



Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı/ Okulöncesi Eğitimi Programı

SINIFINDA KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİSİ OLAN VE OLMAYAN
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN İŞ DOYUMU VE
TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

Nazife KOYUTÜRK

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Ümit ŞAHBAZ

Yüksek Lisans Tezi

Burdur, 2014

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı/ Okulöncesi Eğitimi Programı

SINIFINDA KAYNAŖTIRMA ÖĞRENCİSİ OLAN VE OLMAYAN
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN İŖ DOYUMU VE
TÜKENMİŖLİK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

Nazife KOYUTÜRK

Tez DanıŖmanı
Yrd. Doç. Dr. Ümit ŖAHBAZ

Yüksek Lisans Tezi

Burdur, 2014



**MAKÜ EĞİTİM BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ**

**YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY
FORMU**

M.A.K.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 14.05.2014 tarih ve 2014-71/11 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 11.06.2014 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Nazife KOYUTÜRK' ün "Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi" konulu tez çalışması İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE (TEZ DANIŞMANI): Yrd. Doç. Dr. Ümit SAHBAZ 

ÜYE: Doç. Dr. Kamile DEMİR 

ÜYE: Yrd. Doç. Dr. Mustafa BİLGEN 

ONAY

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararı.

İMZA / MÜHÜR

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin 1 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

11.06.2014

Nazife KOYUTÜRK

ÖZET

Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doymu ve Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi

Nazife KOYUTÜRK

Bu araştırmada, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan okul öncesi öğretmenlerinin iş doymu ve tükenmişlik düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Isparta il ve ilçe merkezlerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarında ve anasınıflarında görev yapan 185 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri Weiss, England, David ve Lofquist (1967) tarafından geliştirilen Minnesota İş Doym Ölçeği, Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanteri ve araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Veriler SPSS 15'e girilerek t-Testi ve ANOVA ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin;

- içsel doyum düzeylerinin, mesleki kıdemlerine ve görev yaptığı okulun bağlı olduğu yere göre;
- dışsal doyum düzeylerinin, çalıştıkları okul türüne göre;
- duygusal tükenme düzeylerinin, yaşlarına ve görev yaptığı okulun bağlı olduğu yere göre;
- duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık düzeylerinin ise çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin;

- içsel doyum ile dışsal doyum düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu;
- içsel doyum ve dışsal doyum düzeyleri ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık düzeyleri arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu;
- duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık düzeyleri arasında ise pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: İş doymu, kaynaştırma, okul öncesi öğretmeni, tükenmişlik.

ABSTRACT

Determining the levels of the Job Satisfaction And Burnout in Pre-School Teachers Whose Classes Include or do not Include Students with Special-Needs

Nazife KOYUTÜRK

In this study, job satisfaction and burnout levels of pre-school teachers who have inclusive students in their classes and those who don't were investigated. The study group puts together 185 pre-school teachers who work at independent nursery schools and nursery classes of Ministry of Education in the school year 2011-2012 in Isparta and its towns. The data of the study is collected via Minnesota Satisfaction Questionnaire by Weiss, England, David and Lofguist (1967), Maslach Burnout Inventory by Maslach and Jackson (1981) and a personal information form by the researcher which aims at learning if the teacher has mainstreaming student or not. The data has been analysed by t-Test and ANOVA entering SPSS 15.

According to the results of this study;

- The intrinsic job satisfaction levels of preschool teachers show meaningful difference based on on their professional seniority and the location of the school they work.
- The extrinsic job satisfaction levels of the preschool teachers show meaningful difference depend on their school type.
- The emotional exhaustion levels of preschool teachers show meaningful difference depend on their age and the location of their school.
- The depersonalization and less personal accomplishment levels of preschool teachers show apparent difference based on the school type.

Additionally, there is;

- a positive and significant relationship between the intrinsic satisfaction levels and extrinsic satisfaction levels of preschool teachers;
- a negative and significant relationship between the intrinsic satisfaction levels, extrinsic satisfaction levels, emotional exhaustion, depersonalization and less personal accomplishment levels of preschool teachers;
- a positive and significant relationship between emotional exhaustion levels, depersonalization levels and less personal accomplishment levels of preschool teachers.

Key Words: Job satisfaction, inclusive, preschool teacher, burnout.

ÖNSÖZ/TEŞEKKÜR

Okul öncesi eğitim hem normal gelişim gösteren hem de özel gereksinimli çocuklar için kişiliğin gelişiminde kritik yıllar oluşturmaları bakımından önemlidir. Bu dönemde bilgi ve becerileriyle çocuklara rehberlik eden okul öncesi öğretmenlerinin önemi de bir o kadar büyüktür. Bu çalışma ile okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri belirlenerek okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarının gelişimine katkıda bulunulmak istenmiştir.

Araştırma süresince benden değerli bilgilerini esirgemeyen, bana yol gösteren, beni yüreklendiren değerli danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Ümit ŞAHBAZ' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hem yüksek lisans eğitimimde hem de tez çalışmam esnasında benden yardımlarını esirgemeyen Sayın Doç. Dr. Kamile DEMİR' e, yüksek lisans eğitimim boyunca değerli bilgi ve deneyimleri ile bana yol gösterdiği için Sayın Doç. Dr. Perihan ÜNÜVAR' a ve tez çalışmama yaptığı katkılarından dolayı Sayın Arş. Gör. Aylin DURSUN' a teşekkürlerimi sunarım.

Benim bugünlere gelmemde büyük emekleri olan tüm öğretmenlerime ve desteğini esirgemeyen tüm arkadaşlarıma teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca benden hoşgörüsünü esirgemeyen okul müdürüm Şerife KARACA' ya ve bana daima yardımcı olan, beni destekleyen çalışma arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Hayatım boyunca yanımda olan ve benden ilgi ve desteğini esirgemeyen annem Zeynep KOYUTÜRK' e, babam Abdullah Hilmi KOYUTÜRK' e ve abim Fahri KOYUTÜRK' e teşekkürlerimi sunarım.

Nazife KOYUTÜRK

2014

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

BİLDİRİM

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	ii
ÖNSÖZ/TEŞEKKÜR.....	iii
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	iv
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xi

BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3.Alt Problemler.....	5
1.4. Araştırmanın Önemi.....	6
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6.Tanımlar.....	7

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	9
2.1.1. Okul Öncesi Eğitim.....	9
2.1.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Temel Amaçları.....	11

2.1.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri.....	11
2.1.1.3. Okul Öncesi Eğitimin Önemi.....	12
2.1.2. Özel Eğitim.....	13
2.1.2.1. Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim/Erken Çocuklukta Özel Eğitim.....	17
2.1.2.2. Özel Eğitim Ortamları.....	18
2.1.2.3. Ayırıştırma Eğitimi.....	18
2.1.2.4. Kaynaştırma Eğitimi.....	20
2.1.2.4.1. Dünyada Kaynaştırma Eğitiminin Tarihsel Gelişimi.....	21
2.1.2.4.2. Türkiye’de Kaynaştırma Eğitiminin Tarihsel Gelişimi.....	21
2.1.2.4.3. Kaynaştırmanın Tanımı.....	22
2.1.2.5. Destek Özel Eğitim Hizmetleri.....	23
2.1.2.5.1. Kaynak Oda (Destek Eğitim Odası).....	23
2.1.2.5.2. Sınıf İçi Yardım.....	25
2.1.2.5.3. Özel Eğitim Danışmanlığı.....	25
2.1.2.5.4. Gezici Öğretmen.....	26
2.1.2.6. Kaynaştırma ve Öğretmen.....	27
2.1.2.7. Kaynaştırmanın Yararları.....	28
2.1.2.7.1.Kaynaştırmanın Özel Gereksinimli Öğrencilere Yararları.....	28

2.1.2.7.2. Kaynaştırmanın Normal Gelişim	
Gösteren Öğrencilere Yararları.....	29
2.1.2.7.3. Kaynaştırmanın Ailelere Yararları.....	30
2.1.2.7.4. Kaynaştırmanın Öğretmenlere	
Yararları.....	30
2.1.2.8. Okul Öncesinde Kaynaştırma Eğitimi.....	31
2.1.3. İş Doyumu.....	32
2.1.3.1. İş Doyumu Kuramları.....	33
2.1.3.1.1. İçerik Kuramları.....	33
2.1.3.1.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	
Kuramı.....	33
2.1.3.1.1.2. Herzberg'in Çift Faktör Güdülenme	
Kuramı.....	34
2.1.3.1.1.3. Başarıya Güdülenme Kuramı.....	34
2.1.3.1.2. Süreç Kuramları.....	35
2.1.3.1.2.1. Vroom'un Beklentiler Kuramı.....	35
2.1.3.1.2.2. Çok Değişkenli Güdülenme Kuramı.....	35
2.1.3.1.2.3. Amaçlama (Tutarsızlık) Kuramı.....	36
2.1.3.1.2.4. Denklik Kuramı.....	36
2.1.3.2. İş Doyumunu Etkileyen Faktörler.....	36
2.1.3.2.1. Bireysel Faktörler.....	36
2.1.3.2.1.1. İş Doyumu ve Yaş.....	37

2.1.3.2.1.2. İş Doyumu ve Cinsiyet.....	38
2.1.3.2.1.3. İş Doyumu ve Eğitim Düzeyi.....	38
2.1.3.2.1.4. İş Doyumu ve Tecrübe.....	39
2.1.3.2.2. Örgütsel Faktörler.....	39
2.1.3.2.2.1. İşin Niteliği ve İş Doyumu.....	39
2.1.3.2.2.2. Ücret ve İş Doyumu.....	40
2.1.3.2.2.3. Yükselme Olanakları (Terfi) ve İş Doyumu.....	40
2.1.3.2.2.4. Çalışma Arkadaşları ve İş Doyumu.....	41
2.1.3.3. İş Doyumunun Önemi.....	41
2.1.3.4. Öğretmenlerde İş Doyumu.....	42
2.1.4. Tükenmişlik.....	42
2.1.4.1. Tükenmişliğin Tarihçesi.....	42
2.1.4.2. Tükenmişlik Tanımı.....	43
2.1.4.3. Tükenmişlik Modelleri.....	44
2.1.4.3.1. Scott Meier'in Tükenmişlik Modeli.....	44
2.1.4.3.2. Perlman ve Hartman'nın Tükenmişlik Modeli.....	45
2.1.4.3.3. Suran ve Sheridan'ın Tükenmişlik Modeli.....	45
2.1.4.3.4. Gaines ve Jermier Tükenmişlik Modeli.....	46
2.1.4.3.5. Maslach Tükenmişlik Modeli.....	46

2.1.4.3.5.1. Duygusal Tükenme.....	46
2.1.4.3.5.2. Duyarsızlaşma.....	47
2.1.4.3.5.3. Kişisel Başarısızlık/Düşük Başarı Hissi.....	47
2.1.4.4. Tükenmişliğin Belirtileri.....	48
2.1.4.4.1. Fiziksel Belirtiler.....	48
2.1.4.4.2. Psikolojik - Duygusal Belirtiler.....	49
2.1.4.4.3. Davranışsal Belirtiler.....	49
2.1.4.5. Tükenmişliğin Evreleri.....	49
2.1.4.6. Tükenmişlik Nedenleri.....	50
2.1.4.7. Öğretmenlerde Tükenmişlik.....	50
2.2. İlgili Araştırmalar.....	51
2.2.1. Diğer Branştaki Öğretmenlerin İş Doyumlarıyla ve Tükenmişlikleriyle İlgili Türkiye ve Türkiye Dışında Yapılan Araştırmalar.....	51
2.2.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumlarıyla ve Tükenmişlikleriyle İlgili Türkiye ve Türkiye Dışında Yapılan Araştırmalar.....	58
BÖLÜM III	
YÖNTEM.....	70
3.1. Araştırmanın Modeli.....	70
3.2. Çalışma Grubu.....	70
3.3. Verilerin Toplanması.....	73

3.4. Veri Toplama Araçları.....	73
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu.....	74
3.4.2. Minnesota İş Doyum Ölçeği.....	74
3.4.3. Maslach Tükenmişlik Envanteri.....	75
3.5. Verilerin Analizi.....	76
BÖLÜM IV	
BULGULAR VE YORUM.....	77
BÖLÜM V	
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	104
5.1.Sonuç-Tartışma.....	104
5.2. Öneriler.....	117
KAYNAKLAR.....	118
EKLER.....	133
EK-1: Tez İzin Belgesi.....	132
EK-2: Kişisel Bilgi Formu.....	135
EK-3: Minnesota İş Doyum Ölçeği.....	136
EK-4: Maslach Tükenmişlik Envanteri.....	137
ÖZGEÇMİŞ.....	138

SİMGELER/KISALTMALAR

N: Kişi sayısı

SS: Standart Sapma

t : Test değeri

p : Anlamlılık düzeyi

sd : Serbestlik derecesi

\bar{X} : Aritmetik ortalama

KHK: Kanun Hükümünde Kararname

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖEHY: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

OÖEP: Okul öncesi eğitim programı

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
1. Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımı.....	70
2. Okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarına göre dağılımı.....	71
3. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre dağılımı.....	71
4. Okul öncesi öğretmenlerinin okul türlerine göre dağılımı.....	72
5. Okul öncesi öğretmenlerinin görev yerlerine göre dağılımı.....	72
6. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunma durumuna göre dağılımı.....	72
7. Okul öncesi öğretmenlerinin daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışıp çalışmama durumlarına göre dağılımı.....	73
8. Okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeylerinin yaşlarına göre betimsel sonuçları.....	77
9. Okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeylerinin yaşlarına göre ANOVA sonuçları.....	78
10. Okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre ANOVA sonuçları.....	78
11. Okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre ANOVA sonuçları.....	79
12. Okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre Tukey sonuçları.....	79
13. Okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeylerinin okul türlerine göre t testi sonuçları.....	80
14. Okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeylerinin görev yerlerine göre t testi sonuçları.....	80

15. Okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeylerinin sınıfında kaynaştırma öğrencisi olma durumuna göre t testi sonuçları.....	81
16. Okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeylerinin daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışma durumlarına göre t testi sonuçları.....	82
17. Okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeylerinin yaşlarına göre betimsel sonuçları.....	83
18. Okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeylerinin yaşlarına göre ANOVA sonuçları.....	83
19. Okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeylerinin mesleki kademelerine göre betimsel sonuçları.....	84
20. Okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeylerinin mesleki kademelerine göre ANOVA sonuçları.....	84
21. Okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeylerinin okul türlerine göre t testi sonuçları.....	85
22. Okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeylerinin görev yerlerine göre t testi sonuçları.....	85
23. Okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeylerinin sınıfında kaynaştırma öğrencisi olma durumuna göre t testi sonuçları.....	86
24. Okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeylerinin daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışma durumlarına göre t testi sonuçları.....	87
25. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin yaşlarına göre betimsel sonuçları.....	87
26. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin yaşlarına göre ANOVA sonuçları.....	88

27.	Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin Yaşlarına göre Tukey sonuçları.....	89
28.	Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre betimsel sonuçları.....	89
29.	Öğretmenlerin duygusal tükenme düzeylerinin mesleki kıdemlerine re ANOVA sonuçları	90
30.	Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin okul türlerine göre t testi sonuçları.....	90
31.	Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin görev yerlerine göre t testi sonuçları.....	91
32.	Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin sınıfında kaynaştırma öğrencisi olma durumuna göre t testi sonuçları.....	92
33.	Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışma durumlarına göre t testi sonuçları.....	92
34.	Okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin yaşlarına göre betimsel sonuçları.....	93
35.	Okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin yaşlarına göre ANOVA sonuçları.....	94
36.	Okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre betimsel sonuçları.....	94
37.	Okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre ANOVA sonuçları.....	95
38.	Okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin okul türlerine göre t testi sonuçları.....	95
39.	Okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin görev yerlerine göre t testi sonuçları.....	96

40.	Okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin sınıfında kaynaştırma öğrencisi olma durumuna göre t testi sonuçları.....	96
41.	Okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışma durumlarına göre t testi sonuçları.....	97
42.	Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeylerinin yaşlarına göre betimsel sonuçları.....	98
43.	Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeylerinin yaşlarına göre ANOVA sonuçları.....	98
44.	Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre betimsel sonuçları.....	99
45.	Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre ANOVA sonuçları.....	99
46.	Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeylerinin okul türlerine göre t testi sonuçları.....	100
47.	Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeylerinin görev yerlerine göre t testi sonuçları.....	100
48.	Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeylerinin sınıfında kaynaştırma öğrencisi olma durumuna göre t testi sonuçları.....	101
49.	Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeylerinin daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışma durumlarına göre t testi sonuçları.....	102
50.	Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin alt boyutları ile tükenmişlik düzeylerinin alt boyutlarının korelasyon sonuçları.....	103

BÖLÜM I

Giriş

1.1. *Problem Durumu*

Okul öncesi eğitim, doğumdan, ilkokulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan; çocukların gelişimlerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı çevre imkanları sağlanması, çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini desteklenmesi açısından önemli bir eğitim sürecidir (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 1993).

Okul öncesi dönem, çocuğun çevresini inceleyip tanımaya, çevresiyle iletişim kurmaya, yaşadığı toplumun kültürel yapısına uygun davranışları ve alışkanlıkları kazanmaya başladığı bir dönemdir. Kişiliğin kritik temellerinin atıldığı bu dönemde, çocuğun ev, okul ve sosyal yaşantıda bilinçli bir rehberliğe ihtiyacı vardır (Şahin, 2005). Ailenin dışında bu rehberliği sağlayabilecek kişiler okul öncesi öğretmenleridir. Çünkü eğitim sürecinin başarılı bir şekilde yürütülebilmesinden, etkinliklerin yerinde ve zamanında uygulanmasından öncelikle okul öncesi öğretmenleri sorumludurlar. Okul öncesi öğretmenlerinin görevlerini etkili ve verimli bir şekilde yerine getirmelerinde iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin önemli etkisinin olduğu düşünülmektedir.

Her meslek grubunda olduğu gibi öğretmenler için de iş doyumunu önemli bir kavramdır. İş doyumuna ilişkin olarak alan yazında değişik tanımlara rastlanmakla birlikte (Blum ve Naylor, 1968; Locke, 1976; Eren, 2000) öğretmenler için iş doyumunu, “öğretmenin öğrencilerine ve okuluna karşı tutumu” ya da “öğretmenlerin işlerinden duydukları hoşnutsuzluk ya da hoşnutsuzluk” olarak tanımlanabilir (Vural, 2004).

Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarının yüksek olması, onların işlerinde yaratıcı, mutlu ve başarılı olmalarına katkı sağlayacaktır. Verimli eğitim öğretim etkinliklerinin sağlanabilmesi, okul öncesi öğretmenlerinin işlerine karşı geliştirdikleri olumlu tutumla yakından ilgilidir. Tersine durumda ise iş doyumsuzluğundan söz edilmektedir. İşlerinden doyum sağlayamayan bireyler, işyerinde geçirdikleri zamana tahammül edebilmek için bazı tepkiler geliştirirler. Bunlar arasında, işe devamsızlık, işte uzun molalar vermek, işi yavaşlatmak, özel işleri için işyerinde geçirilen zamanı kullanmak, iş yapmadan meşgul görünmek, iş arkadaşları ile işle ilgili olmayan

konularda sohbet etmek, kurallara uymayarak otoriteye karşı çıkmak, iş arkadaşlarına ve üstlerine karşı saldırgan davranışlar sergilemek, öç almak, misilleme yapmak sayılabilir (Sun, 2002).

İş doyumunu etkileyen çeşitli etmenler vardır. Bu etmenlerin sıralanması oldukça uzun ve karmaşıktır. Bunun başlıca sebebi iş doyumunu etkenleri konusundaki farklı yaklaşımlardır. Kuramlarda ortak olarak vurgulanan etmenler incelendiğinde; öğretmenler için iş doyumunu kaynakları, öğrencilerle ilişkiler, öğretmenlerle ilişkiler, velilerle ilişkiler, üst yöneticilerle ilişkiler, tatiller, ekonomik güvenç, işin niteliği, yükselme olanağı, kendi düşüncelerini uygulama fırsatı, ücret ödemeleri, çalışma koşulları ve saatleri, kişisel ilgileri gerçekleştirme, denetim, örgüt ve yönetim, iş güvenliği, kişilik, övülme ve iş güvencesi gibi öğelerden oluştuğu görülmektedir (Vural, 2004).

Öğretmenlik, alan ve meslek bilgisinin yanı sıra özveri, hoşgörü, sürekli kendini yenileme, mesleği severek yerine getirme gibi özellikleri de gerektiren bir meslektir. Aynı zamanda öğretmenlik mesleği, bazı stres kaynaklarından dolayı, özellikle öğretmenlerin ruh sağlığının olumsuz yönde etkilenebilmesi açısından da riskli bir meslektir. Bu tür etkilenmeler, öğrencileri için çok önemli olan öğretmenin, öğrencilerine, işine, diğer insanlara karşı ilgisini, sevecenliğini ve mesleki rolünün gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmedeki etkililiğini azaltabilir (Girgin ve Baysal, 2005). Bu durum zamanla kişilerde tükenmişliğe neden olabilir.

Tükenmişlik, özellikle insanlarla yoğun iletişim gerektiren meslek gruplarında çalışanlarda görülen, mesleğin oluşturduğu stresin üstesinden gelememe sonucunda gözlenen fizyolojik ve duygusal alanlarda hissedilen tükenme hissiyle oluşur (Tuğrul ve Çelik, 2002).

Öğretmen tükenmişliğinin çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Pines (2002) bunları disiplin problemleri, motivasyonu düşük ilgisiz çocuklar, okul yönetimi, bürokrasi aileler ve yetersiz kaynaklar olarak sıralamaktadır (Demirhan-Harmanda, 2011).

Öğretmen tükenmişliği sonucunda çeşitli sorunlar oluşabilmektedir. Bu sorunlar yalnızca öğretmeni ilgilendirmekle kalmayıp öğrencilere, okula, veliye ve öğretmenin yakın çevresine de yansımakta, verilen eğitim öğretimin niteliğinde ve niceliğinde

bozulmalara neden olabilmektedir (Edelwich ve Brodsky, 1980, akt. Girgin ve Baysal, 2005).

Öğrencilerle ilişkiler öğretmenin iş doyum ve tükenmişlik düzeyinde belirleyici etkenlerden birisidir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları, bu farklılıkların öğretmen üzerindeki etkileri öğretmenin iş doyum ve tükenmişlik düzeylerini etkileyebilmektedir. Öğrencilerin gelişimleri normal sınırlar içerisinde olduğunda genellikle öğretmenler için bir sorun oluşturmamakta ancak gelişimleri normal gelişim gösteren öğrencilerden önemli düzeyde farklılık gösteren öğrenciler, öğretmenlerin iş doyum ve tükenmişlik düzeylerini etkileyebilmektedir. Normal gelişim gösteren öğrencilerden önemli düzeyde farklılık gösteren bu öğrencilere özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler denilmektedir (Akçamete, 2009). Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik olarak düzenlenen eğitsel yaklaşımlar incelendiğinde tam zamanlı ayırıştırma, tam zamanlı kaynaştırmaya kadar farklı eğitsel düzenlemelerin yapıldığı görülmektedir.

Ayırıştırma özel gereksinimli öğrencinin, normal gelişim gösteren öğrencilerden ayrı yerlerde eğitilmesidir (Çağlar, 1979). Ayırıştırma eğitiminin temelinde özel gereksinimli öğrencilerin farklı gereksinimleri olduğu, bu gereksinimlerin özel olarak düzenlenmiş çevrede, özel olarak eğitim görmüş personelle, öğrencilerin gereksinimleri dikkate alınarak hazırlanan programlarla ve bu programların getirdiği araç gereçlerle daha iyi karşılanacağı (Kargın, 2010) gibi görüşler yatmaktadır. Fakat zamanla ayırıştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin başarılı modelleri örnek almasını engellemesi, bu öğrencilerin kendilerine yönelik beklentilerini düşük tutmalarına neden olması, içinde yaşadıkları topluma uyum sağlamada güçlükler yaşamaları (Akçamete, 2009) gibi nedenlerden ötürü sorgulanmaya ve özel gereksinimli çocukların da genel eğitim ortamlarına kaynaştırılabileceği fikri oluşmaya başlamıştır.

Kaynaştırma, Milli Eğitim Bakanlığı' nın Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (ÖEHY, 2006) "özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri" olarak tanımlanmaktadır. Kaynaştırma eğitiminin amacı, özel gereksinimli öğrenciyi normal hale getirmek değil, eğitsel ve sosyal yönden toplumla bütünleşmesini sağlamaktır. Kaynaştırma uygulamalarının temelinde, özel gereksinimli öğrencilerin arkadaşlık

ilişkilerini geliştirdiği, eğitim ve öğrenme ortamlarını zenginleştirdiği, özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte çalışmaları daha büyük başarılar için kendilerinde istek ve cesaret uyandırdığı, normal gelişim gösteren çocukları gözleyerek ve model alarak toplumca benimsenen davranış tiplerini genişlettikleri görüşleri yatmaktadır (Şahbaz,1997; 2004).

Kaynaştırma, okul öncesi dönemden başlayarak diğer eğitim dönemlerinde de yapılabilen bir uygulama olmakla birlikte özel gereksinimli çocuğun daha sonraki yıllarda topluma uyumunu kolaylaştırması için gerekli olan temel iletişim becerilerini kazanması ve gelişimini hızlandırması yönünden okulöncesi dönemde yapılacak olan kaynaştırmanın önemi büyüktür (Gampel, Gattlieb ve Harrison 1974).

Resmi gazetenin06/06/1997 tarihli ve mükerrer 23011 sayısında yayımlanan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname' nin (KHK) okul öncesi eğitimi başlıklı bölümünde yer alan 7. Maddesi gereğince okulöncesi eğitim, özel eğitim gerektiren çocukların gelişim ve bireysel özellikleri dikkate alınarak, özel eğitim okulları ile diğer okul öncesi eğitim kurumlarında verilmesinin zorunlu kılınmasıyla birlikte, özel eğitim gerektiren çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma eğitimi almaya başlamışlardır.

Özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına kaynaştırılmasının zorunlu hale gelmesiyle birlikte, okul öncesi öğretmenlerinin görev ve sorumlulukları (örneğin; bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlama, özel gereksinimli öğrencilere uygun materyaller geliştirme vb) daha da artırmış, öğretmenlerin iş doyum ve tükenmişlik düzeylerini etkileyen etmenlere yenilerinin eklenmesine neden olmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum ve tükenmişlik düzeylerine yönelik Türkiye ve Türkiye dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde; araştırmaların bazılarında okulöncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin (Tuğrul ve Çelik, 2002; Kapıkıran, 2003; Yıldırım, 2007; Deniz–Kan, 2008;Özmen, 2010; Demirhan–Harmanda, 2011), bazılarında iş doyum düzeylerinin (Altınkılıç, 2008; Şahin ve Dursun, 2009; Eser, 2010; Cheng ve Chen, 2011; Çek, 2011; Ngovi, 2011; Şen, 2011; Tezcan, 2011; Abu Taleb, 2013) bazılarında ise iş doyum ve tükenmişlik düzeylerinin (Öztürk, 2006; Tsigilis, Zachopoulou ve Grammatikopoulos, 2006; Akkurt, 2008; Gürbüz, 2008 ve Teltik, 2009) araştırıldığı görülmekte ancak alan yazında okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum ve tükenmişlik düzeylerine

kaynaştırma öğrencisinin etkisinin olup olmadığına yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanılmamaktadır. Araştırma gereksinimi buradan kaynaklanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerini saptamaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1.3. Alt Problemler

1. Okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeyleri;

- a) Yaşlarına
- b) Mesleki kıdemlerine
- c) Görev yaptığı okul türüne göre
- d) Görev yaptığı okulun bağlı olduğu yere göre
- e) Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre
- f) Daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışıp çalışmama durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

2. Okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeyleri;

- a) Yaşlarına
- b) Mesleki kıdemlerine
- c) Görev yaptığı okul türüne göre
- d) Görev yaptığı okulun bağlı olduğu yere göre
- e) Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre
- f) Daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışıp çalışmama durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

3. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeyleri;

- a) Yaşlarına
- b) Mesleki kıdemlerine
- c) Görev yaptığı okul türüne göre
- d) Görev yaptığı okulun bağlı olduğu yere göre
- e) Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre

f) Daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışıp çalışmama durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

4. Okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeyleri;

- a) Yaşlarına
- b) Mesleki kıdemlerine
- c) Görev yaptığı okul türüne göre
- d) Görev yaptığı okulun bağlı olduğu yere göre
- e) Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre
- f) Daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışıp çalışmama durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

5. Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeyleri;

- a) Yaşlarına
- b) Mesleki kıdemlerine
- c) Görev yaptığı okul türüne
- d) Görev yaptığı okulun bağlı olduğu yere
- e) Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna
- f) Daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışıp çalışmama durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

6. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerinin alt boyutları ile tükenmişlik düzeylerinin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi öğretmeni okul öncesi eğitimin en önemli parçalarından biridir ve okul öncesi öğretmeninden beklentiler gitgide artmaktadır. Nitelikli okul öncesi eğitimin sağlanabilmesi öğretmenlerin işlerinden elde ettikleri doyumla ve işleri sonucunda oluşan tükenmişlik durumuyla yakından ilgilidir.

Araştırma sonucunda elde edilecek bulguların doğrultusunda, okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarına ve tükenmişliklerine ilişkin varsa sorunlarının belirlenmesi ve olası çözüm yollarının önerilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerdeki iş doyumunun artırılmasının ve tükenmişlik

düzeylerinin azaltılmasının, öğrencilere yönelik olan (normal-özel gereksinimli) eğitim öğretim hizmetlerinin etkililiğini ve verimliliğini olumlu yönde artıracakı düşünülmektedir.

Yapılan bu çalışma ile okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin normal eğitim ortamlarına kaynaştırılmalarına ilişkin varsa yaşadıkları iş doyumsuzluklarının ve tükenmişlik düzeylerinin azaltılmasına yönelik önlemlerin alınması ve olumlu iyileştirmelerin yapılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Alan yazında okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerine kaynaştırma öğrencisinin etkisi olup olmadığına yönelik herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Yapılan bu araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı ve bu konuda yapılacak benzer çalışmalara da örnek teşkil etmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2011–2012 eğitim-öğretim yılında Isparta il ve ilçe merkezlerinde bulunan resmi ilköğretim okullarında ve anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile ;
2. Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan “ Kişisel Bilgi Formu”, “Minnesota İş Doyum Ölçeği” ve “Maslach Tükenmişlik Envanteri” ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okul öncesi eğitim; 0-72 ay çocuklarının gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun zengin uyarıcı çevre imkânları sağlayan onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim sürecidir (MEB, 1993).

Okul öncesi öğretmeni: Bu araştırmada okul öncesi öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, bağımsız anaokullarında ve ilkokulların bünyesindeki anasınflarında görev yapan kişi olarak tanımlanmaktadır.

Özel eğitim; Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir (MEB ÖEHY, 2006).

*Özel gereksinimli çocuk;*MEB 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname' de (1997) özel gereksinimli çocuk, çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireyler olarak tanımlanmaktadır.

Kaynaştırma Eğitimi; Engelli öğrencilerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okulöncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamaları olarak tanımlanmaktadır (MEB ÖEHY, 2006).

İş doyumu; kişinin işini ya da iş yaşamını değerlendirmesi sonucu hissettiği pozitif duygulardır (Locke, 1976).

Öğretmenler için iş doyumu; öğretmenin öğrencilerine ve okuluna karşı tutumu” ya da “öğretmenlerin işlerinden duydukları hoşnutsuzluk ya da hoşnutsuzluktur (Vural, 2004).

Tükenmişlik; işi gereği insanlarla yoğun bir ilişki içerisinde olanlarda görülen duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissidir (Maslach ve Jackson, 1981).

Öğretmenler için tükenmişlik; bu araştırmada öğretmenler için tükenmişlik öğretmenlerde görülen duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalma olarak tanımlanmaktadır.

BÖLÜM II

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde iş doyumu ve tükenmişlik ile ilgili kuramsal açıklamalara ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Okul Öncesi Eğitim

Eğitimin amaçlarından biri hatta -en önemlisi- bireyin ve toplumun sosyal yönden gelişmesini sağlamak, onun içinde bulunduğu ortama dengeli bir şekilde uyumunu gerçekleştirmektir. Bu uyumu oluşturacak olacak sağlam temellerin okul öncesi eğitimi döneminde atılması gerektiği gerçektir (MEB, 1993).

0-6 yaş grubu çocuklarının eğitimini kapsayan “okul öncesi eğitim” terimi farklı kaynaklarda farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir: “Okul öncesi eğitim, 0-72 aylık çocukların ev ve kurum ortamında, gelişim ve kişisel özelliklerine uygun olarak; zihinsel, duygusal ve bedensel yönden gelişmelerini destekleyen, çevre imkanı sağlayan, kültürel değerlerine yön veren ve ilköğretime hazırlayan eğitim sürecidir” (Bulut, 1996).

Okul öncesi eğitim; doğumdan ilkokulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan; bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan; onların tüm gelişmelerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir (Oğuzkan ve Oral;1997).

Okul öncesi eğitim 0-72 aylık çocukların; tüm gelişimlerini, toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, duyguların gelişimini ve algılama gücünü arttırarak akıl yürütme sürecinde ona yardımcı olan ve yaratıcılığını geliştiren, kendini ifade etmesini ve öz denetimlerini kazanmasını sağlayan, sistemli bir eğitim sürecidir (Yılmaz, 2003).

14. Milli Eğitim Şurasında Okul Öncesi Eğitimi, “0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı çevre imkanları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, onları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim süreci” olarak tanımlanmıştır (MEB, 1993).

