

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ
YETERLİLİK ALGILARININ
İŞ DOYUMU VE TÜKENMİŞLİK
DÜZEYLERİYLE İLİŞKİSİNİN BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HİLAL TELTİK

İstanbul, 2009

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ
YETERLİLİK ALGILARININ
İŞ DOYUMU VE TÜKENMİŞLİK
DÜZEYLERİYLE İLİŞKİSİNİN BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HİLAL TELTİK

TEZ DANIŞMANI: Doç. Dr. Rengin ZEMBAT

İstanbul, 2009

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

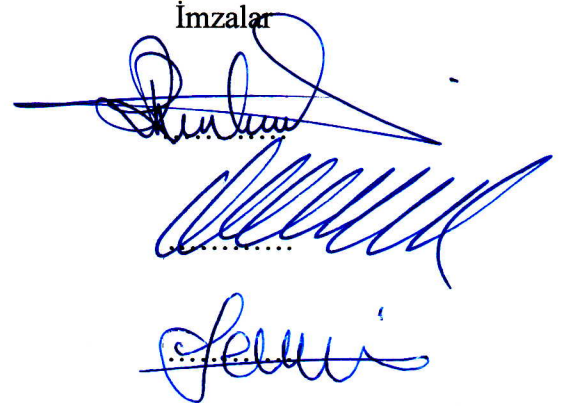
Hilal TELTİK tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeyleriyle İlişkisinin Belirlenmesi” başlıklı bu çalışma, 09.07.2009 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman : Doç. Dr. Rengin ZEBAT

Üye : Prof. Dr. Ozana URAL

Üye : Yrd. Doç. Dr. Semai TUZCUOĞLU

İmzalar



ÖNSÖZ

Bu çalışmanın yürütülmesinde, öncelikle desteğini esirgemeyen hocam ve danışmanım Doç. Dr. Rengin ZEMBAT'a mesleki deneyim ve bilgi birikimini benimle paylaştığı için sonsuz teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimimde öğrencisi olduğum değerli hocam Dr. Murat ÇİNKO'ya istatistik alanında vermiş olduğu eğitimden ve sonrasında göstermiş olduğu destekten, yine istatistik alanında tüm sorularıma en kısa sürede cevap veren Prof. Dr. Mustafa OTRAR'a teşekkür ederim.

Tez çalışmamın savunma aşamasında eleştiri ve bilgileriyle son haline gelmesini sağlayan değerli jüri üyesi hocalarım Prof.Dr. Ozana URAL ve Yard. Doç. Dr. Semai TUZCUOĞLU'na teşekkür ederim.

İstanbul ilinde görev yapan meslektaşlarıma, iş arkadaşlarıma ve okul müdürüme anket ve ölçekleri uygulayarak tezimin temelini oluşturan veriyi bana sağladıkları için ve çalışmamın en zor kısmı olan anket ve ölçeklerin toplanmasında yoğun iş tempomda hiç karşılıksız en büyük desteği gösteren, gerekli görüşmeleri yapan ve anketleri gerekli yerlere ulaştıran, savunma anında yanımda olarak desteğini esirgemeyen Serdar DOĞANAY'a, yüksek lisans eğitimim sırasında hep birlikte çalıştığım, fikir alışverişi yaptığım sevgili arkadaşım Dilber YILDIZ'a teşekkür ederim.

Mesleki gelişimimi yüksek lisans eğitimi ile pekiştirmem konusunda beni teşvik eden canım ablam İlkay TELTİK'e yüksek lisans eğitimim sırasında özellikle tez aşamasında göstermiş olduğu manevi destekten, yapmış olduğu İngilizce çevirilerden dolayı çok teşekkür ederim.

Son olarak bugünlere gelmemi sağlayan, eğitim hayatım boyunca tüm sıkıntılı ve stresli anlarımda yanımda olarak bana destek veren, başarabileceğim konusunda beni sürekli yüreklendiren ve her zaman arkamda olan sevgili annem Güzide TELTİK ve sevgili babam Yücel TELTİK'e teşekkürü bir borç bilirim.

HİLAL TELTİK

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ YETERLİLİK ALGILARININ İŞ DOYUMU VE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİYLE İLİŞKİSİNİN BELİRLENMESİ

Bu araştırma İstanbul ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarının, tükenmişlik ve iş doyum düzeylerinin bazı değişkenlere (yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, gelir durumu, okul türü, eğitim verilen yaş grubu, sınıftaki öğrenci sayısı, okuldaki öğretmen sayısı ve okuldaki branş dersi sayısı) göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek, tükenmişlik, iş doyum ve mesleki yeterlilik algısı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmış betimsel bir araştırmadır.

Araştırma evrenini 2007-2008 ve 2008-2009 eğitim- öğretim yılında anasınıflarında, M.E.B’ ne bağlı bağımsız ve özel anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenleri oluştururken, araştırma örneklemini İstanbul ilinde ki, Kadıköy, Maltepe, Ümraniye, Üsküdar, Beşiktaş, Şişli, Küçükçekmece ve Gaziosmanpaşa ilçelerinde ki anasınıflarında, M.E.B’ ne bağlı bağımsız ve özel anaokullarında görev yapan basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 258 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırma verileri dört araç ile toplanmıştır. Okul öncesi öğretmenleri hakkında bazı bilgileri elde etmek için “ Kişisel Bilgi Formu”, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini ölçmek için “Maslach Tükenmişlik Envanteri”, öğretmenlerin iş doyumunu ölçmek için “Minnesota İş Doyum Ölçeği” ve son olarak da öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini ölçmek için “Öğretmenlik Meslek Algısı Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin değerlendirilmesinde SPSS 15.0 (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde dağılımları, aritmetik ortalama, standart sapma, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), ve Kruskal Wallis analizi hesaplanmıştır.

Araştırma bulguları tükenmişlik düzeyinde yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, gelir durumu, okul türü, eğitim verilen yaş grubu, sınıftaki öğrenci sayısı, okuldaki öğretmen sayısı ve okuldaki branş dersi sayısı değişkenlerinin istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa yol açmadığını ortaya koymuştur.

Araştırma bulguları iş doyumu düzeyinde, genel iş doyumu puanlarında, eğitim düzeyi, gelir düzeyi ve okul türü değişkeninin istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa yol açtığını; yaş, mesleki kıdem, okuldaki öğretmen sayısı, sınıftaki öğrenci sayısı, eğitim verilen yaş grubu ve branş dersi sayısı değişkeninin istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa yol açmadığını ortaya koymuştur. İçsel doyum düzeyinde; eğitim düzeyi, okul türü ve öğrenci sayısı değişkenleri, dışsal doyum düzeyinde ise; eğitim düzeyi, gelir düzeyi ve okul türü değişkenleri istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa yol açmıştır.

Araştırma bulguları mesleki yeterlilik algısı düzeyinde eğitim düzeyi değişkeninde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açtığını, yaş, gelir düzeyi, mesleki kıdem, okul türü, okuldaki öğretmen sayısı, sınıftaki öğrenci sayısı, eğitim verilen yaş grubu ve branş dersi sayısı değişkenlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açmadığını ortaya koymuştur.

Araştırma bulguları sonucunda; iş doyumu ve tükenmişlik arasında negatif, iş doyumu ve mesleki yeterlilik algısı arasında pozitif, tükenmişlik ve meslek yeterlilik algısı arasında negatif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi Öğretmeni, Tükenmişlik, İş Doyumu, Mesleki Yeterlilik

ABSTRACT

THE DETERMINATION OF TEACHER SELF-EFFICACY PERCEPTION BETWEEN JOB SATISFACTION AND BURNOUT LEVEL CORRELATIONS FOR PRESCHOOL TEACHERS.

This research is a descriptive study that has been performed to determine preschool teachers who work in İstanbul, their professional self efficacy perceptions, their burnout and their job satisfaction can differ according to the variables such as age,education background,number of years spent in teaching, economical level, school types, age level, number of students in the classroom, number of teachers in school and number of branch lessons.

This research universe was done by teachers who works at independent and private preschools which are responsible for M.E.B. in 2007-2008- and 2008-2009 teaching training periods. And study sampling areas were done by surveying 258 teachers from independent and private preschool of Kadıköy, Maltepe, Ümraniye, Üsküdar, Beşiktaş, Şişli, Küçükçekmece and Gaziosmanpaşa in İstanbul.

Search data was confined by four instrument. In the study a 'Personel Information Form' is used to obtain some information about preschool teachers; ' Maslach Burnout Inventory ', 'Minnesota Satisfaction Questionnaire', 'Teacher Self-Efficacy Scale' are used to determine teachers' burnout, job satisfaction and teacher self-efficacy levels.

At the end of the search SSPS 15.0 program (Statistical Package for the social sciences) was used to assess value of the results. For analysis of data frequency, percent distributions, arithmetic average, standard deviation, one-way variance analysis (Anova) and Kruscal Wallis analysis were used.

According to the results in burnout level variables such as age,education background, number of years spent in teaching, economicals level, school types, age level, number of students in the classroom, number of teachers in school and number of branch lessons didn't make meaningful difference for statistical

point of view.

The result of the research brought up the fact that job satisfaction levels, in general job satisfaction points variables such as economical levels, school types and education background caused to meaningful difference for statistical point of view. Age, number of years spent in teaching, number of students in the classroom, number of teachers in school, number of branch lessons and age level couldn't cause to meaningful difference for statistical point of view. At internal satisfaction level, variables such education background, economical levels, school types , number of students and at external satisfaction level, economical levels, education background and school type caused to meaningful difference for statistical point of view.

As a result of the research; teachers' self-efficacy level, variable education background caused to meaningful difference for statistical point of view. And all other variables such as age, economical levels, school types, number of years spent in teaching, number of students in the classroom, number of teachers in school, number of branch lessons and age level couldn't cause to meaningful difference for statistical point of view.

According to the research results, the teachers' job satisfaction and their burnout have negative relation. Also self-efficacy and job satisfaction have positive relation, and teachers' burnout and self-efficacy have negative relation.

Key Words: Preschool Teacher, Burnout, Job Satisfaction, Teacher Self – Efficacy

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖNSÖZ	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
TABLolar LİSTESİ.....	xii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	6
1.2.1. Alt Amaçlar	6
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	7
1.4. SINIRLILIKLAR	7
1.5. TANIMLAR.....	8
1.6. KISALTMALAR.....	9

BÖLÜM II

İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. İŞ DOYUMU.....	10
2.2.İŞ DOYUMUNUN TANIMI.....	10
2.3. İŞ DOYUMUNUN ÖNEMİ	11
2.4. İŞ DOYUMUNU ETKİLEYEN FAKTÖRLER.....	13
2.4.1. İş Doyumunu Etkileyen Bireysel Faktörler.....	13
2.4.1.1. İş Doyum ve Tecrübe.....	13
2.4.1.2. İş Doyum ve Yaş.....	14
2.4.1.3. İş Doyum ve Cinsiyet.....	14
2.4.1.4. İş Doyum ve Eğitim Düzeyi.....	14
2.4.2. İş Doyumunu Etkileyen Örgütsel Faktörler.....	14
2.4.2.1. İş ve İşin Niteliği.....	15
2.4.2.2. Ücret.....	15
2.4.2.3. Çalışma Şartları.....	16
2.4.2.4. Terfi.....	16
2.4.2.5. Ödüllendirme.....	16
2.4.2.6. Çalışma arkadaşları.....	16
2.4.2.7. İşin Toplum İçindeki Genel Görünümü.....	17
2.4.3. İş Doyumunun Bireysel ve Örgütsel Sonuçlar Üzerindeki Etkisi.....	17

2.5. İŞ DOYUM KURAMLARI.....	18
2.5.1. İçerik Kuramları.....	18
2.5.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı.....	18
2.5.1.2. Herzberg'in İki Etmenli GÜDÜLENME Kuramı.....	20
2.5.1.3. Başarı GÜDÜSÜ Kuramı.....	21
2.5.2. Süreç Kuramları.....	21
2.5.2.1. Vroom'un Beklentiler Kuramı.....	22
2.5.2.2. Çok Değişkenli GÜDÜLENME Kuramı.....	23
2.5.2.3. Amaçlama (Tutarsızlık) Kuramı.....	23
2.5.2.4. Denklik Kuramı.....	23
2.6. ÖĞRETMENLERDE İŞ DOYUMU.....	24
2.7. TÜKENMİŞLİK.....	25
2.7.1. Tükenmişlik Tanımı.....	25
2.7.2. Tükenmişlik Kuramları.....	27
2.7.2.1. Maslach'ın Tükenmişlik Kuramı.....	27
2.7.2.2. Perlman ve Hackman'ın Tükenmişlik Yaklaşımı.....	28
2.7.2.3. Meier'in Tükenmişlik Kuramı.....	29
2.7.2.4. Cherniss Tükenmişlik Modeli.....	30
2.7.2.5. Pines Tükenmişlik Modeli.....	31
2.7.3. Tükenmişliğin Dönemleri.....	31
2.7.4. Tükenmişliğin Nedenleri.....	32
2.7.5. Tükenmişliğin Belirtileri.....	33
2.7.6. Tükenmişliğin Sonuçları.....	34
2.7.7. Tükenmişlikle Başa Çıkma Yolları.....	35
2.7.8. Öğretmen Tükenmişliği.....	36
2.7.9. Tükenmişlik ve İş Doyumu.....	38
2.8. YETERLİLİK.....	39
2.8.1. Yeterlilik Tanımı.....	39
2.8.2. Yeterlilik ve Eğitim.....	41
2.8.3. Öğretmen Öz-Yeterliği.....	42
2.8.3.1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri.....	46
2.8.3.1.1. Kişisel ve Mesleki Değerler, Mesleki Gelişim.....	46
2.8.3.1.2. Öğrenciyi Tanıma.....	46
2.8.3.1.3. Öğretmen ve Öğrenme Süreci.....	46
2.8.3.1.4. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme.....	46
2.8.3.1.5. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri.....	47
2.8.3.1.6. Program ve İçerik Bilgisi.....	47
2.8.4. Yeterlilik Kaynakları.....	47
2.8.5. Yeterliliğin Etkileri.....	48

2.9. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	49
2.9.1. İş Doyumu İle İlgili Araştırmalar.....	49
2.9.2. Tükenmişlik İle İlgili Araştırmalar.....	54
2.9.3. Mesleki Yeterlilik İle İlgili Araştırmalar.....	62

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	66
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	66
3.2.1. Evren	66
3.2.2. Örneklem	66
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	67
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	67
3.3.2. Minnesota İş Doyum Ölçeği.....	67
3.3.2.1. Minnesota İş Doyum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği.....	68
3.3.3. Maslach Tükenmişlik Envanteri.....	70
3.3.3.1. Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin Geçerlik ve Güvenirliği..	72
3.3.4. Öğretmenlik Meslek Algısı Ölçeği.....	72
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	74
3.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	75

BÖLÜM IV

BULGULAR, YORUMLAR

4.1.ÖRNEKLEM GRUBUNUN ÇEŞİTLİ DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER AÇISINDAN FREKANS VE YÜZDE DAĞILIMLARINA İLİŞKİN BULGULAR.....	77
4.2. ÖRNEKLEM GRUBUNUN GENEL İŞ DOYUMUNA YÖNELİK BULGULAR.....	80
4.2.1. Örneklem Grubunun Genel İş Doyumunun Demografik Özelliklere Göre Değişimine İlişkin Bulgular.....	81

4.2.2. Örneklem Grubunun İçsel Doyumunun Demografik Özelliklere Göre Değişimine İlişkin Bulgular.....	87
4.2.3. Örneklem Grubunun Dışsal Doyumunun Demografik Özelliklere Göre Değişimine İlişkin Bulgular.....	93
4.3. ÖRNEKLEM GRUBUNUN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERE GÖRE DEĞİŞİMİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	100
4.3.1. Örneklem Grubunun Duygusal Tükenme Düzeyinin Demografik Özelliklere Göre Değişimine İlişkin Bulgular.....	105
4.3.2. Örneklem Grubunun Duyarsızlaşma Düzeyinin Demografik Özelliklere Göre Değişimine İlişkin Bulgular.....	110
4.3.3. Örneklem Grubunun Kişisel Başarıları Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Değişimine İlişkin Bulgular.....	114
4.4. ÖRNEKLEM GRUBUNUN ÖĞRETMENLİK MESLEK ALGILARININ DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERE GÖRE DEĞİŞİMİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	118
4.5. ÖRNEKLEM GRUBUNUN ÖLÇEKLER ARASI İLİŞKİLERİNE AİT BULGULAR.....	123

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ ve TARTIŞMA.....	130
5.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kişisel Bilgilerine, Ait Bulgulara Dair Sonuçlar.....	130
5.1.2. İş Doyumu Puanlarına Ait Bulgulara Dair Sonuçlar.....	131
5.1.2.1. İş Doyumu ve Yaş Değişkenine İlişkin Sonuçlar	131
5.1.2.2. İş Doyumu ve Okul Türü Değişkenine İlişkin Sonuçlar.....	132

5.1.2.3. İş Doyumu ve Mezun Olunan Okul Değişkenine İlişkin Sonuçlar	133
5.1.2.4. İş Doyumu ve Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Sonuçlar..	133
5.1.2.5. İş Doyumu ve Sınıftaki Öğrenci Sayısı Değişkenine İlişkin Sonuçlar.....	134
5.1.2.6. İş Doyumu ve Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine İlişkin Sonuçlar	135
5.1.2.7. İş Doyumu ve Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine İlişkin Sonuçlar	135
5.1.2.8. İş Doyumu ve Okuldaki Branş Dersi Sayısı Değişkenine İlişkin Sonuçlar	136
5.1.2.9. İş Doyumu ve Eğitim Verilen Yaş Grubu Değişkenine İlişkin Sonuçlar	137
5.1.3. Maslach Tükenmişlik Ölçeğine Ait Bulgulara Dair Sonuçlar.....	137
5.1.3.1. Tükenmişlik ve Yaş Değişkenine ilişkin Sonuçlar	137
5.1.3.2. Tükenmişlik ve Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Sonuçlar.	139
5.1.3.3. Tükenmişlik ve Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Sonuçlar.....	139
5.1.3.4. Tükenmişlik ve Sınıftaki Öğrenci Sayısı Değişkenine İlişkin Sonuçlar	140
5.1.3.5. Tükenmişlik ve Okul Türü Değişkenine İlişkin Sonuçlar.....	141
5.1.3.6. Tükenmişlik ve Eğitim Verilen Yaş Grubu Değişkenine İlişkin Sonuçlar	141
5.1.3.7. Tükenmişlik ve Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine İlişkin Sonuçlar	142
5.1.3.8. Tükenmişlik ve Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine İlişkin Sonuçlar	143
5.1.3.9. Tükenmişlik ve Branş Dersi Sayısı Değişkenine İlişkin Sonuçlar	143
5.1.4. Mesleki Yeterlilik Ölçeğine Ait Bulgulara Dair Sonuçlar.....	144
5.1.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeyleri, Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Mesleki Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Dair Sonuçlar.....	145
5.2. ÖNERİLER.....	147
KAYNAKÇA.....	149
EKLER.....	165

Sayfa No

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu.....	166
Ek 2: Minnesota İş Doyum Ölçeği.....	167
Ek 3: Maslach Tükenmişlik Ölçeği.....	168
EK 4: Öğretmenlik Meslek Algısı Ölçeği	169
Ek 5: M.E.B’den İzin Onay Yazısı.....	170

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Yamaç Eğim Grafiği.....	74
Şekil 2: Yeterlilik Soruları Faktör Dağılımı Grafiği.....	74

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Maslow’a Göre İhtiyaçların “İş”teki Doyum Yolları.....	19
Tablo 4.1. Örneklem Grubunun Yaş Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	77
Tablo 4.2. Örneklem Grubunun Okul Türü Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	77
Tablo 4.3. Örneklem Grubunun Eğitim Verilen Yaş Grubu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	78
Tablo 4.4. Örneklem Grubunun Eğitim Düzeyi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	78
Tablo 4.5. Örneklem Grubunun Mesleki Kıdem Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	78
Tablo 4.6. Örneklem Grubunun Gelir Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	79
Tablo 4.7. Örneklem Grubunun Okulundaki Öğretmen Sayısı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	79
Tablo 4.8. Örneklem Grubunun Sınıfındaki Öğrenci Sayısı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	79
Tablo 4.9. Örneklem Grubunun Okuldaki Branş Dersi Sayısı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	80
Tablo 4.10. Genel İş Doyumuna İlişkin Bulgular.....	80
Tablo 4.11. Genel İş Doyumu Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	81
Tablo 4.12. Genel İş Doyumu Ölçeği Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	81
Tablo 4.13. Genel İş Doyumu Ölçeği Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	82
Tablo 4.14. Genel İş Doyumu Ölçeği Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	82
Tablo 4.15. Genel İş Doyumu Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	83

Tablo 4.16. Genel İş Doyumu Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	83
Tablo 4.17. Genel İş Doyumu Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Anova Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	84
Tablo 4.18. Genel İş Doyumu Ölçeği Puanlarının Okulundaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonuçları.....	85
Tablo 4.19. Genel İş Doyumu Ölçeği Puanlarının Eğitim Verilen Yaş Grubu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)Sonuçları.....	85
Tablo 4.20. Genel İş Doyumu Ölçeği Puanlarının Okuldaki Branş Dersi Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonuçları.....	86
Tablo 4.21. Genel İş Doyumu Ölçeği Puanlarının Sınıfındaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonuçları.....	86
Tablo 4.22. İçsel Doyum Alt Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)Sonuçları.....	87
Tablo 4.23. İçsel Doyum Alt Ölçeği Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	87
Tablo 4.24. İçsel Doyum Alt Ölçeği Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	88
Tablo 4.25. İçsel Doyum Alt Ölçeği Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	88
Tablo 4.26. İçsel Doyum Alt Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonuçları.....	89
Tablo 4.27. İçsel Doyum Alt Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonuçları.....	89
Tablo 4.28. İçsel Doyum Alt Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Anova Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	90
Tablo 4.29. İçsel Doyum Alt Ölçeği Puanlarının Okulundaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonuçları.....	90
Tablo 4.30. İçsel Doyum Alt Ölçeği Puanlarının Eğitim Verilen Yaş Grubu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	91

Tablo 4.31. İçsel Doyum Alt Ölçeği Puanlarının Okuldaki Branş Dersi Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	91
Tablo 4.32. İçsel Doyum Alt Ölçeği Puanlarının Sınıfındaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	92
Tablo 4.33. İçsel Doyum Alt Ölçeği Puanlarının Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Anova Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	93
Tablo 4.34. Dışsal Doyum Alt Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	93
Tablo 4.35. Dışsal Doyum Alt Ölçeği Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	94
Tablo 4.36. Dışsal Doyum Ölçeği Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	94
Tablo 4.37. Dışsal Doyum Alt Ölçeği Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	95
Tablo 4.38. Dışsal Doyum Ölçeği Puanlarının Gelir Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	95
Tablo 4.39. Dışsal Doyum Alt Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	96
Tablo 4.40. Dışsal Doyum Alt Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	96
Tablo 4.41. Dışsal Doyum Alt Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Anova Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	97
Tablo 4.42. Dışsal Doyum Alt Ölçeği Puanlarının Okulundaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	98
Tablo 4.43. Dışsal Doyum Alt Ölçeği Puanlarının Eğitim Verilen Yaş Grubu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	98
Tablo 4.44. Dışsal Doyum Alt Ölçeği Puanlarının Okuldaki Branş Dersi Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	99
Tablo 4.45. Dışsal Doyum Alt Ölçeği Puanlarının Sınıfındaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonuçları.....	99

Tablo 4.46. Tükenmişlik Ölçeğinin Alt Gruplarına İlişkin Bulgular.....	100
Tablo 4.47. Tükenmişlik Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	101
Tablo 4.48. Tükenmişlik Ölçeği Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	101
Tablo 4.49. Tükenmişlik Ölçeği Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	102
Tablo 4.50. Tükenmişlik Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	102
Tablo 4.51. Tükenmişlik Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	103
Tablo 4.52. Tükenmişlik Ölçeği Puanlarının Okulundaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	103
Tablo 4.53. Tükenmişlik Ölçeği Puanlarının Eğitim Verilen Yaş Grubu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	104
Tablo 4.54. Tükenmişlik Ölçeği Puanlarının Okuldaki Branş Dersi Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	104
Tablo 4.55. Tükenmişlik Ölçeği Puanlarının Sınıfındaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	105
Tablo 4.56. Duygusal Tükenme Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	105
Tablo 4.57. Duygusal Tükenme Alt Ölçeği Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	106
Tablo 4.58. Duygusal Tükenme Ölçeği Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	106
Tablo 4.59. Duygusal Tükenme Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	107
Tablo 4.60. Duygusal Tükenme Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	107
Tablo 4.61. Duygusal Tükenme Ölçeği Puanlarının Okulundaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	108

Tablo 4.62. Duygusal Tükenme Ölçeği Puanlarının Eğitim Verilen Yaş Grubu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)Sonuçları.....	108
Tablo 4.63. Duygusal Tükenme Ölçeği Puanlarının Okuldaki Branş Dersi Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)Sonuçları.....	109
Tablo 4.64. Duygusal Tükenme Ölçeği Puanlarının Sınıfındaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)Sonuçları.....	109
Tablo 4.65. Duyarsızlaşma Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)Sonuçları.....	110
Tablo 4.66. Duyarsızlaşma Alt Ölçeği Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	110
Tablo 4.67. Duygusal Tükenme Ölçeği Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	111
Tablo 4.68. Duyarsızlaşma Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)Sonuçları.....	111
Tablo 4.69. Duyarsızlaşma Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)Sonuçları.....	112
Tablo 4.70. Duyarsızlaşma Ölçeği Puanlarının Okulundaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)Sonuçları.....	112
Tablo 4.71. Duyarsızlaşma Ölçeği Puanlarının Eğitim Verilen Yaş Grubu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)Sonuçları.....	113
Tablo 4.72. Duyarsızlaşma Ölçeği Puanlarının Okuldaki Branş Dersi Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)Sonuçları.....	113
Tablo 4.73. Duyarsızlaşma Ölçeği Puanlarının Sınıfındaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)Sonuçları.....	114
Tablo 4.74. Kişisel Başarı Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	114
Tablo 4.75. Kişisel Başarı Alt Ölçeği Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	115
Tablo 4.76. Kişisel Başarı Alt Ölçeği Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	115

Tablo 4.77. Kişisel Başarı Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	116
Tablo 4.78. Kişisel Başarı Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)Sonuçları.....	116
Tablo 4.79. Kişisel Başarı Ölçeği Puanlarının Okulundaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonuçları.....	117
Tablo 4.80. Kişisel Başarı Ölçeği Puanlarının Eğitim Verilen Yaş Grubu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	117
Tablo 4.81. Mesleki Yeterlik Algısına İlişkin Bulgular.....	118
Tablo 4.82. Öğretmenlik Meslek Algısı Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)Sonuçları.....	118
Tablo 4.83. Öğretmenlik Meslek Algısı Ölçeği Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	119
Tablo 4.84. Öğretmenlik Meslek Algısı Ölçeği Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	119
Tablo 4.85. Öğretmenlik Meslek Algısı Ölçeği Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	120
Tablo 4.86. Öğretmenlik Meslek Algısı Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)Sonuçları.....	120
Tablo 4.87. Öğretmenlik Meslek Algısı Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)Sonuçları.....	121
Tablo 4.88. Öğretmenlik Meslek Algısı Ölçeği Puanlarının Okulundaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	121
Tablo 4.89. Öğretmenlik Meslek Algısı Ölçeği Puanlarının Eğitim Verilen Yaş Grubu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçlar	122
Tablo 4.90. Öğretmenlik Meslek Algısı Ölçeği Puanlarının Okuldaki Branş Dersi Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	122

Tablo 4.91. Öğretmenlik Meslek Algısı Ölçeği Puanlarının Sınıfındaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	123
Tablo 4.92. İş Doyumu Ölçeğinden Alınan Puanlarla Tükenmişlik Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....	123
Tablo 4.93. İş Doyumu Ölçeğinden Alınan Puanlarla Öğretmenlik Meslek Algısı Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....	124
Tablo 4.94. Tükenmişlik Ölçeğinden Alınan Puanlarla Öğretmenlik Meslek Algısı Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....	124
Tablo 4.95. İş Doyumu Ölçeğinden Alınan Puanlarla Tükenmişlik Alt Ölçek Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....	125
Tablo 4.96. Öğretmenlik Meslek Algısı Ölçeğinden Alınan Puanlarla Tükenmişlik Alt Ölçek Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....	125
Tablo 4.97. Öğretmenlik Meslek Algısı Ölçeğinden Alınan Puanlarla İş Doyumu Alt Ölçek Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....	126
Tablo 4.98. Tükenmişlik Ölçeğinden Alınan Puanlarla İş Doyumu Alt Ölçek Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....	127
Tablo 4.99. İş Doyumu Alt Ölçeklerinden Alınan Puanlarla Tükenmişlik Alt Ölçek Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....	127
Tablo 4.100. Okuldaki Öğretmen Sayısı ile Sınıfındaki Öğrenci Sayısının karşılaştırılması.....	128
Tablo 4.101. Okul Türü ile Eğitim Verilen Yaş Grubunun Karşılaştırılması...	129

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Okulöncesi eğitimin önemi günümüzde herkes tarafından kabul edilmektedir. Bu dönem çocuğun bedensel, zihinsel, kişisel, sosyal ve dil gelişimlerinin temellerinin atıldığı ve gelişimin hızlı ve yaşantıların kalıcı olduğu bir dönemdir. Günümüzde okul öncesi eğitim, aile ve okul öncesi eğitim kurumlarında verilmektedir. Okul öncesi eğitim kurumları kurum hizmetini okul, aile, öğretmen ve yönetici işbirliği ile vermektedir. Okul öncesi öğretmen ve yöneticileri işbirliğinin sağlanmasında en önemli faktördür.

Okullarda eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütenler öğretmenlerdir. Günümüzde artan nüfusa paralel olarak okullarda öğrenci sayısı hızla artmakta, buna karşın öğretmen sayısı ise yetersiz kalmaktadır. Ayrıca, çok hızlı gelişmelerin kaydedildiği dünyamızda yenilikler birbiri ardına sıralanmakta ve insanlığın hizmetine sunulmaktadır. Bunun sonucu olarak eğitim öğretim şartları da sürekli değişmekte, öğretmenlere yüklenen rol ve öğretmenlerden beklentiler de bu oranda artmaktadır (Işıklar, 2002).

Okul öncesi eğitimi alan çocukların, aldıkları bu eğitimden verimli şekilde yararlanabilmeleri öğretmenlerin göstermiş oldukları performansa, işlerinden elde ettikleri hazzı ve öğrenci-veli-meslektaş ile olan iletişimlerine bağlıdır diyebiliriz. Sadece öğretmenlerin değil tüm mesleklerde çalışan insanların işlerinden haz alma düzeyleri birçok araştırmaya konu olmuş ve bu kavram iş doyumu olarak literatüre geçmiştir. Hackman ve Oldham (1975) iş doyumunu “çalışanların işinden duyduğu mutluluk”, şeklinde tanımlamıştır.

Literatürde iş doyumu ile ilgili pek çok araştırmaya rastlamak mümkündür. Öztürk (2002), Ağan (2002), Doğan (2005), Durmuş ve Günay (2007), Sargent ve Hannum (2005), Chung ve Wing (2006), ve Zembylas ve Papanastasiou (2006) farklı

mesleklerden (hemşire, öğretmen, yönetici) ve farklı kültürlerden (Çin ve Kıbrıs) insanların iş doyum düzeylerini ve doyumlarını etkileyen etmenleri belirleyici çalışmalar yapmışlardır.

Yapılan araştırmalar sonucunda iş doyumunun, işle ilgili yaşanan streslerin çalışanların işlerinde tükenmişlik yaşamalarına neden olduğu görülmüş, başlangıçta ise iş doyumunu ile tükenmişliğin aynı kavram olduğu iddia edilmiş fakat sonrasında bu iki kavramın birbirinden farklı olduğu ifade edilmiştir.

Maslach ve Jackson (1981), tükenmişliği; insanda ortaya çıkan fiziksel bitkinlik, uzun süren yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duyguları ile birlikte bireyin yaptığı işe, hayata ve diğer insanlara karşı gösterdiği olumsuz tutumları kapsayan fiziksel ve zihinsel boyutlu bir sendrom olarak tanımlamışlardır (Akt: Avşaroğlu ve diğerleri,2004,s.116).

İşe ilişkin stres ve bıkkınlık her türlü mesleklerde görülebilmektedir. Ancak tükenme kavramının, yorgunluk ya da yıpranmadan ve iş doyumunu sağlayamamadan farklı olduğu söylenmektedir. Ayrıca tükenme, diğerlerinden farklı olarak daha çok, insanlara doğrudan hizmet veren ve yardımı amaçlayan hekimlik, polislik, hemşirelik, psikolojik danışmanlık, öğretmenlik vb. gibi mesleklerde ortaya çıkan durumdur (Avşaroğlu ve diğerleri,2004,s.117).

Tükenmişliğin, iş doyumunu, stres, yaşam doyumunu ve yaşam kalitesi kavramlarıyla ilişkisi doğal bir sonuçtur. Avşaroğlu ve arkadaşları (2004) stres faktörlerinin yoğun olduğu ve iş doyumunu sağlanamayan ortamlarda çalışan bireylerin, yaşam doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin olumsuz yönde etkilenebileceğini söylemektedirler.

Maslach'a (1993) göre tükenmişlik eğitimin en temel problemlerinden biridir. Kişisel başarıdaki düşüş, bireyin çalışma başarısını ve performansını azaltır (Akt. Işıklar, 2002, s.4). Bu nedendir ki pek çok alanda tükenmişlik ile ilgili araştırmalar yapılmış ve tükenmişliği etkileyen faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Babaoğlu (2006) , Çimen (2007), Budak ve Sürgevil (2005), Şanlı (2006), Garci, Munoz ve Ortiz (2005), Noushad (2008), Talmor ve Ilana (2005), McCarty ve Lambert (2009) Grayson ve Alvarez (2008) son olarak da Koustelios ve Tsigilis (2006)

öğretmenlerin, akademisyenlerin ve polislerin tükenmişlik düzeylerini, tükenmişliğe neden olan kişisel ve örgütsel faktörlerini belirlemeye çalışmışlar, tükenmişliğin, stres ve iş doyumu ile ilişkisini vurgulamışlardır.

Okul öncesi eğitimde kalitenin oluşmasında ve çocukların ilk, okul deneyimlerini olumlu kılmakta en kritik rol, programın uygulayıcısı olan öğretmene düşmektedir. Çünkü erken çocukluk deneyimlerinin kalitesi, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin yeterlilikleriyle yakından ilişkilidir (Taba ve arkadaşları, 1999, Akt. Gürbüz, 2008).

Bandura (1997)'ya göre öz-yeterlik inancı yüksek olan insanlar yeni karşılaştıkları ve mücadele etmek durumunda oldukları yaşantılardan kaçmazlar ve eylemlerini başarılı bir şekilde tamamlamak için oldukça kararlı davranmaktadırlar. Düşük öz-yeterlik inançlarına sahip bireyler de belli görevleri yerine getirme aşamasında güçlü öz-yeterlik inancına sahip olan bireylere göre daha çok gerginlik, stres ve hoşnutsuzluk duyguları yaşamaktadırlar.

Öz-yeterlik inançları çoğunlukla özel alanlara ilişkin olarak ortaya çıkmaktadır. Bu özel alanların en önemlilerinden birisi de öğretmen öz-yeterliğidir. Öğretmen öz-yeterliği, öğretmen eğitiminde önemli bir yapıdır ve öğretmen öz-yeterliğinin nasıl geliştiği, hangi bileşenlerden oluştuğu, güçlü ve pozitif öğretmen yeterliğine hangi faktörlerin katkıda bulunduğu, yüksek düzey bir öğretmen yeterliği geliştirmeye yönelik hangi eğitim programlarının nasıl geliştirileceğinin belirlenmesi için oldukça önemlidir (Pajares, 1997). Ayrıca, öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, verimli bir okulun yaratılmasında ya da okulların yeniden yapılandırılmasında önemli bir değişken olarak dikkat çekmektedir (Hoy ve Woolfolk, 1993; Pajares ve Miller, 1994; Ross, 1994).

Anaokulu öğretmenlerinin mesleki yeterliğine ilişkin davranışları, çocukların bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel alanlardaki gelişimlerinin desteklenmesi için yaşamsal öneme sahiptir.

Öğretmen öz-yeterlik inancı ile ilgili araştırmalar, özellikle 3 alan üzerine odaklanmaktadır. Birinci alan, yeterlik inancı ile meslek seçim sürecine etkisi (özellikle de matematik ve fen bilgisi alanları içinde) arasındaki ilişkinin

keşfedilmesidir. İkinci alan, araştırmacıların, öğrencilerin öz-yeterlik inançları ile ilişkili buldukları, akademik performans, başarı ve diğer motivasyonel yapıların (hedef oluşturma, model olma, problem çözme, kaygı, ödül, öz-düzenleme, çeşitli akademik performanslar vb.) keşfedilmesidir. Üçüncü alan ise, eğitim-öğretim uygulamaları ve çeşitli öğrenci çıktıları ile ilgili elde edilen araştırma bulguları ile öğretmenlerin yeterlik inançlarının keşfedilmesidir (Pajares, 1997).

Öğretmenlerin yeterlik algısı; öğretimde harcadıkları çabayı, koydukları hedefleri ve hedeflerin düzeyini etkilediği, yeterlik duygusu güçlü olan öğretmenlerin planlama ve kurumda daha yüksek performans sergileme eğiliminde oldukları, ayrıca yeni fikirlere daha açık oldukları ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak için yeni yöntemler denemeye daha istekli oldukları ifade edilmektedir (Allinder,1995). Ayrıca, yeterlik duygusu yüksek olan öğretmenlerin öğretimde daha çok şevk sergiledikleri (Allinder, 1994; Guskey,1984; Hall, Burley, Villeme ve Brackmeier,1992), öğretimde daha kesin karar sahibi oldukları (Coladarcı, 1992; Evans ve Tribble, 1986; Trentham, Silvern ve Brogdon,1985) ve öğretimde kalmaya daha çok eğilimli oldukları ifade (Burley, Hall, Villeme ve Brockmeier, 1991; Glickman ve Tamashira, 1982) edilmektedir (Akt. Tschannen ve Hoy, 2001). Ne kadar fazla yeterlilik inancı olursa, o kadar yüksek çaba, dayanma gücü ve olumsuzluklardan kurtulma düzeyi görülür, öz-yeterlilik inançlarının stresin derecesini ve yapılan işle ilgili gerilimi etkilediği ifade edilmektedir (Pajares, 2002, s.799).

Literatür incelendiğinde ülkemizde de son yıllarda öğretmen öz-yeterlik algısı konusunda yapılmış çalışmalarda sayıca bir artış olduğu görülmektedir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki yeterlilikleri, öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile sınıf yönetimi (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Çakır, 2005; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Akar,2007; Yeşil, 2009; Bağcı, 2007; Bandura, 1993; Henson, 2001; Brown, 2005; Quinn, 2007,) vb benzeri konularda öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının incelendiği belirlenmiştir.

Ayrıca öğretmenlerin görevlerini başarıyla yerine getirmeleri konusundaki öz-yeterlik algıları, öğretmenlerin kendine güven duyması veya kendi yeterliklerini

olumlu algılamaları ile öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonları arasında pozitif yönde ilişkiler olduğunu belirten araştırmalar da yapılmıştır (Schunk,1989,1991; Pajares, 1996; Noushad, 2008; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Alinder, 1995).

Uzun yıllar gerek yurt içinde gerekse yurt dışında çalışanların performanslarını etkilediği düşünülen iş doyumu ve tükenmişlik konusunda pek çok çalışma yapılmış ancak bu kavramların mesleki yeterlilik ile ilgili ilişkileri kıyaslanmamıştır. Ancak son on yıl içinde yapılan bazı araştırmalarda (Schunk,1991; Pajares, 1996; Bandura, 1993; Brown, 2005, Schunk,1989) mesleki yeterliliğin akademik başarıya etkisi incelenmiş ve yeterliliğin akademik başarıyı etkilediği tespit edilmiştir. Bandura'nın 1997'de ki çalışmasında da düşük öz-yeterlik algısına sahip öğretmenlerde daha çok gerginlik, stres ve hoşnutsuzluk duygularının yaşandığını tespit etmiştir. Bu noktadan yola çıkılarak iş doyumu ve tükenmişliğinde akademik başarıyı etkilediği kanıtlandığından bu üç değişkenin birbiri ile ilişkisinin olabileceği düşünülmüştür. Yurt içinde yapılan araştırmalarda okul öncesi öğretmenlerinin yeterlilik, iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin birbirleri ile ilişkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Yurt dışında ise Evers, Tomic ve Brouwers 2005'de yaptıkları araştırmada ortaokul da çalışan öğretmenlerin yeterliliklerinin tükenmişlik düzeyini etkilediğini, Schwarzer ve Hallum (2008) yaptıkları araştırmalarında öğretmen yeterliliğinin öğretmenlerin iş stresi ve tükenmişliklerini etkilediğini vurgulamışlardır. Ayrıca Domenech'de (2009) araştırmasında İspanyadaki ilk ve orta öğretim kurumunda çalışan öğretmenlerin öz-yeterlilik, iş stresi ve tükenmişlik düzeyleri arasında bir ilişkinin olduğunu belirtmektedir.

Genel olarak araştırmalar incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarını etkileyebilecek işten doyum alma, işten memnuniyet duyma, işte başarı hissi gibi etkenlerin araştırmalar ile birleştirilmediği, genel olarak tek boyutta araştırmalar yapıldığı görülmektedir.

Bu araştırmalar doğrultusunda “Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının iş doyumu ile tükenmişlik düzeyine etkisinin belirlenmesi.” araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

1.2.ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleriyle ilişkisinin belirlenmesidir.

1.2.1. Alt Amaçlar

Araştırmanın amacına bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin **mesleki yeterlilik algıları** demografik değişkenlere göre (yaş, eğitim düzeyi, gelir durumu, mesleki kıdem, okul türü, sınıfındaki öğrenci sayısı, eğitim verdiği yaş grubu, okuldaki branş dersleri ve okulundaki öğretmen sayısına) farklılaşmakta mıdır?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin **genel iş doyum** düzeyleri demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin **dışsal doyum** düzeyleri demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin **içsel doyum** düzeyleri demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin **tükenmişlik** düzeyleri demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?
6. Okul öncesi öğretmenlerinin **duygusal tükenme** düzeyleri demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?
7. Okul öncesi öğretmenlerinin **duyarsızlaşma** düzeyleri demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?
8. Okul öncesi öğretmenlerinin **kişisel başarı** düzeyleri demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

9. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki algıları, iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

10. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

11. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki algıları ile tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

12. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki algıları ile iş doyum düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Okul öncesi öğretmeni okul öncesi eğitimin en önemli parçasıdır ve her geçen gün okul öncesi öğretmeninden beklentiler artmaktadır. Bu beklentileri gerçekleştirmede kendini tanıyan, duygularını anlayabilen, kendini ve ilişkilerini yönlendirebilen, kişiler arası ilişkilerinde empati kurabilen, kendini motive edebilen bir öğretmen daha başarılı olacaktır. Bu beklentileri karşılayamayan öğretmenler ise zamanla işlerinden doyum elde edemeyecekler ve işlerini bırakmaya kadar gidebilecek tükenmişlik duygusu yaşayacaklardır.

Araştırmada, mesleki yeterlik algısının belirlenmesi, iş doyumu ve tükenmişlik düzeyi ile ilişkisinin tespiti, öğretmenliklerin etkililik, verimlilik ve performans düzeylerinin belirlenmesinde yardımcı olabilir. Bu araştırma ile okulların işlevselliğinde önemli rolleri olan öğretmenlerin iş doyumsuzluğuna ve tükenmişliğine etki eden kişisel ve mesleki değişkenler ortaya konabilir ve önlemek için gerekli bilgi ve becerilerin, seminer, konferans, hizmet içi eğitim ya da yüksek lisans eğitimi yoluyla verilmesinin gerekliliği ortaya konabilir.

1.4. SINIRLILIKLAR

1- Araştırma verileri İstanbul ilindeki Kadıköy, Maltepe, Üsküdar, Ümraniye, Beşiktaş, Şişli, Küçükçekmece ve Gaziosmanpaşa ilçelerinde bulunan

anasınıflarında, M.E.B.'ne bağlı bağımsız ve özel anaokullarında görev yapan anaokulu öğretmenleri ile,

2- Araştırmada kullanılan “Minnesota İş Doyum Ölçeği”, “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” ve “Öğretmenlik Meslek Algısı Ölçeği”nin verileri ile sınırlıdır.

