



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN İŞ DOYUM DÜZEYLERİ
(SAMSUN İLİ ÖRNEĞİ)

ESRA SUIÇMEZ

Danışman

Doç. Dr. İbrahim GÜL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZİRAN, 2019

TELİF HAKKI

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu Ek Madde 40 hükümleri çerçevesinde (Ek:22/2/2018-7100/10 md.) “*Lisansüstü tezler yetkili kurum ve kuruluşlar tarafından gizlilik kararı alınmadıkça, bilime katkı sağlamak amacıyla Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından elektronik ortamda erişime açılır.*”

Araştırmacılar tezlerin tamamı veya bir bölümünü yazarın izni olmadan ticari veya mali kazanç amaçlı kullanamaz, yayımlayamaz, dağıtamaz ve kopyalayamaz. Ulusal Tez Merkezi Web Sayfasını kullanan araştırmacılar, tezlerden bilimsel etik ve atıf kuralları çerçevesinde yararlanırlar.

YAZARIN

Adı : Esra

Soyadı : SUIÇMEZ

Bölümü : Eğitim Yönetimi

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeyleri (Samsun İli Örneği)

İngilizce Adı: Job Satisfaction Levels of Preschool Teachers (Samsun Province Sample)

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Esra SUIÇMEZ

İmza :

KABUL VE ONAY

Esra SUIÇMEZ tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeyleri (Samsun İli Örneği)” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Ondokuz Mayıs Üniversitesi **Eğitim Bilimleri** Anabilim Dalı, **Eğitim Yönetimi Bilim Dalı**’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Başkan: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Bu tezin **Eğitim Bilimleri** Anabilim Dalı, **Eğitim Yönetimi Bilim Dalı**’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Tarihi: __/__/____

Prof. Dr. Ali ERASLAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

(İmza ve Mühür)

*“Tüm eğitim hayatım boyunca desteklerini her zaman yürekten hissettiğim
anneme ve babama”*

TEŐEKKÖRLER

Yüksek Lisans Eğitimin ve Tez çalışmam boyunca tecrübesi, desteği ve yardımlarını esirgemeyen danışman hocam Doç. Dr. İbrahim GÖL'e , ders sürecinde akademik anlamda gelişmeye katkıda bulunan başta ana bilim dalı başkanı Doç. Dr. Cevat ELMA ve değerli hocam Doç Dr. Ebru OĞUZ olmak üzere tüm değerli bölüm hocalarıma teşekkür ederim.

Tez çalışmamda, veri toplama aşamasında görüşleri ile destek veren tüm değerli öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Araştırma yaptığım ve tezimi yazdığım süre zarfında, anlayışıyla her zaman bana destek olan anneme, babama, eşim Murat SUIÇMEZ'e, bu yoğun süreçte istemeden de olsa onlarla daha az vakit geçirmek zorunda kaldığım oğlum Ahmet Arın ve kızım Zehra Berin'e sonsuz teşekkür ediyorum.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN İŞ DOYUM DÜZEYLERİ

(SAMSUN İLİ ÖRNEĞİ)

Yüksek Lisans Tezi

ESRA SUIÇMEZ

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

HAZİRAN, 2019

ÖZ

Okul öncesi eğitim bireyin yaşamının temeli olması açısından çok önemlidir. Okul öncesi eğitim faaliyetlerinde en önemli öğelerden bir tanesi öğretmendir. Öğretmenlerin iş hayatında görevlerini yerine getirirken onların işinden sağladığı doyumun başta okul öncesi dönem çocukları olmak üzere eğitim sisteminin geneline varan bir etkisi olduğu söylenebilir. Onlar okul öncesi dönem çocuklarına sevgi, güven, yaratıcılık ve problem çözme gibi becerileri kazandırarak onları bir sonraki eğitim kademesine ve aslında hayata hazırlama sorumluluğunu üstlenirler. Böyle önemli bir görevi üstlenen okul öncesi öğretmenlerinin bunları tam anlamıyla yerine getirebilmesi için öncelikle kendisinin işinden doyum elde etmesi gerekir. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini etkileyen etmenler araştırılmıştır. Araştırmanın yöntemi, genel (survey) tarama modellerinden betimsel tarama modelidir. Araştırma evreni Samsun ili merkez ilçelerinde çalışan okul öncesi öğretmenleridir. Araştırmada evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmış örnekleme oluşturma yoluna gidilmemiştir. Samsun ili merkez ilçeleri olan İlkadım, Atakum, Canik ve Tekkeköy’de çalışan toplam 498 okul öncesi öğretmenin katılımı ile veriler toplanmıştır. Verilerin toplanmasında “Kişisel Bilgiler Formu” ve Spector (1985) tarafından geliştirilen ve Yelboğa (2009) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “İş Doyum Ölçeği (JSS)” kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 14.0 istatistik programı kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri $X=3,76$ bulunmuştur. Bu değer okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin ortalamasının biraz üzerinde olduğunu göstermektedir. İş doyumunu etkileyen etmenler açısından bakıldığında “Ücret” faktörü $X= 2,57$ değeri ile en düşük doyumun olduğu faktördür. Ücret faktöründen sonra $X= 2,81$ değeri ile “Yükselme Olanakları” faktörü gelmektedir. Bu durum okul öncesi öğretmenlerin ücret ve yükselme olanakları açısından yaptıkları işten doyum sağlayamadıklarını göstermektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunun en yüksek oranda olduğu

faktör $X=5,00$ değeri ile “İşin Kendisi” dir. Bu durum ile öğretmenlerin İşin Kendisinden aldıkları doyumun yüksek olduğunu ve yaptıkları işi sevdiklerini göstermektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu düzeylerinin demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında katılımcıların yaşlarına, eğitim durumlarına, kıdemlerine, aynı okulda çalışma sürelerine ve çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılıklar bulunmazken, cinsiyet ve mezun olunan öğrenim türü değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. İş doyumunun alt boyutlarına bakıldığında ise sadece aynı okulda çalışma süreleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmazken, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, kıdem ve çalıştıkları okul türü değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur.



Anahtar Kelimeler : İş Doyumu, Okul Öncesi, Öğretmen

Sayfa Sayısı : XVI + 114

Danışman : Doç. Dr. İbrahim GÜL

İkinci Danışman :

**JOB SATISFATION LEVELS OF PRESCHOOL TEACHERS
(SAMSUN PROVINCE SAMPLE)**

MS Thesis

ESRA SUIÇMEZ

ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

JUNE, 2019

ABSTRACT

Preschool education is very important in terms of being the foundation of an individual's life. One of the most important elements in pre-school education activities is the teacher. It can be said that the satisfaction of teachers' job satisfaction while carrying out their duties in business life has an effect on the overall education system, especially the preschool children. They bring to the preschoolers the skills of love, trust, creativity and problem solving, and assume responsibility for preparing them for the next level of education and, in fact, for life. In order for the preschool teachers to undertake such an important task to fulfill them in full, he must first obtain his job satisfaction. The research method is a descriptive survey model which is one of the general survey models. The research population is preschool teachers working in the central districts of Samsun. In the research, the whole universe was tried to be reached and no way of creating a sample was made. The data were collected with the contribution of 498 preschool teachers working in the central districts of Samsun, Ilkadım, Atakum, Canık and Tekkeköy. "Personal Information Form" and "Job Satisfaction Survey (JSS)" developed by Spector (1985) and adapted to Turkish by Yelboğa (2009) were used for data collection. Descriptive statistics were obtained by using SPSS 14.0 statistical program. According to the results of the study, job satisfaction levels of pre-school teachers were found as $X = 3.76$. This value shows that job satisfaction levels of preschool teachers are slightly above average. In terms of factors affecting job satisfaction, "Salary" factor is the lowest satisfaction factor with $X = 2.57$. After the salary factor, "Promotion Opportunities" factor is taken as X

= 2.81. This shows that preschool teachers are not satisfied with their job in terms of salary and promotion opportunities. The factor with the highest level of job satisfaction of preschool teachers is “Work Itself” with $X = 5.00$. This value shows that teachers are satisfied with the job itself and they are doing their job. When the job satisfaction levels of the pre-school teachers differ according to their demographic characteristics, there are no significant differences according to the age, educational status, seniority, working hours of the participants and the type of school they work, there was a significant difference in terms of gender and the type of learning graduated. When we look at the sub-dimensions of job satisfaction, there is no significant difference in terms of working time in the same school, significant differences were found in terms of gender, age, educational status, seniority and the type of school they work.



Key Words : Job Satisfaction, Preschool, Teacher

Number of Pages : XVI + 114

Advisor : Assoc. Prof. Dr. İbrahim GÜL

Co-advisor :

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI.....	II
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	III
KABUL VE ONAY	IV
TEŞEKKÜRLER	VI
ÖZ	VII
ABSTRACT	IX
İÇİNDEKİLER	XI
TABLolar LİSTESİ.....	XIII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XV
SİMGELER VE KISALTMALAR	XVI
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
I. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	4
1.3 Araştırmanın Önemi	4
1.4 Sayıtlar	5
1.5 Sınırlılıklar	5
1.6 Tanımlar.....	5
İKİNCİ BÖLÜM.....	7
II. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1 Okul Öncesi Eğitim	7
2.1.1 Okul Öncesi Eğitimin Gerekliliği.....	7
2.1.2 Okul Öncesi Eğitimin Amaçları	9
2.1.3 Okul Öncesi Eğitimin Önemi.....	10
2.1.4 Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi.....	13
2.1.5 Okul Öncesi Dönem Çocuğunun Özellikleri	21
2.1.6 Okul Öncesi Eğitim Programı	24
2.1.7 Okul Öncesi Eğitim Ortamları.....	30
2.1.8 Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Personel.....	34
2.1.9 Okul Öncesi Eğitimde Aile.....	38
2.2 İş Doyumu	41
2.2.1 İş Doyumunun Tanımı	42
2.2.2 İş Doyumu Kavramının Tarihsel Gelişimi	42
2.2.3 İş Doyumu İle İlgili GÜdülenme Teorileri.....	43

2.2.4 İş Doyumunu Etkileyen Etmenler	53
2.2.5 İş Doyumu İle İlgili Kavramlar	56
2.4.6 İş Doyumunun Önemi	58
2.2.7 İş Doyumunun ve Doyumsuzluğunun Sonuçları	59
2.2 Öğretmenlerin İş Doyumu	61
2.3.1 Yurt İçinde Öğretmenlerin İş Doyumu İle İlgili Araştırmalar	64
2.3.2 Yurt Dışında Öğretmenlerin İş Doyumu İle İlgili Araştırmalar.....	67
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	69
III. YÖNTEM.....	69
3.1 Araştırmanın Modeli.....	69
3.2 Evren ve Örneklem	69
3.3 Veri Toplama Araçları.....	70
3.4 Verilerin Analizi ve Yorumu	72
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	74
IV. BULGULAR.....	74
4.1 Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular.....	74
4.2 Öğretmenlerin İş Doyumlarına İlişkin Bulgular	75
4.3 Araştırmanın Bağımsız Kategorik Değişkenlerine Göre “İş Doyum Ölçeği” Alt Boyut Farklılıklarına İlişkin Bulgular	78
BEŞİNCİ BÖLÜM	91
V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	91
5.1 Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeylerine İlişkin Alt Değişkenlere Ait Sonuçlar ve Tartışma.....	91
5.1.1 Cinsiyet	92
5.1.2 Yaş.....	93
5.1.3 Eğitim Durumu	93
5.1.4 Mezun Olunan Öğrenim Türü	94
5.1.5 Meslekteki Kıdem	95
5.1.6 Okuldaki Kıdem	95
5.1.7 Okul Türü.....	95
5.2 Öneriler	97
5.2.1 Eğitim Öğretim Uygulayıcılarına Öneriler	97
5.2.2 Araştırmacılara Öneriler	98
KAYNAKÇA	99
EKLER.....	109

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Okullaşma Oranları Bakımından Okul Öncesi Eğitimin Karşılaştırılması (OECD, 2018)	15
Tablo 2: Okul öncesi eğitim kurumlarının okul türlerine göre okul/şube, öğrenci, öğretmen ve derslik sayısı (MEB, 2018, s. 66)	21
Tablo 3: Herzberg'in İki Etmen Teorisi (Gordon, 1991, s.143)	47
Tablo 4: Dört Teorideki İhtiyaçların Karşılaştırılması (Gordon, 1991, s. 134)	50
Tablo 5: Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumun Bulunduğu İlçe Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları	69
Tablo 6: "İş Doyum Ölçeği" Toplam Puanlarının Dağılımı	72
Tablo 7: Öğretmenlerin Demografik Bilgilere İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları (n=498).....	74
Tablo 8: "İş Doyum Ölçeği" Toplam ve Alt Boyutları Toplamlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	76
Tablo 9: "İş Doyumu Ölçeği " Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri (n=498)	77
Tablo 10: Cinsiyet Değişkenine Göre "İş Doyum Ölçeği" Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar	78
Tablo 11: Yaş Değişkenine Göre "İş Doyum Ölçeği" Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar	80
Tablo 12: Yaş Değişkenine Göre "İş Doyum Ölçeği" İletişim Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar.....	81
Tablo 13: Eğitim Değişkenine Göre "İş Doyum Ölçeği" Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar	82
Tablo 14: Öğretim Değişkenine Göre "İş Doyum Ölçeği" Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar	83
Tablo 15: Kıdem Değişkenine Göre "İş Doyum Ölçeği" Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar (ANOVA).....	84
Tablo 16: Kıdem Değişkenine Göre "İş Doyumu Ölçeği" Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	85
Tablo 17: Görev Yapılan Kurumdaki Kıdem Değişkenine Göre "İş Doyum Ölçeği" Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar (ANOVA)	86

Tablo 18: Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre “İş Doyumu Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar (ANOVA).....	87
Tablo 19: Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre “İş Doyumu Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	89



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	45
Şekil 2: Aldrefer'in İhtiyaçlar Hiyerarşisi.....	48
Şekil 3: Beklenti Teorisi.....	51
Şekil 4: Locke'un Amaç Teorisi	53



SİMGELER VE KISALTMALAR

Ark	Arkadaşları
DEHB	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
Doç. Dr.	Doçent Doktor
Dr. Öğr. Üye.	Doktor Öğretim Üyesi
EURYDICE	Avrupa Eğitim Bilgi Ağı
JSS	Job Satisfaction Survey
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OBADER	Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OMEP	Dünya Okul Öncesi Eğitim Örgütü
Ort.	Ortalama
OSB	Otizm Spektrum Bozukluğu
s.	Sayfa
sır.	Sıralama
std.	Standart
Top.	Toplam
vd.	Ve diğerleri
Ort.	Ortalama

BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve konuyla ilgili kavramların tanımları verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Çalışma hayatı insanların yaşamında önemli bir yer tutar. Çalışanlar günlük yaşantılarının büyük bir kısmını iş hayatlarını planlayarak geçirirler. Bireylerin çalıştıkları yerdeki olumsuz yaşantıları onların iş hayatını olumsuz olarak etkiler. Bu olumsuzlukların başında, toplumsal rollerin değişmesi, kişilerin birbirleriyle ilişkilerinde anlaşmazlıklar yaşaması, işyerlerinde rekabetin ön plânda olması ile birlikte bireylerin kendini kanıtlama savaşı, beklentilerinin üst seviyelerde oluşu gibi etmenler gelmektedir (Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin, 2007). Bu nedenlere dayalı olarak iş doyumunu ile kişinin yaşamdan elde ettiği memnuniyet arasında yakın bir ilişki olduğu söylenebilir.

İnsanlar bir işi zorunlu olarak yapmak yerine, kendilerinin gerekli gördüğü işleri yapma eğilimindedirler. Yani kendilerinin yapmak istedikleri işten diğer bir değışle isteyerek yaptıkları işten daha çok keyif almaktadırlar. İnsanı kendiliğinden çalışmaya yöneltmenin en etkili yolu, onun yapacağı işi benimsemesini sağlamak, durağan ve sıradanlıktan kurtarmaktır. Kişinin işinden zevk alması ve doyuma ulaşma oranının artması, işyerinde kendini yenileme imkanını bulması ve işyerinde kendini değerli hissetmesi onun işindeki istekliliğini ve bununla bağlantılı olarak başarısını arttıracaktır (Yıldırım, 2001).

İş doyumunu kavramı, çalışanların kişisel özelliklerinin ve işyerinde içinde buldukları grupların, elde edilen başarı ile uyumlu olması ve çalışan/işveren anlaşmazlıklarının ortadan kaldırılması gerekliliğinden ortaya çıkmıştır. Bu nedenle iş doyumunu tarihsel gelişimi içinde psikolog, sosyolog ve örgüt bilimciler gibi çok çeşitli disiplindeki araştırmacılar tarafından ortaya atılmış ve incelenmiş bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Sun, 2002).

İnsanların iş yaşantılarında doyuma ulaşmış olmaları, çalışanın davranışlarını ve işe karşı tutumlarını etkilemektedir (Başaran, 2006). Bu nedenle çağdaş yönetim teorilerinde iş doyumu kavramı önemli bir yer tutar. İş doyumu, iş hayatında başarı ve verimlilik gibi faktörleri etkileyen, sosyal bir sorumluluk, ahlaki bir gerekliliktir. Kişi hayatının önemli bir kısmını işte geçirmektedir. İş hayatının sorunsuz olması bu bakımdan çok önemlidir. İnsanın genel fiziki durumunun iyiliğini gösteren sağlık ne kadar önemli ise, iş doyumu da kişinin işe karşı olan genel durumunu yansıttığı için o kadar önemlidir. Tıpkı sağlık durumu gibi iş doyumu da önem, tanı ve tedavi gerektirmektedir (Sevimli ve İşcan, 2005). Bu durum iş doyumunun bireylerin iş yaşamında ne kadar önemli bir faktör olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. İşinden doyum sağlayan öğretmenlerin daha verimli bir şekilde çalışacakları ve işlerini zevkle yapacakları bir çok araştırmada dile getirilmektedir (Banerjee, Stearns, Moller ve Mickelson, 2017; İngusci, Callea, Chirumbolo ve Urbini, 2016).

İşgörenin işine karşı hissettiği olumlu ya da olumsuz duyguları ifade eden iş doyumu, her işgören gibi okul öncesi eğitim işgörenleri olan okul öncesi öğretmenleri için de önem arz etmektedir.

Okul Öncesi eğitim kurumlarına olan ihtiyacın artmasında, kadının iş hayatına daha yoğun bir şekilde girmeye başlamasının önemli bir etkisi olduğu görülmektedir. Günümüzde bu gerekçenin yanı sıra, şehir yaşamında çocuk oyun alanlarının giderek azalması, çocuğun erken eğitiminin önemli olduğunun farkına varılması, çocukların yaşlılarıyla oynama ihtiyaçlarının artması gibi nedenler, anne çalışmasa bile okul öncesi eğitim kurumlarına olan ilgiyi arttırmaktadır (Oktay, 2002).

Diken'e (2018) göre, doğum öncesi ve doğum sonrası ilk yıllarda çocuğun gelişimi çok hızlıdır. Çocukların sağlıklı bir şekilde büyüyerek onları gelişimsel olarak destekleyen yaşantılar geçirmesi gereken okul öncesi dönem, ilerleyen yıllardaki yaşamının temelini oluşturmaktadır. Birçok kişi tarafından kabul edildiği üzere, çocukların okul öncesi dönemi olarak kabul edilen 0-6 yaş döneminin bireyin geleceğini yönlendirmede önemli olduğu gerçeği, çoğunlukla herkes tarafından bilinmektedir. Başal'a (2005a) göre, okul öncesi dönemde çocuğun edindiği temel bilgi, beceri ve tutumlar, onların kişilik gelişimini etkileyerek ileriki yıllardaki hayatını da etkilemektedir. Yani insanlar hayatları boyunca edindikleri görgü ve

tecrübelerin temelini büyük bir çoğunlukla okul öncesi dönemde atmaktadırlar. Bu dönem; çocuklarda zihinsel gelişim, dil gelişimi, psikomotor gelişim, sosyal gelişim, duygusal gelişim ve özbakım becerilerinin gelişimi gibi dönemleri içine almaktadır. Bundan sonra edinilen beceri ve eğitimler bu dönemde edinilenlerin üzerine inşa edilmektedir. Bu becerilerin planlı ve programlı bir şekilde çocuklara kazandırılmasında okul öncesi eğitim kurumlarının önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir.

Çocukların bu dönemde aldıkları eğitimin kalitesini belirleyen unsurlar arasında; kurumun yeterliliği ve eğitime bakış açısı olduğu kadar, bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin işini severek yapması ve yaptığı işten doyum sağlaması gibi hususlar da yer almaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında, eğitim ve öğretim işlerini yürütenler okul öncesi eğitimi öğretmenleridirler. Öğrencilerin, aldıkları eğitimden en etkin şekilde faydalanmaları ile onların öğretmelerinin işinden elde ettikleri doyum arasında doğru bir orantı vardır. Öğretmenler, bir yandan eğitim-öğretim ile ilgili görevlerini yürütürken diğer yandan da yöneticileri, iş arkadaşları, öğrencileri, aileler, okul personelleri ve okul çevresi ile olumlu ilişkiler içinde olmak durumundadır. Öğretmen, iş yaşamında bu derecede çok yönlü ilişkiler kurma gerekliliğinden kaynaklanan, devamlı olarak diğer insanlarla yüz yüze çalışmak durumundadır (Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin, 2007). Okul öncesi öğretmenlerin işlerinden elde ettikleri doyum ne derece yüksek olursa, performansları, verimlilikleri, işlerini yaparken hissettikleri mutluluk o derece fazla olacaktır. Bununla birlikte, işlerinden doyum sağlayamayan öğretmenler, işlerini yaparken mutsuz olacaklar ve verimlilikleri düşecek, işten ayrılma, devamsızlık gibi durumlar artacak ve buna bağlı olarak öğrenciler de bu durumdan olumsuz yönde etkileneceklerdir.

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerin iş doyum düzeylerini etkileyen etmenlerin neler olduğu saptanmaya çalışılmıştır. Böylece ilgili kişilerin konuya dikkatleri çekilerek bir farkındalık oluşturulmaya çalışılmıştır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Samsun ili merkez ilçelerinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini etkileyen etmenlerin belirlenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu hangi düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri;
 - a) cinsiyet,
 - b) yaş,
 - c) eğitim durumu,
 - d) mezun olduğu öğretim türü,
 - e) öğretmenlik kıdemi,
 - f) çalıştıkları okuldaki kıdem,
 - g) çalıştıkları okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Bütün insanlar hayatlarından memnun olmak isterler ve bunun için değişik yöntemlerle bunu sağlamaya çalışırlar. Bireyin mutlu olabilme yollarının başında onun çalışma hayatı gelmektedir. Bireyin kendine uygun gördüğü ve uyum sağladığını düşündüğü işi, onun mutluluğunun yapı taşlarından birisi olacaktır. Çünkü bireyin yaptığı iş, onun sosyal statüsünü, ekonomik düzeyini ve yaşam standardını belirlemede önemli bir etken olarak görülmektedir. Bu nedenle, bireyin yaptığı işten doyum sağlaması veya sağlamaması önemlidir. İşgörenin işinden elde ettiği doyum, onun örgütsel amaçlara ulaşılması yolunda, faaliyet ve çabalarında doğrudan etkili olmaktadır (Değirmenci, 2006). İnsanların iş yaşantılarında doyuma ulaşmış olması, çalışanların davranışlarını ve işe karşı tutumlarını etkilemektedir.

Çağdaş yönetim teorilerinde iş doyumunu kavramı önemli bir faktördür. İş doyumunu, iş hayatında başarı ve verimlilik gibi faktörleri etkileyen, sosyal bir sorumluluk, ahlaki

bir gerekliliktir. Bununla birlikte iş hayatı da insan yaşamında önemli bir yere sahiptir. Kişi yaşamında, hayatının önemli bir kısmını işte geçirmektedir. Bu nedenle iş hayatının sorunsuz olması çok önemlidir. Bunun temin edilmesi yönünde en önemli görev okul yönetimine düşmektedir.

İş doyumunun artırılması, bireyin işinden bekledikleriyle bireyin yaptığı işten kazandıkları arasında paralelliğe bağlıdır. Beklentiler ve kazanımların birbirini dengelediği yerde, birey yaptığı işten hoşnut olacaktır. İşinden mutluluk duyan bireyin iş doyumunu yüksek olur ki bu da bireyin işine karşı olumlu bir tutum geliştirmesine yardım eder. Özetle, eğitim hayatının temelini oluşturan okul öncesi eğitimde, en önemli faktörlerden birisi olan, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin iş doyumunun hangi düzeyde olduğunun ortaya çıkarılması önemli görülmüştür.

1.4 Sayıtlar

Bu araştırma aşağıdaki varsayımlara dayalı olarak gerçekleştirilmiştir:

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin anketteki maddeleri samimi, doğru ve tarafsız olarak cevapladıkları kabul edilmiştir.
2. Veri toplama aracının geçerliliği ve güvenilirliği yeterlidir.
3. Öğretmenlerin iş doyumunu düzeyi bilimsel olarak ölçülebilen bir kavramdır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Yapılan araştırma; 2018-2019 öğretim yılı, Samsun ili merkez ilçelerde görev yapan okul öncesi eğitim öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma öğretmenlerin yalnız “iş doyumunu” düzeylerinin belirlenmesiyle sınırlıdır.
3. Araştırma; kullanılan istatistiksel yöntemlerle sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim: “Çocuğun doğumundan, 6 yaşına kadar geçen yılları içeren, gelişim düzeylerini ve bireysel özelliklerini dikkate alan, bilişsel, sosyal duygusal, motor ve dil gelişimlerini ve özbakım becerilerini destekleyen, onlara uyarıcılardan zengin çevre imkanları sağlayan ve onların kültürleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren, ayrıca çocukları bir sonraki eğitim kademesi olan ilkokula hazırlayan,

temel eğitim sistemi içinde yer alan sistemli ve bilinçli bir eğitim türüdür” (Akduman, 2010, s.3).

İş Doymu: İş doymu, işe karşı hissedilen olumlu ya da olumsuz kişisel duyguların derecesidir (Schermerhorn, Hunt ve Osborn, 1997).

Güdülenme: “Güdü bireyin eksiklik ya da yokluğunu hissettiği şeyden ötürü içinde bulunduğu gerilimin dengelenmesi yönünde bireyi harekete geçiren etkidir” (Yıldırım, 2001, s.74). Güdülenme ise bir amaca ulaşmak için çaba harcamak ve sürdürmektir (Başaran, 1991).



İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde, okul öncesi eğitim, iş doyumu ve öğretmenlerin iş doyumu konuları hakkında kuramsal bilgiler yer almaktadır.

2.1 Okul Öncesi Eğitim

Bu bölümde okulöncesi eğitimin gerekliliği, amaçları, önemi, tarihsel gelişimi, okul öncesi dönem çocuğunun özellikleri, okul öncesi eğitim programı, okul öncesi eğitim ortamları, okul öncesi eğitim kurumlarında personel, okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği başlıklarına yer verilmiştir.

2.1.1 Okul Öncesi Eğitimin Gerekliliği

Okul öncesi eğitim, 0-6 yaş aralığındaki çocuklara onların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, bol uyaranlı çevre hazırlaması, onları tüm gelişim alanları bakımından desteklemesi, kendilerini yaşadıkları toplumun birer bireyi olarak ifade etmelerine olanak sağlaması ve ilkokula hazırlaması açısından çok önemlidir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013).

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu günden, 72 aylık olana kadar geçen süreyi kapsayan, bireysel özelliklerine ve gelişim düzeylerine uygun, motor, bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimlerini destekleyen, onlara uyaran açısından zengin ortam sağlayan ve onları yaşadıkları toplumun kültürel değerleri ve özelliklerini benimsemesi için en iyi biçimde yönlendiren, çocukları ilköğretime hazırlarken temel eğitimin bütünlüğü içerisinde yer alan bilinçli ve sistemli bir eğitim sürecidir (Akduman, 2010).

Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü Daire Başkanlığı görevini yapmış olan Nahide Yılmaz (2005), okul öncesi eğitimi, 0-72 aylık çocukları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda tüm gelişim alanlarında destekleyen, yaratıcılığını arttıran, akıl yürütme süreçlerinde onlara yardımcı olarak duygusal gelişimini ve algılama becerilerini arttıran, kendilerini ifade etme becerilerini ve öz denetimlerini kazandıran sistemli bir eğitim süreci olarak tanımlamaktadır.

Oğuzkan ve Oral'a (2003) göre okul öncesi eğitim, çocukluk yıllarında doğumdan başlayıp ilkokula kadar olan yaşı içine alan, bu yaş çocuklarının gelişimsel özelliklerini ve bireysel özelliklerini dikkate alan, onlara zengin uyarıların bulunduğu bir çevre sunan, toplumsal özellikleri ve kültürel değerleri de göz önünde bulundurarak onları en iyi şekilde yönlendiren eğitim sürecidir.

Tüm bu tanımlardan yola çıkılarak Kuru Turaşlı'ya göre (2012) okul öncesi eğitiminin özellikleri aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır:

- ◆ Çocuğun doğumundan 6 yaşına kadar olan zaman dilimini içine alır.
- ◆ Çocuğun bütün gelişim alanlarını desteklemeye yöneliktir.
- ◆ Çocuğun gelişimsel özelliklerini ve bireysel farklılıklarını dikkate alır.
- ◆ İlköğretimde çocuğun ihtiyacı olan bilişsel ve sosyal duygusal becerilere ulaşarak, sahip olduğu yeterlilikleri ortaya çıkarmasını, geliştirmesini ve kendini ifade etmesini amaçlar, yani ilköğretime hazırlar.
- ◆ Çocuğun içinde yaşadığı toplumun kültürünü ve değerlerini anlamasını, uygulamasını ve bu yolla yaşadığı topluma uyum sağlamasını gözetir.
- ◆ Tüm bunlara olanak sağlayan gerekli donanıma sahip uygun bir ortam olanağı sunar.
- ◆ Planlı ve sistemli bir şekilde, okulöncesi eğitim kurumlarında, ailede ya da alternatif programlarda verilen bir eğitim sürecidir.

Bu tanımlara göre okul öncesi eğitim, bireylerin 0-6 yaş dönem içerisinde gelişimsel özelliklerini ve bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak, fiziksel, duyuşsal, sosyal, zihinsel ve dil gelişimlerini destekleyen, içinde buldukları toplumsal ve kültürel özellikleri benimsemesini sağlayan aynı zamanda onlara zengin uyarıcı çevre olanağı sunarak ilköğretimde ihtiyaç duyacakları becerileri kazandırmayı amaçlayan planlı ve sistemli eğitim sürecidir.

2.1.2 Okul Öncesi Eğitimin Amaçları

Okul öncesi dönemde çocuğun öğrenme potansiyeli çok büyüktür. Bu nedenle bu dönemde geçirilen kaliteli bir eğitim hayatı çocuğun tüm yaşamına etki eder. Dünya Okul Öncesi Eğitim Örgütü (OMEP)'nün başkanlığını uzun süre yapmış olan Mialaret'e göre okul öncesi eğitimin amaçları üç ana başlık altında toplanır. Bunlar, çalışan anneler için çocuğun bakımının sağlanması, farklı sınıflardan çocukların eğitim hakkına sahip olması gibi toplumsal amaçlar, iletişim, kavrama ve çevrenin farkında olma gibi eğitici amaçlar, çocuğa verilen eğitimin onun gelişim alanlarını desteklemesi gibi çocuğun gelişimi ile ilgili amaçlardır. Bu amaçlar ülkeye, topluma hatta aileye göre bile çeşitlilik gösterebilir (Mialeret, 1977). Okul öncesi eğitimin amaçları uygulandığı ülkenin temel eğitim felsefesine göre şekillenir. Hemen hemen her ülkede çocuk ve toplum yararını gözeten amaçlara uygun olarak yürütülen okul öncesi eğitim ülkemizde de bazı amaçlar gözetilerek yürütülmektedir.

MEB Okul Öncesi Eğitimi Programında (2013), okul öncesi eğitimin amaçlarından bahsedilmektedir. Programa göre okul öncesi eğitimin amaçları özetle; çocukların iyi alışkanlıklar kazandırmak, bedensel, zihinsel ve duyu gelişimlerini sağlayarak onları ilkokula hazırlamak, ayrıca her çocuğun ortak yetiştirme ortamına sahip olması için elverişsiz şartlardan gelen çocuklar için ortak bir eğitim alanı oluşturarak çocukların Türkçeyi güzel ve doğru konuşabilmelerini sağlamaktır. Buna göre ülkemizde uygulanan okul öncesi eğitimin amaçları toplumsal uyum, bireysel özelliklerin geliştirilmesi, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanarak ortak bir yetiştirme alanının oluşturulması ve yurt ve ulus sevgisi kazandırarak ana dili iyi şekilde kullanma becerilerini geliştirme üzerine belirlenmiştir.

Türkiye'de yukarıda belirtilen amaçlara uygun olarak okul öncesi eğitimde çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun, onların bireysel farklılıklarını gözeten, çocukları bütün gelişim alanlarında destekleyerek örgün eğitimin bir sonraki basamağı olan ilkokula hazırlayan, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin rehber, çocukların aktif olarak katılımının sağlandığı, çevre olanaklarının kullanımının üst düzeyde olduğu, çocuğun kendini gerçekleştirme imkanlarına fırsat verilerek okul aile işbirliğinin önemsendiği ve ailenin etkin katılımının olduğu eğitim ortamları ve eğitim süreçleri oluşturulmalıdır.

2.1.3 Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Okul öncesi eğitim çocuğun doğumundan ilkokula başlamasına kadar olan süreyi kapsayan bir eğitimidir. Bu çağda çocuğun doğasından gelen merakı ve öğrenme isteği en üst düzeydedir. Okul öncesi dönemde çocukların aldıkları eğitim onların tüm hayatlarına etki etmektedir. Okul öncesi dönemin kaliteli bir şekilde geçirilmesi çocuğun okul öncesi dönem boyunca sağlıklı ve dengeli beslenmesi, ona becerilerini geliştirici zengin uyarıcı çevre sağlanması ve iyi planlanmış öğrenme etkinlikleri ile mümkün olacaktır. Ayrıca bu dönemde edinilen deneyimler çocuğun tüm hayat boyunca okula, öğrenmeye ve sahip olduğu becerilere yönelik tutumlarına da etki edecektir. Çocuğun bu dönemdeki öğrenme potansiyelinin ne kadarını kullanabildiği ona sunulan olumlu çevre olanakları, nitelikli öğrenme yaşantıları, zengin dil uyarıcıları, bağımsızlığının ve keşfetme isteğinin desteklenmesi, sağlıklı sosyal ve duygusal yaşantıların çocuğa sunulması gibi etkenlerle doğru orantılı olarak artacaktır. Bu nedenle bu dönemde çocuğa sosyal, duygusal, zihinsel ve dil gelişimini sağlayacak özbakım becerilerini destekleyecek bir eğitim verilmelidir.

Oktay'a (2005) göre, okul öncesi dönem çocuğun gelişiminin en hızlı ve en kritik dönemidir. Bu dönemde sağlam temellere oturtulan beden sağlığı ve kişilik yapısının daha sonraki yıllarda da aynı yönde gelişmesi şansını artırmaktadır. Okul öncesi yıllar çocuğun kişilik oluşumu, beceri, temel bilgi, alışkanlık ve tutumların edinildiği ve geliştirildiği en önemli yıllardır. Okul öncesi dönemde çocuğa kazandırılan davranışlar, onların kişilik gelişimini etkileyerek ileriki yıllarda öğrenim hayatlarını da şu ya da bu yönde etkiler. Bu nedenle bu dönemde çocuğun eğitimi rastlantılara bırakılmamalı, ciddiyetle ele alınarak, eğitimlerinde bilimsel yöntemlerden faydalanılmalıdır. Ancak bunlar yapılırken ortak gelişim özelliklerinin yanı sıra her çocuğun kendine özgü gelişiminin bireysel olduğu da unutulmamalıdır (Başal, 2005b).

