



**T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN
ÖRGÜTSEL SOSYALLEŞME İLE
TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Arife BAŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**KAHRAMANMARAŞ
HAZİRAN - 2016**



**T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN
ÖRGÜTSEL SOSYALLEŞME İLE
TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**DANIŞMAN : Yrd. Doç. Dr. Yemliha COŞKUN
JÜRİ : Doç. Dr. Hasan Güner BERKANT
JÜRİ : Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan KIRDÖK**

Arife BAŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**KAHRAMANMARAŞ
HAZİRAN - 2016**

**KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL
SOSYALLEŞME İLE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Arife BAŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kod No :

**Bu Tez 24/06/2016 Tarihinde Aşağıdaki Jüri Üyeleri Tarafından
Oy Birliği ile Kabul Edilmiştir.**

**Yrd. Doç. Dr. Yemliha COŞKUN
BAŞKAN**

**Doç. Dr. Hasan G. BERKANT
ÜYE**

**Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan KIRDÖK
ÜYE**

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

**Doç. Dr. Abdullah SOYSAL
Enstitü Müdürü**

Not: Bu tez ve projede kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL
SOSYALLEŞME İLE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Arife BAŞ

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Yemliha COŞKUN

Yıl : 2016, Sayfa: 109 + 14

Jüri : Yrd. Doç. Dr. Yemliha COŞKUN (Başkan)
: Doç. Dr. Hasan Güner BERKANT (Üye)
: Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan KIRDÖK (Üye)

Bu araştırmanın genel amacı; okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda, okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ile tükenmişlik düzeyleri cinsiyete, yaşa, medeni duruma, görev süresine, mesleği isteyip istememe durumuna, çalışılan okul türüne ve kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında Kahramanmaraş iline bağlı Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçelerindeki resmi anaokulu, ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem, evrenden kademeli örnekleme yöntemiyle random (tesadüfi) olarak belirlenmiş ve araştırma toplam 230 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerini ölçmek için Kartal (2003) tarafından geliştirilen “Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği”, tükenmişlik düzeylerini ölçmek için Ergin (1992) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Maslach Tükenmişlik Envanteri” kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Araştırmanın analizinde, araştırma sürecinde elde edilen veriler SPSS 16.0 istatistik paket programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Verilerin çözümünde, Kruskal Wallis testi, Mann-Whitney U testi, T-Testi ve Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Kruskal Wallis testi ile elde edilen p değerinin anlamlı bulunduğu durumlarda, farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ve tükenmişlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra, okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ile tükenmişlik düzeyleri arasında ters yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin medeni duruma ve kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği, buna karşın cinsiyete, yaşa, görev süresine, mesleği isteyip istememe durumuna ve çalışılan okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öte yandan, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyete, yaşa, medeni duruma, görev süresine, çalışılan okul türüne ve kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği, buna karşın mesleği isteyip istememe durumuna göre mesleğini isteyerek seçen okul öncesi öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Öğretmenleri, Örgütsel Sosyalleşme, Tükenmişlik

**DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCE
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM UNIVERSITY**

ABSTRACT

MA THESIS

**THE EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP
BETWEEN ORGANIZATIONAL SOCIALIZATION AND
BURNOUT LEVELS OF PRESCHOOL TEACHERS**

Arife BAŞ

Supervisor : Asst. Prof. Dr. Yemliha COŞKUN

Year : 2016, Pages: 109 + 14

**Jury : Asst. Prof. Dr. Yemliha COŞKUN (Chairperson)
: Assoc. Prof. Hasan Güner BERKANT (Member)
: Asst. Prof. Dr. Oğuzhan KIRDÖK (Member)**

The main purpose of this research is to determine the relationship between organizational socialization and burnout levels of preschool teachers. For this purpose organizational socialization and burnout levels of preschool teachers have been investigated whether they differ prior to gender, age, marital status, the length of teaching experience, the fact that they want to teach or not, studied school type and finally the existence of any students with special education need.

The universe of the study consists of preschool teachers teaching in Onikişubat and Dulkadiroğlu boroughs of Kahramanmaraş province during 2014-2015 academic year. The sample has been taken by stage sampling technique within this universe randomly and 230 teachers have been selected in sample group. Within the study in order to determine the level of teachers' organizational socialization "Organizational Socialization Survey" developed by Kartal (2003) and "Maslach Burnout Inventory" adapted to Turkish by Ergin (1992) were used as data collection tools and also a socio-demographic form was used to collect personal information about the study group.

The data was analyzed by using SPSS 16.00 by applying Kruskal Wallis, Mann Whitney U, independent sample t-tests and Pearson Correlation techniques.

At the end of the research it was found that preschool teachers have medium size burnout and organizational socialization level. Besides that there was an inverse relation at .05 significance point between the burnout and organizational socialization levels of preschool teachers. Moreover, the organizational socialization levels of preschool teachers do not differ according to marital status or having students with special education needs while on the other hand it differs

according to gender, age, the length of teaching experience, the fact that they want to teach or not and studied school type. Finally it has been found that the burnout levels of preschool teachers do not differ according to gender, age, marital status, the length of teaching experience, having students with special education needs or studied school type but differ at .05 significance point according to the fact that whether they want to be a teacher or not on behalf those who have chosen this occupation eagerly.

Keywords: Preschool teachers, Organizational Socialization, Burnout



ÖN SÖZ

Günümüz toplumunun kalkınması ve refah düzeyinin yükselmesi için eğitim-öğretim son derece önemlidir. İnsanların topluma kazandırılması ve topluma yararlı birer birey olmalarının sağlanması için sosyal bir ortam olan okullar vardır. Okullarda eğitim-öğretim görevini ise öğretmenler üstlenir.

Eğitimin temeli okul öncesi eğitimidir. Okul öncesi eğitimi bir yapının temeline benzetmek mümkündür. Bir yapının temelini ne kadar sağlam atarsanız, ortaya çıkacak olan yapı o kadar güçlü ve dayanıklı olacaktır. Öyle ki okul öncesi eğitimde çocuklar ilk eğitimlerini alırlar ve ilk defa okul kavramına anlam yüklerler. Bu bağlamda, okul öncesi eğitim veren kurumlar ve öğretmenler bu elzem durumun farkında olmalıdırlar ve okul öncesi eğitime gereken önemi vermelidirler. Okul öncesi eğitim ile; çocuğun tüm gelişim alanları desteklenip onu ilkokula hazırlamak amaçlanır. Bu amacı yerine getirmekle görevli olan okul öncesi öğretmenlerinin iyi yetişmesi ve yeterli mesleki bilgiye sahip olması okul öncesi eğitimin kalitesi için çok önemlidir. Aynı zamanda, okul öncesi eğitimin kaliteli bir şekilde gerçekleşmesi için okul öncesi öğretmenin eğitim ortamında kendini iyi hissetmesi ve okulunu benimsemesi gereklidir.

Okul öncesi eğitimde çocuklar ilk defa bir öğretmenle karşılaşmakta ve dolayısıyla ilk tanıdıkları öğretmen onlar için çok önemli olmaktadır. Çocukların karşılaştıkları ilk öğretmen, hayatlarının geri kalan kısmını ve eğitime bakış açılarını etkileyecektir. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğine bağlılığı, iş doyumunu, motivasyonu, mesleğini kabullenme ve tükenmişlik düzeyleri çocuklara karşı davranışlarını etkileyeceğinden öğretmenlerin örgüt içerisinde sosyalleşmeleri çok önemlidir. Örgüt içerisinde sosyalleşemeyen öğretmen kendini yalnız hissedebilir, okuldan, çocuklardan ve mesleğinden soğuyabilir. Bu olumsuz durum da beraberinde tükenmişlik sendromunu getirebilir. Tükenmişlik sendromu yaşayan okul öncesi öğretmenleri görevini iyi bir şekilde yerine getiremeyecektir. Bu araştırmanın, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesine ve örgütsel sosyalleşme ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde bana rehberlik eden; bilgi ve deneyimlerini benden esirgemeyen değerli danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Yemliha COŞKUN' a, hayatım boyunca her zorlukta yanımda olan ve beni destekleyen canım babam Ali BAŞ' a, ders çalışmaktan gözlerin bozulacak yeter artık diyen elleri öpülesi annem Hatice BAŞ' a, bana sevgileriyle güç katan kardeşlerime ve son olarak her zorlukta bana destek olan sevgili nişanlım Hacı Mehmet SAKA' ya teşekkürü bir borç bilirim.

Arife BAŞ
2016-HAZİRAN

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	I
ABSTRACT.....	III
ÖN SÖZ.....	V
İÇİNDEKİLER.....	VI
KISALTMALAR LİSTESİ.....	VIII
TABLolar LİSTESİ.....	IX
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XIII
EKLER LİSTESİ.....	XIV
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sayıtlar.....	4
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar.....	5
2. KONU İLE İLGİLİ ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. Örgütsel Sosyalleşme İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	6
2.2. Örgütsel Sosyalleşme İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	11
2.3. Tükenmişlik İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	12
2.4. Tükenmişlik İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	17
3. KURAMSAL AÇIKLAMALAR.....	19
3.1. Örgütsel Sosyalleşme Kavramı.....	19
3.1.1. Örgütsel Sosyalleşmenin Amacı	20
3.1.2. Örgütsel Sosyalleşmenin Önemi	21
3.1.3. Örgütsel Sosyalleşmenin Özellikleri.....	22
3.2. Örgütsel Sosyalleşme Süreci	23
3.2.1. Giriş Aşaması.....	24
3.2.2. Ayrılma.....	24
3.2.3. Sosyalleşme.....	25
3.3. Örgütsel Sosyalleşme Stratejileri.....	26
3.4. Örgütsel Sosyalleşme Taktikleri.....	28
3.4.1. Bireysele Karşı Kolektif.....	28
3.4.2. İformale Karşı Formal.....	28
3.4.3. Tesadüfe Karşı Ardışık.....	29
3.4.4. Değişkene Karşı Sabit.....	29
3.4.5. Ayırıcıya Karşı Seri.....	29
3.4.6. Atamaya Karşı Yoksun Bırakılma.....	30
3.5. Örgütsel Sosyalleşme Aşamaları.....	30
3.5.1. Ön Sosyalleşme.....	30
3.5.2. Seçme.....	31
3.5.3. Yetiştirme.....	31
3.5.4. Arkadaş ve İş Grupları.....	31
3.5.5. Sınama ve Yanılma.....	32
3.6. Örgütsel Sosyalleşme Yaklaşımları.....	32
3.7. Örgütsel Sosyalleşme Belirtileri.....	33
3.7.1. İş Doyumu.....	33
3.7.2. Motivasyon.....	34

3.7.3. Örgütsel Bağlılık.....	34
3.7.4. Örgütsel Kabullenme.....	35
3.8. Örgütsel Sosyalleşme Sonuçları.....	36
3.9. Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Sosyalleşme	36
3.10. Tükenmişlik Kavramı	37
3.11. Tükenmişliğin Sebepleri.....	39
3.12. Tükenmişliğin Belirtileri.....	39
3.13. Tükenmişlik Modelleri.....	41
3.13.1. Cherniss Tükenmişlik Modeli.....	41
3.13.2. Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli.....	41
3.13.3. Pines Tükenmişlik Ölçeği.....	42
3.13.4. Pearlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli.....	42
3.13.5. Meier Tükenmişlik Modeli.....	42
3.13.6. Suran ve Sheridan Tükenmişlik Modeli.....	43
3.13.7. Maslach Tükenmişlik Modeli.....	43
3.14. Tükenmişliği Etkileyen Faktörler.....	44
3.15. Tükenmişliğin Sonuçları.....	44
3.16. Tükenmişlikle Mücadele Teknikleri.....	45
3.16.1. Bireysel Mücadele Teknikleri.....	45
3.16.2. Örgütsel Mücadele Teknikleri.....	47
3.17. Öğretmenlerde Tükenmişlik.....	49
4. YÖNTEM.....	51
4.1. Araştırmanın Modeli.....	51
4.2. Evren ve Örneklem.....	51
4.3. Veri Toplama Araçları.....	53
4.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	53
4.3.2. Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği.....	53
4.3.3. Maslach Tükenmişlik Envanteri.....	56
4.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	57
5. BULGULAR.....	59
5.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	59
5.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	60
5.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	76
6. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	89
KAYNAKLAR.....	98
ÖZ GEÇMİŞ	
EKLER	

KISALTMALAR LİSTESİ

ÖSÖ	: Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
DT	: Duygusal Tükenme
D	: Duyarsızlaşma
KB	: Kişisel Başarısızlık



TABLOLAR LİSTESİ

<u>Tablolar</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 3.1. Sosyalleşme Aşamaları.....	25
Tablo 3.2. Örgütsel Sosyalleşme Taktiklerinin Sınıflandırılması.....	30
Tablo 3.3. Örgütsel Sosyalleşme Yaklaşımları.....	32-33
Tablo 3.4. Sosyalleşme Sürecinin Sonuçları.....	36
Tablo 4.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri	51
Tablo 4.2. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	52
Tablo 4.3. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	52
Tablo 4.4. Öğretmenlerin Görev Süresi Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri	52
Tablo 4.5. Öğretmenlerin Mesleği İsteyip İstememe Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri	52
Tablo 4.6. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri	53
Tablo 4.7. Öğretmenlerin Kaynaştırma Öğrencisinin Olup Olmama Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	53
Tablo 4.8. İş Doyumu Alt Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları.....	54
Tablo 4.9. Motivasyon Alt Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları.....	54-55
Tablo 4.10. Bağlılık Alt Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları.....	55
Tablo 4.11. Kabullenme Alt Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları.....	56
Tablo 4.12. Maslach Tükenmişlik Envanteri Puanlarının Yorumları.....	57
Tablo 5.1. Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri ve Alt Boyutları İle Tükenmişlik Düzeylerinin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Sonuçları.....	59
Tablo 5.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	60
Tablo 5.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	60
Tablo 5.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	61
Tablo 5.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	61
Tablo 5.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kabullenme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	61
Tablo 5.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	62
Tablo 5.8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	62
Tablo 5.9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	62
Tablo 5.10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bağlılık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	63

Tablo 5.11.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kabullenme Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	63
Tablo 5.12.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	64
Tablo 5.13.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları.....	64
Tablo 5.14.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları.....	65
Tablo 5.15.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bağlılık Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları.....	65
Tablo 5.16.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kabullenme Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları.....	66
Tablo 5.17.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları.....	66
Tablo 5.18.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Görev Süresi Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	67
Tablo 5.19.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Görev Süresi Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	67
Tablo 5.20.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bağlılık Düzeylerinin Görev Süresi Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	68
Tablo 5.21.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kabullenme Düzeylerinin Görev Süresi Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	68
Tablo 5.22.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeylerinin Görev Süresi Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	69
Tablo 5.23.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Mesleği İsteyip İstememe Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları.....	69
Tablo 5.24.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Mesleği İsteyip İstememe Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları.....	70
Tablo 5.25.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bağlılık Düzeylerinin Mesleği İsteyip İstememe Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları.....	70
Tablo 5.26.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kabullenme Düzeylerinin Mesleği İsteyip İstememe Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları.....	71
Tablo 5.27.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeylerinin Mesleği İsteyip İstememe Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları.....	71
Tablo 5.28.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları.....	72
Tablo 5.29.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları.....	72

Tablo 5.30.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bağlılık Düzeylerinin Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları.....	73
Tablo 5.31.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kabullenme Düzeylerinin Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları.....	73
Tablo 5.32.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeylerinin Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları.....	74
Tablo 5.33.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği Alt Boyutlarının Kaynaştırma Öğrencisi Olup Olmama Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	75
Tablo 5.34.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeylerinin Kaynaştırma Öğrencisi Olup Olmama Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	76
Tablo 5.35.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	76
Tablo 5.36.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Tükenme Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	77
Tablo 5.37.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duyarsızlaşma Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	77
Tablo 5.38.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kişisel Başarı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	77
Tablo 5.39.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	78
Tablo 5.40.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Tükenme Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	78
Tablo 5.41.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duyarsızlaşma Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	78
Tablo 5.42.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kişisel Başarı Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	79
Tablo 5.43.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	79
Tablo 5.44.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Tükenme Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	80
Tablo 5.45.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duyarsızlaşma Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	80
Tablo 5.46.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kişisel Başarı Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları.....	80
Tablo 5.47.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları.....	81

Tablo 5.48.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Tükenme Puanlarının Görev Süresi Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	81
Tablo 5.49.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duyarsızlaşma Puanlarının Görev Süresi Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	82
Tablo 5.50.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kişisel Başarı Puanlarının Görev Süresi Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	82
Tablo 5.51.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Görev Süresi Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	83
Tablo 5.52.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Tükenme Puanlarının Mesleği İsteyip İstememe Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	83
Tablo 5.53.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duyarsızlaşma Puanlarının Mesleği İsteyip İstememe Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	83
Tablo 5.54.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kişisel Başarı Puanlarının Mesleği İsteyip İstememe Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları.....	84
Tablo 5.55.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Mesleği İsteyip İstememe Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları.....	84
Tablo 5.56.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Tükenme Puanlarının Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	85
Tablo 5.57.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duyarsızlaşma Puanlarının Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	85
Tablo 5.58.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kişisel Başarı Puanlarının Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları.....	86
Tablo 5.59.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları.....	86
Tablo 5.60.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Tükenme Puanlarının Kaynaştırma Öğrencisi Olup Olmama Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	87
Tablo 5.61.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duyarsızlaşma Puanlarının Kaynaştırma Öğrencisi Olup Olmama Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	87
Tablo 5.62.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kişisel Başarı Puanlarının Kaynaştırma Öğrencisi Olup Olmama Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	88
Tablo 5.63.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Kaynaştırma Öğrencisi Olup Olmama Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	88

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil</u>		<u>Sayfa</u>
Şekil 3.1.	Örgütsel Girişteki Perspektifler.....	24
Şekil 3.2.	Motivasyon Süreci.....	34
Şekil 3.3.	İş Yaşamında Tükenmişlik Süreci.....	38



EKLER LİSTESİ

Ekler

Ek 1	Kişisel Bilgi Formu
Ek 2	Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği
Ek 3	Tükenmişlik Ölçeği
Ek 4	Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği Kullanım İzni
Ek 5	Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi
Ek 5.1.	Araştırma Değerlendirme Formu
Ek 5.2.	Taahhütname Tutanağı



1. GİRİŞ

İnsanlar sosyal bir varlık olmalarından dolayı topluluklar halinde yaşar ve toplum dediğimiz kavram meydana gelir. Her toplum ihtiyaçlarını karşılayabilmek, gelişmek, ilerlemek, bünyesinde oluşan sorunlarını çözmek ve refahını artırmak için bir takım kurumlara ihtiyaç duyar. İhtiyaçların ve sorunların çeşidine göre oluşan bu toplumsal kurumların kuruluş amaçlarını gerçekleştiren birimler örgütlerdir (Terzi, 2000: 1). Örgüt belirli amaçlara ulaşmak için bilinçli bir şekilde kurulmuş toplumsal birimler olup bireylerin ve işlevlerin, üretici bir ilişki içinde yapılandırılmasıdır (Genç, 2004: 99).

Örgütleri insanlardan, teknolojilerden ve insanların birbirine ya da işlerine karşı ilişkilerini düzenleyen yapı ve süreçlerden oluşan bir bileşim olarak görmek mümkündür (Balcı, 2000). Örgütler bireysel olarak başaramadığımız şeyleri gerçekleştirmek için ortaya çıkarlar (Can, 1999: 3). Birey, gerekli yetenek, kuvvet, zaman ve dayanıklılığa sahip olmadığından kendi ihtiyaçlarını karşılamada başka bireylere muhtaçtır. En büyük örgüt ise toplumdur (Schein, 1980: 7-8).

Örgütler bir toplumun yapı taşlarıdır. Örgütün amaçlarını yerine getirebilmesi için tüm güçlerinin birbirleriyle eşgüdümlü olması zorunludur (Başaran, 2000: 14). Örgütte çalışan tüm bireylerin birbirleriyle eşgüdümlü olabilmesi için tüm üyelerin birbirini tanıması ve birbirleriyle uyumlu olması gerekir. Aynı örgütte çalışan bireylerin tanışmasını ve birbirleriyle uyumlu olmasını ise bireyin örgütte yaşadığı sosyalleşme süreci sağlar. Bu yüzden çalışan bireylerin örgüte uyum sağlamasında, örgütteki değer, norm ve tutumlara uygun hareket edebilmesinde sosyalleşme sürecinin önemi yadsınamaz. Bu açıdan bakıldığında gerek iş görenin yaptığı işten doyum sağlaması, gerekse de örgütün amaçlarının gerçekleşmesi, sosyalleşme sürecinin etkililiğine bağlıdır (Kartal, 2008: 77).

Günlük hayatta olduğu gibi, çalışma hayatında da olumlu ve sağlıklı ilişkilerin varlığı, bireylerin mesleklerine ve örgütlerine olan bakış açılarını olumlu kılacağı gibi, bireysel olarak da yaptıkları işten daha çok tatmin olmalarını sağlayacaktır (Dalkılıç, 2014: 12). Örgüt içerisinde başarısız bir sosyalleşme süreci geçiren birey örgüte uyum sağlayamayacak, yavaş yavaş çalışma ortamından uzaklaşmaya başlayacak ve örgütten soğuyacaktır. İnsanların işlerinde yaşadıkları ilişkilerin zorlaşması ve buna bağlı olarak bir şeylerin ters gittiği yolundaki inancın artmasıyla gelişen süreç, bizi modern çağın önemli bir fenomeniyle karşı karşıya bırakmaktadır. Tükenmişlik olarak nitelendirilen bu fenomen, 1970'li yıllarda Amerika'da özellikle insanlara hizmet verilen alanlarda çalışanlarda görülmeye başlanmıştır (Yıldırım, 2007). Tükenmişlik yaşamaya başlayan bireyler yaptıkları işte başarılı olamaz ve örgütün amaçlarını yerine getiremezler. Bu yüzden bir örgütün gelişiminde bireyin sağlıklı ilişkiler kurması, başarılı bir sosyalleşme süreci yaşaması ve tükenmişlik hissine kapılmaması gerekir.

Ülkelerin gelişmesinde ve refah düzeyinin artırılmasında önemi büyük olan örgüt ise eğitimidir. Eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitim, eğitim-öğretim hayatında en önemli dönemdir. Okul öncesi eğitimindeki gelişmeler, çocuğun ileriki yaşamında büyük rol oynar. Buna göre, okul öncesi eğitiminde çocuğun yetenek ve becerilerini geliştirmek ve ona rehberlik etmek için alanında kendini uzman olarak yetiştirmiş, okul öncesi öğretmenlerine ihtiyaç vardır (Akkurt, 2008).

Okul öncesi eğitime verilen çok yönlü görevler, okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirmeyi de önemli bir uğraş haline getirmektedir. Okul öncesi eğitimde görevli bir öğretmen, çok çeşitli bilgi ve becerileri öğrencilere kazandırabilecek düzeyde olmalıdır. Öğretmenin özellikleri, mesleğini severek yapması, öğrencilere karşı ilgi ve tutumu,

okul öncesi eğitiminin geliştirilmesi bakımından büyük önem taşımaktadır. Zira okul öncesi dönemdeki çocuğun yaşamındaki en önemli faktör çevresindeki kişilerdir. Bu sebeple okul öncesi öğretmeni, anne ve babadan sonra çocuk için en önemli kişidir. Çocuğun bu yıllarda kazanacağı olumlu özellikler onun daha sonraki yaşantılarını olumlu yönde etkileyecektir (Akkurt, 2008). Tüm bu sebeplerden dolayı okul öncesi eğitim vermekle görevli olan okul öncesi öğretmenlerinin, çocuklara faydalı bir eğitim verebilmesi için okulunu sevmesi, okulda başarılı bir sosyalleşme süreci geçirmesi ve tükenmişlik hissine kapılmaması gerekmektedir. Zira tükenmişlik yaşayan okul öncesi öğretmenleri görevlerini yerine getirmede sıkıntı yaşayabilir ve okul öncesi dönem çocuklarının gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilir.

1.1. Problem Durumu

Bir örgüt, önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelmiş insanlardan oluşur. Amaç ortaklığı insanları birbirine bağlı kılar. Amaçların gereken nitelikte ve nicelikte gerçekleştirilebilmesi için, insanların birbirine bağlılıklarının bozulmaması gerekir (Başaran, 2000: 14). Örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi, örgütsel ve bireysel tutum ve değerlerin uzlaştırılmasıyla sağlanabilmektedir. Bu uzlaştırma süreci ise örgütsel sosyalleşme olarak adlandırılmaktadır. Örgütsel sosyalleşme, bir örgüte yeni katılan ya da aynı örgütte farklı bir işe geçen iş görenin, kendisinden beklenen tutum, değer ve davranışları öğrenmesi sürecidir. Sosyalleştirme etkinliklerinin temel amacı, iş göreni örgütün etkin bir üyesi konumuna getirebilmektir (Çapar, 2007).

Okul örgütlerinin bir çalışanı olan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeleri oldukça önemlidir. Örgütsel sosyalleşme öğretmenlerin mesleki yaşamları boyunca devam ettiği gibi, üst makamlara geçişlerde ve başka bir okula geçişinde de yaşanan bir süreçtir. Aynı zamanda sosyalleşme örgüt tarafından sağlanan bilinçli bir hareket olmasına rağmen, öğretmenler farkında olmadan da örgütsel sosyalleşme içinde olurlar (Kartal, 2007).

Bir örgüt olarak eğitim kurumları, belli toplumsal amaçları gerçekleştirmek için etkili ve verimli çalışmalar yapmak zorundadır. Okullardaki iş görenlerin yüksek düzeyde performans göstermelerini engelleyen en önemli sorunlardan biri de motivasyon, iş doyumu, örgütsel bağlılık ve örgütsel kabullenme eksikliğidir (Elci, 2008: 1). Öğretmenlerde mesleklerine yönelik motivasyon, iş doyumu, örgütsel bağlılık ve kabullenme eksiklikleri, işe gitmede isteksizlik, çevresine kırıncı davranma, hata yapma, isabetsiz kararlar verme, işbirliği kuramama gibi davranışlara neden olmaktadır. Bu da öğretmenin çevresi ile sağlıklı iletişim kurabilen sosyal bir kişi olmasını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Elci, 2008: 2). Bu anlamda, çevresiyle sağlıklı ilişkiler kuran öğretmenlerin görevlerini iyi bir şekilde yerine getirebileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin sosyalleşmesinin, bireylerin üniversitede akademik disiplinlerde yetiştirilmesinden ve pedagojik tekniklerden sınıf yönetimi ve örgütsel yaşamın gereklerine doğru olduğu varsayımını aştığı söylenebilir. Öğretmenler, mesleğe girdiklerinde ya da öğretmen adayları öğrencilikten öğretmenliğe geçtiklerinde bir statü değişimine uğrarlar. Bu çerçevede öğretmenler, zamanla mesleğe uyum sağlarlar, öğretmen olarak etkinliklerini yansıtan bir dizi fonksiyonel beceri geliştirirler, iş doyumu sağlarlar ve uzun dönemli kariyer gelişimine girerler (Goldman, 1987; Akt. Balcı, 2000).

Eğitim kurumlarında öğretmenlerin başarılı bir sosyalleşme yaşaması, onun işe bağlılığını, başarısını, iş doyumunu, uyumunu artırabilir ve yüksek performans göstermesini sağlayabilir. Buna karşılık öğretmenlerin başarısız bir sosyalleşme yaşantısı geçirmesi, rol belirsizliğine, çatışmalara, doyumsuzluğa, düşük performansla neden olabilir. Bu sonuçtan hem birey hem de örgüt zarar görebilir (Erdoğan, 2012).

Eğitimin temeli okul öncesi eğitimidir ve çocuklarımız toplumumuzun geleceğidir. Çocuklara verilen eğitimin niteliği bir toplumun geleceğini oluşturur. Çocuğun gelişmesine yardımcı olmak, toplumun geleceğine katkıda bulunmak demektir. Eğitimin kalitesi ülkenin gelecekteki şartlarını belirler. Çocuğun bu döneminin büyük bir bölümünü okulöncesi eğitim kurumlarında geçirmesi bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin sorumluluklarını arttırmaktadır (Akkurt, 2008).

Okul öncesi eğitimde çocuklar ilk defa bir öğretmenle karşılaştıklarından ilk tanıdıkları öğretmen onlar için çok önemli olmaktadır. Çocukların karşılaştıkları ilk öğretmen, hayatlarının geri kalan kısmını ve eğitime bakış açılarını etkileyecektir. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğine bağlılığı, iş doyumunu, motivasyonu, mesleğini kabullenme ve tükenmişlik düzeyleri çocuklara karşı davranışlarını etkileyeceğinden öğretmenlerin örgüt içerisinde sosyalleşmeleri çok önemlidir. Örgüt içerisinde sosyalleşemeyen öğretmen kendini yalnız hissedebilir, okuldan, çocuklardan ve mesleğinden soğuyabilir. Bu olumsuz durum da beraberinde tükenmişlik sendromunu getirebilir. Tükenmişlik sendromu yaşayan okul öncesi öğretmenleri görevini iyi bir şekilde yerine getiremeyecektir. Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ile tükenmişlik düzeylerini belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi ortaya çıkarabilmek için böyle bir araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Yukarıdakilerden hareketle, bu çalışmanın problem cümlesi; “Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeyleri nedir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeyleri;
 - Cinsiyetlerine
 - Yaşlarına
 - Medeni durumlarına
 - Görev sürelerine
 - Mesleği isteyip istememe durumlarına
 - Çalıştıkları okul türüne
 - Kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumlarına
 göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri nedir?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri;
 - Cinsiyetlerine
 - Yaşlarına
 - Medeni durumlarına

- Görev sürelerine
 - Mesleği isteyip istememe durumlarına
 - Çalıştıkları okul türüne
 - Kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumlarına
- göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Örgütlerin kurulabilmesi ve hayatta kalabilmesi için bazı amaçlar edinmesi ve bu amaçlara ulaşabilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda örgütlerin amaçlarına ulaşabilmesi için örgüt üyelerinin örgütün amacını benimsemeleri ve örgüte uyum sağlamaları gerekir. Örgüt üyelerinin örgüt hakkında bilgi edinmesinin ardından örgüte uyum sağlaması ve sosyalleşmesi beklenmektedir. Sosyalleşme yaşantısı olan bireyler örgüte daha uyumludur ve örgütün amacını kendisine hedef edinmiştir. Örgütü amaçlarına ulaştırıp geleceğe taşıyacak ve örgütün verimli çalışmasını sağlayacak olanlar bu bireylerdir.

Eğitim örgütlerinde de bu durum geçerlidir. Bir eğitim örgütü olan okullar için eğitim çalışanının sosyalleşmesi son derece önemlidir. Örgütsel sosyalleşmeyi eğitim çalışanı ile okul ilişkilerinin bir aracı olarak düşünmek gerekir. Daha dar anlamıyla eğitim çalışanlarının okulun etkin üyesi olmaları sürecidir. Bireyin örgüte uyumu, başarılı olması ve iş doyumunu sağlaması sosyalleşme sürecinin önemli işlevlerindendir. Bireyin başarılı bir sosyalleşme sürecinden geçmesi onun örgüte bağlılığını, başarısını ve uyumunu büyük ölçüde artıracaktır. Bunun yanında bireyin başarısız sosyalleşme yaşantısı onun tükenmişlik yaşamasına ve örgütten ayrılmasına zemin hazırlayacaktır (Kartal, 2007). Maslach ve Zimbardo'ya (1982) göre tükenmişliğin belki de en görünür etkisi, bireylerin iş performansındaki değişimdir. Temel olarak tükenmiş bireyler daha kötü iş yaparlar. Motivasyonları azalmış ve kendilerini engellenmiş hisseden bu kişiler, yaptıkları işi umursamazlar. Artık daha yaratıcı ve daha başarılı olmak gibi kaygıları yoktur, sonuçlarla ilgilenmezler (Dalkılıç, 2014: 141). Bu yüzden tükenmişlik yaşayan kişiler örgütün amaçlarını yerine getiremez ve örgütün gelişimine katkıda bulunamazlar.

Alan yazın incelendiğinde örgütsel sosyalleşme kavramı ile ilgili çalışmaların bulunduğu fakat örgütsel sosyalleşme ile tükenmişlik kavramları arasındaki ilişkiyi inceleyen kısıtlı çalışmanın olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeyleri ile ilgili bir çalışmanın da yapılmadığı görülmektedir. Bu çalışma, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesine ve örgütsel sosyalleşme ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca bu çalışmanın, alan yazına kaynak oluşturması açısından diğer çalışmalara yol göstereceği, elde edilecek sonuçların örgütsel sosyalleşme ile ilgili benzer çalışmalara temel oluşturacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

1. Örgütsel sosyalleşme ve tükenmişlik düzeyleri, ilgili ölçeklerle belirlenebilecek özelliklerdir.
2. Araştırmada kullanılan “Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği” ve “Maslach Tükenmişlik Ölçek”lerinin okul öncesi öğretmenleri için kullanılması uygundur.

3. Öğretmenlerin Kişisel Bilgi Formu, “Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği” ve “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” ne” verdikleri cevaplar onların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtmaktadır.
4. Örneklem evreni temsil edici niteliktedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında Kahramanmaraş ili Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçe merkezlerinde bulunan anaokulu, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile,
2. Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla kullanılan “Kişisel Bilgi Formu”, sosyalleşme düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılan “Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği” ve tükenmişlik düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılan “Tükenmişlik Ölçeği” ile elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Sosyalleşme: Sosyalleşme; sosyal, kültürel, politik, ekonomik, antropolojik, psikolojik, yönetsel ve felsefî yönleri bulunan dolayısıyla birçok bilim dalını ilgilendiren karmaşık bir kavramdır. Bu kavram bireyin yeni durumun parçası olmasını, dışarıdan biri olmaktan çıkarak, içeriden birisi olmasını sağlayan bir değişim süreci olarak tanımlanmaktadır (Balcı, 2000: 1).

Örgütsel Sosyalleşme: İş görenin örgütteki işinin gerektirdiği norm, değer ve tutumları öğrenmesi sürecidir (Kartal, 2003).

Örgütsel Sosyalleşme Düzeyi: Örgütsel sosyalleşme süreci sonunda iş görenlerin iş doyumunu, motivasyon, örgütsel bağlılık ve kabullenme boyutlarında bulundukları seviyeyi ifade eder (Kartal, 2003).

Tükenmişlik: Tükenmişlik çalışan bireyler arasında sık olarak duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık olarak tanımlanmaktadır (Maslach ve Jackson, 1981: 99).

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

2. KONU İLE İLGİLİ ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, örgütsel sosyalleşme ve tükenmişlik kavramlarına yönelik yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Örgütsel Sosyalleşme İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Çelik' in (1998) alan dışından ilköğretime öğretmen olarak atanan aday sınıf öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme sürecinde karşılaştıkları sorunları incelemek üzere yaptığı araştırmasında, çalışma grubunu 294 aday sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, alan dışından gelen sınıf öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşmesine ilişkin önemli sorunlar ortaya çıkmıştır. Bu sorunlardan en önemlisinin aday sınıf öğretmenlerinin alan dışından gelmiş olmaları ve yeterli hizmet içi eğitimi almamaları sebebiyle, mesleki bilgilerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Genel olarak aday sınıf öğretmenlerinin örgüte uyum sağlamada zorlandıkları sonucuna varılmıştır.

Kartal' ın (2003) ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerini; iş doyumunu, motivasyon, örgütsel bağlılık ve örgütsel kabullenme boyutlarını incelemek üzere yaptığı araştırmasında, Ankara ilinde görev yapan 138 yönetici (müdür-müdür yardımcısı) ve 401 öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, “iş doyumunu” boyutunda yöneticiler ve öğretmenler arasında yöneticiler lehine fark varken; motivasyon, bağlılık ve kabullenme boyutlarında fark bulunmamıştır. Sınıf öğretmenleri ve diğer branş öğretmenleri arasında motivasyon, bağlılık ve kabullenme boyutunda sınıf öğretmenleri lehine olmak üzere anlamlı bir fark tespit edilirken; iş doyumunu boyutunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kıdeme göre kabullenme boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmazken, iş doyumunu boyutunda 11-20 yıl ile 21 yıl ve üstü gruplar arasında 21 yıl ve üstü lehine olmak üzere farklılığın olduğu belirlenmiştir. Motivasyon ve bağlılık boyutlarındaki 1-10 yıl kıdem ile 30-21 yıl üstü kıdeme sahip olanlar, 10-20 yıl kıdemliler ile 21 yıl ve üstü kıdemde olanlar arasında 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar lehine olmak üzere anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır.

Kuşdemir' in (2005) ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmelerini sağlamak için sosyalleştirme stratejilerini kullanma becerilerini belirlemek üzere yaptığı araştırmasında, Kırıkkale il merkezi ve ilçe merkezlerinde bulunan ilköğretim okullarında görevli 80 okul müdürü ve bu okullarda görev yapan 200 öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, araştırmaya katılan okul müdürlerinin kendi değerlendirmelerine göre okul müdürlerinin örgütsel sosyalleştirme stratejilerini kullanma becerilerini her zaman gösterdikleri, araştırmaya katılan öğretmenlere göre ise okul müdürlerinin örgütsel sosyalleştirme stratejilerini kullanma becerilerini sık sık gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin görüşleri “yönetimdeki kıdemlerine” göre değerlendirildiğinde aralarında anlamlı farklar bulunmuştur. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme sürecinde sosyalleştirme stratejilerini kullanma becerilerine ilişkin mezun oldukları okullara göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermezken, mezun oldukları okullara göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme sürecinde sosyalleştirme stratejilerini kullanma becerilerine ilişkin olarak öğretmen görüşleri cinsiyet değişkeni bakımından incelendiğinde anlamlı farklılıklar göstermektedir.

Kartal' ın (2005) ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerini; iş doyumu, motivasyon, örgütsel bağlılık ve örgütsel kabullenme boyutlarını incelemek üzere yaptığı araştırmasında, Ankara ilindeki ilköğretim okullarında anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, göreve göre iş doyumu boyutunda okul yöneticileri ile öğretmenler arasında yöneticiler lehine olmak üzere fark varken, motivasyon, bağlılık ve kabullenme boyutlarında anlamlı fark bulunamamıştır. Cinsiyete göre iş doyumu, motivasyon, bağlılık ve kabullenme boyutlarında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Branşa göre ise, sınıf öğretmenleri ile diğer branş öğretmenleri arasında iş doyumu boyutunda anlamlı bir fark bulunmazken, motivasyon, bağlılık ve kabullenme boyutunda sınıf öğretmenleri lehine olmak üzere anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Kıdeme göre, kabullenme boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmazken, iş doyumu boyutunda 11-20 yıl ile 21 yıl ve üstü gruplar arasında 21 yıl ve üstü lehine olmak üzere farklılığın olduğu belirlenmiştir. Motivasyon ve bağlılık boyutlarındaki 1-10 yıl kıdeminde olanlar ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar, 10-20 yıl arasında olanlar ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar arasında 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar lehine olmak üzere anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır.

Çapar' ın (2007) ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerini belirlemek üzere yaptığı araştırmasında, Antalya il merkezinde görev yapan 600 öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, İlköğretim okulu sınıf ve branş öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu tespit edilmiştir. Sınıf ve branş öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin, iş doyumu, motivasyon, bağlılık ve kabullenme boyutlarına ilişkin algılarında; görev değişkeninin temel etkisine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sınıf ve branş öğretmenlerin okullarındaki örgütsel sosyalleşme düzeylerinin bütün alt boyutlarına ilişkin algılarında; yaş değişkeninin temel etkisine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sınıf ve branş öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin, iş doyumu, motivasyon, bağlılık ve kabullenme boyutlarına ilişkin algılarında; cinsiyet değişkeninin temel etkisine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sınıf ve branş öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin, iş doyumu, motivasyon, bağlılık ve kabullenme boyutlarına ilişkin algılarında; kıdem değişkeninin temel etkisine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık bulunurken, medeni durum değişkeninin temel etkisine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Mutlu' nun (2008) resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okullarındaki kültür ve değerlerinin, örgütsel sosyalleşme düzeyleri ile olan ilişkisini belirlemek üzere yaptığı araştırma sonucunda; öğretmenlerin arkadaş ilişkilerinde güven, ödüllendirmede başarının esas alınması, terfilerde yeterliliğin esas alınması, farklı görüş ve düşüncelere saygı gösterilmesi ifadeleri en çok önem verdikleri değerler olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem yılları, mezun oldukları okullara göre Örgütsel Sosyalleşme Ölçeğine verdikleri yanıtlarda anlamlı farklılaşmalar bulunmamıştır. Örgütsel Değerler ve Örgütsel Sosyalleşme ölçeklerinin önem sıralamasına bakarak yapılan değerlendirmeler neticesinde; öğretmenler okullarında ödüllendirmeye önem verilmediğini belirtmişlerdir. Sonuç olarak öğretmenlerin çalıştıkları ortaöğretim kurumlarındaki örgütsel değerleri algılamaları ile örgütsel sosyalleşmeleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Elci' nin (2008) ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerini ve öğretmenlerin kişisel özelliklerinin (cinsiyet, branş ve kıdem) örgütsel sosyalleşmeleri ile ilişkisinin olup olmadığını belirlemek üzere yaptığı araştırmasında,

Konya ilinin Meram, Selçuklu ve Karatay ilçelerinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan toplam 830 sınıf ve branş öğretmenlerine anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmelerinde, iş doyumu ve motivasyon boyutlarında cinsiyete, branşa ve kıdeme göre iş doyumu, motivasyon, örgütsel bağlılık ve örgütsel kabullenme boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre, en yüksek örgütsel sosyalleşme düzeyi, örgütsel bağlılık boyutunda görülmüştür.

