



T. C.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

**TÜRKİYE İLE BULGARİSTAN'DA OKUL ÖNCESİ
ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ ALMIŞ ÖĞRETMENLERİN
MESLEKİ DOYUM VE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eliz TEPELİ ÇAVUŞOĞLU

BURSA

2016

U.Ü. E.B.E.
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

TÜRKİYE İLE BULGARİSTAN'DA OKUL ÖNCESİ
ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ ALMIŞ ÖĞRETMENLERİN
MESLEKİ DOYUM VE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Eliz TEPELİ
ÇAVUŞOĞLU

BURSA
2016



T. C.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

**TÜRKİYE İLE BULGARİSTAN'DA OKUL ÖNCESİ
ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ ALMIŞ
ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ DOYUM VE
TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eliz TEPELİ ÇAVUŞOĞLU

Danışman

Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL

BURSA

2016

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.


Eliz Tepeli Çavuşoğlu
23/12/2016

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“Türkiye ile Bulgaristan’da Okul Öncesi Öğretmenliği Eğitimi Almış Öğretmenlerin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması” adlı Yüksek Lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.



Tezi Hazırlayan

Eliz Tepeli Çavuşoğlu



Danışman

Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL



İlköğretim ABD Başkanı

Doç. Dr. Abamüslim AKDEMİR

T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda 801230001 numara ile kayıtlı Eliz Tepeli Çavuşoğlu'nun hazırladığı "Türkiye ile Bulgaristan'da Okul Öncesi Öğretmenliği Eğitimi Almış Öğretmenlerin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması" konulu Yüksek Lisans tez çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 23/12/2016, günü 10:30-12:00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının (başarılı/başarısız) olduğuna (oybirliği/oy çokluğu) ile karar verilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu
Başkanı)
Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL
Uludağ Üniversitesi

Üye
Prof. Dr. Caner ŞAHİN
Onsuz Mart... Üniversitesi

Üye
Prof. Dr. M. Resat PEKER
Uludağ Üniversitesi

Üye
Prof. Dr. Aygün OKSAL
Uludağ Üniversitesi

Üye
Yrd. Doç. Dr. Arar B. KAHRAMAN
Uludağ Üniversitesi

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim süresince öğrenme ve yetişmeme katkıda bulunan, tez araştırması sürecinde bilgi ve deneyimiyle çalışmama destek olan danışman hocam Sayın Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL'a

Yüksek lisans eğitimime katkı sağlayan Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı hocalarıma,

Araştırmanın veri toplama aşamasında örnekleme ulaşmamda çok önemli katkı sağlayan Yunuseli Anaokulu ve Hülya Şahnaoğlu Anaokulu öğretmenlerine

Bulgaristan'daki yazılı kaynaklara ulaşmamda yardımcı olan öğretmen meslektaşlarım Adile ÖZKAN'a ve Danka DONEVA'ya,

Bu günlere gelmemde büyük pay sahibi olan ve manevi destekleri ile her zaman yanımda olan, her konuda sabırla yardımcı olan, destekleyen, benimle birlikte bu süreci yaşayan annem Nezide TEPELİ, babam Fahrettin TEPELİ, oğlum Doruk ÇAVUŞOĞLU ve eşim Özkan ÇAVUŞOĞLU'na desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Eliz TEPELİ ÇAVUŞOĞLU

ÖZET

Yazar : Eliz TEPELİ ÇAVUŞOĞLU
Üniversite : Uludağ Üniversitesi
Ana Bilim Dalı : İlköğretim Ana Bilim Dalı
Tezin Niteliği : Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı : XVI + 109
Mezuniyet Tarihi : / / 2016
Tez : Türkiye ile Bulgaristan'da Okul Öncesi Öğretmenliği Eğitimi
Almış Öğretmenlerin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik
Düzeylerinin Karşılaştırılması
Danışmanı : Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL

TÜRKİYE İLE BULGARİSTAN'DA OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ ALMIŞ ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ DOYUM VE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Bu araştırmanın amacı; Türkiye ile Bulgaristan'da Okul Öncesi Öğretmenliği Eğitimi Almış Öğretmenlerin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılmasıdır. Ayrıca araştırmanın, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumlarının ve tükenmişliklerinin incelenmesi nedeniyle bu alanda yapılacak diğer çalışmalara yol gösterici nitelik taşıyacağı düşünülmektedir.

2015-2016 eğitim- öğretim yılında Bursa ili sınırları içinde Yıldırım, Osmangazi ve Nilüfer ilçelerinde ki okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlere araştırmanın amacına uygun olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Ön Bilgi Formu uygulanmıştır. Daha sonra Mesleki Doyum Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Envanteri uygulanmıştır.

Araştırma bulgularına göre; Bulgaristan'da eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin, Türkiye'de eğitim alan okul öncesi öğretmenlerine göre hem mesleki doyumları yüksek hem de tükenmişlik düzeyleri daha azdır. Elde edilen bu bulgu ile; okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerini arttıracak bir takım önlemlerin ilgililer tarafından

alınması önem kazanacaktır. Çalışmada elde edilen bulguların literatüre uygunluğu ve sonuçlar üzerindeki etkileri tartışılarak ileride yapılacak çalışmalara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Mesleki doyum, Okul öncesi öğretmenliği, Tükenmişlik



ABSTRACT

Author : Eliz TEPELİ ÇAVUŞOĞLU
University : Uludağ University
Field : Elementary Education Sciences
Degree Awarded : Master
Page Number : XVI + 109
Degree Date : / / 2016
Thesis : The Comparisons Professional Satisfaction and Burnout Levels of The Teachers Who Studied Preschool Teacher Education in Turkey and Bulgaria
Supervisor : Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL

THE COMPARISONS PROFESSIONAL SATISFACTION AND BURNOUT LEVELS OF THE TEACHERS WHO STUDIED PRESCHOOL TEACHER EDUCATION IN TURKEY AND BULGARIA

The aim of this research; Turkey and Bulgaria Studied pre-school teaching in teachers' professional satisfaction and Burnout levels. In addition, pre-school teachers professional satisfaction of the research and investigation of the Burnout will be held in other studies in this area due to the guiding quality will carry.

The applications of the research within the boundaries of Bursa province in the academic year 2015-2016 Yıldırım, Osmangazi and Nilüfer districts in pre-school education institutions was carried out on preschool teachers who work in them.

Research, forming a research group for the purpose of the research investigator to teachers by preliminary information form. Maslach Burnout Inventory for professional Satisfaction Scale and later has been applied.

According to research findings, teachers in preschool education in Bulgaria education in Turkey pre-school teacher, according to both professional satisfaction than both high burnout levels.

This finding is obtained; of a teacher of preschool education to increase their level of satisfaction some of the measures to be taken by the professional concerned will be important. The literature of relevance to their impact on the study findings and results for future work are discussed and recommendations are given.

Keywords: *Burnout, Job satisfaction, Preschool teacher education*



İçindekiler

	Sayfa No
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar.....	xiii
ŞEKİLLER.....	xv
KISALTMALAR.....	xvi
I. BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	8
1.2. Araştırma Soruları.....	8
1.3. Amaç.....	9
1.4. Önem.....	9
1.5. Sınırlılıklar.....	10
1.6. Tanımlar.....	10
II.BÖLÜM:LİTERATÜR.....	12
2.1. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim.....	12
2.1.1. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi.....	16
2.1.2. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Temel Amaçları.....	17
2.1.3. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri.....	18
2.2. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Öğretmeni.....	19
2.2.1. Türkiye’de Okul Öncesi Öğretmeninin Önemi.....	20
2.2.2. Türkiye’de Okul Öncesi Öğretmeninin Özellikleri.....	20

2.2.3. Türkiye’de Okul Öncesi Öğretmeninin Sorumlulukları ve Görevleri.....	22
2.3. Bulgaristan’da Okul Öncesi Eğitimi.....	23
2.3.1. Bulgaristan’da Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi.....	27
2.3.2. Bulgaristan’da Okul Öncesi Eğitimin Temel Amaçları.....	27
2.1.3. Bulgaristan’da Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri.....	28
2.4. Bulgaristan’da Okul Öncesi Eğitim Öğretmeni.....	29
2.4.1. Bulgaristan’da Okul Öncesi Öğretmeninin Önemi.....	30
2.4.2. Bulgaristan’da Okul Öncesi Öğretmeninin Özellikleri.....	31
2.4.3. Bulgaristan’da Okul Öncesi Öğretmeninin Sorumlulukları ve Görevleri.....	32
2.5. Mesleki Doyum.....	32
2.5.1. Mesleki Doyumun Tanımı.....	32
2.5.2. Mesleki Doyumun Önemi.....	33
2.5.3. Mesleki Doyumu Etkileyen Faktörler.....	34
2.5.4. Mesleki Doyum Kuramları.....	35
2.5.4.1. İçerik (Kapsam) Kuramları.....	35
2.5.4.1.1. Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Yaklaşımı.....	35
2.5.4.1.2. Herzber’in İki Faktör Kuramı.....	36
2.5.4.1.3. Mc. Clelland’ın Başarma İhtiyacı Kuramı.....	38
2.5.4.1.4. Alderfer’in Var Olma, İlişki Kurma Ve Geliştirme (Vig) Kuramı.....	39
2.5.4.2. Süreç Kuramları.....	40
2.5.4.2.1. Davranış Şartlandırma (Sonuçsal Şartlandırma) Kuramı.....	40
2.5.4.2.2. Beklenti Kuramı.....	40
2.5.4.2.3. Adams’ın Eşitlik Kuramı.....	41
2.5.4.2.4. Edwin Locke’ın Amaç Kuramı.....	42

2.5.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinde Mesleki Doyum.....	42
2.6. Tükenmişlik Modelleri.....	43
2.6.1. Cherniss Tükenmişlik Modeli.....	43
2.6.2. Suran ve Sheridan'ın Tükenmişlik Modeli.....	44
2.6.3. Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli.....	45
2.6.4. Pines Tükenmişlik Ölçeği.....	46
2.6.5. Meier Tükenmişlik Modeli.....	46
2.6.6. Pearlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli.....	47
2.6.7. Maslach'ın Tükenmişlik Modeli.....	47
2.7. Okul Öncesi Öğretmenliği ve Tükenmişlik.....	48
2.8. Konu İle İlgili Araştırmalar.....	49
2.8.1. Okul Öncesi Alanında Yapılan Mesleki Doyum Araştırmaları.....	49
2.8.2. Okul Öncesi Alanında Yapılan Tükenmişlik Araştırmaları.....	53
III. BÖLÜM: YÖNTEM.....	57
3.1. Araştırmanın Modeli.....	57
3.2. Evren ve Örneklem.....	57
3.3. Veri Toplama Araçları.....	58
3.3.1. Mesleki Doyum Ölçeği.....	58
3.3.2. Maslach Tükenmişlik Ölçeği.....	59
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi.....	60
IV. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM.....	61
V. BÖLÜM: TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	80
4.1. Tartışma.....	80
4.1. Öneriler.....	84
KAYNAKÇA.....	87

EKLER.....	104
Ek- 1: Çalışmada Kullanılan Anket Formu.....	104
Ek- 2: MEB Onaylı İzin Formu.....	107
ÖZGEÇMİŞ.....	109



Tablolar Listesi

<i>Tablo</i>		<i>Sayfa</i>
2.1.	<i>2009–2012 Arası Öğretim Yıllarına Göre Okul Öncesi Eğitimde Okullaşma Oranı.....</i>	<i>14</i>
2.2.	<i>2012–2015 Arası Öğretim Yıllarına Göre Okul Öncesi Eğitimde Okullaşma Oranı.....</i>	<i>15</i>
4.1.	<i>Öğretmenlerinin Demografik Değişkenlerine Göre Dağılımları.....</i>	<i>61</i>
4.2.	<i>Bulgaristan ve Türkiye’de Eğitim Alan Öğretmenlerinin Mesleki Doyum Ölçeği’ne İlişkin Betimsel İstatistikleri.....</i>	<i>63</i>
4.3.	<i>Türkiye’de Eğitim Alan Öğretmenlerin Mesleki Doyumlarının Eğitim Durumlarına Göre Anlamlılık Testi Sonuçları.....</i>	<i>64</i>
4.4.	<i>Bulgaristan’da Eğitim Alan Öğretmenlerin Mesleki Doyumlarının Eğitim Durumlarına Göre Anlamlılık Testi Sonuçları.....</i>	<i>65</i>
4.5.	<i>Türkiye’de Eğitim Alan Öğretmenlerin Mesleki Doyumlarının Üniversite Eğitimini Bilinçli Seçme Durumlarına Göre Anlamlılık Testi Sonuçları.....</i>	<i>66</i>
4.6.	<i>Bulgaristan ve Türkiye’de Eğitim Alan Öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Ölçeği’ne İlişkin Betimsel İstatistikleri.....</i>	<i>67</i>
4.7.	<i>Bulgaristan’da ve Türkiye’de Eğitim Alan Öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalamalar ve Standart Dağılım Değerleri.....</i>	<i>68</i>
4.8.	<i>Türkiye’de Eğitim Alan Öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalamalar ve Standart Dağılım Değerleri.....</i>	<i>69</i>
4.9.	<i>Bulgaristan’da Eğitim Alan Öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalamalar ve Standart Dağılım Değerleri.....</i>	<i>70</i>

4.10.	<i>Türkiye’de Eğitim Alan Öğretmenlerin Tükenmişliklerinin Eğitim Durumlarına Göre Anlamlılık Testi Sonuçları</i>	71
4.11.	<i>Bulgaristan’da Eğitim Alan Öğretmenlerin Tükenmişliklerinin Eğitim Durumlarına Göre Anlamlılık Testi Sonuçları</i>	71
4.12.	<i>Türkiye’de Eğitim Alan Öğretmenlerin Tükenmişliklerinin Üniversite Eğitimini Bilinçli Seçme Durumlarına Göre Anlamlılık Testi Sonuçları</i>	72
4.13.	<i>Türkiye’de Eğitim Alan Öğretmenlerin “Duyusal Tükenme” İle Mesleki Doyum Ölçeği Puanları Arasındaki İlişki</i>	73
4.14.	<i>Türkiye’de Eğitim Alan Öğretmenlerin “Duyarsızlaşma” İle Mesleki Doyum Ölçeği Puanları Arasındaki İlişki</i>	74
4.15.	<i>Türkiye’de Eğitim Alan Öğretmenlerin “Kişisel Başarı” İle Mesleki Doyum Ölçeği Puanları Arasındaki İlişki</i>	74
4.16.	<i>Bulgaristan’da Eğitim Alan Öğretmenlerin “Duyusal Tükenme” İle Mesleki Doyum Ölçeği Puanları Arasındaki İlişki</i>	75
4.17.	<i>Bulgaristan’da Eğitim Alan Öğretmenlerin “Duyarsızlaşma” İle Mesleki Doyum Ölçeği Puanları Arasındaki İlişki</i>	76
4.18.	<i>Bulgaristan’da Eğitim Alan Öğretmenlerin “Kişisel Başarı” İle Mesleki Doyum Ölçeği Puanları Arasındaki İlişki Değişkenler</i>	77
4.19.	<i>Türkiye’de Eğitim Alan Öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Ölçeği Puanları İle Mesleki Doyum Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiler</i>	77
4.20.	<i>Bulgaristan’da Eğitim Alan Öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Ölçeği Puanları İle Mesleki Doyum Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiler</i>	78

Şekiller Listesi

Şekil		Sayfa
1.1.	<i>Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi</i>	36
1.2.	<i>Herzberg'in Araştırma Sonuçları</i>	38
1.3.	<i>Alderfer'in Erg Kuramı</i>	39
1.4.	<i>Sonuçsal Şartlandırma</i>	40
1.5.	<i>Eşitlik Teorisi</i>	41



Kısaltmalar Listesi

\bar{x}	: Ortalama
%	: Yüzde
akt.	: Aktaran
b.t.	: Belirsiz Tarih
D	: Duyarsızlaşma
DPT	: Devlet Planlama Teşkilatı
DT	: Duygusal Tükenme
EACEA	: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency
KB	: Kişisel Başarısızlık
M.Ö	: Milattan (+) önce
MDÖ	: Mesleki Doyum Ölçeği
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MTÖ	: Maslach Tükenmişlik Ölçeği
<i>n</i>	: Birey (Gözlem) Sayısı
n.d.	: Belirsiz Tarih
OÖEP	: Okul Öncesi Eğitim Programı
ÖSYM	: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi
<i>p</i>	: Anlamlılık ve Güven Aralığı
<i>r</i>	: Korelasyon
RG	: Resmi Gazete
<i>sd</i>	: Serbestlik Derecesi
<i>ss</i>	: Standart Sapma
TC	: Türkiye Cumhuriyeti
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu

1. Bölüm

Bu bölümde çalışmanın problem durumu, amaç, önem, varsayımlar ve sınırlılıklarına yer verilmiştir. Ayrıca konuyla ilgili tanımlar açıklanmıştır.

Giriş

Eğitim, insanın doğumundan başlayarak belirli bilgi ve becerilerin ona aktarılıp aşılana değer yargılarıyla bireyi yetişkin hale getiren, onun yaşam şeklini değiştiren ve yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir. Okul öncesi eğitim ise, bireyin doğumundan ilköğretim başlangıcına kadar çocukluk dönemini kapsayan; çocuğun gelişim ve bireysel özelliklerine uygun olarak uyarıcı çevre imkanlarının sunulduğu ve bireyin duygusal, sosyal, bilişsel, dil ve fiziksel açıdan gelişiminin desteklendiği önemli bir süreci kapsar (Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB), 1993).

Okul öncesi eğitimin pek çok tanımı yapılmıştır ve tanımlar incelendiğinde; okul öncesi eğitimin erken başlamasının önemine ve bu dönemde kaçırılabilir önemli fırsatların çocuk için ileri ki dönemlerde telafisinin neredeyse imkansız olduğu görülmektedir (Kuday, 2007). Gelişimin temellerinin atıldığı bu dönemde verilen eğitimin, bireyin ileriki eğitim dönemlerini de olumlu olarak etkilediği bilinmektedir.

Bir ülkenin sahip olabileceği en değerli varlık çocuktur. Çocuğun iyi yetiştirilmesi o ülkenin kalkınma hızını ve uygarlığa olan katkısını artırır. Çocuğun işlenip değer kazanması ise eğitim sayesinde olmaktadır. Ülkemizde genellikle erken çocukluk eğitimi aile tarafından verilmektedir. Ancak gelişim alanında fazlasıyla kalıcı etkisi olan dönemin okul öncesi eğitim kurumu tarafından çocuğa verilmesi çocuk için daha önem kazanacaktır. Bu doğrultuda okul öncesi eğitim kurumları; çocuğun fiziksel, duygusal ve bilişsel, aynı anda sosyal gelişimi açısından sağlıklı bir şekilde geçirerek çocuğu hayata hazırlamayı ve aileyi okul öncesi eğitimi hakkında bilinçlendirmeyi amaçlayan kurumlar olmaktadır.

Günlük yaşamın büyük çoğunluğunu okulda geçiren çocuklar okul öncesi öğretmenini örnek model olarak aldığından öğretmenin kişiliğini benimseyen ve model alan çocuk için öğretmen davranışları oldukça önemli olmaktadır. Toplumun yapı taşları olan çocukların ruhsal ve fiziksel olarak sağlıklı ve kendi değerinin bilincinde bireyler olarak yetişmesi, çocukların eğitiminden sorumlu eğitimcinin niteliği ile paraleldir. Evinden çıkıp ilk defa bir öğretmenle karşılaşan bireyin yaşamında okul öncesi öğretmenlerinin ayrı yeri bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuğun hayatında bu kadar önemli bir rolü varken, öğretmenlerin işinde gösterdikleri davranışları, tutumları ve mutluluğu da davranışları üzerinde olumlu ve olumsuz etkilere sahip olacaktır.

Türkiye’de artan nüfusla birlikte, eğitim kurumlarında öğrenci sayısı hızla artarken, eğitimci sayısı yetersiz kalmaktadır. Gelişmelerin hızla geliştiği dünyamızda eğitim öğretim şartları da değişmekte, öğretmenlerin beklentileri ve onlara yüklenen roller de değişmektedir (Teltik, 2009).

Okullarda etkili eğitim ve öğretimi sağlayan temel etkenler, öğrenci ve öğretmenlerdir. Gün boyu öğrenciler, veliler ve okul idaresi ile etkileşim içinde olan öğretmenlerin duygusal süreçleri yoğun yaşaması, mesleklerinin gereği etkileşimin gerekli kılınması ve kişilik özelliklerinin çalışmalarını etkilemesi stresi daha yoğun yaşamalarına yol açabilmektedir. Eğitimin diğer kademesindeki öğretmenler gibi dinlenmek için teneffüs imkanları olmayan okul öncesi öğretmenlerinin iş yoğunluğu psikolojik sorunları da yaşatabilmektedir. Öğretmenlerin yaşayacağı bu tür sorunlar doğrudan çocukları da olumsuz etkileyeceğinden öğretmenlerin tükenmişlik ve mesleki doyum düzeylerinin belirlenmesi, olumsuzluklara karşı önlemlerin alınarak ülkenin gelecek nesillerinin uygun koşullarda yetişmesi açısından önem taşımaktadır.

Kuloğlu ve Sucuoğlu'nun (1996) yapmış oldukları araştırma sonucuna göre; anaokulu öğretmenleri, eğitimin diğer kademesinde ki öğretmenlerden daha fazla tükenmişlik yaşadıkları görülmüştür. Dolayısıyla gelecek nesillerin yetişmesinde katkı sağlayan öğretmenlerin mesleki doyum ve tükenmişliklerinin belirlenmesi de oldukça öneme sahiptir. Bu noktada okul öncesi öğretmenlerinde stres yaratan kaynakların farkına varılması, tükenmişliğe sebep olan nedenlerle başa çıkılmasının öğrenilmesini gerektirmektedir.

Türkiye'de 1960'lı yıllardan itibaren, özellikle kırsal kesimden kente göçlerin artması, kadınların eğitim düzeylerinin yükselmesi ve çalışan kadın sayısının artması kısaca geleneksel büyük aile tipinden çekirdek aile yapısına dönüşmesi sonucu okul öncesi eğitim kurumlarına olan talep artmaya başlamıştır. Okul öncesi eğitim alanında Osmanlı Devleti'nin son zamanlarında ve Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren bazı uygulamalar yapılmaya çalışılsa da bazen de ket vurulmuştur (Başal, 2013).

İlk taslak program 1989'da geliştirilmiş Okul Öncesi Eğitim Programı, 1994 yılında güncellenerek genellikle 0-3 yaş grubu çocuklar için Kreş Programı, 3-5 yaş çocuklar için Anaokulu, 5-6 yaş çocukların eğitimi için Anasınıfı programı olarak üç programda oluşturulmuştur. 2002 yılında Kreş Programı aynı kalarak Anaokulu ve Anasınıfı Programları birleştirilmiş, 3-72 aylık çocukların eğitimi için Okul Öncesi Eğitim Programı geliştirilerek oluşturulmuştur. 2005 yılında ilköğretim programlarında gidilen yeni yapılandırma ile, Avrupa Birliği Uluslararası normlara uygunluğun sağlanmasında Türkiye'de eğitim programının geliştirilerek 2006 yılında gelişimsel ve bütüncül anlayış gösteren Okul Öncesi Eğitim Programı ve Öğretmen Klavuzu Kitabı oluşturulmuştur (MEB, 2013).

Yerel ve uluslararası alanda yapılan araştırmalardan ve uygulamalardan sağlanan geri dönüşler ve bildirimlerle Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi ile 2012 Yılında Okul Öncesi Eğitim Programı'nda güncellemeler olmuş ve pilot uygulamaya geçilmiştir. Güncellenen programla çocukların gelişimlerine göre 36-48ay, 48-60ay, 60-72ay olarak üç

grup düzenlenmiş, edinilen göstergeler ile okul öncesi çocuklar bütün olarak değerlendirilmiştir (MEB, 2013).

Revize edilmeye çalışılan Okul Öncesi Eğitim Programı, 2012-2013 eğitim ve öğretim yılında pilot çalışmalar yapılarak Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 09.09.2013 tarihli ve 132 sayılı kurul kararının eki ve 25.09.2013 tarihli 133 sayılı kurul kararıyla 2013-2014 eğitim ve öğretim döneminde tüm okul öncesi eğitim kurumlarında uygulamaya konulmuştur (MEB, 2013).

Türkiye de okul öncesi eğitimi öğretmenleri üniversitelerin eğitim fakültelerinin dört yıllık Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı Lisans Programını bitirerek mezun olmaktadır. 2014-2015 Yılı verilerine göre; 72 Devlet Üniversitesine bağlı, 44 Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı ve Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesiyle birlikte toplam 45 Okulöncesi Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı bulunmaktadır. Ayrıca, yaklaşık 22.000 mezun veren Okul Öncesi Anabilim Dallarından mezun olan okul öncesi eğitimi öğretmenleri genellikle devlet ve özel kurumlara bağlı anaokullarında ve anasınıflarında, uygulama anaokullarında çalışmaktadırlar (MEB, 2014/2015).

2016 Yılı verilerine göre; Bursa ilinde 983 okul öncesi eğitimi öğretmeni ve 40.521 okul öncesi öğrencisi bulunmaktadır (Bursa Valiliği, 2016). Milli Eğitim Bakanlığı'nın (2014/2015) verilerine göre ise Türkiye genelinde 985.13 okul öncesi eğitimi alan öğrenci bulunmaktadır.

Bursa Türkiye'nin dördüncü büyük şehri olması nedeniyle özellikle Yunanistan ve Bulgaristan ülkelerindeki Türklerin çoğunluğunun akrabalarının çok eski yıllarda Bursa'ya göç etmeleri nedeniyle özellikle yukarıda belirtilen ülkelerden çok sayıda göç alan bir il konumundadır.

Özellikle 1989 Büyük Bulgaristan Göçüyle Bursa'ya Bulgaristan Türklerinin çok fazla geldiği görülmüştür. Özellikle bu göçte Bulgaristan'ın orada yaşayan Türklere zorunlu göç uygulaması nedeniyle, gelenler arasında çok sayıda nitelikli ve profesyonel meslek sahibi insanlarda bulunmuştur. Bu göçmen grubun içinde yer alan bayanların birçoğunun da okul öncesi eğitimi öğretmeni olduğu görülmüştür.

Bulgaristan eski yıllarda sosyalist bir devlet olması sebebiyle tarlada, fabrikada çalışan kadın sayısının çok olması, dolayısıyla ailelerin çocuklarını okul öncesi kurumlarına göndermesinin çok yaygın olduğu görülmüştür. Bu nedenle okul öncesi eğitime olan bu talep Bulgaristan'da çok fazla olduğundan yetişmiş okul öncesi eğitimi öğretmene de sahip olduğu görülmüştür. Dolayısıyla 1989 yılında Bulgaristan'dan Türkiye'ye gelen özellikle göç dalgası içinde çok fazla bayan okul öncesi eğitimi öğretmeni bulunmuştur.