Arı'ya (2005) göre, yetersiz bakım, sağlıklı olmayan çevre şartları ve düşük ekonomik düzey nedeniyle risk altında olan çocuklar, okul öncesi eğitimin gerekliliğini ortaya koyan bir olgudur. Tüm eğitim sisteminin en önemli ve can alıcı basamağı olan okul öncesi eğitim, rastlantılara bırakılmayacak kadar ciddi, sistematik ve bilimsel bir planlama ile yürütülmesi gereken bir süreçtir.

Okul öncesi eğitim çocuklar arasındaki sosyal eşitsizlikleri ortadan kaldırmasının yanı sıra sonraki eğitim kademelerinde önemsenmesi gereken birçok gelişim alanında da şartları elverişsiz çevrelerden gelen çocuklara fırsat eşitliği sağlamaktadır (Lokumcu Tozar, 2011). Eğitimde fırsat ve imkan eşitliğini sağlamaya yönelik bu tür çalışmalar bundan sonraki eğitim kademelerine olumlu bir etki yapacaktır.

Okul öncesi eğitimin nitelikli olmasını etkileyen birçok etmen vardır: Anne babanın okul öncesi eğitime karşı tutumu, öğretmen nitelikleri, araç gereç donanımı, zengin ve nitelikli şekilde planlanmış eğitim süreçleri, fiziki koşullar ve çocuğun okula karşı tutumu okul öncesi eğitimin niteliğini etkileyen önemli etmenlerdir. Ancak bu etmenler bunlarla sınırlı değildir.

Okul öncesi eğitimde anne- baba tutumları da önemli yer tutar. Anne babanın çocuğa kazandırdıklarını geliştirmesi, çocuğun eğitiminde hatalı davranışlarının etkilerini azaltacağı ve ailenin yetersiz kaldığı durumlarda eksiklerini tamamlamada onlara yardımcı olacağı için okul öncesi eğitimin niteliği göz ardı edilmemesi gereken bir durumdur (Başal, 2005b).

Okul öncesi dönemde nitelikli bir okul öncesi eğitim alan çocuklar ile bu eğitim baamağından mahrum kalan çocuklar arasında belirgin farklar görülmektedir. Okul öncesi eğitim dönemini sağlıklı bir şekilde atlatan çocuklar sonraki eğitim yaşantılarında bunun olumlu etkilerini görmektedirler. Okul öncesi dönemi verimli geçiren çocuklar mutlu, bağımsız, üretken, yeniliğe açık bireyler olarak yetişirler (Aral, Kandır ve Yaşar, 2001).

Okul öncesi dönemde çocuğun gelişiminin çok hızlı olmasına karşın çocuklar bu dönemde kendilerini tanıyıp ifade etmekte zorlanabilirler. Bu dönemde çocuklar kendilerini, çevreyi ve içinde yaşadığı toplumu tanıması konusunda, evde anne babalarına, okulda ise öğretmen rehberliğine ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle, okul öncesi eğitimden yararlanamayan çocuklarda gelişim akranlarına göre daha geç olabilmekte ve çocuklar bu durumun olumsuz izlerini ömür boyu taşıyabilmektedirler (Sürmen, 2011).

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2018)'ın yayınladığı “Bir Bakışta Eğitim” raporundaki Türkiye başlığı altındaki 5 ana maddeden biri erken çocukluk eğitimi ile ilgilidir. Buna göre, okul öncesi dönem gelecekteki beceri gelişimi ve öğrenmeler için çok önemli olmasına rağmen Türkiye’de hala çok az sayıda öğrenci okul öncesi eğitimden faydalanabilmektedir. Türkiye’de 3 yaşından itibaren çocukların okul öncesi eğitime katılımları %24’lük oranla , %76’lık oranıyla karşılaştırıldığında bunun çok altında olduğu görülmektedir. Bu oran 4 yaşındaki çocuklarda, OECD ortalamalarında %87 iken Türkiye’de sadece %34’tür. 5 yaş çocuklarında ise OECD ortalaması %95 iken Türkiye’de bu oran %70 civarlarındadır. Rapora göre, çocukların okul öncesi eğitim almaları onları daha sonraki örgün eğitim kademelerine hazırlamakta ve bu eğitim kademelerinde başarılı olmalarını etkileyerek fırsat eşitliği sağlayıp daha iyi okul çıktıkları edinmelerine etki etmektedir.

Yılmaz (2005), okul öncesi eğitimin önemini üç maddede özetlemiştir:

- ◆ Toplumların sosyal, ekonomik, kültürel ve politik yapılarını oluşturan özelliklerin eğitimle edinildiğinden yola çıkılarak, her yönden üstün, sağlıklı ve olumlu davranışlara sahip çocukların yetiştirilmesi için erken yaşta eğitime başlanmalıdır.
- ◆ Yapılan araştırmalara göre, okul öncesi eğitim alan çocukların daha sonraki okul yaşantılarında yaşlılarından daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur.
- ◆ 0-72 ay dönemi çocuğun öğrenmesinin en üst düzeyde olduğu, temel becerilerin kazanıldığı ve bilişsel yeteneklerinin en hızlı geliştiği dönemdir.

Yavuzer’e (2005) göre, eğitim çocuğun doğduğu andan itibaren ailede başlar, okulda ve okul dışında yapılan eğitim öğretim faaliyetleri ile hayat boyu devam eder. Bu nedenle gelişimin en hızlı olduğu okul öncesi dönemde çocuğun aldığı eğitimin onun tüm eğitim hayatını hatta yaşamlarının tamamını etkilemektedir. Okul öncesi dönemde alınan eğitim ne kadar nitelikli ise çocuğun yaşamına sağladığı katkı da o kadar olumlu olacaktır. Başaran’a (2006) göre, çocuğun kişilik gelişiminde okul öncesi dönem çok önemlidir. Bu dönemde, çocuklara örgün eğitim olanakları sağlanmalıdır. Başaran (2006), özellikle çalışan annelerin çocuklarına, elverişsiz

şartlarda yaşayan ailelerin çocuklarına, korunma ve özel eğitim ihtiyacı olan çocuklara okul öncesi eğitim sağlamayı ulusal bir görev saymaktadır.

Tos (2001), okul öncesi dönem çocuklarının eğitsel ve bilimsel özelliklere sahip bir ortamda, alanında uzman yetenekli öğretmen, yönetici ve personellerle verimli plan ve programlar uygulanarak yetiştirilmelerini, onların korunma, yetişme, gelişme ve olgunlaşmalarını sağlayarak bir sonraki eğitim basamağı olan ilkokula hazır olmalarını sağlamanın gerekliliğini savunmaktadır.

Oktay (1990), bugünkü bilimsel ve teknolojik gelişmelerin ışığında, çocukların ihtiyaçlarını karşılayabilmenin sadece ailenin başarabileceği bir durum olmadığını belirtmektedir. Bu nedenle, okul öncesi eğitim kurumları, 21. Yüzyıl becerilerine sahip, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, girişimci, meraklı, sorgulayan, problem çözme becerilerine sahip, kendini gerçekleştirebilen, üreten, özdenetim sahibi, kendi haklarına sahip çıkan ve başkalarının haklarına saygılı olan bireyler yetiştirmek durumundadır (Oktay, 2001).

2.1.4 Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi

İnsanlığın ilk dönemlerinden bu yana eğitim kavramı çok fazla değişikliğe uğramıştır. Tarihin bilinen ilk çağ düşünürlerinden olan Plato ve Aristo eğitimin, erken yaşlardan itibaren ailede başladığını öne sürmüşlerdir. Bu eğitim çocuğun özelliklerine ve bu özelliklere uygun eğitim ortamları oluşturmaya yönelik olması gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Orta çağda dinin etkisi ile birlikte batıda eğitim konusunda radikal değişimler öne çıkmaya başlamıştır. Avrupa'da eğitimin amacının çocuğun tam itaat ederek onu disipline etme olduğu düşüncesi benimsenmiştir. Aynı döneme denk gelen zamanlarda İslam dünyasında ise Farabi, İbn-i Sina gibi düşünürler, eğitimde çocuğun özelliklerine dikkat edilmesi gerekliliği üzerinde durmuşlardır (Aytaç, 1972). İbn-i Sina (980-1037) çocuğun tanınarak yeteneklerinin keşfedilmesi gerekliliğini savunmuştur. Bu bir bakıma çocukların arasındaki bireysel farklara dikkat çeken çok önemli bir pedagojik ilkedir. Ayrıca çocuğun ilgileri konusuna dikkat çekerek çocuğun genel ve mesleki eğitiminde ilgilerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini savunmuştur. Her sınıftan ve statüden çocuğun eğitim alması gerektiğini vurgulayarak bugünkü çağdaş yaklaşımların fırsat eşitliği ilkesini çok daha önceden ileri sürdüğü görülmektedir (Akyüz, 1985).

Günümüzde, benimsenen eğitim temellerinin ortaya çıkışının 16.yüzyıl civarlarında olduğu ve günümüze kadar sistemli bir şekilde geliştiği kabul edilmektedir. 17. ve 18. Yüzyılda. John Amos Comenius, John Locke ve Jean Jacques Rousseau gibi düşünürler erken çocukluk eğitiminin çocuğun özelliklerine uygun, onun tabiatına saygılı bir eğitim olması gerektiğini benimsemişlerdir. Rousseau (1712-1778), çocukların özgürlüklerini savunarak, eğitimin en temel işlevini çocukların yaparak yaşayarak öğrenmelerine olanak sağlayan araç gereçlerle yapılmasını savunmuştur. Kendi yaşadığı dönemde düşünceleri fazla uygulama alanı bulamasa da ondan sonra gelen eğitimci ve düşünürler Rousseau'dan oldukça etkilenmişlerdir (Oğuzkan ve Oral 2003). 19.ve 20 yüzyılda ise Johann Heinrick Pastalozzi, Friedrich Frobel, John Dewey, Maria Montessori, Jean Piaget, Lev Semenovich Vygotsky gibi eğitimci ve düşünürler eğitime benzer bakış açısıyla bakarak çocuğu merkeze alan gelişim modellerini benimsemişler ve bu modellerin gelişimine katkıda bulunmuşlardır (Morrison,1988).

Çocuk gelişimi alanında yapılan ilk bilimsel kayıt, Pastalozzi'nin (1742-1827) kendi çocuğuna ait gözlemlerini paylaştığı çalışması kabul edilmektedir (Yavuzer, 2005). Alman Eğitimci Frobel'e (1782-1852) göre çocuklar bir "çiçek bahçesi" eğitimci de bahçivandır. Bundan yola çıkarak 1840 yılında "Kindergarten" adını verdiği anaokulunu açmış, okul öncesi dönemde çocukların uzman eğitimciler tarafından eğitilmesi gerekliliğini vurgulamıştır (Oğuzkan ve Oral, 2003). Montessori (1869-1952) Roma'da çocuk evini açmış ve çocukların 0-6 yaşta emici bir zihinsel yetiye sahip olduğunu savunarak çocukların gelişimi için kritik olan bu dönemde, onların önceden hazırlanmış bir çevrede, kendilerinin seçtiği sorumluluklar doğrultusunda onlara davranış ve çalışma özgürlüğü tanınması gerektiğini savunmuştur (Montessori,1966; Aktaran Başal, 2005b). Bahsedilen yaklaşımların okul öncesi eğitimdeki etkileri günümüzde halen hissedilmektedir. Çoğu okul öncesi eğitim kurumu tarafından bu yaklaşımların halen benimsenerek uygulandığı görülmektedir.

2.1.4.1 Dünya'da Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi dönemin farklı bir gelişim dönemi olarak ele alınması ile ilgili ilk bilgiler Eski Yunan'a kadar gitmektedir. Buna rağmen çeşitli düşünürlerin ilgi alanlarına girerek çocukluğun özel olarak ele alınması 16-17. Yüzyıllardan itibaren başlamıştır. Okul öncesi dönemin 20. Yüzyılda artık kesin olarak diğer dönemlerden ayrı

incelenmesi gerektiği ortaya konmuş ve bu dönem hem gelişim özellikleri hem de eğitim ihtiyaçları açısından ayrı ve özel olarak ele alınmaya başlanmıştır. Pek çok ülkede zorunlu eğitim sisteminin dışında yer almasına rağmen okul öncesi eğitim resmi eğitim basamaklarının bir parçası olarak kabul edilmektedir. Kimi ülkelerde okul öncesi dönem çocuğuna verilen eğitim, çocuğun daha kaliteli bir eğitim alması ihtiyacından doğarken bazı ülkelerde de kadının çalışması ile ilişkilendirilmektedir. Birçok ülkede okul öncesi eğitim kurumları kuruluş amaçları ile farklılık gösterdiği gibi, uygulanan program modelleri ve sağlanan finansman ile de farklılıklar göstermektedir (Oktay, 2002). Avrupa’da Birinci ve İkinci Dünya Savaşları sırasında ailesini kaybeden çocuklar, sanayileşmenin artışı ile iş hayatında kadınlara duyulan ihtiyaç, eğitim ve psikoloji çalışmalarının gösterdiği sonuçlar, çocuklukta edinilen yaşantıların ileride de bireyde etkili olması gibi sebepler okul öncesi eğitim kurumlarına verilen önemin artmasına sebep olmuştur (Güneş, 2010).

Okul öncesi eğitimin yurt dışındaki durumu çeşitli ülkeler açısından incelenmiş, tüm dünya ülkelerindeki duruma yer vermek burada olanaksız görüldüğünden, okul öncesi eğitim uygulamalarını karşılaştırma yapabilmek yönünden birkaçına değinilmekle yetinilmiştir. Aşağıda Tablo 1’de bu ülkelerin günümüzdeki okulöncesi okullaşma oranları verilmiştir.

Tablo 1: Okullaşma Oranları Bakımından Okul Öncesi Eğitimin Karşılaştırılması (OECD, 2018)

Bazı Ülkelerde Okul Öncesi Eğitimde Okullaşma Oranları				
Ülkeler	3 Yaş	4 Yaş	5 Yaş	3-5 Yaş Ort.
Almanya	90	96	96	95
Fransa	100	100	100	100
İngiltere	100	100	100	100
Japonya	84	95	95	91
İspanya	96	96	98	97
Avusturya	76	92	97	90
ABD	38	67	100	66
Türkiye	24	34	70	37
OECD Ort.	76	88	95	86

Aşağıda Tablo1’de yer verilen ülkelerde okul öncesi eğitim temel hatlarıyla incelenerek edinilen bilgiler aktarılmıştır.

Almanya’da okul öncesi eğitim kurumlarının amacı, çocuğun yaşadığı toplumun sorumlu bir üyesi olarak yetişmesidir. Okul öncesi eğitim özellikle 3-6 yaş kapsar. Bu kurumlarda çalışan öğretmenlere “eğitici” denir. Sınıflarında iki öğretmen bulunur. Bu

öğretmenler 1veya 2 yıl ya da 4 veya 4.5 yıl eğitim alırlar. Okul öncesi eğitim kurumları hem çocukların hem de ailelerin ihtiyaçlarını karşılayan programlar yürütürler (Oktay, 2002). Almanya’da 3 yaş altı çocukların okul öncesi eğitim kurumuna gitme oranı %37 civarındadır. 5 yaş çocuklarının öğrenim gördüğü anasınıflarında 10 çocuğa 1 öğretmen düşerken, daha küçük yaş gruplarında 5 çocuğa bir öğretmen düşmektedir (OECD, 2018).

Fransa’da 2005 yılından itibaren okul öncesi çağ çocuklarının neredeyse tamamı okul öncesi eğitim kurumlarına kayıtlıdır. Bu kurumlarda ortalama 23 öğrenciye bir öğretmen düşmektedir. 3 yaş altı çocuklarda okullaşma oranı %36 oranı ile %34 olan OECD ülkelerinin ortalamasından yüksektir. Okul öncesi dönem çocuklarının yaklaşık %87’si devlete bağlı kurumlarda eğitim görmektedirler (OECD, 2018). Bu bilgiler ışığında görülmektedir ki Fransa okul öncesi eğitim alanında nicelik açısından diğer OECD ülkelerine göre çok üst seviyededir. Fransa’da okul öncesi eğitimin amacı, annesi çalışan ve yetersiz şartlarda yetişen çocukların ilkokula hazırlanmalarını sağlamaktır. Ayrıca Fransa’da verilen okul öncesi eğitim ile özel eğitim gerektiren çocukların erkenden teşhis edilerek, tedavilerinin sağlanması da amaçlanmaktadır (Oktay, 2002).

İngiltere’de okul öncesi dönemde 3-5 yaş arası çocukların okullaşma oranı neredeyse %100’lük oran ile çok yüksektir ve okul öncesi eğitim kurumlarında ve okul öncesi eğitim programlarında çok fazla çeşitlilik söz konusudur. Bu çeşitlilik nedeniyle kurumlarda verilen okulöncesi eğitimin amaçları da farklılık göstermektedir. İngiltere’de merkezi olarak Eğitim ve İş Bulma Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı ve Sosyal Hizmetler bakanlığı, yerel olarak ise Yerel Eğitim otoriteleri okul öncesi eğitimden sorumludurlar. Kurumlarda görev alan okul öncesi öğretmenleri ise 4 yıllık üniversite ya da yükseköğretim mezunudurlar (OECD, 2018; Oktay, 2002).

OECD (2018) Bir Bakışta Eğitim Raporu’na göre Japonya da okul öncesi eğitimde okullaşma oranı %91 ile yüksek bir ortalamaya sahiptir. 3 yaş alt çocukların okullaşma oranı ise %23’tür. Japonya’da Eğitim Bakanlığına bağlı olarak 3-6 yaş çocukların eğitimini üstlenen okul öncesi eğitim kurumlarında bir sınıfta en çok 35 çocuk ve bir öğretmen bulunabilir. Japonya’da okul öncesi eğitimin amaçları, sağlıklı ruh ve beden gelişimini sağlamak, bağımsızlığın, başkaları ile uyumlu yaşayabilmenin ve ahlaklı düşünmenin temelini oluşturmak, doğa ve yakın çevreye karşı merak ve ilgiyi

artırmak, dil ile ilgili bilinç oluşturmak ve yaratıcılığı geliştirmektir (Japon Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı 1998; Akt: Sakai, 2016).

İspanyada okul öncesi eğitim 6 yaşa kadar olan dönemi kapsar ve 0-3 yaş ve 3-6 yaş olmak üzere iki aşama halinde verilir. Temel müfredatın amaçlarını, becerilerini, içeriğini ve değerlendirme ölçütlerini, okulun karşılanması gereken diğer gerekliliklerini düzenlemekten ilk aşamada Özerk Topluluklar, ikinci aşamada ise Eğitim Kültür ve Spor Bakanlığının sorumludur. İspanya’da okul öncesi eğitimin ikinci aşaması zorunlu olmamasına karşın devlet kurumlarında ve devlet tarafından finanse edilen özel kurumlarda ücretsizdir. İspanya’da okul öncesi eğitimin amacı çocukların sosyal, fiziksel, duygusal, zihinsel ve ahlaki olarak gelişimlerinin desteklenmesidir (Education Information Network in the European Community [EURYDICE], 2018).

Avusturya’da 3-6 yaş arası çocukların dâhil edildiği okul öncesi kurumlarında verilen eğitimin amacı, bu dönem çocuklarının bilişsel, sosyal, duygusal ve bedensel gelişimini sağlarken anne babaların da eğitimine destek olmaktır. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan öğretmenler ön lisans düzeyinde yetiştirilirler. Her sınıfta bir öğretmen ve bir yardımcı bulunur (Oktay, 2002).

ABD’de okul öncesi eğitim kurumlarının planlaması ve finansmanı devlet, yerel yönetimler ve dernekler ile sağlansa da okullar genellikle devlete bağlıdır ve amacı çocukları ilkokula hazırlamaktır. Bunun için el göz koordinasyonu geliştirme, söyleşi yapabilme, kitaplara ve okumaya karşı ilgi, geliştirme, konuşma eğitimi verme, sağlıklı olma, sözcük dağarcığını geliştirme ve vatandaşlık eğitimi etkinliklerine önem verilmektedir (Başal, 2005b).

2.1.4.2 Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim

Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimine bakıldığında Osmanlı Dönemi ve Cumhuriyet dönemi olarak ele almak daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

Osmanlı döneminde 1908 yılına kadar okul öncesi eğitim kavramına yer verilmemiştir. Ancak bazı kaynaklar o dönemde 4-6 yaş arası çocukların eğitim aldığı Sıbyan Mekteplerini ya da bazen 2-7 yaş arası çocukların da bulunduğu kimsesiz kız ve erkek çocukların yetiştirilmesi amacıyla açılan Daruleytamları okul öncesi eğitim kurumu

olarak nitelendirmektedirler. Ancak bu kurumlar günümüzdeki okul öncesi eğitimden ziyade, çocuk bakımı, korunması ya da oyalanması amacını taşımaktaydı. Osmanlı Devletinde 1908 yılından sonra bazı illerde özel anaokulları açılmaya başlanmıştır (Akyüz, 1996).

1913 yılında yürürlüğe giren Tedrisat-ı İbtidaiye Kanunu-u Muvakkati'nde (İlköğretim Geçici Yasası) ana okullar ve ana sınıfları ifadesine yer verilmiş olup ve 1915'te de Anaokulları yönetmeliği yayımlanmıştır (Başaran, 2006). 1912-1913 Balkan Savaşları nedeniyle, resmi anaokullarının açılması işlemi 1913 yılından sonra başlamıştır. Ancak bu kurumlarda iyi yetişmiş öğretmen bulmak çok zordu. 1914 yılında Osmanlı Devleti 10 tane "Çocuk Bahçesi" adı verilen anaokullarını açmak için bütçe ayırmıştır. Bu okullarda günümüzdeki fırsat eşitliği ilkesini karşılayacak şekilde elverişsiz şartlardan gelen çocukların eğitimine önem verilmiştir (Akyüz 1996).

1923 yılında Cumhuriyet ilan edildiğinde, Türkiye'de 80 civarında anaokulunda 136 öğretmenle, 5.880 çocuk eğitim görmekteydi (Yılmaz, 2005). Ancak savaştan çıkmış ve birçok açıdan zayıf düşmüş olan Türkiye Cumhuriyeti Devleti, 1928 yılında yapılan Harf Devrimi'nin de etkisiyle toplumun okuma yazma oranını arttırmak amacıyla, var gücünü ülkede ilköğretimi yaymaya harcamış, bu nedenle okul öncesi eğitim geri planda kalmıştır. 1930'lu yıllarda durum bu iken 1940'lı yıllarda devlet, özel ve devlet anaokullarının açılması için girişimlerde bulunmuştur. Ancak 1950'li yıllara gelindiğinde halen bu konuya gereken önemin verilmediği görülmüştür (Başaran, 2006).

Cumhuriyet döneminde okul öncesi dönem çocuğunun eğitimi ilk defa ailenin çocuğun eğitimi üzerinde yapması gerekenler başlığı altında, 1949'da IV. Milli Eğitim Şurası'nda ele alınmıştır. 1953 yılında toplanan V. Milli Eğitim Şurasında mekân ve ulaşım imkânları, kişisel girişimlere bırakılmış, okul öncesi eğitim kurumlarının açılması ile ilgili bazı hükümlere yer verilmiştir (Oktay, 1989). V. Milli Eğitim Şurası kararları pek işlerlik kazanamasa da 1961 yılında yayımlanan 222 sayılı "İlk Öğretim ve Eğitimi Kanunu" ile ilköğretim kurumları içinde okul öncesi eğitim kurumlarına isteğe bağlı olarak yer verilmiştir (Oğuzkan ve Oral, 2003).

Yabancı ülkelerdeki uygulamaların, istatistiksel verilerin ve tarihi gelişiminin incelenmesi açısından ülkemizde okul öncesi eğitimi etkili bir şekilde gündeme getiren

ve verilmesi gereken eğitimin niteliklerini belirten en somut çalışma 1962 yılında yapılan VII. Milli Eğitim Şurasında yer almaktadır. Bu gelişmeye bağlı olarak VII. Milli Eğitim Şurasından 4 ay sonra 16 Haziran 1962 tarihinde “Anaokulları ve Ana Sınıfları Yönetmeliği” yayımlanmıştır. Böylece resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarının yaygınlaştırılmasına çalışılmıştır (Oğuzkan ve Oral, 2003). Bu tarihten itibaren okulöncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştirmek amacıyla Kız Meslek Liselerinde Çocuk Gelişimi ve Eğitimi bölümleri açılmaya başlanmıştır (Poyraz ve Dere, 2003).

1973 yılında yayımlanan “1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu” ile okul öncesi eğitim Türk Milli Eğitim sisteminin genel yapısı içinde örgün eğitimin bir basamağı olarak ele alınmıştır (Yılmaz, 2005).

IX. Milli Eğitim Şurasında, Türk Milli eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine göre okul öncesi eğitimin amaç ve görevlerini yeniden belirlemiştir (MEB, 1974). Ülkemizde halen bu amaç ve görevlere uygun olarak okul öncesi eğitim sürdürülmektedir.

1981 tarihinden itibaren Türkiye’de okul öncesi eğitim ile ilgili ciddi çalışmalara başlanıldığı görülmektedir. Aynı yılda gerçekleşen X. Milli Eğitim Şurasında, Türk Milli Eğitimi bütünlüğü sağlayıcı bir program modeli olacak şekilde kategorilendirmiş ve okul öncesi eğitim içerik, uygulama ve işleyiş açısından detaylı olarak değerlendirilmiştir. 1988 yılında yapılan XII. Milli Eğitim şurasında, okul öncesi eğitim kurumlarında görev alacak olan öğretmenlerin yetiştirilmesi ele alınmış, 2 yıllık bir yükseköğretim kademesi olarak Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünden mezun olanların okul öncesi eğitim kurumlarında görev alması kararlaştırılmıştır. Bunun yanında liseden mezun olduktan sonra pedagojik formasyon alanların da öğretmen yardımcısı ya da eğitici olarak görevlendirilebilecekleri öngörülmüştür (MEB, 1998).

1993’te yapılan XIV. Milli Eğitim Şurasında yer alan 2 ana gündemden birisi okul öncesi eğitimidir. Bu şurada Okul Öncesi Eğitim daha da detaylı olarak ele alınmıştır. Şurada alınan kararlar arasında, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, anaokulu ve anasınıfı kavramlarının net bir şekilde tanımlanması; bu kurumlarda okul öncesi eğitimde yer alacak personelin nitelik, görev ve sorumluluklarının belirlenmesi, bu eğitimde anne babaların bilinçlendirilmesi üzerinde durulmuştur. Bunlara ilave olarak,

okul öncesi eğitim hizmetleriyle ilgili sayısal verilerin hazırlanması, okul öncesi eğitimde kullanılacak programların üniversite işbirliği ile hazırlanması, bu eğitimde kullanılacak araç gereçlerin temin edilmesi, kurumlarda görev alacak öğretmenlerin yetiştirilmesi ve yurt dışında görevlendirilmesi hususlarına yer verilmiştir (MEB, 1993).

2006 yılında toplanan 17. Milli Eğitim Şurasında her öğretim kademesi ayrı bir başlık altında ele alınarak okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve rehberlik hizmetleri gibi konulara yer verilmiştir. Buna göre, okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması, bu eğitim kurumlarının sayısının artırılmasında kaynak temini, teşviklerin ve genel bütçeden okul öncesi eğitime ayrılan payın artırılmasına karar verilmiştir. Ayrıca bağımsız anaokullarına rehber öğretmen atanması ve rehberlik hizmetlerine okul öncesi eğitimden başlanması, okul öncesi çağ nüfusunun ilgili kurumlarla işbirliği yapılarak belirlenmesi ve 2023 yılına kadar 36-60 aylık çocuklar için okullaşma oranının %80'e çıkarılması kararları da alınmıştır (MEB, 2006).

Son olarak 2010 yılında toplanan 18. Milli Eğitim Şurasında, özel olarak okul öncesi eğitime değinilmemiş olsa da eğitim ortamları başlığı altında, Bağımsız anaokullarının sayısının artırılarak ilköğretim bünyesindeki anasınıflarının kaldırılması ya da ilköğretim bünyesinde bulunan anasınıflarının kullanım alanlarının okul öncesi dönem çocuğuna göre düzenlenmesi önerilmiştir (MEB, 2010). Bu karara göre hızlı bir şekilde bağımsız anaokullarının sayısı artırılmıştır. Ancak halen eğitimlerini sürdüren ana sınıfları kapatılmamış ve böylece resmi kurumlarda verilen okul öncesi eğitimin sadece bağımsız anaokullarından yürütülmesi işlerlik kazanmadığı gibi, derslik sayısının artırılma çalışmaları nedeniyle, bazı ana sınıflarının fiziki durum ve donanımlarının halen gerekli yeterliliğe sahip hale getirilememiştir.

Türkiye'de okulöncesi eğitim veren kurumlar çok çeşitlidir. Ülkemizde okul öncesi eğitim halen MEB bünyesinde bağımsız anaokulları, ilkokul ve ortaokullarda açılan anasınıfları, kız meslek liselerindeki uygulama anaokulları ve anasınıfları ile Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu, Çalışma Bakanlığı, üniversiteler ve çeşitli vakıf ve derneklere bağlı olarak açılan eğitim kurumlarında yürütülmektedir (Akçay, 2006).

Türkiye'de okul öncesi eğitimin büyük bir çoğunluğu resmi ve özel kurumlar ile yürütülmektedir. 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılına ait örgün eğitim istatistikleri

raporuna göre, Tablo 2’de okul öncesi eğitimde resmi ve özel kurumların okul/Şube, Öğrenci, öğretmen ve derslik sayıları verilmiştir.

Tablo 2: Okul öncesi eğitim kurumlarının okul türlerine göre okul/şube, öğrenci, öğretmen ve derslik sayısı (MEB, 2018, s. 66)

	Resmi Anaokulu	Resmi Anasınıfı	Özel Anaokulu	Özel Anasınıfı
Okul/ Şube Sayısı	2.546	20.120	3.369	1.053
Öğrenci Sayısı	370.393	810.694	136.383	42.650
Öğretmen Sayısı	19.221	35.739	10.732	3.383
Derslik Sayısı	12.826	30.316	17.145	3.949

Türkiye’de okul öncesi eğitimin gelişim sürecine bakıldığında, cumhuriyet kurulduktan sonra kurtuluş savaşından yeni çıkmış ve eğitim görmüş birçok yetişkinini bu savaşlarda kaybetmiş yeni Türkiye Cumhuriyeti, önceliği okuma-yazma seferberliğine vermiştir. Okul öncesi eğitim ikinci plana atılmıştır. Okul öncesi eğitim için ciddi çalışmalara ancak 1981 yılından sonra başlandığı, bu tarihten itibaren okul öncesi eğitimde bir gelişme olduğu görülmektedir. Birçok ülkeye benzer şekilde, ülkemizde de okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamında yer almamakta ancak örgün eğitimin önemli bir basamağı olarak kabul edilmektedir. Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınma çalışmaları daha önce yapıp pilot illerde uygulanmaya alınsa da yaşanan kaynak sıkıntısı (okul öncesi eğitimin paralı olması, hali hazırda var olan bağımsız anaokulların ve anasınıflarının yetersiz olması, materyal ve araç gereç yetersizliği gibi) nedenlerle uygulamadan kaldırılmıştır. Şuan halen 2023 vizyonuna göre, okul öncesi eğitimin aşamalı olarak zorunlu hale getirilmesi öngörülmektedir.

2.1.5 Okul Öncesi Dönem Çocuğunun Özellikleri

Okul öncesi dönem gelişmenin çok hızlı olduğu bir dönemdir. Öyle ki doğduğu andan itibaren tamamen dışa bağımlı olan çocuk, yaşamının ilk yılında beslenme, uyku, temizlik, yürüme, iletişim gibi temel faaliyetleri belirli bir düzen içinde gelişir. Bundan sonraki yıllarda çocuk bu yaşamsal faaliyetlerle ilgili çeşitli alışkanlıklar kazanmaya başlar ve aldığı eğitime göre bu alışkanlıklar şekillenir. Okul öncesi dönemde çocuğun gelişimsel özellikleri kadar gereksinimleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Bu dönemde çocuğa verilen eğitimin temel ilkesi çocuğun gelişiminin desteklenmesi yanında gereksinimlerinin de karşılanması olduğu için, bu gereksinimlerin bilinmesi

ve anlaşılması çok önemlidir. Bu temel gereksinimler iyi bakım ve beslenme, sevgi, güven, desteklenme, yaşlıları ile birlikte zaman geçirme, oyun, kendini tanıma ve yaratıcılığının desteklenmesidir. İhtiyaçları karşılanamayan bir çocuğun eğitiminin nitelikli olması da mümkün olamayacağından okul öncesi dönem çocuğunun gelişimi incelenirken temel gereksinimleri dikkate alınmalıdır. Bu gereksinimlerin iç içe geçmiş bir şekilde olduğu görülür (Oktay, 2002).

Çocuğun 0-6 yaş dönemini kapsayan okul öncesi dönem, başından sonuna kadar çocuğun gelişimin çok hızlı olduğu bir dönemdir. Doğumundan sonraki ilk aylarda çocuk her türlü ihtiyacının karşılanması için yetiştin desteğine ihtiyaç duyar. İlk aylarda çocuğun en belirgin hareket fonksiyonları reflekslerdir. Reflekslerin bazıları çocuk için hayati bir durumu karşılıyor olsa da diğerleri daha sonra gelişecek hareketlerin temelini oluştururlar. İlk üç ayda çocukların rutin beslenme, uyku ve tuvalet ihtiyaçlarının zamanında giderilmesi önemlidir. Bunlara ilaveten, çocuk kendisinin bakımıyla yakından ilgilenen yetişkinin sevgi ve ilgisi ile de desteklenmelidir. Bu sevgi ve ilgi çocuğun ileriki yaşlarda kuracağı sağlıklı güven duygusu için büyük öneme sahiptir. İlk yaşın ikinci yarısında, çocuğun etrafına karşı olan ilgisi daha belirgindir. Dönme, oturma, sürünme, emikleme hatta yürüme gibi psiko-motor gelişiminin temelini oluşturan becerileri bu dönemde kazanmaktadır. Çevresine karşı daha çok ilgi gösterir, tanıdığı ve tanımadığı kişilere karşı verdiği tepkiler farklılaşır. Birinci yılın sonunda çocuk, beslenme, hareket, uyku ve insanlarla iletişime geçme becerilerinde büyük bir gelişme gösterir. Sonraki yıllarda daha da gelişecek olan bu becerilerin temelini atmış olur (Yavuzer, 1997; Oktay, 2002).

Yaşamının ikinci yılında çocuk ilk yılda edindiği temel hareket becerilerini geliştirerek, yürüme, koşma, merdiven çıkma, zıplama, dengede durma gibi diğer hareket becerilerinde uzmanlaşmaya başlar. Bununla beraber çocuğun çevresine karşı olan merakı artar ve etrafındaki her türlü nesne onun dikkatini çeker. Temizlik, beslenme, tuvalet, uyku düzeni gibi temel gereksinimlerinde de ustalaşan 2 yaş çocuğu bu yaşın sonuna doğru bağırsak ve mesane kontrolünü ele almaya başlar. Kendi kendine yemek yiyebilir, temizliğin temel kurallarını fark etmeye ve ileride kazanacağı özbakım becerilerinin temelini oluşturmaya başlar. 2 yaşındaki çocuklar için bu dönem, gelişimde kritik dönem olarak aktarılan bir geçiş dönemidir. Yeniliklere itiraz eder, alışkanlıklarından vazgeçmek istemez, kendini bırakmakta ve seçim yapmakta

zorlanır (Yavuzer, 2005). Bu yaşta çocuk sembollerle düşünmeye başlar, gördüğü bir hareketi uzun süre sonra bile tekrar edebilir, karşılaştığı sorunları zihinde çözmeye çalışır (Ömeroğlu ve Kandır 2005).