Garip' in (2009) okul yöneticilerinin, göreve yeni başlayan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme sürecinde, sosyalleştirme stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin öğretmen algılarını tespit etmek amacıyla yaptığı araştırmasında, Tekirdağ ilinde göreve yeni başlayan 388 öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecinde sosyalleştirme stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin öğretmen algıları arasında liderlik ve geliştirme fırsatları boyutlarında ve testin toplamında erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecinde sosyalleştirme stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin öğretmen algıları arasında branşa ve mezun olunan okula göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecinde sosyalleştirme stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin öğretmen algıları arasında geliştirme fırsatları boyutunda lise ve dengi okullarda çalışanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu, okulun bulunduğu yerleşim yerine göre ise; liderlik ve bilgilendirme boyutlarında ve testin toplamında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Çalışkan' ın (2009) özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşmelerinin; yöneticilerinin algıladıkları liderlik tarzlarına ve bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak amacıyla yaptığı araştırma sonucunda; özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme puanları ile yöneticilerinde algıladıkları göreve yönelik liderlik tarzı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra, özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme puanları ile yaşa, kıdeme ve kurumda çalışma süresine göre anlamlı fark olduğu, cinsiyete, medeni duruma ve çalışılan kurum tipine göre anlamlı fark olmadığı sonuçları elde edilmiştir.

Karadağ' ın (2011) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerini belirlemek üzere yaptığı araştırma sonucunda; örgütsel sosyalleşmenin alt boyutlarındaki ortalamalar sırası ile iş doyumunda; 3.58, motivasyonda; 3.61, örgütsel bağlılıkta; 3.67 ve son olarak örgütsel kabullenmede; 3.76 olarak bulunmuştur. Bunun yanı sıra dört alt boyutta bulunan ortalamalar, "sık sık" ifadesine karşılık gelirken, her bir alt boyutta yaş faktörünün, iş doyumu ve örgütsel bağlılık boyutların da ise "yaş" faktörüne ilaveten kıdem faktörünün de istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığa neden olduğu tespit edilmiştir. Yaş ve çalışma süresi faktörlerinin örgütsel sosyalleşme sürecinde etkili olması, öğretmenlerin kurum kültürünü ve kendi rollerini öğrenebilmeleri açısından bu faktörlerin önemini arttırmıştır.

Ergün ve Taşgit' in (2011) örgütsel sosyalleşme taktiklerinin sosyalleşme çıktıları üzerindeki etkilerini incelemek üzere yaptıkları araştırmalarında, organizasyonel sosyalleşme taktikleri (kurumsal sosyalleşme taktikleri-bireysel sosyalleşme taktikleri) ile sosyalleşme çıktıları arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçları, her iki sosyalleşme taktiğinin (kurumsal ve bireysel sosyalleşme taktikleri), çalışanların organizasyona bağlılığını, iş doyumunu, rol çatışmasını, rol belirliliğini anlamlı düzeyde etkilediğini göstermiştir. Özellikle

organizasyonel belirsizliği azaltan ve kendini geliştirmeye imkân veren taktiklerin iş doyumu ve örgütsel bağlılık üzerinde önemli bir etkisinin olduğu görülmüştür.

Erdoğan'ın (2012) ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algıları ile kendilerinin örgütsel sosyalleşmelerine ilişkin algılarını belirlemek üzere yaptığı araştırmasında, aynı zamanda onların bu algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını; ayrıca, algılarının cinsiyet, branş, kıdem ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini de belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin, kendilerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerini “çok” olarak algıladıkları ve görev yaptıkları okulların bürokratik yapısını “çoğunlukla” kolaylaştırıcı, “nadiren” engelleyici olarak algıladıkları belirlenmiştir. Örgütsel sosyalleşme ile bürokratik yapı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, örgütsel sosyalleşme ile kolaylaştırıcı bürokrasi arasında pozitif yönde orta düzeyde, engelleyici bürokrasi ile arasında negatif yönde küçük düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Aliyev' in (2014) örgütsel sosyalleşme ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yaptığı araştırmasında, Erzurum'daki bir bankanın operasyon merkezinde görev yapan 156 çalışana anket uygulanmıştır. Bu araştırmanın sonucunda, örgütüyle yüksek düzeyde sosyalleşen bireyin aynı zamanda örgütüyle özdeşleşeceği sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle, örgütsel sosyalleşme ve onun alt boyutları olan iş eğitimi, örgütü anlama, çalışma arkadaşlarının desteği ve geleceğe ilişkin beklentiler ile örgütsel özdeşleşme arasında anlamlı ve olumlu bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda, örgütsel sosyalleşmenin örgütsel özdeşleşmeyi olumlu yönde etkilediği de görülmüştür.

Demirer' in (2014) öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve örgütsel özdeşleşme ile birlikte çalışma yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve öğretmenlerin demografik özelliklerine göre öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve örgütsel özdeşleşme düzeyleri ile birlikte çalışma yeterlikleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılıklar olup olmadığını ve öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve örgütsel özdeşleşme düzeylerinin birlikte çalışma yeterliğinin yordayıcısı olup olmadığını saptamak amacıyla yaptığı araştırmasında, ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlere anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve özdeşleşme düzeyinde medeni durum değişkenine göre; birlikte çalışma yeterliğinde cinsiyete ve okuldaki çalışma süresine göre anlamlı fark bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve özdeşleşme düzeyleri ile birlikte çalışma yeterliklerinde mesleki kıdem, yaş, çalıştıkları okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmuştur, diğer taraftan öğretmenlerin branş ve eğitim durumuna göre ise anlamlı fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve örgütsel özdeşleşme düzeyleri ile birlikte çalışma yeterlikleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel sosyalleşme ve özdeşleşmenin öğretmenlerin birlikte çalışma yeterliğinin anlamlı yordayıcıları olduğu anlaşılmıştır.

Güneş' in (2014) Türkiye'de görev yapan İngilizce öğretmenlerinin tükenmişlik seviyelerini ve örgütsel sosyalleşme düzeylerini belirlemek üzere yaptığı araştırmasında, aynı zamanda öğretmen tükenmişliği ve örgütsel sosyalleşme arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını bulmak ve öğretmen tükenmişliğine yol açan etmenler ile sosyalleşme sürecini zorlaştıran faktörleri belirlemek de hedeflenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Türkiye'de görev yapan İngilizce öğretmenlerinin tükenmişlik seviyeleri düşük ve örgütsel sosyalleşme düzeyleri yüksek

bulunmuştur. Tükenmişlik ve örgütsel sosyalleşme arasında ise ters orantılı bir ilişki gözlenmiştir.

Kuyumcu' nun (2014) Kocaeli ilindeki temel eğitim kurumlarında görev yapan 323 öğretmenin örgütsel adanmışlık davranışları ile örgütsel sosyalleşme davranışları arasındaki ilişkide içsel güdülenmenin aracı rolünü belirlemek üzere yaptığı araştırmasında, yöntem olarak tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, kriter yordayıcı, kriter-aracı ve yordayıcı-aracı değişkenler arasında pozitif anlamlı ilişki saptanmıştır. Ayrıca içsel güdülenmenin örgütsel sosyalleşme ve örgütsel adanmışlık ilişkisinde kısmi aracı rolünün olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmelerinin sağlanarak, ya da örgütsel sosyalleşme düzeylerinin artırılarak; onların içsel olarak güdülenebileceği ve bu yolla örgütsel adanmışlıklarının artırılabilceği sonucuna ulaşılmıştır.

Gizdem' in (2015) informal grupların, sınıf öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme sürecine olan etkisini belirlemek üzere yaptığı araştırmasında, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmış olup, araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim öğretim yılında Aksaray ili merkezinde 5 ilkokulda görev yapan 61 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin okuldaki ilk günlerinden itibaren dâhil oldukları informal gruplardaki meslektaşlarından yardım aldığı belirlenmiştir. Göreve başladığı ilk günlerde gerçeklik şoku yaşayan öğretmenlerin yaşadıkları bu şoku atlatıp, mesleğe sıkı sıkıya bağlanmalarında dâhil oldukları arkadaş gruplarının etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Örgütsel sosyalleşme sürecinde öğretmenlerin dâhil oldukları informal gruplar öğretmenlerin sevgi, ilişki kurabilme, manevi destek olma gibi sosyal ihtiyaçlarını karşıladığı gibi eğitim ve öğrenme aracı rolünü üstlenerek de öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarını da karşılamaktadır.

Demirkart' ın (2015) ilköğretim okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin belirlenmesi ve yöneticilerin kişisel özelliklerinin örgütsel sosyalleşmeleri ile ilişkisinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla yaptığı araştırma sonucunda; yöneticilerin görüşlerine göre bağlılık boyutunun diğer boyutlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. İş doyumu, bağlılık, motivasyon ve kabullenme boyutlarında ise sosyalleşme düzeylerinin “sık sık” düzeyinde olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan yöneticilerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinde yaş, mesleki kıdem, yönetici olarak toplam hizmet yılı değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Vural' ın (2015) ilkokul ve ortaokul yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemek üzere yaptığı araştırmasında, ayrıca öğretmenlerin sosyalleşme düzeylerinin cinsiyet, branş, okul kademesi, görev türü ve kıdem değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi de amaçlamıştır. Araştırmanın bulgularına göre, ilkokul ve ortaokul yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeyleri incelendiğinde mesleki yeterliliğe ilişkin sosyalleşme düzeylerinin daha yüksek oranda algılandığı görülmüştür. Alt problemlere ilişkin boyutların dağılımları incelendiğinde; cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılık tespit edilmemişken, branş değişkeninde politika boyutunda, okul türü değişkeninde mesleki yeterlilik boyutunda, görev değişkeninde mesleki yeterlilik, örgüt dili ve tarihi, amaç ve değerler ile politika boyutlarında, kıdem değişkeninde mesleki yeterlilik, kişiler arası ilişkiler, örgüt dili ve tarihi, amaç ve değerler ile politika boyutlarında anlamlı farklılıklar görüldüğü tespit edilmiştir.

2.2. Örgütsel Sosyalleşme İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Jones' ın (1986) kurumlar tarafından istihdam edilen iş görenlerin sosyalleşme taktikleri ve kişisel rol sonuçları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yaptığı araştırmasında, ayrıca sosyalleşmenin rol yönelimi üzerindeki etkisi de incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda yeni iş görenlerin sosyalleşmesinde farklı desenler ve farklı stratejiler uygulanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Kişisel rol sonuçlarından olan öz yeterlilik ile sosyalleşme taktikleri arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur.

Chao, O'Leary-Kelly, Wolf, Klein ve Gardner' ın (1994) örgütsel sosyalleşmenin boyutları, içeriği ve doğurduğu sonuçları incelemek üzere yaptıkları araştırmalarında, çalışma grubunu 594 mühendis ve üst düzey yönetici adayı oluşturmuştur. Tesadüfî olarak seçilen hiç iş değiştirmeyen, iş değiştiren ve örgüt içerisinde görev değiştirenler olmak üzere üç farklı grup üzerinde incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda; bu üç grubun tüm alt boyutlarda tamamen birbirlerinden farklı cevaplar verdikleri görülmüştür. Sosyalleşme değişikliklerinin 1, 2 ve 3 yıllık zaman aralıklarında önemli kariyer değişiklikleri getirebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Adkins' in (1995) önceki iş deneyimi ile görev ve sosyalleşme sürecinin sonuçları arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yaptığı araştırmasında, şu hipotezlere cevap aranmıştır: (1) önceki iş deneyimleri ve sosyalleşme arasındaki ilişkinin derecesi (2) sosyalleşme süreçleri; göreve bağlılık duygusu geliştirme, rol açıklığı geliştirme, iş hakkında gerçekçi beklentiler geliştirme ve kişiler arası ilişkiler geliştirme konuları araştırılmıştır. Araştırma sonucunda şu bulgular elde edilmiştir: (1) iş görenin önceki iş deneyimleri ile iş hakkında gerçekçi beklentileri, yeterlilik duygusu, performansı, iş doyumunu ve örgütsel bağlılığı arasında pozitif, çatışma ile rol belirsizliği arasında negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. (2) iş görenin önceki iş deneyimindeki gerçekçi iş beklentileri, yeterlik duygusu, kişiler arası ilişkiler, performans, iş doyumunu ve örgütsel bağlılık arasında pozitif, rol belirsizliği ve rol çatışması ile performans, iş doyumunu ve örgütsel bağlılık arasında negatif ilişki vardır. Sonuçta örgüte giriş aşamasındaki deneyimler ile sosyalleşme değişkenleri arasında yüksek bir ilişki bulunmuştur. Yine sosyalleşmenin sürekli bir süreç olduğu araştırma bulguları arasında yer almıştır (Akt. Erdoğan, 2012).

De Vos, Buyens ve Schalk' ın (2003) sosyalleşme süreci boyunca, yeni gelen bireylerin psikolojik sözleşme algılarındaki değişimle ilgili faktörleri incelemek üzere yaptığı araştırmalarında, boylamsal araştırma tekniği kullanılmış olup, araştırmanın örneklemini Belçika' da bulunan telekomünikasyon, elektronik, danışmanlık ve finans hizmetleri sektörlerinde, 975 yeni işe başlamış çalışan oluşturmuştur. Elde edilen bulgulara göre; yeni bireylerin işverene verdikleri sözlerin algılanmasındaki değişimlerin, işverenden algıladıkları teşvikler kadar, kendi katkılarının nasıl algılandığından da etkilendikleri tespit edilmiştir. İşverenin verdiği sözlerin yeni bireyler tarafından nasıl algılandığına ilişkin görüş farklılıkların; işverenin teşviğini nasıl algıladıklarından etkilendiği belirtilmiştir. Fakat, çalışanların katkısının nasıl algılandığının etkisinin net olmadığı belirtilmiştir (Akt. Vural, 2015).

Manzoor ve Naeem' in (2011) algılanan örgütsel desteğin başkanlık rolü ile örgütsel bağlılık ve ayrılma eğiliminin örgütsel sosyalleşme üzerindeki etkisini belirlemek üzere yaptıkları araştırmalarında, çalışma grubunu Pakistan' da bulunan Telekom sektöründeki 310 çalışan oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda; örgütsel sosyalleşmenin çalışanların örgütsel bağlılığını artırdığı ve böylece çalışanların işten ayrılma maliyetinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel sosyalleşmenin örgütsel bağlılık ve ayrılma eğilimi üzerinde olumlu bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Sosyalleşme programlarının çalışanların beklentilerine göre tasarlanması gerektiğine de değinilmiştir.

Bengtson, Zepeda ve Parylo' nun (2013) okul müdürlerinin örgütsel sosyalleşme sürecindeki başarılarını ve okul sistemlerinin uygulamalarını incelemek üzere yaptıkları araştırmalarında, yöntem olarak çoklu-vaka modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda sosyalleşme sürecindeki başarının okul müdürlerinin işlerindeki başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

2.3. Tükenmişlik İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Tümkaya' nın (1996) sosyo-demografik değişkenlerle, görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları yönünden öğretmen tükenmişliğinde bir farklılaşma olup olmadığını ortaya koymak ve öğretmen tükenmişliği ile ilgili mesleğe ve çalışma koşullarına bağlı değişkenleri belirlemek üzere yaptığı araştırma sonucunda; mesleğe ve çalışma koşullarına ilişkin görev algısı, iş değiştirme isteği, işte yükselme olanağı ve çalışılan okulun sosyo-ekonomik durumu gibi değişkenlerin tükenmişlikle ilişkili olduğu görülmüştür. Aynı zamanda, öğretmenlerin meslek ve çalışma koşullarına ilişkin değerlendirmelerinde kalabalık sınıflarda çalışmayı, işte yükselme olanaklarının olmamasını, yönetimden yeterli destek görmemelerini ve ücret yetersizliğini olumsuz koşullar olarak bildirirlerken, işlerinin sıkıcı olmamasını, meslektaş desteğini denetimin aşırı olmamasını, öğrencinin derse ilgisini ve çalıştıkları okuldan memnuniyetlerini olumlu koşullar olarak bildirmişlerdir..

Özer' in (1998) rehber öğretmenlerde tükenmişliği ilk kez ve Türkiye çapında bir popülasyon üzerinde cinsiyet, medeni durum, hizmet yılı, haftalık çalışma süresi, çalışılan kurum, mesleği seçimdeki istek, mesleki işlev düzeyi değişkenlerine göre incelemek ve tükenmişliğe neden olabilecek faktörleri belirlemek üzere yaptığı araştırmasında, çalışma grubunu Türkiye'nin 67 ilindeki Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde ve Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Servislerinde çalışmakta olan rehber öğretmenlerden araştırmaya gönüllü olarak katılan 595 kişi oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, rehber öğretmenlerde en çok kişisel başarısızlık şeklindeki tükenmişliğin (%24) görüldüğü, onu duygusal tükenmişliğin (%13) takip ettiği ve çok az bir oranda da duyarsızlaşma şeklindeki tükenmişliğin (%2) görüldüğü tespit edilmiştir. Alanda rehber öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ve sorunlar içinde tükenmişliği ortaya çıkaran en önemli üç etkenin; rehber öğretmenlerin mesleklerinde üretken olma arzularına rağmen yönetici ve öğretmenlerden destek görmemeleri, hatta engellenmeleri (%85), görev ve sorumlulukları düzenleyen yönetmelik ve genelgelerin hizmetlerin gereği yönünden yeterli olması (%70), meslek elemanlarının uygulamada unvan ve rol karmaşası yaşamaları (%70) oldukları görülmüştür.

Uslu' nun (1999) resmi kurumlarda çalışan rehber öğretmenlerin bazı değişkenlerin iş doyumlarına etkisini incelemek üzere yaptığı araştırma sonucunda; okul yöneticileriyle işbirliği yapabilen rehber öğretmenlerin işbirliği yapamayan rehber öğretmenlere göre iş doyumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Aynı zamanda, rehber öğretmenlerin iş doyumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı, evli rehber öğretmenlerin iş doyum puan ortalamaları, bekâr rehber öğretmenlerin iş doyum puan ortalamalarından önemli düzeyde yüksek olduğu, içten denetimli rehber öğretmenlerin iş doyumları dıştan denetimli rehber öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dursun' un (2000) öğretmenlerde tükenmişlik ile yükleme biçimi, cinsiyet, eğitim düzeyi, hizmet süresi değişkenleri arasındaki yordayıcı ilişkileri incelemek üzere yaptığı araştırmasında, çalışma grubunu Trabzon il merkezindeki çeşitli liselerde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 188 erkek, 112 bayan olmak üzere toplam 300 öğretmenden oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, hizmet süresi ve genel-özel yükleme biçiminin öğretmenlerde işe bağlı stresle başa çıkma konusundaki tükenmişliği tek başlarına yordadıkları, hizmet süresi ve genel yüklemeler arttıkça tükenmişliğin daha fazla yaşandığı görülmüştür. Öğrencilere yönelik tutumlar konusundaki tükenmişliği; cinsiyet, eğitim düzeyi ve içsel-dışsal yükleme biçimlerinin tek başlarına yordadıkları bulunmuştur. Bayan, eğitim düzeyi yüksek ve dışsal yükleme yapan öğretmenlerde tükenmişlik daha yoğun yaşanmaktadır. Eğitim düzeyi ve hizmet süresi değişkenlerinin aynı zamanda öğretmenlerde iş doyumu konusunda görülen tükenmişliği de tek başlarına yordadıkları bulunmuştur. Eğitim düzeyi arttıkça, hizmet süresi azaldıkça tükenmişlik daha çok yaşanmaktadır. Hiçbir değişkenin görülen idari destek konusundaki tükenmişliği yordamadığı bulunmuştur.

Selçukoğlu' nun (2001) araştırma görevlilerinin yaş, cinsiyet, bölüm, kıdem, öğrenim seviyesi, medeni hal bağımsız değişkenlerinin tükenmişlik düzeyi, yalnızlık ve yaşam doyumu düzeylerine etkisini incelemek üzere yaptığı araştırmanın sonucunda, bayan araştırma görevlilerinin duygusal tükenme hissini erkeklere göre daha fazla yaşadıkları tespit edilmiştir. Aynı zamanda, en yüksek duyarsızlaşma düzeyi, 20-24 yaş grubu araştırma görevlilerinde görülürken en düşük duyarsızlaşma düzeyi 30-34 yaş grubunda görülmüştür. Bayan araştırma görevlilerinde kişisel başarı düzeyi erkek araştırma görevlilerine göre daha yüksek bulunmuştur. Yalnızlık duygusunu en çok hissedenler bekâr araştırma görevlileri olarak tespit edilmiştir. Yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesinde ise sayısal ve sözel bölümde çalışan araştırma görevlileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Gençer' in (2002) öğretmenlerin iş doyumu ile mesleki tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yaptığı araştırma sonucunda; öğretmenlerin iş doyumu beklenti düzeyleri ile iş doyumu gerçekleşme düzeyleri arasında önemli bir fark bulunduğu ortaya çıkmıştır. Bu fark, öğretmenlerin iş doyumsuzluğunu ortaya koymaktadır. İş doyumu ile mesleki tükenmişlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre iş doyumu düzeyi arttıkça mesleki tükenmişlik düzeyi azalmakta, mesleki tükenmişlik düzeyi arttıkça da iş doyumu düzeyi azalmaktadır. Mesleği isteyerek seçen öğretmenlerde iş doyum düzeyi, mesleği istemeyerek seçen öğretmenlere göre daha yüksektir. Ayrıca hizmet yılı ile mesleki tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Maraşlı' nın (2003) lise öğretmenlerinin bazı değişkenlere ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı farklar olup olmadığını incelemek üzere yaptığı araştırma sonucunda; medeni durum, sahip olunan çocuk sayısı, eğitim süresi, branş, mesleğini seçme şekilleri, sosyal aktivitelere katılma sıklıkları değişkenleri ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre tükenmişlik düzeyleri açısından anlamlı bir etkileşim etkisi olduğu görülmüştür. Ancak cinsiyet, çalışma süresi, maaşından memnun olup olmamaları ve aylık gelirleri ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre tükenmişlik düzeyleri açısından ne etkileşim etkisine ne de tek tek değişkenlerin ana etkisine rastlanmamıştır.

Korkmaz' ın (2004) müzik öğretmenlerinin motivasyon kaynaklarının, okullarında var olan duruma göre belirlenmesi ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin tespit edilmesi amacıyla yaptığı araştırma sonucunda; müzik öğretmenlerinin motivasyon kaynaklarından sınıf mevcutları, ders saatleri, derslik, kaynak-araç-gereç ve

ders kitaplarının yetersiz kaldığı görülmüştür. Aynı zamanda, müzik öğretmenlerini en olumsuz etkileyen motivasyon kaynaklarının, sınıf mevcudunun fazlalığı, ders yapılan ortamın elverişsizliği ve haftalık ders saati yüklerinin fazlalığı olduğu tespit edilmiştir. Müzik öğretmenlerinin Duygusal Tükenme ve Kişisel Başarı alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları, farklı branşlardan öğretmenlerle yapılan araştırmaların sonuçlarına göre daha yüksek oranda bulunmuştur.

Vızlı' nın (2005) Görme Engelli İlköğretim Okulunda çalışan öğretmenlerle, Normal İlköğretim Okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini belirlemek üzere yaptığı araştırmasında, yaş, cinsiyet, medeni durum, görev türü, görev süresi, çalıştığı okuldaki görev süresi, mezun olunan program, haftalık ders saati, algılanan ekonomik düzey, mesleği isteyerek seçip seçmeme faktörlerine göre öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, her iki okul türü öğretmenlerinin en çok Kişisel Başarısızlık boyutunda (Görme Engelliler İlköğretim Okulu, %18,9 – Normal İlköğretim Okulları, %24) İkinci olarak Duygusal tükenmişlik boyutunda (Görme Engelliler İlköğretim Okulu, %19 – Normal İlköğretim Okulları, %21,6) yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir. Duyarsızlaşma boyutunda Görme Engelliler İlköğretim Okulu öğretmenlerinden yüksek düzeyde duygusal tükenmişlik yaşayan öğretmene rastlanmamış, Normal İlköğretim Okulları öğretmenlerinin ise bu boyutta %3,2' si duyarsızlaşma boyutunda yüksek duyarsızlaşma yaşamakta olduğu tespit edilmiştir.

Dibekoğlu' nun (2006) tükenmişlik sendromunu oluşturan “Duygusal Tükenme”, “Duyarsızlaşma” ve “Kişisel Başarı” alt boyutu ile “Denetim Odağı” arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yaptığı araştırmasında, ayrıca; Kişisel Bilgi Formunda yer alan değişkenlerin denetim odağı üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, Okul yöneticilerinin çoğunun duygusal tükenmeyi (%80,1) düşük seviyede, duyarsızlaşma (%54,3) ve kişisel başarı alt boyutundaki tükenmişliği (%54,3) ise orta seviyede yaşadığı tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin denetim odağı ile yaş ve medeni durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş, 50 yaşa kadar yaş artışıyla birlikte denetim odağının içten denetimliliğe kaydığı, 50 yaşından sonra ise yöneticilerde denetim odağının dıştan denetimliliğe yöneldiği tespit edilmiştir. Ayrıca evlilerin bekârlara oranla daha içten denetimli oldukları tespit edilmiştir. Denetim odağı ile tükenmişliğin alt boyutları olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Sonuç olarak dıştan denetimliliğin, tükenmişlik sendromunun yaşanmasına yönelik daha fazla risk oluşturan bir kişilik özelliği olduğu tespit edilmiştir.

Yücel' in (2006) öğretmenlerde tükenmişlik ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yaptığı araştırmasında, çalışma grubunu 42 okulda çalışan 367 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, tükenmişlik boyutlarıyla örgütsel vatandaşlık boyutları arasında düşük düzeyde anlamlı negatif ilişkiler tespit edilmiştir. Öğretmenlerin gerek genel tükenmişlik düzeyinin gerekse tükenmişliğin alt boyutlarının vatandaşlık davranışlarıyla yüksek düzeyde alakalı olmadığı anlaşılmıştır.

Altay' ın (2007) okul yöneticilerinde mesleki tükenmişlik ve çok boyutlu algılanan sosyal destek arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yaptığı araştırma sonucunda, mesleki tükenmişlik ile çok boyutlu algılanan sosyal destek arasında negatif bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre sosyal destek düzeyi artarken tükenmişlik düzeyi azalmaktadır. Bundan başka iki ölçeğin alt boyutlarında Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutu ile sosyal destek ölçeğinin özel kişi

alt boyutu hariç anlamlı korelasyonlar olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği düzeylerinde okul yöneticilerinin yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre fark olmadığı görülmüştür.

Gürbüz' ün (2008) okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve iş tatmin düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını, tükenmişlik ve iş tatmin düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yaptığı araştırmasında, Kars ilinde görev yapan kadrolu ve usta öğreticilere anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, iş tatmini düzeyinde yaş, öğretmenin mesleği isteyerek mi seçtiği, görev yeri, okul türü, meslek seçimi nedeni değişkenlerinin istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklara yol açtığını; medeni durum, mesleki kıdem, mezun olunan okul, toplam aylık net geliri, çalışılan statü (kadrolu öğretmen, usta öğretici) değişkenlerinin anlamlı farklılıklara yol açmadığı görülmüştür. Tükenmişlik düzeyinde ise 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 açmadığı tespit edilmiştir. İş tatmini ile tükenmişlik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, tükenmişlik artarken iş tatmini azalmakta, tükenmişlik azalırken iş tatmini artmaktadır.

Teltik' in (2009) öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarının, tükenmişlik ve iş doyum düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek ve tükenmişlik, iş doyum ve mesleki yeterlilik algısı arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yaptığı araştırmasında, İstanbul ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerine anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda; tükenmişlik düzeyinde tüm değişkenlerin istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa yol açmadığı; iş doyum düzeyinde, genel iş doyum puanlarında, eğitim düzeyi, gelir düzeyi ve okul türü değişkeninin istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa yol açtığı; mesleki yeterlilik algısı düzeyinde ise eğitim düzeyi değişkeninde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmüştür. İş doyum ve tükenmişlik arasında negatif, iş doyum ve mesleki yeterlilik algısı arasında pozitif, tükenmişlik ve mesleki yeterlilik algısı arasında negatif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Özmen' in (2010) sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan okul öncesi öğretmenlerinin empatik becerilerini, tükenmişlik düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek ve öğretmenlerin empatik becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yaptığı araştırma sonucunda, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan okul öncesi öğretmenlerinin empatik becerileri ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri karşılaştırıldığında aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Ayrıca, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan okul öncesi öğretmenlerinin empatik becerileri ile duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları incelendiğinde ise anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

Harmanda' nın (2011) Ankara il merkezindeki anasınıfında ve bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile çocuklarda görülen istenmeyen davranışları değerlendirmeleri arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yaptığı araştırmasında, çalışma grubunu Ankara İli merkez ilçelerinden Çankaya, Etimesgut ve Yenimahalle'de görev yapan 266 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi alt testleri ile çocuk davranışlarını değerlendirme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmezken;

Tükenmişliğin alt boyutları olan Duygusal Tükenme ile Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı arasında önemli bir ilişki olduğu görülmüştür.

Ertürk' ün (2012) özel ve devlet okullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin, demografik değişkenlere bağlı olarak tükenmişlik ve anksiyete düzeylerini incelemek üzere yaptığı araştırmasında, çalışma grubunu İstanbul' un çeşitli ilçelerinden Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve devlet okullarında en az 1 sene görev yapmış olan 92'si kadın 8'i erkek 100 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda; tükenmişlik faktörleri ile anksiyete arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bunun yanında özel okullar ve devlet okullarında çalışanların demografik değişkenlere göre bu iki kavramın düzeyleri, ilişkileri birbirinden farklı olarak bulunmuştur.

Demirdöğen' in (2013) 2011-2012 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Kadıköy İlçesi'nde bulunan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile psikolojik yardım arayışları arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yaptığı araştırmasında, yöntem olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmış olup, çalışma grubunu tesadüfî oransız küme örnekleme yöntemiyle seçilen 38'i erkek, 110'u kadın olmak üzere 149 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, eğitim düzeyi ve kıdem ile tükenmişlik düzeyi arasında, tükenmişlik değişkeni alt boyutlarından öğrenciye zarar verme düşüncesi ile yaş arasında, anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Yardım arama alt boyutlarından çözümü kendi başına bulacağına inanma eğilimi ile yaş arasında, yardım arama tutumu ile cinsiyet arasında kadınlar lehine anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Tükenmişlik değişkeni alt boyutlarından işin iletişimde katılaştırma etkisi ve öğrenciye zarar verme düşüncesi ile yardım arama tutumu toplam puanları arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Diğer yandan, eğitim düzeyi ve stres ile yardım arama tutumu arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Stres ve yardım arama tutumu arasında da anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Akgül' ün (2014) matematik öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ve tükenmişlik algısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yaptığı araştırma sonucunda, öğretmenlerin tükenmişlik algısı ve örgütsel bağlılıkları arasında negatif yönlü ve zayıf bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan bu ilişkiye göre matematik öğretmenlerinin tükenmişlik algıları arttıkça örgütsel bağlılıkları azalmaktadır. Ayrıca, matematik öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile tükenmişlik algısı cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, kıdem, çalışılan kurum değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermezken, ortalamalar açısından öğretmenlerin en yüksek bağlılık düzeyinin duygusal bağlılık boyutunda, en yoğun tükenmişlik algılarının ise duygusal tükenme boyutunda olduğu tespit edilmiştir.

Koyutürk' ün (2014) sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerini incelemek üzere yaptığı araştırmasında, çalışma grubunu 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Isparta il ve ilçe merkezlerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarında ve anasınıflarında görev yapan 185 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin; içsel doyum düzeylerinin, mesleki kıdemlerine ve görev yaptığı okulun bağlı olduğu yere göre; dışsal doyum düzeylerinin, çalıştıkları okul türüne göre; duygusal tükenme düzeylerinin, yaşlarına ve görev yaptığı okulun bağlı olduğu yere göre; duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık düzeylerinin ise çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin; içsel doyum ile dışsal doyum düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu; içsel doyum ve dışsal doyum düzeyleri ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık düzeyleri arasında negatif ve anlamlı bir ilişki

olduğu; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık düzeyleri arasından ise pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Cinay' ın (2015) ilkökul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında, çalışma grubunu 2014–2015 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Maltepe ilçesindeki ilkökullarda görev yapan 282 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin tükenmişlik puanlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin tükenmişlik ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık bulunmazken, eğitim durumu, yaş ve kıdem durumuna göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerinin katılıyorum seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı puanlarının cinsiyet değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Kadınların daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışı sergilediği görülmüştür. Öğretmenlere uygulanan tükenmişlik ölçeği ile örgütsel vatandaşlık ölçeği arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunduğu görülmüştür. Tükenmişlik arttıkça vatandaşlık davranışları azalmaktadır.

2.3. Tükenmişlik İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Farber' ın (1984) öğretmenlerin tükenmişlikleri ilgili temel sorunları incelemek üzere yaptığı araştırmasında, çalışma grubunu devlet okullarında çalışan 700 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda: 1. Öğretmenlerin tükenmişliği ile stresi ayrı ve farklı kavramlardır, 2. Öğretmenlerin tükenmişlik sorunları ciddi bir boyuta gelmiştir, 3. Öğretmenler aslında tükenmişlik yaşamaktan ziyade yıpranmışlardır, 4. Okuluna bağlı ve adanmış öğretmenler hala bulunmaktadır, 5. Öğretmenlerin tükenmişlik sürecinde idare ve ebeveyn desteğinin olmaması, 6. Klasik çözümler öğretmen tükenmişliği karşısında etkisiz kalmaya mahkûmdur gibi bulgulara ulaşılmıştır.

Schwab, Jackson ve Schuler' in (1986) öğretmen tükenmişliğinin kaynaklarını ve sonuçlarını birlikte incelemek üzere ilk ve orta derecedeki okullarda çalışan 339 öğretmenle yaptıkları araştırmalarında, kapsamlı bir test modeli geliştirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda, tükenmişliğin kaynağı bireylerin karşılanmayan beklentileri ve iş koşullarında karara düşük düzeyde katılım, yüksek düzeyde rol çatışması, özgürlük ve özerklik eksikliği, sosyal desteğin olmaması ve tutarsız ödül-ceza yapıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tükenmişliğin sonuçları ise, öğretmeyi terk etme niyeti, devamsızlık, düşük yaşam kalitesi ve yetersiz çaba olarak bulunmuştur.

Derobbio' nun (1995) orta öğretim düzeyinde çalışan öğretmenlerde tükenmişliğin, kişisel ve mesleki özelliklerle ilişkisini ve tükenmişlik ve strese neden olan değişkenleri belirlemek üzere yaptığı araştırmanın ilk aşamasında, 378 öğretmene demografik bilgi formu ile birlikte Maslach Tükenmişlik Envanteri; ikinci aşamada, tükenmişlik düzeyi yüksek bulunan öğretmenlere Blase Öğretmen Stres Envanteri uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, yaş, cinsiyet, çalışılan okul düzeyi gibi değişkenlerin tükenmişlikle ilişkisi ortaya konulmuştur. Bu değişkenler özellikle Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı farklılıklara yol açarken, duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında herhangi bir farklılaşmaya neden olmamıştır. Öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarına neden olan değişkenler ise; disiplin, çok fazla bürokratik iş, bürokratik engeller, düşük ücret, öğretmenin kendisine ve mesleğine karşı yapılan saygısızlıklar olarak belirlenmiştir (Akt. Izgar, 2003: 53).

Bakker, Demerouti, ve Schaufeli' nin (2002) Maslach Tükenmişlik Envanterinin faktöriyel geçerliliğini incelemek üzere yaptıkları araştırmalarında, çalışma grubunu internet üzerinden farklı meslek grupları arasından toplam 2919 kişi oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin farklı meslek grupları arasında (İnsan hizmetleri ve teknik meslekler dâhil) faktör yükleri, yol katsayıları ve hata varyanslarında farklılık olmasına rağmen faktör yapısının benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklı meslek grupları arasında nispeten genç ve daha az çalışma deneyimi olan bayanların erkeklere göre tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Papastyliaou, Kaila ve Polychronopoulos' un (2009) ilköğretimde çalışan öğretmenlerin tükenmişliği, depresyon ve rol çatışması-belirsizlik ile ilgili konuları incelemek üzere yaptıkları araştırmalarında, çalışma grubunu Yunanistan'da 79 ilköğretim okulunda görev yapan 562 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, tükenmişlik envanterinin üç faktör (duygusal tükenme, kişisel başarı, duyarsızlaşma) içerdiği görülmüştür. Genel olarak, Yunan öğretmenlerin tükenmişlik, depresyon rol çatışması ve belirsizlik düzeyleri düşük-orta düzeylerde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Betoret ve Artiga' nın (2010) öğretmenlerin stres ile başa çıkma stratejileri, öz-yeterlik ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yaptığı araştırmasında, çalışma grubunu İspanya ülkesinde ilk ve orta öğretimde çalışan 724 İspanyol öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, pedagojik engeller ile tükenmişlik boyutları arasındaki ilişkide arabuluculuk rolü oynayan başa çıkma stratejileri, aynı zamanda öz yeterlik ile de aynı ilişkiyi göstermekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Khezerlou' nun (2012) İngilizce öğretmenleri arasındaki mesleki tükenmişlik düzeylerini kültürler arası incelemek üzere yaptığı araştırmanın sonucunda, Türk öğretmenlerin duygusal tükenmişlik seviyelerinin İranlı öğretmenlerden daha fazla olduğu ve İranlı öğretmenlerin kişisel başarı seviyesinin Türk öğretmenlerden yüksek olduğu görülmüştür. Bunun yanında İranlı ve Türk öğretmenlerin duyarsızlaşma seviyesinin hemen hemen aynı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İranlı öğretmenlerin tükenmişliğin kaynağını idari faktörler olarak görürken, Türk öğretmenlerin okul faktörleri olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Makikangas ve Kinnunen' in (2016) bugüne kadar tükenmişliğe kişi odaklı yaklaşımı benimseyen ampirik araştırmaları incelemek üzere yaptığı araştırmasında, 2015 baharında elektronik ortamda yedi veritabanından 470 yayına ulaşılmıştır. Bu yayınlardan seçim kriterlerini taşıyan 24 yayınlı çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda tükenmişlikle ilgili çalışmalar üç gruba ayrılmıştır. 1. Tükenmişlik belirtilerinin bireysel modelleri (Tükenmişlik tipleri) %42, 2. Zamanla tükenmişliğin bireysel gelişimi (Tükenmişliğin yönü) %33, 3. Bireylerin refah göstergeleri modeli (Esenlik tipleri) %33.

Bu araştırmada, yukarıdaki araştırmalardan farklı olarak, okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeyleri incelenmiştir. Aynı zamanda, örgütsel sosyalleşme kavramını iş doyumu, motivasyon, bağlılık ve kabullenme boyutlarında incelemek üzere yapılan araştırmalarda, sadece bu alt boyutlar incelenmiş, farklı bir değişkenle arasındaki ilişkiye bakılmamıştır. Bu araştırmada ise okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki de incelenmiştir.

3. KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Araştırmanın bu kısmında örgütsel sosyalleşme ve tükenmişlik kavramlarıyla ilgili kuramsal açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Örgütsel Sosyalleşme Kavramı

Sosyalleşme, bireyin yeni durumun parçası olmasını, dışarıdan biri olmaktan çıkarak, içeriden birisi olmasını sağlayan bir değişim sürecidir. Sosyalleşme, yeni gelenin, “diğerlerinin gördüğü gibi görebilmek için” algılarını değiştirdiği bir süreçtir (Balci, 2000: 11). Örgütsel sosyalleşme ise genel olarak örgüte uyum sürecidir (Kartal, 2003: 13). Örgütsel sosyalleşme kavramını farklı araştırmacılar farklı şekillerde tanımlamışlardır. Bunların bazıları şunlardır:

Örgütsel sosyalleşme hem değişimi (eski tutum, değer ve davranışların terk edilerek yenilerin kazanılması), hem de öğrenmeyi (örgüt amaçlarının, bu amaçları başarmak için gereken araçların, görevsel sorumluluklarının, örgütsel norm ve değerlerin vb. öğrenilmesini) içerir (Can, Kavuncubaşı ve Yıldırım, 2012: 213-214).

Morrison’ a (1993) göre örgütsel sosyalleşme; örgütteki rolleri üstlenebilmek için gerekli olan tutum ve davranışları öğrenme sürecidir (Akt. Özkan, 2005). Bunun yanı sıra örgütsel sosyalleşme, örgütler için sürekliliği olan, yavaş şekilde gerçekleşen, sistematik bir süreç olarak da nitelendirilmektedir (Araza, Aslan ve Bulut, 2013: 5558).

Memduhoğlu (2008) örgütsel sosyalleşmeyi, örgütün değer ve normlarının örgüte yeni katılan iş görene aktarılaraq, örgütte oynayacağı rollerin ona öğretilmesi süreci olarak tanımlamıştır. Buna benzer olarak Can (1992: 303) örgütsel sosyalleşmeyi, bir örgüte yeni katılan ya da aynı örgütte farklı bir işe geçen iş görenlerin, kendilerinden beklenen tutum, değer ve davranışları öğrenme süreci olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda, örgütsel sosyalleşme; açık olan iş için seçilmiş yeni iş görenin görevlerine, yöneticilerine, iş gruplarına ve örgütün değer sistemine alışmasıdır (Yüksel, 2007:126).