Bulgaristan'dan gelen okul öncesi öğretmenlerinin Bulgaristan'da önceden çalıştıkları öğretmenlik sürelerinin sayılmasında problem olduğu için Türkiye'de yeni mezun öğretmen gibi yeniden mesleğe atanmışlardır. Dolayısıyla, genellikle Türkiye'de eğitim görmüş ve mesleğe başlamış okul öncesi öğretmenlerine göre yaş ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Türkiye'de okul öncesi eğitimi öğretmeni olabilmek için Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılan merkezi bir sınavla üniversitelerin ilgili anabilim dallarına öğretmen adayları yerleştirilmektedir. Öğretmen adayları dört yıllık bir lisans eğitimi sonucunda mezun olmaktadır.

Bulgaristan'da ise okul öncesi öğretmeni olmak için, öğretmen adayı girmek istediği üniversitenin eğitim fakültesinin okul öncesi eğitimi öğretmenliği bölümüne başvurarak klasik bir sınava girmesi gerekmektedir. Ayrıca okul öncesi eğitimi öğretmeni olacakları için, diğer bir deyişle küçük çocukların eğitiminde müzik ve oyunun önemli olması nedeniyle öğretmen adaylarının müzik yeteneklerini tespit edecek bir yetenek sınavı da yapılmaktadır.

Böylece öğretmen adaylarının kulağına bakılmakta ve öğretmen adaylarında vücutta herhangi bir engel-sakatlık olmaması şartı da aranmaktadır. Gerçekleştirilen sınavda belirlenen konu üzerinde kompozisyon yazılması istenmekte, adaylar hem klasik hem mülakat sınavına tabi tutulmaktadır. Öğretmen adayları dört yıllık bir lisans eğitimi sonucunda mezun olmaktadır.

Ancak, bu araştırmada araştırma kapsamına giren Türkiye’de ve Bulgaristan’da eğitim görenek şu anda Türkiye’de okul öncesi eğitim öğretmenliği yapan tüm örneklem grubunun çoğunluğu iki yıllık önlisans mezunu olup daha sonra lisans tamamlama yapan öğretmenlerden oluşmuştur. O dönemde Türkiye’deki öğretmen adayları da Bulgaristan’daki öğretmen adayları gibi lisans eğitimini almadan önce yüksekokullarına girerken vücutlarında herhangi bir engel-sakatlık olmamasına dikkat edilmektedir. İki grup öğretmen adayı arasındaki farklar; giriş sınavındaki farklılık ve Bulgaristan’daki öğretmen adaylarının müzik yeteneklerine bakılmış olması ve müziğe yeteneği olanların okul öncesi eğitime izin verilmesidir.

Temel olarak Türkiye’de ve Bulgaristan’da yetişmiş olan okul öncesi eğitimi öğretmenleri aynı kültüre sahip olsalar da, yönetim sistemi farklı olan ülkelerde yetiştikleri ve eğitim almaları nedeniyle, iki grupta yer alan öğretmenlerin tutum ve değerlerinde farklılıklar oluşabileceğini akla getirmektedir. Ayrıca Bulgaristan’da eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin giriş sınavının alana uygun klasik bir sınav olması ve öğretmenlik mesleğinin başında ortasında ya da sonlarına doğru Türkiye’ye göç edip yeniden öğretmenlik mesleğine başlamış olmaları nedenleriyle mesleki tükenmişlikleri ve mesleki doyumları arasında Türkiye’de eğitim alan okul öncesi eğitim öğretmenlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu düşünülmektedir.

Bulgaristan’da okul öncesi eğitim devlet tarafından gerçekleştirilen, sosyal ve pedagojik sistemin bir parçası, eğitimin ise ilk basamağını oluşturmaktadır. Bulgaristan Milli Eğitim Kanunları’na göre okul öncesi eğitimi 3-7 yaş arası çocuklara verilmekte, çocukların okul öncesi eğitimi alıp almayacağına anne ve babalar karar vermektedirler (Onur, 2004).

Bulgaristan okul öncesi eğitimi vermek için çok iyi bir alt yapıya sahip olmasına rağmen ve çocukların %100’ünü kapsayacak şekilde imkanlara sahip olmasına karşın okul öncesi eğitime katılım gittikçe azalmaktadır (Onur, 2004). Okul öncesi eğitimin zorunlu olduğu Bulgaristan’da okul öncesi eğitim 3-6 yaş çocukları içindir ve kreşlere devam mecburi değildir. Merkez ve Doğu Avrupa ülkeleri arasında Türkiye’nin de aralarında bulunduğu grupta yer alan Bulgaristan’da 2007 yılından itibaren okul öncesi eğitimde okullaşma oranı %67’den günümüzde %81’ yükseldiği görülürken, bu grup içerisinde yer alan Türkiye %66,02 ile okullaşmanın en düşük olduğu ülkedir (UNESCO, 2015). Bu oranlar değerlendirildiğinde, ülkemizdeki okullaşma oranının hala çok gerilerde olduğu, eğitim alanında yapılacak birçok yeni yatırıma ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

1989 yılından itibaren Türkiye’ye özellikle Bursa’ya Bulgaristan’dan zorunlu göç nedeniyle çok fazla Bulgaristan göçmeni Türkler gelmiştir. Bu gelen göçmen grup arasında çeşitli kademelerden öğretmenler yer almaktadır. Bugün özellikle anaokullarında ve ailesizliklerinde çok fazla okul öncesi eğitim öğretmeni bulunmaktadır.

Bulgaristan’da okul öncesi öğretmeni sınav kriterleri, Türkiye’de ki sınav kriterlerinden farklı olduğundan ve Bulgaristan’da okul öncesi eğitime verilen önemin Türkiye’dekinden farklı olmasından dolayı Bulgaristan’da eğitim alan öğretmenlerin okul öncesi eğitim kurumlarında farklı performans sergiledikleri gözlenmektedir.

Farklı eğitim sisteminde eğitim almış öğretmenlerin eğitimin kalitesi açısından tükenmişlik ve mesleki doyumla ilişkili değişkenlerin belirlenmesi son derece önemlidir. Öğrencileri geleceğe hazırlayacak, onlara yol gösterebilecek öğretmenlerin donanımlı ve

ruhsal açıdan sağlıklı olmaları gerekmektedir. Bu nedenle, gelecek nesillerin yetişmesinde önemli bir role sahip olan öğretmenlerinin eğitimine de özen gösterilmesi gerekmektedir.

Bulgaristan’da farklı eğitim sisteminde eğitim almış okul öncesi öğretmenleri ve Türkiye’de eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ve mesleki doyumları alanında yapılan çalışmaların mevcut olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla Türkiye’de ve Bulgaristan’da okul öncesi öğretmenliği eğitimi almış öğretmenler arasında mesleki doyum bakımından bir fark olabileceği düşünülmektedir. Ancak, Bulgaristan’dan gelen öğretmenlerin Bulgaristan’da sürdürdükleri mesleki yaşamlarının Türkiye’de mesleğe başladıklarında kıdem olarak sayılmayarak sıfırdan başlamış gibi gösterilmesi, Bulgaristan’dan gelen öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin Türkiye’deki öğretmenlere göre farklılık gösterip göstermeyeceği konusu araştırma yapılması isteği oluşturmuştur.

Genel olarak araştırmalar incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ve tükenmişliklerini etkileyebilecek araştırmaların ile birleştirilmediği, genel olarak tek boyutta araştırmalar yapıldığı görülmektedir.

1.1. Problem Durumu

Bu araştırmada; “Türkiye ile Bulgaristan’da Okul Öncesi Öğretmenliği Eğitimi Almış Öğretmenlerin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması” na ilişkin öğretmenlerde, tükenmişlik ve düşük mesleki doyumuna farklı değişkenler doğrultusunda neden olan etkenlerin neler olduğu sorusuna yanıt aranmıştır.

1.2. Araştırma Soruları

Araştırmanın soruları;

- Türkiye’de ve Bulgaristan’da okul öncesi öğretmenliği eğitimi almış öğretmenlerin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeyleri nedir?
- Türkiye’de ve Bulgaristan’da okul öncesi öğretmenliği eğitimi almış öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri ile tükenmişlikleri arasında ilişki var mıdır?

1.3. Amaç

Bu çalışmanın amacı; Türkiye ile Bulgaristan'da Okul Öncesi Öğretmenliği eğitimi almış öğretmenlerin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılmasıdır. Ayrıca araştırmanın, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumlarının ve tükenmişliklerinin incelenmesi nedeniyle bundan sonra yapılacak çalışmalara da yol gösteren nitelikte olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın alt amaçları ise;

- Türkiye’de eğitim alan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyleri nedir?

- Bulgaristan’da eğitim alan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyleri nedir?

- Türkiye’de eğitim alan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri nedir?

- Bulgaristan’da eğitim alan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri nedir?

1.4. Önem

Çalışmanın konusu olan “Türkiye ile Bulgaristan'da Okul Öncesi Öğretmenliği Eğitimi Almış Öğretmenlerin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması”na ilişkin bu çalışma, farklı değişkenler doğrultusunda öğretmenlerde, tükenmişlik ve düşük mesleki doyumuna neden olan etkenlerin belirlenmesi, bu etkenlerin ortadan kaldırılması ve eğitimin en önemli ayağı olan öğretmenin niteliğinin ve eğitimin kalitesinin artırılması açısından önem taşımaktadır. Bu araştırma ile okulların işlevselliğinde önemli rolleri olan öğretmenlerin mesleki doyumsuzluğa ve tükenmişliğine etki eden kişisel ve mesleki değişkenler ortaya konabilir ve önlemek için gerekli bilgi ve becerilerin, seminer, konferans, hizmet içi eğitim ya da yüksek lisans eğitimi yoluyla verilmesinin gerekliliği

ortaya konabilir. Ayrıca Türk eğitim sisteminde eğitim almış öğretmenler ve Bulgaristan eğitim sisteminde eğitim almış öğretmenlerin tükenmişlik ve mesleki doyumları arasında farkın, mevcut eğitim sisteminin önemi ortaya konulacaktır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma, Türkiye’de okul öncesi eğitimi almış 30 öğretmen ve Bulgaristan’da okul öncesi eğitimi almış 30 öğretmen olmak üzere 45- 60 yaş aralığında ki toplam 60 okul öncesi öğretmenin görüşleri ile sınırlı kalmaktadır. Bulgaristan’da eğitim alan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çoğunun emekli olmasından dolayı sınırlı öğretmene ulaşılmıştır.

Ayrıca Bulgaristan’da okul öncesi eğitimi ve okul öncesi eğitimi öğretmenliğine ait literatürün Bulgarca olması nedeniyle yeterince ulaşamamak da araştırmanın sınırlılıklarından biridir.

1.6. Tanımlar

Okul Öncesi Eğitimi; “okul öncesi eğitimi, 0 – 6 yaş arası çocukların gelişim özelliklerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin ve uyarıcı bir çevre sunarak onların zihinsel, sosyal, bedensel ve duygusal yönlerini destekleyen, kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan bir eğitim süreci ve zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş çocukların bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimini planlanmış bir ortam içinde sağlayan ve onları ilköğretime hazırlayan bir eğitim kademesidir” (MEB, 2014/2015).

Öğretmen; “ulusal ve evrensel değerleri benimseyen ve sorunlara çözüm üreten, milli eğitimin ve alanı ile ilgili ders programlarının amaçlarını davranışa dönüştüren, öğrenmeyi öğrenen bireyleri, her bireyin gereksinimini de dikkate alarak yetiştiren kişidir” (MEB, 2014/2015).

Okul öncesi öğretmeni; “Milli Eğitim’in amaç ve temel ilkelerine uygun, çocukların gelişimini sağlayarak iyi alışkanlıklar kazandırmak ve onları ilköğretime hazırlamak, şartların elverişsiz olduğu bölgelerden ve ailelerden gelen çocuklara ortak ortamı hazırlamak, çocukları Türkçe’yi düzgün ve doğru konuşan bireyler olarak yetişmesini sağlamak, çocuk gelişimi ve eğitimi yada okul öncesi eğitimi alanında eğitim alarak öğretmenlik formasyonuna sahip kişiler okul öncesi öğretmeni olarak görev alabilirler (Tebliğler Dergisi, 2004).

Mesleki doyum; “bireylerin işlerini ve iş yaşamlarını değerlendirmeleri sonucu ulaştıkları haz duygusudur” (Başaran, 1982).

Tükenmişlik (Burnout); “iş gereği insanlarla yoğun ilişki içerisinde olan bireylerde görülen duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı sendromudur” (Maslach, 1982).

2. Bölüm

Literatür (Alan Yazın)

Bu bölümde, alan yazına dayalı olarak okul öncesi eğitim, mesleki doyum ve tükenmişlik kavramlarını açıklamaya yönelik kurumsal bilgilere ve araştırmanın konusu ile paralel yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim

Bireyin kişilik özelliklerinin temeli okul öncesi dönemde atıldığından bu dönem oldukça önemlidir. Milattan (+) önce (M.Ö) Eflatun’un “Protgoros” isimli eserinde bu dönemin önemini vurgulamıştır. Comenius, Montaigne, Fenelon, Frobel, Montessori ve Piaget gibi eğitimcilerde bu konu üzerinde çalışmışlardır (Ertürk, 2012).

Özellikle 1782-1852 yılları arasında yaşaya düşünür ve eğitimciler çocuk gelişimi alanında günümüze kadar ışık tutan görüşler ortaya koymuşlardır (Meydan, 1984). Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarının kuruluşu II. Meşrutiyetin ilanından (1908) öncesine gitmekte ancak resmi kurumların açılması Balkan Savaşlarından (1912-1913) sonra görüldüğü bilinmektedir (Akyüz, 1996).

1913 yılında okul öncesi eğitimi alanında bir takım yasal düzenlemeler yapılmıştır. 6 Ekim 1913’te Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati’nin (İlköğretim Geçici Kanunu) 3. Maddesinde anaokulları ilköğretim kurumları arasında gösterilmiş, 4. Maddesinde ise 4 yaşından 7 yaşına kadar olan çocuklar için anaokullarının kurulacağı belirtilmektedir (Kuday, 2007). 1915 yılında “Ana Mektepleri Nizamnamesi” yürürlüğü konulmuş, Cumhuriyet döneminde ilk yasal düzenlemeler 1923’te “Gebe Kadınların Emzikli Annelerin Çalıştırılması Nizamnamesi” çıkarılmıştır (Education Audiovisual and Culture Executive Agency [EACEA], 2010). Ana Mektepleri Nizamnamesi gereğince açılan “Ana Öğretmen Okulu” ve “Resmi Anaokulları” 1919 yılında kapatılmış, 1927 yılında yeniden açılan okullar 1933’e kadar eğitim vermeye devam etmişlerdir (Yangın, 1991).

Cumhuriyetin ilk dönemlerinde 38 şehirde 80 anaokulu bulunmaktaydı ve bu kurumlarda yaklaşık 5880 öğrenci eğitim almaktaydı (Başal, 2013). Bu sayı 1937-1938 öğretim yılında 47 anaokulu ve 1555 öğrenciye inmiş, 1987-1988 yılında ise 454 anaokulunda 15.134 çocuk eğitim almıştır. 1999-1997 yılında 7200 okulda 228.898 çocuk eğitim alırken, 2001-2002 eğitim öğretim yılında ise 11.287 okulda 289.066 öğrenci eğitim almıştır (Kartal, 2007).

Okul öncesi eğitim döneminde 1990-1994 yıllarında okullaşma oranı VI. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda 1993-1994 eğitim ve öğretim döneminde %11.5, 2001-2005 yıllarında VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda %25 olarak belirlenmiştir. Gelişmiş ülkelerde bu oranı %90'lara ulaştığı göz önüne alındığında bu aladaki çalışmalara hız verilmesi gerekmektedir (Devlet Planlama Teşkilatı (DPT), 2000).

XVIII. Milli Eğitim Şurası (2010), 60-72 aylık çocukluk döneminde okul öncesi eğitimin zorunlu kılınması için çalışmalar başlatılması ve bu amaç doğrultusunda Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) ile muhtarlıklar, sağlık ve nüfus müdürlükleri ile Milli Eğitim Müdürlükleri arasında bilgi akışının ve koordinasyonun sağlanması amaçlanmıştır (Milli Eğitim Şuraları, 2010). 1739 sayılı Mili Eğitim Temel Kanunu'nda düzenlemeler yapıldıktan sonra, "Okul öncesi Eğitim Kanunu" çıkarılarak, genel bütçeden okul öncesi eğitime ayrılan bütçenin artırılması kararı verilmiştir (Milli Eğitim Şuraları, 1993).

Aşağıda tablo 2.1'de 2009–2012 Arası Öğretim Yıllarına Göre Okul öncesi Eğitimde Okullaşma Oranları verilmiştir.

Tablo 2.1.

2009–2012 Arası Öğretim Yıllarına Göre Okul öncesi Eğitimde Okullaşma Oranı

Öğretim Yılı	Okul Öncesi			
	Yaş	Toplam	Erkek	Kadın
2009/10	3-5 yaş	30.93	31.42	30.41
		26.63	26.94	26.31
	4-5 yaş	44.04	44.86	43.18
		37.36	37.88	36.8
2010/11	3-5 yaş	28.03	28.61	27.42
		27.71	28.23	27.15
	4-5 yaş	37.94	38.84	36.98
		37.46	38.28	36.58
2011/12	3-5 yaş	37.12	37.96	36.24
		32.68	33.11	32.22
	4-5 yaş	46.83	47.88	45.72
		41.57	42.23	40.87

Millî Eğitim İstatistikleri, (2014/2015)

Tablo 2.1’de görüldüğü gibi; 5 yaş grubu okul öncesi öğrencileri için ilkokula yapılan kayıtlar dikkate alındığında “Ayarlanmış Net Okullaşma Oranı” toplamda %61.69 olurken, erkeklerde oran %62.15, kızlar için %61.21 olarak görülmektedir. 5yaş okul öncesi yaş grubunda bu oran veli isteği ile ilkokula kayıt yaptıranlar 74.141 öğrenci iken, okul öncesi 5 yaş grubu okula devam etmekte olan çocuklarda 503.926 öğrenci, toplamda ise 5 yaş grubu çağ nüfusuna oranlıdır (MEB, 2014/2015).

Tablo 2.2’de 2012–2015 Arası Öğretim Yıllarına Göre Okul Öncesi Eğitimde Okullaşma Oranları verilmiştir.

Tablo 2.2.

2012–2015 Arası Öğretim Yıllarına Göre Okul Öncesi Eğitimde Okullaşma Oranı

Öğretim Yılı	Okullaşma Oranı*	Okul Öncesi			
		Yaş	Toplam	Erkek	Kadın
2012/13	Brüt	3-5 yaş	30.93	31.42	30.41
	Net		26.63	26.94	26.31
	Brüt	4-5 yaş	44.04	44.86	43.18
	Net		37.36	37.88	36.8
	Brüt	5 yaş	55.35	57.34	53.24
	Net		39.72	41.03	38.33
2013/14	Brüt	3-5 yaş	28.03	28.61	27.42
	Net		27.71	28.23	27.15
	Brüt	4-5 yaş	37.94	38.84	36.98
	Net		37.46	38.28	36.58
	Brüt	5 yaş	43.49	45.38	41.49
	Net		42.54	44.27	40.72
2014/15	Brüt	3-5 yaş	37.12	37.96	36..24
	Net		32.68	33.11	32.22
	Brüt	4-5 yaş	46.83	47.88	45.72
	Net		41.57	42.23	40.87
	Brüt	5 yaş	66.02	68.42	63.48
	Net		53.78	55.27	52.21

Millî Eğitim İstatistikleri, (2014/2015)

*Okul öncesi okullaşma oranı; 3-5, 4-5 ve 5 yaşları.

Tablo 2.2’de görüldüğü gibi; son yıllarda okul öncesi eğitime olan ihtiyacın giderek artması, okul öncesi eğitim ile ilgilenenlerin daha kaliteli program ve eğitim ortamının oluşturulması için önemli nitelikte olmuştur. Her geçen gün Türkiye’de ve dünyada okul öncesi eğitimle ilgili yapılan araştırmalarda artış gözlenmektedir. Okul öncesi eğitimin karşılanabilecek şekilde ve kalitede yapılması için çabalar harcanmakta, neredeyse tüm illerde okul öncesi eğitimin yaygınlaşmasına yönelik çalışmalar yapılmış ve bu çalışmalarla okul öncesi eğitimde okullaşma oranının artması sağlanmaktadır (MEB, 2014/2015).

Okullaşma oranındaki artışla birlikte eğitimde kalite alanında çalışmaları gerektirmektedir. Okul öncesi eğitimi kurumlarında kullanılmakta olan programın gelişimi ve öğrenme kuramları, toplumun gelişen ve değişmekte olan ihtiyaçları, ilköğretimde kabullenilen ilkeler, yaklaşım ve özelliklerle birlikte gözden geçirilerek geliştirilmiştir (MEB, 2014/2015). Türkiye’de okul öncesi kurumlar süresine göre ise üç çeşittir. Bunlar;

- Tam Gün Eğitimi: Anaokulları ve uygulama sınıflarında aynı gruptaki çocuklara yönelik sabah ve öğleden sonrayı kapsayacak şekilde, öğretmenlerinde çalışma saatini aşmayacak biçimde okul müdürlüğüne düzenlenen çizelgeye uygun yapılan eğitim,

- Yarım Gün Eğitim: Okul öncesi eğitim kurumlarında günlük 6 saat çalışma süresi aşılmayacak şekilde sabah yada öğleden sonra yapılan eğitim,

- İkili Eğitim: Okul öncesi eğitim kurumlarında, her gruba bir öğretmen ve günlük 6 saat çalışma süresini aşmayacak şekilde sabah ve öğleden sonra yapılan eğitimidir (MEB, 2014/2015).

2.1.1. Türkiye’de okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi. Doğumdan ilkokul başlangıcına kadar olan çocukluk dönemindeki çocukların bireysel ve gelişimsel yapılarına ve özelliklerine uygun bir biçimde yönlendiren, aile ve kurumlarda verilen bir eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır (Çeliköz & Kefi, 2013).

Mecburi ilköğretim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsayan okul öncesi eğitimi, MEB Okul Öncesi Eğitimi Kurumları Yönetmeliği'ne göre 36-72 aylık çocuklara anaokulu/uygulama okullarında, 60-72 aylık çocuklara ise anasınıflarında eğitim verilmektedir (MEB, 2006).

Yapılan çalışmalarda 4 yaşına kadar zihinsel gelişimin %50'sinin, 4 yaşından 8 yaşına kadar %30'unun oluştuğu analiz edilmiş ve 18 yaşına kadar çocukta görülen okul başarısının %33'ünü de çocuğun okul öncesi dönemde almış olduğu eğitime bağlı olduğu görülmüştür (Senemoğlu, 2001; Koçak, 2001). Kişilik gelişiminin büyük bölümünün 0-5 yaş arası tamamlandığı göz önüne alındığında, okul öncesi eğitim, çocuğun uyumlu ve başarılı bir kişilik geliştirmesi için belirleyici olmaktadır.

Çocuğun okul öncesi dönemdeki ihtiyaçları, günümüz bilim ve teknolojik gelişmelerin sağladığı imkanlarla aileler tarafından tek başına karşılanamaz durumdadır. Çocuğun, düzenli sağlık kontrolleri için çocuk doktoruna ihtiyaç olduğu gibi evde aile tarafından sağlanamayan eğitim imkanları ile düzenli öğrenim programına başarılı bir geçiş için ailenin dışında eğitimciye ihtiyaç vardır. Okul öncesi eğitim kurumlarında ailelere gerekli eğitim desteği sağlandığından bu kurumlar önemli role sahiptirler (Oktay, 1990). Demokratik ve çağdaş toplumlarda, çocukların duygu ve düşüncelerin özgürce ifade edilebilmesi, girişimci ve araştırmacı, haklara saygılı bireylerin yeteneklerinin de farkında olarak duygusal ve ruhsal yönden sağlıklı bireyler olarak büyümesi bu dönemdeki çocukların eğitimine önem verilerek sağlanabilir (Kandır, 2001).

2.1.2. Türkiye'de okul öncesi eğitimin temel amaçları. Milli Eğitim temel ilke ve amaçlarına uygun şekilde okul öncesi eğitimin temel amaçları;

- Çocukların zihinsel, duygusal bedensel ve sosyal yönlerinin gelişimi ve temel alışkanlıkların kazanımını sağlamaya yardımcı olmak,

- Çocuklarda milli, manevi, ahlaki ve kültürel olarak insani değerlere bağlı olmasını sağlamak,

- Bu gruptaki çocukları ilköğretime hazırlanmak,

- Vatan, millet, bayrak ve Atatürk sevgisi kazandırmak,

- Dürüst, saygılı, nazik birey olmalarını ve sorumluluk yüklenmelerini sağlamak,

- Çocuğun kendini ifade edebilmesini ve benliğinin gelişmesine imkan sağlamaktır

(Oktay, 1991; MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (OÖEP), 2013).

2.1.3. Türkiye’de okul öncesi eğitimin temel ilkeleri. Okul öncesi eğitimde temel ilkeleri,

- Okul öncesi eğitimi çocuğun gereksinim ve farklılıklarına uyumlu olmalı,

- Sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimi desteklenerek çocuk ilkokula hazırlanmalı,

- Okul öncesi eğitim kurumlarında demokratik eğitim anlayışına uygun eğitim ortamı oluşturulmalı,

- Düzenlenecek etkinlikler çocukların ilgi ve gereksinimleri kadar kurumun olanakları göz önünde bulundurularak oluşturulmalı,

- Çocuğun bildiklerinden başlanarak, deneyerek öğrenmesine olanak sağlanan eğitim süreci sunulmalı,

- Çocukların Türkçe’yi düzgün, doğru ve güzel şekilde konuşmaları sağlanmalı,

- Verilen eğitim ile okul öncesi dönemde çocuklarda, sorumluluk, yardımlaşma, paylaşma, hoşgörü, sevgi ve saygı davranışları geliştirilmeli,

- Çocuklara öz denetim kazandırılarak, kendilerine güvenmesi ve saygı duyması sağlanmalı,

- Bu yaş grubunda olan çocukların en iyi öğrenme yönelimleri oyun olduğundan, eğitim etkinlikleri oyun temelli olmalıdır,

- Çocuklarla iletişim kurarken çocuğun kişiliğini zedeleyecek biçimde davranılmamalı ve baskı kurulmamalıdır,
- Çocukların yarım duyduklarında yetişkin desteği ve rehberliği alma konusunda yakınlık ve güven verilmeli,
- Çocukların kendi duygular ve başkalarının duygularının farkına varması sağlanmalı,
- Eğitim programları hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalı,
- Çocuk ve ailenin eğitim süresince katılımı sağlanmalıdır,
- Rehberlik hizmeti ve eğitim bütünleştirilerek verilmelidir,
- Eğitim programı çocuğun gelişimine göre düzenli olarak değerlendirilmelidir,
- Değerlendirme sonuçları eğitimcinin çocuğa uygun programlar geliştirmesi amacıyla etkin olarak değerlendirilmelidir (MEB OÖEP, 2013).