Yukarıda verilen tanımlar incelendiğinde, tanımlarda ortak olarak çocukların tüm gelişim alanlarının desteklenmesine ve zengin uyarıcı çevre ile ilkokula hazırlanmasına vurgu yapıldığı görülmektedir. Tanımlarda ortak olarak vurgulanan bu amaçlara ulaşabilmek amacıyla yürütülecek her türlü hizmet ve etkinliklerin Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçlarına uygun olarak yürütülmesi gerekmektedir. Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları aşağıda verilmiştir:

Türk Millî Eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini,

1. Atatürk İnkılap ve ilkelerine ve Anayasa'da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasa'nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek,
2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip; insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren ve topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek,
3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak,
4. Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır (MEB, Okul Öncesi Eğitim Programı (OÖEP), 2013).

Okulöncesi eğitime yönelik düzenlenen eğitim etkinlikleri Türk Milli Eğitimin genel amaçlarına bağlı olarak düzenlenmekle birlikte, okulöncesi eğitimin kendine özgü amaçları ve ilkeleri vardır. Bunlar aşağıda sıralanmıştır.

2.1.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Temel Amaçları

Türkiye’de Okul öncesi eğitimin amaç ve görevleri, Türk Milli Eğitimin genel amaçlarına ve ilkelerine uygun olarak;

1. Çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
2. Onları ilköğretime hazırlamak,
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak,
4. Çocukların Türkçe’ yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB OÖEP, 2013).

2.1.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri

Okul öncesi eğitimin temel ilkeleri aşağıda verilmiştir:

1. Okul öncesi eğitimi çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
2. Okul öncesi eğitimi çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, özbakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkokula hazırlamalıdır.
3. Okul öncesi eğitimi kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.
4. Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.
5. Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.
6. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.
7. Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirilmelidir.
8. Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı; ona öz denetim kazandırmalıdır.
9. Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Bütün etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.
10. Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.
11. Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve yetişkinin güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.
12. Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.
13. Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.

14. Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.
15. Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.
16. Okul öncesi eğitimin süreçleriyle rehberlik hizmetleri bütünleştirilmelidir.
17. Çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitimi programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.
18. Değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır (MEB OÖEP, 2013).

Okulöncesi eğitimin evrensel olarak kabul edilen toplumsal, eğitici ve gelişimsel amaçları da vardır. Bunlar Mialaret (1977) tarafından şöyle ifade edilmiştir (Oktay, 2005).

Okul öncesi eğitimin toplumsal amaçları; çalışan kadınların çocuklarına bakmak, her çocuğa eğitim sağlamak ve onların bireysel gelişmelerine katkıda bulunmak ve çocukların birbirleriyle ve başkalarıyla ilişki içinde bulunmasına, sosyalleşmesine çok önemli katkıda bulunmaktadır.

Okul öncesi eğitimin eğitici amaçları; çocuğun duyu organlarını eğitmek ve çevreye olan(renge, sese, estetiğe) duyarlılığını arttırmaktır.

Okul öncesi eğitimin gelişimsel amaçları ise çocuğun doğal gelişimini temel alarak, gelişimle ilgili tecrübelerine önem vermektir.

2.1.1.3. Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Çocuğun yaşamının ilk altı yılı, gelişimin en hızlı, en etkili, içinde yaşanılan çevreyle etkileşimin en fazla olduğu yıllardır. Bu yıllarda verilen eğitimin, çocuğun özellik ve ihtiyaçlarına uygun şekilde olması gerekmektedir. Erken yaşlarda çocuğa verilen eğitimin çocuk ve ailesine yararlı olduğu kadar toplum için de gerekli olduğu düşüncesi, her çocuğun olabildiğince erken yaşta eğitim alması fikrini doğurmuştur. Her ailenin bu eğitimi karşılayacak bilinç ve/veya maddi olanağı olmadığı için her çocuğa erken yaşta eğitim alabilme fırsatının verilmesi, toplumların önde gelen sorunlarından biridir. İmkanların yetersizliği gibi durumlara rağmen, çocukların erken dönemde eğitim alması gerekliliği, yapılan bilimsel çalışmalar sonunda da iyice anlaşılmiş ve her çocuğa eğitim fırsatının sağlanması ideali, 'fırsat eşitliği' kavramıyla birlikte yaygınlaşmaya başlamıştır (Ural ve Ramazan, 2007).

Okul öncesi dönem çocuklarda beyin gelişiminin en yoğun ve en hızlı yaşandığı da bir dönemdir. Beyin gelişimi çocuğun bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişimi için güçlü bir zemin oluşturur. Beyin okul öncesi dönem boyunca hızlı geliştiği için bu dönem, beyin çevresel etkilere en açık olduğu dönemdir (MEB OÖEP, 2013).

Okul öncesi dönem çocuğun kişiliğinin oluşumu, temel bilgi, beceri, alışkanlıklarının, tutumların kazanılması ve geliştirilmesinde de en önemli yıllardır. Bu dönemde çocuğa farklı uygulamalarla verilebilecek temel bilgi, beceri ve alışkanlıklar onların kişilik gelişimini ve ileriki yıllarda öğrenim yaşamını etkileyebilmektedir (Başal, 2005). Kişiliğin kritik temellerinin atıldığı bu dönemde, çocuğun ev, okul ve sosyal yaşantıda bilinçli bir rehberliğe ihtiyacı vardır. Okul öncesi dönemi kapsayan yıllarda uygun eğitim fırsatları sağlanarak, çocukların öz-bakım, zihin, dil, sosyal, duygusal ve motor yeteneklerinin gelişimi desteklenebilmektedir (Şahin, 2005).

Myers (1992) tüm dünyada okul öncesi eğitimin gerekliliğini şu şekilde sıralamaktadır (Kuru-Turaşlı, 2011).

- a) Çocukların yaşamaya ve potansiyellerinin en üst noktasına kadar gelişmeye hakları vardır. Okul öncesi eğitim çocuklara bu fırsatı sunmaktadır.
- b) İnsanlık değerlerini çocuklar yolu ile aktarır ve bu aktarım çocuklukta başlar. İstenilen ahlaki ve sosyal değerlerin gelecekte korunabilmesi için okul öncesi eğitim gerekmektedir.
- c) Çocuk gelişim programları ile sağlık, beslenme, kadın programları gibi diğer toplumsal gelişme çabaları artırılmaktadır.
- d) Okul öncesi eğitim yolu ile tüm çocuklara fırsat eşitliği sunularak çeşitli eşitsizlik ortadan kaldırılmaktadır.
- e) Çocuklar, uzlaşma ve dayanışma yaratan sosyal ve politik eylemler için ortak bir hareket noktası oluşturmaktadır.
- f) Araştırma kanıtları erken yaşların davranış gelişiminde kritik olduğunu ortaya koymaktadır.
- g) Değişen toplum yapısı, köyden kente göç, çalışan kadın sayısının artması, okul öncesi eğitimi ve bu eğitimin veren kurumlara olan ihtiyacı arttırmaktadır.

Erken yaşta verilen uygun eğitim hizmetleri normal gereksinimli çocuklar için önemli olduğu kadar özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar için de önemlidir.

2.1.2. Özel Eğitim

Özel eğitim, 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997)'de özel eğitim "özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile

onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim”, şeklinde tanımlanmaktadır.

Alan yazında özel eğitime muhtaç çocuklar için farklı sınıflandırmalar bulunmakla birlikte, MEB ÖEHY (2006)’ne göre özel eğitime muhtaç çocuklar şu şekilde sınıflandırılmaktadır.

Zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireyi,

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine sınırlı düzeyde ihtiyaç duyan bireyi,

Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine yoğun şekilde ihtiyaç duyan bireyi,

Ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki eksiklikleri nedeniyle öz bakım becerilerinin öğretimi de dahil olmak üzere yaşam boyu süren, yaşamın her alanında tutarlı ve yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

Çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: Bireyin zihinsel yetersizliği yanında başka yetersizlikleri bulunması nedeniyle öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerileri kazanamaması nedeniyle yaşam boyu bakım ve gözetime ihtiyacı olan bireyi,

İşitme yetersizliği olan birey: İşitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybindan dolayı konuşmayı edinmede, dili kullanma ve iletişimde yaşadığı güçlükler nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

Görme yetersizliği olan birey: Görme gücünün kısmen ya da tamamen kaybindan dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

Dil ve konuşma güçlüğü olan birey: Dili kullanma, konuşmayı edinme ve iletişimdeki güçlük nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

Ortopedik yetersizliği olan birey: Hastalıklar, kazalar ve genetik problemlere bağlı olarak kas, iskelet ve eklemlerin işlevlerini yerine getirememesi sonucunda meydana gelen hareket ile ilgili yetersizlikler nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

Serebral palsili birey: Doğum öncesi, doğum sırası veya doğum sonrasında meydana gelen beyin hasarının neden olduğu kas ve sinir sistemi bozukluklarına bağlı motor becerilerde yetersizliğinden dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

Özel öğrenme güçlüğü olan birey: Dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

Otistik birey: Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılığı erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve bu özellikleri nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

Süreğen hastalığı olan birey: Sürekli ya da uzun süreli bakım ve tedavi gerektiren hastalığı nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan birey: Yaşına ve gelişim seviyesine uygun olmayan dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik, hiperaktivite ve dürtüsellik belirtilerini en az iki ortamda ve altı ay süreyle gösteren, bu özellikleri yedi yaşından önce ortaya çıkan, özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

Duygusal ve davranış bozukluğu olan birey: Yaşına uygun olmayan sosyal ve kültürel normlardan farklı duygusal tepki ve davranışlar göstermesi nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

Üstün yetenekli birey: Zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren bireyi

ifade etmektedir.

Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik düzenlenen her türlü eğitim-öğretim etkinliklerinin özel eğitimin amaç ve ilkelerine uygun olarak düzenlenmesi gerekmektedir.

Özel eğitimin amaçları Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006)'nde şu şekilde sıralanmıştır:

Özel eğitim, Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin;

a) Toplum içindeki rollerini gerçekleştiren, başkaları ile iyi ilişkiler kuran, iş birliği içinde çalışabilen, çevresine uyum sağlayabilen, üretici ve mutlu bir vatandaş olarak yetişmelerini,

b) Toplum içinde bağımsız yaşamaları ve kendi kendilerine yeterli bir duruma gelmelerine yönelik temel yaşam becerilerini geliştirmelerini,

c) Uygun eğitim programları ile özel yöntem, personel ve araç-gereç kullanarak; eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda üst öğrenime, iş ve meslek alanlarına ve hayata hazırlanmalarını, amaçlar.

573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'de(1997) özel eğitimin temel ilkeleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

a) Özel eğitim gerektiren tüm bireyler, ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılır.

b) Özel eğitime erken başlamak esastır.

c) Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan planlanır ve yürütülür.

d) Özel eğitim gerektiren bireylerin, eğitsel performansları dikkate alınarak, amaç, muhteva ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak diğer bireylerle birlikte eğitilmelerine öncelik verilir.

e) Özel eğitim gerektiren bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerinin kesintisiz sürdürülebilmesi için her türlü rehabilitasyonlarını sağlayacak kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapılır.

f) Özel eğitim gerektiren bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır.

g) Ailelerin, özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif katılmalarının sağlanması esastır.

h) Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde, özel eğitim gerektiren bireylerin örgütlerinin görüşlerine önem verilir.

i) Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireylerin toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanır.

Özel eğitim hizmetleri her yaştaki çocuklar için önemli olduğu gibi okul öncesi eğitime devam eden özel gereksinimli çocuklar için de önemlidir. Alan yazında okul öncesi dönemde özel eğitim genellikle "erken yaşta özel eğitim/erken çocuklukta özel eğitim" şeklinde adlandırılmaktadır.

2.1.2.1. Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim/ Erken Çocuklukta Özel Eğitim

Erken çocuklukta özel eğitim, sıfır-altı yaş arasındaki kişisel bakımlarını yapabilme düzeylerini ve sosyal gelişim geriliği olan ya da risk altında bulunan çocuklar ile ailelerine sağlanan eğitim hizmetleridir (Odom, Yoder ve Hill,1988; Wolery, 1993, akt. Birkan 2002). Başka bir deyişle erken çocuklukta özel eğitim; “Gelişimsel gerilik gösteren veya gösterme riski taşıyan çocuğun ve ailenin içinde bulunduğu durumun olumsuz etkilerini minimum düzeye indirmek ve çocuğun sağlıklı gelişimini ve ailenin gereksinimlerini maksimum düzeyde desteklemek üzere çocuğun ve ailenin içinde bulunduğu durumu anlama, değerlendirme ve uygun hizmetler sunma süreci” dir(Oser ve Cohen, 2003, akt. Diken 2009).

Erken çocuklukta özel eğitiminin amacı her çocuğun öğrenme potansiyelinden ve sağlığından en iyi şekilde yararlanmak, aynı zamanda çocuğun toplum içinde etkin bir rol oynaması için imkanlar sunmaktır (Cook, Klein, Tessier ve Daley, 2004).

Wolery (1993) erken çocuklukta özel eğitim hizmetlerinin genel amaçlarını, erken eğitim dönemindeki çocuklar, aileler ve erken eğitim hizmetini sağlayanlar için şu şekilde sıralamaktadır (Birkan, 2002).

Çocuklar için: (a) gelişimsel becerilerin en iyi şekilde kazanılmasını sağlamak, (b) belirli durumlarda ve ortamlarda içinde yaşayacakları topluma uyumlarını en üst düzeye çıkarmak, (c) kişisel bakımlarını yapabilme düzeylerini ve sosyal yaşamlarının kalitesini arttırmaktır.

Aileler için: (a) çocuklarıyla ilgili uygun kararları alabilmek, (b) çocuklarıyla, hem aile hem de çocuk için doyurucu ve yararlı şekilde etkileşimde bulunabilmek, (c) çocuklarının gelişimine katkıda bulunabilmek, (d) toplumla bütünleşmektir.

Hizmeti sağlayanlar için: (a) gelişim geriliği olan çocukların ve ailelerinin toplum tarafından kabulünü arttırmak, (b) erken özel eğitim programlarını uygulamak ve geliştirmek, (c) gelişim geriliği olan çocukları, ailelerini ve sunulan hizmetleri desteklemek ve savunmaktır.

Özel eğitime gereksinim duyan çocuklara yönelik düzenlenecek eğitim ortamları çocukların yeterlilikleri göz önünde bulundurulacak şekilde, en az sınırlandırılmış eğitim ortamlarında sürdürülmelidir. En az sınırlandırılmış eğitim ortamı, özel eğitime ihtiyacı olan bireyin; toplumla bütünleşmesini sağlamaya yönelik sosyal, öz bakım, dil ve iletişim alanlarındaki davranışlar ile düzeyine uygun akademik ve mesleki bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla destek eğitim hizmetlerinin de verildiği ve

mümkün olduğunca yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada olmasını sağlayan en uygun eğitim ortamıdır (ÖEHY, 2006).

2.1.2.2. Özel Eğitim Ortamları

Özel eğitim ortamları MEB ÖEHY (2006) 'nde aşağıdaki gibi tanımlanmıştır.

Özel eğitim okul ve kurumları: Özel eğitime ihtiyacı olan bireylere hizmet veren, özel olarak yetiştirilmiş personelin bulunduğu, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemlerin uygulandığı, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı her tür ve kademedeki yatılı ve gündüzlü resmî ve özel okul ve kurumlarını,

Özel eğitim sınıfı: Okul ve kurumlarda, durumları ayrı bir sınıfta eğitim görmeyi gerektiren öğrenciler için yetersizlik türü, eğitim performansları ve özelliklerine göre açılan sınıflarını,

Destek eğitim odası: Kaynaştırma uygulamaları yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler ile üstün yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortamı,

Yarı zamanlı kaynaştırma: Engelli öğrencilerin yalnızca bazı dersler ve etkinliklerde akademik ve sosyal gereksinimlerinin karşılanması için genel eğitim sınıflarında olmalarını,

Tam zamanlı kaynaştırma: Özel gereksinimli öğrencinin tam zamanlı olarak genel eğitim okullarının genel eğitim sınıflarında eğitim almalarını,

ifade etmektedir.

Özel gereksinimli öğrencilere yönelik olarak yukarıda sıralanan özel eğitim ortamları incelendiğinde tam zamanlı kaynaştırma arasında çeşitli düzeylerde gerçekleştiği görülmektedir.

2.1.2.3. Ayrıştırma Eğitimi

Ayrıştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerden ayrı yerlerde eğitilmesi olup özel gereksinimli öğrencilerin öğrencilere yönelik olarak ortaya konulan ilk eğitsel düzenlemelerdir (Çağlar, 1979). Bu uygulamaya ilk olarak yatılı ya da gündüzlü özel eğitim okullarında başlanmıştır (Kırcaali-İftar, 1998). Bu okullarda özel gereksinimli öğrencilere benzer tanı gurubunda (görme, işitme, bedensel ve zihinsel gibi) yer alan öğrencilerle birlikte eğitim verilmektedir (Kargın, 2010).

Özel gereksinimli öğrencilerin, akranlarından ayrı olarak özel eğitim okullarında eğitim almaları görüşünün temelinde;

- a) Özel gereksinimli çocukları korumayı amaçladıklarını vurgulayarak, bu çocukların normal eğitim ortamlarında normal gelişim gösteren akranları tarafından alay edilmelerinin, dışlanmalarının ve taciz edilmelerinin önüne geçileceği (Gottlieb, 1981, akt. Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2004),
- b) Benzer engel grupları ile birlikte eğitim görmelerinden dolayı kendilerini duygusal olarak daha iyi hissedecekleri (Kargın, 2010),
- c) Engellerinden kaynaklanan (öğrenmede yavaşlık, dikkat sürelerinin kısa olması gibi) güçlükleri nedeniyle, genel eğitim sınıflarında eğitim gören akranlarına olumsuz birer model olmalarının engelleneceği (Kargın, 2010),
- d) Özel gereksinimli öğrencilerin farklı gereksinimleri olduğu, bu gereksinimlerin özel olarak düzenlenmiş çevrede, özel olarak eğitim görmüş personelle, öğrencilerin gereksinimleri dikkate alınarak hazırlanan programlarla ve bu programların getirdiği araç gereçlerle daha iyi karşılanacağı (Kargın, 2010),

görüşleri yatmaktadır. Öte yandan,

ayrıştırma eğitimi;

- a) Özel gereksinimli öğrencilerin başarılı modelleri örnek almasını engellemesi, bu öğrencilerin kendilerine yönelik beklentilerini düşük tutmalarına neden olması, içinde yaşadıkları topluma uyum sağlamada güçlükler yaşamaları (Akçamete, 2009),
- b) Normal gelişim gösteren çocuklarla özel gereksinimli çocukların iki ayrı grup gibi algılanması (Lewis ve Doorlag, 1988, akt. Sucuoğlu ve Kargın, 2006),
- c) Öğretmenlerin zamanla bu çocuklardan beklentilerini azaltmaları, öğretimdeki başarısızlıklarını yöntem ya da program değil de öğrencilerin engel türlerine bağlamaları (Gearheart, Weishahn ve Gearheart, 1996, akt. Sucuoğlu ve Kargın, 2006),

- d) Özel gereksinimli öğrencilerin etiketlenmelerine neden olmaları (Kargın, 2010),
- e) Personel, program ve araç gereç yönünden özel olarak hazırlanan ayrı özel eğitim okullarından özel gereksinimli öğrencilerin daha fazla yararlanacağı düşüncesinin uygulamada beklenen sonuca ulaşamaması (Lewis ve Doorlag, 1999),
- f) Dünyada demokrasi alanında yaşanan gelişmeler ve eşitlik düşünceleri, özel gereksinimli öğrencileri akranlarından ayırmanın insan haklarına aykırı olması (Kircaali-İftar, 1998),
- g) 1950 ve 1960'lı yıllarda yapılan araştırmalar ayrı özel eğitim ortamlarında verilen eğitimin sanıldığı kadar başarılı olmadığını aksine bazı engelli öğrenciler için zararlı olabildiğini hatta pek çok engelli çocuğun normal programlarda da başarılı olduğunu göstermesi (Şahbaz, 1997),
- h) Ayrıca ayrı özel eğitim okullarında eğitim gören pek çok özel gereksinimli öğrencinin tam gün özel eğitime ihtiyacının olmadığı ve bu çocukların normal akranlarıyla etkileşimden daha fazla yaralanacakları fark edilmesi (Lewis ve Doorlag, 1999),
- i) Batılı ailelerin, çocuklarının etiketlenmelerine karşı çıkarak başlattıkları protesto hareketleri ile çocuklarının uygun eğitim alabilmeleri için açtıkları davaları kazanmaları (Stephens, Blackhurst ve Magliocca, 1982)

bu eğitimin sorgulanmasına neden olmuş ve özel gereksinimli çocukların da genel eğitim ortamlarına kaynaştırılabileceği fikri ağırlık kazanmaya başlamıştır (Mac Millan, 1982).

2.1.2.4. Kaynaştırma Eğitimi

Bu bölümde kısaca Dünya'da ve Türkiye'de kaynaştırma eğitiminin tarihsel gelişimine yer verilmiştir.

2.1.2.4.1. Dünyada Kaynaştırma Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Dünyada 1960'lardan bugüne kadar geçen dönem, kaynaştırma açısından en hızlı gelişmelerin ortaya çıktığı dönemdir. Bu dönemde özel gereksinimli öğrencilerin özel eğitim okullarında/sınıflarında eğitim görmelerine yönelik başlayan eleştiriler ve mahkemeye yansıyan çeşitli davalar sonucunda, kaynaştırma uygulamaları, 1970'lerden başlayarak pek çok ülkenin yasalarında yer almıştır. İtalya'da 1971 yılında, Norveç'te 1976 yılında, İngiltere'de 1974 yılında, Amerika'da ve Fransa'da 1975 yılında yürürlüğe giren yasalarla, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında akranlarıyla birlikte eğitim görmeleri yasal olarak kabul edilmiştir (OECD, 1995, akt. Kargın, 2004). Böylece engelli çocukların normal çocuklarla bir arada eğitim alması, 1970'li yıllardan başlayarak Amerika ve Batı Avrupa ülkelerinde, üzerinde oldukça tartışılan bir konu olmuş ve giderek artan geniş bir uygulama alanı bulmuştur (Eripek, 1986).

2.1.2.4.2. Türkiye'de Kaynaştırma Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası ile yasal boyutta yerini almıştır (Batu, 1998).

1987 yılında Özel Eğitime muhtaç çocukların Okul Öncesi Eğitimleri konulu genelge ile özel eğitime muhtaç çocukların resmi ve özel anaokullarında ve anasınıflarında 1/10 oranında kaynaştırılması kararı alınmıştır (Şahbaz, 1997).

XIII. Milli Eğitim Şurası (1990) kararları doğrultusunda 1991'de 1.Özel Eğitim Konseyi toplanarak kaynaştırma programlarının yaygınlaştırılması, bu programlara alınan engelli öğrencilerin eğitiminin bireysel olarak planlanması, bu eğitimin alanında uzman kişiler tarafından verilmesi ve izlenmesine ilişkin bir karar alınmıştır (Sucuoğlu, 2004).

1992 yılında Zihin Özürlü Çocukların Eğitim Uygulamaları Yönetmeliği yayınlanmış ve bu yönetmeliğin "İlkokullarda Özel Eğitim Uygulamaları" başlığı altında "kaynaştırma" ayrı bir bölüm olarak ele alınarak kaynaştırma uygulamalarının nasıl yürütüleceğine ilişkin düzenlemelerde bulunulmuştur (www.resmigazete.gov.tr/eskiler/.../20120527-3.htm).

1997 yılında kabul edilen 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Kaynaştırma Uygulamaları Sistemi oluşturulmuş, bu kararnamede erken eğitim, bireyselleştirilmiş eğitim ve kaynaştırma kavramları ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

2000 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile kaynaştırma uygulamalarına ilişkin daha açıklayıcı ifadeler yer verilmiştir.

2006 yılında yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde "Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları" başlığı altında toplanmıştır. Bu yönetmelik 2012 yılında "Kaynaştırma Yoluyla Eğitim ve Başarının Değerlendirilmesi", "Özel Eğitim Sınıfları" ve "Destek Eğitim Odası" başlıkları altında toplanmıştır.

2.1.2.4.3. Kaynaştırma Eğitiminin Tanımı

Kaynaştırma eğitiminin ne olduğuna ilişkin olarak farklı kaynaklarda farklı tanımlar bulunmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Kaynaştırma eğitimi, engelli öğrencilerin normal eğitim sınıflarında normal gelişim gösteren akranlarıyla, sosyal ve eğitimsel açıdan birlikteliklerinin sağlanmasıdır (Lewis ve Doorlag, 1987).

Kaynaştırma eğitimi; yetersizlikleri bulunan çocukların normal eğitim ortamlarında arkadaşlarıyla ilişkilerinin en üst seviyeye çıkarıp, günlük yaşamdaki engelleri en aza indirmeyi garanti eden, özel eğitim stratejileri kullanılarak engelli öğrencilere uygun özel eğitim verilmesini sağlayan bir eğitimidir (Link, 1991, akt. Özgür, 2011).

Kaynaştırma eğitimi, yetersizliği olan öğrencilerin, gerektiğinde sınıf öğretmenine ve öğrenciye destek özel eğitim hizmetleri sağlanması şartıyla normal eğitim ortamlarında eğitilmesidir (Kırcaali-İftar, 1992).

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli çocukların uygun öğretim desteğiyle normal eğitim sınıflarına yerleştirilmesi uygulamasıdır (Obsorne ve Dimattia, 1994, akt. Batu ve Kırcaali-İftar, 2010).

Kaynaştırma eğitimi, engelli öğrencilerin (1) ailedeki diğer kardeşleriyle ve akranlarıyla aynı okula gitmesi, (2) aynı yaştaki akranlarıyla aynı sınıfta bulunması,

(3) öğrenciye ve öğretmene gereksinim duydukları destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanmasıdır (York ve Tundidor, 1995, akt. Sucuoğlu, Kargın, 2006).

Kaynaştırma eğitimi, engelli çocuğun toplumdan koparılmadan, kendi akranları arasında, onlarla etkileşime girebilmesine ve kendi kendine yeter hale gelmesini sağlayacak bilgi ve becerisini kazanmasına olanak sağlayan, uygun eğitim tekniklerinin kullanıldığı ve normalleşme temelleri üzerine oturan bir eğitimidir (Jenkinson, 1997)

Kaynaştırma eğitimi, engelli öğrencilerin akranları ile aynı eğitim ortamlarında birlikte eğitim görmelerine ve gereksinimleri olan destek hizmetleri almalarına denir (Odom, 2000).

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerini, akranlarının devam ettiği okullarda ve onlarla aynı sınıflarda sürdürmesidir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Kaynaştırma eğitimi, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleridir (ÖEHY, 2006).

Kaynaştırma ile ilgili olarak yukarıda verilen tanımlar incelendiğinde, tanımlarda özel gereksinimli öğrencinin mümkün olduğunca akranlarıyla birlikte normal eğitim sınıflarda eğitilmesi ve bu eğitim esnasında destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanmasına vurgu yapıldığı görülmektedir.

2.1.2.5. Destek Özel Eğitim Hizmetleri

Destek özel eğitim hizmetleri, kaynak oda, sınıf içi yardım, özel eğitim danışmanlığı ve gezici öğretmen olarak sıralanabilir.

2.1.2.5.1. Kaynak Oda (Destek Eğitim Odası)

Kaynak oda ÖEHY (2006)'da destek eğitim odası olarak isimlendirilmekte ve kaynaştırma uygulamaları yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler ile üstün yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş eğitim ortamı olarak tanımlanmaktadır.

Kaynak oda eğitimi, kaynaştırma uygulamalarına katılan özel gereksinimli öğrencilerin normal sınıfta gereksinimlerinin tümünün karşılanamadığı durumlarda, belli derslerde normal sınıftan çıkarılarak kaynak odada özel eğitim öğretmenlerinden bireysel ya da küçük gruplarla aldığı eğitimdir (Kırcaali-İftar, 1998). Öğrenci, bir okul gününün en az yüzde 21'ini, en fazla yüzde 60'ını kaynak odada geçirir. (Kargın, 2010). Kaynak odada eğitimin çalışma süresi, öğrencinin sahip olduğu engele ve engelin derecesine bağlı olarak belirlenmekte, çocuk günün belli saatlerini kaynak odada özel eğitim öğretmeniyle geçirmektedir (Sucuoğlu,1991). Burada sınıftaki derslere paralel çalışmalar yürütülür ve özel gereksinimli öğrencinin derslerle ilgili eksiğini kapatması amaçlanır. Bu nedenle kaynak oda eğitimi, normal programda yapılan uyarlamalarda başarılı olabilecek düzeyde performansla sahip özel gereksinimli öğrenciler için uygundur (Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 2008). Ancak, kaynak odadaki eğitimin amacına ulaşabilmesi için, normal sınıf öğretmeni ile kaynak oda öğretmenin yakın iletişim ve işbirliği içinde olmaları gerekir. Bunların sağlanamadığı durumlarda, normal sınıftaki eğitimle kaynak odadaki eğitim arasında tutarsızlıklar olabilmektedir (Kırcaali-İftar, 1998).

Kaynak oda eğitiminin; özel gereksinimli öğrencilere normal akranlarıyla birlikte öğrenim görme, gerektiğinde alan uzmanlarından hizmet alma olanağı sağlama açısından özel gereksinimli öğrencilere yararları bulunduğu gibi, kaynak oda öğretmenin, normal sınıf öğretmenlerine kaynaştırma öğrencisinin başarısını artıracak önerilerde bulunması; öğrenci ile ilgili fikirlerini ve materyalleri paylaşarak sınıf öğretmeniyle işbirliği yapması (Gearheart ve Weishahn, 1984) ve gerektiğinde uzmana ulaşabilme olanağı sağlama açısından da sınıf öğretmenlerine de yararları bulunmaktadır. Öte yandan kaynak oda eğitimi; kısa süreli de olsa ayrıştırmaya neden olması, normal sınıfta ve kaynak odada benimsenen eğitim amaçları ve gerçekleştirilen eğitim etkinlikleri arasında eş güdüm sağlamanın çok zor olması, öğretmenin sorunla baş etmek yerine, sorunu sınıftan çıkartabilme fırsatı olarak kaynak odayı görmesi, kaynak odada öğretmenle daha yakın çalışma fırsatı bulan öğrenci, normal sınıfta da benzer yakınlığı beklemeye başlaması (Kırcaali-İftar, 1998; Kırcaali-İftar ve Uysal, 1999) açısından da eleştirilmektedir.

2.1.2.5.2. Sınıf İçi Yardım

Sınıf içi yardım, kaynaştırma uygulamasının yürütüldüğü sınıfta gerekli durumlarda, özel eğitim öğretmeni ya da yardımcı öğretmen tarafından sınıf-içinde yardım sağlanması durumudur (Kırcaali-İftar, 1998). Sınıf içi yardım sağlayacak olan destek eğitim uzmanı, konuşma terapisti, özel eğitim öğretmeni ya da öğrencinin gereksinimine bağlı olarak başka bir uzman olabilir (Salend, 1998). Sınıf-içi yardımda farklı uygulamalar yapılabilir. Örneğin, destek eğitim uzmanı kaynaştırma öğrencisiyle bireysel çalışırken sınıf öğretmeni sınıfın geri kalanıyla öğretim yapabilir veya sınıf öğretmeni kaynaştırma öğrencisiyle bireysel çalışırken, yardım sağlayan destek eğitim uzmanı sınıfın geri kalanıyla ders yapabilir (Kırcaali-İftar, 1998). Sınıf içi yardım hizmetlerinin sağlıklı bir biçimde yürütülebilmesi ve sınıf öğretimini aksatmaması için sınıf düzeninin ve dersliğin fiziksel özelliklerinin uygun olması (Kırcaali-İftar, 1995), destek eğitim uzmanı ile sınıf öğretmenin işbirliği içinde çalışmaları gerekmektedir (Salend, 1998).

2.1.2.5.3. Özel Eğitim Danışmanlığı

Sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenin, kaynaştırma öğrencisinin öğrenme ya da davranış sorunları için bu konuda uzmanlaşmış özel eğitim öğretmenleri tarafından aldığı danışma hizmetidir. Özel eğitim danışmanlığında, danışman ve öğretmen birlikte çalışarak, kaynaştırma öğrencisinin sorunlarının olası nedenlerini irdelerler ve bu sorunların çözümüne yönelik öneriler geliştirirler. Sınıf öğretmeni bu öneriler doğrultusunda, kaynaştırma öğrencisiyle sınıfta yürüttüğü çalışmaları düzenler (Kırcaali-İftar, 1998).

Danışmanlık hizmetinde, özel gereksinimli öğrencinin davranış ve öğrenme sorunlarının çözülmesini, özellikle sınıf öğretmenin kendisi tarafından gerçekleştirilmesi sağlanmaktadır. Dolayısıyla özel eğitim danışmanlığı, sınıf öğretmenin, öğretmenlik bilgi ve becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Cook ve Friend, 1991; Downing ve Bailey, 1990, akt. Ünal, 2008).

Downing ve Bailey (1990)' e göre, bu modelin uygulanmasında bir takım dezavantajlar vardır. Bunlar, bilgi ve beceri paylaşımı için yetersiz zaman, yetersiz yönetici desteği, özel eğitim öğretmenin kabul edilmemesi ve danışmanlık becerilerindeki yetersizlikler olarak ifade edilmektedir (Ünal, 2008).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006), destek özel eğitim hizmetleri içerisinde öğretmene ve öğrenciye destek hizmet sağlayacak kişiler olarak gezici öğretmen düzenlemesi yer almaktadır.

2.1.2.5.4. Gezici Öğretmen

ÖEHY (2006)' da gezici öğretmen, özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için evde, hastanede, okul ve kurumlarda eğitim ve destek eğitim hizmetlerini yürütmekle görevlendirilen görme, işitme ve zihinsel engelliler sınıf öğretmeni, olarak tanımlanmaktadır.