Zonana’ ya (2011: 38) göre örgütsel sosyalleşme; kişinin bir örgüte alışması ve örgütün normlarını, değerlerini ve rol davranışlarını öğrenme süreci şeklinde tanımlanır. Bu süreç ayrıca başka örgütlerde çalıştığı zamanki veya kendi örgütünde de işlevsel olan ancak daha fazla istenilir olmayan bazı tutumları, inanışları ve davranışları öğrenmemeyi de içerebilir.

Çelik’ e (1998) göre örgütsel sosyalleşme; iş görenin değer, norm, kural ve uygulamaya yönelik ilkeleri öğrenmesi, tanınması ve kültürlenmesidir. Öğretmen açısından örgütsel sosyalleşme ise, okulun temel değer, norm, felsefe ve misyonunun öğrenilmesidir. Başka bir ifadeyle öğretmenin çalıştığı okula uyum sağlamasıdır. Aynı zamanda, örgütsel sosyalleşme; örgütte yeni işe başlayan bir bireyin örgütsel değerleri, yetenekleri, beklenen davranışları ve örgütsel rolü anlamak için gerekli bilgileri, örgüt üyesi olabilmek için gerekli süreçleri anlama faaliyetlerinin bütünüdür (Aknar, 2013: 9).

Can’ a (1999: 325) göre örgütsel sosyalleşme; “kuralları öğrenme”, telkin edilme ve eğitilme, bir örgütte ya da bazı alt birimlerinde nelerin önemli olduğunu öğretme sürecidir. Örgütsel sosyalleşmenin temel amacı, işgöreni örgütün etkili bir üyesi durumuna getirmektir. Schein’ e göre ise; örgütsel sosyalleşme; ipuçlarını öğrenme, doktrine etme ve yetiştirme, örgütte ya da bir alt birimde önemli olanları çalışanlara öğretme sürecidir (Balci, 2000: 2). Özetle örgütsel sosyalleşme; bireylerin toplum ve gruplara az çok etkin bir şekilde katılımını mümkün kılan bilgi, yetenek, hüner ve yönelimleri elde etme-öğrenme sürecidir (Güney, 2001: 348).

3.1.1. Örgütsel Sosyalleşmenin Amacı

Örgütsel sosyalleşmenin temel amacı, iş göreni örgütün etkili bir üyesi durumuna getirmektir (Can ve diğerleri, 2009). İş görenlerin örgütün amaç ve değerleriyle uyum sağlaması, görevde uzmanlaşması, rollerini öğrenmesi ve iş ortamında arkadaşlıklarının kalitesi, başarılı bir örgütsel sosyalleşme sürecinin geçirildiğine işarettir. Başarılı sosyalleşme süreci geçiren iş görenlerin örgüte bağlılığı ve uyumu büyük ölçüde artacaktır. Örgütsel bağlılığı yüksek olan iş görenlerin, örgütün amaç ve değerlerine karşı güçlü bir inanç duymaları beklenmektedir. Örgüte karşı bu şekilde inanç duyan iş görenler yüksek verimlilik ve sistemin başarısı için gönüllü işbirliğine yönelirler (Özkan, 2015, 7). Bu iş görenlerin örgüte uyumunu sağlamak için örgütsel sosyalleşme faaliyetleri yapmak gerekir. Örgütsel sosyalleşme faaliyetleri, bireyin yeni bir ortama uyumu için yapılan düzenlemelerdir. Sosyalleşme faaliyetleri bir örgütten diğerine değişiklik göstermesine karşın tek bir amaca hizmet eder. Bu amaç ise iş göreni örgütün etkili bir üyesi pozisyonuna getirmek için bireysel ve örgütsel çıkarları birleştirmektir (Can, 1992: 303).

Örgütsel sosyalleşme sürecinin amacını altı ana başlık altında toplamak mümkündür (İshakoğlu, 1998: 80-82; Akt. Kartal, 2007: 2; Memduhoğlu, 2008).

1. İşin gereklerini öğrenmek; İş görenin örgütün bir üyesi olarak kendisinden beklenen görevi en iyi şekilde yapabileceğini öğrenmesi, sosyalleşme sürecinden geçmesini gerektirir. Birey bu süreç içinde hangi araçları kullanacağını, hangi başarı değerlendirme kriterlerine göre çalışacağını, hangi yeteneklerini ve bilgilerini kullanacağını öğrenir.
2. Bireyler arası sağlıklı ilişkiler kurulmasını sağlamak; Yeni iş görenler eski üyeler ile tanışarak, örgüt hakkında, çalışma grubu hakkında ve kendisine verilen işi hakkında bilgi edinir. Bu bilgi edinme formal ve informal ilişkiler kurularak sağlanabilir.
3. Örgüt içi güç odaklarını tanıtmak; Örgüt içinde farklı konularda uzmanlık gerektiren işleri kimlerin yaptığı, informal liderlerin kimler olduğunu öğrenmek, örgütsel sosyalleşmenin amaçlarından biridir.
4. Ortak örgüt dilini öğretmek; Örgüt üyelerinin kullandığı teknik terimler, örgütsel jargon ve kısaltmaları içeren ortak bir dil vardır. Örgütsel dil denilen bu kavram, örgüt üyeleri tarafından sosyalleşme süreci içerisinde öğrenilir.
5. Örgütsel amaç ve değerleri öğretmek; Sosyalleşme süreci içerisinde örgüte ilişkin değerler ve örgütün kuruluş nedenini oluşturan amaçlar da bireyler tarafından öğrenilir.
6. Örgüt tarihini öğretmek; Örgütlerin kendilerine özgü gelenek ve görenekleri, adetleri, özel günleri, hikâyeleri bulunur. Bu örgütsel tarih sürecinin örgüte yeni giren üyelerce öğrenilmesi örgütsel sosyalleşme sürecinin diğer bir amacıdır.

Schein' e göre örgütsel sosyalleşmenin temel amacı, bireyin örgüte adanmasını ve bağlılığını sağlamaktır. Örgütün yeni üyeye daha çok yatırım yapması, daha çok zaman harcaması, karşılığında da hıza bağlılık, çalışkanlık ve hızlı öğrenme beklentilerini karşılması, bunu bir dereceye kadar sağlayabilir (Balcı, 2000: 10). Örgüte yeni gelen iş görenlerin örgüt kültürünü öğrenmeleri, örgütün beklediği davranışları sergilemeleri, rollerini yerine getirmeleri ve planlı olarak faaliyetleri öğrenme süreci örgütsel sosyalleşme süreci sayesinde gerçekleşir (Kartal, 2007: 3).

3.1.2. Örgütsel Sosyalleşmenin Önemi

Örgüte yeni katılan bir bireyin, örgütün içindekilerden biri olmasını sağlayan örgütsel sosyalleşme, yeni gelen bireyleri yetiştirmenin büyük harcamalar gerektirmesi; bu sürecin başarılı olamaması halinde yüksek düzeyde işten ayrılmanın örgüte getireceği maliyetin yüksek olması sebebiyle önemlidir (Balcı, 2000: 12). Örgütsel sosyalleşme sürecinde iş gören örgütün amaçlarını, normlarını, değerlerini ve örgütteki diğer iş ve işlemleri öğrenir. Kısacası, örgüt kültürünü öğrenir (Kartal, 2007: 4). Örgüt kültürünü öğrenen birey örgüte kolay bir şekilde uyum sağlar ve örgütün amaçlarını benimser. Örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için çalışan bireyin örgüt içerisinde sosyalleşmesi bu sebeplerden dolayı önem kazanmaktadır.

Örgütsel sosyalleşmenin hem birey hem de örgüt açısından önemi büyüktür. Bireyin örgüte uyumu, kariyerinde başarılı olması ve iş doyumunu, onun sosyalleşme sürecinin işlevleridir. Bireyin başarılı bir sosyalleşme yaşaması, onun işe bağlılığını, başarısını ve uyumunu artıracaktır. Buna karşılık bireyin başarısız bir sosyalleşme yaşantısı geçirmesi, onun işten ayrılmasına sebep olacaktır. Bu yüzden sosyalleşme süreci birey ve örgüt bakımından önemlidir (Balcı, 2000: 12).

Örgüte yeni katılan iş görenlerin etkili bir örgütsel sosyalleşme süreci geçirmeleri; kendileri ile seçtikleri işler arasında uyuma olması, işlerine ve iş ortamlarına kolayca uyum sağlamaları, işlerinde üretken, doyum sağlayıcı olmaları, sağlıklı bir kariyer elde etmeleri ve işte mutlu olmaları açısından önemlidir (Memduhoğlu, 2008).

Sosyalleşme etkinliklerinin iş gören ve örgüt açısından birçok faydası bulunmaktadır. Bu etkinliklerden beklenen faydalar şu şekilde sıralanabilir (Yüksel, 2007: 129):

1. Sosyalleşme yeni iş görenin işe başlama maliyetini düşürmektedir. İşe yeni başlayan birinin çevreyi, örgütü ve işi tanıması zaman almaktadır. Bu nedenle işe yeni başlayan birey bir süre deneyimli iş görenlerden daha az iş üretebilmektedir. Sosyalleşme yeni iş görenin işi kısa sürede öğrenerek beklenen standartlara ulaşmasını ve başlangıç maliyetlerinin düşürülmesini sağlamaktadır.
2. Sosyalleşme yeni iş görendeki gerginliğin azalmasını sağlayarak işteki başarısızlık korkusunu önlemektedir.
3. Sosyalleşme işten ayrılmayı azaltmaktadır. Yeni işe başlayan iş gören kendisini istenmeyen, ihtiyaç duyulmayan, sevilmeyen birisi gibi hissederse işten ayrılmak isteyebilir. Sosyalleşme bu olumsuz duyguların yerini olumlu duygulara dönüştürmesine yardım etmektedir.
4. Sosyalleşme işe yeni başlayanın yönetici ve iş arkadaşları açısından zaman tasarrufu sağlamaktadır. Sosyalleşme eğitimi verilmediğinde işe yeni başlayan iş gören öğrenmek istediklerini sürekli en yakın yöneticisine veya iş arkadaşlarına sorarak, onların zaman kaybetmesine neden olabilmektedir. Sosyalleşme ile gerekli bilgilerin verilmesi bu zaman kaybını önlemektedir.
5. Sosyalleşme iş hakkında gerçek beklentilerin oluşmasına, iş görende olumlu tutumların geliştirilmesine ve bireyin iş doyumuna ulaşmasına yardımcı olmaktadır.

3.1.3. Örgütsel Sosyalleşmenin Özellikleri

Örgütsel sosyalleşmenin dikkati çeken özellikleri aşağıda sıralanmıştır (Can, 1992: 326; Kartal, 2003; 2007):

1. Tutum, değer ve davranışların değişimi: Örgütün temel amaçlarını, bu amaçların uygulanma durumunu, işin temel sorumluluklarını, etkili performans için bilinmesi gereken davranışları ve örgütsel norm ve değerleri öğrenmeyi içerir. Tutum, değer ve davranışların değişimindeki başarı iş görenin sosyalleşme öncesindeki bilgilerinin niteliğine bağlıdır. Eğer iş gören katıldığı örgütün normlarını önceden iyi öğrenmişse sosyalleşme sürecinin görevi çeşitli iletişim kanalları, diğer iş görenlerin, yöneticilerin, denetmenlerin örnek olmaları ile bu normların onanmasının sağlanması şeklinde olur. Bunun yanında yeni iş görenin değer ve davranışları örgütçe beklenenden farklı ise, sosyalleşme sürecinde yapılacak ilk iş eski değer ve davranışların değiştirilmesi yoluna gidilmesi, verilen yeni görevine uygun olarak kendisini yeniden tanımlaması gerektiğinin belirtilmesidir.

2. Sosyalleşmenin sürekliliği: Örgütsel sosyalleşme sürecinin sürekliliği hakkında iki nokta vardır. Birincisi; sosyalleşme süreci kişinin örgüte girmeden önce, özellikle tercih edilen nitelikleri, bu niteliklere uygun davranış edinme ve seçme süreci ile başlar. İkincisi; genellikle sosyalleşmede ‘karşılaşma’ aşamasının olduğu devredir. Bu aşamada yeni iş gören işin gerçek yönünü yakından görür ve onun etkin bir üyesi olur. ‘Başkalaşma aşaması’ geçirerek örgüte uyumda gerekli kazanımları edinir. Karşılaşma aşamasında iş görenler meslektaşlarından ayrı kalacakları hissi ve korkusuyla bunalım yaşayabilirler. ‘Başkalaşma’ aşamasında iş görenler işlerinde uzmanlaşırlar ve meslektaşları ile gerçek bir uyum içinde çalışırlar.

3. Grup ve grup normlarına uyum: Örgütsel sosyalleşme sürecinin önemli bir parçası da yeni iş görenlerin çalışma gruplarına uyumudur.

4. Yeni iş görenler ile yöneticiler arasındaki etkileşim: Yeni iş görenlerle yöneticileri arasındaki iletişim, örgütsel sosyalleşmenin birey ile örgüt arasındaki iki yönlü karşılıklı etkileşimini gösterir. Yöneticiler, yeni iş görenlerin işe uyumlarını ele alarak onların güçlü yönlerini bir avantaj olarak öne çıkarmalı, zayıf yönlerini de minimize etmeye çalışmalıdırlar.

5. Sosyalleşmede ilk dönemin analiz edilmesi: İlk örgütsel öğrenme dönemi olarak belirtilen mesleki gelişim sürecinde iş görenlerin ilk yıllarda çeşitli etkenlerden dolayı hayal kırıklığı ve sinirlilik hali yaşadıkları görülmektedir. Yeni iş görenlerin çoğunun mesleklerinin ilk yıllarında işlerinden tiksinnmeye başladıkları, çalışmalarında rutin ve teknik konuların dışında çalıştıkları tespit edilmiştir. Teorik bilgi sık sık ikinci planda kalmakta, politik uygunluk öne çıkmakta olup, çoğu yeni iş gören de örgüt politikalarından soğumaktadır.

6. Sosyalleşme bireysel ve örgütsel olmak üzere iki yönlü bir süreci kapsar: Bireyin ve örgütün birbirlerinden beklentileri vardır. Örgüt- birey uyumu olduğu sürece beklentiler devam edecektir. Ayrıca yeni üyenin örgütte rolü ile ilgili görüşmelerin yapılması, beklentilerin açıklığı bakımından önemlidir.

7. Sosyalleşme yeni üyelerin kişisel sorumluluklarının kavranılmasını sağlar: Sosyalleşme süreci iş görenin sorumluluklarının anlaşılması, performans değerlendirme ve rolleri hakkında bilgilenmesini sağlar. Örgüt, yeni iş görenlerin sosyalleşmelerinde kontrolü tamamen sağlamayabilir. Ancak, sistemde tesadüflere de yer verilmemesi gerekir. Çünkü örgütteki her olay keyfi, gelişigüzel ve spontane şeylerden etkilenebilir.

8. Sosyalleşme tek bir standarda uygunluğun aksine, davranış ve tutumlarda aşırılığın giderilmesini kapsar: Sosyalleşme süreci tek bir konuya yoğunlaşmaktan

ziyade, örgütün genel olarak kabul ettiği tüm değer ve tutumlara uygunluk üzerinde durur. Çoğu örgütler maddi kaynaklarını tamamen uyum için harcamazlar ve tüm fonksiyonlarda uygunluğa ihtiyaç ta duymazlar. Ancak, tümüne yakın kısmı da uygunluğu reddetmez.

9. Sosyalleşme boyunca yeni iş görenlerin ilgisi genel özelliklerden özele (işin gerekleri) doğru çekilir: İş gören örgüte girmeden önce genel olarak yönetim stilleri ile ilgilenir. Değer ve tutumlara ilgisi de bu yöndedir. Fakat sosyalleşme süreci yeni iş göreni yeni çevresiyle uyumlu hale getirmeye çalışır. Aslında bu durum yeni iş görenin korkusunu azaltacağı gibi, sisteme uyumluluğunu ve işine bağlanmasını da sağlar.

10. İş, beceri ve kabiliyetlerin geliştirilmesi süreci olarak sosyalleşme: iş, beceri ve kabiliyetlerin geliştirilmesinde; seçme sistemi, iş başında yetiştirme ve performans değerlendirme politikaları üzerinde durulur. Personel seçiminde çoğu endüstri psikologu, seçimde adayların kabiliyet düzeyi, onların işteki performansının nasıl olacağı konusunda önemli noktalar belirtmişlerdir. Bunun yanında araştırmalar mesleki başarının da iş görenin seçiminde etkili olduğunu göstermektedir. Böylece eğer yeni iş görenler örgüte girdiklerinde uygun beceri ve kabiliyetlere sahip iseler daha sonra başarı gösterdikleri, diğer görevlerde kariyer yaptıkları görülmektedir.

11. Uygun rol davranışlarının kazanılması olarak sosyalleşme: İşe uygun bir rolün elde edilmesinde etkili sosyalleşme merkezi rol oynar. Uygun rolün kazanılmasında üç önemli unsur vardır. Feldman (1980) bunları şu şekilde sıralamaktadır:

- a) İş gruplarının rol tanımı
- b) İşte çelişen rol istekleri
- c) İş yaşamı ile iş dışı yaşam arasındaki çatışma

Yukarıda belirtilen özelliklerden hareketle örgütsel sosyalleşmenin daha çok yeni işe başlayan üyelere yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü yeni iş görenlerin kendi işlerine düşük düzeyde bağlı oldukları, bunun da problem oluşturduğu ve örgütteki başarıları konusunda düşük düzeyde iyimser oldukları araştırmalardan tespit edilmiştir. Bu problemler ciddidir. Çünkü mesleğin başlangıcındaki meslek-başarı döngüsünün sonraki yaşamını da etkilediği bir gerçektir. Mesleğin ilk yıllarında başarı fırsatları ilerleme olanağı sağlarken, korku ve düşük düzeydeki ilgi başarısız sonuçlar doğurur. Bu nedenledir ki örgütsel sosyalleşme programlarını en iyi şekilde düzenleyen ve de yeni iş görenler için iyi bir strateji oluşturan örgütler, iş görenlerin işe uyumlarını kolaylaştırır (Feldman ve Arnold, 1983, 73; Akt. Kartal, 2003).

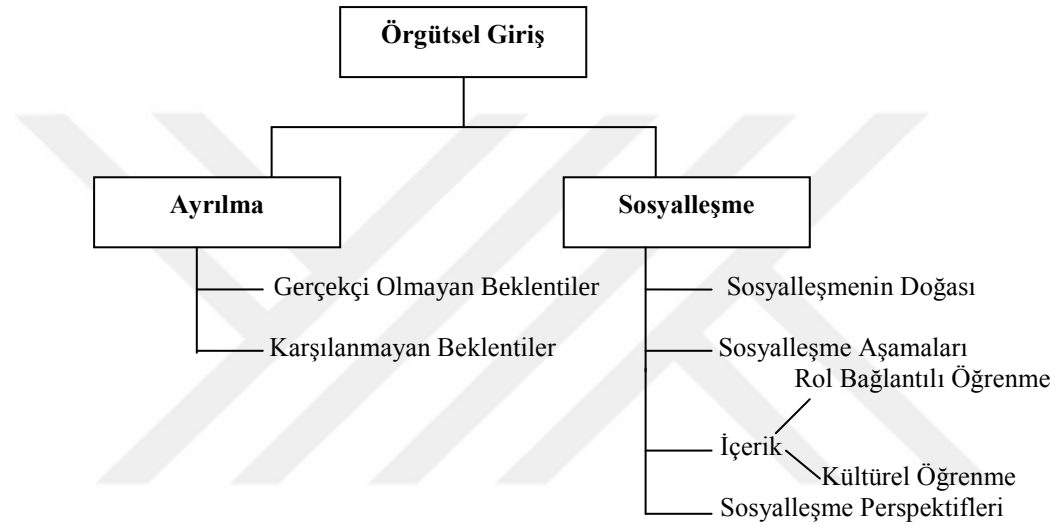
3.2. Örgütsel Sosyalleşme Süreci

Örgütsel sosyalleşme süreci, örgüt ile iş gören arasındaki etkileşimi kapsamaktadır. Örgütsel sosyalleşmenin süreç ve sonuçları iş gören ve örgüt açısından önemli yararlar sağlamaktadır. Sosyalleşmenin süreç boyutunda iş görenlerin, örgütün amaç ve değerlerine uyum sağlama, rol açıklığı, görev de uzmanlaşma ve örgütte kişiler arası sosyal bütünleşme yaşama gibi faktörler bulunmaktadır. Başarılı örgütsel sosyalleşmenin sonucunda ise, örgütte yüksek bağlılık ve örgütte kalma isteği görülmektedir (Özkan, 2015).

Örgütsel sosyalleşme süreci, örgüte girişten itibaren başlayan bir süreçtir (Zonana, 2011: 45). Bu süreçte tüm örgütler eski ve yeni iş görenleri için uygun ve değişik sosyalleştirme yöntemleri uygularlar. Bu yöntemler diğer örgütlerden farklı olarak örgüte özgü olabilir. Ancak örgütler iş görenlerinin sosyalleşmesinde genel olarak ortak sayılabilecek süreçler kullanır (Kartal, 2007: 29).

3.2.1. Giriş Aşaması

Bireyler yeni bir örgüte girdiklerinde veya yeni bir göreve geldiklerinde örgütte var olan değer, tutum ve beklentilerle karşılaşılır. Örgüte veya yeni bir işe giren iş görenler kendileriyle birlikte, önceden edindikleri bazı kültürel kazanımları ile gelirler. Bunların bazıları örgütle ilişkili olabilir. Böyle bir durumda iş gören, belli önyargılarla da örgüte gelmiş olabilir. İş görenle konuşularak ön yargılarından arınması için yeniden onu yapılandırmak gerekir. Örgüte girişte iki temel perspektif üzerinde (ayrılma ve sosyalleşme) durulur (Kartal, 2007). Örgüte girdikten sonra, örgütten ayrılmanın nedenleri ve örgütte kalındığı sürece yaşanan süreç ve aşamalar Şekil 3.1’ de görülmektedir.



Şekil 3.1. Örgütsel Girişteki Perspektifler (Louis, 1980: 227).

3.2.2. Ayrılma

İşe yeni başlayan iş görenlerin örgütten ayrılmasının iki farklı nedeni olabilir. Birincisi, yeni iş görenlerin örgüte gerçekçi olmayan beklentiler ile gelmeleridir. İkinci ayrılma nedeni ise yeni iş görenlerin beklentilerinin karşılanmamasına bağlanabilir (Louis, 1980: 227).

1. *Gerçekçi Olmayan Beklentiler*: Yeni üye örgüte giriş öncesinde, örgüt hakkında edindiği bilgilerin örgütteki gerçek işleyişle uyuşmamasıdır. Yeni iş görenler örgüte girdiklerinde, giriş öncesi edindikleri bilgileri görmek isterler. Bu yeni gelenler için çok önemlidir. Bunun için yeni gelenlere gerçeğe uygun iş görüşmeleri düzenlenir (Kartal, 2007).

2. *Umulmayan Beklentiler*: Realizm yaklaşımına karşılık olarak birincil beklentiler (veya ihtiyaçlar) ve gerçek beklentiler arasındaki farklılık olarak gerçekleştirmişlerdir. Örgütten ayrılanlarla ilgili araştırmalarda; yeni iş görenler örgüte girdiklerinde başlangıçta ne umduklarından söz etmişlerdir. Gerçekçi olmayan beklentiler yaklaşımı gibi umulmayan beklentiler yaklaşımı da, daimi olmayan beklentilerden tatminsizlik ve dönüşüm sonucu “hayal kırıklığı” görülmektedir (Kartal, 2007).

3.2.3. Sosyalleşme

Örgütsel sosyalleşme, dört temel nokta üzerinde odaklaşır. Bunlar; sosyalleşmenin doğası, sosyalleşme aşamaları, sosyalleşmenin niceliği (rol bağlantılı öğrenme ve kültürel öğrenme) ve sosyalleşme uygulamaları şeklinde sıralanır. Sosyalleşmenin doğası örgütün genel karakteristiğinden etkilendiği için bunu genelleştirme zordur. Bunun yerine diğer üç aşama açıklanacaktır (Kartal, 2007: 30).

1. *Sosyalleşme Aşamaları:* Sosyalleşme aşamalarını beklenen sosyalleşme, karşılaşılan sosyalleşme ve değişim ve kazanım şeklinde sıralamak mümkündür. Sosyalleşme aşamaları Tablo 3.1’ de verilmiştir.

Tablo 3.1. Sosyalleşme Aşamaları (Kartal, 2007: 33).

Beklenen Sosyalleşme	Karşılaşma	Değişim ve Kazanım
Bireysel		
Beklentiler; işe giriş, kabul edilme ve değerlendirme bilgileri, iş hakkında karar verme.	Yeni görevlerin öğrenilmesi, roller setinin açıklanması, örgütteki kişisel gelişimin değerlendirilmesi, yeni kişiler arası ilişkilerin kurulması, örgütsel değerlerin öğrenilmesi.	İş ve rol gereksinimlerinde uzmanlık, iş ilişkilerinde güven ve uyumun oluşması, iş yaşamı ile ev yaşamı arasındaki çatışmanın çözümü, örgütteki iş grubu ve diğer grupların istekleri arasındaki çatışmaların çözümü.
Örgütsel		
Beklentiler; işe giriş, kabul edilme ve değerlendirme bilgileri, iş hakkında karar verme.	Yeni iş görenlerin yetiştirilmesi, işin yeniden tanımlanması, iş görenlerin ilerlemelerinin değerlendirilmesi, iş görenlerin uyumu, etkilenen iş gören değerleri.	İş görene rehberlik yapılması, yeni iş görenin mesleki gelişimi için planlar yapma.

Beklenen Sosyalleşme: Bu aşama yeni iş görenin beklentilerini kapsar. Gerçeklik ve uygunluk olmak üzere iki kısımdır. Gerçeklik, bireyin işi ve örgüt hakkındaki beklentileridir. Bireyin örgüte girerken, alacağı ilk bilgi örgütün kültürüdür. Örgüt kültürünün derinlemesine anlaşılması örgüt deneyimlerini anlamayı kolaylaştıracaktır. Örgüt ve yeni iş gören arasında uygunluğun iki çeşidi vardır. Birincisi, bireyin kabiliyetleri ile işin istekleri arasındaki uygunluktur. İkincisi bireyin değerleri ile örgütün değerleri arasındaki uygunluktur (Nelson ve Quick, 1997; Akt. Kartal, 2007).

Karşılaşılan Sosyalleşme: Bu aşamada yeni çalışan, beklentilerle gerçeğin birbirinden ayrı olabileceği ihtimaliyle karşılaşır (Doğan, 2013: 58) ve yeni iş görenin beklentileri yeni iş deneyimlerinin gerçekliğine karşı test edilir. Bu aşama genel olarak yeni iş görenin işi ile ilgili görevleri, rollerinin açıklanması ve yeni arkadaşlık ilişkilerinin kurulmasını kapsar (Kartal, 2007: 31).

Değişim ve Kazanım: Sosyalleşmenin bir sonucu olarak, yeni iş gören örgütün verdiği olanaklarla değişime uğrayacaktır. Bu aşamada diğer aşamalardan sonra davranış ve fikirlerde değişim oluşur ve öğrenme artar. Kazanımlar dört kısımdır (Kartal, 2007: 33):

- İş görenin kendisiyle ilgili yeni bir imaj edinmesi
- Yeni ilişkiler
- Yeni değerler
- Yeni davranış yöntemleri: Asıl roller, uygun roller, Yüzeysel roller.

2. *Rol ve Kültürü Öğrenmede Sosyalleşme:* Sosyalleşme iki temel rol öğrenilir. Birincisi işi ile ilgili rolleri öğrenme, ikincisi örgütün genel kültürünü öğrenmedir. İdeal olan sosyalleşme süresince, özellikle karşılaşma aşamasında yeni iş görenin rolleriyle

ilişkili yeteneklerinin tanımlanması, diğerlerinin beklentilerinin belirlenmesi, gerekli uyarım ve onaylamaların yapılması gerekir. Yeni iş görenler kendilerinden beklenenleri yapmayı öğrendikleri zaman örgüt kültürünü öğrenmiş olurlar (Kartal, 2007: 34).

3. *Sosyalleşme Perspektifleri*: Örgütsel sosyalleşme perspektiflerini anlamak için, öncelikle yeni iş görenlerin tecrübelerini anlamak gerekir. Değişim, karışıklık ve sürpriz giriş deneyimlerinin temel bileşenleridir (Kartal, 2007: 35).

- a) Değişim: Anlam olarak, bireyin uyum gereksinimi durumunda yeni duruma göre değişmesidir.
- b) Karışıklık: Bu kavram kişisel boyutu ve örgüte girmeden önceki bilgiyi kapsar.
- c) Sürpriz: Giriş deneyimleri ile ilgili üçüncü deneyim olan sürpriz, bireyin beklentileri ile yeni işi arasındaki farklılığı gösterir (Kartal, 2007: 36).

3.3. Örgütsel Sosyalleşme Stratejileri

Bireyler bir örgütte ya da örgütler arasında bir rolden diğerine geçtikçe, örgütler üyelerini sosyalleştirirler. Sosyalleştirme esasen bireyle örgütü bütünleştirmektir. Sosyalleşme strateji ve taktikleri düzey, biçim ve zamana göre değişme gösterirler (Balci, 2001: 12). Örgütler sosyalleşme sürecinin başarılı bir şekilde sonuçlanması için etkili programlar oluştururlar. Örgütler etkili örgütsel sosyalleşme programları oluşturmak için bazı stratejiler kullanırlar (Arnold ve Feldman, 1986: 82).

Örgütler var olduğu andan itibaren eldeki kaynaklarını daha etkili ve verimli kullanmanın yollarını aramaktadırlar. Bunun içinde strateji ve taktiklerden yararlanmaktadırlar. Esasında örgüt içerisindeki tüm faaliyetler ve süreçler örgütün stratejisinin bir gereğidir. Stratejiler örgütlerin istedikleri duruma gelmek için kullandıkları bir rehberdir. Örgütün çalışanlarını örgütün etkili bir üyesi durumuna getirmek için yaptığı planlar, geliştirdiği örgütsel davranışlar örgütün stratejisidir (Uğurlu, Kırıl ve Aksoy, 2011: 709). Örgütsel sosyalleşmeden beklenen yararı elde etmek, yani örgütsel sosyalleşmeyi etkili kılmak için kullanılabilecek bazı stratejiler bulunmaktadır. Bu stratejiler aşağıda açıklanmıştır (Can, 1992: 312-314; Can, 1999).

1. *İlk İşin Önemli Bir İş Olmasını Sağlamak*: Mesleğin ilk yıllarındaki başarı daha sonraki yıllarda da başarıyı getirmektedir. Örgütler yeni iş görenlerin rol gereksinimleri ve bağlılıkları için iş motivasyonu sağlarlar (Kartal, 2007: 13). İş görene verilen görevin başarılması, görevin sevilmesine, görevin sevilmesi de diğer başarıların elde edilmesine katkı sağlar (Can, 1992: 312).

2. *Eğitim*: Eğitimle; örgüte ait değerler, normlar, prosedürler ve politikalar iş görene verilmektedir. Örgütler yeni gelenlerin örgütün değerlerini benimseyip yaşayacağına emin olmak istemektedirler (Uğurlu ve diğerleri, 2011: 710). Örgütlerde eğitim programları yeni personele ihtiyaç duyulduğu ya da öğrenmek istedikleri bilgiyi sağlamak amacıyla tasarlanır. Örgütler iş görenlerin beceri ve başarılarını değerlendirerek onları geliştirmek için eğitime ihtiyaç duyarlar (Can, 1992).

3. *Etkili Bir Başarı Değerlendirme Sistemi*: Başarı değerlendirmesi, tutum ve davranış gibi öznel ölçütlerden çok ölçülebilir başarı standartlarına dayalı olmalıdır. Başarı değerlendirmesini yapan yöneticilerin, iş görenin kişilik, tutum ve davranışları gibi nitelikleri konusunda yargıda bulunma hakları yoktur, sadece iş görenin başarısını değerlendirebilirler. Etkili bir başarı değerlendirme sisteminin temel kuralları olarak şunlar sayılabilir:

- a) Kişilikten daha çok iş başarısı üzerinde durmak
- b) İlerleme ve düzenleme önlemleri üzerinde bulunmak

- c) Katılımı sağlamak
- d) İncelemeleri gerektiği gibi yapmak
- e) Başarı incelemesi ile potansiyel incelemelerini birbirinden ayırmak
- f) Yetiştirme ve danışmanlık işlerinde eğitim sağlamak
- g) Başarı değerlendirme sonuçlarını ücret belirlemede kullanmak (Can, 1992; Can, 1999).

4. *İş Görenin Sosyalleşmesinden Sorumlu Bir Gözetmenin Görevlendirilmesi:* Sosyalleşme sürecinde gözetmen görevlendirilmelidir. Gözetmen, sosyalleşme süreci uygulamalarında iş görenin çalışmalarını sabote etmemeli ve iş görenin yeteneğine göre yardımcı olmalıdır. Gözetmenler yeni iş görenlerle pozitif iletişim kurmalı ve onların performansını artırmalıdır. Çünkü yeni iş görenler düşük insan gücü ile örgüte girerler (Kartal, 2007: 17). Gözetmenler bilgi ve becerilerine dayalı olarak yeni iş görenlerin sosyalleşmelerini kolaylaştırmalıdır. Gözetmenler yeni iş görenlere şu yollarla yardımcı olabilirler:

- a) İşin özelliklerine göre yeni iş görenin eğitim almasını sağlamak
- b) Yeni iş görenlerin motivasyonunu sağlamak, geliştirmek ve örgüte bağlamak için onlara önemli görevler vermek
- c) Grup içinde verimli ve tatmin edici çalışma sistemi oluşturmaları için iş görenlere işi yeniden sağlama ve tasarlama olanağı sağlamak
- d) İş görenlerin çatışmalardan korunmalarını sağlamak ve çözüm yolları önermek (Can, 1999).

5. *Etkili Bir Alıştırma Programı Tasarlamak:* İşe alıştırma programları genellikle yeni iş görenlerin kaygılarını gidermekten çok, örgütün tanıtılması ve örgütsel bağlılığın sağlanması için tasarlanır. İşe alıştırma, yeni iş görenin planlı bir şekilde örgüt ve görevlerine uyumlu duruma gelme sürecidir. Bu uygulamanın amacı, yeni iş görenlerde örgüte, örgüt politikalarına ve iş görenlerine yönelik olumlu tutumlar oluşturmaktır. Etkili bir işe alıştırma programı şu yararları sağlayabilir:

- a) İşe giriş ve işten ayrılış oranlarını önemli ölçüde azaltır
- b) Yeni iş görene ait bilgilerin ilgili bölümlere sistemli biçimde aktarılmasını sağlar
- c) İş görenler arasında yanlış anlaşılmanın ve anlaşmazlıkların azalmasına katkıda bulunur
- d) Olumlu bir çalışma ortamı oluşturur
- e) Yeni iş gören önceki iş tecrübelerinin olumlu yönlerini yeni iş arkadaşlarına ve çalışma ortamına aktarabilir
- f) İş gören seçimindeki maliyetin azaltılmasını sağlar (Can, 1992).

Sosyalleştirmeyi yalnızca işe alıştırma olarak ele alan araştırmacılara göre bu süreç şu basamaklardan oluşmaktadır:

- a. Yeni iş görenleri karşılamak,
- b. Yeni iş görene yapacağı iş ve görevleri hakkında bilgi vermek ve örgütteki diğer personelle tanıştırmak,
- c. Örgütün özelliklerini açıklamak; fiziki ortamların tanıtılması, geliş gidiş saatleri, izinler, dinlenme süreleri hakkında bilgi vermek,
- d. Örgüt amaçları, felsefesi, politikası ve terfi sistemini anlatmak,
- e. İş görene sahip olduğu hak ve hizmetlerden nasıl faydalanacağını anlatmak,
- f. İş görene kendisinden beklenen işin gerekleri hakkında detayları bildirmek (Kuşdemir, 2005: 27).

6. *Yeni İş Görenlerin Yüksek Moralli İş Gruplarına Yerleştirilmesi:* Yeni değer ve inançların benimsenmesi büyük ölçüde iş arkadaşlarıyla yeni iş gören arasındaki

etkileşimle kolaylaşır. Olumlu bir örgüt ikliminin oluşturulması sosyalleşme sürecinin etkililiğini gösterir. Örgütte ya da grupta çatışma varsa iş gören iletişim kurmaktan kaçacak ve kendini güven altına almaya çalışacaktır. Yeni iş görenlerin grup içinde sosyalleşmesini sağlamak, onların iş doyumunun artmasını sağlar. Grup etkileşimi yoluyla da örgütsel değer ve normların öğrenilmesi kolaylaşır ve sosyalleşmeden beklenen sonuç elde edilmiş olur (Can, 1992; 1999).

3.4. Örgütsel Sosyalleşme Taktikleri

Norton' a göre (1994) sosyalleşme taktikleri niyetli ya da niyetsiz olarak örgütün diğer üyeleri tarafından yeni gelenler için düzenlenir. Örgütsel sosyalleşme taktikleri yeni gelenlerin tecrübelerinin örgütün diğer üyelerince yapılaştırılmasıdır (Balcı, 2000: 15). Yeni gelenlerin örgütsel sosyalleşmelerinin tesadüflere bırakılmaması ve sosyalleşmenin etkili olması için bu tür uygulamalara başvurmak gerekir (Balcı, 2000: 16). Bu taktikler aşağıda açıklanmıştır (Jones, 1986: 264-265; Akt. Özkan, 2005).

3.4.1. Bireysele Karşı Kolektif

Bireysele karşı kolektif sosyalleşme taktikleri farklı rol oryantasyonlarının üretilmesini hipotezleştirir. Yeni iş görenlerin sosyalleşme prosedürlerine birlikte mi (grup olarak mı), bireysel olarak mı kabul edildikleri ile ilgilidir. Kolektif sosyalleşme taktiği, yeni gelenlerin her birini teker teker ele almak yerine onları gruplamak ve bir dizi ortak deneyimlerden geçirmesini kapsamaktadır. Kolektif taktikler aracılığıyla, yeni üyeler ortak öğrenme deneyimleriyle birbirlerinden pek çok şey öğrenirler ve grup ortamlarında birbirlerinden etkilenirler. Böylelikle yeni gelen üyelerin görev tanımları yapılır ve grup tarafından desteklenir. Kolektif sosyalleşme faaliyetleri bağlılık ve iş doyumunu artırır. Fakat yaratıcılık ve değişim durur. Aynı zamanda yeni gelenler statülerini ve pasif olarak rol ve görevlerinin gereklerini kabullenirler. Buna karşın, bireysel taktikte, yeni iş görenler grup eğitimine alınmazlar. İş başında eğitim verilir. Bireysel sosyalleşme uygulamaları ile her bir yeni gelene öğrenme deneyimlerinin setleri tek verilir. Yeni gelenlerin tepkilerinin farklılaşmasına izin verilir. Bireysel sosyalleşme taktiği rol çatışması ve belirsizliğine yüksek düzeyde yol açabilir, fakat değişimi artırır. Böylece oryantasyonla, yeni gelenler rolleri ve misyonları yerine getirmek için yöntemlerini değiştirme imkânı verilmiş olur.

3.4.2. İformale Karşı Formal

Sosyalleşme taktiklerinin ikinci kategorisi, informale karşı formal, yeni gelenlere bilgi sunulur. Formal ve informal sosyalleşme taktiklerinde danışman büyük bir rol oynar. Danışman geleneksel ve yaratıcı olmayan davranışlar sunabilir. Diğer zamanlarda, danışmanla ilişkiler informal bir şekilde gelişir. Örgüt formal taktikleri kullandığı zaman, yeni iş görenler diğer örgüt üyelerinden ayrı tutulur. Bu süre rollerinin sorumluluklarını öğrenene kadar devam eder. İformal taktikler ile yeni iş görenler iş grubunun bir parçası olurlar. İş yerindeki görevlerini öğrenirler. Sonuç olarak, formal taktikler, özellikle, kolektif uygulamalarla birleştirildiği zaman, yeni iş görenlerin işe olan eğilimleri artırır. Örgütte ki önemli görevlerini kabullenirler. Bu artışın derecesi, yeni gelenlerin ortak normlar, değerler ve tutumların parçası olabilme ile ilgilidir. Formal sosyalleşmenin çok avantaj ve dezavantajları vardır. Formal sosyalleşme taktikleri özellikle kültürel farklar arasındaki açık çok büyük olduğu zaman

genellikle sınırlanır. Buna karşın, informal ve bireysel taktikler yeni gelenlerin farklılaşmalarına karşı büyük ölçüde hoşgörölü olunmasını sağlar ve bunun sonucunda uyum vardır. Informal sosyalleşme daha çok yaratıcılık ve değişime teşvik eder. Taktiklerin yeni iki kategorisi, tesadüfiye karşı ardışık ve değişkene karşı sabit, sosyalleşme yolu ile yeni gelenlere bilgi vermenin içeriği ile ilgilidir.

3.4.3. Tesadüfe Karşı Ardışık

Bir örgüt veya mesleki grubun, işe tam olarak hâkim olmaya götüren basamaklar belirleyip belirlememesidir. Ardışık taktikler yeni gelenlere deneyimlerin ve faaliyetlerin sırası hakkında açık bilgi sağlar. Ardışık taktiklerde kişinin işi tam olarak öğrenmesine yönelik belirli bir program vardır ve bu programın basamakları, program üniteleri belirlenmiştir. Tesadüfî taktiklerde ise basamaklar belirsiz veya değişkendir. Sürekli değişim vardır. Bu süreçte birey, bazı bilgileri farkına varmadan tesadüfen öğrenir. Ardışık ve tesadüfî sosyalleşme sayesinde bireye, örgütsel geleceği ile ilgili istenen bilgilerin kazandırılması da sağlanmış olur. Ardışık taktiklerde, bireye aktiviteler ile ilgili bilgi verilerek, onların örgütte “içten biri” olmaları sağlanır. Ardışık sosyalleşmede yeni üyeler arasında bağlılık kurulur.