Çocuk üç yaşına geldiğinde yürüme konusunda uzmanlaşmış, sözel iletişime girerek yetişkinlerle ve kendi yaşlılarıyla oyun oynayabilen, kendi başına birçok işi başarabilen bir birey haline gelmiştir. Eğer fırsatlar verilirse, kendi kendine yemek yiyebilir, soyunabilir, yaşına uygun sorumlulukları yaşına uygun olarak yerine getirebilir. Üç yaş çocuğunda, karşılıklı iletişimin de gelişmesiyle birlikte toplumsal yaşamın temel kurallarına adım atılmaktadır.

Dört yaşına geldiğinde çocuk, her fırsatta hareket etmek isteyen, mantıklı sorular sorabilen, kendi seçimini yapabilen, kendini tanıyan ve tanıtabilen, yetişkinleri gözlemleyerek toplumsal davranışları örnek alan, arkadaşlarıyla daha uzun süreli oyunlar oynayabilen bir bireydir (Oktay, 2002). Buna rağmen yarım bırakılan işe karşı duyuarsız, iletişimde değışkendir, bir konudan başka bir konuya atlar, kaba bir hayal gücü vardır, belirgin bir kararla başladığı işi başka bir şeye dönüştürerek tamamlayabilir (Yavuzer, 2005). Dört yaşındaki çocuk parça bütün ilişkisini kavrar ve kendi görüşleri ile başkalarının görüşlerinin aynı olmayabileceğini fark eder (Ömeroğlu ve Kandır, 2005).

Beş yaşındaki çocuk için merak duygusunun devam ettiğinden çocuk bununla birlikte keşfetmeye, planlı araştırma yapmaya ilgi duyar. Bu dönem çocuğun yetişkin desteğine en az ihtiyaç duyduğu bir dönemdir. O duygularını kontrol edebilir, bir işi bitirmek için çaba gösterebilir, kendi yaşlıları ile belirli kurallara uygun oyunlar kurarak oynayabilir. Giyinme ve soyunma becerilerinde daha da ustalaşmıştır. Saçını tarar, dişini fırçalar, ayakkabısını ve montunu kendisi giyebilir. Ev işlerinde yaşına uygun sorumluluklar alabilir. Resim yapma, müzik dinleme, şarkı söyleme, dans etme, hikâye dinleme, resimlere bakarak hikâye oluşturma gibi faaliyetlerden hoşlanır. Bir gruba dâhil olup grupta aldığı sorumluluğu yerine getirmeye çalışır (Oktay, 2002). Beş yaşındaki çocuk, dört yaşındaki geçmiş durumunun aksine, aldığı kararlarından emindir. Kendi kendini değerlendirebilir. Sosyaldır ve çevresiyle uyumludur (Yavuzer, 2005).

Çocuk altı yaşına geldiğinde beş yaşındaki halinin aksine daha hareketli ve uyumsuz olduğu görülebilir. Kaslarını kontrol edebilme yeteneği daha çok gelişmiştir. Hareket gelişimi ve özbakım becerilerinde oldukça ustadır. Merak duygusu hala onun davranışlarına yön vermektedir. Gerçekçi düşünür, yetişkinlere sık sık “doğru mu?” sorusunu yöneltir. Konulan kuralları ve belirlenen yasakları sorgular. Öğrenmeye isteklidir. İyi bir okul hayatı ona kendisini geliştirme fırsatı verir. Okuldaki kurallar hoşuna gitse de evde kurallara karşı direnebilir. Bu nedenle okulda öğretmenini dinleyen çocuğun tam aksine evde ailesine karşı geldiği görülebilir. Kas kontrolü büyük ölçüde gerçekleştiği için kalem, boya, makas, fırça gibi materyalleri kullanmakta başarılıdır (Oktay, 2002).

Oktay’a (2005) göre, okul öncesi dönem, doğumdan 6 yaşına kadar edinilen yaşantılar, alınan eğitimler, karşılaşılan tepkiler ve çocuğun kapasitesinin ne kadar gelişeceğini ve çocuğun nasıl bir kişilik geliştireceğini şekillendirir. Beyin gelişiminde önemli olan dikkat, algılama, problem çözme, kavrama, hafıza, hayal kurma, soyutlama gibi zihinsel faaliyetlerin çoğu; duyu gelişimi alanında işitme, tat, koku, dokunma, görme, derinlik biçim gibi doğuştan var olan duyuların tam olarak gelişmesi bu döneme rastlar. Bunlardan başka, hareket gelişimini kapsayan koşma, sıçrama, yakalama, fırlatma, tırmanma gibi temel hareketlerin çoğu bu dönemde kazanılır. Diğer yandan, zihinsel gelişim ile anılan nesne devamlılığı, egosantrizm, animizm, özelden özele akıl yürütme, zaman algısı gibi kavramlar bu yaş döneminde gelişmeye başlar. Temel zihinsel özelliklerine paralel olarak, sosyal ve duygusal gelişimde güven, taklit, özerklik, korku, kıskançlık, öfke duygularının da bu dönemde gelişmeye başladığı bilinmektedir (Oktay, 2005).

2.1.6 Okul Öncesi Eğitim Programı

Halen uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programı 2006 yılında yürürlüğe konmuştur. Hem ulusal hem de uluslararası alanda yapılan araştırmalar, uygulayıcılardan geri alınan dönütler ve “Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi” ile yapılan incelemeler göz önünde bulundurularak 2012-2013 yıllarında okul öncesi programı geliştirme çalışmalarına başlanmış ve programa son şekli 2013 yılında verilmiştir. Bu tarihten sonra yayımlanan program halen uygulanmaktadır (MEB, 2013). Özsrkıntı, Akay ve Bolat’a (2014) göre, program geliştirilirken

öğretmenlerin rolü çok önemlidir. Çünkü bir programın başarıya ulaşması için uygulanırken öğretmen tarafından benimsenmesi ve anlaşılması gereklidir.

Programda çocukların yaş grupları 36-48 ay, 48-60 ay, 60-72 ay olarak üç bölümde ele alınarak gelişim özellikleri incelenmiştir. Ancak 2014 yılından sonra uygulamaya konan 66 ayını dolduran çocukların ilkokula başlaması uygulaması ile birlikte, programdaki yönelik olduğu yaş aralığı uygulamada 36-66 ay olarak değiştirilmiştir. Bu kapsamda, bağımsız anaokullarında 36-48 aylık çocuklara da eğitim verilirken, anasınıflarında ise 48-66 aylık çocuklara eğitim verilmektedir (MEB, 2014).

Okul öncesi eğitim programında, okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim alan çocuklara bol uyaranlı zengin bir çevre sağlanarak onların motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimlerinin en iyi şekilde kazanılması hedeflenmiştir. Ayrıca onların özbakım becerilerinin geliştirilmesi ve böylece bir sonraki eğitim-öğretim basamağı olan ilkokula hazır olmalarının yolu açılmıştır. Program tüm gelişim alanlarını desteklediğinden “gelişimsel” bir program olarak değerlendirilebilir. Ayrıca yaklaşım açısından bakıldığında, kazanım ve göstergelere farklı etkinliklerle tekrar yer verildiğinden ötürü “sarmal” bir program, son olarak model olarak bakıldığında “eklektik” özellikte olduğu söylenebilir (MEB, 2013). Bu program çocukların gelişim alanlarını çok yönlü olarak desteklediği için tüm gelişim alanlarındaki kazanım ve göstergeler etkinliklerde dengeli bir şekilde alınmalıdır. Aynı şekilde; etkinliklerin aktif ya da pasif olması, etkinlik çeşitleri, etkinliklerin büyük grup, küçük grup ya da bireysel olarak uygulanma şekilleri, etkinliğin içerde ya da dışarda yapılması ve etkinliklere ayrılan süre de kendi içinde dengeli olmalıdır (Koçyiğit, 2014).

2006 yılında yürürlüğe giren, Türk Eğitim Tarihinde uygulamaya konan 5. Okul öncesi eğitim programı olan bu program ile daha önceki yıllarda uygulanan 2002 programı arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Eğitim sisteminde yapılandırıcı anlayışın kullanılması ile birlikte “amaçlar” kavramı yerine hedef, “kazanılması beklenen davranışlar” yerine de amaç ve kazanımlar ifadeleri kullanılmaya başlanmıştır (Alisinanoğlu ve Bay, 2007). Programda, 36-48 ay, 48-60 ay ve 60-72 aylık çocukların gelişim özellikleri ayrı ayrı ele alınmış ancak kazanımlar ve göstergeleri tüm yaş ve gelişim düzeyleri için ortak olarak belirlenmiştir. Program

çerçeve niteliğinde hazırlanmış olup öğretmenlerden, öğrencilerinin belli yaş gruplarını gözeterek onların gelişimsel özelliklerine uygun kazanım ve göstergeleri seçmeleri beklenmektedir. Gerek duyulduğunda, Türk Milli Eğitimin ve Okul Öncesi Eğitimin Amaçlarına aykırı olmamak kaydıyla, programın temel özellikleri ile tutarlı olacak şekilde ve programdaki diğer kazanım ve göstergelerle çakışmaması ve çelişmemesi koşuluyla programda yer almayan bir kazanım veya gösterge öğretmen tarafından eğitim planına eklenebilir (MEB, 2013). Çünkü okul öncesi eğitim programının amacı, çocukların tüm gelişim alanlarındaki becerilerinin geliştirilmesini destekleyerek bu becerileri ulaşılabilir olan en üst seviyeye çıkarmak ve çocukların gelişim alanlarında farkedilen yetersizliklerini tamamlamaktır (Köksal, Dağal ve Duman, 2016).

2006 yılında yayımlanan program, geliştirilerek yeniden sunulan haliyle bazı temel özelliklere sahiptir. Her şeyden önce çocukların kendini tanıma ve kendini gerçekleştirme olanağı sağlayıcı şekilde hazırlanmış olup çocuk merkezlidir. Program çocuğun yaşadığı çevrenin özelliklerine göre değiştirilebilir. Öğretmen uygulama yaparken ortaya çıkabilecek değişimlere göre eğitim sürecinde değişiklik yapabilir. Bu haliyle program esnekliktedir. Programda, tüm gelişim alanlarından kazanım ve göstergelere, tüm etkinlik çeşitlerine uyumlu bir şekilde yer verilmiştir. Eğitim süreçlerinde grubun çalışma şekilleri açıklanmış olup etkinliğin uygulandığı yerler ve süreler bakımından dengelidir. “Oyun aracılığıyla öğrenme”, okul öncesi eğitimin ayrılmaz bir parçası olduğundan, bu program da oyun temelli hazırlanmıştır. Çocuğu öğrenme sürecine aktif olarak katma, anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirme, öğrendiklerini farklı durumlara aktarabilme, kısaca çocuğun merak ettiklerini araştırmaya yönlendiren, keşfederek öğrenmeye istekli hale getirmeye öncelik vermektedir. Program, öğrenme süreçlerinde farklı yöntemler ve teknikler, farklı materyaller kullanmaya elverişli, çocukların kendilerini özgün şekilde ifade etmelerine imkan sağlamakta ve bireysel farklılıkları desteklenmektedir. Yani programda yaratıcılığın geliştirilmesi ön plandadır. Eğitim sürecini kolaylaştırmak ve zenginleştirmek amacıyla çocukların günlük deneyimlerinden faydalanmak öğrenmeyi kolaylaştırır (MEB, 2013). Programda çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında değer gören bir birey olarak etkinliklerini, oynayacağı oyuncakları özgür bir şekilde seçebilmesi, onların olumlu benlik algısı geliştirebilmesini

sağlamaktadır. Ayrıca programda oyunun bir yöntem olarak kullanılması gerekliliği nedeniyle oyun aracılığıyla öğrenme okul öncesi eğitimin olduğu gibi okul öncesi eğitim programının da en önemli temel parçasıdır (Koçyiğit, 2014).

Okul öncesi eğitim programı, eğitimin planlanmasında günlük yaşam deneyimlerinden faydalanılmasını ve yaşanan çevre imkanlarının kullanılmasını teşvik etmelidir. Öğretmen, eğitim programında kazanım ve göstergelere ulaşmaya çalışılırken çeşitli tema ve konulardan faydalanılabilir. Ancak dikkat edilmesi gereken husus; amaç, tema ve konuların öğretimi değildir. Burada tema ve konuların kullanımı kazanım ve göstergelere ulaşmak için araç olmalıdır (MEB, 2013).

Programda, çocukların özgürce öğrenme etkinliklerinde bulunabilecekleri, rahat hareket edebilecekleri, becerilerini sergileyerek küçük gruplar halinde etkileşimde bulunabilecekleri, bireysel gelişimlerini destekleyici öğrenme merkezleri yer almaktadır. Son yıllarda, tüm eğitim-öğretim kademelerinde önem verilen değerler eğitimi konusu programda ayrı bir alan olarak ele alınmamıştır. Ancak programda, çocukların sorumluluk bilincine sahip, toplum değerlerine önem veren, farklılıklara saygı duyan, farklı özelliklere sahip bireylerle uyum içinde yaşamalarını destekleyici, kültürel ve evrensel değerlere önem veren kazanım ve göstergelere yer verilmiştir (MEB, 2013). Bu amaçla çocukların sosyal gelişim alanlarında çok önemli bir yer tutarak geleceğe yapılan yatırım olarak görülen değerler eğitiminin programdaki kazanım ve göstergelerde dengeli bir şekilde bulunması gerekmektedir (Aral ve Kadan,2018).

Okul öncesi eğitim kurumlarında, okul aile arasındaki işbirliği, okulda kazanılan bilgi beceri ve tutumların devamlılığı ve kalıcılığının sağlanması açısından önemlidir. Bu nedenle okul öncesi eğitim programı ile birlikte Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER) de hazırlanmıştır. Böylece, aile eğitimi ve aile katılımının uygulama esasları hakkında bilgiler, öğretmenlerin kullanımına sunulmuştur (MEB, 2013). Okul öncesi eğitimde, aile katılım çalışmaları ve aile eğitim seminerlerine verilen önem ile hem ailenin hem de çocukların okula karşı hissettikleri güven duygusunun önemi ortaya konmuştur. Eğitim programının etkili olabilmesi için aileler tarafından desteklenmesi önemli bir koşul olarak belirlenmiştir. Çünkü okul öncesi eğitimde en

iyi yaklaşım çocuğu tek başına birey olarak ele alan değil, aile birlikte ele alan yaklaşımdır (Bayraktar, Güven ve Temel, 2016).

Programın en önemli öğelerinden birisi değerlendirmedir. Türk Eğitim sisteminde benimsenen temel felsefeye uygun olarak, Okul Öncesi Eğitim Programında süreç odaklı değerlendirme etkinliklerine yer verilmiştir. Etkinlik planlarında yapılan değerlendirme, çocuk açısından, program açısından ve öğretmen açısından olmak üzere üç yönden ele alınmıştır (MEB, 2013). Bu da programda değerlendirme sürecinin çok yönlü ele alındığını ortaya koymaktadır. Programda çocuğun genel değerlendirilmesi, bütün gelişim alanlarını kapsayan gözlemlerin tutulduğu “Gelişim Gözlem Formu”na dayalı olarak düzenlenen “Gelişim Raporu” ile yapılmaktadır. Ayrıca her çocuk için gelişiminin çok yönlü izlendiği “Portfolyo Dosyası” oluşturulması da istenmiştir. Yapılan etkinliklerin ve günlük eğitim sürecinin değerlendirilmesi ise günlük eğitim akışında belirtilen günü değerlendirme zamanında çocukların aktif olarak katıldığı, gün içinde öğrenilenlerin pekiştirildiği, tartışmalarla çocukların yönlendirildiği, yani yapılanların gözden geçirildiği bir önemli bir süreçtir (Sapsağlam, 2013).

Okul öncesi eğitim çağındaki özel gereksinimli çocukların eğitimi “Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim Hizmetleri” adı altında eğitimlerini okul öncesi eğitim kurumlarında almaları zorunludur. Özel gereksinimli çocuklara kaynaştırma uygulamaları çerçevesinde eğitim verilmektedir. Bu iki hizmetin birlikte yürütülmesi yasal düzenlemelerle sağlansa da uygulama alanında bazı farklılıklar görülebilmektedir (Bakkaloğlu, 2013). Programda özel gereksinimli çocuklar için yapılan Bireyselleştirilmiş Eğitim Planları (BEP) yanında öğretmenlerden uygulanan etkinlik planlarında bir takım uyarlamalar yapmaları istenmiştir. Uyarlama yaparken öğretmenlerin, yöntem, materyal ve öğrenme sürecinde dikkat edilmesi gereken hususları göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Program uygulanırken öğretmenlerin rehber öğretmenlerle işbirliği içinde çalışarak çocukların gelişimlerinin desteklemeleri ve aile eğitimine de katkıda bulunmaları vurgulanmıştır. Okul Öncesi Eğitim Programında, özel gereksinimli çocukları desteklemede dikkat edilmesi gereken noktalara da yer verilmiştir. Görme yetersizliği, işitme yetersizliği, ortopedik yetersizliği ve süregen hastalığı, otizm spektrum bozukluğu (OSB), dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB),

zihinsel yetersizliği, dil ve konuşma bozukluğu riski olan çocuklar yanında, üstün yetenekli olduğu düşünölen çocuklar için de dikkat edilmesi gereken belirtiler verilmiştir. Bu çocuklar için eğitim öğretim etkinlikleri planlanırken motor, bilişsel, dil, sosyal duygusal gelişim alanlarında ve özbakım becerilerinde dikkat edilmesi gereken noktalar belirtilmiştir. Bu açıklamalar, eğitim planlarında uyarılma kısmını düzenlemek için öğretmenlere yol gösterici niteliktedir (MEB,2013). Bu program özel gereksinimli bireylere verdiği alan açısından diğer okul öncesi eğitim programlarından farklılaşmaktadır. İlk defa günlük etkinliklerde özel gereksinimli bireyler için uyarılma bölümü ayrılmış ve programda belirtilen bireyin gereksinim türüne göre yapılacak olan etkinlik ve uygulamaların öğretmen tarafından yeniden yapılandırılması beklenmiştir. Bu yönüyle okul öncesi eğitim programında ilk defa özel gereksinimli bireyler için sınıflandırmalar yapılmış ve etkinlik planlarındaki uyarılma bölümünde yapılması gerekenler açık bir şekilde belirtilmiştir (Kılıçkaya ve Zelyurt, 2015).

Programda kazanım ve göstergeler belirlenirken motor, sosyal-duygusal, dil, bilişsel gelişim alanları ve özbakım becerileri bütüncül bir yaklaşımla ele alınmıştır. Öğrenme süreçlerinin planlanırken öncelikle çocukların gelişimsel olarak değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Eğitim programında, eğitim süreçleri düzenlenirken programda yer alan kazanım ve göstergelerin kullanılarak çocukların buldukları gelişim düzeyinden başlayarak ulaşabilecekleri en üst noktaya getirilmeleri hedeflenmiştir. Kazanımlar, çocuğu merkeze alarak, çocuğun kendisinin ulaşmasını beklediğimiz somut sonuçlardır. Bu kazanımların gözlenebilir hali ise göstergeleri ifade etmektedir. Programda, kazanım ve göstergelerden sonra bu kazanım ve göstergelerle ilgili açıklamalar yapılmıştır. Her kazanım ve göstergelerinin altına yapılan bazı açıklamalar öğretmenlerin eğitim sürecini doğru olarak planlamaları için yol gösterici niteliktedir (MEB, 2013). Gürkan ve Kolar (2014), okul öncesi eğitim programını çocukların katılım hakkına yer vermesi açısından incelemiş ve eğitim programında yer verilen gelişim alanları ile ilgili kazanımlarda en çok “ilgili, gönüllü ve kapsayıcı” özellikteki katılım haklarına, en az “şeffaf ve bilgilendirici, hesap verebilir, eğitimle desteklenmiş, emniyetli ve riske karşı duyarlı” özellikteki katılım haklarına yer verildiğini belirlemişlerdir. Ancak

öğretmenin doğru uygulamalar yapması koşuluyla programın genel olarak çocukların katılım haklarını desteklediğini de belirtmişlerdir.

Eğitim süreci planlanırken yapılacak olan etkinlik çeşitleri programda: okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, Türkçe, müzik, hareket, oyun, fen, sanat, matematik, drama, ve alan gezileri olarak belirlenmiştir. Bu etkinlikleri uygularken dikkat edilecek noktalar detaylandırılmış ve uygulama aşamaları açıklanmıştır. Aylık eğitim planı, günlük eğitim akışları ve doldurulması gereken dosya form ve belgeler ekler halinde programda sunulmuş, değerlendirme kısmı ayrı bir başlık olarak ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Buna göre çocuğun bütün gelişimsel alanlarında gözlenmesi, gözlem sonuçlarının çeşitli şekillerde raporlaştırılması hususları belirtilmiştir (MEB, 2013).

2006 yılında yürürlüğe konan hali alanda yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular ve uygulayıcılardan geri alınan dönütlerle değerlendirilerek 2013 yılında güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı, okul öncesi öğretmenleri için tam bir yol gösterici niteliktedir. Programla beraber öğretmene sunulan OBADER ve Örnek Etkinlik planları, programın anlaşılmasında yardımcı olarak bu programın uygulanabilirliğini desteklediği görülmektedir.

2.1.7 Okul Öncesi Eğitim Ortamları

Okul öncesi dönem, çocuğun gelişiminin çok hızlı olduğu ve çevrenin etkilerinin dikkate alınması gereken bir dönemdir. Evde anne babaya, okulda ise öğretmenlere düşen en önemli görev, çocuklara bu dönemde onların tüm gelişim alanlarını destekleyici bir çevre oluşturmalarıdır. Çocuğa etkili bir öğrenme ortamı sunan böyle bir çevre, iyi düzenlenmiş olmalı ve bol uyarandan oluşmalıdır (Kandır, 2005). Diğer eğitim kademelerinde de etkili olan çevre faktörü, okul öncesi eğitim kurumları bakımından önemli görülmektedir.

MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde (2014), eğitim ortamlarının çocukların gereksinimlerini karşılayacak şekilde iyi tasarlanmış olması gerektiğini belirtmektedir. Böyle bir çevrede yani iyi tasarlanmış bir eğitim ortamında, çocukların etkin öğrenmeleri desteklenir ve problem çözme becerileri gelişir, yaratıcılıkları da artar. Ayrıca eğitim programlarının hayata geçirilmesinde ve başarıya

ulaşmasında, dikkatli ve özenle planlanmış eğitim ortamlarının önemli etkisinin olduğu gözden uzak tutulmamalıdır.

Çocuklarda iyi alışkanlıklar geliştirmeyi amaçlayan çocukları bedensel, sosyal, duygusal, zihinsel olarak tüm gelişim alanlarında destekleyen okul öncesi eğitim, uygun koşullar altında yapılmalıdır (Başal, 2005b). Günümüzde şehir yaşamının karmaşıklığından ve sıkışıklığından kaynaklanan oyun alanlarının azlığı ve çalışan annelerin çocukların oyun ihtiyacını giderecek zaman bulamamaları, okul öncesi eğitim ortamlarını 3-6 yaş arasındaki çocukların için cazip kılmakta ve bu çocukların oyun ihtiyacını karşılayan en iyi ortamlar olarak görülmektedir. Bu açıklamaların dikkate alınarak düzenlemelerin çocuğun oyun ihtiyacını da giderecek şekilde planlanması gerekmektedir (Yörükoğlu, 1980).

Okul öncesi eğitim kurumlarında, çocukların gelişimlerini ve davranışlarını ayrıca yetişkinlerle ve birbirleriyle olan ilişkilerini ve öğrenme durumlarına olan etkisini de göz önünde bulundurarak eğitim ortamlarının düzenlenmelidir. Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim programları, öğretmen, yönetici, öğrenci ilişkileri kurumun sosyal ortamı ile ilgiliyken, bina yapısı, araç gereç ve materyaller daha çok fiziksel yapısı ile ilgilidir. Her ne kadar okuldan okula farklılıklar gösterse de temel de okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel olarak belirli standartları karşılaması beklenir (Ramazan, 2005). Fiziksel ortam ve donatım, eğitim programlarının uygulanmasında öğretmeni destekleyici ve öğrenci gelişimine olanak verici olmalıdır. Fiziksel ortam çocuğun öğrenmek için ihtiyacı olanları çocuğa sunmalıdır (Ural ve Ramazan, 2007).

Okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitim ortamlarının düzenlenmesi, çocuğun fiziksel olarak güvenliğini sağlamaya yardım ederken onun duygusal gelişimini sağlamaya da destek olmalıdır. Bu nedenle, düzenlenen eğitim ortamı, çocuklara deneyim kazanmaları ve yaratıcılıklarını geliştirmeleri için fırsatlar yaratmalıdır. Onlara doğal bir şekilde güvenli, sosyal ve canlandırıcı bir ortam sunmalı, bu ortamda uygun risklere girmelerine, öz dünyalarını geliştirebilmelerine izin verilmelidir (Zembat, 2005).

Ramazan (2005), okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel ortamını üç başlık altında ele almaktadır. Bunlar; okul binası, iç mekân ve dış mekândır. Başaran (2006), okul

binasında yönetim açısından olması gereken özelliklere değinmiştir. Buna göre okul binası;

- ◆ Öğrencilerin öğrenim görevlerini engellemeyecek şekilde eğitim programına uygun olmalıdır.
- ◆ Can ve mal güvenliğini sağlayıcı, hırsızlığa, kötü niyetlere, sabotaja ve yıldırmaya karşı korunaklı olmalı yanı güvenli olmalıdır.
- ◆ Isı ve ses yalıtımı, aydınlatma, nem oranı, havalandırma, güneş alması ve benzeri yönlerden sağlığa uygun olmalıdır.
- ◆ Yapımı, kullanımı ve işletilmesi açısından ekonomik olmalıdır.
- ◆ Doğal afetlerden ve yıkıcı doğal olaylardan korunabilir ve sağlam olmalıdır.
- ◆ Öğrencilerin kullanımına uygun şekilde tasarlanmalı, en fazla iki katlı olmalı, gereksiz girinti ve çıkıntılar bulunmamalı yani kullanışlı olmalıdır.
- ◆ Okulun işletilmesi için gerekli olan yakıt, araç-gereç, donanım ve benzeri malzemelerin okula kolay girebilmesi ve çevreye duyarlı olmasını sağlayacak şekilde kolay işletilebilir olmalıdır.
- ◆ Bulunduğu çevrenin doğasına, yapısına uygun olacak şekilde çevreyle uyumluluk sağlamalıdır.
- ◆ Tüm kullanım alanları öğrencilerin gelişim özelliklerine ve engelli öğrencilerin kullanımına uygun olmalıdır.

Okul binasında dikkat edilmesi gereken bu özellikler tüm okullar için geçerli olup, okul öncesi eğitim kurumları için biraz daha özelleştirilebilir. Oktay'a (2002) göre; okul öncesi eğitim kurumlarında binanın planlanmasında şu özelliklere dikkat etmek gerekir;

- ◆ Çocuk bina içinde rahatça hareket edebilmeli
- ◆ Kazaya neden olabilecek durumlardan uzak olmalı ve kolay biçimlendirilmeye imkân vermeli
- ◆ Etkinlik yaparken çalışmalara kolaylık sağlamalı
- ◆ Bireysel ve grup faaliyetlerine bununla beraber topluluk duygusunun oluşmasına da olanak sunmalı
- ◆ Estetiğe uygun olarak düzenlenmiş olmalıdır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında bina planlanırken çocukların gelişimi üzerinde oyunun etkisi unutulmamalı ve çocukların serbestçe hareket ederek ihtiyaçlarını

yardımsız karşılayabilecekleri mekânlar oluşturulmalıdır. Çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarında okuma yazmaya hazırlık, sanatsal faaliyetler, bilim ve doğa etkinlikleri, dramatzasyon gibi faaliyetleri rahat bir şekilde gerçekleştirebilmelidirler. Bu dönemde çocuklar hem küçük hem de büyük kas gelişimlerini destekleyici bir iç mekâna ve yeterli genişlikte olan güvenli bir dış mekâna ihtiyaç duyarlar (Kalkan, 2008).

Okulların iç mekân alanları, öğretim kademesine göre farklılıklar gösterebilir. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki iç mekân alanları, sınıflar, oyun odası, dinlenme odası, yemek odası, mutfak, tuvalet, öğretmen odası ve veli görüşme odası olarak sıralanabilir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklar günlük aktivitelerinin çoğunu sınıflarda gerçekleştirirler. Bu nedenle bu alanlar çocuklar için güvenli olmalı, onların tüm gelişim alanlarını desteklemeli, onların keşfetme, yaratıcılık becerilerini geliştirecek şekilde tasarlanmalıdır. Kullanılan araç-gereç ve materyaller çocukların gelişime uygun olmalı, sayısı çocuk sayısı ile orantılı olmalı, araç gereç ve materyallerde zaman zaman güncellemeler yapılmalıdır (Oktay, 2002).

İç mekân, düzenlenmesinde çocukların kullanımında olan tüm araç-gereç ve materyallerin onların gelişim özelliklerine uygun olması gerekir. Eşyalar çocukların boylarına uygun, kaliteli, güvenli, sağlığa uygun ve ekonomik olmalıdır. Kullanılan renkler, aydınlatma, ısıtma, havalandırma ve temizlik koşullarına dikkat edilmeli, onlar için en iyi öğrenme ortamını sağlayıcı şekilde, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmasına özen gösterilmelidir (Ramazan, 2005). Okul öncesi eğitim ortamlarında, günlük eğitim akışında yer alan etkinliklerde belirlenen kazanım ve göstergelere uygun olarak seçilmiş farklı materyal ve malzemelerle donatılmış öğrenme merkezleri bulunmalıdır. Eğitim süreci planlanırken eğitim ortamının düzenlenmesi ve öğrenme merkezlerinin tasarlanması önemlidir. Sınıf içinde çocukların, genellikle serbest zaman etkinliklerini geçirdikleri öğrenme merkezlerinin, çocukların aktif olarak katılacakları ve problem çözme sürecinde yaratıcılıklarını destekleyici eğitim ortamlarının oluşturulmasına olanak sağlaması gerekmektedir.

Oktay'a (2002) göre, çocukların gelişimi açısından bir okul öncesi eğitim kurumundaki dış mekân ve donanımı en az iç mekân ve donanımı kadar önemlidir. Çünkü günümüzde büyük şehirlerde yaşayan çocukların kısıtlanan hareket imkânları okul öncesi kurumlarda giderilmektedir. İyi planmış bir açık hava oyun alanı, çocuğa hareket özgürlüğünü sağladığı gibi, onun doğa ile iç içe olmasına da imkânı sağlar.

Bunun için yeşil alanlar içinde, ağaçlar, çiçek ve sebzeleri ekebileceği alanlar, çeşitli hayvanları besleyebilecekleri barınaklar ve bahçe malzemelerini koyabilecekleri bir depo yer almalıdır. Okul öncesi eğitim kurumlarında yer alan dış mekânın sadece güneşli havalarda değil, yağışlı havalarda da kullanılabilmesi için bir bölümünün üstü kapalı olmalıdır.

MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde, okul öncesi eğitim kurumlarında, oyun alanı ve bahçenin olması ve amacına uygun olarak sağlıklı, düzenli ve güvenli bir ortam oluşturacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtilmiştir. Bahçede yapılacak düzenlemeler, çocukların gezip oynamalarına imkân sağlamalı, bilişsel ve motor becerilerini desteklemeli ve onlara çevre sevgisi kazandırılmalıdır. Bunlara ilave olarak trafik eğitim pisti, bahçe oyun araçları, kum havuzu, ağaçlandırma ve yeterli toprak alanın ayrılmasına özen gösterilmelidir (MEB, 2014).

Başaran'a (2006) göre, okul öncesi eğitimde yer alan bahçenin çevresi güvenli ve kapalı bir alan olmalıdır. Bu alan kışın güneş almalı, yazın ise gölgelik olacak şekilde yani tüm yıl kullanıma uygun şekilde düzenlenmiş olmalıdır. Bahçede kullanılan oyun parkı, çocukların kayma, tırmanma, sallanma, geçme, yuvarlanma ve benzeri hareketleri yapmasına imkân verecek oyun araçları ile donatılmalıdır.

2.1.8 Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Personel

Okul öncesi eğitim, eğitim kademeleri arasında en alt kademe de çocuklara faydası göz önüne alındığında, birinci derecede öneme sahip olan bir eğitim kademesidir. Çünkü insan yaşamının en önemli ve kritik yılları, okul öncesi dönemde yer alır (Gürkan, 2005). Böylesine önemli ve kritik bir dönemde bulunan çocuklara eğitim veren okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan personelin seçiminde de bazı özellikler aranmalıdır.

Eğitim kurumlarında görev yapan eğitici ve eğitici olmayan personeller yer alır. Yönetici ve öğretmenler eğitici personellerdir. Bunların dışında kalan, memurlar, hizmetliler, aşçı ve diğer işçiler eğitici olmayan personellerdir (Bursalıoğlu, 2008). Aşağıda bu personeller hakkında kısa bilgilere yer verilmiştir.

2.1.8.1 Yöneticiler

Eğitim kurumlarında yönetim işini üstlenen kişiler: müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılardır. Yöneticilerde bulunması gereken özellikler yasa ve yönetmeliklerde sayılmıştır. Bunlara ilaveten yöneticiler, evrensel yönetim süreçleri açısından da değerlendirilmelidirler.

MEB (2014), Okul ncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde yedinci bölümde personelin görev yetki ve sorumluluklarına yer verilmiştir. Burada belirtilen açıklamalara göre, okullar müdür tarafından yönetilir. Okul müdürünün yetki ve sorumlulukları aşağıdaki şekilde belirlenmiştir.

“...Müdür okulun ğrenci, her türlü eğitim ve ğretim, yönetim, personel, tahakkuk, taşınır mal, yazışma, eğitici ve sosyal etkinlikler, yatılılık, bursluluk, taşımalı eğitim, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, temizlik, düzen, nöbet, halkla ilişkiler ve benzeri görevler ile Bakanlık ve il/ilçe mill eğitim mdrlklerincede verilen görevler ile görev tanımında belirtilen diğer görevlerin yerine getirilmesini sağlar” (Madde-39).

Ayrıca aynı yönetmelikte müdür yardımcısının görevleri de sayılmıştır. Buna göre müdür yardımcısı gerekli durumlarda müdüre veklet eder ve görev tanımında bulunan ve müdür tarafından kendisine verilen görevleri yerine getirir.

Bursalıoğlu (2008), okul yönetiminin görevini özetle, okulu amaçlarına uygun şekilde yaşatmak olarak tanımlamaktadır. Okul yöneticisinin yetki ve sorumluluğu okul yönetiminin değerini ve önemi de belirlemektedir. Yöneticinin toplumdaki diğer öğelerle birlikte işbirliği içinde olması da beklenmektedir. Okulun içinde bulunduğu toplumla etkili bir iletişim içinde olan, dış evre ile ilişkilerin geliştirilmesine katkıda bulunan yöneticiler lider yöneticilerdir (Gl, 2010).

Okul ncesi eğitim kurumlarının yöneticisinin sorumlulukları: okulu örgütleme ve yönetme, eğitim programlarının çocukların ihtiyaçlarına uygun olarak uygulanmasını temin etme, aile ve evre ilişkilerini etkili bir şekilde yönlendirme olarak sıralanabilir. Okul ncesi eğitim kurumları yöneticisinin görevleri: Örgüt iindeki ve örgüt dışındaki unsurlarla ilişkileri yönetmek ve iyi bir iletişim kurmak, personel seçimi işinde yer almak, yeni araştırmaları ve çalışmaları inceleyerek rgt için faydalı olanlardan yararlanmak, çalışanların mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak onları etkili şekilde

yönlendirmektir. Bu görevleri yerine getirebilmek için okul öncesi kurumu yöneticisinin, okul öncesi eğitim ve yönetim konusunda iyi bir eğitim alması, planlama, organizasyon ve kontrol mekanizmalarını etkili işletebilmesi, iletişim, yeniliğe uyum sağlama, karar verme ve ikna edebilme, çalışanları motive edebilme gibi becerilere sahip olması gerekir. Bunlara ilaveten, okul yöneticisinin güvenilir, dürüst ve lider özelliklerine sahip olması beklenmektedir (Oktay, 2002).