ÖEHY (2006)' da gezerek özel eğitim görevi yapan öğretmenin görevleri:

- Özel eğitim hizmetleri kurulunun planlaması doğrultusunda, kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden bireylere sağlanacak destek eğitim hizmetleri ile evde eğitim alan ve bir sağlık kuruluşunda tedavi gören bireylerin eğitimlerini yürütmek,
- Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) ve ölçme değerlendirme araçlarının hazırlanmasında ve uygulanmasında BEP geliştirme birimi ile iş birliği yapmak,
- Sosyal kabul çalışmaları, eğitim ortamının düzenlenmesi, eğitim materyalleri, araç-gereçler, öğretim yöntem ve teknikleri gibi konularda öğretmenlere, okul/kurum yönetimine, bireye ve aileye rehberlik ve danışmanlık yapmak,
- Aile eğitimi çalışmalarını okul yönetimi, öğretmenler ve aileyle iş birliği yaparak planlamak ve yürütmek,
- Öğrencilerin eğitim performansları ve yetersizlik türünü dikkate alarak gerekli öğretim materyallerini hazırlamak ve/veya temin etmek,
- Öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla rehberlik ve danışma hizmetleri yürütme komisyonu, izleme ve yöneltme kurulu, BEP geliştirme birimi ve öğretmenlerle iş birliği yapmak,
- Öğrencilerin yetersizliklerinden dolayı kullandığı kişisel cihaz ve aletlerin bakımı ve kontrolüne ilişkin olarak öğretmenleri bilgilendirmek,
- Gezerek özel eğitim görevi yapan öğretmen ayrıca, özel eğitim hizmetleri kurulu ve/veya okul/kurum müdürü tarafından verilen görevleri de yapmak, olarak belirlenmiştir.

2.1.2.6. Kaynaştırma Eğitimi ve Öğretmen

Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında okul müdürü, öğretmen ve ailelere çok önemli görevler düşmektedir. Özellikle öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilerin normal gereksinimli öğrenciler tarafından sosyal kabulünü sağlama, gelişim özelliklerini dikkate alarak plan hazırlama ve uygulamada önemli görevleri vardır. Bununla birlikte öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencinin engeli hakkında bilgi sahibi olması, kaynaştırma öğrencisine karşı tutumu, kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasını etkileyebilmektedir.

Başarılı bir kaynaştırma için öğretmenin, özel gereksinimli çocuklar ve kaynaştırılmalarıyla ilgili olumlu tutum, bilgi, beceriye sahip ve bu konuda istekli olması çok önemlidir. Ayrıca normal ve özel eğitim öğretmenlerinin işbirliği içinde olmaları, normal ve özürlü çocukları bir arada eğitebilecek, aralarındaki ilişkiyi artıracak uygun programlar düzenlemeleri de önemlidir (Chandler, 1994, akt. Duman-Sever, 2007). Clark ve Snell (1993), öğretmenlerin kaynaştırma sınıflarında başarılı olabilmesi için; öğrenci davranışlarının yönetimi, öğretimin sunumu, kaydedilmesi ve öğretimsel geribildirim sunulmasında gerekli yeterlilik ve beceriye sahip olmaları gerektiğini ifade etmektedirler (Tanrıkulu, 2010). Davis ve Hardrick (1981), kaynaştırma uygulamasında yer alan öğretmenlerin kaynaştırmayı bilmemekten ve kaynaştırma öğrencisinin engelini tanımamaktan kaynaklı olarak sınıfta öğrencilerle sorunlar yaşadıklarını ve olumsuz tutum sergilediklerini belirtmiştir (Tanrıkulu, 2010).

Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında öğretmen önemli bir faktördür. Smith ve arkadaşları (1995) kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinde bulunması gereken özellikler konusunda şu noktaları vurgulamaktadırlar (Batu, 2002):

- a. Değerlendirme ve program geliştirme çalışmalarında ekip içinde yer almak,
- b. Özürlü çocuk normal sınıfta da olsa, özel eğitim sınıfında da olsa özürlü çocuğun yararlanabileceği şekilde öneriler geliştirmek ve uygulanmasını sağlamak,
- c. Özürlü çocukların ailelerine danışmanlık yapmak ve onlarla etkileşim içinde olmak,

- d. Özürlü çocuklar için öğretimi bireyselleştirmek,
- e. Özürlü çocuklar da dahil olmak üzere sınıftaki tüm çocuklar için eşit eğitsel fırsatlar yaratmak.

Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasında öğretmenlerin bazı görev ve sorumlulukları vardır. Bunlar aşağıda verilmiştir (MEB, 2010).

- Kaynaştırma eğitimine başlamadan önce sınıfı ve öğrenciyi hazırlar.
- Kaynaştırma eğitimine alınan öğrencinin eğitsel gereksinimlerini ve işlevde bulunma düzeyini belirler.
- Kaynaştırma eğitimine alınan öğrenci için eğitsel amaç saptar.
- Kaynaştırma eğitimine alınan öğrencinin öğretimi kolaylaştırıcı ve destekleyici etkinliklerde bulunur.
- Kaynaştırma eğitimine alınan öğrencinin diğer öğrencilerle etkileşimini sağlar.
- Kaynaştırma eğitimine alınan öğrenci ile gerçekleştirilen öğretimin etkililiğini değerlendirir.

2.1.2.7. Kaynaştırma Eğitiminin Yararları

Alan yazında kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrencilere, normal gelişim gösteren öğrencilere, ailelere ve öğretmenlere yararları bulunduğu belirtilmektedir. Bu yararlar özetle aşağıda verilmiştir.

2.1.2.7.1. Kaynaştırma Eğitiminin Özel Gereksinimli Öğrencilere Yararları

Kaynaştırmanın özel gereksinimli öğrencilere çeşitli yararları bulunmaktadır. Bunlar aşağıda verilmiştir.

- a. Kaynaştırma uygulamaları normal öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilere model olmasına fırsat tanır (Kırcaali-İftar, 1998).
- b. Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin, içinde yaşadıkları toplumla bütünleşmelerini kolaylaştırır (Kırcaali-İftar, 1998).
- c. Kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli çocuklar normal gereksinimli çocuklarla etkileşimi sonucunda toplumca benimsenen davranış repertuarları genişletebilirler (La Porta, Mc Gee, Martin, Vorce, Hippel ve Danovan, 1996, akt. Şahbaz, 1997).
- d. Özel gereksinimli çocukların normal gereksinimli akranlarıyla ortak etkinliklere katılmaları ve oyun oynamaları çeşitli alanlarda başarı elde

etmelerinde istek ve cesaret uyandırır (La Porta, Mc Gee, Martin, Vorce, Hippel ve Danovan, 1996, akt. Şahbaz, 1997).

- e. Kaynaştırma eğitimine katılan özel gereksinimli çocuklar, kaynaştırma eğitimine katılmayan öğrencilere göre daha üst seviyede sosyal iletişimde bulunabilmekte ve normal gelişim gösteren akranlarıyla ilişkilerinde daha aktif olabilmektedirler (Diamond ve Hestenes, 1994).

Bunlara ek olarak MEB Okullarımızda neden niçin nasıl kaynaştırma yönetici, öğretmen ve aile kılavuzunda (2010) kaynaştırmanın özel gereksinimli öğrencilere yararları şu şekilde belirtilmiştir:

- a) Bireyselleştirilmiş eğitim programları aracılığı ile kapasitesine ve öğrenme hızına uygun eğitim alır.
- b) Kendine güven, takdir edilme, cesaret, sorumluluk bir işe yarama duygusu gibi sosyal değerler dizgesi gelişir. Sosyal bütünleşmeleri kolaylaşır.
- c) Destek eğitimi sayesinde zayıf yönlerini kısa sürede yeterli hale getirebilirler.
- d) Özelliklerine uygun eğitsel, sosyal ve fiziksel ortamlar düzenlendiği için uyum, başarı ve kendine güven kazanmaları kolaylaşır.
- e) Algı düzeyi ve öğrenme özelliklerine uygun yöntem, teknik araç ve gereçlerin kullanılması sayesinde öğrenmeleri pekişir.
- f) İletişim, işbirliği, kabullenme, ortak yaşam becerileri edinirler.
- g) Eğitim programlarına ek olarak aile eğitimi, sosyal, kültürel, serbest zaman etkinlikleri sayesinde bütünsel gelişimleri kolaylaşır.

2.1.2.7.2. Kaynaştırma Eğitiminin Normal Gelişim Gösteren Öğrencilere Yararları

Kaynaştırma eğitiminin normal gelişim gösteren öğrencilere de yararları bulunmaktadır. Kaynaştırma ortamı normal çocuğa özel gereksinimli çocuklarla kuracağı ilişkilerden kazanacağı ve ilerdeki yaşantılarında da kullanabileceği deneyimler kazandıracaktır. Özel gereksinimli bireyi tanıma, ona model olma ve nasıl yardım edebileceği konusunda normal çocuk deneyim sahibi olacaktır. Özel gereksinimli çocuğa yardım edebilen çocuk bağımsızlığını kazanmak için ilerleme kaydedecektir. Ayrıca öğrenme stratejilerinde normal çocuğun öğretici fonksiyonda

olması, onun daha iyi öğrenmesini ve öğrendiklerini pekiştirmesini sağlayacaktır (Turnbull ve ark, 1981, Gottheb ve ark, 1983, Synder ve ark. 1977, Jenkins ve ark, 1985, akt. Metin, 1992). Kaynaştırma ortamlarında, özel gereksinimli ve normal çocuklar birbirleriyle etkileşim kurma fırsatına sahip olabilecekler ve bu durum özel gereksinimli öğrencilerle etkileşimde bulunan normal gelişim gösteren çocukların, diğer insanlardaki farklılıklara karşı duyarlılıklarını, sosyal biliş ve hoşgörü düzeylerini arttıracaktır (Staub ve Hunt 1991). Kaynaştırma uygulamalarında yer alan normal gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerinin, problem çözme becerilerinin ve kendine güvenlerinin daha olumlu yönde geliştiği belirtilmektedir (Fryxell ve Kennedy, 1995; Salend, 1998, akt. Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

2.1.2.7.3. Kaynaştırma Eğitiminin Ailelere Yararları

Kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrenciler ve normal gelişim gösteren öğrencilere yararları olduğu gibi anne-babalara da yararları bulunmaktadır.

Özel gereksinimli çocuklarının normal eğitim ortamına devam ediyor olması, anne-babalara moral verir ve onları çaba göstermeye güdüler (Kırcaali-İftar, 1998). Anne-babalar, özel gereksinimli çocuklarının, normal gelişim gösteren bireylerle etkileşimde bulduklarını ve akademik, sosyal, duygusal ve kişilik alanlarında gelişim gösterdiklerini gördükleri zaman çocukları hakkında daha gerçekçi beklentilere sahip olabilmektedirler (Lynch ve Simms, 1988). Ayrıca anne-babalarda özel gereksinimli çocuklarının gelişmelerine bağlı olarak kaygı ve güvensizlik duygusu umuda dönüşür. Çocuğun eğitim, bakım, davranış düzenleme vb. konularda bilgi edinirler. Okula bakış açısı değişir ve işbirliği gelişir. Aile içi çatışmalar azalır, aile sağlığı ve iş verimliliği artar (Salend, 2005).

2.1.2.7.4. Kaynaştırma Eğitiminin Öğretmenlere Yararları

Kaynaştırma eğitiminin öğretmenlere de çeşitli yararları bulunmaktadır. Öncelikle kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle yürüttükleri çalışmalar (örneğin, eğitim programlarının bireyselleştirilmesi), öğretmenlik bilgi ve becerilerine katkıda bulunur. Bununla birlikte kaynaştırma uygulamaları, kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin diğer personelle iletişim ve işbirliğini artırır (Kırcaali-İftar, 1998). Ayrıca özel gereksinimli öğrenciyle çalışan ve onların gereksinimlerini karşılamak için özel eğitim tekniklerinden yararlanan öğretmen, aynı

teknikleri normal gereksinimi olan öğrenciler içinde kullanabilir. Bilinen ve normal çocuklar için kullanılan etkili öğretim tekniklerinin çoğu ilk kez engelli öğrenciler için geliştirilmiştir. Bu nedenle, özel eğitim tekniklerini bilen bir öğretmen bu teknikleri bilmeyen bir öğretmenden daha başarılı olabilmektedir (La Porta ve diğerleri,1996, akt. Şahbaz, 1997).

2.1.2.8. Okul Öncesinde Kaynaştırma Eğitimi

Okulöncesi dönemde özel gereksinimli öğrencilerin temel iletişim becerilerini kazanarak normal gelişim gösteren akranlarına sağlıklı ve dengeli bir şekilde uyum sağlamasında, kaynaştırma uygulamalarının büyük önemi vardır (Gampel ve diğerleri 1974).

Özel gereksinimli çocuk okul öncesi eğitim kurumunda akranlarını gözleyerek yeni davranışlar öğrenebilir, öğrendiği bu davranışları uygulama fırsatı bulabilir, uygun sosyal davranışları öğretmen ve akranlarını model alarak geliştirebilir, böylece toplumda bağımsız yaşam için gerekli donanımları oluşturabilir (Yıldırım-Doğru, 2011).

06.06.1997 tarihli ve mükerrer 23011 sayılı resmi gazetede yayımlanan 573 sayılı özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararnamenin okul öncesi eğitimi başlıklı bölümünde yer alan 7. Maddesi gereğince okulöncesi eğitim, özel eğitim gerektiren çocukların gelişim ve bireysel özellikleri dikkate alınarak, özel eğitim okulları ile diğer okul öncesi eğitim kurumlarında verilmesinin zorunlu kılınmasıyla birlikte, özel eğitim gerektiren çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma eğitimi almaya başlamışlardır.

Özel gereksinimli çocuk kaynaştırma öğrencisi olarak bir okul öncesi eğitim kurumunda potansiyelini en üst seviyede kullanabilecek, akranlarıyla bir arada olarak özel eğitim kurumundan çok daha fazla ilerleme kaydedebilecektir. Özel gereksinimli çocuğun akranlarıyla birlikte çeşitli etkinliklerde bulunması onun olumlu benlik geliştirmesine yardımcı olacaktır. Erken çocukluk döneminde olan çocuklar doğal, açık ve samimidirler birbirlerine ön yargısız yaklaşırlar. Onların bu özellikleri özel gereksinimli akranlarıyla daha kolay etkileşimde bulunmalarına yardımcı olur (Yıldırım-Doğru, 2011).

Kaynaştırma eğitimi, okul öncesi dönemden başlayarak daha ileriki okul dönemlerinde de yapılabilir. Ancak özürlü çocuğun daha sonraki yıllarda topluma uyumunu kolaylaştırması için gerekli olan temel iletişim becerilerini kazanması ve gelişimini hızlandırması yönünden okul öncesi dönemde yapılacak olan kaynaştırmanın önemi büyüktür (Gampel ve diğerleri 1974). Bireyin yaşamında büyük önem taşıyan okul öncesi dönem yıllarında eğitime başlama daha sonraki eğitim kademeleri için bir temel oluşturacaktır. Çocuğun daha geç dönemde, örneğin ilkokula başladığında, bir engele sahip olduğunun fark edilmesi gelişimi açısından çok önemli olan, erken çocukluk yıllarının iyi değerlendirilememesi anlamına gelmektedir (Allen,1992, akt. Duman-Sever, 2007).

Okul öncesi dönemde kaynaştırma, hem özel gereksinimli, hem de normal gelişim gösteren çocukları öğrenme yönünden olumlu yönde etkilemektedir. Yapılan araştırmalarda; kaynaştırma ortamında eğitim alan özel gereksinimli çocukların gelişim testlerinden aldıkları puanların, özel eğitim sınıflarında eğitim alan özel gereksinimli çocukların puanlarından daha yüksek olduğu ve beceri gerektiren çalışmalarda daha iyi performans gösterdikleri görülmüştür (Diamond ve Hestenes; 1994a, 1996b, akt. Şahbaz ve Kalay, 2010).

Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında öğretmen önemli bir faktördür. Öğretmenlerin eğitim öğretim etkinliklerini sunarken işlerine karşı geliştirdikleri tutum, öğretmenlerin iş doyumu, eğitim öğretim etkinliklerinin başarıya ulaşmasında önemli bir faktördür.

2.1.3. İş Doyumu

Genel olarak çalışanların işlerine ilişkin duygularının bir reaksiyonu olarak tanımlanan iş doyumu kavramı, ilk kez 1920'lerde ortaya atılmış olup, önemi 1930-1940'lı yıllarda anlaşılmıştır (Sevimli ve İşcan, 2005). Alan yazında iş tatmini ya da iş doyumu olarak ifade edilen terime ait farklı tanımlara rastlanmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

Locke(1976)' e göre iş doyumu; kişinin işini değerlendirmesi sonucu hissettiği pozitif duygulardır.

Spector (1997) ise iş doyumunu "kişinin yapmış olduğu işe karşı hissettiği olumlu duygular" olarak tanımlamıştır (Dinç-Özcan, 2011).

Hackman ve Oldman (1975)' e göre iş doyumu, çalışanların işlerinden duyduğu mutluluktur (Balcı, 2004).

Gözener ve Sayın (2007), iş doyumunu, iş ortamına ilişkin olumlu ya da olumsuz duyguların tümü şeklinde tanımlamışlardır.

Yukarıda iş doyumuna ilişkin olarak yapılan tanımlar incelendiğinde tanımlarda özellikle kişilerin işine karşı sahip olduğu olumlu tutumlara vurgu yapılmakla birlikte, olumlu olumsuz duyguların tümünün iş doyumuna ya da iş doyumsuzluğuna neden olduğu vurgulanmıştır. Çalışanlarda iş doyumunun nasıl oluştuğunu açıklamaya yönelik olarak çeşitli kuramlar geliştirilmiştir. Bu kuramlar aşağıda verilmiştir.

2.1.3.1. İş Doyumu Kuramları

İş doyumunu kuramlarını "içerik kuramları" ve "süreç kuramları" olarak iki başlık altında incelemek mümkündür.

2.1.3.1.1. İçerik Kuramları

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

2.1.3.1.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

Maslow teorisi veya ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı Amerikalı psikolog Abraham Maslow tarafından 1943 yılında formüle edilmiştir. Maslow' un yaklaşımına temel teşkil eden unsurlar; insan ihtiyaçları önem sırasına göre düzenlenmiştir, insanlar sürekli olarak bir şeyler istemektedir, bu nedenle insan ihtiyaçları hiçbir zaman tamamen karşılanamamaktadır, tatmin edici düzeyde karşılanan bir ihtiyaç herhangi bir davranışı motive etme işlevini yitirir, ihtiyaçlar arasında bağımlılık ve çakışmalar vardır (Boone, 1987, akt. Çiçek, 2005).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi;

1. Fizyolojik ihtiyaçlar: Beslenme, su içme, barınma, uyuma, dışkılama, cinsel doyum ve benzerleri.
2. Güvenlik ihtiyacı: Fiziksel güvenlik, bedensel ve psikolojik incinmeden arınmış olmak duygusu ve benzerleri.

3. Sosyal ihtiyaçlar: Başkalarının sevilme, başkalarını sevme, ilişki kurma ve benzerleri.
4. Saygınlık ihtiyacı: Başkalarının saygısını kazanmak, kendine saygı duymak ve benzerleri.
5. Kendini gerçekleştirme: Bireyin ne olabilecek ise o olabilmesi, özgüveni ve benzerlikleri

olarak sıralanan basamaklardan oluşmaktadır. Bu kurama göre insanın en üst düzey güdüsü olan kendini gerçekleştirmeye ulaşabilmesi için bunun altında basamaklar oluşturan birçok güdüsünü doyurması gerekir (Başaran, 1982).

2.1.3.1.1.2. Herzberg'in Çift Faktör Güdülenme Kuramı

Herzberg ve arkadaşları Mausner ve Synderman ile birlikte 1959 yılında Herzberg Modeli diye de bilinen "Çift Faktör Kuramı" nı geliştirmişlerdir. Bu kurama göre işyerinde çalışanların kötümser olmasına yol açan ve işten ayrılmasına ve tatminsizliğe sebep olan "hijyenik etmenler" ile iş yerinde çalışanı mutlu kılan, işyerine bağlayan "teşvik edici" ya da doyum sağlayan etken bulunmaktadır ve bunların birbirinden ayrılması gerekmektedir. Hijyenik etkenler; şirket politikası ve yönetimin kötüye gitmesi; teknik bilgi ve nezaretin yetersiz olması; amir ile insani ilişkilerin iyi olmaması; iş ortamının fiziksel koşullarının elverişsiz olması; ücret ve maaş düzeyi ile bunlardaki artışın yetersizliği; aynı seviyedeki iş arkadaşlarıyla geçimsizlikler; çalışanın kişisel yaşamına gereken saygının gösterilmemesi ve istihdam güvenliğinin yetersizliği olarak sıralanırken, teşvik eden faktörler ise; bir işi başarı ile tamamlamanın verdiği mutluluk; iş yerinde başarılarıyla tanınma ve bundan dolayı takdir edilme ve ödüllendirilme; arzu, tutku, yetenek ve bilgilerine uygun bir işte çalışma; iş yaparken yeterli düzeyde yetki ve sorumluluğa sahip olma; terfi edebilme olanaklarına sahip olma olarak sıralanmaktadır (Eren, 2004).

2.1.3.1.1.3. Başarıya Güdülenme Kuramı

Bu kuram David C. McClelland tarafından geliştirilmiştir. Mc Clelland insan ihtiyaçlarını üç grup altında toplamıştır. Bunlar "başarı", "bağlılık" ve "güçlülük" ihtiyaçlarıdır. Bağlılık ihtiyacında, insanın yaşamını yalnız sürdüremeyen ve toplumsal özelliği sahip olduğundan hareketle diğer kişi ve gruplarla ilişki içinde bulunacağı ifade edilmektedir. Güçlü olma ihtiyacında ise, insanın çevresine egemen olma istekleri vurgulanmaktadır. Bu kuramda üç ihtiyaç içinden en çok başarı güdüsünün bireyi ve toplu etki altında bıraktığı iddia edilmektedir. Kişi

faaliyetlerinde başarılı olmayı arzuladığı halde başarısız olmaktan da büyük korku ve endişe duymaktadır. Bu korku onu başarıya götürecek faaliyetlerde bulunmaktan alıkoymaktadır. Bu korkunun yenilmesi durumunda başarılı olma isteği kişiyi faaliyette bulunmaya yöneltmektedir (Eren, 2004).

Bu kuramda, çalışanın en büyük ihtiyacı başarılı olmaktır. Bu yüzden iş gören diğer ihtiyaçlarından ziyade başarı ihtiyacı için güdülenir. Para, makam ve benzeri diğer güdüleyiciler başarı ihtiyacına göre ikinci sırada kalırlar (Başaran, 1982).

2.1.3.1.2. Süreç Kuramları

Süreç kuramları Vroom'un Beklentiler Kuramı, Çok Değişkenli GÜdülenme Kuramı, Amaçlama (Tutarsızlık) Kuramı ve Denklik Kuramı olarak sıralanabilir.

2.1.3.1.2.1. Vroom'un Beklentiler Kuramı

Victor H. Vroom tarafından geliştirilen bu kurama göre, kişi bir işin sonucunda ne oranda yüksek beklentiye sahipse o oranda işi yapmaya karşı güdülenir. İş görenin eylemleri, ulaşacağı amaç için bir araçtır. Bu yüzden iş gören beklentilerini gerçekleştirecek eylemleri seçer ve işi yapmaya çaba gösterir. Kişi bir amaca ulaşmayı ne kadar çok istiyorsa o kadar çok çaba gösterir (Başaran, 1982).

Beklentiler kuramı çalışanların birçoğunun işlerine karşı neden güdülenmediklerini açıklamaktadır. Örneğin çalışanın ücret artışı yönündeki beklentisi az ama paraya çok değer veriyor ise o sonucu elde etme olasılığı düşük olacağından çok çalışma yönünden güdülenmeyecektir (Aşan ve Aydın, 2006).

2.1.3.1.2.2. Çok Değişkenli GÜdülenme Kuramı

Bu kuram Vroom'un beklenti kuramına dayandırılarak Lyman W. Porter ve Edwart E. Lawler tarafından geliştirilmiştir. Bu kurama göre, iş görenlerin işlerinde gösterdikleri çabayı belirleyen iki etken vardır:

1. Ödüllerin iş görenlerin güvenlik, sosyal kabul görme, özerklik ve kendini gerçekleştirme gereksinimlerini doymasına bağlı olarak değeri.
2. Ödüllerin iş görenler tarafından algılandığı biçimiyle çabaya değme olasılığı; yani iş görenlerin çaba ve ödül arasındaki ilişkiler konusundaki beklentileridir.

Böylece ödüllerin değeri ne kadar büyükse edim (performans) için o kadar çok çaba gösterilecektir. Ancak çaba, arzu edilen edimi ortaya koymak durumundaysa etkili bir çaba olmak zorundadır (Armstrong ,1993, s.162-163, akt. Teltik, 2009).

2.1.3.1.2.3. Amaçlama (Tutarsızlık) Kuramı

İnsanların umma ve amaç edinme özelliklerine dayanarak E. A. Locke tarafından geliştirilmiştir. Bu kurama göre iş gören, işinde kendi özelliklerine uygun hedefler koymaktan ve bu hedeflere ulaşmaktan hoşlanır. İş gören kendi koyduğu hedefe kendiliğinden güdülenir. Bu güdülenme örgütteki üst yönetmenin uygun önderliği ile dışarıdan güçlendirilebilir. İşgörenin böylesine güdülenmesi, onun edimini artırarak amaçladığı sonuca ulaşmasını sağlar (Başaran, 1982).

2.1.3.1.2.4. Denklik Kuramı

Denklik kuramı J. S. Adams tarafından geliştirilmiştir. Bu kuram, iş gören örgüte verdiklerine karşılık örgütün kendisine verdiklerini denk görüyor ise işini yapmaya doğal olarak güdülendiğini, örgütün kendine verdiği karşılık olarak kendisinin verdiği az görüyorsa daha çok güdülendiğini, tersi durumda ise çalışmaya güdülenmediği görüşünü savunur. İş görenin bu yargıya ulaşabilmesi için kendisini kıyaslayabileceği diğer iş görenlerin olması gerekmektedir (Başaran, 1982).

İş görenlerin iş doyumunu etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bunlar aşağıda açıklanmıştır.

2.1.3.2. İş Doyumunu Etkileyen Faktörler

İş doyumunu etkileyen faktörler bireysel faktörler ve örgütsel faktörler olmak üzere iki grupta toplanmaktadır

2.1.3.2.1. Bireysel Faktörler

İş doyumunu bireylerin kişisel özelliklerine göre farklılık göstermektedir. Bu özellikler arasında yaş, cinsiyet, tecrübe, eğitim durumu gibi hususlar sıralanabilir. Ancak belirtilmesi gereken en önemli husus her bireyin farklı kişilik yapısında oluşu ve bu nedenle farklı beklenti ve isteklere sahip olmaları yüzünden iş doyumunu kişiden kişiye farklılık gösterebilmektedir (Aydın, 2006).

2.1.3.2.1.1. İş Doyumu ve Yaş

İş doyumunun yaşla ilişkisini belirlemeye yönelik çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bunlar aşağıda verilmiştir.

Herzberg (1959), yaş ile iş doyumunu arasındaki ilişkiyi "U şeklinde bir eğri ile açıklamaya çalışmıştır. Buna göre çalışma hayatına erken başlayan genç yaştaki bireylerde iş doyumunu yüksektir. Otuz yaşına doğru bu doyum azalmakta daha sonra yaş ilerledikçe çalışma yaşamının sonuna kadar yükselmektedir (Türk, 2008).

Glenn, Taylor ve Weaver (1977) yaş ve iş doyumunu arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmaları sonucunda, yaşı büyük olan çalışanların genç olanlara göre daha fazla iş doyumunu sahip oldukları sonucunu elde etmişlerdir (Akşit-Aşık, 2010).

Mottaz (1987) farklı yaş grupları ile iş doyumunu arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, genç çalışanların içsel motivasyona çok önem verdiklerini, yaşı daha büyük çalışanlara göre iş değiştirmeyi daha eğlenceli bulduklarını sonucuna ulaşmıştır. Yaşı daha büyük olan çalışanların ise dışsal motivasyon faktörlerine daha fazla önem verdiklerini, buna bağlı olarak da ücret artışı ve iş yerinden sağlanan olanakların varlığına göre iş doyumunun arttığını bulmuştur. Yaşın ilerlemesi ile işle ilgili beklentilerinin birçoğunun gerçekleştirilmiş olmasının iş doyumunu artırdığını ifade etmektedir (Akşit-Aşık, 2010).

Maktalan (1997) ise iş doyumunun genellikle yaşla birlikte arttığını belirtmiştir. Bu durumun genç çalışanların iş ile ilgili olarak fazla imkan ve sorumluluğa sahip olmamasından buna karşın belirli bir yaşın üzerindeki çalışanların daha fazla maaş ve sorumluluğa sahip olmasından kaynaklandığını ifade ederek yaşın artmasına bağlı olarak iş doyumunun da artabileceğini savunmuştur (Canbay, 2007).

Schultz ve Schultz (1998), genel olarak iş doyumunun yaşla birlikte arttığını belirtmişlerdir. Gençlerin daha düşük düzeylerde iş doyumuna sahip olduklarını, çoğunun sorumluluk duydukları ve kendilerini yeterli hissettikleri bir iş bulmakta başarılı olamadıkları için ilk işlerinde hayal kırıklığına uğradıklarını ifade etmişlerdir (Yelboğa, 2007).

İş doyumunun yaşla ilişkisini belirlemeye yönelik yukarıdaki araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmaların hepsinde yaşın ilerlemesi ile iş doyumunun arttığı vurgulanmaktadır.

2.1.3.2.1.2. İş Doyumu Ve Cinsiyet

İş doyumunu ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışan bazı araştırmalarda farklı bulgulara ulaşıldığı görülmektedir.

Hulin ve Smith (1964) kadınların erkeklere göre daha düşük iş doyumuna sahip olduklarını ve bu durumun, cinsiyet faktörünün kendisinden ziyade, kadınların aynı iş için erkeklere kıyasla daha düşük ücret almaları, aynı ödülleri kazanmak için daha ağır koşullarda çalışmalarını gerektiğini hissetmeleri gibi durumlardan kaynaklanabileceğini belirtmektedirler (DeMato, 2001, akt. Yelboğa, 2007) Öte yandan, Clark (1997) kadınların erkeklere göre daha yüksek iş doyumuna sahip olduklarını ve bu durumun kadınların işleri hakkında daha az beklentiye sahip olabileceklerinden kaynaklandığını belirtmektedir (Yelboğa, 2007).

2.1.3.2.1.3. İş Doyumu Ve Eğitim Düzeyi

İş doyumunu ve eğitim düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen alan yazın incelendiğinde araştırmacıların bu konuda farklı görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bazı araştırmacılar (örneğin; Clark, 1996; Akşit-Aşık, 2010) eğitim düzeyi ile iş doyum arasında pozitif bir ilişki olduğunu, eğitim düzeyi arttıkça iş doyumunun arttığını belirtirken, bazıları (örneğin; Türk, 2008) eğitim düzeyi ile iş doyum arasında negatif bir ilişki olduğunu, eğitim düzeyi arttıkça iş doyumunun azaldığını belirtmektedirler.

Eğitim düzeyi ile iş doyum arasında pozitif bir ilişki olduğu görüşünü savunanlar, yüksek düzeyde eğitime sahip olan kişilerin işlerinde çabuk ilerlediklerini ve genellikle iyi bir işe sahip olduklarını, bu yüzden eğitim düzeyi ve iş doyumunu arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğunu (Clark, 1996, akt. Tezcan, 2011) ancak, çalışanlar eğitim düzeyi ve deneyimlerine uygun pozisyonlarda yer alamadıklarında ya da sahip oldukları yeterliliklerden daha fazla beklentilerin olduğu bir pozisyonda çalıştıklarında mutsuz olduklarını yüksek düzeyde endişe ve stresin iş doyumunun azalmasına neden olduğunu belirtmektedirler (Akşit-Aşık, 2010). Buna karşın, eğitim düzeyi ile iş doyum arasında negatif bir ilişki olduğu görüşünü savunanlar, eğitim düzeyi yüksek olan kişilerin kendilerine seçtikleri referans gruplarının koşulları ile

kendi koşullarını karşıladıklarını ve sonuçta iş doyumlarının düşük çıktığını belirtmektedirler (Türk, 2008).

2.1.3.2.1.4. İş Doyumu Ve Tecrübe

Schultz ve Schultz (1998) iş yaşamına yeni başlamış kişilerde iş doyum düzeyinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılar, bu dönemde iş yeni olduğu için kişiye ilginç ve çekici görünebildiğini, işte geçirilen sürenin bireyin tecrübesini artırdığını fakat başlangıçtaki doyumun, çalışanın ilerlemesi ve gelişmesi sürmeyince azaldığını, işindeki ilk birkaç yıldan sonra çalışanın cesaretinin kırıldığını ve kurum içindeki yükselme olanaklarının oldukça yavaş olduğunu belirtmişlerdir (Schultz ve Schultz, 1998, akt. Yelboğa, 2007). Nelson ve Quick (1991) ise işe yeni başlayan çalışanların, çalışma arkadaşlarından ve kendilerinden daha kıdemli olan çalışanlardan sosyal destek elde edemezlerse daha yüksek düzeylerde iş doyumuna sahip olduklarını belirtmektedirler (Yelboğa, 2007).

2.1.3.2.2. Örgütsel Faktörler

Örgütsel faktörler, bireyin iş çevresine ait olan faktörlerdir. Bunlar işin niteliği, ücret, terfi ve çalışma arkadaşları olarak sıralanabilir.