2.2. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Öğretmeni

Okul Öncesi Eğitim Programı’na devam eden çocukların, doğuştan sahip oldukları potansiyelin maksimum seviyede olması için eğitim görülen kurumun nitelikleri kadar öğretmenin niteliği de önemlidir. Nitelikli bir eğitim için sağlanan kurum iyi yetişen öğretmen ve fiziksel ortamın mevcut olması gereklidir. Okul öncesi öğretmenleri, okul öncesi eğitim kurumlarında 0-72 yaş arası çocukların gelişim düzeylerine ve kişisel özelliklerine uygun uyarıcı çevre imkanı sağlayan, çocukları bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişimlerini sağlayan ve çocukları toplumun kültürel değerleri konusunda en iyi şekilde yönlendirerek ilköğretime hazırlayan öğretmenlerdir (Öztürk, 2006).

Türkiye’de okul öncesi eğitimi öğretmeni olarak yetişme süresince; çocuk gelişimi psikolojisi, insanın anatomisi ve biyolojisi, plan yapmak ve uygulamak için gerekli bilgiler öğrenilir. Drama, müzik ve oyun hakkında bilgi sahibi olunur. Engelli çocukların özellikleri ve eğitime entegre olmaları, insanlarla olan ilişkileri, psikolojisi, çocuk sağlığı, öğretim

teknikleri vb. konularında teorik ve uygulamalı eğitimler verilmektedir. Etkili öğretmenlik üç alt boyutta tanımlanmaktadır. Etkili öğretmenin karmaşıklığı tanıdığı, açık ve net şekilde iletişim kurabildiği ve vicdanlı hizmet ettiğini belirtmektedir (Öztürk, 2006).

2.2.1. Türkiye’de okul öncesi öğretmenin önemi. Öğretmenler çocuklara gelişimsel ve davranışsal hedefleri kazandırırken belirli konuları ön planda tutmak zorundadır. Annesinden gün boyu ayrılmak zorunda kalan çocuğun karşısına çıkan öğretmen, çocuğun ev dışındaki bireylere güvenmesine yardımcı olur (Gürbüz, 2008). Çocuktaki bu güvenin tam oturmuş olması için, öğretmenin kişiliğinin de tam oturmuş olması gerekmektedir. Öğretmenin kişiliği; yetenekleri, bilgisi ve meslek sevgisi çocuklarla ilişkisini ve mesleki başarısını etkileyen en önemli faktördür.

Okul öncesi eğitim öğretmeni, öğrenim sürecinin temel ögesidir. Okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesi de öğretmenleri ile orantılıdır. Öğretmenler bilgilerini sürekli tazelemeli ve zenginleştirmelidir. Öğretmen, çocukla oynayan, onlarla şarkı söyleyen, sevinen ve üzülen bir arkadaş olmasının yanı sıra, çocuk için bir model teşkil etmeli ve görünümüne, davranışlarına, düşüncelerine dikkat etmeli ve çocukların her birine bir birey olarak kabul etmelidir (Aral, Kandır & Yaşar, 2000; Gürbüz, 2008). Bundan dolayı okul öncesi öğretmenin taşıdığı nitelikler, çocuk için çok önemlidir.

2.2.2. Türkiye’de okul öncesi öğretmenin özellikleri. İyi bir okul öncesi öğretmenin en belirgin özelliği sakin ve sabırlı olmasıdır (Dağal, 2012). Okul öncesi öğretmenliği için kişilik özellikleri ve yeterli yetiştirme çok önemlidir. Okul öncesi öğretmenin, bir çocuğun duygusal niteliklerini karşılayabilmesi için onları seven, duyarlı, sakin ve anlayışlı, güler yüzlü ve enerji dolu olması gerekmektedir (Başal, 2013).

Okul öncesi öğretmeninin sahip olması gereken özellikler;

- Çocuk gelişimi ve eğitimi beslenmesi ve sağlığı konularında bilgi sahibi olması,
- Müzik, resim, oyun ve drama konularında bilgili, aynı zamanda eğitim materyalini temin edebilecek beceriye sahip olması,
- Okul Öncesi Eğitimi Programı hakkında bilgi sahibi olması,
- Mizah duygusuna sahip olması,
- Çocuk davranışlarından sıkılmaması,
- Sabırlı olması,
- Sorumluluk sahibi olması,
- Çocuktaki küçükte olsa ilerlemeyi görebilmesi,
- Yaratıcı olması,
- Yeniliklere uyum sağlayabilmesi,
- Türkçe'yi iyi ve güzel kullanması,
- Edebiyat ve fen bilgisi konularında bilgi sahibi olması,
- Hoşgörülü olması,
- Dış görünümüne dikkat etmesi,
- Aileler ve meslektaşları ile işbirliği yapabilmesi,
- Güvenilir olması,
- Hızlı ve doğru karar verebilmesi,
- Meslek ahlakının olması,
- Rehber olması,
- Sağlıklı ve neşeli olması (Dağal, 2012).

2.2.3. Türkiye’de Okul Öncesi Öğretmeninin Sorumlulukları ve Görevleri. Okul

Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği’nin 20. Maddesine göre, öğretmenin görev, yetki ve sorumlulukları;

- Eğitim programına göre yıllık ve günlük program hazırlamak ve uygulamak,
- Eğitim saatleri takip defterini imzalamak,
- Etkinlik için gerekli eğitim materyallerini hazırlamak,
- Eğitim materyallerinin korunması, bakımı ve onarımının sağlanması,
- Çocukların bilgilerini içeren formları ve Okul Öncesi Eğitim Programı’nda

bulunan davranış değerlendirme formunu doldurmak, sağlık ve gelişim kayıtlarını tutarak yılsonu gelişim raporu hazırlayarak öğrenci dosyasını oluşturmak,

- Aile eğitimiyle ilgili çalışmaları uygulamak,
- Okulda kutlanacak özel günlerin planlanması ve uygulamasını yapmak,
- Okuldaki genel etkinliklere katılmak,
- Özel eğitim gerektiren çocuklar için eğitim önlemleri almak,
- Nöbet çizelgesine uygun olarak görevlerini yerine getirmek,
- Kanun, Tüzük, Yönerge, Genelge ve Tebliğler Dergisi’ni okumak ve

imzalamak,

- Zümre öğretmenler kurulu ve öğretmenler kurulu toplantılarına katılmak,
- Görevlendirme ve ihtiyaç durumunda tahakkuk memurluğu görevi yapmak,
- Yönetim tarafından verilen eğitimle diğer görevleri de yapmak (Resmi Gazete

(RG), 2014).

Okul öncesi eğitimde bütün bu sayılan görev ve sorumluluklara temel teşkil eden önemi fonksiyon; okul öncesi eğitimin temel amacını da oluşturan, çocuğun beden, sosyal, duygusal ve zihin gelişimine yardımcı olmaktır.

2.3. Bulgaristan’da Okul Öncesi Eğitimi

Bulgaristan’da Milli Eğitim Kanunlarına göre okul öncesi eğitimi 3-7 yaş arası çocuklara verilir. Bulgaristan’da okul öncesi eğitim devlet tarafından gerçekleştirilen, sosyal ve pedagojik sistemin bir parçası, eğitimin ise ilk basamağıdır. Bulgaristan’da okul öncesi eğitimin temelleri Frobel’in görüşlerine dayanmaktadır. Alman eğitimci ve filozofu olan özellikle okul öncesi eğitimle ilgilenmiş, 1837’de ilk çocuk bahçesini kurmuştur. J.J. Rousseau’nun ve Pestalozzi’nin görüşlerini savunan Fröbel çocukların gelişimini açık havada yapılan alıştırma, oyunlar ve şarkılar ile kolaylaşacağı görüşündedir (Bulgaristan Konsolosluğu, b.t.).

Frobel (Alman Eğitimcisi 1782-1852) “Oyun çocuğun tüm yaşamını belirleyen çekirdektir ve okul öncesi dönemde çocuğun en katkısız ve ruhsal doyum sağlayan uğraşdır” söylemiştir (Seyrek & Sun, 2003). Ayrıca, eğitici oyuncakların, çocuğun kendi kendine öğrenme becerisine yardımcı olarak zemin hazırladığı görüşündedir (Sevinç, 2004; Baykoç & Dönmez, 1992).

Bulgaristan’da ilk anaokulu 10 Ağustos 1882 yılında M.Jivkov ve hanımı tarafından açılmıştır. Bu kurum çocuk bakım evi adı altında açılmış olup, okulun ilk eğitimcileri de olmuştur. Ayrıca 1887 yılında M.Jivkof Bulgaristan’da ilk anaokulu programını yazmıştır. Yazılan bu programın özellikleri aşağıda verilmeye çalışılmıştır:

- Çağdaş Avrupa’nın kullandığı teorilere programında yer vermiştir.
- Frobel’in metodik sistemi kullanılmış ancak idealizm ve mistik düşüncesi okul öncesi programında yer almamıştır.
- Avrupa’dan alınan teoriler birebir kullanılmayıp, Bulgaristan şartlarına uygun hale getirilmiştir (Jifkof, 1883).

Jivkov'un pedagojik bakış açısı ve uyguladığı program günümüzdeki Bulgaristan okul öncesi eğitim sistemine ışık tutmuş ve yol gösterici olmuştur. Bu sistemin amacı çocuğu bütünsel ele alarak her yönüyle dengeli bir şekilde gelişmesini sağlarken aynı zamanda sosyal, kültürel açıdan eğitim almış bir birey olarak yetişmesini sağlamaktır. Ayrıca çocuğu yaratıcı bir birey haline getirmeyi amaçlamaktadır. Jivkof'a göre çocuk toplumun diğer bireyleriyle eşit haklara sahip bireydir. Ona karşı sınırsız sevgi, saygı, şevkat ve güven gösterilmelidir (Jifkof, 1883).

Programın içeriğinde aşağıdaki etkinlikler yer almaktadır:

- Jimnastik ve geziler,
- Hesaplama,
- Anadili,
- Çevre bilinci,
- Sanat etkinlikleri, resim,
- Müzik,
- Yapı inşa etkinlikleri gibi (Jifkof, 1883).

1923 yılında o dönemin Milli Eğitim Bakanlığı'nca 20.000 nüfuslu şehirlerde anaokulu açılmasını zorunlu kılan bir kanun çıkarılmıştır. 1934 yılında da o dönemin Milli Eğitim Bakanı Yanaki Mollof tarafından bu kanun genişletilerek 5000 nüfuslu olan yerleşim yerlerinde anaokulu, 20.000 nüfuslu yerlerde de kreşlerin açılmasını (2-5 yaş) zorunlu kılmıştır. Ayrıca köylerde de yazın hizmet veren anaokulları (3-7 yaş) ve kadınların çalıştığı fabrikalarda da tam gün eğitim veren çocuk evleri açılması zorunlu kılmıştır. Anne ve babaların yaz aylarında tarlada rahat çalışmalarını için bazı kiliselerde yaz anaokulları açılmıştır. O dönemde anaokullarının yararını gören muhtarlar köylerdeki anaokulu sayılarını arttırmışlardır (Kulivhev,2014).

Ayrıca bu yıllarda Amerika'dan Bulgaristan'a gelen Elizabeth Klark'ta her çocuk için anaokulu eğitiminin zorunlu hale gelmesi için çeşitli yollar denemiş ve 1929 yılında okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin uzmanlaşması ve okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, okul öncesi öğretmenlerinin aynı amaçlar doğrultusunda hep birlikte hareket etmeleri amacıyla Frobel Vakfını kurmuştur. Bu vakıf 1948 yılında Komünist partisi tarafından kapatılmış, Miss Klark, 1933 yılına kadar Amerikan Anaokulunda müdürlük yaparken aynı zamanda 2 senelik önlisans düzeyinde okul öncesi öğretmenleri yetiştirmeye devam etmiştir. Bu tarihten sonra bu görevini öğrencisi Bulgar Penka Kasabova'ya devrederek, kendisi köylerde okul öncesi eğitimini yaygınlaştırma faaliyetlerine yoğunlaşmıştır (Kasabova, 2001).

Miss Klark'a göre; önce öğretmen eğitilecek daha sonra öğretmen aracılığıyla çocuk eğitilecektir. Ona göre çocuk bilgileri daha sonra da alabilir ama çocuğun kişiliği okul öncesi eğitimi aldığı yaşlarda oluşmaktadır (Kulichev, 2014).

Yirminci Yüzyılın başlarından itibaren Bulgaristan'da üç çeşit okul öncesi kurumu mevcuttur:

- Devlet Okulları,
- Belediye Okulları,
- Özel sektöre bağlı okullar.

Devlet okulları, devlet tarafından finanse edilir ve oraya sadece özel eğitime muhtaç çocuklar alınmaktadır. Belediye okulları belediye tarafından finanse edilmekte, özel okullar ise tüzel kişiler tarafından açılmaktadır (Bulgaristan Okul ve Okul öncesi Eğitimi Kanunu, Okul öncesi Eğitimi [Bulgaria Preduchilishtno Zakon obrazovanie ,Preduchilishtno Obrazovanie], 2016).

Bulgaristan'da okul öncesi kurumlar süresine göre ise üç çeşittir. Bunlar;

- Tam gün hizmet veren okullar (9 ya da 12 saat kalınabilir)
- Haftalık hizmet veren okullar (24 saat)

- Yarım gün eğitim veren okullar (6 saat).

Tam gün ve haftalık olan okullarda bütün yıl eğitim verilmekte, yarım gün hizmet veren okullar 15 Eylül'de başlayıp 30 Mayıs'ta tatil edilmektedir (Bulgaristan Okul ve Okul öncesi Eğitimi Kanunu, Okul öncesi Eğitimi [Bulgaria Preduchilishtnoto Zakon obrazovanie, Preduchilishtno Obrazovanie], 2016). Tüm anaokullarındaki çocukların yaşları 3 ila 7 yaş arasında değişmektedir (Bulgaristan Okul ve Okul öncesi Eğitimi Kanunu, Okul öncesi Eğitimi [Bulgaria Preduchilishtnoto Zakon obrazovanie, Preduchilishtno Obrazovanie], 2016).

Bulgaristan'da okul öncesi öğretmen adayları 3 sene boyunca eğitim görüp son senelerinde staj eğitimlerini almaktadırlar (Ruşçuk, Angel Kınçev Üniversitesi,2014). Devlet anaokullarında çoklu zeka kuramına uygun eğitim verilmektedir (Bulgaristan Okul ve Okul öncesi Eğitimi Kanunu, Okul öncesi Eğitimi [Bulgaria Preduchilishtnoto Zakon obrazovanie, Preduchilishtno Obrazovanie], 2016).

Bulgaristan okul öncesi eğitimi vermek için çok iyi bir alt yapıya sahiptir. Ayrıca okul öncesi çağı çocukların hemen hemen %100'ü okul öncesi eğitim almaktadır (Kliment Ohridski Üniversitesi, 2014). Ancak son yıllarda gözlenen okul öncesi eğitime olan ilgi ve katılım gittikçe azalmaktadır. Bunun nedenlerinden biri özellikle bazı etnik gruplarının çocuk sayılarının daha fazla olması, buna karşın, bu ailelerin okul öncesi eğitiminin önemi konusunda daha bilinçsiz olmaları, ayrıca, maddi imkânsızlıklardan dolayı da çocuklarını okula göndermemeleridir (Daskalova ve diğerleri., b.t.).

Bulgaristan'da 2013- 2014 yılında çocukların okul öncesi kurumlarına kayıtları yaklaşık olarak %83'dür. Okul öncesi eğitimi 2002 yılında, 6-7 yaş çocukları için 2010'da ise 5-6 yaş gurubu çocuklar için zorunlu hale getirilmiştir. Okul öncesi eğitimi insanın kişisel ve toplumsal gelişimi için bir temel basamak olduğundan ve çocuğun dil gelişimine araştırma yeteneklerine sosyal yeteneklerinin ve davranışlarının kazandırıldığı dönem olduğu için okul

öncesi gelişimi 'eğitim öğretim 2020' dört yaş çocukların %95'i okul öncesi kapsamına alınması öngörülmektedir (Kliment Ohridski Üniversitesi, 2014).

2.3.1. Bulgaristan'da okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi. Bulgaristan Milli Eğitim sistemine göre okul öncesi eğitimle; aileyle işbirliği içerisinde; kreş, anaokulu ve ilkokulun sağlıklı bir şekilde geçişi sağlanır, bu sayede çocukların bu yaşta çok yönlü gelişmelerinin temelleri atılmış olmaktadır. Okul öncesi kurumlarında 3-6 yaş aralığındaki çocuklar çeşitli yetenekler kazanırken aynı zamanda entelektüel yönde de gelişmektedirler. Bu durum okul öncesi programının ve pedagojik faaliyetlerin temelini oluşturmaktadır (Bulgaristan Milli Eğitim Yayını [Ministersvo na Narodnata Prosveta], 1984).

2.3.2. Bulgaristan'da okul öncesi eğitimin temel amaçları. Bulgar yönetmeliğinin üçüncü bölümünün beşinci maddesinde okul öncesi eğitimin temel amaçları şöyle yer almaktadır;

- Her çocuk yaş özellikleri, gereksinimleri, yeteneği ve ilgi alanlarına göre entelektüel, sosyal duygusal, psikomotor yönde gelişmesi için desteklenmelidir.
- Bulgar kimliğini korunmalıdır.
- Çocukların kendini kişisel, mesleki ve aktif sosyal hayatlarında daha iyi ifade etmeleri için bu yönde davranışlar kazandırmaya çalışılmalıdır.
- Çocukların yeteneklerini erken yaşta keşfedilerek her çocuğu yatkın olduğu yönde gelişmesini ve çocuğun yönlendirilmesine yardımcı olunmalıdır.
- Ülkesinin gelişmesini için kendi geliştiren, yaratıcı, dinamik, sanata ve estetiğe önem veren bireyler yetiştirilmesi sağlanmalıdır.
- Çocukların yaş özellikleri ve hayatın gerektirdikleri göz önünde bulundurulup uygun etkinlikler ve metotlar kullanılarak çocukların fiziksel, bilişsel ve sosyal yönde gelişmesi sağlanmalıdır.

- Çocuklara öğrenme yöntemi kavratılarak, çocuğun zeka ve çalışma kabiliyetinin gelişmesi ve bu sayede problemleri bilerek ve anlayarak çözebilmesinin sağlanmalıdır.

- Çocuk için oluşturulan kolektif ortamdaki çalışma etkinlikleri sayesinde toplum için yararlı sosyal yetenekler geliştirilmelidir.

- Her çocuğu çok yönlü gelişmesi bu sayede topluma faydalı, bilimsel düşünebilen yaratıcı bireyler yetiştirmesi sağlanmalıdır (Okul Öncesi Yönetmeliği, [Zakon Za Predučilišnoto Ī Učilištnoto Obrazovanie], 2015).

2.3.3. Bulgaristan'da okul öncesi eğitimin temel ilkeleri. Okul öncesi eğitimin temel ilkeleri,

- Bilimsel temellere dayanarak çocuklara yemek ve hijyen kültürünü davranış biçimi olarak kazandırmak.

- Çocuklara; giyinmek, soyunmak, beden temizliği ve çevresini temiz ve düzenli tutmak gibi davranışlar kazandırmak.

- Çocuğun hastalıklara karşı vücut direncini yükseltmek için çocuklara egzersizler yaptırmak. Bu egzersizler sayesinde çocuğun fizyolojik fonksiyonlarını aktif hale getirmek ve çocuğun fiziksel yönde gelişmesine yardımcı olmak.

- Anaokulların da 6 yaşına kadar çocuklara aktif düşünsel ve araştırmacı davranışlar kazandırılmak için uygun ortam sağlamak.

- Çocuğun sosyal duygusal gelişimi için anaokulunda çocuğun yaşlılarından oluşan bir kolektif ortam sağlamak. Bu ortamda çalışma faaliyetleri sırasında oyun oynarken çocuklarda toplum için yararlı sosyal yetenekler geliştirmek.

- Okul öncesi eğitiminde oyun, çocuğun gelişiminde hayati önem taşır. Çocuklara evrensel insan vasıfları kazandırmak için ortam sağlar. Oyun sayesinde arkadaşlık ve yardımlaşma değerlerini, kurallara uymayı, beraber kazanılan başarılarından mutlu olmayı öğrenmek.

- Anaokulunda gerçekleştirilen iş ve yaratıcı teknik eğitimi sayesinde çocuklara yaşitlarıyla beraber planlama ve proje yapma davranışları kazandırmak.

- İş eğitimi dersi; çocukların; doğa köşesinde oynarken, yemek yerken, sınıf düzenini sağlarken kendi oyuncaklarını kendileri yaparken sanata ve estetiğe ulaşmaları için ortam hazırlar. Çocukların estetik yönde de gelişmesini sağlar.

- İş eğitimi dersi sayesinde işbirliği içinde çalışabilme yeteneği, çalışma isteği, sınıfta düzen sağlama, yaratıcı teknik davranışlar sergileme davranışlarını kazandırmak.

- Doğadaki ve çevredeki güzelliklere karşı duyarlı olmak ve yaratıcılığa teşvik etmek.

- Dramayı, edebiyatı, çocuk için yapılan gözlemleri kullanarak çocukların renklere, sese, müziğe, ritme, ses tonlarına karşı duygusal yaklaşımını gözlemlemek,

- Yaratıcılıklarının gelişmesini sağlamak ve bunları baz alarak çocuklara estetik deneyim ve özellikler kazandırmak (Okul Öncesi Yönetmeliği, [Zakon Za Predučilişnoto İ Uçilişnoto Obrazovanie], 2015).

2.4. Bulgaristan'da Okul Öncesi Eğitim Öğretmeni

Bulgar okul öncesi yönetmeliğine göre; okul öncesi öğretmeni, 3-6 yaş aralığındaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun olarak uyarıcı çevre imkanları dahilinde çocukların fiziksel, sosyal, duygusal, entellektüel yönde gelişimini sağlayan kişidir. Kanun ve yönetmelikler çerçevesinde planlarını hazırlar, uygular ve çocuğa okulu sevdiren. Bulgarca'yı doğru ve güzel konuşmayı öğretir, çocuğa öğrenme davranışını kavratır. Çocuklara işbirliğini öğretir, birlikte çalışmayı sevdiren. Vatani, milleti için örnek bir insan olması için çocuğa yardımcı olur (Okul Öncesi Yönetmeliği, [Zakon Za Predučilişnoto İ Uçilişnoto Obrazovanie], 2015).

Okul öncesi eğitimi alacak öğretmen aday adayları öncelikle yazılı sınava, ardından mülakata tabi tutulurlar. Yapılan mülakatlarda özellikle müzik kulaklarının olmasına dikkat edilmekte ve bir müzik aletini aynı anda hem şarkısını söyleyerek hem de birlikte çalmasına

önem verilmektedir. Bu nedenle öğretmen adayları okullarına seçilirken müzik yeteneklerinin mutlaka güçlü olmasına dikkat edilmektedir. Öğretmen adayları eğitimleri sırasında, özellikle müzik aleti olarak akordeonu tercih etmekte ve akordeon çalmaya yönelik dersler almak zorundadırlar. Üniversite eğitiminde alınan her dersin okul öncesinde uygulama metodu en ince ayrıntısına kadar öğrencilere öğretilir. Örneğin eğitimler de çocuğa görelidir ve beden eğitimi dersi okul öncesine öğrencilerine yönelik işlenmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının fiziksel bir özürlerinin olmaması da okula kabul şartları arasında yer almaktadır. Çoklu zeka kuramına göre okullarda eğitim verilmektedir ve ideal sınıf mevcutları 15-18 çocukla sınırlıdır (Tepeli, 2016).

2.4.1. Bulgaristan’da okul öncesi öğretmenin önemi. Okul öncesi öğretmeni; çocuğun okul ortamıyla yüzleşerek çocuğun sosyalleşmesi açısından eğitimin ilk basamağı oluşturur.

- Çocuğa yaşlılarıyla birlikte paylaşımlarda bulunabileceği, bir takım basit kurallara uymayı öğrendiği bir ortam oluşturarak çocuğa okulu sevdirebilir.

- Çocuğun bazı işleri kendi başına başarması ve o başarının mutluluğunu yaşamasını sağlar.

- Beraber yapılan faaliyetlerden, kazanılan başarılarından zevk alınmasını sağlar, çocuğun, oyun oynayarak çevresini ve arkadaşlarını tanımasını sağlar.

- Çocuğa öğrenme davranışını kazandırarak, müzik, resim ve sanatı tanımasını/sevmesini sağlar.

- Çocuklara estetik duygular aşılar, ilkokula hazırlar ve çocukların okulda gerçekleştirdiği etkinliklerden zevk almasını sağlar.

- Çocukların okula mutlu duygular içerisinde gelmesini sağlar (Okul Öncesi Yönetmeliği, [Zakon Za Predučilišnoto Ī Učilišnoto Obrazovanie], 2015).

2.4.2. Bulgaristan’da okul öncesi öğretmenin özellikleri. Okul öncesi

öğretmenin sahip olması gereken özellikler;

- Okul öncesi öğretmeni, çocukları sevmeli, onları dinlemeli ve yönlendirmelidir.

- Çocukları öğretimin bir basit nesnesi olarak değil, artıları ve eksileri olan, sevinçleri ve problemleri olan başarıları ve başarısızlıkları olan bir birey olarak görmelidir.

- Okul öncesi öğretmeni mesleğini sevmeli ve kendini çocuklara sevdirmeyi bilmelidir.

- Kullanacağı metodlar ile çocukları etkinlikler sırasında aktif pozisyona getirmeli, onları motive etmelidir. Bütün etkinlikleri değişik ve ilginç yaparak bu etkinlikleri çocuklar tarafından ilgiyle beklenen hale getirmelidir.

- Okul öncesi öğretmeni, çocuklara “Ne, Nasıl, Nerede, Neden?” sorularını sormayı öğretmeli ve bunların cevaplarını aramayı öğretmelidir. Hayatın doğrularını kendileri keşfetmesi için onları teşvik etmelidir. Kendi düşüncelerinin olmasını sağlamalı yani düşünen bir birey olmasını sağlamalıdır.

- Okul öncesi öğretmeni çocuklara eşit davranmalıdır. Onun için bütün çocuklar eşittir ve tektir.

- Okul öncesi öğretmeni kendi problemlerini okul kapısı dışında bırakmalı, çocuklarla iletişimde kendi duygularının önüne geçmesine izin vermemelidir.