2.1.8.2 Öğretmenler

Sosyal bir sistem olan okulun en stratejik öğelerinden birisi öğretmenlerdir (Bursalıoğlu, 2008). Başaran'a (2006) göre, anaokulundan üniversiteye kadar devam eden süreç içinde yer alan ve okul olarak görülen herhangi bir örgütte öğretme işi ile uğraşan her kimse öğretmendir. Şayet bu kişi öğretmenlik eğitimi almışsa, öğretmenlik mesleğini de edinmiştir. Öğretmenlerden beklenen, öğrencilerine eğitim amaçlarına uygun davranışlar kazandırmaktır. Bu yüzdendir ki toplumun ve devletin her kademesi öğretmenlerden olağanüstü başarı bekler.

Okul öncesi ve ilköğretim kurumları yönetmeliğinde öğretmenin görev, yetki ve sorumlulukları temel olarak aşağıdaki şekilde belirtilmiştir (MEB, 2014):

“Okul öncesi ve ilköğretim kurumu öğretmenleri, kendilerine verilen grup/sınıf/şubede eğitim ve öğretim faaliyetlerini, eğitim ve öğretim programında belirtilen esaslara göre planlamak ve uygulamak, ders dışında okuldaki eğitim ve öğretim işlerine etkin bir biçimde katılmak ve bu konularda mevzuatta belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdürler” (Madde- 43).

Tüm eğitim kurumlarında olduğu gibi bir okul öncesi eğitim kurumunda da en önemli öğe öğretmendir. Okul öncesi öğretmeninden beklenen görevler, diğer meslek alanlarına göre çok daha özverili bir şekilde ifa edilmelidir. Çocuğun anne babasından sonra karşılaştığı ve yaşamında önemli bir rol oynayan yetişkin kişi öğretmendir (Başal, 2005b). Öğretmenin sahip olduğu özellikler, okul öncesi eğitim kurumunda verilen eğitimin kalitesini ve çocuğun gelişim durumunu etkilemektedir. Öğretmen, çocukların öğrenmelerine ihtiyaç duydukları şeyleri öğretmek, onların değerli gördüğü, sevildiklerini hissettikleri, güvende oldukları destekleyici ortamı sağlayan kişidir. Okul öncesi kurum öğretmeni çocuğun sahip olduğu yeterliliklerin farkında olarak

onları desteklediğinde, çocuğun gelişimini desteklemiş, toplumsal uyumunu artırmış ve gelecek yaşantısındaki okul başarısını da olumu yönde etkilemiş olur. Bunun için öğretmen, çocuğun başarıma isteğine ve çabasına odaklanmalı, sonuç değil süreç önem verilmeli, çocuğa iyi bir model olmalıdır. Öğrenme ortamı çocuğu destekleyici şekilde düzenlemeli ve çocuğa yeni öğrenme fırsatları yaratmalıdır (MEB, 2013).

Ülkemizde öğretmenlik hizmet öncesinde yükseköğretim programlarında, hizmet içinde programlarda ise çeşitli kurs, seminer ya da etkinliklerle bilgi, beceri ve tutumların sürekli geliştirilip zenginleştirildiği bir süreci öngörmektedir. 21. yüzyıl öğretmenlerinin yeterlilikleri göz önüne alındığında; öğretmenlerin, alana egemen olma, eğitim öğretim sürecini iyi yöneten, öğrencilere rehberlik eden, kişisel ve mesleki alanda kendisini geliştiren özelliklere sahip olmalıdırlar (Gürkan, 2005). Bu nitelikler göz önüne alındığında bir okul öncesi öğretmenin şu özelliklere sahip olması beklenmektedir:

- ◆ Çocuk gelişimi, eğitimi, sağlığı ve benzeri konularda alan bilgisine sahip olma.
- ◆ Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına karşı duyarlı olma.
- ◆ Eğitim materyallerini üretebilecek ya da temin edebilecek beceriye sahip olma.
- ◆ Okul öncesi eğitim programına hâkim olma.
- ◆ Sabırlı, yaratıcı, hareketli, sevecen, neşeli olma.
- ◆ Türkçe'yi güzel konuşma, etkili iletişim becerisine sahip olma.
- ◆ Dikkatli ve iyi bir gözlemci olma, gözlemlediklerini güvenilir şekilde kayıt etme.
- ◆ Gelişim ve değişime istekli olma, yenilikleri takip etme.
- ◆ Hoşgörülü, esnek, güvenilir, tutarlı, işbirliğine uyumlu, iyi bir meslek ahlakına sahip olma.
- ◆ Dış görünüşü açısından temiz ve düzenli olma.
- ◆ İyi bir rehber olma.
- ◆ Ailelerle iletişim ve işbirliği içinde olma (Oktay, 2002).

Okul öncesi eğitim, insanın temel davranışlarını edindiği en önemli dönemdir. Bu nedenle, bu dönemdeki çocuklara öğretmenlik yapacak olan kişilerin seçiminde dikkat edilmesi ve bu kişilerin çok iyi yetiştirilmesi, sonraki eğitim kademelerinin etkililiği

ve toplumsal gelişmeye katkısı bakımından çok önemlidir (Oktay, 1991). Öğretmenlik mesleği, etkili eğitim-öğretim hizmeti bakımından ele alındığında hem meslek öncesi hem de mesleği icra etme nitelikli bir eğitim almayı gerektirir. Eğer alınan eğitim meslek öncesi eğitimle sınırlı kalırsa, bu eğitim zaman içinde mesleğin sürdürülmesinde yetersiz kalmaya başlayacaktır. Bu nedenle, eğitim ve öğretimin niteliğinin artırılması için öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle mesleki becerilerinin artırılması ve onların desteklenmesi gerekmektedir (Demirtaş, 2010).

2.1.8.3 Eğitimci Olmayan Personel

Sosyal bir sistem olan okulda, yönetici ve öğretmenlerin dışında kalan personelin mesleki bakımından eğitimci olmamalarına rağmen, dolaylı olarak da olsa eğitime katkıları bulunmaktadır. Davranışları, sözleri ve görüşleri ile okul içinde ve okul dışındaki öğeler üzerinde önemli etkileri olan bu personelin seçiminde de dikkatli olunması ve bunların etkili şekilde çalıştırılmaları gerekmektedir. Eğitimci ve eğitimci olmayan personelin arasındaki iletişim ve işbirliği önemli konuma sahiptir (Bursalıoğlu, 2008).

Bir okul öncesi eğitim kurumunda çalıştırılan diğer personel, okulun bütünlüğü bakımından değerlendirildiğinde, yönetici ve öğretmen kadar önemlidir. Okul öncesi eğitim kurumunda görevli bulunan herkes gibi, diğer personelde de çocuk sevgisi olması, çocuklara karşı hoşgörülü ve anlayışlı davranmaları çok önemlidir. Okul öncesi eğitim kurumunda çalışan diğer personeller arasında: aşçı, temizlik sorumluları, şoför, bahçıvan gibi yardımcı hizmetler personeli, psikolog ya da rehberlik uzmanı, doktor, hemşire gibi kişiler yer almaktadır (Oktay, 2002).

2.1.9 Okul Öncesi Eğitimde Aile

Okul öncesi eğitimde sıkça duyulan okul-aile işbirliği çocukların okul hem de aile için çeşitli faydalar sağlamaktadır. Bu nedenle, günümüzde okul öncesi eğitim ve ile aile ayrılmaz bir bütündür. Ailelerin çocuklarının eğitimiyle ilgilenmeleri ve onların eğitimine katkıda bulunmaları hem çocuğun gelişimine hem de ailenin gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır (Oktay ve Unutkan, 2005).

Geçmişte okul-aile işbirliği, çocukların öğrenme ve sosyal problemlerinin çözümüne yardımcı olma, okul uygulamalarının pekiştirilmesine destek sağlama olarak

görülürken, artık günümüzde yapılan araştırmalar göstermiştir ki okul-aile işbirliği, çocuğu gelişimini bir bütün olarak etkilemektedir (Decker ve Decker, 1988).

Anne baba çocuğun ilk eğitimcisi olma rolü ile çocuğun hayatında çok önemli bir yere sahiptir. Okul öncesi eğitim programlarında ailenin çocukların eğitim süreçlerine katılmaları için pek çok etkinlik bulunmaktadır. Konferanslar, toplantılar, bireysel görüşmeler, anne babanın sınıf içi ve dışı etkinliklere katılması, ev ziyaretleri, telefon görüşmeleri, haber mektupları, bültenler ve benzeri uygulamalarla ailenin çocuğun eğitimine etkin olarak katılması sağlanabilir. Bu etkinliklere katılarak ebeveynler hem çocuklarının gelişimini yakından izleme hem de gelişimlerine destek olma fırsatı bulmaktadırlar (Ömeroğlu, Yazıcı ve Dere, 2005).

Okul öncesi eğitimde aile katılım çalışmaları ile eğitimde devamlılığı ve bütünlüğü sağlamaktır. Aile katılım çalışmaları ile okulda verilen eğitimin evde, evde verilen eğitimin de okulda devamı sağlanarak hem çocuğun gelişimi desteklenmekte hem de sahip olduğu kapasiteyi maksimum düzeyde kullanabilmesi amaçlanmaktadır. (Köksal Eğmez, 2008).

MEB tarafından 2013 yılında yayınlanan Okul Öncesi Eğitim Programında, ailenin önemi ayrı bir başlık olarak ele alınmış ve ailenin tutum ve davranışlarının çocuğun üzerindeki etkilerine değinilmiştir. Önceki programlarda aile katılımı, etkinlikler ve iletişim üzerinden sağlanmaya çalışılırken, son programda, aile bireylerinin özellikle anne ve babaların çocuk yetiştirme becerilerinin geliştirilmesi ve desteklenmesi amacı ile OBADER hazırlanarak ailenin eğitiminin çocuğun eğitiminde önemi üzerinde de durulmuştur. Ayrıca programda, aile katılımı yapılırken dikkat edilmesi gereken noktalar üzerinde durulmuş örnek eğitim konularının nasıl ele alınacağı ve bunların sunum programlarına yer verilmiştir.

Ailelerin tanınması, eğitim öğretim etkinliklerinin amacına ulaşmasında önemli bir yere sahiptir. Çocuk zamanının büyük kısmını ailesi ile birlikte geçirir. Aile okulda yapılan çalışmalara destek verdiğinde öğretmenlerin de işi kolaylaşmış olur. Ancak bunu yaparken okul yöneticileri ve öğretmenler aileler ve çocuklar arasında ayırım yapmamalı, ailelerin inançlarına ve değerlerine saygı duyarak hepsine eşit davranmalıdırlar. Ailelerle yaşanılan sorunlar öğretim süreçlerine yansıtılmamalıdır (Gül ve Aslan, 2016).

Okul aile işbirliğinin, çocuk, aile ve öğretmen üzerinde olumlu etkileri vardır. Yapılan araştırmalarda aileleri okulla işbirliği içinde olan çocukların, aileleri okulla işbirliği içinde olmayan çocuklara göre daha başarılı oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Okul aile işbirliğinde yer alan annelerin hem çocuklarına yönelik olumlu tutumları hem de kendilerine olan güvenleri artmaktadır. Okul aile işbirliğini önemseyen öğretmenler, eğitim sürecini yönetirken aileden daha çok destek görmektedirler. Ailelerin, aile katılımı etkinlikleri çerçevesinde okul-aile arasında işbirliği yapmaları bazı yararlar sağlamaktadır (Sucuka ve Kımmet, 2005):

- ◆ Ailenin evde yapabilecekleri destekleyici çalışmalarla ilgili bilgilendirilmektedir.
- ◆ Çocuğun gelişimine önemli katkıda bulunmaktadır.
- ◆ Aile, okul ile işbirliğinin çocuk için önemini kavramaktadır.
- ◆ Çocukta istenen gelişiminin süreklilik kazanmaktadır.
- ◆ Karşılaşılan sorunlarla ilgili olarak, büyümeden önlemle alınarak çözüme yönelik yöntemler bulunmaktadır.

Çocukların ilk eğitimcilerinin ailesi olduğu düşüncesinden yola çıkılmalı, aile katılım etkinlikleri planlanırken ve uygulanırken aileleri çocuk gelişimi ve eğitimi hakkında destekleyici bir eğitim verilmeli, çocukların gelişimine katkıda bulunan, okul ve evde verilen eğitimi aynı düzlemde birleştiren bir yaklaşım sergilenmelidir (Şahin ve Ünver, 2005). Ayrıca aile katılımında ailelerin okul çalışmalarına gönüllü olarak katılması sağlanmalıdır. Okul ile işbirliğinde gönüllü olan aileler hem okulu sahiplenir hem de bu durum okul ile toplum bütünleşmesine yardım eder. Okul yöneticilerinin de ailenin okul ile işbirliğine sıcak bakmalıdırlar (Gül, 2010).

Aile katılım etkinlikleri, öğretmenin çocuğu ve ailesini yakından tanımasına, ailenin de okulu ve çocuğun gelişimini daha yakından değerlendirmesine olanak sağladığından, okul öncesi eğitim personelinin aile eğitimi alanında gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi programlarla okul-aile birliği konusunda daha detaylı eğitimlere tabi tutulması gerekliliği ortaya koymaktadır. Böylece, aile katılımı alanında uzman olan okul öncesi eğitim personeli ile aile arasındaki ilişkiler olumlu yönde gelişecek, ailenin çocuğun eğitimine etkin katılımı sağlanacaktır (Kuzu, 2006).

Aral, Kandır ve Yaşar'a (2000) göre, aileler tarafından desteklenmeyen bir program ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun çocuğun eğitiminde etkili olamamaktadır. Okul

öncesi eğitimde çocuklarda kalıcı davranış değişikliği olarak tanımlanan eğitimin gerçekleşebilmesi için programda belirtilen öğrenme yaşantılarının aile tarafından desteklenerek bunların evde de devam ettirilmesi gerekmektedir (Aral, Kandır ve Yasar, 2000).

2.2 İş Doyumu

Çalışma hayatı insanların hayatında önemli bir yer tutar. Çalışanlar günlük yaşantılarının büyük bir kısmını iş hayatlarını planlayarak geçirirler. İş yerinde yaşanan olumsuz yaşantılar bireyin iş hayatını olumsuz yönde etkiler. Toplumsal rollerdeki değişimler, yüksek beklentiler, kişiler arası ilişkilerde yaşanan sorunlar, çalışma hayatında insanların birbirlerini rakip olarak görmesi ve kendilerini kanıtlamak istemeleri gibi durumlar çalışanların hem iş hayatını hem de normal yaşamlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin, 2007). Böylelikle iş doyumu ile yaşam doyumu arasındaki yakın ilişki görünmektedir.

İnsanların iş yaşantılarında doyuma ulaşmış olması, çalışanın davranışlarını ve işe karşı tutumlarını etkiler. Çağdaş yönetim teorilerinde iş doyumu kavramı önemli bir faktördür. İş doyumu, iş hayatında başarı ve verimlilik gibi faktörleri etkileyen, sosyal bir sorumluluk, ahlaki bir gerekliliktir. İş hayatı insan yaşamında önemli bir ihtiyaçtır. Kişi hayatının önemli bir kısmını işte geçirmektedir. Bu nedenle iş hayatının sorunsuz olması çok önemlidir. Sevimli ve İşcan (2005) iş doyumunun tıpkı sağlık durumu gibi tanı, tedavi ve önem isteyen bir olgu olması üzerinde durmuşlardır. Buna göre, insanın fiziksel durumun belirlenmesinde sağlığı ne kadar önemli ise çalışanın genel durumunu yansıttığı için iş doyumu da o derece önemlidir. Bu durumda da bireylerin iş yaşamındaki doyumun önemi ortaya çıkmaktadır.

Çalışan – patron anlaşmazlıklarının ortadan kaldırılması, çalışanların duygu beceri gibi kişisel özelliklerinin ve işyerinde üyesi oldukları grupların iş performansı ile uyumlu hale getirilmesi gerekliliği, iş doyumu kavramının ortaya atılmasını ve birçok örgüt bilimci, psikolog ve sosyolog gibi farklı disiplinler tarafından araştırılmasını ortaya çıkarmıştır (Sun, 2002).

Öğretmen, eğitim-öğretim işlerini yürütürken yöneticiler, okul personeli, veliler, öğrenciler, çevresi ve meslektaşları ile olumlu ilişkiler içinde olmalıdırlar. İş yaşamında bu kadar çok yönlü ilişkiler kurmak zorunda olan öğretmen, insanlarla

sürekli olarak yüz yüze çalışmaktadır (Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin, 2007). Bu bakımdan eğitim işgörenlerinin iş doyumlarının örgütsel açısından incelenmesi, örgütsel etkililiğin artırılması bakımından çok önemlidir.

2.2.1 İş Doyumunun Tanımı

İş doyumunu kavramının çok sayıda farklı disiplinlerde araştırma konusu yapılmıştır. Bu nedenle de pek çok araştırmacı tarafından farklı şekilde tanımlanmıştır. Arısoy'a (2007) göre iş doyumunu, çalışanın işine karşı sergilediği genel tutumdur. Doğan (2005) iş doyumunu, işgörenin yaptığı işe ilişkin beklentileri ve bu beklentileri karşılama düzeyine göre oluşan, olumlu ya da olumsuz tutumların tamamı olarak tanımlamaktadır.. Akbaş (2006) ise iş doyumunu, bir kimsenin işini veya iş hayatında edindiği deneyimlerini değerlendirmesi sonucunda hissettiği olumlu hislerdir. Başka bir tanıma göre iş doyumunu, işe karşı hissedilen olumlu ya da olumsuz kişisel duyguların derecesidir (Schermerhorn ve diğerleri, 1997).

Ololube (2006) ise iş doyumunu kavramına öğretmenler açısından bakmış ve şöyle bir tanım yapmıştır. İş doyumunu öğretmenlerin meslek ve öğretim performanslarını artırmak ve ihtiyaçlarını karşılamak için öğretmenlik mesleğinin yeterliliğidir.

2.2.2 İş Doyumu Kavramının Tarihsel Gelişimi

Genel olarak çalışanların yaptıkları işlerine karşı hissettikleri duygularının bir sonucu olarak tanımlanan iş doyumunu kavramı, 1920'lerde ortaya atılmış ise de 1930-40'lı yıllarda önemi daha iyi anlaşılmıştır (Sevimli ve İşcan, 2005). İş doyumuyla ilgili çalışmaların tarihine inildiğinde, tarihi bir sürece rastlanılmamasına rağmen, bu kavramın ortaya çıkışının güdülenmenin öneminin anlaşılmasıyla ilişkili bir kavram olduğu ve bundan sonra öneminin anlaşılmaya başlandığı söylenebilir.

Bu anlamda, 1920'lerin sonları 1930'ların başlarında Elton Mayo ve arkadaşlarının yürüttüğü Hawthorne çalışmalarını bu kavramın ortaya çıkmasında başlangıç olarak alabiliriz. Bu çalışmalara daha çok işçilerde gözlenen yorgunluk ve can sıkıntısı ile çalışma koşulları arasındaki ilişkilerin araştırılması amacı ile başlanılmıştır. Bu faktörler de güdülenmeyi ve dolayısıyla iş doyumunu etkileyen faktörler arasında yer alırlar. Bu çalışmalar, günümüzde işyerinde sosyal ihtiyaçların önemine dikkat çekerken, çalışma gruplarının bu ihtiyaçları giderme yollarını belirlemeye katkıda bulunmuştur. Bu çalışmalar, işyerinde yapılan faaliyetlerinin resmi örgüt ile ilgili

olduğu kadar insan doğasının da etkisi altında olduğunu ve örgüt teorisyenlerinin örgütün bu insani tarafıyla da ilgilenmelerinin gerekliliğini ortaya koymuştur. Hawthorne alışmaları ile bireyler ve gruplar arasındaki ilişkilerle beraber iş doyumunu sorununun da önemli bir konu olduğu kanıtlanmıştır. Bunların sonucunda, yönetim ve örgüt araştırmacıları 1960'lardan itibaren iş kalitesini daha iyi hale getirmek, işçi devamsızlığı ve değişimini azaltmak, verimliliği ve işten elde edilen memnuniyeti arttırmak için iş doyumunu kavramına büyük önem verilmeye başlanmıştır (Morgan, 1998).

2.2.3 İş Doyumu İle İlgili Gúdülenme Teorileri

Gúdülenme kuramları ile iş doyumunu kavramı arasında güçlü bir ilişki vardır. Bu kuramlar iki grupta incelenmektedir. Bunlardan ilki kişiye harekete geçirip yönlendiren ya da onların davranışını yavaşlatıp durduran bireysel faktörleri inceleyen kapsam kuramları, ikincisi ise davranışın kendisi ile ilgilenen, onun nasıl harekete geçirilip yönlendirileceğini veya yavaşlatılacağını inceleyen süreç kuramlarıdır (Can, 1994).

2.2.3.1 Kapsam Teorileri

Kapsam teorilerinden en bilinen dördü Abraham Maslow, Clayton Alderfer, David McClelland ve Frederick Herzberg tarafından geliştirilmiştir. Bu bilim adamlarının her biri bireylerin işleriyle ilgili ihtiyaçlarını biraz daha farklı bir görünümlünü sunmaktadırlar (Schermerhorn ve diğerleri, 1997s. 88).

2.2.3.1.1 Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi

Maslow etkin bir yapıda olan insan ihtiyaçlarının doğasını incelemiştir. Maslow'a göre insan ihtiyaçlarının hepsi aynı düzeyde değildir. Bunlardan bazıları belirli bir öncelik sırasına sahiptir. Bunlar bireyler için temel ihtiyaçlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yüzden Maslow ihtiyaçları bir hiyerarşi içinde önem derecesine göre sıralamıştır (elik, 2003). İnsan davranışlarını ihtiyaçları giderme amacıyla ilişkilendiren Maslow, teorisini üç ana düşünce üzerine kurmaktadır (Aşan, 2001):

- ◆ Tatmin edilmiş ihtiyaçların davranışları etkilememektedir. Tatmin edilmemiş ihtiyaçlar davranışları ortaya çıkarır.

- ◆ İnsani ihtiyaçlar hiyerarşik bir düzen içinde, önem sırasına göre aŖağıdan yukarıya doğru bir düzen içindedirler.
- ◆ İnsanın bir basamaktaki ihtiyacı belli bir düzeyde tatmin edildiğinde bir sonraki düzeydeki ihtiyacın etkisi altına girer.

Bireyin en temel ihtiyaçları fiziki ihtiyaçlardır. Bunlar en az düzeyde insanların yiyecek, su, barınma ve cinsellik ihtiyaçlarıdır. Bugün ki ihtiyaçları daha geniŖ dūŖünebiliriz. Bazı alıŖanlar için, bu temel ihtiyaçlar arasına çocuklarının bakımını da alabiliriz. Ayrıca sağlık sigortasını da bu ihtiyaçların içinde dūŖünebiliriz (Gordon, 1991). Örgüt açısından bakıldığında bu ihtiyaçlar ücret, yan ödeme, iyi alıŖma koŖulları ve benzeri ihtiyaçlardır (Can, 1994).

Güvenlik İhtiyaçları; tehlikelerden korunma, can ve iŖ güvenliği gibi ihtiyaçlardır (AŖan, 2001). Güvenlik ihtiyaçları kiŖinin güvenlik ya da korunma arzusunun içerir. Örgütler iŖilerinin fiziksel güvenliklerini korumaya alıŖırlar (Gordon, 1991). alıŖanlar açısından bakıldığında güvenlik ihtiyaçları, sigorta ve emeklilik programları, iŖ güvencesi, güvenilir ve sağlıklı iŖ koŖulları, yetenekli, uyumlu ve iyi önderlik gibi ihtiyaçlardır (Can, 1994).

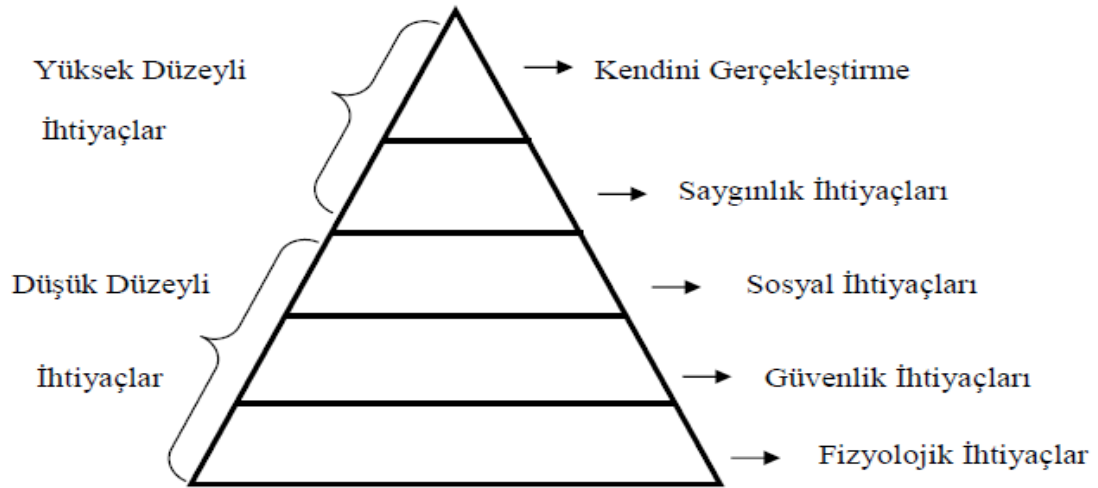
Sosyal ihtiyaçlar; insanların diğer insanlarla aidiyetlik ve ortaklık duygusu yaŖamasıdır. Bu iki taraflı bir durumdur (Miner, 1992). alıŖanlar açısından bakıldığında sosyal ihtiyaçlar alıŖanlarla ve yöneticilerle olumlu yönde ve iyi iliŖkiler kurma isteği ve takım alıŖmalarına aktif olarak katılmak, arkadaŖça iliŖkiler ortamında bulunmak ve sosyal faaliyetlere iŖtirak etmektir (AkbaŖ, 2006; Can, 1994).

Saygınlık İhtiyaçları; grupta fark edilme, olumlu imaj geliŖtirme, baŖkaları tarafından beğenilme, takdir edilme ihtiyacıdır. Ayrıca bu ihtiyaç, tanınma, statü arayıŖı, sorumluluk alma olarak da kendini gösterir (AkbaŖ, 2006). Örgüt açısından bakıldığında, kiŖinin görevinin adı ve sorumluluğu, statüye uygun ücret, yaptığı iŖin beğenilmesi, övülmesi, yükselme, itibarlı olanaklar saygınlık ihtiyaçlarıdır (Can, 1994).

Kendini GerekleŖtirme İhtiyacı; kiŖinin var olan tüm potansiyelini gerekleŖtirmek için gerekli yeteneğe sahip olmasıyla ilgilidir. Diğer ihtiyaçların aksine kendini

gerçekleştirmede bireysel farklılıklar söz konusudur yani farklı insanlarda farklı şekillerde ortaya çıkar (Miner, 1992). Kendini gerçekleştirme ihtiyacı eğitimcileri olabileceklerinin en iyisi olma yolunda güdüler. Birçok bireyin alt seviyelerdeki ihtiyaçları konusundaki sürekli endişeleri kendini gerçekleştirme ihtiyacının diğerlerinden daha nadir ortaya çıkmasına neden olur. Bireylerin kendini gerçekleştirme ihtiyaçları, yaratıcılık, başarı, kişisel gelişme, kendini ifade etme, üst düzey gelişim ve yükselme olanaklarıdır (Hoy ve Miskel, 2010).

Temel ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyaçları ve sosyal ihtiyaçlar kendi hiyerarşik düzeni içinde düşük düzeyli ihtiyaçlar olarak sınıflandırılmaktadır. Saygınlık ihtiyaçları ve kendini gerçekleştirme ise yüksek düzeyli ihtiyaçlar olarak belirlenmiştir. Şekil 1’de Maslow’un ihtiyaçlar teorisinin hiyerarşik düzenlemesi gösterilmektedir.



Şekil 1: Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Can’a (1994) göre, Maslow’un teorisi çeşitli yönlerden eleştirilmiştir. Bunlardan biri bütün insanların ihtiyaçlarını aynı sıraya koymanın zor olmasıdır. Bazı bireyler için kişisel olarak sosyal ihtiyaçlar saygınlık ihtiyaçlarından önemli olabilir. Ayrıca bu ihtiyaçları kesin çizgilerle birbirinden ayırmak çok zor olabilir. Son olarak alt kademedeki ihtiyaçlar için tatmin edilen ihtiyacın ortadan kalkacağı görüşü geçerli olsa da, üst kademelerdeki ihtiyaçlar için aynı durum geçerli olmayabilir.

Hoy ve Miskel’e (2010) göre, alt sıralardaki ihtiyaçların tam olarak tatmini hiçbir zaman mümkün olmadığından, üst düzey ihtiyaçların sıralı bir şekilde ortaya çıkmasını sınırlı kalmaktadır. Eğer birey herhangi bir seviyedeki ihtiyacını belirli bir

zamana bağı kalmadan karşılayamazsa bu ihtiyaçlar insan davranışlarını yönlendirecek şekilde tekrar yüksek öneme sahip olurlar. Bu nedenle bu teoride haz alma kadar mahrum kalma da belirleyicidir. Aynı şekilde bir seviyedeki ihtiyacın giderilmesi bir üst seviyedeki ihtiyaçların ortaya çıkmasına neden olmaktadır alt düzeydeki ihtiyaçlardan biri tatmin edilmediğinde o ihtiyacın tekrar ortaya çıkması söz konusu olabilmektedir.

2.2.3.1.2 Herzberg'in Çift Etmen Kuramı

Maslow kişinin genel ihtiyaçları üzerinde dururken, Herzberg kişinin psikolojisinin temel ihtiyaçlarını etkilemesi ile ilgilenmiştir. Herzberg olumlu durumların gelişim, kazanım, yapılan işin sorumluluk ve etkisiyle ortaya çıktığını savunmaktadır. Olumsuz durumlar ise yönetici ve yönetilenler arasındaki kişisel ilişkiler, denetleme, işyerinin kuralları, yönetim şekli, çalışma koşulları, ücret ve kişisel özelliklere bağı olarak ortaya çıkmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010).

Herzberg yaptığı çalışmalarda, iş hayatında inanları tatmin eden durumlar ile tatminsiz eden etkenlerin farklılığını göstermiştir. Yani Herzberg geleneksel görüşün aksine tatmin ve tatminsizliğin iki farklı boyutu temsil ettiğini, bunların bir boyutun iki zıt ucu olmadığını ileri sürmüştür (Aşan, 2001). Bu boyutlardan ilki ücret, saygınlık, güvenlik, iş koşulları, yan ödemeler, idari uygulamalar, politika ve kişilerarası ilişkileri içine alan sağlık faktörleri yani hijyen etmenleridir. Eğer bu hijyen etmenler olumlu olarak karşılanmazsa çalışanlar tatminsiz kalırlar. Bununla beraber hijyen etmenlerin iyi olması da bireyin güdülenmesiyle sonuçlanmaz ancak tatminsizlik duygusunu ortadan kaldırır (Can, 1994). Hijyen faktörler dışsal faktörlerdir yani çevre ile alakalıdır. İçsel faktörler ise motive edici faktörlerdir ve doğrudan doğruya işle ilgilidirler. Bunlar; sorumluluk, başarı, tanınma, ilerleme ve işin kendisidir. İnsan işini sevdiğçe, işinde başarılı olup tanındıkça, sorumluluk üstlenip işinde yükseldikçe ve işinde kendini gerçekleştirme fırsatı buldukça tatmin durumu ortaya çıkacaktır. Aksi durumda da tatminsizlik durumu söz konusu olmayacak ancak tatmin olma durumu da görülmeyecektir (Aşan, 2001).

Akbaş'a (2006) göre, çalışma koşulları, ücret, güvenlik, iş prosedürleri, ast üst ilişkileri gibi hijyen faktörlerinin yetersiz olması bireyde işine karşı tatminsizliğe neden olurken, hijyen faktörlerin yeterli olması bireyin tatminsizliğini giderir. Bu duruma

rağmen, hijyen faktörleri tek başına kişinin motive olmasını ve yüksek düzeyde iş tatmini elde etmesini sağlamaz. Takdir edilme, sorumluluk alma, işin niteliği, başarı gibi motive edici faktörler yüksek olduğunda ise çalışanların işteki performansını ve motivasyonları yükselecektir. Ancak motivasyon sağlayan bu faktörler olmadığında birey iş doyumunu açısından ortada bir yerde olacak, ne mutlu ne de mutsuz olacaktır. Tablo 3'te Herzberg'in Çift Etmen Teorisi'nde açıklanan bilgiler özetlenmiştir.

Tablo 3: Herzberg'in İki Etmen Teorisi (Gordon, 1991, s.143)

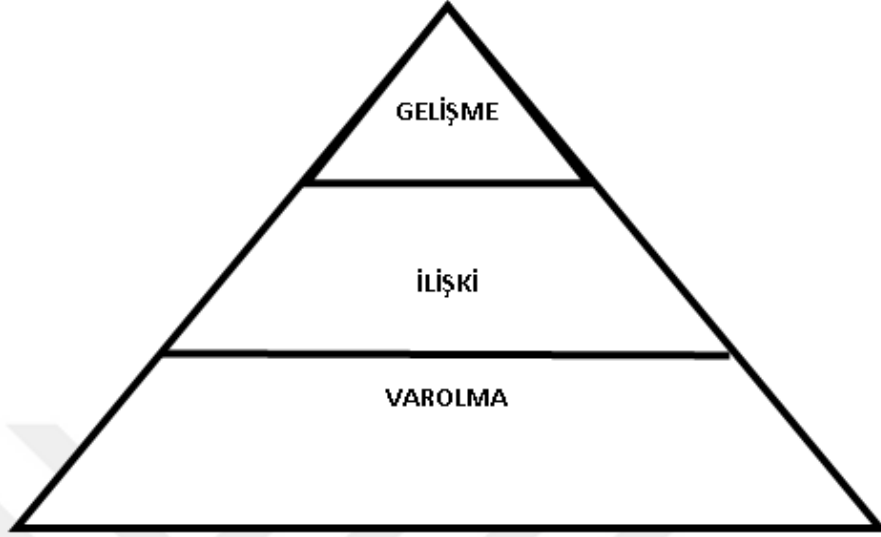
Hijyen Faktörleri (Çevre)	Motive Edici Faktörler (İşin Kendisi)
<i>İş Tatminsizliği Var</i>	<i>İş Tatmini Yok</i>
<i>İş Tatminsizliği Yok</i>	<i>İş Tatmini Var</i>
Ücret	Anlamlı ve İlgi Çekici İş
Statü	Başarı İçin Tanınma
Güvenlik	Başarılı Hissetme
Çalışma Koşulları	Sorumluluk Alma
Yan Ödemeler	Gelişme ve Başarı Fırsatları
Politikalar ve İdari Uygulamalar	İşin Kendisi
Kişiler Arası İlişkiler	

Maslow ile Herzberg'in teorileri karşılaştırıldığında ikisi de insanların ihtiyaçları giderildiğinde güdüleneceklerini ileri sürmektedirler. Maslow'un teorisinde düşük düzeyli ihtiyaçlar olarak tanımlanan fizyolojik, güvenlik ve sosyal ihtiyaçlar Herzberg'in teorisinde hijyen faktörlerine denk gelmektedir. Yüksek düzeyli ihtiyaçlar olarak tanımlanan saygınlık ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarının ise motive edici faktörlerle benzerlik gösterdiği göstermektedir.

