun, bu meslekte çalışılan yıllara göre .05 düzeyinde manidar bir şekilde farklılaştığı görülmektedir.

Alt gruplara bakıldığında ise, demokratik tutumun 1-5 yıl ile 16-20 yıl arasında, 6-10 yıl ile 16-20 yıl arasında, 11-15 yıl ile 16-20 yıl arasında, 16-20 yıl ile 21 ve üstü yıllar arasında .05 düzeyinde manidar bir farklılık göstermiştir.

Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, demokratik tutum boyutunda en çok puanı, birbirine yakın puanlarla 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 21 ve üstü yıl çalışanlar almışlardır. En az puanı ise 16-20 yıl çalışanlar almıştır.

Tablo 20 incelendiğinde, boşvermiş tutum boyutunun, bu meslekte çalışılan yıllara göre manidar bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Buna karşın, aritmetik ortalamalar incelendiğinde, en yüksek puanı, 16-20 yıldır bu meslekte çalışan öğretmenler, en düşük puanı ise, 6-10 yıldır bu meslekte çalışan öğretmenler almışlardır.

TABLO 21:
“Otokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin
Şu Anda Çalışılan Yaş Gruplarına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığı

Şu anda çalışılan yaş grubu	n	Toplam Puan	x	Varyans
0-3 yaş	14	819,3813	58,52723	63,08613
3-4 yaş	32	1675,503	52,35947	112,0783
4-5 yaş	30	1494,488	49,81627	139,3445
5-6 yaş	100	5095,658	50,95658	109,0454

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	827,0525	3	275,6842	2,478573	-
Gruplarıçi	19131,04	172	111,2269		
Total	19958,09	175			

TABLO 22a:
“Demokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin
Şu Anda Çalışılan Yaş Gruplarına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığı

Şu anda çalışılan yaş grubu	n	Toplam Puan	x	Varyans
0-3 yaş	14	604,0896	43,14926	124,208
3-4 yaş	32	1669,562	52,17382	61,76757
4-5 yaş	30	1485,715	49,52382	79,58175
5-6 yaş	100	5073,697	50,73697	93,35135

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	863,1755	3	287,7252	3,28193	p<.05
Gruplarıçi	15079,15	172	87,6695		
Total	15942,33	175			

TABLO 22b:
“Demokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Şu Anda Çalışılan
Yaş Gruplarına Göre Farklılaşma Durumu t-Testi Sonuçları

Şu anda çalışılan ya grupları	0-3 yaş	3-4 yaş	4-5 yaş	5-6 yaş
0-3 yaş	x=43,1492	p<.0	p<.0	p<.0
3-4 yaş	-	x=52,1738	t=24298	t=0,7636
4-5 yaş	-	-	x=49,5238	t=-0,6135
5-6 yaş	-	-	-	x=50,7369

TABLO 23:
“Boşvermiş Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin
Şu Anda Çalıştıkları Yaş Gruplarına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığı

Şu anda çalışılan yaş grupları	n	Toplam Puan	x	Varyans
0-3 yaş	14	763,4978	54,53556	65,74747
3-4 yaş	32	1612,173	50,38042	69,05178
4-5 yaş	30	1486,948	49,56492	99,54794
5-6 yaş	100	5123,008	51,23008	114,7615

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	253,8379	3	84,61264	0,843987	-
Gruplarıçi	17243,6	172	100,2535		
Total	17497,44	175			

Tablo 21 otokratik tutum boyutunun, Tablo 22 demokratik tutum boyutunun, Tablo 23'de boşvermiş tutum boyutunun, öğretmenlerin şu anda çalıştıkları yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadıkları ile ilgilidir.

Tablo 21 ve 23 incelendiğinde, otokratik ve boşvermiş tutum boyutlarının, öğretmenlerin şu anda çalıştıkları yaş gruplarına göre manidar bir farklılık göstermemiştir. Aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında, Tablo 21'e göre, en fazla otokratik tutum gösterme eğiliminde olanlar 0-3 yaş grubuyla çalışan öğretmenler, en az otokratik tutum gösterme eğiliminde olanlar ise 5-6 yaş grubuyla çalışan öğretmenlerdir. Tablo 23 ise, en fazla boşvermiş tutumu gösterenlerin 0-3 yaş grubuyla çalışan öğretmenler, en düşük boşvermiş tutumu gösterenlerin de 4-5 yaş grubuyla çalışan öğretmenler olduğunu göstermektedir.

Tablo 22a ve Tablo 22b incelendiğinde, demokratik tutum boyutunun öğretmenlerin şu anda çalıştıkları yaş gruplarına göre .05 düzeyinde manidar bir farklılık gösterdiği görülmektedir.

Alt gruplar arasında yapılan t-testi sonuçlarında, demokratik tutumun, 0-3 yaş ile 3-4 yaş arasında, 0-3 yaş ile 4-5 yaş arasında, 0-3 yaş ile 5-6 yaş arasında .05 düzeyinde manidar bir farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Alt gruplar karşılaştırıldığında, demokratik tutum boyutunda en çok puanı 3-4 yaş grubunda çalışan, en az puanı da 0-3 yaş grubunda çalışan öğretmenler almışlardır.

TABLO 24a:
“Otokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin En Fazla Çalıştıkları Yaş Gruplarına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığı

En fazla çalışılan yaş grupları	n	Toplam Puan	x	Varyans
0-3 yaş	12	721,1891	60,09909	60,33865
3-4 yaş	23	1194,628	51,94033	143,3332
4-5 yaş	42	2098,045	49,95345	106,586
5-6 yaş	99	5071,169	51,22393	109,9359

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	997,2819	3	332,4273	3,015563	p<.05
Gruplariçi	18960,81	172	110,2372		
Total	19958,09	175			

TABLO 24b:
“Otokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin En Fazla Çalıştıkları Yaş Gruplarına Göre Farklılaşma Durumu t-Testi Sonuçları

En fazla çalışılan yaş grupları	0-3 yaş	3-4 yaş	4-5 yaş	5-6 yaş
0-3 yaş	x=60,0990	p<.0	p<.0	p<.0
3-4 yaş	-	x=51,9403	t=0,7009	t=0,28728
4-5 yaş	-	-	x=49,9534	t=-0,6609
5-6 yaş	-	-	-	x=51,2239

TABLO 25:
“Demokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin En Fazla Çalıştıkları Yaş Gruplarına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığı

En fazla çalışılan yaş grupları	n	Toplam Puan	x	Varyans
0-3 yaş	12	517,5337	43,12781	170,2482
3-4 yaş	23	1183,67	51,46391	63,88278
4-5 yaş	42	2149,186	51,17109	69,22945
5-6 yaş	99	4982,674	50,33004	93,34268

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	678,1869	3	226,0623	2,547324	-
Gruplariçi	15264,14	172	88,74501		
Total	15942,33	175			

TABLO 26:
“Boşvermiş Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin
En Fazla Çalıştıkları Yaş Gruplarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı

En fazla çalışılan yaş grupları	n	Toplam Puan	x	Varyans
0-3 yaş	12	649,4561	54,12134	55,82533
3-4 yaş	23	1172,924	50,99668	83,75325
4-5 yaş	42	2063,087	49,12111	107,2334
5-6 yaş	99	5100,161	51,51678	105,6441

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	291,0946	3	97,03153	0,969957	-
Gruplarıçi	17206,35	172	100,0369		
Total	17497,44	175			

Tablo 24a ve 24b otokratik öğretmen tutum boyutunun, Tablo 25 demokratik öğretmen tutum boyutunun, 26'da boşvermiş öğretmen tutum boyutunun, öğretmenlerin en fazla çalıştıkları yaş gruplarına göre farklılaşp farklılaşmadığını göstermektedir.

Tablo 24a ve 24b incelendiğinde, otokratik öğretmen tutum boyutunun, öğretmenlerin en fazla çalıştıkları yaş gruplarına göre .05 düzeyinde manidar bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır.

Alt gruplar arasında yapılan t-testi sonuçları karşılaştırıldığında ise, otokratik öğretmen tutum boyutunun, öğretmenlerin en fazla çalıştıkları 0-3 yaş ile 3-4 yaş, 0-3 yaş ile 4-5 yaş ve 0-3 yaş ile 5-6 yaş grupları arasında .05 düzeyinde manidar bir farklılık göstermiştir.

Aritmetik ortalamalara bakıldığında bu gruplar arasında, en fazla otokratik tutum puanını 0-3 yaş grubuyla çalışan öğretmenler, en az otokratik tutum puanını ise 4-5 yaş grubuyla çalışan öğretmenler almışlardır.

Tablo 25 ve 26'ya bakıldığında, gerek demokratik tutum boyutunun, gerekse boşvermiş tutum boyutunun, öğretmenlerin en fazla çalıştıkları yaş

gruplarına göre manidar bir farklılık göstermediklerini ortaya koymaktadır. Manidar bir fark çıkmamasına karşın, aritmetik ortalamalar değerlendirildiğinde şu sonuçlar görülmektedir: Demokratik tutum açısından (Tablo 25), dikkati çeken bulgu, en fazla 0-3 yaş grubuyla çalışan öğretmenlerin en az puanı almalarıdır. Boşvermiş tutumu (Tablo 26) açısından da, en fazla 0-3 yaş grubuyla çalışan öğretmenlerin en yüksek puanı aldıkları dikkati çekmektedir.

