



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇALIŞMA KOŞULLARI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇALIŞMA
KOŞULLARI

Özgül DİNÇADAM

Yüksek Lisans Tezi

Özgül Dinçadam

2024

Van, 2024



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇALIŞMA KOŞULLARI

WORKING CONDITIONS OF PRESCHOOL TEACHERS

Özgül DİNÇADAM

Doç. Dr. Mecit ASLAN

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2024

ONAY SAYFASI

Özgöl DİNÇADAM tarafından, Doç. Dr. Mecit ASLAN danışmanlığında hazırlanan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalışma Koşulları” başlıklı bu çalışma, 10/06/2024 tarihinde Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 17/06/2024 tarihli ve 2024/22-9 sayılı kararı ile Dr. Öğr. Üyesi Naciye AYNAS Başkanlığında, Doç. Dr. Mecit ASLAN ve Doç. Dr. Necdet TAŞKIN Jüri Üyeliğinde oluşturulan Tez Savunma Jürisi huzurunda savunularak Jüri tarafından Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili hükümleri kapsamında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

UYGUNDUR

...../...../2024

Prof. Dr. Fuat TANHAN

Enstitü Müdürü

Öz

Bu çalışma okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşullarını belirlemek ve demografik değişkenlere göre incelemek amacıyla yapılmıştır. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada sıralı açıklayıcı desen kullanılmıştır. Araştırma, nicel veriler için küme örnekleme yöntemi ile seçilen Van ilinde görev yapan 309 okul öncesi öğretmeniyle, nitel veriler için maksimum örnekleme yöntemi ile belirlenen 15 okul öncesi öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları olarak araştırma kapsamında geliştirilen “Öğretmenlerin Çalışma Koşulları Ölçeği” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırmada nicel verilerin analizi için betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma) ve fark analizleri (bağımsız gruplar için t testi ve ANOVA) kullanılırken; nitel verilerin analizi için betimsel analiz yapılmıştır. Sonuç olarak; okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşulları bağlamında okul lideri, meslektaş ve öğrenci ile ilişkilerin olumlu olduğu görülmüştür. Mesleki gelişim, tesis ve kaynaklar ile ilgili koşulların orta; iş yükü ve özlük hakları ile ilgili koşulların ise kötü olduğu belirlenmiştir. Demografik değişkenlere göre incelendiğinde, evli öğretmenlerin bekârlara göre iş yükü algısının yüksek olduğu, lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin öğrenci ile ilişkilerinin daha iyi olduğu, ücretli öğretmenlerin çalışma koşullarına ilişkin daha olumlu görüşlere sahip olduğu, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin çalışma koşullarına ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu ve uzman öğretmenlerin liderlik ve iş yükü boyutlarındaki görüşlerinin diğer öğretmenlere göre daha olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticilerin alana hâkim olmaması, aşırı iş yükü, hizmet içi eğitim içeriklerinin yetersiz olması, eğitimleri verenlerin uzman olmaması, okulun fiziki koşulları ve kaynaklarının yetersizliği, yardımcı personelin yokluğu, kesintisiz çalışma, sınıf mevcutları ve düşük maaşlar gibi kötü çalışma koşullarına sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Anahtar sözcükler: okul öncesi, öğretmen, çalışma koşulları.

Abstract

This study was conducted to determine the working conditions of preschool teachers and to examine them according to demographic variables. In this study, sequential explanatory design of mixed research method was used. The research was conducted with 309 preschool teachers working in the central districts of Van province selected by cluster sampling method for quantitative data and 15 preschool teachers selected by maximum sampling method for qualitative data. "Teachers' Working Conditions Scale" and "Semi-structured Interview Form" developed within the scope of the research were used as data collection tools. While descriptive statistics (mean and standard deviation) and difference analysis (independent samples t-test and One Way ANOVA) were used for the analysis of quantitative data, descriptive analysis was used for the analysis of qualitative data. As a result, in the context of working conditions of preschool teachers, relations with school leaders, colleagues and students were found to be positive. Conditions related to professional development, facilities and resources were found to be moderate, while conditions related to workload and personal rights were found to be poor. When analyzed according to demographic variables, it was concluded that married teachers had a higher perception of workload than single teachers, postgraduate teachers had better relationships with students, paid teachers had more positive views on working conditions, new teachers had more positive views on working conditions, and expert teachers had more negative views on leadership and workload dimensions than other teachers. It was concluded that pre-school teachers had poor working conditions such as lack of knowledge of the field of school administrators, excessive workload, inadequate in-service training content, lack of experts, inadequate physical conditions and resources of the school, lack of assistant staff, uninterrupted work, class sizes and low salaries.

Keywords: preschool, teacher, working conditions.

Teşekkür

Bu uzun, zorlu ve bir o kadarda keyifli yolculuğumun sonuna gelmiş bulunmaktayım. Bu bölümde danışmanlığımı üstlenerek tezime katkı sağlayan, tez süresince sorularımı yanıtızsız bırakmayan, bilgi ve birikimleri ile destek olan değerli hocam Doç. Dr. Mecit ASLAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez savunmamda jüri üyeleri olarak bulunan ve tezimin gelişmesine önemli katkılar sunan sayın Doç. Dr. Necdet TAŞKIN ve Dr. Öğr. Üyesi Naciye AYNAS'a, veri toplama araçlarımın geliştirilmesinde yorum ve önerileriyle katkı sunan kıymetli hocalarım Doç. Dr. İshak KOZİKOĞLU, Doç. Dr. Halil İbrahim ÖZOK, Doç. Dr. Sevgi KOÇ, , Doç. Dr. Servet KARDEŞ, Doç. Dr. Sibel ATLI, Doç. Dr. Ramazan SAK ve Doç. Dr. İkbāl Tuba SAK'a, teşekkür ederim.

Psikolojik desteğini eksik etmeyen sevgili arkadaşım Gurbet TATLI ALTER'e, tezime katkı sunan Engin GÜNENÇ ve İbrahim PERİ'ye, veri toplamada yardım eden okul müdürüm ve dostlarıma, gönüllü olarak ölçek ve görüşmelerime katılan tüm okul öncesi öğretmenlerine teşekkür ederim.

Bu süreçte bana yol arkadaşlığı yapan ve evdeki iş yükümü hafifleten sevgili annem ve babama teşekkür ederim.



“Annem ve Babama...”

İçindekiler

Öz.....	i
Abstract.....	ii
Teşekkür.....	iii
İçindekiler.....	v
Tablolar Dizini.....	vii
Şekiller Dizini.....	ix
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	x
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
Araştırma Problemi.....	6
Sayıtlılar.....	7
Sınırlılıklar.....	7
Tanımlar.....	7
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	8
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalışma Koşulları.....	8
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	28
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	31
Bölüm 3 Yöntem.....	37
Araştırmanın Deseni.....	37
Çalışma Grubu.....	37
Veri Toplama Süreci.....	39
Veri Toplama Araçları.....	40
Verilerin Analizi.....	50
Bölüm 4 Bulgular ve Yorum.....	52
Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	52

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	58
Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	61
Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	69
Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	76
Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	81
Yedinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	87
Sekizinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	90
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	98
Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	98
İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	101
Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	104
Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	106
Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	109
Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	111
Yedinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	114
Sekizinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	116
Öneriler	120
Kaynaklar	123
EK-A: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	153
EK-B: Etik Beyanı	154
EK-C: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu	155
EK-D: Öğretmenlerin Çalışma Koşulları Ölçeği	156
EK-E: Öğretmenler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	159
EK-F: Araştırma İzni	161

Tablolar Dizini

Tablo 1 Nicel Verilerin Okul Öncesi Öğretmenlerine İlişkin Demografik Bilgileri...	38
Tablo 2 Görüşmeye Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerine İlişkin Demografik Bilgiler	39
Tablo 4 Faktör Analizi, Madde-Ölçek Korelasyonu ve Madde Ayırt Edicilik Sonuçları	43
Tablo 5 Ölçekte Yer Alan Faktörlere ve Ölçek Toplamına İlişkin Cronbach Alpha Katsayıları	44
Tablo 6 Modifikasyonlar Öncesi Doğrulamalı Faktör Analizi Uyum İndeksleri	45
Tablo 7 Modifikasyonlar Sonrası Doğrulamalı Faktör Analizi Uyum İndeksleri	46
Tablo 9 Asıl Uygulama Verileri Üzerinde Gerçekleştirilen Doğrulamalı Faktör Analizi Uyum İndeksleri.....	48
Tablo 10 Asıl Uygulama Verilerine İlişkin Cronbach Alpha Katsayıları	48
Tablo 11 Verilerin Normal Dağılımına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	50
Tablo 12 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Lideri Boyutuna İlişkin İstatistikleri..	52
Tablo 13 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Meslektaş Boyutuna İlişkin İstatistikleri...	58
Tablo 14 Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Yükü Boyutuna İlişkin İstatistikleri	61
Tablo 15 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrenci Boyutuna İlişkin İstatistikleri	69
Tablo 16 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Boyutuna İlişkin İstatistikleri	76
Tablo 17 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tesis ve Kaynaklar Boyutuna İlişkin İstatistikleri.....	81
Tablo 18 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özlük Hakları Boyutuna İlişkin İstatistikleri	87
Tablo 19 Öğretmenlerin Çalışma Koşullarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğine Dair Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	90
Tablo 20 Öğretmenlerin Çalışma Koşullarına İlişkin Görüşlerinin Medeni Durumlarına Göre Değişip Değişmediğine Dair Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	91
Tablo 21 Öğretmenlerin Çalışma Koşullarına İlişkin Görüşlerinin Eğitim Düzeyine Göre Değişip Değişmediğine Dair Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	92

Tablo 22 Öğretmenlerin Çalışma Koşullarına İlişkin Görüşlerinin İstihdam Türü Göre Değişip Değişmediğine Dair Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	93
Tablo 23 Mesleki Deneyime Göre Öğretmenlerin Çalışma Koşullarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	94
Tablo 24 Öğretmenlerin Çalışma Koşullarına İlişkin Görüşlerinin Mesleki Deneyime Göre Değişip Değişmediğine Dair ANOVA Testi Sonuçları	95
Tablo 25 Öğretmenlerin Çalışma Koşullarına İlişkin Görüşlerinin Statülerine Göre Değişip Değişmediğine Dair Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	97



Şekiller Dizini

Şekil 1. ÖÇKÖ pilot uygulamasının öz değer – yamaç-birikinti grafiği.....	41
Şekil 2. ÖÇKÖ'ne İlişkin Faktöriyel Modeli ve Madde – Faktör Yapısı	47



Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TCDD: Türkiye Cumhuriyeti Demiryolları

TUBİTAK: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

UNİCEF: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu



Bölüm 1

Giriş

Araştırmanın bu bölümünde, problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, araştırmanın problemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

İnsan; bilgiye, öğrenmeye ve gelişmeye ihtiyaç duyan bir varlıktır. Bu nedenle insanı bilgiye götüren, kendisini keşfetmesini sağlayan ve aydınlatan kişilere her zaman ihtiyaç duyulur. Bu açıdan bakıldığında insanlara bilgi, beceri ve misyon kazandıran öğretmenlik mesleği hemen her çağda ve toplumda değerli olmuştur (Karataş, 2020). Türkiye’de öğretmenlik mesleği, özel bir meslek olarak tanımlanmıştır (MEB, 1973). Öğretmenliğin bir meslek olarak nitelendirilmesini sağlayan unsurlar; bazı etik ilkelere sahip olması, sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik boyutlarıyla profesyonellik gerektirmesidir (Suiçmez, 2019).

Öğretmenlik mesleği, niteliği ve işlevselliği bakımından toplumun geleceği olan çocukların eğitilmesinde önemli bir görev üstlenmektedir. Okullarda eğitim faaliyetlerinin yürütücüsü olan öğretmenler, öğrencilere bilgi ve becerileri kazandırarak toplumun ihtiyacı olan nitelikli insan iş gücünü eğitim yoluyla gerçekleştirmektedir. Eğitimin sürekli değiştiği yenedünya düzeninde gelişmeler hızla insanların hizmetine sunulmaktadır. Bu durum öğretmenlere yeni sorumluluklar ve beklentiler yüklemektedir (Işıklar, 2002). Shulman (1987), öğretmenin genel kuramları, stratejileri, yöntemleri, teknikleri, ölçme ve değerlendirme araçlarını, materyal geliştirmeyi, teknolojiyi, çocukların bilişsel, sosyal-duygusal, dilsel, fiziksel ve psikolojik gelişimlerini bilmelerini zaruri olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin bu sorumlulukları yerine getirebilmesi için mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve iyi çalışma şartlarına sahip olması gerekmektedir.

Okul öncesi öğretmenleri sahip oldukları bilgi, beceri ve yeterlilikleri aracılığıyla eğitim sürecine yön verirken kullandıkları farklı strateji, yöntem ve tekniklerle okul öncesi dönemi çocukların programda yer alan kazanım ve davranışları elde etmelerinde kilit isimlerdir (Barnette, 2000). Öğretmenlerin çocuklara geri bildirimde bulunma ve pozitif bir tavır sergileme gibi davranışları çocukların sınıf içindeki performanslarını geliştirmektedir (Ertürk, 2013). Çocuklara nitelikli bir erken çocukluk eğitim hizmetinin sağlanmasında okul öncesi öğretmenlerin önemli bir etkisi vardır.

Bununla birlikte bir öğretmenin nitelikleri ne kadar arzu edilen düzeyde olursa olsun çalışma koşulları performansını büyük ölçüde etkilemektedir (Al ve diğerleri, 2018).

Eğitilmiş iş gücüne sahip insanlar arasında en çok istihdam edilen öğretmenlik mesleğinde çalışma koşullarının niteliği önemlidir. Çalışma koşulları sosyolojik, psikolojik, politik ve fiziksel özellikler içerir (Johnson, 2006). İş talepleri ve kaynakları modeline göre çalışma koşullarının iki bileşeni vardır. Bunlar, iş talepleri ve kaynaklardır. İş talepleri; uzun süreli fiziksel ve zihinsel çaba gerektiren bir işin çalışan üzerindeki fiziksel, zihinsel ve sosyal etkileridir. Kaynaklar ise iş taleplerine ulaştıran ve bir işin çalışan üzerindeki fiziksel, zihinsel ve sosyal etkileri azaltan, çalışanların kişisel ve mesleki gelişimini sağlayan olanaklardır (Bakker ve Demerouti, 2017). Örneğin iş yükü öncesi öğretmeni için bir iş talebi ise yönetici ve meslektaşların sosyal desteği de bir kaynak olarak ifade edilebilir. Öğretmenlerin çalışma ortamındaki talepleri kaynaklardan fazla ise kötü çalışma koşullarına sahiptir diyebiliriz.