2.1.3.2.2.1. İşin Niteliği ve İş Doyumu

Locke (1976) doyum oluşturan bir işte olması gereken nitelikleri "işin yetenekleri, becerileri kullanmaya elverişli olması, öğrenmeye olanak vermesi, yaratıcılığa, değişikliğe, sorumluluğa elverişli olması denetim biçiminin demokratik olması, değişik düşünce, beceri, ve tutumu içerecek zenginlikte olması, bilişsel buluşlara, yeniliklere açık olması, sorun çözmeye dayanması" olarak sıralamaktadır (Yavaş, 2007). Feldman (1980)'a göre, çalışanlar için yaptıkları işin niteliği çok önemlidir. Monoton işler çalışanların sıkılmasına neden olduğundan çalışanlar monoton işler yapmak yerine, rekabete açık, zorlayıcı işleri tercih etmektedirler. İşlerde belli bir derecede farklılık ve çeşitlilik iş doyumunu yükseltirken çok fazla çeşitlilik, çalışanların psikolojik olarak stres yaratmalarına ve tükenmelerine yol açabilmektedir (Metz, 2006).

Spear (2000)' e göre, çalışanların başarıma arzuları, başarılarını görme ve gösterme eğilimleri vardır. Eğer çalışanlar zihinsel olarak zor olan bir işi başarır ve bu başarı

diğer kişiler tarafından fark edilirse, üst düzeyde doyum elde ederler. Öte yandan işin fiziksel zorluğu çalışanların iş doyumunu açısından olumsuz bir faktör olarak kabul edilmektedir. Eğer çalışanlar bireysel özellik ve niteliklerinin üzerinde bir işi yapmak zorunda bırakılırsa kişide sıkıntı ve moral bozukluğu oluşturacağından bireyde iş doyumsuzluğuna neden olabilmektedir. Aşırı ağır, yorucu ve yıpratıcı işleri yapmak toplumun takdir duygularını kazanmak için yeterli olmamaktadır (Tekerci, 2008).

2.1.3.2.2. Ücret ve İş Doyumu

Groot ve Brink (1999)' a göre, çalışanın işe karşı tutumunu, aldığı ücretin yeterliliği ve ihtiyaçlarını karşılama derecesi belirlemektedir. Çalışanlar, işyerinde uygulanan ücret sisteminin ve terfilerin adil ve kendi beklentilerine uygun olmasını istemektedir (Akşit-Aşık, 2010). Locke (1976)'a göre ücretin iş doyumunda etkili olmasının iki temel nedeni vardır. Bunlardan birincisi, kişinin aldığı ücretin kendi gereksinimlerini karşılayıp karşılamaması ile ilgilidir. Eğer bireyin ücreti kendi gereksinimlerini karşılamak için yeterliyse bu durum iş doyumuna neden olurken, yeterli olmaması ise iş doyumsuzluğuna neden olmaktadır. Çalışanlar, yaptıkları iş karşılığında aldıkları ücretin adil olmadığına ve ihtiyaçlarını karşılamadığına inandıklarında, çalışanların iş doyum düzeylerinde bir düşüş olacaktır. Çalışanın kendisi ile aynı düzeyde olanlardan daha az ücret aldığını bilmesi veya kendisinden daha az yetenekli olduğuna inandığı çalışanlara göre ücretinin düşük olması iş doyumsuzluğu oluşturacaktır. Bu nedenle, işletmelerde ücretin iş doyumunu açısından olumlu bir faktör haline gelebilmesi için "eşit iş, eşit ücret" ilkesinin benimsenmesi ve alınan ücretin çalışanın ihtiyaçlarını karşılaması gerekmektedir (Mete, 2006). Ücretin iş doyumunda etkili olmasının ikinci nedeni, alınan ücretin, başarının, başkaları tarafından tanınmanın, sosyal statünün birer sembolü olarak kabul edilmesidir.

2.1.3.2.2.3. Yükselme Olanakları (Terfi) Ve İş Doyumu

Çalışanlar için işte yükselme olanağının olması çok önemlidir. Çünkü çalışan kişi işte yükseldikçe yeni deneyimler kazanır ve kendini geliştirmek için yeni imkanlar bulur. Bu yüzden, terfi etmek maddi ve manevi ödülleri bir arada bulundurmaktadır. Terfi eden çalışan, maddi kazancın artmasının yanı sıra prestij de elde eder ve daha çok yetki sahibi olur. Bu da çalışanın daha yüksek sosyal saygınlık elde etmesine neden olur. Yapılan bazı araştırmaların sonucunda çalışanların iş doyumunda yükselme olanağının, ücretten sonra ikinci derecede önemli olduğu saptanmıştır

(Maktalan, 1997, akt. Canbay, 2007). Yükselme ihtimalinin yüksekliği, sıklığı, adaletli olması ve yükselme isteğinin çalışan kişi tarafından duyulması çalışanlarda iş doyumunu yükselten öğelerdir (Başaran, 1982).

2.1.3.2.2.4. Çalışma Arkadaşları ve İş Doyumu

İş yerinde çalışanların birebir ilişkileri birçok örgütsel değişkenleri etkilediği gibi iş doyumunu da etkilemektedir. Yapılan araştırmalarda çalışma arkadaşlarının davranışları ile iş doyumunu arasında pozitif bir ilişki bulunduğu ortaya çıkmıştır (Oshagbemi, 2000, akt. Öztürk, 2012). Örgütteki ilişki genellikle, karşılıklı yapılan hizmete, yardıma, dayanışmaya dayalı işlevsel ilişkidir. Bu ilişkilerin iyi olması iş doyumunu artırmaktadır (Başaran, 1982).

2.1.3.3. İş Doyumunun Önemi

Kişilerin iş yaşamından doyum sağlamaları iki nedenden dolayı önem taşımaktadır. Bunlardan birincisi, çalışanların işleri hakkında ne düşündükleri ve ne hissettiklerinin hem kendileri hem de işleri için önem taşımasıdır. İkincisi ise, yöneticiler için insanların işlerine karşı tutumlarının performans ve verimlilik üzerindeki etkisi açısından önem taşımaktadır. Çünkü iş doyumunun doğrudan neden olduğu davranışlar; işi bırakma, devamsızlık, performans, ruhsal ve fiziksel sağlıktır (Feldman ve Hugh, 1983, akt. Keleş, 2006). Diğer bir deyişle, iş doyumunu çalışanların fiziksel ve ruhsal durumunu ilgilendiren bir olaydır. Çalışanın iş doyumunu yüksekse, sağlık durumunun iyi, psikolojik sorunun olmadığı ve çalışma arkadaşlarıyla uyum içinde çalıştığı söylenebilir (Egbule, 2003, akt. Omarov, 2009).

Bireylerin işle ilgili tükenmişlik ve yıpranma nedeniyle iş doyumсуuzluğu yaşamaları, hem birey için hem de çalıştığı kurum için olumsuz sonuçlara yol açmaktadır. Bunun sonucunda bireyler çalıştıkları kurumdaki ayrılabilmekte ya da işle ilgili verimleri düşülebilmektedir (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001). Bu nedenle yöneticilerin en önemli görevlerinden birisi, örgüt içinde iş doyumunun sağlanmasıdır. İş doyumunu, güveni ve bağlılığı oluşturur. Bunların bileşimi de örgütte kaliteyi yaratır. Bunun için yöneticiler iş doyumunu yaratacak stratejilere odaklanmalıdırlar (Tietjen ve Myers, 1998, akt. Akşit-Aşık, 2010).

2.1.3.4. Öğretmenlerde İş Doyumu

Her meslek grubunda olduğu gibi öğretmenler için de iş doyumu önemli bir kavramdır. Öğretmenlerde iş doyumunu/ doyumsuzluğunu etkileyen çeşitli nedenler vardır. Wolpin, Burke ve Greenglass (1991) göre, öğretmenlerde iş doyumsuzluğunu etkileyen çeşitli nedenleri, artan iş yükü, mesleki yeterlilik kuşkuları, sınıf mevcutlarının fazla olması, öğrencilerin gereksinimlerini karşılayabilme gibi stres kaynakları ve yaşadığı psikolojik tükenmişlik olarak sıralamaktadırlar. Toplumun ve öğrenci velilerinin eleştirel tepkilerinin ve öğretmenin takdir edilmemesinin de iş doyumsuzluğuna yol açan faktörler olduğu belirtilmektedir (Frieson ve ark.,1988; Kreis ve Milstein, 1985, akt. Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001).

Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu (2001, s.9)' na göre; öğretim stresli bir uğraştır. Öğrencilerle ve birlikte çalışılan kişilerle günlük etkileşimler, ardi arkası kesilmeyen öğretim gerekleri baskılara ve strese yol açmaktadır. İş stresi ve çalışanların yıpranmışlık ilişkisinin incelendiği çalışmalarda iş stresi ile yıpranmışlık sosyal hizmet ve yardım mesleklerinin önemli bir konusu olarak görülmektedir. İş stresi ve öğretmen yıpranmışlığı, tüm eğitim alanlarında çalışan öğretmenlerin sorunu olarak kabul edilmektedir. İş stresi, öğretmenlerin rol ve sorumluluklarını yerine getirirken karşılaştıkları görev istemlerinin etkisidir. Sık ve yoğun stres dönemlerini niteliksel, davranışsal, fizyolojik ve psikolojik tepkiler izlemektedir. Bu tepkilerin birikimi bir süre sonra öğretmenin sınıfta ve öğretim mesleğinde kalma ya da kalmama kararını etkilemektedir. Sonunda uzun süre yaşanan iş stresi ve stresle baş etmedeki başarısızlığın fark edilmesi tükenmeye yol açmaktadır.

2.1.4. Tükenmişlik

Bu bölümde tükenmişliğin tarihçesi, tanımı, modelleri, belirtileri, evreleri, nedenleri ve öğretmenlerde tükenmişlik üzerinde durulacaktır.

2.1.4.1. Tükenmişliğin Tarihçesi

Tükenmişlik kavramı, günümüz anlamıyla, 1970'lerde doğmuş olsa da bu, problemin aniden o dönemde patlak verdiği anlamına gelmemektedir. İnsanların işleri olan ilişkileri ve bu ilişkinin aksi yönde ilerlemesi konusu insan hayatının en belirgin fenomenlerinden biridir. Kurgusal ve kurgusal olmayan eski makalelerde aşırı yorgunluk, mesleğe olan isteğin yitimi gibi benzer konular işlenmiştir. Ruhsal bozukluk yaşayan bir mimarın işini bırakıp bir Afrika ormanına yerleşmesini konu

alan Greene' nin 1961 yılında çıkardığı A *“Burnt Out Case”* adlı romanı buna iyi bir örnektir. Tükenmişlik, bir tanıma kavuşmadan ve araştırmacıların sistemli araştırma konusu olmadan önce de sosyoloji yorumcuların ve hekimlerin ilgi alanına girmektediri (Maslach, Leiter and Schaufeli, 2008).

"Tükenmişlik" kelimesinin tanımı, 1970 yıllarında insanların iş yerlerindeki tecrübelerinin psikolojik gerçekliklerini yakalama gücünü çağrıştırıyordu. Kavramın kökeni, kronik uyuşturucu kullanmanın fiziksel etkileri demek olan "tükeniş" den gelmektedir. Uyuşturucu bağımlıları ile çalışan terapist ve destek uzmanları de kendi stres ve psikolojik çöküntü hallerini ifade etmek için bu terimi kullanmaya başladı. "Tükenmişliğin" bu kullanımı klinik psikolog olan Herbert Freudenberger (1974) tarafından ilk defa makalelerde kullanılmıştır. Sosyal psikolog Christina Maslach da aynı dönemde sağlık hizmeti ve insani hizmetler birimi çalışanları üzerinde iş yerlerinden duygu yoğunlaşmasıyla nasıl baş ettiklerini inceleyen bir araştırma yürütüyordu. Röportajlar esnasında bazı çalışanlar psikolojik zorluklarını "tükenmişlik" olarak tanımladı ve bu kavram üzerine yoğunlaştı (Maslach ve diğerleri, 2008).

2.1.4.2. Tükenmişlik Tanımı

Alan yazında tükenmişlik çok ve farklı şekilde tanımlarına rastlanmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Tükenmişlik, "başarısız olma, yıpranma, enerji ve gücün azalması veya tatmin edilemeyen istekler sonucunda bireyin iç kaynaklarında meydana gelen tükenme durumu" şeklinde tanımlanmıştır (Freudenberger, 1974, akt. Ardıç ve Polatçı, 2009).

Tükenmişlik, "iş gereği yoğun duygusal taleplere maruz kalan ve sürekli insanlarla yüz yüze çalışmak durumunda olan kişilerde görülen fiziksel bitkinlik, uzun süreli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygularının, yapılan işe, hayata ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlarla yansması ile oluşan bir sendrom" dur (Maslach ve Jackson, 1981).

Dworkin (1986) tükenmişliği, anlamsızlık, güçsüzlük, izolasyon/uzaklaşma ve ilkesizlik boyutlarını içeren bir kavram olarak tanımlamıştır (Sürgevil, 2006).

Pines ve Aronson (1988) tükenmişliği, bir şevk, enerji, idealizm, perspektif ve amaç kaybı ve sürekli strese, umutsuzluğa, çaresizliğe ve kapana kısılmışlık duygularına neden olan fiziksel, duygusal ve zihinsel bir tükenme durumu olarak tanımlamışlardır (Çapri, 2006).

Yukarıda verilen tanımlar incelendiğinde tanımlarda ortak olarak, tükenmişlik yaşayan kişilerin çevresindeki insanlardan uzaklaşması ve umutsuzluğa düşmesi vurgulanmaktadır. Tükenmişliği, nedenlerini, ortaya çıkma sürecini açıklamak üzere çeşitli modeller geliştirilmiştir. Bunlar aşağıda verilmiştir.

2.1.4.3. Tükenmişlik Modelleri

Tükenmişlik modelleri "Scott Meier'in Tükenmişlik Modeli", "Perlman ve Hartman'ın Tükenmişlik Modeli", "Suran ve Sheridan'ın Tükenmişlik Modeli", "Gaines ve Jermier Tükenmişlik Modeli" ve "Maslach Tükenmişlik Modeli" olarak sıralanabilir.

2.1.4.3.1. Scott Meier'in Tükenmişlik Modeli

Meier (1983) tükenmişlik modelini "pekiştirme beklentileri, sonuç beklentileri, yeterli olma beklentileri ve bağlamsal işleme süreci" olmak üzere dört öge ile açıklamıştır. Bunlar aşağıda verilmiştir (Sılığ, 2003).

1. Pekiştirme Beklentileri (Reinforcement Expectancies): Bu tanım bireyin iş yaşantılarının kendi açık amaçlarını karşılayıp karşılamayacağı ile ilgilidir. Algılamalar kişiden kişiye göre değiştiği için iş yaşantılarının sonuçları da kişiden kişiye göre değişir. Bireyin pekiştirme beklentileri gerçekleşmediğinde işten memnun olmama duygusu da gelişir, bu da tükenmişlik belirtisidir.
2. Sonuç Beklentileri (Outcome Expectancies): Sonuç beklentileri, belli sonuçlara yol açan davranışlarla ilgili betimlemelerden oluşur. Yani istenilen bir sonucu ortaya çıkarmak için gerekli olan davranışlarla ilgili betimlemelerdir.
3. Yeterli Olma Beklentileri (Self-Efficacy Expectancies): Bu kavram, istenilen sonuçlara ulaşabilmek için gerekli olan kişisel yeterlilikleri tanımlamaktadır. Sonuç ve yeterli olma beklentilerini ayırt etmek önemlidir. Bir işi başarabilmek için yeterliliğe sahip olmadığını düşünen kişiler tükenmişlik yaşayabilmektedirler.
5. Bağlamsal İşleme Süreci (Contextual Processing): Bu kavram, sosyal gruplar, örgütsel yapılar, öğrenme stilleri ve kişisel inançları içerisinde insanın bilgi işleme süreçlerine işaret etmektedir. Bu model insanın iş çevresine tepki olarak neler hissettiğini, ne düşündüğünü, nasıl

davrandığını ve bireyin tükenmişlik yaşanmasına neden olan öğrenme stilini sorgular.

2.1.4.3.2. *Perlman ve Hartman'ın Tükenmişlik Modeli*

Perlman ve Hartman (1982) tarafından geliştirilen Perlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli' ne göre tükenmişliğin, fizyolojik, duyuşsal/bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlar üç büyük stres belirtilerini yansıtır. Bunlardan a) fizyolojik boyut; yorgunluk gibi fiziksel semptomlara; b) duyuşsal/bilişsel boyut; duygusal olarak tükenme gibi tutumlara ve duygulara; c) davranışsal boyut ise duyarsızlaşma ve düşük iş verimliliği gibi davranışlara odaklanmaktadır (Sılığ, 2003).

Perlman ve Hartman (1982)'ın tükenmişlik modelinde dört aşama bulunmaktadır (Sılığ, 2003):

1. *Durumun strese götürme derecesi:* Bu, hangi durumun strese yol açtığını gösteren bir aşamadır. Strese neden olan iki durum mevcuttur. Birincisi kişinin yeteneği işinin beklentilerini karşılamayabilir. İkincisi ise bireyin işi kendi beklentilerini karşılamayabilir. Birey ile örgüt değişkenleri arasındaki uyumsuzluk stresin derecesini belirlemektedir.
2. *Algılanan stres düzeyi:* Strese yol açan birçok durum kişinin kendini her zaman stres altında algılaması ile sonuçlanmaz. Birinci aşamadan ikinci aşamaya geçiş örgüt değişkenlerine, bireylerin kişiliklerine ve "geçmiş" (background) özelliklerine bağlıdır.
3. *Strese verilen tepki:* Bu aşama, strese cevap olarak verilen 3 ana tepki vardır. Bunlar fizyolojik, bilişsel ve davranışsal belirtilerdir. Bu belirtilerden hangisinin ortaya çıkacağını, kişisel ve örgütsel değişkenler belirlemektedir.
4. *Strese verilen tepkinin sonucu:* Bu aşamada tükenmişlik, kronik duygusal stresin yaşanması ile oluşur. Yaşanan stres tükenmişliğin sonucunda iş doyumu ya da iş düzeyinde değişimler olabilir. Kişini psikolojik ve fizyolojik sağlık durumunda bir bozulma meydana gelebilir. Birey işi bırakma ya da işten atılma durumlarıyla karşı karşıya kalabilir.

2.1.4.3.3. *Suran ve Sheridan'ın Tükenmişlik Modeli*

Suran ve Sheridan'ın Tükenmişlik Modeli (1985) gözlem ve deneyimlere dayanan 4 aşamadan oluşmaktadır. Model, Erikson'un (1950) kişilik gelişimi kuramını temel almaktadır (Gürbüz, 2008).

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 olduğu 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: Çıraklığın tamamlanmasıyla, profesyonel birey sistemden özgür hale gelmekte ve meslek süreci başlamaktadır. Bu süreç otuzlu yaşlar ile başlayan ve otuzlu yaşların sonlarına kadar devam eden bir süreçtir.

4. Basamak: Yeniden Oluşturma, Hayal Kırıklığı: Orta ve ileri otuzlu yaşlardan, orta ve ileri kırklı yaşlara kadar geçen zaman bireyin erken seçimlerini sorguladığı bir dönemdir.

Bu kuramda elli yaşa kadar olan tükenme durumu ele alınmış, tükenmenin daha ileri yaşlarda da ortaya çıkabileceği belirtilmiştir. Ancak, bu durum basamak olarak incelenmemiştir.

1.4.3.4. Gaines ve Jermier Tükenmişlik Modeli

Gaines ve Jermier Tükenmişlik Modeli'nde tükenmişliğin ilk aşamasını oluşturan duygusal tükenmişlik, sürecin en önemli boyutudur. Bu boyut, diğer boyutlarla (duyarsızlaşma ve kişisel başarı duygusunda azalmayla) ardışık bir süreç oluşturmaktadır (Gaines ve Jermier, 1983, akt. Kaya, 2010). Duygusal tükenmişlik, fiziksel yorgunluk, kaygı, uykusuzluk, alkol ve ilaç kullanımı, kişiler arası ilişkilerden geri çekilme, eş ve/veya çocuklarla olan zayıf ilişkiler ve benzeri durumlarla ilgilidir. Ayrıca duygusal tükenmişlik, kronik ve iş deneyiminin yaygın ve etkili özelliklerinin her ikisini de kapsayan birkaç gerilim kavramından biri olarak da tanımlanır (Gaines ve Jermier, 1983, akt. Kaya, 2010).

2.1.4.3.5. Maslach Tükenmişlik Modeli

Maslach ve Jackson (1981) tükenmişliği, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı olarak 3 aşamada açıklamaktadırlar.

2.1.4.3.5.1. Duygusal Tükenme

Duygusal tükenme alan yazında tükenmişliğin en kritik boyutu olarak ifade edilmektedir. Tükenmişliğin bu boyutunda bireyde yorgunluk, enerji eksikliği duygusal yönden kendini yıpranmış hissetme gibi belirtiler gözlenmektedir. Duygusal

tükenme tükenmişliğin içsel boyutudur. Duygusal tükenmişliği yaşayan kişi hizmet verdiği kişilere geçmişte olduğu kadar verici ve sorumlu davranmadığını düşünür, gerginlik ve engellenmişlik duygularıyla yüklü olan birey için ertesi gün yeniden işe gitme zorunluluğu büyük bir endişe oluşturur (Leiter ve Maslach,1988, akt. Sağlam-Arı ve Çına-Bal, 2008). Ayrıca duygusal tükenmeyi yaşayan kişi, üzerindeki duygusal yükü azaltmak için kaçış yolunu kullanır. İnsanlarla olan ilişkilerini işin yapılabilmesi için gerekli olan en alt düzeye indirir. İnsanları kafasında sınıflar, karşılaştığı kişilere klişeleşmiş kalıplara göre davranır. Bunun sonucunda katı kural ve prensiplere göre hareket eder (Basım ve Şeşen, 2006).

Duygusal tükenmişlik yaşayan çalışanlar yaptığı iş nedeni ile kendisini aşırı yüklenmiş hissetmekte ve duygusal anlamda kendilerini işlerine verememektedirler (Balcioğlu, Memetali ve Rozant, 2008).

2.1.4.3.5.2. Duyarsızlaşma

Maslach'a göre tükenmişliğin üç bileşeninden en önemli alt boyut duyarsızlaşma boyutudur. Duyarsızlaşma yaşayan biri, hizmet verilen kişilere karşı uzaklaşmış, katı, hatta insancıl olmayan bir tavır sergiler (Maslach ve Jackson, 1997; akt. Öktem, 2009). Ayrıca bu kişi diğer insanların hayatından çıkmalarını ve kendisini yalnız bırakmalarını içtenlikle arzu eder. Böylece işi gereği karşılaştığı insanlara karşı duyarsızlaşır, onlara sanki birer nesneymiş gibi davranır (Basım ve Şeşen, 2006). Öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencilerin bireysel özelliklerini, ihtiyaç ve gereksinimlerini görmezden gelerek tüm öğrencilere aynı şekilde davranması tükenmişliğin bu aşamasına bir örnek olarak gösterilebilir (Öktem, 2009). Duygusal tükenme kişinin ruhen yıpranma duygusunu ifade ederken, duyarsızlaşma kişinin hizmet ettiği ya da birlikte çalıştığı insanlara karşı anlayışsız, katı ve olumsuz olmasını ifade etmektedir (Naktiyok, 2005, akt. Demirhan-Harmanda, 2011).

2.1.4.3.5.3. Kişisel Başarısızlık - Düşük Başarı Hissi

Bu kavram "kişinin kendisini olumsuz değerlendirme eğiliminde olması" nı ifade etmektedir (Maslach,2003, akt. Sağlam-Arı ve Çına-Bal, 2008). Cordes ve Doughert (1993)' e göre diğer insanlar hakkında geliştirilen olumsuz düşünceler sonucunda birey, kendisi hakkında da olumsuz düşünceler geliştirir. Bu kişiler işinde ilerleme kaydedemezler, harcadıkları çabanın boşa gideceğine inanırlar ve kendilerini suçlu

hissederler. Suçluluk, sevilmeme hissi ve başarısızlık gibi duygular, kendine saygıyı azaltarak kişiyi depresyona sokabilmektedir (Demirhan-Harmanda, 2011).

Tükenmişliğin üç boyutunun sonucunda kişi kronikleşen bir yorgunluk yaşar, işinden soğur, kendi kabuğuna çekilir, giderek artan bir şekilde kendini işinde yetersiz hisseder. Enerji yerini duygusal tükenmeye, birlik duygusu yerini duyarsızlaşmaya, yeterlilik ise yerini yetersizliğe bırakır (Maslach ve Lieter, 1997, akt. Demirhan-Harmanda, 2011).

2.1.4.4. Tükenmişliğin Belirtileri

Tükenmişlik yavaş ve sinsice başlayan, ortaya çıkışı ne kadar anide olsa, sürekli gelişen, kronik bir olgudur. Bireyin bir gün içinde ani bir şekilde yaşadığı olayı, yaşanan tükenmişliğin belirtisi haline gelebilir. Tükenme durumuna gelmeden kısa bir süre önce; genellikle ya bir iş veya sınav baskısı, ya bir aile üyesinin hastalığı ya da arka arkaya gelen stres yaratıcı olaylar gibi bazı çevresel koşullara rastlanır. Bazen çok seyrek de olsa tükenmişlik herhangi bir olay olmadan birdenbire ortaya çıkar. Tükenmiş kişiler genellikle; zayıf yönlerini iyi gizleyebilen, yetenekli insanlar oldukları için çoğunlukla bu durumun ilk dönemlerinde içlerinde olup bitenlerin farkında bile değildirler (Richelson, 1981, akt. Yıldırım, 2007).

Tükenmişliğin belirtileri fiziksel belirtiler, psikolojik - duygusal belirtiler ve davranışsal belirtiler olarak aşağıda verilmiştir.

2.1.4.4.1. Fiziksel Belirtiler

Maslach ve Leiter (1997) tükenmişliğin fiziksel belirtilerini yorgunluk ve bitkinlik hissi, geçmeyen soğuk algınlıkları/grip, baş ağrıları, mide, bağırsak hastalıkları, yüksek kolesterol, yüksek tansiyon, kas gerilmeleri, kronik yorgunluk, alerji, uyku bozuklukları, solunum güçlüğü, kilo kaybı veya şişmanlık, uyuşukluk, deride kabarma/kızarıklık, diyabet, ülser, koroner kalp rahatsızlığı riskinde artış, genel ağrı ve sızılar olarak belirtmişlerdir (Sürgevil, 2006).

2.1.4.4.2. Psikolojik - Duygusal Belirtiler

Tükenmişlik yaşayan kişilerde ortaya çıkan çeşitli psikolojik-duygusal belirtiler vardır. Bunlar, engellenmişlik hissi ve sinirlilik, psikolojik incinmeye açıklık ve psikolojik sorunlar, nedeni bilinmeyen huzursuzluk ve tedirginlik duygusu, sabırsızlık, özgüvende azalma, çevreye karşı düşmanlık duygusu, güçsüzlük, enerji kaybı, iş ile ilgili ümitsizlik, diğer insanları eleştirme, ilgisizlik, aile içi sorunlarda artış, doyumsuzluk, hayata karşı negatif tutumlar geliştirme, nezaket, saygı ve arkadaşlık gibi olumlu duygularda azalma, düşüncelerde belirsizlik ve karmaşıklık, asılsız şüpheler, depresyon, suçluluk hissi ve çaresizlik işi bırakmayı düşünme ve sık sık işe gitmek istememe şeklinde sıralanabilir (Perlman ve Hartman, 1982, akt. Ardiç ve Polatçı, 2009).

2.1.4.4.3. Davranışsal Belirtiler

Tükenmişlik yaşayan bireylerde ortaya çıkan bazı davranışsal belirtiler vardır. Bunlar; çabuk öfkelenme, ani sinir patlamaları, gözyaşlarını tutamama, aşırı alınganlık, yalnız kalma isteği, işe gitmek istememe işe geç gelme/ gelmeme, iş yerinde işi yavaşlatma, örgütleme güçlüğü, alkol, tütün vb. almaya eğilim ya da bunların kullanımında artış, az ya da çok yemek yeme, evlilik çatışmaları ve boşanma, aile çatışmaları, aile ve arkadaşlardan uzaklaşma ve içe kapanma, kişilerarası problemler, sıkıntı, konsantrasyon güçlüğü, unutkanlık, hareketli olamayıp, başkalarına fazla güvenmeme ve ya onlardan kaçınma, kuruma yönelik ilginin kaybı, bazı şeyleri erteleme ya da sürüncemede bırakma, çalışmaya yönelmede direnç, hizmet sunulan kişilere tek tip davranma, onları küçümseme ve onlarla alay etme, değişime direnç ve katılık, çalışma arkadaşlarıyla iş konusunda tartışmaktan kaçınma, alaycı ve suçlayıcı olma şeklinde sıralanmaktadır (Freudenberger, 1981, akt. Sürgevil, 2006).

2.1.4.5. Tükenmişliğin Evreleri

Edelwich ve Brodsky aşama aşama yaşanan bir süreç olarak belirtilen tükenmişliği dört bölümde incelemektedirler (Girgin, 1995).

1. *Sevki ve Coşku Dönemi*: Bu dönem umut, enerjide artma ve mesleki idealler ile başlar. Zaman geçtikçe eğer iş ortamında önyargı, uygulama

sorunları, sık eleştirilme yaşanır ve kendine ve yaşamın diğer yönlerine zaman ve enerji ayıramama durumu oluşursa bunlarla baş edememe sonucunda yavaş yavaş durgunlaşma başlamaktadır.

2. *Durgunluk Dönemi:* Bu evrede başlangıçtaki istek ve umutlulukta bir azalma oluşur. Beklentilerin gerçekleşmemesi nedeniyle hayal kırıklığı yaşanır. Kişinin işi dışındaki ilgiler daha önemli hale gelmeye başlar. Kişinin diğer gereksinimleri işinden elde ettiği doyumdan daha önemli olmaktadır.
3. *Engellenme Dönemi:* Bu döneme giren bireyin mesleğini devam ettirmeyeceğine yönelik ciddi endişeleri vardır. İşine yönelik sorgulama süreci başlar. İşinin getirdiği sınırlılıkları, yaptığı işin amaçlarını gerçekleştirmede engelleyici olarak görür. Bu dönemde kişide duygusal, davranışsal ve fiziksel sorunlar ortaya çıkmaya başlar.
4. *Umursamazlık Dönemi:* Bu dönemde birey yüksek düzeyde umutsuzluk, ilgisizlik ve doyumsuzluk yaşar. Mesleğine yönelik olan inançlarını yitirir. İş için çok az zaman harcar. İlgisizliğin en yoğun yaşandığı dönemdir. İşe geç gelme, duyarsız davranma, rutinlerin dışında bir iş yapmama ve sürekli işinden yakınma söz konusudur. Mesleğini ekonomik ve sosyal güvence için sürdürür.

2.1.4.6. Tükenmişlik Nedenleri

Tükenmişlik sendromuna neden olan çeşitli faktörler vardır. Bunlar bireysel faktörler ve örgütsel faktörler olarak sınıflanabilir. Bireysel faktörler; kişinin işini isteyerek seçip seçmemesi, her şeyi mükemmel yapma isteği, bireyin olaylara karşı esnek olmaması, bireyin özel hayatında yaşayabileceği problemler, yeterlilik algısı vb. olarak sıralanabilir. Örgütsel faktörler ise; katı kurallar, rol belirsizliği, rol çatışması, ağır iş yükü, iş ile ilgili aşırı beklentiler, maddi durum, problem çözme ve iletişim becerileri, örgütsel atmosfer, mesleki deneyim, çalışılan yerleşim yeri, takdir görüp görmeme durumu vb. olarak sıralanabilir (Karabıyık-Özipek, 2006).

2.1.4.7. Öğretmenlerde Tükenmişlik

Öğretmenlik en stresli meslekler arasındadır. Mesleğin stresi yüzünden ortaya çıkan tükenmişlik ve tükenmişlikle birlikte ortaya çıkan fizyolojik ve psikolojik sorunlar öğretmenlik mesleğinin niteliğini azaltmaktadır (Tuğrul ve Çelik, 2002). Öğrencilerin disiplin problemleri, olumsuz öğrenci davranışları, kalabalık sınıflar, diğer görevlilerin desteklerinin eksikliği, isteksiz tayinler, rol çatışması ve rol karmaşası, öğretmenlerin kamuoyu tarafından eleştirilmesi gibi stresler öğretmenlerde tükenmişliğe neden olmaktadır. Öğretmenlerdeki stresle ilgili olgunun gelişmesine neden olan okul tipleri kalabalık sınıflarıyla büyük kent okulları, yönetim takımları olmayan aşırı bürokratik

okullar, öğretmenler ve öğretmen-yönetici arasında desteğin olmadığı okullardır (Farber, 2000, akt. Demirhan-Harmanda, 2011).

Kyriacou (2000)'a göre, öğretmenin mesleğin gerektirdiği işlere karşı daha az tutku ve doyum yaşaması; öğrencilerinin çalışmalarına yönelik ilgisizlikle ve isteksizlikle sonuçlanabilmektedir. Zamanla bu durum öğretmenin iş gününde pozitif bir duygu yaşamamasına sebep olabilir. Bu ise, ağır bir vazgeçme duygusuyla öğretmenlerin depresyon yaşamasına neden olabilmektedir. Üçüncü öge olan fiziksel yorgunlukta öğretmen, okulda çoğu zaman fiziksel olarak yorgun olduğunu hisseder. Bu tür öğretmenler iş gününün sonunda tüm enerjilerinin tükendiğini belirtirler. Tüm bunlar bir arada değerlendirildiğinde, öğretmenlerin işlerine yönelik isteksizleşmesi, işten kaynaklı her hangi bir olumlu duygu kaynağının yaratılamaması, meslekten vazgeçme isteğinin yaşanması ve sürekli olarak fiziksel bir yorgunluk hissini olması tükenmişlik sendromunun yaşanmakta olabileceğini göstermektedir (Çelikkaleli, 2011).