TABLO 27:
“Otokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Sınıflarındaki Çocuk Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı

Çocuk sayıları	n	Toplam Puan	x	Varyans
5-10	26	1451,746	55,83638	86,36997
11-20	65	3321,48	51,0997	115,199
21 ve üstü	85	4311,804	50,7271	117,6014

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	547,5889	2	273,7945	2,440249	-
Gruplariçi	19410,5	173	112,1994		
Total	19958,09	175			

TABLO 28:
“Demokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Sınıflarındaki Çocuk Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı

Çocuk sayıları	n	Toplam Puan	x	Varyans
5-10	26	1222,518	47,01993	100,2846
11-20	65	3296,822	50,72033	104,7445
21 ve üstü	85	4313,723	50,74968	76,49254

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	306,1893	2	153,0947	1,693856	-
Gruplariçi	15636,14	173	90,38231		
Total	15942,33	175			

TABLO 29:
“Boşvermiş Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Sınıflarındaki
Çocuk Sayısına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığı

Çocuk sayıları	n	Toplam Puan	x	Varyans
5-10	26	1355,792	52,14583	80,07294
11-20	65	3324,239	51,14214	95,58477
21 ve üstü	85	4305,596	50,65407	111,1083

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplarası	45,09419	2	22,5471	0,223503	-
Gruplariçi	17452,35	173	100,8806		
Total	17497,44	175			

Tablo 27 otokratik tutum boyutunun, Tablo 28 demokratik tutum boyutunun ve Tablo 29 boşvermiş tutum boyutunun, öğretmenlerin sınıflarındaki çocuk sayısına göre manidar bir farklılık göstermediklerini ortaya koymuştur.

Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında, sınıflarında 5-10 çocuk bulunan öğretmenlerin en yüksek otokratik tutum puanı aldıkları görülmüştür (Tablo 27). Demokratik tutum boyutunda dikkati çeken husus, sınıflarında 5-10 çocuk bulunan öğretmenlerin en az puanı almalarıdır (Tablo 28). Boşvermiş tutum boyutunda ise, yukarıdaki bulguları destekler nitelikte, en yüksek puanı alan grup sınıflarında 5-10 çocuk bulunan öğretmenlerdir (Tablo 29).

TABLO 30:
“Otokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Kurumdaki Bir
Gün Boyunca Çalışma Sürelerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığı

Çalışma süresi	n	Toplam Puan	x	Varyans
Yarım gün	53	2708,321	51,10039	111,148
Tam gün	118	6095,819	51,65948	118,9249
Haftanın belli günleri	3	169,4943	56,4981	20,65136
Diğer	2	111,3958	55,69788	103,7371

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	119,1395	3	39,71315	0,344306	-
Gruplariçi	19838,95	172	115,3427		
Total	19958,09	175			

TABLO 31:
“Demokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Kurumdaki Bir
Gün Boyunca Çalışma Sürelerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığı

Çalışma süresi	n	Toplam Puan	x	Varyans
Yarım gün	53	2707,22	51,07963	102,8435
Tam gün	118	5908,552	50,07248	85,32317
Haftanın belli günleri	3	118,1228	39,37428	56,26578
Diğer	2	99,16776	49,58388	103,8753

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	395,2493	3	131,7498	1,45757	-
Gruplariçi	15547,08	172	90,39		
Total	15942,33	175			

TABLO 32:
“Boşvermiş Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Kurumdaki Bir
Gün Boyunca Çalışma Sürelerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığı

Çalışma süresi	n	Toplam Puan	x	Varyans
Yarım gün	53	2705,85	51,05377	129,4509
Tam gün	118	6012,692	50,95501	91,33031
Haftanın belli günleri	3	165,4707	55,15689	10,80943
Diğer	2	101,6152	50,80758	6,94892

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	51,77869	3	17,25956	0,170165	-
Gruplariçi	17445,66	172	101,4283		
Total	17497,44	175			

Tablo 30 otokratik tutum boyutunun, Tablo 31 demokratik tutum boyutunun ve Tablo 32 boşvermiş tutum boyutunun, öğretmenlerin kurumdaki bir gün boyunca çalışma sürelerine göre manidar bir farklılık göstermediği gözlenmiştir.

Manidar olmamasına karşın, aritmetik ortalamalarına bakıldığında, şu bulgular dikkati çekmektedir: Tablo 30’a göre otokratik tutum açısından, yarım ve tam gün çalışan öğretmenler en düşük puanı, haftanın belli günleri ve diğer zaman dilimlerinde çalışan öğretmenler en yüksek puanı almışlardır. Tablo 31’e göre, en yüksek demokratik tutum puanını, tam ve yarım gün çalışan öğretmenler, en düşük demokratik tutum puanını ise haftanın belli günleri ve diğer günlerde çalışan öğretmenler almışlardır. Tablo 32’de dikkati çeken bulgu ise, haftanın belli günleri çalışan öğretmenlerin en yüksek boşvermiş tutum puanını almalarıdır.

TABLO 33:
“Otokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Mesleklerini İsteyerek Seçip Seçmemesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı

Mesleği isteyerek seçip seçmeme	n	x	Varyans	Serbestlik Derecesi	t	p
Evet	170	51,77	113,8614	174	1,009177	-
Hayır	6	47,30	119,8739			

TABLO 34:
“Demokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Mesleklerini İsteyerek Seçip Seçmemesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı

Mesleği isteyerek seçip seçmeme	n	x	Varyans	Serbestlik Derecesi	t	p
Evet	170	50,19	87,85391	174	0,000888	-
Hayır	6	50,18	219,0037			

TABLO 35:
“Boşvermiş Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Mesleklerini İsteyerek Seçip Seçmemesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı

Mesleği isteyerek seçip seçmeme	n	x	Varyans	Serbestlik Derecesi	t	p
Evet	170	51,02	101,3652	174	-0,24747	-
Hayır	6	52,05	72,11435			

Tablo 33 otokratik tutum boyutunun, Tablo 34 demokratik tutum boyutunun ve Tablo 35 ise boşvermiş tutum boyutunun, öğretmenlerin mesleklerini isteyerek seçip seçmemesine göre manidar bir farklılık olmadığını göstermiştir. Buna karşın aritmetik ortalamalara göre, dikkati çeken bulgu, mesleğini isteyerek seçenlerin daha otokratik tutuma sahip olmalarıdır (Tablo 33).

TABLO 36:
“Otokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Mesleklerini
Yapmaktan Memnun Olup Olmamalarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı

Bu meslekte çalışmaktan memnun olup olmama	n	x	Varyans	Serbestlik Derecesi	t	p
Evet	143	51,77792	108,9513	174	0,408736	-
Hayır	33	50,93294	139,6204			

TABLO 37:
“Demokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Mesleklerini
Yapmaktan Memnun Olup Olmamalarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı

Bu meslekte çalışmaktan memnun olup olmama	n	x	Varyans	Serbestlik Derecesi	t	p
Evet	143	50,05005	90,78632	174	-0,39777	-
Hayır	33	50,78501	94,88087			

TABLO 38:
“Boşvermiş Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Mesleklerini
Yapmaktan Memnun Olup Olmamalarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı

Bu meslekte çalışmaktan memnun olup olmama	n	x	Varyans	Serbestlik Derecesi	t	p
Evet	143	50,81192	101,6973	174	-0,66945	-
Hayır	33	52,10672	94,10873			

Tablo 36 otokratik tutum boyutunun, Tablo 37 demokratik tutum boyutunun ve Tablo 38 ise boşvermiş tutum boyutunun, öğretmenlerin mesleklerini yapmaktan memnun olup olmadıklarına göre manidar bir farklılık olmadığını göstermiştir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında dikkati çeken bulgu, mesleğini yapmaktan memnun olmayanların daha fazla boşvermiş tutumu göstermeleridir (Tablo 38).

TABLO 39:
“Otokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin
Şu Anda Çalıştıkları İş Ortamından Memnun Olup Olmamalarına
Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı

İş ortamından memnun olup olmama	n	Toplam Puan	x	Varyans
Evet	139	7266,675	52,27824	114,9066
Kısmen	31	1551,386	50,04472	88,48325
Hayır	6	266,9688	44,4948	200,9425

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	441,7633	2	220,8817	1,957978	-
Gruplariçi	19516,32	173	112,8111		
Total	19958,09	175			

TABLO 40:
“Demokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin
Şu Anda Çalıştıkları İş Ortamından Memnun Olup Olmamalarına Göre
Farklılaşp Farklılaşmadığı

İş ortamından memnun olup olmama	n	Toplam Puan	x	Varyans
Evet	139	6931,797	49,86904	92,26736
Kısmen	31	1589,349	51,26934	97,58552
Hayır	6	311,9168	51,98614	42,41574

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	69,78895	2	34,89447	0,380326	-
Gruplariçi	15872,54	173	91,74879		
Total	15942,33	175			

TABLO 41:
“Boşvermiş Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin
Şu Anda Çalıştıkları İş Ortamından Memnun Olup Olmamalarına Göre
Farklılaşp Farklılaşmadığı

İş ortamından memnun olup olmama	n	Toplam Puan	x	Varyans
Evet	139	7134,949	51,33057	103,9107
Kısmen	31	1560,744	50,34659	87,16951
Hayır	6	289,9336	48,32226	94,35089

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	70,91976	2	35,45988	0,352024	-
Gruplarıçi	17426,52	173	100,7313		
Total	17497,44	175			

Tablo 39 otokratik tutum boyutunun, Tablo 40 demokratik tutum boyutunun ve Tablo 41 ise boşvermiş tutum boyutunun, öğretmenlerin şu anda çalıştıkları iş ortamından memnun olup olmadıklarına göre manidar bir farklılığın olmadığını göstermiştir.

Aritmetik ortalamalara bakıldığında, önemli bir bulgu, çalıştıkları ortamdan memnun olmayan öğretmenlerin en az otokratik (Tablo 39) ve boşvermiş (Tablo 41) tutumları sergilemesine karşın, en fazla demokratik davranma (Tablo 40) eğilimine de sahip olmalarıdır.