- Okul öncesi öğretmeni veli öğretmen iletişimine çok önem vermeli, yılda en az bir kez velilerin öğretmenin yerine geçmesini sağlamalıdır. Velilerin çocuklarla birlikte çalışmalarına imkan tanınmalı, böylece velinin de öğretmenin işine dahil olması sağlanarak bu sayede veli öğretmen çocuk etkileşimi sağlanmış olmaktadır (Milotin Kraçunov, b.t.).

2.4.3. Bulgaristan'da okul öncesi öğretmenin sorumlulukları ve görevleri.

Bulgar okul öncesi yönetmeliğinin 219.maddesi gereğince;

- Devletin eğitim öğretim standartlarına uyarak çocukların eğitimini gerçekleştirmek,
- Eğitim ve öğretim faaliyetleri sırasında çocukların hayatını ve sağlığını korumak,
- Çocukların haklarına saygı göstermek,
- Eğitim öğretimin unsurlarının (öğretmen, aile, çocuk) arasında iletişim ve işbirliğini

sağlamak,

- Devlet eğitim politikaları göz önünde bulundurularak çocuklara daha kaliteli bir

eğitim sunabilmek için öğretmenlerin kendilerini mesleki yönde geliştirmek,

- Eğitim öğretim de kullanılacak araç ve gereçleri, metotları belirlemek,
- Okul öncesi eğitim politikalarının gelişmesinde aktif rol almak (Okul Öncesi

Yönetmeliği, [Zakon Za Predučilişnoto İ Uçilişnoto Obrazovanie], 2015).

2.5 Mesleki Doyum

Mesleki doyum kavramı literatürde iş doyumunu, iş tatmini, yaşam doyumunu gibi farklı kavramlarla da nitelendirilmiştir (Aslan, 2013; Aydemir, 2013; Bülbül, 2012, Çakan, 2013; Çankaya, 2010; Çökük, 2013; Erdoğan, 2013; Gökmen, 2014; Gündoğdu, 2013; Karadağ, 2013; Karakuzu, 2013; Kaya, 2014; Konukluoğlu, 2014; Özcan, 2013; Öğretmen, 2013; Öztürk, 2012; Sadık, 2014; Savaş, 2012; Selvi, 2013; Yeşilyurt, 2013; Yıldız, 2013). Bu doğrultuda araştırmanın problemine cevap aranırken mesleki doyum, iş doyumunu ve iş tatmini gibi kavramlardan faydalanılmıştır.

2.5.1. Mesleki doyumun tanımı. Mesleki doyum ile ilgili birçok tanım ve açıklamalar ortaya atılmış olsa da, herkes tarafından kabul edilen evrensel bir mesleki doyum tanımı bulunmamaktadır. 1910'lu yıllara kadar uzanan bu araştırmalarla mesleki doyumun önemi 1930'lu yıllara dayanmaktadır. İlk kez Frank Taylor tarafından 1911 yılında mesleki doyum kavramı ve mesleki doyumun ölçülmesi yapılmıştır. Frank Taylor'a göre mesleki

doyum; işten kazanılan ekonomik kazanç ile işin çalışana sağladığı ödüllerle ilgilidir (Karataş, 2015).

Herzberg, mesleki doyumunu Taylor'un tanımına benzer bir şekilde; bireyin işi ile ilgili başarı ve ödüllendirilmesinin bir sonucu olarak tanımlamaktadır. Herzberg'in tanımına göre; birey mesleğinden ne kadar fayda sağlarsa, yaptığı işten o kadar doyum sağlamaktadır (Sabuncuoğlu & Tüz, 1998).

Mesleki doyum kavramına ait en geniş tanımlar Locke (1969) ve Davis (1982) tarafından yapılmıştır. Locke (1969) mesleki doyumunu; kişilerin meslek ve mesleki deneyimleri sonucunda kendilerine sağladığı duygusal durum olarak tanımlarken; Davis (1982), çalışanların yaptıkları işlerden memnuniyetleri yada memnuniyetsizlikler olarak tanımlamıştır (Şişman & Turan, 2004; Keser, 2006).

Hoy ve Miskel (1991) eğitimciler açısından mesleki doyum kavramını "eğitim ortamında, eğitimci mesleki rolünü değerlendirdiğinde şimdi ve geçmiş yönelimli olarak ortaya çıkan hoşlanma veya hoşlanmama duygusal durumu" olarak ifade etmiştir (Özel & Uras Başer, 2013).

2.5.2. Mesleki doyumun önemi. Mesleki doyumunu yüksek olan bireyler, yaptıkları işe yönelik pozitif davranışlarda bulunurken; mesleki doyumsuzluğa sahip bireyler ise olumsuz davranışta bulunmaktadırlar (Erdoğan, 2013). Bu olumsuz davranış kişinin sadece işine karşı değil günlük yaşamına da yansımaktadır.

Bireylerin başarılı, mutlu, üretken olabilmelerinde en önemli etkenlerden biri mesleki doyumdur. Çalışanlar; çalışma koşullarının iyileştirilmesi, çalışma yaşamlarına dair ekonomik, psikolojik ve toplumsal gereksinimlerinin giderilmesini bekler, bunun sonucunda da bireyin mesleki doyum düzeyinde fark edilir düzeyde artış görülmektedir (Dündar, 2011).

Çalışanların verimli ve etkili olmasının en önemli durumlarından biri bireyin mesleklerinden doyum almalarıdır. Izgar (2008), kurumda başarının çalışanların performansları ile ilgili olduğu ve başarılarının nedeni olarak da mesleki doyumunun arttırıcı etkisi olan ödülleri olduğunu belirtmiştir. Kurumların gelecek başarılarında çalışanlarının performansını arttıracak ve yapmış oldukları işe olan ilgilerini arttıran mesleki doyuma ulaşmalarında oldukça etkilidir. Mesleki doyumun önemi yapılan çalışmalarda da ortaya konulmuştur (Izgar, 2008).

2.5.3. Mesleki doyumunu etkileyen faktörler. Öğretmenlerin mesleki doyumlarını etkileyen faktörleri anlamak, başarılı bir eğitim sistemini destekleyen bir bilgi tabanını oluşturmak için oldukça önemlidir (Baker & Perie,1993).

Chapman ve Lothar (1978) öğretmenlerin mesleki doyumlarına etki eden faktörleri şu şekilde sıralamıştır;

- Öğretmenin karakteri,
- Öğretmenin mesleki yetenek ve becerisi,
- Öğretmenin mesleki başarısını değerlendirme kriteri,
- Öğretmenin mesleki başarısı,
- Takdir ve ödüller (Tekerci, 2008).

Yapılan çalışmaların çoğunda öğretmenin mesleki doyumunu etkileyen faktörler içsel ve dışsal faktörler olarak sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin içsel doyumları, sınıf içi aktivitelerden ve görev ile ilgili ödüller şeklinde tanımlanmaktadır (Baker & Perie, 1993; akt. Tekerci, 2008). Öğrencilerin karakterleri, öğretmenin sınıf ortamındaki otoritesi, öğretmenin doyumunu etkileyen içsel faktörlerdendir (Baker & Perie, 1993; Jiang, 2005; akt. Tekerci, 2008). Dışsal faktörler ise; maaş, prestij, güç, müdürlerden gelen destek, okul güvenliği, okul kaynaklarının kullanılabilirliği olarak tanımlanmaktadır (Jiang, 2005; akt. Tekerci, 2008).

Öğretmenlerin genelde doyumsuzluğu dışsal faktörlere bağlanırken, doyumları ise daha çok iç etkenlere bağlanmaktadır (Tahta, 1995).

2.5.4. Mesleki doyum kuramları. Öğretmenlerin mesleki doyumlarının açıklanmasını kolaylaştırmak için motivasyon kuramları üzerinde durulması gerekmektedir.

2.5.4.1. İçerik (Kapsam) kuramları. İçerik kuramları Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı, Herzberg'in İki Etmenli Güdülenme Kuramı ve Başarıya Güdülenme Kuramı olarak sıralanabilir.

2.5.4.1.1. Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisi yaklaşımı. Bireylerin davranışlarının temelinde yatan ihtiyaçları savunan Maslow, kuramında bireylerin ihtiyaçlarının belirli hiyerarşiden doğduğu, ancak; bu ihtiyaçların sağlanmasında durumunda mesleki doyuma katkı sağlayabileceği üzerinde durmuştur (Can, 1997). Bu ihtiyaçların her birinin benzer seviyede olmadığını, belirli önceliğe sahip olduğu görülmektedir. Maslow'un gözlemlerine dayanan bu kurama göre; bir ihtiyaç karşılanmadan diğer bir ihtiyaç devreye girememektedir. Bu duruma göre, çalışanların ihtiyaçları ne kadar karşılanırsa, çalışanın o derece doyum sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kurama göre ihtiyaçlar önem sırasına göre gruplara ayrılmıştır ve her birinin karşılanması durumunda yeni bir ihtiyacın ortaya çıktığı görülmektedir.

Maslow'a göre bireylerin ihtiyaçları aşağıdan yukarı doğru beş kademe de incelenmektedir. Bu kademeler ise aşağıdaki gibidir (Çetinkanat, 2000).



Şekil 2.1. *Maslow'ın İhtiyaçlar Hiyerarşisi* (Çetinkanat, 2000).

Fiziyojik İhtiyaçlar: Bireylerin günlük yaşamlarında ki beslenme, uyuma, hava, su ve barınma gibi ihtiyaçları kapsamaktadır.

Güvenlik İhtiyaçları: Hastalık, yaşlılık ve benzeri hallerde geleceği garantiye alma ihtiyaçlarından oluşmaktadır.

Sevgi ve Aidiyet İhtiyacı: Bu ihtiyaçlar kişinin sevme, sevilme ve ait olma gibi ihtiyaçlarından oluşmaktadır.

Saygınlık İhtiyacı: Başkalarının saygısını kazanmak, kendine saygı duymak ve benzerleri ihtiyaçlarından oluşmaktadır.

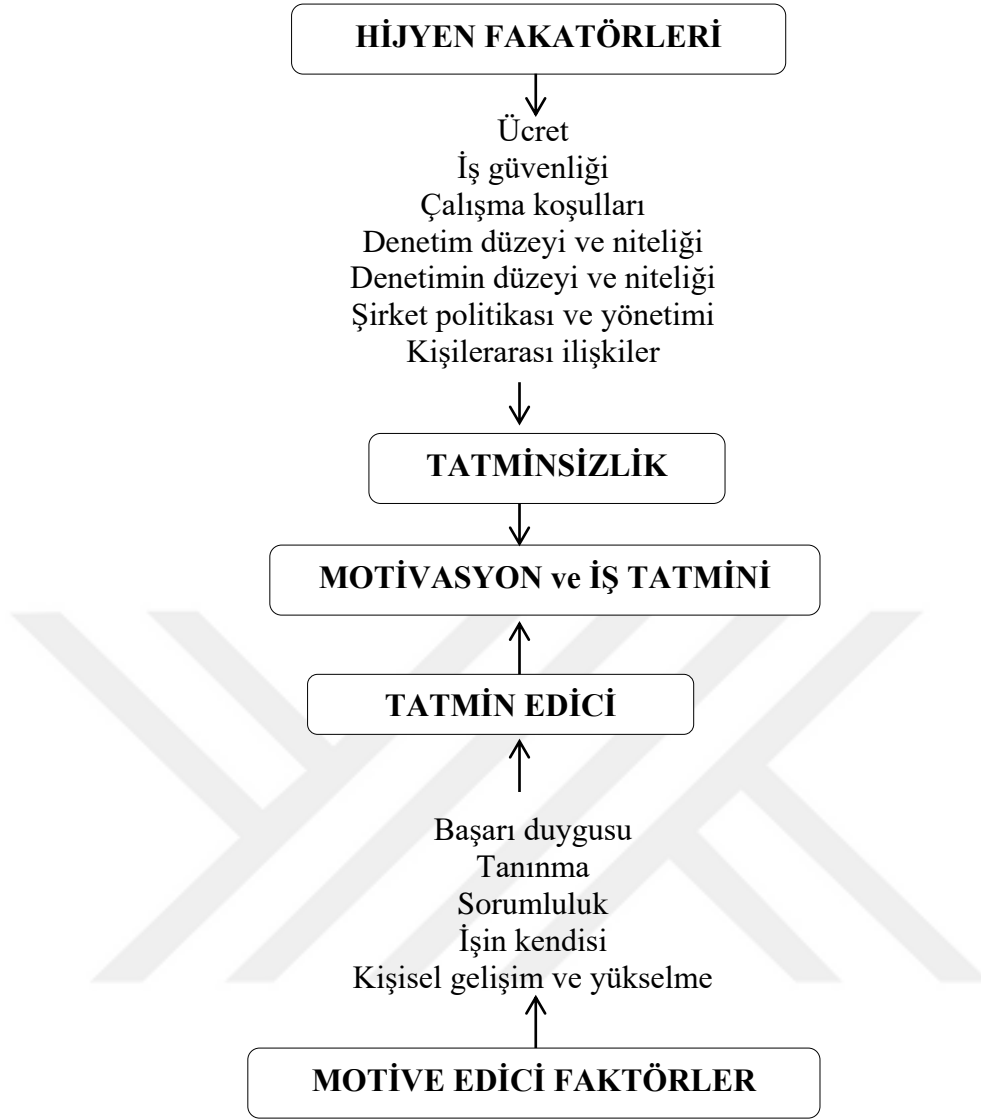
İdeallerin ve Yeteneklerin Gerçekleştirilmesi İhtiyacı: Kişinin becerilerini, yeteneklerini geliştirme ve tüm potansiyelini gerçekleştirme ihtiyacıdır.

2.5.4.1.2. *Herzberg'in iki faktör kuramı.* Herzberg tarafından ileri sürülen kuram, Maslow hiyerarşinden sonra en çok bilinmekte olan kapsam kuramlarından biri olan mesleki doyumla ilgili önemli kuramlardan kabul edilmektedir (DRafke & Kossen, 1997).

Herzberg Teorisi, farklı değerler sistemi içerisinde; çalışanların, çalışma ortamından beklenen beklentileri ve neden daha fazla motive olduklarını, hangi çalışma koşullardan tatmin olmadıkları ve hangi koşullarda işe karşı isteksizlik duyulduğunu belirlemeyi amaçlamıştır (Sabuncuoğlu & Tüz, 1998).

Herzberg'in Kuramı, doyum ve doyumsuzluğun birbirlerini dengelediğini, iş ortamında birbirlerine zıt durumlar olmadığını açıklamaya çalışmıştır. İşteki doyum ve doyumsuzluğun farklı nedenlerden kaynaklandığını ilk kez Herzberg göstermiştir (Mullins, 2002).

Herzberg'e göre, insan iki tür ihtiyaa sahiptir. Bunlardan ilki, hayvan olarak acıdan kaçma ve insan olarak psikolojik gelişmedir (Accel-team, 2004). Herzberg ile arkadaşları bireylerin çevrelerinde meydana gelen değişimlerin farkında olma, araştırma ve üstesinden gelme eğilimi ile açıklamışlardır (Pinder, 1984).



Şekil 2.2. Herzberg'in Araştırma Sonuçları (Mullins, 2002)

Çalışanın işini sevip başarılı olması, tanınması ve bunun takdir edilmesi, yönetimle iyi ilişkiler içinde olması, işinde sorumlulukları alıp yerine getirdikçe terfi alması ve kendini geliştirmesi mesleki doyumunu arttırmaktadır. Çalışma koşullarının elverişsiz olması, ücretin yetersiz görünmesi, sorumluluk verilmemesi ve iş yerindeki politikaların adil olmadığına inanması doyumsuzluğa yol açmayacak, fakat mesleki doyumunu ortadan kaldırmaktadır (Güney, 2007).

2.5.4.1.3. *Mc.Clelland'in başarıma ihtiyacı kuramı.* İlk kez 1930'lu yılların sonlarında Henry Murray tarafından ortaya atılan Başarı ihtiyacı kavramı daha sonra McClelland tarafından daha detaylı bir biçimde ele alınmıştır (Aşan & Aydın, 2006).

McClelland tarafından geliştirilen bu kurama göre kişi üç grup ihtiyacın etkisiyle davranış gösterir. Bu ihtiyaçlar;

İlişki kurma ihtiyacı: İnsan, yaşamını yalnız sürdüremediği ve toplumsal bir özelliğe sahip olduğundan diğer kişi ve gruplarla ilişki içinde bulunma (Eren, 2000), çatışmalardan kaçınma ve yakın ilişkiler kurma ihtiyacı aramaktadır (Pekel, 2001). Bu durum insandan insana farklılık göstermekte, kimi insanlar dost ve arkadaş edinmek ve onlarla bir arada olmaktan hoşlanırken, kimi insanlarda sorunlarını yalnız başlarına çözümlenmek, ailesi ve çok yakın akrabaları dışında fazla yakın ilişki kurmaktan kaçınırlar (Eren, 2000).

Güç Kazanma İhtiyacı: Diğer kişileri kontrol ederek etkileme, onlardan sorumlu olarak kişiler üzerinde yetkiye sahip olma isteğidir (Koçel, 2007).

Başarma İhtiyacı: Normal şartlarda zor olan başarıma standardına sahip birşeyi başarıma ve karışık bir durumun üstesinden gelerek diğer bireyleri geçme isteğidir (Koçel, 2007).

2.5.4.1.4. *Alderfer'in var olma, ilişki kurma ve geliştirme (Vig) kuramı.* Alderfer, bu kuramda ihtiyaçları Varoluş, İlişki kurma ve Gelişme ihtiyaçları olarak üç grupta incelemiştir. Bu kurama ERG Kuramı da denmektedir. (Özdayı, 1990).



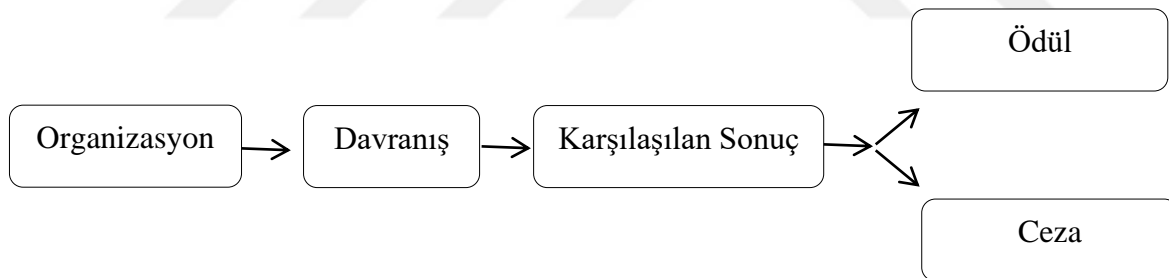
Şekil 2.3. *Alderfer'in Erg Kuramı* (Kırel & Özalp, 1996)

Erg Teorisi, Maslow ve Herzberg'in teorilerinden farklı olarak, ihtiyaçların belirli bir sıra olarak izlenmesinden çok birbirini tanımlayan, herhangi bir ihtiyacın bireyi motive etmesi için alt ihtiyacın tatmin edilmesinin gerekli olmadığını savunmaktadır.

2.5.4.2. Süreç kuramları. Çalışanların işin sonucuna ulaşmak için belli davranışsal özelliklerin neden seçilmesi gerektiğini araştırmaktadır. Bireylerin davranışlarını kendilerinden kaynaklanan nedenler dışında faktörlerle açıklamaktadır (Kırel & Özalp, 1996).

2.5.4.2.1. Davranış şartlandırma (sonuçsal şartlandırma) kuramı. Davranışsal şartlandırma kuramı Pavlov ve Skinner tarafından ortaya konulmuştur. Pavlov ve Skinner hayvanlar üzerinde yaptıkları araştırmalarda ve incelemeler sonucu, belirli bir davranışın sonunda organizma bundan haz duymuşsa davranışın ettiğini, eğer bundan acı duymuşsa tekrar etmediğini göstermişlerdir (Eren, 1987).

Skinner'in "Sonuçsal Şartlandırma Kuramı"na göre bireyin davranışı beklenen düzeyde ise davranışın ödüllendirilmesi gerekmektedir (Dursun & Şahin, 2009).



Şekil 2.4. *Sonuçsal Şartlandırma* (Koçel, 2007)

Bu teoriye göre davranışa etki eden dört etken söz konusu olmaktadır. Bunlar; olumlu pekiştirici, kaçınmayı öğrenme, yok sayma ve cezadır (Dursun & Şahin, 2009).

2.5.4.2.2. Beklenti kuramı. Victor H. Vroom tarafından geliştirilen bu kurama göre, birey bir işin sonucunda ne kadar yüksek beklentiye sahipse o oranda işi yapmaya karşı güdülenir. Çalışanın eylemleri, ulaşacağı amaç için bir araç konumundadır. Bu yüzden çalışan beklentilerini gerçekleştirecek eylemleri seçer ve işi yapmaya çaba gösterir. Birey bir amaca ulaşmayı ne kadar çok istiyorsa o kadar çok çaba göstermektedir (Başaran, 1982).

Vroom kuramında üç ilişki üzerinde durmuştur. Bunları şöyle sıralayabiliriz (Dümen, 2008):

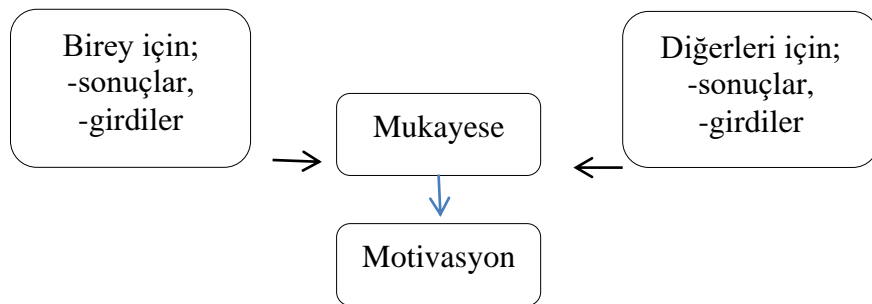
- **Çalışma – Performans Beklentisi:** Çalışmaların performans düzeyini etkileyeceği savunulmaktadır. Yetenekler ile olanaklar, kaynaklar gibi sonraki etkenlerde dikkate alınmalıdır.

- **Performans – Çıktı Beklentisi:** Başarılı performansın çıktıyı belirleyeceği savunulmaktadır. Herhangi bir durumda ödüller veya performansla ilgili çıktılar elde edilmektedir.

- **Valans:** Belirli ödülü isteme ya da, ödülün çekiciliği ifade edilmektedir.

Bu kurama göre, kişinin beklentisi yoksa, ne kadar çok çalışırsa çalışsın, başlangıçta motivasyon sağlayamaz (Aykaç, Özer, Tortop & Yayman, 2006).

2.5.4.2.3. *Adams'ın Eşitlik Kuramı.* Adams'ın eşitlik ya da farklı kaynaklarda geçen adıyla denge kuramı; çalışanların göstermiş oldukları performans neticesinde aldıkları ödüllerin ve çalışanların ortaya koydukları performans ile organizasyondaki diğer işçilerin performansları oranında aldıkları ödüller arasında denge olması gerektiği esasına dayanmaktadır (Dümen, 2008).



Şekil 2.5. Eşitlik Teorisi (Koçel, 2007)

Kuram dört temel kavrama dayanır. Bunlar:

- **Birey:** Eşitliği ya da eşitsizliği algılayan kişi.

- **Diğerleriyle karşılaştırma:** Yapılan işlere karşılık verilen ödüller anlamında kişinin karşılaştırma yaptığı diğer bireyler ya da gruplar.

- **Girdiler:** Kişinin işine taşıdığı bireysel özellikler. Örneğin beceri, deneyim, yaş, cinsiyet vb.

- **Çıktılar ya da sonuçlar:** Kişinin işinden elde ettiği ödüller, tanınma, ücret, yan gelirler gibi (Can, 2002).

2.5.4.2.4. *Edwin Locke'in amaç kuramı.* 1966'larda Edwin Locke, mesleki doyuma farklı bir yaklaşım getirmiş, tutarsızlık kuramı olarak da bilinen bu teori ile mesleki doyumu gerçek ve beklenen performans düzeyleri arasındaki tutarsızlığın büyüklüğünün fonksiyonu olarak ele almıştır. Çalışanların amaçların ulaşması doyum duygusunu sağlamakta, amaçlarına ulaşamaması doyumсузлук duymasına yol açmaktadır. Çalışanın ulaştığı çıktılar, elde etmeyi amaçladığı çıktılarla karşılaştırılması, sonucunda eşitlik varsa mesleki doyumun bulunduğu ileri sürülmektedir (Kırel & Özalp, 1996).

2.5.5. Okul öncesi öğretmenlerinde mesleki doyum. Eğitimde öğretmen ve öğrenci arasındaki günlük etkileşim, eğitimin merkezini oluşturmaktadır. Kaliteli öğretmen yetiştirmedeki ilk basamak ise öğrenme kalitesini oluşturan faktörleri anlamaktır. Bu faktörlerde biri de mesleki doyumdur. Sadece mesleki doyum değil kariyer doyumunu da öğretmenin kalitesi açısından önemlidir (Baker & Perie, 1993).

Her meslek grubunda olduğu gibi öğretmenler için de mesleki doyum önemli bir kavramdır. Öğretmenlerde mesleki doyum ve doyumсузлугу etkileyen çeşitli sebepler bulunmaktadır. Burke, Greenglass ve Wolpin (1991) göre, öğretmenlerde mesleki doyumсузлугу etkileyen çeşitli nedenler, artan iş yükü, mesleki yeterlilik kuşkuları, sınıf mevcutlarının fazla olması, öğrencilerin gereksinimlerini karşılayamama gibi stres kaynakları ve yaşadığı psikolojik tükenmişlik olarak sıralamaktadırlar. Öğretmen mesleki doyum üzerine birçok araştırma yapılmasının temel nedenlerinden biri de öğretmenin eğitim sistemindeki başarısının temel yapı taşı olarak görülmesidir.

Toplum ve öğrenci velilerinin eleştirel yaklaşımlarının ve öğretmenin takdir edilmemesinin de mesleki doyumsuzluğa yol açan faktörler olduğu belirtilmektedir (Akçamete, Kaner & Sucuoğlu, 2001). Öğretmen mesleğini yerine getirirken kendisini işine tam olarak vermesini engelleyen ve öğretmeni mutsuz eden bazı faktörler mevcuttur. Mutsuz olan öğretmen doyumsuzluk yaşamaktadır.