Öğretmenlerin tükenmişlik yaşaması yalnız öğretmenleri değil öğrencileri ve işveren örgütü de etkilemektedir. Öğretmenlerin yaşadıkları stres ve tükenmişlik öğrencilerine, velilerine, ailelerine ve yöneticilerine yansımaktadır (Friedman ve Farber, 1992, akt. Demirhan-Harmanda, 2011).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin ve diğer branş öğretmenlerinin iş doyum ve tükenmişlikleriyle ilgili Türkiye ve Türkiye dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Diğer Branştaki Öğretmenlerin İş Doyumlarıyla ve Tükenmişlikleriyle İlgili Türkiye ve Türkiye Dışında Yapılan Araştırmalar

Şahin (1999) "İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin iş doyum düzeyleri" ni belirlemek amacıyla yapmış olduğu araştırmada "Minnesota Öğretmen Gerilimi Envanteri" nden ve "İş Doyum Anketi" nden yararlanarak kendi geliştirdiği "İş Doyum Ölçeği" ni kullanmıştır. İzmir ilinde görev yapan 658 öğretmenin katıldığı araştırma sonucunda; öğretmenlerin genel iş doyum düzeylerini "kısmen" , iş doyumunun alt boyutlarından işin kendisi ve yönetim boyutunu "kısmen", ücret ve veli öğrenci ilgisizliği boyutunu "doyumsuz", bireyler arası ilişkiler boyutunu ise

“doyumlu” olarak bulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin, mezun oldukları okullara, kıdemlerine, cinsiyetlerine ve medeni durumlarına göre iş doyum düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğunu bulmuştur.

Zembylas ve Papanastasiou (2004), “Kıbrıs’ta Okul Öğretmenleri Arasında İş Doyumu” nibelirmek amacıyla yapmış oldukları araştırmalarında Güney Kıbrıs’taki öğretmenlerin iş doyum ve motivasyonunu incelemiştir. “Öğretmen 2000 Projesi” tarafından oluşturulan anket uyarlaması 461 öğretmen ve yöneticiye uygulamışlar ve araştırma sonucunda; Güney Kıbrıslı öğretmenlerin bu mesleği maaş, iş saatleri ve tatillerden dolayı seçtiği sonucuna ulaşmışlardır.

Manassero, Buades, Torrens, Ramis, Vázquez ve Ferrer (2006) “öğretmenlerin tükenmişlikleri: yükleme yönleri” adlı yapmış oldukları araştırmada 614 anaokulu ve ortaokul öğretmenine, Scale of Causal Attribution Dimensions (Nedensel boyutlar ölçeği) ‘ni ve Maslach Tükenmişlik Envanteri’ni uygulamışlardır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerde derslere hazırlanmak için yetersiz vakit, sınıflarda çok fazla sayıda öğrencinin bulunması, yeterli mesleki uzmanlığın bulunmaması, yetersiz ebeveyn ilgisi, öğrencilerde motivasyon eksikliği, çok fazla ödev veya öğrenciler arasında sergilenen olumsuz davranışların stres ve tükenmişliğe neden olduğunu bulmuşlardır.

Mete (2006) “İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile iş tatminleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı yapmış olduğu araştırmasında ilköğretim okullarında çalışan 300 sınıf ve branş öğretmenine kişisel bilgi formu, beş faktör kişilik özelliği ve Minnesota İş Tatmin Ölçeği’ ni uygulamıştır. Araştırma sonucunda; ilköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin kişilik özellikleri, demografik özellikleri ile iş tatmini arasındaki ilişkinin var olduğunu bulmuştur. Dışa dönük kişilik özelliği gösteren öğretmenler ile öz disiplin-sorumluluk boyutunda değerlendirilen öğretmenlerin çalıştıkları okullar imkanları bakımından değerlendirildiğinde, ileri düzey imkanı olan okullarda çalışan öğretmenlerin, ortanın altında imkanları olan okullarda çalışan öğretmenlere göre puanlarının daha yüksek olduğu belirlemiştir. Çalışılan okulun belirtilen kişilik özelliklerinin sergilenmesinde etkili olduğunu saptamıştır. Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin iş tatminleri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Canbay (2007) “İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyumu ve denetim odağı ilişkisi” adlı yapmış olduğu araştırmasında İzmir Balçova’daki sekiz ilköğretim okulunda görev yapan 315 öğretmene, İş Tatmin Ölçeği, Rotter İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği ve araştırmacı tarafından sosyo-demografik özellikleri belirlemeye yönelik oluşturulan ölçeği uygulamıştır. Araştırma sonucunda; ilkokul öğretmenlerinin iş doyumları ile denetim odağı özellikleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu bulmuştur. İçten denetim özelliği gösteren öğretmenlerin iş doyumlarının dıştan denetim özelliği gösteren öğretmenlerden daha fazla olduğu, sosyo-demografik faktörler, denetim odağı özellikleri ve iş doyumu arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Gençay (2007) “Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumu ve mesleki tükenmişliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi” adlı yapmış olduğu araştırmasında 93 Beden eğitimi öğretmenine İş Doyumu Ölçeği’ni (Hackman ve Oldham, 1975) ve Maslach Tükenmişlik Envanteri’ni uygulamıştır. Araştırma sonucunda; beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumu ve mesleki tükenmişlik ölçeği alt boyutları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı bulusunu elde etmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin yaş, meslekteki hizmet süreleri ve çalışılan okuldaki hizmet sürelerinin iş doyumu ve mesleki tükenmişlikleri açısından anlamlı olmadığını belirlemiştir. Bunun yanı sıra, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleklerinden aylık gelirleri arttıkça iş doyumlarının arttığını ancak, mesleki tükenmişliklerinin farklılaşmadığını bulmuştur. Araştırma sonucunda beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal tükenmişlikleri arttıkça iş doyumlarının azaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Kokkinos (2007) “İlkokul Öğretmenlerinde İş Stresi Nedenleri, Kişilik ve Tükenmişlik” adlı araştırmasıyla Kıbrıs’taki ilkokul öğretmenlerindeki tükenmişlik, kişilik özellikleri ve iş stres nedenleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmaya 447 kişilik temsili örnek ilkokul öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda; tükenmişlik boyutlarını (duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık) kişilik ve işle bağlantılı stres nedenlerinin etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Duygusal dengesizliğin her üç boyut için öngörücü olduğu bulgusunu elde etmiştir.

Yavaş (2007) “Kırsal alanda ve kent merkezinde çalışan sınıf öğretmenlerinin iş doyumu” adlı yapmış olduğu araştırmasında Elazığ ili merkezindeki görev yapan 304 kırsal alanda görev yapan 251 sınıf öğretmenine 10 farklı iş doyumu ölçeğinden

yararlanılarak oluşturulan “iş doyumu ölçeği” ni uygulamıştır. Araştırma sonucunda, kent merkezindeki ve kırsal alandaki ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin orta seviyede iş doyumuna sahip olduklarını bulmuştur. Kırsal alanda görev yapan sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin kent merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Zöğ (2007) “İstanbul ili Kağıthane ilçesinde görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adanmışlıkları ile iş doyumları arasındaki ilişki” adlı yapmış olduğu araştırmasında 297 öğretmene “Örgütsel Adanmışlık Ölçeği”ni ve “Minnesota İş Doyumu Ölçeği”ni uygulamıştır. Araştırma sonucunda; yaş, görev yaptığı kademe, mesleki kıdem, bulunduğu okuldaki görev süresi ve öğrenim durumu değişkenlerine göre öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu, cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olmadığını saptamıştır. Yaş, mesleki kıdem, bulunduğu okuldaki görev süresi ve öğrenim durumu değişkenlerine göre öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu, cinsiyet ve görev yaptığı kademe değişkenlerine göre anlamlı fark olmadığını bulmuştur. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin okula adanma, öğretim işlerine adanma, öğretmenlik mesleğine adanma ve çalışma grubuna adanma boyutlarının tümünde “çoğu zaman”, iş doyum düzeylerinin içsel doyum boyutunda “yüksek”, dışsal doyum boyutunda “orta” seviyede olduğunu bulmuştur. Örgütsel adanmışlık boyutlarının tümü ile iş doyum boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Özdemir (2008) “Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması” adlı yapmış olduğu araştırmasında Uşak ilinde görev yapan 503 öğretmene 4 farklı ölçek uygulamıştır. “Kaynaştırma Tutum Ölçeği” ni, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin hangi alanlarda eğitime ihtiyaç duyacaklarını belirlemeye yönelik veri toplama aracını, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini ölçmek için veri toplama aracını ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin bakış açıları belirlemeye yönelik bir veri toplama aracı geliştirmiştir. Araştırma sonucunda; sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin, bulunmayan sınıf öğretmenlerine göre daha fazla tükenmiş oldukları sonucuna ulaşmıştır. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin insanlarla olan ilişkilerinin bozulmasından kaynaklanan yıpranmalarının kaynaştırma öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerine göre daha fazla

olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kaynaştırma öğrencilerinin sınıf disiplinini bozduğu ve diğer öğrenciler üzerinde olumsuz etki yarattığı düşüncesi; kaynaştırma öğrencisi okutmuş sınıf öğretmenlerinde okutmamış öğretmenlere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine karşı tutumları, tükenmişlik durumları, öz yeterlikleri, medeni hal değişkenine ve öğrencilerin özür derecesine göre farklılık göstermediğini saptamıştır. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının yaşlarına, sınıftaki ortalama öğrenci sayısına göre bir değişiklik göstermediği sonuçlarına ulaşmıştır. En fazla tükenmişliği 11-20 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin yaşadığı sonucunu elde etmiştir. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları arttıkça, duygusal tükenmeleri, fiziksel tükenmeleri, işle ilgili kişisel başarı yoksunluğu, insanlarla ilişkilerinin bozulmasından kaynaklanan yıpranmaları, insan ilişkilerinden kendilerini çekme ve izole etmelerinin azaldığını bulmuştur. Öğretmenlerin kıdemleri arttıkça fiziksel tükenmelerini azalmakta, insan ilişkilerinden kendilerini çekmeleri artmakta olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Türk (2008) "İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi" adlı yapmış olduğu araştırmasında İstanbul ilinde görev yapan 207 sınıf öğretmenine "Öğretmen Görüşleri Ölçeği (ÖGÖ)" ni ve "İş Doyum Anketi (NDI)" ni uygulamıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin okulda çalışılan yıla göre farklılıklar gösterdiğini bulmuştur. Cinsiyet, yaş, medeni durum, okutulan sınıf, kıdem ve mezun olunan okula göre bir farklılık göstermediğini saptamıştır. Mesleki doyum düzeylerinin incelenmesi sonucunda ise sınıf öğretmenlerinin cinsiyete, kıdeme, yaşa, okulda çalışılan yıla, mezun olunan okula ve okutulan sınıfa göre farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin, medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermediğini saptamıştır.

Vercambre, Brosselin, Gilbert, Nerrière, Kovess-Masféty (2009) "Tükenmişliğin Bireysel ve Bağlamsal Eşdeğişkenleri: Fransız öğretmenler üzerinde yurt genelinde kesitsel araştırma" adlı yapmış oldukları araştırma sonucunda; bayan öğretmenler yüksek duygusal tükenmişliğe ve azalmış kişisel başarıya sahipken, erkek öğretmenlerin ise yüksek duyarsızlaşmaya sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. İlkokul öğretmenleri lise öğretmenlerine göre yüksek duygusal tükenmişliğe karşı daha fazla, yüksek duyarsızlaşma ve azalmış kişisel başarı karşı daha az duyarlı olduğu bulgusunu elde etmişlerdir. Düşük sosyo-ekonomik durumu olan bir okulda

da yüksek duygusal tükenmişlik ve yüksek duyarsızlaşma olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Kağan (2010) “Ankara ilindeki devlet ve özel ilköğretim okulları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin iş doyumlarının incelenmesi” adlı yapmış olduğu araştırmasında Ankara ili Merkez ilçelerde yer alan Rehberlik ve Araştırma Merkezi ile devlet ve özel ilköğretim okullarında görev yapan toplam 248 rehber öğretmene Minnesota İş Doyumu Ölçeğini ve kişisel bilgi formunu uygulamıştır. Araştırma sonucunda; özel ilköğretim okullarında çalışan rehber öğretmenlerin iş doyum düzeyleri, hem rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlere hem de devlet ilköğretim okullarında çalışan rehber öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Mezun oldukları alana göre, psikolojik danışma ve rehberlik bölümü mezunlarının iş doyum düzeyleri, eğitim fakültelerinin diğer bölümlerinden mezun olan rehber öğretmenlerin iş doyum düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim seviyesi ve kıdem değişkenleri dikkate alındığında rehber öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuştur.

Şahbaz ve Dursun (2010) “Zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin belirlenmesi” adlı yapmış oldukları araştırmada 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Burdur ve Isparta il merkezlerinde bulunan Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezlerinde görev yapan toplam 62 öğretmene Minnesota İş Doyum Ölçeği’ ni uygulamışlardır. Araştırma sonucunda zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin yaşa ve kıdeme göre değişmediğini, öğretmenlerden aylık gelirlerinden memnun olanların dışsal ve genel doyumlarının daha yüksek olduğunu, öğretmenlerden çalışma ortamlarından memnun olanların, memnun olmayanlara göre iş doyum düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Adıgüzel, Ünsal ve Karadağ (2012) “Fen ve teknoloji öğretmenlerinin dış kaynaklı iş tatmin düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi” adlı yaptığı araştırmasında İstanbul’da çalışan 204 fen ve teknoloji öğretmenine “Kişisel Bilgi Formu” nu ve “Minnesota İş Tatmin Ölçeği (MSQ)” ni uygulamıştır. Araştırma sonucunda; fen ve teknoloji dışında farklı derslere girme, okul türü, araç sahibi olma, oturduğu eve kira verme, ailesinde başka öğretmen olması ve hizmet içi eğitim

değişkenleri ile dış kaynaklı tatmin puanları arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Cinsiyet, yaş, medeni hal, çocuk sahibi olma, çocuk sayısı, hizmet süresi, lisansüstü eğitim alma, çalıştığı okul sayısı, idari görev, okul dışı gelir getiren bir işle uğraşma, ek iş türü, fen ve teknoloji öğretmenliğini tavsiye etme ve ek gelir değişkenleri için dış kaynaklı iş tatmin puanları arasında ise anlamlı farklılık olmadığını saptamıştır.

Ertürk ve Keçecioğlu (2012) “Çalışanların iş doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler: Öğretmenler üzerine örnek bir uygulama” adlı yapmış olduğu araştırmalarında İzmir ilinin Kemalpaşa ilçesinde görev yapan toplam 224 öğretmene “Maslach Tükenmişlik Envanteri” ni, “İş Betimleme Ölçeği” ni ve Sosyo-demografik soru formunu uygulamışlardır. Araştırma sonucunda; çalışmada istihdam durumu (kadrolu olan ve kadrolu olmayan) değişkeninde öğretmenlerin tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutundaki skorlarının istatistiksel olarak farklılaştığı bulgusunu elde etmişlerdir. İş doyumunu ile mesleki tükenmişlik ilişkisi incelendiğinde, Maslach tükenmişlik envanterinin duygusal tükenmişlik boyutunun, İş Betimleme Ölçeğinin bütünü ve tüm alt ölçekleri ile ters yönde anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu saptamışlardır. Merkez okullarda görev yapan öğretmenlerle Kemalpaşa ilçesine ait köy okullarında görev yapan öğretmenlerden elde edilen puanlar arasında mesleki tükenmişliğin kişisel başarısızlık hissi boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öztürk (2012) “İlköğretim okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan yönetici becerileri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki” adlı yapmış olduğu araştırmasında Gaziantep ili, Şahinbey ilçesinde görev yapmakta olan 580 öğretmene “Yönetici Becerileri Ölçeği” ni ve İş Doyumu Ölçeği” ni uygulamıştır. Araştırma sonucunda; okul müdürlerinin yöneticilik becerilerini “genellikle” düzeyinde sergiledikleri, öğretmenlerin iş doyumlarının ise “Memnunum” düzeyinde olduğunu bulmuştur. araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirmelerinin, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, aynı müdürle çalışma süresi ve mezun olunan okul değişkenlerine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini saptamıştır. Yönetici performansı toplam puanı ile öğretmenlerin iş doyumunu toplam puanı arasında pozitif, doğrusal ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2.2.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumlarıyla ve Tükenmişlikleriyle İlgili Türkiye ve Türkiye Dışında Yapılan Araştırmalar

Tuğrul ve Çelik (2002) “Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik” adlı yapmış oldukları araştırmada Türkiye’ nin farklı illerindeki özel ya da devlete bağlı kurumlarda çalışan 216 kadın öğretmene, tükenmişliği üç boyutta (duygusal tükenmişlik, kişisel başarı, duyarsızlaşma) incelemeye olanak sağlayan Maslach Tükenmişlik Envanteri’ ni uygulamışlardır. Maslach Tükenmişlik Ölçeği alt boyutlarının (duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma) öğretmenlerin yaş, mesleki tecrübe, medeni hal, gelir değişkenleri ile ilişkisini ayrı ayrı incelemişlerdir. Araştırma sonucunda; duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma puanlarının yaşa bağlı olarak değişmediğini bulmuşlardır. Eğitim durumu değişkeninin duyarsızlaşma alt ölçek puanları ile ilişkili olduğu sonucunu elde etmişlerdir.

Kapıkıran (2003) “Okulöncesi öğretmenlerde tükenmişliğin bazı değişkenler açısından incelenmesi” adlı yaptığı araştırmasında Denizli il merkezinde görev yapan 128 okul öncesi öğretmenine ulaşmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla Maslach Tükenmişlik Envanteri’ ni kullanmıştır. Araştırma sonucunda; duyarsızlaşma alt boyutu ile okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim durumlarının, anasınıfı ve ya anaokulunda görev yapma durumlarının, 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 yaptığı araştırmasını İç Anadolu Bölgesindeki 13 ilde resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 378 okul öncesi öğretmeniyle yürütmüştür. Araştırmada okul öncesi öğretmenleri hakkındaki bazı bilgileri elde etmek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka yeteneklerini, iş doyumlarını ve tükenmişlik düzeylerini tespit etmek amacıyla “BarOn Duygusal Zeka Ölçeği”, “Hackman ve Oldman İş Doyumu Ölçeği” ve “Maslach Tükenmişlik Envanteri” ni kullanmıştır. Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka puan ortalamalarının yaş, yerleşim birimi, hizmet içi eğitime katılım, mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediğini

bulmuştur. 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 etmiştir. Yaş değişkeni, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, sınıfındaki örgenci 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 türü değişkenine göre özel anaokulu, kreşte çalışan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu puan ortalamasının, resmi ilköğretime bağlı anasınıfı ve resmi anaokulunda çalışan okul öncesi öğretmenlerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu bulmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin yaş değişkenine bağlı olarak duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında anlamlı ölçüde farklılaşmadığını, duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı ölçüde farklılaştığını, 41 ve üzeri yaş aralığında okul öncesi öğretmenlerin daha düşük duyarsızlaşma yaşadıkları, 26-30 yaş aralığında ise yüksek duyarsızlaşma yaşadıklarını bulmuştur. Eğitim düzeyi değişkenine göre, duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmadığını, ön lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puanlarının lisans, yüksek lisans ve açık öğretim mezunu okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puanlarından daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mesleki kıdem değişkenine göre, duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığını, duyarsızlaşma alt boyutunda ise kıdem yılı arttıkça duyarsızlaşma puan ortalamalarının düştüğünü bulmuştur. Okul öncesi öğretmenlerin duygusal zeka alt boyutları ve toplam duygusal zeka puanı ortalamaları ile tükenmişlik alt boyutu puan ortalamaları arasında ters orantı, iş doyumunu puan ortalaması arasında doğru orantı olduğu sonucunu elde etmiştir.

Tsigilis, Zachopoulou ve Grammatikopoulos (2006) "Yunan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu ve tükenmişlikleri: Devlet ve Özel sektör çalışanlarının karşılaştırılması" adlı yaptıkları araştırmada 178 okul öncesi öğretmeni ile çalışmışlardır. Araştırmada "Çalışan Memnuniyet Ölçeği" ni ve "Maslach Tükenmişlik Envanteri" ni kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin ortalama değerinde duygusal tükenmişlikle karşı karşıya kalmakta olduklarını, devlet okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri, özel okullarda görev yapan meslektaşlarına nazaran mesleklerinden ve görevdeki denetmenlerinden daha memnun oldukları sonuçlarına ulaşmışlardır. Ayrıca

mesleğin içeriği ve çalışma şartlarına karşı duyulan memnuniyet, devlet okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenmişliklerine olumsuz yönde etki etmektedir. Diğer bir taraftan mesleğin içeriği ve denetmene karşı duyulan ileri memnuniyet duyguları, özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin düşük duygusal tükenmişlik seviyeleri ile ilişkilendirilmekte olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Yıldırım (2007) “Anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik düzeyi ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki” yi incelediği araştırmasında 109 anaokulu öğretmeni ile çalışmıştır. Araştırmada Maslach Tükenmişlik Ölçeği’ni ve Beck Umutsuzluk Ölçeği’ni kullanmıştır. Araştırma sonucunda; Maslach tükenmişlik ölçeği puanlarının anaokulu öğretmenlerinin cinsiyetlerine, kurumlarına, medeni durumlarına, yaşlarına, kıdemlerine, mesleği seçme nedenlerine, öğrenim durumlarına, mesleki ilerleme ve çalışma koşullarına göre anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuştur. Maslach tükenmişlik ölçek puanlarının anaokulu öğretmenlerinin çocuk sayılarına göre anlamlı bir farklılık olduğunu, bu farklılığın çocuğu olmayanlar ve iki veya daha fazla olanlar lehine olduğunu bulmuştur. Beck umutsuzluk ölçeği puanlarının öğretmenlerin cinsiyetlerine, kurumlarına, medeni durumlarına, yaşlarına, kıdemlerine, mesleği seçme nedenlerine, öğrenim durumlarına, çalışma koşullarına, çocuk sayılarına ve mesleki ilerleme değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusunu elde etmiştir.

Akkurt (2008) “Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi” adlı yaptığı araştırmasında okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 150 öğretmenin iş doyumlarını ve tükenmişlik düzeylerini incelemek için “Maslach Tükenmişlik Envanteri” ni ve “Hackman ve Oldman İş Doyum Ölçeği” ni kullanmıştır. Araştırma sonucunda; araştırmaya katılan öğretmenlerin genel tükenmişlik puanlarının yaş değişkeninden etkilenmediğini ancak iş doyumu puanlarının aynı değişkenden etkilendiğini bulmuştur. Yaş değişkenine göre iş doyumu puanlarının farklılık gösterdiğini buna göre; 21–30 yaş arasındaki katılımcıların iş doyumu, 31–40 yaş arasındaki katılımcılara oranla manidar şekilde yüksek olduğunu saptamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel tükenmişlik puanlarının öğrenim durumu değişkeninden etkilenmediğini, iş doyumu puanlarının ise aynı değişkenden etkilendiğini bulmuştur. Öğrenim durumu değişkenine göre iş doyumu puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu, lise mezunu katılımcıların diğer tüm katılımcılara oranla manidar şekilde yüksek iş doyumuna sahip oldukları

sonucunu elde etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel tükenmişlik puanlarının ve iş doyum puanlarının kıdem değişkeninden etkilenmediğini saptamıştır.

Altıncılıç (2008) "Okulöncesi öğretmenlerinin iş doyum ve yaşam doyumlarının incelenmesi" adlı yapmış olduğu araştırmasında, öğretmenlerin iş doyum ile yaşam doyum düzeylerinin ne durumda olduğunu belirlemek amacıyla İstanbul ili Avrupa yakasında çalışan 104 öğretmene "Minnesota İş Doyumu Ölçeği" ni ve "Yaşam Doyum Ölçeği" ni uygulamıştır. 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 doyum üzerinde de anlamlı farklılık oluşturmadığını, öğretmenlerin mesleklerini isteyerek seçmelerinin, yaşam doyum üzerinde etkili değişken olduğunu saptamıştır.

Deniz-Kan (2008) "Bir grup okul öncesi öğretmeninde tükenmişlik durumunun incelenmesi" adlı yaptığı araştırmasında okul öncesi öğretmenin tükenmişlik durumunu incelemek amacıyla Ankara'da çalışan 72 öğretmene "Maslach Tükenmişlik Ölçeği" ni uygulamıştır. Araştırma sonucunda; araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışma sürelerine göre tükenmişlik durumları incelendiğinde, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığını, kişisel başarı boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu saptamıştır. Öğretmenlerin mesleklerini isteyerek seçme durumlarına göre tükenmişlik boyutlarına bakıldığında, duygusal tükenmede istatistiksel fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mesleklerini istemeden seçen öğretmenlerde tükenmişliğin, isteyerek seçenlere göre daha yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir. Duyarsızlaşma boyutunda anlamlı bir fark olmadığını, kişisel başarı boyutunda ise istatistiksel açıdan farkın anlamlı olduğunu saptamıştır. Mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha yüksek kişisel başarı puan ortalamasına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. İlköğretime bağlı ve bağımsız okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanlarında anlamlı bir fark olmadığını, kişisel başarı puanlarında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğunu bulmuştur. Buna göre ilköğretim

bünyesinde hizmet veren okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarı puan ortalamaları bağımsız okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerden daha yüksektir.

Gürbüz (2008) "Kars ilinde görevli okul öncesi öğretmenlerini iş tatmin düzeyleri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi" adlı yaptığı araştırmasında, Kars ili ve ilçelerinde bulunan resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 181 okul öncesi öğretmenine, okul öncesi öğretmenleri hakkındaki bazı bilgileri elde etmek için "Kişisel Bilgi Formu" nu, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyini ölçmek için "Maslach Tükenmişlik Envanteri" ni, öğretmenlerin iş tatminini ölçmek için de "Minnesota İş Tatmini Ölçeği" ni uygulamıştır. Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeylerinde yaşa göre farklılık olduğunu bulmuştur. Medeni durum değişkeni ile hem iş tatmini hem de tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını saptamıştır. Mesleki kıdem değişkeni ile iş tatmini arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Tükenmişlikle mesleki kıdem değişkenine bakıldığında, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutunun farklılaşmadığı, kişisel başarı boyutunun ise kıdem yılı arttıkça düşmekte olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin daha fazla iş tatmini yaşadıklarını tespit etmiştir. Mesleğini istemeden seçen öğretmenlerin daha fazla duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma yaşadıklarını bulmuştur. Öğretmenlerin iş tatmin düzeylerinde ve tükenmişlik düzeylerinde en son mezun olunan okula göre bir farklılık olmadığını saptamıştır. Görev yeri değişkenine göre tükenmişlik düzeylerinde farklılaşma olmadığı fakat ilçede çalışan öğretmenlerin il merkezindekilere göre daha fazla iş tatmini yaşadıkları bulgusunu elde etmiştir. Ailenin toplam net gelir değişkeni ile iş tatmini ve tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığına ulaşmıştır. Çalışılan statü ile iş tatmini arasında anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuştur. İş tatmini ile görev yapılan okulun türüne göre farklılık bulmuştur. Anaokulunda çalışan öğretmenlerin iş tatminleri anasınıfında çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulgusunu elde etmiştir. Anaokulu öğretmenlerinin, anasınıfı öğretmenlerine göre daha fazla duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve toplam tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. İş tatmini ile tükenmişlik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tekerci (2008) "Farklı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarının ve tutumlarının incelenmesi" adlı yaptığı araştırmasında,

ilköğretime bağlı anasınıfında, bağımsız anaokulunda ve özel anaokulunda çalışan 300 okul öncesi öğretmenine “Kişisel Bilgi Formu” nu, “ Okul Öncesi Öğretmen Tutum Ölçeği” ni ve “Mesleki Doyum Ölçeği” ni uygulamıştır. Araştırma sonucunda; mesleki doyum ölçeği alt boyutları ile kurum türü, öğrenim durumu, yaş, mesleki kıdem, öğretmenlerin okuldaki çalışma süresi, okuldaki çocuk sayısı ve çocukların yaşı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu saptamıştır. Kurum türü açısından özel anaokulunda çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarının daha yüksek olduğu, aynı zamanda 18-25 yaş arasında olan ve 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki doyumlarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Öğretmen Tutum Ölçeği alt boyutları ile kurum türü, kıdem, sahip olunan çocuk sayısı, kurumdaki çocukların yaşı, kurumdaki çocuk sayısı, öğretmenlerin kurumdaki çalışma süresi değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özel anaokulunda çalışan öğretmenlerin demokratik tutum puanlarının daha yüksek olduğu ve 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin de demokratik tutum puanlarının yüksek olduğunu saptamıştır. Aynı zamanda araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun demokratik öğretmen tutumuna sahip olduğu bulgusunu elde etmiştir. 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.

Şahin ve Dursun (2009) “Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları” nı belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada, Burdur il merkezinde görev yapan 39 okul öncesi öğretmenine “Minnesota İş Doyum Ölçeği” ni ve araştırmacılar tarafından hazırlanan, öğretmenlerin kişisel özelliklerine, çalışma ortamlarına ilişkin sorulardan oluşan “Kişisel Bilgi Formu” nu uygulamışlardır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin yaşlarına, kıdemlerine, medeni durumlarına ve aylık gelirlerinden memnun olup olmama durumlarına göre anlamlı düzeyde fark göstermediğini bulmuşlardır. Üstlerinden takdir gören ve görmeyen öğretmenlerin genel iş doyum düzeyleri arasında, takdir görenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Üstlerinden takdir gören ve görmeyen öğretmenlerin içsel ve dışsal iş doyum düzeyleri arasında ise anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Okulun maddi olanaklarını yeterli gören ve görmeyen öğretmenlerin genel iş doyum düzeyleri arasında, maddi olanakları yeterli görenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğunu, okulun maddi olanaklarını yeterli gören öğretmenlerin dışsal iş doyum düzeylerinin, okulun maddi olanaklarını yeterli görmeyen öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Okulun maddi

olanaklarını yeterli gören ve görmeyen öğretmenlerin içsel iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

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 dört ölçme aracı uygulamıştır. Okul öncesi öğretmenleri hakkında bazı bilgileri elde etmek için “ Kişisel Bilgi Formu” nu, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini ölçmek için “Maslach Tükenmişlik Envanteri” ni, öğretmenlerin iş doyumunu ölçmek için “Minnesota İş Doyum Ölçeği” ni ve öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini ölçmek için “Öğretmenlik Meslek Algısı Ölçeği” ni kullanmıştır. 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. Öğretmenlerin yaş, eğitim düzeyi, gelir durumu, mesleki kıdem, okul türü, okuldaki anaokulu öğretmeni sayısı, eğitim verilen yaş grubu, anaokulundaki branş dersi sayısı ve sınıftaki öğrenci sayısı değişkenlerine göre toplam tükenmişlik ve tükenmişliğin alt boyutlarının farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Öğretmen grubunun büyük çoğunluğunun duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında normal/ orta tükenme düzeyinde, kişisel başarı alt boyutunda ise büyük çoğunluğunun yüksek kişisel başarı düzeyinde olduğunu bulmuştur.

Eser (2010) “Okul öncesi öğretmenlerinde iş doyum, meslektaş ilişkileri ve okul idaresi desteği arasındaki ilişkileri incelenmesi” adlı yaptığı araştırmasında Tekirdağ ilinde görev yapmakta olan 187 öğretmene “Kişisel Bilgi Formu”, “İş Doyumu Ölçeği”, “Meslektaş İlişkileri Ölçeği” ve “İdareci Desteği Ölçeği” olmak üzere 4 ayrı ölçek uygulamıştır. 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 doyumu, meslektaş ilişkileri ve idareci desteği puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Uzman öğretmenlerin meslektaş ilişkisi ve iş doyumu puanlarının diğer gruplardan istatistiksel olarak yüksek olduğunu tespit etmiştir. Öğrenci sayısı 16 ve daha fazla olan öğretmenlerin iş doyumu puanları istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. İdareci desteğinin iş doyumunu etkileyen en önemli bağımsız değişken olduğu, iş doyumu üzerinde etkiye sahip olan ikinci değişkenin meslektaş ilişkileri değişkeni olduğunu saptamıştır.