1.5. TANIMLAR

İş doyumu: Locke kavramı şu şekilde tanımlamıştır: “Bir kişinin mesleği ya da meslek tecrübelerinin takdir edilmesi sonucunda, onu memnun eden, duygusal durum, ya da onu memnun eden olumlu duygusal durum sağlanması”dır (Keser,2006).

Tükenmişlik: Freudenberger (1974), tükenmişliği ilk kez “başarısızlık, yıpranma, enerji ve güç kaybı veya insanın iç kaynakları üzerinde karşılanamayan istekler sonucunda ortaya çıkan bir tükenme durumu” şeklinde tanımlamıştır (Avşaroğlu ve diğerleri, 2004).

Duygusal tükenme; tükenmişliğin bireysel stres boyutunu belirtmekte ve “Bireyin duygusal ve fiziksel kaynaklarında azalmayı” ifade etmektedir.

Duyarsızlaşma; tükenmişliğin kişiler arası boyutunu temsil etmekte ve müşterilere yönelik negatif, katı tutumları ve işe karşı tepkisizleşmeyi belirtmektedir.

Düşük kişisel başarı duygusu ise; “Kişinin kendisini olumsuz değerlendirme eğiliminde olması”nı ifade etmektedir (Budak ve Sürgevil, 2005).

Yeterlilik: Yeterlilik kişinin tecrübelerinin, yeteneklerinin ve düşüncelerinin bir yolda birleştiği bir kavramdır (Bandura, 2001).

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri: Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlardır (M.E.B. 2006).

1.6. KISALTMALAR

DT : Duygusal Tükenme

D : Duyarsızlaşma

KB : Kişisel Başarı

BÖLÜM II

İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. İŞ DOYUMU

İş, insan yaşamında oldukça önemli bir yer tutmaktadır. İnsan, gününün önemli bir kısmını iş yerinde geçirmekte ve bunu da en az 20- 25 yıl devam ettirmektedir. Kişinin yaşamında mutlu olabilmesi, bir bakıma onun işinden doyum alması ile yakından ilgilidir. Kişinin işinden doyum sağlaması, onun hem organik hem de psikolojik varlığı için önemlidir (Telman ve Ünsal, 2004, s.13).

Kuzgun'a (2003,s.6) göre meslek kişinin kimliğinin oluşumunda önemli bir etkidir. Meslek, kişinin çevreden ve toplumdan saygı görmesine, ona işe yaradığı duygusunu yaşamasına yarayan bir etkinlik alanıdır. Kişi bu etkinlikler yolu ile kapasitesini kullanmakta, bir şeyler üretip yaratmakta, bunun sonucunda duyulan haz ve sağlanan doyum ise onun genel yaşamına yansımaktadır.

2.2. İŞ DOYUMUNUN TANIMI

İş doyumunu birçok yazar tarafından farklı şekillerde tanımlanan bir kavramdır. Bunun altında yatan neden ise, çalışanın işinden tatmin olmasını sağlayan birçok unsurun var olması ve tanımlamalarında bu unsurlar çerçevesinde yapılmış olmasıdır denilebilir. İş doyumunu ile ilgili yapılan tanımlamalardan bazılarını şu şekilde sayabiliriz.

En temel “iş doyumunu” tanımları Landy ve Locke tarafından yapılmıştır. İş doyumunu, bireyin genel olarak çalışma yaşamından aldığı hazzı ve mutluluğu ifade etmektedir. Landy, iş doyumunu işe ait bireysel değerlendirme sonucu ortaya çıkan duygusal durum olarak tanımlarken, Locke; “Bir kişinin mesleği ya da meslek tecrübelerinin takdir edilmesi sonucunda, onu memnun eden, duygusal durum, ya da onu memnun eden olumlu duygusal durum sağlanması” dır şeklinde tanımlamaktadır. (Locke, 1969, Aktaran: Keser,2006,s.104). Hackman ve Oldham (1975) “çalışanların işinden

duyduğu mutluluk”, şeklinde tanımlamıştır. Wroom (1964) ise “kişinin işini veya iş deneyimini değerlendirmesinden kaynaklanan hoş giden veya olumlu duygusal durumdur.” şeklinde tanımlamaktadır (Luthans, 1995).

Bir başka tanıma göre ise iş doyumu, “işgörenin fiziksel ve sosyal şartların yanında görevine olan duygusal bir tepkisidir ve işgörenin psikolojik sözleşmesindeki beklentilerinin karşılanma derecesine işaret eder” (Schemerhorn ve diğ., 1994: 126). Çalışanların fiziksel, ruhsal ve sosyal gereksinimlerinin, beklentileri doğrultusunda karşılanma düzeyini ifade eden iş doyumu; kişilerin başarılı, mutlu ve üretken olabilmelerinin en önemli koşullarından biridir. İş doyumu, çalışanın işini ve iş çevresini değerlendirmesi sonucunda geliştirdiği duygusal bir tepkidir (Durmuş, Günay, 2007,s.140).

İş doyumu denince, işten elde edilen maddi çıkarlar ile çalışanın beraberce çalışmasından zevk aldığı iş arkadaşları ve ürün meydana getirmenin sağladığı bir mutluluk akla gelmektedir. İş doyumunun, işi tutkuyla yapmak gibi bireysel, kararlara katılmak gibi toplumsal etkenlere bağlı olduğu anlaşılmaktadır (Keser,2005,s.79).

Akçamete (2001) ise, iş doyumu için, “iş görenin işi ile ilgili değerlerinin iş yerinde karşılanmasıdır” şeklinde bir tanımlamada bulunmuştur. Bu tanımlamalarda da görüldüğü gibi iş doyumu, en basit ifadeyle çalışanın işinde ne kadar mutlu olduğunu gösterir.

2.3. İŞ DOYUMUNUN ÖNEMİ

Üretim girdileri arasında kontrolü en güç olan insan unsurdur. Çünkü insan diğer girdilerden farklı olarak canlı bir varlıktır. Dolayısıyla dinamik, değişken ve hareketli yapıda olan bir insanın ihtiyaçları ve beklentileri de oldukça dinamik ve değişkendir. İşletmelerin temel amacı olan verimlilik ve etkinliğin sağlanabilmesi ve barışçıl bir çalışma ilişkisinin temini için insanların belirttiğimiz bu dinamik yapıdaki ihtiyaçları karşılanmalıdır. Ancak buradaki esas problem insanın ihtiyaçlarının maddi boyutundan çok manevi ve duygusal boyutudur (Aydın,2006,s.37).

“Bireylerin günlük yaşamlarının yaklaşık üçte birini geçirdikleri işyerleri, kişi için önemli bir ortamdır. İşyerlerinde doyum sağlayabilen çalışanların, çevreleri ile olan ilişkilerinin daha düzenli olduğu, işyerlerinde istekle çalıştıkları, çalışma gruplarından hoşnut oldukları, bunun sonucu olarak da işlerinden mutlu oldukları, gurur ve başarı duyguları içinde işlerine bağlandıkları ve işlerinde verimli oldukları gözlenmektedir. İş ortamının psikolojik boyutlarını vurgulayan Fromm (1981), bireylerin mutluluğunu etkileyen iki temel etmenin "üretmek" ile "sevmek-sevilmek" olduğunu belirtmiştir. Çalışanın işteki doyumunun artması işteki verimini, üretkenliğini de artırmaktadır” (Özgüven, 2003, s. 127).

Özkalp ve Kirel (2001)'e göre iş doyumunun yaşantımız üzerindeki etkileri son derece açıktır. Yöneticiler iş görenlerin iş doyumları ile ilgili olarak üç nedenle konuya yaklaşırlar. Birincisi doyumsuz kişi işten kaçar ve mümkün olduğunca işten ayrılmanın başka bir işe geçmenin yollarını arar. Bu da örgüte büyük zarar verir. İkincisi, iş doyumunu yüksek olan birey daha sağlıklıdır ve daha uzun yaşar. Üçüncüsü, iş doyumunu yüksek olan birey bu mutluluğunu iş dışına da taşır ve yansıtır. Doyumlu olan kişi işe zamanında gelir ve devamsızlık yapmaz. Ayrıca işten ayrılma isteği çok düşüktür. Bu olgu araştırmalarla da kanıtlanmıştır (Gülbüz 2006).

İş doyumunun üç önemli özelliği vardır. İşle ilgili bir duruma duygusal tepki bunlardan birincisidir. İş doyumunun bu yönü görülemez, sadece anlaşılır. İkincisi ise, iş doyumunu genellikle çıktılarının beklentilerini ne kadar karşıladığına göre belirlenir. Eğer işgörenler aynı bölümdeki diğer işgörelere göre çok daha fazla çalıştıkları halde daha az ödüllendirildiklerini hissediyorlarsa iş arkadaşlarına, yöneticilerine ve işlerine yönelik olumsuz tutum geliştireceklerdir. Üçüncü ve son olarak, iş doyumunu kendisi ile ilişkili bazı özellikler taşımaktadır. Smith, Kendal ve Hulin (1969) tarafından bir işin en önemli özelliklerini gösteren beş iş boyutu olarak belirtilmiştir. Bunlar;

- 1- *İşin Kendisi:* İş görenin yaptığı işin, sorumluluk alma şansı, öğrenme şansı ve ilginç görevler sağlama derecesi,
- 2- *Denetim:* Amirin teknik yardım ve bizzat katkı sağlamadaki yetenekleri,
- 3- *Yükselme Olanakları:* Hiyerarşik sırada ilerleme şansı,

- 4- *Ücret:* Parasal ödüllerin miktarı ve örgütte eşitlik ilkesine göre dağıtılma derecesi,
- 5- *Çalışma Arkadaşları:* Birlikte iş yapılan kişilerin sosyal katkı ve iş yeterlik dereceleri (Akt: Doğan, 2005, s.8).

Çalışanların beklentilerinin karşılanmasında ise yöneticilere çok iş düşmektedir. Her şeyden önce iş görenin doyumunu sağlamak için yöneticilerin sahip oldukları mevcut önyargılarından kurtulmaları gerekmektedir. Yöneticiler, işgörenlerin sadece ekonomik bir varlık olmadığını aynı zamanda sosyal bir yönünün bulunduğunu, ekonomik beklentilerin dışında farklı beklentilerini ve ihtiyaçlarını karşılamak için bir örgütte çalıştıklarını göz önünde bulundurmalıdır (Aydın, 2006, s.38).

2.4. İŞ DOYUMUNU ETKİLEYEN FAKTÖRLER

İş doyumunu üzerinde çok sayıda faktörün etkisi olduğu bilinmektedir. Bu faktörlerin neler olduğu konusunda çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu bölümde iş doyumunu etkileyen başlıca faktörler sunulmaya çalışılacaktır.

2.4.1. İş Doyumunu Etkileyen Bireysel Faktörler

İş doyumunu bireylerin bir takım özelliklerine göre farklılık göstermektedir. Bu özellikler arasında yaş, cinsiyet, tecrübe, eğitim durumu gibi hususlar sıralanabilir. Ancak belirtilmesi gereken en önemli husus her bireyin farklı kişilik yapısında oluşu ve bu nedenle farklı beklenti ve isteklere sahip olmalarıdır. Dolayısıyla iş doyumunu kişiden kişiye farklılık gösterebilmektedir (Aydın, 2006, s.49).

2.4.1.1. İş Doyumu ve Tecrübe

Çalışma yaşamına yeni başlayan, iş tecrübesi az olan kişilerin genelde gerçekçi olmayan beklentileri vardır. Bu beklentiler gerçekleşmediğinde önce tatminsizlik yaşanır. Özellikle yeteri kadar iş deneyimi olmayan, hayata yeni atılan gençlerin gerçekçi olmayan beklentileri bireyin hayal gücünün ürünü olabileceği gibi, yayın organlarının yanıltması, eğitim kurumlarının öğrencilerini fazla abartması ve adayın işe kabulü sırasında görüşmeyi yapan yöneticilerin yanlış, yanıltıcı bilgi vermesinden kaynaklanabilir. Bazı insanlar iş deneyimleri arttıkça beklentilerini iş hayatının

doğrularına göre ayarlarlar ve sonuçta iş doyumu (tatmini) bulurlar, bazıları ise geçen yıllara rağmen beklentilerini değıştirmezler ve iş doyumsuzluğu ile yaşamayı öğrenirler (Ağan,2002,s.4).

2.4.1.2. İş Doyumu ve Yaş

Yapılan çalışmalar yaş ilerledikçe işten duyulan doyumun arttığını göstermektedir. Araştırmalar genç işgörenlerin yaşlı iş görenlere oranla daha düşük iş doyum düzeyine sahip olduğunu göstermektedir (Gözener, Saygın,2005).

2.4.1.3. İş Doyumu ve Cinsiyet

Günümüzde kadınlar işgücünün büyük bir parçasını oluşturmaktadırlar. Bu nedenle çalışma örgütlerinin onların iş tatminini nasıl etkilediğini öğrenmek önemlidir. Tang ve Talpade (1999) üniversite akademik çalışanlarıyla yaptığı bir araştırmada cinsiyet farklarının ücret ve sosyal ilişkilerden doğan tatminler üzerindeki etkisini incelemiştir. Burada erkekler ücret konusunda kadınlardan daha fazla tatmin yaşarken, kadınların da iş arkadaşları ile olan ilişkilerinde daha fazla tatmin yaşadıkları ortaya çıkmıştır (Aliyeva, 2001).

2.4.1.4. İş Doyumu ve Eğitim Düzeyi

Korman'ın aktardığına göre, eğitim düzeyi değışkeni ile iş doyumu arasında meslek düzeyi sabit tutulma şartı ile olumsuz bir ilişki olduğunu gösteren tutarlı kanıtlar vardır (Doğan,2005,s.23).

Yapılan araştırmalar eğitim seviyesi ile iş doyumu arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Yani, yüksek eğitim almış kişilerde iş doyumunun daha az olduğu görülmektedir (Korman, 1977).

2.4.2. İş Doyumunu Etkileyen Örgütsel Faktörler

Bireysel faktörlerin yanı sıra, örgütsel bir takım faktörlerde iş doyumunun sağlanmasında ya da iş doyumsuzluğunun ortaya çıkmasında son derece önemlidir. Özellikle bu faktörlerin yönetim tarafından daha fazla kontrol edilme ve

yönlendirilme imkânı bulunmasından dolayı ilgili faktörlere gereken önem verilmelidir.

2.4.2.1. İş ve İşin Niteliği

İş göreninin işinden doyum duymasında işin genel görünümü, çalışana sağladığı sosyal ve ekonomik çıkarlar ile iş ortamı şartları etkili faktörlerdir. Bu faktörler, bireysel değil toplumsaldır, yargısal olmayıp analiz edilebilir, ölçülür, diğer işlerdeki ile karşılaştırılabilir türdendir. İş doyumunu, birbiriyle ilişkili çok sayıda tutumun birleşimi olarak görmek mümkündür (Doğan, 2005, s.40).

Toplum tarafından yeteri kadar kabul görmeyen ve kendisini iş hayatına hazırlarken birey tarafından hayal edilmeyen işlerin yapılması iş doyumunu azaltır. İşin ilginç olması, kişiye öğrenme fırsatı vermesi, bir sorumluluk gerektirmesi doyum nedeni sayılabilir.

Kişiler kendilerine yeteneklerini kullanma olanağı veren, çok yönlü ve özel nitelikler gerektiren işler yaptıkça, kendilerine başarılı oldukları konusunda bilgi geldikçe işlerinden tatmin olurlar (Dilsiz, 2006, s.40).

2.4.2.2. Ücret

İş doyumunun temel faktörlerinin birisi de ücrettir. Çalışan işe karşı tutumunu, aldığı ücretin yeterliliği, alması gerekene oranla normallliği ve ihtiyaçlarını karşılama derecesi belirleyecektir.

Ücret işin kişiden istediklerine, bireyin yeteneğine ve toplumun ekonomik yapısına göre adil ise çalışanın işine karşı tutumu olumlu olacaktır. Alınan ücretin iş doyumunu açısından diğer kişilere göre dengeli olması yüksek olmasından daha önemlidir. Araştırmalar ücretlerin çalışanlar için çok önemli olduğunu göstermektedir. İş doyumunun gelir düzeyi ile olumlu bir ilişkisinin olduğunu belirten bulgular vardır. Ücret nedenli yüksekse doyumda o denli yüksektir. Bireyin maddi doyumsuzluğu performansını düşürmekte, istifa ve devamsızlık ihtimalini artırmakta ve işin tümünden duyduğu doyumsuzluk seviyesini yükseltmektedir (Sevimli, İşcan, 2002, s.58).

2.4.2.3. Çalışma Şartları

Çalışma şartlarının, çalışanın iş doyumunu etkilediğini, iyi koşulların iş doyumunu yükselttiğini, olumsuz çalışma koşullarının ise iş doyumunu düşürdüğünü söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesi yoluyla iş doyumlarının yükseltilmesi, aynı zamanda görevlerini etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri eğitim ve öğrenci kalitesinin yükseltilmesi açısından da son derece önemlidir (Arslan, 2006, s.44).

2.4.2.4. Terfi

İnsanlar çalıştıkları işlerde başarı kazanmak ve terfi etmek isterler. Çalışana sunulabilecek fırsatlardan en önemlisi, çalışanların, başarıları sonucunda işlerinde ilerleme olanaklarına sahip olmalarıdır. Eğer birey, yapacağı başarılı çalışmalar sonucunda daha yüksek bir pozisyona getirilebileceğini bilirse, bu olumlu sonuç, kişinin iş tatminini de olumlu etkileyecektir (Erdoğan, 1996).

2.4.2.5. Ödüllendirme

Örgüt bünyesinde başarılı çalışanlara, yaptıkları işten ya da gösterdikleri yüksek performanstan dolayı, kendilerine çeşitli şekillerde verilecek ödüllerin varlığı ve düzgün işleyen bir ödüllendirme sisteminin bulunması da iş doyumunu etkileyen faktörlerdendir (Aydın, 2006, s.56).

2.4.2.6. Çalışma Arkadaşları

Çalışma arkadaşları da iş doyumunu etkilemektedir. Çalışma grubu iş gören için bir destek, tavsiye ve yardım kaynağıdır. İyi bir çalışma grubu işi zevkli hale getirebilir. Günlük yaşantısının önemli bir bölümünü iş yerinde geçiren iş gören için uyumlu ve dostça ilişkilerin ve ortak çalışma zihniyetinin yüksek olduğu iş arkadaşları grubu yüksek bir doyum kaynağıdır. (Ağan, 2002, s.8)

2.4.2.7. İşin Toplum İçindeki Genel Görünümü

İş hakkındaki toplumsal düşünce doğrudan iş doyumunu etkileyen faktörlerdendir. Her kültür veya alt kültürün yarattığı idealler olduğu gibi, çalışanların yapmak istemeyecekleri, yapmayı hayal etmedikleri işlerde vardır (Sevimli, İşcan, 2002,s.57). Toplumsal yapı tarafından yeteri kadar kabul görmeyen, kendisini iş hayatına hazırlarken birey tarafından hayal edilmeyen işlerin yapılması zorunluluğu iş doyumunu azaltacaktır (Ağan,2002,s.7).

2.4.3. İş Doyumunun Bireysel ve Örgütsel Sonuçlar Üzerindeki Etkisi

İş doyumunun sonuçları, iş görenin fiziksel ve ruhsal sağlığını, örgütün çalışma ortamını ve verimliliğini, toplumun huzurunu ve ekonomik gelişmesini etkilemesi açısından göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir. Örgütler açısından iş doyumunu her şeyden önce sosyal bir sorumluluk ve etik bir gereklilik olmalıdır (Erdoğan, 1994:378).

Örgüt yöneticileri, örgütün istenilen hedeflerine ulaşmasında iş doyumuna önem vermelidir. İş doyumunun yüksek olması iş görenin mutluluğuna, düşük olması da işe yabancılaşmasına sebep olur. Çünkü iş doyumunu düşük olan iş görenleri güdülemek çok zordur. Böylece örgütün amaçlarını gerçekleştirmek imkânsızlaşmaya başlar. İş doyumunu yüksek olan iş görenlerin örgütün amaçları doğrultusunda güdülenmesi ve davranış değişikliğinin sağlanması oldukça kolaydır. İş doyumunu, yaşam doyumunu üzerinde en önemli faktörlerden biri, hatta en önemlisidir. İş doyumunun yaşam doyumunu üzerindeki etkisi, yaşam doyumunun iş doyumunu üzerindeki etkisinden fazladır (Iverson, 2000, s.807-810). İş doyumunu çalışanların, özel yaşamını, sağlığını, yaşam doyumunu, motivasyonunu, performansını ve başarısını etkilemektedir. İş doyumunun düşük olması çalışanın işine yabancılaşmasına neden olmakta bunun sonucunda ilgisizlik ve uyumsuzluk ortaya çıkmaktadır (Akıncı, 2002, s.7).

Eren (1998)'e göre ise iş görenlerin zihinsel ve fiziksel sağlıklarıyla iş doyumunu arasında yakın bir ilişki vardır. Stresli ortamlarda çalışan iş görenlerde psikolojik tatminsizlik oluşmakta ve bunun zihinsel ve fiziksel davranış bozukluklarına sebep

olduğu bilinmektedir. Bunun yanında davranış bozukluklarının, sinirsel ve duygusal bozukluklara yol açtığı ve uykusuzluk, iştahsızlık, duygusal çöküntü ve hayal kırıklığı gibi rahatsızlıklara neden olduğu bilinmektedir. İş doyumu düşüklüğü kişinin hayatında kısır döngüler yaratarak birçok belirtilere neden olabilir (Miner, 1992:119).

Buna karşılık Dicle (1989)'ye göre çalışan çalıştığı iş yerinde bedensel gücünü ortaya koyarken, aynı zamanda düşünsel gücünden yararlanıldığını görmekle işe ve işyerine karşı yabancılik duygusundan kendisini büyük ölçüde kurtaracak, yaptığı iş anlam kazanacak ve işyerinin amaçları ile daha kolay bütünleşecek, yabancılaşma duygusu ortadan kalkacak ve iş doyumu sağlanacaktır.

2.5. İŞ DOYUMU KURAMLARI

Çalışanların iş doyumu konusundaki çalışmalar 1930'lu yıllarda başlamakla birlikte bu görüşlerin kuram niteliğini kazanması Maslow'un "gereksinimler kuramına dayalı olarak gelişmiştir. İhtiyaçlar hiyerarşisi kuramı olarak da bilinen bu kuramı takiben geliştirilen iş doyumu kuramlarını "içerik kuramları" ve "süreç kuramları" olarak iki sınıfta incelemek mümkündür.

2.5.1.İçerik Kuramları

2.5.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

Amerikalı psikolog Abraham H. Maslow, insan ihtiyaçlarını basamaklara ayırmaktadır. Maslow'un genelde benimsenen bu teorisine göre insanlar, bir alt düzeydeki ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra bir üst basamaktaki ihtiyaçlarını karşılayarak mutlu olabiliyorlar. Ona göre tüm insanlarda bu ihtiyaçlar olacaktır; ancak ihtiyaçların şiddeti, bireyden bireye farklılık göstermektedir (Akt:Öztürk,2002,s.26).

İnsanın ihtiyaçları önemlilik derecesine göre en aşağı seviyedekilerden başlayarak güvenlik, sevgi, itibar görme ve kişisel bütünlük ihtiyaçları şeklinde sıralanır.

- 1- *Fizyolojik veya temel ihtiyaçlar:* Beslenme, dinlenme ve duyuşsal etkinlikler vb. temel gereksinimlerdir.

- 2- *Güvenlik ihtiyacı*: Temel ihtiyaçları karşılanan kişi, kendisini korumak, bu durumunu sürdürmek için güvenceye ihtiyaç duyar.
- 3- *Sosyal ihtiyaçlar*: İlk iki ihtiyacı karşılanan kişiler, moral düzeyini de yükseltecek olan başka insanlarla arkadaşlık etme, doyum sağlayacak nitelikte ilişkile, dostluk kurma ve bir gruba dahil olma gibi gereksinimler duyarlar.
- 4- *Saygınlık ihtiyacı*: Bireyin moral düzeyini artıracak olan bu gereksinim, benlik saygısı ve özgüvenini oluşturacaktır. Aynı zamanda birey sosyal bir kimliği de sahlplenebilecektir.
- 5- *Kendini gerçekleştirme ihtiyacı*: En üst düzeydeki gereksinim boyutudur. Diğer gereksinimleri karşılanan bireyler, sahip oldukları en yüksek potansiyeli kullanabilecekleri, kendilerini anlatabilecekleri, yaratıcılıklarını ortaya çıkaran fırsatlara sahip olmak isterler. Bir bakıma bireyin kişiliğini aradığı bu gereksinimde, bulunduğu durum, kendini tanımaya çalışacağı ve yapıcı, yaratıcı etkinliklere ulaşmak için uygun güdülerini tetiklemesini yaşayabileceği bir durumdur (Doğan,2005,s.11)

İhtiyaçların Sıralaması	“İş”teki Doyum Yolları
1. Temel ihtiyaçlar	Para, fiziksel çalışma koşulları
2. Güvenlik ihtiyacı	Emekli aylığı, hastalık ödemeleri, sendika üyeliği, sosyal güvenlik tasarrufları
3. Ait olma ihtiyacı	Çalışanlarla arkadaşlık kurma, grup normlarına uyma sendika üyeliği, örgütün sosyal aktiviteleri
4. Saygı ihtiyacı	İşin unvanı, statü sembolleri, otorite pozisyonu, beceri ve tecrübeye sahip olma
5.Kendini gerçekleştirme ihtiyacı	Kendini göstermek için tatmin edici bir iş, yaratıcı olma fırsatı, kişinin tüm yetenek ve becerilerini kullanma çabası

Tablo 1. Maslow’a Göre İhtiyaçların “İş”teki Doyum Yolları (Akt:Öztürk,2002,s.27).

2.5.1.2. Herzberg'in İki Etmenli Güdülenme Kuramı

Herzberg ve arkadaşlarınca geliştirilen bu kuramın en önemli tarafı gereksinimler belirlenirken bunun varsayıma dayanmaması, yani bir araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda sınıflandırılmasıdır. Herzberg ve arkadaşları 28.000 çalışanda elde ettikleri verileri sınıflandırarak iki faktör kuramını geliştirmişlerdir. Bu kuramda insanların içsel durumları yerine; insanların çalışma yaşamında elde etmek istedikleri amaçlarla, kaçınmaya çalıştıkları etmenler sıralanmıştır (Onaran, 1981, Akt. Şanlı, 2006, s. 8)

Herzberg ve arkadaşları 1957'de 203 muhasebeci ve mühendisi kapsayan bir grup üzerinde yaptıkları çalışmalar sonucunda, iş doyumunun, doyum ya da doyumsuzluk olmak üzere ikili özelliğine ilişkin iki etmen kuramını ortaya koymuşlardır (Akdoğan,2002,s.61)

Herzberg araştırmalarında, bireylerin işyerlerinde güdülenmelerini etkileyen değişkenlerle işten tatminsizlik yaratan değişkenlerin iki ayrı grupta toplandığını bulmuştur. Bu iki grubu iki faktör olarak nitelemiştir. Birinci grup faktörleri güdüleyiciler, ikinci grup faktörleri ise koruyucu faktörler olarak nitelemiştir (Ağan,2002,s.17).

Koruma Faktörleri (İş tatminsizliği)	Gdleyiciler (İş tatmini)
Şirket politikası ve Yönetim	Başarı
Nezaretçi	Tanınma
Çalışma Koşulları	İşin Özellikleri
cret	Sorumluluk
Statü	İlerleme İmkânı
İş Arkadaşları İle İlişkiler	Gelişme İmkânı

Herzberg ile Maslow teorilerinin birleştiği nokta, her ikisinin de, ihtiyaçların giderilmesiyle insanların motive olabileceklerini ileri sürmeleridir. Herzberg'in koruyucu olarak nitelendirdiği faktörler, Maslow'un fizyolojik, güvenlik ve sevgi

ihtiyaçlarına karşılık gelir. GÜdüleyici faktörlerin ise, kendini gerçekleştirme ve saygınlık ihtiyaçları ile benzeştiği görülmektedir (Öztürk, 2002, s.28).

Kurama getirilen eleştiriler ise şunlardır: Bu kuramın varsayımları doğrultusunda yapılan araştırmalardan elde edilen bulguların farklı mesleklerde çalışanlara genellenememesi, örgütsel amaçlarla bir ilgisinin bulunmaması, doyum yaratıcı güdüleyici etmenlerin yalnızca koruyucu etmenlerdeki değişimler yanında, aynı zamanda, sosyo-kültürel yapı ve kişisel faktörlerden etkilenebileceğinin de göz ardı edilmesidir (Coşkun, 1994).

2.5.1.3. Başarı GÜdüsü Kuramı

“Mc.Clelland insan ihtiyaçlarını üç grup altında toplamıştır. Bunlar başarı, bağlılık ve güçlü olma ihtiyaçlarıdır”. “Mc.Clelland bu üç ihtiyaç ve güdü içinden en çok başarı güdüsünün birey ve toplumu etki altında bıraktığını iddia etmektedir. Birey faaliyetlerinde başarılı olmayı arzular, başarısız olmaktan da büyük korku ve çekingenlik duyar” (Eren, 1993; Akt. Balcı, 2004,s.43).

"Maslow, Herzberg ve McClelland'in yaklaşımlarında birleştikleri nokta çağdaş birey için motivasyon sürecinin, hiyerarşinin saygı görme ve kendini gerçekleştirme basamaklarından başlatıldığıdır. Bir başka ortak yön ise hiyerarşinin ilk basamaklarındaki gereksinimlerin doyum bulmuş olarak onaylanmasıdır" (Aksu, 1998; Akt. Balcı, 2004, s.43).

Başarı güdüsü ile iş başarısı arasında ilişki olduğu söylenebilir. Yüksek başarı güdüsü olan bireylerin iş başarıları da yüksektir (Akdoğan,2002,s.64).

2.5.2. Süreç Kuramları

Süreç kuramları davranışın ortaya çıkışından durdurulmasına kadar olan faaliyetlerdeki değişkenleri açıklar. Süreç kuramları kişisel farklılıkların motivasyondaki önemini ele almışlardır. Bunlara göre farklı kişiler değişik görüş ve değer yargılarına sahiptirler ama hepsinde davranışı harekete geçiren güdüleme süreci aynıdır. Süreç kuramlarından ilki Vroom'un beklentiler kuramıdır.

2.5.2.1. Vroom'un Beklentiler Kuramı

Vroom'un (1964) güdülenme kuramı oldukça yaygın kabul görmüş kuramlardan biridir. Beklenti kuramı olarak adlandırılan bu kuram bireyin akılcı davrandığını ve kendisine sunulan seçenekler arasından amaçlarına ulaşma olasılığını düşündüğü davranış tarzını seçeceğini varsaymaktadır. Buna göre insanlar alternatif davranış tarzları arasında bu hareketlerin sonuçları hakkında beklentilerine göre seçim yaparlar (Ağan,2002,s.20).

Beklenti kuramı genel anlamda, güdülenmeyi (G) bireyin bir eylemde bulunurken belli bir sonuca ulaşma beklentisiyle (B), onun bu sonuca verdiği değerin (D) çarpımının bir bağılı sayılmaktadır. Kısaca şöyle denkleştirilebilir $G = f(B \times D)$ (Akdoğan,2002,s.66).

Vroom'un beklenti kuramı güdülenme sürecini bireysel düzeyde ele almakta ve bireyler arası bilişsel değişkenlerdeki farklılıklara dikkat çekmektedir. Vroom örgüt içinde genelde bireyleri nelerin güdülediğine değil, her bireyin nasıl güdülendiğine eğilmiştir; her bireyin sahip olduğu değerlik ve beklentiler karışımının farklı olacağını vurgulamıştır (Ağan,2002,s.21).

Tosunoğlu'na göre (1998), bu modelin üç kavramı bulunmaktadır. Bunlardan biri Valens'tir. Valens, yani ödülü arzulama derecesi ya da ödülün çekiciliğidir ve kişiden kişiye değişmektedir. Ödüle duyulan istek derecesi, aynı zamanda kişilerin doyum derecesini de belirlemektedir. İkinci temel kavram bekleyiştir. Bekleyiş, kişinin algıladığı olasılığı ifade etmektedir. Bu olasılık, belli çabaların belli şekilde ödüllendirileceğidir. Üçüncü temel kavram araçsallıktır. Araçsallıkta birey belli bir çaba ile belirli bir düzeyde performans gösterebilir ve bunun sonucunda aynı şekilde ödüllendirebilir.

Özetle, beklenti kuramına göre bireyin bir sonuç için istekli olması ve göstereceği çaba ile sonuca ulaşacağı beklentisi onu, o sonucu elde etmeye (yüksek performans göstermeye) yöneltecek ve doyuma ulaşmasını sağlayacaktır. Tersine ise, bireyin doyumsuzluğuna neden olacaktır. Örgütsel açıdan düşünüldüğünde verimli çalışmayı sağlamak ve iş doyumunu artırmak için iş görenlerce hedeflenen amaçları iyi bir

iletişim ve ödülle artırmak ve buna ek olarak da işgörenlerin gerçekten arzulan sonuca ulaşabileceği beklentisini güçlendirmek gerekmektedir (şanlı,2006,s.13).

2.5.2.2. Çok Değişkenli Güdülenme Kuramı

Armstrong (1993, s.162-163)'a göre Vroom'un beklenti kuramı Lawler ve Porter tarafından genişletilmiş ve ayrıntılı bir model haline getirilmiştir. İş görenlerin işlerinde gösterdikleri çabayı belirleyen iki etken vardır:

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

Böylece ödüllerin değeri ne kadar büyük ve gösterilen çabaya değer olarak algılanırsa, edim için o kadar çok çaba gösterilecektir. Ancak çaba tek başına yeterli değildir. aba arzu edilen edimi ortaya koymak durumundaysa etkili bir çaba olmak zorundadır.

2.5.2.3. Amaçlama (Tutarsızlık) Kuramı

Bu kuram Locke tarafından, insanın amaçları, ülkeleri uğruna, bilinçli olarak eylemlerde bulunacağı savı üzerine kurulmuştur.

Bu kuram her bireyin bilinçli bir amaç seçtiği ve bu amaçların açık ve seçik biçimde oluştuğu varsayımına dayanır. Gerçekte birey her zaman amaçlı hareket etmediği gibi her zaman rasyonel davranmaz. Ancak bu kuram iş yerinde bireyleri değerlemek, bireysel amaçları bağdaştırmak bakımlarından yöneticiye analitik ve çok yararlı ipuçları vermektedir (Ağan,2002,s.24).

2.5.2.4.Denklik Kuramı

Adams tarafından geliştirilmiş olan denklik kuramının temel savı, iş görenin iş ilişkilerinde eşit uygulama görme isteği ve bu isteğin gdlemeyi etkilediğidir.

“Denklik kuramı iş görenlere yönetimce eşit bir şekilde davranılırsa iş görenlerin daha iyi bir şekilde gdlenebileceğini ve adaletsiz bir şekilde davranılırsa güdülenmenin bundan olumsuz bir şekilde etkileneceğini ortaya

koyar. Bu kuram moral bakımından bir anlamlılık ifade etse bile, güdüleme ve iş doyum sürecinin sadece tek bir özelliğini açıklar” (Armstrong, 1993, s.164).

2.6. ÖĞRETMENLERDE İŞ DOYUMU

"Öğretmenlerde iş doyumunu bazen tükenmişlik, bazen stres kavramları ile birlikte ele alınmakta, bazen "iş tatmini" ile "iş tatminine yönelik tutumlar" kavramları birbirlerinin yerine kullanılarak geniş bir araştırma konusu oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin gün boyunca öğrencilerle sürekli etkileşimde bulunmalarının ve onların öğrenim gerekliliklerini karşılamaya çalışmalarının baskı ve strese yol açtığını, bilgi, beceri ve mesleki yeterlilik açısından kendilerini geliştirememeleri, işle ilgili gereksinimlerinin karşılanamaması gibi faktörlerin etkisiyle güdülerinin azaldığını, tüm bu olumsuzluklarında giderek iş tatminsizliği ve tükenmişliğe neden olduğunu göstermektedir. Wolpin ve arkadaşlarına (1991) göre, öğretmenin işiyle ilgili doyumsuzluğu; artan iş yükü, mesleki yeterlilik kuşkuları, sınıf mevcutlarının fazla olması, öğrencilerin gereksinimlerini karşılayabilme gibi stres kaynakları ve yaşadığı psikolojik tükenmişlik ile birlikte artmaktadır. İş doyumunun tükenmişliğin özellikle duyarsızlaşma boyutunun temel belirleyicilerinden biri olduğu, toplumun ve öğrenci velilerinin eleştirel tepkilerinin ve öğretmenin takdir edilmemesinin de iş doyumsuzluğuna yol açan faktörler olduğu belirtilmektedir " (Akçamete, Kaner, Sucuoğlu, 2001, s.8-9).

Öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarının en önemli sebeplerinden biri de strestir. Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu'na (2001, s.9) göre, "öğretim stresli bir uğraştır. Öğrencilerle ve birlikte çalışılan kişilerle günlük etkileşimler, ardı arkası kesilmeyen öğretim gerekleri baskılara ve strese yol açmaktadır. İş stresi ve çalışanların yıpranmışlık ilişkisinin incelendiği çalışmalarda iş stresi ile yıpranmışlık sosyal hizmet ve yardım mesleklerinin önemli bir konusu olarak görülmektedir. İş stresi ve öğretmen yıpranmışlığı, tüm eğitim alanlarında çalışan öğretmenlerin sorunu olarak kabul edilmektedir. İş stresi, öğretmenlerin rol ve sorumluluklarını yerine getirirken karşılaştıkları görev istemlerinin etkisidir. Sık ve yoğun stres dönemlerini niteliksel, davranışsal, fizyolojik ve psikolojik tepkiler izlemektedir. Bu tepkilerin birikimi bir süre sonra öğretmenin sınıfta ve öğretim mesleğinde kalma ya da kalmama kararını

etkilemektedir. Sonunda uzun süre yaşanan iş stresi ve stresle baş etmedeki başarısızlığın fark edilmesi tükenmeye yol açmaktadır”. Bu etkenlerin ve iş tatminini etkileyen faktörlerin bilinmesi tükenme açısından son derece önemlidir. Chapman ve Louthier, (1972) öğretmenlerin iş tatminini etkileyen faktörleri şu şekilde sıralamaktadır:

- 1) Öğretmenin karakteri,
- 2) Öğretmenin mesleki işlerindeki yetenek ve becerileri,
- 3) Öğretmenin mesleki başarısının değerlendirilmesindeki kriterler,
- 4) Mesleki başarı durumu,
- 5) Takdir ve ödüller (Akt. Tahta, 1995, s.2).

2.7. TÜKENMİŞLİK

2.7.1.Tükenmişlik Tanımı

Tükenmişlik kelimesi psikoloji literatürüne Freudenberg’in (1974) “Journal of Social Issues” da yayınladığı makalesiyle girmiştir. Freudenberg’e göre tükenme başarısızlık, yıpranma veya enerji güç ve potansiyel üzerinde aşırı isteklerde ortaya çıkan bir durumdur ve bu tam olarak, kurumdaki personelin herhangi bir sebepten dolayı yüklendiği ve çalışmaz duruma gelip, amaca hizmet edemediği zamanı göstermektedir. Genellikle birey bir kurumda çalışmaya başladıktan bir yıl sonra ortaya çıkar, çünkü bu süre içinde bazı faktörler etkili olmaya başlamıştır (Şanlı,2006,s.13).

Freudenberger (1974), tükenmişliği ilk kez “başarısızlık, yıpranma, enerji ve güç kaybı veya insanın iç kaynakları üzerinde karşılanamayan istekler sonucunda ortaya çıkan bir tükenme durumu” şeklinde tanımlamıştır. Daha sonra Maslach ve Jackson (1981), tükenmişliği; insanda ortaya çıkan fiziksel bitkinlik, uzun süren yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duyguları ile birlikte bireyin yaptığı işe, hayata ve diğer insanlara karşı gösterdiği olumsuz tutumları kapsayan fiziksel ve zihinsel boyutlu bir sendrom olarak tanımlamışlardır (Akt: Avşaroğlu ve diğerleri,2004,s.116).

Cherniss (1980), tükenmişliği yoğun stres ve doyumsuzluğa tepki olarak bireyin kendini psikolojik olarak işinden soğuması olarak özetler. İş stresine cevap olarak güdüsel, duygusal, tutumsal ve davranışsal değişiklikleri oluşturan tüm olguların

bileşkesine eşdeğer bir baskı olduğunu ve baskının geçici bir yorgunluk ve zorlanma olmadığını kabul eder (Akt: Sünter ve diğeleri,2006,s.10).

Kavla'ya göre (1998), tükenmişlik, negatif bir deneyimdir ve kişi ile çevresi arasında olan karşılıklı etkileşim ile sonuçlanır. Kronik iş stresine bir tepkidir. Bireylerde oluşan tükenmişliğin düzey, şekil ve durumlarını tanımlanmasına göre farklı şekillerde gruplandığı görülmektedir (Akt:Sünter ve diğeleri,2006,s.10).

Tükenmişlikle ilgili günümüzde en yaygın kabul gören tanım, konuyla ilgili çalışan araştırmacılar arasında en önemli isim olarak anılan ve Maslach Tükenmişlik Envanterini geliştiren, Christina Maslach'a aittir. Maslach, tükenmişlik kavramını; *duygusal tükenme* (emotional exhaustion), *duyarsızlaşma* (depersonalization) ve *kişisel başarıya* (personel accomplishment) ilişkin duyguları kategorize eden üç ayrı boyutta ele almaktadır (Akt. Ergin, 1992).

Duygusal tükenme; tükenmişliğin bireysel stres boyutunu belirtmekte ve “Bireyin duygusal ve fiziksel kaynaklarında azalmayı” ifade etmektedir.

Duyarsızlaşma; tükenmişliğin kişiler arası boyutunu temsil etmekte ve müşterilere yönelik negatif, katı tutumları ve işe karşı tepkisizleşmeyi belirtmektedir (Budak ve Sürgevil, 2005).

Kişisel başarı duygusu ise; sorunun üstesinden başarı ile gelme ve kendini yeterli bulma olarak tanımlanmaktadır.

Tükenmişlik kavramı, işin yoğunluğu ile iş görenin çalışma kapasitesi arasında zamanla ortaya çıkan ve iş ortamında devam eden stres sonucu iş görende görülen sendrom olarak tanımlanabilir. İş görende ortaya çıkan tükenmişlik sonucunda performans düşmesi, enerji tükenmesi gibi durumlar meydana gelir (Kalimo ve diğeleri, 2003).

İş görenlerin birçoğu çalışma hayatlarında elde ettikleri deneyimlerden hoşlanırken, bir yandan da diğer iş görenlerin deneyimlerine olumsuz bakarlar. Özetle, tükenmişlik kavramını, Maslach ve arkadaşları; “işyerinde strese karşı yanıt olarak geliştirilen duygusal tükenme, çalışanların duyarsızlaşması ile müşterilere ve

yöneticilere karşı düşük kişisel başarı duygularını içeren bir stres sendromudur.”şeklinde tanımlamaktadır (Siegall and McDonald, 2004).

İşe ilişkin stres ve bıkkınlık her türlü mesleklerde görülebilmektedir. Ancak tükenme kavramının, yorgunluk ya da yıpranmadan ve iş doyumunu sağlayamamadan farklı olduğu söylenmektedir. Ayrıca tükenme, diğerlerinden farklı olarak daha çok, insanlara doğrudan hizmet veren ve yardımı amaçlayan hekimlik, polislik, hemşirelik, psikolojik danışmanlık, öğretmenlik vb. gibi mesleklerde ortaya çıkan durumdur (Avşaroğlu ve diğerleri,2004,s.117).

Tükenmişliğin, iş doyumunu, stres, yaşam doyumunu ve yaşam kalitesi kavramlarıyla ilişkisi doğal bir sonuçtur. Bu kavramların birbiriyle ilişkili olduğunu, kişilerin yaşam şartlarındaki değişik tepki ve tutumlarında görebilmekteyiz. Stres faktörlerinin yoğun olduğu ve iş doyumunu sağlanamayan ortamlarında çalışan bireylerin, yaşam doyumunu ve tükenmişlik düzeyini olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir (Avşaroğlu ve diğerleri, 2004, s.117).