TABLO 42a:
“Otokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Aldıkları Maaşı Yeterli Bulup Bulmamalarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı

Maaşı Yeterli Bulup Bulmama	n	Toplam Puan	x	Varyans
Evet	31	1484,168	47,87638	70,49039
Kısmen	71	3838,118	54,058	122,2302
Hayır	74	3762,745	50,8479	114,886

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	900,5817	2	450,2908	4,087645	p<.05
Gruplarıçi	19057,51	173	110,159		
Total	19958,09	175			

TABLO 42b:
“Otokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Aldıkları Maaşı Yeterli Görüp Görmemelerine Göre Farklılaşma Durumu t-Testi Sonuçları

Maaşı Yeterli Bulup Bulmama	Evet	Kısmen	Hayır
Evet	x=47,8763	p<.0	t=-1,3755
Kısmen	-	x=54,05	t=1,77522
Hayır	-	-	x=50,847

TABLO 43:
“Demokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Aldıkları Maaşı Yeterli Bulup Bulmamalarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı

Maaşı Yeterli Bulup Bulmama	n	Toplam Puan	x	Varyans
Evet	31	1490,256	48,07278	72,30083
Kısmen	71	3569,101	50,26903	118,1921
Hayır	74	3773,705	50,99602	72,77231

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	187,479	2	93,7395	1,02933	-
Gruplarıçi	15754,85	173	91,0685		
Total	15942,33	175			

TABLO 44:
“Boşvermiş Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin
Aldıkları Maaşı Yeterli Bulup Bulmamalarına Göre Farklılaşp
Farklılaşmadığı

Maaşı Yeterli Bulup Bulmama	n	Toplam Puan	x	Varyans
Evet	31	1491,155	48,10179	57,38131
Kısmen	71	3757,079	52,9166	109,7982
Hayır	74	3737,393	50,50531	103,4431

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	538,7799	2	269,39	2,748121	-
Gruplarıçi	16958,66	173	98,02695		
Total	17497,44	175			

Tablo 42a ve 42b incelendiğinde, otokratik tutum boyutunun, öğretmenlerin aldıkları maaşı yeterli bulup bulmamaya göre . 05 düzeyinde manidar bir farklılık göstermiştir.

Alt gruplar arasındaki t-testi sonuçları karşılaştırıldığında, maaşını yeterli bulan ve maaşını kısmen yeterli bulan grubun puanları arasında . 05 düzeyinde manidar bir farklılık saptanmıştır.

Alt gruplardan otokratik tutum boyutunda en fazla puanı, maaşını kısmen yeterli gören öğretmenler almıştır. En az puanı ise maaşını yeterli görmeyenler almışlardır.

Tablo 43 ve 44 değerlendirildiğinde, demokratik ve boşvermiş tutumların, öğretmenlerin aldıkları maaşı yeterli bulup bulmamalarına göre farklılıklarının manidar olmadığı görülmüştür.

Manidar bir sonuç çıkmamasına rağmen, aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında, aldıkları maaşları yeterli bulan öğretmenler en düşük demokratik tutum puanını (Tablo 43) ve en düşük boşvermiş tutum puanını (Tablo 44) almışlardır.

TABLO 45:
“Otokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alıp Almamalarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı

Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama	n	x	Varyans	Serbestlik Derecesi	t	p
Evet	91	51,10761	124,9837	174	-0,65688	-
Hayır	85	52,1675	103,0974			

TABLO 46:
“Demokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alıp Almamalarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı

Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama	n	x	Varyans	Serbestlik Derecesi	t	p
Evet	91	51,06879	93,60269	174	1,269146	-
Hayır	85	49,24474	87,76025			

TABLO 47:
“Boşvermiş Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alıp Almamalarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı

Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama	n	x	Varyans	Serbestlik Derecesi	t	p
Evet	91	51,04655	100,6373	174	-0,01115	-
Hayır	85	51,06342	100,4771			

Tablo 45, Tablo 46 ve Tablo 47, sırasıyla, otokratik, demokratik ve boşvermiş tutum boyutlarının, öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre manidar bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Buna karşın, aritmetik ortalamalar incelendiğinde, hizmet içi eğitim alanlar daha demokratik davranma eğilimindedirler (Tablo 46).

TABLO 48:
“Otokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Kendi Tutumlarını Algılamalarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı

Kendi Öğretmenlik Tutumunu Algılama	n	x	Varyans	Serbestlik Derecesi	t	p
Demokratik	162	51,36336	116,6639	174	-1,08289	-
Otokratik	14	54,58329	80,12232			

TABLO 49:
“Demokratik Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Kendi Tutumlarını Algılamalarına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığı

Kendi Öğretmenlik Tutumunu Algılama	n	x	Varyans	Serbestlik Derecesi	t	p
Demokratik	162	50,47361	91,70731	174	1,354283	-
Otokratik	14	46,88134	77,78161			

TABLO 50:
“Boşvermiş Öğretmen Tutum Boyutu”nun Öğretmenlerin Kendi Tutumlarını Algılamalarına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığı

Kendi Öğretmenlik Tutumunu Algılama	n	x	Varyans	Serbestlik Derecesi	t	p
Demokratik	162	50,64649	91,72937	174	-1,85511	-
Otokratik	14	55,77822	183,8197			

Tablo 48 otokratik tutum boyutunda, Tablo 49 demokratik tutum boyutunda ve Tablo 50 boşvermiş tutum boyutunda, öğretmenlerin kendi tutumlarını algılamalarına göre manidar bir fark görülmemiştir.

Aritmetik ortalamalara göre, kendilerini demokratik olarak değerlendiren öğretmenlerin, düşük otokratik tutum puanı (Tablo 48), yüksek demokratik tutum puanı (Tablo 49) ve düşük boşvermiş tutum puanı (Tablo 50) aldıkları görülmektedir.

V. BÖLÜM: TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, hangi öğretmenlik tutumlarına sahip oldukları, belirtilen amaçlar ve elde edilen bulguların ışığında değerlendirilmiştir.

1. Araştırmanın birinci amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, öğretmenlik tutumlarının, çalışmakta oldukları kurumun bağlı olduğu bünyeye göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden, Milli Eğitime bağlı ve Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı olanlar arasında, demokratik, otokratik ve boşvermiş tutum boyutlarında almış oldukları puanlar neticesinde manidar bir farklılık görülmemekle beraber, her üç boyut birbirini destekler niteliktedir. MEB'na bağlı kurumlarda çalışan öğretmenler, SHÇEK'ne bağlı kurumlarda çalışan öğretmenlere göre daha fazla demokratik tutum sergilemekte; otokratik ve boşvermiş tutumları ise daha az sergilemektedir. Bu sonuç, MEB'na bağlı kurumlarda çalışan öğretmenlerin daha iyi hizmet öncesi eğitimi aldıklarını düşündürmektedir. Ayrıca, MEB'na bağlı olarak açılan okul öncesi kurumların, istenilen özellikleri daha fazla taşıdığı, çalıştırılan öğretmenlerde 4 yıllık mezuniyet aranması, elde edilen bulguyu destekleyen sebepler olarak düşünülebilir.

Bu bulguları destekler nitelikte olan iki farklı çalışmada da şu noktalara dikkat çekilmektedir: Thompson (1944), iki tip yuva programını karşılaştırdı. Birinci tip yuvada, yumuşak, arkadaşça davranan her gün yeni bir faaliyet yapan öğretmen vardı. Diğeri aktivasyonu kısıtlı olan bir yuvaydı. Yazar birinci yuvadaki çocuk oyunlarının daha yapıcı olduğunu gözlemiştir.

Muste ve Sharpe (1947), yumuşak tavırlı öğretmenlere sahip, daha az şekilci yuvalardaki çocukların çok daha bağımsız ve yaratıcı olduklarını saptadılar (Beğenç, 1990, s.5).

2. Araştırmanın ikinci amacı, öğretmenlik tutumlarının, öğretmenlerin yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir.

Demokratik ve boşvermiş tutum boyutlarında, öğretmenlerin yaşlarına göre manidar bir farklılık çıkmamasına karşın, eldeki bulguların ışığında, belirtilmesi gereken en önemli husus, otokratik tutum boyutundan yüksek puan alan 20 ve altındaki yaş grubu ile 36-40 yaş arası öğretmenlerin 4 yıllık bir yüksek öğretimden geçmemiş olmalarıdır. Ayrıca, 20 yaş ve altındaki öğretmenlerin tecrübesizliği ve 36-40 yaş öğretmenlerin de meslekteki yıpranmışlığı, bıkkınlığı, tahammülsüzlüğü, kişilik özelliklerinde oluşmuş kalıplar, dikkate alındığında, bu sonucun beklentilere uygun olduğu düşünülebilir. 36-40 yaş arası öğretmenlerin demokratik tutum puanlarının en düşük olması da, bu düşüncüyü destekler nitelikte bir bulgudur.

41 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin boşvermiş tutum puanının diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olmasının, bu öğretmenlerin mesleklerine ilişkin ideal ve beklentilerinin, diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha az olmasına bağlanabilir.

Otokratik tutum boyutuna, öğretmenlerin yaşları açısından genel olarak bakıldığında, mesleğe yeni başlayanların daha otokratik davranışlar sergiledikleri, mesleklerinde belli bir müddet çalışıp tecrübe kazandıktan sonra, otokratik davranışların azaldığı ve meslekteki çalışma sürelerinin sonlarına yaklaşıldığı yıllarda ise tekrar arttığı görülebilir.

Her üç tutum boyutu sonuçları değerlendirildiğinde, mesleklerinde belirli bir tecrübe bilincine ulaşmış, aşağı yukarı 26-30 yaş grubu öğretmenlerin, bu meslek için en ideal dönemde oldukları düşünülebilir.

Tecrübe bilincine ulaşmış öğretmenlerin, çocuklara pozitif yaklaşımlarının ve teşvik etme (pozitif pekiştirici) gibi davranışlarının, çocukların başarı ve güdülerini arttırdığını, öğretmenlerin, çocuğun ihtiyaçlarını anlamada uyanık olmaları ve ona göre program hazırlamalarının olumlu sonuçlarından bahseden diğer çalışmalar, bu bulguyu destekler niteliktedir (Beğenç, 1990, ss.2-4).

3. Araştırmanın üçüncü amacı, öğretmenlik tutumlarının, öğretmenlerin medeni haline göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesidir.