Özmen (2010) "İzmir ilinde kaynaştırma öğrencileri ile çalışan okul öncesi öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi" adlı yapmış olduğu araştırmasında sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan 85 okul öncesi öğretmenine, öğretmenlerin demografik durumları ve kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemek amacı ile "Kişisel Bilgi Formu" nu, empatik becerilerini ölçmek için "Empatik Beceri Ölçeği" ni ve tükenmişlik düzeylerini ölçmek için "Maslach Tükenmişlik Envanteri"ni uygulamıştır. Araştırma sonucunda; sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin yaşlarına göre empatik beceri puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını bulmuştur. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin eğitim düzeylerindeki farklılıkların empatik becerilerini etkilemediğini bulmuştur. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin mesleki çalışma süreleri ile empatik becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusunu elde etmiştir. 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. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusunu elde etmiştir. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin mesleki çalışma süreleri ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları arasında anlamlı bir fark olmadığını bulmuştur. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin mesleki çalışma süreleri ile duyarsızlaşma ve kişisel başarı arasında anlamlı bir fark olmadığını, duygusal tükenme arasında ise anlamlı bir fark olduğunu bulmuştur. Özel gereksinimli öğrencilerin yetersizlik türü ile öğretmenlerin

empatik becerileri ve tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı 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 araştırmasında İzmir'deki ilçe merkezlerinde görev yapan 383 okul öncesi öğretmenine. "Kültürel Liderlik Ölçeği" ni ve "İş Doyumu Ölçeği" ni uygulamıştır. Araştırma sonucunda; bağımsız anaokulu ve ilköğretim okulunda çalışan okul öncesi öğretmenlerin okul müdürlerinin kültürel liderliğine ilişkin algılarının yeterli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bağımsız anaokulunda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarına ilişkin cinsiyetlerine, yaşlarına, öğrenim durumlarına ve branşlarına göre algıları arasında önemli bir farklılık yokken hizmet sürelerine göre aralarındaki fark anlamlı olduğunu, buna göre bağımsız anaokulunda çalışan 1-5 yıl hizmet süresine sahip okul öncesi öğretmenlerin müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarına ilişkin algıları, 21-25 yıl arası hizmet süresine okul öncesi öğretmenlerinden daha yüksek olduğunu ve 26 yıl ve üzeri meslek hayatına sahip okul öncesi öğretmenlerin algıları ise diğer öğretmenlerden daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bağımsız anaokulu ve ilköğretim okulunda çalışan okul öncesi öğretmenlerin iş doyumlarına ilişkin algılarının yeterli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bağımsız anaokulunda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarına ilişkin cinsiyetlerine, yaşlarına, öğrenim durumlarına ve branşlarına göre algıları arasında önemli bir farklılık olmadığını, hizmet sürelerine göre aralarındaki farkın anlamlı olduğu, buna göre iş doyum algısının en yüksek "26 yıl ve üzeri", en düşük ise "21-25 yıl" hizmet süresine sahip okul öncesi öğretmenlerinde bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. İlköğretim okulunda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarına ilişkin cinsiyetlerine, yaşlarına, öğrenim durumlarına, branşlarına ve hizmet sürelerine göre algıları arasında önemli bir farklılığın olmadığı bulgusunu elde etmiştir. Bağımsız anaokulunda çalışan okul

öncesi iş doyumlarına ilişkin algılarının ilköğretim okulunda çalışan okul öncesi öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bağımsız anaokulunda çalışan okul öncesi öğretmenlerin algılarına göre bağımsız anaokulu müdürlerinin kültürel liderlik davranışları ile bağımsız anaokulunda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Demirhan–Harmanda (2011) “Ankara il merkezinde görev yapan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile çocuklarda görülen istenmeyen davranışları değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı yapmış olduğu araştırmasında Ankara İli merkez ilçelerinden Çankaya, Etimesgut ve Yenimahalle’deki Milli Eğitim Bakanlığı’ na bağlı anasınıflarında ve bağımsız anaokullarında görev yapan 266 okul öncesi eğitim öğretmene “Maslach Tükenmişlik Envanteri” ni, “Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği” ni ve “Kişisel Bilgi Formu” nu uygulamıştır. Araştırma sonucunda; 16-20 yıl tecrübe sahibi olan öğretmenlerin, daha az tecrübeye sahip olan öğretmenlere göre daha fazla Duygusal Tükenmişliğe sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca 36 veya üzerinde yaş grubundaki öğretmenlerin de Duygusal Tükenme düzeyleri, 25 veya altında yaş grubunda olan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu bulmuştur. Mesleğinde ilerleme beklentisi olmayan ve mesleğinde ilerleme şansı olmadığını düşünen öğretmenlerin Duygusal Tükenme düzeyleri, “Mesleğimde ilerlemek istiyorum” diyen öğretmenlerden daha yüksek olduğunu bulmuştur. Kişisel Başarı yönünden tükenmişlik düzeyleri, evli öğretmenlerde bekâr öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varmıştır. 3-5 kez hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin Kişisel Başarı yönünden tükenmişlik düzeylerinin 6 ya da daha fazla hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin Kişisel Başarı yönünden tükenmişlik düzeyinden önemli oranda yüksek olduğunu saptamıştır. Bir çocuğu olan öğretmenlerin Kişisel Başarı yönünden tükenme düzeyleri, hiç çocuğu olmayan veya iki ya da daha fazla çocuğu olan öğretmenlerin Kişisel Başarı yönünden tükenme düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.. Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı boyutlarında, mesleki kıdem, yaş ve mesleği seçme nedeni değişkenlerine göre; Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma boyutlarında ise medeni durum, hizmet içi eğitim alma sıklığı ve sahip oldukları çocuk sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığını saptamıştır.

Ngovi (2011) “Kenya’nın Garbatula bölgesindeki okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarını etkileyen faktörler” adlı yaptığı araştırma sonucunda; eğitim seviyesi ile

okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları arasında belirgin bir ilişkinin bulunduğunu saptamıştır. Diploma ve sertifika seviyesinde eğitim alan öğretmenlerin atölye seviyesinde eğitim alanlara göre daha yüksek iş doyum oranlarına sahip olduğunu, okul öncesi öğretmenleri başöğretmen veya bir başka personel tarafından denetlendiğinde, bu denetleme öğretmenler hiç denetlenmediği zamanlardaki iş doyumlarını gözle görülür derecede etkilediğini, fakat araştırma sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarının, diğer personel tarafından değil de başöğretmen tarafından bizzat denetlendiğinde daha fazla olduğunu bulmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum oranlarının maaş miktarlarına bağlı olarak büyük farklılık gösterdiği, düşük maaşın zayıf iş doyumuna sebep olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Şen (2011) "Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları üzerine bir araştırma" adlı yapmış olduğu araştırmada Uşak ilinde görev yapan 85 okul öncesi öğretmenine "Öğretmen Özlük Bilgileri Formu" nu, " Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı Anketi"ni ve "Mesleki Doyum Ölçeği" ni uygulamıştır. 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. Şehir merkezinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin gecekondulu ve mahalle okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaç 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.

Tezcan (2011) "Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam kalitesi ve iş doyumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi" adlı yapmış olduğu araştırmasında Bolu ilinde anaokullarında ve anasınıflarında görev yapan 121 öğretmene "Minnesota İş Doyum Ölçeği" ni, "Whoqol Bref" ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu"nu uygulamıştır. Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarının bağımsız değişkenlere (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. Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam kalitelerinin alt boyutları olan bedensel, ruhsal,

sosyal ilişkiler ve çevre alanlarında; yaşa, eğitim durumuna, mesleki kıdem yılına, görev yaptıkları okul türüne, eğitim verdikleri yaş grubuna ve sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam kalitesi ile iş doyumları arasında; yaşam kalitesinin alt boyutları olan bedensel, ruhsal, sosyal ilişkiler alanda düşük pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Çevre alanında ise orta düzeyde pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Abu Taleb (2013) "Ürdün'deki Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu: İş Yeri Şartlarının ve Demografik Özelliklerin Etkileri " adlı yaptığı araştırma sonucunda; Ürdün'deki okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum oranlarının ortalama değerinde olduğunu saptamıştır. Öğretmenler sınıfların fiziksel ortamlarından ve okul içindeki ilişkilerinden oldukça memnun olduklarını belirtse de, çalışma şartları, çocukların sosyal davranışları ve ebeveyn katılımları için ortalama oranda memnuniyet ifade ettiği sonucuna ulaşmıştır.

BÖLÜM III

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve verilerin analizi ilgili bilgiler ayrı başlıklar altında ele alınmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini ve tükenmişlik düzeylerinin belirlemek amacıyla iki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesini araştıran genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2012).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2011-2012 eğitim öğretim yılında Isparta il ve ilçe merkezlerinde çalışan 185 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Çalışma grubunun demografik özellikleri

Tablo 1. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımları.

Cinsiyet	Frekans	Yüzde (%)
Kadın	181	97,8
Erkek	4	2,2
Toplam	185	100,0

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 4'ü (% 2,2) erkek, 181'i (% 97,8) kadındır.

Tablo 2.Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarına göre dağılımları.

Yaş	Frekans	Yüzde (%)
20-24	34	18,4
25-34	97	52,4
34-44	42	22,7
45 ve üstü	12	6,5
Toplam	100	100,0

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarına göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 34'ü (%18,4) 20-24 yaş, 97'si (%52,4) 25-34 yaş, 42'si (%22,7) 34-44 yaş ve 12'si (%6,5) 45 ve üstü yaş aralığındadır.

Tablo 3. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre dağılımları.

Mesleki Deneyim	Frekans	Yüzde(%)
0-4 yıl	72	38,9
5-9 yıl	46	24,9
10-14 yıl	27	14,6
15-19 yıl	13	7,0
20 ve üstü	27	14,6
Toplam	185	100,0

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre dağılımı Tablo 3'de verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 72'si (%38,9) 0-4 yıl, 46'sı (%24,9) 5-9 yıl, 27'si (%14,6) 10-14 yıl, 13'ü (%7,0) 15-19 yıl ve 27'si (%14,6) 20 ve üstü yıl aralığındadır.

Tablo 4. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türlerine göre dağılımları.

Okul türü	Frekans	Yüzde (%)
Devlet okulu-anasınıfı	100	54,1
Devlet okulu- anaokulu	85	45,9
Toplam	185	100,0

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türüne göre dağılımı Tablo 4’de verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 100’ü (%54,1) anasınıfında, 85’i (%45,9) anaokulunda görev yapmaktadır

Tablo 5. Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları yerlere göre dağılımları.

Görev yeri	Frekans	Yüzde (%)
İl merkezi	120	64,9
İlçe merkezi	65	35,1
Toplam	185	100,0

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları yerlere göre dağılımı Tablo 5’de verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin 120’si (%64,9) il merkezinde, 65’i (%35,1) ilçe merkezinde görev yapmaktadır.

Tablo 6. Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunma durumuna göre dağılımları.

Kaynaştırma Öğrencisi	Frekans	Yüzde (%)
Var	53	28,65
Yok	132	71,35
Toplam	185	100,0

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunma durumuna göre dağılımı Tablo 6’da verilmiştir. Buna göre araştırmaya

katılan okul öncesi öğretmenlerinin 132'sinin (%71,35) sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunmamakta, 53'ünün (%28,65) sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunmaktadır.

Tablo 7. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışma durumlarının dağılımları.

Çalışma Durumu	Frekans	Yüzde (%)
Evet	119	64,3
Hayır	66	35,7
Toplam	185	100,0

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışma durumları Tablo 7'de verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 119'u (%64,3) daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışmış, 66'sı (%35,7) özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışmamıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırma öncesinde Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne araştırma izni için başvurulmuştur. Enstitü aracılığıyla Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır (Ek 1). Alınan izinlerin ardından araştırmacı tarafından, Isparta il ve ilçe merkezlerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulu ve ilkokulların anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerine ulaşılarak araştırmanın içeriğinden bahsedilmiş, elde edilen verilerin araştırma dışında hiçbir amaçla kullanılmayacağı ve kimseyle paylaşılmayacağı söylendikten sonra veri toplama araçları gönüllü öğretmenlere verilerek doldurmaları istenmiştir. Daha sonra doldurulan formlar öğretmenlerin görev yaptıkları okullara tekrar gidilerek toplanmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, Weiss, England, David ve Lofquist (1967) tarafından geliştirilen Minnesota iş doyum ölçeği

ve Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanteri ile toplanmıştır.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmadığı hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu geliştirilmiştir (Ek 2). Kişisel bilgi formu iki bölümden oluşmaktadır. Formun birinci bölümünde okul öncesi öğretmenlerine yönelik kişisel bilgiler (cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim durumu vb), ikinci bölümünde ise sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama ve varsa özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri hakkında sorular yer almaktadır.

3.4.2. Minnesota İş Doyum Ölçeği

Araştırmada bireylerin iş doyumunu düzeylerini belirlemek amacı ile ikinci veri toplama aracı olarak, Weiss, England, David ve Lofquist (1967) tarafından geliştirilen, Baycan (1985) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Cronbach Alfa katsayılarının iç kaynaklı doyum için .86, dış kaynaklı doyum için .85 ve genel doyum için .91 olan "Minnesota İş Doyum Ölçeği" (Minnesota Satisfaction Questionnaire) nin kısa formu (EK 3) kullanılmıştır (Gündüz, Çapri ve Gökçakan, 2013).

Minnesota İş Doyum Ölçeği 5'li Likert türü derecelendirme ölçeği olup, "Hiç memnun değilim"(1), "Memnun değilim"(2), "Kararsızım"(3), "Memnunum"(4), "Çok memnunum"(5) şeklinde en olumsuzdan en olumlu seçeneğe doğru sıralanan 20 maddeden oluşmaktadır.

Minnesota İş Doyum Ölçeği'nde içsel doyum ve dışsal doyum olarak iki alt boyutu bulunmaktadır. İçsel doyum; 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 15, 16, 20 maddelerini; dışsal doyum ise 5, 6, 12, 13, 14, 17, 18, 19 maddelerini içermektedir. Minnesota İş Doyum Ölçeği'nde puanlar 1-5 arası değerlerin toplamı alınarak hesaplanmaktadır.

Minnesota İş Doyum Ölçeği'nden alınacak maksimum puan 100, minimum puan 20 olup, puanların yüksek olması iş doyumunun yüksek olduğunu, düşük olması ise iş doyumunun düşük olduğunu göstermektedir.

Minnesota İş Doyum Ölçeği'nden elde edilen toplam puanlar değerlendirilirken, ölçekten alınan 25 puan ve altı düşük iş doyumunu, 26-74 puan aralığı orta derecede iş doyumunu ve 75 puan ve üstü yüksek iş doyumunu şeklinde yorumlanmaktadır.

Minnesota İş Doyum Ölçeği' nin içsel doyum alt boyutundan elde edilebilecek en yüksek puan 60, en düşük puan ise 12'dir. Dışsal doyum alt boyutundan elde edilebilecek en yüksek puan 40, en düşük puan ise 8'dir. İçsel ve dışsal doyum puanlarının yüksek olması içsel/dışsal doyumun yüksek olduğunu, düşük olması ise içsel/dışsal doyumun düşük olduğunu göstermektedir.

3.4.3. Maslach Tükenmişlik Envanteri

Araştırmada bireylerin tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacı ile üçüncü veri toplama aracı olarak, Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen, Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır (EK 4). Maslach tükenmişlik envanterinde duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık olmak üzere 3 alt boyut bulunmaktadır. Ölçeğin orijinal formu 7' li likert tipinden oluşmaktadır. Ölçekte toplam 22 madde bulunmaktadır. Farklı meslekler için farklı formları mevcuttur.

Maslach Tükenmişlik Envanteri'nden üç alt boyut puanı elde edilmektedir. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarından alınan yüksek puan ile kişisel başarı alt boyutundan alınan düşük puan yüksek tükenmişliği göstermektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Ergin tarafından 1992'de yapılmıştır. Ergin tarafından düzenlenen formda 0=hiçbir zaman, 1=çok nadir, 2=bazen, 3=çoğu zaman, 4=her zaman şeklinde beşli dereceleme şeklinde kullanılmıştır (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001).

Ölçeğin Ergin (1992) tarafından yapılan ilk güvenilirlik çalışmasında Cronbach Alpha katsayıları: Duygusal Tükenme .83, Duyarsızlaşma .65, Kişisel Başarı .72 şeklindedir. Ölçeğin ikinci güvenilirlik çalışmasında ölçeğin alt boyutlarına ilişkin test-tekrar test güvenilirlik katsayıları: Duygusal Tükenme .83, Duyarsızlaşma .72 ve Kişisel Başarı .67 olarak bulunmuştur (Teltik, 2009).

Verilerin SPSS bilgisayar programında analiz edilebilmesi amacıyla bu araştırmada dereceleme 1=hiçbir zaman, 2=çok nadir, 3=bazen, 4=çoğu zaman, 5=her zaman şeklinde yapılmıştır.

Duygusal tükenme 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20 maddelerini; duyarsızlaşma 5, 10, 11, 15, 22 maddelerini ve kişisel başarısızlık ise 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21 maddelerini oluşturmaktadır. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma maddeleri düz puanlanmakta, kişisel başarısızlık maddeleri ise ters ya da düz puanlanabilmektedir. Bu alt boyut düz olarak puanlandığında "kişisel başarı", ters olarak puanlandığında ise "kişisel başarısızlık" olarak ifade edilmektedir. Bu araştırmada ters puanlama yapılmıştır.

Ölçekten alınabilecek en yüksek ve en düşük puanlar aşağıdaki gibidir:

Duygusal tükenme: 9-45

Duyarsızlaşma: 5-25

Kişisel başarısızlık: 8-40

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda toplanan veriler SPSS 15.0 (Statistical Packages for The Social Sciences) programı aracılığıyla bilgisayara girilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları toplam puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çarpıklık katsayısına bakılmıştır. Analizlerde çarpıklık katsayısı ± 1 sınırları içerisinde ise puanların normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanır. Yapılan analiz sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin toplam iş doyum puanlarının çarpıklık katsayısı $-0,784$ bulunmuştur. Tükenmişlik envanteri alt boyutlarının çarpıklık katsayıları ise; duygusal tükenme için ($0,560$), duyarsızlaşma için ($1,243$) kişisel başarısızlık için ($0,860$) olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlara göre duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık ± 1 sınırları içerisinde yer aldığından, duyarsızlaşma için elde edilen puanın da ± 1 sınırlarına çok yakın olduğundan puanların normal dağılım gösterdiğine karar verilmiştir.

Elde edilen veriler, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum ve tükenmişlik düzeylerini karşılaştırmak amacıyla ilişkili iki örneklem ortalaması arasında farkın sıfırdan (birbirinden) anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek amacıyla t testi, iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek amacıyla ANOVA kullanılarak çözümlenmiştir (Büyüköztürk, 2012).

BÖLÜM IV

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara ve bunlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesinde iki seçeneğe değişkenler için bağımsız gruplar t-testi, ikiden fazla seçeneğe değişkenler için ise ANOVA testi kullanılmış olup, sonuçlar tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Tablo 8. Okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeylerinin yaşlarına göre betimsel sonuçları.

Yaş	N	\bar{X}	SS
20-24	34	51,29	6,05
25-34	97	49,46	5,78
35-44	42	47,71	5,79
45 ve üstü	12	50,75	4,37
Toplam	185	49,48	5,83

Okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeylerinin yaşlarına göre betimsel sonuçlarını gösteren Tablo 8 incelendiğinde; araştırmaya 185 öğretmenin katıldığı ve toplam içsel doyum düzeyleri ortalamalarının $\bar{X} = 49,48$ olduğu görülmektedir. Araştırma bulguları ortalamalar açısından incelendiğinde, ortalamalar arasında farklılıkların olduğu, en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 51,29$) 20-24 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerinin, en düşük ortalamaya ise ($\bar{X} = 47,71$) 35-44 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında 20-24 yaş aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeylerinin diğer yaş grubu aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarına göre içsel doyum düzeylerinin ortalamaları arasında oluşan farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeylerinin yaşlarına göre ANOVA sonuçları.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	262,212	3	87,404	2,632	,051
Gruplar içi	6010,004	181	33,204		
Toplam	6272,216	184			

Okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeylerinin yaşlarına göre ANOVA sonuçlarını gösteren Tablo 9 incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeyleri arasında yaşları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($F_{(3,181)}=2,63, p>0.05$).

Tablo 10. Okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre betimsel sonuçları.

Kıdem	N	\bar{X}	SS
0-4 yıl	72	50,08	5,23
5-9 yıl	46	50,00	6,27
10-14 yıl	27	48,62	6,10
15-19 yıl	13	44,76	8,53
20 ve üstü	27	50,14	3,68
Toplam	185	49,48	5,83

Okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre betimsel sonuçları Tablo 10'da verilmiştir. Buna göre araştırmaya 185 öğretmenin katıldığı ve toplam içsel doyum düzeyleri ortalamalarının $\bar{X}=49,48$ olduğu görülmektedir. Araştırma bulguları ortalamalar açısından incelendiğinde, en yüksek ortalamanın ($\bar{X}=50,14$) 20 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip okul öncesi öğretmenlerinde, en düşük ortalamanın ise ($\bar{X}=48,62$) 10- 14 yıl mesleki kıdeme sahip olan okul öncesi öğretmenlerinde olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında 20 ve üstü mesleki kıdeme sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeylerinin diğer mesleki kıdem grubu aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre içsel doyum düzeylerinin ortalamaları arasında oluşan farklılığın istatistiksel

olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre ANOVA sonuçları.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	358,705	4	89,676	2,730	,031
Gruplar içi	5913,511	180	32,853		
Toplam	6272,216	184			

Okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre ANOVA sonuçlarını gösteren Tablo 11 incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeyleri arasında mesleki kıdemleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(4,180)}=2,730$, $p<0.05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmış, bulgular Tablo 12' de verilmiştir.

Tablo 12. Okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre Tukey sonuçları.

Kaç yıldır öğretmen olarak çalışmaktasınız?	Kaç yıldır öğretmen olarak çalışmaktasınız?	Ortalamalar arasındaki fark	Anlamlılık
15-19 yıl	0-4 yıl	-5,31410(*)	,020
5-9 yıl		-5,23077(*)	,033
10-14 yıl		-3,86040	,273
20 ve üstü		-5,37892	,047

Okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre Tukey testi sonucunu gösteren Tablo 12 incelendiğinde; 15-19 yıl mesleki kıdeme sahip olan okul öncesi öğretmenleri ile 0-4 yıl, 5-9 yıl ve 20 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin içsel doyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre, 15-19 yıl ($\bar{X}=44,76$) mesleki kıdeme sahip okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeylerinin 0-4 yıl ($\bar{X}=50,08$), 5-9 yıl ($\bar{X}=50,00$) ve 20 ve üstü yıl ($\bar{X}=50,14$) mesleki kıdeme sahip okul öncesi öğretmenlerine göre daha düşüktür.

Tablo 13. Okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeylerinin okul türlerine göre t testi sonuçları.

Okul türü	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Anasınıfı	100	49,70	5,73	183	,538	,591
Anaokulu	85	49,23	5,98			

Okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeylerinin okul türlerine göre t testi sonuçları Tablo 13'de verilmiştir. Elde edilen bu verilere göre araştırmaya katılan 100 okul öncesi öğretmeni ilkokula bağlı anasınıflarında, 85 okul öncesi öğretmeni ise bağımsız anaokullarında görev yapmaktadır. Araştırma bulguları ortalamalar açısından incelendiğinde, anasınıfında ve anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeyi ortalamalarının birbirlerine oldukça yakın olduğu, anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeyi ortalamalarının $\bar{X} = 49,70$; anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeyi ortalamalarının ise $\bar{X} = 49,23$ olduğu görülmektedir. Ancak puanlar göreceli görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeylerinin, anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeylerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Ortalamalar arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde; okulöncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeylerinin görev yaptıkları okul türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(183)} = ,538$, $p > 0.05$).

Tablo 14. Okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeylerinin okulun bağlı olduğu yere göre t testi sonuçları.

Okulun bağlı olduğu yer	N	\bar{X}	S	sd	t	p
İl merkezi	120	48,83	5,88	183	2.086	,038
İlçe merkezi	65	50,69	5,59			

Okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeylerinin okulun bağlı olduğu yere göre t testi sonuçları Tablo 14'de verilmiştir. Elde edilen bu verilere göre araştırmaya katılan 185 okul öncesi öğretmeninden 120'sinin il merkezinde; 65'inin ise ilçe merkezlerinde görev yaptığı görülmektedir. Araştırma bulguları ortalamalar açısından incelendiğinde, il merkezinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeyi ortalamalarının $\bar{X} = 48,83$; ilçe merkezlerinde görev yapan okul

öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeyi ortalamalarının $\bar{X} = 50,69$ olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında ilçe merkezlerinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeylerinin, il merkezinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde; okulöncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeylerinin okulun bağlı olduğu yere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(183)}=2.086$, $p < 0.05$).

Tablo 15. Okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeylerinin sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre t testi sonuçları.

Kaynaştırma Öğrencisi	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Var	53	49,79	5,89	183	,451	,65
Yok	132	49,36	5,83			

Okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeylerinin sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre t testi sonuçları Tablo 15’de verilmiştir. Elde edilen bu verilere göre araştırmaya katılan 185 okul öncesi öğretmeninden 53’ünün sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunmakta olup 132’sinin sınıfında ise kaynaştırma öğrencisi bulunmamaktadır. Araştırma bulguları ortalamalar açısından incelendiğinde, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeyi ortalamalarının $\bar{X} = 49,79$; sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunmayan okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeyi ortalamalarının $\bar{X} = 49,36$ olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgulara göre sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin içsel doyum düzeyi ortalamalarının birbirlerine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Ancak puanlar göreceli karşılaştırıldığında sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeylerinin, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde; okulöncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeylerinin sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(183)}=,451$, $p > 0.05$).

Tablo 16. Okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeylerinin daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışıp çalışmama durumuna göre t testi sonuçları.

Kaynaştırma öğrencisi ile çalıştınız mı?	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	119	49,22	6,00	183	,811	,41
Hayır	66	49,95	5,53			

Okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeylerinin daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışıp çalışmama durumuna göre t testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir. Elde edilen bu verilere göre araştırmaya katılan 185 okul öncesi öğretmeninden 119' u daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışmış; 66' sı ise daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışmamıştır. Araştırma bulguları ortalamalar açısından incelendiğinde, daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışmış okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeyi ortalamalarının $\bar{X} = 49,22$, daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışmamış okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeyi ortalamalarının $\bar{X} = 49,95$ olduğu görülmektedir. Daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışan öğretmenler ile daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışmamış öğretmenlerin içsel doyum düzeyi ortalamalarının birbirlerine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Ancak puanlar göreceli karşılaştırıldığında daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışmamış okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeylerinin, daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışmış okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeylerine göre biraz daha yüksek olduğu söylenebilir. Ortalamalar arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde; okulöncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeylerinin daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t_{(183)} = ,811, p > 0.05$).

Tablo 17. Okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeylerinin yaşlarına göre betimsel sonuçları.

Yaş	N	\bar{X}	SS
20-24	34	30,94	5,54
25-34	97	29,60	5,24
35-44	42	28,59	4,45
45 ve üstü	12	31,66	4,07
Toplam	185	29,75	5,10

Okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeylerinin yaşlarına göre betimsel sonuçlarını gösteren Tablo 17 incelendiğinde; araştırmaya 185 öğretmenin katıldığı ve toplam dışsal doyum düzeyleri ortalamalarının $\bar{X} = 29,75$ olduğu görülmektedir. Araştırma bulguları ortalamalar açısından incelendiğinde, en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 31,66$) 45 ve üstü yaş aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin, en düşük ortalamaya ($\bar{X} = 28,59$) 35-44 yaş aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında 45 ve üstü yaş aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeylerinin diğer yaş grubu aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarına göre dışsal doyum düzeylerinin ortalamaları arasında oluşan farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. Okulöncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeylerinin yaşlarına göre ANOVA sonuçları.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	150,273	3	50,091	1,948	,123
Gruplar içi	4653,781	181	25,711		
Toplam	4804,054	184			

Okulöncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeylerinin yaşlarına göre ANOVA sonuçlarını gösteren Tablo 18 incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeyleri arasında yaşları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($F_{(3,181)} = 1,948$, $p > 0.05$).

Tablo 19. Okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre betimsel sonuçları.

Kıdem	N	\bar{x}	SS
0-4 yıl	72	30,23	4,72
5-9 yıl	46	29,95	5,96
10-14 yıl	27	28,88	5,09
15-19 yıl	13	26,92	5,31
20 ve üstü	27	30,37	4,16
Toplam	185	29,75	5,10

Okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre betimsel sonuçları Tablo 19'da verilmiştir. Buna göre araştırmaya 0-4 yıl aralığında 72, 5-9 yıl aralığında 46, 10-14 yıl aralığında 27, 15-19 yıl aralığında 13, 20 ve üstü yıl aralığında 27 olmak üzere toplam 185 öğretmenin katıldığı ve toplam dışsal doyum düzeyleri ortalamalarının $\bar{x} = 29,75$ olduğu görülmektedir. Araştırma bulguları ortalamalar açısından incelendiğinde, en yüksek ortalamayı ($\bar{x} = 30,37$) 20 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip okul öncesi öğretmenlerinin, en düşük ortalamayı ($\bar{x} = 26,92$) 15-19 yıl mesleki kıdeme sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin oluşturduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında 20 ve üstü mesleki kıdeme sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeylerinin diğer mesleki kıdem grubu aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre dışsal doyum düzeylerinin ortalamaları arasında oluşan farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. Okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre ANOVA sonuçları.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	153,269	4	38,317	1,483	,209
Gruplar içi	4650,785	180	25,838		
Toplam	4804,054	184			

Okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre ANOVA sonuçlarını gösteren Tablo 20 incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin

dışsal doyum düzeyleri arasında mesleki kıdemleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını görülmektedir ($F_{(4,180)}= 1,483, p>0.05$).

Tablo 21. Okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeylerinin okul türlerine göre t testi sonuçları.

Okul türü	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Anasınıfı	100	29,05	5,12	183	2,058	,041
Anaokulu	85	30,58	4,98			

Okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeylerinin okul türlerine göre t testi sonuçlarını gösteren Tablo 21 incelendiğinde; araştırmaya katılan 185 okul öncesi öğretmeninden 100'ünün ilkököl bünyesinde yer alan anasınıflarında; 85'inin bağımsız anaokullarında görev yaptığı görülmektedir. Araştırma bulguları ortalamalar açısından karşılaştırıldığında, anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeyi ortalamaları $\bar{X}=29,05$; anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeyi ortalamaları $\bar{X}=30,58$ olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeylerinin, anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde; okulöncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeylerinin görev yaptıkları okul türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir ($t_{(183)}=2,058, p<0.05$).

Tablo 22. Okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeylerinin okulun bağlı olduğu yere göre t testi sonuçları.

Okulun bağlı olduğu yer	N	\bar{X}	S	sd	t	p
İl merkezi	120	29,59	5,00	183	,596	,552
İlçe merkezi	65	30,06	5,32			

Okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeylerinin okulun bağlı olduğu yere göre t testi sonuçları Tablo 22'de verilmiştir. Elde edilen bu verilere göre araştırmaya katılan 185 okul öncesi öğretmeninden 120'sinin il merkezinde; 65'inin ilçe merkezlerinde görev yaptığı görülmektedir.

Araştırma bulguları ortalamalar açısından incelendiğinde, il merkezinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeyi ortalamalarının $\bar{X} = 29,59$; ilçe merkezlerinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeyi ortalamalarının $\bar{X} = 30,06$ olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında ilçe merkezlerinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeylerinin, il merkezinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde; okulöncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeylerinin okulun bağlı olduğu yere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($t_{(183)} = 1,596$, $p > 0.05$).

Tablo 23. Okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeylerinin sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre t testi sonuçları.

Kaynaştırma Öğrencisi	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Var	53	30,67	4,94	183	1,562	,120
Yok	132	29,38	5,14			

Okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeylerinin sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre t testi sonuçları Tablo 23'de verilmiştir. Elde edilen bu verilere göre araştırmaya katılan 185 okul öncesi öğretmeninden 53'ünün sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunmakta olup 132'sinin sınıfında kaynaştırma öğrencisinin bulunmamaktadır. Araştırma bulguları ortalamalar açısından incelendiğinde, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeyi ortalamalarının $\bar{X} = 30,67$; sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunmayan okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeyi ortalamalarının $\bar{X} = 29,38$ olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeylerinin, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde; okulöncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeyleri sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t_{(183)} = 1,56$, $p > 0.05$).

Tablo 24. Okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeylerinin daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışıp çalışmama durumuna göre t testi sonuçları.

Kaynaştırma öğrencisi ile çalıştınız mı?	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	119	29,66	5,41	183	,331	,74
Hayır	66	29,92	4,53			

Okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeylerinin daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışıp çalışmama durumuna göre t testi sonuçları Tablo 24'de verilmiştir. Elde edilen bu verilere göre araştırmaya katılan 185 okul öncesi öğretmeninden 119'unun daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışmış; 66'sının daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışmamış olduğu görülmektedir. Araştırma bulguları ortalamalar açısından incelendiğinde, daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışmış okul öncesi öğretmenleri ile daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışmamış okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeyi ortalamalarının birbirlerine oldukça yakın olduğu, daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışan okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeyi ortalamalarının $\bar{X} = 29,66$; daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışmamış okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeyi ortalamalarının $\bar{X} = 29,92$ olduğu görülmektedir. Ancak araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışmamış okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeylerinin, daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışmış okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde; okulöncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeylerinin daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t_{(183)} = ,331$, $p > 0.05$).

Tablo 25. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin yaşlarına göre betimsel sonuçları.

Yaş	N	\bar{X}	SS
20-24	34	18,26	6,19
25-34	97	20,14	5,35
35-44	42	21,66	5,20
45 ve üstü	12	18,16	3,88
Toplam	185	20,01	5,47

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin yaşlarına göre betimsel sonuçları Tablo 25'de verilmiştir. Buna göre araştırmaya 185 öğretmenin katıldığı ve toplam duygusal tükenme düzeyleri ortalamalarının $\bar{X} = 20,01$ olduğu görülmektedir. Araştırma bulguları ortalamalar açısından incelendiğinde, en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 21,66$) 35-44 yaş aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin, en düşük ortalamaya ($\bar{X} = 18,16$) 45 ve üstü yaş aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında 35-44 yaş aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin diğer yaş grubu aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarına göre duygusal tükenme düzeylerinin ortalamaları arasında oluşan farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. Okulöncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin yaşlarına göre ANOVA sonuçları.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	261,354	3	87,118	2,998	,032
Gruplar içi	5259,597	181	29,059		
Toplam	5520,951	184			

Okulöncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin yaşlarına göre ANOVA sonuçlarını gösteren Tablo 26 incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeyleri arasında yaşları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(3,181)} = 2,998$, $p < 0.05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmış, bulgular Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27. Okulöncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin yaşlarına göre Tukey sonuçları.