Öğretmenlerin çalışma koşulları ile ilgili yapılan çalışmalarda çalışma koşullarının okul liderliği, (Ada ve diğerleri, 2014; Burkhauser, 2017; Büte ve Balci, 2010; Durukan ve Bayındır, 2018; Eker, 2022; Ertarakçı, 2022; Uçar-Kaplan, 2015; Zembat, 2012); tesis ve kaynaklar, (Arslan-Karaküçük, 2008; Çandır, 2020; Kubanç, 2014; Özkubat, 2013; Terzi, 2020; Terzi ve Arslan, 2021; Yaya-Bryson ve diğerleri, 2020); mesleki gelişim, (Antoniou ve diğerleri, 2023; Brouhier, 2023; Bümen ve diğerleri, 2012; Can, 2019; Çinkır ve Çetin, 2010; Reese, 2010; Şen, 2011; Yaylacı, 2013); özlük hakları, (Bollou ve Podgursky, 1997; Byun ve Jeon, 2023; Evans ve Yuan, 2018; Heckman, 2000; Ni, 2012; Torquati ve diğerleri, 2007; Whitebook ve Sakai, 2004); iş yükü, (Abu Talep, 2013; Cerit, 2015; Öztürk ve Erdem, 2020; Ladd, 2011; Sims, 2017; Smith ve Ingersoll, 2004); meslektaş ilişkileri (Ağan, 2002; Eser, 2010; Han, 2019; Hixson ve diğerleri, 2013; Ladd, 2009; Nordgren ve diğerleri, 2021; Sims, 2017; Wiggins ve McTighe, 2005; Yalnız, 2022; Yuan ve Zhang, 2016) ve öğrenci ilişkileri (Almog ve Shechtman, 2007; Gangal, 2013; Jeon ve Ardeleanu, 2020; Kara-Çamdibi, 2023; Öztürk, 2019; Sarpkaya, 2007; Sims, 2018; Spilt, 2011) başlıkları altında toplandığı görülmektedir.

Yapılan araştırmalar, uygun çalışma koşulları sağlandığında çocukların akademik gelişimlerine olumlu etki ettiği (Ladd, 2009) ve okul öncesi eğitim alan çocuk ile eğitim almayan çocuk arasında farklılıkların olduğunu göstermektedir (Barnett, 2004; Sürmen, 2011). Bu durum okul öncesi eğitimin ne denli önemli olduğunu

göstermekte ve doğal sonucu olarak ülkemizde okul öncesi eğitimin 3-6 yaş aralığındaki çocukları kapsayacak şekilde yaygınlaşmasında etken olmaktadır. Türkiye’de okul öncesinde 2012 yılından itibaren 3, 4 ve 5 yaş gruplarında bir artış yaşandığı görülmektedir. Özellikle 5 yaşta okullaşma oranı son bir yılda %78’den %94’e yükselmiştir (MEB, 2022). Okul öncesi eğitimin yaygınlaşması ile birlikte sınıf mevcutları ve iş yükleri artmakta okulun fiziki koşulları ve kaynakları yetersiz kalmaktadır. Bu durum okul öncesi öğretmenlerinin iş talepleri ile kaynakları arasındaki dengenin bozulmasına sebep olabilmektedir.

Öğretmenlerin çocuklara nitelikli bir hizmet sunması için gerekli bilgi ve beceriye sahip olmasının yanında psikolojik açıdan da iyi olmaları gerekmektedir. Onların iyi oluşlarını tehdit edecek kötü çalışma koşulları, çocuklara verilecek nitelikli hizmeti tehlikeye atmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptığı okullardaki kötü çalışma koşulları çocuklarda uzun vadede olumlu etki bırakmadığı görülmektedir (Sylva ve diğerleri, 2006). Ayrıca öğretmenin çalışma koşullarının çocukların başarısına etki ettiğine dair bulgular da bulunmaktadır (Hirsch ve Emerick, 2006). Son yıllarda okul öncesi öğretmenlerinin okulda kalma isteği, iş doyumu ve depresyon düzeyinde çalıştığı ortamın koşullarının etkisi göze çarpmaktadır (Şahin ve Dursun, 2009; Yalçın ve Korkmaz, 2013; Yıldırım, 2016). Kötü çalışma koşulları öğretmenleri pasif olmaya ve umutsuzluğa sürüklemektedir. Ayrıca kötü çalışma koşulları öğretmenlerin sorgulamadan, isteksiz, çaresiz ve pasif bir şekilde çalışmalarına sebep olur (Tayfur, 2011). Öğretmenlerin yaşadığı bu olumsuz duygular olumsuz davranışlara sebep olur ve bu durum çoğu kişinin duyduğu fakat tam olarak anlamını bilmediği öğrenilmiş çaresizliğe dönüşür. Öğrenilmiş çaresizlik, bireyin olumsuz sonuçlarla karşılaşması durumunda başlangıçta tepkisiz kalma sonrasında olumlu sonuçlara ulaşma umudunu kaybetmesi olarak tanımlanmaktadır (Celep, 2023).

Öğretmenlerin kaliteli bir hizmet verebilmesi için işinden memnun olması oldukça önemlidir. Günlük yaşamdaki çeşitli doyumlardan bir tanesi iş doyumudur. Hayran ve Aksayan (1991) iş tatminini, bireyin çalışma koşullarının sonucunda ortaya koyduğu duygusal tepki olarak nitelendirmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin iş memnuniyetleri ne kadar iyi olursa performansları ve motivasyonları o derece iyi olur. Aksi takdirde işlerinde memnun olmayan öğretmenlerin verimlilikleri düşecek, işten ayrılmalar söz konusu olacak, buna bağlı olarak da eğitimin kalitesi düşecektir. Öğretmenlerde yaşanan bu duygusal tepkilerin nedeni tesis ve kaynakların yetersiz

olması, iş yükünün fazla oluşu, meslektaşlar ile paylaşımlarının yetersizliği, okul liderinin eksik desteği, mesleki gelişim fırsatları yetersizliği (Toropova ve diğerleri, 2021) ve öğretmenlerin maaşlarının düşük olmasıdır (Harris ve diğerleri, 2019).

Okul öncesi öğretmenleri bir taraftan çocukların dil, motor, sosyal-duygusal, bilişsel ve öz bakım becerilerini desteklerken; bir taraftan da çocuklardaki davranış bozukluğu, iş yükünün fazlalığı, maaşların yetersizliği, tesis ve kaynakların yetersizliği, kalabalık sınıflar, yönetici ve meslektaşlar ile yaşanan olumsuz durumların yarattığı stres ile de mücadele etmek zorunda kalmaktadır (Friedman, 2000; Griffith ve diğerleri, 1999; Nelson, 2001). Yoğun stres öğretmenlerde mesleki tükenmişliğin yaşanmasına sebep olmaktadır (Tulunay, 2010). Ayrıca Sims (2017), çalışma koşullarına ilişkin uluslararası yaptığı çalışmada öğrenci disiplinsizliğinin öğretmenin iş doyumunu olumsuz yönde etkilediğini ifade etmektedir. Öte yandan okul liderleri tarafından desteklenen okul öncesi öğretmenlerinin iş stresleri önemli düzeyde azalmakta ve kurumlarına olan bağlılıkları artmaktadır (Hale-Jinks ve Knopf, 2006). Performans, motivasyon ve iş doyumları artan okul öncesi öğretmenlerinin çocuk, meslektaş ve okul liderleri ile sağlıklı bir ilişki kurmasını sağlamaktadır (Bailey ve diğerleri, 2013). Dolayısıyla okul öncesi eğitim kurumlarında niteliğin artırılması için çalışan öğretmenlerin iş tatminlerinin artırılması, çalışma koşullarının iyileştirilmesi ve sorunlarının giderilmesi gerekmektedir (Micklo, 1993).

Bu bağlamda söz konusu olumsuz sonuçların ortaya çıkmasını engellemek için öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesi gerekmektedir. Bunu yapmanın ilk adımı öğretmenlerin çalışma koşullarındaki mevcut durumu belirlemektir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, Van ilinde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşullarını belirlemek ve demografik değişkenlere göre incelemektir.

Eğitim, tarihin ilk çıkışından bu yana bir ülkenin refah seviyesini belirleyen bir mihenk taşı olmuştur. İnsanlık tarihinde eğitim ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Çoğu çalışma eğitimin iyileştirilmesi, sorunların neyden kaynaklandığını ve çözüm yollarını bulma üzerine yapılmıştır. Eğitimin erken yaşta başlaması gerektiği ve sektörünün yapı taşlarıyla etkileşim içinde olduğu düşünüldüğünde, okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşullarının incelenmesi bu çalışmada önem arz etmektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin iyi oluşlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi,

nitelikli bir okul öncesi eğitim için şarttır. Öğretmenleri doğrudan desteklemek, çocukların öğrenmelerini dolaylı yoldan geliştirmek ve öğretmenlerin çalışma koşullarına yönelik uygun müdahalelerin geliştirilmesine bilgi sağlamak için böyle bir anlayışa ihtiyaç vardır.

Okul öncesi öğretmenleri, hedef yaş grupları küçük olduğundan çocuklar, ebeveynler ve okul idaresi ile sürekli etkileşim içinde olması gerekliliğini doğurmaktadır. Bu yoğun çalışma temposu onların bedenen ve ruhen daha fazla yorulmasına sebep olmaktadır. Çalışma hayatı öğretmenin sağlığına etki ettiği gibi öğretmenin ruhen ve bedenen sağlıklı olmasının da çalışma hayatına olumlu bir etkisi bulunmaktadır (Uzesen, 2017). Bu bilgiler ışığında okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşullarının kötü olması akla ne gibi sonuçların ortaya çıkaracağı sorusunu getirmektedir. Bu soruya yanıt aramak için okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşullarının; okul lideri, meslektaş ilişkileri, öğrenci ilişkileri, iş yükü, mesleki gelişim, tesis ile kaynaklar ve özlük hakları boyutlarıyla incelenmesi mesleğinde ortaya koyacağı verim açısından önemli görülmektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin görüşmede vereceği yanıtlarla farklı türdeki okulların bakış açılarını değerlendirme fırsatı da sağlamıştır.

Türkiye’de okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşullarını bütün boyutlarıyla inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşullarını incelenmek gelecekte yapılacak araştırmalara kaynak olma, bu alandaki eksikleri tamamlama ve öneriler geliştirme açısından örnek bir çalışma niteliği taşıdığı düşünülmektedir.

Türkiye’de kadrolu, sözleşmeli, ücretli ve özel okullarda çalışan öğretmenler arasında özlük haklarında ciddi bir eşitsizliğin olduğu görülmektedir. Özellikle ücretli ve özel okullarda çalışan öğretmenlerle kadrolu öğretmenler arasında ciddi bir ücret farkı olduğu görülmektedir. Maaşın yetersiz olmasının da öğretmenlerin stres düzeylerini artırdığı belirtilmektedir (Johnson ve diğerleri, 2005). Aynı zamanda kırsal alanlarda görev alan öğretmenlerin özellikle sözleşmeli ve ücretli öğretmenler olduğu bilinmektedir. Kentler ve kırsal alanlarda okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların bilişsel, sosyal-duygusal, motor, dil, öz bakım ve üst düzey zihinsel becerilerinin desteklemek, öğretmen niteliğini geliştirmek, okul öncesi eğitimin kalitesini artırmak için okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan kadrolu, sözleşmeli ve

ücretli öğretmenlerin sorunlarının öğrenilmesi ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi önemli görülmektedir (Hayber, 2022).

Bu araştırmada belirtilen hususlar dikkate alındığında okul öncesi öğretmenlerini motive edecek, performanslarını artıracak içsel ve dışsal faktörlere ilişkin araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada iş ortamının karmaşık yapısını anlamaya çalışmanın, eğitim programcılarının çalışma koşullarını dikkate alarak uygun program hazırlamalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

Son zamanlarda çalışma koşullarının nasıl olması gerektiği, okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşullarından ne düzeyde etkilendiği ile ilgili bilimsel çalışmalarda önemli bir artışın olduğu gözlemlenmektedir. Bu artışın ehemmiyeti vurgulanmakla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşullarını nasıl en iyi şekilde iyileştirilebileceği ile ilgili daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bununla birlikte literatürde, küçük yaş grubuna eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşulları konusunda önemli bir boşluk vardır.

Belirtilen araştırma ihtiyacı doğrultusunda bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşullarına etki eden boyutlar kararlaştırılmış ve çalışma koşullarının incelenmesi amaçlanmıştır. Belirtilen bu amaç kapsamında, üzerinde durulan temel problem şu şekilde ifade edilmiştir: “Okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşullarına yönelik görüşleri nelerdir?”

Alt problemler. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin okul liderlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin meslektaşlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin iş yüküne ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Okul öncesi öğretmenlerinin tesis ve kaynaklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Okul öncesi öğretmenlerinin özlük haklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
8. Okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşulları cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, istihdam türü, mesleki deneyim ve statüye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Sayıtlılar

- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin görüşme ve ölçekte yer alan soruları samimi ve objektif bir şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.
- Araştırmada kullanılan *Öğretmenlerin Çalışma Koşulları Ölçeğinin* ve *Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun* amacına uygun olarak hazırlandığı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

- Bu araştırmada “Öğretmenlerin Çalışma Koşulları Ölçeği” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” aracılığıyla veriler toplanmıştır.
- Bu araştırma Van ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Okul öncesi eğitim: 0-6 yaş aralığındaki çocukların fiziksel, sosyal-duygusal, dil, öz bakım ve bilişsel yönden gelişimlerini sağlayan bir eğitim sistemidir (MEB, 2014).

Anaokulu: 36-71 ay arası çocukların eğitimi için açılan yarı veya tam zamanlı kurumlardır (MEB, 2014).

Ana sınıfı: 57-71 ay arası çocukların eğitimi için örgün ve yaygın eğitim kurumları içinde açılan sınıflardır (MEB, 2014).

Çalışma koşulları: Çalışma koşulları genellikle bir iş yerinin fiziksel ve psikososyal boyutları olarak tanımlanmaktadır (Öztürk, 2008).

İş talepleri: Uzun süreli fiziksel ve zihinsel çaba gerektiren bir işin çalışan üzerindeki fiziksel, zihinsel ve sosyal etkiler olarak tanımlanmaktadır (Bakker ve Demerouti, 2017).

İş kaynakları: İş taleplerine ulaştıran ve bir işin çalışan üzerindeki fiziksel, zihinsel ve sosyal etkileri azaltan, çalışanların kişisel ve mesleki gelişimini sağlayan olanaklardır (Bakker ve Demerouti, 2017).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalışma Koşulları

Çalışma hayatı tüm bireyler için kritik öneme sahiptir. Sağlıklı sosyal ilişkiler kurmalarına ve hedeflerini gerçekleştirmelerine yardım eder. Çalışma koşulları bireyleri çalışma hayatında motive eder, onların beceri geliştirmelerine fırsat verir. Öz yeterlilik inançlarını artırır, kimlik gelişimine katkı sunar. Bireylerin refahına katkıda bulunur. Çalışma koşulları iş hayatının önemli bir parçası olarak kabul edilir (Werner-Leonard, 2006). Okulu bir iş yeri olarak düşündüğümüzde öğretmenler üzerinde büyük bir etkisi olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmenlerin performansı, sınıf içindeki etkililiği çoğu zaman okul ortamındaki çalışma koşullarına bağlıdır. Ayrıca öğretmenlerin fiziksel ve psikolojik sağlığı çocuklar için önem arz eder. Okulun fiziki koşulları, yönetici ve meslektaş ilişkileri ile öğrenci profili okulun önemli özellikleri olarak görülür. Başarılı ve sağlıklı bir işleyişin olduğu okullar öğretmenlere değer verilen yer olarak kabul görür (Williams, 1995).