Her üç tutum boyutunun da, medeni durumlara göre manidar bir farklılık göstermemesine rağmen, elde edilen bulgular içerisinde, evli öğretmenlerin puanları dikkati çekmektedir. Evli öğretmenlerin, diğer öğretmenlere göre en fazla boşvermiş tutumu sergilemesi ve demokratik tutumlarının da dul ve boşanmış öğretmenlerden daha zayıf çıkması, evde kendi çocuklarının varlığından kaynaklanabileceği gibi, ekonomik sıkıntılar, aile içi geçimsizlikler, evde yapılması gereken işler vb. sebeplerden de kaynaklanıyor olabilir.

4. Dördüncü amaç, öğretmenlik tutumlarının, öğretmenlerin çocuk sahibi olup olmamasına göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesidir.

Her üç tutum boyutunun da, öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısına göre manidar bir farklılık göstermemelerine karşın, üç çocuk sahibi öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre en yüksek otokratik ve boşvermiş tutum göstermelerine karşın en düşük demokratik tutum göstermelerinin

sebebi, çocuk yetiştirmeye bağlı olarak oluşan yıpranmışlık olabilir. Vurgulanabilecek önemli bir nokta da, 3 çocuk sahibi öğretmenlerin, çocuk sevgisi yönünden aşırı doygunluk yaşamasının da bu sonucu doğurmuş olabileceğidir.

5. Beşinci amaç, öğretmenlik tutumlarının, öğretmenlerin mezun oldukları kuruma göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesidir.

Demokratik ve boşvermiş tutum boyutları içerisinde, öğretmenlerin mezun oldukları kuruma göre manidar bir fark göstermemelerine karşın, kız meslek lisesi mezunu öğretmenlerin, diğer kurumlardan mezun olan öğretmenlere nazaran yüksek otokratik tutum sergilemelerinde, meslek hayatına erken yaşlarda başlamalarının ve diğer kurumlardaki kadar nitelikli bir eğitim sürecinden geçmemelerinin etkisi olabileceği düşünülmektedir.

Denek sayıları açısından kız meslek lisesi (87 kişi), 2 yıllık anaokulu (48 kişi), 4 yıllık anaokulu (11 kişi) ve diğer (17 kişi) mezunların oluşturduğu öğretmen grupları yoruma dahil edildiğinde, dikkati çeken önemli bir nokta da, 2 yıllık ve 4 yıllık anaokulu bölümlerinden mezun olanların, kız meslek lisesi mezunlarına göre, düşük otokratik tutum sergilemeleridir. Bir diğer husus, kız meslek lisesi mezunu öğretmenlerin, fazla bir fark göstermemesine karşın, diğerlerine oranla, boşvermiş tutum boyutunda en yüksek puanı almış olmalarıdır. Bu bulgu, anaokulu öğretmenliği yapacak adayların üniversite düzeyinde bir eğitimden geçmelerinin doğru olduğunu düşündürmektedir.

Weber (1970) de anaokulu öğretmenin önemini ve iyi bir eğitimden geçmesinin ciddiyetini “Bir anaokulu, çevresel şartları ne denli iyi olursa olsun, anaokulu öğretmenin, kişilik, yetenek, bilgi, tutum ve davranışları oranında gerekli işlevi görür.” şeklinde ifade etmektedir (Beğenç, 1990, ss.2-4).

Çubukçu da (1991), iyi bir eğitimden geçmiş öğretmenlerin çocuklara olan yaklaşımlarındaki farklılığı, yapmış olduğu araştırmasındaki 3-5 yaş çocuklarının zihinsel ve dil gelişim özellikleri ve gereksinimlerine uygun öğretmen davranışlarını, öğretmenlerin gösterme durumları ile çocukların bu gelişim özelliklerini gösterme durumları analiz edildiğinde, çocukların zihinsel ve dil gelişimlerine uygun olarak belirlenen öğretmen davranışlarını gösteren öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların zihinsel ve dil gelişim düzeylerinin, bu özellikleri göstermeyen öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların zihinsel ve dil gelişim düzeylerinden daha yüksek olduğu (Çubukçu, 1991, ss.158-159) bulgusuyla araştırma sonuçlarımızı desteklemektedir.

Aynı şekilde Robinson (1983, ss.380-382) da, öğretmenlerin çocuklarla olan iletişimleri esnasında, benimsedikleri yaklaşımlarla, çocuklar üzerindeki etkilerine dikkat çekmiştir..

6. Araştırmanın altıncı amacı, öğretmenlik tutumlarının, öğretmenlerin okul öncesi eğitim kurumunda çalıştıkları yıllara göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesidir.

Otokratik tutum boyutunda, öğretmenlerin okul öncesi eğitim kurumlarında çalıştıkları yıllara göre anlamlı bir farklılık görülmüştür. 15-20 yıl ve üzeri ile 5 yıldan az çalışan öğretmenlerin yüksek değerlerde puanlar almalarında, 16 yılın üzerinde çalışan öğretmenlerin, meslek hayatındaki yıpranma ve kalıplaşmış davranış yöntemlerini tercih etmelerinin büyük rolü olduğu düşünülmektedir. 5 seneden az çalışma hayatında bulunan öğretmenlerin ise, bu meslekteki tecrübe eksikliğinin ve henüz yeterince davranışlarındaki tercihleri belirlememiş olmalarının büyük payı olduğu düşünülmektedir.

Demokratik tutum boyutuyla ilgili sonuçlara bakıldığında, yine 16-20 yıl ve 5 yıldan az çalışma hayatında bulunan öğretmenlerin yukarıdaki

görüşleri destekler şekilde, en düşük demokratik tutumu sergiledikleri görülmektedir. Boşvermiş tutum boyutunda da 16-20 yıl süredir bu meslekte görev yapan öğretmenlerin, diğer gruplarda yer alan öğretmenlere nazaran en yüksek boşvermiş puanına sahip olduğu görülmektedir.

Bütün bu değerlendirmelerden çıkan ortak düşünce, okul öncesinde hizmet veren öğretmenlerin bu meslekte en fazla 5 ila 15 yıllık çalışma süreleri içerisinde demokratik tutumu sergiledikleridir. İlerleyen yıllar öğretmenlerin otokratik ve boşvermiş tutumlarının daha fazla ön plana çıkmasına sebep teşkil ediyor görünmektedir.

7. Araştırmanın yedinci amacı, öğretmenlik tutumlarının, öğretmenlerin şu anda çalıştıkları yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesidir.

Otokratik ve boşvermiş tutum boyutlarında, öğretmenlerin şu anda çalıştıkları yaş grupları açısından manidar bir farklılık görülmemekle birlikte, otokratik tutumu en fazla 0-3 yaş grubuyla çalışan öğretmenlerin sergilemelerinin sebebi, bu yaş grubu çocukların hayatlarını idame ettirebilmeleri konusunda yetişkinin varlığına bağımlı olmalarında aranabilir. 0-3 yaş grubu çocuklarla çalışan öğretmenlerin aynı zamanda en düşük demokratik tutumu sergilemeleriyle de bu düşünce desteklenmektedir.

Demokratik öğretmenlik tutumunda en fazla puanı, sırasıyla, 3-4 yaş, 5-6 yaş ve 4-5 yaş gruplarıyla çalışan öğretmenlerin alması, dikkati çekmektedir. Aynı zamanda, bu gruplarla çalışan öğretmenlerin en düşük boşvermiş tutumu göstermeleri de, bu yaş grubunda çalışan öğretmenlerin çocukların hayatında okul öncesi eğitimin önemli bir yer teşkil ettiğinin gayet bilincinde olduklarını düşündürmektedir.

Piaget'nin teorisine göre çocuklar 0-3 yaşlarında daha çok duyu-motor dönemine ait zihinsel gelişim özellikleri gösterirken, yaklaşık 2-3 yaşlarından sonra işlem öncesi dönemin zihinsel gelişim özelliklerini gösterirler. Çocuklar için bunun anlamı, yetişkinlerin yaptığı açıklamalar, geribildirimler ve talimatların 3 yaşından sonra daha iyi anlaşıldığı ve davranışlara yansıtıldığı şeklinde olabilir. Doğal olarak bu durum, öğretmenlerin davranışlarına da yön veren bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Günümüzde, 0-3 yaş çocukların eğitimine de, gerekli önemin verilmesine dikkat çekmek yerinde olacaktır.

8. Sekizinci olarak ifade edilen amaç, öğretmenlik tutumlarının, öğretmenlerin en fazla çalıştıkları yaş gruplarına göre farklılaşp farklılaşmadığıdır.

Otokratik tutum boyutunda, öğretmenlerin en fazla çalıştıkları yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. 0-3 yaş grubuyla en fazla çalışan öğretmenlerin almış oldukları otokratik tutum puanları, diğer gruplara göre daha yüksektir. Öğretmenlerin 0-3 yaş grubuyla en fazla çalışan öğretmenler, diğer gruplarla çalışan öğretmenlere nazaran en yüksek otokratik puana sahiptirler. Öğretmenlerin, 0-3 yaş grubu çocukların eğitilmeleri konusunda, kendi eğitimleri sırasında yeterince bilgi edinmemiş olmaları, bu konuya yeterince ağırlık verilmemesi, otokratik puanlarının yükselmesine sebep olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda, 0-3 yaş grubu çocuklarının dil gelişimlerinin henüz tam anlamıyla oturmaması ve kendilerini ifade etmedeki güçlüklerinin öğretmenle olan iletişimi olumsuz yönde etkilemesiyle, 0-3 yaş grubuyla çalışmanın zor ve yıpratıcı olduğu söylenebilir.

Demokratik ve boşvermiş tutum boyutunda, öğretmenlerin en fazla çalıştıkları yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermemelerine karşın,

0-3 yaş grubunda en fazla çalışan öğretmenlerin en yüksek boşvermiş tutum puanı ve en düşük demokratik tutum puanını almış olmaları dikkat çekicidir.

Demokratik tutum boyutunda da 0-3 yaş grubuyla en fazla çalışan öğretmenlerin, en düşük demokratik tutum puanına sahip olması, bununla birlikte, yine bu grupta en fazla çalışan öğretmenlerin boşvermiş puanlarının en yüksek çıkması, bu öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarıyla desteklenmesi gerektiğini düşündürmektedir.