2.2.3.1.3 Alderfer'in ERG (VİG) Teorisi

Bu teoriye göre güdülenme Maslow ve Herzberg'in teorileri gibi ihtiyaçların karşılanmasına bağlıdır. Ancak bu teoride farklı olarak üç çeşit ihtiyaç vardır. Bunlar; varolma (existence), ilişki (relatedness) ve gelişme (growth)'dir. Teori adını bu ihtiyaçların baş harflerinden alır. Varolma ihtiyaçları, fiziksel rahatlığa yönelik ihtiyaçlardır. İlişki ihtiyaçları ise, kişilerarası ilişkilerin geliştirilmesi ile ilgilidir. Gelişme ihtiyaçları ise, kişisel gelişme ve ilerlemeyi karşılayan ihtiyaçlardır (Aşan,

2001). İlişki ve gelişme ihtiyaçlarına bakıldığında, var olma ihtiyaçlarına göre daha yüksek bir sıradadırlar.



Şekil 2: Alderfer'in İhtiyaçlar Hiyerarşisi (Gordon, 1991, s.138)

Alderfer'in ERG teorisi Maslow'un teorisiyle karşılaştırıldığında Varolma fiziksel ve güvenlik ihtiyaçlarını içerir. İlişki sosyal ve saygınlık ihtiyaçlarını, gelişme ise kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarını içerir. (Gordon, 1991). Ancak ERG teorisinde ihtiyaçların tatmini Maslow'un teorisinde olduğu gibi her zaman yukarıya doğru işlemez. Bu teoride "hayal kırıklığı- geri çekilme" ilkesi vardır. Eğer birey üst düzeydeki ihtiyacını karşılayamazsa, hayal kırıklığı yaşar ve bir alt seviyeye geri çekilir ve bu yolla birey motive olur. Ayrıca İhtiyaçlar hiyerarşisi teorisinden farklı olarak ERG teorisinde, kişi birden fazla ihtiyaç grubunun etkisi altında olabilir. Yani kişi ilişki ihtiyaçlarının eksikliği ile gelişme ihtiyaçlarının eksikliğini aynı anda hissedebilir (Aşan, 2001).

2.2.3.1.4 McClelland'ın Kazanım- Motivasyon Teorisi

Bu teori, Başarı İhtiyacı Teorisi olarak da anılır. McClelland diğer kuramlardan farklı olarak ihtiyaçların sonradan öğrenmeyle kazanılacağını iddia eder. Bu kuramda ihtiyaçlar üç grupta toplanmıştır. Bunlar, başarı, ilişki kurma ve güçtür. Teori bu üç temel güdünün oluşmasında insan davranışları ve çevresel etmenlerin birleştirilmesi üzerine durmaktadır. Bu modele göre, kişinin bir işi etkili bir şekilde başarması, diğer ihtiyaçlara oranla belirli bir güdünün etkisiyle görevi başarılı bir şekilde yerine

getirme olasılığı ile o görev için konulan ödülün değerinin birleşimine bağlıdır (Can, 1994). Başarı ihtiyacı, zor işleri başarma, zorluklarla ve engellerle mücadele etme ve sivrilme ihtiyacıdır. Ödüllerden bağımsız olarak sadece başarı için herhangi bir alanda mükemmel olmaya çalışan bireyler oldukça yüksek bir başarı ihtiyacı içindedirler (Hoy ve Miskel, 2010).

1. *Başarı İhtiyacı*: Başarı ihtiyacı kişinin kendi çabalarıyla başarıya ulaşmak ve sonuçlara güven ve kişisel sorumluluk alma arzusudur (Miner, 1992). Can'a (1994) göre, başarı güdüsü olan bireyler;

- ◆ Sorun çözmede kişisel olarak sorumluluk alırlar.
- ◆ Amaca yöneliktirler.
- ◆ Elde edilebilen amaçla belirleyerek belli bir derecede risk alırlar.
- ◆ Yaptıkları işin sonucunu görmek isterler.
- ◆ Yüksek motivasyonla zor çalışmalara girerler.

2. *İlişki Kurma İhtiyacı*: Yakın ilişkiler kurma, çatışmadan kaçınma, sıcak arkadaşlıklar geliştirme isteğidir (Çetin, 2007). İlişki kurma ihtiyacında olan bireyler (Can, 1994):

- ◆ Başkalarıyla arkadaşlık ve yakın ilişkiler kurmak isterler
- ◆ Arkadaşları tarafından sevmek onları mutlu eder.
- ◆ Sosyal faaliyetlerden hoşlanırlar.
- ◆ Bir gruba katılarak grupta var olmak isterler.

3. *Güç İhtiyacı*: Başka insanlardan sorumlu olma, onları etkileme ve kontrol etme ihtiyacıdır (Aşan, 2001). Güç kazanma ihtiyacı olan bireylerin özellikleri şunlardır (Can, 1994):

- ◆ Başkaları üzerinde erk veya güç sahibi olmayı isterler.

- ◆ Kendilerine bu gücü sağlayacak durumlar olduğunda , bunun için başkalarıyla mücadele etmeyi severler.
- ◆ Başkalarıyla karşılaşmadan hoşlanırlar.

McClelland, güdülerin birçok davranışı açıkladığını ve çalışanların bu güdülere göre sınıflandırılıp motive edilebileceğini savunmaktadır. Kişinin bir işi etkili bir şekilde yapması, işle ilgili güdü veya ihtiyacın diğer güdülere göre kuvveti, başarıya ulaştırma ihtimali ve performans sonucunda verilen teşvik ya da ödülün değeri ile ilişkilidir (Tunacan, 2005).

Tablo 4’te dört kapsam teorisinin karşılaştırılması yapılmıştır.

Tablo 4: Dört Teorideki İhtiyaçların Karşılaştırılması (Gordon, 1991, s. 134)

Maslow	Alderfer	McClelland	Herzberg
Fiziksel Güvenlik	Varolma		Hijyen Faktörler
Sosyal	İlişki	İlişki Kurma	
Ait Olma	Gelişme	Başarı	
Kendini Gerçekleştirme		Güç	Motive Edici Faktörler

2.2.3.2 Süreç Teorileri

Süreç teorileri, davranışın ortaya çıkışından sonlanmasına kadar olan süreçteki değişkenleri açıklamaya yöneliktir. Süreç kuramları motivasyon kavramında kişisel farklılıkların önemi üzerinde durmuşlardır. Bunlara göre farklı bireyler farklı görüş ve değerlere sahip olmasına rağmen davranışı harekete geçiren güdüleme süreci hepsinde aynıdır (Tetik, 2009). Başlıca süreç teorileri; Vroom’un Beklenti Teorisi, Adams’ın Eşitlik Teorisi ve Locke’un Amaç Teorisidir.

2.2.3.2.1 Vroom’un Beklenti Teorisi

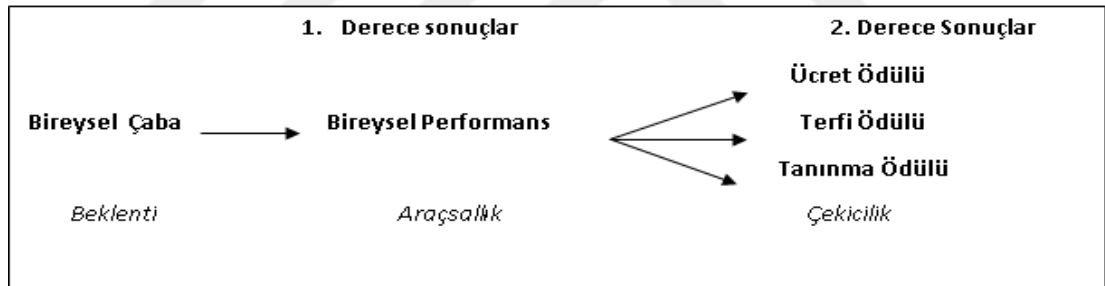
Beklenti teorisi insanların motive olmaları için işten beklentilerine ulaşmaları gerektiğini savunur. Vroom’un beklenti teorisinde çekicilik, araçsallık ve bekleyiş kavramları bulunmaktadır. *Bekleyiş*, bireyin belirli bir düzeyde çaba harcaması ile istediği sonuca ulaşacağına dair duyulan inançtır. *Araçsallık*, kişinin istediği

sonuçlara ulaşması durumunda bunun kendisi için sağlayacağı fayda algısıdır. *Çekicilik*, belli bir ödülü arzu etme derecesi yani ödülün çekiciliğidir. Beklenen ödül bireyi ne kadar ilgilendiriyorsa, çekicilik o kadar yükselir (Akbaş, 2006).

Beklenti teorisi üç ilişki ile açıklanmaktadır (Robbins, 1996):

1. *Çaba - performans ilişkisi*: Bireyin harcadığı çaba oranında performans elde edeceği beklentisidir.
2. *Performans - ödül ilişkisi*: Bireyin gösterdiği performansla istediği sonuca ulaşacağına dair olan inancının derecesidir.
3. *Ödül – kişisel amaç ilişkisi*: Elde edilen ödülün bireyin ulaştığı amaçlarını ya da ihtiyaçlarını tatmin etme derecesidir.

Şekil 3'te Beklenti Teorisinin dayandığı üç temel ilişki arasındaki ilişki görülmektedir.



Şekil 3: Beklenti Teorisi (Aşan, 2001, s.232)

Birinci derecede sonuçlar bireysel çabanın sonucunda ortaya çıkan performanstır ve o işi yapma ile doğrudan ilişkilidirler. İkinci derecede sonuçlar ise ücret, terfi, tanınma gibi performans sonucu edinilen sonuçlardır. Yani 2. derecede sonuçlar, 1. Derecedeki sonuçlara teşvik eder (Aşan, 2001).

Beklenti teorisinde performans sonucundaki motivasyon seviyesi bir formülle ifade edilir. Bu formülün bileşenleri, onları ölçmek için kullanılan anketler ve puanlarda formüle eklenir. Formül: Motivasyon= Beklenti x Araçsallık x Çekicilik (Miner,1992 s.73).

Bunlardan herhangi birisi yoksa birey motive olmayacaktır. Örneğin, paraya önem veren çalışanın ücret artışı yönünden bir beklentisi yoksa o kişi motive olmayacaktır (Can, 1994).

2.2.3.2.2 Adams'ın Eşitlik Teorisi

Adams'ın geliştirdiği eşitlik teorisine göre, bir kişi onunla aynı performansı gösteren kişilerle aynı ödülü almak ister (Boğa, 2010). Bu teoriye göre insanlar çabaları ve bu çabaları karşılığında ulaştıkları dönütler ile benzer iş durumlarında diğer çalışanların çaba- ödül durumlarını karşılaştırırlar. Adams, insanların işte motive olmasını onlara eşit davranılmasına bağlamaktadır. Bu teori dört temele dayanır (Can, 1994):

- ◆ *Birey*: Eşitliği ya da eşitsizliği algılayan kişidir.
- ◆ *Diğerleriyle Karşılaştırma*: Gösterilen performans karşılığında verilen ödül anlamında bireyin kendini diğer bireylerle karşılaştırması durumudur.
- ◆ *Girdiler*: Bireyin işine taşıdığı bireysel özelliklerdir.
- ◆ *Sonuçlar*: Bireyin yaptığı iş sonunda elde ettiği ödüllerdir.

Olası eşitlik durumunu kazanmak için aşağıdaki davranışlardan bir ya da daha fazlasını kullanmak gerekir (Schermerhorn ve diğerleri, 1997):

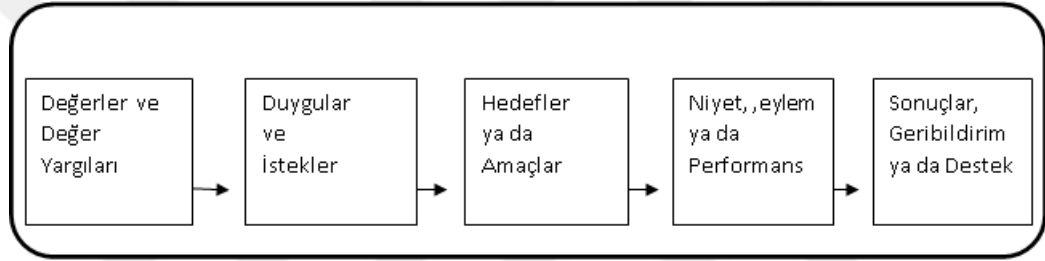
- ◆ İşe katkısını değiştirmek (örneğin, performans çabasını azaltmak).
- ◆ Ödüllerini değiştirmek (ücret artışı istemek).
- ◆ Durumu bırakmak (ayrılmak).
- ◆ Kendisiyle karşılaştırma yaptığı bireyi değiştirmek.
- ◆ Psikolojik karşılaştırmalar yapmak (gelecekte sorunun çözüleceğine inanmak).
- ◆ Karşılaştırdığı bireyin girdi ya da ödülleri değiştirmeye çalışmak (iş arkadaşını daha çok çalıştırmak).

Aşan'a (2001) göre, çalışmada bu tür davranışları gözlemleyen yöneticilerin, çalışanlar arasında bir eşitsizlik algılaması ortaya çıkabileceğini düşünerek, bu konuda gerekli önlemleri almaları gerekmektedir.

2.2.3.2.3 Locke'un Amaç Teorisi

1968 yılında, Locke tarafından geliştirilen amaç teorisi, insan davranışlarının temelinde, bireylerin bilinçli niyet ve amaçlarının olduğunu öne sürer. Bir kişi bir işe başladığında, amacına ulaşana kadar o işi sürdürür. Bu teoride bilinçli davranışların bireyi güdülediği öne sürülür (Can, 1994).

Amaçlar üç şekilde değişebilir: (1) özgüllük (2) zorluk ve (3) kabul etme. Özgüllük, ya da amaçların açıklığı onların gözlenebilir ve ölçülebilir bir şekilde başarılmasını ifade eder. Amacın zorluğu ise performansın derecesinin önemli ölçüde farklılaşmasıdır. Bireylerin belirtilen amaçları kabulü ya da amaçları gerçekleştirmeye olan bağlılıkları değişebilir (Gordon, 1991).



Şekil 4: Locke'un Amaç Teorisi (Luthans, 1994, s.194)

Şekil 4'te Locke'un amaç teorisine göre bireyi güdüleyen amaçların özellikleri gösterilmiştir. Buna göre (Luthans, 1994):

- ◆ Açık amaçlar belirsiz ve genel amaçlardan daha iyidir.
- ◆ Zor, ilgi çekici amaçlar kolay, olağan amaçlardan nispeten daha iyidir.
- ◆ Sahiplenilen ve kabul edilen amaçlar daha kolay hedefe ulaşır.
- ◆ Amaçlara ne derece ulaşıldığı objektif geri bildirimler ile belirlenmelidir.

2.2.4 İş Doyumunu Etkileyen Etmenler

Luthans'a (1994) göre iş doyumunun üç önemli boyutu vardır. Birinci boyut, iş doyumuna verilen karşı görülemeyen yani sadece hissedilebilen duygusal tepkidir. İkinci boyut, genellikle beklentilerin ya da sonuçların ne kadar iyi karşılandığının belirlenmesidir. Örneğin, eğer katılımcılar bölümdeki diğer işgörenlerden daha fazla çalışmalarına rağmen onlardan daha az ödül aldıklarını hissedersen, onlar

muhtemelen yaptıkları işe, işverenine ya da çalışma arkadaşlarına karşı olumsuz tutum geliştireceklerdir. Yani onlar iş doyumuna ulaşamayacaklardır. Diğer yandan, eğer onlara adaletli davranılıyor ve adilane ücret ödeniyorsa, onlar da işlerine karşı olumlu tutum geliştireceklerdir. Yani iş doyumuna ulaşacaklardır. Üçüncü boyut ise, ücret, çalışma koşulları, yükselme işin kendisi ve benzeri birbiriyle ilgili değişkenlerini temsil eder.

Çeşitli araştırmacılar iş doyumunun alt boyutlarını incelemişlerdir. Bahsedilen iş doyumunun boyutları kapsamında yer alan iş doyumunu etkileyen örgütsel etkenler genel olarak; ücret, işin kendisi, yükselme, yöneticiler, iş grubu ve çalışma koşullarıdır (Luthans, 1994; Balcı, 1983). Başaran (2006) işgörenlerin iş doyumunu etkileyen faktörleri; İşin niteliği, işgörenin konumu, destekleyici etkileşim, değer çatışmaları, ücret, denetim, yükselme olanağı, övülmek, çalışma koşulları, birlikte çalışılan iş arkadaşları, örgüt ve yönetim, işgörenin kişiliği olarak belirtmektedir. Spector'e (1997) göre ise, iş tatmininin dokuz alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar ile ilgili kısa açıklamalar verilmiştir:

1. *Ücret:* Ücret, çalışanların aktif bir şekilde çalışmalarını sağlayan önemli bir motivasyon aracıdır. Çalışanlar, verdikleri emeklerine karşı kendilerine verilen ücretin yeterli ve adil olduğunu düşünüyorlarsa çalışanların iş doyumunu artacaktır. Ücret, iş doyumunda önemli bir etkidir. Çünkü para, insanlara sadece temel ihtiyaçlarını karşılamalarında değil üst seviyede memnuniyet ihtiyaçlarını karşılamalarında da araçtır (Luthans, 1994). Çalışanın aldığı ücretin yeterli olması, yaptığı iş için alması gereken ücrete göre normallik oranı ve ihtiyaçlarını karşılama derecesi iş doyumunu önemli ölçüde etkilemektedir (Sevimli ve İşcan, 2005).
2. *Yükselme Olanakları:* Yükselme olanakları da iş doyumunda önemli bir etkiye sahiptir. Özellikle, yükselme olanaklarının adaletli olması bireyin iş doyumuna ulaşmasında önemli bir etkidir. Yükselmenin taşıdığı anlam çalışandan çalışana değişebilir. Bazılarına göre, yükselme psikolojik olarak rahatlık sağlarken, bazı çalışanlara ise, diğerlerinden iyi olduğunun kanıtı, adaletin yerine gelmesi gibi anlamlara gelebilir (Başaran, 1991). Bu nedenle, de yükselme olanaklarının iş doyumunda kişiye göre değişen bir etkisi vardır.

Bunun başka bir nedeni de yükselmelerin değişik şekillerde olması ve ödüllerin çeşitli olmasıdır. Örneğin, kıdem ödülü tecrübeyle alınır ancak iyi performansın göstergesi değildir (Luthans, 1994).

3. *Denetim:* Burada kastedilen ilk amirle olan ilişkilerden sağlanan doyumdur yani yönetici tutum ve davranışlarıdır. İş doyumunu etkileyen denetim biçiminin iki boyutu vardır. Bunlardan biri çalışan merkezliktir. Bu işçinin rahatıyla kişisel olarak ilgilenen bir yönetici olma derecesinin ölçülmesidir. Diğer boyutu, insanların kendi işlerini etkileyen kararlara katılmasını destekleyen yöneticilerin gösterdiği katılım derecesidir. Çoğu durumda bu tarz yönetici yaklaşımı çalışanlarda yüksek iş doyumuna yol açar (Luthans, 1994).
4. *Sosyal Haklar:* Parasal ve parasal olmayan imkanların (taşıma, yemek vb. gibi) olması veya olmaması durumu çalışanların işlerinden aldıkları doyum düzeyini etkilemektedir (Aşan ve Erenler, 2008).
5. *Performansa Dayalı Ödüllendirme:* Performansa dayalı ödüllendirme denildiğinde kastedilen tanınma, övülme ve işini iyi yaptığında bunun için bir ödül alma olasılığının bulunmasıdır. Bir çalışanın işinde gösterdiği performans sonucunda aldığı ödüller onun iş tatminini olumlu yönde etkilemektedir (Aşan ve Erenler, 2008).
6. *İş Prosedürleri:* İş prosedürleri işin yapılmasında uyulması gereken kural ve prosedürlerle ilgili doyumdur. Örgüt içerisindeki yapılacak işlerin yapılmasına ilişkin uygulanan yol ve yöntemler çalışanların iş doyum düzeyini etkilemektedir. Eğer işyerindeki kurallar, formalite iş ve işlemler kişinin işini yapmayı zorlaştırıyorsa o kişinin işe karşı doyumunu azalacaktır.
7. *Çalışma Arkadaşları:* İşyerinde çalışma arkadaşları ile olan iş ilişkileri genellikle karşılıklı hizmete dayalıdır. Yani çalışanların birbirleriyle dayanışma içinde olması, karşılıklı yardım etmesidir. Çalışanlar arası bu ilişkiler ne derece olumlu olursa, çalışanların işlerinden elde ettikleri doyum da o derece yüksek olacaktır (Başaran, 1991). İşbirlikçi iş arkadaşları çalışana iş doyumunu sağlayan bir kaynaktır. Çalışma arkadaşları bireysel olarak

çalışana bir destek, öneri ve yardım kaynağıdır. İyi bir iş arkadaşları grubu işi daha eğlenceli hale getirir (Luthans, 1994).

8. *İşin Kendisi (İşin Yapısı)*: Yapılan işin içeriğinin bireyin kişiliğine uygun olması bireyin işten alacağı doyumunu arttırmaktadır. İşin, genel olarak bireyin yeteneklerini geliştirici nitelikte, farklı ve yeni şeyleri bulup öğrenmeye uygun olması, toplum tarafından benimsenmiş ve saygı duyulan bir iş olması, bireye bağımsızlık ve başarı duygusunu hissettirmesi kişinin yaptığı işten duyduğu doyumun yükselmesine neden olur. İşin bireyin kişiliği ile uyumlu olmayacak şekilde monoton olması, kişilik gelişimine uygun olmaması ve benzeri nedenlerden dolayı işten duyulan doyum düşebilir. Ayrıca bireylerin aynı işte uzun süre çalışması da bireyin işten sıkılmasına neden olacağından doyumsuzluk yaşamasına sebep olabilir. Başaran'a (1991) göre, işgörenin işini beğenmesi dört koşula bağlıdır:

- ◆ Yapılan iş çalışanın yeteneklerini kullanmasına olanak vermelidir.
- ◆ Yapılan iş çalışanı geliştirmeye olanaklı olmalıdır.
- ◆ Yapılan iş çalışanı sorumluluk almaya, değişikliğe ve yaratıcılığa yönlendirmelidir.
- ◆ Yapılan iş sorun çözmeye olanak sağlamalıdır.

9. *İletişim*: İşyerinde çalışanların gerek ast üst ilişkilerinde gerekse aynı düzeyde olduğu çalışma arkadaşları ile kurduğu iletişimin yönü ve düzeyi, çalışanların iş doyumunu etkileyen faktörler arasındadır. Eğer bir örgütte iletişim iyiye çalışanlar işini daha kolay yürütecektir. Aynı şekilde, iletişimin olumsuz ve yetersiz olduğu işyerlerinde çalışan bireyler işlerini yaparken zorlanacaklardır. Böylece iletişim biçimi, çalışanın iş doyumuna ulaşmasında önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.2.5 İş Doyumu İle İlgili Kavramlar

Her birey için işinin anlamlı, doyurucu ve itibar sağlayıcı olması önemlidir. Kişinin işini yaparken hissettiği doyum onun işi ile ilgili davranışlarını ve duygularını yönlendirmektedir. Burada iş doyumunu ile ilgili bazı kavramlara yer verilmiştir. Bu

kavramların açıklanması konunun daha iyi anlaşılmasına yardım edeceğinden kısa açıklamalar yapılması yararlı görülmüştür. Bu kavramlar: moral, güdülenme, işi çekici bulma ve işle özdeşleşmedir (Başaran, 1991).

1. *Moral (Gönül Gücü)*: Moral, bireyin ya da bireyin içinde bulunduğu grubun birlikte çalışma isteğini belirleyen bir durum ve davranış olarak tanımlanabilir (Doğan, 2005). Örgüt açısından bakıldığında moral, örgütte çalışan kişiler arasındaki olumlu ilişkilerin oluşturduğu mutluluk verici hava, çalışanların ihtiyaçları ile örgütün amaçları arasındaki uyumun sonucu ya da çalışanların işinden dolayı hissettiği olumlu duygular olarak açıklanabilir. Moral çalışanların iş davranışlarını etkileyerek onların işlerinde sergiledikleri verim, performans ve hissettikleri iş doyumunu etkileyen önemli bir etkidir (Bursalıoğlu, 2008). Kısaca örgütte çalışanların örgüte karşı bütün olumlu duygularına moral denilebilir. İşle ilgili morali yüksek olan bireylerin iş doyumunu da olumlu etkileyebilir.
2. *Güdülenme (Motivasyon)*: Güdü bireyin eksikliğini ya da yokluğunu hissettiği şey nedeniyle içinde olduğu gerilimin dengelenmesi için onu harekete geçiren etkidir (Yıldırım, 2001). Güdülenme ise bir amaca ulaşmak için çaba harcamak ve bunu sürdürmektir (Başaran, 1991). Çalışanın motivasyonu işini yılmadan istekli bir şekilde yapmasıdır. Motivasyon bireyin iş için harcadığı içsel çabanın derecesinin, yönünün ve sürekliliğinin düzeyini ifade eder. Düzey kişinin ortaya koyduğu çabanın miktarıdır, yön kişinin bir dizi seçeneklere başvurduğunda yaptığı seçimleri ifade eder ve süreklilik kişinin davranışı ne kadar uzun sürdürdüğünü ifade eder (Schermerhorn ve diğerleri, 1997).
3. *İş Çekici Bulma*: İşin çekiciliği çalışanın işine duyduğu ilgiye bağlıdır. Yapılan iş çalışana ne denli ihtiyaçlarını karşılayacağını hissettiriyorsa o denli çekici gelir (Başaran, 1991). İçinde yaşanan toplum tarafından yeteri kadar kabul görmeyen ve bireyin kendini o iş yaparken hayal edemediği bir iş yapmak o işten elde edilen iş doyumunu azaltır. Yapılan işin ilginç olması, sorumluluk gerektirmesi, kişiye öğrenme fırsatı

vermesi ise kişinin işinden doyum sağlamasının koşulu olarak sayılabilir (Teltik, 2009). Aynı şekilde işin toplumda algılanış ve kabul edilme derecesi de işin çekiciliği ile ilgilidir ve bireyin işinden elde ettiği doyumunu etkiler.

4. *İşle Özdeşleşme*: Çalışanın işine bağlı olmasını ifade eder. Özdeşleşme olumlu ya da olumsuz bir duygusal bağlanmadır. Örgütle özdeşleşen kişi, örgütün yararlarını kendininkilerden üstün tutarak elinden geldiğince özverili davranır. Örgütle özdeşleşmenin tek nedeni işten doyum sağlamak olmamaktadır. Ama örgütle özdeşleşmeyi gerekseyen bir işgörenin bu eğilimini işten doyum desteklemektedir (Başaran, 1991).

2.4.6 İş Doyumunun Önemi

Bütün insanlar hayatından memnun olmak ister ve bunun için değişik yöntemlerle bunu sağlamaya çalışır. Bireyin mutlu olabilme yollarını başında, çalışma hayatı gelir. Bireyin kendine uygun gördüğü ve uyum sağladığını düşündüğü işi onun mutluluğunun yapı taşlarından birisi olacaktır. Çünkü işi, bireyin sosyal statüsü, ekonomik düzeyi ve yaşam standardını belirlemede önemli etken olacaktır. Bu nedenle, bireyin yaptığı işten doyum sağlaması veya sağlamaması başlı başına daha da önemli bir husustur. Zira işgörenin işinden doyum elde etmesi, onun örgütsel amaçlara ulaşılması yolunda, faaliyet ve çabalarında doğrudan etkili olmaktadır (Değirmenci, 2000).

Yöneticiler, iş doyumunun kaynaklarını anlamakla ayrıntılı olarak ilgilenirler. Çünkü bu kaynaklar sık sık çalışanların iş doyumunu geliştirmek için yapılacakları akla getirirler (Hellriegel, Slocum ve Woodman, 1995). Robbins'e (1996) göre yöneticiler en az üç nedenden dolayı örgütlerindeki iş doyumunun derecesiyle ilgilenmelidirler. Birinci neden, iş doyumunu olmayan çalışanlar daha fazla işten kaçacaklar ya da işten ayrılacaklardır. İkinci neden, memnun çalışanların daha sağlıklı ve uzun yaşadıkları görülmüştür ve üçüncü neden ise, işte ulaşılan doyum çalışanların iş dışındaki hayatlarında da devam etmektedir. İş doyumunun önemli olmasının en büyük nedenlerinden bir başkası da iş doyumunun, verimlilik, görevi yerine getirme alışkanlığı ve örgütsel etkinlik gibi durumları etkilemesidir (Akbaş, 2006).

İş doyumunun bireylerin güdülenmiş olarak işe tutunmaları ve iş ortamındaki mutluluk dereceleri ile doğru orantılı olduğunu söylemek mümkündür. O hem bireyler hem de örgütler açısından son derece önemli bir kavramdır. Dolayısıyla iş doyumunu, sosyal bilimlerde üzerinde en geniş ölçüde araştırma yapılan konuların başında gelmektedir. Hem işgörenler hem de örgütler açısından iş doyumunu düzeylerinin yüksek olması her iki tarafın da kazançlı çıkmasını sağlayacaktır. İşinde mutlu olan birey, fizyolojik, psikolojik ve sosyal gereksinimlerini karşılamış olacak, çalıştığı kurum açısından bakıldığında ise, bireyden verimliliği maksimize etme ve örgüt amaçlarına ulaşma yolunda gerektiği gibi yararlanma yollarını bulacaktır (Cebeci, 2006).

İş doyumunu, yaşam doyumunu ile de yakından ilişkili bir kavramdır. Çünkü kişinin fizik ve ruh sağlığını doğrudan etkilemektedir. İş doyumunu aynı zamanda üretkenlikle de ilgilidir. İş doyumunu ile üretkenlik arasında doğrudan bir ilişki yoktur. Ancak doyumsuzluğun yarattığı stres, grup uyumu gibi dolaylı etkiler, birey üzerinde önemli etkiler bırakabilmektedir (Sevimli ve İşcan, 2005).

Bireyin içinde bulunduğu örgüt tarafından bakıldığında; örgüt eğer çalışanlarının beklentilerini karşılayabiliyorsa, örgüt işgören bulmakta zorlanmayacaktır. Çalışan personelin işinde süreklilik gösterecektir. Bunun yanı sıra, işgörenlerde iş doyumunu sağlayamayan ve beklentileri karşılayamayan örgütler ise, işgören bulmakta zorlanacağı gibi mevcut işgörenlerin devamsızlıklarında artış görülecek ve buna bağlı olarak verimlilik düşecektir. Bütün bunlar iş doyumunun örgüt açısından ne kadar önemli bir etmen olduğunu göstermektedir.

2.2.7 İş Doyumunun ve Doyumsuzluğunun Sonuçları

İş doyumunu hem çalışanlar hem de çalıştıkları örgütler açısından çok önemli bir olgudur. Örgütleri etkileyen ve önemli bir etken olan çalışanların işlerinden sağladıkları doyum düzeyi de örgütü etkilemektedir. Örgüt ve çalışanın birbirini etkileyen iki etmen olması sebebiyle çalışanın işinden elde ettiği doyumun da önemi ortaya çıkmaktadır. Aşağıdaki paragraflarda, çalışanların iş doyumunun ya da iş doyumsuzluğunun genel olarak kabul edilen örgütsel sonuçları olan; verimlilik, devamsızlık ve işi bırakma kavramları ile bireysel sonuçları olan; sağlık problemleri ve çatışma kavramları incelenmiştir.

2.2.7.1 İş Doyumu ve Verimlilik

Memnun işçiler memnun olmayan işçilere göre daha verimli midirler? Bu “doyum-performans tartışması” yıllardır vardır ve devam etmektedir. Çoğu insanın bu ikisi kavram arasındaki olumlu ilişkiyi kabul etmektedir. Araştırma sonuçlarının çoğu da memnuniyet ve verimlilik arasındaki ilişkinin güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Luthans, 1994). Örgütsel olarak memnuniyet ve verimlilik verileri bireysel düzeyde incelendiğinde, memnun işçilerin bulunduğu örgütlerin daha az memnun işçilerin çalıştığı örgütlerden daha verimli olduğu sonucu ortaya koymaktadır (Robbins, 1996).

Performans ve memnuniyet terimleri, birbiriyle pozitif ilişkili kavramlar olduğundan, hangi değişkenin diğerini etkilediğini belirlemek zordur. İnsanlar işlerini iyi yaptıkları için mutlu olabilirler ya da performansları kötü olduğu için mutsuz olabilirler. Ya da tam tersine, stressiz, memnun işgörenler daha verimli olabilir ya da memnuniyetsiz işgörenlerin verimi düşük olabilir (Miner, 1992).

Birey açısından düşünüldüğünde iş doyumu yüksek olan bireylerin işlerinden aldığı mutluluğun artacağı, iş doyumu düşük olan bireylerin ise işlerinden aldıkları doyumun düşmesi nedeniyle, zamanla işgörenlerin işlerine yabancılaşmalarının bir sonucu olarak örgütte verimin düşeceği söylenebilir.

2.2.7.2 İş Doyumu ve Devamsızlık

Devamsızlık, çalışanın işe gelmeme durumudur. Genelde işlerinden memnun olan çalışanlar daha düzenli işe gelirler ve memnuniyetsiz işçilerden daha az devamsızlık yaparlar (Schermerhorn ve diğerleri, 1997). Yani doyum yüksek olduğunda devamsızlık düşük olacaktır, doyum düşük olduğunda ise devamsızlık yüksek olacaktır. İş doyumu ve devamsızlık birbiriyle bağlantılı kavramlar olmasına karşın her zaman düşük devamsızlık nedeni yüksek iş doyumu anlamına gelmez. Ancak düşük iş doyumu yüksek devamsızlığı beraberinde getirecektir (Luthans, 1994).

2.2.7.3 İş Doyumu ve İşi Bırakma

İşi bırakma kişinin çeşitli sebeplerle işinden ayrılması anlamına gelir. İş doyumu ile işi bırakma arasındaki ilişki nedeniyle araştırmacılar tarafından, iş doyumu ve işi bırakma arasındaki ilişkiyi belirlemeye ve bunun sonucunda da işyerinde iş

doyumunu arttıracak etmenleri belirlemeye çalışılmaktadır (Tütüncü, 2000). İş doyumunu ile işi bırakma kavramı negatif ilişkili olup bu ilişki devamsızlıkla olan ilişkiden daha güçlüdür. Basit olarak söylemek gerekirse, memnuniyetsiz çalışan kişi memnun çalışandan daha fazla işi bırakma eğiliminde olacaktır. İnsanlar işlerinde başarısız olduğunda veya işlerini bıraktıklarında, değerli olan insan kaynakları boşa harcanmış olacaktır. Yani aynı zamanda işi bırakmanın maliyeti de oldukça yüksektir. İş bırakmadan kaynaklanan maliyetler sadece işletme kesintileri ve düşük moralin sebep olduğu verimlilik kayıplarının değil, aynı zamanda iş, işe alma ve eğitim harcamaları da bu maliyetlerin içinde yer alacaktır (Robbins, 1996; Schermerhorn ve diğerleri, 1997).

2.2.7.4 İş Doyumu ve Sağlık Problemleri

İşlerinden yeteri kadar doyum sağlayamayan çalışanların çeşitli sağlık problemleri yaşayabileceği savunulmaktadır. Sağlık problemlerinden kastedilen sadece fiziksel sağlık değildir. Bu durum psikolojik sağlık problemlerini de içermektedir. İş doyumunu elde edemeyen çalışanlarda kaygı, baş ağrısı, kas problemi, düşük konsantrasyon, uyku problemi ve daha bir çok sağlık problemi bir arada bulunabilmektedir (Bisen ve Priya, 2010). Ayrıca yaptığı işten doyum sağlayamayan işgören işine yeterince ilgi göstermeyecek ve işgörenin psikolojik ve fiziksel durumlarıyla ilişkili olarak iş kazalarına daha açık olacaktır (Sevimli ve İşcan, 2005).