Öğretmenlik mesleği incelendiğinde diğer meslek gruplarıyla aralarında ince farklılıklar vardır. Bu farklılıklar iş özerkliğinin ve esnekliğinin olmayışıdır. Bu durum öğretmenlerin mesleğe bağlılığı ve memnuniyetlerini etkiler. Okullarda güven duygusu oluşturmak, okuldaki eğitimin kalitesini artırmak istiyorsak öncelikle öğretmenlik mesleğinin kalitesini artırmak gerekir. Mesleğin niteliğinin artırılması için farklı istihdam türlerine yer verilmemesi, ayrıca çalışma koşullarının iyileştirilmesi ve ülke düzeyinde dengeli bir şekilde istihdam edilmesi önemli görülmektedir.

Çalışma koşulları genellikle bir iş yerinin fiziksel ve psikososyal boyutları olarak tanımlanmaktadır (Öztürk, 2008). Okullardaki çalışma koşulları, öğretmek ve öğrenmek için uygun ortamlar oluşturur. Öğretmenler için arzu edilen çalışma koşulları olmalıdır. Çünkü okullardaki çalışma ortamı öğretmenlerin işe alınması ve elde tutulması için çok önemli bir faktördür. Kalabalık sınıf mevcudu, aşırı iş yükü, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için sınırlı kaynaklar, zaman baskısı, öğrencilerin davranışsal sorunları gibi kötü çalışma koşulları öğretmenlerin mesleği bırakmasına neden olabilir. Son yıllarda öğretmenlerin çalışma koşullarına yönelik yapılan araştırmalara göre öğretmenlerin işten ayrılma, iş doyumları, tükenmişlik düzeyleri, fiziksel, psikolojik ve mesleki iyi oluşları arasında yüksek bir ilişki olduğu

gözlemlenmiştir (Karsenti ve Collin, 2013; Ko, 2003; Kwon ve diğerleri, 2020). Okuldaki çalışma koşullarından ötürü öğretmenler mesleklerine karşı yabancılaşmaktadır. Bunun nedeni okulun fiziki ortamı, iş yükü, kalabalık sınıflar, hazırbulunuşluk düzeyi düşük öğrenciler, maddi sıkıntılar, çalışma saatlerinin uzun olmasıdır (Erjem, 2004). Aksine çalışma koşulları tatmin edici olunca öğretmenler kendilerini iş ortamında mutlu hissederler (Nichols, 2002).

Çalışanlar yaptıkları işin önemli olduğunu düşündüğünde tatmin olurlar (Günbayı, 2000). Bir işin kalitesi; fiziksel ortamı, çalışanların mesleki becerisi ve çalışanların işini nasıl algıladığı gibi faktörler çalışma koşullarının sağlıklı olduğunu gösterir. Her işletme ve kurum için çalışanların çalışma koşulları memnuniyetlerini ve üretkenliklerini artırır. Ne yazık ki ülkedeki çoğu okulda öğretmenlerin işe alınması, aynı iş yerinde kalması ve işte tutulmaları ile ilgili sorunlarla karşı karşıyadır. İşten ayrılma hem öğrencinin başarısı üzerinde birikmiş bir etki olarak, hem de öğretmenleri destekleyen ve hazırlayan okul için bir yüke sebep olmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin aynı okulda kalmalarını sağlamak için çalışma koşullarını ele almanın gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Okulundan ve yöneticilerinden memnun olmayan öğretmenlerin farklı fırsatlar aramalarına neden olmaktadır. Meslektaşları ve yöneticilerinin desteği, öğretmenlerin okulda kalmalarını belirleyen en önemli faktörlerdir (Bailey ve diğerleri, 2013).

Okul öncesi eğitime devam eden çocukların yaş gruplarının küçük olması, öz bakımları konusunda yardıma ihtiyaç duymaları, daha kısa süreli dikkate sahip olmaları okul öncesi öğretmenlerinin çeşitlilik içeren bir program uygulamalarını zorunlu kılmaktadır. Okul öncesi eğitimin amaçlarından bir tanesi farklı sosyoekonomik düzeylere ve kültürel özelliklere sahip ebeveynlerinin çocuklarını eşit koşullarda bütünleştirebilmektir (MEB, 2014). Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırma çalışmaları ile birlikte farklı sosyoekonomik ve kültürlerden gelen ebeveynlerin öğretmenlerden farklı beklentileri olabilmektedir. Ebeveynlerin çocuğun sosyalleşmesi, olumlu davranış kazanması, ilkokula hazır hale gelmesi, öz bakım becerilerini kazanması, beslenme alışkanlığı kazanması gibi birçok konuda beklenti içine girmektedirler. Bu durum öğretmenlerin ebeveynlerle diğer kademedeki meslektaşlarına göre daha iç içe bir yaşantının yaşanmasına sebep olmaktadır. Öğretmenlerin daha iyi bir hizmet verebilmesi ve beklentileri karşılayabilmesi için ihtiyaç duyduğu kaynaklara ve desteğe sahip olmalıdır. Öğretmenlerin çalışma koşullarını iyi analiz etmeye ve iyileştirmeye

yönelik kapsamlı ve sürekli bir çaba olmadan, öğrencilerin öğrenimini ve öğretmenlerin elde tutulması için kayda değer çabalar tam anlamıyla başarılı olamaz (Hirsch ve Emerick, 2006). Bu açıdan bakıldığında farklı statü ve lisans programlarından mezun olan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik hizmet içi ve lisansüstü gibi eğitimlerde ilerlemeleri kendine has zorluklara neden olabilmektedir (Eurydice, 2019).

Erken çocukluk eğitiminin verildiği ortamlarda, çocukların gelişiminde kritik bir yol üstlendikleri için okul öncesi öğretmenlerinin mental açıdan sağlıklı olmaları özellikle önemlidir. Fakat öğretmenlerin düşük maaş, düşük saygı, sosyal destek eksikliği ve farklı özelliklere sahip çocuklarla çalışmak stresli bir iş olarak kabul edilmektedir (Kyriacou, 2011). Okul öncesi öğretmenlerine sağlanan kaynakların taleplerin gerisinde kaldığı zaman öğretmenlerin stresleri daha da artar. Bu öğretmenlerin stresi, çocukların öğrenmesi ve gelişmesini olumsuz etkilemesinin yanı sıra aynı zamanda kendi fiziksel ve psikolojik sağlıklarına, tükenmişliklerine önemli bir düzeyde katkıda bulunur (Buettner ve diğerleri, 2016). Fakat öğretmenlerin zamanlarının önemli bir kısmını geçirdikleri okulda iş doyumunu sağlandığında psikolojik ve fiziksel sağlıkları yerinde olduğu bilinmektedir. İş doyumunu hem öğretmen hem de okul için önemlidir. İş doyumuna engel teşkil eden problemleri tespit eden okul yönetimleri sağlıklı bir iletişim ortamı yaratır.

Okul öncesi öğretmenler için algılanan çalışma ortamının en önemli unsurları temiz ve bakımlı, teknoloji ile donatılmış okullarda çalışmak değil; öğretmenlerin iş tatminini sağlamada baskın olan sosyal koşullarıdır. Bunlar; okul kültürü, okul lideri ve meslektaş ilişkileridir (Johnson ve diğerleri, 2012). Bryk ve Schneider (2002) dediği gibi, sosyal koşulların iyileştirilmesi öğretmenin okul lideri ve meslektaşları ile arasında güvenli bir ilişkiyi inşa eder. Ladd (2009) öğretmenlerin çalışabileceği destekleyici bir ortam sağlandığında en büyük faydayı çocukların gördüğünü ve akademik başarılarının arttığını bulduğunu ifade etmektedir.

Alanyazın incelendiğinde genelde okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşullarının okul lideri (Ağgül-Yalçın ve Yalçın 2018; Arabikağlu ve Demir 2014; Atalar 2017; Bakker demerauti, 2017; Durukan ve Bayındır 2018; Ergen ve Günay, 2019; Güngör ve diğerleri, 2018; Johnson ve diğerleri, 2012; Köse ve diğerleri, 2018; Kuyucak ve Ünal 2017; Öztürk ve diğerleri, 2015; Sildir ve Akın 2017; Uçar ve Kaplan 2015), meslektaş ilişkileri (Ağan, 2002; Eser, 2010; Eser ve Bedel, 2017; Garcia, 2011; Johnson, 2006), öğretmen iş yükü (Grandey, 2000; Ilies ve diğerleri, 2015), tesis ve

kaynaklar (Arslan-Karaküçük, 2008; Budunç, 2007; Kubanç, 2014), mesleki gelişim (Şen, 2011; Yaylacı, 2013), öğrenci (Aloe ve diğerleri, 2014; Chang, 2013; Gangal, 2013; Güven ve Cevher, 2005; Ingersoll ve Smitt, 2003) ve özlük hakları (Akiba ve diğerleri, 2012; Barnett, 2003; Evans ve Yuin, 2018; Hanushek, 2007; Herzberg, 1959; Nelson, 2001; Kwon ve diğerleri, 2020; Kyrlacou, 2001; Vegas, 2007; Woessmann, 2011) boyutlarında ele alındığı görülmektedir. Aşağıda okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşullarının daha iyi anlaşılması için öncelikle bu boyutlara kısaca değinilmiştir.

Okul lideri. İnsanlık tarihi boyunca insanlar gruplar halinde çalıştıkları için yönlendirmeye ve belirli hedefleri gerçekleştirme adına bir lidere ihtiyaç duymuşlardır. Toplumun faydasını gözeten, çalışanlara yol gösteren, onları cesaretlendiren kişi liderdir. Lider personelin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak karar alabilendir (Alkeveli, 2021). Fakat her yönetici lider değildir. Yöneticiler her grup üyesi tarafından benimsenmeyebilir. Lakin liderler grup üyeleri tarafından izlenir (Duyukan ve Bayındır, 2018). Okul liderleri ise; öğretmen, veli ve öğrenci ile etkileşim içinde olduğundan çok yönlü bir ilişki içinde yer alır. Bu yüzden etkili iletişim kurabilme, vizyon sahibi olma, çatışmaları yönetmede başarılı ve olumlu ilişkilerin kurma gibi özellikleri bulunmalıdır (Gül, 2011). Liderler grup üyelerini bir araya getirerek iş birliğini desteklemeli, fikir üretmelerini sağlamalı, belirli bir düzeyde bilgi ve beceriye sahip olmalı ve okulda yaşanan sorunları iyi analiz edip çözüm üretebilmelidir.

Okul liderleri; çocuk gelişimi ve pedagojisi hakkında bilgi sahibi olduklarında, kendilerini yetiştirdiklerinde, ulaşılabilir ve adil olduklarını düşündüklerinde, öğretmenlerin sorunlarını dinlemeye ve çözüm bulmaya odaklandıklarında yeniliği teşvik eden bir okul ortamı yaratırlar. İyi iletişim kuran liderler çalışanların kendileri hakkındaki düşüncelerini de öğrenme imkânı bulurlar (Bozkurt ve Bozkurt, 2008). Liderler ve çalışanlar arasında etkileşim olduğu zaman kurum içinde bilgi alışverişi yapılır ve zaman kaybının önüne geçilir. Liderlerin tutum ve davranışları iş doyumunu da etkiler. Liderlerin tutumları öğretmenlerin beklentileri ile uyuşmadığı zaman, öğretmenlerin doyum yaşamamalarına sebep olur (Aşan ve Erenler, 2008).

Eğitimde verimliliği artırmak için öğretmenlere uygun destek veren bir okul liderine sahip olunmalıdır (Özdayı, 1996). Lider desteği bir öğretmen için çalışma koşulları arasındaki en önemli etkidir. Okul liderlerinin tatmin edici bir çalışma ortamı için kilit rolleri vardır. Drucker (1996), okul yöneticisi işe hayat veren bir unsurdur ve iş

yerinde yönetici olmadığı takdirde o iş yeri üretim kaynaklarını ürüne dönüştürmeyen bir yapı olarak kalır. Okul liderleri iş talepleri ve kaynaklarını şekillendirdiği ve düzenlediği süreçte kendini gösterir (Vincent-Höper ve Stein, 2019). Örneğin, okul liderleri ders dışı sosyal aktiviteleri organize edebilir veya öğretmenler ile ebeveynler arasında oluşabilecek olumsuz tutumlar gibi zorlu görevlerde yardımcı olabilir. Okul liderinin sosyal desteğini almanın duygusal başa çıkma işlevi vardır (Schwarzer ve Knoll, 2007). Okul yönetiminde daha fazla söz hakkı olan öğretmen çalışma koşullarındaki aksaklıkları kaldırabilir (Vavrus, 1989). Aksi takdirde demokratik olmayan okul yönetimi ve çalışma ortamları öğretmenlerin güçlenmesini engelleyen işinden soğumuş öğretmenler yaratır.

Öğretim sürecine teşvik etmek, iyi iletişim becerilerine sahip olmak, karar verme sürecine öğretmeni dâhil etmek, yeterli kaynak sağlamak ve olumlu çalışma ortamı yaratmak okul liderlerinin öğretmen ve öğrencilere sunduğu net beklentilerdir (Younghusband, 2005). Bu beklentiler öğretmenlerin iş talepleriyle başa çıkmalarını destekleyecek, çalışmalarını kolaylaştıracak ve işlerine daha pozitif bakmalarını teşvik edecektir. Ayrıca okul liderlerinin sosyal desteğin alınması öğretmenlere örnek davranış teşkil edebilir. Okul liderlerinin bu örnek davranışları öğretmenler arasında iş birliği, yapıcı ve destekleyici bir çalışma ortamı yaratabilir (Nielsen ve Daniels, 2011). Aksi tutumlara sahip okul liderleri öğretmenlere dönüt vermekten kaçınırlar, takdir etmezler ve erişilmez bir çalışma ortamı oluştururlar. Bu tutumlar öğretmenin yer değiştirmesine sebep olmaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumları, 3-6 yaş aralığındaki çocukların gelişimlerinin desteklendiği, değerlerin kazandırıldığı, sosyal ortama adaptasyonunun sağlandığı ve çocuklarda bağımsızlaşmayı amaçladığı için planlı ve programlı bir eğitim ortamı sunulmalıdır (Oktay, 2006). Okul öncesi eğitim kurumları yapısı bakımından diğer kademelerden farklıdır. Bu farklılık çalışan personel ve yaş gruplarının özelliklerinden kaynaklanmaktadır (Büte ve Balcı, 2010). Okul öncesi eğitimin farklı kurumlar tarafından yürütülüyor olması personel, yaş grubu ve fiziki şartlar açısından ortak bir standart oluşturulmamasına sebep olmaktadır (Aktankerem ve Cömert, 2006). İlkokula ve ortaokula bağlı anasınıfları ile ilgilenen idarecilerin okul öncesi alanından olmaması veya okul öncesi eğitim kurumlarındaki idarecilerin yetersiz bilgiye sahip olması bu kurumlarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin sorun yaşamasına sebep olmaktadır. Bu sorunlardan birkaçını Zembat (2012) şöyle sıralamıştır: Yöneticilerin

öğretmenlerden sürekli özel ve belirli günlerle ilgili etkinlik talep etmesi, aadat kullanımı ile ilgili fikir almamaları, sınıfın donanım ve materyal eksikliğini karşılamamaları, okul öncesi eğitimin üründen ziyade bir süreç olduğunu kavramamaları, personel ihtiyaçlarına cevap vermemeleri ve öğretmenlerle eşit mesafede duramamalarıdır. Yaşanan bu olumsuzluklar öğretmenlerin çalıştıkları kurumda çalışma isteğini olumsuz etkilemektedir.