9. Dokuzuncu amaç, öğretmenlerin tutumlarının sınıflarındaki çocuk sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesidir.

Öğretmenlerin sınıflarındaki çocuk sayısı bakımından öğretmenlik tutumlarına bakıldığında, manidar bir farkla karşılaşmamakla birlikte, sınıftaki çocuk sayısı 10 ve altında olduğunda, öğretmenin otokratik tutumu artmakta, sınıftaki çocuk sayısı 10 kişi ve üzeri olduğu durumlarda, öğretmenin demokratik tutum gösterdiği dikkat çekmektedir. Aynı şekilde, çocuk sayısı 10 kişinin üzerinde olduğunda, öğretmenin boşvermiş tutum puanı azalma göstermektedir.

Her üç tutum boyutu ile ilgili veriler değerlendirildiğinde, çocuk sayısının 11 ve üzeri olduğu gruplardaki öğretmenlerin daha fazla demokratik tutumu sergiledikleri görülmektedir. Burada elde edilen bulguların yeni araştırmalarla desteklenmeye ihtiyacı vardır.

10. Onuncu amaç, öğretmenlik tutumlarının öğretmenlerin kurumdaki bir gün boyunca çalışma sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesidir.

Öğretmenlerin kurumdaki bir gün boyunca çalışma sürelerine göre öğretmenlik tutumlarına bakıldığında, haftanın belli günlerinde kurumda

alışan ğretmenlerin daha fazla otokratik ve boşvermiş ile daha az demokratik tutum puanına sahip olmaları, bu öğretmenlerin çocuklarla hafta içerisinde kısa süreli birlikte bulunmalarından dolayı olduğunu düşndrmektedir.

Ancak, n sayıları dikkate alındığında (yarım gün 53 kişi, tam gün 118 kişi, haftanın belli günleri 3 kişi, diğer 3 kişi), tam ve yarım gün çalışan öğretmenlerin tutumları arasındaki farkları karşılaştırmak daha anlamlı görülmektedir.

Her üç tutum boyutu açısından, yarım gün ve tam gün çalışanlar arasında önemli bir fark görülmemektedir. Bu bulgunun da, yapılacak yeni araştırma verileriyle daha somutlaştırılması yararlı olabilir.

11. Araştırmanın onbirinci amacı, öğretmenlik tutumlarının öğretmenlerin mesleklerini isteyerek seçip seçmemesine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesidir.

Öğretmenlerin mesleğini isteyerek seçmiş olanlar, mesleklerini isteyerek semeyenlere göre, işlerini daha fazla ciddiye aldıklarından, bunun otokratik tutum gösterme eğilimi oluşturduğu düşnlebilir.

12. Araştırmanın onikinci amacı, öğretmenlik tutumlarının öğretmenlerin mesleklerini yapmaktan memnun olup olmamalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesidir.

Öğretmenlik mesleğini yapmaktan memnun olup olmamalarına göre, boşvermiş boyutunda, dikkat çekici bir farklılık görülmektedir. Mesleğini yapmaktan memnun olmayan öğretmenlerin daha boşvermiş tutum sergiledikleri sonucuna götürmektedir. Öğretmenlik mesleğini yapmak

istememeleri, bu işten hoşnut olmamaları nedeniyle, boşvermiş tutum sergilemeleri sonucunu doğurduğu düşünülmektedir.

13. Araştırmanın onüçüncü amacı, öğretmenlik tutumlarının öğretmenlerin şu anda çalıştıkları iş ortamından memnun olup olmamalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesidir.

Otokratik tutum boyutunda öğretmenlerden şu anda çalıştıkları iş ortamından memnun olanlar en yüksek otokratik ve en düşük demokratik tutumu göstermeleri açısından, dikkat çekicidir. Çünkü şu anda çalıştıkları iş ortamından memnun olmayan öğretmenler daha yüksek demokratik ve daha düşük otokratik tutumu göstererek beklenenin tersi bir durum oluşturmaktadır.

Aynı şekilde, şu anda çalıştıkları iş ortamından memnun olmayan öğretmenler daha az boşvermiş, oysa iş ortamından memnun olan öğretmenler daha fazla boşvermiş tutum göstermekle, iş ortamından memnun olup olmamanın tutumları, beklenen doğrultuda etkilemediğini düşündürmektedir.

14. Araştırmanın ondördüncü amacı, öğretmenlik tutumlarının öğretmenlerin aldıkları maaşı yeterli bulup bulmamalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesidir.

Aldıkları maaşı yeterli bulmayan öğretmenlerin daha fazla otokratik ve boşvermiş tutum göstermeleri dikkat çekici, önemli bir konudur. Maaşını yeterli bulan öğretmenlerin daha düşük otokratik ve boşvermiş tutum göstermeleri maaşın öğretmenin tutumlarında önemli bir etken olduğunu düşündürmektedir.

15. Araştırmanın onbeşinci amacı, öğretmenlik tutumlarının öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesidir.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre tutumlar boyutunda belirgin bir farklılaşma olmadığı gözlemlendiğinden, hizmet içi eğitim programlarının yeterince amacına ulaşmadığını düşündürmektedir. Ayrıca bu konuda yapılacak yeni araştırmalar, daha ayrıntılı bilgi elde edilmesini sağlayacaktır.

16. Araştırmada son amaç olarak, öğretmenlik tutumlarının, öğretmenlerin kendi tutumlarını algılamalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Kendi tutumunu demokratik algılayan öğretmenlerin demokratik puanları yüksek, kendi tutumunu otokratik algılayan öğretmenlerin de otokratik tutumu yüksek çıkmış olması her iki grupta yer alan öğretmenlerin kendi öğretmenlik tutumlarına ilişkin objektif değerlendirmelerde bulunduklarını, kendi özelliklerini tanıdıklarını düşündürmektedir.

Bu bulgu, öğretmenlerin kendilerini algılama biçimleriyle gerçekte sergiledikleri öğretmenlik tutumları arasında bir paralellik olduğunu düşündürmektedir.

VI. BÖLÜM: ÖZET VE ÖNERİLER

Özet

"Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik tutumları"nın incelendiği bu araştırmada, alt amaçlar şunlardır:

1. Öğretmenlik tutumları, öğretmenlerin çalışmakta olduğu kurumun bağlı olduğu bünyeye göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmenlik tutumları, öğretmenlerin yaşına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen tutumları, öğretmenlerin medeni haline göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmen tutumları, öğretmenlerin çocuk sahibi olup olmamasına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmen tutumları, öğretmenlerin mezun oldukları kuruma göre farklılaşmakta mıdır?
6. Öğretmen tutumları, öğretmenlerin okul öncesi kurumda çalıştıkları yıllara göre farklılaşmakta mıdır?
7. Öğretmen tutumları, öğretmenlerin şu anda çalıştıkları yaş gruplarına göre farklılaşmakta mıdır?
8. Öğretmen tutumları, öğretmenlerin en fazla çalıştıkları yaş gruplarına göre farklılaşmakta mıdır?
9. Öğretmen tutumları, öğretmenlerin çalıştıkları sınıftaki çocuk sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
10. Öğretmen tutumları, öğretmenlerin çalışma sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?
11. Öğretmen tutumları, öğretmenlerin mesleklerini isteyerek seçip seçmemelerine göre farklılaşmakta mıdır?

12. Öğretmen tutumları, öğretmenlerin okul öncesi kurumda çalışmaktan memnun olup olmamalarına göre farklılaşmakta mıdır?
13. Öğretmen tutumları, öğretmenlerin çalışmakta olduğu iş ortamından memnun olup olmamalarına göre farklılaşmakta mıdır?
14. Öğretmen tutumları, öğretmenlerin aldıkları maaşı yeterli bulup bulmamalarına göre farklılaşmakta mıdır?
15. Öğretmen tutumları, öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre farklılaşmakta mıdır?
16. Öğretmen tutumları, öğretmenlerin kendi tutumlarını algılamalarına göre farklılaşmakta mıdır?

Tarama modelinde düzenlenen araştırmanın evrenini, 1994-1995 öğretim yılında, İstanbul ili sınırları içinde bulunan, Kadıköy ve Beşiktaş ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığı ve Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Belirtilen evren üzerinden, kurumlar esas alınarak, random örnekleme yoluyla 176 anaokulu-anasınıfı öğretmeni seçilmiş ve böylece örneklem grubu oluşturulmuştur.

Verilerin toplanması için örneklem grubuna, araştırmacı tarafından hazırlanan iki ayrı form uygulanmıştır:

1. Okul öncesi eğitimi öğretmenleri için geliştirilen Öğretmenlik Tutumları Ölçeği.

2. Kişisel Bilgi Formu.

Veriler örneklem grubundan toplandıktan sonra, istatistiksel çözümlemeler için aritmetik ortalama, varyans analizi ve t testi kullanılmıştır.

Elde edilen bulgular arasında, öğretmenlik tutumlarının her üç boyutu da dikkate alındığında, manidar bir şekilde farklılık saptanan alt gruplar şunlardır:

Öğretmenlik tutum boyutlarından **otokratik tutum**; öğretmenlerin yaşlarına, mezun oldukları kurumlara, bu meslekte çalıştıkları yıllara, en fazla çalıştıkları yaş gruplarına ve aldıkları maaşı yeterli bulup bulmadıklarına göre farklılaşmakta, diğer alt gruplara göre farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlik tutum boyutlarından **demokratik tutum**; öğretmenlerin bu meslekte çalıştıkları yıllara ve şu anda çalıştıkları yaş gruplarına göre farklılaşmakta, diğer alt gruplara göre farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlik tutum boyutlarından **boşvermiş tutum** ise, hiç bir alt gruba göre farklılaşmamaktadır.