2.7.2.Tükenmişlik Kuramları

2.7.2.1. Maslach’ın Tükenmişlik Kuramı

Maslach Tükenmişlik modeli, literatürde “çok boyutlu tükenmişlik modeli” ya da “üç boyutlu tükenmişlik modeli” olarak da anılmaktadır.

Maslach'a göre tükenmişlik; yapılan iş ile ilgili kronikleşmiş duygusal ve kişiler arası stresörlere yönelik sürekli bir tepkidir ve **duygusal tükenme** (emotional exhaustion), **duyarsızlaşma** (depersonalization, cynicism) ve düşük **kişisel başarı** hissi (feeling of reduced personal accomplishment) şeklinde üç boyutlu olarak tanımlanmaktadır(Maslach, Schaufeli, Leiter; 2001,s. 399).

Duygusal Tükenme: Kişinin yaptığı iş nedeniyle aşırı yüklenilmesi ve tüketilmiş olma duyguları olarak tanımlanır. Tükenmişliğin bu boyutu daha çok insanlarla yoğun ve yüz yüze ilişkinin kaçınılmaz olduğu meslek çalışmalarında görülmektedir. Duygusal tükenme, tükenmişlik durumunun başlangıcı, merkezi ve en önemli bileşendir (Maslach ve Jackson,1981, Akt: Şanlı,2006).

Duyarsızlaşma: Kişinin bakım ve hizmet verdiklerine karşı, duygudan yoksun biçimde tutum ve davranışlar sergilemesini içermektedir. Duygusal tükenme yaşayan kişi, kendisini diğer insanların sorunlarını çözmede güçsüz hisseder ve duyarsızlaşmayı bir kaçış yolu olarak kullanır. Maslach'a göre tükenmişliğin üç bileşeninden duyarsızlaşma alt boyutu en problemlili boyut olarak görülmektedir (Maslach ve Jackson,1981,Akt: Şanlı,2006).

Kişisel Başarı: Kişisel başarı, sorunun üstesinden başarı ile gelme ve kendini yeterli bulma olarak tanımlanmaktadır. Kişisel başarı duygusunda azalma ise, kişinin kendini işine yetersiz ve başarısız olarak algılamasıdır.

Beemsterboer ve Baum, Maslach tükenmişlik olgusunu üç bileşenli sendrom olarak kavramlaştırmış ve üç düzeyde ifade etmiştir. Bunlar;

- 1- Fiziksel yorgunluk ve bitkinlik hissi,
 - 2- İş ve hizmet verilenlerden soğuma,
 - 3- Kendi kendinden şüphelenmeye varan ruhsal yorgunluk
- (Akt:Şanlı,2006,s.15).

Maslach'ın ortaya koyduğu bu yapı, tükenmişlik araştırmalarında en çok kabul gören tanımlamayı içermektedir. Tükenmişliğin çeşitli araştırmalarla ortaya konan ve diğer kişilerin kolaylıkla gözlemleyebildikleri durum, fiziksel ve duygusal enerjinin azalmasıyla meydana gelen yorgunluk ve bitkinlik halidir (Maslach, Leiter ve Schaufeli, 2001).

2.7.2.2. Perlman ve Harkman'ın Tükenmişlik Yaklaşımı

Pearlman ve Harkman (1982)'in modeli, bilişsel / algısal bir odağa sahiptir ve bu modele göre tükenmişlik, strese verilen bir reaksiyon sonucu gelişir (Baysal, 1995, s.29).

Perlman ve Harkman'ın yaklaşımı, kişisel değişkenler ve bireyin çevresini yorumlayan bilişsel bir odağa sahiptir. Bu modele göre, tükenmenin üç boyutu, stresin üç temel semptom kategorisini yansıtmaktadır. Bunlar;

- 1- Fiziksel semptomlar üzerinde odaklaşan fizyolojik boyut (fiziksel tükenme),
- 2- Tutum ve duygular üzerinde odaklaşan duygusal-bilişsel boyut (duygusal tükenme),
- 3- Semptomatik davranışlar üzerinde odaklaşan davranışsal boyuttur.

Yaklaşım, bireysel özelliklerin ve kuramsal/sosyal çevrenin, tükenmenin etkisi ve algılanmasında önemli olduğunu göstermektedir. Stresi etkin ve etkin olmayan başa çıkma yolları etkilemektedir. Yaklaşımın dört aşaması vardır;

1. Aşama: Durumun strese iletkenliğini göstermektedir. Stresin oluşumunda iki temel durum mevcuttur. Bireyin beceri ve yetenekleri, algısal ve organizasyonel talepleri karşılamak için yetersiz olabilir ya da iş, bireyin istek, ihtiyaç ve değerleri ile örtüşmeyebilir.
2. Aşama: Bireyin algıladığı stres düzeyini içermektedir. Strese yol açan birçok durum, bireyin kendini stres altında algılaması ile sonuçlanır.
3. Aşama: Strese verilen üç temel tepki kategorisini içerir.
4. Aşama: Stresin sonuçlarını temsil etmektedir.

2.7.2.3. Meier'in Tükenmişlik Kuramı

Meier'in tükenmişlik modeli Bandura'nın "Kendini yeterli bulma / öz yeterlilik (self efficacy)" modeli temel alınarak geliştirilmiştir (Meier, 1983; Akt. Sürgevil, 2006, s.32).

Meier'in kuramına göre, tükenmişlik, bireylerin işlerinden anlamlı pekiştireç, kontrol edilebilir yaşantı veya bireysel yeterliliğin az olmasından dolayı, küçük ödül ve büyük ceza beklentisinden kaynaklanan bir durum olarak tanımlanmaktadır (Şanlı,2006, s.16).

Bu yaklaşımın dört boyutu bulunmaktadır. Bunlar;

- 1- **Pekiştirme Beklentileri:** Belli iş yaşantılarının kişinin gizli ya da açık amaçlarını karşılayıp karşılamayacağı ile ilgili beklentileridir. Şöyle ki, bir öğretmen sınıfta sürekli soru soran öğrencileri ile çalışmak isterken diğer bir öğretmen sessizce dinleyen öğrencileri tercih edip bu şekilde doyum sağlayabilir. Her ikisi de bu şekilde işlerinden memnuniyet duyarken, tam tersi bir durum her ikisi için de doyumsuzlukla sonuçlanabilir.
- 2- **Sonuç Beklentileri:** Belli sonuçlara yol açan davranışlar hakkındaki betimlemeler olarak tanımlanmaktadır. Örneğin; bir öğretmen “Öğrenciler bu konuyu öğrenemezler” şeklindeki beklentisini destekleyen yaşantıları nedeniyle bezginlik yaşayabilir.
- 3- **Yeterli Olma Beklentileri:** Yeterlik beklentisi, bireyin sonuçları üretmede gerekli davranışları başarılı bir şekilde yapma kabiliyetidir. Örneğin öğretmen, öğrenciler materyali öğrenmedikleri için tükenmişlik yaşayabilir (sonuç beklentisi) ya da öğretmek için kişisel yeterlikten yoksun olduğunu hissedebilir (yeterlik beklentisi).
- 4- **Bağlamsal İşleme Süreci:** Bu yaklaşım tükenmişlik yaklaşımının en geniş kategorisidir. Çünkü bu kategoride insanın beklentileri nasıl öğrendiği, sürdürdüğü ve değiştirdiğiyle ilgili açıklama yapılmaktadır. Bağlamsal işleme, insanın bağlamada bilgi işleme süreçlerine işaret etmektedir. Sosyal gruplar, örgütsel yapı, öğrenme tarzı ve kişisel inançlar buna örnek gösterilebilir.

2.7.2.4. Cherniss Tükenmişlik Modeli

Tükenmişlik literatürüne önemli katkılarda bulunan isimlerden biri olan Cary Cherniss, 1980 yılında tükenmişlik ile ilgili bir model öne sürmüştür. Cherniss bu modelde tükenmişliği, “İşle ilgili stres kaynaklarına bir tepki olarak başlayan, başa çıkma davranışlarını içeren ve iş ile psikolojik ilişkiyi kesme davranışlarıyla son bulan bir süreç” olarak tanımlamıştır (Yıldırım, 1996). Bu modelde tükenmişlik, başarısız başa çıkma stratejilerinin bir sonucu olarak ele alınmıştır.

Cherniss modeli, tükenmişliğin kökünde stresin olduğunu vurgulayarak; stresin, taleplerin başa çıkma kaynaklarını aşması sonucunda ortaya çıktığını belirtmektedir. Tükenmişlik, zamana yayılı bir süreç sonunda ortaya çıkan bir durumdur. Gerek çevreden gelen gerekse bireyin yarattığı talepler bireyin baş edebilme gücünü aşıyorsa stres oluşmaktadır. Bu durumda birey, stresle başa çıkmak için ilk olarak stres kaynağını ortadan kaldırmayı seçmektedir. Eğer başarılı olmazsa stresle başa çıkma tekniklerine başvurarak rahatlama yoluna gidebilir. Eğer yine birey başarılı olmazsa, bu kez duygusal yükünü azaltmak için, işle olan psikolojik ilişkisini kesmektedir (Şanlı, 2006, s.22).

2.7.2.5.Pines Tükenmişlik Modeli

Pines modeline göre tükenmişlik, fiziksel duygusal ve zihinsel açıdan bitkinlik durumu olarak tanımlanmaktadır. Bu modele göre tükenmişliğin temelinde bireyi sürekli olarak duygusal baskı altında tutan iş ortamları vardır. Ancak bu iş ortamları sadece işe güdülenme düzeyi yüksek olan bireylerde tükenmişliğe yol açabilir.

Kronik yorgunluk, enerji azalması, bezginlik ve zafiyet bedensel bitkinliğin, çaresizlik, umutsuzluk, aldanmış olma duygusu ve hayal kırıklığı duygusal bitkinliğin, işe yaramama, değersizlik, suçluluk duyguları ve kendine karşı olumsuz tutumlar içinde olma ise zihinsel bitkinliğin belirtileridir (Şanlı,2006).

2.7.3. Tükenmişliğin Dönemleri

Asama aşama yaşanan bir süreç olan tükenmişlik coşku dönemi, durgunluk dönemi, engelleme dönemi ve apati dönemi olmak üzere dört dönemdir (Isıkhan, 2004 s. 54). Edelwich ve Brodsky (1980)'a göre bu dönemler kısaca şu şekilde gelişirler (Akt. Özmen, 2001, s. 10).

1. Şevk ve Coşku Dönemi: Başlangıçta kişide umut, enerji artışı ve mesleki idealler vardır. Fakat iş ortamındaki uygulama sorunları, ön yargı, sık eleştiri, kendine ve yaşamın diğer yönlerine yeteri zaman ayırtmaması, enerji sağlayamaması, uyum sağlama çabası ve bütün bunlarla baş edememe sonucu durgunlaşma baslar. Bu koşullar altındaki bu dönem çalışmaya başladıktan bir yıl sonra ortaya çıkar.

2. Durgunluk Dönemi: İlk baslardaki motivasyon azalır. Kişinin beklentileri gerçekleşmediği için hayal kırıklığı oluşur. İş dışı ilgileri daha önemli konumlara gelir.

3. Engelleme Dönemi: Bu dönemi yaşayan kişi işin değeri ve anlamıyla ilgili sorular sormaya baslar. İşi sürdürüp sürdürmemeyi sorgular. İisini, sınırlarını amaçlarını gerçekleştirmede, işi yapmaya engel ve tehdit olarak görür. Duygusal, davranışsal, fiziksel problemler bu dönemde görölmeye baslar.

4. Apati (İlgisizleşme) Dönemi: Bu dönemdeki kişi artık derin duygusal kopmalar, kısırlaşma, umutsuzluk, inançsızlık sergiler. İş iştir düşüncesi oluştuğu için isine çok az zaman harcar. Bu dönemde yaşanan ilgisizlik en yoğun safhasındadır. İse geç gelme, duyarsızlık, rutin yapılacaklar dışında başka bir is yapmama, sürekli isten yakınma gözlenir.

Bir süreç olarak yaşanan tükenmişlik, her dönemi farklı özellikler taşıdığı için bu dönemlere ayrılarak değerlendirilmeli ve incelenmelidir. Bireylerin tükenmişlik düzeyleri belirlendiğinde tamamiyla tükenmişlik vardır veya yoktur denilememekte, her döneme ilişkin değerlendirme ayrı ayrı yapılmaktadır. Bu evreler her zaman sırayla arka arkaya yaşanmayabilir. Bu değerlendirmelerin birbirini izlemesi, erken tanı ve önleme aşamalarında önem taşır (Işıkhan, 2004 s. 52).

2.7.4. Tükenmişliğin Nedenleri

Maslach, Jackson ve Leiter' e göre tükenmişliği açıklayan temel nedenler rol çatışması, rol belirsizliği, karar verme mekanizmasına katılım, özerklik ve sosyal destektir.

Kepir'e (2004) göre tükenmişliğin nedenleri; kişilere ulaşamayacağı hedefler konması, fazla iş yükü, düşük motivasyonlu kişilerle çalışma, kişinin karakteriyle yaptığı işin uyuşmaması, sosyal desteğin az olmasıdır (Akt: Altay,2007,s.33).

Maslach ve Jackson kişiselden (beklentiler, motivasyonlar ve kişilik) kişiler arasına (müşteri ilişkisi, meslektaşlar ve denetçi ve aile ve arkadaşlarla olan ilişkiler), örgütsele (iş yükü, bürokrasi, dönüt ve iş baskısı) sıralanan birçok tükenmişlik kaynağı ortaya koymuşlardır. Hiçbir kaynak, tükenmişliğin tek nedeni olarak

belirtilmemiştir. Daha ziyade tükenmişlik, bunlardan bazıları diğerlerinden daha etkili olan birçok nedenin bir ürünü olarak görülmüştür. Okul müdürlerinin tükenmişlik yaşamasına neden olan iş koşullarının; iş stresi, bozulmakta olan statü, takdir eksikliği, fazla iş yükü ve yetersiz insan ilişkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır (Babaoğlu, 2006, s.22).

Gann ve Heckman, tükenmişlik riskinin düşük özgüven, kararlılığın olmayışı, sınır koyma yeteneksizliği, başkaları tarafından kabul görme ihtiyacı, yüksek sabırsızlık ve düşmanlık gibi belirli kişilik özelliklerine sahip insanlarda daha fazla görüldüğünü belirtmektedir (Akt:Babaoğlu, 2006,s .23).

Tükenmişlik sendromunun nedenleri çevresel ve kişisel olmak üzere iki gruba ele alınmıştır.

1- Çevresel Nedenler

Tükenmişliğin çevresel nedenleri: iş görenin çalıştığı işin özellikleri, iş görenin içindeki rolü, çalışma saatleri, işten kaynaklanan stres, iş görenin kendisini geliştirme fırsatlarının olmaması, molalar, ücret, iş ortamı koşulları, çalışanlar arasındaki ilişki, araç-gereç yetersizliği, ailevi sorunlar, ekonomik ve sosyal etkenler olarak sayılabilir.

2- Kişisel Nedenler

Tükenmişlik sendromunun kişisel nedenleri ise evlilik, bireyin aile içersindeki konumu, yaş, çocuk sayısı, kişisel beklentiler, dayanıklılık, işe aşırı bağlanma, iş görenin başından geçen olaylar ve iş görenin kendisiyle ilgili yaşadığı streslerdir (Çam, 1992).

2.7.5.Tükenmişliğin Belirtileri

Tükenmişlik verilen hizmetin niteliğinde ve niceliğinde bozulmaya yol açtığı gibi hizmeti veren bireylerin sağlığını da olumsuz etkilemektedir. Çam (1991), tükenmişliğin belirtilerini bu alanda yapılmış çalışmalara ve ilgili literatüre dayanarak şu şekilde yapmıştır.

Fiziksel Belirtiler: Yorgunluk ve bitkinlik hissi, sık sık baş ağrısı, uykusuzluk, solunum güçlüğü, uyuşukluk, kilo kaybı, genel ağrı ve sızılar, çok sık görülen soğuk algınlığı ve gripler.

Davranışsal Belirtiler: Çabuk öfkelenme, işe gitmek istemeyiş hatta nefret etme, birçok konuyu şüphe ve endişe içinde karşılama, alınganlık, takdir edilmediğini düşünme, iş doyumsuzluğu, işe geç gelmeler, unutkanlık, hareketli olmayış, başarısızlık hissi, hevesin kırılması, çaresizlik, kolay ağlama, konsantrasyon güçlüğü, rol çatışması, görev ve sorumluluklarla ilgili karışıklık, yansıtma, örgütlemeye yetersizlik...

Psikolojik Belirtiler: Aile sorunları, uyku düzensizliği, depresyon, psikolojik hastalıklar (Öztürk,2006,s.49).

Maslach'a göre, tükenmişlik gösterenler psikolojik olarak geri çekilirler. Psikolojik geri çekilme; yüzeysel ilişkilere girme, hizmet için kişilere ayrılan zamanı kasıtlı olarak uygun olmayan bir biçimde harcama, oyalama ya da yardım alan kişiden uzaklaşma biçiminde görülür. Geri çekilmenin ortaya çıkardığı sonuçlar (Tümekaya, 1996):

- ☐ Düşük performans
- ☐ Görevden kaçma (o benim görevim değil).
- ☐ Kuralların arkasına saklanmadır. Kurallar, bir düzenlemeyi, uygulamayı sağlayarak ve acı verici kararlarda sorumluluk almaktan kurtararak (üzgünüm ancak bu benim hatam değil. Bunlar buradaki kurallara uygundur ve ben bunlara uymak zorundayım) hizmet alanlarla her hangi bir bireysel bağlamda çalışanları korurlar.

2.7.6.Tükenmişliğin Sonuçları

Tükenmişlik, kendini adanmış, başarılı personelin dikkatini dağıtan, onları daha az üretken, daha az enerjik ve en üzücüsü de mesleklerine daha az ilgili yapan toplu bir fenomendir (Babaoğlu,2006,s.27).

Tükenmişlik sendromunun olumsuz sonuçların meydana gelmesine neden olduğu yapılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkmıştır (Sılığ, 2003).

Tükenmişliğin sonuçları; işi savaştırmama, işi bırakma niyetinde artış, hizmet niteliğinin bozulması, işe izinsiz gelmeme, izin bitiminde rapor alma gibi yollarla izni uzatmaya çalışma, işte ve iş dışında insan ilişkilerinde bozulma, uyumsuzluk, eş ve aile bireylerinden uzaklaşma, iş doyumsuzluğu, sebepsiz hastalanma eğilimleri, iş kazalarında artış gibi olumsuz örneklerle arttırılabilir (Altay,2007,s.33).

2.7.7. Tükenmişlikle Başa Çıkma Yolları

Baysal (1995), tükenmişliği önlemek ve onunla baş edebilmek için birinci esasın, problemin varlığını ve önemini kabul etmek olduğunu belirtmiştir. Bundan sonra tükenmişlikle başa çıkmada bazıları bireysel, bazıları da kurumsal düzeyde olan, çeşitli başarılı teknikler kullanılabilir. Bu çok sayıdaki stratejilerin içinde, diğer insanların özgün rollerinin önemi üzerinde durulur.

Baltaş ve Baltas (1987), tükenme belirtisinin genellikle "çok başarılı" olmak için yoğun ve dolu bir programla çalışan, her aşamada kendi üzerine düşenden fazlasını yapan ve sınırlarını tanımayan kişilerde görüldüğünü ifade etmiştir. Nitekim Örmən (1993) de fazla çalışmanın tükenmişlik stresinin artmasına sebep olduğunu belirtmiştir. O halde, daha çok çalışmanın tükenmişlikle mücadelede en iyi çözüm olmadığını kabul etmek gerekir. Tükenmişlikle başa çıkmanın püf noktası "zekice çalışmak" tır. Zekice çalışmak derken ifade edilmek istenen, çalışmayı daha az stresle ve daha verimli bir tarzda yürütebilmeyi sağlayacak değişiklikleri yapabilmektir. Bailey (1985), tükenmişlikle baş etme çabalarının son bir aşaması olarak, müdahale girişim aşamasından söz etmiştir. Müdahale, etkilenen bireyler adına diğer kişilerin yardımı ya da kendi kendilerine (ne hissettikleri ve şu andaki çevrelerini değiştirmeleriyle ilgili olarak) yardım etmeleriyle, bir şeyler yapabilmelerini sağlamak için bazı şeyleri içerir. Müdahaleler birkaç şekilde yapılabilir. Bunlar, problem çözme, duygusal süreç ya da duyguların düzenlenmesi ve kullanışlı sosyal destek sistemlerinden yararlanma gibi kolektif baş etme çabalarını içerebilir. Farklı müdahale tercihleri, bilinçli ya da bilinçsiz olarak kullanılabilir. Örneğin; işi bırakma, sorumluluklarını bu işleri yürütebilecek olan diğerlerine bırakma, eğitim kurslarına ve konferanslarına devam etme, iş arkadaşlarından bir grupta birleşme, eğlencesel alternatifleri arttırma, egzersiz,

çalışmayı bırakmayı planlamak, işin tamamını değiştirme, danışman ya da psikiyatriste başvurma (Baysal, 1995).

2.7.8. Öğretmen Tükenmişliği

Okullarda eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütenler öğretmenlerdir. Günümüzde artan nüfusa paralel olarak okullarda öğrenci sayısı hızla artmakta, buna karşın öğretmen sayısı ise yetersiz kalmaktadır. Ayrıca, çok hızlı gelişmelerin kaydedildiği dünyamızda yenilikler birbiri ardına sıralanmakta ve insanlığın hizmetine sunulmaktadır. Bunun sonucu olarak eğitim öğretim şartları da sürekli değişmekte, öğretmenlere yüklenen rol ve öğretmenlerden beklentiler de bu oranda artmaktadır (Işıklar, 2002).

Farklı alanlarda çalışan profesyoneller işlerinde yaşadıkları streslere çeşitli tepkiler verebilmektedirler. Bu tepkiler başlıca üç grupta toplanabilir. Bunlar;

- 1- İşe ilişkin stres
- 2- İşe ilişkin bıkkınlık
- 3- Tükenme

İşe ilişkin stres ve bıkkınlık her türlü meslekte görülebilmektedir. Ancak tükenme kavramının, yorgunluk (fatigue) ya da yıpranmadan (wearing down) ve iş doyumsuzluğundan farklı olduğu deneysel yollarla gösterilmiştir. Ayrıca, tükenme diğerlerinden farklı olarak daha çok, insanlara doğrudan hizmet veren ve yardımcı amaçlayan hekimlik, hemşirelik, öğretmenlik, psikologluk, polislik vb. mesleklerde ortaya çıkan durumdur.

Öğretmen tükenmişliği, stresli öğretim koşullarına, öğrencilere, öğretme mesleğine ve yönetim desteğinin eksikliğine tepki şeklinde geliştirilen olumsuz bir örnek olarak gösterilebilir. Öğretmenlerin büyük bir bölümü kendi işlerini stresli olarak tanımlarlar. Öğrenci disiplin problemleri, öğrenci duyarsızlığı, çok kalabalık sınıflar ve diğer görevlilerin kullanılabilir desteklerinin eksikliği, çok fazla ödev kâğıdı, çok fazla ölçme, gönülsüz tayinler, rol çatışması ve rol karmaşası ve öğretmenlerin kamuoyu tarafından eleştirilmesi gibi stresler öğretmenlerde tükenmişliğe yol

açmaktadır. Yaşam doyumu, bireylerin kendi yaşam örüntüleri ve standartları ile ilişkili süreçlerinin bir bütünüdür. Öğretmenlerin ekonomik durumları, mesleki statüleri, hizmet verdikleri yer ve çevre koşulları ve beklenti düzeyleri gibi değişkenler onların yaşam doyumlarını etkileyen unsurlardır. Dolayısıyla öğretmenlerin iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerini algılama biçimleri, yaşam doyumlarını da etkilemektedir (Avşaroğlu ve ark., 2004).

Öğretmenlik, sağlık hizmeti sunumu gibi insanlarla doğrudan çalışılan mesleklerde tükenmişlik kolay gelişebildiğinden, bu mesleklerde tükenmişliğin kurumsal olarak tanımlanması ve önlenmesi için; öğretmenlerin kendi duygularını açıkça ifade edebilecekleri, geri bildirim, danışma ve destek sağlayabilecekleri bir sistematik oluşturulması gerekmektedir (Dolunay,2002,s.52).

Tükenmişlik, insanlarla yüz yüze ilişki içinde olan meslek çalışanlarında oldukça sık rastlanan bir durum olduğundan eğitim alanında çalışan kişiler tükenmişliğe en yatkın risk gruplarından biridir. Eğitim alanında yapılan tükenmişlik araştırmalarının çoğu ise öğretmenler üzerinde yürütülmüştür. Öğretmenlik, insanlarla yoğun etkileşim içeren, dolayısıyla mesleki tükenmişlik sendromuna maruz kalan bir meslek grubudur. Bir örgütün sağlıklı oluşu verimliliğini doğrudan etkiler. Örgütün sağlıklı olması demek örgüt üyelerinin ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanması, kendilerini iyi hissetmeleri, her yönden sağlıklı olmalarıdır. Bu açıdan eğitim örgütlerinde de öğretmenlerin sağlıklı olması okulun, eğitim sisteminin ve toplumun verimli olmasıdır. Öğretmenlik mesleğinde yaşanan tükenmişliğin ölçülmesi, değerlendirilmesi ve bunun örgütsel nedenlerini araştırmayı amaçlayan çalışmaların yapılması büyük önem taşır (Işıkhan, 2004). Öğretmenlerde tükenmişlik yöneticilerin ve eğitim alanındaki uzmanların en önemli ilgi alanlarından biri olmalıdır. Tükenmişliğe sebep olan şartların iyileştirilmesi ancak öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi ile mümkün olabilir.

Ülkemizdeki durum incelendiğinde, öğretmenlerin meslek seçimi, ekonomik koşullar, boş zaman etkinlikleri ve iş koşulları dikkate alınırsa yüksek düzeyde tükenmişlik göstermeleri beklenebilir. Model olarak öğretmenlerin uygun olmayan baş ağrısı, sinirlilik, depresyon, alkol ve sigara içme gibi başa çıkma davranışları

sergilemeleri doğrudan ya da dolaylı olarak öğrencileri de etkileyecektir (Işıkhana, 2004). Dolayısıyla öğretmenlerde yaygın görülen tükenmişlik sadece onlarda değil, ülkenin eğitim sisteminde de sorunlara yol açan bir durumdur (Kırılmaz ve diğerleri, 2003). Çünkü iş performansının düşmesi, işe yönelik olumsuz tutumlar, sık tekrarlanan devamsızlık, işten ayrılmayı isteme, hatta fiziksel ve ruhsal sağlık problemleri gibi sonuçlar gerek eğitim ortamına gerek öğrencilere, ailelere ve tüm topluma yansımaktadır.

Ülkemizde öğretmenlerin, yasaların belirlediğinden fazla öğrenci ile ilgilenmek zorunda kalmaları, ücretlerinin düşük olması, öğretmen atamalarının plansız olduğu düşünülürse, öğretmenlerde tükenmişlik sendromunun sıklıkla ortaya çıkabileceği varsayılabilir (Dolunay, Piyal, 2002,s.37).

Farber öğretmen tükenmişliğini şu şekilde açıklar: Tükenen öğretmenler öğrencilere karşı daha az sempatik olurlar. Sınıfta olan olaylara daha az sempati gösterirler, daha az ve daha dikkatsiz plan yaparlar, mesleği bırakmayı hayal ederler, sık sık kendilerini duygusal ve fiziksel olarak yorgun, gergin ve depresyonda hissederler (Çimen,2007).

2.7.9. Tükenmişlik ve İş Doyumu

İş doyumu ile tükenmişlik kavramları ele alındığında, iki kavram arasında negatif ilişki olduğu görülmektedir. Kimi araştırmacılar iş doyumundaki azalmayı tükenmişliğin bir sonucu olarak ele alırken, kimileri ise farklı sonuçlar elde etmişlerdir: Musal ve arkadaşlarına (1995) göre “İş doyumu tükenmeyi etkileyen önemli etkenlerden birisidir. İş doyumunu yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi gibi kişisel özelliklerin yanı sıra, yapılan işin içeriği, ücret, yönetim politikası, çalışma koşulları gibi örgütsel ve çevresel etkenler etkilemektedir” (Akt. Karlıdağ ve arkadaşları.2000, s.50).

Bu olumsuz etkenler çalışanların iş yaşamını etkilemekte dolayısıyla iş tatmininde azalmaya ve tükenmişlik yaşanmasına neden olabilmektedir. Günümüzde bazı araştırmalarda iş tatmini ve tükenmişlik bir arada ele alınmaktadır. Akçamete ve arkadaşları (2001, s.10)'nın yaptığı araştırmalara göre; “tüm gün öğrencilerle sürekli

etkileşimde olmaları ve öğretim ihtiyaçlarını karşılama çabaları öğretmenlerde stres ve baskıya neden olmakta, bilgi, beceri ve mesleki yeterlilik konularında kendilerini geliştirememeleri, iş ile ilgili gereksinimlerin karşılanamaması gibi etkenler güdülerini azaltmaktadır. Bu olumsuzluklar giderek iş tatminsizliği ve tükenmişliğe yol açmaktadır”.

Girgin (1995), fazla tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin işlerinden daha az tatmin sağladıklarını, iş ortamına ilişkin özelliklerin ise tükenmişlikten daha fazla iş tatmini ile ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenlerin işleri ile ilgili tatminsizlik yaşamaları, stres ile tükenmişliği arttırmaktadır.

2.8.YETERLİLİK

2.8.1. Yeterlilik Tanımı

Yeterlilik kavramı ilk önce “Self Efficay: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change” adlı yayımda Bandura tarafından tanıtılmıştır.

Bandura (2001)’ya göre yeterlilik kişinin tecrübelerinin, yeteneklerinin ve düşüncelerinin bir yolda birleştiği bir kavramdır (Akt: Çimen,2007,s.7).

Yeterlilik önem ve yaşam koşulları üzerinde algılanan kontrol ile ilgidir. Kişinin sahip olduğu becerileri ölçümü değildir ancak sahip oldukları beceriler ile farklı koşullar altında ne yapabilecekleri ile ilgili sahip oldukları inançlardır. Yeterlilik inançları “yapabilmek” ile ilgili sorulardan oluşur. “İyi yazabilir miyim?”, Araba sürebilir miyim?” gibi kendilerine yönelttikleri bu sorulara verilen cevaplar söz konusu eylemi ya da görevi başarıp başaramayacaklarına ilişkin ne derece güvene sahip olduklarını açığa çıkarır (Çimen,2007,s.8).

Ayrıca Bandura, yeteneklerimize olan inançlarımızın davranışlarımızı, motivasyonumuzu ve en nihayetinde başarı ya da başarısızlığımızı etkilediğini geliştirmiş ve savunmuştur (Henson, 2001, Akt: Çimen,2007).

Bandura'ya (1995) göre öz-yeterlilik algısının bireylerin, yaşamlarında seçenek ve fırsat yaratmada, kariyer yeterliliği düşüncelerinde, üstesinden gelmesi gereken zor durumlarda ya da aşılabacak engellerde çok önemli olduğu ileri sürülmektedir. Yeterlilik düşünceleri, ilgilerin gelişimini destekleyerek kariyer arayışlarına da katkıda bulunur. Bandura' nın bu bilgilerinin de ortaya koyduğu gibi mesleki gelişim, sadece yeni beceriler ve bilgiler edinme ile değil yenilikçiliğe ve üretkenliğe götüren yeterlilik duygusunu edinme ile de ilgili olduğu ifade edilmektedir.

Betz ve Hackett (1981) ve Matsui, Ikeda ve Ohnishi (1989) insanların eğitimsel gereklilikleri ve mesleki rolleri yerine getirme konusunda algılanan yeterliklerinin ne kadar yüksek olursa, ciddi anlamda çalışmayı düşündüklerini kariyer seçeneklerine ilginin de o derece artacağını ileri sürmektedirler. Zayıf yeterlilik düşüncelerinin bireylerin iş aramalarında daha az sabırlı hatta işten ayrılma ile sonuçlanacağı, verimsizliğe neden olacağı ve bireylerin işte kalmalarını zorlayacağı ileri sürülmektedir (Bandura, 1995).

Öz-yeterlilik bireyin becerilerinin bir fonksiyonu değildir. Bireyin becerilerini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir ürünüdür. Öz-yeterlilik, yaşantılar aracılığıyla gelişir. Kişi kendi eylemlerinin etkililiğini değerlendirir, bu eylemleri başka kişilerin eylemleri ile kıyaslar. Bu bireyin çevresindeki insanlar tarafından bireye, davranışlarının belli standartları ne ölçüde karşıladığı söylenir. Yetenekli olduğuna inanan bir birey (yetenekli olmasa bile) pozitif bir öz-yeterlilik duygusu geliştirir. Zıt olarak, öz-yeterlilik duygusu zayıf olduğunda bu bireyler daha etkisiz davranışlar sergileme eğilimindedirler (Kahyaoğlu ve Yangın, 2008, s.35).

Bandura' nın (1986) öz- yeterlilik kuramı, öz-yeterliliği düşük olan bireylerin öz-yeterliliği yüksek olan bireylere göre, yeteneklerinden kuşkulandıklarını ve yeteneklerine güvenmediklerini, başarısızlık durumunda cesaretlerinin kolayca kırıldığını, bir görevden daha çabuk vazgeçtiklerini, olumsuz öz-değerlendirme sonuç vermesi olası durumlardan kaçındıklarını ve kendileri için daha vasat hedefler belirlediklerini ileri sürmektedir (Akt.Gülebağlan, 2002).

Bandura (1997) öz-yeterliliğin, sahip olunan yeteneklerin sayısı ile değil, çeşitli şartlar altında bireyin ne yapabileceğine ilişkin inancıyla ilgili olduğunu ifade

etmektedir. Bandura' ya göre öz-yeterlilik inancı; bireyin büyük deneyimlerinden, başkalarından elde edilen deneyimlerden, sözel ikna yeteneğinden, psikolojik durumlardan çıkarılan kişisel yorumların ortaya çıkardığı durumudur. Yine bu inançlar, yapılan işlere özeldir ve kişinin hedefleri için yaratılarak kullanılırlar (Akt. Brandon, 2000).

2.8.2.Yeterlilik ve Eğitim

Eğitim terimi bütün öğrenimleri içine alan ve insanın hayatı boyunca devam eden öğrenme faaliyetini ifade etmektedir. Eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek ve eğitimde verimi elde etmek, ancak sistemin bütün parçalarının uygun şekilde işletilmesi ile mümkün olabilir. Çağdaş eğitim anlayışında; öğretmen, öğrenci, yönetici, müfettiş, okul, çevre ve aile bir biri ile sıkı sıkıya etkileşim içinde olan, bir bütünün parçalarıdır Bu parçalardan oluşan eğitim sisteminin verimli ve istenilen hedefler doğrultusunda çalışmasında kilit konumda öğretmen vardır (Kahyaoğlu ve Yangın, 2008, s.73).

Öğretmen, öğrenmeyi kılavuzlayan ve sağlayan kişidir. Öğrenme, öğrencinin kendisi tarafından elde edilen bir sonuçtur ve öğrenme yaşantıları sonucunda meydana gelir. Öğretmenin görevi, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrenme yaşantıları düzenlemek ve istedik davranışların öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığını değerlendirmektir (Fidan ve Erden, 1994). Ancak, öğretmenin görevi sadece öğretmek değildir. Öğretmenin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamasının yanında sınıf yönetimi görevi de vardır. Sosyal bir sistem olan sınıfın organizasyonu ve yönetimi öğretmenin sorumluluk alanı içine girmektedir. Öğrencinin başarısında öğretimle sınıf yönetimi arasında birbirini tamamlayan bir ilişki olduğu görülür. (Arı ve Şaban, 2000).

Yeterlilik inançları eğitim araştırmalarında, özellikle akademik motivasyon ve öz düzenleme çalışmalarında dikkati çekmiştir. Bu alanda yeterlilik araştırmacıları üç alan üzerinde yoğunlaşmıştır. İlki yeterlilik inançları ve kariyer seçimleridir. Bu alandaki veriler gençlerin kariyer gelişimleri ile ilgili bilgi sağlamıştır. İkinci alan öğretmenlerin eğitsel çalışmaları ve çeşitli öğrenci çıktılarıyla ilgili olan öğretmenlerin yeterlilik inançlarıyla ilgili araştırmalardan oluşmaktadır. Üçüncü

alandan ise araştırmacılar, öğrencilerin yeterlilik inançlarının diğerk motivasyon yapıları, akademik performansları ve başarıları ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

Eğitimde, öğrencilerin istenilen seviyeye gelebilmeleri için öğretmenlerin bazı alanlarda yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir. Son zamanlarda sıkça kullanılan öğretmen yeterliliğı kavramı, bu alanda öğrenimini tamamlamış bir öğretmen adayının becerilerini açıkça ortaya koyması açısından çoğı eğitimci tarafından benimsenen bir kavramdır (Kuran, 2002, s.261).

2.8.3. Öğretmen Öz-Yeterliğı

Öz-yeterlik inançları çoğunlukla özel alanlara ilişkin olarak ortaya çıkmaktadır. Bu özel alanların en önemlilerinden birisi de öğretmen öz-yeterliğidir. Öğretmen öz-yeterliğı, öğretmen eğitiminde önemli bir yapıdır ve öğretmen öz-yeterliğinin nasıl geliştiğı, hangi bileşenlerden oluştuğı, güçlü ve pozitif öğretmen yeterliğine hangi faktörlerin katkıda bulunduğı, yüksek düzey bir öğretmen yeterliğı geliştirmeye yönelik hangi eğitim programlarının nasıl geliştirileceğinin belirlenmesi için oldukça önemlidir (Pajares, 1997).

Literatürde öğretmen öz-yeterlik inancı ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Örneğın, öğretmen öz-yeterliğini, Guskey ve Passaro (1994) “öğretmenin, öğrencilerine etkili bir eğitim-öğretim verme konusundaki kendisine güven duymasına ilişkin inancı” olarak tanımlarken, Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy 2001) “öğretmenin öğrencilerinin arzu edilen öğrenme sonuçlarını oluşturma kapasitesine veya yeteneğine ilişkin inancı” olarak tanımlamışlardır (Akt. Çapri ve Çelikkaleli, 2008.s35).

Öğretmenlerin yeterlik algısı; öğretimde harcadıkları çabayı, koydukları hedefleri ve hedeflerin düzeyini etkilediğı (Allinder, 1995), yeterlik duygusu güçlü olan öğretmenlerin planlama ve kurumda daha yüksek performans sergileme eğiliminde oldukları, ayrıca yeni fikirlere daha açık oldukları ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak için yeni yöntemler denemeye daha istekli oldukları ifade edilmektedir (Berman, McLaughlin, Bass, Paul, Zellman 1977; Guskey,1988; Stein ve Wang,1988). Ayrıca, yeterlik duygusu yüksek olan öğretmenlerin öğretimde daha

çok şevk sergiledikleri (Allinder, 1994; Guskey,1984; Hall, Burley, Villeme ve Brackmeier,1992), öğretimde daha kesin karar sahibi oldukları (Coladarcı, 1992; Evans ve Tribble, 1986; Trentham, Silvern ve Brogdon,1985) ve öğretimde kalmaya daha çok eğilimli oldukları ifade (Burley, Hall, Villeme ve Brockmeier, 1991; Glickman ve Tamashira, 1982) edilmektedir (Akt. Tschannen ve Hoy, 2001). Ne kadar fazla yeterlilik inancı olursa, o kadar yüksek çaba, dayanma gücü ve olumsuzluklardan kurtulma düzeyi görülür, öz-yeterlilik inançlarının stresin derecesini ve yapılan işle ilgili gerilimi etkilediği ifade edilmektedir (Pajares, 2002, s.799).

Bir öğretmenin yeterlik inancı, zor ya da güdülenmemiş öğrenciler arasında bile, öğrenci katılımının ve öğrenmenin istenen sonuçlarını ortaya çıkarma becerisine ilişkin inancıdır ve bu inancın kuvvetli etkileri vardır (Tschannen ve Hoy, 2001, s.785).

Ayrıca, öğretmenlerin öz yeterlilik inançları, verimli bir okulun yaratılmasında ya da okulların yeniden yapılandırılmasında önemli bir değişken olarak dikkat çekmektedir (Çapri ve Çelikkaleli, 2008, s.35).

Yüksek yeterliğe sahip öğretmenler daha az devamsızlık yaparlar, mesleği bırakmaya daha az eğilimlidirler. Uzun süre mesleklerini sürdürürler. Başarısızlıklar onu depresyona itmez aksine zorluklara yenilenen çabalarıyla karşılık verirler (Çimen,2007,s.31).

Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, öğretmen yeterliğinin bir öğretmenin zor ya da motivasyonu düşük öğrenciler arasında bile öğrenci katılımı ve öğrenmesinin arzulanan çıktılarını elde edebilme yeteneğinin yargısı olarak tanımlamışlardır (Henson, 2001,Akt: Çimen,2007).

Bandura (1997) öğretmenlerin yeterlik algılarının sadece konuyu öğretme becerilerinden ibaret olmadığını, öğrenme ortamını oluşturan sınıf disiplini sağlama, kaynakları kullanma ve çocukların öğrenmesine veliden destek alma konularındaki yeterlik düşüncelerinin de öğretmenin etkinliğini belirlediğini ifade etmektedir (Akt; Friedman ve Kass 2002, s.678).

Öğretme yeterliliği (Teaching efficacy), bir öğretmenin, öğrenmede zorluk çeken çocuklarda bile başarıyı yakalayabileceğine dair inancıdır. Öğretme yeterliliği, öğretmenin öğrenci başarısı ile ilişkili olan birkaç kişisel özelliğinden ortaya çıkar (Woolfolk, 1998).

Friedman ve Kass (2002) yaptıkları çalışmada öğretmen yeterliliğinin gösterilebileceği, üç öncüle dayanan bir model sunmaktadır.

1. Öğretmen okuldaki iki (sınıf-kurum) sosyal sistemde hem bir lider hem de bir çalışan olarak görev yapar: Sınıf, öğrenciler ve öğretmenleri arasında var olan önceden kararlaştırılmış ve resmileştirilmiş karşılıklı ilişkilerden oluşan sosyal bir çerçeveyi temsil eder ve burada öğretmen lider konumundadır. Bununla birlikte, okul, öğretmenin eğitim görevlerini gerçekleştirdiği bir kurumdur, öğretmen okulun bir çalışanıdır ve “kurumsal bir kişi” olarak işlev görür.

2. Öğretmen iki sosyal sisteme dâhildir. Bunlardan biri öğretmeni öğrenci ile birleştirir; diğeri öğretmeni meslektaşlar ve müdürle birleştirir. Rolle ilgili görevleri yerine getirirken ve doğal olarak sınıf içinde karşılıklı ilişkiler oluşturup geliştirirken, öğretmen öğrencilerle ilgilidir. Bir kurum olarak okulla ilgili genel okul görevlerini yerine getirirken öğretmen yetişkinlerle yani meslektaşlarla, velilerle ve müdürle ilgilidir.

3. Öğretmenin okuldaki her iki sistemde de iki düzeyde işlevi olmalıdır: Görev ve ilişki düzeyi. Sınıfta öğretmenin role ilişkin amaçlı hedefleri (başarılar ve eğitim) ve anlamlı hedefleri (öğrencilerle resmi olmayan karşılıklı ilişkiler kurup geliştirmek) başarması gerekir. Jackson (1968); Lortie (1975) öğretmen bir hedefi ihmal edip diğesine odaklanamaz ise kendisinden beklenen bütün profesyonel görevlerin gerçekleştirilmediğini hissedecektir. Okulda öğretmen sosyal ve kurumsal hedefleri artıran grubun bir parçası olmak zorundadır (Gülebağlan, 2003).

Regenold, Sherman, Fenzel, (1999) yaptıkları araştırmada öz-yeterlik dereceleri yüksek olan katılımcıların iş hedefine ulaşmalarının öz-yeterlik dereceleri düşük olan katılımcılara göre daha fazla olası olduklarını ifade etmişlerdir.