Milli Eğitim'in genel amaçlarında sözü edilen ideal öğrenci modelinin yetiştirilmesi için, eğitim süreçlerinin temel taşı olan öğretmenlerin mesleki doyum seviyelerine bağlıdır. Bu seviyeye dayanılarak, eğitim verenlerin mesleklerini en iyi şekilde ve bu amaçlar doğrultusunda yapmalarının, işten aldıkları doyum seviyeleri ile orantılı olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, temel eğitim olan ve devletin zorunluluk getirdiği okul öncesi eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin araştırılması; bulgu ve sonuçlar ışığında önlemler alınması önem arz etmektedir (Gergin, 2006).

2.6. Tükenmişlik Modelleri

Tükenmiş Kavramına ait literatür incelendiğinde, birçok araştırmacı tarafından konu ile ilgili farklı modeller öne sürüldüğü görülmektedir. Bu modellerden; Cherniss Tükenmişlik Modeli, Suran ve Sheridan Tükenmişlik Modeli, Scott ve Meier Tükenmişlik Modeli, Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli, Pearlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli ve en yaygın kabul gören model olması nedeniyle, son olarak Maslach Tükenmişlik Modeli üzerinde durulacaktır.

2.6.1. Cherniss tükenmişlik modeli. Tükenmişlik Kavramına önemli katkıları olan araştırmacılardan Cary Cherniss, 1980 yılında tükenmişlik ile ilgili farklı bir model geliştirmiş, bu modelde tükenmişliği, “İşle ilgili stres kaynaklarına bir tepki olarak başlayan, başa çıkma davranışlarını içeren ve iş ile psikolojik ilişkiyi kesme davranışlarıyla son bulan bir süreç” olarak ifadelendirmiştir (Kirel & Özalp, 1996). Cherniss model, tükenmişliğin

sebeplerini açıklamanın dışında tükenmişlikle ilgili verilen tepkileri ve tükenmişlikle başa çıkma yollarını kavramsal olarak açıklamaya çalışmıştır (Yıldırım, 1996).

Tükenmişliğin temelinde stresin önemli bir faktör olduğunu belirten bu model, stresle baş edememenin tükenmişliğe sebep olduğunu belirtmektedir. Zamana yayılmış bir süreç sonunda ortaya çıkan bir tükenmişlik, çevrenin beklentileri bireyin kendi beklentileri ile baş edebilme gücünden daha fazla olduğunda, stres oluşmaktadır. Stresle başa çıkmak için ilk olarak stres kaynağını ortadan kaldırmayı seçen birey, başarılı olmazsa stresle başa çıkma tekniklerini kullanarak rahatlama yoluna gitmektedir. Bireyin tekrardan başarısızlık yaşamaması durumunda, artan duygusal yükünü yeniden dengeleyebilmesi için, işe dair psikolojik ilişkisine son vermektedir (Teltik, 2009).

2.6.2. Suran ve Sheridan'ın tükenmişlik modeli. Sheridan ve Suran'ın (1985) geliştirmiş olduğu model, tecrübe ve gözlemleri merkeze alarak oluşturulmuştur. Erken ve orta yetişkinlik dönemindeki gelişimsel özellikleri temele alan dört basamak şu şekildedir (Aksoy, 2007).

1. Basamak; Kimlik, Rol Karmaşası; profesyonel gelişim ile ilgili konuların etkin olarak dikkate alınması, lisenin son sınıfında ve üniversitenin ilk yıllarında başlamaktadır. Kişisel ve mesleki kimlik rollerinin oluştuğu bu zaman dilimi, psikolojik gelişim açısından kritik bir dönemdir.

2. Basamak: Yeterlilik, Yetersizlik; profesyonelin kimlik süreci, bireyin işindeki yeterlilik duygusunu ifade etmesi ve kişisel-sosyal yaşamını etkili bir şekilde birleştirmesi ile tamamlanmaktadır.

3. Basamak: Verimlilik, Durgunluk: Bireyin otuzlu yaşlar ile başlayan mesleki süreci otuzlu yaşların sonlarına kadar sürmektedir. Birey hayatını sağlamlaştırıp, yeteneklerine imkan verme, enerjisini işte verimli olma ve üretken bir yaşam tarzı geliştirme üzerine oluşturmaktadır. Yeteneklerini yaratıcı olarak kullanabilecek bir ortam olmaması daha önceki

başarıları da anlamsız göstermektedir. Birey ne yapacağını bilemez hale geldiğinden tükenmişlik kaçınılmaz olmaktadır.

4. Basamak: Yeniden Oluşturma, Hayal Kırıklığı; bireyin işiyle ilgili doyumsuzluğu olabilmektedir. Yıllar sonra Bireyin yeteneklerini kullanmasıyla, sıkılma ve tükenmişlik ortaya çıkabilmektedir. Mesleğin amaçlarını yeniden değerlendirme, orta yaşta ortaya çıkan meslek ile ilgili hayal kırıklığında olumlu bir uyarıcı rol olmaktadır. Yeniden oluşturma ise, bireyin kişisel ve profesyonel hayatında olmak istediği kişi olmak için yeni bir neden keşif sürecidir. Bu kuramda elli yaşa kadar olan tükenmişlik durumu ele alınarak, tükenmişliğin ileri yaşlarda da ortaya çıkabileceği düşünülmektedir.

2.6.3. Edelwich ve Brodsky tükenmişlik modeli. Bu modelde, tükenmişliğin birbirini izleyen ve belirlenebilir süreçlerden geçerek süreç sonunda ortaya çıktığı öne sürülmektedir. Model; İdealistik Coşku, Durgunluk, Engelleme ve Umursamazlık olmak üzere 4 aşamadan oluşmaktadır.

İdealistik Coşku Evresi (Enthusiasm): Bu evrede yüksek bir umut, enerjide artma ve gerçekçi olmayan boyutlarda mesleki beklentiler görülmektedir. Mesleği kişinin yaşamındaki her şeyin önündedir ve uykusuzluk, gergin çalışma ortamı, kendine ve yaşamına zaman ve enerjisini ayıramayarak uyum sağlamaya çalışmaktadır (Eren, 2000).

Durgunluk Evresi (Stagnation): Durgunluk aşamasına geçiş sürecinde birey karşılaştığı sorunlarla uğraşmaktan yorulmuş, işine artık ilk aşamada gösterdiği çabayı gösterememektedir. Sahip olduğu enerjinin düştüğü, iş motivasyonunun azaldığı, işe yönelik beklentilerinde hayal kırıklıkları yaşadığı bu aşamada birey işinden soğumaya başlamaktadır. Durgunluk aşamasında birey; daha çok para kazanmak, daha iyi yaşamaya çalışmak, boş zamanlarını daha iyi geçirmek gibi iş dışı faaliyetlere yönelmektedir (Sılığ, 2003).

Engellenme Evresi (Frustration): Diğer bireylere yardım ve hizmet etmeye başlayan birey, insanları, sistemi ve olumsuz çalışma koşullarını değiştirmenin zor olduğunu anlamıştır. Yoğun bir engellenmişlik duygusu yaşayan birey, 3 yoldan biri seçilmektedir. Bunlar; adaptif (uyarıcı) savunma ve başa çıkma stratejilerini harekete geçirme, maladaptif (uyumsuz) savunmalar ve başa çıkma stratejileri ile tükenmişliği iletme, durumdan kendini çekme veya kaçınmadır (Eren, 2000).

Umursamazlık Evresi (Apathy): Kişi; teslim olmuş, her şeyden vazgeçmiştir. Bireyi işini ekonomik ve sosyal güvence için sürdürmekte ve işinden zevk almamaktadır. Böyle bir durumda çalışma hayatı birey için bir doyum ve kendini gerçekleştirme alanı olmaktan çıkmakta, kişiye ancak sıkıntı ve mutsuzluk veren bir alan haline dönüşmektedir (Çam, 1991).

2.6.4. Pines tükenmişlik ölçeği. Pines'in modeline göre tükenmişlik "Bireyleri duygusal anlamda tüketen ortamların bireyler üzerinde yol açtığı fiziksel, duygusal ve zihinsel bitkinlik durumu" olarak tanımlanmaktadır. Modele göre tükenmişliğin üç boyutu vardır. Bunlar; fiziksel boyutta bireyde enerji kaybı, yorgunluk, halsizlik hissi oluşmaktadır. Duygusal boyutta duygusal bitkinlik, umutsuzluk, çaresizlik görülmektedir. Zihinsel bitkinlik boyutunda ise bireyin kendisine ve işine karşı olumsuz davranışlar sergilemesi söz konusudur (Dalkılıç, 2014).

Pines (2002), gerçek hayatta iş ortamının tam anlamıyla destekleyici ya da engelleyici olmadığını, tükenmişlik durumunun ortaya çıkmasının destekleyici ve engelleyici unsurlar arasındaki dengenin kurulup kurulmamasına bağlı olarak değiştiğini belirtmektedir.

2.6.5. Meier tükenmişlik modeli. Meier (1983)'in Tükenmişlik Modeli Bandura'nın "öz yeterlilik" modeline dayanmaktadır. Meier Tükenmişlik Modelin'in dört boyutu bulunmaktadır. Bunlar pekiştirme beklentileri, sonuç beklentileri, yeterli olma beklentileri ve bağlamsal işleme sürecidir. Meier bu modelde tükenmişliğin bilişsel ve davranışsal yönlerini

vurgulamayı amaçlamıştır. Tükenmişliğin bir stres süreci olduğunu, ilerleyen psikolojik aşamaları kapsadığını ve zamanla oluştuğunu vurgulamaktadır (Demir, 2010).

Bu modelde tükenmişlik, tekrarlanan iş deneyimleri ile sonuçlanan bir durum olarak nitelendirilerek ve üç aşamada açıklanmıştır. Birinci aşamada, işle ilgili olumlu tutum beklentilerinin düşük, ceza beklentisinin ise yüksek olmasıdır. İkinci aşama, var olan tutumları kontrol etme beklentisinin yüksek olmasıdır. Üçüncü aşama ise, tutumları kontrol etmek için gerekli olan davranışları göstermede kişisel yeterliliğin beklentisinin düşük olmasıdır (Sanlı, 2006).

2.6.6. Pearlman ve Hartman tükenmişlik modeli. Pearlman ve Hartman modeline göre tükenmişlik, kronik duygusal strese verilen üç bileşenli bir sonuçtur (Sarıkaya, 2007). Bunlar, fiziksel semptomlar üzerinde odaklanan “fizyolojik boyut (fiziksel tükenme)”, tutum ve duygular üzerinde odaklanan “duygusal/bilişsel boyut (duygusal tükenme)” ve semptomatik davranışlar üzerinde odaklanan “davranışsal boyut (duyarsızlaşma ve düşük iş verimi)”tur (Demir, 2010).

2.6.7. Maslach’ın tükenmişlik modeli. Maslach tarafından geliştirilen modelde tükenmişlik; insanlarla yakın ilişkide olunan mesleği yapan bireylerin karşılaştıkları diğer bireylere karşı duyarsızlaşmaları, kendileri duygusal olarak tükenmiş hissetmeleri ve kişisel başarı ve yeterlik duygularının azalması olarak nitelenmektedir (Aksoy, 2007). Bu modele göre tükenmişliğin, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve başarı duygusunun azalması olmak üzere üç farklı alt-boyutu bulunmaktadır (Maslach, 1982).

Duygusal Tükenme: Bireyin yaptığı iş nedeniyle aşırı tükenmiş olması olarak tanımlanır. İnsanlarla yoğun ve yüz yüze ilişkinin fazla olduğu meslek gruplarında görülmektedir. Duygusal tükenme, tükenmişlik durumunun başlangıcı, merkezi ve en önemli bileşenidir (Başören, 2005).

Duyarsızlaşma: Kendinden ve işinden uzaklaşan bireyler, işe yönelik ideallerini ve coşkularını kaybetmektedirler. İşverene karşı aldırış etmeme, olumsuz tepkilerde bulunma sık görülen davranış biçimlerindedir. Çalışan birey iş yerindedir, fakat yanında kimse yokmuş gibi davranmaktadır. Nadiren de olsa diğer çalışanlarla göz göze gelir sorulanları kısık sesle cevaplar, Bazen de insanlarla doğrudan etkileşim kurmamak için farklı görevler tercih eder (Örmen, 1993).

Başarı Duygusunun Azalması: Düşük kişisel başarı hissi tükenmişliğin bir parçasını oluşturmakta, çoğu zaman diğer iki boyutun bir sonucu olarak görülmektedir. Bu boyut kişinin kendisini olumsuz değerlendirme eğiliminde olmasını ifade etmektedir (Leiter, Maslach & Schaufeli, 2001).

2.7. Okul Öncesi Öğretmenliği ve Tükenmişlik

Okul öncesi eğitim öğretmenliği, titizlik, sabır, dikkat ve emek isteyen bir meslek olduğundan; öğretmenin eğitim ortamında ve sosyal ortamlarda yaşayabileceği gerilimleri de içermektedir (Harmanda, 2011).

Okul öncesi eğitimin en önemli parçası olan okul öncesi öğretmeninden her geçen gün beklentiler artmaktadır. Çocuk yetiştirmek gibi titizlik, sabır, dikkat ve emek isteyen bir görevi benimseyen okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara bilgi ve beceri kazandırma rolü dışında kişilik olarak da model olma rolünü üstlenmiş olmaları ve insanlarla iyi ilişkiler kurarak sevgiyi, saygıyı öğretmeleri beklenmektedir.

Bu beklentileri gerçekleştirmede, kendi özelliklerini bilen insanlarla ilişkilerinde başarılı kendini motive edebilen öğretmenler daha başarılı olmaktadır. Bu beklentileri karşılamakta zorlanan öğretmenler ise zaman içerisinde işlerinde doyum elde edemeyerek mesleği bırakmaya kadar gidebilecek tükenmişlik duygusu yaşamaktadırlar. Bu da öğretmen tarafından verilen eğitimin kalitesini oldukça etkilemektedir (Deniz & Öztürk, 2008).

Türkiye’de okul öncesi eğitimin önemi tam olarak anlaşılmadığından ve okul öncesi eğitime ve öğretmenlere karşıda gereken önem verilmemektedir. Okul öncesi eğitimde karşılaşılan bazı sorunlar ise şunlardır;

- Okul müdürlerinin okul öncesi eğitime yönelik bilgi eksiklikleri,
- Okul öncesi öğretmenlerin çalışma saatlerinin uzun olması, teneffüs olanaklarının olmaması ve okullarda yardımcı personelin bulunmaması,
- Öğretmenin, çocukların eğitimi dışında beslenmeleri ve kişisel bakımlarıyla da ilgilenmek zorunda kalmaları,
- Eğitimi için tahsis edilen mekanın küçük ve tek bir odadan oluşması, sınıf mevcudunun fazla olması,
- Kamuoyu tarafından okul öncesi eğitimin öneminin tam olarak tanıtılmaması,
- Okul yönetiminin tutumu,
- Eşit sayıda (öğrenci sayısı, sabahçı-öğlenci) sınıfların olmaması, okullarda öğretmenler arasında çifte standart uygulaması,
- Sınıflar arasında öğrenci geçişlerinin olması
- Okul öncesi eğitim kurumlarının farklı kurumlara bağlı olması,
- İlköğretim müfettişlerinin okul öncesi eğitim alanında bilgilerinin olmamasıdır.

Bu sorunların çözümü ile okul öncesi eğitim öğretmenlerinin mesleklerinde daha az sorun yaşayarak mesleki doyum sağlayacakları ve tükenmişliğinde bundan olumlu olarak etkileneceği söylenebilir.

2.8. Konu İle İlgili Araştırmalar

2.8.1. Okul öncesi alanında yapılan mesleki doyum araştırmaları. Altıncılıç (2008) “Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu ve yaşam doyumlarının incelenmesi” adlı çalışmasında, öğretmenlerin iş doyumunu ile yaşam doyum düzeylerinin ne durumda olduğunu belirlemek amacıyla İstanbul ili Avrupa yakasında çalışan 104 öğretmene ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda; öğretmenlerinin tümünün nötr doyumdan düşük doyuma kayma gösteren düzeyde doyum sağladıklarını saptamıştır. Öğretmenlerin en yüksek doyum sağladıkları boyutun “iş güvenliği” en düşük doyum sağladıkları boyutun ise “ücret” olduğunu bulmuştur. Öğretmenlerin yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma, mesleki kıdem değişkenlerinin genel iş doyumunda anlamlı farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı değişkenlerin yaşam doyumunu üzerinde de anlamlı farklılık oluşturmadığını, öğretmenlerin mesleklerini isteyerek seçmelerinin, yaşam doyumunu üzerinde etkili değişken olduğunu görülmüştür.

Teltik (2009) “Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlik algılarının iş doyum ve tükenmişlik düzeyleriyle ilişkisinin belirlenmesi” adlı yaptığı araştırmasında İstanbul ilinde görev yapan 258 okul öncesi öğretmenine ulaşmıştır. Araştırma sonucunda; Okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun genel iş doyum düzeylerinin yüksek olduğunu bulmuştur. Yaş, mesleki kıdem, branş dersi sayısı, kurumdaki öğretmen sayısı ve eğitim verilen yaş grubu değişkenlerine göre öğretmenlerin iş doyumları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Okul türü değişkenine ilişkin anlamlı farklılıklar olduğunu bulmuştur.

Öğretmenlerin mezun oldukları eğitim düzeyi değişkenine göre genel iş doyum puanlarında ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerinden, meslek lisesi mezunlarının da lisansüstü mezunlarından daha yüksek iş doyumuna sahip olduklarını saptamıştır. Gelir düzeyi değişkeninin genel iş doyum ve içsel doyum alt boyutu üzerinde etkisinin olmadığını, dışsal doyum alt boyutunda ise orta gelir düzeyinde olan öğretmenlerin düşük gelir düzeyinde olan öğretmene oranla daha yüksek doyuma sahip olduklarını tespit etmiştir.

Dursun & Şahin (2009) “Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları”nı belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada, Burdur il merkezinde görev yapan 39 okul öncesi öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin

yaşlarına, kıdemlerine, medeni durumlarına ve aylık gelirlerinden memnun olup olmama durumlarına göre anlamlı düzeyde fark göstermediğini bulmuşlardır. Yöneticilerinden takdir gören ve görmeyen öğretmenlerin genel iş doyum düzeyleri arasında, takdir görenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Yöneticilerinden takdir gören ve görmeyen öğretmenlerin içsel ve dışsal iş doyum düzeyleri arasında ise anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Eser (2010) “Okul öncesi öğretmenlerinde iş doyumunu, meslektaş ilişkileri ve okul idaresi desteği arasındaki ilişkileri incelenmesi” adlı çalışmasında Tekirdağ ilinde görev yapmakta olan 187 öğretmene ulaşmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin çoğunluğunun orta düzeyde iş doyumuna sahip olduklarını saptamıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları yer, medeni durum, çocuk sayısı, yaş, eğitim durumu, kıdem ve öğrencilerin yaş grupları ile iş doyumunu, meslektaş ilişkileri ve idareci desteği puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Tezcan (2011) “Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam kalitesi ve iş doyumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi” adlı çalışmasında Bolu ilinde anaokullarında ve anasınıflarında görev yapan 121 öğretmene ulaşmıştır. Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarının yaşa, eğitim durumuna, mesleki kıdem yılına, görev yaptıkları okul türüne, kurumdaki istihdamlarına, eğitim verdikleri yaş grubuna ve sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Ngovi (2011) “Kenya’nın Garbatula bölgesindeki okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarını etkileyen faktörler” adlı çalışması sonucunda; eğitim seviyesi ile okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları arasında belirgin bir ilişkinin bulunduğunu saptamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu oranlarının maaş miktarlarına bağlı olarak büyük farklılık gösterdiği, düşük maaşın zayıf iş doyumuna sebep olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Cheng ve Chen (2011) “Tayvan’daki anaokulu öğretmenlerinin iş doyumları üzerine deneysel çalışma: içsel talep, dış ödül ve örgütsel muamelenin etkilerinin incelenmesi” adlı yaptıkları araştırma sonucunda; dış ödülün (yani maddi ödül) öğretmen iş doyumunda en önemli faktör olduğunu bulmuşlardır. İkinci etkili faktörün örgütsel muamele algısı olduğu (yani adalet dağılımı), üçüncü etkili faktörün ise duygu değişimleri ve değer uygunluğu gibi içsel talepler (okul müdürlerinin öğretmenlere kibar olması gibi) olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Çek (2011) “Bağımsız anaokulu ve ilköğretim okulu müdürlerinin kültürel liderlik davranışları ile okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları arasındaki ilişki”yi incelediği çalışmasında İzmir’deki ilçe merkezlerinde görev yapan 383 okul öncesi öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda; Bağımsız anaokulunda çalışan okul öncesi iş doyumlarına ilişkin algılarının ilköğretim okulunda çalışan okul öncesi öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Şen (2011) “Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları üzerine bir araştırma” adlı çalışmasında Uşak ilinde görev yapan 85 okul öncesi öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin görev yaptıkları okul türüne, görev sürelerine, eğitim düzeyine, görev yaptıkları okulların buldukları yere, çalışma statülerine ve katıldığı hizmet içi eğitim sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediğini saptamıştır.

Abu Taleb (2013) “Ürdün’deki Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu: İş Yeri Şartlarının ve Demografik Özelliklerin Etkileri “ adlı araştırması sonucunda; Ürdün’deki okul öncesi öğretmenlerinin sınıfların fiziksel ortamlarından ve okul içindeki ilişkilerinden oldukça memnun olduklarını belirtmiş olsalar da, çalışma şartları, çocukların sosyal davranışları ve ebeveyn katılımları için ortalama oranda memnuniyet belirttiği sonucuna ulaşmıştır.

2.8.2. Okul öncesi alanında yapılan tükenmişlik araştırmaları. Çelik & Tuğrul'un (2002) normal çocuklarla çalışan bayan anaokulu öğretmenlerinin tükenmişlikleriyle ilişkili faktörleri belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, Türkiye'nin farklı illerindeki özel ya da devlete bağlı kurumlarda çalışan 216 bayan öğretmene ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, alınan eğitimin duyarsızlaşma alt ölçek puanıyla, kurumun niteliği duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt ölçek puanlarıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kapıkıran (2003b) "Okul öncesi öğretmenlerde tükenmişliğin bazı değişkenler açısından incelenmesi" adlı araştırmasında Denizli ili merkezinde görev yapan 128 okul öncesi öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda; duygusal tükenme alt boyutu ile okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin ve kişisel başarı ile okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim durumlarının anlamlı farklılık gösterdiğini bulmuştur.

Öztürk (2006) "Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka yetenekleri, iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi" adlı araştırmasında, İç Anadolu Bölgesi'ndeki 13 ilde resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 378 okul öncesi öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka puan ortalamalarının yaş, yerleşim birimi, hizmet içi eğitime katılım, mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediğini bulmuş, eğitim düzeyi değişkenine göre yüksek lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin kişisel beceri puan ortalamaları ön lisans ve lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgusunu elde edilmiştir. Yaş değişkeni, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, sınıfındaki öğrenci sayısı, okulda bulunan öğretmen sayısı, yerleşim birimi, işinden elde ettiği psikolojik, ekonomik ve sosyal doyum ile iş doyumunu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulgusunu elde etmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin duygusal zeka alt boyutları ve toplam duygusal zeka puanı ortalamaları ile

tükenmişlik alt boyutu puan ortalamaları arasında ters orantı, iş doyumu puan ortalaması arasında doğru orantı olduğu sonucu elde edilmiştir.

Akalın (2006), “Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin denetim odakları, stresle başa çıkma yöntemleri ve ruh sağlık düzeyleri” isimli çalışmasında 293 öğretmene ulaşılmıştır. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin denetim odaklarının yönü ile ruh sağlıkları arasındaki ilişkiye ait bulgular incelendiğinde, ruh sağlığı semptomlarına sahip olmayan okul öncesi öğretmenlerin anksiyete, kaygı ve somatizasyon düzeyleri yüksek çıkarken, ruh sağlığı semptomuna sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin ise paranoid düşünce, obsesif kompulsif bozukluk ve depresyon düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Grammatikopoulos, Tsigilis & Zachopoulou (2006) “Yunan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlikleri: Devlet ve Özel sektör çalışanlarının karşılaştırılması” adlı araştırmalarında 178 okul öncesi öğretmenine ulaşımlardır. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin ortalama değerde duygusal tükenmişlikle karşı karşıya kalmakta olduklarını, mesleğin içeriği ve çalışma şartlarına karşı duyulan memnuniyet, devlet okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenmişliklerine olumsuz yönde etkilediği, özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin düşük duygusal tükenmişlik yaşadıkları sonuçlarına ulaşımlardır.

Yıldırım’ın (2007), anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik düzeyi ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, İstanbul ilindeki resmi ve özel anaokullarında görev yapan 109 anaokulu öğretmenine ulaşılmıştır.. Araştırma sonuçlarına göre; medeni durum, yaş ve kıdem durumları tükenmişlik düzeyini etkilemezken, sahip olunan çocuk sayısına göre tükenmişlik düzeylerinde farklılaşma görülmüştür.

Gürbüz (2008) araştırmasında, Kars ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve iş tatmin düzeylerinin, bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırmada Kars ili ve ilçelerinde bulunan resmi okul öncesi

eğitim kurumlarında görev yapman 181 okul öncesi öğretmenini ile çalışılmıştır. Tükenmişlik ve iş doyum düzeyleri arasında negatif ve anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Kan'ın (2008), okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik durumunu incelemek amacıyla 72 öğretmenin katılımıyla yaptığı çalışmasında, hizmet süresi fazla olan, mesleğini isteyerek seçen ve ilköğretim bünyesinde hizmet veren okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarı puanlarının, mesleği istemeden yapan öğretmenlerin ise duygusal tükenme puanlarının yüksek olduğunu görülmüştür.

Akkurt (2008), okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesine yönelik yaptığı araştırmasında, İstanbul Pendik'te bulunan anaokullarında, ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında ve özel anaokullarında görev yapan, 150 okul öncesi öğretmeni ile çalışmıştır. Araştırma sonuçlarında; yaş, kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

Tekerci (2008) "Farklı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarının ve tutumlarının incelenmesi" adlı araştırmasında, ilköğretime bağlı anasınıflarında, bağımsız anaokullarında ve özel anaokullarında çalışan 300 okul öncesi öğretmenine ulaşmıştır. Mesleki Doyum Ölçeği ve öğretmen tutum ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında kurum türü, öğrenim durumu, yaş ve kıdem değişkenleri açısından olumlu bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Özmen (2010) "İzmir ilinde kaynaştırma öğrencileri ile çalışan okul öncesi öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi" adlı çalışmasında sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan 85 okul öncesi öğretmenine ulaşmıştır. Araştırma sonucunda; sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin yaşlarına göre, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Akman, Çörtü, Özden & Taşkın (2010), okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin; cinsiyet, medeni durum, öğretmenliği kendileri için uygun bir iş olarak görüp görmeme, şimdiye kadar görev yapılan okul sayısı, çalışma saatleri, görev yapılan bölge değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini araştırdıkları çalışmalarında, Türkiye'nin değişik illerinde görev yapan 395 okul öncesi öğretmeninden toplanan veriler sonucunda, öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında değişen ağırlıklarla tükenmişlik yaşadıkları belirlemişlerdir. Cinsiyet ve medeni durum değişkenlerinde anlamlı bir ilişki saptanamamış, çalışma saatleri ve öğretmenliği kendileri için uygun bir iş olarak görüp görmeme değişkenlerinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğretmenlik mesleğini kendilerine uygun görmeyen ve çalışma saatleri uzun olan öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşamadıkları belirlenmiştir.