3.4.4. Değişkene Karşı Sabit

Yukarıda belirtilen basamakların bir zaman çizelgesine bağlanıp bağlanmadığı ve yeni gelene bildirilip bildirilmediğidir. Yöneticiler için başlıca düşünce ise; yabancıdan içeridekine kadar ki değişikliğin sabit ya da değişebilir zaman periyodunda olup olmamasıdır. Van Maanen ve Schein ardışık taktiklerin rol uyumuna götürebileceğini ve aynı zamanda değişken taktiklerin örgütün bireyin gözlenmesi gerektiği üzerinde durmuşlardır. Çünkü değişkenlik kaygıya neden olabilmektedir. Bu da insanı güçlü bir şekilde uyuma doğru harekete geçirir. Bununla birlikte, gelecek yeni iş gören için kararsızlıktır, özellikle örgüt içinde değişken taktikler bireyin hareketlerinde cesaretlenmeye neden olacaktır. Benzer nedenler için, sabit sosyalleşme taktikleri, değişen tepkilere öncülük etmez ve program basamaklarının süreleri belirlidir. Fakat bireyler başlangıç noktasından gelecek statülerini açıkça gözlemlemek isteyebilirler, bu da örgüte olan uyumları artıracak, istekleri ise donmayacaktır. Sabit bir programda, değişiklik tek bir tipe indirildiğinden dolayı yeni üye için belirsizlik azalır. Sabit taktikler sürecinin içindeki her bir adım eksiksizdir. Buna karşın değişken sosyalleşme taktikleri öğrenme sürecinde kesin adımlara ulaşabildiği zaman bilgi sağlamaz ve böyle olduğu zaman süreç tesadüfidir. Yeni iş görenler o adımların sırasını bilmeyebilirler. Böylece, tesadüfî ve değişken uygulamalar yeni gelenlerin kararsızlığının düzeyini artırabilir. Yeni gelenlerin örgütsel gelecekleri hakkındaki bilgileri eksiktir. Sabit ya da ardışık sosyalleşme taktikleri objektif bilgi sağlamaya çalışmaktadır.

3.4.5. Ayırıcıya Karşı Seri

Seri sosyalleşme taktiklerinde güçlü rol modelleri vardır. Seri süreçte, deneyimli örgüt üyelerinin hareketleri yeni üye için rol modelleri sağlar. Yeni üye bu modelleri izleyerek seri sosyalleşme deneyimleri elde eder. Deneyimli örgüt üyesi, yeni üyenin işini bilirse, yeni bir üyeye emreder veya rehberlik ederse, yeni üyenin seri sosyalleşmesini sağlamış olur. Ayırıcı sosyalleşme önemli rol modelleri sağlamaz. Rol

modelinin olmaması yeni üyenin kendisini daha güçlü hissetmesini sağlayabilir. Değişiklik yapmada özgürdür. Fakat ayırıcı süreç içinde, yeni gelenler kendi görevlerinin tanımlanması gelişmesi için zorunludur. Çünkü önceki görev olarak yükletilmiş rolleri elde edebilir. Bu nedenle, ayırıcı süreçler faaliyetlerin, rol oryantasyonunun değişmesi sonucuna uygundur. Seri sosyalleşme gelenek ve görenekleri korur. Öte yandan, ayıran sosyalleşme yaratıcı iş görenler (çalışanlar) üretir çünkü yeni üyeler gelenekleri sıkıntı etmezler.

3.4.6. Atamaya Karşı Yoksun Bırakılma

Yeni gelenler, deneyimli örgüt üyelerinden örgüte giriş sonrasında pozitif ya da negatif destek alırlar. Bu kategoriler, sosyalleşme sürecinin görünüşünü sosyal ya da kişilerarasını yansıtır. Kişilerarası çevre yeni gelenlerin bağlamın objektif karakterlerini anlamasına daha güçlü bir şekilde yardımcı olur. Yöneticiler, yeni üyenin gelir kimliğini ortaya çıkarmaya veya doğrulamaya çalışırlar. Memuriyete atama törenleri kişinin işe getirdiği karakteristik yararlılığı onaylar. Bu bireyler, işe ne getirebilirler temelinden yola çıkılarak seçilmişlerdir. Örgütler bu yeni üyeleri değiştirmek istemezler, bu yüzden giriş mümkün olduğu kadar yumuşak ve sakin olmalıdır. Eğer bu hedef ise, sosyalleşme, “sizi olduğunuz gibi seviyoruz” yoğunlaşmasında çabalarlar.

Jones (1986) örgütsel sosyalleşme taktiklerini sınıflandırmıştır ve bu sınıflandırma Tablo 3.2’ de verilmiştir.

Tablo 3.2. Örgütsel Sosyalleşme Taktiklerinin Sınıflandırılması (Jones, 1986: 263).

	Kurumsal	Bireysel
Bağlam	Kolektif Formal	Kolektif İnformal
İçerik	Ardışık Sabit	Tesadüfi Değişken
Sosyal Görünüş	Seri Atama	Ayırıcı Yoksun Bırakılma

3.5. Örgütsel Sosyalleşme Aşamaları

Sosyalleşme, bireyin örgüte girmeden önceki ve sonraki süreci kapsamaktadır. Bireyin örgüte tam uyum sağlayabilmesi için bazı aşamalardan geçmesi gerekmektedir (Kartal, 2007: 21).

3.5.1. Ön Sosyalleşme

Bu aşama, yeni iş görenin işindeki ilk gününden önce meydana gelen tüm öğrenmelerini kapsar ve yeni iş gören realist beklentiler oluşturmaya ve belirsizlikle başa çıkmaya çalışır. Bireyin geçmişi, kişiliği, meslekî seçimi, örgüt hakkındaki bilgisi ve işin kendisi bireyin beklentilerini şekillendirir (Çalık, 2003: 6). Bireyin örgüte uyumu için bazı faaliyetler yapılır. Bu faaliyetlerin amacı ise yeni örgüt ya da yeni görev hakkında bilgi vermektir (Can, 1992: 308).

3.5.2. Seçme

Örgütte duyurulan işe başvuran iş görenler arasından görevlerin istediği niteliklere en uygun nitelikleri olanların ayırımına iş gören seçme denir (Başaran, 1985: 71). Bireyler çalışacakları örgütleri, aynı şekilde örgütler de istihdam edecekleri bireyleri, önceden belirlenmiş karakteristiklere göre seçerler. Geleneksel anlayışlara göre seçme süreçleri deneyim, zekâ, bilgi, beceri ve yetenekler gibi işle ilgili karakteristikleri değerlendirir. Bu değişkenleri esas alan bir seçme sürecinin bireylerin iş doyumuna, buna bağlı olarak örgütün de performansının artmasına yol açacağı kabul edilir (Balcı, 2000: 35-36). Örgütler yeni iş gören edinmede aşağıdaki yöntemleri kullanmaktadırlar (Wexley ve Yukl 1984; Akt. Kartal, 2007: 22).

1. Gazete, dergi, radyo, televizyon, vb. gibi yazılı ve görsel basına ilan vererek,
2. Kendi işlerine yönelik eleman yetiştiren okulları ziyaret ederek,
3. Kamu veya özel iş bulma kurumları aracılığıyla,
4. Kulaktan duyumlarla,
5. Sendikalar aracılığıyla,
6. Meslek odaları aracılığı ile.

Ayrıca test, biyografi, görüşme, tavsiye mektupları, referanslar, örgüt ve denetim elemanlarının yargıları ve değerlendirme merkezleri personel seçiminde başvuru kaynaklarıdır.

3.5.3. Yetiştirme

Çoğu kurumlarda işe yeni gelenlerin sosyalleştirilmesinde yetiştirme programları, asıl sosyalleştirme sürecidir (Balcı, 2000: 17). Yetiştirme aşaması bireyin işe alınmasından sonra ortaya çıkar ve bu aşamada birey örgütü ya da işi gerçek yüzüyle görür. Çeşitli aktiviteler yoluyla birey örgütün yeni katılanı olmaya ve yeni işinde başarı göstermeye çalışır. Bu süre, yeni bir ortama girmenin oluşturduğu endişelerden dolayı birey için streslidir. Yetiştirme aşaması dört temel faaliyeti içerir (Can, 1992: 309).

1. Benimsenme: İş arkadaşları ve yöneticilerle kişiler arası ilişkiler oluşturmak.
2. Yeterlik: İş başarmak için üzerine düşen görevleri öğrenmek.
3. Rol Tanımı: Örgütteki rollerini ve bu rolle alakalı biçimsel veya doğal gruplardaki rollerini açığa kavuşturmak.
4. Değerlendirmenin Uygunluğu: Görevin ve rolün gereklerinin ne düzeyde gerçekleştirildiğini ve iş için yapılanları değerlendirmek.

Bu aşama birey için olumlu yönde seyrederse, birey iş arkadaşları ve yöneticilerince benimsenme duygusunu tadacak ve görevinin gereklerini yerine getirdiğine inanacaktır (Can, 1992: 309).

3.5.4. Arkadaş ve İş Grupları

İş grubunun ve arkadaşların çalışanın sosyalleşmesinde önemli bir rolü bulunmaktadır. İş grubu tarafından kabul edilme, bireyin toplumsal ihtiyaçlarının karşılanmasında önemlidir (Balcı, 2000: 17). Arkadaş grupları örgütsel normları destekliyorsa bireyin sosyalleşmesi için etkili bir araçtır. Buna karşın arkadaş gruplarının oluşturdukları normlar sosyalleşme edici güçlere karşı güçler olarak ortaya çıkması ve sabotaj, karşı çıkma ve ayaklanmanın oluşması tehlikesi de vardır. Destekleyici arkadaş gruplarının olması örgüte olumlu kazançlar sağladığı gibi, bireyi görevlerini gerçekleştirmesi için teşvik eder (Schein, 1995: 170; Akt. Kartal, 2007: 28).

3.5.5. Sınama ve Yanılma

Örgüte yeni katılan bireyin sosyalleşmesinin tamamen şansa bırakılmasıdır (Balcı, 2000: 20). Her örgüt sosyalleşme aşamalarının başarıyla tamamlanmasını ister. Bu sosyalleşme aşamaları yeni iş gören için rahatça uyumu sağlayacak bir programlar içermelidir. Bu program bireyleri işte yetiştirmeyi de kapsadığından sınama ve yanılma bunun bir parçası olarak düşünülmelidir. Sınama ve yanılma, insanların ilk mesleki yaşamlarının sonraki tecrübelerini etkilemeleri açısından önemlidir (Kartal, 2007: 29).

3.6. Örgütsel Sosyalleşme Yaklaşımları

Örgütsel sosyalleşme bir uyum sürecidir. Değişik yazarlar uyum sürecinin sağlanmasında ve işlevselleştirilmesinde farklı yaklaşımlar ileri sürmüşlerdir (Kartal, 2007: 50). Bu yaklaşımlar Tablo 5.3’ de özetlenmiş olarak gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Örgütsel Sosyalleşme Yaklaşımları (Balcı, 2000: 80-81).

Feldman’ın Üç Aşamalı Modeli	
I. Aşama	Umucu Sosyalleşme: Gerçekçi beklentilerin geliştirilmesi, yeni gelenle uyuşmanın (Matching) kararlaştırılması.
II. Aşama	Uyum: İşte girişim, kişilerarası ilişkilerin kurulması, rollerin açıklığa kavuşturulması, birey ve örgütsel performans değerlemelerin uyumu.
III. Aşama	Rol Yönetimi: Bireyin iş dışı ilgileriyle örgütün isteklerinin uyum derecesi, iş yerinin kendisinde çatışmaların çözümü.
Buchanan’ın Üç Aşamalı Erken Kariyer Modeli	
I. Aşama	Temel Yetiştirme ve Girişim: Yeni gelen için rol açıklığının sağlanması, eş çalışanlarla tutarlılık sağlama, es çalışanların örgütün geri kalanıyla ilişkilerin açıklığa kavuşturulması, beklentilerin güçlendirilmesi ya da güçlendirilmemesi, örgütsel ilgilerle çatışma.
II. Aşama	Performans (işte iki, üç ve dört yıl): Normlara göre örgüte adanmışlık, örgüt tarafından benlik imajının pekiştirilmesi, çatışmanın çözümü, örgütsel önem duyguları.
III. Aşama	Örgütsel Bağımlılık (beş ve daha fazla yıl): Bu aşamada tüm izleyen yıllar yer alır, bireysel tecrübeler yüzünden farklılık oluşabilir.
Porter, Lawler ve Hackman’ın Üç Aşamalı Modeli	
I. Aşama	Ulaşma Öncesi: Yeni gelenin beklentilerinin geliştirilmesi, davranışların ödüllendirilmesi ve cezalandırılması.
II. Aşama	Yüzleşme: Beklentilerin güçlendirilip güçlendirilmemesi, davranışların ödüllendirilmesi ya da cezalandırılması.
III. Aşama	Değişme ve Kazanma: Yeni gelenin benlik imajının değişmesi, yeni ilişkilerin geliştirilmesi, yeni değerlerin kabulü, yeni davranışların elde edilmesi.
Schein’in Üç Aşamalı Sosyalleşme Modeli	
I. Aşama	Giriş: Doğru bilgiyi araştırma, karşılıklı düzenlemelerin iklimi, her iki tarafın yanlış beklentiler yaratması, iş seçiminde yanlış bilginin temel olması.
II. Aşama	Sosyalleşme: Örgütsel gerçeği kabul, değişmeye direnme ile baş etme, örgütsel iklimle bireysel ihtiyaçların uyumu, örgütün yeni gelenin performansını değerlendirmesi, çok fazla belirsizlik ya da çok fazla yapılaşmayla mücadele.
III. Aşama	Karşılıklı Kabul: Örgütsel kabulün sinyalleri, yeni gelenin kabulünün sinyalleri, örgüte adanma, işe adanma.

Wanous'un Sosyalleşme Aşamalarını Bütünleştirme Yaklaşımı	
I. Aşama	Yüzleşme ve Örgütsel Gerçeğin Kabulü: Beklentilerin güçlendirilmesi ya da güçlendirilmemesi, örgütsel iklimle bireysel değerler arası çatışma, ödüllendirilen ya da cezalandırılan davranışların keşfi.
II. Aşama	Rol Açıklığının Başarılması: İş görevlerine girişme, kişilerarası rollerin tanımlanması, değişmeye direnme ile baş etme, birey ve örgütsel performans değerlemelerinin uyumu, yapı ve belirsizlikle baş etme.
III. Aşama	Kendini Örgütsel Bağlama Yerleştirme: Örgütsel isteklerle uyumlu davranışları öğrenme, dışla iş ilgileri arasındaki çatışmaların çözümü, işin zorluğunun adanmaya yol açması, yeni kişiler arası ilişkilerin, yeni değerlerin geliştirilmesi ve benlik imajının değiştirilmesi.
IV. Aşama	Başarılı Sosyalleşmenin İşaretlerinin Keşfedilmesi: Kurum bağımlılığı ve adanma, üst düzeyde genel doyum, karşılıklı kabul duyguları, işe katılma ve içsel güdülenme de artış.

Şekilde gösterilen aşama modelleri incelendiğinde, Wanous' un Sosyalleşme Aşamalarını Bütünleştirme Yaklaşımı'nın diğer modellerin bir özeti niteliğinde olduğu görülmektedir. Bu model diğer aşama modellerine göre yeni gelenlerin sosyalleşmelerinin dört aşamada gerçekleştiğini varsaymaktadır. Model ayrıca yeni bireyler arası karşılıklı değişimi de öngörmektedir. Sonuç olarak tüm modeller incelendiğinde, sosyalleşmenin etkileşimli ve kişiler arası bir süreç olduğu söylenebilir (Öğretir, 2013: 19-20).

3.7. Örgütsel Sosyalleşme Belirtileri

Wanous örgütsel sosyalleşmenin belirtilerini iş doyumunu, motivasyon, örgütsel bağlılık ve örgütsel kabullenme olarak belirtmektedir (Kartal, 2007).

3.7.1. İş Doyumu

İş doyumunu, işin özellikleriyle iş görenlerin istekleri birbirine uyduğu zaman gerçekleşen ve iş görenin işinden hoşnutsuzluk duymasını belirleyen bir olgudur. İş tatmini hakkında kesin olan bir nokta, dinamik olduğudur. Yöneticiler bir kez iş doyumunu sağlayıp sonra bu konuyu birkaç yıl gözden uzak tutamazlar. İş doyumunu hızlı elde edilebildiği gibi, hızlı hatta daha hızlı iş tatminsizliğine dönüşebilir. Bir örgütte koşulların bozulduğunu gösteren en önemli kanıt iş doyumunun düşük olmasıdır. İş doyumunun olmaması, daha gizli biçimlerde iş yavaşlatma, düşük verimlilik, disiplin sorunları ve diğer örgütsel sorunların ardında yer alır. İş doyumunun sağlanmaması, örgütün bağlılık sistemini zayıflatır, iç ve dış tehditlere karşı örgütün göstermesi gereken tepkiyi zayıflatır ve hatta yok eder (Akıncı, 2002: 3).

Çalışılan ortamın yeni iş görenlerin beklentilerini yüksek düzeyde karşıladığı, örgütsel değerlere uyumun sağlandığı örgütlerde iş doyumunun olumlu etkilendiği görülmektedir (Kuşdemir, 2005: 35).

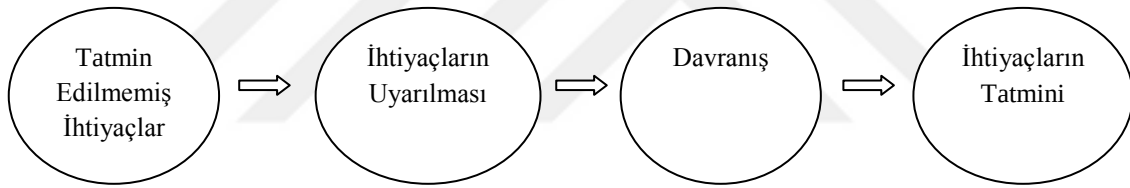
İş doyumunun, çalışanın, işyeri ile ilgili bilgi ve deneyimlerinin artmasıyla birlikte oluştuğu, belirli koşullar altında artma ya da azalma eğilimi gösteren dinamik bir yapıyı içerdiği ve gelişiminden çok daha hızlı bir şekilde düşme eğilimi göstereceği söylenebilir (Solmuş, 2004, 187). Bu noktada, çalışanda iş doyumunu ya da doyumsuzluğu yaratan faktörler şu şekilde sıralanabilir: Bireyin kişilik özellikleri, yaş, cinsiyet, işin kendisi, ücret ve personel, örgütteki çalışma süresi (deneyim), bireyin özel yaşamı,

gelişme ve yükselme olanakları, övülmek, fiziksel ortam, iş arkadaşları, denetim ve yönetim biçimi (Solmuş, 2004; Zöğ, 2007: 14).

3.7.2. Motivasyon

Motivasyon: “Motive” teriminin Türkçe karşılığı güdü, saik veya harekete geçirici olarak ifade edilebilir. Kısaca, güdüleme, bir insanı belirli bir amaç için harekete geçiren güç demektir. Şu halde motive, harekete geçirici, hareketi devam ettirici ve olumlu yöne yöneltici, üç temel özelliğe sahip bir güçtür. Motive temel kavramından türetilen güdüleme ise, bir veya birden çok insanı, belirli bir amaca doğru devamlı şekilde harekete geçirmek için yapılan çalışmaların tamamıdır (Eren, 2011: 530).

Örgütlerde başarı, fiziksel ve finansal kaynaklarla insan kaynaklarının uygun bir bileşiminin sonucudur. Çalışanlar isterlerse başarıyı ve üretimi artırabilir, isterlerse sınırlandırabilirler. İnsan faktörünün bu niteliği çalışmaya güdüleme ihtiyacını yaratmıştır. Güdüleme (motivasyon), iş görenleri çalışmaya isteklendirme ve örgütte verimli çalıştıkları takdirde kişisel ihtiyaçlarını en iyi şekilde tatmin edeceklerine inandırma sürecidir (Yüksel, 2007: 30). Motivasyon süreci basitçe şekil 3.5 de verilmiştir. Bu şekilden de anlaşılacağı gibi bireylerin bir takım ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçlar harekete geçirilene kadar birey motive olamaz. Harekete geçirilmiş ihtiyaca psikolojide motivasyon adı verilir (Can, 1992: 164).



Şekil 3.2. Motivasyon Süreci (Can, 1992: 164).

Bir örgüt iş görenlerinin performansını artırmak istiyorsa onların ihtiyaçlarını gidererek motivasyonlarını sağlamalıdır (Kartal, 2007: 73). Zira motive edilmiş bir iş gören gerilimli değildir. Bu durum iş görenin çaba sarf etmesini de sağlar. Yüksek gerilim yüksek çaba girişimini de getirebilir. Eğer bu ihtiyacın doyumuna yönelik başarılı çaba sarf etme yönünde ise gerilim azalır. Ama iş görenin işteki davranışı ile ilgilendiğimizden bu gerilim azalma çabası örgütsel amaçlardan etkilenebilir. Motivasyon sürecinin başarılı olabilmesi için bireyin ihtiyaçları ile örgütün amaçlarının uygun olması gerekmektedir (Kartal, 2007: 71).

3.7.3. Örgütsel Bağlılık

Yoğun rekabet koşullarının hâkim olduğu günümüzde örgütsel başarıyı sağlamak, iş görenlerin örgütlerine ve yaptıkları işe bağlılıkları ile ilgilidir (Uygur, 2009: 11). Buchanan’a göre örgütsel bağlılık kişilerin, örgütün faydalı değerinin dışında, örgüt uğruna, örgütün amaç ve değerlerine, bu amaç ve değerlerle ilişkili olarak kişinin üstlendiği role ve örgüte duygusal olarak bağlanmalarıdır (Özçelik, 2008: 52). Başka bir deyişle, örgütsel bağlılık, örgüt ile çalışanların amaçlarının bir bütünlük ve uyum içinde olmasıdır ya da iş görenlerin enerji ve sadakatlerini sosyal sistemlere aktarma isteğidir (Güney, 2011: 277). Sonuç olarak örgüte bağlanmış bir birey,

bağlandığı örgütün amaç ve değerlerine güçlü biçimde inanmakta, bu örgütün istek ve beklentilerine gönüllü biçimde uymakta, örgüt ile birlikteliğini sürdürmeyi güçlü biçimde amaçlamaktadır (Celep, 2014: 143).

Örgüte bağlılık gösteren iş görenler yüksek düzeyde performans sağlayarak, nitelikli ürünlerin ortaya çıkarılmasına katkıda bulunurlar (Uygur, 2009: 11). Bu yüzden iş görenlerin örgüte bağlılığı son derece önemlidir. İş görenlerin örgüte bağlılığını etkileyen bazı faktörler vardır. Bu faktörler ise şunlardır (Güney, 2011: 281):

1. Kişisel özellikler (yaş, görev süresi, eğitim düzeyi, cinsiyet, ırk),
2. Role ilişkin özellikler (işin zorlayıcılığı, rol çatışması, rol belirsizliği),
3. Yapısal özellikler (örgütün büyüklüğü, sendikanın varlığı, kontrol düzeyi, otoritenin merkezileşme düzeyi),
4. İş tecrübesi (örgütsel güvenirlilik, örgütle ilgili kişisel düşünceler, beklentilerin karşılanma derecesi, çalışma arkadaşlarının örgüte karşı olumlu tutumları, ödemelerde algılanan eşitlik, grup normları, liderlik biçimi, sosyal ilişkiler).

Örgütlerin ana amaçlarından biri de iş görenlerin örgüte bağlılığını sağlamaktır. Bu doğrultuda örgütler iş görenin örgüte bağlılığını artırmak için bazı araçlar kullanırlar. Bunlar (Balay, 2000):

1. Kontrol,
2. Vizyon,
3. Mücadele gerektiren işler,
4. İşbirliği ve takım çalışması
5. Çalışma kültürü
6. Ortak kazanımlar
7. İletişim
8. İnsanlara ilgi
9. Teknoloji
10. Yetiştirme ve geliştirme

Örgütsel bağlılığın en göze çarpan sonuçları ise, iş başarımı, örgütle kalma, devamsızlık, işi yavaşlatma ve iş gücü devri olarak nitelendirilmektedir (Güney, 2011).

3.7.4. Örgütsel Kabullenme

Örgütsel sosyalleşmeyi, örgütün değerlerini, tutumlarını ve normlarını kabullenme ve bunlara uyum sağlama olarak belirtmek mümkündür (Kartal, 2007: 78). Örgütsel sosyalleşme aynı zamanda kuralları öğrenme, telkin edilme ve eğitilme, bir örgütte nelerin önemli olduğunu öğretme sürecidir. Bu süreç temelde değişim ve öğrenimi içerir ancak her çeşit öğrenimi kapsamaz. Yalnızca örgüt açısından her üyenin öğrenmesi ve kabullenmesi gereken değer, norm ve davranış biçimlerini kapsar. Bu kabullenme üyeliğin bedeli olarak tanımlanabilir. Bu değer, norm ve davranış biçimleri genellikle şu öğeleri içerir:

1. Örgütün ana amaçları,
2. Bu amaçların elde edilmesi için benimsenen araçlar,
3. Üyeye örgüt tarafından verilen görevindeki ana sorumluluklar,
4. Bu görevin gerçekleştirilmesi için gereken davranış kalıpları,
5. Örgütün tanımının ve bütünlüğünün sürdürülmesini sağlayan kurallar ve ilkeler (Can, 1992: 307-308).

3.8. Örgütsel Sosyalleşme Sonuçları

Örgütlerde grupların ve bireylerin sahip olduğu durumlar sürekli değişiklik gösterdiği gibi, örgüte yeni giren bireyin bu değişik ortama uyum sağlaması da oldukça önem göstermektedir. Bireyin gerek kariyer edinmesinde, gerekse de iş doyumunu sağlamasında hizmet öncesi eğitim faaliyetleri ve örgüte girdikten sonra yapılan faaliyetler, birey ve örgüt için üzerinde durulması gereken bir konudur. Örgüt-birey uyumunun sağlanmasında kişinin bireysel değer yargıları ile örgüte hâkim olan örgüt kültürü arasında denge sağlaması sosyalleşme faaliyetleri ile mümkündür. Sosyalleşme bu dengeyi sağladığı gibi, iş göreni örgütün etkin bir üyesi yaparak bireysel ve örgütsel çıkarları birleştirir (Kartal, 2003). Sosyalleşme sürecinin sonuçları Tablo 3.4' de özetlenmiştir.

Tablo 3.4. Sosyalleşme Sürecinin Sonuçları (Hellriegel ve diğerleri, 1998, 566; Akt. Kartal, 2007: 91).

Başarılı Sosyalleşme	Başarısız Sosyalleşme
• İş doyumunu • Rol açıklığı • Yüksek iş motivasyonu • İşe yüksek oranda ilgi • İşe yüksek düzeyde bağlılık • İşte kalabilme ve istek hakkı • Yüksek performans • İçselleştirilmiş değerler	• İş doyumsuzluğu • Rol belirsizliği ve çatışması • Düşük iş motivasyonu • İşe düşük oranda ilgi • Örgüte düşük düzeyde bağlılık • Görevde bulunmak istememe • Düşük performans • Değerlerin reddedilmesi

Sosyalleşme ile yeni iş gören genel olarak şu kazanımları edinir (Yüksel, 2007: 127): (1) örgütün temel amaçlarını, (2) bu amaçlara ulaşmak için tercih edilen araçları, (3) örgütün bir üyesi olarak üstlenmesi gerekli rol sorumluluklarını, (4) rolünü etkin bir şekilde başarabilmesi için istenilen davranış kalıplarını, (5) örgütün kimliği ile bütünleşmeyi sağlayan kural ve ilkeleri, (6) örgütteki sembol ve seremonileri, (7) olayların anlamlarını öğrenir.

3.9. Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Sosyalleşme

Eğitim sistemimizdeki öğretmenlerin okula güçlü psikolojik bağlılık duymaları oldukça önemli bir konudur. Öğretmenlerin okullarına, öğrencilerine, öğretim aktivitelerine, mesleğe ve meslektaşlarına bağlılığı araçsal bağlılığın ötesinde, öğretmenlik mesleğine içsel bağlılık duymalarına ve başarılı olmalarına güçlü bir etki yapmaktadır. Öğretmenlerin okullarına karşı bağlılık oluşturmaları için örgütsel sosyalleşme sürecinin başarılı bir şekilde yaşanması gerekmektedir (Özkan, 2015: 7). Öğretmen açısından örgütsel sosyalleşme, okulun temel değer, norm, felsefe ve misyonunun öğrenilmesidir. Başka bir ifadeyle öğretmenin çalıştığı okula uyum sağlamasıdır (Çelik, 1998).

Lacey' e (1988) göre, öğretmenin sosyalleşmesi bir sosyal kişi olarak deneyim kazanması ve değişime uğramasıdır. Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeleri, onların öğretim mesleğinin bir üyesi olmalarını ve öğretim sürecinde ilerlemelerini gösterir. Sosyalleşme süreci mesleğe başlayınca sona ermez, meslek hayatı boyunca devam eder (Kartal, 2007: 99).

Örgütsel sosyalleşme eğitim iş görenin (yönetici- öğretmen) meslek yaşamı boyunca devam ettiği gibi, üst makamlara geçişlerde veya başka bir okula nakillerinde de yaşanan bir süreçtir. Yönetici ve öğretmenin hizmet öncesi eğitimi, okuldaki deneyimleri ve katıldığı kurslar onların beklenen eğitimci olmaları içindir. Okul yöneticisi ve öğretmenin örgütsel sosyalleşmesi okulun mevcut yapısal konumu üzerine odaklanır. Aynı zamanda sosyalleşme örgüt tarafından sağlanan bilinçli bir hareket olmasına rağmen, okul yöneticisi ve öğretmenler farkında olmadan da örgütsel sosyalleşme süreci içinde olurlar (Kartal, 2003: 12). Öğretmenler çalışma hayatında stres, iş yükü ve düzensiz sosyal ilişkiler gibi birçok olumsuz etmenle karşılaşmaktadırlar. Bu ve benzeri faktörler öğretmen tükenmişliğine ve zorlu geçen bir örgütsel sosyalleşme sürecine neden olmaktadır (Güneş, 2014).

Örgütsel sosyalleşmeyi eğitim çalışanı ile okul ilişkilerinin bir aracı olarak düşünmek gerekir. Daha dar anlamıyla örgütsel sosyalleşme eğitim çalışanlarının okulun etkin üyesi olmaları sürecidir. Ancak, araştırmalarda ikinci tanımın daha çok vurgulandığı görülmektedir. Sosyalleşme eğitim çalışanı ile okul başarısı arasında bir halkadır. Eğitimde örgütsel sosyalleşme sürecini eğitim çalışanının okuldaki rolünü edinmesi, okul kültürünü benimsemesi, iş tutum ve davranışlarının oluşması ve yeni görevsel kimliğin kazanılması olarak düşünmek gerekir (Kartal, 2003: 12). Öğretmenin örgütsel sosyalleşmesinin tam olması, okulun sahip olduğu bütün kural, norm ve değerlere uyması ve okulun amaçlarını gerçekleştirmek için çaba göstermesiyle doğru orantılıdır (Elci, 2008: 2).

3.10. Tükenmişlik Kavramı

Tükenmişlik kavramı ilk olarak 1974 yılında Freudenberger tarafından tanımlanmış ve son 20 yıldır farklı iş alanları ile ilgili olarak bir çok araştırma yapılmıştır. Freudenberger tükenmişliği “başarısızlık, yıpranma, enerji ve güç kaybı veya insanın iç kaynakları üzerinde, karşılanamayan istekler sonucunda, ortaya çıkan bir tükenme durumu” olarak tanımlamıştır (Izgar, 2003: 1). Farklı yazarlar tükenmişliği farklı şekillerde tanımlamışlardır. Bunların bazıları şunlardır:

Freudenberger ve Richelson’ a (1981) göre tükenmişlik; çağımızın toplumsal yaşantısının bir ürünü, yaşamımıza bir anlam kazandırma çabamızın sonucu gelişen bir olgudur (Dalkılıç, 2014).

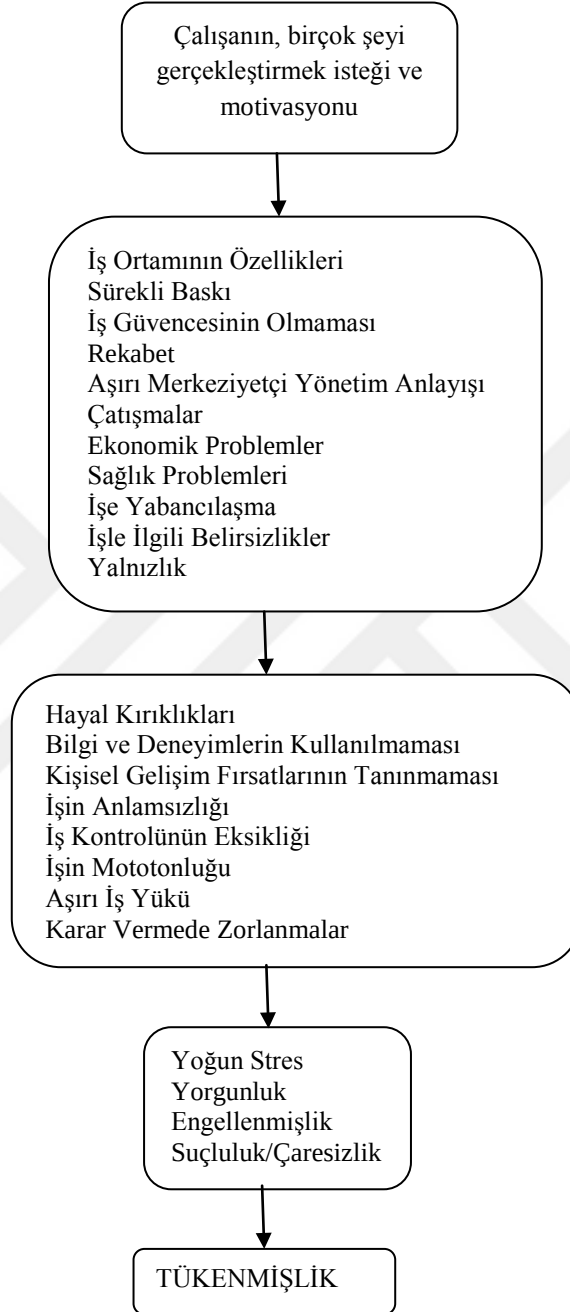
Türk Dil Kurumu’nun güncel Türkçe Sözlüğünde tükenmişlik; “gücünü yitirmiş olma, çaba göstermeme durumu” olarak tanımlanmaktadır (<http://www.tdk.gov.tr>, 29.03.2016).

Tükenmişlik; özellikle insanlar ile iletişimin yoğun olduğu meslek gruplarında çalışanları etkileyen, başta hizmet kalitesi olmak üzere ciddi kayıplara yol açabilen bireyin iç kaynaklarının tükenmesi nedeni ile işini gereği gibi yerine getirememesi durumudur (Balcıoğlu, Memetali ve Rozant, 2008).

Cardinell’ e göre ise tükenmişlik, “insanın hayatında ortaya çıkan ciddi bir rahatsızlık belirtisi; orta yaş krizi” olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda çalışma alanında yapılan çok sayıda araştırmanın, birçok insanın otuz beş ve elli yaşları arasında yaşamak zorunda olduğu, kariyer ve statü kazanma isteği başta olmak üzere, sosyal içerikli bazı problemler nedeniyle bunalıma girdiğini ortaya koyduğunu ifade etmiştir (Izgar, 2003: 2).

Günümüzde kabul gören en yaygın tükenmişlik tanımı Maslach ve Jackson tarafından yapılan ve tükenmişliği duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık olarak üç boyutta algılayan tanımdır. Bu tanımda tükenmişlik; işi gereği

sürekli olarak diğer insanlarla yüz yüze çalışan kişilerde sıklıkla ortaya çıkan üç boyutlu bir sendrom olarak kabul edilmektedir (Izgar, 2003: 2). Çalışma hayatında tükenmişlik süreciyle ilgili bir yaklaşım Şekil 3.3' de gösterilmiştir.



Şekil 3.3. İş Yaşamında Tükenmişlik Süreci (Solmuş, 2004: 102).

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, çalışmaya yeni başlayan birey işine ilk olarak istekle başlar. İş ortamında yaşanan olumlu veya olumsuz durumlar bireyin işe başlarkenki duygularının değişmesine sebep olabilir. Aynı zamanda iş ortamında yaşanan olumsuz durumlar iş görenin yoğun stres altında kalmasına neden olabilir. Stres, bireylerin amaçlarını gerçekleştirme girişimlerinde uyumsuzluk ya da engellerle karşılaşmaları durumunda yaşadıkları olgudur (Balcı, 2000: 10). Genel olarak stresi

‘kişi ile çevrenin etkileşimini içeren her şey’ olarak da tanımlanamam mümkündür (Artan, 1986: 38). Çalışma hayatında sürekli stres olan ve iş arkadaşlarıyla aralarında olumsuz ilişkiler yaşayan bir bireyin tükenmişlik yaşaması ise kaçınılmazdır.

3.11. Tükenmişliğin Sebepleri

Tükenmişliğin sebepleri, insanın idealleriyle ilişkilidir. Tükenmiş kişi, bağlandığı bir yaşam tarzı ya da ilişkiden, beklentilerini elde edememesine bağlı bir yorgunluk ve hayal kırıklığı içindedir. Eğer insanın beklentileri gerçekten olabileceklerin çok üzerindeyse ve kişi kendi kafasındaki bu amacı gerçekleştirmek için ısrar ediyorsa, huzursuzluk ve sıkıntı kaçınılmazdır. Kişi içinde yoğun çatışmalar yaşar ve bunu kaçınılmaz sonucu öz kaynaklarının, yaşam enerjisinin ve işlev görme yeteneğinin tükenmesi olur (Tümkiye, 1996: 15). Doğrudan insana hizmet eden, hizmetin kalitesinde insan etmeninin çok önemli bir yere sahip olduğu alanlarda çoğunlukla görülen tükenmişlik, ekonomik zararlara, elemanların işten ayrılmasına, hizmetin kalitesinin düşmesine neden olmaktadır (Kaçmaz, 2005).

Tükenmişliğin sebepleri incelendiği zaman birçok sebepten bahsedildiği görülmüştür. Bunların bir kısmı kişisel sebeplerden, bir kısmı ise kişinin yaşadığı çevreden kaynaklanmaktadır. Tükenmişliğe sebep olan kişisel ve örgütsel faktörlerden bazıları şunlardır (Izgar, 2003: 11).

1. Yaş
2. Medeni durum
3. Çocuk sayısı
4. İşe aşırı bağlılık
5. Kişisel beklentiler
6. Motivasyon
7. Kişilik
8. Performans
9. Kişisel yaşamda gerçekleşen stresler
10. Mesleki doyum
11. İnformal destek

Bir işte çalışan bireyin çalışma saatlerinin miktarı, büyük ihtimalle bireyin yaşadığı yorgunluk ve stres ile ilişkilidir. Bu nedenle bir kişinin her gün uzun süre çalışması kişide tükenmişlik oluşturabilir. Uzun süreli çalışmanın ortaya çıkaracağı olumsuz sonuçlar, bireye ara verme fırsatı tanınarak, aşırı stresli ortamlarda devamlı çalıştırmayarak ve iş yükünü hafifleterek azaltılabilir (Tümkiye, 1996: 17). Aynı zamanda karar verme sürecine katılamama, yöneticinin desteğinin ve örgütte ödüllendirme sisteminin olmaması, iş ortamı, işten soğuma, eğitimin yetersizliği, uzun süre yaşanan iş stresi ve stresle başa çıkmada yaşanan başarısızlığın fark edilmesi de tükenmişliğe yol açan sebeplerdendir (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001).

3.12. Tükenmişliğin Belirtileri

Günümüzün gittikçe karmaşıklaşan iş dünyasında tükenmişlik küçük sinyaller vererek ortaya çıkar. Tükenmişlik, sadece negatif duyguların varlığıyla ilgili değil, pozitif duyguların yokluğuyla da ilgilidir. Kendisini işine adanmış bir insanın yaptığı iş; işine karşı duyduğu heyecanla, işini başarılı bir şekilde yaptığına aldığı doyumla, çalışma arkadaşlarıyla arasındaki olumlu ilişkilerle ve sahip olduğu değerlerin övünç kaynağı olmasıyla zenginleşecektir. Bu gibi olumlu duygular, çalışanın bağlılığı ve

motivasyonunu artıracaktır (Dalkılıç, 2014). Bu yüzden pozitif duyguların yokluğunda da birey tükenmişlik yaşayabilir. Tükenmişlik bazı belirtiler göstererek ortaya çıkar. Bireyde tükenme durumunda ortaya çıkabilecek başlıca belirtiler ise şunlardır (Kaçmaz, 2005: 30; Izgar, 2003; Balcıoğlu ve diğerleri, 2008).

1. Fiziksel Belirtiler

1. Yorgunluk ve bitkinlik hissi
2. Sık sık baş ağrısı
3. Uyuşukluk
4. Soğuk algınlığı
5. Genel ağrı ve sızılar
6. Enerji kaybı
7. Uykusuzluk
8. Somatik ağrı yakınmaları
9. Solunum güçlüğü
10. Gastrointestinal sistem problemleri
11. Kilo kaybı veya artışı

2. Psikolojik Belirtiler

1. Aile sorunları
2. Uyku düzensizliği
3. Depresyon
4. Psikolojik hastalıklar
5. Tükenme belirtisi (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998: 195).