Elde edilen bu bulgular dikkate alınarak, yapılan önerilerden bazıları şunlardır:

1. Okul öncesi eğitimi bölümlerine girişte, üniversite sınavına ek olarak, tutum testleri, mülakat vb. seçme yöntemleri kullanılmalıdır.
2. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin yetiştirildiği yüksek öğretim kurumlarında rehberlik servisleri kurulmalıdır.
3. Okul öncesi eğitim alanına öğretmen yetiştiren öğretim elemanlarının, gerek mesleki gerekse kişilik özellikleri itibarıyla, bu mesleğin istediği yeterliliğe sahip olmaları gerekmektedir.
4. Eğitim programları sırasında, yeterli sürede uygulama çalışmaları yapılmalıdır.

5. Okul öncesi eğitimi öğretmeni yetiştiren kurumların eğitim programlarında, öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin gelişimine yönelik konulara da yer verilmelidir.

6. Okul öncesi eğitimi alanına erkeklerin de ilgi duymalarına ve bu mesleği seçmelerine yönelik çalışmalara önem verilmelidir.

7. Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlik yapmak için, 4 yıllık üniversite mezuniyetinin zorunluluk haline getirilmesi son derece doğru bir uygulama olacaktır.

8. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, orta düzeyde bir hayat standardını sürdürmelerine yetecek kazanç imkanına kavuşturulmalıdır.

Öneriler

Araştırmada ele aldığımız probleme ilişkin öneriler geliştirebilmek için, problemin bir bütün içerisinde düşünülmesi gerekmektedir. Yani, okul öncesi eğitimin, ülkemiz eğitim sistemi içindeki yeri ve problemleri ile birlikte düşünülüp çözümler üretilmesi daha gerçekçi olacaktır. Bunun yanında, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin yetiştirilmesinde, gelişmiş ülkelerde görülen gelişmeler de takip edilerek giderilmesi ve iyileştirilmesi gerekmektedir.

Aşağıda sıralanan önlemlerin alınmasıyla, üniversitelerde yetiştirilmeye çalışılan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin daha nitelikli ve dolayısıyla da öğretmenlik tutumları açısından da daha istenilir bir düzeye geleceği düşünülmektedir:

1. Okul öncesi eğitim alanında yetişmek isteyen adayların, ilgili bölümlere girişte, üniversite sınavına ek olarak, tutum testleri, mülakat vb. seçme yöntemleri kullanılmalıdır.

2. Çalışma hayatı devam etmekte olan öğretmenlerin geliştirilip, yeni bilgilerden haberdar edilebilmeleri amacıyla, hizmet içi eğitim programları ile yaşanan problem alanlarına ilişkin seminer ve konferansların düzenlenmesi, öğretmenlerin bu çalışmalara katılmaları için gerekli teşvik ve desteğin verilmesi uygun olacaktır. Ancak, hizmet içi eğitim uygulamalarının, gerekli hassasiyetle yapılmasına özen gösterilmelidir.

3. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin yetiştirildiği yüksek öğretim kurumlarında rehberlik servislerinin kurulmalı ve öğretmen adaylarının karşılaştıkları problemlerde bu servislerin hizmetlerinden yararlanması sağlanmalıdır.

4. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerini yetiştiren yüksek öğretim kurumları, mezun ettikleri öğretmenlerle ilişkiyi koparmayıp, çalışma yaşantıları sırasında karşılaştıkları problemlerden haberdar olup bunlara çözümler üreterek, öğretmenlere destek olmalıdır.

5. Okul öncesi eğitim alanına öğretmen yetiştirilmesinde önemli bir yeri olan öğretim elemanlarının, gerek mesleki gerekse kişilik özellikleri itibarıyla, bu mesleğin istediği yeterliliğe sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenle, öğretim elemanları, kendilerini geliştirecek faaliyetlere sürekli olarak katılmalıdırlar.

6. Eğitim programları sırasında, yeterli sürede uygulama çalışmaları yapmaları ve bu uygulama çalışmalarını yaparken, uygulama okulundaki öğretmenleriyle, etkin iletişimde bulunmaları gerekmektedir.

7. Hizmet öncesi eğitim faaliyetlerinin kalitesinin yükseltilmesinde önemli bir konu olan fiziksel çalışma ortamları (derslik, laboratuvar, kütüphane, spor tesisi vb.) ve teknolojik araç-gereç donanımına sahip olması gerekmektedir.

8. Okul öncesi eğitimi öğretmeni yetiştiren kurumların eğitim programlarında, öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin gelişimine yönelik konulara da yer verilmelidir.

9. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler genellikle bayandır. Çocuklar kişilik gelişimleri için erkek modeline de ihtiyaç duymaktadırlar. Bu nedenle, okul öncesi eğitimi alanına erkeklerin de ilgi duymalarına ve bu mesleği seçmelerine yönelik çalışmalara önem verilmelidir. Bu amaçla, orta öğretim kurumlarındaki rehberlik servisleri, mesleki rehberlik yaparken, okul öncesi eğitimi öğretmenliği mesleğini iyi tanıtmalıdır. Ayrıca, kitle iletişim araçlarından da bu konuda destek alınmalıdır.

10. Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlik yapmak için, 4 yıllık üniversite mezuniyetinin zorunluluk haline getirilmesi son derece doğru bir uygulama olacaktır.

11. Bir mesleğin sağladığı ekonomik kazanç miktarı, o mesleğe yönelik ilgiyi de önemli ölçüde etkilediğinden, okul öncesi eğitimi öğretmeni olarak görev yapacak kişilerin, orta düzeyde bir hayat standardını sürdürebilecekleri kazanca sahip olmaları önemli görülmektedir. Bu, aynı zamanda mesleğin toplumsal bakış açısındaki yerini de tayin edecek önemli bir değişkendir.

KAYNAKLAR

- Akyüz, Yahya. "Öğretmen Yetiştirme Tarihimizi Aydınlatan ve Bizi Düşündüren Bir Belge: Darülmualimin Nizamnamesi (1851)", **Çağdaş Eğitim**. Yıl: 15, Sayı: 161, Ankara: 1990.
- Akyüz, Yahya. **Türk Eğitim Tarihi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları, 1989.
- Akyüz, Yahya. **Türkiyede Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri**. Ankara: Doğan Basımevi, 1978.
- Allport, G.W. "Attitudes", **Handbook of Social Psychology**. Worcester, Massachusetts: Clark University Press, 1935.
- ATİK, Uyanık ve Zafer Gökçekan. "Yeni Bir Öğretmen Tutum Envanteri (ÖTE-GA-50)", **Milli Eğitim**. Sayı:90, Ankara: Milli Eğitim Basımevi, Ekim 1989.
- Atkinson, R.L.; R.C. Atkinson; E. Hilgard. **Psikolojiye Giriş II. Çevirenler: K. Atakay, M. Atakay ve A. Yavuz**, İstanbul: Sosyal Yayınlar, 1995.
- Aytaç, Kemal. **Avrupa Eğitim Tarihi**. İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, No: 58, 1992.
- Başaran, İbrahim Ethem. **Eğitim Psikolojisi**. 5. Bası, Ankara: Gül Yayınevi, 1978.
- Ballachey, E. L. **Individual in Society**. New York: Mc Graw Hill Book Co., 1962.
- Beğenç, Hülya T. Özel ve Kurumlara Bağlı Anaokulu Öğretmen Tutum ve Davranışlarını Saptamaya Yönelik Karşılaştırmalı Bir Araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 1990.
- Belik, Şima. "Okulöncesi Kurumlarının Özellikleri, Nitelikleri ve Program", **YA-PA Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri II-III**. İstanbul: 1985.
- Bilir, Şule. **Okulöncesi Eğitimin Önemi ve Yararları**. Ankara: T.C. MEB Okulöncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, 1993.

- Braun, C. "Teacher Expectation, Socio-Psychological Dynamics", **Review of Educational Research**, 46: 1976.
- Büyükdüvenci, Sabri. **Eğitim Felsefesi**. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası, 1987.
- Can, Gürhan. "Öğretmen Adaylarının Öğrencilere Yönelik Tutumları", Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 364, Eğitim Fakültesi Yayınları No: 13, 1989.
- Can, Gürhan. "Öğretmenleki Meslek Anlayışı Üzerine Bir Araştırma", **Eğitim Fakültesi Dergisi**. C:2, S:1, Eskişehir: Ankara Üniversitesi, 1987.
- Can, Gürhan. "Eğitim Fakültesi Lisans ve Öğretmenlik Sertifikası Programlarının Öğretmen Adaylarında Tutum Geliştirme Açısından Etkililiği", **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. C: 5, S: 1-2, Eskişehir: 1992.
- Cüceloğlu, Doğan. **İnsan ve Davranışı**. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1992.
- Çağlar, Adil. "Atatürk Eğitim Fakültesi'nde Yapılan Öğretmenlik Uygulaması Üzerine Bir Araştırma", **M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. Sayı: 3, İstanbul: 1991.
- Çubukçu, Zülhal. **Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen Davranışlarının Çocuk Gelişimine Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, 1991.
- Eargle, Z. E. "Social Class and Students' Success", **High School Journal**. XLVI: 1963.
- Ericson, M. **Child Psychopathology**. New Jersey: Prentice Hall, Inc., 1982.
- Erkunt, Nimet. **Okulöncesi Eğitim**. İstanbul: İlköğretim Genel Müdürlüğü Yayınları No: 6, 1966.
- Ersin, Mefharet. **Eğitimde Psikolojinin Rolü**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, Öğretmen Kitapları: 154, 1981.
- Fidan, Nurettin ve Münire Erden. **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara: Repa Eğitim Yayınları, Sayı: 1.