Ashton ve Webb (1986) öğretmenlerin öz-yeterlilikleri hakkında yapılan araştırmalar sonucunda öğretmenin, öğrencilerinin öğrenimini etkileme konusundaki yeteneklerine ait öz yeterlilik bilincinin ve kendine güvenin; hem kendi uygulamalarını hem de öğrencilerin öz-yeterlilik bilinçlerini ve başarılarını etkilediğini bulmuştur. Öğretmenlerin öz yeterlilik bilinçleri hem eğitsel etkinliklerini hem de eğitim süreçlerine yönelişlerini etkilemektedir. Örneğin; öz-yeterliliği düşük öğretmenlerin, öğrencilerin motivasyona bakışlarını karamsar algılamak, sınıf içindeki davranışların sert şekilde vurgulanması, dışarıdan güdüleme ve olumsuz yaptırımlarla öğrencileri ders çalışmaya yönlendirme gibi bir eğilim içinde olduklarını ifade etmektedir. Dolayısı ile eğitsel öz-yeterliliği düşük öğretmenlerin öğrencilerinin kavramaya dayalı gelişimlerini, kendi yetenekleri hakkındaki yargılarını yok etmelerine karşın, öz-yeterliliği yüksek öğretmenler, öğrenciler için çok önemli deneyimler yarattıklarını ileri sürmektedir. Öğretmen öz yeterliliği, aynı zamanda öğrenci başarısı ve öğrencilerin, öğretmenlerinin kendine güvenle ilgili duygularını kapatacak kadar bulaşıcıdır (Akt. Pajares, 2002).

Öğrencilerin yetiştirilmesinde ve akademik başarılarında öğretmenlerin tutumları, inançları ve sınıf içi davranışları büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, tutum, inanç ve davranışlar arasında önemli bir etkileşim bulunmaktadır (Taşkın Can, Cantürk Günhan ve Öngel Erdal, 2005, s.47-52). Dolayısıyla, öğretmen öz-yeterlik inancının öğretmenliğe yönelik tutumları üzerinde etkisinin olması beklenmektedir.

Okul öncesi eğitim öğretmenin mesleki yeterliğinin çok önemli olduğu bilinen bir gerçektir. Öğretmenin eğitimde kaliteyi sağlayabilmesi için mesleğe ilişkin pek çok davranışı gerçekleştirmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin mesleğe ilişkin bu davranışlarının 4 ana boyutta toplandığı düşünülmektedir. Bu dört ana boyut şöyle sıralanmaktadır:

- Eğitime hazırlık çalışmaları
- Eğitim ortamında uygulama çalışmaları
- Ebeveynle iletişimi
- Meslektaşıyla iletişimi (Otlu, 2003)

2.8.3.1.Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri M.E.B. tarafından yapılan temel eğitime destek projesi kapsamında aşağıdaki şekilde belirlenmiştir.

2.8.3.1.1. Kişisel ve Mesleki Değerler, Mesleki Gelişim

Öğretmen, öğrencileri birey olarak görür, değer verir. Öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcar. Öğrencilerinde geliştirmek istediği kişilik özelliklerini kendi davranışlarında gösterir. Diğer öğretmen, yönetici ve uzmanların başarılı deneyimlerinden yararlanır.

Öz değerlendirme yaparak değişim ve sürekli gelişim için çaba harcar. Yeni bilgi ve fikirlere açıktır, kendisini ve kurumu geliştirmede etkin rol oynar. Mesleği ile ilgili mevzuatı (yasa, yönetmelik, genelge v.b.) izleyerek bunlara uygun davranır.

2.8.3.1.2. Öğrenciyi Tanıma

Öğretmen, öğrencinin tüm özelliklerini, ilgi, istek ve ihtiyaçlarını bilir, geldiği ailenin ve çevrenin sosyo - kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır.

2.8.3.1.3. Öğretme ve Öğrenme Süreci

Öğretmen, öğretme ve öğrenme süreçlerini plânlar, uygular ve yönetir. Öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlar.

2.8.3.1.4. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme

Öğretmen, öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirir. Öğrencilerin kendilerini ve diğer öğrencileri değerlendirmelerini sağlar. Ölçme sonuçlarını daha iyi bir öğretim için kullanır; sonuçları öğrenci, veli, yöneticiler ve öğretmenlerle paylaşır.

2.8.3.1.5. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri

Öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır. Aileleri ve toplumu eğitim sürecine ve okulun gelişimi ile ilgili çalışmalara katılmaları yönünde teşvik eder.

2.8.3.1.6. Program ve İçerik Bilgisi

Öğretmen, Türk Millî Eğitim Sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile özel alan öğretim programının yaklaşım, amaç, hedef, ilke ve tekniklerini bilir ve uygular (M.E.B. 2006)

MEB 2002'e göre yeterlilik kavramı, bir işi veya görevi yapabilme gücü demektir. Öğretmen yeterliliği ise öğretmenin her bir ana görev kapsamında, işlem karakterinde, kendi içinde bütünlüğü olan, meslek içinde tekrarlanan, daha alt işlem basamaklarına ayrılabilen, başkalarıyla bir araya gelerek farklı görevlerin yapılmasını sağlayan, süresi tam olarak belirlenmese de dakikalarla sınırlı bir zaman diliminde yapılabilen, gerektiğinde bir başkasına devredilebilir nitelikte olan alt görevleri anlatacak şekilde belirlenmiştir.

2.8.4.Yeterlilik Kaynakları

Bandura (1986) insanların öz-yeterlik inançlarının gelişmesinde, temel deneyimler (accomplished performances), dolaylı deneyimler (vicarious experience), sözel ikna (verbal persuasion) ve fizyolojik durum (physiological state) olarak kavramlaştırdığı dört bilgilendirici kaynağın etkili olduğunu ifade etmiştir. Öz-yeterlik inançları üç temel boyutta birbirlerinden farklılaşmaktadır. Bu boyutlar, düzey (magnitude), genelleme (generality) ve dayanıklılık (strength) olarak kavramlaştırılmıştır (Akt. Çapri ve Çelikkaleli, 2008).

a) Temel Deneyimler: Yeterlilik kaynaklarının en etkilisi kişinin kasıtlı davranışlarının yorumlanan sonucudur. Bireyler çeşitli faaliyetlerde ve görevlerde yer alırlar ve eylemlerinin sonuçlarını yorumlarlar. Bu yorumları sonraki faaliyet ve görevlerinde başvurmak üzere yeteneklerinin algılarını oluşturmak için kullanırlar ve bu inançlarla uyum içinde hareket ederler.

b) Dolaylı Deneyimler: Performans deneyimlerinden daha zayıf olmasına rağmen gözlemsel deneyimler, kendi yeteneklerinden emin olmadıklarında ya da konuyla ilgili sınırlı tecrübeye sahip olduklarında iş görenlerin başvurdukları bir kaynaktır. Burada gözlenen diğer bireylere benzerlik yeterliği ölçmede anahtardır. Kendilerine benzeyenlerin başardığını görmek bireyin yeterlik algısını artıracak ve onu motive edecektir. Başkalarının başardığını görmek yeterliği artırır ve bireyleri denemeleri için cesaretlendirir çünkü insanlarda “başkaları yapabiliyorsa ben de yapabilirim” eğilimi vardır (Pajares ve Schunk,2004,Akt:Çimen,2007).

c) Sözel İkna: Bireyler yeterlik inançlarını diğer bireylerden aldıkları sözel ikna sonucu olarak da yaratır. Bu iknalar diğerlerinin sağladığı sözlü yargılardır. Güçsüz bir kaynaktır ama bireyin öz inançlarının gelişiminde önemli bir rol oynar. (Çimen,2007,s.17).

d) Fizyolojik Durum: Bireyler fiziksel ve psikolojik göstergelerden de yeterlik bilgisi elde ederler. Fiziksel durumlarda acı ve yorgunluğun yaşanması ya da terleme, kalp atışının hızlanması yetersizlik belirtisi olarak görülebilir. Ayrıca depresyon gibi ruh hallerinde yeterlik duygusunu etkiler. Pozitif duygular içinde insanlar kendilerini yeterli olarak algırlar, bunun aksine depresif olduklarında ise yetersiz hissederler (Çimen,2007, s.18).

2.8.5. Yeterliliğin Etkileri

1-Yeterlilik algıları bireylerin seçimlerini, izledikleri yolu ve davranış kalıplarını etkiler.

2- Yeterlilik inançları hedefler üzerindeki etkisi aracılığıyla motivasyonu etkiler.

3- Yeterlilik duygusu ne kadar fazla olursa, bireyin çabası, engeller karşısındaki direnci de o kadar fazla olur.

4- Yeterlilik inançları aynı zamanda bireylerin bir görevde yer aldıklarında yaşadıkları stres ve gerginliğin derecesini etkiler.

5- Güçlü yeterlilik inançları kişinin başarısını birçok açıdan etkilemektedir.

2.9. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.9.1. İş Doyumu ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde Türkiye'de ve yabancı ülkelerde iş doyumu ile ilgili eğitim kurumlarında yapılan araştırmaların kaynak taraması sonucunda elde edilen bulguları özetlenmiştir.

Uluslararası alanda yapılan çalışmalara bakıldığında bu çalışmalarla ilgili literatürün oldukça geniş olduğu gözlenmektedir. Bunun yanı sıra iş doyumu ile ilgili literatürde oldukça fazla çalışma bulunmaktadır. 1981-2001 yılları arasında Social Sciences Citation Index'te yer alan dergilerde iş doyumu konusunda toplam 1168 makale yayınlanmıştır. Fakat bu makalelerin yalnız 68 tanesi öğretmenlerin tatmin düzeyi ile ilgilidir (Dilsiz, 2006).

Tu, Bernard, Plaisent ve Maguiraga (2004) tarafından yapılan çalışmada Çin ve Tayvan'da yüksek eğitimdeki öğretmen kadrosunun iş doyumları cinsiyet açısından araştırılmıştır. 194 Tayvanlı ve 211 Çinli öğretmenle yapılan araştırma sonuçlarına göre, puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunmazken Tayvanlı erkek öğretmenlerin iş doyumu puan ortalamaları kadın öğretmenlerden yüksek bulunmuştur. Toplam iş doyumu puan ortalamalarında eğitim reformlarından sonra Tayvanlı ve Çinli öğretmenler arasında cinsiyet açısından istatistikî olarak önemli farklar bulunmamıştır (Gülbüz, 2008).

"Mesleki kıdem ve öğretmenlerin iş doyumu üzerine bir araştırma" adlı çalışmasında Hickman ve Lynn (1996), kıdem ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırma kapsamında, Ohio eyaletinde, 7 okuldan rastgele seçilmiş 238 öğretmen üzerinde yapılan araştırmada; öğretmenlerin iş doyumu ile yaş, kıdem ve cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Gündüz,2008).

"Anaokulu öğretmenlerinin gereksinimlerinin, kişiliklerinin ve örgütsel faktörlerin iş doyumlarına etkisi" konulu araştırmasında Avi-Itzhak (1988), saygı, özerklik, güvenlik, sosyal ihtiyaçlar ve kendini gerçekleştirme gereksinimlerini kullanarak doyum sağlayan ve sağlamayan öğretmenleri belirlemeye çalışmıştır. Sonuçta, yaş ve

tecrübenin iş doyumu ile ilgili olduğu, yaşı ve tecrübesi daha fazla olan öğretmenlerin iş doyumlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Gürbüz, 2008).

"Öğretmenin işinin yeniden düzenlenmesi ve iş doyumu" adlı araştırmada Conley ve Levinson (1993), işin yeniden düzenlenmesi, işle ilgili ödüller, değerler ve öğretmenin iş doyumu arasındaki karşılıklı ilişkilerini incelemişlerdir. İşin yeniden düzenlenmesine katılımın daha kıdemli öğretmenler arasında iş doyumu bakımından olumlu sonuç verirken, kıdemi düşük olan öğretmenlerin iş doyumuyla ilişkisi düşük olmuştur.

Bu araştırmanın tam tersine, 1996'da New Brunswick Elementary School'da yapılan araştırmaya göre, öğretmenlerin mesleklerinde ne kadar uzun çalışırlarsa tatminlerinin de o kadar azaldığı bulunmuştur.

Sarason, hiçbir beklenti olmaksızın beş yıl ve daha çok öğretmenlik yapmış kişilerin mesleğe ilk başladıkları yıllarda aldıkları zevk, heyecan, istek ve başarı duygusunu daha sonraları alamaz olduklarını vurgulamaktadırlar (Xin ve MacMillan, 1999).

Ronald J. Pellegrin, yaptığı çalışmada teknik okullar ve normal program uygulayan okullarda çalışan öğretmenlerin iş tatmin düzeylerini karşılaştırmıştır. Sonuç olarak teknik okullarda çalışan öğretmenlerin tatmin düzeyini oldukça yüksek bulmuştur (Balcı, 2004).

Dalgan'ın (1998) yaptığı okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin katıldığı bir araştırmada yaş değişkeninin dışsal faktörler bağlı iş tatmininde 21-30 yaş arasındaki öğretmenler ile 41 yaş ve üzerindeki öğretmenler arasında 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık 21-30 yaş grubu lehinedir. 21-30 yaş arasındaki öğretmenlerin iş tatmini yüksek bulunmuştur.

Tahta (1995), "Özel ve kurum anaokullarında çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin karşılaştırılması" konulu araştırmasında 150 öğretmene anket uygulamıştır. Balcı'nın "Yöneticilerin İş Doyumu" ölçeğini kullanmış ve iş doyumunun kriterlerini oluşturan yedi faktöre göre değerlendirmiştir. Öğretmenlerin yaşı, teftiş, ücret, çalışma şartları, örgütsel ortam faktörlerinde önemli bir etken

olarak bulunmuştur. 30-39 yaş grubundaki öğretmenlerin diğer yaş gruplarına göre daha yüksek iş doyum oranına sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca iş doyumlarının kıdeme göre değiştiği görülmüştür. 1-5 yıllık kıdemi olan öğretmenlerin çalışma şartlarından daha fazla doyum aldıkları bulunmuştur. Öte yandan, birlikte çalışılan kimseler faktöründe ise 6-10 yıl kıdemi olanların daha çok doyum sağladığı bulunmuştur. Gelir durumu değişkenine bakıldığında da anaokulu öğretmenlerinin ücret faktöründen düşük doyum sağladıkları tespit edilmiştir.

Akman, Kelecioğlu ve Bilge (2006) öğretim elemanlarının iş doyumlarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri konulu araştırma yapmışlardır. Araştırma grubunu, elektronik posta aracılığı ile gönderilen ankete, 24 üniversiteden yanıt veren toplam 488 öğretim elemanı oluşturmuştur

Araştırma sonucunda akademisyenlerin iş doyumlarına ilişkin bazı görüşleri cinsiyetlerine, kıdemlerine ve akademik statülerine göre önemli farklılıklar göstermektedir.

Karaköse ve Kocabaş (2006) yaptıkları çalışmada, özel okullarda çalışan öğretmenlerin, okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin işlerinde doyumuna ulaşmalarında ve işlerine motive olmalarında olumlu yönde etkisinin olduğunu; devlet okullarında çalışanların ise bu görüşe daha az katılım gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte özel okullarda çalışan öğretmenler devlet okullarındakilere oranla; okullarının çevredeki itibarına ve okulun çalışma ortamı ile ilgili olarak daha olumlu düşünmektedir. Hem özel okuldaki hem de devlet okulundaki öğretmenler; mesleklerinin kendilerine performanslarını değerlendirme sansı verdiğini, işlerini yaparken hedeflerine ulaşabileceklerini belirtmişler; ancak özel okul öğretmenleri mesleklerini icra ederken kendilerini daha fazla stres altında hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Herzberg, Mausner, Peterson ve Capwell iş tatmini konusunda yapılan ve 11 bin çalışanı kapsayan araştırmaları 1957 yılında incelemiş ve genel olarak iş tatmini açısından çalışanlar için en önemli iş faktörlerinin işinde yükselme fırsatları, ilgi, güvenlik olarak belirlenmiştir. En önemsiz faktörlerin de işin kolaylığı ve sağlanan yararlar olduğunu rapor etmişlerdir (Blum ve Naylor, 1986). Yapılan çalışmalar,

karmaşık ve önemli görevlerin az beceri isteyen rutin görevlere oranla, çalışanları daha çok tatmin ettiğini göstermektedir. Meslek grupları arasında bir karşılaştırma yapıldığında, işin yapılması için gerekli beceri arttıkça üyelerin işlerinden duydukları mutlulukta artmaktadır.

George, Louw ve Bodenhorst 2008’de Namibya’nın kırsal bölgelerinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaşları ve mesleki kıdemleri ile iş doyumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını bulmuşlardır. Ancak kırsal bölgedeki öğretmenleri sınırlı kaynaklara sahip okullar ve daha iyi seviyedeki okullar olarak gruplamışlar ve sınırlı kaynaklara sahip okullardaki öğretmenlerin iş doyumlarının düşük olduğunu bulmuşlardır.

Bozkurt (2008) iş tatminini etkileyen işletme içi faktörlerin eğitim sektörü açısından değerlendirilmesine yönelik bir alan araştırması konulu çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada eğitim sektöründe iş tatminini etkilediği düşünülen işletme içi faktörlerden iletişimin açıklığı, arkadaşlık ilişkileri, terfi olanakları, yönetim tarzı ve adil ücret sistemi şeklinde unsurlar incelemeye tabi tutulmuştur. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre eğitimciler, ücretlerinden tatmin olmadıklarını belirtirken arkadaşlık ilişkilerinden tatmin olduklarını belirtmişlerdir. Yönetim tarzından tatmin olma ve iletişimden tatmin olma konusunda ise kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir. Bunun dışında örnek kitlenin üç unsur arasında güçlü bir ilişki kurduğu belirlenmiştir. Bunlar; kariyer gelişiminden tatmin olma, ücret artışı ve yönetim tarzından tatmin olmadır. Ayrıca analiz sonuçları göstermiştir ki eğitimciler içinde bulundukları olumsuz koşullardan bahsetseler de yaptıkları işi zevkli olarak değerlendirmekteler.

Gündüz (2008), ilköğretim okullarında örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doymu arasındaki ilişki konulu çalışmada, 37 ilköğretim okulunda görev yapan 750 öğretmen görev almıştır. Araştırma sonucunda okulların örgüt iklimini etkileyen faktörler ile öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen faktörler arasında pozitif, doğrusal ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki örgüt iklimini etkileyen faktörlere ilişkin algılarında cinsiyet, medeni durum, mezun

oldukları okul, okuldaki kıdem ve görev betimsel değişkenlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin örgüt iklimini etkileyen faktörlerden sadece “liderlik tipine” ilişkin algılarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yine araştırma bulgularına göre öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen faktörlere ilişkin algılarında cinsiyet, medeni durum ve okuldaki görev değişkenine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna karşılık öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen faktörlere ilişkin algılarında yaş, okuldaki kıdem, mezun oldukları okul ve mesleki kıdem betimsel değişkenlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen faktörlerden sadece “örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüme” ilişkin algılarında okuldaki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tellioğlu (2004), “İstanbul ili Beyoğlu ilçesinde çalışan ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri” konulu araştırmasında, Beyoğlu ilçesindeki 7 lisede görevli 265 öğretmene, 43 sorudan oluşan “İş Doyumu Anketi” uygulamıştır. Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen 8 faktör tespit edilmiştir. Bu faktörlerden en düşük iş doyum düzeyinin “ücret” faktöründe olduğu tespit edilmiştir. “Ücret” ten sonra doyum düzeyi en düşük faktörlerin “çalışma koşulları” ve “yöneticilerin tutumu” olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin en çok tatmin oldukları faktörler ise sırasıyla “iş güvencesi”, “işin kendisi”, “ ulaşım ve çalışma saatleri” olduğu sonucu çıkarılmıştır. “Mesleğin saygınlığı” faktöründen duyulan doyum ise düşük bulunmuştur.

Demir (2001:79-80), “Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyumunu Etkileyen Olası Faktörler ve Bu Faktörler Kapsamında Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeylerinin Ölçülmesi” adlı araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır: Sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri, “cinsiyet” değişkeni yönüyle önemli farklılıklar göstermemektedir. Sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri, “görev yeri” değişkeni (ilçe-köy)yönüyle karşılaştırıldığında; iletişim, hizmet içi eğitim, terfi, meslek saygınlığı, kutsallığı ve ahlaka uygunluğu, ödül, fiziki koşullar ve işin niteliği boyutlarında önemli farklılıklar tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri, “mezuniyet

alanı” değişkeni (sınıf öğretmenliği bölümü mezunu olan ve olmayan) yönüyle karşılaştırıldığında, okul, çevre-aile ilişkileri ve fiziksel koşullar boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri, “kıdem” değişkeni yönüyle karşılaştırıldığında, 1-5 ve 15-daha fazla yıl kıdem grupları arasında iletişim faktörü; 1-5 ve 11-15 yıl kıdem grupları arasında fiziki koşullar yönüyle anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri, “yaş” değişkeni yönüyle karşılaştırıldığında, 21-30 yaş ile 41-daha fazla yaş grubu öğretmenler arasında, iletişim ve mesleğin saygınlığı, kutsallığı, ahlaka uygunluğu boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri, “eğitim durumu” değişkeni yönüyle karşılaştırıldığında; eğitim enstitüsü-fakülte ve yüksek okul eğitim durumu grupları arasında, iletişim faktörü; eğitim enstitüsü-fakülte ve eğitim enstitüsü-yüksek okul eğitim durumu grupları arasında, terfi faktörü; yüksek okul ve fakülte eğitim durumu grupları arasında, mesleğin saygınlığı, kutsallığı, ahlaka uygunluğu boyutları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

2.9.2.Tükenmişlik İle İlgili Araştırmalar

“Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi” konulu çalışmada Cemaloğlu ve Şahin (2007), öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini farklı değişkenlere göre incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini Çankaya, Keçiören ve Yenimahalle ilçeleri oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin yaşının, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerini etkilediği, eğitim düzeyi düştükçe duyarsızlaşma ve duygusal tükenmelerde artış olduğu, kıdemli öğretmenlerin duyarsızlaşma ve duygusal tükenme düzeylerinin yüksek olduğu, ilköğretim okulu öğretmenlerinde duyarsızlaşmanın daha fazla olduğu, öğrenci sayısının duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıyı etkilediği saptanmıştır.

Tanrıverdi (2008) yüksek lisans tezinde ilköğretim müfettişlerinin iş tatmini ile tükenmişlik düzeylerini incelemiş; çalışma sonucunda; İlköğretim müfettişlerinin duygusal tükenmişlik düzeyleri ile haftalık çalışma süresi ve verim düzeyleri; duyarsızlaşma düzeyleri ile haftalık çalışma süreleri; kişisel başarı düzeyleri ile de

haftalık çalışma süresi ve verim düzeyleri; ilköğretim müfettişlerinin içsel tatmini ile haftalık çalışma süreleri ve verim düzeylerine; dışsal tatmin düzeyleri ile mesleki kıdem yılı, çalışma süresi ve verim düzeylerine ilişkin anlamlı bir farklılaşmanın varlığı ortaya konulmuştur. İlköğretim müfettişlerinin tükenmişlik ölçeği alt boyut puanları ile içsel tatminleri arasında; tükenmişlik ölçeği alt boyut puanları ile dışsal tatminleri arasında; tükenmişlik ölçeği alt boyut puanları ile iş tatmini toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Gürbüz (2008), “Kars ilinde görevli okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeyleri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi” konulu çalışmasında şu sonuçları elde etmiştir.

Araştırma bulguları, tükenmişlik düzeyinde yaş, mesleki kıdem, mesleği isteyerek mi seçtiği, çalışılan statü (kadrolu öğretmen, usta öğretici), okul türü, meslek seçimi nedeni değişkenlerinin istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa yol açtığını; medeni durum, mezun olunan okul, görev yeri, toplam aylık net gelir değişkenlerinin anlamlı farklılıklara yol açmadığını ortaya koymuştur. İş tatmini ile tükenmişlik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, tükenmişlik artarken iş tatmini azalmakta, tükenmişlik azalırken iş tatmini artmaktadır.

Bu araştırmalardan farklı olarak, Tuğrul ve Çelik (2002), 'Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik' adlı araştırmasında duygusal tükenmişlik, kişisel başarı ve duyarsızlaşma puanlarının yaşa bağlı olarak değişmediğini bulmuştur. Çalışma süresinin kişisel başarı alt ölçek puanları ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Peker (2002), “Anaokulu, ilköğretim ve lise öğretmenlerinde mesleki tükenmişliğin bazı değişkenlere göre incelenmesi” adlı araştırmasında mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin tükenmişlik puanlarında anlamlı bir farka neden olmadığı görülmüştür. Öğretmenin görmüş olduğu eğitim düzeyi yükseldikçe tükenmişlik puanlarının da anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür.

Seçer ve Avşaroğlu (2002) tarafından 152 okul öncesi öğretmeniyle yapılan araştırma da aylık gelirini yeterli bulan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin duygusal

tükenmişlik puan ortalamaları, aylık gelirini yeterli bulmayan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca lise mezunu okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik puan ortalamaları yüksekokul ve üniversite mezunu okul öncesi öğretmenlerin puan ortalamalarından düşük çıkmıştır

Argun ve İkiz (2003), “Anaokullarında çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Kişisel ve Sosyal Uyumları ile Bazı Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli araştırmalarının örnekleminin İzmir ilinde görev yapmakta olan 67 anaokulu öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin tükenmişlik ve uyum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif bir ilişki saptanmıştır. Yeni mezun ve genç öğretmenlerin sosyal ilişki düzeyleri; meslekten doyum almayanların duygusal tükenmişlik düzeyleri ve maaşını yeterli bulanların kendini gerçekleştirme düzeyleri diğerlerinden daha yüksektir. Mesleği ile ilgili zaman zaman karamsarlığa kapılan öğretmenlerin tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiş.

Öztürk (2006), "Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka yetenekleri, iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi" konulu araştırması, İç Anadolu bölgesinde 378 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum puan ortalamalarında okul türü, tükenmişlik düzeylerinde ise yaş, eğitim düzeyi, değişkenlerinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Duygusal zeka, iş doyum ve tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($p<0.01$).

Yıldırım (2007) , “Anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik düzeyi ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki” konulu çalışmasında 109 anaokulu öğretmenin sonuçları değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda cinsiyet, çalışılan okul türü, medeni durum, mesleki kıdem durumları tükenmişliğe neden olmazken, çocuk sayısı değişkeninde farklılık ortaya çıkmıştır. Genç öğretmenler ile yaşça büyük öğretmenler arasında da herhangi bir fark bulunamamıştır.

Gençay (2007) “Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumu ve mesleki tükenmişliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi” adlı araştırmasında 93 beden eğitimi öğretmenine İş Doyumu Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Envanterini uygulamıştır. Öğretmenlerin demografik değişkenleri ile iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin günlük çalışma süreleri ile iş doyumları ve tükenmişlikleri arasında ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde iş ortamında memnun olmaları ile iş doyumları arasında ilişki belirlenmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlikleri ile iş doyumları arasında negatif bir ilişki bulunmuştur.

Karakuş (2008) özel ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi konulu çalışmasında, araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin; cinsiyete göre duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutlarına ilksin tükenmişlik düzeyleri 0,05 düzeyinde farklılaşmazken, duyarsızlaşma boyutuna ilişkin tükenmişlik düzeyleri 0.05 düzeyinde farklılaşmıştır. Medeni duruma, branşa, yasa, hizmet süresine, haftalık ders sayısına, mesleği ne derece isteyerek seçtiğine, mesleğin toplumdaki saygınlığına, meslekle ilgili güncel konuları okumaya ve mesleği yapmanın temel nedenine göre duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma boyutlarına ilişkin tükenmişlik düzeyleri 0.05 düzeyinde farklılaşmamıştır.

Özcan (2008) ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem, branş, okul türü, sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu, çalışma ortamından memnuniyet durumu, üstlerinden takdir görme durumu, mesleki açıdan verim düzeyini değerlendirme, mesleği isteyerek yapma durumu ve mesleki açıdan manevi doyumu değerlendirme değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada yaş, medeni durum, mezuniyet durumu, mesleki kıdem, branş, sınıflardaki öğrenci sayısı, çevrenin sosyo-ekonomik durumu, çalışılan ortamdaki memnuniyet, üstlerinden takdir görme, mesleğini isteyerek yapma, işinden manevi doyum alma durumu, meslekte verimlilik gibi değişkenlerin öğretmenlerde

tükenmişlik düzeylerini artırdığını tespit etmiştir. Cinsiyet ve çalışılan okul türü, tükenmişliği önemli ölçüde etkileyen bir faktör değildir.

Girgin (1995) ilkokul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğin gelişimini etkileyen değişkenleri analiz ederek bir model önerisinde bulunduğu araştırmasında, sonuç olarak, cinsiyete göre tükenmişlik düzeyinde erkek öğretmenlerin duyarsızlaşma puanlarının kadın öğretmenlerden önemli derecede yüksek olduğunu, öğretmenlerde yaş arttıkça tükenmişliğin azaldığını, medeni durum ve çocuk sayısının öğretmenlerin tükenmişlik düzeyine etki etmediğini, çalışma yılı arttıkça duyarsızlaşmanın düştüğünü ve mesleki başarının yükseldiğini, aynı kurumda hizmet verme yılı ile tükenmişlik düzeyi arasında ilişki bulunmadığını, okulda yönetici olanların duygusal tükenmelerinin diğer öğretmenlerden düşük mesleki başarıların ise yüksek olduğunu bulmuştur.

Çimen (2007), çalışmasında Kocaeli ili, Gebze ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerini alarak tükenmişlik yaşantıları ile mesleki öz yeterlik algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma anketi araştırma örneklemine alınan 30 okulda, 390 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerini ölçmek için öğretmen tükenmişliği anketi, öz yeterlik algılarını ölçmek için ise öğretmen yeterlik anketleri kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda; cinsiyet faktörü için bayan öğretmenlerin lehine duygusal tükenme boyutunda, cinsiyet değişkeni için duygusal tükenme boyutunda 31-40 yaş arası öğretmenlerin lehine, eğitim durumu değişkeni ise duyarsızlaşma alt boyutunda lisansüstü öğretmenlerin lehine, mesleki kıdem değişkeni için de duygusal tükenme boyutunda genç öğretmenler lehine farklılıklar bulunmuştur. Ancak öğrenci sayısı değişkeni için tükenmişlik düzeyinde bir fark olmadığı ortaya konmuştur.

Babaoğlu (2006) “ İlköğretim okulu yöneticilerinde tükenmişlik” konulu çalışmasında okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyini; duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarısızlık boyutlarına ve toplam tükenmişliğe göre belirlemeyi, bu alanlara göre tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını ve tükenmişlik düzeylerinin kişisel ve mesleki değişkenler açısından nasıl farklılık gösterdiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaçla Düzce ili ilköğretim okullarında 2003-2004 öğretim yılında müdür ve müdür yardımcısı olarak çalışan 204 yöneticiye anket uygulanmıştır. 12 kadın

ve 191 erkek olmak üzere toplam 203 anket geri dönmüş ve değerlendirmeye alınmıştır. Sonuç olarak; yöneticilerin az düzeyde tükenmişlik yaşadığı; en fazla tükenmişliği duygusal tükenmede, en az tükenmişliği duyarsızlaşmada yaşadığı; toplam tükenmişlikte kadınların erkeklerden; duygusal tükenme, kişisel başarısızlık ve toplam tükenmişlikte bekarların evlilerden; duyarsızlaşmada esinden destek almayan yöneticilerin esinden destek alan yöneticilerden; duyarsızlaşma ve toplam tükenmişlikte çocuksuz yöneticilerin çocuğu olan yöneticilerden; duyarsızlaşmada diğer branşlarda olan yöneticilerin sınıf öğretmenliği branşında olanlardan; duyarsızlaşma ve toplam tükenmişlikte çocuksuz yöneticilerin 3-5 çocuklu yöneticilerden, duyarsızlaşmada yaş grubu ve mesleki kıdemi yüksek yöneticilerin daha düşüklerden; duygusal tükenme ve toplam tükenmişlikte yöneticilik kıdemi az olan yöneticilerin fazla olanlardan daha fazla tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kırılmaz A.Y., Çelen, Ü. Ve Sarp, N. (2003) yaptıkları çalışmada 43 ilköğretim öğretmenin tükenmişlik düzeyini saptamayı amaçlamışlardır. Araştırma grubunun yaş, cinsiyet, mezun olunan okul, toplam hizmet süresi, çalışılan okuldaki hizmet süresi, çocuk sayısı, mesleki verim düzeyini değerlendirme, ders verilen sınıftaki ortalama sınıf mevcudu gibi özelliklerin tükenmişlik düzeyini etkilemediği, ancak, medeni durum, öğretmenlik mesleğini yapma nedeni, öğretmenlik mesleğini seçme nedeni, mesleği kendilerin uygun bulma durumu, üstlerinden takdir görme durumu, mesleki açıdan geleceği değerlendirme durumu, çalışma ortamından memnuniyet durumu, mesleğin toplumdaki hak ettiği yeri bulma durumu, eğitim sisteminden memnuniyet durumu gibi özelliklerin ise tükenmişlik düzeyini etkilediği saptanmıştır.

Yurtdışında yapılan araştırmaların başında tükenmişlik alanında otorite kabul edilen Christina Maslach ve Susan Jackson'ın yaptıkları araştırmalar gelmektedir. Maslach ve Jackson, kamu hizmeti çalışanlarında yasanmış olan tükenmişliğin ölçülmesi için yaptıkları araştırmada, tükenmişlik sendromunun değerlendirilmesi amacıyla bir ölçek hazırlamışlardır. Ortaya çıkan ilk Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MBI) 47 maddeden oluşmuş ve 605 kişiye uygulanmıştır. Daha sonra bazı maddeler elenerek hazırlanan veri analizinde duygusal tükenme boyutunda 9, duyarsızlaşma boyutunda 5 ve kişisel başarı boyutunda 8 olmak üzere üç alt ölçek ortaya çıkmış ve yeni

envanter bu kez 420 değişik kişiye uygulanmıştır. Uygulananlar içinde hemşireler, öğretmenler, avukatlar ve polisler yer almıştır. Araştırma sonunda, MBI alt ölçeklerine göre kadın ve erkek cinsiyeti arasında farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Kadınların erkeklere göre fazla duygusal tükenme yasadıkları bulunmuştur. Yas durumu göz önüne alındığında, genç yastakilerin daha fazla duyarsızlaşma ve duygusal tükenme yasadıkları ortaya çıkmıştır. Duygusal tükenme boyutu ile doğrudan ilgili olan evlilik durumu açısından bakıldığında, bekar veya boşanmış olanların evli olanlara göre duygusal tükenme düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Yüksek okulu bitirenlerin duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutlarında tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Tanrıverdi, 2008).

Maslach ve Jackson (1981), kişilerin hizmet verdikleri mesleklerin geniş bir alanı arasında kadınlarda erkeklerden daha yüksek düzeyde duygusal tükenme bildirirken, Anderson ve İvvanicki (1984), ğretmenler için bunun tam tersinin doğru olduğunu bulmuşlardır. Maslach, Jackson (1985) ve Schvvab ile İvvanicki (1982) ise öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarda belirgin farklılıklar bulamamışlardır. Sermon (1994) cinsiyet ile orta öğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarında cinsiyet gibi demografik değişkenle tükenmişlik arasında ilişki bulunamamıştır (Gürbüz, 2008). Sendromun diğer iki alt boyutu için bulgular daha az tutarlıdır. Maslach ve –Jackson (1981), genç yanıt vericilerin duyarsızlaşma üzerinde belirgin olarak daha yüksek ve bireysel başarı ölçümleri üzerinde de daha düşük puanlar aldıklarını bulurken, İvvanicki ve arkadaşları öğretmenler için bu boyutlarda hiçbir belirgin yaş farklılığı bulamamışlardır. Bu çalışmada, bekar, daha yeni ve mezun olma aşamasında olan daha stresli ve sosyal destekten yoksun olan öğretmenlerde tükenmişliğin daha fazla olduğu belirtilmektedir. Sermon (1994) yaş, ile orta öğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarında yaş gibi bir demografik değişkenle tükenmişlik arasında ilişki bulunamamıştır.

Friedman (1991), ğretmenin tükenmesine neden olan okuldan kaynaklanan faktörleri belirlemek için, tükenmişliği yüksek ve düşük olan öğretmenlerin

okullarını belirleyerek karşılaştırmalı bir araştırma yapmıştır. 78 okuldan 1597 öğretmen ile çalışılmıştır. Araştırma, tükenmeye yol açan nedenleri iki değişik bakış açısı ile ele almaktadır. Birincisi kişisel özelliklerin incelendiği bakış açısı ki kişilik özelliklerini (yaş, cinsiyet, medeni durum) ve deneyimleri de içermektedir, ikincisi, örgütsel bakış açısı ki çalışılan ortam, iş yerindeki sosyal ve profesyonel destek, rol çatışması, iş yükü, rol belirsizliği gibi faktörleri içermektedir.

Byrne (1991)'in, tükenmişliğin üç alt boyutuna ilişkin, belirli geçmiş çalışmalarda kararsız kalınan etkenlerin araştırılmasını amaçlayan çalışması, ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite eğitimcileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Örneklemede 98 ilkökul, 163 ortaokul, 162 lise öğretmeni ve 219 üniversite öğretim üyesi alınmıştır. İstatistik olarak, basamaklı çoklu regresyon ve varyans analizi tekniklerinin kullanıldığı çalışmada, etkili değişkenler cinsiyet, yaş, medeni/aile durumu, öğretilen, öğrenci tipi olarak belirlenmiştir. Bu araştırmanın ikinci bir amacı olan eğitimcilerin işle ilgili stres duygularına neden olarak algıladıkları faktörleri belirlemeye çalışmak cinsiyet, yaş ve öğretilen öğrenci tipi ile ilgili bulgular belli başlılar olsa gerek, bunların etkilerinin, öğretim düzeyinde ve çalışmaya özgü, spesifik tükenmişlik olgusunda farklılık gösterdikleri bulunmuştur.

Sermon (1994) çalışma süresi ile orta öğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarında çalışma yılı gibi bir demografik değişkenle tükenmişlik arasında ilişki bulunamamıştır.

Weisberg ve Sagie (1999) İsrail'de çalışan bayan öğretmenlerin tükenmişlik nedenlerini 28 bayan öğretmen üzerinde incelediği çalışmasında, memnuniyet değişkeni ile hem tükenme hem de işi bırakma niyeti arasında olumsuz ve anlamlı boyutta bir ilişki saptanmıştır. Zihinsel tükenme daha az etkili iken, duygusal tükenmenin etkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarına neden olan değişkenler disiplin, çok fazla bürokratik iş, bürokratik engeller, düşük ücret, öğretmenin kendisine ve mesleğine karşı yapılan saygısızlıklar, mesleğin zor olması, öğrencilerle ilişkilerdeki eksiklik, yaşlıları ile ilişkilerdir.

Garcia (2004), öğretmenlerin tükenmişliklerine etki eden kişisel ve çevresel faktörleri incelediği araştırmasında dışa dönük öğretmenlerin daha yüksek tükenmişlik duygusu yaşadığını, sınırlı yapıya sahip olanların daha olumsuz duygular, ruhsal dengesizlikler ve sert tepkiler gösterdiklerini bulmuştur. Ayrıca, psikolojik sorunların fazlalığı, yönetimle olan iletişimin yetersizliği, terfi olanaklarının azlığı ve mesleki prestijin düşük olmasının, duygusal tükenmeye etki eden değişkenlerin başında geldiği, özel okullarda çalışan ve öğrencilerle iyi ilişkiler kuran hoşgörülü öğretmenlerin kişisel başarılarının da daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

George, Louw ve Bodenhorst 2008'de Namibya'nın kırsal bölgelerinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini incelemişlerdir. iş doyumlarını etkileyen faktörleri belirlerken tükenmişlikle ilişkisini incelemişler ve iş doyumunu ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında negatif yönde, kişisel başarı ile pozitif yönde anlamlı ilişki bulmuşlardır.

2.9.3. Mesleki Yeterlilik İle İlgili Araştırmalar

Kahyaoğlu ve Yangın (2008) ilköğretim bölümü aday öğretmenlerinin mesleğe atılmadan önce öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterliklerini, cinsiyet, bölüm, öğretim şekli, mezun olunan lise türü ve sınıf düzeyi değişkenleri bakımından incelemişlerdir.. Araştırma 2005-2006 öğretim yılı bahar döneminde Dicle Üniversitesi Siirt Eğitim Fakültesi'nde okuyan toplam 330 öğretmen adayına uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim fen bilgisi öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre mesleki öz-yeterliklerine ilişkin daha yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Çapri ve Çelikkaleli (2008) öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarını cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelemiştir. Araştırma grubu, Eğitim Fakültesi ve Teknik Eğitim Fakültesi son sınıfta okuyan ve mezun olabilecek durumda olan 158'i erkek (%63,2), 92'si ise bayan (%36,8) olmak üzere toplam 250 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda; öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumları üzerinde

cinsiyetin önemli bir etkisinin olduğu, program ve fakülte değişkenlerinin ise anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Öğretmen adaylarının yeterlik inançları üzerinde ise, cinsiyet, program ve fakülte değişkenlerinin anlamlı bir etkisinin bulunduğu görülmüştür.

Ekici (2008) sınıf yönetimi dersini alan öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyindeki değişmeyi incelemiştir. Çalışma 2006–2007 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde, Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Elektronik ve Bilgisayar Eğitimi Bölümü öğrencilerinden 91’inin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda, sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyini geliştirmede önemli bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan çalışma sonuçları, öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet, genel akademik başarı durumuna ve mezun oldukları lise türü açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğine işaret etmektedir.

Güneri ve Özdemir (2002), sınıf yönetiminde öz-yeterliğin, medeni durumun, cinsiyetin ve öğretmenlik deneyiminin ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin tükenmişliklerinin yordayıcıları olup olmadığını araştırmışlardır. Sınıf yönetiminde öz-yeterlik, medeni durum ve öğretmenlik deneyimi duygusal tükenmeyi açıklayan önemli değişkenler olarak, sınıf yönetiminde öz-yeterlik ve medeni durum duyarsızlaşmayı açıklayan önemli değişkenler olarak, kişisel başarı boyutu için sınıf yönetiminde öz-yeterlik, cinsiyet ve öğretmenlik deneyimi önemli değişkenler olarak bulunmuştur. Ayrıca, her üç bağımlı değişken içinde en önemli yordayıcının sınıf yönetiminde öz-yeterlik olduğu ortaya çıkmıştır.

Ayrıca, Çakır, Kan ve Sünbül (2006) ise tezsiz yüksek lisans ve öğretmenlik meslek bilgisi öğretmenlik programlarında yer alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet ve öğrenim görülen bölüm açısından karşılaştırıldığı çalışmalarının sonucunda; öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, öğrenim görülen bölümler açısından ise anlamlı düzeyde farklılaştığını rapor etmişlerdir.

Yeşil (2009) eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıf içi öğretim yeterliklerini ne düzeyde kazanabildiklerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, aday öğretmenlerin sınıf içi öğretim becerilerinde belirli yetersizliklerinin olduğunu belirlemiştir. Ayrıca, belirlenen araştırma alt boyutları arasında anlamlı ve pozitif ilişkilerin bulunduğu görülmüştür. Ek olarak, sınıf düzeyi yükseldikçe öğretim becerilerini gösterme yeterliklerinin de iyileştiği belirlenmiştir.

Philips (1994), okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ve aynı sınıfta çalışan öğretmenlerin, birbirleriyle iletişimlerini araştırmıştır. Bunun için 227 okul öncesi eğitim kurumunda 1309 öğretmen incelenmiştir. Bu inceleme sonunda öğretmenlerin ortaklaşa planlamaları ve uygulamalarında bütünlük sağlamaları eğitimin en belirgin yönü olarak ortaya çıkmıştır. İyi eğitim almış ve birbirleriyle işbirliği ve uyumu sağlamış öğretmenlerin, okul öncesi eğitimde standardı yakaladıkları ortaya çıkmıştır.

Schwarzer ve Hallum (2008), öğretmen öz yeterlilik algısının iş stresi ve tükenmişliğe etkisi konulu çalışmalarında Suriye ve Almanya'da görev yapan toplam 1,203 öğretmenle çalışmışlar. Araştırmada cinsiyet, yaş ve millet farklılıkları incelenmiştir. Sonuç olarak iki ülke öğretmenleri arasında duyarsızlaşma alt boyutu dışında farklılıklar bulunmuş, duyarsızlaşma için sadece cinsiyetin etkili olduğu belirlenmiştir. .01 anlamlılık düzeyinde erkeklerin duyarsızlaşma düzeyleri bayanlardan daha yüksek bulunmuştur. Kişisel başarısızlık alt boyutunda yaşın etkisi ortaya çıkmış ve genç öğretmenlerin başarı düzeyleri diğer grup öğretmenlere göre daha düşük çıkmıştır. Ayrıca yeterliliğin iş stresi ve tükenmişlik ile ilişkisi incelenmiş ve yeterlilikle; kişisel başarısızlık, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve iş stresi arasında negatif yönde, genel yeterlilik algısı ile arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur.