Çocuklara verilen eğitim ailede başlar, okulda devam eder. Bu açıdan bakıldığında zaman eğitimin ilk ayağı olan okul öncesi eğitim kurumları, çocukların adım attığı ilk sosyal ortamlardır. Bu noktada okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşullarının olumsuz sonuçları çocukların üzerinde doğrudan veya dolaylı bir etkisi olabilmektedir. Bu durumda okul öncesi eğitim kurumlarındaki yöneticilere öğretmenlerin motivasyon ve başarılarının artırılması noktasında büyük sorumluluklar düşmektedir. Çünkü öğretmenlerin psikolojik ve örgütsel ihtiyaçlarının karşılanması motivasyonlarına doğrudan etki etmektedir (Yavuz ve Karadeniz, 2009). Öğretmenlerin okul liderleri tarafından takdir edildiğini bilmeye de ihtiyaçları vardır. Desteklenmeyen, ihtiyaçları karşılanmayan, takdir edilmeyen öğretmenler kendilerini dışlanmış ve değersiz görebilirler (Carter, 2000; Hale-Jinks ve Knopf, 2006). Yöneticisi tarafından desteklenen öğretmenin ise iş stresi azalırken örgütlerin çeşidi, faaliyet ve okula olan bağlılıkları da önemli ölçüde artmaktadır (Hale-Jinks ve Knopf, 2006).

Meslektaş ilişkileri. Çalışma ortamını etkileyen en önemli faktörlerden biri de meslektaşlardır (Arslan, 2006; Çekmecelioğlu, 2005). Okullarda eğitimin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için öğretmenlerin meslektaşları ile iyi ilişkiler içinde olması gerekmektedir. Yapılan birçok çalışmada öğretmenlerin meslektaşları ile doğru bir diyalog kurması ve iş birliğine açık olması, iş doyumlarını olumlu yönden etkilediğini göstermektedir (Bozkurt ve Bozkurt, 2008). İngiltere’de yapılan bir araştırmada, çalışanların iş arkadaşlarının işlerine karşı geliştirdikleri her türlü tutumdan etkilendikleri ortaya çıkmıştır (Yılmaz, 2007).

Meslektaşlar arasındaki ilişkilerinin iyi olması öğretmen için büyük bir sosyal destektir. Sosyal desteğin; stres, fiziksel rahatsızlık ve iş tatminsizliği üzerindeki etkisini azaltabileceği ifade edilmektedir (Cohen ve Wills, 1985). İnsanlar kendilerine iyi gelen bir çalışma ortamını oluşturmak için birlikte çalıştıkları meslektaşları ile iş birliği içinde çalışmaya ve temel düzeyde günlük rutin işlerde birbirlerinin yardımlarına gereksinim duyarlar. Meslektaşına yetersiz kaldığında yardım etme, iş yükünü

paylaşma, materyal desteği verme, sorun yaşadığında meslektaşının yanında olma ve yeni işe başlayan meslektaşına mentorluk yapma şeklinde olmalıdır (Çiftçi, 2020). Böylelikle hedeflerine daha rahat ulaşma şansı yakalarlar (Aydın, 2000). Ayrıca çalışanların etkileşimi çalışanların sosyalleşmelerine yardım etmekle birlikte, iş ortamında huzurlu ve verimli çalışmalarına da katkı sağlar. Günün önemli bir kısmını okulda geçiren öğretmenler için uyumlu, sıcak ilişkilerin yaşandığı iş birliğinin olduğu bir çalışma grubu öğretmen için yüksek bir tatmin kaynağıdır (Ağan, 2002).

İş birliği, öğretmenin bireysel değişimini okul değişimine bağlamada bir araçtır. İş birliğini, ilişkilerin geliştirilmesi için etkinin karşılıklı olarak paylaşılması olarak tanımlamaktadır (Saxl, 1983; akt: Bloom ve diğerleri, 1991). Johnson (2006), iş birliğini öğretmenliğin uzun yıllar sürmesini isteyen akran iş birliği olarak görmektedir. İş birliğine dayalı bir çalışma ortamı yaratılmak isteniyorsa öncelikle bu ilişkileri destekleyen bir çalışma ortamının oluşturulması gerekir. Süreç, hedeflerin birlikte belirlenip ortak kararlar alma fırsatları ile gerçekleştirilir. Böylece öğretmenlerin süreci kendilerininmiş gibi görmelerini sağlar. Fikir birliği etme, meslektaşlar arasında uzlaşma ve farklı görüşlere tolerans gösterme yeteneğini kazandırır. Ayrıca öğretmenlerin ortak hedef belirlemesi okulundaki diğer meslektaşları ile ortak bir amaç taşıdığını gösterir. Bu noktada okul yöneticilerine çok iş düşmektedir. Okul yöneticilerin ortak karar almayı bir öncelik olarak görmesi gerekir. Öğretmenler bu karar alma sürecinde tartışarak ve farklı bakış açılarını görerek kendi bakış açılarını genişletme fırsatı yakalar. Ayrıca öğretmenler kendi yeterliliklerinin ve becerilerinin farkına varırlar. Böylelikle öğretmenler meslektaşlarının çalışmaları ile özdeşleşmelerini ve yaptıkları işten keyif almalarını sağlar (Bloom ve diğerleri, 1991).

Araştırmalar işbirlikçi sürecin birdenbire olmayacağını, meslektaşların etkileşim içinde olması gerektiğini ayrıca bireylerin birbirlerini tanımayı, fikir ve bilgi paylaşmayı, birlikte çalışmayı öğrenmeleri için zamana ihtiyacı olduğunu ifade etmiştir (Garcia, 2011). Kilagallon (2006), okul yöneticileri ve öğretmenler değişim için gerçekçi bir zaman çizelgesi oluşturduğunda öğretmenlerin meslektaşlarıyla çalışması onların iş doyumuna katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Thornton (2004), öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarına birlikte katılmasını okulun geliştirilmesinde etkili olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarına birlikte katılması öğretmenleri motive etmede önemli bir faktör olduğunu ifade etmiştir (Garcia, 2011).

Kaliteli bir okul öncesi eğitim ile çocukların gelişimlerinin desteklenmesi için yetenekli öğretmenlere sahip olması konusunda fikir birliği vardır (Helburn, 1995; Schulman, 2011). Öğretmenleri geliştirecek ve profesyonelleştirecek tek bir bileşen yoktur. Mesleki gelişime yönelik yapılan stratejilerde öğretmenlerin çocukların başarılı olmalarına yardımcı olmak için eğitim öğretim rutininde çalışma koşulları hep göz ardı edilmiştir. Çalışma ortamları öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmelerini teşvik edebilir veya engelleyebilir. Öğretmenlerin eğitim uygulamalarını geliştirmeleri için sürekli öğrenmeyi destekleyecek çalışma ortamı gerektirir. Mesleki faaliyetlerde öğretmen öğrenci sorumluluğu olmadığı zamanlarda planlama yapma ve meslektaşları ile bilgi alış verişi yaparak çocukların gelişimine katkıda bulunacak güvenli fayda yaratmasını sağlar (Whitebook ve diğerleri, 2017). Ayrıca iş birliği yapan öğretmenler zamandan tasarruf etmiş olurlar.

Öğretmenler, meslektaşları ile sorunlarını paylaştıklarında kendilerini daha iyi hissetmektedirler (Spielberger ve diğerleri, 2003). İş ortamında mutlu olmayan öğretmenler, iş ortamındaki meslektaşları sayesinde işinden keyif almaya başlar (Özkalp ve Kirel, 2005). Ayrıca meslektaşlarının desteğini almaları öğretmenlerin çalıştığı okulda kalmaları için kritik öneme sahiptir (Lutcovich ve diğerleri, 1997). Meslektaşları ile destekleyici ilişkiler içinde olmaları okul öncesi öğretmenleri için zorlayıcı iş talepleri ve kesintisiz çalışma gibi stres kaynaklarını azaltabilir (Collie ve diğerleri, 2012). Bu durum motivasyon için önemli bir etkidir. Çalışma ortamında mutlu olan öğretmenler işinde daha verimli oldukları belirlenmiştir (Terzi, 2017).

İş yükü. Küreselleşme; ülkelerde siyasi, ekonomik, kültürel ve teknoloji alanlarında mecburi bir değişimin yaşanmasını zorunlu kılmaktadır. Bu yüzden ülkeler, çağa ayak uydurabilmek için eğitim sisteminde değişiklik yoluna gitmeye çalışmaktadırlar. Eğitim sisteminin lokomotifleri olan öğretmenler ister istemez bu değişimden etkilenmekte ve onlara yeni sorumluluklar yüklenmektedir. Eğitim alanında artan talepler öğretmenlerin iş yükünün artmasına sebep olmaktadır. İş yükü, kısıtlı bir zaman dilimi içinde yapılacak çok fazla işin olması anlamına gelmektedir (Frone ve diğerleri, 1997). İş yükü bir öğretmene sınıf içi ve sınıf dışı yüklenen sorumlulukların tamamına denir (Uysal, 2022). Okul öncesi öğretmenlerinin sanıldığından çok daha fazla iş yükü vardır. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara bilgi ve beceri kazandırmaya çalışmak, aylık ve günlük plan hazırlamak, istenmeyen davranışlarda çocuklara bireysel rehberlik etmek ve ebeveynleri ile görüşmek, öğretmenler kurul,

zümre ve veli toplantılarına katılmak, sosyal etkinlikler için planlama yapmak, gün sonunda değerlendirme yapmak, mesleki gelişimleri için eğitimlere katılmak, e-okula öğrenci bilgilerini ve düzenli olarak devamsızlıkları girmek gibi görevleri vardır. Bunun yanı sıra okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerin denetimi için tuttuğu birçok evrak vardır. Bunlar; gelişim gözlem, aile katılım, öğrenci tanıma, aile ihtiyaç, öğretmen öz değerlendirme formları, okul öncesi eğitim programında kazanım, gösterge ve kavramlara yer verme çizelgeleri, boy ve kilo çizelgeleri, belirli gün ve haftalar, değerler eğitimi, aile katılım çalışmaları, gezi etkinlik, proje ve ayrıntılı portfolyo dosyalarını tutma, toplantı tutanakları, özel gereksinimli çocuklar için ayrıca plan hazırlama ve etkinlik planlarında uyarlamalar yapma gibi görev ve sorumluluklardır.

Ağır iş yüküne rağmen öğretmenler diğer meslek gruplarına göre daha az yardım alırlar. Çoğu okul öncesi öğretmenin yanında çalışan bir yardımcı personeli bulunmamaktadır. İş alanındaki bu sürekli çaba, öğretmenin hem zamanını hem de enerjisini alır (Ilies ve diğerleri, 2015). Bu stres faktörlerinin öğretmenlerin performansı üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır (Cerit ve Özdemir, 2015). Öğrenciden beklenen akademik başarı gerçekleşmediğinde ise yine ilk suçlanan kişi öğretmen olacaktır.

Eğitim sisteminin önemli bir parçası olan öğretmenler, çocukları topluma kazandırabilmek için mesleki ve ebeveyn desteği alması şarttır. Toplumun eğitim örgütlerine yönelik beklentilerinde yaşanan değişimler ve yeni program değişiklikleri gibi sebepler öğretmenlerin iş yükünü ve çalışma alanlarındaki baskısını artırmaktadır. Ayrıca öğretmenler işiyle ilgili yapılması gerekenleri zamanında gerçekleştiremedikleri için işleri eve götürmektedirler. Bu durum öğretmenin aile-iş çatışmalarının yaşanmasına sebep olabilmektedir (Tekin, 2022). Öğretmenlerin çalışma sürelerinin kısa ve tatil sürelerinin fazla olması, aile sorumluluklarını yerine getirmede yeterli gözüküyor olabilir. Fakat okul dışı öğretmenin etkinlik planı hazırlaması, toplantılara katılma, eğitim ile ilgisi olmayan sosyal etkinlikler ve gösteriler, fiziksel ve duygusal, bireysel ihtiyacı olan çocuklar için fazla zamanın olmaması, evrak işinin fazla olması öğretmenlerin iş yükünü ağırlaştırmaktadır (Keleş-Ay, 2010; Younghusband, 2005). Hele ki kırsal bölgelerde öğretmenler yönetimin istediği evrakları hazırlamakla birlikte ayrıca okulu temizleme ve odun taşıma, sobayı yakma gibi işleri de yaptıklarına dair vakaların olduğu belirtilmiştir (Evans ve Yuin, 2018).

Sınıfta kaynaştırma çocuğunun olması öğretmenin öğretim planını uygulama ve sınıf yönetimi konusunda kaygılandırmaktadır. Bu kaygının temelinde yardımcı personelin olmadığı sınıfta kaynaştırma çocuğuna daha fazla zaman ve enerji harcamak zorunda kaldığından diğer öğrencilerin ihmal edilme söz konusu olabilmektedir. Ayrıca özel gereksinimli çocuklar için kaynaklara ulaşamama da kaygılarını artırabilmektedir (Metin, 2018). Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ile birlikte sınıf mevcutları artmakta ve bu da öğretmenlerin daha fazla etkinlik ve etkinlikler içinde materyal hazırlamalarına neden olmaktadır. Sınıf mevcutlarının fazla oluşu öğretmenlerin iş yükünü artırmakla kalmaz aynı zamanda etkili öğrenmeyi de azaltır (Evans ve Yuin, 2018).

Öğretmenlerin çocukların gelişimi için verdiği duygusal emek de yaşamlarının bir parçası olmuştur. Öğretmenler, çocukların etkilenmemeleri için okulda hem duygularını hem de ifadelerini düzenlemek zorunda kalmaktadırlar (Granday, 2000). Okul içinde öğretmenlerden yaşadıkları olumsuz duyguları gizlemeleri ve çocuklara yansıtmamaları da istenir. Öğretmenlerden yaşadıkları olumsuz duygulara rağmen çocuklara tutkuyla bir şeyler öğretmeleri beklenir. Olumsuz davranışları olan çocuklar, öğretmen için çok yıpratıcı olsa da, sakın bir şekilde çocuğa eğitim vermeye devam eder. Öğretmenlerin duygularını yansıtmamaya dayalı bu süreç onlarda ruhsal bir talep oluşturur.