- Flanders, A. N. **Teacher Influence in the Classroom. Interaction Analysis** (Editors: Amidon Hough), Canada: Addison-Wesley Publishing Company, 1967.
- Freedman, J.; D. Sears; J. Carlsmith. **Sosyal Psikoloji**. Çeviren: Ali Dönmez, İstanbul: Ara Yayıncılık, 1989.
- Garfield, J. C. Effects of the Child's Social Class on School Counselor's Decision Making. **Journal of Counseling Psychology**, 20, 1973.
- Getzels, J.W. and P.W. Jackson. "The Teacher's Personality and Characteristics", **Handbook of Research on Teaching**. (Edited by: N.L. Gage), Chicago: The American Educational Research Association, Rand McNally Company, 1965.
- Gürkan, Tanju. "Okulöncesi Eğitim", MEB Okulöncesi Eğitim Genel Müdürlüğü. Ankara: Nisan 1993.
- Gürkan, Tanju. Öğretmen Tutumlarının Okulöncesi Çocukları Üzerindeki Etkileri, **YA-PA 4. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri**, Ankara: 1986.
- Hesapçıoğlu, M. **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım, 1988.
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem. **İnsan ve İnsanlar**. İstanbul: Evrim Basım Yayım Dağıtım, 1988.
- Karagözoğlu, Galip. "Yükseköğrenime Geçişte Öğretmenlik Mesleğine Yönelme", **Öğretmen Yetiştiren Yükseköğrenim Kurumlarının Dünü Bugünü Geleceği Sempozyumu: Tebliğler**. Ankara: 1987.
- Keisler, C. A.; B. E. Collins ve N. Miller. **Attitude Change**. New York: John Wiley ve Sons, 1969.
- Kelly, T. J.; L. M. Bullock ve M. K. Dykes. Teachers's Perceptions of Behavioral Disorders in Children. **Florida Educational Research and Dev. Council**, 1974.
- Kretch, David. **Cemiyet İçinde Fert**. Çeviren: Turhan, Mümtaz, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1983.
- Kumboltz-Kumboltz. **Chancing Children's Behavior**, Englewood Cliffs. N.J. Prentice Hall, 1972.

- Küçükahmet, Leyla. **Öğretmen Yetiştiren Kurum Öğretmenlerinin Tutumları**, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları: 55, 1976.
- Lewin, P.; R. E. Nelson; N. Tollefson. Teachers Attitudes Toward Disruptive Students. **Elementary Guidance and Counseling**. 17, 1983.
- Mağden, Duyan. **Erken Çocukluk Eğitiminin Önemi**. Ankara: T.C. MEB Okulöncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, 1993.
- Martin, Jr. R. E. **The Credibility Principle and Teacher Attitudes Toward Science**. New York: Peter Long Publishing Inc., 1984.
- Meydan, Selahattin. "Okulöncesi Eğitim Faaliyetleri", **YA-PA Okulöncesi Eğitim Semineri**. İstanbul: 1984.
- Morgan, Clifford T. **Psikolojiye Giriş**. Ankara: H.Ü. Psikoloji Bölümü Yayınları No: 1, 1982.
- Oğuzkan, Ş. ve G. Oral. **Okulöncesi Eğitimi**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1983.
- Oğuzkan, Ferhan. **Eğitim Terimleri Sözlüğü**. Ankara: TDK Yayınları, A.Ü. Basımevi, 1974.
- Oğuzkan, Ferhan. **Orta Dereceli Okullarda Öğretim**. Ankara: Gül Yayınevi, 1985.
- Oktay, Ayla. "Okulöncesi Öğretmen Özellikleri ve Öğretmen Yetiştirme", **YA-PA 7. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri**. Eskişehir: 1991.
- Oktay, Ayla. "Okulöncesi Eğitiminde Bazı Temel Kavramlar", **YA-PA Okulöncesi Eğitim Semineri**. İstanbul: YA-PA Yayınları, 1984.
- Oktay, Ayla. "Okulöncesinde Kurumsal Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme", Ankara: T.C. MEB Okulöncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, 1993.
- Oktay, Ayla. "Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenin Nitelikleri", **M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı: 3, İstanbul: 1991.
- Oktay, Ayla. "İstanbul'daki Okulöncesi Eğitim Kurumları İle İlgili Bir Durum Tespiti Araştırması", **M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı: 6, İstanbul: 1994.

- Oktay, Ayla. "Okulöncesi Dönemde Eğitim ve Aile", **Pembe Bağcık**. İstanbul: Redhouse Yayınevi, 1987.
- Oktay, Ayla. "Okulöncesi Eğitimde Çağdaş Bir Yaklaşım: Montessori", **YA-PA 5. Okulöncesi Eğitimi Yaygınlaştırılması Semineri**. Antalya: 1987.
- Oktay, Ayla. "Okulöncesi Eğitiminde Bazı Temel Kavramlar", **YA-PA Okulöncesi Eğitim Semineri**, İstanbul: YA-PA Yayınları, 1984.
- Oktay, Ayla. "Türkiye'de Okulöncesi Eğitim", **M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı: 2, İstanbul: 1990.
- Ozankaya, Özer. **Toplumbilim Terimleri Sözlüğü**. Ankara: TDK Yayınları, A.Ü. Basımevi, 1975.
- Özdemir, İbrahim E. "Öğretmen Nitelikleri", **Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt: 7, Sayı: 2, Ankara: 1991.
- Özgür, N. **Bugünün Anaokulları**. 3. Baskı, İstanbul: Takıoğlu Matbaacılık, 1973.
- Robinson, H. F. **Exploring Teaching**. Second Ed., USA: Allyn and Bacon Inc., 1983.
- Rothbart, M.; S. Dalfen; R. Barrett. "Effects of Teacher's Expectancy on Students Teacher Interaction", **Journal of Educational Psychology**. 62, 1971.
- Saylan, Nevin. "Öğretmen Yetiştirme Eğitim Öğretim Planlarının Geliştirilmesi", **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt: 7, Sayı: 2, Bursa: 1992.
- Sel, Ruhi. "Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik Sorunları", **Çağdaş Eğitim Dergisi**. Yıl: 7, Sayı: 67, Ankara: Mayıs 1982.
- Smith, M. B. "Attitude Change", **International Encyclopedia of the Social Sciences**. Crowell and Mac Millan, 1968.
- Stern, C. ve E. Keisler. "Teachers Attitudes and Attitude change: A Research Review", **Journal of Research and Development in Education**. Vol: 10, No: 2, 1977.
- T.C. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. **XIV. Milli Eğitim Şurası**. Ankara: 1993.

- Tezcan, Mahmut. "Eğitim Sistemimizde İlköğretime Sosyolojik Bir Yaklaşım", **Milli Eğitim**. Sayı: 89, Ankara: Milli Eğitim Basımevi, Eylül 1985.
- Tezcan, Mahmut. **Eğitim Sosyolojisi**. 5. Bası, Ankara: Bilim Yayınları, 1988.
- Triandis, C. H. **Attitude and Attitude Change**. New York: John Willey and Sons, 1971.
- Türkoğlu, Adil. "Eğitim Yüksekokullarında Programa İlişkin Sorunlar", **Öğretmen Yetiştiren Yükseköğrenim Kurumlarının Dünyü, Bugünü, Geleceği Sempozyumu: Tebliğler**. Ankara: 1987.
- Ulcay, Sema. "Okulöncesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kurumlarında Yıllık Program", İstanbul: MEB Basımevi, 1992.
- Varış, Fatma. **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları No: 78, 1978.
- Wagner, R. V. ve J. J. Sherwood. **The Study of Attitude Change**. Belmont, California: Brooks/Cole Publishing Company, 1969.
- Yörükoğlu, A. **Aile ve Çocuk**. Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları, 1983.
- Zembat, Rengin. **Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Yönetim ve Yönetici Özellikleri**. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul: M.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1992.

EKLER

Değerli Öğretmenler,

Bu çalışma, "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları"nı saptamaya yönelik bir araştırmadır. Araştırmada, cevaplamanızı istediğimiz iki form yer almaktadır.

1. Kişisel Bilgiler Formu

2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutum Ölçeği

Cevaplamalarla ilgili açıklamalar, ölçeklerin başında yer almaktadır. Yardımlarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

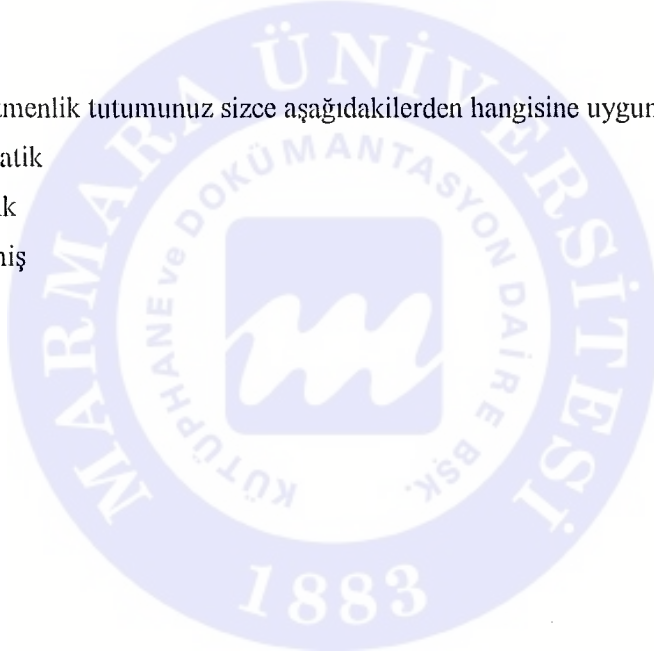
Hülya BİLGİN
Marmara Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi
Araştırma Görevlisi

Ek 1: Kişisel Bilgiler Formu

1. Şu anda çalışmakta olduğunuz kurumun bağlı bulunduğu bünye aşağıdakilerden hangisidir?
 - (1) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı
 - (2) Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı
2. Yaşınız
 - (1) 20 ve altı
 - (2) 20-25 arası
 - (3) 26-30 arası
 - (4) 31-35 arası
 - (5) 36-40 arası
 - (6) 41 ve üzeri
3. Medeni haliniz
 - (1) Evli
 - (2) Bekar
 - (3) Dul/Boşanmış
4. Kaç çocuğunuz var?
 - (1) Hiç yok
 - (2) 1
 - (3) 2
 - (4) 3
 - (5) 4 ve üstü
5. Mezun olduğunuz kurum
 - (1) Kız meslek lisesi çocuk gelişimi bölümü
 - (2) 2 yıllık anaokulu öğretmenliği (ön lisans)
 - (3) 4 yıllık anaokulu öğretmenliği (lisans)
 - (4) 4 yıllık çocuk gelişimi bölümü (lisans)
 - (5) İlkokul öğretmenliği
 - (6) Psikoloji
 - (7) Pedagoji
 - (8) Rehberlik Psikolojik Danışmanlık
 - (9) Diğer:

6. Kaç yıldır anaokulu öğretmeni olarak çalışıyorsunuz?
 - (1) 1-5 yıl
 - (2) 6-10 yıl
 - (3) 11-15 yıl
 - (4) 16-20 yıl
 - (5) 21 ve üstü
7. Şu anda çalıştığınız yaş grubu aşağıdakilerden hangisidir?
 - (1) 0-3 yaş
 - (2) 3-4 yaş
 - (3) 4-5 yaş
 - (4) 5-6 yaş
8. Anaokulu öğretmeni olarak en fazla hangi yaş grubuyla çalıştınız?
 - (1) 0-3 yaş
 - (2) 3-4 yaş
 - (3) 4-5 yaş
 - (4) 5-6 yaş
9. Şu anda çalıştığınız sınıfta kaç çocuk var?
 - (1) 5-10
 - (2) 11-20
 - (3) 21 ve üstü
10. Eğitim kurumundaki çalışma süreniz nedir?
 - (1) Yarım gün
 - (2) Tam gün
 - (3) Haftanın belli günleri
 - (4) Diğer:
11. Anaokulu öğretmenliği mesleğini kendi isteğinizle mi seçtiniz?
 - (1) Evet
 - (2) Hayır
12. Anaokulu öğretmeni olarak çalışmaktan memnun musunuz?
 - (1) Memnunum
 - (2) Kısmen memnunum
 - (3) Memnun değilim

13. Şu anda çalışmakta olduğunuz iş ortamından memnunuz musunuz
- (1) Evet
 - (2) Kısmen
 - (3) Hayır
14. Aldığınız maaşı yeterli buluyor musunuz?
- (1) Evet
 - (2) Kısmen
 - (3) Hayır
15. Hizmet içi eğitim aldınız mı?
- (1) Evet
 - (2) Hayır
16. Kendi öğretmenlik tutumunuz sizce aşağıdakilerden hangisine uygundur?
- (1) Demokratik
 - (2) Otokratik
 - (3) Boşvermiş



Ek 2: Öğretmenlik Tutum Ölçeği (Okul Öncesi Öğretmenleri İçin)

Açıklama

Soru listesindeki ifadeler hakkındaki görüşünüzü her ifadenin karşısındaki parantezlerden birini işaretleyerek belirtiniz. Bu ifadelerde doğru veya yanlış cevap yoktur. Sadece yapmanız gereken şey, kendi görüşünüze uygun olan ifadeye ait parantezi işaretlemenizdir. Bütün soruların cevaplandırılması test için çok önemlidir. Bu nedenle bazı ifadeler birbirine benzer dahi olsa, testin geçerliği ve güvenilirliği açısından tüm maddeleri cevaplandırmanızı rica ederim.

Teşekkür ederim.

Arş. Gör. Hülya Bilgin
M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi
Okul Öncesi Eğitimi Bölümü

T. K. : Tamamen Katılıyorum
P. K. : Pek Katılmıyorum

Ç. K. : Çoğunlukla Katılıyorum
H. K. : Hiç Katılmıyorum

K : Kararsızım

	T.K.	Ç.K.	K.	P.K.	H.K.
1. Çocukların çoğu söz dinlemelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Öğretmenlerin, çocukları tüm yönleriyle (ilgileri, becerileri, problemleri vb.) tanımaları beklenemez.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Öğretmenlerin (eğlenceli durumlarda) çocuklarla birlikte gülüp şakalaşması çocukları kontrol etmelerini etkilemez.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Sakin çocuklar, hareketli çocuklara tercih edilirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Öğretmen de her insan gibi hata yapabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Öğretmen hatalı davranan çocuğu arkadaşlarının önünde azarlayabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Çocukların soruları bazen duymamazlıktan gelinebilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Çocuklara daima büyüklerin sözünü dinlemeleri öğretilmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Ana babasının zaptedemediği çocuğu öğretmenin zaptetmesi beklenmemelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

	T.K.	C.K.	K.	P.K.	İ.K.
10. Bir faaliyeti her çocuğun aynı beceriyle yapmasını beklemek doğru olmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Öğretmen çocukların sözlerini dinlememelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Öğretmenin fazla çaba sarfetmesine gerek yoktur, çocuk zaten becerilerini ortaya çıkaracaktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Çocuklar arasındaki düzeni sağlamada öğretmenin sert davranması gerekli değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Öğretmen yalan söyleyen çocuğu cezalandırabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Öğretmenler çocuklara fazla ilgi göstermemelidirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Çocuklara fırsat verilirse, kurallara ne kadar güzel uydukları gözlenebilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Öğretmen, çocukların kendi cinsiyetlerini tanıma konusundaki girişimlerine (denemelerine) ilgi göstermemelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Çocukların çoğu, fazla müdahale gerektirmeden faaliyetlerini kendi başlarına devam ettirebilirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Hiç bir çocuk otoriteye karşı gelmemelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Öğretmen, çocukların argo kullanmasını görmemezlikten gelmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21. Faaliyet esnasında çocuklara daha fazla serbest davranma imkânı verilmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22. Öğretmen, çocukların ev koşullarını bilmekle sorumlu değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23. Çocukların kendi ilgileri doğrultusunda faaliyeti seçmesi tercih edilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24. Öğretmenlerin her şeyi çok iyi bildiğini, çocukların öğrenmesi önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25. Çocuğun dünyasında öğretmenin merakını uyandıracak pek fazla şeye rastlanmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26. Öğretmen çocukların hepsine aynı konuşma ve hareket özgürlüğü fırsatını vermelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27. Günümüzde, öğretmenlerin daha kuralcı olmalarına ihtiyaç vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28. Çocuklar, bir faaliyeti nasıl yapmak istedikleri konusunda serbest bırakılmalıdırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29. Çocuğun tırnağını yemesi öğretmenin onunla ilgilenmesini gerektirmez.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

	T.K.	C.K.	K.	P.K.	İ.L.K.
30. Öğretmen kabahatli çocuğu bulamadığı zaman bütün çocukları cezalandırmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31. Öğretmen, hayali arkadaşından bahseden çocuğu fazla dikkate almamalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32. Kekeleyen çocuğa sık sık konuşma fırsatı verilmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33. Yetişkinin konuşmak istediği yerde çocuk, susmasını bilmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34. Öğretmen, oyuncağı aralarında bir türlü paylaşamayan çocuklara müdahale etmemelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35. Bir çocuk öğretmeniyle aynı fikirde olmadığını açıkça ortaya koymalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36. Öğretmenin çocuklarla gün boyu ne yapacağına dair düşünmesine gerek yoktur, nasıl olsa yapacak bir şeyler bulunur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37. Öğretmen, kız ve erkek çocuklara kendi cinsiyetlerine uygun rolleri oyun içinde deneme fırsatı vermemelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38. Çocukların faaliyet sırasında fısıldaşmalarına öğretmen müsaade etmemelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
39. Öğretmen yemekte kaşığı, çatalını kullanmakta zorlanan çocuğu önemsememelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
40. Çocuklar gibi öğretmenler de yanılabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
41. Öğretmen çocukları asla kendi haline bırakmamalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
42. Öğretmen faaliyet hazırlarken çocukların gelişim düzeylerini dikkate almasa da olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
43. Öğretmen, kendisine sarılıp öpmek isteyen çocuklara fırsat tanımalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
44. Öğretmen, bazı çocukların davranışlarına kızabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
45. Öğretmen problemlı çocukları sınıfta kendi haline bırakmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
46. Öğretmenin sözünün dinlenmesi için ses tonunu yükseltmesinde bir sakınca yoktur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
47. Öğretmen birbirine vuran çocukları görmemezlikten gelmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
48. Öğretmen çocukların bitmez tükenmez sorularını tekrar tekrar cevaplamalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

	T.K.	Ç.K.	K.	P.K.	H.K.
49. Oyuncakları kıran çocukları öğretmen görmemezlikten gelmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
50. Öğretmen her çocuğuna aynı oranda ilgili ve güleryüzlü olmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
51. Çocukların zamanında okula gelip gitmemesi hoş görülemez.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
52. Kendileri için tehlike arzeden durumlarda çocuklar kendilerini korumaya çalışmalı, herşeyi öğretmenden beklememelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)



Ek 3: Okul Öncesi Öğretmenler İçin Öğretmen Tutumları Ölçeği'nin Güvenirlik Hesaplamaları İle İlgili Tablolar

TABLO 1:
Öğretmen Tutum Envanteri'nin Tümü İçin Güvenirlik Katsayıları

	n	x	Varyans	Serbestlik Derecesi	t	p
I.Uygulama	33	169.39	105.1212	32	-2.19059	p<.05
II.Uygulama	33	173.303	115.1553			

TABLO 2:
Öğretmen Tutum Envanteri'nin Otokratik Alt Boyutu İçin Güvenirlik Katsayıları

	n	x	Varyans	Serbestlik Derecesi	t	p
I.Uygulama	33	43.88	9.797348	32	2.06978	p<.05
II.Uygulama	33	42.30	15.6553			

TABLO 3:
Öğretmen Tutum Envanteri'nin Demokratik Alt Boyutu İçin Güvenirlik Katsayıları

	n	x	Varyans	Serbestlik Derecesi	t	p
I.Uygulama	33	49.52	7.695076	32	1.458824	-
II.Uygulama	33	48.58	7.876894			

TABLO 4:
Öğretmen Tutum Envanteri'nin Boşvermiş Alt Boyutu İçin Güvenirlik Katsayıları

	n	x	Varyans	Serbestlik Derecesi	t	p
I.Uygulama	33	54.27	29.02	32	0.32264	-
II.Uygulama	33	54.00	28.94			