Quinn 2007'de anaokulu ve kreşlerde görev yapan öğretmenlerin kendileri ve öğrencileri hakkındaki bilişsel düşünceleri ile öğretimde öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerden geri alınan olumlu çıktıların/sonuçların öz yeterliliği etkilediği, olumlu çıktıların sayısının yüksek öz-yeterlilikle ilişkisi olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin öğretimdeki öz-

yeterlilikleri; gelecek ile ilgili korkuları, mevcut davranışları ve öğrencilerin sosyal yeterlilikleri hakkındaki algıları ile önemli ölçüde ilişkili bulunmuştur.

Domenech 2009’da yaptığı araştırmada okul kaynaklarının öğretmenlerin öz-yeterlilik, iş stresi ve tükenmişlikle ilişkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma kapsamında İspanya’da görev yapan 724 ilk ve ortaokul öğretmeni ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda dışsal (okul kaynakları) ve içsel (sınıf yönetimi ve eğitim yeterliliği) baş etme yolları ile iş stresi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca iş stresi ile tükenmişlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleriyle ilişkisinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının iş doyumu ve tükenmişlik durumları arasındaki ilişkisi incelenmektedir.

Bu araştırma tarama modellerinden ilişkisel tarama modeline uygun bir çalışmadır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. İki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımına ilişkisel tarama yaklaşımı denir. İlişkisel tarama iki türlü yapılır. Bunlar: korelasyon türü ilişki ve karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkilerdir (Karasar, 2000,s.81).

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu bölümde araştırmanın evreni ve örneklemini hakkında bilgi verilmiştir.

3.2.1. Evren

Araştırma evrenini 2007-2008 ve 2008-2009 eğitim- öğretim yılında anasınıflarında, M.E.B’ ne bağlı bağımsız ve özel anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır.

3.2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde ki, Kadıköy, Maltepe, Ümraniye, Üsküdar, Beşiktaş, Şişli, Küçükçekmece ve Gaziosmanpaşa ilçelerinde ki anasınıflarında,

M.E.B' ne bağı bağımsız ve özel anaokullarında görev yapan basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 258 anaokulu öğretmeni oluşturmaktadır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu bölümde araştırma da veriler dört araç ile toplanmıştır. Bunlar,

1. Kişisel Bilgi Formu
2. Minnesota İş doyum Ölçeği
3. Maslach Tükenmişlik Envanteri
4. Öğretmenlik Meslek Algısı Ölçeği

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan ve örneklem grubunun demografik özelliklerinin yer aldığı öğretmen ve yöneticiler için ayrı hazırlanmış iki anketten oluşmaktadır. Okul öncesi öğretmenleri hakkında bilgi toplamak amacıyla geliştirilen kişisel bilgi formunda öğretmenin; yaşı, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, gelir düzeyi, okul türü, sınıfındaki öğrenci sayısı, okulundaki öğretmen sayısı, eğitim verdiği yaş grubu, varsa branş dersleri ile ilgili sorular bulunmaktadır.

3.3.2. Minnesota İş Doyum Ölçeği

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin iş tatminlerini ölçmek amacıyla (Minnesota Satisfaction Questionnaire) Minnesota İş Tatmini Ölçeğinin kısa formu kullanılmıştır. R.V Davis, D.J. Weiss, G.W England, L.H. Lofquist (1967) Minnesota Tatmin Ölçeği'nin uzun formundan (100 madde) iç ve dış faktörlerinden oluşan tatmin durumları ile ilgili maddeleri birleştirerek 20 madde halinde bir ölçek geliştirmişlerdir. Ölçeğin Türkiye'deki adaptasyon çalışmasını Hacettepe Üniversitesi'nden Deniz ve Güliz Gökçora (1985) yapmışlar, ölçeği İngilizce formundan Türkçe'ye çevirmişlerdir. Geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış, Cronbach Alpha değeri .77 olarak bulunmuştur. Bu çeviri başka dil bilimciler tarafından da kontrol edilerek, uygulanması uygun görülmüştür. Ölçeğin 12 maddesi içsel faktörlere bağı iş tatminini ölçmekte, 8 maddesi de dışsal faktörlere bağı iş tatminini ölçmektedir.

İç Faktörler

1. Faaliyet (meşguliyet): Her zaman meşgul olması
2. Serbestlik: Yalnız başına çalışma şansı
3. Değişiklik: Zaman zaman değişik şeyler yapabilme
4. Sosyal statü: Toplumda saygın bir kişi olma şansı
7. Ahlaki Değerler (Vicdan): Vicdani bir sorumluluk taşıma
9. Kendi kendine bir şeyler yapabilme: Diğer insanlara yardım edebilme şansı
10. Otorite: Diğer insanlara ne yapacaklarını söyleme şansı
11. Yeteneklerini Kullanma: Yeteneklerini kullanarak bir şeyler yapabilme şansı
15. Sorumluluk: Alınan kararları uygulama şansı
18. Tanınma: Bir meslekte çalışanların iyi bir iş yapması sonucu takdir edilmesi
19. Başarı: Yaptığı iş karşılığında duyulan başarı hissi
20. Yaratıcılık: Kendi yöntemlerini kullanma şansı

Dış Faktörler

5. Yönetici İnsan İlişkileri: Yönetici ve çalışanların uyum içinde olmaları
 6. Yönetici ve Teknik: Yöneticilerin karar vermedeki yeteneği
 8. Güvence: Mesleğin güvenli bir gelecek sağlaması
 12. Şirket Politikası ve Pratiği: Şirket politikasının pratikteki uygulanışı
 13. Ücret: İş karşılığında yapılan ödemeler
 14. İlerleme: Mesleğinde ilerleme şansı
 16. Çalışma Şartları: Çalışma şartlarının uygunluğu
 17. Çalışma Arkadaşları: Çalışma arkadaşlarının birbirleriyle anlaşmaları
- (Gürbüz, 2008, s.82-83)

3.3.2.1.Minnesota İş Doyum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği:

Boğaziçi Üniversitesi'nde Aslı Baycan, 1985'te Doç. Dr. Burhan Fişek'in kontrolü altında aynı form üzerinde çalışmış ve Yüksek Lisans tezinde kullanmıştır. Sheraton Oteli'nde çalışan iş görenlere bir pilot uygulama yaparak ölçeğin görünüş geçerliliği ve cümlelerin anlaşılma düzeyleri kontrol edilmiş Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının .80'nin üzerinde olduğu görülmüştür.

İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi'nde Nurhayat Özdayı, 1990'da Eren'in danışmanlığında aynı form üzerinde çalışmış "Resmi ve Özel Liselerde çalışan Öğretmenlerin İş Tatmini ve İş Streslerinin Karşılaştırmalı Analizi" konusundaki doktora tezi için ölçeği 1134 lise öğretmenine uygulamıştır. Bu araştırmada güvenirlik katsayısı Cronbach Alpha .87 olarak bulunmuştur.

Bilgiç de (1998) çalışmasında bu ölçeği kullanırken onun kapsam geçerliliğini doğrulamak amacıyla ölçeğin Türkçe ve İngilizce versiyonlarını akıcı İngilizceye sahip iki uzman ile tekrar gözden geçirmiş ve bazı düzeltmelerden sonra Orta Doğu Üniversitesi alt ve üst kademe çalışanlarıyla yaptığı pilot çalışma sonucunda ölçekteki ifadelerin kolayca anlaşılır ve yeterli olduğuna karar vermiştir. Bilgiç'in çalışmasında alfa güvenirlik katsayısı .87 olarak bulunmuştur (Aliyeva, 2001, s. 100).

Bu ölçek çalışanların iş ve iş yerine yönelik tatmin düzeyini belirleyen bir ölçek olduğundan Türkiye'de ve yurtdışında çok sık kullanılmaktadır. Marmara Üniversitesi'nde Aliyeva, 2001; Dalgan, 1998; Yıldırım, 2004 yüksek lisans tezlerinde Minnesota İş Tatmin Ölçeğini kullanmışlardır. Yurtdışında yapılan bir çok araştırmada ölçeğin test-tekrar test güvenirliği .89 olarak bulunmuştur (Dawis, England, Lofquist ve Weiss 1967; Blackburn, Dunham ve Pierce 1979; Mellon ve Schmitt 1980). Wexley, Aleksander Greenawalt ve Couch (1980) çeşitli iş yerlerinde çalışanlarla yaptığı bir araştırmada içsel ve dışsal iş tatmini puanları arasındaki ilişki miktarının .63 olduğunu açıklamıştır. Aynı şekilde Coyle, White, ve Rauscherger (1978) bu ilişkinin .83 olduğunu ve boyutların iç tutarlılığının .81 ve .78 olduğunu ortaya çıkarmıştır (Aliyeva, 2001, s. 101).

Saunders ve arkadaşlarının (2003) araştırmalarında yaptıkları analiz sonucunda ise Cronbach Alpha katsayısı .99 olarak bulunmuştur. Bu ölçeğin yüksek oranda güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçeğin uygulanmasında önce uzman bir ekibin, ifadelerin anlaşılabilirliği noktasında onayının alınması da ölçeğin içerik açısından geçerli olduğunu ortaya koymaktadır (Akt. Gündüz,2009).

Minnesota iş doyum ölçeğini yorumlamak için persantil puanlar kullanılmaktadır. Bu ölçekteki puanlar;

Hiç memnun değilim: 1 puan

Memnun değilim: 2 puan

Kararsızım: 3 puan

Memnunum: 4 puan

Çok memnunum: 5 puan

olarak değerlendirilmektedir.

Puanlar 1-5 arası değerlerin toplamı alınarak hesaplanmakta ve üç şekilde değerlendirilmektedir: düşük (≤ 25), normal veya orta (26-74) ve yüksek iş tatmini (≥ 75).

3.3.3. Maslach Tükenmişlik Envanteri

Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilmiş olan Maslach Tükenmişlik Envanteri, tükenmişliği Duygusal tükenme (Emotional Exhaustion, EE) (9 madde), Duyarsızlaşma (Depersonalization, D) (5 madde), ve Kişisel Başarı (Personal Accomplishment, PA) (8 madde) olmak üzere 3 alt boyutta ölçmekte ve 22 maddeden oluşmaktadır. Orijinal formda 7'li likert (0-6) tipinde derecelendirme ölçeği kullanılmıştır.

Maslach ve Jackson tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Ergin tarafından 1992'de yapılmıştır. Maslach Tükenmişlik Envanterinden üç alt boyut puanı elde edilmektedir. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarından alınan yüksek puan ile kişisel başarı alt boyutundan alınan düşük puan yüksek tükenmişliği göstermektedir. Uygulama kolaylığından dolayı Ergin tarafından düzenlenen formda 0= hiçbir zaman, 1= çok nadir, 2= bazen, 3= çoğu zaman, 4= her zaman şeklinde beşli dereceleme başvurulmuştur.

Altay (2007), çalışmasında uygulama kolaylığından dolayı 1'den 5'e, 1= hiçbir zaman, 2= çok nadir, 3= bazen, 4= çoğu zaman, 5= her zaman şeklinde dereceleme gitmiştir. Yapılan bu çalışmada da Altay'ın puanlama sistemi esas alınmıştır.

MTE' nin Kişisel Başarı alt boyutu ters ya da düz olarak puanlanabilmektedir. Yurtdışındaki çalışmalarda ters olarak puanlanmakta ve 'kişisel başarının azalması' veya 'kişisel başarısızlık' olarak ifade edilmektedir. Olumlu ifadelerden oluşan bu alt

ölçek düz olarak puanlandığında 'kişisel başarı' olarak değerlendirilmektedir. Yurt içindeki çalışmalarda MTE' nin alt faktörleri düz olarak puanlanmakta ve ölçeğin üçüncü alt ölçeği 'kişisel başarı' kavramıyla ifade edilmektedir. Bu araştırmada da gerek yurtiçindeki literatüre uygunluk açısından gerekse Türkçe kullanım kolaylığı açısından kavram 'kişisel başarı' olarak ifade edilmiştir.

Bu uyarlamadan sonra duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerinden alınan puanların yüksek olması, kişisel başarı alt ölçeğinden alınan puanın ise düşük olması yüksek tükenmişliği gösterir. Her bir alt ölçekteki orta düzeyler ise orta derecede tükenmişlik anlamını verir.

Bunun yanı sıra, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerindeki maddeler aynı şekilde, kişisel başarı alt ölçeğindeki maddeler ise ters puanlanarak (1=her zaman, 5= hiçbir zaman) toplam puan elde edilmektedir.

Maslach Tükenmişlik Ölçeğini oluşturan üç alt boyutun kapsadığı envanter maddeleri aşağıda belirtilmiştir.

1. Duygusal Tükenme: 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 ve 20. sorular (9 madde)
2. Duyarsızlaşma: 5, 10, 11, 15 ve 22. sorular (5 madde)
3. Kişisel Başarı: 2, 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21. sorular (8 madde)

Türkiye’de yapılan çalışmalarda genel eğilimin alt boyutlar üzerinden çalışmak olduğu görülmüştür. Ergin (1992) tarafından tükenmişlik düzeyleri aşağıdaki şekilde verilmiştir.

DT ; 27> yüksek, 17-26 normal, 0-16 düşük

D ; 13 > yüksek, 7-12 normal, 0-6 düşük

Bu çalışmada puanlama 1-5 arası yapıldığı için alt boyutların tükenmişlik düzeyleri alt boyutlardaki her maddeden alınabilecek en yüksek, en düşük ve normal değerler temel alınarak şu şekilde belirlenmiştir.

DT için; 9-18 düşük, 19-27 normal, 28-45 yüksek,

D için; 5-10 düşük, 11-15 normal, 16-25 yüksektir.

KB için; 8-16 düşük, 17-24 normal, 25-40 yüksek.

3.3.3.1. Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin Geçerlik ve Güvenirliği

Ölçekle ilgili güvenilirlik çalışması Ergin (1992) tarafından iki yöntemle yapılmıştır. Birincisi ölçeğin iç tutarlılığının hesaplanmasıdır. Toplam 522 doktor ve hemşireden oluşan gruptan elde edilen verilerin Cronbach Alpha katsayıları: DT .83, D .65, KB .72 şeklindedir. İkinci olarak güvenilirlik test-tekrar test yöntemiyle incelenmiştir. Bunun için ilk uygulamadan 2-4 hafta sonra 99 deneğe ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin test- tekrar test güvenilirlik katsayıları: Duygusal Tükenme .83, Duyarsızlaşma .72 ve Kişisel Başarı .67 şeklindedir.

Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin yapı geçerliği, faktör yapısının incelenmesi yoluyla ele alınmıştır. Faktör analizi, önce 5 faktör ortaya koymuş ve bunların orijinal formda olduğu gibi 3 faktörde yığıldığı görülmüştür. Sonuçta, Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı olmak üzere üç temel faktör ortaya çıkmıştır.

3.3.4.Öğretmenlik Meslek Algısı Ölçeği

2003 yılında Gülebağlan tarafından öğretmenlerin öz-yeterlilik algısını ölçmek amacıyla Schwarzer, Schmitz ve Daytner (1999) tarafından Bandura'nın kuramı temel alınarak geliştirilmiş olan "Öğretmen öz-yeterlilik algısı ölçeği"nin Türkçeye uyarlanma çalışması yapılmıştır. Ölçeğin 27 maddeden oluşan deneme formu yaklaşık 300 öğretmene uygulanmış ve üzerinde faktör analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda 10 maddelik öğretmen öz-yeterlilik algısı ölçeği elde edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayı Cronbach Alpha .79 bulunmuştur. Test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .76 bulunmuştur.

Öğretmenlik yeterlik algısı ölçeğini kullanabilmek için, ölçek öncelikle İngilizce diline hakim üç kişi tarafından Türkçeye çevrilmiş daha sonra da üç kişi tarafından

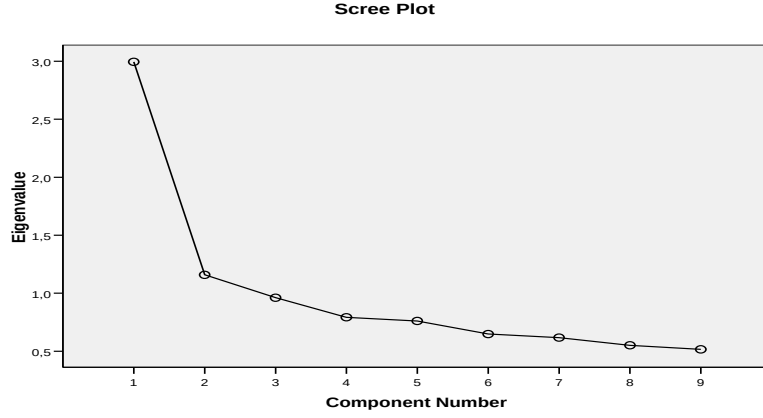
da tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Ölçek üzerinde düzenlemeler yapıldıktan sonra 104 kişiye uygulanmıştır.

Deneme grubuna uygulanan 10 maddelik deneme formuna ilişkin veriler üzerinde faktör analizi yapılmıştır. Öncelikle veriler üzerinde Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır. Örneklemin faktör analizinin uygunluğu konusunda fikir veren bir test olan KMO testi yapılmıştır. Yapılan analizde KMO değeri .73 olarak bulunmuştur. Bu değer 1'e yaklaşması, bu ölçeğin KMO değerinin faktör analizi yapmaya uygun olduğunu göstermektedir. Temel Bileşenler Analizi sonunda ölçeğin 3 faktörlü olduğu ve açıkladığı toplam varyansın 59.07 olduğu bulunmuştur. 1. faktörün açıkladığı varyansın %34.50 olması ölçeğin tek boyutluluk özelliği de gösterebileceğine işaret etmektedir.

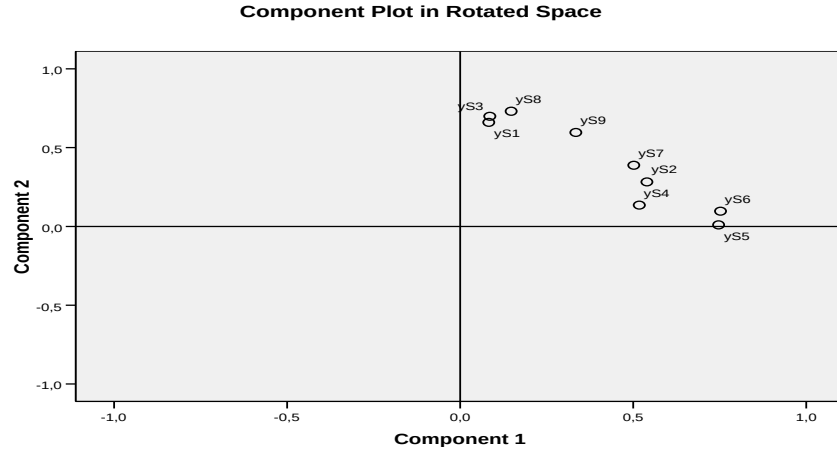
Yapılan temel bileşenler analizi sonucunda 7. madde binişik olduğu için çıkarılmış ve tekrar faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda faktörler üç grupta toplanmıştır. 1.faktör 2.,9. ve 10. sorulardan, 2. faktör 1.,3. ve 4. sorulardan, 3. faktör ise 5.,6. ve 8. sorulardan oluşmaktadır.

Öğretmen mesleki yeterlilik algısı ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .76 olarak hesaplanmıştır. Spearman Brown iki yarım test güvenirliği birinci yarım test için .61, ikinci yarım test için .67 olmak üzere toplam .76 olarak hesaplanmıştır. 63 öğretmenin uygulamasından hesaplanan test tekrar test güvenirlik katsayısı 1.faktör için .73, ikinci faktör için .65, üçüncü faktör için .67 tek faktör içinde .78 bulunmuştur (Gülebağlan,2003,s.62).

Bu çalışmada ölçeğin 9 maddelik formu kullanılmış ve 258 öğretmene uygulanmıştır. Ölçeğin puanlanması dörtlü liker tipi; 1= hiç doğru değil, 2= biraz doğru, 3= kısmen doğru, 4= tamamen doğru şeklinde yapılmıştır. Ölçekte ters soru bulunmamaktadır. Ölçeğe faktör analizi yapılmış ve analiz sonucunda iki faktör olduğu ortaya çıkmıştır. Faktör 1; 2-4-5-6-7 ve 8 nolu sorulardan oluşmakta, faktör 2 ise; 1-3 ve 9 numaralı sorulardan oluşmaktadır.



Şekil 1: Yamaç Eğim Grafiği



Şekil 2: Yeterlilik Soruları Faktör Dağılımı Grafiği

Şekil 1 ve Şekil 2 de görüldüğü gibi faktör yükleri birbirine çok yakındır. Bu nedenle ölçek tek bir boyut altında toplanmıştır.

3.4.VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulanması için valilik onayı alınmıştır (Ek: 5). Milli Eğitim Müdürlüğünden İstanbul ilindeki, Kadıköy, Maltepe, Ümraniye, Üsküdar, Beşiktaş, Şişli, Gaziosmanpaşa ve Küçükçekmece ilçelerinde bulunan anasınıfları, özel anaokulları ve bağımsız anaokullarının listesi alınarak bu okullar ile iletişime geçilmiştir.

Ulaşım kolaylığı olan okullara araştırmacı tarafından gidilmiştir. Çalışma öncesinde idareci ve öğretmenlere veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiştir. Ölçekler öğretmenlerin ve kendisi tarafından bireysel uygulama yoluyla doldurulmuştur. Bazı okullarda koşulların uygun olmaması nedeni ile anket ve ölçekler öğretmen ve yönetici tarafından hemen doldurulamamıştır. Böyle durumlarda da anket ve ölçekler öğretmene bırakılarak müsait bir zamanda doldurması rica edilmiştir. Ertesi gün araştırmacı tarafından okula gidilerek anket ve ölçekler teslim alınmıştır.

Ulaşımı zor olan ilçelerdeki okullara Milli Eğitim aracılığı ile anket ve ölçekler gönderilerek burada görev yapan öğretmenler tarafından doldurulması ve bir hafta içinde toplanması sağlanmıştır.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma sonucunda elde edilen veri ve bilgiler amaçlarımız doğrultusunda SPSS 15.0 (Statistical Package for the Social Sciences) programı yardımıyla değerlendirilmiştir.

Araştırmada kişisel bilgiler ile ilgili verilerin analizinde frekans ve yüzde dağılımları yapılmıştır. Daha sonra ölçeklerin ve alt boyutlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

Araştırmada iş doyumu, tükenmişlik ve mesleki yeterlilik algısı ölçeklerinin puan ortalamalarının belirlenen değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis analizleri ile kontrol edilmiş, varyans analizinde anlamlı çıkan sonuçlar için ortalamalar arasındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Scheffe ve LSD testi, Kruskal Wallis analizinde çıkan farklılıkları belirlemek içinde Mann Whitney-U testleri kullanılmıştır.

İş doyumu, tükenmişlik ve mesleki yeterlilik algısı ölçeklerinin puanları arasındaki ilişkinin analizi ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon ve Pearson Ki-Kare analizlerinden yararlanılarak hesaplanmıştır.

Elde edilen sonuçlar, tablolastırılarak bulgular bölümünde yorumlanmıştır. Araştırmada tüm bulgular $p = 0.05$ anlamlılık düzeyinde ve çift yönlü olarak sınıanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın amacına yönelik olarak elde edilen bulguların yer aldığı bu bölümde, ilk olarak kişisel bilgi formuyla toplanan öğretmenlerin demografik özellikleri ile ilgili veriler tablolatırılmıştır.

4.1. ÖRNEKLEM GRUBUNUN ÇEŞİTLİ DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER AÇISINDAN FREKANS VE YÜZDE DAĞILIMLARINA İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 4.1. Örneklem Grubunun Yaş Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
18-25	108	41,9	41,9	41,9
26-30	78	30,2	30,2	72,1
31 ve üzeri	72	27,9	27,9	100,0
Toplam	258	100,0	100,0	

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin 108’i (%41,9) 18-25 yaş; 78’i (%30,2) 26-30 yaş; 72’si (%27,9) 31 ve üzeri yaş grubunda bulunmaktadır.

Tablo 4.2. Örneklem Grubunun Okul Türü Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Anasınıfı	81	31,4	31,4	31,4
Bağımsız anaokulu	87	33,7	33,7	65,1
Özel anaokulu	90	34,9	34,9	100,0
Toplam	258	100,0	100,0	

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin 81’i (%31,4) anasınıfı; 87’si (%33,7) bağımsız anaokulu; 90’ı (%34,9) özel anaokulu grubunda bulunmaktadır.

Tablo 4.3. Örneklem Grubunun Eğitim Verilen Yaş Grubu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
3-4 yaş	32	12,4	12,4	12,4
4-5 yaş	45	17,4	17,4	29,8
5-6 yaş	181	70,2	70,2	100,0
Toplam	258	100,0	100,0	

Tablo 4.3’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin 32’si (%12,4) 3-4 yaş; 45’i (%17,4) 4-5 yaş; 181’i (%70,2) 5-6 yaş grubunda bulunmaktadır.

Tablo 4.4. Örneklem Grubunun Eğitim Düzeyi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Meslek lisesi	57	22,1	22,1	22,1
Ön lisans	32	12,4	12,4	34,5
Lisans	163	63,2	63,2	97,7
Lisansüstü	6	2,3	2,3	100,0
Toplam	258	100,0	100,0	

Tablo 4.4’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin 57’si (%22,1) meslek lisesi; 32’si (%12,4) ön lisans; 163’ü (%63,2) lisans; 6’sı (%2,3) lisansüstü grubunda bulunmaktadır.

Tablo 4.5. Örneklem Grubunun Mesleki Kıdem Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
1 yıl ve daha az	35	13,6	13,6	13,6
2-5 yıl	100	38,8	38,8	52,3
6-10 yıl	70	27,1	27,1	79,5
11 yıl ve üzeri	53	20,5	20,5	100,0
Toplam	258	100,0	100,0	

Tablo 4.5’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin 35’i (%13,6) 1 yıl ve daha az; 100’ü (%38,8) 2-5 yıl; 70’i (%27,1) 6-10 yıl; 53’ü (%20,5) 11 yıl ve üzeri grubunda bulunmaktadır.

Tablo 4.6. Örneklem Grubunun Algılanan Gelir Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Düşük	98	38,0	38,0	38,0
Orta	150	58,1	58,1	96,1
Yüksek	10	3,9	3,9	100,0
Toplam	258	100,0	100,0	

Tablo 4.6’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin 98’i (%38) düşük; 150’si (%58,1) orta; 10’u (%3,9) yüksek gelir grubunda bulunmaktadır.

Tablo 4.7. Örneklem Grubunun Okulundaki Öğretmen Sayısı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
1-5	114	44,2	44,2	44,2
6-10	59	22,9	22,9	67,1
11 ve üzeri	85	32,9	32,9	100,0
Toplam	258	100,0	100,0	

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin 114’ü (%44,2) 1-5; 59’u (%22,9) 6-10 yıl; 85’i (%32,9) 11 ve üzeri grubunda bulunmaktadır.

Tablo 4.8. Örneklem Grubunun Sınıfındaki Öğrenci Sayısı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
10-15	82	31,8	31,8	31,8
16-20	95	36,8	36,8	68,6
21 ve üzeri	81	31,4	31,4	100,0
Toplam	258	100,0	100,0	

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin 82’si (%31,8) 10-15; 95’i (%36,8) 16-20; 81’i (%31,4) 21 ve üzeri grubunda bulunmaktadır.

Tablo 4.9. Örneklem Grubunun Okuldaki Branş Dersi Sayısı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Yok	76	29,5	29,5	29,5
1 ve 2	64	24,8	24,8	54,3
3 ve 4	48	18,6	18,6	72,9
5 ve daha fazla	70	27,1	27,1	100,0
Toplam	258	100,0	100,0	

Tablo 4.9’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin 76’sı (%29,5) yok; 64’ü (%24,8) 1 ve 2; 48’i (%18,6) 3 ve 4; 70’i (%27,1) 5 ve daha fazla branş dersi sayısı grubunda bulunmaktadır.

4.2. ÖRNEKLEM GRUBUNUN GENEL İŞ DOYUMUNA YÖNELİK BULGULAR

Bu bölümde örneklem grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin genel iş doyumlarının ve iş doyumunu alt ölçeklerinin (İçsel Doyum, Dışsal Doyum) demografik özelliklere bağlı olarak farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Tablo 4.10. Genel İş Doyumuna İlişkin Bulgular

	N	%
Genel İş Doyumu	Normal	70
	Yüksek	188
	Toplam	258
		100,0

Tablo 4.10’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin 70’i (%27,1) normal veya orta düzeyde iş doyumuna sahip; 188’i (%72,9) yüksek düzeyde iş doyumuna sahip grupta bulunmaktadır. Araştırma kapsamında düşük iş doyumuna sahip öğretmen bulunmamaktadır.

4.2.1. Örneklem Grubunun Genel İş Doyumunun Demografik Özelliklere Göre Değişimine İlişkin Bulgular

Tablo 4.11. Genel İş Doyumu Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Genel İş Doyumu	18-25	108	81,68	11,86	G.Arası	304	2	152		
	26-30	78	79,09	11,26	G.İçi	33318	255	131		
	31 ve üzeri	72	80,74	10,94	Toplam	33622	257		1,16	0,314
	Toplam	258	80,63	11,44						

Tablo 4.11’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin genel iş doyumunu puan ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($F=1,16$; $p > ,05$).

Tablo 4.12. Genel İş Doyumu Ölçeği Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
İş Doyumu	Meslek lisesi	57	139,68			
	Ön lisans	32	163,52			
	Lisans	163	121,10	12,464	3	,006
	Lisansüstü	6	79,67			

Tablo 4.12.’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin genel iş doyumunu puan ortalamalarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H- Testi sonuçlarına göre grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=12,464$; $p<,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney - U testi uygulanmıştır.

Tablo 4.13. Genel İş Doyumu Ölçeği Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	Meslek lisesi	Ön lisans	Lisans	Yüksek L.
Meslek lisesi	S.O.= 139,68			
Ön lisans		S.O.= 163,52		
Lisans			S.O.= 121,10	
Yüksek lisans				S.O.= 79,67

Tablo 4.13’de görüldüğü üzere Kruskal Wallis-H sonrası tespit edilen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda meslek lisesi mezunları ile ön lisans mezunları arasında ($z=-1,652$; $p > .05$), meslek lisesi mezunları ile lisans mezunları arasında ($z=-1,652$; $p > .05$) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Meslek lisesi mezunları ile lisansüstü mezunları arasında meslek lisesi mezunları lehine ($z=-2,121$; $p < .05$), ön lisans mezunları ile lisans mezunları arasında ön lisans mezunları lehine ($z=-2,885$; $p < .05$), ön lisans mezunları ile lisansüstü mezunları arasında ön lisans mezunları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($z = -2,164$; $p < .05$). Lisans mezunları ile lisansüstü mezunları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($z=-1,313$; $p > .05$)

Tablo 4.14 Genel İş Doyumu Ölçeği Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
İş doyumu	Düşük	98	116,43	4,890	2	0,087
	Orta	150	137,79			
	Yüksek	10	133,20			
	Toplam	258				

Tablo 4.14.’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin genel iş doyum puanı ortalamalarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H- Testi

sonuçlarına göre grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=4,89$; $p>,05$).

Tablo 4.15. Genel İş Doyumu Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

$f, \bar{x}$ ve ss		Değerleri			ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Genel İş Doyumu	1 yıl ve daha az	35	80,26	11,49	G.Arası	82	3	27		
	2-5 yıl	100	80,68	12,45	G.İçi	33540	254	132		
	6-10 yıl	70	80,01	10,70	Toplam	33622	257			
	11 yıl ve üzeri	53	81,60	10,57					0,21	0,892
	Toplam	258	80,63	11,44						

Tablo 4.15’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin genel iş doyumu puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($F=0,21$; $p>,05$).

Tablo 4.16. Genel İş Doyumu Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

$f, \bar{x}$ ve ss		Değerleri			ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Genel İş Doyumu	Anasınıfı	81	79,50	11,92	G.Arası	1337	2	668		
	Bağımsız A.O.	87	83,78	10,78	G.İçi	32284	255	126		
	Özel anaokulu	90	78,60	11,07	Toplam	33622	257		5,28	0,006
	Toplam	258	80,63	11,43						

Tablo 4.16’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin genel iş doyumu puan ortalamalarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. ($F=5,28$; $p<,05$). Bunun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlerine geçilmiştir. Hangi post-hoc tekniğinin

kullanılacağına karar vermek amacıyla öncelikle varyansların homojenliği Levene Testiyle denetlenmiştir. Varyanslar homojen bulunmuştur ($L=0,466$; $p> ,05$). Bu nedenle varyanslar homojen olduğundan yaygınlıkla kullanılan Scheffe tekniği tercih edilmiş ve uygulanmıştır. Ancak Scheffe tekniğinde anlamlılık bulunamamış bunun üzerinde LSD tekniği uygulanmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.17. Genel İş Doyumu Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Anova Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

(I) Okul Türü	(J) Okul Türü	(I-J)	sh	p
Anasınıfı	Bağımsız anaokulu	-4,27	1,73	0,015
	Özel anaokulu	0,90	1,72	0,599
Bağımsız anaokulu	Anasınıfı	4,27	1,73	0,015
	Özel anaokulu	5,18	1,69	0,002
Özel anaokulu	Anasınıfı	-0,90	1,72	0,599
	Bağımsız anaokulu	-5,18	1,69	0,002

Tablo 4.17’de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan gözlemlerin genel iş doyumu puanı ortalamalarının hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan post-hoc LSD testi sonucunda anasınıfı ile bağımsız anaokulu arasında bağımsız anaokulu lehine $p < 0,05$ düzeyinde, bağımsız anaokulu ile özel anaokulu arasında yine bağımsız anaokulu lehine istatistiksel olarak $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Yani bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin hem anasınıfında hem de özel okulda çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer alt gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.18. Genel İş Doyumu Ölçeği Puanlarının Okulundaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)Sonuçları

<i>f , $\bar{x}$ ve ss</i>		Değerleri			ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Genel İş Doyumu	1-5	114	81,19	11,14	G.Arası	97	2	48		
	6-10	59	80,76	13,81	G.İçi	33524	255	131		
	11 ve üzeri	85	79,78	10,00	Toplam	33622	257		0,37	0,691
	Toplam	258	80,63	11,43						

Tablo 4.18’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin genel iş doyumu puan ortalamalarının okulundaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($F=0,37$; $p> ,05$).

Tablo 4.19. Genel İş Doyumu Ölçeği Puanlarının Eğitim Verilen Yaş Grubu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)Sonuçları

<i>f , $\bar{x}$ ve ss</i>		Değerleri			ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Genel İş Doyumu	3-4 yas	32	81,44	11,22	G.Arası	31	2	16		
	4-5 yas	45	80,16	12,85	G.İçi	33591	255	132		
	5-6 yas	181	80,61	11,16	Toplam	33622	257		0,12	0,889
	Toplam	258	80,63	11,44						

Tablo 4.19’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin genel iş doyumu puan ortalamalarının eğitim verilen yaş grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($F=0,12$; $p> ,05$).

Tablo 4.20. Genel İş Doyumu Ölçeği Puanlarının Okuldaki Branş Dersi Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)Sonuçları

<i>f , $\bar{x}$ ve ss</i>		Değerleri			ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Genel İş Doyumu	Yok	76	80,66	12,39	G.Arası	654	3	218		
	1 ve 2	64	80,91	10,71	G.İçi	32968	254	130		
	3 ve 4	48	83,29	10,55	Toplam	33622	257			
	5 ve daha fazla	70	78,53	11,41					1,68	0,172
	Toplam	258	80,63	11,44						

Tablo 4.20’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin genel iş doyumu puan ortalamalarının okuldaki branş dersi sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($F=1,68$; $p> ,05$).

Tablo 4.21. Genel İş Doyumu Ölçeği Puanlarının Sınıfındaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)Sonuçları

<i>f , $\bar{x}$ ve ss</i>		Değerleri			ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Genel İş Doyumu	10-15	82	83,09	11,07	G.Arası	727	2	364		
	16-20	95	79,62	12,40	G.İçi	32895	255	129		
	21 ve üzeri	81	79,33	10,32	Toplam	33622	257		2,82	0,062
	Toplam	258	80,63	11,44						

Tablo 4.21’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin genel iş doyumu puanları ortalamalarının sınıfındaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($F=2,82$; $p> ,05$).

4.2.2. Örneklem Grubunun İçsel Doyumunun Demografik Özelliklere Göre Değişimine İlişkin Bulgular

Bu bölümde örneklem grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin içsel iş doyumlarının demografik özelliklere bağlı olarak farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Tablo 4.22. İçsel Doyum Alt Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i>		Değerleri			ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İçsel Doyum	18-25	108	50,67	6,78	G.Arası	114	2	57	1,29	0,276
	26-30	78	49,09	6,67	G.İçi	11290	255	44		
	31 ve üzeri	72	50,19	6,44	Toplam	11404	257			
	Toplam	258	50,06	6,66						

Tablo 4.22’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin içsel doyum alt ölçeği puan ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($F=1,29$; $p > ,05$).

Tablo 4.23. İçsel Doyum Alt Ölçeği Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
İçsel Doyum	Meslek lisesi	57	137,39	13,163	3	,004
	Ön lisans	32	168,73			
	Lisans	163	120,23			
	Lisansüstü	6	97,08			

Tablo 4.23.’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin içsel doyum alt ölçeği puan ortalamalarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis - H

Testi sonuçlarına göre grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 = 13,163$; $p < ,05$).

Tablo 4.24. İçsel Doyum Alt Ölçeği Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney - U Testi Sonuçları

Gruplar	Meslek Lisesi	Ön lisans	Lisans	Lisansüstü
Meslek Lisesi	S.O.= 137,39			
Ön lisans		S.O.=168,73		
Lisans			S.O.=120,23	
Lisansüstü				S.O.=97,8

Tablo 4.24’de görüldüğü üzere Kruskal Wallis-H testi sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda meslek lisesi mezunları ile ön lisans mezunları arasında ön lisans mezunları lehine ($z = -2,199$; $p < ,05$), ön lisans mezunları ile lisans mezunları arasında ön lisans mezunları lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($z = -3,264$; $p < ,05$). Diğer alt boyutlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 4.25. İçsel Doyum Alt Ölçeği Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
İçsel doyum	Düşük	98	122,26	1,815	2	,404
	Orta	150	134,80			
	Yüksek	10	121,00			
	Toplam	258				

Tablo 4.25’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin içsel doyum alt ölçeği puan ortalamalarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2 = 1,815$; $p > ,05$).

Tablo 4.26. İçsel Doyum Alt Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i>		Değerleri			ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İçsel Doyum	1 yıl ve daha az	35	50,00	7,15	G.Arası	25	3	8		
	2-5 yıl	100	49,93	7,15	G.İçi	11379	254	45		
	6-10 yıl	70	49,81	6,02	Toplam	11404	257		0,19	0,905
	11 yıl ve üzeri	53	50,66	6,32						
	Toplam	258	50,06	6,66						

Tablo 4.26’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin içsel doyum alt ölçeği puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($F=0,19$; $p> ,05$).

Tablo 4.27. İçsel Doyum Alt Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i>		Değerleri			ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İçsel Doyum	Anasınıfı	81	50,02	7,26	G.Arası	323	2	161		
	Bağımsız A.O.	87	51,44	6,34	G.İçi	11080	255	43	3,72	0,025
	Özel anaokulu	90	48,74	6,16	Toplam	11404	257			
	Toplam	258	50,05	6,66						

Tablo 4.27’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin içsel doyum alt ölçeği puan ortalamalarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. ($F=3,72$; $p< ,05$). Bunun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlere geçilmiştir. Hangi post-hoc tekniğinin kullanılacağına karar vermek amacıyla öncelikle varyansların homojenliği Levene

Testiyle denetlenmiştir. Varyanslar homojen bulunmuştur ($L=2,598$; $p> ,05$). Bu nedenle varyanslar homojen olduğundan yaygınlıkla kullanılan Scheffe tekniği tercih edilmiş ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.28. İçsel Doyum Alt Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Anova Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

(I) Okul Türü	(J) Okul Türü	(I-J)	sh	p
	Bağımsız anaokulu	-1,42	1,01	0,377
Anasınıfı	Özel anaokulu	1,28	1,00	0,449
Bağımsız anaokulu	Anasınıfı	1,42	1,01	0,377
	Özel anaokulu	2,70	0,99	0,026
	Anasınıfı	-1,28	1,01	0,449
Özel anaokulu	Bağımsız anaokulu	-2,70	0,99	0,026

Tablo 4.28’de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan gözlemlerin içsel doyum alt ölçeği puan ortalamalarının hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan post-hoc Scheffe testi sonucunda bağımsız anaokulu ile özel anaokulu arasında bağımsız anaokulu lehine istatistiksel olarak $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Yani bağımsız anaokulunda görev yapan öğretmenlerin içsel doyum düzeylerinin özel anaokulunda görev yapan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer alt gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.29. İçsel Doyum Alt Ölçeği Puanlarının Okulundaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss		Değerleri			ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
İçsel Doyum	1-5	114	50,70	6,70	G.Arası	141	2	7069		
	6-10	59	50,30	7,71	G.İçi	11262	255	44	1,605	0,203
	11 ve üzeri	85	49,02	5,70	Toplam	11404	257			
	Toplam	258	50,05	6,66						

Tablo 4.29’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin içsel doyum alt ölçeği puan ortalamalarının okulundaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($F=1,60$; $p>,05$).

Tablo 4.30. İçsel Doyum Alt Ölçeği Puanlarının Eğitim Verilen Yaş Grubu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss		Değerleri			ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
İçsel Doyum	3-4 yas	32	50,69	6,28	G.Arası	17	2	8	0,19	0,831
	4-5 yas	45	49,78	6,91	G.İçi	11388	255	45		
	5-6 yas	181	50,02	6,69	Toplam	11404	257			
	Toplam	258	50,06	6,66						

Tablo 4.30’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin içsel doyum alt ölçeği puan ortalamalarının eğitim verilen yaş grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($F=0,19$; $p>,05$).

Tablo 4.31. İçsel Doyum Alt Ölçeği Puanlarının Okuldaki Branş Dersi Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss		Değerleri			ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
İçsel Doyum	Yok	76	50,64	7,13	G.Arası	316	3	105	2,41	0,067
	1 ve 2	64	49,89	6,77	G.İçi	11088	254	44		
	3 ve 4	48	51,63	5,57	Toplam	11404	257			
	5 ve daha fazla	70	48,50	6,51						
	Toplam	258	50,06	6,66						

Tablo 4.31’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin içsel doyum alt ölçeği puan ortalamalarının okuldaki branş dersi sayısı değişkenine göre anlamlı

bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($F=2,41$; $p> ,05$).

Tablo 4.32. İçsel Doyum Alt Ölçeği Puanlarının Sınıfındaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss		Değerleri			ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
İçsel Doyum	10-15	82	51,73	6,43	G.Arası	337	2	168	3,88	0,022
	16-20	95	49,32	7,17	G.İçi	11067	255	43		
	21 ve üzeri	81	49,23	6,00	Toplam	11404	257			
	Toplam	258	50,06	6,66						

Tablo 4.32’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin içsel doyum alt ölçeği puan ortalamalarının sınıfındaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. ($F=3,88$; $p< ,05$). Bunun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlere geçilmiştir. Hangi post-hoc tekniğinin kullanılacağına karar vermek amacıyla öncelikle varyansların homojenliği Levene Testiyle denetlenmiştir. Varyanslar homojen bulunmuştur ($L=0,740$; $p> ,05$). Bu nedenle varyanslar homojen olduğundan yaygınlıkla kullanılan Scheffe tekniği tercih edilmiş ve uygulanmıştır. Ancak Scheffe tekniğinde anlamlılık bulunamamış bunun üzerinde LSD tekniği uygulanmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.33. İçsel Doyum Alt Ölçeği Puanlarının Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Anova Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

(I) Öğrenci Sayısı	(J) Öğrenci Sayısı	(I-J)	sh	p
10-15	16-20	2,41	0,99	0,016
	21 ve üzeri	2,49	1,03	0,016
16-20	10-15	-2,41	0,99	0,016
	21 ve üzeri	0,08	1,00	0,935
21 ve üzeri	10-15	-2,49	1,03	0,16
	16-20	-0,08	1,00	0,935

Tablo 4.33’de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan gözlemlerin içsel doyum alt ölçeği puan ortalamalarının hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan post-hoc LSD testi sonucunda 10-15 öğrenci sayısı ile 16-20 ve 21 ve üzeri öğrenci sayısı arasında 0,016 anlamlılık düzeyinde 10-15 grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Diğer alt gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

4.2.3.Örneklem Grubunun Dışsal Doyumunun Demografik Özelliklere Göre Değişimine İlişkin Bulgular

Bu bölümde örneklem grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyumlarının demografik özelliklere bağlı olarak farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Tablo 4.34. Dışsal Doyum Alt Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f , $\bar{x}$ ve ss</i>		Değerleri				ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Dışsal Doyum	18-25	108	31,01	5,68	G.Arası	46	2	23	0,74	0,480
	26-30	78	30,00	5,54	G.İçi	8003	255	31		
	31 ve üzeri	72	30,54	5,56	Toplam	8049	257			
	Toplam	258	30,57	5,60						

Tablo 4.34’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin dışsal doyum alt ölçeği puan ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($F=0,74$; $p > ,05$).