Aile sorunları şeklinde ortaya çıkan belirtiler ise; belli olmayan nedenlerle evde bulunmama, eşini ve çocuklarını suistimal etme, cinsel fonksiyonlarda anormallikler, aile üyeleri tarafından dışlanmış hissedilme olarak ifade edilebilir (Izgar, 2003: 9).

3. Davranışsal Belirtiler

1. Hatalar yapma
2. Çabuk öfkelenme
3. Bazı şeyleri erteleme
4. İşe gitmek istememe ve işe geç gelme
5. İş bırakma eğilimi
6. Hizmetin niteliğinde bozulma
7. Kaza ve yaralanmalarda artış
8. Meslektaşlara ve hizmet verilen kişilere, mesleğe karşı alaycı tavır sergileme
9. Birçok konuyu şüphe ve endişe ile karşılama
10. Alınganlık, takdir edilmediğini düşünme
11. Öz saygısı ve özgüvende azalma
12. Evlilik, aile çatışmaları ile aile ve arkadaşlardan uzaklaşma
13. İzolasyon, içe kapanma ve sıkıntı
14. Hevesin kırılması, çaresizlik, kolay ağlama, konsantrasyon güçlüğü
15. Unutkanlık, hareketli olamama
16. Rol çatışması, görev ve kurallarla ilgili karışıklık
17. Görevlilere fazla güvenme veya onlardan kaçış
18. Kuruma yönelik ilgi kaybı
19. Başarısızlık hissi
20. Çalışmaya yönelmede direniş (Izgar, 2003; Kaçmaz, 2005).

3.13. Tükenmişlik Modelleri

Tükenmişlikle ilgili literatür incelendiğinde farklı araştırmacılar tarafından birçok farklı modelin öne sürüldüğü görülmektedir. Aşağıda bu modellerden; Cherniss Tükenmişlik Modeli, Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli, Pines Tükenmişlik Modeli, Pearlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli, Meier Tükenmişlik Modeli, Suran ve Sheridan Tükenmişlik Modeli ve Maslach Tükenmişlik Modeli üzerinde durulacaktır (Dalkılıç, 2014: 37).

3.13.1. Cherniss Tükenmişlik Modeli

Cary Cherniss (1980) tükenmişlik ile ilgili bir model ileri sürmüştür. Cherniss bu modelde tükenmişliği “İşle ilgili stres kaynaklarına bir tepki olarak başlayan, başa çıkma davranışlarını içeren ve işle psikolojik ilişkiyi kesmeyle son bulan bir süreç” olarak tanımlamıştır (Yıldırım, 1996).

Bu modele göre, taleplerin kaynakları aşması nedeniyle stres yaşayan birey ilk olarak; stres kaynağını ortadan kaldırmayı tercih eder. Bunu başaramayanlar egzersiz, meditasyon gibi bir takım stresle başa çıkma yöntemlerine başvurur. Bunu da başaramazsa kişi işle psikolojik olarak ilişkisini kesmeye çalışır (Akkurt, 2008: 28).

3.13.2. Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli

Edelwich ve Brodsky tükenmişliğin birbirini izleyen ve belirlenebilir aşamalardan geçtiğini ve bir süreç sonunda ortaya çıktığını ileri sürmüşler ve genellikle tükenmişliğin gelişim süreci denildiğinde akla gelen bu aşamaları “İdealist coşku, durgunluk, engellenme ve duygusuzlaşma” şeklinde açıklamışlardır (Dalkılıç, 2014: 39).

1. *İdealist Coşku*: Heves, şevk, coşku ya da mesleğe bağlılık olarak da adlandırılır (Yıldırım, 1996). Bu aşama genellikle çalışma hayatına yeni başlayan bireylerde görülen fazla enerjiye, yüksek beklentilere ve umutlara, şiddetli motivasyona sahip olunan aşamadır. Birey bu aşamada, hayatının tamamını işe adar ve hizmet ettiği insanları mutlu etmeye çalışır. Birey bu durumda hizmet ettikleri kişilerden takdir edilmeyi ve yaptıklarından dolayı övülmeyi bekler. Eğer birey takdir edilmezse hayal kırıklığına uğrar, tükenmişliğin durgunluk aşamasına girer. Bu durum çalışmaya başladıktan yaklaşık bir yıl sonra ortaya çıkar (Baysal, 1995).

2. *Durgunluk*: İdealist coşkudan durgunluğa geçiş sırasında işi yavaş yapan birey, karşılaştığı sorunları çözmeye çalışmaktan yorulur (Baysal: 1995). Bu evrede artık istek ve umut etmede bir azalma olur. Mesleğini uygularken karşılaştıkları güçlüklerden, daha önce umursamadıkları ya da yadsıdığı bazı noktalardan giderek rahatsız olmaya başlamıştır. Sorgulanmaya başlanan “işten başka bir şey yapmıyor olmaktır. Zira mesleği kuramsal ve pratik tüm yönleri ile kişinin varoluşunu tamamen dolduramamıştır (Kaçmaz, 2005). Bu aşama, tükenmişliği yaşayan bireyler arasında yolun sonuna gelme vb. gibi ifadelerle belirtilir (Baysal, 2005).

3. *Engellenme*: İnsanların yardım ve hizmeti için çalışan kişi sistemi ve olumsuz çalışma koşullarını değiştirmenin zor olduğunu anlar. Yoğun bir engellenmişlik duygusu yaşar. Bu noktada 3 yoldan biri seçilmektedir. Bunlar; adaptif savunma ve başa çıkma stratejilerini harekete geçirme, maladaptif savunmalar ve başa çıkma stratejileri ile tükenmişliği ilerletme, durumdan kendini çekme veya kaçınmadır (Kaçmaz, 2005).

4. *Apati (Duygusuzlaşma)*: Bu evrede, çok derin duygusal kopma, derin bir inançsızlık ve umutsuzluk gözlenmektedir. Mesleğini ekonomik ve sosyal güvence için

sürdürmekte, ondan zevk almamaktadır. Böyle bir durumda iş yaşamı kişi için bir doyum ve kendini gerçekleştirme alanı olmaktan çok, kişiye ancak sıkıntı ve mutsuzluk veren bir alan olacaktır (Kaçmaz, 2005). Bu aşamanın belirtileri ise; duygusal kopma, inançların tamamen yitilmesi, umutsuzluk, işe geç gelme, hizmet verilenlerle görüşmeleri kısa kesme, hizmet veren kişide her şeyden vazgeçmiş bir tavır, mekanikleşme ve rutinlerin korunması şeklindedir (Baysal, 1995).

3.13.3. Pines Tükenmişlik Ölçeği

Pines' e (1988) göre, tükenmişliğin temel sebebi, bireyi sürekli duygusal baskı altında tutan iş ortamlarıdır. Bu durumda motivasyon düzeyi yüksek olan bireylerin, kendilerini sürekli duygusal baskı altında hissettikleri bir çalışma ortamında tükenmişlik yaşamaları söz konusudur. Zira, yüksek düzeyde stresli bir iş çevresi, düşük düzeyde destek ve ödüllendirme, motivasyon düzeyi yüksek olan bireyleri başarılı olabilecekleri iş ortamlarından uzaklaştırmaktadır. Bu bireylerin başarısızlık sonucu tükenmişlik yaşamaları kaçınılmazdır. Ve sonunda tükenmişlik, bireyin motivasyon düzeyini giderek azaltarak, işten ayrılmalara, hatta mesleği tamamen bırakmalara kadar gidebilir (Dalkılıç, 2014: 43-44).

Tükenmişliğin; fiziksel, duygusal ve zihinsel bitkinlik durumu şeklinde ifade edilmesinden hareketle, Pines ve Aronson tarafından geliştirilen tükenmişlik ölçeği, Maslach Tükenmişlik Envanterlerinden sonra kullanılan en yaygın ikinci ölçektir (Akkurt, 2008: 30).

3.13.4. Pearlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli

Buna göre tükenmişlik, kronik duygusal strese verilen ve üç bileşenden oluşan bir yanıttır. Bu bileşenler, duygusal ve fiziksel tükenme, düşük iş üretimi ve başkalarına karşı duyarsızlaşmayı içeren davranış boyutundaki reaksiyonlardır (Sılığ, 2003: Akt. Akkurt, 2008: 29).

Pearlman ve Hartman' ın (1982) modeli, bilişsel bir odağa sahiptir ve bu modele göre tükenmişlik, strese verilen bir tepki sonucu oluşur (Baysal, 1995). Tükenmişlik araştırmalarında ele alınan bütün değişkenleri kapsayan bu modele göre; bireyin özellikleri, iş çevresi ve sosyal çevresi, tükenmişlikle başa çıkma konusunda oldukça başarılıdır (Akkurt, 2008: 29).

3.13.5. Meier Tükenmişlik Modeli

Meier' in (1983) modeli Bandura' nın “Kendini yeterli bulma / öz yeterlilik (self efficacy)” modeli temel alınarak geliştirilmiştir (Dalkılıç, 2014: 47). Meier' e göre tükenmişlik, bireyin, işle ilgili olumlu pekiştirici beklentisinin çok düşük, ceza beklentilerinin çok yüksek olduğu; var olan pekiştiricileri kontrol edebilme yönündeki beklentilerinin düşük olduğu ve pekiştiricileri kontrol edebilmek için gereken davranışları yapmayla ilgili kişisel yeterlilik beklentilerinin düşük olduğu, tekrarlayan iş yaşantılarının sonucu gelişen bir durumdur (Meier, 1983; Akt. Akkurt, 2008: 30).

3.13.6. Suran ve Sheridan Tükenmişlik Modeli

Suran ve Sheridan' ın Tükenmişlik Modeli (1985) gözlem ve deneyimlere dayanan 4 aşamadan oluşmaktadır. Model, Erikson' un (1950) kişilik gelişimi kuramını temel almaktadır (Gürbüz, 2008; Akt. Koyutürk, 2014).

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

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

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

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

Bu kuramda elli yaşa kadar olan tükenme durumu ele alınmış, tükenmenin daha ileri yaşlarda da ortaya çıkabileceği belirtilmiştir. Ancak, bu durum basamak olarak incelenmemiştir (Koyutürk, 2014: 46).

3.13.7. Maslach Tükenmişlik Modeli

Günümüzde kabul gören en yaygın tükenmişlik tanımı Maslach ve Jackson tarafından yapılan ve tükenmişliği üç boyut olarak algılayan tanımdır. Bu tanımda tükenmişlik; işi gereği sürekli olarak diğer insanlarla yüz yüze çalışan kişilerde sıklıkla ortaya çıkan üç boyutlu bir sendrom olarak kabul edilmektedir (Izgar, 2003: 2). Burada önemli olan, tükenmişliğin sürekli bir değişken olması ve bireylerin ya hep ya hiç olarak sınıflandırılmamasıdır (Tümekaya, 1996: 10). Bu üç boyut duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık olarak adlandırılmıştır.

1. *Duygusal tükenme*: Duygusal tükenme çoğunlukla insanlarda diğer insanlara yardım ederken, istenen duygusal ve psikolojik taleplerin aşırılığı yüzünden ortaya çıkan bitkinlik durumunu ifade eder (Tümekaya, 1996: 10). Duygusal tükenmişlik yaşayan iş görenler yaptıkları iş nedeni ile kendisini aşırı yüklenmiş hissetmekte, tükenmişlik yaşamakta ve duygusal anlamda kendilerini işlerine verememektedirler (Balcıoğlu ve diğerleri, 2008).

2. *Duyarsızlaşma*: Tükenmenin ikinci boyutu olan duyarsızlaşma insanlara nesnelermiş gibi davranmayı ifade eder (Tümekaya, 1996: 10). Kişinin hizmet verdiklerine karşı onların birer fert olduklarını dikkate almaksızın takındığı olumsuz tavır ve duyguları tanımlamaktadır. Kişiye nesnel olarak eğilimi yansıtır. Çalışan, müşterinin hayatında gereğinden fazla yer tuttuğunu düşünmektedir (Balcıoğlu ve diğerleri, 2008). Duyarsızlaşma daha sonraları 'siniklik' olarak da ifade edilmektedir. Siniklik kavramı bireylerin örgütlere, bireylere gruplara ya da nesnelere güvensizliğini, hayal kırıklığını kapsayan olumsuz tutumlarını ifade etmek için kullanılmaktadır. Duygusal olarak yorgun olan çalışanlar, iş arkadaşlarına karşı ilgisizleşir ve kendileri ve diğerleri arasına mesafe koyarak stresle mücadele ederler. Yansız ve tarafsız bir ilgi geliştirirler, sinikleşir ve örgütteki diğerlerine karşı duyarsızlaşırlar (Celep, 2014:183).

3. *Kişisel Başarısızlık*: Tükenmenin üçüncü boyutu düşük kişisel başarı duygularıdır. Bu çabaların olumlu sonuçlar üretmede, sürekli başarısız olduğu durumları ve yetersizliğini ifade eder (Tümkiye, 1996: 10). Çalışanın bu yetersizlik duyguları da depresyona ve iş stresiyle yeterince başa çıkamamaya yol açmakla birlikte sosyal desteğin eksikliği ve mesleki gelişim olanaklarının tanınmaması gibi faktörlerle daha da derinleşir (Maslach, 1998; Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2011; Akt. Solmuş, 2004: 104).

3.14. Tükenmişliği Etkileyen Faktörler

Tükenmişliğe etki eden faktörler; bireysel ve örgütsel faktörler olarak incelenebilir. Farklı araştırmacılar tarafından, tükenmişliğe etki eden bir çok faktör sıralanabilir. Yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi gibi demografik faktörler; kişilik yapısı, iç/dış kontrol odaklı olma, empati yeteneği, duygusal kontrol, bireysel ihtiyaçlar, beklenti düzeyi, işkolik olma gibi kişisel faktörler; işin niteliği, müşteri yoğunluğu, çalışma saatleri, iş yükü, iş güvenliği, iş ortamındaki iletişimi, aidiyet duygusu, kontrol eksikliği / fazlalığı, çalışma arkadaşları ve yöneticilerle ilişkiler, kurumun plan ve politikaları, adalet, yetersiz ücret, ilerleme fırsatlarının olmaması, kararlara katılamama, özerkliğin olmaması, ödüllendirme eksikliği, eğitim, teknolojik değişimler, iş yerin fiziksel koşulları, rol çatışması ve belirsizliği, meslekte çalışma süresi, işyerinde cinsel taciz, sosyal destek ve bunun gibi örgütsel faktörler, tükenmişliğe etki eden faktörler arasında yer almaktadır (Dalkılıç, 2014: 76). Aydın (2002: 45-46) ise tükenmişliğe etki eden faktörleri üç gruba ayırmıştır:

1. *Görev yapısına ilişkin stres kaynakları*: Aşırı iş yükü, işin sıkıcı olması, ücret yetersizliği, yükselme olanağı, çalışma saatlerinin uzun olması, çalışma koşulları, kalabalık.
2. *Yetke yapısına ilişkin stres kaynakları*: Karar verme, karara katılma, yetkilerin yetersiz oluşu, sorumlulukların verdiği endişe, değerlendirmede adaletsizlik, yöneticilerin çalışanları teşvik etmemesi.
3. *Üretim yapısına ilişkin stres kaynakları*: Zaman baskısı, araç-gereç yetersizliği, yeteneklerin işin gereklerine uygun olmaması, çalışmaların karşılığını alamamak.

3.15. Tükenmişliğin Sonuçları

Genel olarak tükenmişliğin sonuçları; işi savaştalama, aksatma, çalışılan ortamdaki işin fazlalığını ve zorluğunu bilip ortamdaki uzaklaşma, çalma ve hırsızlık girişimleri, hastalıktan kaynaklanan sebeplerle işe gelmemelerde ve geç gelmelerde artış, işi bırakma eğilimi ya da niyetindeki artış, işten ayrılma, hizmetin kalitesinde bozulma, işe arada izinsiz gelmeme, ya da iznin sonunda izni uzatma girişimi, evraklarla ilgili sahtekârlıklar, işte ve iş dışında insanlarla ilişkilerinde bozulma ve uyumsuzluklar, evlilik ve aile yaşantısında sorunlar, eş ve aile bireylerinden uzaklaşma, cinsel isteksizlik, aile kutlamalarına katılmama eğilimi, düşük iş performansı, iş doyumsuzluğu, yeni bir meslek eğitimi alma eğilimi, azalmış verim, örgütsel bağlılıkta azalma, hizmet verilen bireylere karşı yanlış davranışlar ve hizmet görenlerin şikâyetlerindeki artış, sağlık problemleri, ani öfke, paranoya, kadınlarda regl düzensizlikleri, cilt hastalıkları, nefes almada zorluklar, baş dönmesi, alerji, sırt ve göğüs ağrıları, psikolojik sorunlar, depresyon, öz saygıda azalma, işe karşı gittikçe büyüyen bir hoşnutsuzluk, başka işlerde çalışma isteği, iş gücü devrinde yükselme, aşırı risk alma eğilimi, belirli psikosomatik sorunlar, uykusuzluklar şeklinde sıralanabilir (Dalkılıç, 2014; Solmuş, 2004). Tükenmişlik sendromunu yaşayan kişiler sıkıntılarını

azaltabilmek umuduyla içki, uyuşturucu, sakinleştirici tüketimini artırmakta ve zamanla bu maddelere bağımlı hale gelmektedirler (Izgar, 2000: 32). Özetle, tükenmişlik tek başına onu yaşayana zarar getiren bir olgu değil, aynı zamanda bireyin etrafındaki her şeyi ve herkesi yıkıma uğratabilen bir olgudur (Dalkılıç, 2014: 138).

3.16. Tükenmişlikle Mücadele Teknikleri

Tükenmişlik, bireyler ve örgütler üzerinde yarattığı olumsuz etkilerin fark edilmesiyle birlikte önemli bir çalışma haline gelmiştir. Enerji, güç ya da kaynakların aşırı talepler yoluyla tükenmesi, ilerleyici bir stres süreci, idealizm kaybı vb. şekillerde ifade edilen tükenmişlik, çalışma hayatını sürekli tehdit eden bir olgudur ve tükenmişliğin etkilerini en aza indirebilmek için, bireysel yöntemlere olduğu kadar, örgütsel müdahalelere de gerek duyulmaktadır (Dalkılıç, 2014: 147).

3.16.1. Bireysel Mücadele Teknikleri

İş ortamında stres yaratıcıların rolü bir derece kabul edilmesine rağmen, temel iddia kişinin, tükenmişliğin önlenmesinde daha fazla merkezi bir rol oynadığı yönündedir. Örgütsel değişimi hedefleyen mücadelelere nazaran daha hızlı ve ekonomik olması da bireysel stratejileri daha fazla tercih edilir kılmaktadır (Biçen, 2014: 24).

1. *Kendini Tanıma*: Tükenmişlikle mücadele etmenin ilk adımı bireyin kendisini tanıması, kendinde olan değişimlerin farkına varması, bu değişimlerin neden ve nasıl kaynaklandığını analiz edebilmesidir. Daha önce böyle miydim? Bu değişimlerin sebebi ne? Neden böyle hissediyorum? Bu duru benim tavırlarımdan mı yoksa çevremdeki kişilerden mi kaynaklanıyor? Bu duygudan nasıl kurtulabilirim? Neleri değiştirmeliyim? gibi sorular bireyin kendisinde var olan değişimleri günlük olarak gözlemesi ve şu anki halinden ne kadar farklı olmak istediğini düşünmesi de önemli bir adımdır. Ancak tüm bu gözlemler ve değerlendirmeler yapılırken, birey kendisi hakkında yıkıcı değil, yapıcı olaya özen göstermelidir (Dalkılıç, 2014: 154).

2. *Gerçekçi Hedefler Belirleme*: İnsan yüksek kıymeti olan üstün bir varlıktır. İnsan her zaman amaçlı, amaca göre hareket edebilen ve devamlı bir erişme çabası içinde olan varlıktır. Her insan hayatının belli dönemlerde hayalî projeler ya da gerçekleşmesi mümkün olmayan idealler peşinde koşar. Bu idealler ya soyuttur ya da insanın hayatı boyunca ulaşamayacağı ideallerdir. Lakin soyut bir amaca ulaşma olasılığı oldukça azdır. Zira hiçbir zaman gerçekleşemez. Bu nedenle hedefler özgün olmalı, net ve kesin olara tanımlanabilmelidir. Hedefler aynı zamanda gerçekçi de olmalıdır. Eğer belirlenen hedefe ulaşılması imkânsız ise insan kaybetmeye mahkûmdur. Gerçekçi hedefler belirlemek, kendi sınırlarımızın ve yeteneklerimizin farkında olmamızı gerektirir (Izgar, 2003: 43-45).

3. *İşin Yapılış Tarzını Değiştirme*: İşe özgü işlerin hep aynı şekilde yapılması yerine daha farklı yöntemlerle ya da daha farklı zamanlarda yapılması, tükenmişlikle mücadele yöntemlerindendir. Çalışanın işiyle ilgili belirli unsurları değiştirebilmesi, işi daha çok sahiplenmesine sebep olur ve işe esneklik ve dinamizm kazandırır. Çalışanın işi yapış tarzında farklı yollar denemesi sonucu mesleğindeki kontrolün kendi elinde olduğunu hisseder ve tatmin düzeyi yükselir. Bunu yapabilmek için kuşkusuz, yönetim tarafından belirli esnekliklerin çalışana tanınmış olması gerekir (Dalkılıç, 2014: 155-156).

4. *İşe Ara Verme*: Özellikle aşırı iş yükünün olumsuz etkilerinin azaltmak amacıyla, bireylerin yaptıkları işlerde belirli aralıklarla molalar almaları, işleri üzerinde dikkatlerini yeniden toplamalarına ve iş ortamından kısa bir süreliğine uzaklaşıp, kafalarını dağıtmalarına olanak tanır (Dalkılıç, 2003: 157). Bunu yanı sıra zaman zaman verilen izinler ve dinlenme süreleri çalışanların entropiden kurtulmalarını ve dinlenerek negatif entropi toplamalarını amaçlayan hizmet içi eğitim kursları çalışanların iş stresinin azaltmak için bir çözüm olarak düşünülebilir. İşin en yoğun olduğu zamanlarda verilen kısa süreli aralar bir fırsat olarak görülebilir. Kısa olmalarına rağmen, sakinliği yeniden elde edip, işin kontrolden çıkmasını engellemede bir çözüm yolu olabilirler (Izgar, 2003: 46).

5. *Olumlu Yanları Görme*: İnsanlar çoğu zaman, iş ve özel yaşamlarında olumsuz yanları, başka bir deyişle “bardağın boş yanını” görme eğilimindedirler. Aslında gerçekte var olan, olumlu yaşantıların da varlığıdır. İş hayatı genelde olumsuzluklar dünyası gibi algılansa da “aslında iyi bir insan olan yönetici”, “ne de olsa paranızı zamanında aldığınız bir iş”, “hiç olmasa yıllardır çalıştığınız, emek verdiğiniz bir kurum” gibi bireyin sahip olduğu izlenimler, farkında olmadan onun tükenmişliğe karşı direncini artırıcı bir etki meydana getirmektedir (Dalkılıç, 2014: 159-160).

6. *İçgörü Geliştirme*: Kişinin kendini gerçekçi bir şekilde tanıyıp anlaması ve kabul etmesine, yeni bir benlik geliştirmesine, ya da kişiliğinin eksik tarafını tamlamasına ve geliştirmesine yol açacaktır. Böylece kişi kendisiyle ve sorunları ile ilgili uygun kararları alacak, gerekli işlemleri daha etkili bir şekilde planlayacaktır. Bu anlamda içgörü geliştirme kişinin ilişkilerinde erişilmeye çalışılan ve tükenmişliği önleyen önemli bir amaçtır (Izgar, 2003: 50).

7. *Zaman Yönetimi*: Zaman yönetiminin amacı, zamanı ihtiyaç ve istekleri karşılayabilecek şekilde kontrol altında tutabilmektir. Zaman yönetiminde, amaç saptamak, amaca ulaşmak için planlama yapmak, planı uygulamaya hemen başlama, bitiş zamanını saptamak ve son olarak amaca ulaşana kadar çalışmaya devam etmek gerekir. Zaman baskısının oluşturduğu tükenmişlikle başa çıkmada zamanı iyi yönetmek en uygun yoldur (Aydın, 2002: 162; Soytürk, 2011: 77).

8. *Stres Yönetimi*: Kişinin, üç dört hafta boyunca başından geçen olayları ayrıntılı bir şekilde kaydedip, bunlarda hangilerinin onu hüsrana uğrattığı, duygularını ve davranışlarını alt üst ettiği ve rahatsız ettiğinin incelenmesidir. Bundan sonra birey bu olaylarla ilgili planlama yapabilir. Bu olayları ortaya çıkaracak stres kaynakları araştırılır ve öğrenilir. Böylece birey bu olaylara karşı davranışlarını yeniden programlar. Bu durum ise stresin azaltılması ya da ortadan kaldırılması demektir (Artan, 1986: 141). Stresle mücadelede yaygın bir şekilde kullanılan tekniklerden bazıları; iyimser düşünme, sağlık programları, sosyal ve ruhsal destek, zaman yönetimi, kabul etmeme ve geri çekilme şeklinde sıralanmıştır (Dalkılıç, 2014: 162).

9. *Solunumun Kontrolü*: Bedeni kontrol etme yolundaki çabaların ilk adımı solunumu kontrol etmektir. Zira solunu bir yönüyle, istediğimiz zaman nefes aldığımız ve nefesimizi tuttuğumuz için, irademizle yönlendirdiğimiz bir faaliyettir (Soytürk, 2011: 73). Derin nefes almak, kalp ve akciğerlerin iyi çalışmasına yardımcı olduğu gibi, gerginliği de azaltır (Aydın, 2002: 152). Bu nedenle solunumun kontrolü ve derin nefes almak tükenmişlikle mücadele edebilmede önemli bir adımdır.

10. *Dinlenme ve Gevşeme*: İnsanlar kronik stres altında oldukları zaman, çoğunlukla yüzde ve boyunda olmak üzere, sık sık kasların gerilmesi gibi fiziksel belirtiler görülür. Kan basıncı artar, mide rahatsızlıkları ortaya çıkar. Bu belirtiler sadece rahatsız edici değil, uzun vadede sağlığı bozucu ciddi rahatsızlıklara da yol açabilir. Yorgunluk, özellikle yüksek tansiyon, kalp rahatsızlıkları ve zaman zaman ortaya çıkan çarpıntılar

en önemli sebeplerindendir. Bu nedenle yorgunluktan kaçınmak, işe ara vermek, çay molaları, kısa süreli dinlenme araları vermek, meditasyon ve gevşeme tekniklerini uygulamak vb. gibi 10-15 dakikalık molalar yorgunluktan kaçınmada başvurulacak teknikler olabilir (Izgar, 2003: 45).

11. İş Değiştirme: Tükenmişlikle baş etme konusunda verilen bütün çabalara rağmen, hiçbir sonuç alınmayabilir. Hem tükenmişlik gibi bir olgunun yaşanması hem de bu olguyla mücadele etmede başarısız olunması bireyi daha da büyük bir yılgınlığa düşürebilir ve artık gerçekten tek bir çözüm kalmıştır, oda işten ayrılmaktır (Dalkılıç, 2014: 183). Lakin işten ayrılmak çok ciddi bir durumdur. Bunun için karar vermeden önce bütün alternatiflerin dikkate alınması, her bir seçeneğin gözden geçirilmesi en doğru kararın verilmesi bakımından önemlidir. İş değiştirmenin maddi ve manevi bedeli kişi için ağır olabilir. İş değiştiren kişi ağır bir bedel ödemek zorunda kalabilir. Bütün bunlara rağmen iş değiştirmek, tükenmişlik yaşayan biri için bazen kesin bir çözüm olabilir (Izgar, 2003: 46).

3.16.2. Örgütsel Mücadele Teknikleri

Çalışma hayatından kaynaklanan tükenmişlikle mücadele tekniklerinden örgütsel mücadele teknikleri, büyük oranda bireyin çalıştığı kuruluş ve onun yöneticileri tarafından uygulanmalıdır (Balcı: 2000: 33). Örgütsel mücadele teknikleri aşağıda sıralanmıştır.

1. **Hizmet İçi Eğitim:** Bir ülkedeki yönetim düzeyi o ülkedeki kamu personelinin yeterliliğine bağlıdır. Yönetimde personel yeterliliği ise her şeyden önce eğitime sağlanır. Bu bakımdan yönetimin düzeltilmesi amacına yönelik bütün çalışmalarda personel eğitiminin ön planda olduğu görülmektedir. Personel eğitiminin en etkili yolu ise onun hizmet içi eğitimidir (Izgar, 2003: 30). Hizmet içi eğitimlere, mesleki toplantılara katılmak, görüş alışverişinde bulunmak, kişiye yalnızca içini dökme fırsatı vermekle kalmaz, aynı zamanda hizmet verdikleri kişilerle ilişkisini anlama, yeni bakış açısı geliştirme ve diğer insanlardan faydalı dönütler alma imkânı da sağlar (Tümkiye, 1996).

2. **Yükselme:** Yükselmeye amaç yeni bilgi ve becerilerin kazanılması ile daha iyi ve daha üst görevlere aday olarak hiyerarşisinin üst basamaklarına tırmanmaktır. Yükselmenin aracı genellikle eğitimidir. Eğitim çalışanı mesleğe hazırlarken, eğitim düzeyinin yükselmesi iş göreni statüsü yüksek görevlere yöneltir (Izgar, 2003).

3. **Yönetim ve Örgüt Geliştirme:** Yönetim geliştirme, örgütteki yöneticilerin işlerini daha etkin yapabilmeleri için yeni araç, teknik ve kavramlarla donatılmaları, karar verme ve sorun çözme yeteneklerinin geliştirilmesi, davranış ve tutumlarının değiştirilmesi için düzenlenen biçimsel programlardır. Örgüt geliştirme ise, bir bütün olarak örgütün performansını geliştirmeyi amaçlar. Bunun için örgüt üyelerinin inanç, tutum ve davranışlarını değiştirmek, birbirleri ile daha etkin haberleşmelerini sağlamak, sorunlarını açık bir duruma getirmek, birbirlerine yardımcı olmalarını sağlamak, düşünce, arzu ve önerilerini birbirleri ile paylaşmalarını sağlayacakları ortamı geliştirmek, örgüt geliştirme programlarının temel amaçlarıdır (Artan, 1986: 128).

4. **Çatışma Yönetimi:** Çatışmaların örgüt yaşamı ve insan ilişkileri için zararlı olduğuna ilişkin toplumda yer alan yaygın görüşten dolayı, genellikle çatışmalardan kaçınma veya çatışmaları bastırma yolunu seçmektedir. Bu durum ise sorunların teşhisini ve çözümünü engellemekte ve giderek çatışmaların şiddetli ve yıkıcı boyutlara gelmesine sebep olmaktadır. Çatışmalardan kaçınmak yerine, olumlu çatışma ortamları yaratarak, bütünleştirici ve sorun çözücü yöntemlerle çatışmayla yüzleşmenin önemini

belirtmektedir. Örgütsel çatışma kaçınılmaz olduğuna göre yönetimin bu çatışmayı kontrol altında tutması gerekir. Ortaya çıkan çatışmanın olumsuz sonuçlarını ortadan kaldırmak için şu teknikleri kullanabilir; Sorun çöze, yüce amaçlar belirleme, kaynakların genişletilmesi, kaçınma, yumuşatma, uzlaşma, yetki kullanma, insan değişkenini değiştirme, yapısal değişkenleri değiştirme, ortak düşman saptama, kura çekme ve hakeme başvurma (Izgar, 2003).

5. *Hedef Belirleme:* Çalışanları makul hedeflere yönlendirmek tükenmişlikle mücadelede önemli bir yöntemdir. Çünkü örgütlerde çalışanları yetenekli oldukları alanlarda çalıştırmak her zaman mümkün olmamaktadır. Alan uzmanları hiçbir zaman çalışanlar için hedef belirlenmesini, aksine çalışanların hedeflerini kendilerinin belirlemelerinin sağlanası gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu durumda çalışanların daha başarılı ve daha hırslı oldukları belirtilmektedir (Izgar, 2013).

6. *Çalışılan Çevre Koşulları:* Gürültü, aydınlatma, renk düzeni ve hava koşulları konularındaki standartları kapsama alır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998: 200). Bu standartların etkili olduğu çalışma ortamı, insan yaşamında büyük önem taşımaktadır. Çoğu zaman insanın kendi evinden bile daha çok zaman geçirdiği tek yer olan çalışma yerinin ısı, ışık, ses, temizlik, havalandırma vb. fiziksel koşulları çalışanlar için en uygun düzeye getirilmelidir. Hem fiziksel hem de ruhsal açıdan insan sağlığını tehdit eden fiziksel koşulların mevcut oluşu tükenmişlik riskini arttırabileceği gibi, başa birçok istenmeyen durumların yaşanmasına da neden olacaktır. Bu sebeple çalışılan çevre koşullarının kurumun olanakları çerçevesinde iyileştirilmesi gerekmektedir (Dalkılıç, 2014: 198).

7. *Sosyal Destek:* Bireylerin aile, toplum ve iş yaşamlarında birlikte oldukları diğer insanlar tarafından desteklenme düzeyleri, paylaşım oranları ve birliktelikten aldıkları zevk, onların tükenmişlikle mücadele etmedeki başarı düzeylerini arttırmakta, streslerden ve tükenmişlikten daha az zarar görmelerini sağlamaktadır (Soytürk, 2011: 76). Bu da çalışma ortamı içinde destekleyici bir grup yaratarak ve ustabaşları eğiterek emrinde çalışanlara destek ve anlayışlı olmalarını sağlayarak olabilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998: 201).

8. *Performans Değerlendirme:* Performans değerlendirme kurumda görevi ne olursa olsun bireylerin çalışmalarını, etkinliklerini, eksikliklerini, yeterliliklerini, fazlalıklarını, yetersizliklerini bir bütün olarak tüm yönleri ile gözden geçirilmesidir. Böylece kişi, kendi çalışmalarının sonuçlarını bilerek çıktılarını görür ve bireysel başarısının sonuçlarını değerlendirir (Yeşiltepe, 2008: 20). Personel arasında, sergilemiş oldukları performans ve başarı derecesi açısından farklılıklar olması, hatta aynı kişinin başarı düzeyinde, geçen zaman içinde değişimler meydana gelmesi, personel değerlendirmesinin önemini ve gereğini güçlü biçimde ortaya koymaktadır (Şenyayla, 2005: 7). Birey kendi performansını değerlendirdiğinden ve değişimi gördüğünden dolayı yaşadığı streslerden uzaklaşacak ve işine daha çok bağlanacaktır. Bu yüzden performans değerlendirme de tükenmişlikle mücadele etmede kullanılacak yöntemlerdendir.

9. *Eğitim Programları:* Tükenmişliği önlemede en etkin yollardan biri de, iş görenlerin tükenmişlik konusunda bilgilendirilmesidir. Tükenmişlik sendromu hakkında bilgi sahibi olan çalışanlar, durumu daha objektif değerlendirerek çözüm bulma konusunda daha istekli davranacaklardır. Bu noktada, tükenmişlikle mücadele etmeleri de kolaylaşacaktır (Dalkılıç, 2014: 209).

Tükenmişlik uzun süreli ve sinsi bir süreçtir. Tükenmişliğin gelişim sürecinin uzun sürdüğü gibi tükenmişlikle mücadele de hemen çözüm alınabilecek bir süreç değildir. Bu nedenle tükenmişlikle mücadele etmenin de uzun bir zaman alacağı

unutulmamalıdır. Bu geçiş döneminin birey açısından etkili bir şekilde geçirilmesi tükenmişlikle mücadele sürecini hızlandırıcı bir etki oluşturacaktır. Bu dönemde, sevilen hobilere ağırlık vermek, sevilen insanlarla birlikte olmak, dinlenme ve gevşeme aktivitelerinde bulunmak, bedensel rahatlama sağlayacak masajlar ve sıcak su kompresleri, bireyin tükenmişlik sendromunun etkilerinden daha etkili bir şekilde kurtulmasını sağlayacaktır (Dalkılıç, 2014: 210).

3.17. Öğretmenlerde Tükenmişlik

Eğitim en genel anlamıyla belli amaçlara göre davranış değiştirme sürecidir. Eğitimde en temel amaç varlığını sürdürebilmektir. Bunu sağlamanın en iyi yolu da davranışımızı dünden daha iyi bir duruma getirmektir (Soytürk, 2011: 54). Bunu gerçekleştirebilmek için eğitim çalışanlarının var gücünü verip kurumun amaçlarına ulaşmasını sağlaması gerekmektedir. Eğitimin ve kurumun amaçlarını ilke edinip çalışan bireyler ise öğretmenlerdir. Öğretmenlerin bu amaçları en iyi şekilde yerine getirebilmesi için stresten uzak olmaları ve kendilerini işe adanmaları gerekir.

Günümüzde insan yaşamı ve iş hayatındaki performans üzerindeki etkisi gittikçe artan stres eğitim çalışanlarını da tehdit etmektedir. Öğretmenlerde stres yaratan kaynaklar ise şunlardır (Aydın, 2002: 82-83):

1. *Eğitim sistemi ile ilgili kaynaklar:*
 - a) Bakanlık tarafından öğretmenlere sahip çıkılmaması
 - b) Eğitim sisteminde kalitenin düşmesi
 - c) Eğitime siyasetin karışması
 - d) Eğitime gereken önemin verilmemesi
 - e) Nitelikli öğretmen yetiştirilememesi
 - f) Program içeriğinin gereksiz ayrıntılarla dolu olması
 - g) Eğitimin öğrenci merkezli olmaması
2. *Yönetici ve müfettişlerle ilgili kaynaklar:*
 - a) Okul yöneticilerinin yönetim becerisinin olmaması
 - b) Ast-üst çatışmaları
 - c) Haftalık ders programlarının adil olarak düzenlenmemesi, bazı öğretmenlere ayrıcalık tanınması
 - d) Müfettişlerin denetim sürecince hata arama amacını taşıması
 - e) Denetimden kaynaklanan kaygı, baskı ve tedirginlik
 - f) Yükselme olanağının olmaması
 - g) Okulda demokratik bir ortamın oluşturulamaması
 - h) Yönetime katılma olanağının olmaması
3. *Öğrencilerle ilgili stres kaynakları:*
 - a) Öğrenci kalitesinin ger geçen yıl düşmesi
 - b) Öğretmenlerin sınıf yönetiminde başarısız olmaları
 - c) Sınıflarda öğrenci sayılarının fazla olması
4. *Görevden kaynaklanan stres:*
 - a) Yetkilerin yetersiz olması
 - b) Çalışmaların karşılığının alınamaması
 - c) Aşırı ders yükü
 - d) İstenen başarı düzeyine ulaşamaması
 - e) İş arkadaşları ile geçimsizlik
 - f) Öğretmenler arasında dedikodu
 - g) Öğretmenler arasında oluşan siyasi gruplaşma

Yaşanan bu stresler sonucu öğretmenlerde tükenmişlik sendromu yaşanabilir. Öğretmenlerdeki tükenmişlik varsayımlarından biri “Öğrenci öğrenemiyorsa bu, öğretmen öğretmediği içindir” algısına bağlıdır. Bu algı öğretmenlerde baskı oluşturmaktadır. Suçluluk ve başarısızlık gibi duygulara temel oluşturmaktadır. Bu duyguları yaşamaya başlayan bir öğretmen yavaş yavaş tükenmişlik sendromu yaşamaya başlamıştır. Tükenmişlik bulaşıcıdır. Bir okulda doyumsuz ve depresyondaki öğretmenler varsa diğerleri de kolayca uyuşuk, sinik, mutsuz olabilirler ve çok geçmeden okulun tamamı istenmeyen bir yere dönüşür. Eğer öğretmenler başarısız olduklarını hissediyor ve doyum almıyorlarsa bundan öğrencilerle olan ilişkileri ve hatta tüm okul zarar görür (Celep, 2014: 199). Böyle bir ortamda öğrencilere eğitim verilemez. Eğitimin amaçlarını yerine getirebilmek için ve öğrencilere kaliteli bir eğitim sunabilmek için öğretmenlerin tükenmişlik sendromu yaşamamaları ve stresten uzak durmaları gerekmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin tükenmişlikle mücadele etmeleri ve tükenmişliğe karşı önlem almaları elzemdir.

Farber’ a (2000; Akt. Çimen, 2007: 60) göre tüm tükenmişlik türlerini tedavi etmenin en etkili yolu okulun doğasını ve işleyişini değiştirmektir. Okulları öğrenciler için olduğu kadar öğretmenler için de daha sıcak ortamlar haline getirerek bu bozuklukların oluşmasını önlemek ya da en azından oluşum yoğunluğunu ve sıklığını azaltmak için faydalı olacaktır.

4. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplamada kullanılan ölçme araçları, uygulama süreci, araştırma ile ilgili verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan istatistik teknikleri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. İlişkisel tarama modelleri ise, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2014). Bu bilgilerden yola çıkarak, yapılmış olan araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki, ayrıca sosyo-demografik özelliklere göre öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve tükenmişlik düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı ilişkisel tarama modeli çerçevesinde analiz edilmiştir.

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2014–2015 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş’a bağlı Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçe merkezlerinde, resmi anaokulu, ilkököl ve ortaokullarda (toplam 108 okul) görev yapmakta olan 400 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem, kademeli örnekleme yöntemiyle random (tesadüfî) olarak belirlenmiştir. Kademeli örnekleme, kümelerin çok sayıda alınması, örnekleme aşırı ölçüde büyütüyorsa, seçilen her küme içinden de küme ya da eleman örneklemesine gidilebilen bir tekniktir (Karasar, 2014).