2.2.7.5 İş Doyumu ve Çatışma

Psikolojik açıdan tatmin olan bireylerin yöneticileri, iş arkadaşları ve kendi içlerinde yani kendileri ile yaşadıkları çatışmalar azalır (Bisen ve Priya, 2010). Çatışmanın kaynağı nerede ise çözümü oradadır (Bursalıoğlu, 2008). Çatışma durumu bir memnuniyetsizliği ifade eder. Memnuniyetsizliğin olduğu olgunun yeniden düzenlenmesi ve kişiler arası ilişkilerde düzenlemelere gidilmesi çatışma durumlarını azaltabilir. İşyerinde çatışma durumları yaşayan bireyler zamanla işe karşı olumsuz tutumlar geliştirecekler ve işlerinden elde ettikleri doyum düşecektir.

2.2 Öğretmenlerin İş Doyumu

Sosyal bir sistem olan okulun en önemli öğelerinden biri öğretmenlerdir (Bursalıoğlu, 2008). Öğretmenlerin iş doyumunu öğretmenler kadar öğrencilerin başarılarını da etkileyen bir durumdur. Bazı çalışmalar öğretmenlerin işinden elde

ettiği doyumun öğrencilerinin başarısına da etki ettiğini göstermektedir. Ancak kesin faydalarının ne olduğu konusunda bir fikir birliği yoktur (Bishay, 1996). Hiç şüphesiz ki işinden doyum sağlayan öğretmen kendini okulun bir parçası olarak hissedecek, işinden elde ettiği haz onun işini yaparken yaratıcılık ve performansını olumlu yönde etkileyecektir. Okulda bazı işler öğretmene sıkıcı gelirken bazıları ona çekici gelebilir. Hoşuna giden işlerin çok olması, eğitim işgöreni olan öğretmenin işinde başarı hazzını yaşamasını arttırır. Ancak şu da bir gerçek ki örgütün amaçları önceden başkalarınca belirlenmiştir. Öğretmenlerden önceden başkalarının belirlediği bu amaçlar için tüm enerjisini harcaması istenmektedir. Her ne kadar bu durum insan doğasına aykırı olsa da öğretmenler bunu daha örgüte girerken benimserler ve uygularlar (Başaran, 2006).

Öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen etmenler arasında işi ile ilgili beklentileri, işini yerine getirirken gerekli olan yetenek ve başarıları hakkındaki inançları yani öz yeterlilikleri de önemli unsurlar arasında yer alırlar (Yazıcı, 2009). Bir öğretmene mesleğinde kendini geliştirme olanağı ne kadar çok verilirse öğretmenin işi ile ilgili kendine olan güveni de o kadar artacak ve öğretmen işine karşı olumlu tutum geliştirecektir. Böyle bir durum öğretmende işini daha iyi yapma isteği uyandıracaktır.

Başaran'a (2006) göre, eğitim sisteminin öğretmenlere karşı üç ana yükümlülüğü vardır. Bunlar öğretmenlerin, yetişme haklarını kullanmalarına olanak sağlamak, öğretmene yakışır şekilde yaşamasını sağlayacak ihtiyaçlarını karşılamak ve işini yaparken elde edeceği doyumunu attıracak koşulları sağlamaktır. Aynı yazara göre öğretmenlerin iş doyumunu sağlayan koşullar ise şunlardır (s.426):

1. *İşin niteliği*: Yapılan işin öğretmene anlamlı gelmesidir.
2. *İşgörenin konumu*: Yapılan iş öğretmenlerin hem örgütte hem de örgüt dışında yani yaşadıkları toplumda konum kazandırmalıdır.
3. *Destekleyici etkileşim*: Öğretmenlerin yaptıkları işe ilişkin değer, tutum ve yargılarının yöneticilerce desteklenmesi onların iş doyumunu arttırır.

4. *Değer çatışmaları:* Bir öğretmenin yaptığı işin değerleri ile kendi kişisel değerlerinin çatışmaması gerekir.
5. *Ücret:* öğretmenlerin yaptıkları iş karşılığında aldıkları ücret hem emeğinin karşılması hem de toplumsal konumunu etkilemesi bakımından önemlidir ve öğretmenin iş doyumunu etkiler.
6. *Yükselme olanağı:* Her işgörenin yükselmeye bakış açısının farklı olması ile birlikte yapılan işin yükselme olanaklarını sağlaması öğretmenlerin iş doyumunu arttıran bir öğedir.
7. *Övülmek:* Yapılan işten dolayı övülmek hem iş doyumunu arttırırken hem de bir daha ki sefere işin daha iyi yapılması sonucunu meydana getirir.
8. *Çalışma koşulları:* Öğretmenlerin eğitim işlerini yapmalarını olanak sağlayacak fiziksel koşullar ve araç gereç temini yanında kendi fiziksel ihtiyaçlarının da karşılanma koşullarının sağlanması verimliliği arttırdığı gibi iş doyumunu da olumlu olarak etkileyecektir.
9. *Denetim:* Öğretmenlerin iş doyumlarını olumsuz etkilememek için kusur arayıcı, üstünlük taşıyıcı denetimden çok düzeltici yardım edici denetim tercih edilmelidir. Demokratik denetim ve özdenetim mekanizmalarının kullanılması iş doyumunu arttırır.
10. *Birlikte çalışılan işgörenler:* Öğretmenler gerek küçük gruplar halinde gerekse toplu oranda birlikte olarak ne oranda olumlu ilişkiler geliştirebilirlerse iş doyumları da o derece artacaktır.
11. *Örgüt ve yönetim:* toplum tarafından önemsenen, hizmet alanı geniş olan örgütlerde yaratıcılığa ve takım çalışmasına önem veren yönetim biçimleri uygulanması, o örgütte çalışan işgörenlerin doyumunu arttırır.
12. *İşgörenin kişiliği:* Öğretmenin kişilik özelliklerinin niteliği arttıkça işinden elde ettiği doyumun derecesi de artmaktadır.

2.3.1 Yurt İçinde Öğretmenlerin İş Doymu İle İlgili Araştırmalar

Burada eğitim işgörenleri açısından yapılmış olan iş doymu araştırmalarından bazılarına yer verilmiştir:

Ekinci (2006) öğretmenlerin iş doym düzeyleri ile iş streslerinin düzeylerini araştırdığı çalışmasında, öğretmenlerin iş doym düzeyleri ile iş stresleri arasında negatif yönde çok güçlü bir ilişkinin olduğunu saptamıştır. Yani öğretmenlerin iş stresleri arttıkça iş doym düzeyleri düşmekte, iş stresleri azaldıkça iş doym düzeyleri artmaktadır.

Karaköse ve Kocabaş'ın (2006) özel ve devlet okullarında çalışan öğretmenlerin beklentilerinin iş doymu ve motivasyon üzerindeki etkilerini araştırdıkları çalışmalarında, özel okullarda çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin işlerinde doyma ulaşmalarında ve işlerine motive olmalarında olumlu yönde etkisinin olduğu, devlet okullarında çalışanların ise bu görüşe daha az katılım gösterdikleri anlaşılmıştır.

Özer ve Urtekin (2007), iş doymu ile örgütsel adalet ilişkisini araştırmışlar ve çalışmalarında, örgütsel adalet ile iş doymu arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu saptamışlardır.

Yıldırım (2007) araştırmasında, örgütsel adalet ile iş doymu ilişkisini incelemiştir. Adil dağılım, adil işlem ve etkileşim, çalışma yılı, yapılan işin yeteneğe uygunluğu, yapılan işin eğitime uygunluğu, işe alınma sırasında kendilerine ve başkalarına adil davranıldığı algısı, bu işyerinde kendi konumlarında çocuğunun çalışmasını isteme ile iş doymu arasında pozitif yönde bir ilişki saptamıştır. Örgütte gerek kendilerine gerekse başkalarına haksızlık yapıldığı ile iş doymu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki belirlemiştir. Araştırmada yaş ve eğitim ile iş doymu arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Akkurt (2008), okulöncesi öğretmenlerinin mesleklerini icra ederken yaşadıkları olumsuzluklar, zorluklar, eksiklikler, mesleğin getirileri ve götürülerini inceleyerek okulöncesi öğretmenlerinin mesleklerindeki iş doymları ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin iş doym düzeylerinin azaldıkça tükenmişlik seviyelerinin arttığı görülmüştür.

Sönmezer ve Eryaman'ın (2008), kamu ve özel kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş tatmin düzeylerinin karşılaştırdığı bir diğer araştırmada da benzer şekilde özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri resmi kurumlarda çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin resmi kurumlarda çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür .

Tekerci'nin (2008) yaptığı araştırma ile farklı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarının ve tutumlarını incelemiştir. Ortaya çıkan sonuçlara göre öğretmenlerin mesleki doyum puanları arttıkça demokratik tutum puanlarının da olumlu yönde arttığı anlaşılmıştır.

Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman'ın (2009) teknik öğretmenlerin yaşam doyumu, iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin ilişkilerinin ölçmek amacıyla yaptıkları çalışmalarında; teknik öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İş doyum ile duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık arasında bir ilişkinin olmadığı, yaşam doyumu ile iş doyum arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Ayan, Kocacık ve Karakuş'un (2009), lise öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini ve bunu etkileyen bireysel ve örgütsel etmenleri araştırdıkları çalışmada şu bulgulara ulaşılmıştır: Lise öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin çalışma süreleri, meslekte yükselme olanağına sahip olma ve kurumun işleyişinden memnun olma durumlarına göre anlamlı düzede farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Buna göre çalışma süresi 1 yıldan az olan öğretmenlerin çalışma süresi daha fazla çalışanlara göre, mesleğinde yükselme olanağına sahip olduğunu belirtenlerin belirtmeyenlere göre, kurumun işleyişinden memnun olduğunu belirtenlerin belirtmeyenlere göre iş doyum düzeylerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Karadağ, Başaran ve Korkmaz'ın (2009) ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları liderlik biçimleri ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla yaptıkları çalışmalarında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları liderlik stilleri ile iş doyumları arasında dönüşümcü liderlik stilinde yüksek düzeyde ilişki olduğu, aynı ilişkinin sürdürümcü liderlik stilinde ise düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Ancak serbestlik tanıyan liderlik boyutu ile iş doyumunu arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Koç, Yazıcıoğlu ve Hatipoğlu'nun (2009), öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile performansları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, öğretmenlerin iş doyumları ile performansları arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Buna göre, öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arttıkça performans düzeylerinde de artış gözlenmektedir. Aynı şekilde iş doyumları azaldıkça performansları da azalmaktadır.

Şahin ve Dursun (2009), Burdur'daki okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini inceledikleri araştırmalarına göre öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin yaşlarına, kıdemlerine, medeni durumlarına ve aylık gelir değişkenlerine göre değişmediği anlaşılmıştır. Bununla birlikte; üstlerinden takdir gören öğretmenlerin, üstlerinden takdir görmeyenlere göre ve okulun maddi imkanlarını yeterli gören öğretmenlerin, okulun maddi imkanlarını yeterli görmeyen öğretmenlere göre genel iş doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Çankaya, Töremen ve Şanlı (2011), ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumunu okul güvenliği açısından araştırmışlar ve okul güvenliği ile iş doyumunu arasında pozitif bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Bina güvenliğinin daha yüksek oranda, öğrenci kaynaklı güvenliğin ise daha düşük oranda iş doyumunu yordadığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Çek'in (2011), bağımsız anaokulu ve ilköğretim okulu müdürlerinin kültürel liderlik davranışları ile bu okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini incelediği araştırmasında, okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışları ile okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları arasında, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmıştır.

Öğülmüş ve Avşaroğlu'nun (2015), okul öncesi öğretmenleri ile zihinsel engelliler sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin karşılaştırdığı araştırmada, okulöncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin zihinsel engelliler sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Altaş ve Çekmecelioğlu (2015), okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarının iş tatminine, örgütsel bağlılığa ve iş performansına olan etkilerini

incelediği çalışmalarında, örgütteki kaynakların tutarlı, etik, önyargısız ve doğru işlenmesi, çalışanların iş tatminlerini arttırdığını ortaya koymuşlardır.

Durualp ve Kaytez (2016), okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarını çocuk sevme düzeyleri ile bazı değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında, yaptığı iş karşılığında aldığı ücretten memnun olan ve mesleğinden memnun olan öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek olduğu ve öğretmenlerin çocuk sevme düzeyleri ile iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Buna göre, okul öncesi öğretmenlerinin çocukları sevme düzeylerinin arttıkça iş doyum düzeylerinin de arttığını saptamışlardır.

Avşaroğlu ve Mistan (2018), özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyumunu ve mesleki tükenmişlik düzeylerini inceledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin iş doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında negatif yönde güçlü bir ilişki saptamışlardır. Bu durum özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin azaldıkça mesleki tükenmişlik düzeylerinin artmakta olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

2.3.2 Yurt Dışında Öğretmenlerin İş Doyumu İle İlgili Araştırmalar

Bogler (2001) araştırmasında müdürlerin liderlik tarzlarının ve karar alma stratejilerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin meslek algıları iş doyumlarını güçlü bir şekilde etkilemekte ve müdürlerin dönüşümcü liderlik tarzı öğretmenlerin iş doyumlarını hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkilemektedir.

Crossman ve Harris (2006), Birleşik krallıktaki mevcut öğretim krizinin olası bir nedeni olarak görülen düşük iş doyumunu ile ilgili olarak İngiltere’de yaptıkları araştırmalarında, farklı okul türlerindeki öğretmenlerin iş doyum düzeylerini incelemişlerdir. Buna göre bağımsız ve özel olarak yönetilen okullardaki öğretmenlerin iş doyum düzeyleri yüksek çıkarken, vakıf okullarında çalışan öğretmenlerin düşük iş doyumuna sahip oldukları anlaşılmıştır.

Dou, Devos ve Valcke (2006), Çinde 26 orta okulda yaptıkları çalışmada; liderlik, okul iklimi, öğretmenlerin iş doyumunu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi incelenmiş ve iş doyumunu ile ilgili sonuçlara bakıldığında eğitsel ve dönüşümsel

liderliğin iş doyumunu ve örgütsel bağlılık üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu saptamışlardır.

İngusci, Callea, Chirumbolo ve Urbini (2016), algılanan örgütsel desteğin iş doyumunu ile iş hazırlama arasındaki ilişkiye etkisini araştırdıkları İtalya örneğinde, algılanan örgütsel desteğin iş tatmini ile iş hazırlama arasındaki ilişkiyi etkilediği sonucunu ortakaya koymuşlardır.

Banerjee, Stearns, Moller ve Mickelson (2017), yaptıkları araştırmada, ilkokulda öğretmen iş doyumunu ile öğrencilerin matematik ve okuma başarıları arasında bir ilişki olup olmadığını ve okulların örgüt kültürlerinin öğretmenlerin iş doyumunu ile öğrenci başarısının artması yönündeki ilişkiyi ele almışlardır. Bu araştırmada öğretmen iş doyumunun, öğrencilerin okuma başarısıyla mütevazı ama pozitif bir ilişkiye sahip olduğunu, ancak öğrencilerin anaokulu ve beşinci sınıf arasındaki matematik büyümesi ile ilişkisinin olmadığı anlaşılmıştır. Ayrıca, okul kültürü ve öğretmenlerin iş doyumunu, hem matematikte hem de okumada öğrencilerin başarısını etkileşimli olarak etkilemektedir. Bu sonuçlar, gelecekteki eğitim reformlarının öğretmen iş doyumunu ve okul kültürünün geliştirilmesine özel önem verilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizleri başlıklarına yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada tarama (survey) modelleri içinde yer alan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, en az iki değişken arasındaki birlikte değişim varlığını veya düzeyini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Tarama modelleri geçmişte ya da şuanda var olan bir durumu, olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan, araştırılan konuyu kendi şartları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışan araştırma modelleridir. Betimsel yöntem olayların, nesnelerin, varlıkların, kurumların, grupların vb. ne olduğunu betimlemek ve açıklamaktır. (Cohen, Manion ve Morrison, 2000; Karasar, 2009).

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2018–2019 eğitim öğretim yılında, Samsun ili merkez ilçelerde görev yapan 649 okul öncesi öğretmenidir. Araştırmaya katılacak öğretmenlerin tamamına yani evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle örnekleme alma yoluna gidilmemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilçelere göre frekans ve yüzdeleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5: Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumun Bulunduğu İlçe Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

İlçe	N	%
Tekkeköy	39	8
Canik	80	16
İlkadım	234	47
Atakum	145	29
Toplam	498	100

Araştırmaya katılanlar içinde ilk sırayı İlkadım ilçesinde görev yapan öğretmenler oluşturmuştur (%47). Bunu % 29 ile Atakum ilçesinde çalışan öğretmenler ikinci, %

16 ile Canik ilçesinde çalışan öğretmenler üçüncü sırada izlemiştir. Son sırada ise; % 8 ile Tekkeköy ilçesinde görev yapan öğretmenler bulunmaktadır.

Araştırmaya gönüllü olarak katılan 498 okul öncesi öğretmenin ölçme aracını usulüne uygun olarak doldurduğu görülmüştür. Nicel çalışmalar için örneklem büyüklüğü 750 katılımcı için \Rightarrow 0.05 anlamlılık düzeyinde 254 olarak hesaplanmaktadır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Buna göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmeni sayısı yeterli kabul edilmiştir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama amacıyla iki ayrı bölümden oluşan ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlar; “Kişisel Bilgi Formu” ve “İş Doyum Ölçeği”dir. Birinci bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş grubu, eğitim düzeyi, mezun olunan öğretim türü, mesleki kıdem, çalıştıkları kurumdaki çalışma süresi ve çalıştıkları okul türü bilgilerine yer verilmiştir.

Araştırmanın sürekli bağımsız değişkeni öğretmenlerin iş doyumudur. Bu değişkeni ölçmek için “İş Doyum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, Spector (1994) tarafından geliştirilmiş ve Yelboğa (2009) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçek içinde “Ücret”, “Yükselme olanakları”, “Denetim” (ilk amirle olan ilişkilerden sağlanan doyum, Yönetim), “Sosyal haklar”, “Performansa Dayalı Ödüllendirme”, “İş prosedürleri” (kural ve prosedürlerle ilgili doyum), “Çalışma arkadaşları”, “İşin kendisi” ve “İletişim” olmak üzere dokuz alt boyuttan oluşmaktadır. Her boyutta dört madde olmak üzere ölçekte toplam 36 madde bulunmaktadır. Likert olarak derecelendirilen ölçekte, Hiç katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kısmen katılmıyorum (3), Kısmen katılıyorum (4), Katılıyorum (5), Tamamen katılıyorum (6) seçenekleri bulunmaktadır. Maddeler çift yönlü yazıldığı için yarısı ters puanlanmaktadır. İş Doyum Ölçeği’nin Cronbach Alpha katsayısıyla belirlenen iç tutarlılık güvenirliliği (.78)’dir. Alt boyutlarda iç tutarlılık katsayıları: ücret (.63), yükselme olanakları (.69), denetim (.74), sosyal haklar (.65), performansa dayalı ödüllendirme (.71), iş prosedürleri (.76), çalışma arkadaşları (.77), işin kendisi (.82) ve iletişim (.88) olarak hesaplanmıştır.

Bu araştırma kapsamında tekrar “İş Doyum Ölçeği”nin güvenirliliği Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış ve iç tutarlılık güvenirliliği .84 olarak bulunmuştur. Analiz

sonucunda alt faktörlerin iç tutarlılık güvenilirliği, ücret (.76), yükselme (.65), yönetici (.81), sosyal haklar (.60), ödüller (.59), çalışma koşulları (.71), çalışma arkadaşları (.63), işin kendisi (.65), iletişim (.57) olarak hesaplanmıştır.

Spector (1994) tarafından geliştirilen ve Yelboğa (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "İş Doyum Ölçeği"ni kullanmak için elektronik posta yolu ile iletişim kurularak Dr. Atilla Yelboğa'dan araştırmacı tarafından izin alınmıştır. Ardından sırasıyla OMÜ rektörlüğü, Samsun Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Canik, İlkadım, Atakum ve Tekkeköy İlçe Milli eğitim müdürlükleri ile yapılan resmi yazışmalar ile İş Doyum Ölçeğinin merkez ilçelerdeki tüm ilköğretim, ortaöğretim kurumlarında ve bağımsız anaokullarında uygulanması için izin alınmıştır (İzin alınan tarihte eğitim kademeleri bu şekilde sınıflandırılmış iken 2012 yılında yapılan kanun değişikliği ile 12 yıllık zorunlu eğitime geçilmiş ve birinci kademe 4 yıl süreli ilkokul, ikinci kademe 4 yıl süreli ortaokul ve üçüncü kademe 4 yıl süreli lise olarak yapılandırılmıştır. Bu nedenle izin alındığı tarihte Bağımsız Anaokulu, İlköğretim, Ortaöğretim olan eğitim kademeleri ölçek uygulanırken Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014) de göz önüne alınarak; Bağımsız Anaokulu, İlköğretim ve Lise kademelerine ayrılarak uygulanmıştır). Ölçeklerin 370'i birebir görüşme ile 128'i ise internet yolu ile dağıtımla merkez ilçelerdeki tüm okul öncesi öğretmenlerine ulaştırılmıştır. Ölçeklerini geri dönüşünün ardından anketlerin incelenmesi aşamasına geçilmiştir.

İlk aşamada yanıtlanmış tüm ölçekler, araştırmacı tarafından tek tek incelenmiş ve verilen yönergeye uygun doldurulmamış ölçekler iptal edilmiştir. Daha sonra ölçeklerin yönergeye uygun bir şekilde doldurulduğu anlaşıldıktan sonra, toplanan tüm ölçme araçlarına birer kod numarası verilmiştir. Sırayla SPSS 14 programında veri girişleri yapılmıştır. Tüm veri girişi yapıldıktan sonra verilerin sağlıklı bir şekilde giriş yapılıp yapılmadığı araştırılmıştır. Veri girişlerinde herhangi bir sorun olmadığı anlaşıldıktan sonra veri analizi işlemlerine geçilmiştir.

İş Doyum Ölçeğinin hem genel toplam hem de her bir alt boyut için toplam aritmetik ortalamalar belirlenmiştir. Alt ölçeğin içine giren maddelere verilerin yanıtları toplanıp madde sayısına bölünerek, alt boyut toplam puanına ulaşılır. Aritmetik ortalamaların değerlendirilmesi için seçenek sayısından bir eksik bir sayı, seçenek

sayısına bölünür. Elde edilen değer, likert sistemindeki sayılara eklenerek değerlendirilme kriterleri belirlenir. Bu durumda $5/6=0.833$ sonucuna göre aşağıdaki değerlendirme kriterlerine ulaşılmıştır:

1 – 1.83 : Hiç Katılmıyorum; 1.84- 2.67 : Katılmıyorum; 2.68- 3.51 : Kısmen Katılmıyorum; 3.52-4.35 : Kısmen Katılıyorum; 4.36 – 5.19 : Katılıyorum; 5.20 - 6 Çok Katılıyorum.

3.4 Verilerin Analizi ve Yorumu

Araştırmanın veri analiz bölümünde öncelikle betimsel istatistiksel değerler incelenmiştir. Bunun için "İş Doyum Ölçeği" toplamdan elde edilen verilerin dağılımının normalliğini saptamak üzere Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: "İş Doyum Ölçeği" Toplam Puanlarının Dağılımı

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Sd	p	İstatistik	Sd	P
Toplam İş Doyum	.033	498	.200	.999	498	.969

Bir puan dağılımının normalliğinin sınanmasında Kolmogorov-Smirnov ve Shpiro-Wilks testleri kullanılmaktadır. Yapılan işlem sonucunda elde edilen değer istatistiksel açıdan anlamlı sonuç vermemesi, dağılımın normal dağıldığı anlamına gelmektedir. Tablo 7'de verilen iki değer de anlamlı sonuç vermemiştir ($p>.05$). Bunun üzerine "İş Doyum Ölçeği" puanlarının dağılımlarının normal olduğun karar verilmiştir.

Toplanan veriler için ilk etapta anket sorularına verilen yanıtların frekans ve yüzdelik dağılımları bulunmuştur.

Araştırmanın birinci amacını sınamak için, kullanılan "İş Doyum Ölçeği" Toplam ve her bir boyutunun toplam ve maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapmaları belirlenmiştir. Alt boyut aritmetik ortalamalarına göre öğretmenlerin iş doyum özellikleri puanları sıralanmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın ikinci amacını sınamak için ankette yer alan bağımsız kategorik değişkenlere göre "İş Doyum Ölçeği" Toplam ve alt boyut ortalamaları arasındaki farklılıkların sınanması için, dağılımların normal olması nedeniyle parametrik

istatistiksel tekniklerden “ ilişkisiz grup “t” testi (kategori sayısı iki olduğunda) ve Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) (kategori sayısı ikiden daha fazla olduğu durumlarda) işlemi yapılmıştır. ANOVA’da istatistiksel açıdan farklılık bulunduğu durumlarda bu kümülatif farklılığın hangi ikili gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek için post-hoc tekniklerden Scheffe veya Tamhane çoklu karşılaştırma testi gerçekleştirilmiştir. Ancak bazı durumlarda bağımsız kategorik değişken sayıları 30’un altına inmiştir. Bu durumlarda zorunlu olarak Mann-Whitney “U” ve Kruskal-Wallis testleri kullanılmıştır.

Araştırmada bütün sonuçlar çift yönlü olarak sınanmış ve anlamlılık düzeyi en az 0.05 olarak kabul edilmiştir. Anlamlılık düzeyleri ilgili tablolarda kesin değerleriyle yer almıştır. Araştırmanın tüm istatistik analizleri SPSS 14,0 programı ile gerçekleştirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde ölçekle toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1 Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular

Bu araştırmada demografik değişkenler olarak, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mezun olunan öğretim türü, kıdem, çalıştığı okuldaki kıdem ve görev yaptığı okul türü belirlenmiştir. Aşağıda yer alan Tablo 7’de örneklemin demografik değişkenlere ilişkin frekans ve yüzdeler verilmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlerin Demografik Bilgilere İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları (n=498)

Kişisel Bilgiler	Değişken	f	%
Cinsiyet	Kadın	484	97
	Erkek	14	3
Yaş	25 yaş ve altı	18	4
	26-35 yaş	294	59
	36-45ölçekle toplanan ve yaş	186	37
Eğitim Durumu	Lisans	474	95
	Lisansüstü	24	5
Mezun Olunan Öğretim Türü	Örgün öğretim	368	74
	Açık öğretim	130	26
	1-5 yıl	98	20
Kıdem	6-10 yıl	185	37
	11-20 yıl	164	33
	21 yıl ve üstü	51	10
Çalıştığı Okuldaki Kıdem	1-5 yıl	319	64
	6-10 yıl	129	26
	11 yıl ve üstü	50	10
Görev Yaptığı Okul Türü	Bağımsız anaokulu	146	29
	İlköğretim	309	62
	Lise	43	9

Tablo 7’ye bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin %97’si kadın, % 3’ü ise erkek olduğu görülmektedir. Bu sonuç, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çoğunlukla kadın olduğu göstermektedir.

Öğretmenlerin yaş değişkeni bulgularına bakıldığında, % 59'unun 26-35, % 37'sinin 36-45 yaşları arasında bulunan öğretmenler olduğu görülmektedir. Son sırada % 4 ile 25 yaş ve altı öğretmenler bulunmaktadır. Samsun'da görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunu 26-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir.

Eğitim durumu değişkenine göre, öğretmenlerin % 95'ini lisans mezunudur. Lisansüstü eğitim mezunu öğretmenler bu çalışmada % 5 ile temsil edilmişlerdir.

Öğretim türü değişkeni açısından örneklemin ilk sırasını %74 ile örgün eğitim mezunu olan öğretmenler almıştır. Son sırada ise % 26 ile açık öğretim mezunu öğretmenler bulunmaktadır. Bu sonuca göre okul öncesi öğretmenlerin çoğu örgün eğitim mezunlardır.

Kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin %20'sinin kıdemi 1-5 yıl arasında, %37'sinin kıdemi 6-10 yıl arasında ve %33'ünün kıdemi 11-20 yıl arasında olan öğretmenlerdir. En son sırada % 10 ile kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenler bulunmaktadır. Bulgular, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çoğunun kıdemini 6-10 yıl arasında olduğunu göstermektedir.

Görev yaptığı okuldaki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin % 64'ünün şu anda görev yaptığı okuldaki kıdemi 1-5 yıl arasındadır. Bunu % 26 ile 6-10 yıldır aynı kurumda görev yapmakta olan öğretmenler izlemiştir. En son sırada aynı okulda çalışma yılı 11 yıl ve üstünde olanlar bulunmaktadır (%10). Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okuldaki kıdemleri göz önüne alındığında, öğretmenlerin çoğunun 1-5 yıl içinde yer değiştirdikleri ve bu açıdan dinamik bir yapıda oldukları görülmektedir.

Örneklemi oluşturan öğretmenlerin % 62'si şu anda ilköğretim kurumlarında görev yapmaktadır. Bunu % 29 ile bağımsız anaokullarında görev yapmakta olan öğretmenler izlemiştir. En son sırada % 9 ile lisede çalışmakta olan öğretmenler bulunmaktadır. Bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin daha çok ilköğretimde görev yaptığını, yani okul öncesi eğitim sınıflarının büyük çoğunluğunun ilköğretim kurumları bünyesinde yer aldığını göstermektedir.

4.2 Öğretmenlerin İş Doyumlarına İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın sürekli bağımlı değişkeni; okulöncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeyidir. Bu değişkeni ölçmek amacıyla "İş Doyum Ölçeği" kullanılmıştır. Okul

öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumunun alt boyut düzeylerini belirlemek üzere her bir alt boyut toplam puanlarının, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri bulunmuş ve Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8: “İş Doyum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyutları Toplamlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Ölçek	n	Maksimum	Minimum	\bar{X}	ss
Ücret	498	1.00	6.00	2.57	1.06
İlerleme	498	1.00	6.00	2.81	.98
Yönetici	498	1.00	6.00	4.18	1.14
Fayda	498	1.00	6.00	3.19	.99
Ödül	498	1.25	6.00	3.53	.95
Çalışma Koşulları	498	1.00	5.75	3.59	.79
Arkadaş	498	1.75	6.00	4.71	.86
İşin Kendisi	498	2.00	6.00	5.00	.78
İletişim	498	1.75	6.00	4.23	.91
Toplam Doyum	498	2.08	5.58	3.76	.55

Araştırma kapsamında kullanılan ölçek; “Ücret”, “Yükselme olanakları (ilerleme)”, “Yönetici (ilk amirle olan ilişkilerden sağlanan doyum)”, “Sosyal haklar (Fayda)”, “Performansa dayalı ödüllendirme”, “Çalışma koşulları (kural ve prosedürlerle ilgili doyum)”, “Çalışma arkadaşları”, “İşin kendisi” ve “İletişim” olmak üzere her biri dört madde içeren dokuz alt boyuttan ve toplamda 36 maddeden oluşmaktadır.

Tablo 8. incelendiğinde, “işin kendisi” alt boyutundaki maddelerin toplam puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X} = 5.00$ ’tir. Bu sonuca göre öğretmenler işin kendisi boyutunda en yüksek doyuma sahiptirler. Bu durum okul öncesi öğretmenlerinin yaptıkları işten hoşlandıklarını göstermektedir. Buna çok yakın bir sonuç da “çalışma arkadaşı” boyutundan elde edilmiştir ($\bar{X} = 4.71$). Yani okul öncesi öğretmenleri birlikte çalıştıkları arkadaşları ile çalışmaktan memnuniyet duymaktadırlar. Bu iki boyutun ortalaması, ölçek değerlendirme sistemine göre “katılıyorum” sınırları içindedir. “İletişim” alt boyutunun tüm maddelerinin ortalamasınının $\bar{X} = 4.23$ ’tür. Bulgu değerlendirildiğinde, öğretmenlerin “iletişim”e dayalı iş doyum düzeylerinin ortalama değerinde olduğu görülmektedir. Benzer bir sonuç da “yönetici” alt boyutuna aittir ($\bar{X} = 4.18$). Okul öncesi öğretmenleri, en son sırada “ücret” ($\bar{X} = 2.57$) ve “ilerleme”ye ($\bar{X} = 2.81$) dayalı iş doyumuna sahip olduklarını dile getirmişlerdir. Bu değer; okul öncesi öğretmenlerinin ücret ve ilerleme boyutunda ortalamasının altında iş doyumunu düzeyine sahip olduklarını olduğunu göstermektedir.

Okulöncesi eğitim kurumunda çalışmakta olan öğretmenlerinin genel iş doyumlarının ortalama değerinin biraz üstünde olduğunu görülmektedir ($\bar{X}=3.76$). Bu durum okul öncesi öğretmenlerinin “orta düzeyde” iş doyumuna sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 8 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenleri yaptıkları işten ve çalışma arkadaşlarından memnun oldukları ancak yaptıkları iş karşılığında aldıkları ücret ve ilerleme imkânlarının onları memnun etmediği anlaşılmaktadır.

“İş Doyumu Ölçeği” maddelerinin tanımlayıcı istatistik değerleri Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: “İş Doyumu Ölçeği ” Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri (n=498)

Madde	\bar{X}	SS
35. İşimden hoşlanıyorum.	5.22	.90
27 Yaptığım işten gurur duyuyorum.	5.17	1.09
7. Birlikte çalıştığım insanları seviyorum.	5.05	.99
25. İş arkadaşlarımdan hoşlanıyorum.	4.94	1.04
8. Bazen yaptığım işin çok anlamsız olduğunu hissediyorum.	4.86	1.37
14. Yaptığım işten hoşnut olmadığımı düşünüyorum.	4.83	1.25
17. İşyerimde yaptığım işlerden hoşlanıyorum.	4.75	1.10
12. Yöneticim bana karşı adil değildir.	4.57	1.32
9. İşyerimdeki iletişimin iyi olduğunu düşünüyorum.	4.53	1.27
34. İşyerimde çok fazla çekişme ve kavga var.	4.52	1.45
36. Yapmam gereken işler yeterince açık ve net değildir.	4.49	1.26
30. Yöneticimi seviyorum.	4.41	1.32
16. Birlikte çalıştığım insanların yetersiz olmasından dolayı işimde daha çok çalışmak zorundayım.	4.36	1.47
15. Formalite iş ve işlemler nadiren işimi yapmamı engeller.	4.32	1.42
18. Bu işyerinin hedefleri bana açık ve belirgin gelmiyor.	4.29	1.35
6. İşyerimde belirlenmiş olan kurallar işimi gerektiği gibi yapmamı zorlaştırmaktadır.	3.95	1.40
21. Yöneticim çalışanlarının hislerine çok az ilgi gösterir.	3.90	1.58
3. Yöneticim işinde oldukça yeterlidir.	3.84	1.48
29. İş yerinde almamız gerekip de almadığımız ek ödenekler ve haklar var.	3.80	1.60
26. Çoğu zaman bu işyerinde neler olduğunu bilmediğimi hissediyorum.	3.64	1.60
5. İşimi iyi yaptığım zaman takdir edilmekteyim.	3.48	1.50
31. Bu iş yerinde çok fazla yazışma ve benzeri işlerle uğraşmak zorundayım.	3.40	1.61
33. Yükselmek için yeterli şansa sahip olduğumu düşünüyorum.	3.27	1.56
19. Bana verdikleri ücreti düşündüğümde takdir görmediğimi hissediyorum.	3.19	1.58
13. İşimin karşılığında verilen hak ve ödenekler diğer pek çok işletmeden iyidir.	3.17	1.37
2. İşimde yükselme şansım çok düşüktür.	3.15	1.43
22. İşyerinde aldığımız hak ve ödenekler adildir.	3.05	1.51
32. Çabalarımın gerektiği kadar ödüllendirildiğini sanmıyorum.	2.98	1.46
23. Bu işyerinde çalışanlar çok az ödüllendiriliyorlar.	2.82	1.44
1. Yaptığım iş karşılığında adil bir ücret aldığımı düşünüyorum.	2.72	1.47
4. İşimin karşılığında bana sağlanan hak ve ödeneklerden memnun değilim.	2.72	1.40

24. İşyerinde yapmam gereken çok iş var.	2.71	1.34
11. İşini iyi yapana adil bir şekilde yükselme şansı veriliyor.	2.52	1.42
28. Ücretimdeki artışlardan memnunum.	2.37	1.39
20. Bu işyerindeki insanlar diğer işyerlerindeki insanlar kadar hızlı yükselmektedirler.	2.30	1.23
10. İşimde ücret artışları az oluyor.	2.00	1.12

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin $\bar{X} = 5.22$ ile en yüksek madde ortalaması “İşimden hoşlanıyorum” önermesinde gerçekleştiği görülmektedir. Bu durum önermede yeralan düşünceye katılımın çok yüksek düzeyde gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Bunu $\bar{X} = 5.17$ ortalama ile “Yaptığım işten gurur duyuyorum” ve $\bar{X} = 5.05$ ortalama ile “Birlikte çalıştığım insanları seviyorum” izlemiştir. Bu iki maddeye dayalı doyum özelliği de yüksek düzeydedir. En düşük önerme ortalaması öğretmenler için $\bar{X} = 2.00$ puan ile “işimde ücret artışları düşük düzeyde olmaktadır” önermesinde gerçekleşmiştir. İş doyum ölçeğinin en yüksek ve en düşük puan alan maddeler dışında kalan maddeleri dikkate alındığında ölçek madde puanları $\bar{X} = 5.18$ ve $\bar{X} = 2.30$ arası dağılım gösterdiği söylenebilir.