Kaç yıldır öğretmen olarak çalışmaktasınız?	Kaç yıldır öğretmen olarak çalışmaktasınız?	Ortalamalar arasındaki fark	anlamlılık
20-24	25-34	-1,87962	,301
	35-44	-3,40196(*)	,034
	45 ve üstü	,09804	1,000

Okulöncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin yaşlarına göre Tukey testi sonuçlarını gösteren Tablo 27 incelendiğinde; 20-24 yaş grubu aralığında olan okul öncesi öğretmenleri ile 35-44 yaş grubu aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre, 35-44 yaş grubu aralığında bulunan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin (\bar{X} =21,66), 20-24 yaş grubu aralığında bulunan okul öncesi öğretmenlerine (\bar{X} =18,26) göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 28. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre betimsel sonuçları.

Kıdem	N	\bar{X}	SS
0-4 yıl	72	19,29	5,67
5-9 yıl	46	20,50	5,39
10-14 yıl	27	20,03	5,24
15-19 yıl	13	23,46	6,45
20 ve üstü	27	19,44	4,39
Toplam	185	20,01	5,47

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre betimsel sonuçları Tablo 28'de verilmiştir. Buna göre araştırmaya 0-4 yıl aralığında 72, 5-9 yıl aralığında 46, 10-14 yıl aralığında 27, 15-19 yıl aralığında 13, 20 ve üstü yıl aralığında 27 olmak üzere toplam 185 öğretmenin katıldığı ve toplam duygusal tükenme düzeyleri ortalamalarının \bar{X} =20,01 olduğu görülmektedir. Araştırma bulguları ortalamalar açısından incelendiğinde, en yüksek ortalamayı (\bar{X} =23,46) 15-19 yıl mesleki kıdeme sahip okul öncesi öğretmenlerinin, en düşük ortalamayı (\bar{X} =19,29) 0-4 yıl mesleki kıdeme sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin oluşturduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen

bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında 15-19 yıl mesleki kıdeme sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin diğer mesleki kıdem grubu aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre duygusal tükenme düzeylerinin ortalamaları arasında oluşan farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre ANOVA sonuçları.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	211,716	4	52,929	1,794	,132
Gruplar içi	5309,235	180	29,496		
Toplam	5520,951	184			

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre ANOVA sonuçlarını gösteren Tablo 29 incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeyleri arasında mesleki kıdemleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($F_{(4,180)} = 1,794, p > 0.05$).

Tablo 30. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin okul türlerine göre t testi sonuçları.

Okul türü	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Anasınıfı	100	19,63	5,69	183	1,040	,300
Anaokulu	85	20,47	5,21			

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin okul türüne göre t testi sonuçları Tablo 30'da verilmiştir. Elde edilen bu verilere göre araştırmaya katılan 185 okul öncesi öğretmeninden 100'ünün ilkokul bünyesinde yer alan anasınıflarında; 85'inin bağımsız anaokullarında görev yaptığı görülmektedir. Araştırma bulguları ortalamalar açısından incelendiğinde, anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeyi ortalamaları $\bar{X} = 19,63$; anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeyi ortalamaları $\bar{X} = 20,47$ olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında anaokullarında görev yapan

okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin, anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde; okulöncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin görev yaptıkları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t_{(183)}=1,040$, $p>0.05$).

Tablo 31. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin okulun bağlı olduğu yere göre t testi sonuçları.

Okulun bağlı olduğu yer	N	\bar{X}	S	sd	t	p
İl merkezi	120	20,72	5,36	183	2.423	,016
İlçe merkezi	65	18,70	5,48			

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin okulun bağlı olduğu yere göre t testi sonuçları Tablo 31’de verilmiştir. Elde edilen bu verilere göre araştırmaya katılan 185 okul öncesi öğretmeninden 120’sinin il merkezinde; 65’inin ilçe merkezlerinde görev yaptığı görülmektedir. Araştırma bulguları ortalamalar açısından incelendiğinde, il merkezinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeyi ortalamaları $\bar{X} =20,72$; ilçe merkezlerinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeyi ortalamaları $\bar{X} =18,70$ olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında il merkezlerinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin, ilçe merkezinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde; okulöncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin okulun bağlı olduğu yere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(183)}=2,423$, $p <0.05$).

Tablo 32. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre t testi sonuçları.

Kaynaştırma Öğrencisi	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Var	53	20,43	6,22	183	,656	,51
Yok	132	19,84	5,16			

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre t testi sonuçları Tablo 32’de verilmiştir. Elde edilen bu verilere göre araştırmaya katılan 185 okul öncesi öğretmeninden 53’ünün sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunmakta olup 132’sinin sınıfında ise kaynaştırma öğrencisi bulunmamaktadır. Araştırma bulguları ortalamalar açısından incelendiğinde, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeyi ortalamaları \bar{X} =20,43; sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunmayan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeyi ortalamaları \bar{X} =19,84 olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde; okulöncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t_{(183)}=,656$, $p >0.05$).

Tablo 33. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışıp çalışmama durumuna göre t testi sonuçları.

Kaynaştırma öğrencisi ile çalıştınız mı?	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	119	20,39	5,51	183	1,265	,20
Hayır	66	19,33	5,38			

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışıp çalışmama durumuna göre t testi sonuçları Tablo 33’de verilmiştir. Elde edilen bu verilere göre araştırmaya katılan 185 okul öncesi öğretmeninden 119’u daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışmış; 66’sının

özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışmamış olduğu görülmektedir. Araştırma bulguları ortalamalar açısından incelendiğinde, daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışmış okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeyi ortalamaları $\bar{X} = 20,39$; daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışmamış okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeyi ortalamaları $\bar{X} = 19,33$ olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışmış okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin, daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışmamış okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde; okulöncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t_{(183)}=1,265, p > 0.05$).

Tablo 34. Okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin yaşlarına göre betimsel sonuçları.

Yaş	N	\bar{X}	SS
20-24	34	6,61	1,96
25-34	97	7,49	2,82
35-44	42	7,09	2,02
45 ve üstü	12	7,33	1,92
Toplam	185	7,23	2,47

Okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin yaşlara göre betimsel sonuçları Tablo 34'de verilmiştir. Buna göre araştırmaya 185 öğretmenin katıldığı ve toplam duyarsızlaşma düzeyleri ortalamalarının $\bar{X} = 7,23$ olduğu görülmektedir. Araştırma bulguları ortalamalar açısından incelendiğinde, en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 7,49$) 25-34 yaş aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin, en düşük ortalamaya ($\bar{X} = 6,61$) 20-24 yaş aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında 25-34 yaş aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin diğer yaş grubu aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarına göre duyarsızlaşma düzeylerinin ortalamaları

arasında oluşan farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 35'de verilmiştir.

Tablo 35. Okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin yaşlarına göre ANOVA sonuçları.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	20,443	3	6,814	1,117	,344
Gruplar içi	1104,563	181	6,103		
Toplam	1125,005	184			

Okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin yaşlarına göre ANOVA sonuçlarını gösteren Tablo 35 incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeyleri arasında yaşları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını görmektedir ($F_{(3,181)} = 1,117, p > 0.05$).

Tablo 36. Okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre betimsel sonuçları.

Kıdem	N	\bar{X}	SS
0-4 yıl	72	7,26	2,61
5-9 yıl	46	7,15	2,56
10-14 yıl	27	7,55	2,92
15-19 yıl	13	7,07	2,06
20 ve üstü	27	7,03	1,60
Toplam	185	7,23	2,47

Okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre ortalamaları Tablo 36'da verilmiştir. Buna göre araştırmaya 0-4 yıl aralığında 72, 5-9 yıl aralığında 46, 10-14 yıl aralığında 27, 15-19 yıl aralığında 13, 20 ve üstü yıl aralığında 27 olmak üzere toplam 185 öğretmenin katıldığı ve toplam duyarsızlaşma düzeyleri ortalamalarının $\bar{X} = 7,23$ olduğu görülmektedir. Araştırma bulguları ortalamalar açısından incelendiğinde, en yüksek ortalamayı ($\bar{X} = 7,55$) 10-14 yıl mesleki kıdeme sahip okul öncesi öğretmenlerinin, en düşük ortalamayı ($\bar{X} = 7,03$) 20 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin oluşturduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında 10-14 yıl mesleki kıdeme sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin

duyarsızlaşma düzeylerinin diğer mesleki kıdem grubu aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre duyarsızlaşma düzeylerinin ortalamaları arasında oluşan farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37. Okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre ANOVA sonuçları.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4,532	4	1,133	,182	,948
Gruplar içi	1120,474	180	6,225		
Toplam	1125,006	184			

Okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre ANOVA sonuçlarını gösteren Tablo 37 incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeyleri arasında mesleki kıdemleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($F_{(4,180)}=,182, p>0.05$).

Tablo 38. Okul öncesi öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeylerinin okul türlerine göre t testi sonuçları.

Okul türü	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Anasınıfı	100	6,69	1,96	183	3,324	,001
Anaokulu	85	7,87	2,84			

Okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin okul türlerine göre t testi sonuçları Tablo 38’de verilmiştir. Elde edilen bu verilere göre araştırmaya katılan 185 okul öncesi öğretmeninden 100’ünün ilkokul bünyesinde yer alan anasınıflarında; 85’inin bağımsız anaokullarında görev yaptığı görülmektedir. Araştırma bulguları ortalamalar açısından incelendiğinde, anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeyi ortalamaları $\bar{X}=6,69$; anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeyi ortalamaları $\bar{X}=7,87$ olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin, anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı

olup olmadığı incelendiğinde; okulöncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin görev yaptıkları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($t_{(183)} = 3,324$, $p < 0.05$).

Tablo 39. Okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin okulun bağlı olduğu yere göre t testi sonuçları.

Okulun bağlı olduğu yer	N	\bar{X}	S	sd	t	p
İl merkezi	120	7,23	2,31	183	,007	,995
İlçe merkezi	65	7,23	2,76			

Okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin okulun bağlı olduğu yere göre t testi sonuçları Tablo 39'da verilmiştir. Elde edilen bu verilere göre araştırmaya katılan 185 okul öncesi öğretmeninden 120'sinin il merkezinde; 65'inin ilçe merkezlerinde görev yaptığı görülmektedir. Araştırma bulguları ortalamalar açısından incelendiğinde, il merkezinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeyi ortalamaları ($\bar{X} = 7,23$) ile ilçe merkezlerinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeyi ortalamalarının ($\bar{X} = 7,23$) eşit olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 40. Okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre t testi sonuçları.

Kaynaştırma Öğrencisi	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Var	53	7,35	2,32	183	,438	,66
Yok	132	7,18	2,53			

Okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre t testi sonuçları Tablo 40'da verilmiştir. Elde edilen bu verilere göre araştırmaya katılan 185 okul öncesi öğretmeninden 53'ünün sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunmakta olup 132'sinin sınıfında ise kaynaştırma öğrencisi bulunmamaktadır. Araştırma bulguları ortalamalar açısından incelendiğinde, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeyi ortalamalarının $\bar{X} = 7,35$; sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunmayan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeyi ortalamalarının $\bar{X} = 7,18$ olduğu görülmektedir. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeyi ortalamalarının birbirlerine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Ancak araştırma sonucunda elde edilen

bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde; okulöncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(183)}=,438$, $p >0.05$).

Tablo 41. Okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışıp çalışmama durumuna göre t testi sonuçları.

Kaynaştırma öğrencisi ile çalıştınız mı?	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	119	7,21	2,27	183	,103	,91
Hayır	66	7,25	2,81			

Okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışıp çalışmama durumuna göre t testi sonuçları Tablo 41'de verilmiştir. Elde edilen bu verilere göre araştırmaya katılan 185 okul öncesi öğretmeninden 119'u daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışmış; 66'sının özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışmamış olduğu görülmektedir. Araştırma bulguları ortalamalar açısından incelendiğinde, daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışmış okul öncesi öğretmenleri ile daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışmamış okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeyleri ortalamalarının birbirlerine oldukça yakın olduğu, daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışmış okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeyi ortalamalarının $\bar{X}=7,21$; daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışmamış okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeyi ortalamalarının $\bar{X}=7,25$ olduğu görülmektedir. Ancak araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışmamış okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin, daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışmış okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde; okulöncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(183)}=,103$, $p >0.05$).

Tablo 42 . Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeylerinin yaşlarına göre betimsel sonuçları.

Yaş	N	\bar{X}	SS
20-24	34	14,91	3,35
25-34	97	15,24	3,94
35-44	42	14,28	3,24
45 ve üstü	12	15,33	4,73
Toplam	185	14,97	3,73

Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeylerinin yaşlarına göre betimsel sonuçları Tablo 42'de verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin toplam kişisel başarısızlık düzeyleri ortalamalarının $\bar{X} = 14,97$ olduğu görülmektedir. Araştırma bulguları ortalamalar açısından incelendiğinde, en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 15,33$) 45 ve üstü yaş aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin, en düşük ortalamaya ($\bar{X} = 14,28$) 35-44 yaş aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında 35-44 yaş aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeylerinin diğer yaş grubu aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarına göre kişisel başarısızlık düzeylerinin ortalamaları arasında oluşan farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 43'de verilmiştir.

Tablo 43. Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeylerinin yaşlarına göre ANOVA sonuçları.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	28,830	3	9,610	,684	,563
Gruplar içi	2542,035	181	14,044		
Toplam	2570,865	184			

Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeylerinin yaşlarına göre ANOVA sonuçlarını gösteren Tablo 43 incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeyleri arasında yaşları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($F_{(3,181)} = ,684, p > 0.05$).

Tablo 44. Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre betimsel sonuçları.

Kıdem	N	\bar{X}	SS
0-4 yıl	72	15,31	4,24
5-9 yıl	46	15,15	3,21
10-14 yıl	27	14,62	3,43
15-19 yıl	13	13,69	3,11
20 ve üstü	27	14,70	3,76
Toplam	185	14,97	3,73

Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre betimsel sonuçları Tablo 44'de verilmiştir. Buna göre araştırmaya 0-4 yıl aralığında 72, 5-9 yıl aralığında 46, 10-14 yıl aralığında 27, 15-19 yıl aralığında 13, 20 ve üstü yıl aralığında 27 olmak üzere toplam 185 öğretmenin katıldığı ve toplam kişisel başarı düzeyleri ortalamalarının $\bar{X} = 14,97$ olduğu görülmektedir. Araştırma bulguları ortalamalar açısından incelendiğinde, en yüksek ortalamayı ($\bar{X} = 15,31$) 0-4 yıl mesleki kıdeme sahip okul öncesi öğretmenlerinin, en düşük ortalamayı ($\bar{X} = 13,69$) 15-19 yıl mesleki kıdeme sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin oluşturduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında 15-19 yıl mesleki kıdeme sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeylerinin diğer mesleki kıdem grubu aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre kişisel başarısızlık düzeylerinin ortalamaları arasında oluşan farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 45'de verilmiştir.

Tablo 45. Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre ANOVA sonuçları.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	36,582	4	9,146	,650	,628
Gruplar içi	2534,283	180	14,079		
Toplam	2570,865	184			

Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre ANOVA sonuçlarını gösteren Tablo 45 incelendiğinde; okul öncesi

öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeyleri arasında mesleki kıdemleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($F(4,180): ,650, p>0.05$).

Tablo 46. Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeylerinin okul türlerine göre t testi sonuçları.

Okul türü	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Anasınıfı	100	14,44	3,80	183	2,124	,035
Anaokulu	85	15,60	3,58			

Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeylerinin okul türlerine göre t testi sonuçları Tablo 46'da verilmiştir. Elde edilen bu verilere göre araştırmaya katılan 185 okul öncesi öğretmeninden 100'ünün ilkököl bünyesinde yer alan anasınıflarında; 85'inin bağımsız anaokullarında görev yaptığı görülmektedir. Araştırma bulguları ortalamalar açısından incelendiğinde, anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeyi ortalamaları $\bar{X} = 14,44$; anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeyi ortalamaları $\bar{X} = 15,60$ olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeylerinin, anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde; okulöncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeylerinin görev yaptıkları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(183)}=2,124, p<0.05$).

Tablo 47. Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeylerinin okulun bağlı olduğu yere göre t testi sonuçları.

Okulun bağlı olduğu yer	N	\bar{X}	S	sd	t	p
İl merkezi	120	14,97	3,44	183	,010	,992
İlçe merkezi	65	14,96	4,25			

Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeylerinin okulun bağlı olduğu yere göre t testi sonuçları Tablo 47'de verilmiştir. Elde edilen bu verilere göre araştırmaya katılan 185 okul öncesi öğretmeninden 120'sinin il merkezinde; 65'inin

ilçe merkezlerinde görev yaptığı görülmektedir. Araştırma bulguları ortalamalar açısından incelendiğinde, il merkezinde ve ilçe merkezlerinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeyi ortalamalarının birbirlerine oldukça yakın olduğu, il merkezinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeyi ortalamalarının $\bar{X} = 14,97$, ilçe merkezlerinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeyi ortalamalarının ise $\bar{X} = 14,96$ olduğu görülmektedir. Ancak puanlar göreceli karşılaştırıldığında ilçe merkezlerinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeylerinin, il merkezinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde; okulöncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeylerinin okulun bağlı olduğu yere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($t_{(183)} = 0,010$, $p > 0,05$).

Tablo 48. Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeylerinin sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre t testi sonuçları.

Kaynaştırma Öğrencisi	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Var	53	15,07	3,50	183	,236	,81
Yok	132	14,93	3,84			

Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeylerinin sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre t testi sonuçları Tablo 48'de verilmiştir. Elde edilen bu verilere göre araştırmaya katılan 185 okul öncesi öğretmeninden 53'ünün sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunmakta olup 132'sinin sınıfında ise kaynaştırma öğrencisi bulunmamaktadır. Araştırma bulguları ortalamalar açısından incelendiğinde, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeyi ortalamaları $\bar{X} = 15,07$; sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunmayan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeyi ortalamaları $\bar{X} = 14,93$ olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeylerinin, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde; okulöncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık

düzeylerinin sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(183)}=,236$, $p >0.05$).

Tablo 49. Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeylerinin daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışıp çalışmama durumuna göre t testi sonuçları.

Kaynaştırma öğrencisi ile çalıştınız mı?	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	119	14,85	3,75	183	,565	,57
Hayır	66	15,18	3,72			

Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeylerinin daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışıp çalışmama durumuna göre t testi sonuçları Tablo 49'da verilmiştir. Elde edilen bu verilere göre araştırmaya katılan 185 okul öncesi öğretmeninden 119'u daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışmış; 66'sının özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışmamış olduğu görülmektedir. Araştırma bulguları ortalamalar açısından incelendiğinde, daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışmış okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeyi ortalamaları $\bar{X} =14,85$; daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışmamış okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeyi ortalamaları $\bar{X} =15,18$ olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışmış okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeylerinin, daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışmamış okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde; okulöncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeylerinin daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(183)}=,565$, $p >0.05$).

Tablo 50.Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin alt boyutları ile tükenmişlik düzeylerinin alt boyutlarının korelasyon sonuçları.

	İçsel doyum	Dışsal doyum	Duygusal tükenme	Duyarsızlaşma	Kişisel başarısızlık
İçsel doyum		,666**	-,561**	-,323 **	-,388**
Dışsal doyum			-,384**	-,215**	-,240**
Duygusal tükenme				,493**	,372**
Duyarsızlaşma					,432**

** p< .01

Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin alt boyutları ile tükenmişlik düzeylerinin alt boyutlarının korelasyon sonuçlarını gösteren Tablo 50 incelendiğinde; öğretmenlerin içsel doyum düzeyleri ile dışsal doyum düzeyleri arasında pozitif ($r=0.666$, $p<.01$), duygusal tükenme düzeyleri ($r=-0.561$, $p<.01$), duyarsızlaşma düzeyleri ($r=-0.323$, $p<.01$), kişisel başarısızlık düzeyleri ($r=-0.388$, $p<.01$) arasında ise negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeyleri ile duygusal tükenme düzeyleri ($r=-0.384$, $p<.01$), duyarsızlaşma düzeyleri ($r=-0.215$, $p<.01$), kişisel başarısızlık düzeyleri ($r=-0.240$, $p<.01$) arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeyleri ile duyarsızlaşma düzeyleri ($r=0.493$, $p<.01$), kişisel başarısızlık düzeyleri ($r=0.372$, $p<.01$) arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeyleri ile kişisel başarısızlık düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.432$, $p<.01$).

BÖLÜM V

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara dayanılarak ulaşılan sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1.Sonuç-Tartışma

Bu çalışmanın amacı sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesidir. Bu amaçla yapılan analizler sonucunda aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

Araştırmanın birinci alt problemi ile okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeyleri, öğretmenlerin yaşlarına, mesleki kıdemlerine, çalıştıkları okul türüne, görev yaptığı okulun bağlı olduğu yere, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna ve daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışıp çalışmama durumuna göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

- a) Okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeyleri yaşlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaşları ile içsel doyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırma bulgusu, öğretmenlerin içsel doyum düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı farklılık oluşturmadığı Mete (2006), Şahin ve Dursun (2009), Teltik (2009) ve Şahbaz ve Dursun (2010) araştırma bulguları ile paralellik gösterirken; öğretmenlerin içsel doyum düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği Zöğ (2007) araştırma bulgusundan farklılık göstermektedir.

- b) Okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeyleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile içsel doyum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre 15-19 yıl mesleki kıdeme sahip okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeylerinin 0-4

yıl, 5-9 yıl ve 20 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip okul öncesi öğretmenlerinden daha düşük olduğu bulunmuştur.

Herzberg'in kuramına göre (1959), çalışma hayatına erken başlayan bireylerde mesleğin ilk yıllarında çalışma hevesi ve beklentilerin yüksekliği ile birlikte belli bir iş doyum seviyesi olduğu, otuz yaşına doğru zamanla işe alışma ve karşılanamayan beklentiler kişilerde iş doyumunda azalmaya sebep olduğu, daha sonra yaş ilerledikçe çalışma yaşamının sonuna kadar yükseldiği belirtilmektedir (Türk, 2008). Mottaz (1987) yıllar geçtikçe işle ilgili beklentilerin birçoğunun gerçekleştirilmiş olmasının iş doyumunu artırdığını ifade etmektedir (Akşit-Aşık, 2010). Alan yazında iş doyumunu etkilediği belirtilen bu unsurların, 15-19 yıl mesleki kıdeme sahip okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeylerini de etkilediği düşünülmektedir. Araştırma bulgusu, öğretmenlerin içsel doyum düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği Zöğ (2007) araştırma bulgusu ile paralellik gösterirken; öğretmenlerin içsel doyum düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı Mete (2006), Şahin ve Dursun (2009), Teltik (2009), Kağan (2010), Şahbaz ve Dursun (2010) araştırma bulgularından farklılık göstermektedir.

- c) Okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeyleri çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

Araştırma sonucunda öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile içsel doyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Araştırma bulgusu, içsel doyum düzeylerinin okul türlerine göre anlamlı farklılık oluşturduğu Teltik (2009) araştırma bulgusundan farklılık göstermektedir.

- d) Okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeyleri görev yaptığı okulun bağlı olduğu yere göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

Araştırma sonucunda, ilçe merkezlerinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeyleri, il merkezinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. Alan yazında içsel doyumun "başarı, tanınma veya takdir edilme, işin kendisi, işin sorumluluğu, yükselme ve terfiye bağlı görev değişikliği" gibi unsurlardan etkilendiği belirtilmektedir. Bu unsurların ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin içsel doyum düzeylerini

etkileyerek il merkezindekilere göre daha yüksek olmasına sebep olmuş olabileceği düşünülmektedir.

- e) Okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeyleri sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır mıdır?

Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumu ile içsel doyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte, araştırma bulguları göreceli olarak karşılaştırıldığında sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeylerinin sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgular ışığında, kaynaştırma uygulamalarına katılan özel gereksinimli öğrencilerin, okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeylerine olumsuz bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

- f) Okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeyleri daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışıp çalışmama durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır mıdır?

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışıp çalışmama durumu ile içsel doyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre, okul öncesi öğretmenlerinin daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışmış olmalarının içsel doyum düzeylerine olumsuz bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi ile okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeyleri, öğretmenlerin yaşlarına, mesleki kıdemlerine, çalıştıkları okul türüne, görev yaptığı okulun bağlı olduğu yere, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna ve daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışıp çalışmama durumuna göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

- a) Okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeyleri yaşlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır mıdır?

Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaşları ile dışsal doyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Araştırma bulgusu,

öğretmenlerin dışsal doyum düzeylerinin yaşa göre anlamlı farklılık oluşturmadığını belirten Mete (2006), Şahin ve Dursun (2009), Teltik (2009), Adıgüzel (2012), Şahbaz ve Dursun (2010) araştırma bulguları ile paralellik gösterirken; öğretmenlerin dışsal doyum düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği Zöğ (2007) araştırma bulgusundan farklılık göstermektedir.

- b) Okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeyleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile dışsal doyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Araştırma bulgusu, öğretmenlerin dışsal doyum düzeylerinin mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık oluşturmadığını belirten Mete (2006), Şahin ve Dursun (2009), Teltik (2009), Kağan (2010), Şahbaz ve Dursun (2010) araştırma bulguları ile paralellik gösterirken; öğretmenlerin dışsal doyum düzeylerinin mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterdiği Zöğ (2007) araştırma bulgusundan farklılık göstermektedir.

- c) Okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeyleri çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeylerinin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeyleri, anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeylerine göre daha yüksektir. Alan yazında Weiss ve diğerleri (1967) dışsal doyumun "işletme politikası ve yönetimi, denetim şekli, yönetici, çalışma ve astlarla ilişkiler, çalışma koşulları, ücret" gibi işin çevresine ait öğelerden etkilendiği belirtmektedirler. Benzer şekilde, Herzberg'in çift faktör güdülenme kuramında da çalışanın ücret durumunun iş doyumunda önemli bir etken olduğunu vurgulanmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, bu faktörler açısından değerlendirildiğinde, anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri, okul öncesi eğitimi ve sorunlarını bilen ve okul öncesi öğretmenliği mezunu olan yöneticilerin görev aldıkları bağımsız anaokullarında tam gün görev yaparlarken, anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ise bir ilkokul bünyesinde okul öncesi eğitimi ve sorunlarını nispeten daha az bilen ilkokul müdürleri yarım gün görev yapmaktadırlar. Dolayısıyla, anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri okullarında daha fazla süre geçirme, daha fazla ücret (ek ders) alma, yöneticileriyle ve iş

arkadaşlarıyla daha fazla iletişimde bulunma ve daha samimi ilişkiler kurabilme şansına sahip olabilmektedirler. Alan yazında dışsal doyum etkilediği belirtilen tüm bu unsurların anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeylerini de etkilediği ve onların dışsal doyum düzeylerinin yüksek çıkmasına neden olduğu düşünülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bu bulgu, öğretmenlerin dışsal doyum düzeylerinin okul türlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği Teltik (2009)'in araştırma bulgusu ile paralellik göstermektedir.

- d) Okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeyleri çalıştıkları görev yaptığı okulun bağlı olduğu yere göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

Araştırma sonucunda öğretmenlerin görev yaptığı okulun bağlı olduğu yer ile dışsal doyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte, araştırma bulguları göreceli olarak karşılaştırıldığında ilçe merkezinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeylerinin il merkezinde görev yapan okul öncesine öğretmenlerine göre biraz daha yüksek olduğu söylenebilir. Araştırma bulgusu Gürbüz (2008) araştırma bulgusu ile paralellik göstermektedir.

- e) Okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeyleri sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumu ile dışsal doyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeylerinin, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeylerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Elde edilen bu bulgunun ışığında, kaynaştırma uygulamalarına katılan özel gereksinimli öğrencilerin, okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeylerine olumsuz bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

- f) Okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyum düzeyleri daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışıp çalışmama durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

Araştırma sonucunda öğretmenlerin daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışıp çalışmama durumuna ile dışsal doyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık

olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Buna göre, okul öncesi öğretmenlerinin daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışmış olmalarının dışsal doyum düzeylerine olumsuz bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi ile okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeyleri, öğretmenlerin yaşlarına, mesleki kıdemlerine, çalıştıkları okul türüne, görev yaptığı okulun bağlı olduğu yere, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna ve daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışıp çalışmama durumuna göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

- a) Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeyleri yaşlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu bulunmuştur. Buna göre 35-44 yaş aralığında olan öğretmenlerin duygusal tükenme düzeyleri 20-24 yaş grubu aralığında bulunan öğretmenlere göre daha yüksektir. Alan yazında duygusal tükenme yaşayan kişilerde “yorgunluk, enerji eksikliği duygusal yönden kendini yıpranmış hissetme” gibi belirtiler gözlemlendiği belirtilmektedir (Leiter ve Maslach, 1988, akt. Sağlam-Arı ve Çına-Bal, 2008). Bu durum göz önünde bulundurulduğunda mesleğe yeni başlayan öğretmenlerde hem yaşın genç olmasından hem de mesleğe yeni başlamanın verdiği hevesten kaynaklı bir dinamiklik söz konusudur. Mesleğinde belli bir süre çalışan öğretmenlerde ise belli bir yorgunluk, kendini yıpranmış hissetme gibi duygular olabilmektedir. Daha uzun yıllar çalışanlarda ise kendini gerçekleştirme, beklenti düzeyini düşürme ve amacına ulaşmış olma duygusu gibi unsurların duygusal tükenmede bir azalma meydana getirmiş olabileceği düşünülmektedir. Araştırma bulgusu, öğretmenlerin duygusal tükenme düzeylerinin yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği Demirhan-Harmanda (2011) araştırma bulgusu ile paralellik gösterirken; öğretmenlerin duygusal tükenme düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı farklılık oluşturmadığı Öztürk (2006), Akkurt (2008), Gürbüz (2008), Özmen (2010) Teltik (2009) araştırma bulgularından farklılık göstermektedir.

- b) Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeyleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile duygusal tükenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Araştırma bulgusu, öğretmenlerin duygusal tükenme düzeylerinin kıdeme göre anlamlı farklılık

oluşturmadığı Öztürk (2006), Akkurt (2008), Deniz-Kan (2008), Gürbüz (2008), Teltik (2009), Özmen (2010) araştırma bulguları ile paralellik gösterirken; öğretmenlerin duygusal tükenme düzeylerinin mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterdiği Demirhan-Harmanda (2011) ve Kapıkıran (2003) araştırma bulgularından farklılık göstermektedir.

- c) Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeyleri çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

Araştırma sonucunda öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile duygusal tükenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Araştırma bulgusu, öğretmenlerin duygusal tükenme düzeylerinin okul türüne göre anlamlı farklılık oluşturmadığı Öztürk (2006), Deniz-Kan (2008), Teltik (2009), araştırma bulguları ile paralellik gösterirken; öğretmenlerin duygusal tükenme düzeylerinin okul türlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği Gürbüz (2008) araştırma bulgusundan farklılık göstermektedir.

- d) Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeyleri görev yaptığı okulun bağlı olduğu yere göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun il merkezinde ve ya ilçe merkezinde olması durumu duygusal tükenme düzeylerini anlamlı farklılaştırdığı bulgusu elde edilmiştir. Buna göre il merkezinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeyleri ilçe merkezinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerine göre daha yüksektir. İl merkezinde görev yapan öğretmenlerin ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlere göre sınıflarındaki öğrenci sayısının fazla olmasından dolayı iş yükünün de fazla olmasının öğretmenlerde yorgunluğa sebep olabileceği, bunun da zamanla tükenmişliğe neden olabileceği düşünülmektedir. Perlman ve Hartman'nın Tükenmişlik Modelinde de yorgunluk gibi fizyolojik nedenlerin tükenmişlik belirtisi olabileceği vurgulanmaktadır. Ayrıca il merkezindeki öğrenci velilerinin öğretmenlerden beklentilerinin fazla olmasının öğretmen üzerinde baskı oluşturmuş olabileceği, böylece öğretmenlerin duygusal tükenme düzeylerinin daha yüksek olmasına sebep olabileceği düşünülmektedir. Araştırma bulgusu, öğretmenlerin duygusal tükenme düzeylerinin okulun bağlı olduğu yere göre anlamlı farklılık oluşturmadığı Öztürk (2006), Gürbüz (2008), araştırma bulgularından farklılık göstermektedir.

- e) Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeyleri sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumu ile duygusal tükenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre, kaynaştırma uygulamalarına katılan özel gereksinimli öğrencilerin, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeyleri üzerine olumsuz etkilerinin olmadığı söylenebilir.

- f) Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeyleri daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışıp çalışmama durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

Araştırma sonucunda öğretmenlerin daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışıp çalışmama durumu ile duygusal tükenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusu elde edilmiştir.

Buna göre, okul öncesi öğretmenlerinin daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışmış olmalarının duygusal tükenme düzeyleri üzerine olumsuz etkilerinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi ile okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeyleri, öğretmenlerin yaşlarına, mesleki kıdemlerine, çalıştıkları okul türüne, görev yaptığı okulun bağlı olduğu yere, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna ve daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışıp çalışmama durumuna göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

- a) Okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeyleri yaşlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaşları ile duyarsızlaşma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Araştırma bulgusu, öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeylerinin yaşa göre anlamlı farklılık oluşturmadığı Akkurt (2008), Gürbüz (2008), Teltik (2009), Özmen (2010), Demirhan-Harmanda (2011) araştırma bulguları ile paralellik gösterirken; öğretmenlerin duyarsızlaşma

düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği Öztürk (2006) araştırma bulgusundan farklılık göstermektedir.

- b) Okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeyleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile duyarsızlaşma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Araştırma bulgusu, öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeylerinin mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık oluşturmadığı Akkurt (2008), Gürbüz (2008), Teltik (2009), Özmen (2010), Demirhan-Harmanda (2011) araştırma bulguları ile paralellik gösterirken; öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeylerinin mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterdiği Öztürk (2006) araştırma bulgusundan farklılık göstermektedir.