Araştırma resmi anaokulunda (14 anaokulu) çalışan okul öncesi öğretmenlerinden 118, ilkökulda (27 ilkökul) çalışan okul öncesi öğretmenlerinden 77, ortaokulda (15 ortaokul) çalışan okul öncesi öğretmenlerinden ise 35 olmak üzere toplamda 56 okulda görev yapmakta olan 230 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Değerlendirmeye alınan 230 okul öncesi öğretmenin demografik özelliklerine ilişkin frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları sırasıyla aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	f	%
Kadın	210	91.3
Erkek	20	08.7
Toplam	230	100

Tablo 4.1’ de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenler arasında kadın öğretmenlerin ağırlıkta olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Yaş	f	%
24 yaş ve altı	32	13.9
25-34	138	60.0
35-44	52	22.6
45 yaş ve üstü	8	03.5
Toplam	230	100

Tablo 4.2’ de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarının 25-34 yaş arasında yoğunlukta olduğu, 45 ve üstü yaş arasında ise azınlıkta olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Medeni Durum	f	%
Evli	188	81.7
Bekâr	42	18.3
Toplam	230	100

Tablo 4.3’ de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenler arasında evli öğretmenlerin yoğunlukta olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin Görev Süresi Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Görev Süresi	f	%
0-5 yıl	72	31.3
6-11 yıl	111	48.3
12-17 yıl	28	12.2
18 yıl ve üstü	19	08.3
Toplam	230	100

Tablo 4.4’ de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenler arasında 6-11 yıl görev süresi olan öğretmenlerin yoğunlukta olduğu, 18 ve üstü görev süresi olan öğretmenlerin ise azınlıkta olduğu görülmektedir.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin Mesleği İsteyip İstememe Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Mesleği İsteyip İstememe	f	%
Evet	191	83.0
Hayır	39	17.0
Toplam	230	100

Tablo 4.5’ de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenler arasında mesleğini isteyerek seçenlerin yoğunlukta olduğu görülmektedir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Çalışılan Okul Türü	f	%
Devlet Okulu- Anasınıfı	122	53.0
Devlet okulu-Anaokulu	108	47.0
Toplam	230	100

Tablo 4.6’ da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenler arasında devlet okulu-anasınıfında görev yapanların yoğunlukta olduğu görülmektedir.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin Kaynaştırma Öğrencisinin Olup Olmama Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Kaynaştırma Öğrencisi Olup Olmama	f	%
Kaynaştırma öğrencisi olmayan	150	65.2
Kaynaştırma öğrencisi 1 kişi olan	66	28.7
Kaynaştırma öğrencisi 2 kişi olan	14	06.1
Toplam	230	100

Tablo 4.7’ de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenler arasında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin yoğunlukta olduğu, kaynaştırma öğrencisi 2 kişi olan öğretmenlerin ise azınlıkta olduğu görülmektedir.

4.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde, öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve tükenmişlik düzeylerini ölçmek için kullanılan veri toplama araçları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

4.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın demografik özellikleri hakkında veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu; öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik toplam yedi sorudan (cinsiyet, yaş, medeni durum, görev süresi, mesleği isteyerek seçip seçmeme, çalışılan okul türü, kaynaştırma öğrencisi olup olmama) oluşmaktadır (Ek 1).

4.3.2. Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği

Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerini ölçmek amacıyla Kartal (2003) tarafından geliştirilen Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği (ÖSÖ) kullanılmıştır (Ek 2). ÖSÖ, birbirinden bağımsız dört alt ölçekten oluşmaktadır. Bu boyutlar: iş doyumu, motivasyon, bağlılık ve kabullenmedir. Ölçekte toplam 60 soru bulunmaktadır. Bu sorulardan 13 tanesi iş doyumu, 16 tanesi motivasyon, 18 tanesi bağlılık ve 13 tanesi de kabullenme boyutlarıyla ilgilidir. Katılımcıların belirtilen ifadelerle ilişkin katılım düzeylerini belirlemede Likert Tipi Beşli Derecelendirme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek; (1) Hiç, (2) Çok az, (3) Ara sıra, (4) Büyük ölçüde, (5) Tam seçeneklerinden

oluşturmuştur. ÖSÖ' nün 5, 21, 22, 25, 35, 36, 42, 43, 49, 52, 56 ve 59. maddelerinin tersine çevrilmiş (reverse) madde olduğu belirlenmiştir. Bu maddelerin seçenekleri veri analizi sırasında; (1) Tam, (2) Büyük ölçüde, (3) Ara sıra, (4) Çok Az, (5) Hiç olarak düzenlenmiştir. Alt ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik analiz sonuçları aşağıya çıkarılmıştır. İş doyumu alt ölçeğinin faktör ve madde analizi sonuçları Tablo 4.8' de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. İş Doyumu Alt Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları (Kartal, 2003)

Maddeler	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
1. Yaptığım iş bana cazip geliyor.	.72	.59
2. Okulum için yaptıklarım ile okulun bana verdikleri arasında bir denklik görüyorum.	.60	.47
3. Zamanımın büyük çoğunluğunu okulumla ilgili konulara ayırıyorum.	.41	.31
4. İstemediğim durumlarda görevimin değiştirilmesine olanak tanınmaktadır.	.40	.30
5. Okulumda çalışma koşullarının yeterli olmadığını düşünüyorum.	.42	.29
6. Mesleğimde kendimi güvende hissediyorum.	.47	.35
7. Mesleğim bana toplumda saygınlık kazandırıyor.	.37	.26
8. Okulumda başarılı olmam için gerekli olanaklar sağlanıyor	.57	.44
9. Okul ortamı meslektaşlarımla iyi arkadaşlıklar kurmama imkân sağlıyor.	.52	.37
10. Meslekte ilerlemem için gerekli olanaklar sağlanıyor.	.60	.46
11. İşimde olduğum sürece kendimi güvende hissediyorum.	.36	.30
12. Yaptığım iş yenilikleri öğrenmeme imkân sağlıyor.	.75	.62
13. Okulumun başarısından haz duyuyorum.	.36	.26
Alpha: .76		

Motivasyon alt ölçeğinin faktör ve madde analizi sonuçları Tablo 4.9' da gösterilmiştir.

Tablo. 4.9. Motivasyon Alt Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları (Kartal, 2003)

Maddeler	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
14. Okulumun başarısını artırmak için çaba harcıyorum.	.62	.53
15. Mesleğim yaratıcılığımı ortaya çıkarıyor.	.61	.51
16. Mesleğim beni değişmeye zorluyor.	.70	.63
17. Mesleğim, kendimi alanımda geliştirmeme olanak sağlıyor.	.66	.58
18. Mesleğimin kendime olan saygımı arttırdığını düşünüyorum.	.61	.52
19. İşimin planlanması ve uygulanması aşamasında yönetim tarafından bana serbestlik tanınıyor.	.58	.51
20. Yaptığım işten dolayı takdir ediliyorum.	.47	.41
21. İşim bana anlamlı gelmiyor.	.50	.46
22. Okulumda özel durumlarımı paylaşacağım, sorunlarımın çözümüne yardımcı olabilecek kişileri rahatlıkla bulamıyorum.	.45	.40
23. Yöneticilerin bana karşı yaklaşımlarını ideal buluyorum.	.49	.43
24. Okulumda sorumluluk almaktan hoşlanıyorum.	.60	.53
25. Mesleğimde yükselme arzusu duymuyorum.	.40	.34

26. İşimi daha çok içten gelen ödüllerle değerlendiriyorum.	.61	.51
27. İşimden hoşnutluk duyuyorum.	.70	.60
28. Gün geçtikçe meslek sevgim artıyor.	.72	.63
29. Kendimi mesleğimde verimli bir iş gören olarak görüyorum.	.64	.55
		Alpha: .87

Bağlılık alt ölçeğinin faktör ve madde analizi sonuçları Tablo 4.10' da gösterilmiştir.

Tablo 4.10. Bağlılık Alt Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları (Kartal, 2003)

Maddeler	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
30.Okulum, benden beklenenden daha fazlasını verme çabası içinde oluyorum.	.47	.36
31.Okulumun amaçlarına karşı güçlü bir bağlılık hissediyorum.	.56	.45
32.Mesleğimle ilgili araştırma, inceleme vb. çalışmalar yapıyorum.	.38	.27
33.İşimi severek yapıyorum.	.74	.65
34.Okula ilişkin eylem ve düşüncelere zaman ayırıyorum.	.54	.40
35.Başka bir iş teklif edildiğinde mesleği bırakmayı düşünüyorum.	.45	.37
36.Yaptığım işin kişisel beklentilerime uygun düşmediğini hissediyorum.	.38	.31
37.Okulumun değerleri ile sahip olduğum kişisel değerler örtüşüyor.	.50	.41
38.Mesleğimdeki yeterliliğimin gün geçtikçe arttığını düşünüyorum.	.63	.54
39.Mesleğime verdiğim değere katkıda bulundukları için çalışma arkadaşlarımla olumlu iletişim içerisinde oluyorum.	.64	.55
40.Kanun, yönetmelik ve genelgelere uygun hareket ediyorum.	.40	.33
41.Okulumun amaçlarının gerçekleşmesi için göstermem gereken rollerin kendi iyiliğim için olduğuna inanıyorum.	.32	.24
42.Kendimi mesleğimle özdeşleşmiş olarak görmüyorum.	.42	.35
43.Okulda mesleğimle ilgili iş ve işlemlere gönüllü olarak katılmıyorum.	.30	.26
44.Mesleğimin yaşamımı anlamlı kıldığını düşünüyorum.	.49	.39
45.Mesleğimi kendime olan özsaygının önemli bir etkeni olarak görüyorum.	.69	.60
46.Kendimi değerlendirirken temel ölçüt işimdeki performansım oluyor.	.58	.45
47.Okulumdaki meslektaşlarımla samimi bir ilişki ve arkadaşlık bağım vardır.	.40	.30
		Alpha: .80

Kabullenme alt ölçeğinin faktör ve madde analizi sonuçları Tablo 4.11' de gösterilmiştir.

Tablo 4.11. Kabullenme Alt Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları (Kartal, 2003)

Maddeler	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
48.Birey olarak okulumun önemini kabul ediyorum.	.66	.51
49.Eğitim-öğretim işinin yürütülmesinde ayrıntıların önemli olmadığına inanıyorum.	.33	.25
50.Okulumun amaçlarının gerçekleşmesi için sürekli çaba içinde olunması gerektiğine inanıyorum.	.57	.40
51.Öğrenciye karşı olan sorumluluğumu zamanında yerine getiriyorum.	.58	.49
52. Çalışmalarında uygulamaya önem vermiyorum.	.45	.33
53.Mevcut denetim sisteminin uygunluğuna inanıyorum.	.51	.40
54.Mevcut yönetim sisteminin uygunluğuna inanıyorum.	.40	.28
55.Mesleğimden dolayı onur duyuyorum.	.68	.56
57.Okulumla gurur duyuyorum.	.70	.56
59.Mesleğimin bana güven vermediğini düşünüyorum.	.53	.43
60.Mevcut öğrenciyi değerlendirme sisteminin uygunluğuna inanıyorum.	.43	.30
Alpha: .76		

Bu bulgulara göre ÖSÖ' nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu, dolayısıyla ölçeğin okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerini ölçebileceği kabul edilmiştir.

ÖSÖ' nün alt boyutların aritmetik ortalamalarının yorumlanmasında şu yol izlenmiştir: Anket maddeleri beşli derecelendirme ölçeği ile hazırlandığından “hiç” seçeneği için 1, “çok az” seçeneği için 2, “ara sıra” seçeneği için 3, “büyük ölçüde” seçeneği için 4 ve “tam” seçeneği için 5 puanı kullanılmıştır. Bu beşli ölçekteki dört aralık için (5-1=4) formülü kullanılmış, hesaplanan aralık katsayısına göre (4/5=0.80) seçenek aralığı olarak kullanılmıştır. Buna göre yorumlamada aşağıdaki aralıklar esas alınmıştır:

1.00 -----	1.80	—————>	Hiç
1.81 -----	2.60	—————>	Çok Az
2.61 -----	3.40	—————>	Ara sıra
3.41 -----	4.20	—————>	Büyük Ölçüde
4.21 -----	5.00	—————>	Tam

4.3.3. Maslach Tükenmişlik Envanteri

Araştırmada bireylerin tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacı ile üçüncü veri toplama aracı olarak, Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen, Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır (Ek 3). Ülkemizde ilk Türkçeye uyarlanması Ergin (1992) tarafından yapılmış ve 235 kişiye (doktor, hemşire, öğretmen, avukat ve polis meslek gruplarından) uygulanmıştır. Bu uygulamalar sonucunda; orijinalinde 7 dereceli likert tipi olan ölçek 5 dereceli likert tipi olan son halini almıştır. Ölçeğin orijinal formu 7' li likert tipinden oluşmaktadır. Ölçekte toplam 22 madde bulunmaktadır. Maslach tükenmişlik envanterinde duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık olmak üzere 3 alt boyut bulunmaktadır.

Duygusal tükenme 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20 maddelerini; duyarsızlaşma 5, 10, 11, 15, 22 maddelerini ve kişisel başarısızlık ise 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21 maddelerini oluşturmaktadır. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma maddeleri düz puanlanmakta,

kişisel başarısızlık maddeleri ise ters ya da düz puanlanabilmektedir. Bu alt boyut düz olarak puanlandığında “kişisel başarı”, ters olarak puanlandığında ise “kişisel başarısızlık” olarak ifade edilmektedir. Bu araştırmada düz puanlama yapılmıştır.

Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde tükenmişliğin düşük, orta, yüksek düzeylerde yaşanan duygu düzeyine bağlı olarak, sürekli bir değişken olarak kavramlaştığı görülmektedir. Tükenmişlik var olan ya da olmayan diye ikiye ayrılan bir değişken olarak görülmemiştir. Puanlar yorumlanırken bakılması gereken ölçütler Tablo 4.12’ de verilmiştir (Izgar, 2003: 90).

Tablo 4.12. Maslach Tükenmişlik Envanteri Puanlarının Yorumları

		Tükenmişlik Düzeyleri		
		Yüksek	Normal	Düşük
Duygusal Tükenme	DT	27 ve üzeri	17-26	0-16
Duyarsızlaşma	D	13 ve üzeri	7-12	0-6
Kişisel Başarı	KB	0-31	32-38	39 ve üzeri

Tablo 4. 12’ de görüldüğü üzere, Duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma alt ölçeklerinden alınan yüksek puanlar, kişisel başarı alt ölçeğinden alınan düşük puan tükenmeyi ifade eder.

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

Tükenmişlik düzeyi bir tek puanla değil ölçeğin her bir alt ölçeği için hesaplanan üç ayrı puanla değerlendirilebilir. Ölçeğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarına ait puanlar, adı geçen alt boyutlara ait maddelere öğretmenlerin katılım düzeylerine bağlı olarak 1 den 5 e doğru artan şekilde bir puanın verilmesiyle hesaplanır. Puanlama sonucunda ölçekten ve alt boyutlarından alınan puanlar yükseldikçe öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yükseldiği şeklinde yorumlanır. Ölçeğin güvenirlik çalışması araştırmaya katılan 150 öğretmenden elde edilen veri kullanılarak ölçeğin geneli ve her bir alt ölçek için Cronbach’s Alfa güvenirlik katsayılarının hesaplanması ile yapılmıştır. Buna göre; güvenirlik katsayıları testin geneli için 0,88; DT alt boyutu için 0,84; D alt boyutu için 0,57 ve KB alt boyutu için 0,77 olarak hesaplanmıştır (Akkurt, 2008).

Ölçekten alınabilecek en yüksek ve en düşük puanlar duygusal tükenme alt boyutunda en az 9, en fazla 45; duyarsızlaşma alt boyutunda en az 5, en fazla 25; kişisel başarısızlık alt boyutunda ise en az 8, en fazla 40 olabilir.

4.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama araçlarının araştırmada kullanılabilmesi için “Örgütsel Sosyalleşme Ölçeğini geliştiren Kartal (2003)’ dan gerekli izinler alınmıştır (Ek 4). Ayrıca, veri toplama araçlarının anaokulu, ilkokul ve ortaokullarda uygulanabilmesi için Kahramanmaraş Milli Eğitim Müdürlüğü’ nden izin alındıktan sonra (Ek 5), araştırmacı tarafından ilgili okullara gidilerek, uygulamanın amacıyla ilgili gerekli açıklamalar yapılmış, ölçme araçları öğretmenlere dağıtıldıktan sonra ölçekleri doğru bir şekilde cevaplandırmaları sağlanmıştır.

Araştırma sürecinde elde edilen veriler, SPSS 16.0 istatistik paket programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Verilerin çözümünde, öncelikle elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda; Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği toplam puanında $p=.391$ ($p>.05$); İş Doyumu alt boyutunda $p=.145$ ($p>.05$); Motivasyon alt boyutunda $p=.280$ ($p>.05$); Bağlılık alt boyutunda $p=.100$ ($p>.05$); Kabullenme alt boyutunda $p=.090$ ($p>.05$); Tükenmişlik Ölçeği toplam puanında $p=.085$ ($p>.05$); Duygusal Tükenme alt boyutunda $p=.017$ ($p<.05$); Duyarsızlaşma alt boyutunda $p=.000$ ($p<.05$); Kişisel Başarısızlık alt boyutunda ise $p=.185$ ($p>.05$) olarak bulunmuştur. Buna göre, elde edilen verilerin tükenmişlik ölçeği duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu nedenle, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında yapılan çözümlemelerde nonparametrik testler kullanılmıştır. Aynı zamanda, araştırmanın veri kaynağı olan örneklemelerin büyüklüğü de istatistik seçimini etkiler. Büyük gruplar üzerinden toplanan verilerin, normal dağılıma yakın dağılım gösterdikleri kabul edilebilir ve buna göre parametrik istatistikler seçilebilir. Dağılımın normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği şeklinde bir varsayımı ileri sürmek için öngörülen örneklem büyüklüğü genellikle 30 ve daha büyük olarak gösterilmektedir (Büyüköztürk, 2013: 8). Bu nedenle bu çalışmada sayı olarak 30' un altına düşen grupların bulunduğu değişkenlere de nonparametrik testler uygulanmıştır.

Bu anlamda kişisel bilgi formlarına bağlı olarak demografik özelliklerin frekans ve yüzde dağılımları bulunduktan sonra okul öncesi öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve tükenmişlik düzeylerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları belirlenmiş, örgütsel sosyalleşme ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere “Pearson Korelasyon Katsayısı” kullanılmıştır. Daha sonra örneklem grubu için örgütsel sosyalleşme ölçeği alt boyutlarından alınan puanların, örgütsel sosyalleşme ölçeğinden alınan toplam puanların ve tükenmişlik ölçeği kişisel başarı alt boyutundan alınan puanların; Cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere “Mann-Whitney U Testi”; yaşa, görev süresine ve kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere “Kruskall Wallis Testi”; medeni duruma, mesleği isteyip istememe durumuna ve çalışılan okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere “Bağımsız Grup T-testi” kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeği duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarından aldıkları puanların; cinsiyete, medeni duruma, mesleği isteyip istememe durumuna ve çalışılan okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere “Mann-Whitney U Testi”; yaşa, görev süresine ve kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere ise “Kruskall Wallis Testi” kullanılmıştır. Kruskal Wallis testi ile elde edilen p değerinin anlamlı bulunduğu durumlarda, farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

5. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bulgulara yer verilmiştir.

5.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayı” tekniğinden yararlanılmış ve sonuçlar Tablo 5.1’ de verilmiştir.

Tablo 5.1. Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri ve Alt Boyutları İle Tükenmişlik Düzeylerinin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Değişkenler	
	Tükenmişlik Düzeyi
İş Doyumu	-.358*
Motivasyon	-.267*
Bağlılık	-.034
Kabullenme	-.158*
Örgütsel Sosyalleşme Düzeyi	-.253*
N= 230	

Tablo 5.1’ de görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında orta düzeyde ve ters yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<.01$). Bu bulguya göre, iş doyumu düzeyleri yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin, tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu ifade edilebilir. Motivasyon ve tükenmişlik düzeyleri arasında yapılan pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı sonuçlarına bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında düşük düzeyde ve ters yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p<.01$). Bu bulguya göre, motivasyon düzeyleri yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin, tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu ifade edilebilir. Bağlılık ve tükenmişlik düzeyleri arasında yapılan pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı sonuçlarına bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerinin bağlılık düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Kabullenme ve tükenmişlik düzeyleri arasında yapılan pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı sonuçlarına bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerinin kabullenme düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında düşük düzeyde ve ters yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<.01$). Bu bulguya göre, kabullenme düzeyleri yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin, tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu ifade edilebilir. Örgütsel sosyalleşme ve tükenmişlik düzeyleri arasında yapılan pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ile tükenmişlik düzeyleri arasında düşük düzeyde ve ters yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p<.01$). Bu bulguya göre, örgütsel sosyalleşme düzeyleri yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin, tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu ifade edilebilir.

5.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerini belirlemek için kullanılan ölçeğin alt boyutlarına ait aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar belirlenmiş ve aşağıdaki Tablo 5.2’ de sunulmuştur.

Tablo 5.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	S.S
İş Doyumu	230	43.84	8.05
Motivasyon	230	56.91	8.02
Bağlılık	230	64.18	7.12
Kabullenme	230	43.96	6.37
Toplam	230	208.91	24.89

Tablo 5.2’ de görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin aritmetik ortalamasının 43.84, standart sapmasının 8.05; motivasyon düzeylerinin aritmetik ortalamasının 56.91, standart sapmasının 8.02; bağlılık düzeyinin aritmetik ortalamasının 64.18, standart sapmasının 7.12; ve kabullenme düzeyinin aritmetik ortalamasının 43.96, standart sapmasının 6.37 olduğu görülmektedir.

Bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu ve kabullenme düzeylerinin orta düzeyde; motivasyon ve bağlılık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Bir başka deyişle, okul öncesi öğretmenlerinin mesleklerini hemen hemen kabullendikleri fakat yaptıkları işten yeterince doyum sağlayamadıkları söylenebilir. Aynı zamanda okul öncesi öğretmenlerinin kurumlarına yeterince bağlı oldukları ve yaptıkları işte gereken motivasyonu sağladıkları görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin genel olarak orta düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 5.3’ de sunulmuştur.

Tablo 5.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	20	67.10	1342.00	1132.00	.001
Kadın	210	120.11	25223.00		

Tablo 5.3’ de görüldüğü gibi, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < .05$). Bu bulguya göre, kadın öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin erkek öğretmenlerden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 5.4’ de sunulmuştur.

Tablo 5.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	20	94.58	1891.50	1681.50	.141
Kadın	210	117.49	24673.50		

Tablo 5.4’ de görüldüğü gibi, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak motivasyon düzeyleri arasında bir farklılığın olmadığı ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin bağlılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 5.5’ de sunulmuştur.

Tablo 5.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	20	105.25	2105.00	1895.00	.470
Kadın	210	116.48	24460.00		

Tablo 5.5’ de görüldüğü gibi, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak bağlılık düzeyleri arasında bir farklılığın olmadığı ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin kabullenme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 5.6’ da sunulmuştur.

Tablo 5.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kabullenme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	20	91.65	1833.00	1623.00	.093
Kadın	210	117.77	24732.00		

Tablo 5.6’ da görüldüğü gibi, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin kabullenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak kabullenme düzeyleri arasında bir farklılığın olmadığı ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 5.7’ de sunulmuştur.

Tablo 5.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	20	81.85	1637.00	1427.00	.018
Kadın	210	118.70	24928.00		

Tablo 5.7’ de görüldüğü gibi, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$). Bu bulguya göre, kadın öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin erkek öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerinin yaş değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 5.8’ de sunulmuştur.

Tablo 5.8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Yaş	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
24 yaş ve altı	32	125.95	3	7.23	.065
25-34 yaş	138	107.57			
35-44 yaş	52	123.08			
45 yaş ve üstü	8	161.31			

Tablo 5.8’ de görüldüğü gibi, yaş değişkenine göre öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenine bağlı olarak iş doyumu düzeyleri arasında bir farklılığın olmadığı ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin yaş değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 5.9’ da sunulmuştur.

Tablo 5.9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Yaş	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
24 yaş ve altı (1)	32	103.92	3	7.94	.047	1<3
25-34 yaş (2)	138	110.36				1<4
35-44 yaş (3)	52	129.06				2<3
45 yaş ve üstü (4)	8	162.44				2<4

Tablo 5.9’ da görüldüğü gibi, yaş değişkenine göre öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$). İstatistiksel olarak anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır.

Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinde; 24 yaş ve altı aralığında bulunan öğretmenler ile 35-44 yaş ve 45 yaş ve üstü olan öğretmenler arasında, 25-34 yaş aralığında olan öğretmenler ile 35-44 yaş ve 45 yaş ve üstü aralığında olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık gözlenmiş, diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık

gözlenmemiştir. Motivasyon alt boyutunda aralarında anlamlı farklılık gözlenen grupların sıra ortalamasına bakıldığında, 45 yaş ve üstü olan öğretmenlerin motivasyon düzeyinin, 24 yaş ve altı ile 25-34 yaş aralığında olan öğretmenlerin motivasyon düzeyinden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu; 25-34 yaş aralığında olan öğretmenlerin motivasyon düzeyinin ise 35-44 yaş aralığında olan öğretmenler ile 45 yaş ve üstü olan öğretmenlerin motivasyon düzeyinden anlamlı biçimde daha düşük olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerinin yaşları arttıkça motivasyon düzeyinin de arttığı ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin bağıllık düzeylerinin yaş değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 5.10' da sunulmuştur.

Tablo 5.10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bağıllık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Yaş	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
24 yaş ve altı	32	113.22	3	5.36	.147
25-34 yaş	138	108.96			
35-44 yaş	52	129.63			
45 yaş ve üstü	8	145.56			

Tablo 5.10' da görüldüğü gibi, yaş değişkenine göre öğretmenlerin bağıllık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenine bağlı olarak bağıllık düzeyleri arasında bir farklılığın olmadığı ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin kabullenme düzeylerinin yaş değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 5.11' de sunulmuştur.

Tablo 5.11. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kabullenme Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Yaş	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
24 yaş ve altı (1)	32	107.50	3	20.02	.000	1<3
25-34 yaş (2)	138	103.48				1<4
35-44 yaş (3)	52	143.74				2<3
45 yaş ve üstü (4)	8	171.25				2<4

Tablo 5.11' de görüldüğü gibi, yaş değişkenine göre öğretmenlerin kabullenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$). İstatistiksel olarak anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır.

Öğretmenlerin kabullenme düzeylerinde; 24 yaş ve altında olan öğretmenler ile 35-44 ve 45 yaş ve üstü aralığında olan öğretmenler arasında, 25-34 yaş aralığında olan öğretmenler ile 35-44 ve 45 yaş ve üstü aralığında olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık gözlenmiş, diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Kabullenme alt boyutunda aralarında anlamlı farklılık gözlenen grupların sıra ortalamasına bakıldığında, 35-44 ve 45 yaş ve üstü olan öğretmenlerin kabullenme düzeyinin 24 yaş ve altı ile 25-34 yaş aralığında olan öğretmenlerin kabullenme düzeyinden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerinin yaşları arttıkça kabullenme düzeyinin de arttığı ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin yaş değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 5.12’ de sunulmuştur.

Tablo 5.12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Yaş	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
24 yaş ve altı (1)	32	112.67	3	12.14	.007	1<4
25-34 yaş (2)	138	105.89				2<3
35-44 yaş (3)	52	134.76				2<4
45 yaş ve üstü (4)	8	167.31				

Tablo 5.12’ de görüldüğü gibi, yaş değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$). İstatistiksel olarak anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinde; 45 yaş ve üstü aralığında olan öğretmenler ile 24 yaş ve altı ile 25-34 yaş aralığında olan öğretmenler arasında, 35-44 yaş aralığında olan öğretmenler ile 25-34 yaş aralığında olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiş, diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Örgütsel sosyalleşme düzeyi arasında anlamlı farklılık gözlenen grupların sıra ortalamasına bakıldığında, 45 yaş ve üstü aralığında olan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin, 24 yaş ve altı ile 25-34 yaş aralığında olan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu; 35-44 yaş aralığında olan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin, 25-34 yaş aralığında olan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerinin yaşları arttıkça örgütsel sosyalleşme düzeylerinin de arttığı ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerinin medeni durum değişkenine göre bağımsız grup t-testi sonuçları Tablo 5.13’ de sunulmuştur.

Tablo 5.13. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Medeni Durum	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Evli	188	43.95	7.98	228	.436	.663
Bekâr	42	43.35	8.44			

Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce Levene’s testi ile dağılımların varyanslarının homojenliği test edilmiş, varyansların homojen olduğu görülmüştür ($F=.556$; $p>.05$).

Tablo 5.13’ de görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucuna göre, evli veya bekâr öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t(228)=.436$; $p>.05$). Bu sonuç, okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerinin medeni durum değişkenine bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin medeni durum değişkenine göre bağımsız grup t-testi sonuçları Tablo 5.14' de sunulmuştur.

Tablo 5.14. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Medeni Durum	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Evli	188	57.19	8.27	228	1.096	.274
Bekâr	42	55.69	6.77			

Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce Levene's testi ile dağılımların varyanslarının homojenliği test edilmiş, varyansların homojen olduğu görülmüştür ($F=1.494$; $p>.05$).

Tablo 5.14' de görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucuna göre, evli veya bekâr öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t(228)=1.096$; $p>.05$). Bu sonuç, okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin medeni durum değişkenine bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin bağlılık düzeylerinin medeni durum değişkenine göre bağımsız grup t-testi sonuçları Tablo 5.15' de sunulmuştur.

Tablo 5.15. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bağlılık Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Medeni Durum	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Evli	188	64.26	7.24	228	.355	.723
Bekâr	42	63.83	6.62			

Okul öncesi öğretmenlerinin bağlılık düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce Levene's testi ile dağılımların varyanslarının homojenliği test edilmiş, varyansların homojen olduğu görülmüştür ($F=1.339$; $p>.05$).

Tablo 5.15' de görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin bağlılık düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucuna göre, evli veya bekâr öğretmenlerin bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t(228)=.355$; $p>.05$). Bu sonuç, okul öncesi öğretmenlerinin bağlılık düzeylerinin medeni durum değişkenine bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin kabullenme düzeylerinin medeni durum değişkenine göre bağımsız grup t-testi sonuçları Tablo 5.16' da sunulmuştur.

Tablo 5.16. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kabullenme Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Medeni Durum	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Evli	188	44.32	6.49	228	1.845	.066
Bekâr	42	42.33	5.56			

Okul öncesi öğretmenlerinin kabullenme düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce Levene's testi ile dağılımların varyanslarının homojenliği test edilmiş, varyansların homojen olduğu görülmüştür ($F= 1.937$; $p>.05$).

Tablo 5.16' da görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin kabullenme düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucuna göre, evli veya bekâr öğretmenlerin kabullenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t(228)=1.845$; $p>.05$). Bu sonuç, okul öncesi öğretmenlerinin kabullenme düzeylerinin medeni durum değişkenine bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin medeni durum değişkenine göre bağımsız grup t-testi sonuçları Tablo 5.17' de sunulmuştur.

Tablo 5.17. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Medeni Durum	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Evli	188	209.74	25.32	228	1.067	.287
Bekâr	42	205.21	22.75			

Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce Levene's testi ile dağılımların varyanslarının homojenliği test edilmiş, varyansların homojen olduğu görülmüştür ($F= 1.087$; $p>.05$).

Tablo 5.17' de görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucuna göre, evli veya bekâr öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t(228)=1.067$; $p>.05$). Bu sonuç, okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin medeni durum değişkenine bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerinin görev süresi değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 5.18' de sunulmuştur.

Tablo 5.18. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Görev Süresi Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları

Görev Süresi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
0-5 yıl (1)	72	119.20	3	8.90	.031	2<4
6-11 yıl (2)	111	105.32				
12-17 yıl (3)	28	121.29				
18 yıl ve üstü (4)	19	152.42				

Tablo 5.18’ de görüldüğü gibi, görev süresi değişkenine göre öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$). İstatistiksel olarak anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır.

Öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinde; 6-11 yıl aralığında çalışmış olan öğretmenler ile 18 yıl ve üstü aralığında çalışmış olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık gözlenmiş, diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. İş doyumunu alt boyutunda aralarında anlamlı farklılık gözlenen grupların sıra ortalamasına bakıldığında, 18 yıl ve üstünde çalışmış olan öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin, 6-11 yıl aralığında çalışmış olan öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, genel olarak görev süresi yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu düzeylerinin de yüksek olduğu ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin görev süresi değişkenine göre Kruskall Wallis testi sonuçları Tablo 5.19’ da sunulmuştur.

Tablo 5.19. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Görev Süresi Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları

Görev Süresi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
0-5 yıl (1)	72	103.12	3	10.67	.014	1<4
6-11 yıl (2)	111	113.34				2<4
12-17 yıl (3)	28	128.52				
18 yıl ve üstü (4)	19	155.82				

Tablo 5.19’ da görüldüğü gibi, görev süresi değişkenine göre öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$). İstatistiksel olarak anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır.

Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinde; 18 yıl ve üstünde çalışmış olan öğretmenler ile 0-5 yıl ve 6-11 yıl aralığında çalışmış öğretmenler arasında anlamlı farklılık gözlenmiş, diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Motivasyon alt boyutunda aralarında anlamlı farklılık gözlenen grupların sıra ortalamasına bakıldığında, 18 yıl ve üstünde çalışmış olan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin, 0-5 yıl ve 6-11 yıl aralığında çalışmış olan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerinin görev süresi arttıkça motivasyon düzeylerinin de arttığı ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin bağlılık düzeylerinin görev süresi değişkenine göre Kruskall Wallis testi sonuçları Tablo 5.20’ de sunulmuştur.

Tablo 5.20. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bağlılık Düzeylerinin Görev Süresi Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları

Görev Süresi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
0-5 yıl	72	107.35	3	7.78	.051
6-11 yıl	111	111.54			
12-17 yıl	28	128.46			
18 yıl ve üstü	19	150.39			

Tablo 5.20’ de görüldüğü gibi, görev süresi değişkenine göre öğretmenlerin bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerinin görev süresi değişkenine bağlı olarak bağlılık düzeyleri arasında bir farklılığın olmadığı ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin kabullenme düzeylerinin görev süresi değişkenine göre Kruskall Wallis testi sonuçları Tablo 5.21’ de sunulmuştur.

Tablo 5.21. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kabullenme Düzeylerinin Görev Süresi Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları

Görev Süresi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
0-5 yıl (1)	72	100.81	3	17.43	.001	1<3
6-11 yıl (2)	111	111.72				1<4
12-17 yıl (3)	28	133.07				2<4
18 yıl ve üstü (4)	19	167.37				

Tablo 5.21’ de görüldüğü gibi, görev süresi değişkenine göre öğretmenlerin kabullenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$). İstatistiksel olarak anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır.

Öğretmenlerin kabullenme düzeylerinde; 12-17 yıl aralığında çalışmış olan öğretmenler ile 0-5 yıl aralığında çalışmış öğretmenler arasında; 18 yıl ve üstünde aralığında çalışmış olan öğretmenler ile 0-5 yıl ve 6-11 yıl aralığında çalışmış olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık gözlenmiş, diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Kabullenme alt boyutunda aralarında anlamlı farklılık gözlenen grupların sıra ortalamasına bakıldığında, 12-17 yıl aralığında çalışmış olan öğretmenlerin kabullenme düzeylerinin, 0-5 yıl aralığında çalışmış olan öğretmenlerin kabullenme düzeylerinden; 18 yıl ve üstünde çalışmış olan öğretmenlerin kabullenme düzeylerinin, 0-5 yıl ve 6-11 yıl aralığında çalışmış olan öğretmenlerin kabullenme düzeylerinden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerinin görev süresi arttıkça kabullenme düzeylerinin de arttığı ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin görev süresi değişkenine göre Kruskall Wallis testi sonuçları Tablo 5.22’ de sunulmuştur.

Tablo 5.22. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeylerinin Görev Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Görev Süresi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
0-5 yıl (1)	72	106.13	3	13.56	.004	1<4
6-11 yıl (2)	111	109.72				2<4
12-17 yıl (3)	28	129.71				
18 yıl ve üstü (4)	19	163.82				

Tablo 5.22’ de görüldüğü gibi, görev süresi değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$). İstatistiksel olarak anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinde; 18 yıl ve üstünde çalışmış olan öğretmenler ile 05-yıl ve 6-11 yıl aralığında çalışmış olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık gözlenmiş, diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Örgütsel sosyalleşme alt boyutunda aralarında anlamlı farklılık gözlenen grupların sıra ortalamasına bakıldığında, 18 yıl ve üstünde çalışmış olan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin, 0-5 yıl ve 6-11 yıl aralığında çalışmış olan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerinin görev süresi arttıkça örgütsel sosyalleşme düzeylerinin de arttığı ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerinin mesleği isteyip istememe değişkenine göre bağımsız grup t-testi sonuçları Tablo 5.23’ de sunulmuştur.

Tablo 5.23. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Mesleği İsteyip İstememe Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Mesleği İsteyip İstememe	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Evet	191	45.06	7.59	228	5.383	.000
Hayır	39	37.87	7.65			

Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerinin mesleği isteyip istememe değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce Levene’s testi ile dağılımların varyanslarının homojenliği test edilmiş, varyansların homojen olduğu görülmüştür ($F=.017$; $p>.05$).

Tablo 5.23’ de görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerinin mesleği isteyip istememe değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, öğretmenlerin mesleği isteyip istememe değişkenine göre iş doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t(228)=5.383$; $p<.05$). Bu bulguya göre, mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin, mesleğini istemeyerek seçen öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin mesleği isteyip istememe değişkenine göre bağımsız grup t-testi sonuçları Tablo 5.24’ de sunulmuştur.

Tablo 5.24. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Mesleği İsteyip İstememe Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Mesleği İsteyip İstememe	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Evet	191	58.20	7.32	228	5.742	.000
Hayır	39	50.61	8.41			

Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin mesleği isteyip istememe değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce Levene's testi ile dağılımların varyanslarının homojenliği test edilmiş, varyansların homojen olduğu görülmüştür ($F=.583$; $p>.05$).

Tablo 5.24' de görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin mesleği isteyip istememe değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, öğretmenlerin mesleği isteyip istememe değişkenine göre motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t(228)=5.742$; $p<.05$). Bu bulguya göre, mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin, mesleğini istemeyerek seçen öğretmenlerin motivasyon düzeylerinden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin bağlılık düzeylerinin mesleği isteyip istememe değişkenine göre bağımsız grup t-testi sonuçları Tablo 5.25' de sunulmuştur.

Tablo 5.25. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bağlılık Düzeylerinin Mesleği İsteyip İstememe Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Mesleği İsteyip İstememe	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Evet	191	64.77	7.09	228	2.810	.005
Hayır	39	61.30	6.63			

Okul öncesi öğretmenlerinin bağlılık düzeylerinin mesleği isteyip istememe değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce Levene's testi ile dağılımların varyanslarının homojenliği test edilmiş, varyansların homojen olduğu görülmüştür ($F=.108$; $p>.05$).

Tablo 5.25' de görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin bağlılık düzeylerinin mesleği isteyip istememe değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, öğretmenlerin mesleği isteyip istememe değişkenine göre bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t(228)=2.810$; $p<.05$). Bu bulguya göre, mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin bağlılık düzeylerinin, mesleğini istemeyerek seçen öğretmenlerin bağlılık düzeylerinden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin kabullenme düzeylerinin mesleği isteyip istememe değişkenine göre bağımsız grup t-testi sonuçları Tablo 5.26' da sunulmuştur.

Tablo 5.26. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kabullenme Düzeylerinin Mesleği İsteyip İstememe Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Mesleği İsteyip İstememe	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Evet	191	44.50	6.45	228	2.904	.004
Hayır	39	41.30	5.25			

Okul öncesi öğretmenlerinin kabullenme düzeylerinin mesleği isteyip istememe değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce Levene's testi ile dağılımların varyanslarının homojenliği test edilmiş, varyansların homojen olduğu görülmüştür ($F=2.295$; $p>.05$).

Tablo 5.26' da görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin kabullenme düzeylerinin mesleği isteyip istememe değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, öğretmenlerin mesleği isteyip istememe değişkenine göre kabullenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t(228)=2.904$; $p<.05$). Bu bulguya göre, mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin kabullenme düzeylerinin, mesleğini istemeyerek seçen öğretmenlerin kabullenme düzeylerinden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin mesleği isteyip istememe değişkenine göre bağımsız grup t-testi sonuçları Tablo 5.27' de sunulmuştur.

Tablo 5.27. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeylerinin Mesleği İsteyip İstememe Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Mesleği İsteyip İstememe	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Evet	191	212.55	23.82	228	5.172	.000
Hayır	39	191.10	22.45			

Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin mesleği isteyip istememe değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce Levene's testi ile dağılımların varyanslarının homojenliği test edilmiş, varyansların homojen olduğu görülmüştür ($F=.554$; $p>.05$).

Tablo 5.27' de görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin mesleği isteyip istememe değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, öğretmenlerin mesleği isteyip istememe değişkenine göre örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t(228)=5.172$; $p<.05$). Bu bulguya göre, mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin, mesleğini istemeyerek seçen öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerinin çalışılan okul türü değişkenine göre bağımsız grup t-testi sonuçları Tablo 5.28' de sunulmuştur.