4.3 Araştırmanın Bağımsız Kategorik Değişkenlerine Göre “İş Doyum Ölçeği” Alt Boyut Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Bulgular bölümünün bu aşamasında anket ile toplanan bağımsız değişkenlere göre “İş Doyumu Ölçeği” Toplam ve alt boyutları puan ortalamaları arasındaki farklılıkları belirlemek üzere gerçekleştirilen hipotez testleri sonuçlarına yer verilmiştir.

4.3.1 Cinsiyet

Cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin iş doyum özellikleri arasında anlamlı farklılığı sınamak için iki grubun ölçek alt boyut ortalamaları arasındaki farklılığı belirlemek üzere; erkek öğretmen sayısının 14 olması nedeniyle non-parametrik Mann Whitney “U” testi yapılmış ve sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Cinsiyet Değişkenine Göre “İş Doyum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar

Alt Boyut	Cinsiyet	n	Sır. Ort	Sır. Toplam	U	Z	p
Ücret	Kadın	484	249.71	120859.00	3287.00	-.19	.84
	Erkek	14	242.29	3392.00			
İlerleme	Kadın	484	250.45	121218.00	2928.00	-.86	.38
	Erkek	14	216.64	3033.00			

Yönetim	Kadın	484	246.03	119080.00	1710.00	-3.16	.00**
	Erkek	14	369.36	5171.00			
Fayda	Kadın	484	247.40	119740.00	2370.00	-1.92	.05
	Erkek	14	322.21	4511.00			
Ödül	Kadın	484	247.48	119781.50	2411.50	-1.84	.06
	Erkek	14	319.25	4469.50			
Çalışma Koşulları	Kadın	484	249.03	120528.50	3158.50	.43	.66
	Erkek	14	265.89	3722.50			
Arkadaş	Kadın	484	246.51	119311.00	1941.00	-2.73	.00**
	Erkek	14	352.86	4940.00			
İşin Kendisi	Kadın	484	249.83	120920.00	3226.00	.66	.75
	Erkek	14	237.93	3331.00			
İletişim	Kadın	484	246.66	119383.50	2013.10	-2.59	.00**
	Erkek	14	347.68	4867.50			
Toplam	Kadın	484	248.41	119745.50	2375.50	-1.99	.04*
	Erkek	14	321.82	4505.50			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Cinsiyet değişkenine göre , “İş Doyumu Ölçeği” alt boyut toplamları içinde sadece ölçek toplam (U= 2375.50, p<.05) ile “Yönetim” (U=1710.00, p<.01), “Arkadaş” (U=1941.00, p<.01) ve “İletişim” (U=2013.10, p<.01) alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p<.01). Erkek öğretmenlerin “Yönetim”, “Arkadaş”, “İletişim” ve genel toplama dayalı iş doyumları, kadın öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Fakat bunlar dışındaki alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olmadığı görülmüştür. Kadın ve erkek öğretmenlerin “Ücret”, “İlerleme”, “Fayda”, “Ödül”, “Çalışma Koşulları ve “İşin Kendisi” ait iş doyum özellikleri birbirine benzer düzeydedir. Bu sonuca göre, erkek öğretmenlerin idare, çalışma arkadaşlarıyla etkileşim ve iş yerindeki başkalarıyla iletişim kurma konusunda kadın öğretmenlere göre daha olumlu oldukları ve böylece çalışma yerinde kadın arkadaşlarına göre daha yüksek iş doyumuna sahip oldukları sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Başka bir anlatımla erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha çok iş doyumuna sahiptirler.

4.3.2 Yaş

Yaş değişkenine göre, öğretmenlerin iş doyum özellikleri arasında anlamlı farklılığı sınamak için iki grubun ölçek alt boyut ortalamaları arasındaki farklılığı belirlemek üzere, 25 yaş ve altı grubunun frekansının 18 olması nedeniyle non-parametrik Kruskal-Wallis testi yapılmış ve sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Yaş Değişkenine Göre “İş Doyum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar

Ölçek	Yaş	n	Sır.Ort	Ki-kare	sd	p
Ücret	25 ve daha küçük	18	283.78	1.86	495	.39
	26-35	294	243.54			
	36-45	186	255.60			
	Total	498				
İlerleme	25 ve daha küçük	18	279.83	.83	495	.65
	26-35	294	248.55			
	36-45	186	248.06			
	Total	498				
Yönetici	25 ve daha küçük	18	277.42	.70	495	.70
	26-35	294	248.70			
	36-45	186	248.06			
	Total	498				
Fayda	25 ve daha küçük	18	297.72	3.61	495	.16
	26-35	294	241.31			
	36-45	186	257.78			
	Total	498				
Ödül	25 ve daha küçük	18	302.44	.16	495	.12
	26-35	294	240.89			
	36-45	186	257.98			
	Total	498				
Çalışma Koşulları	25 ve daha küçük	18	288.81	1.41	495	.49
	26-35	294	248.25			
	36-45	186	247.68			
	Total	498				
Arkadaş	25 ve daha küçük	18	315.81	4.00	495	.13
	26-35	294	247.49			
	36-45	186	246.26			
	Total	498				
İşin Kendisi	25 ve daha küçük	18	234.00	4.09	495	.12
	26-35	294	239.87			
	36-45	186	266.23			
	Total	498				
İletişim	25 ve daha küçük	18	343.83	10.16	495	.00 **
	26-35	294	238.46			
	36-45	186	257.82			
	Total	498				
Toplam doyum	25 ve daha küçük	18	316.36	5.38	495	.06
	26-35	294	240.92			
	36-45	186	256.59			
	Total	498				

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Yaş değişkenine göre; “İş Doyum Ölçeği” Toplam ve alt boyut ortalamaları farklılıkları için yapılan Kruskal-Wallis testinde sadece “İletişim”e dayalı iş

doyumunda istatistiksel açıdan .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerin yaşları farklılaştıkça; buna bağlı olarak iletişime dayalı iş doyumları farklılaşmaktadır. Bu kümülatif farklılığın hangi ikili gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney “U” testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12: Yaş Değişkenine Göre “İş Doyum Ölçeği” İletişim Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar

Alt Boyut	Yaş	n	Sır. Ort	Sır. Toplam	U	Z	p
İletişim	25 ve düşük	18	219.25	3946.50	1516.50	-3.05	.02**
	26-35	18	152.66	44881.50			
		6					
	25 ve düşük	18	134.08	2413.50	1105.50	-2.38	.07*
	36-45	18	99.44	18496.00			
		6					
	26-35	18	233.30	68591.50	25226.00	-1.43	.15
	36-45	18	251.81	46848.50			
		6					

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

25 ve daha düşük yaştaki öğretmenlerin iletişime dayalı iş doyumları, 26-35 yaş (U=1516.50, p<.01) ve 36-45 yaştan (U=1105.50, p<.05) anlamlı derecede daha yüksektir. Fakat 26-35 yaş ile 36-45 yaş öğretmenler arasında iletişime dayalı iş doyumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yaş değişkenine göre; “İş Doyum Ölçeği” Toplam ve alt boyut ortalamaları farklılıkları için yapılan Kruskal-Wallis testinde “İletişim”e dayalı iş doyumunu dışındaki alt boyutlarda ve genel toplamda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>.05). Bu bulgulara göre, 25 yaşından küçük öğretmenlerin mesleğe yeni başladıkları düşünüldüğünde, işyerinde daya uyumlu ilişkiler içinde oldukları, mesleğe yeni başlamanın hevesi ve heyecanı ile işyerindeki iletişimde aktif oldukları ve bu nedenle de “İletişim” alt boyutunda diğer yaşlardaki öğretmenlerden daha yüksek iş doyumuna sahip oldukları yönünde yorumlanabilir.

4.3.3 Eğitim Durumu

Eğitim değişkenine göre, öğretmenlerin iş doyum özellikleri arasında anlamlı farklılığı sınamak için iki grubun ölçek alt boyut ortalamaları arasındaki farklılığı belirlemek üzere; lisansüstü eğitim mezunu öğretmen sayısının 24 olması nedeniyle non-parametrik Mann Whitney “U” testi yapılmış ve sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13: Eğitim Değişkenine Göre “İş Doyum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar

Alt Boyut	Eğitim	n	Sır. Ort	Sır. Toplam	U	z	P
Ücret	Lisans	474	248.11	117602.00	5027.00	-.96	.84
	Lisansüstü	24	277.04	6649.00			
İlerleme	Lisans	474	248.82	117940.50	5365.50	-.47	.38
	Lisansüstü	24	262.94	6310.50			
Yönetim	Lisans	474	252.82	119834.50	4116.50	-2.29	.02*
	Lisansüstü	24	184.02	4416.50			
Fayda	Lisans	474	248.60	117837.50	5262.50	-.62	.53
	Lisansüstü	24	267.23	6413.50			
Ödül	Lisans	474	249.99	118493.00	5458.00	-.33	.73
	Lisansüstü	24	239.92	5758.00			
Çalışma K.	Lisans	474	250.82	118890.50	5060.50	-.91	.35
	Lisansüstü	24	223.35	5360.50			
Arkadaş	Lisans	474	249.42	118225.00	5650.00	-.05	.95
	Lisansüstü	24	251.08	6026.00			
İşin Kendisi	Lisans	474	251.08	119014.00	4937.00	-1.09	.27
	Lisansüstü	24	218.21	5237.00			
İletişim	Lisans	474	250.85	118904.50	5046.50	-.93	.34
	Lisansüstü	24	222.77	5346.50			
Toplam	Lisans	474	249.92	118461.00	5490.00	-.28	.77
	Lisansüstü	24	241.25	5790.00			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Eğitim değişkenine göre , “İş Doyumu Ölçeği” alt boyut toplamaları içinde sadece Ölçek “Yönetim” (U=4116.50, p<.05) alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Lisans mezunu öğretmenlerin “Yönetim”e dayalı iş doyumları, lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Fakat bunlar dışındaki ölçek toplam ve alt boyutlarında anlamlı farklılıklar elde edilmemiştir. Bu durum öğretmenlerin eğitim seviyeleri arttıkça yönetime dayalı iş doyum düzeylerinin azaldığını göstermektedir. Yani lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmenler, lisans mezunu öğretmenlere göre işyerlerindeki yönetimi yetersiz bulmaktadırlar.

4.3.4 Öğretim Şekli

Öğretim değişkenine göre, öğretmenlerin iş doyum özellikleri arasında anlamlı farklılığı sınamak için iki grubun ölçek alt boyut ortalamaları arasındaki farklılığı belirlemek üzere; ilişkisiz grup “t” testi yapılmış ve sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14: Öğretim Değişkenine Göre “İş Doyum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar

Alt Boyut	Öğretim	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Ücret	Örgün Eğitim	368	2.52	1.09	496	-1.598	.111
	Açık Öğretim	130	2.70	.99	496		
İlerleme	Örgün Eğitim	368	2.80	1.00	496	-.229	.819
	Açık Öğretim	130	2.82	.94	496		
Yönetim	Örgün Eğitim	368	4.10	1.16	496	-2.660	.008**
	Açık Öğretim	130	4.41	1.03	496		
Fayda	Örgün Eğitim	368	3.15	1.02	496	-1.484	.138
	Açık Öğretim	130	3.30	.90	496		
Ödül	Örgün Eğitim	368	3.45	.94	496	-2.877	.004**
	Açık Öğretim	130	3.73	.95	496		
Çalışma Koşulları	Örgün Eğitim	368	3.60	.81	496	-5.063	.950
	Açık Öğretim	130	3.59	.73	496		
Arkadaş	Örgün Eğitim	368	4.70	.88	496	-.763	.446
	Açık Öğretim	130	4.76	.82	496		
İşin Kendisi	Örgün Eğitim	368	4.96	.80	496	-1.973	.049*
	Açık Öğretim	130	5.12	.73	496		
İletişim	Örgün Eğitim	368	4.23	.90	496	-.237	.813
	Açık Öğretim	130	4.25	.92	496		
Toplam	Örgün Eğitim	368	3.72	.55	496	-2.340	.020*
	Açık Öğretim	130	3.85	.51	496		

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Öğretim değişkenine göre , “İş Doyumu Ölçeği toplam ve alt boyut toplamları içinde sadece “Yönetim” ($t_{(498-2)} = -2.660$, $p < .01$), “Ödül” ($t_{(498-2)} = -2.877$, $p < .01$), “İşin Kendisi” ($t_{(498-2)} = -1.973$, $p < .05$) alt boyutlarında ve genel toplamda ($t_{(498-2)} = -2.340$, $p < .05$) istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Açık öğretim mezunu öğretmenlerin yönetim, ödül, işin kendisine dayalı iş doyumları ve genele dayalı iş doyumları, örgün eğitim mezunu öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu sonuç, açık öğretim fakültelerinin örgün öğretim yapan fakültelerden daha düşük puanla öğrenci seçmeleri nedeniyle, buradan mezun olan öğretmenlerin örgün öğretimden mezun olanlara göre daha az bir şeyden daha yüksek doyum sağladıkları ve buna bağlı olarak işlerinden yüksek doyum elde ettikleri biçiminde yorumlanabilir.

Tablo 14’e göre yönetim, ödül, işi kendisine dayalı iş doyumunu alt boyutları dışında diğer alt boyutlardan anlamlı farklılık elde edilememiştir.

4.3.5 Kıdem

Kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin iş doyum özellikleri arasında anlamlı farklılığı sınamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmış ve sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15: Kıdem Değişkenine Göre “İş Doyum Ölçeği” Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar (ANOVA)

Ölçek	Kıdem	N	\bar{X}	ss	sd	F	p
Ücret	5 yıl ve daha az	98	2.59	1.02	494	.66	.57
	6-10 Yıl	185	2.59	1.01			
	11-20 Yıl	164	2.60	1.17			
	21 Yıl ve üstü	51	2.37	1.01			
	Toplam	498	2.57	1.06			
İlerleme	5 yıl ve daha az	98	2.94	1.04	494	.73	.53
	6-10 Yıl	185	2.79	.93			
	11-20 Yıl	164	2.76	.94			
	21 Yıl ve üstü	51	2.76	1.21			
	Toplam	498	2.81	.98			
Yönetim	5 yıl ve daha az	98	4.28	1.22	494	1.47	.22
	6-10 Yıl	185	4.20	1.16			
	11-20 Yıl	164	4.19	1.09			
	21 Yıl ve üstü	51	3.88	1.03			
	Toplam	498	4.18	1.14			
Fayda	5 yıl ve daha az	98	3.27	.91	494	.49	.68
	6-10 Yıl	185	3.14	.98			
	11-20 Yıl	164	3.21	1.04			
	21 Yıl ve üstü	51	3.13	1.01			
	Toplam	498	3.19	.99			
Ödül	5 yıl ve daha az	98	3.77	.94	494	2.79	.04*
	6-10 Yıl	185	3.45	.96			
	11-20 Yıl	164	3.48	.93			
	21 Yıl ve üstü	51	3.50	.92			
	Toplam	498	3.53	.95			
Çalışma Koşulları	5 yıl ve daha az	98	3.68	.77	494	.54	.65
	6-10 Yıl	185	3.60	.79			
	11-20 Yıl	164	3.55	.80			
	21 Yıl ve üstü	51	3.59	.79			
	Toplam	498	3.59	.79			
Arkadaş	5 yıl ve daha az	98	4.85	.83	494	1.32	.26
	6-10 Yıl	185	4.72	.89			
	11-20 Yıl	164	4.67	.82			
	21 Yıl ve üstü	51	4.58	.94			
	Toplam	498	4.71	.86			
İşin Kendisi	5 yıl ve daha az	98	5.05	.81	494	1.73	.15
	6-10 Yıl	185	4.93	.83			
	11-20 Yıl	164	4.99	.77			

	21 Yıl ve üstü	51	5.20	.59			
	Toplam	498	5.00	.78			
İletişim	5 yıl ve daha az	98	4.33	.90	494	.48	.69
	6-10 Yıl	185	4.23	.93			
	11-20 Yıl	164	4.19	.90			
	21 Yıl ve üstü	51	4.21	.85			
	Toplam	498	4.23	.91			
Toplam	5 yıl ve daha az	98	3.86	.55	494	1.58	.19
	6-10 Yıl	185	3.74	.53			
	11-20 Yıl	164	3.74	.54			
	21 Yıl ve üstü	51	3.69	.59			
	Toplam	498	3.76	.55			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Kıdem değişkenine göre “İş Doyum Ölçeği” Toplam ve alt boyut ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) sadece “Ödül” alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur ($F_{(498-4)} = 2.79, p<.05$). Farklı kıdemlerdeki öğretmenlerin ödüle dayalı iş doyum özellikleri birbirinden farklılık göstermiştir.

Kıdem değişkeni; “İş Doyum Ölçeği” “Ödül” alt boyut toplam varyansının % 1.7’sini, karşılaştırmıştır. Kıdem değişkeni; ödüle dayalı iş doyumunu f % 1.7 etkilemektedir.

Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin “İş Doyum Ölçeği” toplam ve alt boyut puanlarının varyans farklılıkları için yapılan levene’s testinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Hesaplanan puan varyansları homojendir.

ANOVA’da elde edilen bu anlamlı farklılık üzerine ikili gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek üzere; varyansların homojen olması nedeniyle ödül alt boyutu için post-hoc tekniklerden scheffe testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16: Kıdem Değişkenine Göre “İş Doyumu Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı değişken	(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ort Fark (I-J)	Std. Hata	p
Ödül	5 yıl ve az	6-10 yıl	.324	.11	.05*
		11-20 yıl	.29	.12	.11
		21 yıl ve üstü	.27	.16	.41
	6-10 yıl	5 yıl ve az	-.32	.11	.05*
		11-20 yıl	-.02	.10	.99
		21 yıl ve üstü	-.04	.15	.99
	11-20 yıl	1-5 yıl	-.29	.12	.11
		6-10 yıl	.026	.10	.99

	21 yıl ve üstü	-.01	.15	.99
21 yıl ve üstü	1-5 yıl	-.27	.16	.41
	6-10 yıl	.04	.15	.99
	11-20 yıl	.01	.15	.99

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Kıdemi 5 yıl ve daha az olan öğretmenlerinin “Ödül” e dayalı iş doyumları, kıdemi 6-10 yıl (p<.05) olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksek düzeydedir. Diğer ikili karşılaştırmalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmamıştır (p>.05). Bu duruma göre, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ödüle dayalı iş doyumları yüksek iken kıdemın artması ile birlikte yani zamanla bu alt boyuttaki iş doyumunun azaldığı görülmektedir. Başka bir deyişle ilk 5 yıldan sonra öğretmenler daha az ödüllendirildiklerini düşünmektedirler.

4.3.6 Görev Yapılan Okuldaki Kıdem

Görev yapılan okuldaki kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin iş doyum özellikleri arasında anlamlı farklılığı sınamak için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi yapılmış ve sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17: Görev Yapılan Kurumdaki Kıdem Değişkenine Göre “İş Doyum Ölçeği” Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar (ANOVA)

Ölçek	Kıdem	n	\bar{X}	ss	sd	F	p
Ücret	1-5 yıl	319	2.52	1.05	495	1.08	.33
	6-10 yıl	129	2.64	1.03			
	11 yıl ve üstü	50	2.72	1.26			
	Toplam	498	2.57	1.06			
İlerleme	1-5 yıl	319	2.82	.97	495	.10	.89
	6-10 yıl	129	2.77	.94			
	11 yıl ve üstü	50	2.81	1.20			
	Toplam	498	2.81	.98			
Yönetim	1-5 yıl	319	4.27	1.13	495	2.68	.06
	6-10 yıl	129	4.06	1.16			
	11 yıl ve üstü	50	3.96	1.10			
	Toplam	498	4.18	1.14			
Fayda	1-5 yıl	319	3.15	.95	495	.75	.47
	6-10 yıl	129	3.24	1.02			
	11 yıl ve üstü	50	3.30	1.16			
	Toplam	498	3.19	.99			
Ödül	1-5 yıl	319	3.56	.93	495	.74	.47
	6-10 yıl	129	3.47	.95			
	11 yıl ve üstü	50	3.43	1.09			
	Toplam	498	3.53	.95			
Çalışma Koşulları	1-5 yıl	319	3.57	.82	495	.68	.50
	6-10 yıl	129	3.60	.73			
	11 yıl ve üstü	50	3.72	.71			

Arkadaş	Toplam	498	3.59	.79	495	2.90	.05
	1-5 yıl	319	4.78	.86			
	6-10 yıl	129	4.57	.84			
	11 yıl ve üstü	50	4.65	.90			
İşin Kendisi	Toplam	498	4.71	.86	495	.09	.90
	1-5 yıl	319	5.00	.81			
	6-10 yıl	129	4.99	.74			
	11 yıl ve üstü	50	5.05	.73			
İletişim	Toplam	498	5.00	.78	495	.20	.81
	1-5 yıl	319	4.24	.94			
	6-10 yıl	129	4.20	.89			
	11 yıl ve üstü	50	4.30	.72			
Toplam	Toplam	498	4.23	.91	495	.26	.76
	1-5 yıl	319	3.77	.55			
	6-10 yıl	129	3.73	.53			
	11 yıl ve üstü	50	3.77	.59			
	Toplam	498	3.76	.55			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Çalışılan kurumdaki kıdem değişkenine göre “İş Doyum Ölçeği” Toplam ve alt boyut ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) ne toplamda ne de alt boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır (p>.05). Bu sonuca göre öğretmenlerin görev yaptığı kurumda farklı yıllar arasında çalışanların iş doyum düzeylerinin benzer olduğu anlaşılmaktadır.

4.3.7 Çalışılan Okul Türü

Çalışılan okul türü değişkenine göre, öğretmenlerin iş doyum özellikleri arasında farklılığı sınamak için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi yapılmış ve sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18: Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre “İş Doyumu Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar (ANOVA)

Ölçek	Okul Tür	n	\bar{X}	ss	sd	F	p
Ücret	Bağımsız Anaokulu	146	2.67	1.03	495	2.70	.06
	İlköğretim	309	2.49	1.06			
	Lise	43	2.80	1.20			
	Toplam	498	2.57	1.06			
İlerleme	Bağımsız Anaokulu	146	2.91	.90	495	2.04	.13
	İlköğretim	309	2.79	1.03			
	Lise	43	2.58	.90			
	Toplam	498	2.81	.98			
Yönetici	Bağımsız Anaokulu	146	4.25	1.15	495	.68	.50
	İlköğretim	309	4.13	1.13			
	Lise	43	4.28	1.19			
	Toplam	498	4.18	1.14			

Fayda	Bağımsız Anaokulu	146	3.31	94	495	3.75	.02*
	İlköğretim	309	3.09	.99			
	Lise	43	3.43	1.08			
	Toplam	498	3.19	.99			
Ödül	Bağımsız Anaokulu	146	3.65	.92	495	1.93	.14
	İlköğretim	309	3.46	.95			
	Lise	43	3.58	1.00			
	Toplam	498	3.53	.95			
Çalışma Koşulları	Bağımsız Anaokulu	146	3.37	.78	495	11.43	.00***
	İlköğretim	309	3.65	.78			
	Lise	43	3.95	.68			
	Toplam	498	3.59	.79			
Arkadaş	Bağımsız Anaokulu	146	4.81	.82	495	1.33	.26
	İlköğretim	309	4.68	.88			
	Lise	43	4.65	.81			
	Toplam	498	4.71	.86			
İşin Kendisi	Bağımsız Anaokulu	146	4.86	.76	495	4.40	.01*
	İlköğretim	309	5.04	.81			
	Lise	43	5.21	.60			
	Toplam	498	5.00	.78			
İletişim	Bağımsız Anaokulu	146	4.15	100	495	.84	.43
	İlköğretim	309	4.27	.86			
	Lise	43	4.29	.91			
	Toplam	498	4.23	.91			
Toplam Doyum	Bağımsız Anaokulu	146	3.78	.54	495	1.17	.31
	İlköğretim	309	3.73	.54			
	Lise	43	3.86	.58			
	Toplam	498	3.76	.55			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Görev yapılan okul türü değişkenine göre “İş Doyumu Ölçeği” toplam ve alt boyut ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) sadece “Fayda ($F_{(498-3)} = 3.75, p<.05$), “Çalışma koşulları” ($F_{(498-3)} = 11.43, p<.001$) ve “İşin kendisi” ($F_{(498-3)} = 4.40, p<.05$) alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur. Çalıştıkları okul türüne göre okul öncesi öğretmenlerinin fayda, çalışma koşulları ve işin kendisine yönelik iş doyumunu özellikleri birbirinden farklı düzeydedir. Bunların dışında hiçbir alt boyutta ve toplamda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık meydana gelmemiştir ($p>.05$). Görev yapılmakta olan kurum türü değişkeni farklı olan öğretmenlerin, adı geçenlerin dışındaki iş doyumunu özellikleri ve toplam iş doyumları birbirine yakındır.

Görev yapılan okul türü değişkeni; “İş Doyum Ölçeği” “Fayda” alt boyut toplam varyansının % 1.5’ini, “Çalışma Koşulları” alt boyutu % 4.4’ünü ve “İşin Kendisi” alt boyutu % 1.7’sini karşılamıştır.

Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin “İş Doyum Ölçeği” Toplam ve alt boyut puanlarının varyans farklılıkları için yapılan levene’s testinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Hesaplanan puan varyansları homojendir.

ANOVA’da elde edilen bu anlamlı farklılık üzerine ikili gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek üzere; varyansların homojen olması nedeniyle ödül alt boyutu için post-hoc tekniklerden scheffe testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19: Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre “İş Doyumu Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı değişken	(I) Okul Türü	(J) Okul Türü	Ort. Fark (I-J)	Std. Hata	p
Fayda	Bağımsız A.	İlköğretim	.21	.09	.09
		Lise	-.11	.17	.79
	İlköğretim	Bağımsız A.	-.21	.09	.09
		Lise	-.33	.16	.12
	Lise	Bağımsız A.	.11	.17	.79
		İlköğretim	.33	.16	.12
Çalışma Koşulları	Bağımsız A.	İlköğretim	-.28 (*)	.07	.00**
		Lise	-.57 (*)	.13	.000***
	İlköğretim	Bağımsız A.	.28 (*)	.07	.00**
		Lise	-.29	.12	.06
	Lise	Bağımsız A.	.57 (*)	.13	.000***
		İlköğretim	.29	.12	.06
İşin Kendisi	Bağımsız A.	İlköğretim	-.18	.07	.06
		Lise	-.35 (*)	.13	.03*
	İlköğretim	Bağımsız A.	.18	.07	.06
		Lise	-.16	.12	.41
	Lise	Bağımsız A.	.35(*)	.13	.03*
		İlköğretim	.16	.12	.41

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

Lise ($p<.001$) ve ilköğretim ($p<.01$) kurumlarında görev yapan öğretmenlerin “çalışma koşullarına” bağlı iş doyumları, bağımsız anaokullarında çalışmakta olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Bu durum bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin çalışma hayatının lise ve ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlere göre daha yoğun olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Lise ($p<.05$) okullarında görev yapan öğretmenlerin “işin kendisine bağlı” iş doyumları, bağımsız anaokullarında çalışmakta olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Bu bulgulara göre, lise kurumları bünyesinde bulunan okul öncesi eğitim sınıflarının öğretmenleri, kademe farklılığından kaynaklanan nedenlerle

bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerden daha az prosedür ile uğraşmaktadırlar, bunun sonucu olarak liselerde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin işin kendisine dayalı iş doyum düzeyleri bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Fayda alt boyutunda ANOVA'da istatistiksel açıdan anlamlı fark çıkmış olmasına rağmen, kullanılan scheffe testinin alfa tipi hataya çok duyarlı olması nedeniyle, ikili karşılaştırmalar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Bu bulgular başka bir bakış açısı ile değerlendirildiğinde, lise bünyesinde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin bu değerlendirmeyi yaparken kendilerini alan (branş) öğretmenleriyle karşılaştırdıkları şeklinde yorumlanabilir. Alan öğretmenleri sürekli farklı sınıflarda derse girerken anasınıfı öğretmenleri sürekli aynı sınıfta eğitimlerini sürdürmektedirler. Yani onlara göre daha olumlu bir iş ortamına sahiptirler. Öğrenciler ve ortam hiç değişmemektedir. Hâlbuki lise öğretmenleri sürekli olarak farklı öğrencilerle karşılaşmakta bu değişiklik öğretmenlerde bir gerilim yaratmaktadır. Aynı okul türünde çalıştıkları alan öğretmenleri ile kendi durumlarını karşılaştırdıklarında, liselerde çalışan okul öncesi öğretmenleri işlerinden daha çok doyum sağlamış olabilirler.

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Beşinci bölümde; uygulanan ölçekler ve toplanan verilerin analizi ile elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1 Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeylerine İlişkin Alt Değişkenlere Ait Sonuçlar ve Tartışma

Samsun ili merkez ilçelerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri orta düzeydedir ve ölçek sonuçlarına göre “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

Öğülmüş ve Avşaroğlu (2005), araştırmalarında okul öncesi öğretmenleri ve zihinsel engelliler öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini karşılaştırmış ve okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini orta düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Ekinci (2006) de yaptığı araştırmada öğretmenlerin iş doyum düzeylerini orta derecede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Değirmenci'nin (2006), çalışmasında lise yöneticilerinin kültürel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisine ait sonuçların “katılıyorum” düzeyinde çıktığı görülmektedir. Yılmaz (2012), araştırmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumunun orta düzeyde olduğunu bulmuştur. Demirtaş ve Alanoğlu (2015), öğretmenlerin karara katılımı ve iş doyumunu arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında öğretmenlerin iş doyum düzeylerini orta derecede bulmuşlardır. Belirtilen araştırmalardaki sonuçlar ile bu araştırmanın sonuçları benzerlik göstermektedir.

Yıldırım (2001) ve Çetin (2007), öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarına göre öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin düşük olduğunu bulmuşlardır. Bahsedilen araştırma sonuçları ile bu araştırmanın sonuçlarının birbiri ile örtüşmediği görülmektedir.

Araştırmada öğretmenler, “Katılıyorum” cevabı ile “İşin Kendisi” alt boyutunda en yüksek iş doyumuna sahipken, “Katılmıyorum” cevabı ile en düşük iş doyumuna “Ücret” alt boyutunda ve hemen onu izleyen bir oranda da “İlerleme” alt boyutunda sahiptirler. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin işlerini severek yapmaları ve bu

iş yapmaktan gurur duymalarına rağmen yaptıkları iş karşılığında aldıkları ücreti yetersiz buldukları söylenebilir. Bunun nedeni olarak şu tespitlerde bulunulabilir. Eğitim öğretimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitimde görev alan öğretmenlerin sorumlu oldukları çocukların yaşlarının küçük olması nedeniyle diğer öğretmenlere göre ara vermeden ve daha uzun saatler çalışmaktadırlar. Anne babasından ilk defa ayrılan çocuğa sevgi ve güven vermesinin yanı sıra onu sonraki eğitim hayatına hazırlamaktadır. Ancak bu kadar önemli bir kademedeki görev alan ve bu kadar özveri ile çalışan okul öncesi öğretmenleri işleri karşılığında aldıkları ücreti yetersiz bulmaktadırlar.

Akbaş (2006), mesleki ve teknik okullarda çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile ilgili yaptığı araştırmasında öğretmenlerin %83'ünün işini gerçekten severek yaptığını, %86,5'inin işinin kendisine yükselme olanakları sağladığını düşündüğünü, %52,6'sı aldıkları ücretten memnun olduklarını belirtmiştir. Buna göre bahsedilen araştırma ile bu çalışmada öğretmenler benzer şekilde işin kendisi ile ilgili yüksek iş doyumuna sahiptir. Öte yandan aynı çalışmada bu çalışmadan farklı olarak yükselme olanakları ve ücret boyutlarında da öğretmenlerin iş doyumuna sahip oldukları görülmektedir.

Tunacan (2005) lise öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin en düşük iş doyum düzeyi "Ücret" faktöründe çıkmıştır. Bunu "Çalışma Koşulları" ve "Yönetim" izlemektedir. Aynı çalışmada "İşin Kendisi" faktöründe ise yüksek iş doyum düzeyi çıkmıştır. Bahsedilen çalışmanın bu çalışma ile örtüştüğü görülmektedir.

5.1.1 Cinsiyet

Bu çalışmada erkek okul öncesi öğretmenlerinin kadın okul öncesi öğretmenlerine göre genel iş doyum düzeyleri anlamlı derecede yüksektir. Toplam iş doyumunun yanında erkekler "Yönetim", "Çalışma Arkadaşları" ve "İletişim" boyutlarında da kadınlardan daha fazla iş doyumuna sahiptirler.

Kumaş ve Deniz (2013) ve Çanak (2014), çalışmalarında bu çalışmadan farklı olarak kadın öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin erkeklerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Bununla beraber Cebeci (2006) okul müdürlerinin, Çetin (2007) ve Boğa (2010), ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin iş doyum düzeylerini araştırdıkları çalışmalarında iş doyumunu ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuşlardır.

Çelik (2003) fen bilgisi ve fizik, kimya biyoloji öğretmenleri ile yaptığı araştırmada bu araştırmadaki ile benzer şekilde “Yönetim” alt boyutunda erkek öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin kadınlara göre anlamlı derecede yüksek olduğunu desteklemektedir. Yine aynı araştırma “İletişim” ve “Çalışma Arkadaşları” alt boyutlarında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha yüksek doyum düzeyine sahip olduğu sonucu ile bu araştırmadan farklılaşmaktadır.

Cinsiyet etkeninde karşılaşılan bu farklı bulgular, karşılaştırma yapılan öğretmenlerin branş farklılıklarından ve araştırmada erkek okul öncesi öğretmenlerinin sayısının az olmasından kaynaklanabilir.

5.1.2 Yaş

Okul öncesi öğretmenlerinin farklı yaş gruplarında sadece “İletişim”e dayalı iş doyumunu düzeyleri anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Buna göre “İletişim”e dayalı iş doyumunda 25 yaş altı öğretmenler, 26-35 ve 36-45 yaş arası öğretmenlerden daha yüksek iş doyumuna sahiptirler.

Gürbüz (2008) okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı araştırmasında yaş değişkenine bağlı olarak en yüksek iş doyumunun 20-25 yaş arası öğretmenlerde olduğunu belirlediği çalışmasının bu araştırma ile örtüştüğü görülmektedir.

Cebeci'nin (2006) okul müdürleri ile, Teltik'in (2009) okul öncesi öğretmenleriyle, Çanak'ın (2014) orta okul öğretmenleriyle yaptığı araştırmada öğretmenlerin yaşlarına göre iş doyum düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgular araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir.