Ertürk'ün (2012), özel ve devlet okullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin, demografik değişkenlere bağlı olarak tükenmişlik ve anksiyete düzeylerini incelediği çalışmasında, İstanbul'un çeşitli ilçelerinden özel ve devlet okullarında en az 1 sene görev yapmış olan 100 okul öncesi öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda; tükenmişlik faktörleri ile anksiyete arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

3. Bölüm

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın amaçlanan geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edebilmesi için yapılan çalışmalar, ayrıntılı bir biçimde açıklanmış; araştırma modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama aracının hazırlanması ve geliştirilmesi, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması konularına yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Dolayısıyla, Türkiye ile Bulgaristan'da okul öncesi öğretmenliği eğitimi almış öğretmenlerin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması amaçlanmış ve mesleki doyum kalitesinin artırılmasına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Türkiye ile Bulgaristan'da okul öncesi öğretmenliği eğitimi almış öğretmenlerin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla iki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesini araştıran genel tarama modellerinden “İlişkisel Tanımlama” yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tanımlama yöntemi, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek ve muhtemel sonuçları tahmin için kullanılır. İki ve ya daha fazla değişken arasındaki ilişki düzeyi istatistiksel testler kullanılarak ölçülmeye çalışılır (Metin, 2014).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Bursa ilinde görev alan 45-60 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, amaçlı örnekleme yönteminden tipik durum örneklemesine göre belirlenmiştir. Örneklem; Bursa ilinde görev alan okul öncesi lisans/önlisans eğitimini Türkiye'de ve Bulgaristan'da tamamlamış olan 45-60 yaş aralığında ki 60 okul öncesi öğretmenini kapsamaktadır.

Araştırma sonrasında geçersiz anketlerin olacağı göz önünde bulundurularak hesaplanan örneklem miktarından fazla anket dağıtılması planlanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Önce araştırma grubunu oluşturan öğretmenlere araştırmanın amacına uygun olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Ön Bilgi Formu uygulanmıştır. Daha sonra Mesleki Doyum Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Envanteri uygulanmıştır.

3.3.1. Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ). Ölçek; Hamamcı, Kuzgun & Sevim (1999) tarafında herhangi bir işte çalışan bireylerin o mesleğin üyesi olmaktan ne derece mutlu olduklarını belirlemek amacıyla ve Herzberg'in iki faktör kuramı temel alınarak geliştirilmiştir. Mesleki Doyum Ölçeği mesleki etkinliklerin bireyin niteliklerine uygunluğuyla, sorumluluk almayla, gelişme ve ilerleme olanakları ile ilgili toplam 20 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçektir (Hamamcı, Kuzgun & Sevim, 1999). Maddeler "1 hiçbir zaman", "2 sık sık", "3 ara sıra", "4 nadiren", "5 her zaman" şeklinde puanlanır.

Ölçeğin geçerlik çalışması da Hamamcı ve arkadaşları (1999) tarafından 1999 yılında yapılmıştır. Geçerlik çalışmasında ölçek, 114 kişiye uygulanmış ve faktör analizi sonucunda ölçek maddelerinin 13 maddeden oluşan "niteliğe uygunluk" ve 7 maddeden oluşan "gelişme fırsatı (isteği)" adlı iki faktöre ayrıldığı belirlenmiştir. İlk faktör varyansın %36.4'ünü, ikinci faktör varyansın %12.2'sini, iki faktör toplam varyansın %48.6'sını açıklamaktadır.

Varyansın açıklanmasında 1.faktörün rolünün büyüklüğü nedeniyle ölçeğin tek boyutlu olarak kabul edilebileceği öne sürülmüştür. Ölçeğin Cronbach Alfa formülü ile belirlenen iç tutarlık katsayısı .90'dir. Bu katsayı birinci alt ölçek için .91, ikinci alt ölçek için .75 olarak bulunmuştur. Madde-toplam puan korelasyon katsayıları ise .30'un üzerinde bulunmuştur. Bu çalışma için 94 kişiye uygulanan ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .88 bulunmuştur (Hamamcı, Kuzgun & Sevim, 1999).

Çalışmamızda Mesleki Doyum Ölçeği için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha Değeri $\alpha=,736$ olarak saptanmıştır.

3.3.2 Maslach Tükenmişlik Ölçeği. Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nde (MTÖ) yapılan puanlama sonucunda toplam puan ve alt ölçek puanları elde edilmektedir. MTÖ'ni oluşturan üç alt ölçeğin puanları her madde için 0-4 puan arasında değerlendirilir. Her alt ölçek için ayrı ayrı toplanarak kişinin alt ölçeklerden aldığı puanlar hesaplanır. Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma alt boyutları olumlu, Kişisel Başarısızlık alt boyutu ise olumsuz ifadeler içermektedir (Ergin, 1992).

Olumsuz ifadelerin ters yönde puanlanmaları gerekmektedir. Bu nedenle Duygusal Tükenme (DT) ve Duyarsızlaşma (D) alt ölçeklerinden yüksek puanlar, Kişisel Başarısızlık (KB) alt ölçeğinden düşük puanlar almak tükenmişliği ifade etmektedir. Buna göre DT ve D alt ölçeklerini oluşturan maddeler; “hiçbir zaman 0, çok nadir 1, bazen 2, çoğu zaman 3, her zaman 4” şeklinde, KB alt ölçeğini oluşturan maddeler ise ters puanlama ile “ her zaman 0, çoğu zaman 1, bazen 2, çok nadir 3, hiçbir zaman 4” şeklinde puanlanır. Kişisel başarısızlık boyutu tersine puanlandığı takdirde yüksek puanlar tükenmişlikteki artışı gösterir. Bu şekilde alt ölçek puanları hesaplanır ve diğer tükenmişlik boyutlarıyla daha rahat kıyaslama yapılabilir. Bu üç alt ölçeklerden alınan puan arttıkça tükenmişlik düzeyi de artmaktadır (Ergin, 1992).

Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliği Ergin (1992) tarafından iki yöntemle hesaplanmıştır. Birinci yöntemde, her alt boyut için iç tutarlılık hesaplaması yapılmıştır. 552 kişilik denek gruptan elde edilen verilere göre ölçeğin özgün formuna ilişkin güvenilirlik katsayıları şu şekildedir: Duygusal Tükenme 0.83, Duyarsızlaşma 0.65, Kişisel Başarısızlık 0.72. İkinci yöntemde ise ölçeğin güvenilirliği test/tekrar test ile incelenmiştir. Denek grubundan 99 deneğe tekrar ulaşılarak elde edilen verilere göre güvenilirlik katsayıları şu şekildedir: Duygusal Tükenme 0.83, Duyarsızlaşma 0.72, Kişisel Başarısızlık 0.67'dir (Ergin, 1992). Çalışmamızda Maslach Tükenmişlik Ölçeği için yapılan güvenilirlik analizi

sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha Değeri $\alpha=,72$ olarak saptanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler EK-1’de sunulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmaya ait uygulamalar 2015-2016 eğitim- öğretim yılında Bursa ili sınırları içinde Yıldırım, Osmangazi ve Nilüfer ilçelerinde ki okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma okullarına evren örneklem oranı göz önünde bulundurularak anketler dağıtılmış ve daha sonra geri toplanmıştır. Öğretmenlere dağıtılan 70 anketten 60 adet geçerli anket dönüşü olmuştur. Ölçeklerin kullanılması için araştırmacılardan gerekli izinler alınmış olup EK-2’de sunulmuştur.

Ölçekler doğrultusunda araştırma grubuna giren örneklem üzerinde istatistiksel teknikler uygulanacaktır. Araştırma betimsel bir çalışma olup iki grup arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için Mann-Whitney U testi kullanılacaktır. Ayrıca Mesleki Doyum düzeyleri ile Tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki Pearson Çarpım Momentler Korelasyonu ile hesaplanacaktır.

4.Bölüm

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırma probleminin çözümü için toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular ve araştırmanın amacına ve alt amaçlarına uygun bir biçimde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin demografik değişkenlerine göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4.1.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1.

Öğretmenlerinin demografik değişkenlerine göre dağılımları

Demografik Değişken			
	Değişken Türü	Sayı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	60	100
	Erkek	0	0
Önlisans eğitiminin tamamlandığı ülke	Türkiye	30	50
	Bulgaristan	30	50
Eğitim durumu	Önlisans	18	30
	Lisans	42	70
Çalışılmakta olan eğitim kurumu	Anasınıfı	30	50
	Bağımsız anaokulu	30	50
Üniversite eğitimi seçme durumu	Bilinçli	48	80
	Sistem	12	20

Tablo 4.1’deki verilere göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin tamamı bayanlardan oluşmaktadır (n=60, %100). Türkiye’de ve dünya da okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunu bayan öğretmenlerin oluşturması araştırma sonucuna paralel gösterilmektedir. Son yıllarda okul öncesi öğretmenliğinde erkek öğretmenleri görmek

mümkün olsa da okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunu kadın öğretmenler oluşturmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2015 verilerine göre okul öncesi eğitim kurumlarında 59940 bayan okul öncesi öğretmeni görev yaparken, 3387 erkek okul öncesi öğretmeni görev yapmaktadır. Yani Türkiye'deki erkek okul öncesi öğretmenlerinin oranı %5.34'tür (National Education Statistics, 2015). 2010 yılı verilerine göre Avrupa birliğine üye 27 ülkenin 17'sinde erkek okul öncesi öğretmenlerinin oranı %1'in altındadır. Türkiye'deki bu oran birçok ülkeden yüksektir (Oberhammer, Schreyer & Neuman, 2010).

Okul öncesi öğretmenlerinin %50'si (n=30) önlisans eğitimlerini Türkiye'de tamamladığı, %50'sinin (n=30) ise Bulgaristanda tamamladığı görülmektedir. Örneklem seçiminde Türkiye'de ve Bulgaristan'da eğitim alan öğretmenler eşit olarak seçilmiştir. Türkiye'de ve Bulgaristan'da eğitim alan öğretmen sayılarının birbirine yakın olması, örneklemin normal dağılım göstermesi ve veri analizinde daha sağlıklı sonuçlar elde edilmesi açısından önemlidir.

Okul öncesi öğretmenlerinin %70'i (n=42) lisans mezunu, %30'u (n=18) önlisans mezunudur. Öğretmenlerin %50'si (n=30) anasınıfında görev yapmakta, %50'si (n=30) ise bağımsız anaokulunda görev almaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin %80'i (n=48) üniversite eğitimlerini bilinçli seçtiğini belirtmekte iken, %20'si (n=12) eğitim sistemi tarafından ilgili bölümde eğitim aldıklarını belirtmişlerdir.

Örneklem grubunun yaş ortalaması 53 (± 1963), mesleki kıdemleri ise ortalama 30 yıldır. Tecrübeli yada kıdemli denilebilecek, yeni öğretmenlere meslekte rehber olabilecek öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Bulgaristan'da ve Türkiye'de eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Doyum Ölçeği'ne ilişkin ortalama ve standart dağılım değerleri tablo 4.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.2.

Bulgaristan ve Türkiye’de eğitim alan öğretmenlerinin Mesleki Doyum Ölçeği’ne ilişkin betimsel istatistikleri

Mesleki Doyum Ölçeği			
	<i>n</i>	<i>Ortalama (\bar{x})</i>	<i>Standart Dağılım (sd)</i>
Türkiye	30	4.31	.34
Bulgaristan	30	4.55	.29
Toplam	60	4.43	.34

Tablo 4.2.’deki verilere göre Türkiye’de eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin “Mesleki Doyum” ölçeğine verdikleri yanıtlar $\bar{x} = 4.31$ (sık sık) düzeyinde, Bulgaristan’da eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin “Mesleki Doyum” ölçeğine verdikleri yanıtlar $\bar{x} = 4.55$ (sık sık) düzeyinde ve okul öncesi öğretmenlerinin genel mesleki doyum ortalamaları ise $\bar{x} = 4.43$ (sık sık) düzeyinde bulunmuştur. Sonuçlara göre Bulgaristan’da eğitim alan öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Bu sonucun okullardaki iş garantisi ve mesleki kıdemine bağlı olarak düşük beklentileri olan öğretmenlere bağlı olarak ortaya çıktığı düşünülmektedir. İş güvencesi ve beklenti düşüklüğünün öğretmenlerde mesleki doyumunu kolaylaştırdığı önceki araştırmalarda da ortaya konulmuştur.

Öğretmenlerin işlerinde yaşadıkları doyum ya da doyumsuzluğun, çalıştıkları okulun yapısını ve işleyişini etkilediği dikkate alındığında okulda yapılan düzenlemeler, öğretmenlerin iş doyumuna olduğu kadar eğitimin niteliğinin artırılmasına da katkıda bulunabilir. Yılmaz (2012)’da yaptığı araştırmada 114 öğretmenlerin iş doyumlarını belirleyen temel faktörleri; iletişim, rehberlik ve meslek memnuniyeti faktörleri olarak belirlemiştir. Bu bağlamda Türk eğitim sisteminde öğretmenlerin iş doyumsuzluğunun sebepleri arasında bu faktörlerin önemli bir yerinin olduğu söylenebilir. Akın ve Koçak’ın

(2007) yaptığı araştırmada da öğretmenlerin özlük haklarının iyileştirilmesi ile iş doyumlarının olumlu yönde etkileneceğine dair sonuçlar elde edilmiştir. Gereksinim ve beklentilerin karşılanması öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerine olumlu yansıtacağı, bunun da öğretmenleri daha etkin kılacağı açıktır.

Genç öğretmenlerin okuldan yeni mezun oldukları, iş hayatına yeni atıldıkları ve iş hayatlarının henüz başında olduklarından dolayı motivasyonlarının ve mesleki doyumlarının daha yüksek olduğu diğer taraftan var olan eğitim sisteminde, öğretmenin mesleki kariyerindeki ilerlemenin doğrultusunda statüsünün aynı kaldığı, yaş ilerledikçe bu gibi nedenlere bağlı olarak motivasyonunun azaldığı düşünüldüğünde diğer yaş aralığındaki öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin düştüğünü söyleyebiliriz.

Türkiye’de eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Doyum Ölçeği puanlarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan anlamlılık testi sonuçları aşağıda Tablo 4.3.’de verilmiştir.

Tablo 4.3.

Türkiye’de eğitim alan öğretmenlerin mesleki doyumlarının eğitim durumlarına göre anlamlılık testi sonuçları

Eğitim Durumu	n	\bar{x}	ss	sd	U	p
Önlisans	7	4.28	1.46	.31	65.00	0.53
Lisans	23	4.39	5.32	.34		

Tablo 4.3 incelendiğinde anlamlılık test sonucuna göre p değeri 0.05’ten büyük olduğu için ($p=0.53$) Türkiye’de eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyum puan ortalaması eğitim durumlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Başka bir ifade ile Türkiye’de eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumları ve mesleki doyumları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Bulgaristan’da eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Doyum Ölçeği puanlarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan anlamlılık testi sonuçları aşağıda Tablo 4.4.’de verilmiştir.

Tablo 4.4

Bulgaristan’da eğitim alan öğretmenlerin mesleki doyumlarının eğitim durumlarına göre anlamlılık testi sonuçları

Eğitim Durumu	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Önlisans	11	4.37	.09	.32	46.50	.01
Lisans	19	4,66	.04	.21		

Tablo 4.4 incelendiğinde $p < 0.05$ olduğu için ($p = 0.01$) Bulgaristan’da eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyum puan ortalaması eğitim durumlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Başka bir ifade ile Bulgaristan’da eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumları ve mesleki doyumları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Mesleki doyumun, alınan eğitimle doğru orantılı olduğundan yola çıkılarak öğrenim düzeyi yüksek öğretmenlerin durumlarından daha çok memnun oldukları, eğitim seviyeleri düşük öğretmenlerin ise kendileri ve gelecekle ilgili mesleki açıdan beklentilerinin az olduğu ve mesleklerinin kendilerini tatmin ettiği söylenebilir.

Öğretmenlerin işe başladıktan hemen sonra ilk iş heyecanı ve çalışma isteğiyle mesleki doyum düzeylerinin yüksek olduğunu mesleğin ilerleyen yıllarında ise bu heyecanı ve isteği kaybettikleri söylenebilir. Bunun nedeni olarak da, var olan eğitim sisteminin öğretmenlerin beklentilerini yeterince karşılamadığı ve kıdemleri ilerledikçe sahip oldukları kariyer basamağında kaydettikleri ilerlemenin maaş ve ücretler açısından öğretmenleri tatmin edecek oranda etkilemediği, terfi imkânlarının yeterli olmaması nedeniyle de işten elde ettikleri doyumun azaldığı düşünülebilir.

Türkiye’de eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Doyum Ölçeği puanlarının üniversite eğitimini bilinçli seçme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan anlamlılık testi sonuçları aşağıda Tablo 4.5.’de verilmiştir.

Tablo 4.5.

Türkiye’de eğitim alan öğretmenlerin mesleki doyumlarının üniversite eğitimini bilinçli seçme durumlarına göre anlamlılık testi sonuçları

Üniversite Eğitimini						
	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Bilinçli	18	4.32	.005	.02	52.50	.01
Sistem	12	4.30	.023	.08		

Tablo 4.5 incelendiğinde $p < 0.05$ olduğu için ($p = 0.01$) Türkiye’de eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyum puan ortalaması üniversite eğitimlerini bilinçli seçme değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Diğer bir ifade ile Türkiye’de eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin üniversite eğitimlerini bilinçli seçme değişkenleri ve mesleki doyumları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bulgaristan’da önlisans ve lisans eğitimini alan öğretmenlerin hepsi okul öncesi eğitimi bölümünü bilinçli olarak seçtiklerini belirtmişlerdir.

Üniversite eğitimlerini bilinçli seçmeyen öğretmenler için, öğretmenlik mesleğinin, kendilerini tatmin etmediği, gelecekle ve kendileri ile ilgili beklentilerinden dolayı birtakım değişiklikler bekledikleri için bunun sonucu olarak mesleki doyumsuzluğun ortaya çıktığı düşünülebilir.

Bulgaristan’da ve Türkiye’de eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeğine ilişkin ortalama ve standart dağılım değerleri tablo 4.6.’da verilmiştir.

Tablo 4.6.

Bulgaristan ve Türkiye’de eğitim alan öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Ölçeği’ne ilişkin betimsel istatistikleri

Maslach Tükenmişlik Ölçeği			
	<i>n</i>	<i>Ortalama (\bar{x})</i>	<i>Standart Dağılım (sd)</i>
Türkiye	30	2.76	.16
Bulgaristan	30	2.68	.13
Toplam	60	2.72	.15

Tablo 4.6.’daki verilere göre Türkiye’de eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin “Maslach Tükenmişlik” ölçeğine verdikleri yanıtlar $\bar{x}=2.76$ (Nadiren) düzeyinde, Bulgaristan’da eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin “Maslach Tükenmişlik Ölçeği”ne verdikleri yanıtlar $\bar{x}=2.68$ (Nadiren) düzeyinde ve okul öncesi öğretmenlerinin genel tükenmişlik ortalamaları ise $\bar{x}=2.72$ (Nadiren) düzeyinde bulunmuştur. Sonuçlara göre Bulgaristan’da eğitim alan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin daha Türkiye’de eğitim alan öğretmenlere oranla daha az olduğu saptanmıştır.

Bulgaristan’da eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin tamamının üniversite eğitimlerini bilinçli olarak seçmeleri, tükenmişlerinin daha az olmasında etkili olduğu düşünürebilir. Ayrıca farklı siyasal sistemle yönetilen ve azınlık olarak buldukları bir ülkeden kendi soyundan insanların yaşadığı ve gelmeyi arzuladıkları bir ülkeye gelmiş olmaları, dolayısıyla, başlangıçta yeni bir ülkede yeni bir kimlik, yeni bir çevre oluşturmaları ve özel ve iş yaşamlarını bir düzene sokmalarında bazı problemler yaşasalar bile onların, baskı altında buldukları ve özgürlüklerinin kısıtlandığı bir ülkeden kurtuldukları için daha umutlu ve mutlu olmalarına neden olduğu ve aşağı yukarı 30 yıllık bir sürenin de büyük göçün üzerinden geçmiş olması ve mesleklerini icra etmelerinde daha rahatlamış olmaları ve

Türkiye’de bulunan soydaşlarıyla artık bütünleşmiş olmaları onların mesleki tükenmişliklerinin Türkiye doğup büyümüş ve eğitim almış diğer öğretmenlere göre daha az tükenmişlik düzeyine sahip olmaları konusunda etkilidir. Hatta Bulgaristan’dan Türkiye’ye göç etmiş öğretmenlerden birinin söylediğine göre; “Hatta biz Türkiye’ye gelirken mesleğimizi icra edeceğimizi bile düşünemiyorduk, her şeyi göze alarak Türkiye’ye geldik.” Bu söyleyiş bile onların Türkiye’de yaşamaktan ve mesleklerini icra etmekten dolayı çok mutlu olduklarını ve tükenmişliği başlangıçta yaşasalar bile Türkiye Devleti’nin onlara tanıdığı haklarla daha güçlendiklerini ve mutlu olduklarını düşündürmektedir.

Bulgaristan’da ve Türkiye’de eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin Maslach Tükenmişlik Ölçeği ile yapılan araştırma sonuçlarına göre tükenmişlik alt boyutlarının aritmetik ortalamaları ve standart dağılım değerleri tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7.

Bulgaristan’da ve Türkiye’de eğitim alan öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart dağılım değerleri

Alt Boyutlar	<i>n</i>	<u>Minimum</u>	<u>Maksimum</u>	<u>\bar{x}</u>	<u><i>sd</i></u>
Duygusal Tükenme	60	1.00	3.14	1.73	.62
Duyarsızlaşma	60	1.00	2.43	1.63	.24
Kişisel Başarı	60	3.75	5.00	4.50	.31

Tablo 4.7’deki verilere okul öncesi öğretmenlerinin algılamış oldukları tükenmişlik alt boyutlarına bakıldığında araştırma kapsamına giren tüm okul öncesi öğretmenlerine en az düzeyde “Duyarsızlaşma” alt boyutunda (\bar{x} =1.63; *ss*=.24 “hiçbir zaman”) tükenmişlik yaşarken, buna karşın okul öncesi öğretmenleri en fazla “Kişisel Başarı” alt boyutunda (\bar{x} =4.50; *ss*=.31 “her zaman”) tükenmişlik yaşamaktadırlar.

Türkiye’de eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin Maslach Tükenmişlik Ölçeği alt boyutlarına ilişkin ölçek ile yapılan araştırma sonuçlarına göre tükenmişlik alt boyutlarının aritmetik ortalamaları ve standart dağılım değerleri tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8.

Türkiye’de eğitim alan öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik ölçeği alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart dağılım değerleri

Alt Boyutlar	<i>n</i>	Minimum	Maksimum	\bar{x}	<i>sd</i>
Duygusal Tükenme	30	1.00	3.14	2.01	.70
Duyarsızlaşma	30	1.00	2.50	1.80	.35
Kişisel Başarı	30	3.75	5.00	4.31	.24

Tablo 3.8’deki verilere Türkiye’de eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin algılamış oldukları tükenmişlik alt boyutları; söz konusu aritmetik ortalamalar 5’li ölçekteki aralıklara göre değerlendirildiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin “Duyarsızlaşma” algılarının (\bar{x} =1.80; *ss*=.35 “hiçbir zaman”); “Duygusal Tükenme” algılarının (\bar{x} =2.01; *ss*=.70 “nadiren”); “Kişisel Başarı” hissi algılarının ise “genelde” aralığında gerçekleştiği anlaşılmaktadır (\bar{x} =4.31; *ss*=.24). Bu sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerinin daha çok (genelde) “Kişisel Başarı” hissi boyutunda tükenmişlik algısına sahip oldukları görülmektedir.

Bulgaristan’da eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin Maslach Tükenmişlik Ölçeği alt boyutlarına ilişkin ölçek ile yapılan araştırma sonuçlarına göre tükenmişlik alt boyutlarının aritmetik ortalamaları ve standart dağılım değerleri tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9.

Bulgaristan’da eğitim alan öğretmenlerin Maslach tükenmişlik alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart dağılım değerleri

Alt Boyutlar	<i>n</i>	<u>Minimum</u>	<u>Maksimum</u>	\bar{x}	<i>sd</i>
Duygusal Tükenme	30	1.14	2.29	1.44	.37
Duyarsızlaşma	30	1.50	2.00	1.68	.14
Kişisel Başarı	30	4.14	5.00	4.69	.24

Tablo 4.9’deki verilere Bulgaristan’da eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin algılamış oldukları tükenmişlik alt boyutları; söz konusu aritmetik ortalamalar 5’li ölçekteki aralıklara göre değerlendirildiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin “Duyarsızlaşma” algıları (\bar{x} =1.68; *ss*=.14 “hiçbir zaman”) ve “Duygusal Tükenme” algılarının hiçbir zaman (\bar{x} =1.44; *ss*=.37 “hiçbir zaman”); “Kişisel Başarı” hissi algılarının ise genelde aralığında gerçekleştiği anlaşılmaktadır (\bar{x} =4.69; *ss*=.24 “genelde”). Bu sonuçlara göre Bulgaristan’da eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin daha çok (genelde) “Kişisel Başarı” hissi boyutunda tükenmişlik algısına sahip oldukları görülmektedir.

Türkiye’de eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin Maslach Tükenmişlik Ölçeği puanlarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan anlamlılık testi sonuçları Tablo 4.10’de verilmiştir.

Tablo 4.10.

Türkiye’de eğitim alan öğretmenlerin tükenmişliklerinin eğitim durumlarına göre anlamlılık testi sonuçları

Eğitim Durumu	n	\bar{x}	ss	sd	U	p
Önlisans	7	2.79	.07	.20	58.50	.33
Lisans	23	2.75	.03	.15		

Tablo 4.10 incelendiğinde $p > 0.05$ olduğu için ($p = 0.33$) Türkiye’de eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik puan ortalaması eğitim durumlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Başka bir ifade ile Türkiye’de eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumları ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Bulgaristan’da eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin Maslach Tükenmişlik Ölçeği puanlarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan anlamlılık testi sonuçları Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11.