Tablo 4.35. Dışsal Doyum Alt Ölçeği Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Dışsal Doyum	Meslek lisesi	57	140,55	7,808	3	,050
	Ön lisans	32	150,25			
	Lisans	163	123,50			
	Lisansüstü	6	76,75			

Tablo 4.35.’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin dışsal doyum alt ölçeği puan ortalamalarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis - H Testi sonuçlarına göre grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=7,808$; $p=,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney - U testi uygulanmıştır.

Tablo 4.36. Dışsal Doyum Ölçeği Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney - U Testi Sonuçları

Gruplar	Meslek Lisesi	Ön lisans	Lisans	Lisansüstü
Meslek Lisesi	S.O.= 140,55			
Ön lisans		S.O.=150,25		
Lisans			S.O.=123,50	
Lisansüstü				S.O.=76,55

Tablo 4.36’de görüldüğü üzere Kruskal Wallis-H testi sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği

bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda meslek lisesi mezunu ile lisansüstü mezunu arasında meslek lisesi mezunu lehine ($z=-2,152$; $p<.05$), ön lisans mezunu ile lisansüstü mezunu arasında ön lisans mezunu lehine anlamlı fark bulunmuştur ($z = -2,006$; $p<.05$). Ancak meslek lisesi mezunları ile ön lisans mezunları arasında ($z = -,566$; $p>.05$), meslek lisesi mezunları ile lisans mezunları arasında ($z= -1,543$; $p>.05$), ön lisans mezunları ile lisans mezunları arasında ($z=-1,881$; $p>.05$) ve lisans mezunları ile lisansüstü mezunları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($z=-1,490$; $p>.05$).

Tablo 4.37. Dışsal Doyum Alt Ölçeği Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Dışsal doyumu	Düşük	98	111,17	9,694	2	,008
	Orta	150	140,21			
	Yüksek	10	148,55			
	Toplam	258				

Tablo 4.37’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin dışsal doyum alt ölçeği puan ortalamalarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçlarına göre grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=9,694$; $p< ,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.

Tablo 4.38. Dışsal Doyum Ölçeği Puanlarının Gelir Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	Düşük	Orta	Yüksek
Düşük	S.O.= 111,17		
Orta		S.O.= 140,21	
Yüksek			S.O.= 148,55

Tablo 4.38’de görüldüğü üzere Kruskal Wallis-H testi sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U Testi uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda düşük ve orta gelir düzeyi arasında orta gelir grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($z=-2,969$; $p<,05$). Ancak düşük ile yüksek gelir grubu arasında ($z=-1,704$; $p>,05$), ve orta ile yüksek gelir grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($z= -,215$; $p>,05$).

Tablo 4.39. Dışsal Doyum Alt Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Dışsal Doyum	1 yıl ve daha az	35	30,26	4,92	G.Arası	24	3	8		
	2-5 yıl	100	30,75	6,09	G.İçi	8025	254	32		
	6-10 yıl	70	30,20	5,37	Toplam	8049	257		0,25	0,862
	11 yıl ve üzeri	53	30,94	5,46						
	Toplam	258	30,57	5,60						

Tablo 4.39’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin dışsal doyum alt ölçeği puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($F=0,25$; $p>,05$).

Tablo 4.40. Dışsal Doyum Alt Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Dışsal Doyum	Anasınıfı	81	29,48	5,80	G.Arası	412	2	206		
	Bağımsız A.O.	87	32,33	5,06	G.İçi	7636	255	29	6,88	0,001
	Özel anaokulu	90	29,85	5,54	Toplam	8049	257			
	Toplam	258	30,57	5,59						

Tablo 4.40’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin dışsal doyum alt ölçeği puan ortalamalarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. ($F=6,88$; $p< ,05$). Bunun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlere geçilmiştir. Hangi post-hoc tekniğinin kullanılacağına karar vermek amacıyla öncelikle varyansların homojenliği Levene Testiyle denetlenmiştir. Varyanslar homojen bulunmuştur ($L=0,415$; $p> ,05$). Bu nedenle varyanslar homojen olduğundan yaygınlıkla kullanılan Scheffe tekniği tercih edilmiş ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.41. Dışsal Doyum Alt Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Anova Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

(I) Okul Türü	(J) Okul Türü	(I-J)	sh	p
Anasınıfı	Bağımsız anaokulu	-2,85	0,84	0,004
	Özel anaokulu	-0,37	0,83	0,905
Bağımsız anaokulu	Anasınıfı	2,85	0,84	0,004
	Özel anaokulu	2,47	0,82	0,012
Özel anaokulu	Anasınıfı	0,37	0,83	0,905
	Bağımsız anaokulu	-2,47	0,82	0,012

Tablo 4.41’de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan gözlemlerin dışsal doyum alt ölçeği puan ortalamalarının hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan post-hoc Scheffe testi sonucunda bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin hem özel anaokulu hem de anasınıfında çalışan öğretmenlere oranla istatistiksel olarak $p<0,05$ düzeyinde yüksek doyuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Diğer alt gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.42. Dışsal Doyum Alt Ölçeği Puanlarının Okulundaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Dışsal Doyum	1-5	113	30,43	5,50	G.Arası	4,67	2	2	0,074	0,929
	6-10	60	30,57	6,68	G.İçi	8044	255	31		
	11 ve üzeri	85	30,76	4,91	Toplam	8049	257			
	Toplam	258	30,57	5,59						

Tablo 4.42’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin dışsal doyum alt ölçeği puan ortalamalarının okulundaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($F=0,074$; $p>,05$).

Tablo 4.43. Dışsal Doyum Alt Ölçeği Puanlarının Eğitim Verilen Yaş Grubu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Dışsal Doyum	3-4 yas	32	30,75	5,44	G.Arası	3	2	1	0,04	0,957
	4-5 yas	45	30,38	6,67	G.İçi	8046	255	32		
	5-6 yas	181	30,59	5,36	Toplam	8049	257			
	Toplam	258	30,57	5,60						

Tablo 4.43’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin dışsal doyum alt ölçeği puan ortalamalarının eğitim verilen yaş grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($F=0,04$; $p>,05$).

Tablo 4.44. Dışsal Doyum Alt Ölçeği Puanlarının Okuldaki Branş Dersi Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Dışsal Doyum	Yok	76	30,01	6,13	G.Arası	115	3	38		
	1 ve 2	64	31,02	4,95	G.İçi	7935	254	31		
	3 ve 4	48	31,67	5,52	Toplam	8049	257		1,22	0,302
	5 ve daha fazla	70	30,03	5,57						
	Toplam	258	30,57	5,60						

Tablo 4.44’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin dışsal doyum alt ölçeği puan ortalamalarının okuldaki branş dersi sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($F=1,22$; $p> ,05$).

Tablo 4.45. Dışsal Doyum Alt Ölçeği Puanlarının Sınıfındaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Dışsal Doyum	10-15	82	31,35	5,49	G.Arası	75	2	37		
	16-20	95	30,31	5,99	G.İçi	7974	255	31		
	21 ve üzeri	81	30,10	5,19	Toplam	8049	257		1,20	0,303
	Toplam	258	30,57	5,60						

Tablo 4.45’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin dışsal doyum alt ölçeği puan ortalamalarının sınıfındaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($F=1,20$; $p> ,05$).

4.3.ÖRNEKLEM GRUBUNUN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERE GÖRE DEĞİŞİMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde örneklem grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişliklerinin demografik özelliklere bağlı olarak farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Tablo 4.46. Tükenmişlik Ölçeğinin Alt Gruplarına İlişkin Bulgular

		N	%
Duygusal Tükenme	Düşük	99	38,4
	Normal	124	48,1
	Yüksek	35	13,6
	Toplam	258	100,0
Duyarsızlaşma	Düşük	109	42,2
	Normal	126	48,8
	Yüksek	23	8,9
	Toplam	258	100,0
Kişisel Başarı	Düşük	5	1,9
	Normal	12	4,7
	Yüksek	241	93,4
	Toplam	258	100,0

Tablo 4.46’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin 99’u (%38,4) düşük duygusal tükenme; 124’ü (%48,1) normal duygusal tükenme; 35’i (%13,6) yüksek duygusal tükenme yaşamaktadır. Örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin 109’u (%42,2) düşük duyarsızlaşma; 23’ü (%8,9) normal duyarsızlaşma; 126’si (%48,8) yüksek duyarsızlaşma yaşamaktadır. Örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin 5’i (%1,9) düşük kişisel başarı; 12’si (%4,7) normal kişisel başarı; 241’i (%93,4) yüksek kişisel başarı yaşamaktadır.

Tablo 4.47. Tükenmişlik Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Tükenmişlik	18-25	108	43,29	10,26	G.Arası	186	2	93		
	26-30	78	44,41	10,53	G.İçi	26686	255	105		
	31 ve üzeri	72	42,18	9,85	Toplam	26872	257		0,89	0,412
	Toplam	258	43,32	10,23						

Tablo 4.47’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin tükenmişlik ölçeği puan ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,89$; $p > ,05$).

Tablo 4.48. Tükenmişlik Ölçeği Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Tükenmişlik	Meslek lisesi	57	124,73			
	Ön lisans	32	104,14	6,877	3	,076
	Lisans	163	134,48			
	Lisansüstü	6	174,83			

Tablo 4.48’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin tükenmişlik ölçeği puan ortalamalarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=6,877$; $p>,05$).

Tablo 4.49. Tükenmişlik Ölçeği Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Tükenmişlik	Düşük	98	129,12	0,023	2	0,988
	Orta	150	129,52			
	Yüksek	10	132,90			
	Toplam	258				

Tablo 4.49’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin tükenmişlik ölçeği puan ortalamalarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis - H Testi sonuçlarına göre grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=0,023$; $p>,05$).

Tablo 4.50. Tükenmişlik Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Tükenmişlik	1 yıl ve daha az	35	42,09	9,48	G.Arası	593	3	198		
	2-5 yıl	100	45,11	10,41	G.İçi	26279	254	103		
	6-10 yıl	70	42,86	10,58	Toplam	26872	257			
	11 yıl ve üzeri	53	41,36	9,57					1,91	0,129
	Toplam	258	43,32	10,23						

Tablo 4.50’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin tükenmişlik ölçeği puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($F=1,91$; $p>,05$).

Tablo 4.51. Tükenmişlik Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Tükenmişlik	Anasınıfı	81	42,87	10,995	G.Arası	32	2	16		
	Bağımsız A.O	87	43,75	9,62	G.İçi	26839	255	105		
	Özel									
	anaokulu	90	43,28	10,20	Toplam	26871	257		0,156	0,856
	Toplam	258	43,31	10,22						

Tablo 4.51’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin tükenmişlik ölçeği puan ortalamalarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,156$; $p>,05$).

Tablo 4.52. Tükenmişlik Ölçeği Puanlarının Okulundaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Tükenmişlik	1-5	114	43,55	10,49	G.Arası	11	2	5		
	6-10	59	43,08	10,36	G.İçi	26860	255	105		
	11 ve üzeri	85	43,16	9,86	Toplam	26871	257		0,55	0,947
	Toplam	258	43,31	10,22						

Tablo 4.52’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin tükenmişlik ölçeği puan ortalamalarının okulundaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,5$; $p>,05$).

Tablo 4.53. Tükenmişlik Ölçeği Puanlarının Eğitim Verilen Yaş Grubu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Tükenmişlik	3-4 yas	32	43,53	10,65	G.Arası	247	2	124		
	4-5 yas	45	45,38	10,33	G.İçi	26625	255	104		
	5-6 yas	181	42,77	10,11	Toplam	26872	257		1,18	0,308
	Toplam	258	43,32	10,23						

Tablo 4.53’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin tükenmişlik ölçeği puan ortalamalarının eğitim verilen yaş grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=1,18$; $p>,05$).

Tablo 4.54. Tükenmişlik Ölçeği Puanlarının Okuldaki Branş Dersi Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Tükenmişlik	Yok	76	43,79	11,24	G.Arası	41	3	14		
	1 ve 2	64	43,53	10,37	G.İçi	26831	254	106		
	3 ve 4	48	42,88	9,20	Toplam	26872	257			
	5 ve daha fazla	70	42,91	9,78					0,13	0,943
	Toplam	258	43,32	10,23						

Tablo 4.54’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin tükenmişlik ölçeği puan ortalamalarının okuldaki branş dersi sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,13$; $p>,05$).

Tablo 4.55. Tükenmişlik Ölçeği Puanlarının Sınıfındaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Tükenmişlik	10-15	82	41,28	9,71	G.Arası	502	2	251		
	16-20	95	44,14	11,13	G.İçi	26369	255	103		
	21 ve üzeri	81	44,42	9,42	Toplam	26872	257		2,43	0,090
	Toplam	258	43,32	10,23						

Tablo 4.55’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin tükenmişlik ölçeği puan ortalamalarının sınıfındaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=2,43$; $p>,05$).

4.3.1.Örneklem Grubunun Duygusal Tükenme Düzeyinin Demografik Özelliklere Göre Değişimine İlişkin Bulgular

Bu bölümde örneklem grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenmelerinin demografik özelliklere bağlı olarak farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Tablo 4.56. Duygusal Tükenme Alt Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Duygusal Tükenme	18-25	108	18,60	6,17	G.Arası	37	2	18		
	26-30	78	19,49	6,02	G.İçi	9502	255	37		
	31 ve üzeri	72	18,82	6,10	Toplam	9539	257		0,49	0,612
	Toplam	258	18,93	6,09						

Tablo 4.56’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin duygusal tükenme alt ölçeği puan ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık

gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,49$; $p > ,05$).

Tablo 4.57. Duygusal Tükenme Alt Ölçeği Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Duygusal Tükenme	Meslek lisesi	57	123,68	4,296	3	0,231
	Ön lisans	32	110,69			
	Lisans	163	133,94			
	Lisansüstü	6	164,58			

Tablo 4.57’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin duygusal tükenme alt ölçeği puan ortalamalarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçlarına göre grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=4,269$; $p>,05$). Anlamlı olmamakla birlikte lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin en yüksek duygusal tükenme boyutunda olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 4.58. Duygusal Tükenme Alt Ölçeği Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Duygusal Tükenme	Düşük	98	138,44	2,400	2	0,301
	Orta	150	124,55			
	Yüksek	10	116,05			
	Toplam	258				

Tablo 4.58’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin duygusal tükenme alt ölçeği puan ortalamalarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=2,4$; $p>,05$).

Tablo 4.59. Duygusal Tükenme Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Duygusal Tükenme	1 yıl ve daha az	35	17,69	5,77	G.Arası	92	3	31		
	2-5 yıl	100	19,44	6,03	G.İçi	9447	254	37		
	6-10 yıl	70	19,13	6,28	Toplam	9539	257		0,82	0,484
	11 yıl ve üzeri	53	18,53	6,19						
	Toplam	258	18,93	6,09						

Tablo 4.59’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin duygusal tükenme alt ölçeği puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($F=0,82$; $p>,05$).

Tablo 4.60. Duygusal Tükenme Alt Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Duygusal Tükenme	Anasınıfı	81	18,80	6,62	G.Arası	1,927	2	,964		
	Bağımsız A.O.	87	18,98	5,51	G.İçi	9536	255	37	0,26	0,975
	Özel anaokulu	90	18,98	6,18	Toplam	9538	257			
	Toplam	258	18,93	6,09						

Tablo 4.60’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin duygusal tükenme alt ölçeği puan ortalamalarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,26$; $p>,05$).

Tablo 4.61. Duygusal Tükenme Alt Ölçeği Puanlarının Okulundaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Duygusal Tükenme	1-5	114	18,91	6,20	G.Arası	3	2	1	0,41	0,959
	6-10	59	19,11	6,41	G.İçi	9535	255	37		
	11 ve üzeri	85	18,82	5,77	Toplam	9533	257			
	Toplam	258	18,93	6,09						

Tablo 4.61’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin duygusal tükenme alt ölçeği puan ortalamalarının okulundaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,41$; $p> ,05$).

Tablo 4.62. Duygusal Tükenme Alt Ölçeği Puanlarının Eğitim Verilen Yaş Grubu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Duygusal Tükenme	3-4 yas	32	19,16	5,84	G.Arası	45	2	23	0,61	0,545
	4-5 yas	45	19,78	6,34	G.İçi	9493	255	37		
	5-6 yas	181	18,68	6,09	Toplam	9539	257			
	Toplam	258	18,93	6,09						

Tablo 4.62’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin duygusal tükenme alt ölçeği puan ortalamalarının eğitim verilen yaş grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,61$; $p> ,05$).

Tablo 4.63. Duygusal Tükenme Alt Ölçeği Puanlarının Okuldaki Branş Dersi Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Duygusal Tükenme	Yok	76	19,21	6,62	G.Arası	21	3	7		
	1 ve 2	64	18,83	6,05	G.İçi	9518	254	37		
	3 ve 4	48	18,42	5,04	Toplam	9539	257		0,18	0,907
	5 ve daha fazla	70	19,07	6,29						
	Toplam	258	18,93	6,09						

Tablo 4.63’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin duygusal tükenme alt ölçeği puan ortalamalarının okuldaki branş dersi sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,1$; $p>,05$).

Tablo 4.64. Duygusal Tükenme Alt Ölçeği Puanlarının Sınıfındaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Duygusal Tükenme	10-15	82	17,71	5,91	G.Arası	180	2	90		
	16-20	95	19,52	6,60	G.İçi	9359	255	37		
	21 ve üzeri	81	19,48	5,52	Toplam	9539	257		2,45	0,088
	Toplam	258	18,93	6,09						

Tablo 4.64’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin duygusal tükenme alt ölçeği puan ortalamalarının sınıfındaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=2,45$; $p>,05$).

4.3.2. Örneklem Grubunun Duyarsızlaşma Düzeyinin Demografik Özelliklere Göre Değişimine İlişkin Bulgular

Bu bölümde örneklem grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşmalarının demografik özelliklere bağlı olarak farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Tablo 4.65. Duyarsızlaşma Alt Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Duyarsızlaşma	18-25	108	7,66	2,87	G.Arası	24	2	12	1,55	0,215
	26-30	78	8,12	3,10	G.İçi	1986	255	8		
	31 ve üzeri	72	7,32	2,26	Toplam	2010	257			
	Toplam	258	7,70	2,80						

Tablo 4.65’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin duyarsızlaşma alt ölçeği puan ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=1,55$; $p > ,05$).

Tablo 4.66. Duyarsızlaşma Alt Ölçeği Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Duyarsızlaşma	Meslek lisesi	57	111,27	6,849	3	0,077
	Ön lisans	32	117,28			
	Lisans	163	138,49			
	Lisansüstü	6	123,50			

Tablo 4.66’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin duyarsızlaşma alt ölçeği puan ortalamalarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H

Testi sonuçlarına göre grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=6,849$; $p>,05$).

Tablo 4.67. Duyarsızlaşma Alt Ölçeği Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Duyarsızlaşma	Düşük	98	138,44	2,400	2	0,301
	Orta	150	124,55			
	Yüksek	10	116,05			
	Toplam	258				

Tablo 4.67’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin duyarsızlaşma alt ölçeği puan ortalamalarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçlarına göre grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=2,4$; $p>,05$).

Tablo 4.68. Duyarsızlaşma Alt Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Duyarsızlaşma	1 yıl ve daha az	35	7,31	2,36	G.Arası	39	3	13	1,66	0,176
	2-5 yıl	100	8,18	3,05	G.İçi	1971	254	8		
	6-10 yıl	70	7,50	2,95	Toplam	2010	257			
	11 yıl ve üzeri	53	7,32	2,24						
	Toplam	258	7,70	2,80						

Tablo 4.68’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin duyarsızlaşma alt ölçeği puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($F=1,66$; $p>,05$).

Tablo 4.69. Duyarsızlaşma Alt Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Duyarsızlaşma	Anasınıfı	81	7,87	2,71	G.Arası	3,965	2	1,98	0,25	0,777
	Bağımsız A.O.	87	7,66	2,64	G.İçi	2006	255	7,86		
	Özel anaokulu	90	7,57	3,02	Toplam	2010	257			
	Toplam	258	7,70	2,79						

Tablo 4.69’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin duyarsızlaşma alt ölçeği puan ortalamalarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,25$; $p>,05$).

Tablo 4.70. Duyarsızlaşma Alt Ölçeği Puanlarının Okulundaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Duyarsızlaşma	1-5	114	7,91	2,76	G.Arası	16	2	8	1,024	0,361
	6-10	59	7,27	2,78	G.İçi	1994	255	7		
	11 ve üzeri	85	7,71	2,85	Toplam	2010	257			
	Toplam	258	7,70	2,79						

Tablo 4.70’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin duyarsızlaşma alt ölçeği puan ortalamalarının okulundaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=1,024$; $p>,05$).

Tablo 4.71. Duyarsızlaşma Alt Ölçeği Puanlarının Eğitim Verilen Yaş Grubu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Duyarsızlaşma	3-4 yas	32	8,16	3,49	G.Arası	19	2	10	1,22	0,298
	4-5 yas	45	8,09	3,09	G.İçi	1991	255	8		
	5-6 yas	181	7,52	2,57	Toplam	2010	257			
	Toplam	258	7,70	2,80						

Tablo 4.71’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin duyarsızlaşma alt ölçeği puan ortalamalarının eğitim verilen yaş grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=1,22$; $p>,05$).

Tablo 4.72. Duyarsızlaşma Alt Ölçeği Puanlarının Okuldaki Branş Dersi Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Duyarsızlaşma	Yok	76	8,05	2,89	G.Arası	28	3	9	1,20	0,312
	1 ve 2	64	7,91	2,71	G.İçi	1982	254	8		
	3 ve 4	48	7,54	2,93	Toplam	2010	257			
	5 ve daha fazla	70	7,24	2,67						
	Toplam	258	7,70	2,80						

Tablo 4.72’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin duyarsızlaşma alt ölçeği puan ortalamalarının okuldaki branş dersi sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=1,20$; $p>,05$).

Tablo 4.73. Duyarsızlaşma Alt Ölçeği Puanlarının Sınıfındaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Duyarsızlaşma	10-15	82	7,40	2,69	G.Arası	12	2	6	0,74	0,480
	16-20	95	7,78	3,00	G.İçi	1998	255	8		
	21 ve üzeri	81	7,91	2,66	Toplam	2010	257			
	Toplam	258	7,70	2,80						

Tablo 4.73’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin duyarsızlaşma alt ölçeği puan ortalamalarının sınıfındaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,74$; $p>,05$).

4.3.3.Örneklem Grubunun Kişisel Başarı Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Değişimine İlişkin Bulgular

Bu bölümde örneklem grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin Kişisel Başarılarının demografik özelliklere bağlı olarak farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Tablo 4.74. Kişisel Başarı Alt Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Kişisel Başarı	18-25	108	30,81	5,95	G.Arası	23	2	12	0,49	0,615
	26-30	78	31,12	4,17	G.İçi	6139	255	24		
	31 ve üzeri	72	31,54	3,78	Toplam	6162	257			
	Toplam	258	31,10	4,90						

Tablo 4.74’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin kişisel başarı alt ölçeği puan ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık

gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,49$; $p > ,05$).

Tablo 4.75. Kişisel Başarı Alt Ölçeği Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Kişisel Başarı	Meslek lisesi	57	125,11	1,582	3	0,663
	Ön lisans	32	144,53			
	Lisans	163	127,99			
	Lisansüstü	6	132,08			

Tablo 4.75’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kişisel başarı alt ölçeği puan ortalamalarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçlarına göre grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=1,582$; $p>,05$).

Tablo 4.76. Kişisel Başarı Alt Ölçeği Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Kişisel Başarı	Düşük	98	139,33	3,134	2	0,209
	Orta	150	124,41			
	Yüksek	10	109,60			
	Toplam	258				

Tablo 4.76’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kişisel başarı alt ölçeği puan ortalamalarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis - H Testi sonuçlarına göre grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=3,134$; $p>,05$).

Tablo 4.77. Kişisel Başarı Alt Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Kişisel Başarı	1 yıl ve daha az	35	30,91	6,24	G.Arası	87	3	29		
	2-5 yıl	100	30,51	5,34	G.İçi	6075	254	24		
	6-10 yıl	70	31,34	4,15	Toplam	6162	257		1,21	0,307
	11 yıl ve üzeri	53	32,04	3,78						
	Toplam	258	31,10	4,90						

Tablo 4.77’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin kişisel başarı alt ölçeği puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=1,21$; $p>,05$).

Tablo 4.78. Kişisel Başarı Alt Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Kişisel Başarı	Anasınıfı	82	31,51	4,14	G.Arası	34,60	2	17,3		
	Bağımsız A.O	86	30,81	5,60	G.İçi	5960	255	23,3		
	Özel anaokulu	90	31,01	4,84	Toplam	5995	257		0,74	0,478
	Toplam	258	31,10	4,90						

Tablo 4.78’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin kişisel başarı alt ölçeği puan ortalamalarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,74$; $p>,05$).

Tablo 4.79. Kişisel Başarı Alt Ölçeği Puanlarının Okulundaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Kişisel Başarı	1-5	114	16,72	4,82	G.Arası	0,5	2	0,2	0,11	0,989
	6-10	59	16,69	5,32	G.İçi	5995	255	23		
	11 ve üzeri	85	16,62	4,52	Toplam	5995	257			
	Toplam	258	16,68	4,83						

Tablo 4.79’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin kişisel başarı alt ölçeği puan ortalamalarının okulundaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,11$; $p>,05$).

Tablo 4.80. Kişisel Başarı Alt Ölçeği Puanlarının Eğitim Verilen Yaş Grubu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Kişisel Başarı	3-4 yaş	32	31,41	4,63	G.Arası	22	2	11	0,45	0,637
	4-5 yaş	45	30,49	6,31	G.İçi	6140	255	24		
	5-6 yaş	181	31,20	4,55	Toplam	6162	257			
	Toplam	258	31,10	4,90						

Tablo 4.80’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin kişisel başarı alt ölçeği puan ortalamalarının eğitim verilen yaş grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,4$; $p>,05$).

4.4.ÖRNEKLEM GRUBUNUN MESLEKİ YETERLİLİK ALGILARININ DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERE GÖRE DEĞİŞİMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde örneklem grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik meslek algılarının demografik özelliklere bağlı olarak farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Tablo 4.81. Mesleki Yeterlilik Algısına İlişkin Bulgular

Puan		N	%
Mesleki Yeterlilik Algısı	Düşük	49	19,0
	Normal	179	69,4
	Yüksek	30	11,6
	Toplam	258	100,0

Tablo 4.81’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin 49’u (%19,0) düşük, 179’u (%69,4) normal; 30’u (%11,6) yüksek düzeyde mesleki yeterlilik algısına sahiptir.

Tablo 4.82. Öğretmenlik Meslek Algısı Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Öğretmenlik Meslek Algısı	18-25	108	32,34	2,96	G.Arası	24	2	12		
	26-30	78	31,69	2,99	G.İçi	2274	255	9		
	31 ve üzeri	72	32,36	3,03	Toplam	2297	257		1,32	0,269
	Toplam	258	32,15	2,99						

Tablo 4.82’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin öğretmenlik meslek algısı ölçeği puan ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=1,32$; $p > ,05$).

Tablo 4.83. Öğretmenlik Meslek Algısı Ölçeği Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Öğretmenlik Meslek Algısı	Meslek lisesi	57	140,42	11,084	3	0,011
	Ön lisans	32	156,42			
	Lisans	163	118,74			
	Lisansüstü	6	174,42			

Tablo 4.83’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğretmenlik meslek algısı puan ortalamalarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçlarına göre grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 = 11,084$; $p < ,05$).

Tablo 4.84. Öğretmenlik Meslek Algısı Ölçeği Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	Meslek lisesi	Ön lisans	Lisans	Yüksek L.
Meslek lisesi	S.O.= 140,42			
Ön lisans		S.O.= 156,42		
Lisans			S.O.= 118,74	
Yüksek lisans				S.O.= 174,42

Tablo 4.84’de görüldüğü üzere Kruskal Wallis-H Testi sonrası tespit edilen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda ön lisans mezunu ile lisans mezunları arasında ön lisans mezunları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($z = -2,612$; $p < ,05$). Diğer alt boyutlar arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 4.85. Öğretmenlik Meslek Algısı Ölçeği Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Öğretmenlik Meslek Algısı	Düşük	98	129,32	,489	2	,780
	Orta	150	130,68			
	Yüksek	10	113,60			
	Toplam	258				

Tablo 4.85’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, öğretmenlik meslek algısı ölçeği puan ortalamalarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçlarına göre grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2 = ,489$; $p > ,05$).

Tablo 4.86. Öğretmenlik Meslek Algısı Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Öğretmenlik Meslek Algısı	1 yıl ve daha az	35	32,83	3,16	G.Arası	40	3	13		
	2-5 yıl	100	31,70	3,08	G.İçi	2257	254	9		
	6-10 yıl	70	32,29	2,64	Toplam	2297	257			
	11 yıl ve üzeri	53	32,38	3,09					1,52	0,211
	Toplam	258	32,15	2,99						

Tablo 4.86’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin öğretmenlik meslek algısı ölçeği puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F = 1,52$; $p > ,05$).

Tablo 4.87. Öğretmenlik Meslek Algısı Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Öğretmenlik	Anasınıfı	81	32,02	2,97	G.Arası	4	2	2		
	Bağımsız A.O	87	32,33	3,01	G.İçi	2292	255	8		
Meslek Algısı	Özel anaokulu	90	32,08	2,99	Toplam	2297	257		0,252	0,777
	Toplam	258	32,15	2,98						

Tablo 4.87’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin öğretmenlik meslek algısı ölçeği puan ortalamalarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,25$; $p>,05$).

Tablo 4.88. Öğretmenlik Meslek Algısı Ölçeği Puanlarının Okulundaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Öğretmenlik	1-5	114	31,85	3,04	G.Arası	17	2	8		
	6-10	59	32,37	2,85	G.İçi	2279	255	8		
Meslek Algısı	11 ve üzeri	85	32,38	3,01	Toplam	2297	257		0,971	0,38
	Toplam	258	32,15	2,98						

Tablo 4.88’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin öğretmenlik meslek algısı ölçeği puan ortalamalarının okulundaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,97$; $p>,05$).

Tablo 4.89. Öğretmenlik Meslek Algısı Ölçeği Puanlarının Eğitim Verilen Yaş Grubu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Öğretmenlik Meslek Algısı	3-4 yaş	32	31,66	3,10	G.Arası	14	2	7		
	4-5 yaş	45	31,91	2,95	G.İçi	2283	255	9		
	5-6 yaş	181	32,30	2,99	Toplam	2297	257		0,80	0,45
	Toplam	258	32,15	2,99						

Tablo 4.89’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin öğretmenlik meslek algısı ölçeği puan ortalamalarının eğitim verilen yaş grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,80$; $p>,05$).

Tablo 4.90. Öğretmenlik Meslek Algısı Ölçeği Puanlarının Okuldaki Branş Dersi Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Öğretmenlik Meslek Algısı	Yok	76	32,00	3,30	G.Arası	15	3	5		
	1 ve 2	64	32,13	2,94	G.İçi	2282	254	9		
	3 ve 4	48	32,65	2,54	Toplam	2297	257			
	5 ve daha fazla	70	32,00	2,99					0,56	0,641
	Toplam	258	32,15	2,99						

Tablo 4.90’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin öğretmenlik meslek algısı ölçeği puan ortalamalarının okuldaki branş dersi sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,56$; $p>,05$).

Tablo 4.91. Öğretmenlik Meslek Algısı Ölçeği Puanlarının Sınıfındaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Öğretmenlik Meslek Algısı	10-15	82	32,30	2,83	G.Arası	11	2	5		
	16-20	95	31,88	2,97	G.İçi	2286	255	9		
	21 ve üzeri	81	32,31	3,18	Toplam	2297	257		0,60	0,551
	Toplam	258	32,15	2,99						

Tablo 4.91’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin öğretmenlik meslek algısı ölçeği puan ortalamalarının sınıfındaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,60$; $p>,05$).

4.5.ÖRNEKLEM GRUBUNUN ÖLÇEKLER ARASI İLİŞKİLERİNE AİT BULGULAR

Tablo 4.92. İş Doyumu Ölçeğinden Alınan Puanlarla Tükenmişlik Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
İş Doyumu & Tükenmişlik	258	-0,546	0,000

Tablo 4.92’den anlaşılabacağı üzere, iş doyumu ölçeğinden alınan puanlarla tükenmişlik ölçeğinden alınan puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=-.546$; $p<.05$). Yani öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arttıkça tükenmişlik düzeyleri azalmaktadır.

Tablo 4.93. İş Doyumu Ölçeğinden Alınan Puanlarla Öğretmenlik Meslek Algısı Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
İş Doyumu & Öğretmenlik Meslek Algısı	258	0,468	0,000

Tablo 4.93’den anlaşılabacağı üzere, iş doyumu ölçeğinden alınan puanlarla öğretmenlik meslek algısı ölçeğinden alınan puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=.468$; $p<.05$). Yani okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri arttıkça mesleki yeterlilikleri artmakta, ya da öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri arttıkça iş doyum düzeyleri de artmaktadır.

Tablo 4.94. Tükenmişlik Ölçeğinden Alınan Puanlarla Öğretmenlik Meslek Algısı Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Tükenmişlik & Öğretmenlik Meslek Algısı	258	-0,551	0,000

Tablo 4.94’den anlaşılabacağı üzere, tükenmişlik ölçeğinden alınan puanlarla öğretmenlik meslek algısı ölçeğinden alınan puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=-.551$; $p<.05$). Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri arttıkça, mesleki yeterlilik algıları düşmekte, tükenmişlik düzeyleri düştükçe mesleki yeterlilik algıları artmaktadır.

Tablo 4.95. İş Doyumu Ölçeğinden Alınan Puanlarla Tükenmişlik Alt Ölçek Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
İş Doyumu & Duygusal Tükenme	258	-0,620	0,000
İş Doyumu & Duyarsızlaşma	258	-0,376	0,000
İş Doyumu & Kişisel Başarı	258	0,158	0,011

Tablo 4.95’den anlaşılabacağı üzere, iş doyumu ölçeğinden alınan puanlarla tükenmişlik alt ölçeklerinden alınan puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda duygusal tükenme puanları arasında istatistiksel açıdan $p < .05$ düzeyinde negatif yönde ($r = -.620$; $p < .05$), duyarsızlaşma puanları arasında istatistiksel açıdan $p < .05$ düzeyinde negatif yönde ($r = -.376$; $p < .05$) ve kişisel başarı puanları arasında istatistiksel açıdan $p < .05$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = .158$; $p < .05$).

Tablo 4.96. Öğretmenlik Meslek Algısı Ölçeğinden Alınan Puanlarla Tükenmişlik Alt Ölçek Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Öğretmenlik Meslek Algısı & Duygusal Tükenme	258	-0,529	0,000
Öğretmenlik Meslek Algısı & Duyarsızlaşma	258	-0,448	0,000
Öğretmenlik Meslek Algısı & Kişisel Başarı	258	0,247	0,000

Tablo 4.96'den anlaşılabacağı üzere, Öğretmenlik Meslek Algısı ölçeğinden alınan puanlarla tükenmişlik alt ölçeklerinden alınan puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda duygusal tükenme puanları arasında istatistiksel açıdan $p < .05$ düzeyinde negatif yönde ($r = -.529$; $p < .05$), duyarsızlaşma puanları arasında istatistiksel açıdan $p < .05$ düzeyinde negatif yönde ($r = -.448$; $p < .05$) ve kişisel başarı puanları arasında istatistiksel açıdan $p < .05$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = .247$; $p < .05$).

Tablo 4.97. Öğretmenlik Meslek Algısı Ölçeğinden Alınan Puanlarla İş Doyumu Alt Ölçek Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	N	r	p
Öğretmenlik Meslek Algısı & İçsel Doyum	258	0,473	0,000
Öğretmenlik Meslek Algısı & Dışsal Doyum	258	0,394	0,000

Tablo 4.97'den anlaşılabacağı üzere, öğretmenlik meslek algısı ölçeğinden alınan puanlarla içsel doyum ve dışsal doyum puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda içsel doyum puanları arasında istatistiksel açıdan $p < .05$ düzeyinde pozitif yönde ($r = .473$; $p < .05$) ve dışsal doyum puanları arasında da istatistiksel açıdan $p < .05$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = .394$; $p < .05$).

Tablo 4.98. Tükenmişlik Ölçeğinden Alınan Puanlarla İş Doyumu Alt Ölçek Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Tükenmişlik & İçsel Doyum	258	-0,543	0,000
Tükenmişlik & Dışsal Doyum	258	-0,469	0,000

Tablo 4.98’den anlaşılacağı üzere, tükenmişlik ölçeğinden alınan puanlarla içsel doyum ve dışsal doyum puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda içsel doyum puanları arasında istatistiksel açıdan $p < .05$ düzeyinde negatif yönde ($r = -.543$; $p < .05$) ve dışsal doyum puanları arasında da istatistiksel açıdan $p < .05$ düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = -.469$; $p < .05$).

Tablo 4.99.1 İş Doyumu Alt Ölçeklerinden Alınan Puanlarla Tükenmişlik Alt Ölçek Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
İçsel Doyum & Duygusal Tükenme	258	-0,601	0,000
İçsel Doyum & Duyarsızlaşma	258	-0,365	0,000
İçsel Doyum & Kişisel Başarı	258	0,187	0,000
Dışsal Doyum & Duygusal Tükenme	258	-0,551	0,000
Dışsal Doyum & Duyarsızlaşma	258	-0,346	0,000

Dışsal Doyum & Kişisel Başarı	258	0,099	0,112
--	-----	-------	-------

Tablo 4.99'dan anlaşılacağı üzere, içsel doyum alt ölçeğinden alınan puanlarla tükenmişlik ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda duygusal tükenme alt boyutu arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde negatif yönde ($r=-.601$; $p<.05$), duyarsızlaşma alt boyutu arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde negatif yönde ($r=-.365$; $p<.05$) ve kişisel başarı alt boyutu arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=.187$; $p<.05$).

Dışsal doyum alt ölçeğinden alınan puanlarla tükenmişlik ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda duygusal tükenme alt boyutu arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde negatif yönde ($r=-.551$; $p<.05$), duyarsızlaşma alt boyutu arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde negatif yönde ($r=-.346$; $p<.05$) anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ancak dışsal doyum ölçeğinden alınan puanlarla kişisel başarı alt boyutu arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r=.099$; $p>.05$).

Tablo 4.100. Okuldaki Öğretmen Sayısı ile Sınıfındaki Öğrenci Sayısının Karşılaştırılması

Gruplar		Sınıfındaki Öğrenci Sayısı			Toplam
		10-15	16-20	21 ve üzeri	
Okulundaki	1-5	36	39	39	114
Öğretmen	6-10	18	18	23	59
Sayısı	11 ve üzeri	28	38	19	85
Toplam		31	82	95	81

Tablo 4.100'den anlaşılacağı üzere, okulundaki öğretmen sayısı 1-5 olan ve sınıfındaki öğrenci sayısı 10-15 olan 36 öğretmen vardır. Okulundaki öğretmen sayısı 1-5 olan ve sınıfındaki öğrenci sayısı 16-20 olan 39 öğretmen vardır. Okulundaki öğretmen sayısı 1-5 olan ve sınıfındaki öğrenci sayısı 21 ve üzeri olan 39

öğretmen vardır. Okulundaki öğretmen sayısı 6-10 olan ve sınıfındaki öğrenci sayısı 10-15 olan 18 öğretmen vardır. Okulundaki öğretmen sayısı 6-10 olan ve sınıfındaki öğrenci sayısı 16-20 olan 18 öğretmen vardır. Okulundaki öğretmen sayısı 6-10 olan ve sınıfındaki öğrenci sayısı 21 ve üzeri olan 23 öğretmen vardır. Okulundaki öğretmen sayısı 11 ve üzeri olan ve sınıfındaki öğrenci sayısı 10-15 olan 28 öğretmen vardır. Okulundaki öğretmen sayısı 11 ve üzeri olan ve sınıfındaki öğrenci sayısı 16-20 olan 38 öğretmen vardır. Okulundaki öğretmen sayısı 11 ve üzeri olan ve sınıfındaki öğrenci sayısı 21 ve üzeri olan 19 öğretmen vardır.

Tablo 4.101. Okul Türü ile Eğitim Verilen Yaş Grubunun Karşılaştırılması

Gruplar		Okul Türü			Toplam
		Anasınıfı	Bağımsız anaokulu	Özel anaokulu	
Eğitim	3-4 yaş	0	11	21	32
Verilen	4-5 yaş	0	23	22	45
Yaş Grubu	5-6 yaş	81	53	47	181
Toplam		81	87	90	258

Tablo 4.101’den anlaşılabacağı üzere, eğitim verdiği yaş grubu 3-4 yaş olan ve okul türü anasınıfı olan öğretmen bulunamamıştır. Eğitim verdiği yaş grubu 3-4 yaş olan ve okul türü bağımsız anaokulu olan 11 öğretmen vardır. Eğitim verdiği yaş grubu 3-4 yaş olan ve okul türü özel anaokulu olan 21 öğretmen vardır. Eğitim verdiği yaş grubu 4-5 yaş olan ve okul türü anasınıfı olan 0 öğretmen vardır. Eğitim verdiği yaş grubu 4-5 yaş olan ve okul türü bağımsız anaokulu olan 23 öğretmen vardır. Eğitim verdiği yaş grubu 4-5 yaş olan ve okul türü özel anaokulu olan 22 öğretmen vardır. Eğitim verdiği yaş grubu 5-6 yaş olan ve okul türü anasınıfı olan 81 öğretmen vardır. Eğitim verdiği yaş grubu 5-6 yaş olan ve okul türü bağımsız anaokulu olan 53 öğretmen vardır. Eğitim verdiği yaş grubu 5-6 yaş olan ve okul türü özel anaokulu olan 47 öğretmen vardır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara göre varılan sonuçlara, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇ ve TARTIŞMA

5.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Bilgilerine Ait Bulgulara Dair Sonuçlar

Bu kısımda, araştırmaya dâhil olan okul öncesi öğretmenlerin kişisel bilgilerine dair bulgulara ait sonuçlar verilmiştir.

- 1- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunu (%41,9) 18-25 yaş grubundaki öğretmenler oluşturmaktadır.
- 2- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunu (%34,9) özel anaokulunda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.
- 3- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunu (%31,20) 5-6 yaş grubuna eğitim veren öğretmenler oluşturmaktadır.
- 4- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunu (%63,2) lisans mezunu öğretmenler oluşturmaktadır.
- 5- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin çoğunluğunu (%38,8) 2-5 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler oluşturmaktadır.
- 6- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunu (%58,1) orta düzey gelir grubuna sahip öğretmenler oluşturmaktadır.
- 7- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunu (%44,2) 1-5 arası öğretmen bulunan okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.
- 8- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunu (%36,8) sınıfında 16-20 arasında öğrenci bulunan öğretmenler oluşturmaktadır.
- 9- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunu (%29,5) okulunda branş dersi bulunmayan öğretmenler oluşturmaktadır.

5.1.2. İş Doyumu Puanlarına Ait Bulgulara Dair Sonuçlar

Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin genel iş doyum düzeylerine baktığımızda, öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin düşük olmadığını, büyük çoğunluğunun (%72,9) iş doyum düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuç Gürbüz (2008)'ün okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı araştırma sonucu ile birebir örtüşmektedir.