5.1.3 Eğitim Durumu

Okul öncesi öğretmenlerinde “Eğitim Durumu” değişkenine göre lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü eğitim almış öğretmenlere göre “Yönetim”e dayalı iş doyum düzeyleri daha yüksektir.

Değirmenci (2006) araştırmasında, yöneticilerinin kültürel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisinde öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemiştir.

Teltik (2009) okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının iş doyumuna etkisini araştırdığı çalışmada, çeşitli alt boyutlarda eğitim durumu arttıkça iş doyum düzeyinin düştüğü sonucuna varmıştır. Söz konusu çalışmanın bu araştırma ile örtüştüğü görülmektedir.

Eğitim düzeyi ile iş doyumları arasındaki zıt ilişkinin nedeni, insanların eğitim düzeyi arttıkça beklentilerinin ve iş hayatına yükledikleri anlamın artmasından kaynaklanabilir. Lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin daha farklı iş pozisyonları beklentisi içinde, yükselme isteğinde ya da yönetimi yeterli görmeme eğiliminde olabilirler. Bu durum da işlerinden elde ettikleri doyum düzeyinin azalmasına neden olabilir.

5.1.4 Mezun Olunan Öğrenim Türü

Açık öğretim programından mezun olan öğretmenlerin “Yönetim”, “Ödül”, “İşin Kendisi” ve genel iş doyumları, örgün eğitimden mezun olan okul öncesi öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Açık öğretim programlarına alınan öğrenciler, örgün öğretim programlarına alınanlardan daha düşük bir puan ile yerleştirilmektedir. Ülkemizde İngilizce ve okul öncesi öğretmenliği programları için yapılan ve sadece 2 yıl süren bu uygulama ile okul öncesi öğretmenliği bölümünü açık öğretimden bitiren öğretmenler, normal koşullarda örgün eğitimden faydalanamayacaklarına inandıkları için açık öğretimden okul öncesi öğretmenliği okumanın bir fırsat olduğunu düşünerek, öğretmen oldukları için daha kanaatkar davranıyor olabilirler. Böylece örgün öğretimden mezun olan okul öncesi öğretmenlerine göre işlerinden daha memnun oldukları için de daha fazla doyum sağlıyor olabilirler.

Bu araştırmanın bulgularının karşılaştırılabilmesi için, açık öğretimden mezun olan öğretmenlerin iş doyum düzeylerine yönelik başka bir araştırma bulgusuna rastlanmamıştır.

5.1.5 Meslekteki Kıdem

Farklı kıdemlerdeki okul öncesi öğretmenlerinin “Ödül”e dayalı iş doyum düzeyleri anlamlı derecede birbirinden farklıdır. Buna göre kıdemi 5 yıldan az olan öğretmenlerin “Ödül”e dayalı iş doyum düzeyleri kıdemi 6-10 yıl olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir. Bu durum mesleğin henüz ilk yıllarında olan öğretmenlerin beklentileri açısından daha iyimser olmaları ile açıklanabilir.

Yıldırım (2001), lise öğretmenleri ile yaptığı çalışmada meslekteki kıdem arttıkça iş doyumunun da arttığı sonucuna varmıştır.

Çelik’in (2003) çalışmada, fen bilgisi öğretmenlerinin bazı alt boyutlarında kıdem arttıkça iş doyumunun arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak yine aynı çalışmada iş doyumunun “Meslekteki Kıdem” değişkeninden etkilenmediği sonucuna varmıştır. Tabancalı ve Cengiz (2018), okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisini araştırdığı çalışmada ilkökul öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin öğretmenlerin mesleki kıdemine göre farklılık göstermediği bulgularına ulaşılmıştır. Boğa (2010) liderlik ve iş doyumunu ilişkisini araştırdığı çalışmada, Çetin (2007) öğretmenlerle yaptığı çalışmada meslekteki kıdem iş doyumunu ile ilişkisinin olmadığını ortaya koymuşlardır.

5.1.6 Okuldaki Kıdem

Okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları okuldaki kıdemleri ne alt boyutlarda ne de toplanda iş doyum düzeylerini etkilememektedir.

Ereş ve Akyürek (2006), ilkökul müdürlerinin dağıtılmış liderlik türü ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki algılarını araştırdıkları çalışmada, öğretmen görüşlerinin kıdemlerine göre iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgularına ulaşmışlardır. Bahsedilen çalışmadaki bulgunun bu araştırma ile örtüştüğü görülmektedir.

5.1.7 Okul Türü

Farklı okul türlerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin “Çalışma Koşulları” ve “İşin Kendisi”ne yönelik iş doyum düzeyleri birbirinden anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Buna göre, lise ve ilköğretim kurumda çalışan okul öncesi öğretmenleri Bağımsız Anaokulunda çalışan öğretmenlere göre “Çalışma

Koşulları”nda daha yüksek iş doyumuna sahiptirler. Yine lisede çalışan okul öncesi öğretmenlerinin “İşin Kendisi”ne bağlı iş doyum düzeyleri Bağımsız Anaokulunda çalışan okul öncesi öğretmenlerine göre anlamlı derecede yüksektir. Bu durumda sadece “işin kendisi” ve “çalışma koşullarında” ortaya çıkan bu farklılığın nedeni bağımsız anaokullarında veli beklentilerinin farklılaşması olarak gösterilebilir. Velilerin bağımsız anaokullarını bir bakım kurumu, burada çalışan öğretmenlerin de bakıcı konumunda görmelerinin bir sonucu olarak, burada çalışan öğretmenlerin kendini ve yaptığı işi değersiz hissetmesi böyle bir sonucun ortaya çıkmasına neden olabilir. Ayrıca lise ve ilköğretim kurumlarında işle ilgili prosedürler, okul öncesi öğretmenlerinden daha az beklenmektedir. Halbuki bağımsız anaokullarında ise yaşanan iş, resmi evrak ve prosedür yoğunluğu daha fazladır. Böyle bir durum iş doyumunu düşürme nedeni olabilir.

Okul öncesi öğretmenleri ile ilgili yapılan benzer çalışmalarda; Teltik (2009) bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenlerin anasınıfı ve özel anaokullarında çalışan öğretmenlere göre, Gürbüz (2008) ise, anaokulunda çalışan öğretmenlerin anasınıfında çalışan öğretmenlere göre daha yüksek iş doyumuna sahip olduklarını belirlemişlerdir. Belirtilen çalışmalarda ortaya çıkan sonuçların çalışılan okul türüne göre bu araştırmadan farklı olduğu görülmektedir. Bunun nedeni çalışmanın alt boyutları ile ilgili olabilir. Yani bağımsız anaokullarında tüm okulun sadece okul öncesi dönem çocuğuna eğitim verecek şekilde düzenlenmesi, fiziki şartların uygunluğu, araç-gereç ve materyallere ulaşma kolaylığı, bağımsız anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin ilköğretim ve liselerde çalışan öğretmenlere göre yüksek olması sonucunu doğurabilir.

Değirmenci (2006), lise öğretmenleri ile yaptığı çalışmasında, öğretmenlerin çalıştıkları okul türlerinin kendi iş doyum algıları arasında anlamlı farklılığa sebep olduğu sonucuna ulaşmıştır. Koruklu, Feyzioğlu, Özenoğlu Kiremit ve Kaldırım (2013), öğretmenlerin iş doyum düzeylerini araştırdıkları çalışmada öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre iş doyum düzeylerinde anlamlı farklılık belirlemişlerdir.

Şen’in (2011), çalışmasında öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre iş doyumlarında anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Bu durum söz konusu araştırmalarda çalışma grubunun branşının farklı olmasından kaynaklanabilir.

5.2 Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgulara ve ulaşılan sonuçlara göre hem eğitim uygulayıcılarına hem de bundan sonra bu konuda araştırma yapacak olan araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1 Eğitim Öğretim Uygulayıcılarına Öneriler

1. Okul öncesi öğretmenlerinin yaptıkları iş karşılığında aldıkları ücret ve artışlarında iyileştirmeye gidilmelidir.
2. Tenefüssüz çalışan ve diğer branşlardan farklı olarak bir ders saati 50 dakika olarak hesaplanan okul öncesi öğretmenlerinin çalışma saatleri yeniden düzenlenerek diğer branşlardaki öğretmenlerle çalışma saatlerindeki farklılıklar giderilmelidir. Böylece okul öncesi öğretmenlerinin yaptıkları iş karşılığında aldıkları ücret alt boyutunda düşük iş doyumunu düzeyleri yükselebilir.
3. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin motivasyonlarını arttırmak için adil yükselme olanaklarını ve beklentilerini karşılamak için çalışmalar yapılmalıdır.
4. Mesleğe büyük bir hevesle başlayan okul öncesi öğretmenlere sağlanan imkanlar arttırılabilir. Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki yapıları sadece sınıflardan oluşan kurumlar halinden çıkarılarak atölyelerle zenginleştirilebilecek şekilde planlanmalıdır. Çalışma koşulları iyileştirilen kurumlarda öğretmenler böylece işlerini yapmaktan daha çok zevk alacaklardır.
5. MEB tarafından lisansüstü eğitim alan okul öncesi öğretmenlerin beklentilerini karşılanması için çalışmalar ve düzenlemeler yapılabilir. Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin yönetim alanındaki düşük iş doyum düzeyleri dikkate alınarak, yönetici görevlendirmelerde lisansüstü eğitim alanlara öncelik verilebilir.

6. Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetici görevlendirirken liyakata dikkat edilerek, yöneticinin liderlik özelliklerinin daha dikkatli irdelenip kurumda çalışan öğretmenlerin yönetimsel kaynaklı iş doyum düzeyleri geliştirilebilir.
7. Resmi okul öncesi eğitim kurumlarının bulunduğu okul türleri yeniden düzenlenerek tüm okul öncesi eğitim veren kurumlar belirli bir standarda kavuşturulmalı ve bağımsız anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerine yüklenen iş ve evrak sorumluluğu azaltılmalıdır.
8. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri kurumlar bazında incelenerek İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ve kurum müdürlerince öğretmenlerin iş doyumunu düşüren etmenlerde iyileştirilmelere gidilmelidir. Bu amaçla işinden elde ettiği doyumunu düşük bulan ve bu konuda yardım ihtiyacı içinde olan öğretmenler için MEB aracılığı ile danışmanlık ve rehberlik hizmetleri verilebilir.

5.2.2 Araştırmacılara Öneriler

1. Bu araştırma, MEB'e bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumları ile sınırlıdır. Benzer bir çalışma özel okul öncesi eğitim kurumlarında yapılarak resmi ve özel kurumlarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri karşılaştırılabilir.
2. Erkek okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin kadın öğretmenlerden daha yüksek olmasının nedenleri daha derinlemesine araştırılabilir.
3. Açık öğretimden mezun olan okul öncesi öğretmenleri ile detaylı görüşmeler yapılarak, örgün öğretimden mezun olanlara göre daha yüksek iş doyumuna sahip olmalarının nedenleri araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, G. (2006). *İstanbul ili Bahçelievler ilçesindeki mesleki ve teknik eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyumunun belirlenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi.
- Akçay, C. (2006). *Türk eğitim sistemi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akduman, G. G. (2010). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Akkaş, S. (2017). Özel eğitim ve OÇEM sınıflarında çalışan öğretmenlerin iş doyumunu. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 53-65. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/mead/issue/30039/321968>
- Akkurt, Z. (2008). *Okulöncesi öğretmenlerinin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (İstanbul- Pendik örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi.
- Akyüz, Y. (1985). *Türk eğitim tarihi* (2.bs). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Akyüz, Y. (1996). Anaokullarının Türkiye’de kuruluş ve gelişim tarihçesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 132, 11-17.
- Alisinanoğlu, F. ve Bay, N. (2007). *Okul öncesi eğitim programlarının tarihsel gelişimi*. Tokat: XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 5-7.
- Altaş, S. ve Çekmecelioğlu, G. H . (2015). Örgütsel adalet algısının iş tatmini, örgütsel bağlılık ve iş performansı üzerindeki etkileri: okul öncesi öğretmenleri üzerinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 29 (3), 421-439. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/atauniiibd/issue/2718/35757>
- Aral, N. ve Kadan, G. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*. 2(1), 113-131. doi: 10.24130/eccd-jecs.196720182159
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2000). *Okulöncesi eğitim ve anasınıfı programları*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M.(2001). *Okul öncesi eğitim*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Arı, M. (2005). Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi. M. Sevinç (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (31-35). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Arısoy, B. (2007). *Örgütsel iletişimin motivasyon ve iş doyumunu üzerine etkileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Aşan, Ö. (2001). Motivasyon. S. Güney (Ed.), *Yönetim ve organizasyon* (225-249). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Aşan, Ö. ve Erenler, E. (2008). İş tatmini ve yaşam tatmini ilişkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 203-216.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E., ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 115-129. Erişim adresi: <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/635/587>
- Avşaroğlu, S. ve Mistan, B. (2018). Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Turan: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 10(37), 102-112. doi: 10.15189/1308-8041
- Ayan, S., Kocacık, F., ve Karakuş, H. (2009). Lise öğretmenlerinin iş doyumu düzeyi ile bunu etkileyen bireysel ve kurumsal etkenler: Sivas merkez ilçe örneği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10(1), 18-25.
- Aytaç, K. (1972). *Avrupa eğitim tarihi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Bakkaloğlu, H. (2013). Ebeveynlerin gözüyle özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş süreci. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(169). Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2284/516>
- Balcı, A. (1983). İş doyumu ve eğitim yönetimine uygulanması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 575-586.
- Banerjee, N., Stearns, E., Moller, S., ve Mickelson, R. A. (2017). Teacher job satisfaction and student achievement: The roles of teacher professional community and teacher collaboration in schools. *American Journal of Education*, 123(2), 203-240. doi: 10.1086/689932
- Başal, H. A. (2005a). *Okul öncesi eğitim*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Başal, H. A. (2005b). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (2006). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Bayraktar, V. , Güven, G. ve Temel, Z. (2016). Okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 755-770. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/209722>
- Bisen, V. ve Priya (2010). *Industrial psychology*. New Delhi: New Age International Publishers.
- Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: A study employing the experience sampling method. *Journal of Undergraduate Sciences*, 3(3), 147-155. Erişim adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/de46/32f611ca43f38213aebb954afcc0554f2e48.pdf>

- Boğa, Ç. (2010). *İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeylerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational administration quarterly*, 37(5), 662-683. doi: 10.1177/00131610121969460
- Bursalıoğlu, Z. (2008). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can, H. (1994). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cebeci, S. (2006). *Okul müdürlerinin iş doyumunu düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi.
- Cemaloğlu, N. ve Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15, (2), 465-484.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th ed.). London: Routledge Falmer.
- Crossman, A ve Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1), 29-46. doi: 10.1177/1741143206059538
- Çanak, M. (2016). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumlarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4 (7), 7-26. Erişim adresi: <http://www.opusjournal.net/opusarsiv/2014-2/2014-2-1.pdf>
- Çankaya, İ. H., Töremen, F. ve Şanlı, Ö. (2011). Okul güvenliğinin ilköğretim okulu öğretmenlerinin kaygı motivasyon ve iş doyumunu düzeyleri üzerindeki etkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (3), 80-98.
- Çek, F. (2011). *Bağımsız anaokulu ve ilköğretim okulu müdürlerinin kültürel liderlik davranışları ile okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Çelik, H. (2003). *Fen bilgisi ve fizik, kimya, biyoloji öğretmenlerinin iş doyumunu (Kırıkkale ili örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi.
- Çetin, B. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin performansları ve iş doyum düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi.
- Decker, C.A. ve Decker, J. R. (1988). *Planning and administering early child programs*. Ohio: Meril Publishing Company.
- Değirmenci, S. (2006). *Lise yöneticilerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

- Demirtaş, Z. (2010). Öğretmeni Hizmet İçinde Yetiştirmenin Bir Aracı Olarak Denetim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (31), 41-52. Erişim adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423879020.pdf>
- Demirtaş, Z. ve Alanoğlu, M. (2015). Öğretmenlerin karara katılımı ve iş doyumunu arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (2), 83-100.
- Diken, İ. H. (2018). *Erken çocukluk eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, N. (2005). *İlköğretim okulu müdür yardımcılarının iş doyumları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi.
- Dou, D., Devos, G., ve Valcke, M. (2017). The relationships between school autonomy gap, principal leadership, teachers' job satisfaction and organizational commitment. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 959-977. doi: 10.1177/1741143216653975
- Durualp, E. ve Kaytez, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarının çocuk sevme düzeyleri ile bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pegem Eğitim Ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 97-112. Doi: 10.14527/pegegog.2016.006
- Ekinci, Y. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal beceri düzeylerine göre öğretmenlerin iş doyumunu ve iş stresinin karşılaştırılması*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ereş, F. ve Akyürek, M. İ. (2016). İlkokul müdürlerinin dağıtılmış liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumunu algıları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 427-449.
- Education Information Network in the European Community. (2018). *Early Childhood Education and Care in Spain*. Erişim adresi: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/spain_en
- Gordon, J. R. (1991). *A diagnostic approach organizational behavior*. Massachusetts: Allyn and Bacon Inc.
- Gül, İ. (2010). *Liderlik ve okul çevre ilişkileri*. Samsun: Eser Ofset.
- Gül İ. ve Aslan, D. (2016). Okul, aile ve toplum ilişkilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 203-218. doi: 10.17679/inuefd.17392889
- Güneş, M. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin yöneticilik özellikleri (İstanbul ili Avrupa yakası örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi
- Gürbüz, Z. (2008). *Kars ilinde görevli okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeyleri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Gürkan, T. (2005). Öğretmen nitelikleri, görev ve sorumlulukları. A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan (Ed.), *Okul öncesi eğitimde güncel konular* (61-84). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Gürkan, T. ve Koran, N. (2014). 36-72 Aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programının çocuğun katılım hakkına yer verme durumu açısından incelenmesi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(2), 203-226.
- Hellriegel, D., Slocum, J. W. ve Woodman, R. W. (1995). *Organizational behavior*. St. Paul: West Publishing Company.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: teori, araştırma ve uygulama*. (S.Turan Çev.), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ingusci, E., Callea, A., Chirumbolo, A. ve Urbini, F. (2016). Job crafting and job satisfaction in a sample of Italian teachers: the mediating role of Perceived Organizational Support. *Electronic Journal of Applied Statistical Analysis*, 9(4), 675-687. doi: 10.1285/i20705948v9n4p675
- Kalkan, E. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin fiziksel koşullar açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kandır, A. (2005). Erken çocukluk eğitiminde kaliteyi belirleyen unsurlar. M. Sevinç (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (36-40). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Karadağ, E., Başaran A. ve Korkmaz, T. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları liderlik biçimleriyle iş doyumları arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(12), 32-45.
- Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumuna ve motivasyonu üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3-14.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (19.bs). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıçkaya, A. ve Zelyurt, H. (2015). Okul öncesi programlarında özel gereksinimli bireylerin yer alma durumlarının incelenmesi (1989-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(4), 200-212. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/407852>
- Koç, H., Yazıcıoğlu, İ. ve Hatipoğlu, H. (2009). Öğretmenlerin iş doyumunu algıları ile performansları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Ondokuzmayıs Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 13-22.
- Koçyiğit, S. (2014). Çocukların bakış açısıyla okul öncesi eğitim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 203-214.
- Koruklu, N. , Feyzioğlu, B., Özenoğlu Kiremit, H. ve Kaldırım, E. (2013). Öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (25), 119-137. Erişim adresi: <http://hdl.handle.net/11672/168>

- Köksal O., Balaban Dağal, A. ve Duman, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Science*. 4(46), 379-394. doi: 10.9761/JASSS3395
- Köksal Eğmez, C. F. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı (Kocaeli'nde beş anaokulunda yapılan araştırma)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kumaş, V. ve Deniz, L. (2013). Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (32), 123-139.
- Kuru Turaşlı, N. (2012). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* (1-23). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kuzu, N. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmalarının anne davranışları üzerindeki ve annelerin okul öncesi eğitime yönelik görüşlerine ilişkin etkisinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lokumcu Tozar, S. B. (2011). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarındaki farklılıklar ve çözüm önerileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Luthans, F. (1994). *Organizational behavior*. New York: McGraw- Hill International Editions.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1974). IX. Milli Eğitim Şurası. Erişim adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165045_9_sura.pdf.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1993). XIV. Milli Eğitim Şurası. Erişim adresi: http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165401_14_sura.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1998). *Milli Eğitim ile ilgili bilgiler*. Ankara: M.E.B. Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). 17. Milli eğitim Şurası. Erişim adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165619_17_sura.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2010). 18. Milli Eğitim Şurası. Erişim adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Okul öncesi eğitimi programı*. Ankara: M.E.B. Yayınları
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2014). Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. Erişim adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim. Erişim adresi: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_organ_egitim_2017_2018.pdf

- Mialeret, G. (1977).Dünya’da okul öncesi eğitimi. (V. Örs. Çev.), *Okul öncesi eğitimi bildiri kitabı* (3-28). Ankara: UNESCO Türk Milli Komisyonu.
- Miner, J. B. (1992). *Industrial-organizational psychology*. Singapore: McGraw-Hill International Editions.
- Montessori, M. (1966). *Çocuk eğitimi Montessori metodu*. (G. Yücel. Çev.), İstanbul: Özgür Yayınları
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. (G. Bulut, Çev.), İstanbul: MESS.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (2003). *Okul öncesi eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Yayınevi.
- Oktay, A. (1989).Türkiye’de okul öncesi eğitim. *Eğitim bilimleri sempozyumu bildirgeler* (s.121). İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Oktay, A. (1991). Okulöncesi öğretmen özellikleri ve öğretmen yetiştirme. 7. *Ya-Pa okul öncesi eğitimi ve yaygınlaştırılması semineri* (55-59). Eskişehir: Ya-Pa Yayınları.
- Oktay, A. (2001). 21. yüzyılda yeni eğilimler ve eğitim. O. Oğuz, A. Oktay ve H. Ayhan (Ed.), *21. Yüzyılda Türk eğitim sistemi* (15-38). İstanbul: Sedar Yayınları.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem* (4.bs). İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Oktay, A. (2005). Okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması. A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan (Ed.), *Okul öncesi eğitimde güncel konular* (11-24). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Oktay, A. (2005). 21. yüzyıla girerken dünyada yaşanan değişimler ve erken çocukluk eğitimi. M. Sevinç (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (18-30) . İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Oktay, A. ve Unutkan, Ö. P. (2005). Aile eğitimi ve aile katılımı. A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan (Ed.), *Okul öncesi eğitimde güncel konular* (363-382). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Ololube, N. P. (2006). Teachers job satisfaction and motivation for school effectiveness: an assessment. *Essays in Education*, (18),1-19. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496539.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and development [OECD]. (2018). *Education at a Glance 2018*. Erişim adresi: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en
- Öğülmüş, C. ve Avşaroğlu, S. (2015). Okulöncesi ve zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin iş doyumlarının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015 (5), 57-70.
- Ömeroğlu, E. ve Kandır, A. (2005). *Bilişsel gelişim*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Ömeroğlu, E., Yazıcı, Z., ve Dere, H. (2005). Okul öncesi eğitim kurumlarında ebeveynin eğitime katılımı. M. Sevinç (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (440-446). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Özer, Y. ve Urtekin, A. (2007). Örgütsel adalet algısı boyutları ve iş doyumunu ilişkisi üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (28), 107-125.
- Özsırkıntı, D., Akay, C. ve Bolat, E. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri (Adana ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 313-331.
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2003). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ramazan, O. (2005). Okul öncesi kurumlarda fiziksel ortam. A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan (Ed.), *Okul öncesi eğitimde güncel konular* (45-60). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Robbins, S. P. (1996). *Organizational behavior*. New Jersey: Prentice Hall International Editions.
- Sakai, A. (2006). *Japonya ve Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi ile Japon ve Türk annelerin okul öncesi eğitim ile ilgili görüşlerinin karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları (1952-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 63-73. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/goputeb/issue/7323/95839>
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G. ve Osborn, R. N. (1997). *Organizational behavior*. New York: Jon Wiley and Sons Inc.
- Sevimli, F. ve İşcan, Ö. F. (2005). Bireysel ve iş ortamına ait etkenler açısından iş doyumunu. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 5(1), 55-64.
- Sevinç, M. (2005). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sönmezer, M. G. ve Eryaman, M. Y. (2008). A comparative analysis of job satisfaction levels of publican private school teachers. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(4), 189-212.
- Sucuka, N. ve Kımmet, E. (2005). Aile destek programlarının okul-aile işbirliğindeki önemi. M. Sevinç (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar içinde* (s. 452-458). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sun, H. Ö. (2002). *İş doyumunu üzerine bir araştırma. Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası*, Yayınlanmamış Uzmanlık Yeterlilik Tezi. Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Banknot Matbaası Genel Müdürlüğü.

- Sürmen, Y. G. (2011). *Türk Milli eğitiminde örgün eğitimin yeri ve okul öncesi eğitim*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Spector, P. E. (1994). *Job satisfaction survey*. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/>
- Şahin, H. ve Dursun, A. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu: Burdur örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 160-174.
- Şahin, F. T. ve Ünver, N. (2005). Okul öncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 23-30.
- Şen, B. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları üzerine bir araştırma (Uşak ili örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Şelçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tabancalı, E. ve Cengiz, F. (2018). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 481-499. doi: 10.17860/mersinefd.414649
- Tekerci, H. (2008). *Farklı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarının ve tutumlarının incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Teltik, H. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlik algılarının iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleriyle ilişkisinin belirlenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Tos, F. (2001). *Çocuğun gelişiminde okul öncesi eğitim*. İstanbul: Kariyer yayıncılık.
- Tunacan, S. (2005). *Beykoz ilçesindeki lise öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen faktörler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi.
- Tütüncü, Ö. (2000). Karayolu ulaştırma işletmelerinde işten ayrılma eğiliminin analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(4), 106-120.
- Ural, O. ve Ramazan, O. (2007). Türkiye’de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü. S. Özdemir, S. Bacanlı ve H., Sözer (Ed.), *Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri* (11-61). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Yavuzer, H. (1997). *Çocuğunuzun ilk 6 yılı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2005). *Çocuk psikolojisi* (27.bs). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.

- Yelboğa, A. (2009). Validity and reliability of the Turkish version of the job satisfaction survey (JSS). *World Applied Sciences Journal*. 6(8), 1066-1072.
- Yıldırım, B. (2001). *Okul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin iş doyumuna ve meslek ahlakına etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yıldırım, F. (2007). İş doyumunu ve örgütsel adalet ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 1 (62), 253-278.
- Yılmaz, N. (2003), Türkiye’de okul öncesi eğitimi. M. Sevinç (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (12-17). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Yılmaz, K. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumunu düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2),1-14. Erişim adresi: <http://www.ajesi.dergi.anadolu.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/13-published.pdf>
- Yörükoğlu, A. (1980). *Çocuk ve ruh sağlığı: çocuğun kişilik gelişimi, yetiştirilmesi ve ruhsal sorunları* (3.bs). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Zembat, R. (2005). Okul öncesi eğitimde nitelik. A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan (Ed.), *Okul öncesi eğitimde güncel konular* (25-44). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

EKLER

EK 1: Anket (İş Doyumu Ölçeği (JSS)) İzin Talebi Yazısı

Esra SUIÇMEZ - "İş Doyumu Ölçeği (JSS) "

Kullanımı İzin Yazısı

-- orijinal mesaj --

Konu: JSS

Kimden: Esra Mangan <esramangan@hotmail.com>

Tarih: 01.03.2012 11:02

Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalında yüksek lisans yapıyorum. "Samsun İlinde Görev Yapan Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin İş doyum Düzeyleri" konulu tez çalışmamda "Validity and reliability of the Turkish version of the job satisfaction survey" çalışmanızdaki iş doyum anketini kullanmak için izninizi istiyorum. İyi çalışmalar dilerim.

Esra SUIÇMEZ

Okul Öncesi Eğitimi Öğretmeni

EYTPE Yüksek Lisans Öğrencisi

Atilla Yelboga <ayelboga@gmail.com>

2.03.2012 Cum 09:31

Esra hanım,

Tez çalışmanızda Spector tarafından geliştirilen ve tarafımdan Türkçeye uyarlanan JSS ölçeğini kullanmanızda bir sakınca bulunmamaktadır.

Çalışmanızda başarılar dilerim.

Dr.Atilla Yelboğa

EK 2: Valilik Oluru

T.C
SAMSUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : B.08.4.MEM.0.55.05.00/605.01/

05.03.2012* 06930

Konu : Anket Çalışması

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlüğünün 24/02/2012 tarihli ve 107/1208 sayılı yazısı.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü-Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Esra SUIÇMEZ'in "Okulöncesi Öğretmenlerin İşdoyum Düzeyleri" konulu araştırmasını, İlimiz Atakum, İlkadım, Canik, Tekkeköy ilçelerinde bulunan Bağımsız Anaokulları, İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında görev yapan okulöncesi eğitimi öğretmenlerine uygulayabilmesi ile ilgili ilgi (b) yazı ekinde gönderilen anket soruları müdürlüğümüzde kurulan, "Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu" tarafından 02/03/2012 tarihinde incelenmiş olup, uygun bulunmuştur.

Bahis konusu anketin; ilgi (a) yönerge hükümleri doğrultusunda okul müdürlerinin gözetim, denetim ve sorumluluğunda, Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Esra SUIÇMEZ tarafından İlimiz Atakum, İlkadım, Canik, Tekkeköy ilçelerinde bulunan Bağımsız Anaokulları, İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında görev yapan okulöncesi eğitimi öğretmenlerine uygulayabilmesi hususunu;

Olurlarınıza arz ederim.

Dr. Mustafa CORA
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR
05/03/2012

Osman Nuri DOBANOCU
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK 3: Anket Ölçekleri
KİŞİSEL BİLGİ FORMU

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN İŞ DOYUM DÜZEYLERİ
(Samsun İli Örneği)

Saygıdeğer Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenleri;

Bu anket soruları “ Okul Öncesi, Eğitimi Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeyleri” konulu tez çalışmama ışık tutması için siz değerli öğretmenlere sunulmuştur. Sorulara vereceğiniz cevapların doğruluğu ve samimiliği araştırma sonuçlarının doğruluğu için çok önemlidir. Elde edilecek veriler, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi yüksek lisans programında sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Çalışmamla ilgilendiğiniz için teşekkür eder, çalışma hayatınızda başarılar dilerim.

Esra SUIÇMEZ

EYTPE Yüksek Lisans Öğrencisi

A) Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz : Kadın Erkek

2. Yaşınız : 25 ve daha az 26-35 36-45 46 ve üstü

3. Eğitim Düzeyiniz: Lisans/Önlisans Lisansüstü

4. Mezun Olduğunuz Yüksek Öğretim Türü: Örgün Eğitim Açıköğretim

5. Toplam Çalışma Süreniz: 1 -5 yıl 11-20yıl
 6-10 yıl 11-20 yıl
 21 yıl ve üstü

6. Bu Kurumdaki Çalışma Süreniz: 1 -5 yıl 6-10 yıl
 11 yıl ve üstü

7. Çalıştığınız Okul Öncesi Eğitim Kurumunun Bağlı Olduğu Okul Türü:
 Bağımsız Anaokulu İlköğretim Lise

İŞ DOYUMU ÖLÇEĞİ (JSS)

B) İş Doyumunu Ölçeği

AÇIKLAMA: Aşağıda iş doyumunun ücret, yükselme, yöneticiler, ek imkanlar, olası ödüller, çalışma prosedürleri, iş arkadaşları, işin kendisi ve iletişim boyutlarıyla ilgili olarak bazı durumlar yer almaktadır. Lütfen ifadeleri dikkatle okuyunuz. İşinizden elde ettiğiniz doyumunu etkileyen durumları sizce uygun olan ifadenin altındaki kutucuğu işaretleyerek (X) belirtiniz. Ölçme aracının, amacına tam olarak hizmet etmesi için lütfen tüm soruları cevaplayınız.

JSS – İŞ DOYUM ÖLÇEĞİ		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kismen Katılmıyorum	Kismen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Yaptığım iş karşılığında adil bir ücret aldığımı düşünüyorum.						
2	İşimde yükselme şansım çok düşüktür.						
3	Yöneticim işinde oldukça yeterlidir.						
4	İşimin karşılığında bana sağlanan hak ve ödeneklerden(ek ders ücreti vb..) memnun değilim						
5	İşimi iyi yaptığım zaman takdir edilmekteyim.						
6	İşyerimde belirlenmiş olan kurallar işimi gerektiği gibi yapmamı zorlaştırmaktadır.						
7	Birlikte çalıştığım insanları seviyorum.						
8	Bazen yaptığım işin çok anlamsız olduğunu hissediyorum.						
9	İşyerimdeki iletişimin iyi olduğunu düşünüyorum.						
10	İşimde ücret artışları az oluyor.						
11	İşini iyi yapana adil bir şekilde yükselme şansı veriliyor.						
12	Yöneticim bana karşı adil değildir.						
13	İşim karşılığında verilen hak ve ödenekler diğer pek çok işletmeden iyidir.						
14	Yaptığım işten hoşnut olmadığımı düşünüyorum.						
15	Formalite iş ve işlemler nadiren işimi yapmamı engeller.						

16	Birlikte çalıştığım insanların yetersiz olmasından dolayı işimde daha çok çalışmak zorundayım.								
17	İşyerimde yaptığım işlerden hoşlanıyorum.								
18	Bu işyerinin hedefleri bana açık ve belirgin gelmiyor.								
19	Bana verdikleri ücreti düşündüğümde takdir görmediğimi hissediyorum.								
20	Bu işyerindeki insanlar diğer işyerlerindeki insanlar kadar hızlı yükselmektedirler.								
21	Yöneticim çalışanlarının hislerine çok az ilgi gösterir.								
22	İşyerinde aldığımız hak ve ödenekler adildir.								
23	Bu işyerinde çalışanlar çok az ödüllendiriliyorlar.								
24	İşyerinde yapmam gereken çok iş var.								
25	İş arkadaşlarımdan hoşlanıyorum.								
26	Çoğu zaman bu işyerinde neler olduğunu bilmediğimi hissediyorum.								
27	Yaptığım işten gurur duyuyorum.								
28	Ücretimdeki artışlardan memnunum.								
29	İşyerinde almamız gerekip de almadığımız ek ödenekler ve haklar var.								
30	Yöneticimi seviyorum.								
31	Bu işyerinde çok fazla yazışma ve benzeri işlerle uğraşmak zorundayım.								
32	Çabalarımın gerektiği kadar ödüllendirildiğini sanmıyorum.								
33	Yükselmek için yeterli şansa sahip olduğumu düşünüyorum.								
34	İşyerimde çok fazla çekişme ve kavga var.								
35	İşimden hoşlanıyorum.								
36	Yapmam gereken işler yeterince açık ve net değildir.								

EK 5: Özgeçmiş

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Adı Soyadı : Esra SUIÇMEZ

Doğum Yeri ve Tarihi : Samsun – 27/07/1985

Medeni Hali : Evli (İki çocuk annesi)

Eğitim Bilgileri:

(1991-1996) : Samsun Gülsüm Sami Kefeli İlkokulu

(1996-1999) : Samsun İmam Hatip Ortaokulu

(1999-2003) : Samsun Anadolu İmam Hatip Lisesi

(2004-2008) : Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi- Okul Öncesi Öğretmenliği

(2008-) : Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Tezli yüksek Lisans

İş Deneyimi- Çalıştığı Kurum Bilgileri:

01/09/2008- Devam Ediyor: Samsun Canik Şerife Bacı Anaokulu-
Okul Öncesi Öğretmeni

İletişim Bilgileri:

Adres : Fevzi Çakmak Mah. Mülazım Sok. No: 13

Yakut Sitesi E Blok Kat:9 Daire:30 İlkadım/ Samsun

Cep Telefonu : 0 506 451 16 72

E mail : esramangan@hotmail.com