Öğrenci. Öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkilerde güven, öğrenme için önemlidir. Bryk ve Schneider (2002) göre, anasınıflarındaki öğretmen ile çocuk arasındaki güven ebeveyn ile çocuğu arasındaki güvenin farklı bir versiyonu gibidir. Öğretmen ile çocuk arasındaki güvenin gerçekleşebilmesi için ebeveyn ile çocuk arasındaki güvenli ilişkinin okula aktarılması gerekir. Bu durum gerçekleştiğinde öğretmen ile çocuk arasında duygusal bağ güçlenir. Ayrıca güven duygusunun oluşması sınıftaki güç dengesini göz önünde bulundurduğumuzda öğretmenin girişimlerine bağlı olduğu da görülmektedir. Evdeki güven duygusuna benzer bir duygu sınıfta inşa edildiğinde ve çocuk kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını aldığı anda öğretmenle çocuk arasındaki ilişki olumlu yönde seyreder.

Okul öncesi eğitim kurumları, çocuklara çeşitli fırsatlar ve sosyal becerilerini geliştirme imkânları tanımaktadır (Ası ve Karabay, 2018). Özellikle sınıf ortamındaki atmosfer öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkiyi de belirlemektedir. Çocukların öğretmenleri ile erken dönemlerinde kurduğu sağlıklı ilişki çocuğun ileriki kademelerde

öğretmenleriyle olan ilişkilerini etkileyebilmektedir. Okul öncesi dönemi çocuklarındaki dinleme alışkanlığı, okula ve öğretmene yönelik tutumları, geldikleri ailenin sosyo-ekonomik koşulları, sosyal becerileri, sınıfın fiziki koşulları ve öğretmen ile çocuk arasındaki sınıf ortamının nasıl olması gerektiğine zemin hazırlar. Birbirinden farklı olan bu çocukların ihtiyaçlarına yanıt vermek ve sınıf düzeninin sağlanmak öğretmen için oldukça zordur. İlk defa yanlarında bir aile bireyi olmadan sosyal ortama giren bu çocuklarda istenmeyen davranışlar baş gösterebilmektedir. Çocuklardaki istenmeyen davranışlar öğretmenin eğitsel çabalarına engel olan etmenler olarak tanımlanmaktadır (Sayan-Korkutata, 2020). Sınıf ortamında ortaya çıkan bu istenmeyen davranışların sebeplerini iyi analiz etmek gerekmektedir. Çünkü istenmeyen davranışların tespiti, sıklığı, kontrol altına alınması ve istenilen davranışların kazandırılması okul öncesi eğitim için önemlidir (Uyanık-Balat ve diğerleri, 2008). Ayrıca istenmeyen davranışların tespiti öğretmenlerin bu davranışlar için kullanacağı yöntemleri çeşitlendirmesini de sağlayacaktır (Ünal ve Ada, 2000).

Çocuklar ev ortamında ebeveynleri ile kurduğu ilişkiyi yansıtabilecek doğal bir ortamı sınıfta kurmaya çalışırlar. Farklı anne baba tutumlarının çocukların bu istenmeyen davranışlarını tetiklemesi de kaçınılmazdır. Bu durumda öğretmenlerin, çocukların istenmeyen davranışları ile baş edebilmesi için birtakım stratejiyi bilmesi ve sınıfta uygulayabilmesi gerekmektedir (Çelik, 2003; Memişoğlu, 2005). Öğretmenlerin bu talepleri karşılayabilmesi için yeterli kaynağa ve desteğe sahip olması gerekmektedir. Aksi durumda daha düşük düzeyde bilişsel yeniden değerlendirme stratejisine ve bunun sonucunda daha yüksek düzeyde stres yaşayacaklarını düşünebiliriz (Johnson ve diğerleri, 2012). Ayrıca öğretmenler, istenmeyen davranışlarla baş ederken olumsuz duyguları daha sık yaşamaktadırlar. Okul öncesi öğretmenleri çocuklardaki istenmeyen davranışlarının onlarda daha fazla strese neden olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle okulun başladığı sonbahar aylarında bu istenmeyen davranışların daha fazla seyrettiği ve öğretmenlerin stresini daha da arttırdığı öğretmenler tarafından gözlemlenmiştir (Friedman-Krauss ve diğerleri, 2014). Buna ek olarak Stoeber ve Rennert (2008), ebeveynlerin öğretmenler üzerindeki baskısı ve yüksek beklentileri öğretmenlerin stres düzeylerini artırmaktadır. Her ebeveynin farklı özellik ve tutumlara sahip olması, ebeveynlerin eğitim seviyeleri, ekonomik ve kültürel özellikleri, ayrı yaşayan anne baba ve kardeş sayısı, ebeveynlerin çocuk eğitim konusunda bilgi ve beceri eksiklikleri sınıf içi davranışlarını etkileyen etmenlerdir.

Okulda kazandırılan olumlu davranışların evde de eş zamanlı sürdürülmesi gerekmektedir. Ebeveyn, okul ile çevre arasındaki ilişkide önemli bir aktördür. Çocuğun eğitimindeki sorumluluğu okul ve ebeveyn birlikte paylaşmalıdır. (Temiz, 2020), istenmeyen davranışların yaşanması durumunda öğretmenler, tükenmişlik hissi ve motivasyon düşüklüğü yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler çocuğa sadece bilgi aktaran değil, aynı zamanda çocukların bireysel, psikolojik ve pedagojik ihtiyaçlarına odaklanan eğitim sisteminin en stratejik parçalardan biridir. Bu nedenle eğitimin verimli ve etkili olmasını sağlayan öğretmenin çalışma koşulları önemlidir. Graham'a (2003) göre öğretmenlerin çalışma koşulları öğrencilerin öğrenme koşullarıdır. Çocukların derslere karşı tutumları, gürültülü ve motivasyonlarının düşük olması öğretmenleri olumsuz etkiler. Ayrıca Wisniewski ve Gargiulo (1997), duygusal ve davranışsal sorunları olan çocukların öğretmenlerin mesleği bırakmasına neden olabileceğini ve bu tür istenmeyen davranış sorunları olan çocuklar, olumsuz okul ortamları ve öğretmenlerin iş stresi ile ilişkisi olduklarını ifade etmişlerdir. Çocukların sınıf içinde kavga etmeleri, sürekli konuşmaları, sınıftaki eşyalara zarar vermeleri, eşyalara izinsiz dokunmaları ve geç gelmeleri istenmeyen davranışlara örnek gösterilebilir (Blase, 1986; Borg ve diğerleri, 1991; Engelbrecht ve diğerleri, 2003; Friedman, 1995; Ingersoll, 2003; Naylor, 2001; Younghusband, 2005).

Çocukta istenmeyen davranışlar, öğretmenleri psikolojik açıdan yıpratıcı bir faktördür. Çocuk faktörü öğretmenin işi bırakması veya yer değiştirmesinde büyük bir nedendir (Ko, 2003). Ayrıca öğretmenlerde tükenmişliğin en yaygın nedeni çocuğun sınıfta istenmeyen davranışlarıdır. Çocukların istenmeyen davranışları ortadan kaldırma çabaları öğretmenin tükenmesiyle sonuçlanmaktadır (Friedman, 1995). Buna ek olarak öğretmeni sıkıntıya, olumsuz tutumlara ve umutsuzluk duygularına neden olur (Friedman, 2002). Çocuklardaki istenmeyen davranışları; çocuğun dikkat dağınıklığı, hiperaktivite, sosyal reddetme, itaatsizlik ve düşmanca saldırganlığı (Amog ve Shechtman, 2007), izin almadan konuşma, dersle alakası olmayan davranışlar (Kara-Çamdibi, 2023) içerir. Tükenmişliğin çocukların istenmeyen davranışlarıyla ilişkili olmasının sebebi öğretmenlerin bu hatalı çocuk davranışlarıyla başa çıkmak için harcadıkları zaman ve çabadan dolayı duygusal olarak tükenmiş olmalarıdır (Kokkinos, 2007). Ayrıca öğretmenlerdeki tükenmişlik duygusunu çocukların olumsuz davranışlarına yönelik algılarıyla alakalı olduğunu iddia etmiştir. Bunun sebebi

öğretmenlerin çoğunlukla istenmeyen davranışların söndürülmesine ilişkin inançlarının zayıf olması ve sınıf yönetimi konusunda yeterli düzeyde beceriye sahip olmamalarıdır.

Mesleki gelişim. Öğretmenlik, çeşitli meslek grupları içerisinde en çok sorumluluk alması beklenen meslektir (Can,2019). Öğretmenlik bir uzmanlık alanıdır ve öğretmenliğe hazırlık süreci özel alan bilgisi, genel kültür ve pedagojik eğitimle sağlanır (MEB, 1973). Ayrıca öğretmenlik mesleği öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağı olarak ayrılır. Öğretmen; öğrencilerle etkili iletişim kurabilen, rehberlik edebilen, eğitim programını uygun yöntem ve teknikleri kullanarak çocuklarda kalıcı öğrenme sağlayan ve onlara istendik davranışlar kazandıran kişidir (Demirel, 2004; Erden, 2005; Yaşar, 2018). Öğretmenlik; kendini sürekli yetiştirmeyi, saygınlığını korumayı ve davranış değişikliği meydana getirmeyi gerektirir. Çünkü öğretmenlerin bir ülkenin kalkınmasında, vasıflı insanların yetiştirilmesinde, toplumun kültür ve değerlerini bir sonraki nesillere aktarılmasında önemli rolleri vardır (MEB, 2017; Özden, 1999). Öğretmenlerin bu rolleri aktif bir şekilde gerçekleştirebilmesi için kendilerini mesleki olarak geliştirmeleri ile mümkündür.

Mesleki gelişim hayat boyu öğrenmenin içinde yer alan bir süreçtir. Mesleki gelişim hem öğretmen hem de çocuk için önemlidir. Öğretmenin başarısı ve iş doyumunu mesleki gelişim kavramı ile doğru orantılıdır. Bu bağlamda öğretmenlere yönelik mesleki gelişim kavramını ele aldığımızda farklı tanımlar karşımıza çıkmaktadır. Bümen ve diğerleri (2012) göre mesleki gelişim kavramı; hizmet içi eğitim, personel geliştirme ve kariyer eğitimi gibi kavramların zamanla geliştirilmesiyle ortaya çıkmıştır. Mesleki gelişim eğitimleri ilk başlarda birkaç günlük kursları kapsarken daha sonra uzun vadeli personel geliştirme ve öğrenme deneyimleri olarak görülmeye başlanmıştır. Avalos'a (2011) göre, mesleki gelişim öğretmenlerin bilişsel ve duygusal olarak öğrenmeye katılması, bireysel ve kolektif olarak nasıl öğreneceğini öğrenmesi ve öğrencilerin yüksek faydası için öğrendiklerini uygulamaya dökmesi anlayışı yatmaktadır. Blandford'a (2012) göre mesleki gelişim, bireysel, takım ve okul gelişimini kapsamaktadır. Guskey'e (2000) göre mesleki gelişim, öğretmenlerin bilgi, beceri, tutumlarını ve öğrencilerin öğrenimini geliştirmek için tasarlanan kasıtlı ve devam eden bir süreçtir. Reese'e (2010) göre mesleki gelişim; öğretmenlerin performansını geliştirerek çocuğun başarısını destekleyen sistemli ve kapsamlı eğitim sürecidir.

Öğretmenlerin eğitimin kalitesini doğrudan etkilediğine ilişkin genel bir kabul vardır. Bu genel kabul ile öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerinin önemli olduğu ifade

edilmektedir. Aynı zamanda öğretmen çocuklarla sınıf ortamında ne kadar sınırlı bir zaman geçirse de çocuklar üzerinde bıraktığı etki çağlara hitap etmekte ve bir kuşağı yönlendirebilmektedir (Karataş, 2020). Öğretmenlerin hizmet öncesi aldığı eğitim Türkiye'nin son zamanlarda geçirdiği değişim ve dönüşüm için yetersiz kalmakta ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim ile de niteliği artırılmaya çalışılmaktadır. Hizmet içi eğitimler; kurslar, seminerler ve uzaktan eğitim yoluyla yapılmaktadır. Yüz yüze eğitimlerin maliyetli oluşu, öğretmenlerin sayıca fazla olması ve zamanın kısıtlı olmasından dolayı Milli Eğitim Bakanlığının uzaktan eğitim uygulamalarına yöneldiği görülmektedir. Bu eğitimlerde çok sayıda öğretmene detaylı bilgi aktarımı yapılmaktadır. Tek yönlü bir iletişimin söz konusu olduğu ve öğretmenlerin edinimlerinin tam olarak değerlendirilmediği uzaktan eğitimde nitelikten çok niceliğe önem verildiği görülmektedir (Yaylacı, 2013). Bu mesleki gelişim yöntemleri tam anlamıyla öğretmene bilgi ve beceri kazandırmadan uzaktır (Sarıgöz, 2011). Bu eğitimlerin iyi planlanmadığı, yürütülmediği ve değerlendirilmediği görülmektedir. Bununla birlikte sürekli düzenlenen eğitimlerin ihtiyaca yönelik planlanmadığı ayrıca genel kanı, çoğu eğitimin “yaptık” demek için yapılan eğitimler olmanın ötesine geçmediği görülmektedir. Çoğu durumda öğretmenler, bu eğitimlerde sunulan bilgilerin sınırlı olduğunu ve güncelliğini yitirdiğini düşünmektedir. Hâlbuki mesleki gelişime yönelik hem dünyada hem de Türkiye’de çok sayıda makale, tez çalışmaları, kitaplar, projeler ve raporlar yayınlanmıştır. Bu araştırmalarla mesleki gelişim irdelenmiş sorunlara yönelik çözüm önerileri sunulmuştur (Bümen ve diğerleri, 2012).

Öğretmenlerin kendilerini mesleki olarak geliştirmeleri çocukların başarılarına etki eder (Reese, 2010). Öğretmenler hizmet öncesi ve hizmet içinde kendini geliştirerek çocukların öğrenmelerini gerçekleştirmekte; bilgi ve becerilerini artırmakta, ayrıca yönetici, veli ve meslektaşlarının gelişimine katkı sağlamaktadır. Öğretmenlere böylesine önemli katkıları olan hizmet içi mesleki eğitimler ihtiyaçlar doğrultusunda verilmelidir. Fakat hizmet içi eğitimlerimiz doğru bir planlanma olmadan ve belirli değerlendirilmelerden geçmeden, içeriğini ilgi çekici kılmadan, güncel kazanımlara uygun ve ihtiyaç duydukları alana yönelik hazırlanmadan düzenlenmektedir (Can, 2019). Ayrıca öğretmen yetiştirme sisteminin yetersiz olması, ekonomik kaygıları, iş yükünün fazla olmasından kaynaklı olarak öğretmenlerin eğitimlere gönülsüz katılmalarına sebep olmaktadır (Tekişik, 1986).