Tablo 5.28. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Çalışılan Okul Türü	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Devlet Okulu-Anasınıfı	122	42.37	8.13	228	-2.992	.003
Anaokulu	108	45.50	7.67			

Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerinin çalışılan okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce Levene's testi ile dağılımların varyanslarının homojenliği test edilmiş, varyansların homojen olduğu görülmüştür ($F=.389$; $p>.05$).

Tablo 5.28' de görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerinin çalışılan okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre iş doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t(228)=-2.992$; $p<.05$). Bu bulguya göre, anaokulunda çalışan öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin, anasınıfında çalışan öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin çalışılan okul türü değişkenine göre bağımsız grup t-testi sonuçları Tablo 5.29' da sunulmuştur.

Tablo 5.29. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Çalışılan Okul Türü	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Devlet Okulu-Anasınıfı	122	56.47	8.31	228	-.887	.376
Anaokulu	108	57.41	7.70			

Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin çalışılan okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce Levene's testi ile dağılımların varyanslarının homojenliği test edilmiş, varyansların homojen olduğu görülmüştür ($F=.093$; $p>.05$).

Tablo 5.29' da görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin çalışılan okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucuna göre, anasınıfında veya anaokulunda çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t(228)=-.887$; $p>.05$). Bu sonuç, okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin çalışılan okul türü değişkenine bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin bağlılık düzeylerinin çalışılan okul türü değişkenine göre bağımsız grup t-testi sonuçları Tablo 5.30' da sunulmuştur.

Tablo 5.30. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bağlılık Düzeylerinin Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Çalışılan Okul Türü	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Devlet Okulu-Anasınıfı	122	63.18	6.96	228	-2.279	.024
Anaokulu	108	65.31	7.16			

Okul öncesi öğretmenlerinin bağlılık düzeylerinin çalışılan okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce Levene's testi ile dağılımların varyanslarının homojenliği test edilmiş, varyansların homojen olduğu görülmüştür ($F=.003$; $p>.05$).

Tablo 5.30' da görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin bağlılık düzeylerinin çalışılan okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t(228)=-2.279$; $p<.05$). Bu bulguya göre, anaokulunda çalışan öğretmenlerin bağlılık düzeylerinin, anasınıfında çalışan öğretmenlerin bağlılık düzeylerinden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin kabullenme düzeylerinin çalışılan okul türü değişkenine göre bağımsız grup t-testi sonuçları Tablo 5.31' de sunulmuştur.

Tablo 5.31. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kabullenme Düzeylerinin Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Çalışılan Okul Türü	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Devlet Okulu-Anasınıfı	122	43.45	6.65	228	-1.282	.201
Anaokulu	108	44.53	6.01			

Okul öncesi öğretmenlerinin kabullenme düzeylerinin çalışılan okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce Levene's testi ile dağılımların varyanslarının homojenliği test edilmiş, varyansların homojen olduğu görülmüştür ($F=1.576$; $p>.05$).

Tablo 5.31' de görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin kabullenme düzeylerinin çalışılan okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucuna göre, anasınıfında veya anaokulunda çalışan öğretmenlerin kabullenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t(228)=-1.282$; $p>.05$). Bu sonuç, okul öncesi öğretmenlerinin kabullenme düzeylerinin çalışılan okul türü değişkenine bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin çalışılan okul türü değişkenine göre bağımsız grup t-testi sonuçları Tablo 5.32' de sunulmuştur.

Tablo 5.32. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeylerinin Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Çalışılan Okul Türü	N	$\bar{X}$	S	sd	T	p
Devlet Okulu-Anasınıfı	122	205.50	25.16	228	-2.232	.027
Anaokulu	108	212.77	24.11			

Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin çalışılan okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce Levene's testi ile dağılımların varyanslarının homojenliği test edilmiş, varyansların homojen olduğu görülmüştür ($F=.008$; $p>.05$).

Tablo 5.32' de görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin çalışılan okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t(228)=-2.232$; $p<.05$). Bu bulguya göre, anaokulunda çalışan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin, anasınıfında çalışan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ölçeği alt boyutlarının kaynaştırma öğrencisi olup olmama değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 5.33' de sunulmuştur.

Tablo 5.33. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği Alt Boyutlarının Kaynaştırma Öğrencisi Olup Olmama Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kaynaştırma Öğrencisi Olup Olmama	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
İş Doyumu	Kaynaştırma öğrencisi olmayan	150	120.74	2	3.16	.164
	Kaynaştırma öğrencisi 1 kişi olan	66	108.98			
	Kaynaştırma öğrencisi 2 kişi olan	14	90.07			
Motivasyon	Kaynaştırma öğrencisi olmayan	150	119.16	2	2.02	.364
	Kaynaştırma öğrencisi 1 kişi olan	66	111.52			
	Kaynaştırma öğrencisi 2 kişi olan	14	95.04			
Bağlılık	Kaynaştırma öğrencisi olmayan	150	117.33	2	0.72	.696
	Kaynaştırma öğrencisi 1 kişi olan	66	114.23			
	Kaynaştırma öğrencisi 2 kişi olan	14	101.89			
Kabullenme	Kaynaştırma öğrencisi olmayan	150	118.56	2	1.88	.389
	Kaynaştırma öğrencisi 1 kişi olan	66	113.14			
	Kaynaştırma öğrencisi 2 kişi olan	14	93.86			

Tablo 5.33’ de görüldüğü gibi, örgütsel sosyalleşme ölçeğinin iş doyumu, motivasyon, bağlılık ve kabullenme alt boyutlarında kaynaştırma öğrencisi olup olmama değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisi olup olmama değişkenine bağlı olarak örgütsel sosyalleşme ölçeği alt boyutları puanları arasında bir farklılığın olmadığı ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin kaynaştırma öğrencisi olup olmama değişkenine göre Kruskall Wallis testi sonuçları Tablo 5.34’ de sunulmuştur.

Tablo 5.34. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeylerinin Kaynaştırma Öğrencisi Olup Olmama Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Kaynaştırma Öğrencisi Olup Olmama	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Kaynaştırma öğrencisi olmayan	150	120.42	2	3.49	.174
Kaynaştırma öğrencisi 1 kişi olan	66	109.94			
Kaynaştırma öğrencisi 2 kişi olan	14	89.04			

Tablo 5.34’ de görüldüğü gibi, öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin kaynaştırma öğrencisi olup olmama değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisi olup olmama değişkenine bağlı olarak örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasında bir farklılığın olmadığı ifade edilebilir.

5.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini belirlemek için kullanılan ölçeğin alt boyutlarına ait aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar belirlenmiş ve aşağıdaki tablo 5.35’ de sunulmuştur.

Tablo 5.35. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	S.S
Duygusal Tükenme	230	21.86	6.93
Duyarsızlaşma	230	7.96	3.00
Kişisel Başarı	230	32.62	4.35
Toplam	230	62.46	8.25

Tablo 5.35’ de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin aritmetik ortalamasının 21.86, standart sapmasının 6.93; duyarsızlaşma düzeyinin aritmetik ortalamasının 7.96, standart sapmasının 3.00; kişisel başarı düzeyinin aritmetik ortalamasının 32.62, standart sapmasının 4.35 olduğu görülmektedir.

Bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı düzeyinin normal düzeyde olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, okul öncesi öğretmenlerinin genel olarak tükenmişlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puanlarının cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları 5.36’ da sunulmuştur.

Tablo 5.36. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Tükenme Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	20	144.45	2889.00	1521.00	.041
Kadın	210	112.74	23676.00		

Tablo 5.36’ da görüldüğü gibi, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin duygusal tükenme puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$). Bu bulguya göre, erkek öğretmenlerin duygusal tükenme puanlarının kadın öğretmenlerden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puanlarının cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları 5.37’ de sunulmuştur.

Tablo 5.37. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duyarsızlaşma Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	20	124.48	2489.50	1920.50	.522
Kadın	210	114.65	24075.50		

Tablo 5.37’ de görüldüğü gibi, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin duyarsızlaşma puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak duyarsızlaşma puanları arasında bir farklılığın olmadığı ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarı puanlarının cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 5.38’ de sunulmuştur.

Tablo 5.38. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kişisel Başarı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	20	108.18	2163.50	1953.50	.605
Kadın	210	116.20	24401.00		

Tablo 5.38’ de görüldüğü gibi, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin kişisel başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak kişisel başarı puanları arasında bir farklılığın olmadığı ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 5.39’ da sunulmuştur.

Tablo 5.39. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	20	136.35	2727.00	1683.00	.142
Kadın	210	113.51	23838.00		

Tablo 5.39’ da görüldüğü gibi, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak tükenmişlik düzeyleri arasında bir farklılığın olmadığı ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puanlarının yaş değişkenine göre Kruskall Wallis testi sonuçları Tablo 5.40’ da sunulmuştur.

Tablo 5.40. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Tükenme Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları

Yaş	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
24 yaş ve altı	32	122.14	3	3.63	.304
25-34 yaş	138	119.66			
35-44 yaş	52	104.60			
45 yaş ve üstü	8	88.00			

Tablo 5.40’ da görüldüğü gibi, yaş değişkenine göre öğretmenlerin duygusal tükenme puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenine bağlı olarak duygusal tükenme puanları arasında bir farklılığın olmadığı ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puanlarının yaş değişkenine göre Kruskall Wallis testi sonuçları Tablo 5.41’ de sunulmuştur.

Tablo 5.41. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duyarsızlaşma Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları

Yaş	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
24 yaş ve altı	32	133.28	3	7.13	.068
25-34 yaş	138	119.04			
35-44 yaş	52	97.12			
45 yaş ve üstü	8	102.75			

Tablo 5.41’ de görüldüğü gibi, yaş değişkenine göre öğretmenlerin duyarsızlaşma puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenine bağlı olarak duyarsızlaşma puanları arasında bir farklılığın olmadığı ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarı puanlarının yaş değişkenine göre Kruskall Wallis testi sonuçları Tablo 5.42’ de sunulmuştur.

Tablo 5.42. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kişisel Başarı Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları

Yaş	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
24 yaş ve altı (1)	32	89.72	3	10.05	.018	1<3
25-34 yaş (2)	138	113.20				
35-44 yaş (3)	52	133.41				
45 yaş ve üstü (4)	8	141.88				

Tablo 5.42’ de görüldüğü gibi, yaş değişkenine göre öğretmenlerin kişisel başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$). İstatistiksel olarak anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır.

Öğretmenlerin kişisel başarı puanlarında; 35-44 yaş aralığında olan öğretmenler ile 24 yaş ve altı aralığında olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık gözlenmiş, diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Kişisel başarı alt boyutunda aralarında anlamlı farklılık gözlenen grupların sıra ortalamasına bakıldığında, 35-44 yaş aralığında olan öğretmenlerin kişisel başarı puanlarının, 24 yaş ve altı aralığında olan öğretmenlerin kişisel başarı puanlarından anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerinin yaşları arttıkça kişisel başarı puanlarının da arttığı ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin yaş değişkenine göre Kruskall Wallis testi sonuçları Tablo 5.43’ de sunulmuştur.

Tablo 5.43. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları

Yaş	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
24 yaş ve altı	32	117.90	3	1.23	.745
25-34 yaş	138	118.26			
35-44 yaş	52	109.97			
45 yaş ve üstü	8	97.06			

Tablo 5.43’ de görüldüğü gibi, yaş değişkenine göre öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenine bağlı olarak tükenmişlik düzeyleri arasında bir farklılığın olmadığı ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puanlarının medeni durum değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 5.44’ de sunulmuştur.

Tablo 5.44. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Tükenme Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Medeni Durum	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evli	118	113.15	21273.00	3507.00	.257
Bekâr	42	126.00	5292.00		

İstatistik analizler yapılmadan önce, araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov Smirnov testi ile incelenmiştir. Tükenmişlik ölçeği duygusal tükenme alt boyutunun normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu nedenle duygusal tükenme alt boyutu verilerinin analizinde nonparametrik testler kullanılmıştır.

Tablo 5.44’ de görüldüğü gibi, medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin duygusal tükenme puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerinin medeni durum değişkenine bağlı olarak duygusal tükenme puanları arasında bir farklılığın olmadığı ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puanlarının medeni durum değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 5.45’ de sunulmuştur.

Tablo 5.45. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duyarsızlaşma Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Medeni Durum	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evli	188	113.53	21344.50	3578.50	.337
Bekâr	42	124.30	5220.50		

İstatistik analizler yapılmadan önce, araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov Smirnov testi ile incelenmiştir. Tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma alt boyutunun normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu nedenle duyarsızlaşma alt boyutu verilerinin analizinde nonparametrik testler kullanılmıştır.

Tablo 5.45’ de görüldüğü gibi, medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin duyarsızlaşma puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerinin medeni durum değişkenine bağlı olarak duyarsızlaşma puanları arasında bir farklılığın olmadığı ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarı puanlarının medeni durum değişkenine göre bağımsız grup t-testi sonuçları Tablo 5.46’ da sunulmuştur.

Tablo 5.46. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kişisel Başarı Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Medeni Durum	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Evli	188	32.70	4.41	228	.559	.577
Bekâr	42	32.28	4.12			

Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarı puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce Levene’s

testi ile dağılımların varyanslarının homojenliği test edilmiş, varyansların homojen olduğu görülmüştür ($F=.435$; $p>.05$).

Tablo 5.46’ da görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarı puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucuna göre, evli veya bekâr öğretmenlerin kişisel başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t(228)=.559$; $p>.05$). Bu sonuç, okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarı puanlarının medeni durum değişkenine bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin medeni durum değişkenine göre bağımsız grup t-testi sonuçları Tablo 5.47’ de sunulmuştur.

Tablo 5.47. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Medeni Durum	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Evli	188	62.17	7.97	228	-1.148	.252
Bekâr	42	63.78	9.39			

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce Levene’s testi ile dağılımların varyanslarının homojenliği test edilmiş, varyansların homojen olduğu görülmüştür ($F=2.479$; $p>.05$).

Tablo 5.47’ de görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucuna göre, evli veya bekâr öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t(228)=-1.148$; $p>.05$). Bu sonuç, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin medeni durum değişkenine bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puanlarının görev süresi değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 5.48’ de sunulmuştur.

Tablo 5.48. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Tükenme Puanlarının Görev Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Görev Süresi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
0-5 yıl	72	112.90	3	2.01	.569
6-11 yıl	111	118.47			
12-17 yıl	28	122.52			
18 yıl ve üstü	19	97.63			

Tablo 5.48’ de görüldüğü gibi, görev süresi değişkenine göre öğretmenlerin duygusal tükenme puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerinin görev süresi değişkenine bağlı olarak duygusal tükenme puanları arasında bir farklılığın olmadığı ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puanlarının görev süresi değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 5.49’ da sunulmuştur.

Tablo 5.49. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duyarsızlaşma Puanlarının Görev Süresi Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları

Görev Süresi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
0-5 yıl	72	123.43	3	2.32	.508
6-11 yıl	111	113.92			
12-17 yıl	28	112.29			
18 yıl ve üstü	19	99.42			

Tablo 5.49’ da görüldüğü gibi, görev süresi değişkenine göre öğretmenlerin duyarsızlaşma puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerinin görev süresi değişkenine bağlı olarak duyarsızlaşma puanları arasında bir farklılığın olmadığı ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarı puanlarının görev süresi değişkenine göre Kruskall Wallis testi sonuçları Tablo 5.50’ de sunulmuştur.

Tablo 5.50. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kişisel Başarı Puanlarının Görev Süresi Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları

Görev Süresi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
0-5 yıl (1)	72	103.33	3	10.80	.013	1<3
6-11 yıl (2)	111	111.86				1<4
12-17 yıl (3)	28	140.07				2<3
18 yıl ve üstü (4)	19	146.71				2<4

Tablo 5.50’ de görüldüğü gibi, görev süresi değişkenine göre öğretmenlerin kişisel başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$). İstatistiksel olarak anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır.

Öğretmenlerin kişisel başarı puanlarında; 12-17 yıl aralığında çalışmış olan öğretmenler ile 0-5 yıl ve 6-11 yıl aralığında çalışmış olan öğretmenler arasında; 18 yıl ve üstünde çalışmış olan öğretmenler ile 0-5 yıl ve 6-11 yıl aralığında çalışmış olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık gözlenmiş, diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Kişisel başarı alt boyutunda aralarında anlamlı farklılık gözlenen grupların sıra ortalamasına bakıldığında, 18 yıl ve üstü ile 12-17 yıl aralığında çalışmış olan öğretmenlerin kişisel başarı puanlarının, 0-5 yıl ve 6-11 yıl aralığında çalışmış olan öğretmenlerin kişisel başarı puanlarından anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerinin görev süresi arttıkça kişisel başarı puanlarının da arttığı ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin görev süresi değişkenine göre Kruskall Wallis testi sonuçları Tablo 5.51’ de sunulmuştur.

Tablo 5.51. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Görev Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Görev Süresi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
0-5 yıl	72	110.78	3	3.24	.356
6-11 yıl	111	114.42			
12-17 yıl	28	136.09			
18 yıl ve üstü	19	109.32			

Tablo 5.51’ de görüldüğü gibi, görev süresi değişkenine göre öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerinin görev süresi değişkenine bağlı olarak tükenmişlik düzeyleri arasında bir farklılığın olmadığı ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puanlarının mesleği isteyip istememe değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 5.52’ de sunulmuştur.

Tablo 5.52. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Tükenme Puanlarının Mesleği İsteyip İstememe Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Mesleği İsteyip İstememe	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	191	102.53	19584.00	1248.00	.000
Hayır	39	179.00	6981.00		

İstatistik analizler yapılmadan önce, araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov Smirnov testi ile incelenmiştir. Tükenmişlik ölçeği duygusal tükenme alt boyutunun normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu nedenle duygusal tükenme alt boyutu verilerinin analizinde nonparametrik testler kullanılmıştır.

Tablo 5.52’ de görüldüğü gibi, mesleği isteyip istememe değişkenine göre öğretmenlerin duygusal tükenme puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$). Bu bulguya göre, mesleğini istemeyerek seçen öğretmenlerin duygusal tükenme puanlarının, mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin duygusal tükenme puanlarından anlamlı biçimde daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puanlarının mesleği isteyip istememe değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 5.53’ de sunulmuştur.

Tablo 5.53. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duyarsızlaşma Puanlarının Mesleği İsteyip İstememe Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Mesleği İsteyip İstememe	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	191	108.21	20668.50	2332.50	.000
Hayır	39	151.19	5896.50		

İstatistik analizler yapılmadan önce, araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov Smirnov testi ile incelenmiştir. Tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma alt boyutunun normal dağılım

göstermediği görülmüştür. Bu nedenle duyarsızlaşma alt boyutu verilerinin analizinde nonparametrik testler kullanılmıştır.

Tablo 5.53’ de görüldüğü gibi, mesleği isteyip istememe değişkenine göre öğretmenlerin duyarsızlaşma puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$). Bu bulguya göre, mesleğini istemeyerek seçen öğretmenlerin duyarsızlaşma puanlarının, mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin duyarsızlaşma puanlarından anlamlı biçimde daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarı puanlarının mesleği isteyip istememe değişkenine göre bağımsız grup t-testi sonuçları Tablo 5.54’ de sunulmuştur.

Tablo 5.54. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kişisel Başarı Puanlarının Mesleği İsteyip İstememe Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Mesleği İsteyip İstememe	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Evet	191	33.23	4.23	228	4.926	.000
Hayır	39	29.64	3.70			

Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarı puanlarının mesleği isteyip istememe değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce Levene’s testi ile dağılımların varyanslarının homojenliği test edilmiş, varyansların homojen olduğu görülmüştür ($F=.081$; $p>.05$).

Tablo 5.54’ de görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarı puanlarının mesleği isteyip istememe değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucuna göre, öğretmenlerin mesleği isteyip istememe değişkenine göre kişisel başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t(228)=4.926$; $p<.05$). Bu bulguya göre, mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin kişisel başarı puanlarının, mesleğini istemeyerek seçen öğretmenlerin kişisel başarı puanlarından anlamlı biçimde daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin mesleği isteyip istememe değişkenine göre bağımsız grup t-testi sonuçları Tablo 5.55’ de sunulmuştur.

Tablo 5.55. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Mesleği İsteyip İstememe Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Mesleği İsteyip İstememe	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Evet	191	61.35	7.81	228	-4.716	.000
Hayır	39	67.89	8.25			

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin mesleği isteyip istememe değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce Levene’s testi ile dağılımların varyanslarının homojenliği test edilmiş, varyansların homojen olduğu görülmüştür ($F=.113$; $p>.05$).

Tablo 5.55’ de görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin mesleği isteyip istememe değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucuna göre, öğretmenlerin mesleği isteyip istememe değişkenine göre tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t(228)=-4.716$; $p<.05$). Bu bulguya göre,

mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin, mesleğini istemeyerek seçen öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinden anlamlı biçimde daha düşük olduğu ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puanlarının çalışılan okul türü değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 5.56’ da sunulmuştur.

Tablo 5.56. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Tükenme Puanlarının Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Çalışılan Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Devlet Okulu-Anasınıfı	122	122.57	14954.00	5725.00	.086
Anaokulu	108	107.51	11611.00		

İstatistik analizler yapılmadan önce, araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov Smirnov testi ile incelenmiştir. Tükenmişlik ölçeği duygusal tükenme alt boyutunun normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu nedenle duygusal tükenme alt boyutu verilerinin analizinde nonparametrik testler kullanılmıştır.

Tablo 5.56’ da görüldüğü gibi, çalışılan okul türü değişkenine göre öğretmenlerin duygusal tükenme puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerinin çalışılan okul türü değişkenine bağlı olarak duygusal tükenme puanları arasında bir farklılığın olmadığı ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puanlarının çalışılan okul türü değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 5.57’ de sunulmuştur.

Tablo 5.57. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duyarsızlaşma Puanlarının Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Çalışılan Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Devlet Okulu-Anasınıfı	122	118.37	14441.00	6238.00	.481
Anaokulu	108	112.26	12124.00		

İstatistik analizler yapılmadan önce, araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov Smirnov testi ile incelenmiştir. Tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma alt boyutunun normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu nedenle duyarsızlaşma alt boyutu verilerinin analizinde nonparametrik testler kullanılmıştır.

Tablo 5.57’ de görüldüğü gibi, çalışılan okul türü değişkenine göre öğretmenlerin duyarsızlaşma puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerinin çalışılan okul türü değişkenine bağlı olarak duyarsızlaşma puanları arasında bir farklılığın olmadığı ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarı puanlarının çalışılan okul türü değişkenine göre bağımsız grup t-testi sonuçları Tablo 5.58’ de sunulmuştur.

Tablo 5.58. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kişisel Başarı Puanlarının Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Çalışılan Okul Türü	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Devlet Okulu-Anasınıfı	122	32.35	3.75	228	-1.012	.321
Anaokulu	108	32.93	4.94			

Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarı puanlarının çalışılan okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce Levene's testi ile dağılımların varyanslarının homojenliği test edilmiş, varyansların homojen olmadığı görülmüştür ($F=4.415$; $p<.05$).

Tablo 5.58' de görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarı puanlarının çalışılan okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucuna göre, anasınıfında veya anaokulunda çalışan öğretmenlerin kişisel başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t(228)=-1.012$; $p>.05$). Bu sonuç, okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarı puanlarının çalışılan okul türü değişkenine bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin çalışılan okul türü değişkenine göre bağımsız grup t-testi sonuçları Tablo 5.59' da sunulmuştur.

Tablo 5.59. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Çalışılan Okul Türü	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Devlet Okulu-Anasınıfı	122	63.13	8.55	228	1.303	.194
Anaokulu	108	61.71	7.86			

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin çalışılan okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce Levene's testi ile dağılımların varyanslarının homojenliği test edilmiş, varyansların homojen olduğu görülmüştür ($F=1.812$; $p>.05$).

Tablo 5.59' da görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin çalışılan okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucuna göre, anasınıfında veya anaokulunda çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t(228)=1.303$; $p>.05$). Bu sonuç, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin çalışılan okul türü değişkenine bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puanlarının kaynaştırma öğrencisi olup olmama değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 5.60' da sunulmuştur.

Tablo 5.60. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Tükenme Puanlarının Kaynaştırma Öğrencisi Olup Olmama Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Kaynaştırma Öğrencisi Olup Olmama	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
Kaynaştırma öğrencisi olmayan (1)	150	107.94	2	7.41	.025	1<2
Kaynaştırma öğrencisi 1 kişi olan (2)	66	134.31				
Kaynaştırma öğrencisi 2 kişi olan (3)	14	107.82				

Tablo 5.60' da görüldüğü gibi, kaynaştırma öğrencisi olup olmama değişkenine göre öğretmenlerin duygusal tükenme puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$). İstatistiksel olarak anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır.

Öğretmenlerin duygusal tükenme puanlarında; Kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenler ile kaynaştırma öğrencisi bir kişi olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık gözlenmiş, diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Duygusal tükenme alt boyutunda aralarında anlamlı farklılık gözlenen grupların sıra ortalamasına bakıldığında, kaynaştırma öğrencisi bir kişi olan öğretmenlerin duygusal tükenme puanlarının, kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin duygusal tükenme puanlarından anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, kaynaştırma öğrencisi bir kişi olan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisi olmayan ve kaynaştırma öğrencisi iki kişi olan öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenme yaşadıkları ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puanlarının kaynaştırma öğrencisi olup olmama değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 5.61' de sunulmuştur.

Tablo 5.61. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duyarsızlaşma Puanlarının Kaynaştırma Öğrencisi Olup Olmama Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Kaynaştırma Öğrencisi Olup Olmama	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
Kaynaştırma öğrencisi olmayan (1)	150	107.65	2	6.24	.044	1<2
Kaynaştırma öğrencisi 1 kişi olan (2)	66	129.24				1<3
Kaynaştırma öğrencisi 2 kişi olan (3)	14	134.79				

Tablo 5.61' de görüldüğü gibi, kaynaştırma öğrencisi olup olmama değişkenine göre öğretmenlerin duyarsızlaşma puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$). İstatistiksel olarak anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır.

Öğretmenlerin duyarsızlaşma puanlarında; Kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenler ile kaynaştırma öğrencisi bir ve iki kişi olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık gözlenmiş, diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Duyarsızlaşma alt boyutunda aralarında anlamlı farklılık gözlenen grupların sıra

ortalamasına bakıldığında, kaynaştırma öğrencisi bir ve iki kişi olan öğretmenlerin duyarsızlaşma puanlarının, kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin duyarsızlaşma puanlarından anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisi sayısı arttıkça, duyarsızlaşma puanlarının da arttığı ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarı puanlarının kaynaştırma öğrencisi olup olmama değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 5.62’ de sunulmuştur.

Tablo 5.62. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kişisel Başarı Puanlarının Kaynaştırma Öğrencisi Olup Olmama Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Kaynaştırma Öğrencisi Olup Olmama	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Kaynaştırma öğrencisi olmayan	150	119.95	2	2.30	.316
Kaynaştırma öğrencisi 1 kişi olan	66	105.10			
Kaynaştırma öğrencisi 2 kişi olan	14	116.89			

Tablo 5.62’ de görüldüğü gibi, kaynaştırma öğrencisi olup olmama değişkenine göre öğretmenlerin kişisel başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisi olup olmama değişkenine bağlı olarak kişisel başarı puanları arasında bir farklılığın olmadığı ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin kaynaştırma öğrencisi olup olmama değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 5.63’ de sunulmuştur.

Tablo 5.63. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Kaynaştırma Öğrencisi Olup Olmama Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Kaynaştırma Öğrencisi Olup Olmama	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Kaynaştırma öğrencisi olmayan	150	109.14	2	4.99	.082
Kaynaştırma öğrencisi 1 kişi olan	66	130.92			
Kaynaştırma öğrencisi 2 kişi olan	14	110.96			

Tablo 5.63’ de görüldüğü gibi, kaynaştırma öğrencisi olup olmama değişkenine göre öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisi olup olmama değişkenine bağlı olarak tükenmişlik düzeyleri arasında bir farklılığın olmadığı ifade edilebilir.

6. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında düşük düzeyde ve ters yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulguya göre, örgütsel sosyalleşme düzeyleri yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu ifade edilebilir. Bu durum, okulunda başarılı bir sosyalleşme süreci yaşayan okul öncesi öğretmenlerinin işine isteyerek ve mutlu bir şekilde gitmesinden kaynaklanabilir. Güneş' in (2014) araştırma bulguları bu bulguyu destekler niteliktedir. Güneş' in yaptığı araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin tükenmişlik ve örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasında ters orantılı bir ilişki gözlenmiştir. Bu sonuca göre örgütsel sosyalleşme düzeyi yükseldikçe, tükenmişlik düzeyi azalmaktadır.

Örgütsel sosyalleşme ölçeği alt boyutları ile tükenmişlik düzeyi arasında yapılan istatistiksel işlemler sonucunda elde edilen bulgulara göre, bağlılık alt boyutu ile tükenmişlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmüştür. Motivasyon ve kabullenme alt boyutları ile tükenmişlik düzeyi arasında düşük düzeyde ve ters yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre motivasyon ve kabullenme düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin, tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu ifade edilebilir. İş doyumunu ile tükenmişlik düzeyi arasında ise orta düzeyde ve ters yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Teltik' in (2009) araştırma bulguları bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu bulguya göre, iş doyumunu düzeyleri yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu belirtilebilir. Bu durumun, okul öncesi öğretmenlerinin mesleğini yaparken yeterli iş doyumunu sağlayan öğretmenlerin mutlu olmalarından ve dolayısıyla tükenmişlik düzeylerinin düşük olmasından kaynaklandığı ifade edilebilir. Sonuç olarak mesleğini severek yapan, yaptığı işten doyum sağlayan, işinde motivasyonunu koruyan ve işini kabullenen öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin düşük olacağı belirtilebilir.

Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda elde edilen bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Örgütsel sosyalleşme alt boyutlarında ise; okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu ve kabullenme düzeylerinin orta düzeyde; motivasyon ve bağlılık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kurumlarda orta düzeyde sosyalleşme yaşadıkları görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin sosyalleşme düzeylerinin yüksek olmaması, okul öncesi öğretmenlerine çalıştıkları kurumlarda teneffüs hakkı tanınmamasından kaynaklanabilir. Millî eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliğinde “Okul öncesi eğitim kurumlarında günde ellişer dakikalık aralıksız 6 etkinlik saati süre ile eğitim yapılır” ibaresi bulunmaktadır (MEB, 2014). Yönetmelikte bulunan bu maddeyle okul öncesi öğretmenlerinin teneffüse çıkma imkânının olmadığı ve meslektaşlarıyla kurumlarında bir araya gelemediği anlaşılmaktadır. Bu sebepten dolayı, okul öncesi öğretmenleri kurumlarında sınıflarından çıkabilecek zamanı bulamamakta, aynı zamanda günlük ihtiyaçlarını karşılamakta da sıkıntı çekmektedir. Okul öncesi öğretmenleri okulda teneffüse çıkamadıklarından diğer öğretmenlerle iletişime geçememekte, dolayısıyla sosyalleşme düzeyleri yeterli düzeyde olmamaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan istatistiksel işlemler sonucunda elde edilen bulgulara göre, iş doyumunu alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olduğu, motivasyon, bağlılık ve kabullenme alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu sonuca göre kadın okul öncesi öğretmenlerinin iş

doyumunu düzeylerinin, erkek okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu düzeylerinden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, kadın okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe daha ılımlı bakmalarından ve bir anne olarak çocuklara karşı daha şefkatli olmalarından kaynaklanabilir. Örgütsel sosyalleşme ölçeğinden alınan toplam puanlar dikkate alındığında, kadın öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, anaokullarında çalışan öğretmenler arasında kadın öğretmenlerin yoğunlukta olmasından ve erkeklerin kendilerini o ortamdan uzaklaştırmasından kaynaklanabilir. Aynı zamanda anaokulu, ilkokul ve ortaokullarda çalışan okul öncesi öğretmenleri arasında kadınlar yoğunluktadır ve erkek öğretmenlerin sosyalleşme düzeylerinin kadın öğretmenlerin sosyalleşme düzeylerinden düşük olmasının, erkek öğretmenlerin bu meslekte daha az yer almasından kaynaklandığı ifade edilebilir. Demirer (2014) yaptığı çalışmada bu bulguya benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bu sonuca göre sosyalleşmenin tüm alt boyutlarında ve sosyalleşme ölçeği toplam puanında kadın öğretmenlerin sosyalleşme düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmüştür. Bu bulgunun aksine Elci (2008) erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre iş doyumunu ve kabullenme boyutlarında örgütsel sosyalleşme düzeylerinin anlamlı biçimde daha yüksek olduğu sonucunu bulmuştur. Vural (2015), Çalışkan (2009), Mutlu (2008), Çapar (2007) ve Kartal'ın (2005) yaptıkları çalışmalarda ise öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Araştırmanın bulgularına göre, okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ölçeği motivasyon ve kabullenme alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğu, iş doyumunu ve bağlılık alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerinin yaşları arttıkça motivasyon ve kabullenme düzeylerinin arttığı ifade edilebilir. Bu durum, yeni atanan okul öncesi öğretmenlerinin mesleğine henüz alışamamalarından ve meslek konusunda bir arayış içerisinde olmalarından kaynaklanabilir. Göreve yeni başlayan bir okul öncesi öğretmeni kendini geliştirmek isterken farklı alanlara yönelebilir ve bu yüzden de mesleğini yerine getirirken motivasyonunu yitirebilir. Farklı meslek arayışı içinde olan okul öncesi öğretmenleri ilk zamanlarda bu mesleği kabullenemeyebilir. Ancak yaş arttıkça ve zaman geçtikçe mesleklerine daha çok alışıp, mesleklerini kabullenebilir. Mesleğini kabullenen bir öğretmenin ise motivasyon düzeyi doğrusal olarak artacaktır. Okul öncesi öğretmenlerinin yaşları arttıkça motivasyon ve kabullenme düzeylerinin artması bu sebeplere bağlanabilir. Örgütsel sosyalleşme ölçeği toplam puanlarına bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerinin yaşları arttıkça sosyalleşme düzeylerinin de arttığı görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin yaşları arttıkça çevresindeki insan sayısının artmasından ve daha çok insanla iletişim kurmasından kaynaklanabilir. Karadağ (2011), Çalışkan (2009) ve Çapar'ın (2007) yapmış oldukları çalışmalar bu bulguyu destekler niteliktedir. Çapar'ın yaptığı çalışmada, 46 ve daha üzeri yaş aralığında olan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin, iş doyumunu, motivasyon, bağlılık ve kabullenme boyutlarında diğer yaş aralığında olan öğretmenlerden daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda elde edilen bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ölçeği iş doyumunu, motivasyon, bağlılık ve kabullenme alt boyutlarında aldıkları puanların medeni durum değişkenine göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, okul öncesi öğretmenlerinin evli veya bekâr olmasının sosyalleşme düzeylerinde bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir. Örgütsel sosyalleşme ölçeğinden alınan toplam puanlara bakıldığında da, okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin medeni durum değişkenine göre

farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu durumun evli veya bekâr olan okul öncesi öğretmenlerinin aynı ortamda ve aynı çalışma şartlarında mesleklerini yerine getirmelerinden kaynaklandığı ileri sürülebilir. Bu bulguyu Çapar (2007), Çalışkan (2009) ve Demirkart' ın (2015) yaptıkları çalışmalar destekler niteliktedir. Bu çalışmalarda da öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgunun aksine Demirel' in (2014) yaptığı çalışmada öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre sosyalleşme düzeylerinin evli öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin görev süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan istatistiksel işlemler sonucunda elde edilen bulgulara göre, iş doyumu, motivasyon ve kabullenme alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğu, bağlılık alt boyutunda ise anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. İş doyumu alt boyutunda hangi gruplar arasında anlamlı farklılıkların olduğuna bakıldığında, 0-5 yıl aralığında iş doyumu fazlayken 6-11 yıl arasında iş doyumunun düştüğü tespit edilmiştir. Görev süresi 11 yılı geçen öğretmenlerin ise iş doyumunun zamanla arttığı görülmüştür. Bu aralıkta düşen iş doyumu düzeyinin sebebi, mesleğine yeni başlamış öğretmenin geçici bir yorgunluk yaşaması olabilir. Görev süresi 18 yıl ve üstü olan öğretmenlerde iş doyumu, motivasyon ve kabullenme düzeylerinin en fazla olduğu görülmüştür. Bu durum, okul öncesi öğretmenlerinin görev süreleri arttıkça, mesleklerini daha çok özümsemelerinden ve mesleklerine alışmalarından kaynaklanabilir. Genel olarak okul öncesi öğretmenlerinin görev süreleri arttıkça motivasyon ve kabullenme düzeylerinin de arttığı ifade edilebilir.

Örgütsel sosyalleşme ölçeğinden alınan toplam puana bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerinin görev süreleri arttıkça örgütsel sosyalleşme düzeylerinin de arttığı görülmektedir. Bu durum, okul öncesi öğretmenlerinin görev süreleri arttıkça daha fazla kurum değiştirmelerinden ve daha fazla insanla karşılaşmalarından kaynaklanabilir. Çalışkan' ın (2009) özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşmelerinin; (iş doyumu, motivasyon, bağlılık ve kabullenmeleri), yöneticilerinin algıladıkları liderlik tarzlarına ve bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelediği araştırmasında, benzer bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulguya göre, mesleki deneyimler geliştikçe ve yeni yaşantılar kazanıldıkça öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme özellikleri de olumlu yönde değişmektedir. Demirel (2014), Erdoğan (2012), Karadağ (2011) ve Özkan (2005) da yaptığı çalışmalarda görev süresi arttıkça öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda elde edilen bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ölçeği alt boyutlarının tamamından aldıkları puanların, mesleği isteyip istememe değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenliği mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin iş doyumu, motivasyon, bağlılık ve kabullenme düzeylerinin, bu mesleği istemeyerek seçen öğretmenlerden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Bu durumun mesleğini isteyerek seçen okul öncesi öğretmenlerinin, mesleğin her yönünü tanımlarından ve mesleğiyle ilgili olumlu-olumsuz her durumu bildiklerinden, göreve başladıklarında hayal kırıklığına uğramamalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Örgütsel sosyalleşme ölçeğinden alınan toplam puana bakıldığında, mesleğini isteyerek seçen okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin görevlerini mutlu ve istekli bir şekilde yerine getirmelerinden, farklı meslek arayışı içinde olmamalarından, mesleklerini kabullendiklerinden, yeterli iş doyumu ve

motivasyon sağladıklarından, aynı zamanda da mesleklerine bağlı olduklarından kaynaklandığı ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlara bakıldığında, çalışılan okul türü değişkenine göre iş doyumu ve bağlılık alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğu, motivasyon ve kabullenme alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu bulguya göre, anaokulunda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu ve bağlılık düzeylerinin, anasınıfında çalışan öğretmenlerin iş doyumu ve bağlılık düzeylerinden anlamlı biçimde yüksek olduğu ifade edilebilir. Bu durumun anaokulunda çalışan öğretmenlerle, yöneticilerin birebir ilgilenmelerinden ve okulda yalnız okul öncesi eğitim verildiğinden kaynaklandığı belirtilebilir. Aynı zamanda bu durum, ilkokul ve ortaokula bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerle yöneticilerin yeterince ilgilenmemesinden, bu okullarda anasınıflarının ikinci planda olmasından ve merkezi sınavlara girecek olan sınıflara özen gösterilmesinden kaynaklanabilir. Örgütsel sosyalleşme ölçeğinden alınan toplam puana bakıldığında, anaokulunda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin anasınıfında çalışan öğretmenlerden yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun anaokullarındaki öğretmenlerin kendi alanlarıyla ilgili birlikte etkinlik yapmalarından ve bu etkinliklerde sık sık bir araya gelmelerinden kaynaklandığı ifade edilebilir. Bunun yanı sıra, ilkokul ve ortaokula bağlı anasınıflarında okul yöneticilerinin, anasınıflarına karşı ilgisiz olması, okul öncesi öğretmenlerinin okulda yaşananlardan habersiz olmaları ve öğretmenlerin bulunduğu ortamlardan uzak olmaları gibi nedenlerle okul öncesi öğretmenlerinin ilkokul ve ortaokullarda yeterli düzeyde sosyalleşme yaşantısı olmamaktadır.

Araştırmanın bulgularına göre, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisi olup olmama değişkenine göre örgütsel sosyalleşme ölçeği iş doyumu, motivasyon, bağlılık, kabullenme alt boyutlarından aldıkları puanlar ve örgütsel sosyalleşme ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerinin sosyalleşme düzeylerinde kaynaştırma öğrencisinin olup olmaması değişiklik göstermemektedir. Bu durum, kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenler ile olmayan öğretmenlerin aynı ortamda ve aynı koşullar altında çalışmalarından kaynaklanabilir.

Yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeği alt boyutları olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı düzeylerinin normal düzeyde olduğu görülmektedir. Tükenmişlik ölçeği toplam puanlarına bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerinin genel olarak tükenmişlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu ifade edilebilir. Teltik' in (2009) yaptığı araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin, tükenmişlik alt boyutları bakımından duygusal tükenme ve duyarsızlaşma orta, kişisel başarı boyutunda yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Toplu' nun (2012) yaptığı araştırmada ise, öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında “düşük” düzeyde tükenmişlik yaşadıkları bulunmuştur. Umay (2015) yürüttüğü çalışmasında, psikolojik danışman ve rehberlik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine bakıldığında tükenmişlik alt boyutu olan duyarsızlaşma ve duygusal tükenme düzeylerinin orta düzeyde olduğu, kişisel başarı duygusunda azalma tükenmişlik oranının ise düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin toplam tükenmişlik düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çolakoğlu' nun (2014) müzik öğretmenleri üzerine yaptığı araştırmada, müzik öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin en fazla olduğu, bunu duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puanlarının izlediği, kişisel başarısızlık ve duyarsızlaşma açısından tükenmişlik düzeylerinin çok ciddi seviyelerde

olmadığı görülmüştür. Koralay' ın (2014) yürüttüğü çalışmada ise, ilköğretimde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri; ölçeğin duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutları ile ölçek genelinde “az”; buna karşın duyarsızlaşma boyutunda “çok az” düzeyde olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın bulgularına göre, okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmazken, duygusal tükenme alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre, erkek öğretmenlerin duygusal tükenme düzeylerinin kadın öğretmenlerden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Bu durum, kadınların bu mesleğe daha yakınlık duyması, bir anne ve anne adayı olarak çocuklara karşı daha şefkatli olmalarından ve erkek öğretmenlerin genelde bu mesleğe yatkın olmamalarından kaynaklanabilir. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeği toplam puanlarına bakıldığında, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Toplu (2012), Ertürk (2012), Koralay (2014) ve Çolakoğlu' nun (2014) yaptığı çalışmaların bulguları bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu bulgulara göre tükenmişlik ölçeği tüm alt boyutları ve toplam ölçek cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlara bakıldığında, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, kişisel başarı alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulguya göre, 35-44 yaş aralığında olan öğretmenlerin kişisel başarı düzeylerinin, 24 yaş ve altında olan öğretmenlerin kişisel başarı düzeylerinden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu anlamda, okul öncesi öğretmenlerinin yaşları arttıkça kişisel başarı puanlarının da arttığı ifade edilebilir. Bu durumun sebebi, öğretmenlerin yaşları arttıkça kendi alanlarında daha deneyimli olmalarına ve zamanla meslekleriyle ilgili daha çok bilgiye ulaşmalarına bağlanabilir. Böylelikle yaşları arttıkça öğretmenlerin bilgi düzeyi artmakta, meslekleriyle ilgili daha çok deneyim kazanmakta ve kişisel başarısı yükselmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeği toplam puanlarına bakıldığında ise, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenine bağlı olarak tükenmişlik düzeyleri arasında bir farklılığın olmadığı belirtilebilir. Bu bulguyu Toplu' nun (2012) yaptığı araştırma destekler niteliktedir. Bu bulguya göre 42 yaş ve üzeri öğretmenlerin kişisel başarı puanlarının, 32-36 yaş aralığında olan öğretmenlerin kişisel başarı puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeylerinin yaşa göre anlamlı farklılık oluşturmadığı bulgusu ise, Akkurt (2008), Gürbüz (2008), Teltik (2009), Özmen (2010), Harmanda (2011) ve Koyutürk' ün (2014) yaptıkları araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı alt boyutlarında ve tükenmişlik ölçeği toplam puanlarında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerinin evli veya bekâr olmaları duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı ve tükenmişlik düzeylerinde farklılık oluşturmamaktadır. Bu durum, evli veya bekâr olan okul öncesi öğretmenlerinin aynı ortamda ve aynı şartlar altında mesleklerini yerine getirmelerinden kaynaklanabilir. Bu bulgunun aksine, Toplu' nun (2012) yaptığı çalışmada bekâr öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin evli ve boşanmış öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeylerinden, evli öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin ise boşanmış

öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeylerinden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Harmanda' nın (2011) yaptığı araştırmada, evli olan okul öncesi öğretmenlerinin, bekâr öğretmenlere göre kişisel başarı alt boyutundan daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu, dolayısıyla da evli öğretmenlerin kişisel başarı yönünden tükenmişlik düzeylerinin bekâr öğretmenlerden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmüştür. Çolakoğlu' nun (2014) yaptığı çalışmada ise, müzik öğretmenlerinin medeni durumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında bir etkileşim olduğu ve boşanmış öğretmenlerde tükenmişliğin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmanın bulgularına göre, okul öncesi öğretmenlerinin görev süresi değişkenine göre tükenmişlik ölçeği duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Koyutürk' ün (2014) yaptığı çalışma bu bulguyu destekler niteliktedir. Kişisel başarı alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulguya göre, görev süresi fazla olan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarı düzeyleri, görev süresi daha az olan öğretmenlerin kişisel başarı düzeylerinden yüksek olduğu ifade edilebilir. Bu durum, okul öncesi öğretmenlerinin görev süreleri arttıkça, karşılaştıkları olaylara, edindikleri bilgilere ve meslekleriyle ilgili daha fazla bilgi sahibi olmalarına bağlanabilir. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeği toplam puanlarına bakıldığında ise, görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerinin görev süresi değişkenine bağlı olarak tükenmişlik düzeyleri arasında bir farklılığın olmadığı ifade edilebilir. Bu bulguyu destekler nitelikte olan Umay' ın (2015) yaptığı çalışmada da, görev süresi değişkenine göre öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğini isteyerek seçip seçmeme değişkenine göre, tükenmişlik ölçeği alt boyutları puanlarında ve tükenmişlik ölçeği toplam puanlarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre, mesleğini isteyerek seçen okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve tükenmişlik düzeylerinin mesleğini istemeyerek seçen öğretmenlere göre anlamlı biçimde daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda, mesleğini isteyerek seçen okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarı puanları, mesleğini istemeyerek seçen okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarı puanlarından anlamlı biçimde daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Bu durumların sebebi, mesleğini isteyerek seçen okul öncesi öğretmenlerinin, mesleğinin olumlu-olumsuz tüm yanlarını dikkate almaları, meslekleriyle ilgili bilgiye sahip olmaları ve bu mesleğe başladıklarında hayal kırıklığına uğramamalarına bağlanabilir.

Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı ve tükenmişlik düzeyleri arasında çalışılan okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin çalışılan okul türü değişkenine bağlı olarak değişmediği ifade edilebilir. Anasınıflarında ve anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri arasında farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Koyutürk' ün (2014) yaptığı araştırma duygusal tükenme alt boyutu bulgularını desteklemektedir. Koyutürk' ün yaptığı araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okul türü ile duygusal tükenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgunun aksine duyarsızlaşma boyutunda ise, öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile duyarsızlaşma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusu elde edilmiştir. Buna göre anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma

düzeyleri, anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerine göre daha yüksektir. Bu durumun anaokullarında tam gün görev yapan öğretmenlerin, anasınıfında görev yapan öğretmenlere göre iş yükünün ve çalışma saatlerinin fazla olması, öğrenci velileriyle daha sık iletişimde bulunmaları, öğrenci velilerinin beklentilerinin yüksek olması gibi nedenlerden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeği kişisel başarı alt boyutunda ve tükenmişlik ölçeği toplam puanları arasında kaynaştırma öğrencisi olup olmama değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Tükenmişlik ölçeği duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında ise okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisi olup olmama değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulguya göre, kaynaştırma öğrencisi 1 kişi olan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinin, kaynaştırma öğrencisi olmayan ve iki kişi olan öğretmenlere göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Kaynaştırma öğrencisi olan sınıfta okul öncesi öğretmenin bu özel öğrenciyle daha çok ilgilenmesi gerektiğinden, diğer öğrenciler çoğu zaman kendi başlarına kalmakta ve sınıf yönetimi zorlaşmaktadır. Kaynaştırma öğrencisi iki kişi olan sınıfların mevcudu en fazla 10 kişi olabileceğinden, okul öncesi öğretmenlerinin sınıfın düzeni koruması ve sınıf yönetimi, kaynaştırma öğrencisi bir kişi olan öğretmenlere göre daha kolay olmaktadır. Zira sınıfında bir kaynaştırma öğrencisi olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf mevcudu en fazla 20 kişi olabilir. Sınıf kalabalık ve kaynaştırma öğrencisi olan okul öncesi öğretmenleri sınıf yönetiminde ve çocukları disipline etmekte daha çok zorlanmaktadır. Bu bulgunun aksine Koyutürk' ün (2014) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumu ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre, kaynaştırma uygulamalarına katılan özel gereksinimli öğrencilerin, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeyleri üzerine olumsuz etkilerinin olmadığı ifade edilebilir.

Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular ve sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

Uygulamaya Yönelik Öneriler:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmelerinin başarıyı artırdığı göz önünde bulundurulursa, öğretmenlerin daha fazla sosyalleşmeleri gerektiği düşünülebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin kurumlarında yeterli düzeyde sosyalleşebilmeleri için, onlara Milli Eğitim Bakanlığı tarafından teneffüs hakkı verilmesi ve diğer öğretmenlerle iletişim kurmalarının sağlanması gerekmektedir. Zira, çalıştıkları kurumlarda diğer öğretmenlerle bir araya gelemeyen okul öncesi öğretmenleri sınıflarından çıkamamakta ve kurumlarından habersiz bir şekilde eğitim vermeye devam etmektedir. Bu da okul öncesi öğretmenlerinin motivasyonunu düşürerek, onları mesleklerinden soğutmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunun, motivasyonunun, bağlılığının ve kabullenme düzeylerinin yeterli düzeyde

- olması için, okul öncesi öğretmenlerine teneffüs hakkı tanınmalı ve kurumlarında diğer meslektaşlarıyla bir araya gelmelerine fırsat verilmelidir.
2. Araştırmanın sonucunda anasınıfında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin anaokulunda çalışan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinden anlamlı biçimde yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum anaokulunda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin okullarında yalnız okul öncesi eğitim verildiğinden, yöneticilerinden yeterli ilgiyi gördüğünden ve meslekleriyle alakalı iletişim kurabildiğinden kaynaklanabilir. Fakat aynı durum ilkokul ve ortaokullara bağlı anasınıflarında geçerli değildir. Bu bulgulara dayanarak, ilkokullara ve ortaokullara bağlı anasınıflarıyla da okul yöneticileri yeterli düzeyde ilgilenmeli, sınıfın eksiklerini, sıkıntılarını ve ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmalıdır. Anasınıflarına ilkokullarda ve ortaokullarda da gereken önem gösterilmeli ve okul öncesi eğitim ciddiye alınmalıdır.
 3. Mesleğini isteyerek seçen okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin yüksek, tükenmişlik düzeylerinin ise düşük olduğu görülmüştür. Bu bulguya dayanarak, bireylerin meslek seçiminde bulunacakları eğitim-öğretim yıllarında, kişilere rehberlik edilmeli, kişilerin tercih edecekleri mesleklerin artı ve eksi yönleri araştırılmalı ve meslekler hakkında kişiler bilgilendirilmelidir. Bu dönemlerde mesleki rehberliğe daha çok önem verilmeli, bireylerin mesleklerini rastgele değil, kişisel özelliklerine göre tercih etmeleri sağlanmalıdır.
 4. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulguya dayanarak, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarına bir yardımcı personel görevlendirilmelidir. Yardımcı personel, öğretmen kaynaştırma öğrencisi olan öğrenciyle ilgilenirken diğer öğrencilerle ilgilenebilir ve sınıfta yaşanacak olumsuz durumlara engel olabilir. Öğretmen sınıfta etkinlik yaptırırken, yardımcı personel kaynaştırma öğrencisi olan çocukla ilgilenebilir ve öğretmenin sınıf yönetiminde daha başarılı olmasına katkıda bulunabilir.
 5. Örgütsel sosyalleşme düzeyi yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tükenmişlik düzeyi düşük olan öğretmenler, mesleklerine daha bağlı olmakta, kendilerini geliştirmekte ve görevini başarılı bir şekilde yerine getirmektedirler. Bu yüzden okul öncesi öğretmenlerinin örgütlerinde sosyalleşme yaşantılarının başarılı olabilmesi için gerek yöneticiler gerekse bakanlık tarafından öğretmenlere fırsat verilmelidir.

Araştırmalara Yönelik Öneriler:

1. Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ve tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, görev süresi, mesleğini isteyerek seçip seçmeme, çalışılan okul türü, kaynaştırma öğrencisi olup olmama değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Tükenmişlik ve örgütsel sosyalleşme düzeylerinin bunlardan başka (çalışılan kurumun fiziksel şartları, görev yapılan yerleşim birimi, mezun olunan okul, sınıf mevcudu gibi) değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının inceleneceği araştırmaların yapılması konu ile ilgili daha fazla ve geniş çaplı bilgi edinme açısından yararlı olacaktır.

2. Bu araştırma, okul öncesi öğretmenleriyle Kahramanmaraş iline bağlı Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçe merkezlerinde gerçekleştirilmiştir. Benzer araştırmalar, farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerle ve farklı illerde veya ilçelerde görev yapan öğretmenlerle de yapılmalıdır.
3. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Bu konu ile ilgili benzer araştırmalarda gözlem ve görüşme gibi farklı nitel araştırma yöntemleri kullanılabilir.



KAYNAKLAR

- AKÇAMETE, G., KANER, S. ve SUCUOĞLU, B., 2001. Öğretmenlerde Tükenmişlik, İş Doyumu ve Kişilik, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 88s.
- AKGÜL, Z., 2014. “Örgütsel Bağlılık ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkinin Matematik Öğretmenlerinin Algılarına Göre İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- AKINCI, Z., 2002. “Turizm Sektöründe İş gören İş Tatminini Etkileyen Faktörler. Beş Yıldızlı Konaklama İşletmelerinde Bir Uygulama”, Akdeniz Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi, 4 (2), ss. 1-25.
- AKKURT, Z., 2008. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi (İstanbul-Pendik Örneği)”, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- AKNAR, A., 2013. “Otel İşletmesi Çalışanlarının Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma”, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ALİYEYEV, Y., 2014. “Örgütsel Sosyalleşme Ve Örgütsel Özdeşleşme Arasındaki İlişki: Bir Araştırma”, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- ALTAY, M., 2007. “Okul Yöneticilerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri İle Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişki”, Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- ARAZA, A., ASLAN, G., ve BULUT, Ç., 2013. “Örgütsel Sosyalleşme: Bir Literatür Taraması”, Journal of Yasar University, 8 (32), ss. 5556-5582.
- ARNOLD, H. J. & FELDMAN, D. C., 1986. Organizational Behaviour, McGraw-Hill, New York, 623s.
- ARTAN, İ., 1986. Örgütsel Stres Kaynakları ve Yöneticiler Üzerinde Bir Uygulama, Basisen Eğitim ve Kültür Yayınları, İstanbul, 189s.
- AYDIN, İ. P., 2002. İş Yaşamında Stres, Pegem A Yayınları, Ankara, 176s.
- BAKKER, A.B., DEMEROUTİ, E., & SCHAUFELİ, W.B. 2002. “Validation of the Maslach Burnout Inventory – General Survey: An Internet study” Anxiety, Stress, and Coping, 15, ss. 245-260.
- BALAY, R. 2000. Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 192s.
- BALCI, A., 2000. Öğretim Elemanının İş Stresi Kuram ve Uygulama, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 108s.

- BALCI, A., 2000. Örgütsel Gelişme, Geliştirme, Pegem Yayıncılık, Ankara, 269s.
- BALCI, A., 2000. Örgütsel Sosyalleşme (Kurum Strateji ve Taktikler), Pegem A Yayıncılık, 126s.
- BALCIOĞLU, İ., MEMETALİ, S. ve ROZANT, R., 2008. “Tükenmişlik Sendromu”, Dirim Tıp Gazetesi, 83, ss. 99-104.
- BAŞARAN, İ. E., 1985. Örgütlerde İş Gören Hizmetlerinin Yönetimi, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 216s.
- BAŞARAN, İ. E., 2000. Örgütsel Davranış İnsanın Üretim Gücü, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 323s.
- BAYSAL, A., 1995., “Lise ve Dengi Okul Öğretmenlerinde Meslekte Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri, İzmir.
- BENGTSON, E., ZEPEDA, S. J. & PARYLO, O., 2013. “School systems’ practices of controlling socialization during principal succession: Looking through the lens 98 of an organizational socialization theory”, Educational Management Administration & Leadership, 41 (2), ss. 143-164.
- BETORET, F.D., & ARTİGA, A.G., 2010. “Barriers Perceived by Teachers at Work, Coping Strategies, Self-efficacy and Burnout”, The Spanish Journal of Psychology, 13 (2), ss. 637-654.
- BİÇEN, H., 2014. “Yeni Atanan Öğretmenlerde Tükenmişlik Sendromu”, Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., 2013. Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, Pegem Akademi, Ankara, 213s.
- CAN, H., 1992. Organizasyon ve Yönetim, Adım Yayıncılık, Ankara, 325s.
- CAN, H., 1999. Organizasyon ve Yönetim, Siyasal Kitabevi, Ankara, 342s.
- CAN, H., KAVUNCUBAŞI, Ş. ve YILDIRIM, S., 2009. Kamu ve Özel Kesimde İnsan Kaynakları Yönetimi, Siyasal Kitabevi, Ankara, 498s.
- CAN, H., KAVUNCUBAŞI, Ş. ve YILDIRIM, S., 2012. Kamu ve Özel Kesimde İnsan Kaynakları Yönetimi, Siyasal Kitabevi, Ankara, 498s.
- CELEP, C., 2014. Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adanma, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 359s.
- CHAO, G.T., O’LEARY-KELLY, A.M., WOLF, S., KLEİN, H.J. & GARDNER, P.D. (1994). Organizational socialization: Its Content and Consequences. Journal of Applied Psychology, 79 (5), ss. 730-743.

- CİNAY, H., 2015. “İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki”, Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ÇALIK, T., 2003. “İş Görenlerin Örgüte Uyum (Örgütsel Sosyalizasyon)”, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 1 (2), ss. 163-177.
- ÇALIŞKAN, İ.G., 2009. “Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşmelerinin Okul Yöneticilerinin Liderlik Tarzlarına İlişkin Algılarına Göre İncelenmesi Özel Eğitim Öğretmenleri Örneği”, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ÇAPAR, D., 2007. “İlköğretim Okulu Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri (Antalya İli Örneği)”, Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- ÇELİK, V., 1998. “Alan Dışından Gelen Sınıf Öğretmenlerinin Sosyalizasyonu”, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4 (14), ss. 191-208.
- ÇİMEN, S., 2007. “İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları ve Yeterlik Algıları”, Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- ÇOLAKOĞLU, İ., 2014. “Ortaokullarda Görev Yapan Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi – Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüleri, İstanbul.
- DALKILIÇ, O. S., 2014. Çalışma Hayatında Tükenmişlik Sendromu (Tükenmişlikle Mücadele Teknikleri), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 235s.
- DEMİRDÖĞEN, N., 2013. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri İle Psikolojik Yardım Arayışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- DEMİRER, S., 2014. “Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme ve Özdeşleşme Düzeyleri İle Birlikte Çalışma Yeterlikleri Arasındaki İlişki”, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- DEMİRKART, M., 2015. “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri”, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- DİBEKOĞLU, Z., 2006. “Okul Yöneticilerinin Denetim Odaklarına Göre Tükenmişlik Düzeyleri”, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- DOĞAN, E. Ş., 2013. Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık, Türkmen Kitabevi, İstanbul, 180s.

- DURŞUN, S., 2000. “Öğretmenlerde Tükenmişlik İle Yükleme Biçimi, Cinsiyet, Eğitim Düzeyi ve Hizmet Süresi Değişkenleri Arasındaki Yordayıcı İlişkilerin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- ELCİ, D., 2008. “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeylerinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- ERDOĞAN, U., 2012. “İlköğretim Okullarının Bürokratik Yapıları İle Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri Arasındaki İlişki (Malatya İli Örneği)”, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- EREN, E., 2011. Yönetim ve Organizasyon (Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar), İstanbul, 619s.
- ERGÜN, E. ve TAŞGİT, Y. E., 2011. “Örgütsel Sosyalleşme Taktiklerinin Sosyalleşme Çıktıları Üzerindeki Etkisine Yönelik Bir Araştırma”, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 31, ss. 97-112.
- ERTÜRK, M., 2012. “Özel ve Devlet Okullarında Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Bağlı Olarak Mesleki Tükenmişlik ve Anksiyete Düzeylerinin Karşılaştırılması”, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- FARBER, B. A., 1984. “Teacher Burnout: Assumptions, Myths and Issues”, Teachers College Record, 86 (9), ss. 321-338.
- GARİP, N.E., 2009. “Okul Yöneticilerinin, Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Sürecinde, Sosyalleştirme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi (Tekirdağ İli Örneği)”, Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- GENÇ, N., 2004. Yönetim ve Organizasyon-Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar-, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 416s.
- GENÇER, A., 2002. “Öğretmenlerin İş Doyumu İle Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler”, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- GİZDEM, Ö. U., 2015. “Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşmelerinde İnfomal Grupların Etkileri”, Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- GÜNEŞ, Ç., 2014. “Teacher Burnout And Organizational Socialization: The Case Of Efl Teachers In Turkey”, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- GÜNEY, S., 2001. Yönetim ve Organizasyon, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 564s.

- GÜNEY, S. 2011. Örgütsel Davranış, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 435s.
- GÜRBÜZ, Z., 2008. “Kars İlinde Görevli Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Tatmin Düzeyleri ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- HARMANDA, E. D., 2011. “Ankara İl Merkezinde Görev Yapan Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri İle Çocuklarda Görülen İstenmeyen Davranışları Değerlendirmeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- IZGAR, H., 2000. “Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri (Burnout), Nedenleri ve Bazı Etken Faktörlere Göre İncelenmesi (Orta Anadolu Örneği)”, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- IZGAR, H., 2003. Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik, Nobel Yayın Dağıtım, İstanbul, 167s.
- İSHAKOĞLU, G., 1998. “Örgüt Birey Uyumunun Sağlanmasında Personel Seçimi ve Sosyalleşmenin Önemi”, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- JONES, G.R., 1986. “Socialization Tactics, Self-Efficacy, and Newcomers Adjustments to Organizations”, Academy of Management Journal, 29 (2), ss. 262- 279.
- KAÇMAZ N., 2005. “Tükenmişlik (Burnout) Sendromu”, İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi, 68, ss. 29-32.
- KARADAĞ, T. F., 2011. “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri (Elazığ İli Örneği)”, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- KARASAR, N., 2014. Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Akademi Yayıncılık, Ankara, 292s.
- KARTAL, S., 2003. “İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri (Ankara İli Örneği)”, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KARTAL, S., 2005. “İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşmeleri (Ankara İli Örneği)”, Ege Eğitim Dergisi, 2 (6), ss. 99-112.
- KARTAL, S., 2007. Eğitimde Örgütsel Sosyalleşme, Maya Akademi Yayın Dağıtım, Ankara, 169s.
- KARTAL, S., 2008. “Eğitim Çalışanlarının Örgütsel Sosyalleşmelerinde İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Katkıları ve İki Örnek Olay”, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15 (9), ss. 75–88.

- KHEZERLOU, E., 2012. "A Cross-Cultural Examination of English Language Teachers' Job Burnout: The Case of Iran and Turkey", Doktora Tezi, Hacettepe University Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- KORALAY, F. D., 2014. "İlkokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi", Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- KORKMAZ, Ö., 2004. "Müzik Öğretmenlerinin Motivasyon Kaynakları ve Mesleki Tükenmişlikleri", Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- KOYUTÜRK, N. 2014. "Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi", Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- KUŞDEMİR, Y., 2005. "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Sürecinde Sosyalleştirme Stratejilerini Kullanma Becerileri", Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- KUYUMCU, N., 2014. "Kamuda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri İle Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişkide İçsel GÜdülenmenin Aracı Rolü", Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- LOUIS, M. R., 1980. "Surprise and sense making: What newcomers experience in entering unfamiliar organizational settings", *Administrative Science Quarterly*, 2 (25), ss. 226-251.
- MAKİKANGAS, A., & KINNUNEN, U., 2016. "The Person-Oriented Approach to Burnout: A Systematic Review, Elsevier, 3 (1), ss. 11-23.
- MANZOOR, M. & NAEEM, H., 2011. "Relationship of Organization Socialization with Organizational Commitment and Turnover Intention: Moderating Role of Perceived Organizational Support", *Interdisciplinary Journal Of Contemporary Research In Business*, 3 (8), ss. 515-529.
- MARAŞLI, M., 2003. "Lise Öğretmenlerinin Bazı Özelliklerine ve Öğrenilmiş Güçlülük Düzeylerine Göre Tükenmişlik Düzeyleri", Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- MASLACH, C. & JACKSON, S. E., 1981. "The Measurement of Experienced Burnout", *Journal Of Occupational Behaviour*, 2, ss. 99-113.
- MEB., 1993. *Ondördüncü Milli Eğitim Şurası*, İstanbul.

- MEB., 2014. “Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği”, Resmi Gazete, 29072, ss. 1-24.
- MEMDUHOĞLU, H. B., 2008. “Örgütsel Sosyalleşme ve Türk Eğitim Sisteminde Örgütsel Sosyalleşme Süreci”, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (2), ss. 137-153..
- MUTLU, B., 2008. “İstanbul Ortaöğretim Okullarında Okul Kültürü ve Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşmeleri”, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ÖĞRETİR, M., 2013. “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri”, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- ÖZÇELİK, F., 2008. “Örgütsel Sosyalleşmenin Örgütsel Bağlılığa Etkisi: Bir Uygulama”, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ÖZER, R., 1998. “Rehber Öğretmenlerde Tükenmişlik Düzeyi, Nedenleri ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- ÖZKAN, Y., 2005. “Örgütsel Sosyalleşme Sürecinin Öğretmenlerin Örgüte Bağlılıklarına Etkisi (Ordu İli Örneği)”, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ÖZMEN, E., 2010. “İzmir İlinde Kaynaştırma Öğrencileri İle Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Empatik Eğilimleri İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- PAPASTYLIANOU, A., KAİLA, M., & POLYCHRONOPOULOS, M., 2009. “Teacher’s Burnout, Depression, Role Ambiguity and Conflict”, Social Psychology of Education, 12 (3), ss. 295-314.
- SABUNCUOĞLU, Z. ve TÜZ, M., 1998. Örgütsel Psikoloji, Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul, 276s.
- SCHEİN, E. H., 1980. Örgütsel Psikoloji, Çev. A. Sağıtör ve Ş. Öz-Alp, İşitme Özürlü Çocuklar Eğitim ve Araştırma Vakfı Yayını, Eskişehir, 137s.
- SCHWAB, R.L., JACKSON, S.E. & SCHULER, R.S., 1986. “Educator Burnout: Sources and Consequences”, Educational Research Quarterly, 10 (3), ss. 14-30.
- SELÇUKOĞLU, Z., 2001. “Araştırma Görevlilerinde Tükenmişlik Düzeyi İle Yalnızlık Düzeyi ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- SOLMUŞ, T., 2004. İş Yaşamında Duygular ve Kişilerarası İlişkiler (Psikoloji Penceresinden İnsan Yönetimi), Beta Basım Yayın Dağıtım, İstanbul, 238s.
- SOYTÜRK, K., 2011. Eğitim Yönetiminde Stres, Akademik Kitaplar, İstanbul, 255s.
- ŞENYAYLA, Z., 2005. “Emniyet Teşkilatında Performans Değerlendirmesi Samsun İl Emniyet Müdürlüğü Örneği”, Yüksek Lisans Tezi, Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- TELTİK, H., 2009. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeyleriyle İlişkinin Belirlenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- TERZİ, A. R., 2000. Örgüt Kültürü, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 170s.
- TOPLU, N. Y., 2012. “Okul Öncesi ve İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri”, Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- TÜMKAYA, S., 1996. “Öğretmenlerdeki Tükenmişlik Görülen Psikolojik Belirtiler ve Başa Çıkma Davranışları”, Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- UĞURLU, Z., KIRAL, E. ve AKSOY, İ. G., 2011. “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Sosyalleşmesinde Kullandıkları Örgütsel Sosyalleşme Strateji ve Taktikleri”, Siyasal Kitabevi, Ankara, 719s.
- UMAY, G., 2015. “Psikolojik Danışman ve Rehberlik Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin İlişkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- USLU, M., 1999. “Resmi Eğitim Kurumlarında Çalışan Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uzmanlarının İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin Danışmanların Denetim Odağı ve Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması”, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- UYGUR, A. 2009. Örgütsel Bağlılık ve İşe Bağlılık, Barış Platin Kitabevi, Ankara, 94s.
- VIZLI, C., 2005. “Görme Engelliler İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerle Normal İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması Üsküdar İlçesi Örneği”, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- VURAL, F., 2015. “İlkokul ve Ortaokul Yönetici ve Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeylerinin İncelenmesi (İzmir İli Örneği)”, Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- YEŞİLTEPE, M., 2008. “Azınlık Ermeni, Resmi ve Özel Anaokulu, İlköğretim, Ortaöğretim Okullarında Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin Performans Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırması”, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- YILDIRIM, F., 1996. “Banka Çalışanlarında İş Doyumu ve Algılanan Rol Çatışması İle Tükenmişlik Arasındaki İlişki”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- YILDIRIM, S., 2007. “Anaokulu Öğretmenlerinde Tükenmişlik Düzeyleri ve Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişki”, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- YÜCEL, G. F., 2006. “Öğretmenlerde Mesleki Tükenmişlik ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı”, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- YÜKSEL, Ö., 2007. İnsan Kaynakları Yönetimi, Gazi Kitabevi, Ankara, 286s.
- ZONANA, M., 2011. “İş Stresinin İş Görenlerin Örgütsel Sosyalleşme Düzeylerine Etkileri ve Bir Araştırma”, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ZÖĞ, H., 2007. “İstanbul İli Kağıthane İlçesinde Görev Yapan İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Adanmışlıkları İle İş Doyumları Arasındaki İlişki”, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı – Soyadı : Arife BAŞ
Doğum Yeri ve Tarihi : KAHRAMANMARAŞ, 24.04.1990

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrenimi : Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Doktora Öğrenimi : -
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce
Bilimsel Faaliyetleri : Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Anne Babalarının Çocuk Yetiştirmeye Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması

İş Deneyimi

Stajlar :
Projeler :
Çalıştığı Kurumlar : Anakucağı Anaokulu (2012-2015)
Kale Kesmelitepe İlkokulu (2015- ...)

İletişim

E-Posta Adresi : arife.bas@gmail.com
Tel. : 0 553 636 71 73
Tarih : 24.06.2016

EKLER

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Meslektaşım;

Aşağıda bulunan sorular “Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı bilimsel çalışma için bilgi toplamak amacıyla taşımaktadır. Bu çalışmanın sonucu yüksek lisans tez çalışmasında kullanılacaktır. Araştırma sonucunda doğru sonuçlara ulaşabilmemiz için soruları içtenlikle cevaplamanız gerekmektedir. Elde edilen bilgiler bilimsel amaçlara göre değerlendirileceği için isminizi yazmayınız. Bu bölümde size ait çeşitli bilgiler sorulmuştur. Size uygun seçeneği parantez içine (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen boş madde bırakmayınız. Katkılarınız için teşekkür ederim.

K.S.Ü. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

Arife BAŞ

1. Cinsiyetiniz

() Erkek () Kadın

2. Yaşınız

() 20-24 () 25-34 () 35-44 () 45 ve üstü

3. Medeni Durumunuz

() Evli () Bekâr

4. Kaç yıldır öğretmen olarak çalışıyorsunuz?

() 0-5 yıl () 6-11 yıl () 12-17 yıl () 18 ve üstü

5. Mesleğinizi isteyerek mi seçtiniz?

() Evet () Hayır

6. Görev yaptığınız okulun türü nedir?

() Devlet okulu-Anasınıfı () Devlet okulu-Anaokulu

7. Sınıfınızda kaynaştırma öğrencisi var mı? Varsa kaç kişi?

() Yok () 1 kişi () 2 kişi

Ek 2: Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği

ÖRGÜTSEL SOSYALLEŞME ÖLÇEĞİ

Lütfen her ifadeyi okuduktan sonra katılma derecenize göre kutucuklara (X) işareti koyunuz.

İŞ DOYUMU İLE İLGİLİ SORULAR	Hiç	Çok Az	Ara Sıra	Büyük Ölçüde	Tam
1. Yaptığım iş bana cazip geliyor.					
2. Okulum için yaptıklarım ile okulun bana verdikleri arasında bir denklik görüyorum					
3. Zamanımın büyük çoğunluğunu okulumla ilgili konulara ayırıyorum.					
4. İstemediğim durumlarda görevimin değiştirilmesine olanak tanınmaktadır.					
5. Okulumda çalışma koşullarının yeterli olmadığını düşünüyorum.					
6. Mesleğimde kendimi güvende hissediyorum.					
7. Mesleğim bana toplumda saygınlık kazandırıyor.					
8. Okulumda başarılı olmam için gerekli olanaklar sağlanıyor.					
9. Okul ortamı meslektaşlarımla iyi arkadaşlıklar kurmama imkân sağlıyor.					
10. Meslekte ilerlemem için gerekli olanaklar sağlanıyor.					
11. İsimde olduğum sürece kendimi güvende hissediyorum.					
12. Yaptığım iş yenilikleri öğrenmeye imkân sağlıyor.					
13. Okulumun başarısından haz duyuyorum.					
MOTİVASYON İLE İLGİLİ SORULAR					
14. Okulumun başarısını artırmak için çaba harcıyorum.					
15. Mesleğim yaratıcılığımı ortaya çıkarıyor.					
16. Mesleğim beni değiştirmeye zorluyor.					
17. Mesleğim kendimi alanımda geliştirmeme olanak sağlıyor.					
18. Mesleğimin kendime olan saygımı artırdığını düşünüyorum.					

19. İsimin planlaması ve uygulaması aşamasında yönetim tarafından bana serbestlik tanınıyor.					
20. Yaptığım isten dolayı takdir ediliyorum.					
21. İsim bana anlamlı gelmiyor.					
22. Okulumda özel durumlarımı paylaşacağım, sorunlarımın çözümüne yardımcı olabilecek kişileri rahatlıkla bulamıyorum.					
23. Yöneticilerin bana karşı yaklaşımlarını ideal buluyorum.					
24. Okulumda sorumluluk almaktan hoşlanıyorum.					
25. Mesleğimde yükselme arzusu duymuyorum.					
26. İsimi daha çok içten gelen ödüllerle değerlendiriyorum.					
27. İsimden hoşnutluk duyuyorum.					
28. Gün geçtikçe meslek sevgim artıyor.					
29. Kendimi mesleğimde verimli bir isgören olarak görüyorum.					
BAĞLILIK İLE İLGİLİ SORULAR	Hiç	Çok Az	Ara Sıra	Büyük Ölçüde	Tam
30. Okulumda, benden beklenenden daha fazlasını verme çabası içinde oluyorum.					
31. Okulumun amaçlarına karşı güçlü bir bağlılık hissediyorum.					
32. Mesleğimle ilgili araştırma, inceleme vb. çalışmalar yapıyorum.					
33. İşimi severek yapıyorum.					
34. Okula ilişkin eylem ve düşüncelere zaman ayırıyorum.					
35. Başka bir iş teklif edildiğinde mesleği bırakmayı düşünüyorum.					
36. Yaptığım işin kişisel beklentilerime uygun düşmediğini hissediyorum.					
37. Okulumun değerleri ile sahip olduğum kişisel değerler örtüşüyor.					
38. Mesleğimdeki yeterliliğimin gün geçtikçe arttığını düşünüyorum.					
39. Mesleğime verdiğim değere katkıda bulundukları için çalışma arkadaşlarımla olumlu iletişim içerisinde oluyorum.					
40. Kanun, yönetmelik ve genelgelere uygun hareket ediyorum.					
41. Okulumun amaçlarının gerçekleşmesi için göstermem gereken					

rollerin kendi iyiliğim için olduğuna inanıyorum.					
42. Kendimi mesleğimle özdeşleşmiş olarak görmüyorum.					
43. Okulda mesleğimle ilgili iş ve işlemlere gönüllü olarak katılmıyorum.					
44. Mesleğimin yaşamımı anlamlı kıldığını düşünüyorum.					
45. Mesleğimi kendime olan özsaygının önemli bir etkeni olarak görüyorum.					
46. Kendimi değerlendirirken temel ölçüt isimdeki performansım oluyor.					
47. Okulumdaki meslektaşlarımla samimi bir ilişki ve arkadaşlık bağım vardır.					
KABULLENME İLE İLGİLİ SORULAR					
48. Birey olarak okulumun önemini kabul ediyorum.					
49. Eğitim öğretim isinin yürütülmesinde ayrıntıların önemli olmadığına inanıyorum.					
50. Okulumun amaçlarının gerçekleşmesi için sürekli çaba içinde olunması gerektiğine inanıyorum.					
51. Öğrenciye karşı olan sorumluluğumu zamanında yerine getiriyorum.					
52. Çalışmalarında uygulamaya önem vermiyorum.					
53. Mevcut denetim sisteminin uygunluğuna inanıyorum.					
54. Mevcut yönetim sisteminin uygunluğuna inanıyorum.					
55. Mesleğimden dolayı onur duyuyorum.					
56. Kendimi eğitim sisteminin etkin bir üyesi olarak görmüyorum.					
57. Okulumla gurur duyuyorum.					
58. Mesleğimde canlı ve hareketliyim.					
59. Mesleğimin bana güven vermediğini düşünüyorum.					
60. Mevcut öğrenciyi değerlendirme sisteminin uygunluğuna inanıyorum.					

Ek 3: Tükenmişlik Ölçeği

MASLACH TÜKENMİŞLİK ENVANTERİ

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

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

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

Ek 4: Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği Kullanım İzni

Arife Baş <arife.bas@gmail.com>

10.03.2015 ☆



Alıcı: skartal

İyi günler Hocam.
Ben Arife BAŞ, Kahramanmaraş'ta Okul Öncesi Öğretmeniyim. Aynı zamanda Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. "Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi" konusunda tez yazıyorum. Tezimde izin verirsiniz sizin geliştirmiş olduğunuz Örgütsel Sosyalleşme Ölçeğini kullanmak istiyorum.
Saygılarımla...

Sadık KARTAL <skartal@mehmetakif.edu.tr>

12.03.2015 ☆



Alıcı: bana

Sayın

Arife Baş,

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Yüksek Lisans Öğrencisi

Yapmakta olduğunuz yüksek lisans tez çalışması için tarafımdan geliştirilen örgütsel sosyalleşme ölçeğini kullanabilirsiniz.

Kolaylıklar dilerim.

Doç. Dr. Sadık Kartal
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı
BURDUR



Ek 5: Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi



T.C.
KAHRAMANMARAŞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 35776031/605/3691369
Konu: Anket Uygulaması (Arife BAŞ)

06/04/2015

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)
KAHRAMANMARAŞ

İlgi: a) 30/03/2015 tarihli ve 916 sayılı yazınız.

b) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün
07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0-3616 sayılı Araştırma Yarışma ve Sosyal
Etkinlik İzinleri hakkındaki 2012/13 nolu Genelge.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Arife BAŞ'ın "Okulöncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkisinin İncelenmesi" konulu anket çalışması, ilimiz Onikişubat ve Dulkadiroğlu İlçelerine bağlı anaokulu, ilkököl ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere, 2014 - 2015 Eğitim Öğretim Yılında eğitimi öğretimi aksatmamak kaydıyla uygulanması Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından uygun görülmüştür.

Söz konusu anket çalışması sonucunun, Müdürlüğümüze CD ortamında gönderilmesini arz ederim.

Mehmet Emin AKKURT
Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- 1- Araştırma Değerlendirme Formu (1 adet)
- 2-Taahhütname Tutanağı (2 adet)

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.../201....

Yenişehir Mahallesi Cahit Zarifoğlu Caddesi
46100/ KAHRAMANMARAŞ
e-posta: arge46@meh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mesud AYDIN (Öğretmen)
Fatih KAYNAR (Öğretmen)
Tel: 0 344 223 50 17 Dâhili:163

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 69b9-6cc7-3f64-8808-f02b kodu ile teyit edilebilir.

Ek 5.1: Araştırma Değerlendirme Formu

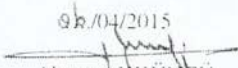
FORM: 2

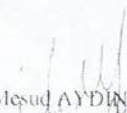
T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Ariife BAŞ
Kurumu / Üniversitesi	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Kahramanmaraş
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Kahramanmaraş İli Onikişubat ve Dulkadiroğlu İlçelerine Bağlı Devlet Okullarındaki Okul Öncesi Öğretmenleri
Araştırmanın konusu	"Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/ tez önerisi	Araştırma
Veri toplama araçları	Araştırmada anket formları kullanılacaktır.
Görüş istenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Araştırma kapsamında; Kahramanmaraş İli Onikişubat ve Dulkadiroğlu İlçelerine bağlı yukarıda belirtilen okullarda anket uygulama çalışmalarının yapılması komisyonumuzca uygun görülmüştür.	
Komisyon kararı	Oybirliği ile alınmıştır.

KOMİSYON

06/04/2015

Ahmet AKKÜNCÜ
Komisyon Başkanı


Mesud AYDIN
Üye


Fatih KAYNAR
Üye

Ek 5.2: Taahhütname Tutanağı

EK - 1

ARAŞTIRMA TAMAMLANDIKTAN SONRA, ARAŞTIRMANIN TESLİMİNE İLİŞKİN TAAHHÜTNAME TUTANAĞI

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Arife BAŞ
Bağlı bulunduğu Üniversite/Kurum	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Araştırmanın konusu	"Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"
Teslim edilen araştırma örneği türü ve sayısı	 Adet elektronik ortamda CD / Basılı materyal
Araştırmayı teslim alan kurum	Kahramanmaraş İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Yukarıda yazılı araştırma örneğini Millî Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge Bölümüne teslim
edeceğimi taahhüt ederim

..... 20....

Araştırma Sahibi

Arife BAŞ