5.1.2.1. İş Doyumu ve Yaş Değişkenine İlişkin Sonuçlar

İş doyumunu ölçeğinden alınan puanlar farklı değişkenler çerçevesinde incelendiğinde; öğretmenlerin genel iş doyum puanlarının ve alt boyutlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan analiz sonucunda yaş değişkenine göre öğretmenlerin iş doyumları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu sonucu Akçamete ve arkadaşlarının (2001) öğretmenlerle, Balcı ve arkadaşlarının (2003) yönetici adaylarıyla, Avşaroğlu ve arkadaşlarının teknik öğretmenlerle (2005), Kurçer (2005)'in hekimlerle ve Öztürk (2006)'ün anaokulu öğretmenleriyle yaptığı araştırma sonuçları desteklemektedir. Ayrıca Hickman ve Lynn'ın, Tan ve Sarpkaya'nın, George ve arkadaşlarının (2008) araştırmalarında öğretmenlerin iş doyumunu ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Gürbüz (2008) araştırmasında en yüksek iş doyumunun 20-25 yaş grubu öğretmenlerde görüldüğünü tespit etmiştir. 31 yaş ve yukarısı bu grubu izlerken, en düşük iş tatmini 26-30 yaş grubu öğretmenlerde görülmektedir.

Araştırma sonuçlarından farklı olarak, Sargent ve Hannum (2003) tarafından ilkökul öğretmenleriyle yapılan araştırma sonuçları, genç öğretmenlerin iş doyumlarının düşük olduğunu göstermiştir. Ranz ve arkadaşları (2001) tarafından sağlık çalışanlarıyla yapılan araştırma sonuçları iş doyumunu ve yaş arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde yaş değişkeni için farklı sonuçların elde edildiği görülmektedir. Kimi araştırmalarda mesleğe yeni atılan genç yaştaki insanların meslek hayatlarında, birden beklentilerini elde edememeleri doyumsuzluk nedeni olarak ifade edilirken, yaşça ileri düzeyde olan insanların işlerine karşı tecrübelerinin

ve uyumlarının artması ile iş doyumunun yeniden yükselebileceği ifade edilmektedir. Sonuçların bu denli farklılaşmasında ölçek farklılığı, meslek grupları arasındaki görev ve sorumluluk farkları etkili olmuş olabilir. Bu araştırma kapsamındaki öğretmenlerin büyük çoğunlu 18-25 yaş arasında yani oldukça genç yaşıadılar ve genel iş doyum düzeyleri büyük çoğunluğunun oldukça yüksektir.

5.1.2.2. İş Doyumu ve Okul Türü Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre iş doyum düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan analizler sonucunda okul türüne ilişkin anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Farklılığın genel iş doyum ve dışsal doyum alt boyutu puanında; bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin anasınıfı ve özel anaokulunda çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek, içsel doyum alt boyutunda ise sadece bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin özel anaokullarında çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek doyuma sahip oldukları belirlenmiştir.

Bu sonuçlar Öztürk (2006)'ün ve Gürbüz (2008)'in araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Gürbüz (2008), anaokulunda görev yapan öğretmenler ile anasınıfında görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık saptamış; anaokulunda çalışan öğretmenlerin iş tatminlerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. George, Lauw ve Bodenhorst (2008), kırsal kesimde görev yapan lise öğretmenlerinin iş doyumunu incelemişler ve sınırlı kaynaklara sahip okullardaki öğretmenlerin iş doyumlarının düşük olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırmalardan benzer sonuçların elde edilmesinde, anasınıflarında ki fiziki koşulların, araç-gereç yetersizliğinin, kurum içindeki meslektaşlarla sağlanan yetersiz ilişkilerin ve kendini geliştirme olanağının olmamasının, özel okullarda ise yapılan çalışmaların, harcanan emeklerin karşılığının alınamamasının etkisinin olduğu düşünülebilir. Anasınıfları ilköğretim okulları içinde ufak bir birim olarak kabul edilirken, bağımsız anaokulları ise tamamen kendilerine ait bir kimliğe sahiptirler. Bu nedenle bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri daha yüksektir diyebiliriz.

5.1.2.3. İş Doyumu ve Mezun Olunan Okul Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin mezun oldukları eğitim düzeyi değişkenine bakıldığında genel iş doyumu puanlarında ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerinden, meslek lisesi mezunlarının da lisansüstü mezunlarından daha yüksek iş doyumuna sahip oldukları, içsel doyum boyutunda ön lisans mezunu öğretmenlerin meslek lisesi ve lisansüstü mezunlarından, dışsal doyum boyutunda ise meslek lisesi mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunlarından, ön lisans mezunu öğretmenlerin ise lisans ve lisansüstü mezunlarından daha yüksek iş doyumuna sahip oldukları bulunmuştur. Bu sonucun aksine Gürbüz (2008) okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı çalışmada mezun olunan okul değişkeninin iş doyum düzeyi için anlamlı bir farklılık yaratmadığını ortaya koymuştur. Ekinci'nin (2006) ve Dilsiz'in (2006) araştırması da bu sonuçla paralellik göstermektedir. Ancak farklı bir araştırma olarak; Gündüz (2006) çalışmada ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin iş doyumunu incelemiş ve eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere oranla daha yüksek doyuma sahip olduğunu bulmuştur.

Farklılaşmada; ölçek farklılığı, meslek grupları arasındaki görev ve sorumluluk farklılıkları, eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenlerin mesleki beklentilerinin daha yüksek olması gibi nedenler etken olmuş olabilir.

5.1.2.4. İş Doyumu ve Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin iş doyum puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin bulgular, mesleki kıdem değişkenine göre genel iş doyumunun ve alt boyutlarının farklılık göstermediği yönündedir. Avşaroğlu ve arkadaşlarının teknik öğretmenlerle (2005), Balcı ve arkadaşlarının (2003) yönetici adaylarıyla, Bektaş (2003)'in öğretmenlerle, Doğan (2005)'in ilköğretim okulu müdür yardımcılarıyla, Dilsiz (2006)'in ortaöğretim öğretmenleriyle, Kurçer (2005)'in hekimlerle ve Gürbüz (2008)'ün okul öncesi öğretmenleriyle George ve arkadaşlarının (2008) ortaokul öğretmenleriyle yaptıkları araştırmalarda elde ettikleri bulgular mesleki kıdem ile iş doyumunu arasında ilişkinin olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar araştırma sonucunu desteklemektedir.

Akman ve arkadaşları (2006) ğretim elemanları ile yaptıkları çalışmada 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip akademisyenlerin daha düşük kıdeme sahip olan akademisyenlerden daha yüksek iş doyumuna sahip olduklarını bulmuşlardır. Akman ve arkadaşları (2007) yaptıkları çalışmada bu sonucu tekrar doğrulamışlar ve mesleki kıdemi fazla olan akademisyenlerin içsel ve dışsal doyum düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Gündüz (2006)'da kıdem arttıkça iş doyumunun arttığını ifade etmiştir. Sargent ve Hannum (2003) ilkokul öğretmenleriyle yaptığı araştırmasında genç öğretmenlerin iş doyumunun düşük olduğunu tespit etmiştir. Sonuçlardaki bu farklılıkları örneklemelerin farklı olmasına bağlayabiliriz. Ayrıca bu araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 5 yıldan az kıdeme sahip olmaları da çıkan sonucu destekleyici niteliktedir.

5.1.2.5. İş Doyumu ve Sınıftaki ğrenci Sayısı Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin iş doyum puanlarının sınıftaki ğrenci sayısı değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin bulgular, ğrenci sayısı değişkenine göre iş doyumunun ve dışsal doyum alt boyutunun farklılık göstermediği yönündedir. Bu sonuç, ztrk (2006)'ün okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin iş doyumlarının çalıştıkları çocukların niceliksel özellikleri ile ilişkisi olmadığını ortaya koymuştur. Ancak araştırma bulguları içsel doyum alt boyutunda 10-15 öğrenciye sahip öğretmenlerin, 16-20 ve 21 ve üzeri öğrenciye sahip öğretmenlerden daha yüksek içsel doyuma sahip olduklarını göstermektedir.

Ekinci 2006'daki çalışmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin sosyal beceri düzeylerine göre öğretmenlerin iş doyumlarını incelemiş ve sınıftaki ğrenci sayısının iş doyumunu etkilediğini belirlemiştir. Sınıftaki ğrenci sayısı arttıkça öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin azaldığını tespit etmiştir. Bu sonuç araştırmada içsel doyum için elde edilen sonucu desteklemektedir.

Kalabalık sınıflarda öğretmene düşen sorumluluğun artması, öğretmenin her bir çocukla yeteri kadar ilgilenemediğini düşünmesi, kendini yetersiz hissetmesi işten soğumasına ve tatmin düzeyinin azalmasına neden olabilir.

5.1.2.6. İş Doyumu ve Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin çalıştıkları okulda bulunan öğretmen sayılarının iş doyum düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda kurumdaki öğretmen sayısının genel iş doyum ve alt boyutları üzerinde etkisinin olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç, Öztürk (2006)'ün araştırma sonucuyla birebir örtüşmektedir.

Anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin mesleklerini gerçekleştirirken okul içinde yalnız kaldıkları diğer branşlardaki öğretmenler gibi meslektaşlarıyla paylaşımlarda bulunma şanslarının olmadığı bilinmektedir. Bu durumun öğretmenlerin doyum düzeylerini etkileyeceği düşünülmüştür. Ancak özel okullarda 10-20 arasında öğretmenle çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinde bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu nedenle öğretmen sayısı değişkeninin iş doyum üzerinde etkisi olmadığı düşünülmektedir.

5.1.2.7. İş Doyumu ve Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin algıladıkları gelir düzeyi değişkeninin iş doyum düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda genel iş doyum ve içsel doyum alt boyutu üzerinde etkisinin olmadığı bulunmuştur. Ancak analizlerin sonucunda dışsal doyum alt boyutunda orta gelir düzeyinde olan öğretmenlerin düşük gelir düzeyinde olan öğretmene oranla daha yüksek doyuma sahip oldukları tespit edilmiştir.

Gürbüz (2008) araştırmasında öğretmenlerin aylık net gelir değişkenine göre iş tatminlerini incelemiş, en yüksek iş tatmininin 2000 TL ve üzeri gelire sahip olan öğretmenlerde, en düşük iş tatmininin ise, 500-999 TL arası gelire sahip olan öğretmenlerde görüldüğünü tespit etmiştir ancak sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Dilsiz (2006), ortaöğretimde çalışan öğretmenlerle yaptığı çalışmada da gelir düzeyinin iş doyumunu etkilemediğini bulmuştur.

Bozkurt (2008) araştırmasında ücret faktörünün iş doyumu üzerindeki etkisini araştırmış ve çalışanların büyük kısmının adil bir ücretlendirmeye tabi olmadıklarını düşündüğünü bulmuştur. Verilen ücretin çalışanların tatmin düzeyini etkilediğini ifade etmiştir. Şirin (2009) ücretten doyumunun yaş ile orantılı olarak arttığını ifade etmiştir. Kısaca iş doyumu konusunda yapılan araştırmalar sonucunda gelir durumunun kişilerin dışsal doyum düzeyini etkilediği tespit edilmiştir.

Ücretin kişinin ihtiyaçlarını gidermekte yeterli olup olmaması iş tatminini etkiler. Çalışan, yaptığı iş ile aldığı ücreti orantılı buluyorsa, tatmin duygusu yüksek olmaktadır. Ücret konusunda önemli bir konu da ücret adaletinin sağlanmasıdır. Çalışanlar elde ettikleri ücretleri benzer işleri yapan diğer kişilerin ücretleriyle kıyaslarlar. Bu kıyaslama sonucunun olumlu olması iş tatminini de olumlu yönde etkileyecektir. Ücretin tatmini sağlaması ve dolayısıyla iş başarısını artırması için bireyin beklentisine, performansına ve piyasa ücret sistemine dayalı olarak adil bir şekilde belirlenmesi gerekir.

5.1.2.8. İş Doyumu ve Okuldaki Branş Dersi Sayısı Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin iş doyum puanlarının branş dersi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan analiz sonucunda okuldaki branş dersi sayısının iş doyumunu ve alt boyutlarını etkilemediği görülmüştür. Okuldaki branş dersi sayısının iş doyumunda etkili olup olmadığını araştıran başka bir çalışma bulunmamaktadır.

Okul öncesi öğretmenleri diğer branşlarda çalışan öğretmenler gibi gün içerisinde dinlenmek için teneffüs ya da öğle arası gibi zaman dilimlerine sahip değildirler. Genle olarak dinlenme ihtiyaçlarını özellikle özel okullarda görev yapan öğretmenler okullardaki branş dersi saatlerinde karşılamaktadırlar. Bu nedenle branş saatlerinin öğretmenlere nefes alma fırsatı sağladığı görülmüş ve bu durumun iş doyumunu etkileyebileceği düşünülmüştür.

5.1.2.9. İş Doyumu ve Eğitim Verilen Yaş Grubu Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin iş doyum puanlarının eğitim verilen yaş grubu değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin bulgular, eğitim verilen yaş grubu değişkenine göre iş doyumunun ve alt boyutlarının farklılık göstermediği yönündedir. 3-4, 4-5 ve 5-6 yaş grubuna eğitim veren okul öncesi öğretmenlerin her yaş grubundaki çocuk için harcadığı emek birbirinden farklıdır. Çünkü her yaş döneminin ihtiyaçları birbirinden farklıdır. 3-4 yaş grubu çocuklarda bakım ön planda iken 5-6 yaş çocuklarında akademik beceriler ön plandadır. Öğretmenlerin yaş gruplarına göre harcadıkları emek ve çaba farklı olduğundan, yaş grubunun iş doyumunu etkileyebileceği düşünülmüştür.

5.1.3. Maslach Tükenmişlik Ölçeğine Ait Bulgulara Dair Sonuçlar

Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nden alınan puanlara, kişisel bilgi formundan elde edilen sonuçlar çerçevesinde baktığımızda, yaş, eğitim düzeyi, gelir durumu, mesleki kıdem, okul türü, okuldaki anaokulu öğretmeni sayısı, eğitim verilen yaş grubu, anaokulundaki branş dersi sayısı ve sınıftaki öğrenci sayısı değişkenlerine göre toplam tükenmişlik ve tükenmişliğin alt boyutları farklılaşmamaktadır.

Araştırma kapsamında tükenmişlik alt boyutlarından alınan puanlara bakıldığında örnekleme oluşturan öğretmen grubunun büyük çoğunluğunun duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında normal/ orta tükenme düzeyinde, kişisel başarı alt boyutunda ise büyük çoğunluğunun yüksek kişisel başarı düzeyinde olduğu bulunmuştur.

5.1.3.1. Tükenmişlik ve Yaş Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin yaş değişkenine bağlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Gürbüz (2008), Öztürk (2006), Yıldırım (2007) ve Tuğrul ve Çelik (2002)' de okul öncesi öğretmenleriyle yaptıkları araştırma sonunda tükenmişlik puan ortalamaları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılığa ulaşmamışlardır. Budak ve Sürgevil (2005)'in akademik personelle, Karakuş (2008)'un ilk ve ortaöğretim kademelerindeki öğretmenlerle, Kırılmaz ve

arkadaşlarının (2003) ilköğretim öğretmenleri ile yaptıkları çalışmalar sonucunda yaş değişkeni ile ilgili olarak elde edilen bulgular bizim çalışma sonuçlarımızla paralellik göstermektedir.

Özmen (2001) ve Erginsoy (2002)' da çalışmalarında, öğretmenlerin yaşlarının, duygusal tükenme, kişisel başarı ve toplam tükenmişlik puanlarını Gülebağlan (2003)' da tükenmişlik puanlarını etkilemediğini tespit etmişlerdir.

Bu sonuçların aksine Cemaloğlu ve Şahin (2007) öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarında duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutunda yaş ilerledikçe tükenmişliğin arttığını bulmuşlardır. Çimen (2007) yaş ile tükenmişlik arasında olumsuz bir ilişki olduğunu söylemiş ve 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin daha yüksek duygusal yorgunluk hissinde olduklarını tespit etmiştir. Dolunay (2002) lise öğretmenleri ile yaptığı çalışmada yaş ilerledikçe toplam tükenmişlik, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında azalma olduğunu tespit etmiştir. Schwarzer ve Hallum (2008) kişisel başarısızlık alt boyutu üzerinde yaşın etkisinin olduğunu ifade etmişler ve genç yaştaki öğretmenlerin yaşça büyük öğretmenlere oranla kendilerini daha az başarılı hissettiklerini bulmuşlardır.

Öztürk (2006) çalışmasında yaş değişkeni için duyarsızlaşma alt boyutunda 26-30 yaş arası öğretmenlerinin duyarsızlaşma puanlarının 41 ve üzeri yaştaki öğretmenlere oranla daha yüksek olduğunu bulmuştur. Çimen (2007) ilköğretim öğretmenleri ile yaptığı çalışmada 31- 40 yaş arasındaki öğretmenlerde daha fazla duygusal yorgunluğun görüldüğünü ifade etmiştir. Baysal (1995) lise öğretmenleriyle yaptığı çalışmada duygusal tükenme puanlarının 23-30 yaş aralığında yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Yaş değişkenine ait sonuçların farklılık göstermemesinde örneklemi oluşturan öğretmenlerin 18-25 yaş aralığında yoğunlaşmasının etkili olduğu düşünülebilir. Ayrıca diğer araştırmalarda kullanılan ölçeklerin ve örneklem grubunun farklılığı da göz ardı edilmemelidir.

5.1.3.2. Tükenmişlik ve Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Eğitim düzeyi değişkenine göre tükenmişlik toplam puanı ve tükenmişlik alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, Altay (2007)'in yöneticilerle, Kırılmaz ve arkadaşlarının (2003) ilköğretim öğretmenleriyle yaptığı çalışmalar sonucunda elde edilen bulgular ile örtüşmektedir.

Bu sonuca yakın olarak, Öztürk (2006) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığını, ancak; önlisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puanlarını lisans, yüksek lisans ve açık öğretim mezunu okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puanlarından daha düşük bulmuştur. Şahin Seçer ve Avşaroğlu (2002) anaokulu öğretmenleriyle yaptıkları çalışma sonucunda eğitim düzeyi arttıkça tükenmişlik puanlarının arttığını fakat bu farklılaşmanın duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında anlam ifade etmediği sonucuna ulaşmışlardır.

Peker (2002)'in anaokulu öğretmenleriyle yaptığı çalışma sonucunda, öğretmenlerin eğitim düzeylerinin artmasının yüksek tükenmişliğe neden olduğu görülmüştür. Cemaloğlu ve Şahin (2007) duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutunda mezun olunan eğitim düzeyi arttıkça tükenmişliğin azaldığını bulmuşlardır.

Araştırmalar sonucunda farklı sonuçların elde edilmesi, örneklem grubunun ve ya kullanılan ölçeklerin farklılığından kaynaklanıyor olabilir. Ancak genel olarak araştırmalar da mezun olunan okul değişkenin tükenmişliği fazla etkilemediği, bazı durumlarda yüksek eğitim düzeyindeki beklentilerin tam olarak karşılanmaması nedeniyle, ayrıca yüksek eğitim düzeyindeki öğretmenlerin işlerine hâkimiyetlerinin daha yüksek olduğu düşüncesiyle bazı farklılıklar olduğu görülmektedir.

5.1.3.3. Tükenmişlik ve Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırma da meslekteki kıdem yılı değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kırılmaz ve arkadaşları (2003) ile Aydın (2002)'in araştırmalarında elde ettikleri bulgular mesleki kıdem ile tükenmişlik arasında farklılığın olmadığı yönündedir. Bu sonuçlar

araştırma sonucumuzu desteklemektedir. Ayrıca Erginsoy (2002) ve Izgar (2000) çalışmalarında kıdem yılının duygusal tükenme ve duyarsızlaşmayı etkilemediğini tespit etmişlerdir.

Tuğrul ve Çelik (2002) anaokulu öğretmenleriyle, Girgin (1995) ilkokul öğretmenleriyle yaptıkları çalışma sonucunda kıdem yılı arttıkça kişisel başarısızlık puan ortalamalarının düştüğünü tespit etmişlerdir. Öztürk (2006) kıdem değişkenine göre, duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulamazken, duyarsızlaşma alt boyutunda artan kıdem yılı lehine negatif yönde bir farklılık tespit etmiştir. Gürbüz (2008) duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığını, ancak kişisel başarı alt boyutunda genç öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Cemaloğlu ve Şahin (2007), duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutunda, kıdem arttıkça tükenmişliğin yükseldiği sonucunu bulmuştur.

Araştırmalar sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde, sonuçlar arasında çok büyük farklılıklar olmadığı görülmektedir. Çıkan farklılıklarda farklı ölçeklerin kullanılmasının, örneklem grubunun farklı olmasının etkisinin olduğu düşünülebilir.

5.1.3.4. Tükenmişlik ve Sınıfındaki Öğrenci Sayısı Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Sınıfındaki öğrenci sayısı değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç Girgin (2005)'in ilkokul öğretmenleriyle, Öztürk (2006)'ün okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı çalışma sonuçlarıyla paraleldir. Kırılmaz ve arkadaşları (2003) ilköğretim öğretmenleriyle, Altay (2007) okul yöneticileri ile çalışmışlar ve öğrenci sayısının tükenmişliğe etkilemediğini tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar araştırma sonuçlarımızı doğrulamaktadır.

Bu sonuçların aksine; Dolunay (2002) lise öğretmenleriyle yaptığı çalışmada sınıftaki öğrenci sayısının artışının duyarsızlaşma düzeyini arttırdığını ifade etmiştir. Aydın (2002)'in okul yöneticileri ile olan çalışmasında duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı, ancak kişisel başarı alt

boyutunda anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Özcan (2008)'in çalışmasında da öğrenci sayısının tüm alt boyutları etkilediği 41 ve daha fazla öğrenciye sahip öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin daha fazla olduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçlarının farklılık göstermesi örneklemin farklılığından kaynaklanıyor olabilir. Bu çalışmada örneklemi oluşturan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayıları ağırlıklı olarak 16-20 arasında değişmektedir. Bu sayının okul öncesi eğitim içinde ideal olduğu düşünülebilir. Bu nedenle öğrenci sayısı değişkeni çalışmada bir farklılığa yol açmamıştır denilebilir.

5.1.3.5. Tükenmişlik ve Okul Türü Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Okul türüne göre okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, Öztürk (2006)'ün okul öncesi öğretmenlerini kapsayan çalışmasında elde ettiği sonuçla ve Yıldırım (2007)'in anaokulu öğretmenleriyle yaptığı araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Araştırma sonuçlarından farklı olarak; Şahin Seçer ve Avşaroğlu (2002) araştırmalarında resmi okulda çalışan anaokulu öğretmenlerinin, duygusal tükenme puan ortalamalarının özel okulda çalışan okul öncesi öğretmenlerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca Gürbüz (2008) de anaokulu öğretmenlerinin anasınıfı öğretmenlerinden daha fazla duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşadıklarını tespit etmiştir. Bu sonuçların örneklem grubundan kaynaklanıyor olabileceği gibi anasınıfında çalışan öğretmenlerin ilköğretim kurumu içinde küçük bir birim olmaları, yaptıkları işe iyi ya da kötü şeklinde en ufak bir müdahalede bulunulmaması da etkili olabilir.

5.1.3.6. Tükenmişlik ve Eğitim Verilen Yaş Grubu Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Eğitim verilen yaş grubu değişkeni için okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Yapılan diğer araştırmalara bakıldığında sadece Öztürk (2006)'ün araştırmasında eğitim verilen yaş grubu değişkenini incelediği görülmektedir. Araştırma sonuçlarımız Öztürk (2006)'ün elde ettiği sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Her yaş grubunun farklı özelliklere sahip olmasının öğretmenlerin tükenmişliklerini etkileyebileceği düşünülmüştür. Yaş grubunun küçük olmasının öğretmene artı sorumluluklar getirmesinden, üniversitelerde verilen eğitimin daha çok 5-6 yaş grubuna yönelik olmasından ve 3-4 yaş grubuyla karşılaşan bir öğretmenin bu gruba eğitim verecek yeterlilikte olduğunu hissetmemesinden kaynaklanabilecek tükenmişliklerin olabileceği düşünülmüştür.

5.1.3.7. Tükenmişlik ve Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Okuldaki öğretmen sayısı değişkeni için okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Altay (2007) ve Aydın (2002)'in yöneticiler ile yaptıkları çalışmada öğretmen sayısının tükenmişliğin alt boyutları olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı düzeylerini etkilemediğini tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar araştırma sonucunu desteklemektedir.

Araştırma sonuçlarımızın aksine; Öztürk (2006) okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı araştırmasında, okuldaki öğretmen sayısının tükenmişlik düzeylerini etkilediğini bulmuştur. Öztürk (2006)'ün sonuçlarına göre, 1 - 10, 16 - 20, 21 - 30 ve 31'den daha fazla öğretmeni olan kurumlarda çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığı ancak, 11 - 15 arasında öğretmeni olan okullarda çalışan öğretmenlerin kişisel başarı düzeylerinin 1 - 10 ve 31'den daha fazla öğretmeni olan kurumlardaki öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu, duyarsızlaşma düzeylerinin 1 - 10, 21 - 30 ve 31'den fazla olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, duygusal tükenme boyutunda ise 21 - 30 arası öğretmeni olan okullarda çalışan öğretmenlerin daha yüksek duygusal tükenme yaşadıkları belirlenmiştir. Izgar (2000) çalışmasında 25- 50 arasında öğretmeni olan okullarda çalışan yöneticilerin, kişisel başarı düzeylerinin yüksek olduğunu bulmuştur.

5.1.3.8. Tükenmişlik ve Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Algılanan gelir düzeyi değişkenine göre tükenmişlik toplam puanı ve tükenmişlik alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Gürbüz (2008)'ün okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı çalışma sonucunda elde ettiği bulgular gelir düzeyleri ile tükenmişlik arasında anlamlı bir farkın olmadığı yönündedir. Gürbüz (2008)'ün elde ettiği sonuçlar ile bizim sonuçlarımız örtüşmektedir. Aydın (2002) çalışmasını sonucunda duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutunda gelir düzeyi ile anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmiştir.

Bu araştırmaların aksine, Dolunay (2002) lise öğretmenleri ile yaptığı çalışmada aylık elde edilen net gelirin artmasıyla genel tükenmişlik düzeyinin düştüğünü, kişisel başarı düzeyinin arttığını bulmuştur.

5.1.3.9. Tükenmişlik ve Branş Dersi Sayısı Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Tükenmişlik ölçeğinden alınan puanlar incelendiğinde okuldaki branş dersinin varlığı ya da sayısının öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini etkilemediği bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan birkaç tükenmişlik araştırmasında (Gürbüz, 2008; Peker, 2002; Öztürk, 2006; Yıldırım, 2007) branş değişkeni araştırmaya alınmamıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin yoğun şekilde çalıştıkları, ilköğretim ve orta öğretim kurumlarındaki gibi soluk alabilmek için teneffüs sürelerinin olmadığı bilinmektedir. Okullarda uygulanan, resim, müzik, seramik, satranç gibi branş derslerinin okul öncesi öğretmenlerinin soluklanabilmeleri için fırsat yarattığı düşünülerek, tükenmişliği etkileyebileceği düşünülmüş bu nedenle araştırma kapsamına alınmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda örneklem grubunu oluşturan gözlemlerin 76'sının (%29,5) yok; 64'ünün (%24,8) 1 ve 2; 48'inin (%18,6) 3 ve 4; 70'inin (%27,1) 5 ve daha fazla branş dersine sahip oldukları görülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde gözlem değerlerinin birbirlerine yakın olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara dayanarak, branş dersinin varlığı ya da sayısı okul öncesi öğretmenlerinin

tükenmişlik düzeylerini etkilemediği söylenebilir. Kesin sonuca ulaşabilmek için farklı araştırmalarda bu değişkenin dikkate alınmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir.

5.1.4. Mesleki Yeterlilik Ölçeğine Ait Bulgulara Dair Sonuçlar

Mesleki yeterlilik algısı ölçeğinden alınan puanlar incelendiğinde yaş, gelir durumu, mesleki kıdem, okul türü, öğretmen sayısı, yaş grubu, branş sayısı ve öğrenci sayısı değişkenleri için anlamlı bir farklılık bulunmamışken, eğitim düzeyi değişkeni için ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere oranla daha yüksek mesleki yeterlilik düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin ve özellikle öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik algıları ile ilgili pek çok araştırma yapılmış (Otlu,2003; Çifci, 2008; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Çakır, 2005; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; İzci, 1999; Çetin, 2006; Ekici, 2008; Akar, 2007; Yeşil, 2009; Bağcı, 2007; Gülebağlan, 2003) fakat okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algıları yalnızca bir araştırmaya konu olmuştur. Otlu (2003) tarafından anaokulu öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının aynı sınıfta görev yapan meslektaşlarının görüşlerine göre değerlendirilmesi konulu bir çalışma yapılmıştır. Otlu'nun araştırmasında öğretmenlerin mesleki yeterlilik algıları okul öncesi eğitimde uygulanan etkinliklere göre (fen ve doğa etkinlikleri, sanat etkinlikleri vb.) tespit edilmiştir. Bu bağlamda Otlu'nun araştırmasından elde edilen bulgular ile kendi araştırmamda elde etmiş olduğum bulguları farklı ölçeklerin kullanılması nedeniyle kıyaslama durumum bulunmamaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerini kapsamayan diğer araştırmalara baktığımızda, farklı alanlardan ya da farklı fakültelerden mezun olan öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarının araştırıldığı (Çifci, 2008; Efe, 1998; Çetin, 2006) görülmektedir. Bu araştırmalar sonucunda cinsiyet ve yaş değişkeni için anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Bu çalışmalar ile elde edilen sonuçlar yaş değişkeni için elde ettiğim araştırma bulguları ile örtüşmektedir. İzci (1999), ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarını incelemiş ve öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeninde anlamlı farklılıklar elde etmiştir. Mesleki kıdem değişkeni için araştırmalarda elde edilen farklılıkların, örneklemi oluşturan öğretmenlerin eğitim

kademelerinin farklı olması, farklı ölçeklerin kullanılmasının etkisinin olduğu düşünülmektedir. Ayrıca yapılan bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemleri 1-5 yıl arasında yoğunluk göstermektedir. Alanından yeni mezun olmuş, çalışma isteğine sahip, öğrendiklerini pratiğe dönüştürmeye çalışan ve gelişime açık öğretmenlerin öz-yeterliliklerini yüksek buldukları düşünülürse araştırma sonucunda elde edilen bulgu şaşırtıcı olmamaktadır.

Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algısını ölçmek için kullandığım anket Gülebağlan (2003) tarafından geliştirilmiş ve ilk defa tarafımdan kullanılmıştır. Bu araştırma sonucunda elde edilen bulguların doğruluğunun belirlenebilmesi için okul öncesi öğretmenini kapsayan ve mesleki yeterlilik algısını farklı ölçeklerle ölçen yeni araştırmaların yapılmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir.

5.1.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeyleri, Tükenmişlik Düzeyleri ve Mesleki Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Dair Sonuçlar

Araştırma sonucunda genel iş doyum düzeyi, içsel doyum düzeyi ve dışsal doyum düzeyi ile tükenmişlik düzeyi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani, iş doyumunu arttıkça, tükenmişlik azalmakta, iş doyumunu azaldıkça tükenmişlik artmaktadır.

Diğer araştırma sonuçları da bizim sonuçlarımızı desteklemektedir: Gençay (2007) beden eğitimi öğretmenlerinin, Gürbüz (2008) okul öncesi öğretmenlerinin, Koustelios ve Tsigilis (2006) beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyum ve tükenmişlik düzeylerini incelemiş, sonuçta da iş doyumunu ile tükenmişlik arasında negatif yönde bir ilişki tespit etmiştir. Buna göre iş doyum düzeyi arttıkça tükenmişlik düzeyi azalmakta, tükenmişlik düzeyi arttıkça da iş doyum düzeyi azalmaktadır.

Araştırma sonucunda genel iş doyum düzeyi, içsel doyum düzeyi ve dışsal doyum düzeyi ile mesleki yeterlilik algısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Yani iş doyum düzeyi yüksek öğretmenlerin yeterlilik algısı düzeyleri de yüksektir. Bu araştırmaya paralel olarak Schwarzer ve Hallum'un (2008) araştırma

sonuçları gösterilebilir. Schwarzer ve Hallum, öğretmen öz yeterliliği ile iş stresi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Bazı araştırmalarda iş stresi ile iş doyumu arasında negatif yönde ilişki olduğu kabul edildiğinden Schwarzer ve Hallum 'un araştırma sonucundan iş doyumu ile öz yeterlilik arasında pozitif bir ilişki olduğu varsayılabilir.

Araştırma sonucunda tükenmişlik düzeyi ile mesleki yeterlilik algısı arasında negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Mesleki yeterlilik ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma arasında negatif, kişisel başarı arasında ise pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Yani tükenmişlik arttıkça mesleki yeterlilik algısı azalmakta, tükenmişlik azaldıkça mesleki yeterlilik algısı artmaktadır. Bu sonuç Schwarzer ve Hallum'un (2008) araştırma sonuçları ile birebir örtüşmektedir.

Araştırma sonucunda genel iş doyumu düzeyi ile tükenmişlik alt boyutlarından duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında negatif, kişisel başarı arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Bu çalışmada olduğu gibi, Avşaroğlu ve arkadaşları (2005)'nin teknik öğretmenlerle yaptığı araştırma sonucunda da, iş tatmini düzeyleriyle duygusal tükenme alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yine Grayson ve Alvarez (2008), iş doyumu ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında negatif yönde ilişki tespit etmişleridir.

Ayrıca genel iş doyum düzeyi alt boyutları ile tükenmişlik alt boyutları arasında ki ilişkiler incelenmiş, içsel doyum ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma arasında negatif, kişisel başarı arasında pozitif, dışsal doyum ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ancak dışsal doyum ile kişisel başarı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Koustelios ve Tsigilis (2006)'ın araştırmalarından elde ettikleri sonuçlar, çalışmamızın sonuçları desteklemektedir.

5.2. ÖNERİLER

“Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının iş doyumu ve tükenmişlik düzeyine etkisi” konulu araştırmanın bulgularına dayalı olarak geliştirilen öneriler aşağıdaki gibi sıralanabilir.

1. Okul öncesi öğretmenleri yaptıkları işten memnun gözükmemektedirler. Gerek anasınıfında yetersiz koşullarda çalışan öğretmenler gerekse özel okulun üst düzey fiziki koşulları içinde yorucu tempoyla çalışan öğretmenler kendilerini işlerine adanmış ve bu işi en iyi şekilde yapmaktadırlar. Sağlanan bu yetersiz koşullara rağmen öğretmenlerin olumlu yaklaşımı kurum yetkililerini ve M.E.B. çalışanlarını mutlu etmelidir. Öğretmenlerin bu tutumunun uygun şekilde ödüllendirilmesi önerilebilir.
2. Anasınıfında çalışan öğretmenler, yaptıkları işten ve kurumlarından genel olarak memnundurlar. Bu durumda okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi ile ilgili çalışmalar hızlandırılmalı ve gerekli öğretmen atamaları yapılmalıdır.
3. Özel okullarda çalışan öğretmenler örgütsel olarak doyum sağlasalar da, çalışma şartlarının yoğunluğu nedeniyle tatminsizlik yaşayabilmektedirler. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin bu anlamda iş yüklerini azaltıcı düzenlemelerin yapılması önerilebilir.
4. Öğretmenlerin iş doyumu sağlanması, onların mesleki tükenmişliklerini minimum seviyeye indirgeyebilecek bir etken olduğu dikkate alınmalı, düzenlemelerin buna göre yapılması önerilebilir.
5. Araştırmada ön lisans mezunu öğretmenlerin işteki doyum düzeyleri lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Ön lisans mezunu öğretmenlerin bazen lisans mezunu öğretmenlerin yerine geçtikleri Türkiye’imizin acı bir gerçeğidir. M.E.B. olarak lisans ve lisans üstü mezunu öğretmenlere gereken önemin ve desteğin verilmesi, bu konuda yeni düzenlemelerin yapılması önerilebilir.
6. Okul öncesi öğretmenliği bölümünde yapılan diğer araştırmalarda ve son olarak bu çalışmada ön lisans mezunu öğretmenlerin kendilerini daha başarılı buldukları, doyum düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Sadece ön

7. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ve tükenmişlik düzeyleri arasında negatif bir ilişki vardır. Yani öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin azaltılması gerekir ki, iş doyumları artsın. Bu amaçla okul öncesi öğretmenlerine, kendileri, işleri, iş arkadaşları ve tüm yaşamlarına karşı yeni bakış açıları kazandıracak kişisel gelişim seminerleri verilebilir. Aynı zamanda, öğretmenlere stres yönetimi, motivasyon, iletişim gibi konularda düzenli olarak hizmet içi eğitim verilebilir.

Araştırmacılara yönelik yapılan öneriler de aşağıdaki gibi sıralanabilir;

1. Mesleki yeterlilik algısı, iş tatmini ve tükenmişlik konusunda öğretmenlerle ilgili yurtiçi ve yurtdışında pek çok araştırma yapılmış olsa da okul öncesi öğretmenleriyle yapılan araştırma sayısı özellikle ülkemizde çok sınırlıdır. Bu konuda, farklı değişkenlerle yapılan araştırmaların yararlı olacağı düşünülmelidir.
2. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerini etkileyen faktörlerin belirlenmesine yönelik araştırma yapılabilir.
3. Yapılan araştırmalara katılan öğretmen, doktor, yönetici vb insanların yapılan araştırmayı gerçekten ciddiye almasını sağlamak, bu çalışmaların önemini vurgulamak için bakanlıklarca seminerler, konferanslar hatta eğitimler verilebilir.

KAYNA KÇA

- Ağaoğlu, E., Ceylan, M., Kesim, E., Madden, T. (2004).** Araştırma görevlilerinin kendi tükenmişlik düzeylerine ilişkin görüşleri. (Özet Kitabı). *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri* (s.1-3). Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Ağan, F. (2002).** *Özel okullarda, devlet okullarında ve dershanelerde çalışan lise öğretmenlerinin iş tatminlerinin karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akar, E. (2007).** *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine verdikleri değer ve mesleki yeterlilikleri (Uşak örnekleme)*. Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001).** *Tükenmişlik iş doyumu ve kişilik*. Ankara: Nobel.
- Akdoğan, E. (2002).** *Öğretim elemanlarının algıladıkları liderlik stilleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Akman, Y. Kelecioğlu, H. Bilge, F. (2006).** Öğretim elemanlarının iş doyumlarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30: 11-20.
- Aksu, G. Acuner, A. Tabak, R. (2002).** Yöneticilerin iş doyumuna yönelik bir araştırma (Ankara örneği). *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, Cilt:55, Sayı:4, s.271-282
- Aliyeva, S. (2001).** *Tekstil Sektöründe Bir Araştırma: Hizmet-İçi Eğitim Programlarının Çalışanların İş Tatmini ve İş Stresi Üzerindeki Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Allinder, R. M. (1995).** An examination of the relationship between teacher efficacy and curriculum- based measurement and student achievement. *Remedial and Special Education*, 27, 141-152
- Altay, M. (2007).** *Okul yöneticilerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile çok boyutlu algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Antoniou, A.S., Polychroni, F. Vlachakis, A.N. (2006).** Gender and age differences in occupational stress and Professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 21. Issue:7. 682-690
- Armstrong, M. (1993).** *Management Personal Practice*. (4. Baskı) London: Kogan Page Limited
- Arslan, Z. (2006).** *Öğretmenlerde dindarlık, değerler ve iş doyumu üzerine bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Avşaroğlu, S. Deniz, E. Kahraman, A. (2004).** *Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi.
- Aydın, L. (2002).** *İlköğretim okulu yöneticilerinin bireysel tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi (Sakarya İli Örneği)*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Aydın, D. (2006).** *Eğitim kurumları çalışanlarında iş doyumu*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Babaoğlu, E. (2006).** *İlköğretim okulu yöneticilerinde tükenmişlik (düzce ili örneği)*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Bağcı, B. (2007).** Türkçe öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinin mesleki yeterlilik düzeyleri. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balcı, B. (2004).** *Milli eğitime bağlı meslek okullarında görev yapan öğretmenlerin iş tatmini.* Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü,
- Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (2002).** “Stres ve Başa Çıkma Yolları”, 21. Baskı, Remzi Kitabevi A.Ş. İstanbul
- Bandura, A. (1993).** Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, Vol:28, Issue:2*, 117-148
- Bandura, A. (1995).** Self-efficacy in changing societies. *The United States of America, Cambridge University Pres*
- Bandura, A. (1997).** *Self-efficacy: the exercise of control.* New York:W.H.Freeman
- Baysal, A. (1995).** *Lise ve dengi okul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğe etki eden faktörler.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Becerikli, S. (2003).** *Halkla ilişkilerde eleştirel bir yaklaşım; örgüt içi halkla ilişkilerde sosyodrama kullanımı ve iş doyumu düzeyi arasındaki ilişki: ilkokul öğretmenleri üzerinde bir araştırma.* Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bektaş, H. (2003).** *İş doyumu düzeyi farklı olan öğretmenlerin psikolojik belirtilerinin karşılaştırılması.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi.

- Bilge, F. Akman, Y. Kelecioğlu, H. (2007).** Öğretim elemanlarının iş doyumlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32: 32-41
- Bozkurt, Ö., Bozkurt, İ. (2008).** İş tatminini etkileyen işletme içi faktörlerin eğitim sektörü açısından değerlendirilmesine yönelik bir alan araştırması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9 (1): 1-18
- Brandon, D.P. (2000)** Self-efficacy: gender differences of prospective primary teachers in Botswana. *Research in Education, Issue 64*
- Brenninkmeijer, V., Vanyperen, N. (2003).** How to conduct research on burnout: advantages and disadvantages of a unidimensional approach in burnout research. *Occupational and Environmental Medicine*, 60/1, 116-120.
- Brown, E. T. (2005).** The influence of teachers' efficacy and beliefs regarding mathematics instruction in the early childhood classroom. *Journal of Early Childhood Teacher Education. Vol.26. Issue.3.* 239-257
- Budak, G. Sürgevil, O. (2005).** Tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerin analizine ilişkin akademik personel üzerinde bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi Cilt:20, Sayı:2, s.95-100.*
- Cemaloğlu, N., Erdemoğlu Ş, D. (2007).** Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt:15, Sayı: 2, Ekim 2007*, 465-484
- Coşkun, A. (1994).** İletişim becerisini geliştirme eğitiminin işgörenlerin iletişim çatışmalarına girme eğilimlerine, yalnızlık düzeylerine ve iş

doyumlarına etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Carmona, C., Buunk, A. P., Peiro, J. M., Rodriguez, I., Bravo, M. J., (2006). Do social comparison and coping styles play a role in the development of burnout? cross-sectional and longitudinal findings. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 79, 85-99.