Kırsal veya uzak bölgelerde çalışan öğretmenler eğitim merkezlerine uzak kaldıkları için bu eğitimlere ulaşma noktasında dezavantajlı durumda kalmaktadırlar. Ayrıca öğretmenler kendi imkânlarıyla bu programlara katılma fırsatı aramaktadırlar. Ancak bu eğitimlere erişim ya çok kısıtlı ya da çok maliyetlidir (Nbina, 2011). Öğretmenler maaşlarıyla bu eğitimleri karşılayamamaktadırlar. Öğretmenler mesleki gelişimleri için çaba sarf etmelerinin sonucunda terfi, teşvik veya maaş artışı ile de karşılaşmayınca bu eğitimlere katılmada isteksiz olabilmektedirler. Yeni atanmış öğretmenler için de durum farklı değildir. Bu öğretmenler genellikle ilk yıllarda zorlu çocuk davranışları ile karşılaşabilmektedirler. Kariyerlerinin başındaki bu öğretmenlere yeterli destek sağlanmadığında okullarından ayrılma veya mesleklerini bırakmalarına neden olabilmektedir. Ingersoll (2004), yeni göreve başlayan öğretmenlere kapsamlı bir eğitim verildiğinde işten ayrılmaları azaltılabileceğini ifade etmektedir. Mesleki gelişim programlarıyla öğretmenlerin yeterlilik duygusu yaşatılıp mesleğini devam etmesi sağlanmaktadır.

Mesleki gelişim programlarının etkili olabilmesi için eğitim içerikleri bireysel ve bulunduğu okulun hedeflerini gerçekleştirecek şekilde tahsis edilmelidir. Mesleki gelişimlerin öğretmenler tarafından doğru algılandığından ve kazanımlarının kazandırıldığından emin olmak için öğretmenler bir değerlendirme ve teftişe tabi olmalıdır. Mesleki gelişim, zorlamayla değil öğretmenlerin gönüllü katılmaları konusunda hazır hale getirilerek yapılmalıdır. Öğretmenin bu fırsatlardan faydalanabilmesi için okul yönetimi ve öğretmenler arasında etkili iletişim şarttır. Bu eğitimler öğretmenlerin günlük işlerini etkileyecek şekilde planlanmamalıdır. Mesleki gelişim; inovasyon, değişim ve reform yönetiminin ayrılmaz bir parçası olarak düşünülmelidir. Öğretmen bu eğitimlerle değişimlere hem uyum sağlayabilecek hem de iyileştirmelerde bulunabilecektir. Sürekli ve sistemli öğrenme deneyimleri içeren mesleki gelişim hem öğretmenin motivasyon ve performansını hem de çocuğun başarısını artıracaktır.

Tesis ve kaynaklar. Araştırmalar fiziksel çevrenin insan davranışlarını etkilediğini ortaya koymaktadır. Doğru tasarlanmış işlevsel çalışma ortamları çalışanların sosyal ilişkilerinde olumlu duygular geliştirmektedir (Kalkan, 2008). Eğitim yuvası olarak adlandırılan okulların gürültü, havalandırma, sınıfların boyutu, aydınlatması gibi fiziki ortam koşulları, sınıf mevcudu ve donanımları; öğretmenlerin performansını, iş tutumunu ve davranışlarını etkiler (Milbourne, 2006). Sınıf ısısının iyi

ayarlanmamış olması öğretmende çalışma isteği uyandırmaz. Gürültülü ortam olması, hem öğretmenin hem de çocuğun dikkatini dağıtır, öğretmende mental yorgunluğa sebep olur ve çocukta öğrenmenin gerçekleşmesini engeller (Çiftçi ve Kırıl; 2020). Gürültü aynı zamanda duygusal dalgalanmalara da sebep olur. Bu durum kendini ani parlama, şiddete meyiletme, sessiz kalma ve sosyal ilişkilerde tahammülsüzlük olarak gösterir (Şan, 2010). Sınıflarda gürültüyü kontrol altında tutabilmek için okul binasında iyileştirmelerin yapılması gerekmektedir. Ses çıkmasını engellemek için sınıfların halı ile kaplanması, sınıflarda ses yalıtımının yapılması ve kapı çarpmalarından doğan sesi önlemek için düzeneklerin takılması gerekmektedir (Bulunuz ve Güner, 2017).

Okulun fiziki koşulları öğretmenlerin fiziksel ve psikolojik iyi oluşları için önemlidir (Çiftçi ve Kırıl, 2020). Okulun tesis ve kaynakları öğretmenlerin kaliteli çalışmalar yapmasını etkilemektedir. Okulun fiziki koşullarının ve kaynaklarının yetersiz olması muhtemelen öğretmenin okulda kalma isteğini azaltacaktır. Karakuzu (2019), okul güvenli olmadığında veya öğretmek için uygun tasarlanmadığında, öğretmenin malzemeye erişimi zor olduğunda, öğretmenler desteklenmediğinin hissine kapılmasına ve başarılı olmak için mücadele etmemesine neden olabilmektedir. Bununla birlikte teknolojik araç-gereçlerin olmaması, yenilenmeyen yardımcı kaynakların varlığı ve materyallerin ihtiyaçları karşılayacak nitelikte olmaması veya az olması öğretmenin ne yapacağı konusunda sorun yaşamasına sebep olabilmektedir.

Öğretmenlerin aldıkları eğitim ve iş yükleri dikkate alınarak iyi düzenlenmiş ve esnekliği sağlayan bir çalışma ortamı olmalıdır. Sınıf küçük, mevcut fazla olduğunda öğretmenlerin sınıf içinde kullandığı yöntem ve tekniklere ayıracağı süreyi olumsuz etkilenmektedir (Arias, 1998). Okul öncesi eğitimde sınıfın büyüklüğü, sınıftaki personel-çocuk oranına karşılık gelmektedir. Öğretmenler sınıf mevcutlarının az olmasını önemli bir iyileştirme olarak görmektedir (Dagenhart ve diğerleri, 2011). Ayrıca kalabalık sınıflarda daha fazla olumsuz çocuk davranışları görülür. Dünyada nereye giderseniz gidin öğretmenler kalabalık sınıflarda zamanı etkili kullanamama ve yetersiz kaynak sorunu ile karşılaşır (Mohapatra, 2005). Sınıflarda materyal ve sınıf içinde kullanılan donanım malzemelerinin eksikliği öğretmenin okul yönetimi ile sorunlar yaşamasına da sebep olmaktadır (Zembat, 2012). İlkokul ve ortaokula bağlı anasınıflarında yemekhanelerin olmaması, çocukların sınıfta beslenme yapmasına sebep olmaktadır. Anasınıflarında beslenme yapıldıktan sonra sınıfların

temizlenmesinin zaman alması, tuvaletlerin hijyenik olmaması ve bahçedeki oyun alanlarının yetersiz olması öğretmenin kafasını her zaman meşgul eden sorunlardır (Budunç, 2007).

Okul öncesi öğretmenlerinin çalışma ortamlarındaki fiziki çevrenin ve kaynakların yetersizliği, öğretmenin bulunduğu okulda kalma isteğini azaltacaktır. Çünkü fiziksel ortam (sınıflar, oyun odaları, tuvalet, yemekhane ve okul bahçesi bölümleri) ve eğitsel ortam (öğrenme merkezleri) olarak tanımlanan çalışma ortamını (Budunç, 2007) çocukların ilgi, ihtiyaç ve beceri geliştirmeleri için düzenlenmesi oldukça zor, zaman alıcı ve maliyetlidir. Bu yüzden okul öncesi öğretmenleri tesis ve kaynakların yetersizliğinden ağırlıklı olarak kes-yapıştır ve kâğıt kalem etkinliklerine yer vermektedir. Ayrıca etkinlik sürelerinin önemli kısmı bir sonraki etkinliği beklemekle geçmektedir. Bu durum işlem öncesi dönemdeki çocukların okula karşı tutumlarını ve okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimini olumsuz etkilemektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla en çok etkileşimde oldukları sınıf ortamında kaliteli bir hizmet verebilmeleri için sınıf ortamının elverişli olması gerekmektedir. Çünkü çocukların zihinsel, motor, dil, sosyal duygusal gelişimlerini etkileyen öğretmenlerinin çalışma ortamlarıdır. Aynı zamanda çocuklara verilecek eğitim hizmetinin kalitesi öğretmenin iş ortamındaki tatmin düzeyinden veya iş stresinden etkilenebilmektedir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenler için önem arz eden çalışma ortamlarının özellikleri belirlenmelidir.

Hirsch ve Emerick (2006), tesislerin kalitesini belirlemeye yönelik yapılan araştırmaların sayısı giderek artmaktadır. Bu araştırmalarda öğretmenlerin okul değiştirme ve çocuğun performansına doğrudan katkıları olduğunu göstermektedir. Tesis ve kaynaklara harcamaların artmasına rağmen okulun asıl ihtiyaçlarına politika yapıcılar ve eğitim liderleri kayıtsız kalmaktadır. En doğru yenilikleri yaparak fiziki koşullarını iyileştiren okullar daha küçük öğrenme toplulukları yaratıyor. Geiger ve Pivovarova (2018), kalabalık olmayan ve sosyo ekonomik düzeyi orta olan okullarda öğretmenlerin ayrılma niyetlerinin düşük olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda tesis ve kaynakların iyi olması öğretmenlerin okulda tutacağı anlamına da gelmemelidir. Sadece öğretmenlerin iş tatmini algılarında okulun fiziki koşullarının önemli olduğuna işaret etmektedir.

Özlük hakları. Öğretmenlik, eğitim kurumlarında devletin eğitim, öğretim ve idari işlerini üstlenen özel bir meslektir. Öğretmenlik mesleğini özel yapan; sabırla,

büyük bir özveriyle ve yorulmadan yapmaları gereken bir meslek olduğu içindir (Erdem, 2010). Önceleri okullarda verilen eğitim geleneksel eğitim anlayışına dayanmaktaydı. Çocuğa bilgi aktarıldıktan sonra ne kadar öğrendikleri ile ilgili belli bir teste tabi tutulmaktaydı. Fakat teknolojinin gelişimi ile birlikte okullarda verilen eğitimin rolü de değışti. Öğretmenlerde beceri geliştirme gerekliliğı doğdu. Bu bakımdan öğretmenlerin birikimli olmaları ve bilgilerini sürekli güncellemeleri gerekmektedir. Böylesi stratejik öneme sahip öğretmenlerin statülü meslekler arasında yerini alması gerekmektedir. Bu durum öğretmenlerin rahat ve refah içinde yaşamalarını sağlayacak özlük haklarına sahip olması ile sağlanabilecektir.

657 sayılı devlet memurları kanuna tabi olan bütün öğretmenlerin özlük hakları ilgili yasa ve yönetmeliklerle belirlenmiş olup güvence altına alınmıştır. Fakat Türkiye’de resmi devlet okullarında görev yapan kadrolu, sözleşmeli ve ücretli öğretmen olmak üzere üç farklı istihdam türü bulunmaktadır. Yılmaz (2018), Türkiye’de kadrolu öğretmenler Devlet Memurları Kanunu’nun 4.maddesinin (a) fıkrasına maddesine göre istihdam edilmektedir. Bu istihdam türü asli ve sürekli dir. İkinci istihdam türü olan sözleşmeli öğretmenler Devlet Memurluğı Kanunu’nun 4. Maddesinin (b) fıkrasına göre istihdam edilmektedirler. Bu istihdam uygulaması 2005-2006 yılında hayata geçirilmiş ve 10.09.2005 tarih ve 25932 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan, “Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatında Öğretmen İhtiyacının Karşılanması Bakımından Alanlar Bazında Öğretici Görevinde Kısmi Zamanlı Geçici Personel İstihdamı İle Bu Personale Ödenecek Ücretler” kararıyla yasal statüye kavuşmuştur. Üçüncü istihdam türü olan ücretli öğretmenler ise Devlet Memurluğı Kanunu’nun 89. Maddesine göre öğretmen sayısının yetersiz olması halinde “Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Kararı”nın 9. maddesine göre istihdam edilmektedirler. Bu durum öğretmenlerin özlük haklarında birtakım sorun teşkil edebilmektedir. Bu muhtemel sorunlar öğretmenlerin meslekte yükselme ölçütleri, sağlık sigortaları, barınma hakları, emeklilik yaşı ve alınan ücretler olarak sıralanabilir. Buna ek olarak ücretli öğretmenler ve özel eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin özlük hakları bulunmamaktadır.

Öğretmenlere TCDD tarafından sağlanan bütün hatlarda ve şehir içi ulaşım larda belirli bir oranda ve günlerde indirim fırsatı sağlanabilmektedir. Ayrıca bütün müze ve ören yeri girişlerinden ücretsiz faydalanabilmektedir. Türkiye’de hemen hemen bütün illerde birden fazla öğretmenevi bulunmaktadır. Öğretmenler %50 indirimle

öğretmenevlerinde yararlanabilmektedir (MEB, 2023). Fakat öğretmenleri fiyatlarının uygun olması siviller tarafından da tercih edildiği için öğretmenlerin öğretmen evlerinde yer bulmalarını zorlaştırmaktadır. Aileleri ile tatile veya mesleki gelişim için gittikleri şehirlerde öğretmen evlerinden faydalanmamalarına sebep olmaktadır.

Öğretmenler öğretmenlik dışında farklı bir işte çalışmamaktadır. Fakat ek ders karşılığı özel eğitim kurumlarında çalışabilmektedir. Öğretmenler meslekte yükselme haklarına sahiptir. İsteyen öğretmen okul müdürü, okul müdür yardımcısı, şube müdürü ve müfettiş olabilmektedir. Öğretmenlerin terfi alması işlerini daha şevkle yapmasını sağlar (Eren, 1993). Gerçek şu ki bu terfilerde öğretmenlerin performansı göz ardı edilmektedir. Terfilerde şeffaflığın olmadığını düşünen öğretmenlerin endişe duymasına sebep olmaktadır.

Öğretmenlerin maaşları 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 36. Maddesi gereği öğretmenlerin derece ve kademelerine göre belirlenir (Göker ve Gündüz, 2017). Okul öncesi öğretmenleri 18 saat, branş öğretmenleri ise 15 saat maaş karşılığı çalışmaktadır (MEB, 2007). Okul öncesi öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin maaşları karşılaştırıldığında adil olmayan bir maaş sisteminin olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca okul öncesi eğitime bu kadar önem verilirken aynı zamanda maaşların bu kadar düşük olması mesleğin kariyer mesleği olarak görülmemesi ve kadın çalışanların sayısının artmasıyla açıklanabilir (Nelson, 2001). Hâlbuki maaş iş tatmini sağlamada önemlidir (Lawler ve diğerleri, 1968). Öğretmen maaşlarının diğer meslek gruplarının (doktor, avukat, mühendis) maaşlarından düşük olduğunda daha az fayda sağlar (Barnett, 2003). Maaş az olduğunda iş doyumu azalır, öğretmenlerin performansı düşer ve öğretmen kayıpları yaşanır (Çınar, 2013). Emeklilik yaşının kadınlarda 58 erkeklerde 60 yaş olması okul öncesi öğretmenlerinin küçük yaş grubu ile çalıştığını da göz önünde bulundurduğumuzda emeklilik yaşının öğretmenler için çok geç bir yaş olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Öğretmenliğin toplum nezdinde saygınlığının azaldığını ve maaşların öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığını göstermektedir (Gündüz ve Can, 2011).