- c) Okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeyleri çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

Araştırma sonucunda öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne ile duyarsızlaşma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusu elde edilmiştir. Buna göre anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeyleri, anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerine göre daha yüksektir. Bu durumun anaokullarında tam gün görev yapan öğretmenlerin, anasınıfında görev yapan öğretmenlere göre iş yükünün ve çalışma saatlerinin fazla olmasından dolayıyla öğrenci velileriyle daha sık iletişimde bulunmalarından, öğrenci velilerinin beklentilerinin fazla olmasından, olması gibi nedenlerden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Araştırma bulgusu, öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeylerinin okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği Gürbüz (2008) ve Kapıkıran (2003) araştırma bulguları ile paralellik gösterirken; öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeylerinin okul türüne göre anlamlı farklılık oluşturmadığı Öztürk (2006), Deniz-Kan (2008) ve Teltik (2009) araştırma bulgularından farklılık göstermektedir.

- d) Okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeyleri görev yaptığı okulun bağlı olduğu yere göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin görev yaptığı okulun bağlı olduğu yer ile duyarsızlaşma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırma

bulgusu, öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeylerinin görev yaptığı okulun bağlı olduğu yere göre anlamlı farklılık oluşturmadığı Öztürk (2006), Gürbüz (2008) araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

- e) Okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeyleri sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumu ile duyarsızlaşma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Buna göre, kaynaştırma uygulamalarına katılan özel gereksinimli öğrencilerin, okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerine olumsuz bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

- f) Okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeyleri daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışıp çalışmama durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

Araştırma sonucunda öğretmenlerin daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışıp çalışmama durumu ile duyarsızlaşma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Buna göre, okul öncesi öğretmenlerinin daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışmış olmalarının duyarsızlaşma düzeylerine olumsuz bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın beşinci alt problemi ile okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeyleri, öğretmenlerin yaşlarına, mesleki kıdemlerine, çalıştıkları okul türüne, görev yaptığı okulun bağlı olduğu yere, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna ve daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışıp çalışmama durumuna göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

- a) Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeyleri yaşlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaşları ile kişisel başarısızlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Araştırma bulgusu,

öğretmenlerin kişisel başarısızlık düzeylerinin yaşa göre anlamlı farklılık oluşturmadığı Öztürk (2006), Akkurt (2008), Gürbüz (2008), Teltik (2009), Özmen (2010), Demirhan-Harmanda (2011) araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

b) Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeyleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile kişisel başarısızlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Araştırma bulgusu, öğretmenlerin kişisel başarısızlık düzeylerinin mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık oluşturmadığı Öztürk (2006), Akkurt (2008), Teltik (2009), Özmen (2010), Demirhan-Harmanda (2011) araştırma bulguları ile paralellik gösterirken; öğretmenlerin kişisel başarısızlık düzeylerinin mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterdiği Deniz-Kan (2008) ve Gürbüz (2008) araştırma bulgularından farklılık göstermektedir.

c) Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeyleri çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

Araştırma sonucunda anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeyleri, anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeylerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Diğer bir deyişle anasınıflarında görev yapan öğretmenler anaokulunda görev yapan öğretmenlere göre kendilerini daha başarısız olarak hissetmektedirler. Kişisel başarıda düşme hisseden birey kendisini yetersiz hisseder, yetkin bir birey olmadığını düşünür, motivasyonunda düşme yaşar, birey kendisine ilişkin değerlendirmelerinde genel bir olumsuzluk hisseder, işinde ilerleme kaydetmediğini, hatta gerilediğini, harcadığı çabanın bir işe yaramadığını ve çevresinde bir fark yaratmadığını düşünür (Leiter ve Maslach, 1988; Singh ve diğerleri 1994; Çimen,2000:6; Maslach ve diğerleri, 2001, akt. Sağlam-Arı ve Çınabal, 2008). Kişisel başarıda düşme hisseden bireylerde gözlenen bu özellikler göz önünde bulundurulduğunda ilkokullarda sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin başarıları ön plana çıkartılması temel amaç olarak algılandığından sınıf ve branş öğretmenlerinin başarılarını artırıcı önlemlere daha çok yer verilirken zamanla okul öncesi eğitimin ve anasınıflarında görev yapan öğretmenlerinin gereksinimleri geri planda kalabilmekte ve bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin başarısı göz ardı edilebilmektedir. Buna karşın anaokullarında görev yapan

öğretmenler aynı branştan yöneticilerle birlikte görev yaptıklarından ihtiyaçları ve sorunları müdürleri tarafından daha iyi anlaşılabilen ve karşılanabilmektedir. Böylece öğretmenlerin başarı duyguları daha iyi bir şekilde tatmin edilebilmektedir. Bu durumun anaokullarında görev yapan öğretmenlerin kişisel başarısızlık düzeylerinin daha düşük çıkmasına, diğer bir deyişle anaokulunda görev yapan öğretmenlerin kendilerini anasınıfında görev yapan öğretmenlere göre daha başarılı hissetmelerine neden olabileceği düşünülmektedir. Araştırma bulgusu, öğretmenlerin kişisel başarısızlık düzeylerinin okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği Deniz-Kan (2008) araştırma bulgusu ile paralellik gösterirken; öğretmenlerin kişisel başarısızlık düzeylerinin okul türüne göre anlamlı farklılık oluşturmadığı Öztürk (2006), Gürbüz (2008), Teltik (2009) araştırma bulgularından farklılık göstermektedir.

- d) Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeyleri görev yaptığı okulun bağlı olduğu yere göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

Araştırma sonucunda öğretmenlerin görev yaptığı okulun bağlı olduğu yer ile kişisel başarısızlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Araştırma bulgusu, öğretmenlerin kişisel başarısızlık düzeylerinin okulun bağlı olduğu yere göre anlamlı farklılık oluşturmadığı Öztürk (2006) ve Gürbüz (2008) araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

- e) Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeyleri sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumu ile kişisel başarısızlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Buna göre, kaynaştırma uygulamalarına katılan özel gereksinimli öğrencilerin, okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeylerine olumsuz bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

- f) Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık düzeyleri daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışıp çalışmama durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

Araştırma sonucunda öğretmenlerin daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışıp çalışmama durumu ile kişisel başarısızlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Buna göre, okul öncesi öğretmenlerinin daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışmış olmalarının kişisel başarısızlık düzeylerine olumsuz bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın altıncı alt probleminde okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin alt boyutları ile tükenmişlik düzeylerinin alt boyutları arasındaki ilişki karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda iş doyumunun alt boyutları (içsel doyum ve dışsal doyum düzeyleri) ile tükenmişliğin alt boyutları (duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık düzeyleri) arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, iş doyumunu yüksek kişilerde tükenmişlik düzeyinin azaldığı, iş doyumsuzluğu yaşayan kişilerde ise tükenmişlik düzeyinin yükseldiği söylenebilir. Alan yazında iş doyumunu etkileyen bireysel ve örgütsel faktörlerin zamanla tükenmişlik alt boyutlarına da tersi yönde etki ederek iş doyumunu ve tükenmişlik alt boyutları arasında negatif ve anlamlı bir ilişkinin oluşmasına neden olduğu düşünülmektedir.

Özet olarak, bu araştırmanın sonucunda sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum, dışsal doyum, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, kaynaştırma öğrencilerinin, okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini düşürmediği ve tükenmişlik düzeylerini artırmadığı bulunmuştur. Bu durumun, okul öncesi öğretmenlerinin gerek normal gelişim gösteren gerekse özel gereksinimli öğrenciler için, öz bakım becerileri, bilişsel gelişim, dil gelişimi, psiko-motor gelişim, sosyal-duygusal gelişim gibi gelişim alanlarında ortak hedefler belirleyebilmelerinin, özel gereksinimli öğrencinin öğretmen açısından fazla iş yükü oluşturmadığı, bunun da öğretmenlerin iş doyumlarını ve tükenmişlik düzeylerini olumsuz etkilemediğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma bulguları göreceli karşılaştırıldığında sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan okul öncesi öğretmenlerinin içsel ve dışsal doyum düzeylerinin sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayanlara göre az da olsa daha yüksek olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli öğrenciler, okul öncesi eğitim kurumlarına, hazırbulunuşluk düzeyleri normal gelişim gösteren akranlarından nispeten de olsa düşük olarak gelmekte

dolayısıyla okulda diğer öğrencilere göre öğrenmesi gereken daha çok şey bulunmaktadır. Öte yandan özel gereksinimli öğrenciler, normal gelişim gösteren öğrencilerin kendiliğinden öğrendikleri pek çok şeyi öğretmen yardımı olmaksızın öğrenememekte ve öğretmen yardımına daha çok gereksinim duymaktadırlar. Dolayısıyla özel gereksinimli öğrenci ile çalışan öğretmenlerin, verdikleri emeğin karşılığı olarak bu öğrencilerdeki gelişimi görmelerinin “ben öğretebiliyorum”, “daha fazla öğretiyorum duygusu” nu yaşamalarına neden olduğu, bu durumun da iş doyum düzeylerini olumlu yönde etkileyerek az da olsa artırdığı düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonucunda ileri araştırmalara yönelik öneriler olarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Okul öncesi öğretmenlerin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerini etkileyen farklı illerde farklı faktörler (yaş, cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul vs.) üzerinde araştırmalar yapılabilir.
2. Kaynaştırma öğrencisinin özel gereksinimin türü ve düzeyine göre okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumuna etkisi araştırılabilir.
3. Kaynaştırma öğrencisinin özel gereksinimin türü ve düzeyine göre okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişliklerine etkisi araştırılabilir.

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.
- Adıgüzel, Z., Ünsal, Y. ve Karadağ, M. (2012). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin dış kaynaklı iş tatmin düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 133-155.
- Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik, iş doyum ve kişilik*. (1. Basım). Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Akçamete, G. (2009). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimli olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akkurt, Z. (2008). *Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (İstanbul- Pendik örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akşit-Aşık, N. (2010). Çalışanların iş doyumunu etkileyen bireysel ve örgütsel faktörler ile sonuçlarına ilişkin kavramsal bir değerlendirme. *Türk İdare Dergisi*, 467, 31-51.
- Altinkılıç, Ş. (2008). *Okulöncesi öğretmenlerinin iş doyum ve yaşam doyumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2009). Tükenmişlik sendromu ve madalyonun öbür yüzü: işle bütünleşme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32, 21-46.
- Aşan, Ö. ve Aydın, E. M. (2006). Güdülenme: Kuramlar ve Uygulamalar. Can, H. (Editör). *Örgütsel davranış*. Aydın: Arıkan Basım Yayım Dağıtım, ss, 97-137.
- Aydın, D. (2006). *Eğitim kurumları çalışanlarında iş doyum*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Balcı, B. (2004). *Milli eğitime bağlı meslek okullarında görev yapan öğretmenlerin iş tatmini*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Balcıoğlu, İ., Memetali, S. ve Rozant, R. (2008). Tükenmişlik Sendromu. *Dirim Tıp Gazetesi*, 83, 99-104.
- Basım, H. N. ve Şeşen, H. (2006). Mesleki tükenmişlikte bazı demografik değişkenlerin etkisi: Kamu'da bir araştırma. *Ege Akademik Bakış*, 6 (2), 15-23.
- Başal, H. A. (2005). *Okul öncesi eğitim*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:108.
- Batu, E. S. (1998). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Batu, E. S. (2002). Kaynaştırma, Destek Hizmetler ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2 (4), 35 – 45.
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G. ve Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 33-50.
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2010). *Kaynaştırma*. (5. Basım). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Birkan, B. (2002). Erken Özel Eğitim Hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3 (2), 99-109.
- Blum, N. and Naylor, J, (1968). *Industrial psychology teorical and social foundation*. Hopper and Row, New York.

- Bulut, F. (1996). *Okulöncesi öğretmen ana baba el kitabı*. Ankara: Anıl Matbaacılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (17. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Canbay, S. (2007). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyumu ve denetim odağı ilişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Cheng, J. and 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.
- Cook, R. E., Klein, M. D., Tessier, A. and Daley, S. E. (2004). Adapting early childhood curricula for children in inclusive settings. Pearson merrill prentice hall upper saddle river, Newjersey columbus, ohio.
- Çağlar, D. (1979). *Geri zekâlı çocuklar ve eğitimi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları Ankara. No: 82.
- Çapri, B. (2006). Tükenmişlik ölçeğinin Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 62-77.
- Çek, F. (2011). *Bağımsız anaokulu ve ilköğretim okulu müdürlerinin kültürel liderlik davranışları ile okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelikkaleli, Ö. (2011). Yetişkin eğitimcisi öğretmenlerin tükenmişlik ve mesleki yetkinliklerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (4), 38-53.

- Çiçek, D. (2005). *Örgütlerde motivasyon ve iş yaşam kalitesi: bir kamu kuruluşundaki yönetici personelin motivasyon seviyelerinin tespit edilerek iş yaşam kalitesinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirhan-Harmanda, E. (2011). *Ankara il merkezinde görev yapan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile çocuklarda görülen istenmeyen davranışları değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Deniz-Kan, Ü. (2008). Bir grup okul öncesi öğretmeninde tükenmişlik durumunun incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 431-438.
- Diamond, K. ve Hestenes, L. (1994). Preschool children's understanding of disability: Experiences leading to elaboration of the concept of hearing loss. *Early Education and Development*, 5, 30-309.
- Diken, İ. (2009), Erken çocuklukta özel eğitim. <http://anapod.anadolu.edu.tr/groups/zeo217ihdiken/> adresinden 09.03.2011 tarihinde alınmıştır.
- Dinç-Özcan, E. (2011). *Kişilik Bakış Açısından Örgüt Yapısı ve İş Tatmini*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Duman-Sever, F. (2007). *Kaynaştırmaya yönelik öğretmen destek programının okulöncesi dönemdeki çocukların gelişim düzeylerine etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eren, E. (2000). *Örgütlerde Davranış ve Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. (8. Basım). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Eripek, S. (1986). Engelli çocukların normal sınıflara yerleştirilmesi "kaynaştırma". *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 157-167.

- Ertürk, E. ve Keçecioğlu, T. (2012). Çalışanların İş Doyumları ile Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler: Öğretmenler Üzerine Örnek Bir Uygulama. *Ege Akademik bakış*. 12 (1), 39-52.
- 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: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gampel, H. D., Gottlieb, J.and Harrison, H. R. (1974). Comparison of classroom behavior of specialclass. EMR. Integrated EMR, Low 10 and Nonretarded Children. *Amerikan Journal of Mental Deficiency*. I (79), 16-21.
- Gearheart, R. B. and Weishahn M. W. (1984). *The acceptional students in the regular class*. (3 Basım). St. Louis, C. V. Mosby.
- Gençay, Ö. A. (2007). Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumu ve mesleki tükenmişliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 15 (2), 765-780.
- Girgin, G. ve Baysal, A. (2005). Tükenmişlik Sendromuna Bir Örnek: Zihinsel Engelli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 4 (4), 172-187.
- 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, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gözener, E. ve Sayın, S. (2007). Devlet ve Özel Hastanelerdeki Hekimlerin İş Tatmin Düzeyinin Karşılaştırılması. E-Eğitim Bilim ve Sanat Dergisi, sayı:16, <http://www.egitirim.gen.tr/site/arsiv/50-16/266-hekimlerin-is-tatmin-duzeyinin-karsilastirilmasi.html> adresinden 29.03.2014 tarihinde alınmıştır.

- Gündüz, B., Çapri, B. ve Gökçakan, Z. (2013). Mesleki Tükenmişlik, İşle Bütünleşme ve İş Doyumu Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Eğitim bilimleri araştırma dergisi*. 3 (1),29-46.
- Gürbüz, Z. (2008).*Kars ilinde görevli okul öncesi öğretmenlerini iş tatmin düzeyleri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Jenkinson, C. J. (1997).Mainstream or special?: Educating studets with disabilities. *By Routledge London*.
- Kağan, M. (2010). Ankara ilindeki devlet ve özel ilköğretim okulları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin iş doyumlarının incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 39-55.
- Kapıkıran, N. A. (2003). Okulöncesi öğretmenlerde tükenmişliğin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13, 73-78.
- Karabıyık- Özipek, A. (2006). *Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerde mesleki tükenmişlik düzeyi ve nedenleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Edirne:Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 1-13.
- Kargın, T. (2010). Özel gereksinimi olan öğrencilerin yerleştirilmesi ve bep. Akçamete, G. (Ed). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimli olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Kök yayıncılık.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (24. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, O. Ş. (2010). *Ankara ilinde çalışan polislerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Keleş-Çelik, H.N. (2006). İş tatmininin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisine ilişkin ilaç üretim ve dağıtım firmalarında yapılan bir araştırma. Yayınlanmamış doktora tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Kaynaştırma becerileri öz değerlendirme aracı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 119-129.
- Kırcaali-İftar, G. (1995). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim Bilim Dergisi*, (16), 45-50.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri özel eğitim, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kırcaali-İftar, G. ve Uysal, A. (1999). Zihin özürlü öğrencilere özel eğitim danışmanlığı aracılığı ile uygulanan resimli fişlerle okuma yazma öğretiminin etkililiği. *Özel Eğitim Dergisi*. 2 (3), 3-13.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed?Db=pubmed&Cmd=Retrieve&list_uids=17411497&dopt=abstractplus# adresinden 20.04.2014 tarihinde alınmıştır.
- Kuru-Turaşlı, N. (2011). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. Haktanır, G. (Editör). *Okul öncesi eğitime giriş*. Beşinci baskı. Ankara: Anı Yayıncılık, ss. 1-23.
- Lewis, R. B, ve Doorlag D. H. (1987). *Teaching special student in themainstreaming*, (2. Baskı). Colombus: Merill Publishing Company.
- Lewis, R. B. ve Doorlag, D. H. (1999). *Teaching special student in the mainstreaming*. (5. Basım). Upple Sadle River: Prientice Hall.
- Locke, E. A. (1976). *The Nature and Causes of Job Satisfaction*. Handbook of Industrial and Organizational Psvchology. Chicago: 45 Rand Mc Nally. 1297-1349.
- Lynch, E. W. ve Simms, B. H. (1988). *Zeka özürlü çocuklar - Zeka özürlü çocuklar ile normal çocukların kaynaştırılması*, (Çev. H. Karatepe). Ankara: Karatepe Yayınları.

Mac Millan (1982). *Mental retardation in school and society*. (2. Basım) Boston: Little Brown and Jo.

Manassero, M.A., Buades, E. G., Torrens, G., Ramis, C., Vázquez, A. and Ferrer, V. A. (2006). Teacher burnout:attributional aspects. *Psychology in Spain*, 10 (1), 66-74.

Maslach, C. and Jackson S. E. (1981). *The measurement of experienced burnout*. *Journal of occupational behavior*, 2, 99-113.

Maslach, C., Leiter, M. P. and Schaufeli, W. (2008). Measuring burnout. Typeset by SPi, Delhi, 86 -108.

MEB. (1993). Ondördüncü Milli Eğitim Şurası. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

MEB. (1997). 573 sayılı özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname.

06.06.1997.http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf.

MEB. (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Resmî Gazete. 31.05.2006/261847. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0.html. adresinden 20.04.2014 tarihinde alınmıştır.

MEB. (2010). *Okullarımızda neden niçin nasıl kaynaştırma yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu*. Ankara: İ. Aygül Matbaası.

MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*.<http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden 20.05.2014 tarihinde alınmıştır.

Mete, C. (2006). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile iş tatminleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Metin, N. (1992). Okul Öncesi Dönemde Özürlü Çocuklar İçin Kaynaştırma Programları. *Özel Eğitim Dergisi*, 1 (2) 34-36.
- 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> adresinden 23.05.2014 tarihinde alınmıştır.
- Odom, S., L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20 (1).
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1997). *Okul öncesi eğitimi*. İstanbul: MEB Basımevi.
- Oktay, A. (2005). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okulöncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Omarov, A. (2009). *Örgütsel güven ve iş doyumu: özel bir sektörde uygulama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öktem, E. (2009). *İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, N. (2008). *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özgür, İ. (2011). *İlköğretimde kaynaştırma*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Özmen, E. (2010). *İzmir ilinde kaynaştırma öğrencileri ile çalışan okul öncesi öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Öztürk, A. (2006). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, N. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan yönetici becerileri ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sağlam-Arı, G. ve Çına-Bal, E. (2008). Tükenmişlik Kavramı: Birey ve Örgütler Açısından Önemi. *Yönetim ve Ekonomi*, 15 (1), 131-148.
- Salend, S. J. (1998). *Effective Mainsteraming*. New Jersey:Prentice Hall inc.
- Salend, S. J. (2005). *Creating inclusive classrooms. Effective and reflectivepractices* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Sevimli, F. ve İşcan, Ö.F. (2005). Bireysel ve İş Ortamına Ait Etkenler Açısından İş Doyumu, *Ege Akademik Bakış*, 5 (1), 55-64.
- Sılığ, A. (2003). *Banka çalışanlarının tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Smith, T. E. G., Polloway, E. A., Patton, J. R. and Dowdy, C. A. (2008). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. (5th Ed.). Boston: Pearson.
- Staub, D. ve Hunt, P. (1991) The effects of social interaction training on high school peer tutors of schoolmates uith severe disabilities. *Exceptional Children*, 5 (2), 41- 57.
- Sucuoğlu, B. (1991). *Anne-babaların özel eğitim okullarını algılama biçimleri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye’de Kaynaştırma Uygulamaları: Yayınlar/Araştırmalar (1980-2005). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 15-23.

- Sucuoğlu, B. ve Kargin, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları yaklaşımlar yöntemler teknikler.* (1. Basım). İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Sun, H. Ö. (2002).*İş doyumunu üzerine bir araştırma: Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Banknot Matbaası Genel Müdürlüğü.* Uzmanlık Yeterlilik Tezi.
- Sürgevil, O. (2006). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu tükenmişlikle mücadele teknikleri.*(1. Basım). Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Şahbaz, Ü. (1997). *Öğretmenlerin özürü çocukların kaynaştırılması konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının değişmesindeki etkililiği.* Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahbaz, Ü. (2004). *Kaynaştırma sınıflarına devam eden zihin engelli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi.* 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri - Özel Eğitimden Yansımalar. Eskişehir.
- Şahbaz, Ü. ve Kalay, G. (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 19, 116-135.
- Şahbaz, Ü. ve Dursun, A. (2010). Zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin belirlenmesi. 19. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunuldu, Kıbrıs.
- Şahin, E. (2005). *Okulöncesi eğitimi öğretmen adayları ve öğretmenleri için uygulama kılavuzu.* Ankara: Anı yayıncılık.
- Şahin, H. ve Dursun, A. (2009). Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumları: Burdur Örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 18, 160-174.
- Şahin, İ. (1999). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin iş doyum düzeyleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Şen, B. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumlarını ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları üzerine bir araştırma (Uşak ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tanrıkulu, M. (2010). *Kaynaştırma ortamlarında öğrenim gören 9. sınıf total görme engelli öğrencilere harita bilgisinin öğretimi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tekerci, H. (2008). *Farklı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarının ve tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Teltik, H. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleriyle ilişkisinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tezcan, T. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam kalitesi ve iş doyumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Bolu ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tsigilis, N. , Zachopoulou, E. and Grammatikopoulos, V. (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. ve Çelik, E. (2002). Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 1-11.
- Türk, Ö. (2008). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ural, O. ve Ramazan, M. O. (2007). Türkiye’de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü. Özdemir, S., Bacanlı, H. ve Sözer, M. (Editörler). *Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri*. Türk eğitim derneği, ss 11-61.

- Ünal, H. (2008). *Birlikte eğitim ortamındaki zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere destek eğitim odasında verilen destek eğitimin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Vercambre, M. N., Brosselin, P., Gilbert, F., Nerrière, E. and Kovess-Masféty, V. (2009). Individual and contextual covariates of burnout: a cross-sectional nationwide study of French teachers. *BMC Public Health*, 1-12.
- Vural, B. (2004). *Yetkin-İdeal-Vizyoner Öğretmen*. (1. Basım). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Yavaş, T. (2007). *Kırsal alanda ve kent merkezinde çalışan sınıf öğretmenlerinin iş doyumunu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yelboğa, A. (2007). Bireysel demografik değişkenlerin iş doyumunu ile ilişkisinin finans sektöründe incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (2), 1-18.
- Yıldırım-Doğru, S. S. ve Durmuşoğlu-Saltalı, N. (2011). *Erken çocukluk döneminde özel eğitim*. Ankara: Maya Akademi.
- Yıldırım, S. (2007). *Anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik düzeyi ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, N. (2003). Türkiye’de okul öncesi eğitimi, gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. M. Sevinç (Editör). İstanbul: Morpa Yayınları.
- Zembylas, M. and Papanastasiou, E. (2004). Job Satisfaction Among School Teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*. 42 (3), 357–373.
- Zöğ, H. (2007). *İstanbul ili Kağıthane ilçesinde görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adanmışlıkları ile iş doyumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

Okul öncesi eğitimin evrensel amaçları
http://www.gebzeosmangazi.k12.tr/okul_onesi_egitim.pdf adresinden 15.10.2011 tarihinde alınmıştır.

Zihin Özürlü Çocukların Eğitim Uygulamaları Yönetmeliği www.resmigazete.gov.tr/eskiler/.../20120527-3.htm adresinden 24.05.2014 tarihinde alınmıştır.

EK 1



T.C.
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı :B.30.2.MAE.0.41.00.00/777-127
Konu : Araştırma İzni

30/03/2012

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 28.03.2012 tarih ve B.30.2.MAE.0.72.00.00/381-1663 sayılı yazısı.

Anabilim Dalımız yüksek lisans öğrencisi Nazife KOYUTÜRK'ün, "Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Okulöncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi" konulu tez çalışması için uygulamak istediği anket çalışmasıyla ilgili yazı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Doç. Dr. Ali TAŞ
Enstitü Müdürü

EK: İlgili Yazı Örneği ve ekleri (10 sayfa)

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü



Sayı : B.08.0.YET.00.20.00.0 13982
Konu : Araştırma İzni.

4203/2012

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) 30.12.2011 tarih ve B.30.02.MAE.072/00/00/1183-6851 sayılı yazı,

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Okulöncesi Eğitimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Nazife KOYUTÜRK'ün, "Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Okulöncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi" isimli araştırmasında kullanılacak veri toplama araçlarını Burdur ve Isparta illerindeki Bakanlığımıza bağlı anaokulları ve ilköğretim okullarının anaokullarında görev yapan öğretmenlere uygulama izni talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilerek onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen 3 sayfa 52 sorudan oluşan veri toplama araçlarının, gönüllülük esas olmak kaydıyla, uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


İlhan VARANK
Grup Başkanı

EK :
1-Veri Toplama Aracı (1 Adet- 3 Sayfa)



Tel : (0 312) 296 94 00
Faks : (0 312) 223 87 36
İnt. Adresi : <http://egitim.meb.gov.tr>
Eğitim Portal : <http://www.egitim.gov.tr>
06500 Teknoköyler - ANKARA. Ayırtılı bilgi için :



147



eğitim
f@ih
proje

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü



Sayı : B.08.0.YET.00.20.00.0 13982
Konu : Araştırma İzni.

4/2003/2012

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) 30.12.2011 tarih ve B.30.02.MAE.0/72/00/00/1183-6851 sayılı yazı,

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Okulöncesi Eğitimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Nazife KOYUTÜRK'ün, "Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Okulöncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi" isimli araştırmasında kullanılacak veri toplama araçlarını Burdur ve Isparta illerindeki Bakanlığımıza bağlı anaokulları ve ilköğretim okullarının anasınıflarında görev yapan öğretmenlere uygulama izni talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilerek onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen 3 sayfa 52 sorudan oluşan veri toplama araçlarının, gönüllülük esas olmak kaydıyla, uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


İbrahim VARANK
Grup Başkanı

EK :
1-Veri Toplama Aracı (1 Adet- 3 Sayfa)



Tel : (0 312) 296 94 00
Faks : (0 312) 223 87 36
İnt.adresi : <http://egitek.meb.gov.tr>
Eğitim Portalı : <http://www.egitim.gov.tr>
06500 Teknikokullar - ANKARA. Ayırtılı bilgi için :



EK 2

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu çalışma Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi tezli yüksek lisans programı kapsamında yapılmaktadır. Aşağıda bulunan maddeler, sizlerden gelecek veriler ışığında "Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi" konusundaki bulgulara yardımcı olacaktır. Katılımınızdan dolayı teşekkür ederim.

Nazife KOYUTÜRK
(Okul Öncesi Öğretmeni/ Yüksek Lisans Öğrencisi)

1. **Cinsiyet** () Kadın () Erkek
2. **Yaş:** () 20- 24 () 25-34 () 35-44 () 45 ve üstü
3. **Medeni Durum:** () Evli () Bekar
4. **Çocuğunuz var mı?** E () H () *(Cevabınız H ise 5 numaralı soruya geçiniz)*
- Çocuk sayısı ...Cinsiyeti** E () K () Yaşı....
5. **Kaç yıldır öğretmen olarak çalışıyorsunuz?**
- () 0-4 yıl () 5-9 yıl () 10- 14 () 15-19 yıl () 20 ve üstü
6. **En son mezun olduğunuz kurumun türü nedir?**
- () Kız meslek lisesi çocuk gelişimi bölümü
() Anaokulu öğretmenliği (ön lisans)
() Okul öncesi öğretmenliği (lisans)
() Açıköğretim fakültesi (lisans)
() Okul öncesi öğretmenliği (yüksek lisans)
7. **Mesleğinizi isteyerek mi seçtiniz?**
- () Evet () Hayır
8. **Görev yaptığınız okulun türü nedir?**
- () Devlet okulu-Anasınıfı() Devlet okulu-Anaokulu
9. **Okulunuzun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi nedir?**
- () Düşük () Orta () Yüksek
10. **Görev yaptığınız okulun bağlı olduğu yer?**
- ()Merkez () İlçe (yazınız)
11. **Daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalıştınız mı?***(Cevabınız Hayır ise 13. soruya geçiniz)*
- () Evet () Hayır
12. **Özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışma süreniz;**
- () 0-1 yıl () 2-5 yıl () 6-9 yıl () 9-12 yıl () 13-15 yıl () 16-20 yıl ()21yıl ve üstü
13. **Sınıfınızda kaynaştırma öğrencisi var mı? Varsa kaç kişi?**
- () Yok () 1 kişi () 2 kişi () 3 ve üstü
14. **Kaynaştırma öğrencisinin;**
Yaşı.....Cinsiyeti E () K ()

Özür (Engelin) türü:.....

Özrün (Engelin) derecesi: Hafif () Orta () Ağır () Çok Ağır ()

EK 3

MINNESOTA İŞ DOYUM ÖLÇEĞİ

Aşağıda belli bazı duyguları ve durumları içeren ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelerde belirtilen duygu ve durumları yaşayıp yaşamadığınızı düşünerek aşağıdaki tabloya bakarak her cümle için size en uygun olanı (X) işaretleyiniz. Teşekkür ederiz.

	Hiç memnun değilim	Memnun değilim	Kararsızım	Memnunum	Çok memnunum
1. İşimin beni her zaman meşgul etmesi bakımından					
2. Tek başıma çalışma olanağım olması bakımından işimden					
3. Ara sıra değişik şeyler yapabilme şansım olması bakımından işimden					
4. İşimin bana toplumda "saygın bir kişi" şansını vermesi bakımından					
5. Amirim karar vermedeki yeteneği bakımından işimden					
6. Amirim emrindeki kişileri idare tarzı bakımından işimden					
7. Vicdanıma aykırı olmayan şeyler yapabilme şansımın olması bakımından işimden					
8. Bana sabit bir iş olanağı sağlaması bakımından işimden					
9. Başkaları için bir şeyler yapabilme şansımın olması bakımından işimden					
10. Kişilere ne yapacaklarını söyleme şansına sahip olmam bakımından işimden					
11. Kendi yeteneklerimle bir şeyler yapabilme şansımın olması bakımından					
12. İş ile ilgili alınan kararların uygulamaya konulması bakımından işimden					
13. Yaptığım iş karşılığı aldığım ücret bakımından işimden					
14. İş içinde terfi olanağımın olması bakımından işimden					
15. Kendi kararlarımı bana uygulama serbestliği vermesi bakımından işimden					
16. Kendi yeteneklerimi kullanabilme şansını vermesi bakımından işimden					
17. Çalışma şartları bakımından					
18. Çalışma arkadaşlarımla birbirleri ile anlaşmaları bakımından					
19. Yaptığım iyi bir iş karşılığında takdir edilmem bakımından işimden					
20. Yaptığım iş karşılığı duyduğum başarı hissinden dolayı işimden					

EK 4

MASLACH TÜKENMİŞLİK ENVANTERİ

Lütfen aşağıdaki maddeleri okuyarak, size en uygun cevaba X işareti koyunuz.
Katkınız için teşekkürler...

(1) Hiçbir zaman, (2) Çok nadir , (3) Bazen , (4) Çoğu zaman , (5) Her zaman

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

Özgeçmiş Sayfası

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Nazife KOYUTÜRK

Doğum Yeri ve Tarihi : Isparta/ 23.07.1986

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi : Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri:

- Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi 20.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı (Sözlü Bildiri) (8-10 Eylül 2011)
- Değerler Eğitimi Sempozyumu (Sözlü Bildiri) (26-28 Ekim 2011)
- Cyprus International Conference on Educational Research (Sözlü Bildiri) (8-10 Şubat 2012)

İş Deneyimi

Stajlar : -

Projeler : -Isparta Değerleriyle Buluşuyor Projesi

-Living Values in Education (AB Project)

Çalıştığı Kurumlar : Isparta İbrahim Şener Anaokulu (Halen)

İletişim

E-Posta Adresi : nazifekoyuturk@gmail.com

Tarih : 2014