Bulgaristan’da eğitim alan öğretmenlerin tükenmişliklerinin eğitim durumlarına göre anlamlılık testi sonuçları

Eğitim Durumu	n	\bar{x}	ss	sd	U	p
Önlisans	11	2,73	.04	.15	72.00	.15
Lisans	19	2,65	.02	.11		

Tablo 4.11 incelendiğinde $p > 0.05$ olduğu için ($p = 0.15$) Bulgaristan’da eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik puan ortalaması eğitim durumlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Başka bir ifade ile Bulgaristan’da eğitim alan okul

öncesi öğretmenlerinin eğitim durumları ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Lisans mezunları aldıkları yüksek eğitimden dolayı, okul öncesi öğretmeni olarak, iş alanları oldukça geniştir. Meslekten beklentileri yüksektir. Yaptığı iş, beklentilerini karşılamadığı sürece öğretmenlerde tükenmişlik düzeyi artmaktadır. Diğer taraftan önlisans mezunu olan öğretmenler, almış oldukları eğitimin daha az (lisans mezununa göre) olmasından dolayı, beklentilerini en alt seviyede tutmakta, dolayısıyla tükenmişlik düzeyleri daha düşük olmaktadır.

Türkiye’de eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin Maslach Tükenmişlik Ölçeği puanlarının üniversite eğitimini bilinçli seçme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan anlamlılık testi sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12.

Türkiye’de eğitim alan öğretmenlerin tükenmişliklerinin üniversite eğitimini bilinçli seçme durumlarına göre anlamlılık testi sonuçları

Üniversite Eğitimini						
	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Bilinçli	18	2.71	.02	.12	73.00	.13
Sistem	12	2.84	.05	.19		

Tablo 4.12 incelendiğinde $p > 0.05$ olduğu için ($p = 0.13$) Türkiye’de eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik puan ortalaması üniversite eğitimlerini bilinçli seçme değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Diğer bir ifade ile Türkiye’de eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin üniversite eğitimlerini bilinçli seçme değişkenleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Türkiye’de eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin Maslach Tükenmişlik Ölçeği “Duyusal Tükenme” alt boyutu puanları ile Mesleki Doyum Ölçeği puanları arasındaki ilişkiler tablo 4.13’de verilmiştir.

Tablo 4.13.

Türkiye’de eğitim alan öğretmenlerin “Duyusal Tükenme” ile Mesleki Doyum Ölçeği puanları arasındaki ilişki

Değişkenler	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Duyusal Tükenme	30	-.464	.010
Mesleki Doyum Ölçeği			

Tablo 4.13’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan Türkiye’de eğitim alan okul öncesi öğretmenlerin algılarına göre mesleki doyumu puanları ile Maslach Tükenmişlik Ölçeği’nin alt boyutlarından “Duyusal Tükenme” arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişki düşük, negatif yönde ve anlamlı bulunmuştur ($r = -.464$; $-1 \leq r \leq +1$). *p* değeri de 0.010 olarak elde edilmiştir ve korelasyon katsayısının anlamlı olduğunu yani sıfırdan farklı olduğunu göstermektedir.

Türkiye’de eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin Maslach Tükenmişlik Ölçeği “Duyarsızlaşma” alt boyutu puanları ile Mesleki Doyum Ölçeği puanları arasındaki ilişkiler tablo 4.14’de verilmiştir.

Tablo 4.14.

Türkiye’de eğitim alan öğretmenlerin “Duyarsızlaşma” ile Mesleki Doyum Ölçeği puanları arasındaki ilişki

Değişkenler	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Duyarsızlaşma	30	.083	.664
Mesleki Doyum Ölçeği			

Tablo 4.14’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan Türkiye’de eğitim alan okul öncesi öğretmenlerin algılarına göre mesleki doyum puanları ile Maslach Tükenmişlik Ölçeği’nin alt boyutlarından “Duyarsızlaşma” arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişki yüksek, pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur ($r = .083$; $1 \leq r \leq +1$). *p* değeri de 0.664 olarak elde edilmiştir ve korelasyon katsayısının anlamsız olduğunu yani sifıra eşit olduğunu göstermektedir. Yani Türkiye’de eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları arttıkça duyarsızlaşma durumları da artmaktadır.

Türkiye’de eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin Maslach Tükenmişlik Ölçeği “Kişisel Başarı” alt boyutu puanları ile Mesleki Doyum Ölçeği puanları arasındaki ilişkiler tablo 4.15’de verilmiştir.

Tablo 4.15.

Türkiye’de eğitim alan öğretmenlerin “Kişisel Başarı” ile Mesleki Doyum Ölçeği puanları arasındaki ilişki

Değişkenler	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Kişisel Başarı	30	.370	.044
Mesleki Doyum Ölçeği			

Tablo 4.15’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan Türkiye’de eğitim alan okul öncesi öğretmenlerin algılarına göre mesleki doyumu puanları ile Maslach Tükenmişlik Ölçeği’nin alt boyutlarından “Kişisel Başarı” arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişki yüksek, pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur ($r = .370$; $1 \leq r \leq +1$). p değeri de 0.044 olarak elde edilmiştir ve korelasyon katsayısının anlamlı olduğunu yani sıfırdan farklı olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle Türkiye’de eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları arttıkça kişisel başarı durumları da artmaktadır.

Bulgaristan’da eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin Maslach Tükenmişlik Ölçeği duygusal tükenme alt boyutu puanları ile Mesleki Doyum Ölçeği puanları arasındaki ilişkiler Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16.

Bulgaristan’da eğitim alan öğretmenlerin “Duyusal Tükenme” ile Mesleki Doyum Ölçeği puanları arasındaki ilişki

Değişkenler	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Duyusal Tükenme	30	-.283	,129
Mesleki Doyum Ölçeği			

Tablo 4.16’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan Bulgaristan’da eğitim alan okul öncesi öğretmenlerin algılarına göre mesleki doyumu puanları ile Maslach Tükenmişlik Ölçeği’nin alt boyutlarından “Duyusal Tükenme” arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişki düşük, negatif yönde ve anlamlı bulunmuştur ($r = -.283$; $1 \leq r \leq +1$). p değeri de 0.129 olarak elde edilmiştir ve korelasyon katsayısının anlamsız olduğunu yani sıfıra eşit olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar Bulgaristan’da eğitim alan okul öncesi

öğretmenlerinin; Mesleki Doyum Ölçeği puanları yükseldikçe Duygusal Tükenme puanlarının anlamlı şekilde azaldığını ortaya koymaktadır.

Bulgaristan’da eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin Maslach Tükenmişlik Ölçeği “Duyarsızlaşma” alt boyutu puanları ile Mesleki Doyum Ölçeği puanları arasındaki ilişkiler tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17.

Bulgaristan’da eğitim alan öğretmenlerin “Duyarsızlaşma” ile Mesleki Doyum Ölçeği puanları arasındaki ilişki

Değişkenler	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Duyarsızlaşma	30	-.077	.687
Mesleki Doyum Ölçeği			

Tablo 4.17’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan Bulgaristan’da eğitim alan okul öncesi öğretmenlerin algılarına göre mesleki doyum puanları ile Maslach Tükenmişlik Ölçeği’nin alt boyutlarından “Duyarsızlaşma” arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişki düşük, negatif yönde ve anlamlı bulunmuştur ($r = -.077$; $1 \leq r \leq +1$). *p* değeri de 0.687 olarak elde edilmiştir ve korelasyon katsayısının anlamsız olduğunu yani sifıra eşit olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar Bulgaristan’da eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin; Mesleki Doyum Ölçeği puanları yükseldikçe Duyarsızlaşma puanlarının anlamlı şekilde azaldığını ortaya koymaktadır.

Bulgaristan’da eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin Maslach Tükenmişlik Ölçeği “Kişisel Başarı” alt boyutu puanları ile Mesleki Doyum Ölçeği puanları arasındaki ilişkiler tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18.

Bulgaristan’da eğitim alan öğretmenlerin “Kişisel Başarı” ile Mesleki Doyum Ölçeği puanları arasındaki ilişki

Değişkenler			
	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Kişisel Başarı	30	.499	.005
Mesleki Doyum Ölçeği			

Tablo 4.18’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan Bulgaristan’da eğitim alan okul öncesi öğretmenlerin algılarına göre mesleki doyumu puanları ile Maslach Tükenmişlik Ölçeği’nin alt boyutlarından “Kişisel Başarı” arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişki yüksek, pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur ($r = .499$; $1 \leq r \leq +1$). *p* değeri de 0.005 olarak elde edilmiştir ve korelasyon katsayısının anlamlı olduğunu yani sıfırdan farklı olduğunu göstermektedir. Bulgaristan’da eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları arttıkça kişisel başarı durumları da artmaktadır.

Türkiye’de eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin Maslach Tükenmişlik Ölçeği puanları ile Mesleki Doyum Ölçeği puanları arasındaki ilişki tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19.

Türkiye’de eğitim alan öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Ölçeği puanları ile Mesleki Doyum Ölçeği puanları arasındaki ilişkiler

Değişkenler			
	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Maslach Tükenmişlik Ölçeği	30	-.366	.047
Mesleki Doyum Ölçeği			

Tablo 4.19’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan Türkiye’de eğitim alan okul öncesi öğretmenlerin algılarına göre Mesleki Doyum Ölçeği puanları ile Maslach Tükenmişlik Ölçeği puanları anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişki düşük, negatif yönde ve anlamlı bulunmuştur ($r = -.366$; $1 \leq r \leq +1$). p değeri de 0.047 olarak elde edilmiştir ve korelasyon katsayısının anlamlı olduğunu yani sıfırdan farklı olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar Türkiye’de eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin; Mesleki Doyum Ölçeği puanları yükseldikçe Maslach Tükenmişlik Ölçeği puanlarının anlamlı şekilde azaldığını ortaya koymaktadır.

Bulgaristan’da eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin Maslach Tükenmişlik Ölçeği puanları ile Mesleki Doyum Ölçeği puanları arasındaki ilişki tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20

Bulgaristan’da eğitim alan öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Ölçeği puanları ile Mesleki Doyum Ölçeği puanları arasındaki ilişkiler

Değişkenler			
	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Maslach Tükenmişlik Ölçeği			
Mesleki Doyum Ölçeği	30	.087	.649

Tablo 4.19’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan Bulgaristan’da eğitim alan okul öncesi öğretmenlerin algılarına göre Mesleki Doyum Ölçeği puanları ile Maslach Tükenmişlik Ölçeği puanları anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişki yüksek, pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur ($r = .087$; $1 \leq r \leq +1$). p değeri de 0.649 olarak elde edilmiştir ve korelasyon katsayısının anlamsız olduğunu yani sıfıra eşit olduğunu göstermektedir.

Bulgaristan’da eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları arttıkça tükenme durumları da artmaktadır. Diğer bir deyişle Bulgaristan’da eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin, Türkiye’de eğitim alan okul öncesi öğretmenlerine göre hem mesleki doyumları yüksek hem de tükenmişlik düzeyleri daha azdır. Türkiye’de eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin ise mesleki doyumları ve tükenmişlik düzeyleri yüksektir.



5. Bölüm

Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde; çalışma sürecinde yapılan analizlerin sonucunda bulguların diğer araştırma sonuçları ile karşılaştırması yapılmıştır. Ayrıca araştırmanın bu bölümünde elde edilen bilgiler doğrultusunda öneriler yapılmıştır. Çalışması sonuçları ve önerilerinin benzer çalışmalar için de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5.1. Tartışma

Türkiye’de eğitim alan öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkeni ve mesleki doyumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç Akçamete ve arkadaşları (2001)’nın öğretmenlerle, Koç (2001)’un rehber öğretmenlerle ve Kürer (2005)’in hekimlerle yaptığı araştırma sonuçlarıyla paraleldir.

Öğretmenlerde iş doyumsuzluğuna ve tükenmişliğe neden olan birçok etken tanımlanmaktadır. Bunlar arasında; eğitim politikaları, öğretmenlik mesleğine karşı halkın tutumu, idari görevler, kurum içindeki ilişkiler, sosyo ekonomik durumlarının düşük olması, motivasyon eksikliği, veliler ile olan iletişimsizlik, sınıfların kalabalık oluşu, yetersiz çalışma koşulları, okul yönetimi ile ilgili sorunlar, dinlenme zamanlarının az olması, müfredatın öğretmenlerin beklentileri ve becerileri ile uygun olmaması ve sosyal destek eksikliği gibi pek çok etken sayılabilir.

Mesleki doyum puan ortalaması anasınıfında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyum puan ortalaması resmi bağımsız anaokulunda çalışan okul öncesi öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anaokulunda çalışan öğretmenlerin mesleki doyum daha yüksektir. Anasınıflarında fiziki koşulların yetersiz olması, araç-gereç yetersizliği ve anasınıfının diğer eğitim kademelerinden farklı görülmesi, birlikte çalıştıkları arkadaşları ile yetersiz ilişkiler, kendini geliştirme olanağının yetersiz olması gibi nedenlerden dolayı anasınıfı öğretmenlerinin daha az mesleki doyum yaşadıkları söylenebilir. Şişman

(2002)'ın araştırma sonucuna göre, okuldaki fiziksel koşulların, çalışanlar arasındaki ilişkilerin, denetim biçiminin, eğitimin, yükselme ve geliştirme olanaklarının öğretmenlerin mesleki doyumunu olumsuz yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Hannum ve Sargent (2003) ise ilkökul öğretmenleriyle yaptıkları araştırmalarında daha eğitimli öğretmenlerin mesleki doyumlarının düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Gülbay (2001) tarafından yapılan bir başka çalışma sonucuna göre; eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenlerin eğitim düzeyi düşük olan öğretmenlere göre mesleki doyum bakımından daha az doyum gösterdikleri görülmüştür.

Yapılan bu araştırmada; Türkiye'de eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinden mesleğini bilinçli seçenlerin daha fazla mesleki doyuma sahip oldukları görülmüştür. Dalgan'da (1998) okul öncesi ve sınıf öğretmenleri ile yaptığı araştırmada mesleki doyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulmuştur. Bu fark mesleğini kendi isteği ile seçen öğretmenlerde (okul öncesi) yoğunluk gösterdiği görülmüştür. Şişman (2002) da mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin (sınıf öğretmeni) mesleki doyum düzeylerini yüksek bulmuştur. Bu sonuç da yapılan araştırma sonucuyla paralellik araştırma sonucu ile paralellik göstermiştir. Bu araştırmada da Bulgaristan'da eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin tamamı mesleklerini bilinçli olarak seçen kişilerden oluşmuştur.

Eğitim düzeyi değişkenine göre, Türkiye'de ve Bulgaristan'da eğitim alan okul öncesi öğretmenlerin tükenmişliklerinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu durumu Türkiye'de ve Bulgaristan'da eğitim alan öğretmenler için, eğitim düzeyi arttıkça mükemmeliyetçiliğin artmasına, eğitim sırasında verilen standartları çalışma alanında bulamamaya bağlayabiliriz. Çelen, Kırılmaz ve Sarp (2000) öğretmenlerle yaptıkları bir araştırmada, mezun olunan okulun düzeyi mesleki tükenmişlik düzeyini etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır.

Avşaroğlu, Şahin ve Seçer (2002) anaokulu öğretmenleriyle yaptıkları çalışma sonucunda eğitim düzeyi arttıkça tükenmişlik puanlarının arttığını fakat bu farklılaşmanın duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında anlam ifade etmediği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma sonuçlarımızdan farklı olarak Erginsoy (2002) ve Kapıkıran (2003b) daha fazla tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Maraşlı (2003) araştırmasında eğitim düzeyi arttıkça tükenmişlik düzeylerinin düştüğünü tespit etmiştir.

Avşaroğlu ve arkadaşları (2005)'nin teknik öğretmenlerle yaptığı araştırma sonucunda yapılan araştırmayla paralel olarak Türkiye'de eğitim alan ve Bulgaristan'da eğitim alan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyleriyle duygusal tükenme alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Türkiye'de eğitim alan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin mesleki doyum ile duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Ayrıca Bulgaristan'da eğitim alan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin duyarsızlaşma alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunurken, kişisel başarı alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Araştırmada görüldüğü gibi, Türkiye'de eğitim alan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin mesleğini istemeden seçenlerin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları görülmüştür. Mesleğini istemeden seçen öğretmenlerin toplam tükenmişlik puanları daha fazla bulunmuştur. Araştırmamıza paralel olarak; Gençer (2002), mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin mesleği isteksiz olarak seçen öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinden daha az olduğunu saptamıştır. Girgin'in (1995) ilkokul öğretmenleri ile yaptığı araştırmada, mesleğini seven, isteyerek seçmiş olan ve kendisine uygun bulan öğretmenlerde, duygusal tükenme düzeyini düşük bulmuştur. Maraşlı (2003) yılında yaptığı araştırmasında mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin daha yoğun

tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Sonuçlara göre, öğretmenlerin mesleğini istemeden seçmelerinin onların mesleki yaşantılarını olumsuz yönde etkilediği görülmektedir.

Araştırma sonucunda Türkiye’de eğitim alan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyi ile mesleki tükenmişlik düzeyi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken, Yani, mesleki doyum arttıkça, tükenmişlik azalmakta, mesleki doyum azaldıkça tükenmişlik artmaktadır. Argun ve İkiz (2003) anaokulu öğretmenleri ile yaptıkları araştırma sonucunda, iş tatmini düşük öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğunu bulmuştur. Burke ve arkadaşları (1991) fazla tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin işlerinden daha az doyum sağladıklarını, iş ortamına ilişkin özelliklerin tükenmişlikten daha fazla iş tatmini ile ilişkili olduğunu vurgulamışlardır. Okul öncesi eğitimi için tahsis edilen mekanın küçük ve tek odadan oluşması karşın sınıf mevcudunun fazla olması hem eğitimi kısıtlamakta hem de öğretmenlerin hedeflerini tam olarak gerçekleştirmesini engellemektedir. Çocukların gün boyunca aynı ortamda bulunması, onların derslerden soğumasına, eğitim veriminin düşmesine sebep olmaktadır. Buda öğretmenin motivasyonunu ve mesleki doyumunu azaltmaktadır. Öğrencilerin enerjilerini boşaltmaları ve etkinliklerden istenilen verimin alınabilmesi için anasınıfının bulunduğu yerde oynayabileceği bir park, fen ve doğa çalışmalarının yapılabileceği bir açık mekan olmalıdır.

Birçok okulda okul öncesi öğretmenine yardımcı elemanın olmayışı ayrı bir problem oluşturmaktadır. Okul öncesi öğretmeni, eğitimin dışında çocukların beslenmeleri ve kişisel bakımları ile ilgilenmek zorunda kalmaktadır. Bu durum eğitim seviyesinin düşmesine ve öğretmenin daha fazla yıpranmasına sebebiyet vermektedir.

Bulgaristan’da eğitim alan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyi ile mesleki tükenmişlik düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Burada eğitim alan, baskı altında ve özgürlüklerinin kısıtlandığı bir ülkeden kurtulan öğretmenler, umutlu ve mutlu olmalarına aşağı yukarı 30 yıllık bir sürenin de büyük göçün üzerinden

geçmiş olmaları ve mesleklerini icra etmelerinde daha rahatlamış olmaları ve Türkiye’de bulunan soydaşlarıyla artık bütünleşmiş olmaları onların mesleki tükenmişliklerinin Türkiye doğup büyümüş ve eğitim almış diğer öğretmenlere göre daha az tükenmişlik düzeyine sahip olmaları konusunda etkilidir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan genel sonuçlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, Türkiye’de eğitim alan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyleri ve tükenmişlik düzeyleri arasında negatif bir ilişki vardır. Yani öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri arttıkça, tükenmişlik düzeylerinin azaldığı saptanmıştır. Elde edilen bu bulgu; okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerini arttıracak bir takım önlemlerin ilgililer tarafından alınması önem kazanacaktır. Öğretmenlerin çalışma alanlarına, çalışma ortamlarına, fiziksel donanımına, yönetsel yapılarının daha işlevsel ve güdüleyici sürdürülmesine, kendileri, yönetim ve arkadaşlarıyla etkili iletişim ortamlarının oluşturulmasına kısaca daha verimli daha üretken olabilecekleri yönde olanakların sunulması onların mesleki doyum düzeylerini arttıracaktır. Ayrıca ekonomik bakımdan güçlendirilmeleri, maaş ve ders ücretlerinin iş gücüyle orantılı yükseltilmesi mesleki doyum düzeylerini arttıracaktır. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin yükseltilmesi onların tükenmişlik düzeylerinin daha da azalmasına neden olacaktır. Bu sonuç; ilkokuldan önceki eğitim aşaması olan okul öncesi eğitimin niteliğini arttıracak Türk Eğitim Sisteminde saptanmış olan “Okul Öncesi Eğitimin Amaçları” nın tümüyle gerçekleşmesi sağlanmış olacaktır.

Okul öncesi eğitimi alanında çalışan öğretmenlere zaman zaman kişisel gelişim seminerleri verilerek, onların stres yönetimi, motivasyon, iletişim ve ruh sağlığı gibi konularda daha güçlenmeleri de sağlanabilir.

Ayrıca halen uygulanmakta olan, ancak bizim araştırma kapsamına giren öğretmenler olmamasına rağmen, anaokulu ve anasınıflarında daha düşük ücretle ve daha az sosyal haklara sahip ücretli öğretmenler çalışmaktadırlar. Genellikle bu öğretmenler daha az sosyal haklara sahip olmalarından ve emeklerinin karşılığını alamadıkları için mesleklerinden soğuyabilmektedirler. Aynı eğitim seviyesine sahip olmalarına karşın bu tür bir uygulama bu tip öğretmenlerle diğer kadrolu öğretmenler arasında bir statü farkı oluşturmakta, sürtüşmeler meydana getirmektedir. Dolayısıyla bu durum, iş doyumunu ve tükenmişliği de doğrudan etkileyebileceğini düşündürmektedir.

Araştırma kapsamında mesleğini bilinçli seçen öğretmenlerin daha fazla mesleki doyum ve daha az tükenmişlik gösterdikleri tespit edilmiştir. Bireyler eğitim sürecinde, çocukluk döneminden itibaren yeteneklerinin ortaya çıkarılması, daha sonrada lisede mesleğe yönlentmelerin yapılması ve kişisel gelişime yönelik rehberlik çalışmalarıyla severek yapabilecekleri mesleklere yönlendirilebilirler. Böylelikle uzun vadede kendi iş motivasyonları artar ve de eğitimde ülke geleceği açısından daha olumlu sonuçlar alınabilir. Gerçekten mesleğini seven ve istekli kişilerin öğretmenlik yapmaları sağlanmaya çalışılmalıdır.

Araştırma sonucunda anaokulu öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyleri anasınıflı öğretmenlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Çünkü anaokulları bütünüyle okul öncesi eğitim veren bir kurum olarak tasarlanmış ve genellikle yönetici ve tüm çalışan öğretmenlerin okul öncesi eğitimi alanından yetişmiş öğretmenler olduğu için öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerini arttırmış olabilir. Buna karşın anasınıfları genellikle ilkokulların bünyesinde yer alan ve özellikle ilkokulların en küçük sınıfları ya da bodrum katındaki sınıflar olmaktadır. Fiziksel mekanın yani sınıfın konumunun yetersizliği ve diğer öğretmenlerin farklı branşlardan olması, ayrıca yöneticilerin okul öncesi eğitimi alanından olmamış olması hatta

bazen okul öncesi eğitiminin öneminin pek farkında olmamış olmaları da, anasınıflarında çalışan öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin düşmesine neden olmuş olabilir.

Dolayısıyla anasınıflarında çalışan öğretmenlerin niceliksel sorunlarıyla birlikte niteliksel sorunlarına da çözümler aranmalı özellikle ilkokul yöneticilerinin okul öncesi eğitim veren anasınıfına önem vermelerini sağlayacak bir eğitimden geçmeleri sağlanarak yönetici olarak atanmaları gerçekleştirilebilir.

Mesleki doyum ve tükenmişlikle ilgili öğretmenlerle ilgili gerek yurtiçi ve gerekse yurtdışı pek çok araştırma yapılsa da okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerine ilişki yapılan araştırmaların daha az olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, ülkemizde okul öncesi eğitiminin öneminin fark edilmesini sağlayacak benzer araştırmaların yapılması uygun olacak ve bu alana katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Abu Taleb, T.F. (2013). Job satisfaction among jordan's kindergarten teachers: effects of workplace conditions and demographic characteristics. *Early Childhood Education Journal*, 41(2), 143-152. Doi: 10.1007/S10643-012-0526-9
- Accel-Team. Frederick Herzberg, 2-Factor Hygiene and Motivation Theory. http://www.accel-team.com/human_relations/hrels_05_herzberg.html (22.03.2016)
- Akalın, N. (2006). *Okul öncesi öğretmenlerinin denetim odakları stresle başa çıkma yöntemleri ve ruh sağlığı düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Akçamete, G., Kaner, S. & Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik, iş doyumunu ve kişilik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akın, U., & Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (51), 353-370. Doi:
- Akkurt, Z. (2008). *Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (İstanbul- Pendik örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Akman, B., Çörtü, F., Özden, Z., & Taşkın, N. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişlik üzerine bir çalışma. *Elementary Education Online*, 9(2), 807-815.
- Aksoy, U. (2007). *Eskişehir ili özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Osmangazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Altıncılıç, Ş. (2008). *Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu ve yaşam doyumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Aral, N., Kandır, A., & Yaşar, C. (2002). *Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı*. İstanbul:Ya-pa Yayınları
- Argun, Y., & İkiz, E. (2003). Anaokullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Kişisel ve Soysal Uyumları ile Bazı Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. G.Haktanır., T. Güler (Der.) *Türkiye Okul Öncesi Eğitimini Geliştirme Derneği OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Kongresi Bildiri Kitabı. 1* (284-303). İstanbul:Ya-Pa Yayınları.
- Aslan, Ü. (2013). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Aşan, Ö., & Aydın, M. (2006). *Örgütsel davranış*. Ankara: Arıkan Yayıncılık.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M.E., & Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumunu, iş doyumunu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/articles/2005/14/Savsaroglu-Medeniz-Akahraman.Pdf
- Aydemir, H. (2013). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve yaşam doyumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Aykaç, B., Özer, M.A., Tortop, N., & Yayman, H., (2006). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baker, D.P. & Perie, M. (1997). *Job satisfacton among america's teachers: effects of workplace conditions, Background Characteristics and Teachers Compensation. Statistical Analysis Report*.
- Başal, H.A. (2013). *Okul öncesi eğitime giriş*. Bursa: Ekin Kitabevi.
- Başaran, İ.E. (1982). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi

- Başören, M. (2005). *Çeşitli değişkenlere göre rehber öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Bulgaria Ministerstvo narodnogo prosveshcheniã (1984), Bulgaristan Milli Eğitim Yayını, Bulgaria.
- Bulgaristan Okul Öncesi Yönetmeliği (Zakon Za Preduchilishnoto I Uçilishnoto Obrazovanie) (2015).
- Bulgaristan Okul ve Okul Öncesi Eğitimi Kanunu, Okul öncesi eğitimi bölümü (Bulgaria Preduchilishnoto Zakon Obrazovanie, Preduchilishno Obrazovanie), (2016), III. Kısım, Madde 67.
- Bulgaristan Okul ve Okul Öncesi Eğitimi Kanunu, Okul öncesi eğitimi bölümü (Bulgaria Preduchilishnoto Zakon Obrazovanie, Preduchilishno Obrazovanie), (2016), I. Kısım, Madde 55.
- Bulgaristan Konsolosluğu, Bulgaristan'da Eğitim, <http://www.bulgaristankonsoloslugu.com/bulgaristan-da-egitim/>, n.d.
- Burke, J.R., Greenglass, E.R., & Wolpin, J. (1991), Is job satisfaction an antecedents or a consequence of psychological burnout ? *Human Relations*, 42, 2,193-209. Doi: 10.18394/İid.61996
- Bülbül, Y. (2012). *Maliye bakanlığı personelinin iş doyum ve tükenmişlik düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Can, G. (1986). *Lise öğrencilerinin benlik tasarım düzeylerini etkileyen bazı etmenler*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Can, H. (2002). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal Kitapevi.