Kamuda çalışan ücretli öğretmenler esnek çalışma uygulamaları ile il ve ilçe milli eğitim müdürlüğü tarafından istihdam edilmektedir (Polat, 2014). Ücretli öğretmenlerin maaşları ise çalıştığı saat kadar ek ders alabilmektedir. Bu da ücretli öğretmenin asgari ücretin altında maaş aldığını gösterir. Ücretli öğretmenlere haftalık saat ücreti ödendiği

için eğitim ğretim yılı sonunda sağlık sigortası için gereken 90 günlük süreyi tamamlayamamaktadır. Ayrıca kadrolu öğretmenlerin faydalandığı hizmetlerin hiçbirinden faydalanamamaktadır. Bu cretli öğretmenlik uygulaması, hem ğretmeni hem de çocukları olumsuz etkilemektedir. Öğretmen her an işine son verilmesi endişesi ile okula karşı olumlu tutum geliştirmeyip iş doyumunu olumsuz etkilemektedir (akır, 2007) ve çocuklar ğretmenlerinin yıl içinde sürekli değiştirilmesi ile akademik başarılarında düşüş yaşanabilmektedir (Yılmaz, 2018). Meslek, yalnızca ekonomik ihtiyaçları karşılamak için değil aynı zamanda psikososyal gelişimi ve doyumunu sağlamak amacıyla da üstlenilen bir girişimdir (Yazıcı, 2009). Yalnızca ilk mesleki deneyimi olan ücretli öğretmenlerin birçok sorun yaşaması, onların ileride mesleki yeterliliklerini zayıflatır (Tuncer, 2012).

Evans ve Yuin (2018) zel eğitim kurumları, rekabet edebilmek için öğretmenlere daha iyi çalışma koşulları sunmaya çalışmaktadırlar. Bu tür kurumlar elindeki becerikli öğretmenleri kaybetmeme adına yaşam kalitelerini artırmaya çalışmaktadır. Fakat mezun ğretmen sayısının fazla olması ve özel eğitim kurumlarının koşulları sebebiyle özel kurumlarda çalışan öğretmenler daha çok stres yaşadıklarını bildirmektedir. Herzberg' in (1959) iş tatmini teorisine göre öğretmenlerin performansı; iş güvenliği, maaş, sosyal haklar ve okul yönetimi tarafından desteklenme gibi birçok faktörden olumsuz etkilenmektedir. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin maaşları değişkenlik göstermekle birlikte asgari ücret civarında olduğu tahmin edilmektedir. Bu miktar asgari ücretten daha düşüktür. Hanushelc ve Pace'ye (1995) göre, ekonomik faktörler kariyer üzerinde etkilidir. Öğretmen maaşları piyasa ücretlerinin altında belirlendiğinde sadece düşük yetenekli öğretmenlere cazip gelecektir. Öğretmen maaşları yüksek olursa yetenekli bireyler bu mesleği tercih edecektir (Ballou ve Podgursky, 1997).

Öğretmenlerin eğitim sisteminin bir parçası olarak çocuklara eğitim vermeleri beklenir. Lakin eğitim sisteminin önemli bir parasıysan ona uygun bir muameleyi de hak edersin. Geçtiğimiz otuz yıla baktığımızda dünya çapında öğretmenlerin maaşları, statüleri ve saygınlıkları arasında ciddi gerileme yaşanmıştır (Hammett, 2008). Bu durum da yüksek oranda ğretmen kaybına sebep olmaktadır (Skaalvik ve Skaalvik, 2011). Zambiya'da ğretmen maaşlarına yapılan iki büyük zamma rağmen öğretmenlerin işten ayrılmasına engel olamamıştır. (Saeki ve diğerleri, 2015; akt: Evans ve Yuin, 2018).

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yurt içinde yapılan araştırmalara bakıldığında, okul öncesi ğretmenlerinin çalışma koşullarının alt boyutlarının (okul lideri, meslektaş, iş yükü, ğrenci, mesleki gelişim, özlük hakları ve tesis ile kaynaklar) tümünü kapsayan bir çalışmanın varlığına rastlanmamıştır. Fakat ayrı ayrı çalışmaların yapıldığı anlaşılmaktadır. Yapılan çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin çalışma koşullarını araştırmaya yönelik; eğitim, fizyoterapi ve rehabilitasyon, kamu yönetimi, psikoloji, sağlık ve işletme alanlarında çalışmaların olduğu görülmektedir. Fakat araştırmanın amacı ve kapsamı dikkate alınarak sadece eğitim, psikoloji ve işletme ile ilgili olan araştırmalara yer verilmiştir. Yapılan araştırmalar yayınlanma tarihine göre sıralanmıştır.

Gündoğan (2002), okul öncesi ğretmenlerinin sorunlarını tespit etmek ve demografik değişkenlere göre bir farklılığın olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma Denizli ilindeki ana sınıf ve anaokulunda çalışan tüm öğretmenlerden oluşmuştur. Okul ncesi ğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar dört boyutta ele alınmıştır. Bunlar; okul yönetimi, eğitim programı, çalışma koşulları ve ebeveynlerdir. Araştırmanın sonucuna göre anasınıfında çalışan öğretmenler anaokulunda çalışan öğretmenlere göre çalışma koşulları açısından daha fazla sorunla karşılaşmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki kıdemi, eğitim durumu ve mesleki gelişimleri ile karşılaştıkları sorunlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tok (2002) yaptığı araştırmada bağımsız anaokullarında görev yapan ve yönetici ve okul öncesi ğretmenlerinin okulun yönetimi ile ilgili sorunlardan ne düzeyde etkilendiğini tespit etmeye çalışmıştır. Bağımsız anaokullarında yaşanan yönetim sorunları; genel hizmetler sorunları, iş gören hizmetleri yönetimi, eğitim programları yönetimi, ğrenci hizmetleri yönetimi ve bütçe hizmetleri yönetimi olmak üzere beş boyutta incelenmiştir. Yöneticilerin ve öğretmenlerin sorunlardan etkilenme ve sorunlara katılmaya ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için t testi ve varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre yönetici ve öğretmenler sorunlara katılma ve sorunlardan etkilenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yönetici ve öğretmenler en çok iş gören hizmet yönetimi alanında sorun ile karşılaştığı sonucuna varılmıştır.

Kerem ve Cömert (2005), Okul ncesi ğretmenlerinin sorunlarını “eğitim program, denetim, mevzuat, fiziki ortam, yönetici ve sınıf yönetimi” gibi açılardan incelemiş ve öneriler sunmuştur. Öğretmenler fiziksel çevreyi önemli görüp denetimi

önemsiz bulmuşlardır. Öğretmen ve yöneticilerin hizmet içi eğitimlerine ağırlık vermeleri, ebeveynlerin bilinçlendirilmesi ve okul öncesi yönetmeliği ile ilgili yeniden düzenlemelerin yapılması gerektiği önerilmiştir.

Budunç (2007) okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okulların fiziksel, sosyal ve eğitsel özelliklerini nasıl değerlendirdiklerini anlamayı amaçlamıştır. Ankara ilindeki resmi ve özel anaokullarında çalışan 130 öğretmene çoktan seçmeli anket soruları sorulmuştur. Genel olarak öğretmenlerin okulun tesis ve kaynaklarını yeterli bulduğu, ancak sosyal ve eğitsel ortamlarıyla ilgili çeşitli sorunlarla karşı karşıya geldikleri sonucuna varmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf mevcutlarının fazla bulduklarını, sınıflarında yardımcı personelin olmadığını, hizmet içi eğitimlerden faydalanamadıklarını, çalışma saatlerinin fazla olmasını, maaşlarını yeterli bulmadıklarını ifade etmişlerdir.

Öztürk (2008), öğretmenlerin çalışma koşullarıyla öz yeterlikleri ve benlik saygısıyla meslek benlik saygısı arasındaki ilişki araştırmıştır. Ayrıca öğretmenlerin çalışma koşulları ile mesleki saygısı arasındaki ilişkide öz yeterlik inancının ara bir değişken olarak işlev görüp görmediğini incelemiştir. Araştırmada devlet okullarında görev yapan 506 öğretmen çalışılmıştır. Analizlerine bakıldığında, öğretmenlerin çalışma koşullarıyla öz yeterlilikleri arasında ve öz yeterlilikleriyle mesleki benlik saygıları arasında bazı boyutlarda pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Fakat öğretmenlerin öz yeterlilik inançları ile çalışma koşulları ve mesleki saygıları arasında ara değişken olarak anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir.

Büte ve Balcı (2010), anaokullarında okulun iş ve işleyişiyle ilgili süreçlerin nasıl işlediğini belirlemek amacıyla 6 ana okul müdürü ile görüşmeler yapmıştır. Bu görüşmelerin verilerini içerik analizi yöntemi ile analizi yapılmıştır. Öğretmen kurul toplantılarında komisyonlar oluşturularak kararlar alındığını fakat bu kararlar haricinde müdürlerin de karar aldıkları görülmüştür. Veliler ve diğer anaokulları ile iletişim olumlu iken üst kurumlarla çeşitli sorunların yaşandığı sonucuna varılmıştır.

Çelik ve Tabancalı (2012), bu çalışmada özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çalışma kalitelerini farklı demografik değişkenlere göre belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmadaki verileri elde etmek için yaşam kalitesi ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini İstanbul ilinde özel eğitim kurumlarında görev yapan 481 öğretmen oluşturmuştur. Verileri analiz etmek için t-testi, ANOVA ve LSD testleri uygulanmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin kıdem, cinsiyet ve çocuk sahibi olma

gibi değişkenler ile mesleki tatminsizlik ve tükenmişlik alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Ada ve diğerleri (2014) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin okul yönetimiyle yaşadığı sorunlar ele alınmıştır. Öğretmenlerin birçok hizmet alanında sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Bu sorunlar üst yönetimler tarafından çözülebilecek sorunlar olarak kayda geçmiştir. Hizmet içi eğitimlerin ulaşılabilir ve ihtiyaca yönelik olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Tesis ve materyallerle ilgili de sorunların varlığı, plan ve program konusunda yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıkları ve öğrencilerdeki dil sorunlarının öğretmenlere olumsuz yansıdığı tespit edilmiştir. Öğretmenler en çok karşılaştıkları sorunlara örnek olarak yardımcı personel eksikliğini, okul aidatlarını, bahçe oyun alanlarını ve sınıf mevcutlarının fazla olduğunu ifade etmişlerdir.

Can ve Serençelik (2017), okul öncesi öğretmenlerini okul yönetimine katılımları konusunda, 30 öğretmen ve 25 yöneticinin görüşlerine başvurulmuştur. Nitel yöntemin kullanıldığı bu araştırmada içerik analiziyle değerlendirme yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin okul ile ilgili kararlara katılmaları istenilen seviyede olmadığı belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin okul yönetiminde yetki alanlarının genişletilmesi ve kariyer gelişimlerinin desteklenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Çobanoğlu ve diğerleri (2020), Bu çalışma ile okul öncesi eğitim sürecinin yapısal özellikleri ve niteliğine ilişkin sorunları nitel verilere dayalı olarak ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Bu araştırma bağımsız anaokullarında yürütülmüştür. Fenomonolojik bir araştırma olup yedi kadın öğretmenle görüşme yapılmıştır. Görüşme bulgularını desteklemek amacıyla öğretmenler bir gün boyunca sınıfta gözlenmiştir. Yapısal özelliklerin niteliği değerlendirildiğinde başlıca sorunların ebeveynler, öğretmenler ve çalışma koşullar kaynaklı olduğu görülmüştür. Eğitim sürecine bakıldığında ise sorunların sınıf yönetimi, planlama ve öğretim sürecinden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitimin niteliğinin artırılması için çalışma koşullarının iyileştirilmesi, ebeveynlerin bu konuda eğitilmesi ve öğretmenler yetkinliklerinin artırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Karademir ve Akman (2021), Muş ilinde bağımsız anaokulları ile anasınıflarında çalışan öğretmen ve idarecilerin okul öncesi eğitimin kalite unsurları hakkındaki görüşlerini tespit etmeye çalışmışlardır. Analiz sonuçlarına bakıldığında, okulun fiziki

koşullarının kalitesi, öğretmenin yetkinliği ve eğitim-öğretimin içeriği ile doğrudan; öğrencilerin davranışları ile de dolaylı bir ilişki bulunduğunu belirlemiştir.

Avcı (2021), okul öncesi öğretmenlerinin sorunlarını tespit etmeyi ve bu sorunları değerlendirmeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma deseninin kullanıldığı bu çalışmada Eskişehir il merkezinde görev yapan 19 öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgulara öğretmenlerin en çok dile getirdiği sorunlar çocukların istenmeyen davranışları, dikkat dağınıklığı ve motivasyon eksikliğidir. Bu sorunların daha çok erkek öğrencilerde görüldüğü dile getirilmiştir. Yaşanan bu sorunların özel okullara kıyasla devlet okullarında daha çok yaşanması göze çarpmaktadır. Bunun en önemli nedeni olarak ebeveynler, teknoloji kullanım alışkanlıkları, öğretmenin kalitesi, çalışma ortamının niteliği, çocukların günlük yaşam alışkanlıkları ve eğitim programı olarak gösterilebilir.

Hayber'in (2022) de yaptığı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuş olup kendi kurumlarında yaşadıkları sorunların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Türkiye'de hizmet veren 22 ilden 62 okul öncesi öğretmeni ile çalışma yürütülmüştür. Sınıf büyüklüğünün çocuk sayısı ile doğru orantıda olmadığı ve oyun etkinlikleri için küçük kaldığı tespit edilmiştir. Ayrıca materyallerin yetersiz olduğu, ana sınıfların ilkokul bünyesinde olmaması gerektiği, sınıfta kullanılan materyallerin alınması ve tuvaletlerin çocukların gelişim özelliklerine uygun olması gerektiği öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Sınıflarda mutlaka yardımcı personelin olması gerektiği, toplanan aidatların yetersiz olduğu, ebeveynlerin beklentilerinin fazla olduğu ve okul öncesi eğitime destek vermedikleri sonucuna varılmıştır.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Son yıllarda yurt dışında yapılan araştırmalara bakıldığında erken çocukluk eğitimi ile ilgilenen öğretmenlerin çalışma koşullarına yönelik Türkiye'nin aksine daha fazla araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Söz konusu çalışmalar yayınlanma tarihine göre sıralanmıştır.

Hastings ve Bham, (2003) Öğrencilerin istenmeyen davranışları ile öğretmenlerin tükenmişliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çocukların saygısızca davranışları ile tükenmeyi ve duyarsızlaşma öngörmüştür. Özellikle, öğretmen öz-yeterliliği ve başa çıkma stratejileri gibi psikolojik değişkenlerin, öğretmen refahının sınıftaki çocuk davranışlarından nasıl etkilendiğini açıklamaya çalışmışlardır.

Marvin ve diğerleri (2003), devlete bağlı anaokullarında yaptıkları çalışmada, programları ile ilgili idari desteği ne kadar aldıklarını ve buna ilişkin zorluklar hakkında algılarını ölçmeyi amaçlamıştır. Genel bulgulara bakacak olursak, yöneticilerin çoğunun kaliteli bir programı, öğretmenlerin bütçe isteklerini ve çalışma saatleri ile ilgili programlarını destekledikleri sonucu çıkmıştır. Müdürler tarafından denetlenen öğretmenlerle diğer idareciler tarafından denetlenen öğretmenler arasında eşit davranmadıklarını bildirdiler.