Çakır, Ö. (2005). Anadolu üniversitesi açık öğretim fakültesi İngilizce öğretmenliği lisans programı ve eğitim fakülteleri İngilizce öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumları ve mesleki yeterlik algıları. *Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt.6 Sayı.9* s.27-42

Çam, O. (1992). Tükenmişlik envanterinin geçerlilik ve güvenilirliğinin araştırılması. *VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Düzenleme Kurulu ve Türk Psikologları Derneği Yayını. 22-25, Eylül 1992, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.*

Çapri, B., Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlilik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, cilt:9, Sayı:15, Bahar 2008, s:33-53*

Çimen, S. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya*

Dalgan, Z. (1998). *Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin iş tatmini ve öğretmen tutumlarının karşılaştırılması.* Yüksek lisans Tezi, Marmara üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Dilsiz, B. (2006). *Konya ilindeki ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerinin bölgelere göre*

değerlendirilmesinin çok değişkenli istatistiksel analizi. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü

Doğan, N. (2005). *İlköğretim Okulu Müdür Yardımcılarının İş Doyumu.* Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dolunay, A. Piyal, B. (2001). Öğretmenlerde bazı mesleki özellikler ve tükenmişlik. *Kriz Dergisi 11(1):35-48*

Dolunay, A. (2001). Keçiören ilçesi “genel liseler ve teknik-ticaret-meslek liselerinde görevli öğretmenlerde tükenmişlik durumu araştırması. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Domenech, F. B., (2009). *Self Efficacy, School Resources, Job Stressors and Burnout among Spanish Primary and Secondary School Teachers: A Structural Equation Approach.* (ERIC Document Reproduction Service No:EJ823924)

Durmuş, S. Günay, O. (2007). Hemşirelerde iş doyumu ve anksiyete düzeyini etkileyen faktörler. *Erciyes Tıp Dergisi 29(2)139-146*

Ebrinç, S. Açikel, C. Başoğlu, C. Çetin, M. Çeliköz, B. (2002). Yanık merkezi hemşirelerinde anksiyete, depresyon, iş doyumu, tükenme ve stresle başa çıkma: Karşılaştırmalı bir çalışma. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, Sayı:3, S. 162-168*

Ekinci, Y. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal beceri düzeylerine göre öğretmenlerin iş doyumu ve iş stresinin karşılaştırılması.* Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Erdoğan, İ. (1996). *İşletme yönetiminde örgütsel davranış.* İşletme Fakültesi Yayını, İstanbul

- Erginsoy, D. (2002).** *Duygusal zekâ ve kişiler arası ilişkiler tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi.
- Evers, J.G., Tomic, W., Brouwers, A., (2004).** Burnout among teachers. *School Psychology International Publications*, vol.25 (2): 131-148
- Fejgin, N., Talmor, R., Erlich, I. (2005).** Inclusion and burnout in physical education. *European Pysical Education Review*. Vol.11. No.1. 29-50
- Friedman, I.A., Kass, E. (2002).** Teachers self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education* Vol:18, 675-686
- Garcia, F. J., Munoz. E.M., Ortiz. M.A. (2005).** Personality and contextual variables in teacher burnout. *Article in Press*, www.sciencedirect.com
- George, E., Louw, D., Bodenhorst, G., (2008).** Job satisfaction among urban secondary-school teachers in Namibia. *South Africa Journal of Education* Vol.28; 135-154
- Gezer, E., Yenel, F., Şahan, H. (2009.)** Relationship between burnout level and socio-demographic variables of academicians. *The Journal of International Social Research*, Volume 2/6, Winter 2009
- Girgin, G. (1995).** *İlkokul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğin gelişimini etkileyen değişkenlerin analizi ve bir model önerisi*. Yayınlanmamış Doktora Tazisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Grayson, J. L., Alvarez, H.K. (2008).** *School climate factors relating to teacher burnout: a mediator model*. (ERIC Document Reproduction Service No:EJ794697)
- Gülebağlan, C. (2003).** *Öğretmenlerin işleri son ana erteleme eğilimlerinin, mesleki yeterlilik algıları, mesleki deneyimleri ve branşları*

bakımından karşılaştırılmasına yönelik bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gündüz, H. (2006). *İlköğretim okullarında örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki (Gaziantep ili örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

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.

Hackman, J. R., Oldham, G.R., (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology, Vol. 60 (2), 159-170*

Henson, R.K. (2001). *Teacher Self-Efficacy: Substantive Implications and Measurement Dilemmas.* (ERIC Document Reproduction Service No:ED452201)

Iverson, D. (2000). The relationship between job and life satisfaction. *Human Relations Vol.53, No:6, pp.807-839.*

Işıklar, A. (2002). *Lise dengi ve ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin iş doyumu, tükenmişlik ve empatik eğilimleri arasındaki ilişkilerin bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü.

Işıkhani, V. (2004). *Çalışma hayatında stres ve başa çıkma yolları.* Ankara: Sandal Yayınları

Kahyaoğlu, M., Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi Cilt.15 No.1, 73-84*

- Kalimo, R. ve Diğerleri, (2003).** Staying, well or burning out at work: work characteristics and personal resources as long-term predictors. *Work & Stres, Vol: 17:105-120*
- Karaköse, T. Kocabaş, İ. (2006).** “The effects of teachers’ expectations on job satisfaction and motivation in private and public schools”, *Journal Of Theory and Practice in Education, 2006, 2 (1): 3-14*
- Karakuş, G. (2008).** *Özel ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Karlıdağ, R., Ünal, S., Yoloğlu, S. (2000)** Hekimlerde iş doyumu ve tükenmişlik düzeyi. *Türk Psikiyatri Dergisi, 11 (1), 49-57.*
- Kartal, S. (2003).** *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeyleri.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Keser, A. (2005).** İş doyumu ve yaşam doyumu ilişkisi: otomotiv sektöründe bir uygulama. *Çalışma Ve Toplum Dergisi Sayı:4*
- Keser, A. (2006).** Çağrı merkezi çalışanlarında iş yükü düzeyi ile iş doyumu ilişkisinin araştırılması. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (11) 2006/ 1: 100-119*
- Kırılmaz, A. Çelen, Ü. Sarp, N. (2003).** *İlköğretimde çalışan bir öğretmen grubunda tükenmişlik durumu araştırması.* Ankara Üniversitesi Sağlık Eğitim Fakültesi.
- Kokkinos, C. M. (2007).** “Job Stressors, Personality and Burnout in Primary School Teachers”, *British Journal of Educational Psychology, 77/1, 229-243.*

Korman, A. (1977). *Organizational Behavior*. New Jersey: Prentice Hall Inc.

Koustelios, A., Tsigilis, N. (2006). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: a multivariate approach. University of Thessaly

Kulaksızoğlu, A., Dilmaç, B., Aydın, A. (2003). The comparison between the level of burn-out of the teachers working in special education *Trakya University, Journal of Social Science, Vol:3, No:1, 15-24*

Kuzgun, Y. (2003). *Meslek rehberliği ve danışmalığına giriş*. Ankara: Nobel Yayın. s.6

Maslach, C., Schaufeli, W. B., Leiter, P., (2001) Job Burnout. *Annual Review of Psychology, 52, 397-422*

Maslach, C. and Jackson, S.E., 1981, The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behaviour, 2, 93-113*

McCarthy, C.J., Lambert, R.G., O'Donnell, M., Melendres, L.T. (2009). The relation of elementary teachers' experience, stres, and coping resources to burnout symptoms. *Elementary School Journal, Vol:109. N.3, 282-300*

M.E.B (2006). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, *Temel Eğitime Destek Projesi "Öğretmen Eğitimi Bileşeni". T.C.Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.*

Noushad. P.P. (2008). From teacher burnout to student burnout.

http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/00019b/80/3e/62/dc.pdf adresinden Mayıs 2009 tarihinde temin edilmiştir.

Oruç, S. (2007). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (adana ili

örneği). Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ostroff, C. (1993). The effects of climate and personel influences on individual behavior and attitudes in organization. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 56(8):963-974.

Otacıoğlu, S. G., (2008). Müzik öğretmenlerinde tükenmişlik sendromu ve etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:9, Sayı:15, Bahar 2008*, s:103-116

Özaltın, H. Kaya, S. Demir, C. Özer, M. (2002). Türk silahlı kuvvetlerinde görev yapan muvazzaf tabiplerinin iş doyum düzeylerinin değerlendirilmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, 44(4): 423-427

Özcan, T. (2008). Pendik bölgesinde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar İçin İstatistiksel Veri Analizi*. (5.Baskı) Eskişehir: Kaan Kitabevi.

Özdemir, K. Coşkun, A. Özdemir, D. Çınar, Z. (1999). Diş hekimliği fakültesi öğretim elemanlarında mesleki tükenmişlik ölçeğinin değerlendirilmesi, *Cumhuriyet Üniversitesi Diş hekimliği Fakültesi Dergisi Cilt 2, Sayı 2*.

Özgüven, İ. E., (2003). *Endüstri Psikolojisi*. Ankara: Pdrem Yayınları,

Öztürk, G. (2002). *Beden eğitimi öğretmenlerinde iş doyumunu*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Öztürk, A. (2006). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından*

karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research, Vol.66, No.4.* 543-578

Peker, R. (2002). Anaokulu, ilköğretim ve lise öğretmenlerinde mesleki tükenmişliğin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: XV, Sayı: 1,* s. 319-331.

Phillips, C. B. (1994). The Challange of training and credentialing early childhood educators. *Phi Delta Kapan, November 1994, Volume: 76, Issue: 3,* Page 214.

Quinn, M. (2007). Assesment and correlates of teaching self-efiicacy in a preschool and kindergarten teacher population. <http://docs.lib.purdue.edu/dissertations/AAI3291235/> adresinden Haziran 2009 tarihinde temin edilmiştir.

Ranz, J., Stueve A., Mcquistion H. L. (2001). The role of the psychiatrist: job satisfaction of medical directors and staff psychiatrists. *Community Mental Health Journal, Vol:37, No:6, December.*

Regenold, M., Sherman, M.F., Fenzel, M. (1999) Getting back to work: self-efficacy as a predictor of employment outcome. *Psychiatric Rehabilitation Journal, Vol:22, Issue 4*

Sargent, T. ve Hannum, E. (2005). Keeping teachers happy: job satisfaction among primary school teachers in rural china. *Universty of Pennsylvania,* www.ssc.upenn.edu/china/gscf/documents/sargent_hannum. PDF

Schermerhon, J. R., Hunt, J. G. Ve Osborn, R. N. (1994). *Management.* New York: John Willey and Sons

- Schunk, D.H. (1989).** Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review. Vol.1, No.3.*
- Schunk, D.H. (1991).** Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist, vol: 26, Issue:3&4 June, 207-231*
- Schwarzer, R., Schmitz, G.S, Daytner, G.T. (1999).** *Teacher Self Efficacy.*
www.fu.berlin.de/gesund/skale/Language_Selection_Turkish
- Schwarzer, R. ve Hallum, S. (2008).** Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stres and burnout:Mediation analyses. *Applied Psychology:An İnternational Review, Vol.57,152-171*
- Seçer, Ş. Z. ve Avşaroğlu, S. (2002).** Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim ve Bilim Dergisi, Cilt:1 No:1*
- Sevimli, F. İşcan, Ö.(2002).** Bireysel Ve İş Ortamına Ait Etkenler Açısından İş Doyumu, Ankara
- Sılığ, A. (2003).** *Banka çalışanlarının tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Siegal, M., Mcdonald, T., (2004).** Person-organisation value congruence, burnout and diversion of resources. *Personal Review, Vol:33:290-300*
- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2007).** Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99/3, 611-625.*

- Somech, A., Zahavy, A.D. (2000).** Understanding extra-role behavior in schools: the relationship between job satisfaction, sence of efficacy and teachers extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education, Vol: 16*, 649-659
- Sun, Ö. (2002).** *İş doyumunu üzerine bir araştırma: Türkiye Gumhuriyet merkez bankası banknot matbaası genel müdürlüğü, Uzmanlık Yeterlilik Tezi, Ankara*
- Sünter, A. Canbaz, S. Dabak, Ş. Öz, H. Pekşen, Y. (2006).** Pratisyen hekimlerde tükenmişlik, işe bağlı gerginlik ve iş doyumunu düzeyleri, *Genel Tıp Dergisi 2006;16(1):9-14*
- Sürgevil, O. (2006).** *Tükenmişlik sendromu, çalışma hayatında tükenmişlikle mücadele teknikleri. Ankara:Nobel Yayın*
- Spector, P.E. (1997).** *Job satisfaction: application assesment, cause and consequences, Sage Publications Inc., California.*
- Şanlı, S. (2006).** *Adana ilinde çalışan polislerin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*
- Şirin, E. (2009)** Beden eğitimi ve spor yüksekokulu araştırma görevlilerinin iş tatmini ve öğretim üyeliğine ilişkin tutum ilişkisinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 5 (1): 85-104*
- Tahta, F. (1995).** *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmış Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.*
- Talmor, R., Ilana, E. (2005).** Inclusion and burnout in physical education. *European Physical Education Review, Vol. 11, No. 1, 29-50*

- Tanrıverdi, L., (2008).** *İlköğretim müfettişlerinin iş tatmini ile tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (istanbul ili örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Telman, N. Ünsal, P. (2004).** *Çalışan Memnuniyeti.* İstanbul: Epsilon Yayıncılık. S:11-91
- Timms, C., Graham. D., Caltabiano, M., (2006).** Gender implication of perceptions of trustworthiness of school administration and teacher burnout/job stres. *Australian Journal of School Issues. Vol.41. No.3*
- Toppinen-Tanner, S., Kalimo, R., Mutanen, P. (2002).** The process of burnout inwhite-collar and blue-collar jobs: eight-year prospective study of exhaustion. *Journal of Organizational Behavior, 23/5, 555-570.*
- Tosunoğlu, H. (1998).** *Fırat üniversitesi öğretim elemanlarında iş doyumu.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tschannen- Moran, M., Hoy, A.W., (2001).** Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, Vol:17, 783-805*
- Tuğrul, B. Ve Çelik, E. (2002).** Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik. *The Online Versiyon of Oafgaz University, Spring, v:9*
- Türe, M. E. (2008).** *Özel eğitim sektöründe çalışan bireysel eğitimcilerin tükenmişlik düzeyleri.* Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Ünal, S. Karlıdağ, R. Yoloğlu, S. (2001)** Hekimlerde tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerinin yaşam doyumu düzeyleri ile ilişkisi. *Klinik Psikiyatri Sayı:4, S.113-118*

Wolfman, I. ve Cusker, D. (1998). Loyalty in the eyes of the employers and employees. *Workforce* Vol.77, No:11, pp.30-33.

Vroom, V. (1964). *Work and Motivation*. Wiley and Sons Inc., San Francisco, s.181.

Xin, M.A. and MacMillan, R.B. (1999). Influences of workplace conditions on Teachers' job satisfaction, *Journal of Educational Research*, Vol.93(1): 39-48. <http://web14.epnet.com/citation.asp>

Yeşil, R. (2009). Sosyal bilgiler aday öğretmenlerinin sınıf içi öğretim yeterlikleri (Kırşehir örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 23-48

Yıldırım, S. (2007). *Anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik düzeyi ve umutsuzluk düzeyi arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Zembylas, M., Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *A Journal of Comparative and International Education*, Vol.36. Issue. 2. 229-247

EKLER

Açıklama

Sevgili Meslektaşım;

Bu anket Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programında kullanılmak amacıyla geliştirilmiştir. Araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin ve yöneticilerinin mesleki yeterlilik algılarının iş doyumları ile tükenmişlik düzeylerine etkisinin belirlenmesinde sizlerin görüşlerini almaktır.

Araştırmada sizlere ait kişiler bilgilerin bulunduğu soru anketi ile birlikte 20 soruluk Minnesota İş Doyum, 22 soruluk Maslach Tükenmişlik ve 10 soruluk Öğretmenlik Meslek Algısı Ölçeği bulunmaktadır. Her ölçek için nasıl cevaplamanız gerektiği açıklanmıştır. Ölçeklerde vereceğiniz cevaplar araştırmanın sonucunu etkileyeceğinden, düşüncelerinizi samimi olarak belirtmeniz araştırmanın objektif olmasını sağlayacaktır. Lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız.

Göstermiş olduğunuz ilgi, sabır ve değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Hilal TELTİK

Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

Adres

İTÜ Özel Dr. Sedat Üründül Anaokulu
Anaokulu Öğretmeni

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu (Öğretmenler için)

Aşağıdaki soruları size en uygun seçenekleri işaretleyerek yanıtlayınız.

1- Yaşınız

- 1- 18-25 ()
- 2- 26-30 ()
- 3- 31-35 ()
- 4- 36-40 ()
- 5- 41 ve üzeri ()

2- En son mezun olduğunuz eğitim düzeyi

- 1- Meslek Lisesi ()
- 2- Ön lisans ()
- 3- Lisans ()
- 4- Lisansüstü ()
- 5- Açık öğretim ()

3- Mesleki kıdem yılınız

- 1- 1 yıl ve daha az ()
- 2- 2-5 yıl ()
- 3- 6-10 yıl ()
- 4- 11-15 yıl ()
- 5- 16-20 yıl ()
- 6- 21 yıl ve üzeri ()

4- Aylık gelirinizi algıladığınız düzey

- 1- Çok düşük () 2- Düşük () 3- Orta () 4- Yüksek ()
- 5- Çok yüksek () 6- Diğer (Yazınız).....

5-Çalıştığınız okul türü

- 1- Resmi anasınıfı ()
- 2- Bağımsız anaokulu ()
- 3-Özel anaokulu ()

6- Okulunuzda ki öğretmen sayınız

- 1- 1-5 () 2- 6-10 () 3- 11-15 () 4- 16-20 () 5-21 ve üzeri ()

7-Eğitim verdiğiniz yaş grubu

- 1- 3-4 yaş () 2- 4-5 yaş () 3- 5-6 yaş ()

8- Sınıfınızdaki öğrenci sayınız

- 1- 10-15 () 2- 16-20 () 3- 21-25 () 4- 26 ve üzeri ()

9- Okulunuzda yapılan branş dersi sayısı

- 1- Yok () 2- 1 () 3- 2 () 4- 3 () 5- 4 () 6- 5 ve daha fazla ()

Ek 2: Minnesota İş Doyum Ölçeği

MINNESOTA İŞ DOYUM ÖLÇEĞİ

Aşağıda belli bazı duyguları ve durumları içeren ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelerde belirtilen duygu ve durumları yaşıyıp yaşamadığınızı düşünerek size en uygun olan sıklık sayısını aşağıdaki tabloya bakarak her cümle için en uygun rakamı yazmanız gerekmektedir.

Duyguları yaşama sıklığı ve sayısı					
	1	2	3	4	5
	İşinden hiç hoşnut değilim	İşinden hoşnut değilim	İşimle ilgili kararsızım	İşimden hoşnudum	İşimden çok hoşnudum
					Hangi sıklıkta
1	Beni her zaman meşgul etmesi bakımından				
2	Tek başıma çalışma olanağımın olmasından				
3	Ara sıra değişik şeyler yapabilme şansımın olması bakımından				
4	Toplumda saygın bir kişi şansını bana vermesi bakımından				
5	Amirimin karar vermedeki yeteneği bakımından				
6	Amirimin emrindeki kişileri idare tarzı bakımından				
7	Vicdanıma aykırı olmayan şeyler yapabilme şansımın olması bakımından				
8	Bana sabit bir iş olanağı sağlaması bakımından				
9	Başkaları için bir şeyler yapabilme olanağına sahip olabilmem bakımından				
10	Kişilere ne yapacaklarını söyleme şansına sahip olmam bakımından				
11	Kendi yeteneklerimle bir şeyler yapabilme şansımın olması bakımından				
12	İş ile ilgili alınan kararların uygulanmaya konulması bakımından				
13	Yaptığım iş karşılığında aldığım ücret bakımından				
14	İş içinde terfi olanağımın olması bakımından				
15	Kendi kararlarımı bana uygulama serbestliği vermesi bakımından				
16	Kendi yeteneklerimi kullanabilme şansını bana sağlaması bakımından				
17	Çalışma şartları bakımından				
18	Çalışma arkadaşlarımla birbirleri ile anlaşmaları bakımından				
19	Yaptığım iyi bir karşılığında takdir edilmem bakımından				
20	Yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissinden				

Ek 3: Maslach Tükenmişlik Ölçeği

MASLACH TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ

Aşağıda belli bazı duyguları ve durumlar içeren ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelerde belirtilen duygu ve durumları yaşıyıp yaşamadığınızı düşünerek size en uygun olan sıklık sayısını her cümle için uygun olan kutucuğa işaretlemeniz gerekmektedir.

	Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1-İşimden soğuduğumu hissediyorum.					
2-İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum.					
3-Sabah kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum.					
4-İşim gereği karşılaştığım insanların ne hissettiğini hemen anlarım.					
5-İşim gereği karşılaştığım bazı kimselere sanki insan değilmiş gibi davrandığımı fark ediyorum.					
6-Bütün gün insanlarla uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı.					
7-İşim gereği karşılaştığım insanların sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum.					
8-Yaptığım işten yıldığımı hissediyorum.					
9-Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum.					
10-Bu işte çalışmaya başladığımdan beri insanlara karşı sertleştim.					
11-Bu işin giderek beni katılaştırmasından korkuyorum.					
12-Çok şeyler yapabilecek güçteyim.					
13-İşimin beni kısıtladığını biliyorum.					
14-İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum.					
15- İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğu umurumda değil.					
16- doğrudan doğruya insanlarla çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor.					
17- İşim gereği karşılaştığım insanlarla aramda rahat bir hava yaratıyorum.					
18- İnsanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissediyorum.					
19- Bu işte kayda değer birçok başarı elde ettim.					
20- Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum.					
21- İşimdeki duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşırım.					
22- İşim gereği karşılaştığım insanların bazı problemlerini sanki ben yaratmışım gibi davrandıklarını hissediyorum.					

Ek 4: Öğretmenlik Meslek Algısı Ölçeği

ÖĞRETMENLİK MESLEK ALGISI ÖLÇEĞİ

Öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgi toplamak amacıyla aşağıdaki ölçek geliştirilmiştir. Sizden her ifadeyi kendiniz için değerlendirerek ifadenin yanındaki boşluğa (X) işareti koymanız beklenmektedir.

Lütfen her maddeyi içtenlikle cevaplayınız ve boş madde bırakmayınız.

No	Maddeler	Hiç doğru değil	Biraz doğru	Kısmen doğru	Tamamen doğru
1	Konuyla ilgili içeriği, en zor öğrencilere bile başarılı bir şekilde öğretebileceğime inanıyorum.				
2	Gerginliklerin yükseldiği durumlarda bile, öğrenci velileri ile olumlu ilişkiler kurabileceğimi biliyorum.				
3	Gerçekten çok çaba harcarsam, en zor öğrencilere bile ulaşabilirim.				
4	Zaman geçtikçe öğrencilerimin ihtiyaçlarına cevap vermede daha yetenekli hale gelmeye devam edeceğimden eminim.				
5	Ders verirken rahatsız edilsem bile, soğukkanlılığımı koruyup iyi bir eğitim vermeye devam edeceğimden eminim.				
6	Çok kötü bir günümde bile, öğrencilerimin gereksinimlerine cevap verebilecek yeteneğimden eminim				
7	Sistemin zorluklarıyla (bütçe kısıtlamaları, idari sorunlar) başa çıkmak için yaratıcı çözümler geliştirebileceğime ve öğretmeye devam edebileceğime eminim.				
8	Öğrencilerimi yeni projelere katılmaları konusunda motive edebileceğimi biliyorum.				
9	Kuşkucu meslektaşlarım tarafından karşı çıkılsam bile yeni projelerimi sürdürebileceğimi biliyorum.				

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/

2864 / 100058

06/10/2008

Konu : Anket.

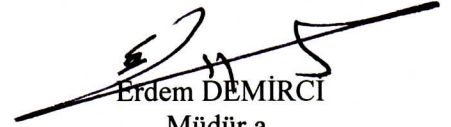
(Hilal TELTİK)

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

- İlgi: a) Valilik Makamının 26/09/2008 tarih ve 2786/99382 sayılı Oluru.
b) Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik izin ve Uygulama Yönergesi.
c) 17/09/2008 tarih ve 3433 sayılı yazınız.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisi **Hilal TELTİK'in**, İlimizde ekte adı verilen okullarda uygulanmak üzere "**Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Yöneticilerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının İç Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerine Etkisinin Belirlenmesi**" konulu anket çalışmasını yapma isteği ilgi (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin ilgi (a) Valilik Oluru doğrultusunda, gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2(iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.


Erdem DEMİRCİ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :

Ek-1. İLGİ (a) Valilik Oluru.

2. Anket soruları.

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ **2786/99382**
Konu: **Anket.**
(Hilal TELTİK)

26/09/2008

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a-)Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 17/09/2008 tarih ve 3433 sayılı yazısı.
b-) Valilik Makamı'nın 01/04/2008 tarih ve 580/1287/33110 sayılı Onayı.
c-)Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
d-)Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.

Marmara Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisi **Hilal TELTİK**'in, ilimizde ekte adı verilen okullarda uygulanmak üzere **"Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Yöneticilerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının İç Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerine Etkisinin Belirlenmesi"** konulu anket çalışmalarını yapma istekleri İlgi (b) Valilik Onayı ile uygun görülmüştü. **Hilal TELTİK**'in çalışmasının yarım dönem uzatılması hakkındaki İlgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Marmara Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisi **Hilal TELTİK**'in, ilimizde ekte adı verilen okullarda uygulanmak üzere **"Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Yöneticilerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının İç Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerine Etkisinin Belirlenmesi"** konulu anket çalışmasının yarım dönem uzatılması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, İlgi (c) Bakanlık Emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında)bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

M. Ata ÖZER
Milli Eğitim Müdürü

EKLER :

Ek-1. İlgi (a) yazı ve ekleri

O L U R
26/09/2008

Hikmet DİNÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı



125
YIL

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sayı : B.30.2.MAR.0.70.00/3433
Konu :

İstanbul, 17. /08/2008

Milli Eğitim Müdürlüğü'ne
İstanbul

Enstitümüz Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Hilal TELTİK şu an tez aşamasında olup, "Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Yöneticilerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının İş Doyumları ve Tükenmişlik Düzeylerine Etkisinin Belirlenmesi" başlıklı tezini Prof.Dr.Rengin ZENBAT danışmanlığında yürütmektedir. Tezin uygulama çalışmalarını yapabilmesi için kendisine gerekli iznin verilmesi hususunda müsaadelerinizi arz ve rica ederim.


Prof. Dr. Sefer ADA
Müdür

EK: 1. Öğrenci Dilekçesi
2. Anket
3. Tez Öneri Formu

ARAŞTIRMA YAPILACAK OKULLARIN LİSTESİ

No	Okulun Adı	İlçesi
1.	Akatlar Anaokulu	Beşiktaş
2.	Milli Saraylar Anaokulu	Beşiktaş
3.	Yıldız Erten Anaokulu	Beşiktaş
4.	Özel Açı Anaokulu Levent Şubesi	Beşiktaş
5.	Özel Avrupa Anaokulu	Beşiktaş
6.	Özel Ayışığı Anaokulu	Beşiktaş
7.	Özel Beşiktaş Beş İklim Sevgi Anaokulu	Beşiktaş
8.	Özel Beşiktaş Jimnastik Klubü Anaokulu	Beşiktaş
9.	Özel Etiler Anaokulu	Beşiktaş
10.	Özel Günay Anaokulu	Beşiktaş
11.	Özel Işıl Anaokulu	Beşiktaş
12.	Özel İstek Atanur Oğuz Anaokulu	Beşiktaş
13.	Özel Kabataş Eğitim Vakfı Anaokulu	Beşiktaş
14.	Özel Mef Anaokulu	Beşiktaş
15.	Özel Mikado Anaokulu	Beşiktaş
16.	Özel Sihirli Kelebek Anaokulu	Beşiktaş
17.	Özel Su Anaokulu	Beşiktaş
18.	Özel Şişli Terakki Anaokulu	Beşiktaş
19.	100. yıl Mustafa Kemal İlköğretim Okulu	Beşiktaş
20.	50. yıl Süheyla Artam İlköğretim Okulu	Beşiktaş
21.	Anafartalar İlköğretim Okulu	Beşiktaş
22.	Bernar Nahum İlköğretim Okulu	Beşiktaş
23.	Beşiktaş İlköğretim Okulu	Beşiktaş
24.	Burak Reis İlköğretim Okulu	Beşiktaş
25.	Büyük Esma Sultan İlköğretim Okulu	Beşiktaş
26.	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	Beşiktaş
27.	Gazi Mustafa Kemal İlköğretim Okulu	Beşiktaş
28.	Gaziosmanpaşa İlköğretim Okulu	Beşiktaş
29.	Hasan Ali Yücel İlköğretim Okulu	Beşiktaş
30.	Kılıçalipaşa İlköğretim Okulu	Beşiktaş
31.	Mimar Sinan Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzik ve Bale İ.O.	Beşiktaş
32.	Org. Kami ve Saadet Güzey İlköğretim Okulu	Beşiktaş
33.	Ortaköy İlköğretim Okulu	Beşiktaş
34.	Feridun Tümer Anaokulu	Kadıköy
35.	Perihan Aktürk Anaokulu	Kadıköy
36.	Şehit Öğretmen Nuriye Ak Anaokulu	Kadıköy
37.	Türkiye Emlak Bankası Ataşehir Anaokulu	Kadıköy
38.	Özel Amaç Anaokulu	Kadıköy
39.	Özel Anakent Anaokulu	Kadıköy
40.	Özel Atacan Anaokulu	Kadıköy
41.	Özel Ataşehir Anaokulu	Kadıköy
42.	Özel Bahariye Anaokulu	Kadıköy
43.	Özel Bilfen Acıbadem Anaokulu	Kadıköy
44.	Özel Bilfen Ataşehir Anaokulu	Kadıköy

45.	Özel Bostancı Doğa Anaokulu	Kadıköy
46.	Özel Doğu Anaokulu	Kadıköy
47.	Özel Dünya Anaokulu	Kadıköy
48.	Özel Düşler Şatosu Anaokulu	Kadıköy
49.	Özel Erenköy Bilfen Anaokulu	Kadıköy
50.	Özel Erenköy Eyüboğlu Anaokulu	Kadıköy
51.	Özel Eyüboğlu Koşuyolu Anaokulu	Kadıköy
52.	Özel F.M.V. Erenköy Işık Anaokulu	Kadıköy
53.	Özel İstanbul Çevre Anaokulu	Kadıköy
54.	Özel İstek Acıbadem Anaokulu	Kadıköy
55.	Özel Koşuyolu Bilfen Anaokulu	Kadıköy
56.	Özel Okyanus Anaokulu	Kadıköy
57.	Özel Palmiye Anaokulu	Kadıköy
58.	Özel Sevgibahçesi Anaokulu	Kadıköy
59.	Özel Şekercan Anaokulu	Kadıköy
60.	Özel Tan Bilim Anaokulu	Kadıköy
61.	29 Ekim İlköğretim Okulu	Kadıköy
62.	30 Ağustos İlköğretim Okulu	Kadıköy
63.	50.yıl Cumhuriyet Feridun Tümer İlköğretim Okulu	Kadıköy
64.	Bahariye İlköğretim Okulu	Kadıköy
65.	Bostancı Atatürk İlköğretim Okulu	Kadıköy
66.	Bostancı İlköğretim Okulu	Kadıköy
67.	Dr.Sait Darga İlköğretim Okulu	Kadıköy
68.	Erenköy İlköğretim Okulu	Kadıköy
69.	Faik Reşit Unat İlköğretim Okulu	Kadıköy
70.	Halil Türkan İlköğretim Okulu	Kadıköy
71.	İbrahim Öktem İlköğretim Okulu	Kadıköy
72.	Halil Atamavcı İlköğretim Okulu	Kadıköy
73.	Halil Türkan İlköğretim Okulu	Kadıköy
74.	İbrahim Öktem İlköğretim Okulu	Kadıköy
75.	İhsan Sungu İlköğretim Okulu	Kadıköy
76.	İlhami Ertem İlköğretim Okulu	Kadıköy
77.	Kanuni Sultan Süleyman İlköğretim Okulu	Kadıköy
78.	Moda İlköğretim Okulu	Kadıköy
79.	Muhsin Adil Binal İlköğretim Okulu	Kadıköy
80.	Nevzad Ayesbeyoğlu İlköğretim Okulu	Kadıköy
81.	Nihat Işık İlköğretim Okulu	Kadıköy
82.	Osmangazi İlköğretim Okulu	Kadıköy
83.	Öğretmen Harun Reşit İlköğretim Okulu	Kadıköy
84.	Rabia Leman İlköğretim Okulu	Kadıköy
85.	Sakarya İlköğretim Okulu	Kadıköy
86.	Şehit Öğretmen Hasan Akan İlköğretim Okulu	Kadıköy
87.	Şener Birsöz İlköğretim Okulu	Kadıköy
88.	Türkiye Emlak Bankası Ataşehir İlköğretim Okulu	Kadıköy
89.	Yahya Kemal Beyatlı İlköğretim Okulu	Kadıköy
90.	Zihnipaşa İlköğretim Okulu	Kadıköy
91.	Halit Armay Anaokulu	Maltepe
92.	Hülya Oğuz Anaokulu	Maltepe

93.	Özel Altıntepe Yıldızlar Anaokulu	Maltepe
94.	Özel Bilfen Dragos Anaokulu	Maltepe
95.	Özel Maltepe Biricik Anaokulu	Maltepe
96.	Özel Denizatı Anaokulu	Maltepe
97.	Özel Kalamış Meral Babçum Anaokulu	Maltepe
98.	Özel Marmara Anaokulu	Maltepe
99.	Özel Mavi Ada Anaokulu	Maltepe
100.	Adnan Kahveci İlköğretim Okulu	Maltepe
101.	Albay Niyazi Esen İlköğretim Okulu	Maltepe
102.	Ataköseoğlu İlköğretim Okulu	Maltepe
103.	Bağlarbaşı İlköğretim Okulu	Maltepe
104.	Celal Avşar İlköğretim Okulu	Maltepe
105.	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	Maltepe
106.	Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu	Maltepe
107.	Gülsuyu İlköğretim Okulu	Maltepe
108.	Güzide Yılmaz İlköğretim Okulu	Maltepe
109.	Güzin Dinçkök İlköğretim Okulu	Maltepe
110.	Hasan Şadoğlu İlköğretim Okulu	Maltepe
111.	İsmet İnönü İlköğretim Okulu	Maltepe
112.	Kadir Has İlköğretim Okulu	Maltepe
113.	Kadir Rezan Has İlköğretim Okulu	Maltepe
114.	Kazım Tunç İlköğretim Okulu	Maltepe
115.	Küçükyalı Merkez İlköğretim Okulu	Maltepe
116.	Muhsine Zeynep İlköğretim Okulu	Maltepe
117.	İTÜ Ayazağa Anaokulu	Şişli
118.	Özel Atıklarınca Anaokulu	Şişli
119.	Özel Işık Anaokulu	Şişli
120.	Özel Nişantaşı Bilgi Anaokulu	Şişli
121.	Özel Sevimli Pıtırıcık Anaokulu	Şişli
122.	Özel Şişli Papatya Anaokulu	Şişli
123.	Özel Tülay Anaokulu	Şişli
124.	Atatürk İlköğretim Okulu	Şişli
125.	Feriköy İlköğretim Okulu	Şişli
126.	Gülbağ Selim Sırrı Tarcan İlköğretim Okulu	Şişli
127.	Halide Edip Adıvar İlköğretim Okulu	Şişli
128.	Handan Ziya Öniş İlköğretim Okulu	Şişli
129.	Harbiye İlköğretim Okulu	Şişli
130.	Hüseyin Avni Kurşun İlköğretim Okulu	Şişli
131.	Hüseyin Cahit Yalçın İlköğretim Okulu	Şişli
132.	İstanbul İlköğretim Okulu	Şişli
133.	Maçka İlköğretim Okulu	Şişli
134.	Mecidiye İlköğretim Okulu	Şişli
135.	Mustafa Sarıgül İzzetpaşa İlköğretim Okulu	Şişli
136.	Resneli Niyazi Bey İlköğretim Okulu	Şişli
137.	Süleyman Şah İlköğretim Okulu	Şişli
138.	Şişli Ondokuz Mayıs İlköğretim Okulu	Şişli
139.	Talat Paşa İlköğretim Okulu	Şişli
140.	Akşemsettin Anaokulu	Ümraniye

141.	Cumhuriyet Anaokulu	Ümraniye
142.	Özel Ağaoğlu Bilfen Anaokulu	Ümraniye
143.	Özel Aysel Meral Anaokulu	Ümraniye
144.	Özel Nasrettin Hoca Anaokulu	Ümraniye
145.	Özel Sarı Papatyam Anaokulu	Ümraniye
146.	Özel Soyak Bilfen Anaokulu	Ümraniye
147.	Özel Yeni Atasev Anaokulu	Ümraniye
148.	23 Nisan Kaptanoğlu İlköğretim Okulu	Ümraniye
149.	30 Ağustos İlköğretim Okulu	Ümraniye
150.	60. Yıl Meyvelibahçe İlköğretim Okulu	Ümraniye
151.	60.Yıl Cumhuriyet İlköğretim Okulu	Ümraniye
152.	Ahmet Cevdet Paşa İlköğretim Okulu	Ümraniye
153.	Ahmet Yavuz İlköğretim Okulu	Ümraniye
154.	Atatürk İlköğretim Okulu	Ümraniye
155.	Bilge Soyak İlköğretim Okulu	Ümraniye
156.	Çakmak İlköğretim Okulu	Ümraniye
157.	Davut Akidil İlköğretim Okulu	Ümraniye
158.	Eflatun Cem Güney İlköğretim Okulu	Ümraniye
159.	Emine Koçulu İlköğretim Okulu	Ümraniye
160.	Hasan Tahsin İlköğretim Okulu	Ümraniye
161.	İnanç Türkeş İlköğretim Okulu	Ümraniye
162.	İnkilap İlköğretim Okulu	Ümraniye
163.	İstiklal İlköğretim Okulu	Ümraniye
164.	Mebruke Salih Koçak İlköğretim Okulu	Ümraniye
165.	Mehmet Ali Yılmaz İlköğretim Okulu	Ümraniye
166.	Mustafa Vasıf Karslıgil İlköğretim Okulu	Ümraniye
167.	Necatibey İlköğretim Okulu	Ümraniye
168.	Orhan Veli İlköğretim Okulu	Ümraniye
169.	Teletaş İlköğretim Okulu	Ümraniye
170.	Ümraniye İlköğretim Okulu	Ümraniye
171.	Yamanevler İlköğretim Okulu	Ümraniye
172.	Yukarı Dudulu 75.Yıl İlköğretim Okulu	Ümraniye
173.	Zübeyde Hanım İlköğretim Okulu	Ümraniye
174.	Validebağ Anadolu Sağlık Meslek Lisesi Anaokulu	Üsküdar
175.	Özel İstek Belde Anaokulu	Üsküdar
176.	Özel Bilfen Çengelköy Anaokulu	Üsküdar
177.	Özel Doğuş Anaokulu	Üsküdar
178.	Özel Büyük Çamlıca Anaokulu	Üsküdar
179.	Özel Erdil Anaokulu	Üsküdar
180.	Özel Örnek Çocuk Anaokulu	Üsküdar
181.	Özel Pembe Panter Anaokulu	Üsküdar
182.	Özel Üsküdar Anaokulu	Üsküdar
183.	Özel Zühal Abla Anaokulu	Üsküdar
184.	Acıbadem İlköğretim Okulu	Üsküdar
185.	Ali Fuat Cebesoy İlköğretim Okulu	Üsküdar
86.	Altunizade Hafıza Özal İlköğretim Okulu	Üsküdar
187.	Ata İlköğretim Okulu	Üsküdar
188.	Atatürk İlköğretim Okulu	Üsküdar

189.	Bahçelievler İlköğretim Okulu	Üsküdar
190.	Belma Güde İlköğretim Okulu	Üsküdar
191.	Capitol İlköğretim Okulu	Üsküdar
192.	Çamlıca İlköğretim Okulu	Üsküdar
193.	Deniz-İş İlköğretim Okulu	Üsküdar
194.	Fuat Baymur İlköğretim Okulu	Üsküdar
195.	Gazi Mustafa Altıntaş İlköğretim Okulu	Üsküdar
196.	Hazerfen Ahmet Çelebi İlköğretim Okulu	Üsküdar
197.	Hilmi Çelikoğlu İlköğretim Okulu	Üsküdar
198.	İbrahim Hakkı Konyalı İlköğretim Okulu	Üsküdar
199.	İcadiye İlköğretim Okulu	Üsküdar
200.	İhsan Kurşunoğlu İlköğretim Okulu	Üsküdar
201.	Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu	Üsküdar
202.	Sabri Artam Vakfı İlköğretim Okulu	Üsküdar
203.	Saffet Çebi İlköğretim Okulu	Üsküdar
204.	Selamiali İlköğretim Okulu	Üsküdar
205.	Selimiye İlköğretim Okulu	Üsküdar
206.	TEV Türkan Sedefoğlu İlköğretim Okulu	Üsküdar
207.	Yılmaz Soyak İlköğretim Okulu	Üsküdar
208.	Zeynep Kamil İlköğretim Okulu	Üsküdar
209.	Nene Hatun Anaokulu	Gaziosmanpaşa
210.	Özel Afacan Anaokulu	Gaziosmanpaşa
211.	Özel Biltan Anaokulu	Gaziosmanpaşa
212.	Özel Canku Türk Anaokulu	Gaziosmanpaşa
213.	Özel İremnur Anaokulu	Gaziosmanpaşa
214.	Özel İstek Kaşgarlı Mahmut Anaokulu	Gaziosmanpaşa
215.	Özel Kardelenler Anaokulu	Gaziosmanpaşa
216.	Özel Kazım Karabekir Kardelenler Anaokulu	Gaziosmanpaşa
217.	Özel Minik Kelebekler Anaokulu	Gaziosmanpaşa
218.	100. Yıl İlköğretim Okulu	Gaziosmanpaşa
219.	Ali Cevat Özyurt İlköğretim Okulu	Gaziosmanpaşa
220.	Aslangazi İlköğretim Okulu	Gaziosmanpaşa
221.	Aydın Uçkan İlköğretim Okulu	Gaziosmanpaşa
222.	Barbaros Hayrettin Paşa İlköğretim Okulu	Gaziosmanpaşa
223.	Cebeci İlköğretim Okulu	Gaziosmanpaşa
224.	Cemal Reşit Rey İlköğretim Okulu	Gaziosmanpaşa
225.	Dede Korkut İlköğretim Okulu	Gaziosmanpaşa
226.	Evliya Çelebi İlköğretim Okulu	Gaziosmanpaşa
227.	Gazi İlköğretim Okulu	Gaziosmanpaşa
228.	Gazipaşa İlköğretim Okulu	Gaziosmanpaşa
229.	Hacı Mehmet Çingil İlköğretim Okulu	Gaziosmanpaşa
230.	İstiklal İlköğretim Okulu	Gaziosmanpaşa
231.	Melahat Öztoprak İlköğretim Okulu	Gaziosmanpaşa
232.	Sakarya İlköğretim Okulu	Gaziosmanpaşa
233.	Ahmet Ermiş Anaokulu	Küçükçekmece
234.	Belediye Anaokulu	Küçükçekmece
235.	Çiğdem Anaokulu	Küçükçekmece
236.	Gelincik Anaokulu	Küçükçekmece

237.	Lale Anaokulu	Küçükçekmece
238.	Menekşe Anaokulu	Küçükçekmece
239.	Mine Anaokulu	Küçükçekmece
240.	Nenehatun Anaokulu	Küçükçekmece
241.	Nergiz Anaokulu	Küçükçekmece
242.	Papatya Anaokulu	Küçükçekmece
243.	Sardunya Anaokulu	Küçükçekmece
244.	Şehit Öğretmen Aynur Sarı Anaokulu	Küçükçekmece
245.	Yasemin Anaokulu	Küçükçekmece
246.	Ziya Gökalp Anaokulu	Küçükçekmece
247.	Zübeyde Hanım Anaokulu	Küçükçekmece
248.	Çok Gülcük Anaokulu	Küçükçekmece
249.	Özel Ar-El Anaokulu	Küçükçekmece
250.	100.Yıl Osman Gazi İlköğretim Okulu	Küçükçekmece
251.	75.Yıl Sefaköy İlköğretim Okulu	Küçükçekmece
252.	80.Yıl İlköğretim Okulu	Küçükçekmece
253.	Behiye Selim Pars İlköğretim Okulu	Küçükçekmece
254.	Halide Edip Adıvar İlköğretim Okulu	Küçükçekmece
255.	Hayriye Gök İlköğretim Okulu	Küçükçekmece
256.	İbrahim Koçarslan İlköğretim Okulu	Küçükçekmece
257.	İMKB Alparslan İlköğretim Okulu	Küçükçekmece
258.	İsmail Hakkı Uludağ İlköğretim Okulu	Küçükçekmece
259.	Kocatepe İlköğretim Okulu	Küçükçekmece
260.	Küçükçekmece İlköğretim Okulu	Küçükçekmece
261.	Mehmet Yarangümeli İlköğretim Okulu	Küçükçekmece
262.	Mustafa Kemal Paşa İlköğretim Okulu	Küçükçekmece
263.	Sultan Murat İlköğretim Okulu	Küçükçekmece
264.	Tepe İlköğretim Okulu	Küçükçekmece
265.	Yunus Emre İlköğretim Okulu	Küçükçekmece



ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Hilal TELTİK
e-posta : hilalteltik@yahoo.com
Doğum Tarihi : 27.10.1984
Doğum Yeri : Sinop/ Gerze
Medeni Durum : Bekâr
Yabancı Dil : İngilizce

Eğitim Durumu:

- 2006-2009: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı
- 2002-2006: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği
- 1999-2002: Sinop Anadolu Öğretmen Lisesi
- 1995-1999: Gerze Şehit Nurullah Saraç Anadolu Lisesi
- 1990-1995: Gazi Mustafa Kemal İlköğretim Okulu

Görev Aşamaları

- 2008-2009: İTÜ Geliştirme Vakfı Okulları Özel Dr. Sedat Üründül Anaokulu
- 2007-2008: Özel MEF Anaokulu