- Cheng, J., & Chen, Y. (2011). The empirical study of the kindergarten teachers' job satisfaction in Taiwan: exploring the effect of the intrinsic demand, external reward, and organizational treatment. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 7(2), 127-132.
- Çakan, B.K. (2013). *Konut sektöründe beyaz yaka çalışanların iş doyum ve duygusal zekâlarının yaşam doyumuna üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çam, O. (1992). *Tükenmişlik envanterinin geçerlik ve güvenilirliğinin araştırılması, 7. ulusal psikoloji kongresi bilimsel çalışmaları*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çankaya, Ö. (2010). *İlköğretim I. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çek, F. (2011). *Bağımsız anaokulu ve ilköğretim okulu müdürlerinin kültürel liderlik davranışları ile okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çelik, M., & Gündoğdu, K. (2007). Türkiye'de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 172-190.
- Çeliköz N., Kefi, S., & Erişen Y. (2013). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin temel bilimsel süreç becerilerini kullanım düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 17.
- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde güdülenme ve iş doyumuna*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çökük, B. (2013). *Örgütsel stresin çalışanların iş doyum düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

- Dağal, A.B. (2012). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin performanslarının 360 derece geri bildirim yoluyla değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dalgan, Z. (1998). *Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin iş tatmini ve öğretmen tutumlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dalkılıç, S.O. (2014). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu*. İstanbul: Nobel Yayın.
- Demir, N. (2010) Küçülmeye giden işletmelerde geri kalanların yaşadıkları tükenme sendromunun örgüte bağlılık üzerindeki etkisi. *Öneri Dergisi*, 9(33-16),185-198
- Derman, M.T. & Başal, H.A. (2010). Cumhuriyetin ilanından günümüze türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretimde niceliksel ve niteliksel gelişmeler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt3/sayi11pdf/taneri_meralihandanbasal.pdf. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2497>
- DPT (2000). Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 2001 - 2005, Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı Yayınları, <http://www.bilgitoplumu.gov.tr/wpcontent/uploads/2015/01/SekizinciiKalkinmaiPlani.pdf>
- Drafke, M., & Kossen, S. (1997). *The human side of organizations*. Newyork: Addison-Wesley Publisher.
- Dümen, G. (2008). *Dönüşümcü liderlik davranışlarının personelin iş tatminine etkisi ve bir askeri birlikte uygulama çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dündar, T. (2011). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

EACEA (2010). *Türk eğitim sisteminin örgütlenmesi*.

<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybaseifullireports/TRiTR.pdf>

EFA. (2015). *Global monitoring report*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf>

Erdoğan, A. (2013). *Kurum karnesi iş doyumu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler*.

(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Erdoğan, İ. (1996). *İşletme yönetiminde örgütsel davranış*. İstanbul: Avcıol Yayınları.

Eren, E. (2000). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Kitapevi.

Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin uyarlanması, VII. Ulusal Psikoloji Kongresi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Erginsoy, D. (2002). Duygusal zeka ve kişiler arası ilişkiler tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Erol E. (1987). İşletmelerde stratejik planlama ve yönetim, *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 1(2), 430.

Ertürk, M. (2012). *Özel ve devlet okullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin, demografik değişkenlere bağlı olarak tükenmişlik ve anksiyete düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Eser, Ş. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinde iş doyumu, meslektaş ilişkileri ve okul idaresi desteği arasındaki ilişkileri incelenmesi (Tekirdağ ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

- Gençer, A. (2002). Öğretmenlerin iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Girgin, G. (1995). İlkokul öğretmenlerinde meslekten tükenmişliğin gelişimini etkileyen değişkenlerin analizi ve bir model önerisi (İzmir ili kırsal ve kentsel yöre karşılaştırması). (Yayımlanmamış doktora tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Gökmen, B. (2014). *Özel eğitim okulu yöneticilerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Günbayı, İ. (2001). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumu, kuram ve uygulamada eğitim bilimleri, *İşletme Fakültesi Dergisi*, 32 (1),1(2):54-57.
- Gündoğdu, G.B. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeyleri üzerine bir çalışma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çığ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Güney, S. (2007). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Gürbüz, Z. (2008). *Kars ilinde görevli okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeyleri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hamamcı, Z., Kuzgun, Y., & Sevim, A.S. (1999). Mesleki doyum ölçeği'nin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(11), 14-18.
- Hannum E., & Sargent T. (2003). *Keeping teachers happy: job satisfaction among primary school teachers in rural china, university of pennsylvania*, www.ssc.upenn.edu/china/gscf/documents/sargent_hannum.PDF. <http://dx.doi.org/10.1086/503582>

- Harmanda, E.D. (2011). *Ankara il merkezinde görev yapan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile çocuklarda görülen istenmeyen davranışları değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Işıklar, A. (2002). *Lise dengi ve ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin iş doyumu, tükenmişlik ve empatik eğilimleri arasındaki ilişkilerin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Izgar, H. (2008). Okul yöneticilerinde iş doyumu ve örgütsel bağlılık. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 317-334.
- Jifkof, H. (1883). Pokana za Pari-Slavanin, Got.5, br.26,8, Septemvri.
- Kan, D.Ü. (2008). Bir grup okul öncesi öğretmeninde tükenmişlik durumunun incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 431-438.
- Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi, milli eğitim dergisi, http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/MilliiEgitimiDergisi/151/kan_dir.htm.
- Kapıkıran, N. A. (2003b). Okul öncesi öğretmenlerde tükenmişliğin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13, 73-78.
- Kapıkıran, N.A. (2003a). *Okul öncesi öğretmenlerde tükenmişliğin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karadağ, N. (2013). *Tükenmişlik ve iş doyumu*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Karakuzu, S. (2013). *Denizli il merkezinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ve ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin iş doyumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karataş H.C. (2015). *Beyoğlu ilçesinde çalışan bireylerin aylık kazançları, çalışma süreleri ve yıllık izinlerinin depresyon ve mesleki doyum üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İstanbul.
- Kartal, H. (2007). The effect of mother-child education program which is one of the early childhood education programs on cognitive development of six age children, *Elementary Education Online*, 6(2), <http://ilkogretim-online.org.tr/vol6say2/v6s2m18.pdf>
- Kasabova, P. (2001). Skitsi po pita na jivota, C. 36.
- Kayhan, N. (2008). *İlköğretim okulları I. kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programlarını kabullenmişlik düzeyleri ve mesleki doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Keser, A. (2006). Çağrı merkezi çalışanlarında iş yükü düzeyi ile iş doyumunu ilişkisinin araştırılması. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1): 100-119.
- Kırılmaz, A., Çelen, Y., & Sarp, N. (2000). İlköğretim’de çalışan bir öğretmen grubunda “tükenmişlik durumu” araştırması. *Ankara Üniversitesi Sağlık Eğitim Fakültesi, İlköğretim-Online* 2(1), 2-9.
- Kırılmaz, Y., Çelen, A., & Ümit, S.N. (2003). İlköğretimde çalışan bir öğretmen grubunda Tükenmişlik Durumu Araştırması, <http://www.ilkogretimonline.org.tr>
- Kirel, Ç., & Özalp, E. (1996). *Örgütsel Davranış*, Eskişehir: Eskişehir Etan Matbaası.
- Kliment Ohridski Üniversitesi, <https://www.uni-sofia.bg/>

- Koç, Z. (2001). Rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan rehber öğretmenlerin iş doyumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 9(2),807-815.
- Koçak, N. (2001). Erken çocukluk döneminde eğitim ve Türkiye’de erken çocukluk eğitiminin durumu, milli eğitim dergisi, <http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/MilliEgitimiDergisi/151/kocak.htm>
- Koçel, T. (2007). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Arıkan Yayıncılık.
- Konukluoğlu, F. (2014). *Özel bir hastanede görev yapan hemşirelerin iş doyumunu düzeylerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kuday, F.S. (2007). *Aile destekli kurum merkezli eğitim alan ve hiç okul öncesi eğitim almayan 3–6 yaş çocukların bilişsel gelişimlerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kulichev, Pastor Hristo, (2013). Elizabetha Klark ve Bulgaristan’da Okulöncesi Eğitim (Elizabetha Klark i preduçiliştnoto vızpitanie v Bulgaria), <http://protestantstvo.com/wp-content/uploads/2013/06/Hristo-Kulichev.pdf>, 2014.
- Kuloğlu N., & Sucuoğlu B. (1996). Özürlü çocuklarda çalışan öğretmenlerde tükenmişliğin değerlendirilmesi, *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(36), 44-60.
- Leiter, M.P., Maslach, C., & Schaufeli, W.B. (2001). *Job burnout*, *Annual Review Psychology*, 52: 397-422
- Maraşlı, M. (2003). Bazı özelliklerine ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre lise öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri. *Türk Tabipleri Birliği Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, <http://www.ttb.org.tr/MSG/eylul23/bazi.pdf>.
- MEB (1993). *Ondördüncü milli eğitim şurası*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- MEB (2014/2015). *Türkiye Eğitim İstatistikleri 2014–2015*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara. <http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/mebiistatistikleriorguniegitimi2014i2015.pdf>
- MEB (2015). Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi*, 67(2562)
- MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı*, <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- Metin, M. (2014). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Meydan, S. (1984). *Türkiye’de okul öncesi eğitime bakış*. İstanbul: YA-Pa Okul Öncesi Eğitimi Seminer Kitabı, Ya-Pa Yayınları.
- Milotin Kraçunov, O.U.’En.Sofroniy Vračanski,Vidin, n.d.
- Mullins, L.J. (2002). *Management and organisational behaviour*. London: FT Prentice Hall.
- National Education Statistics. (2015). *National education statistics 2014/15*. Ankara: Ministry of National Education.
- Neuman, M. J., Oberhuemer, P., & Schreyer, I., (2010). *Professionals in early childhood education and care systems: European profiles and perspectives*. Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich
- Ngovi-Japheth M. (2011). Determinants of job satisfaction among pre school teachers in Garbatula District, Kenya. University of Nairobi Digital Repository.<http://erepository.uonbi.ac.ke/handle/11295/3572>
- Oğuzkan, Ş., & Oral, G. (2002). *Okul öncesi eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Oktay, A. (1990). Türkiye’de okul öncesi eğitim. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 151-160.

- Onur, V. (2004). Bulgaristan cumhuriyeti eğitim sistemi: yapı ve yönetimi. *Amme İdare Dergisi*, 37(2): 163-179.
- Öğretmen, H. (2013). *Mobbingin iş doyumuna etkisi: Mersin ili Tarsus ilçesinde görev yapan öğretmenler üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Özcan, Z.E. (2013). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumunu*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Özdayı,(1990). *Resmi ve özel liselerde çalışan öğretmenlerin iş tatmini ve iş streslerinin karşılaştırmalı analizi*. (Yayımlanmamış doktora lisans tezi), İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi, İstanbul.
- Özmen, E. (2010). *İzmir ilinde kaynaştırma öğrencileri ile çalışan okul öncesi öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Öztürk, A. (2006). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Öztürk, A., & Deniz, E. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 7(3), 578-599.
- Öztürk, N. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan yönetici becerileri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

- Pekel, H.N. (2001). *İşletmelerde motivasyon verimlilik ilişkisi, Devlet Hava Meydanları İşletmesi Antalya Havalimanı çalışanlara arasında bir örnek olay araştırması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Pinder, C.C. (1984). *Work motivation theory, issues, and applications*. USA: HaroerCollins Publisher.
- Pines, A.M. (2002). A psychoanalytic-existential approach to burnout: Demonstrated in the cases of a nurse, a teacher, and a manager. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 39(1), 103-109.
- Ramazan, O., & Demir, S. (2011). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36–48 aylık çocukların bilişsel gelişim düzeyleri. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi, Uluslararası e-dergi*, 1(2), 46.
- Recepoglu, E., & Tümlü, G.Ü. (2015). Üniversite akademik personelinin mesleki ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1851-1868.
- Resmî Gazete (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, S.29072
- Ruşçuk, Angel Kınçev Üniversitesi, (2014). www.uni-ruse.bg/Departments/PPI
- Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (2005). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa Aktüel Basım Yayım Dağıtım.
- Sadık, Ö. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin maruz kaldıkları yıldırma davranışları algıladıkları sosyal destek ve mesleki iş doyumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Sanlı, S. (2006). *Adana ilinde çalışan polislerin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Savaş, A.C. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin duygusal zekâ ve duygusal emek yeterliliklerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Selvi, E.D. (2013). *İş doyumu ve performans algısı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Senemoğlu, N. (2001). Çocuk hakları, çalışan çocuklar ve eğitim sorunları. Milli Eğitim Dergisi, <http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/MilliegitimiDergisi/151/senemoglu.htm>
- Seyrek, H., & Sun, M. (2003). *Okul öncesi eğitiminde oyun*. İzmir Mey Yayınları,
- Sılığ, A. (2003). *Banka çalışanlarının tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Suran, B.G. & Sheridan, E.P. (1989). Management of burnout. *Psychological Bulletin*, 105(1), 31-50.
- Şahin, H., & Dursun, A. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları: Burdur örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18, 160-174.
- Şen, B. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumlarını ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları üzerine bir araştırma (Uşak ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Şişman, M., & Turan, S. (2004). Bazı örgütsel değişkenler açısından çalışanların iş doyumu ve sosyal-duygusal yalnızlık düzeyleri (MEB şube müdür adayları üzerinde bir araştırma). *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 45-22.
- Tahta, F. (1995). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tekerci, H. (2008). *Farklı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarının ve tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Teltik, H. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleriyle ilişkisinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tepeli, N. (13 Mayıs 2016). Yazarla gerçekleştirilen röportaj. Bursa.
- Tezcan, T. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam kalitesi ve iş doyumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Bolu ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Toplu, N.Y. (2012) *Okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Tsigilis, N., Grammatikopoulos, V., & Zachopoulou, E. (2006). Job satisfaction and burnout among Greek early educators: A comparison between public and Private sector employees. *Educational Research and Review*, 1(8), 256-261.
- Tuğrul, B., & Çelik, E. (2002). Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(12), 1-11.

UNESCO. (2015). Unesco strategy on teachers (2012-2015).

<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217775e.pdf>

Uras Başer, M., & Özel, A. (2013). İlköğretim okulu müdürlerinin iş doyum düzeyleri. *e-international Journal of Educational Research*, 4(1), 47-62.

Üstünoğlu, Ü. (1987). *Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan öğretim yöntemi ile yetiştirilmesine yönelik program modeli*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Varış, F. (1978). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

XIV. Millî Eğitim Şûrası Kararları (1993).

<http://ttkb.meb.gov.tr/mebiiysidosyalar/2014i10/02113548i14isura.pdf>

XVIII. Millî Eğitim Şûrası Kararları (2010). Öğretmenin Yetiştirilmesi, İstihdamı ve Mesleki Gelişimi, <http://ttkb.meb.gov.tr/mebiiysidosyalar/2014i10/02113646i18isura.pdf>

Yeşilyurt, H. (2013). *Otel işletmelerinde iş doyumum ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Yıldırım, F. (1996). *Banka çalışanlarında iş doyumunu ve algılanan rol çatışması ile tükenmişlik arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldırım, S. (2007). *Anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik düzeyi ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yıldız, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin iş stresi, örgütsel bağlılık ve iş doyumuna yönelik algılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, K. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki, *AJESİ*, 2(2), 1-14.

Yörükoğlu, A. (1983). *Çocuk ruh sağlığı: çocuğun kişilik gelişimi, yetiştirilmesi ve ruhsal sorunları*. Ankara: Özgür Yayınları.



EKLER

Ek- 1: Çalışmada Kullanılan Anket Formu

Değerli Okul öncesi Öğretmenleri,

Bu form ve beraberindeki ölçekler yüksek lisans tez araştırmasında kullanılmak amacıyla okul öncesi öğretmenlerine uygulanmak üzere hazırlanmıştır. Elde edilen veriler sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır. Araştırmanın güvenilirliği açısından anketteki soruları özenle değerlendirmenizi rica eder, ilgi ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Danışman
Prof.Dr.Handan Asûde BAŞAL
Eliz TEPELİ ÇAVUŞOĞLU
Uludağ Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı

BİRİNCİ BÖLÜM (Ön Bilgi Formu)

1) Cinsiyet:

- a) Erkek b) Kadın

2) Doğum Tarihi(Yıl olarak) :

3)Önlisans eğitiminizi hangi ülkede tamamladınız?

- a)Türkiye b)Bulgaristan

4)Kaç yıldır çalışıyorsunuz?

5) Eğitim Durumu:

- a) Önlisans
b) Lisans
c) Yüksek lisans

6) Çalıştığınız Eğitim Kurumu

- a) Anasınıfı b)Bağımsız Anaokulu

7)Üniversite eğitiminizi almadan önce bilinçli olarak mı bu bölümü seçtiniz yoksa sistem mi sizi yerleştirdi?

Mesleki Doyum Ölçeği

Açıklama: Aşağıda işinizle ilgili bazı sorular sorulmaktadır. Size uygun gelen şıkkı işaretleyiniz. Teşekkürler.

	Her zaman	Sık sık	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
1) Bir kez daha dünyaya gelseniz aynı mesleğe girmek ister misiniz?					
2) Yaptığınız işi önemli ve anlamlı buluyor musunuz?					
3) Mesleğinizi başkalarına önerir misiniz?					
4) Keşke başka bir iş yapan insan olsam dediğiniz olur mu?					
5) Mesleğinizin gelişmenize olanak verdiğini düşünüyor musunuz?					
6) İşinize hevesle gelir misiniz?					
7) İşiniz ile ilgili yeni bir şey öğrenmeye çalışır mısınız?					
8) İş yerinizde aldığınız eğitime uygun bir iş yapıyor musunuz?					
9) İş günü sonunda kendinizi mutsuz ve bıkkın hissedersiniz mi?					
10) Fırsatını bulduğunuz an başka bir işe geçmeyi düşünür müsünüz?					
11) Erken emekli olup bir köşeye çekilmeyi düşünür müsünüz?					
12) Meslektaşlarımızla karşılaştığımızda onların işlerini nasıl yaptıklarını sorar mısınız?					
13) Mesleki bilginizi artırmak için seminerlere, kongrelere katılır mısınız?					
14) İş yerinde bazı engeller çalışma isteğinizi engeller mi?					
15) İşinizin yeteneklerinize uygun olduğunu düşünüyor musunuz?					
16) Mesleğinizle ilgili yayınları izler misiniz?					
17) Mesleğinizi yürütürken karşılaştığınız engellerle mücadele ediyor musunuz?					
18) İşinizin ilgilerinize uygun olduğunu düşünüyor musunuz?					
19) Mesleğinizi değiştirmeyi düşündüğünüz anlar oldu mu?					
20) Meslek bilginizi arttırmaya yönelik girişimlerde bulunuyor musunuz?					

Maslach Tükenmişlik Envanteri

Açıklama: Lütfen maddeleri okuyarak, size en uygun gelen yanıtı işaret koyunuz.
Teşekkürler.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genelde	Her zaman
1) İşimden soğuduğumu hissediyorum.					
2) İş gününün sonunda kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum.					
3) Sabahları bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum.					
4) Öğrencilerin neler hissettiklerini hemen anlarım.					
5) Öğrencilere sanki basit nesnelermiş gibi davrandığımı hissediyorum.					
6) Bütün gün insanlarla uğraşmak benim için çok yıpratıcı.					
7) Öğrencilerimin sorunlarıyla çok etkin bir şekilde ilgilenirim.					
8) Yaptığım işten yıldığımı hissediyorum.					
9) . İşim sayesinde insanlara faydalı olduğumu hissediyorum.					
10) Bu mesleğe başladığımdan beri insanlara karşı daha katı oldum.					
11) Bu işin giderek beni katılaştırmasından korkuyorum.					
12) Kendimi çok enerjik hissediyorum.					
13) Mesleğimin beni hayal kırıklığına uğrattığını hissediyorum.					
14) İşimde çok sıkı çalıştığımı hissediyorum.					
15) Bazı öğrencilere ne olduğu umurumda değil.					
16) Doğrudan insanlarla ilgili bir işte çalışmak beni yıpratıyor.					
17) Öğrencilerle aramda rahat bir hava oluştururum.					
18) İnsanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi neşeli hissederim.					
19) Bu meslekte kayda değer pek çok iş başardım.					
20) Kendimi çaresiz hissediyorum.					
21) İşimdeki sorunlara soğukkanlılıkla yaklaşıyorum.					
22) İnsanların bazı sorunlarından dolayı beni suçladıklarını hissediyorum.					

Ek- 2: MEB Onaylı İzin Formu

T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86896125-605.01-E.4730117
Konu : Elîz TEPELİ ÇAVUŞOĞLU'nun
Araştırma İzni

27.04.2016

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi a) Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterlik'in 12/01/2016 tarihli ve 044/1092 sayılı yazısı
b)21/01/2016 tarihli ve 750341 sayılı Valilik Onayı
c) 26 Nisan 2016 10:11 tarihinde Elîz Tepeli Çavuşoğlu'nun e-postası

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Elîz TEPELİ ÇAVUŞOĞLU'nun "Türkiye ile Bulgaristan'da Okulöncesi Öğretmenliği Eğitimi Almış Öğretmenlerin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması" konulu araştırma çalışmasını ilimiz Nilüfer, Yıldırım ve Osmangazi ilçelerindeki 45-60 yaş arasındaki okulöncesi öğretmenlerine uygulama isteği ile ilgili onay ilgi (b) ile gönderilmiştir.

İlgi (b) yazısında sehven araştırmacının ismi yanlış yazıldığından ilgi (c) yazısı ile araştırmacının isminin düzeltilmesi istenmiştir.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Elîz TEPELİ ÇAVUŞOĞLU'nun "Türkiye ile Bulgaristan'da Okulöncesi Öğretmenliği Eğitimi Almış Öğretmenlerin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması" konulu araştırma çalışmasını ilimiz Nilüfer, Yıldırım ve Osmangazi ilçelerindeki 45-60 yaş arasındaki okulöncesi öğretmenlerine uygulama yapma isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmesi sonucunda, araştırma ile ilgili çalışmanın okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formları aslı okul müdürlüklerince görülerek, gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca tezin Müdürlüğümüze gönderilmesi komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

İbrahim ATAMAN
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR

<...>

Veli SARIKAYA
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EK: Düzeltme yazısı (e-postası)

Adres : Yeni Hükümet Konagı A Blok
16050/Osmangazi/BURSA
Telefon No (0224) 445 16 00 Fax : (0 224) 256 66 80
E-posta: arge@meb.gov.tr İnternet Adresi: http://bursa.meb.gov.tr

Bölg için : İbrahim ATAMAN Engin SEYMEN
Şube Müdürü ARGE VE İKİ
Tel. (0224) 445 1640 (0224) 215 25 39

Adres : Yeni Hükümet Konağı A Blok
16050/Osmangazi/BURSA
Telefon No:(0224) 445 16 00 Fax : (0 224) 256 66 80
E-posta: arge1@meb.gov.tr İnternet Adresi: http://bursa.meb.gov.tr

Bilgi için : İbrahim ATAMAN Engin SEYMEN
Şube Müdürü ARGE VHKİ
Tel: (0224)445 1640 (0224)215 25 39

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f68a-eb5-30b8-bcdd-c55e kodu ile teyit edilebilir.

Özgeçmiş

Doğum Yeri ve Yılı : 15.09.1985

Öğr. Gördüğü Kurumlar	: Başlama Yılı	Bitirme Yılı	Kurum Adı
Lise	1997	2004	Şükrü Şankaya Anadolu Lisesi
Lisans	2005	2009	Ege Üniversitesi
Yüksek Lisans		2016	Uludağ Üniversitesi
Doktora	-	-	-
Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi	: İngilizce (orta)		

Çalıştığı Kurumlar	: Başlama ve Ayrılma Yılı	Kurum Adı Tarihleri
	2009- Devam	Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi öğretmenliği

Yurt İçi ve Yurt Dışında Katıldığı Projeler :

- 2008- TÜBİTAK- Çocukların kişiler arası bilişsel problem çözme becerileri (Anketörlük)
- 2007-2008 Bahar dönemi Erasmus Programı (Hag University of Teacher Training)

23.11.2016
Eliz TEPELİ ÇAVUŞOĞLU

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

TEZ ÇOĞALTMA VE ELEKTRONİK YAYIMLAMA İZİN FORMU

Yazar Adı Soyadı	Eliz TEPELİ ÇAVUŞOĞLU
Tez Adı	Türkiye ile Bulgaristan'da Okulöncesi Öğretmenliği Eğitimi Almış Öğretmenlerin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı	İlköğretim Anabilim Dalı
Bilim Dalı	-
Tez Türü	Yüksek lisans
Tez Danışman(lar)ı	Handan Asude BAŞAL
Çoğaltma (Fotokopi Çekim) İzni	<input type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input checked="" type="checkbox"/> İzinim sadece içindekiler, özet, kaynakça ve içeriğinin %10 bölümünün fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin vermiyorum
Yayımlama İzni	<input type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin veriyorum <input checked="" type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasının ertelenmesini istiyorum 1 yıl <input type="checkbox"/> 2 yıl <input type="checkbox"/> 3 yıl <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin vermiyorum

Hazırlamış olduğum tezimin yukarıda belirttiğim hususlar dikkate alınarak, fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere Uludağ Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından hizmete sunulmasına izin verdiğimi beyan ederim.

Tarih : 23.12.2016

İmza :