Hanushek (2007) öğretmenlerin kaliteli olup olmadığını, çocuk çıktılarının belirlenmesiyle anlaşılabilirliğini belirtmiştir. Öğretmenlerin kalitesine yönelik bilinen çalışmaların bir eğitim politikasına dönüştürülmesinden uzak olduğunu vurgulamıştır. Bulgulara göre pek çok öğretmen, maaşların artırılması ve öğretmenliğe giriş koşullarının zorlaştırılması gerektiğini belirtmektedir. Ancak mevcut politikaların bu sorunlara cevap vermesi mümkün gözükmemektedir. Bunun yerine öğretmenliğe giriş koşullarının gevşetilerek, kaliteli öğretmenleri ödüllendirerek onları elde tutulabilirliğini savunmaktadır.

Bormon ve Dowling (2008), Öğretmenlik kariyerinin süreç içindeki ilerleyişini incelemek için 34 çalışmadan oluşan kapsamlı bir meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada amaç, öğretmenlerin yıpranmasına neyin neden olduğu veya hangi sonuçların yıpranmayı etkilediğini tespit etmektir. Genel olarak öğretmenlerin kişisel özelliklerinden kaynaklı işten ayrılmayı tercih ettiği görülmüştür. Çalıştıkları okulun özellikleri, çocukların özellikleri, okulun kaynakları ve maaşlar önemli bulgular olarak sunulmuştur. Öğretmenlerin yıpranmasının kişisel ve mesleki faktörlerden etkilendiğini ve çalışma koşullarının güçlü birer etken olduğunu göstermektedir. Bu belirtilen sorunlar bazı politikalarla düzeltilebilecek sorunlar olduğunu belirtmiştir.

Skaalvik ve Skaalvik (2011) tarafından yapılan araştırmada, okulun alt boyutlarındaki değişkenlerle öğretmenlerin aidiyet hissi, tükenmişlik, iş tatmini ve mesleği bırakma arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Değer uyumu, yönetici desteği, meslektaş ilişkileri, zaman baskısı ve disiplin sorunları olmak üzere okul bağlamının altı yönü incelenmiştir. Çalışma grubuna ilkokul ve ortaokulda çalışan 2569 Norveçli öğretmen seçildi. Okul bağlamındaki altı değişken öğretmenin iş tatmini ve meslek motivasyonu ile ilişkisi bulundu. Bu ilişkiler öncelikle doğrudan değildi. Aidiyet duyguları ve duygusal tükenme üzerindeki etkisine aracılık etmiştir.

Boyd ve diğerleri (2011), okulların sahip olduğu bağlamsal faktörler ile öğretmenleri işte tutma kararları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Öğretmenlerin okulun bağlamsal faktörleri arasında en çok okul yönetimi hakkındaki algıları ile okulda kalma kararları arasında yüksek bir ilişki olduğunu tespit edilmişlerdir. Mesleğini bırakan öğretmenlerle yapılan ankette bu araştırmayı doğruladıkları görülmüştür.

Hall-kenyon ve diğerleri (2014) tarafından yapılan araştırmada son 30 yıl içerisinde eğitimcilerin refahını ele alan ve eğitimin kalitesi üzerindeki etkilerini ölçen ve öneride bulunan toplam 30 makale ve kitap bölümü belirlenmiştir. İnceledikleri araştırmaların temel konular şunları içeriyordu: Öğretmenlerin maaşları, iş doyumu, iş stresi ve işleriyle ilgili memnuniyetleri çalışmalarının ana konularıydı. Çalışmada politika belirleyiciler tarafından okul öncesi eğitimcilerinin psikolojik iyi oluşlarına dikkat edilmediği tespit edilmiştir. Bu yönüyle bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin iyi olma hallerini her yönüyle araştırmaya ihtiyaç olduğu sonucuna varılmıştır. Çocuklara daha kaliteli bir eğitim hizmeti için öğretmenlerin iyi olma hallerine odaklanmaları gerektiği vurgulanmıştır.

Wells (2015) yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin işe devam edip etmemelerine neden olan faktörleri değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin iş yükü, okul yöneticileri ile kötü ilişkiler ve evli olmaları işe devam etme isteklerini olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur.

Hur ve diğerleri (2016) tarafından yapılan araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk merkezli inançlarının iş ortamı ve mesleki refahları ile doğrudan veya dolaylı bir ilişki olup olmadığı test etmektir. 522 okul öncesi öğretmeni ile çalışılmıştır. Analizlerin sonuçlarından yola çıkarak çocuk bakımı programlarındaki çalışma ortamının; iş ile ilgili refah düzeyinin çocuk merkezli inançları üzerinde önemli etkileri olduğu, politikacılara ve program yapıcılara çocukların gelişimine uygun bir felsefe ve öğretmenleri daha etkin kılacak bir programı hazırlamaya ihtiyaç olduğu belirtilmiştir.

Geider ve Pivovarova (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin çalışma koşullarının onların işten ayrılmasına etki edip etmediği amaçlanmıştır. Öğretmenlerin işini bırakma nedenleri arasında düşük maaşlar, öğretmen yetiştirme programlarının niteliği ve kötü çalışma koşulları gösterilmektedir. Çalışma koşullarının öğretmenlerin yıpranma payları arasındaki ilişkiyi anlamak için nitel ve nicel çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda öğretmenlerin iyi çalışma koşullarının olduğu

okullarda yıpranma paylarının düşük olduğu görülmüştür. Düşük gelirli çocukların ve sınıfların kalabalık olduğu okullarda ise yıpranma payının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Jeon ve diğerleri (2018) okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluşlarını kendileri tarafından algılanan depresyon, stres ve duygusal tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi keşfetmeyi amaçlamışlardır. Çalışma Amerika Birleşik Devletleri'nde okul öncesi çağındaki 3 ve 4 yaşlarındaki çocuklara hizmet veren öğretmenlerle yapılmıştır. Öğretmenlere geçmiş yaşantıları, çalışma ortamları ve sosyal-duygusal özellikleri hakkında soruların hazırlandığı anketler uygulanmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine yardımcı olmak ve psikolojik iyi oluşlarını artırmak için onların çalışma ortamlarından kaynaklanan stres faktörlerini ele almanın önemli olduğunu göstermiş ve bunun için önlemler almanın gerekliliği üzerine önerilerde bulunulmuştur.

Evans ve Yuan (2018) tarafından yapılan araştırmada, orta ve düşük gelirli ülkelerdeki çocukların öğrenme düzeylerinin düşük olduğunu göstermişlerdir. Bunun sebebi öğretmenlerdeki mesleki yetersizlik, düşük performans ve devamsızlıklarından kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Tam bu sebeple öğretmenlerin iş tatminsizliği, performansını ve okula olan bağlılıklarını eğitimdeki bazı değişkenlere göre inceleme gereği duymuşlardır. Karma bir araştırma olarak planladıkları bu araştırmada Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisini kullanarak, öğretmenlerin motivasyon eksikliğine sebep olan çalışma koşullarına genel bir bakış açısı sunmaya çalışmışlardır. Öğretmenlerin motivasyon ve performansını artırmaya yönelik müdahalelerde çalışma koşullarını göz ardı etmenin gelişmekte olan ülkelerde bir işe yaramayacağını öne sürmüşlerdir. Eğitim sistemindeki koşulları değerlendirerek motivasyon ve performansı artırabilecekleri sonucuna varmışlardır.

Schaack ve diğerleri (2020) tarafından yapılan araştırmanın amacı, erken çocukluk eğitiminde çalışan öğretmenlerin iş talepleri, iş kaynakları, mesleki tükenmişlikleri ve işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu araştırmada öğretmenlerin işten ayrılma niyetleri ve mesleki tükenmişliklerinde iş kontrolü eksikliği, meslektaş ilişkilerinin yetersizliği ve çocukların sergilediği olumsuz davranışlar arasında bir ilişki bulunmuştur. İş kontrolü iyi olan öğretmenlerin okullarında daha iyi oldukları bildirilmiştir. Duygusal açıdan tükendiğini dile getiren

öğretmenlerin daha çok düşük maaş alan ve eğitim düzeyi düşük öğretmenler oldukları belirlenmiştir.

Kwon ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmanın amacı, erken çocukluk eğitiminde görev alan öğretmenlerin sağlık durumları ve çalışma koşullarını sorumlu oldukları yaş grubuna ve öğretmenlerin eğitim düzeyine göre incelemektir. Bu çalışmadaki öğretmenlerin büyük çoğunluğu fiziksel ve psikolojik zorluklara ve çalışma koşullarının yetersizliğine değinmişlerdir. Öğretmenlerin çalıştıkları yaş grubu ve eğitim düzeyine göre birçok önemli farklılık bulunmuştur. Çalışmadaki genel bulgulara bakıldığında öğretmenler ve onların bakımı altındaki çocuklar için çalışma koşullarını iyileştirecek politika ve programlara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Ayrıca bu bulgular, öğretmenlerin iş ile ilgili kaynak ve çalışma koşullarının çalıştıkları yaş grubu ve eğitim düzeyine göre farklı ihtiyaçlar doğurduğunu göstermektedir. Fiziksel çalışma ortamının destekleyici olduğu ile ilgili sonuçlara ulaşılmıştır.

Jeon ve Ardeleona (2020), üzerinde çalıştıkları araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin okul ikliminin neden olduğu stres etkenlerini nasıl ele aldığını anlamak için okul öncesi öğretmenlerinin okul ortamını, duygu düzenleme stratejilerini nasıl kullandığını ve yaşadıkları stresin düzeyi arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. ABD’de 1.129 okul öncesi öğretmeni örneklem olarak, öğretmenlerin çalışma ortamlarındaki değişkenleri (çalışma koşulları, aile ilişkileri ve çocukların istenmeyen davranışları) arasında öğretmenlerin stresi ile doğrudan bir ilişki bulmuşlardır. Öğretmenlerin çalışma koşulları ve aile ile ilişkileri iyi olduğunda daha yüksek düzeyde duygu düzenleme stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Sınıfta istenmeyen davranışlar fazla olduğunda öğretmenler, duygu düzenleme stratejilerini kullanmada daha çok sıkıntı yaşamışlardır. Yeniden değerlendirme duygu düzenleme stratejileri stres etkenleri ile başa çıkmada faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yurtiçi ve yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşullarının alt boyutlarına ilişkin çalışmaların olduğu görülmektedir. Araştırmalarda anket veya görüşmeler yoluyla verilerin toplandığı belirlenmiştir. Sonuç olarak okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşulları ile cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim düzeyi, okul türü arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenleri sınıfların kalabalık olması, yardımcı personelin yokluğu, mesleki gelişim imkânlarının yetersizliği, kesintisiz çalışma, okulun fiziki koşullarının yetersizliği, maaşların düşük olması, okul yöneticilerinin sosyal desteğinin olmaması,

ebeveynlerin bilinçsiz olması, çocuklarda istenmeyen davranışlar, eēitim programının yetersizliēi gibi fiziksel, sosyal, eēitsel ve maddi açıdan sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin çalışma koşulları ile öz yeterliliklerine ilişkin algıları, iş doyumları, tükenmişlikleri, psikolojik iyi oluşları, işten ayrılmaları ve motivasyonları arasında bir ilişki bulunmuştur. Bu araştırmada karma yöntem kullanılarak okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşullarını (okul lideri, meslektaş, iş yükü, öğrenci, mesleki gelişim, tesis ile kaynaklar ve özlük hakları) boyutlarıyla derinlemesine ele almak literatürdeki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.



Bölüm 3

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşullarına ilişkin görüşlerini tespit etmeye yönelik karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma yöntem, nitel ve nicel veri toplama yöntemlerini bir arada kullanarak kapsamlı veri elde etmeyi sağlamaktadır (Creswell, 2015). Creswell (2014), tüm araştırma yöntemlerinin bazı zayıf yönleri sahip olduğunu ve bu zayıf yönleri ortadan kaldırmak için karma yöntemin uygun olduğunu ifade etmiştir.

Çalışmada araştırma deseni olarak “sıralı açıklayıcı desen” kullanılmıştır. Sıralı açıklayıcı desen iki bileşenden oluşur. Bu desende önce nicel veriler toplanıp analiz edilir, daha sonra bu toplanan verileri daha iyi açıklayabilmek için nitel veriler toplanıp analiz edilir (Creswell, 2015). Çalışma kapsamında öncelikle nicel veriler daha sonra bu verileri daha iyi detaylandırmak için nitel veriler toplanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma, 2023-2024 öğretim yılında Van ilindeki bağımsız anaokulları, ilkokula bağlı anasınıfları ve özel eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenleri ile yürütülmüştür. Araştırmanın nicel ve nitel verileri için iki ayrı çalışma grubu oluşturulmuştur.

Nicel verilere ilişkin çalışma grubu. Araştırmanın ölçek geliştirme olan ilk bölümünde katılımcılar bağımsız anaokullarında, ilkokula bağlı anasınıflarında, özel okullarda ve uygulama anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri arasından seçilmiştir. Bu süreçte küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örnekleme, benzer özelliklere sahip grupların rastgele seçildiği örnekleme türüdür (Karagöz, 2021). Bu yöntemin seçilmesi ile zaman ve emek kaybının önüne geçilmiş ve okul öncesi öğretmenlere okul yöneticilerinin yardımıyla ulaşılmıştır. Bu doğrultuda belirlenen 309 okul öncesi öğretmeni nicel veriler için çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel bilgilerine Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1

Okul Öncesi Öğretmenlerine İlişkin Demografik Bilgiler

		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	263	85.1
	Erkek	46	14.9
Medeni durum	Bekâr	114	36.9
	Evli	195	63.1
Öğrenim düzeyi	Lisans	247	83.4
	Yüksek lisans	49	16.6
İstihdam türü	Kadrolu	259	83.8
	Ücretli	50	16.2
Mesleki deneyim	1-5 yıl	109	35.3
	6-10 yıl	97	31.4
	11-15 yıl	75	24.3
	16 ve üzeri yıl	28	9.1
Statü	Öğretmen	210	68
	Uzman öğretmen	99	32

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların 46’sı (%14,9) erkek, 263’ü (%85,1) kadındır. Aynı tabloda görüleceği üzere katılımcıların 114’ünün (%36,9) bekâr, 195’inin (%63,1) evli olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan katılımcıların 247’si (%83,4) lisans, 49’u (%16,6) yüksek lisans mezunudur. Bu öğretmenlerin 259’u (%83,8) kadrolu, 50’si (%16,2) ücretli öğretmen olarak istihdam edilmektedir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin 109’unun (%35,3) 1-5 yıl arası, 97’sinin (%31,4) 6-10 yıl arası, 75’inin (%24,3) 11-15 yıl arası, 28’inin (%9,1) 16 yıldan fazla deneyime sahip olduğunu görülmektedir. Son olarak, katılımcı öğretmenlerin 99’u (%32) uzman öğretmen statüsünde iken 210’u (%68) öğretmen statüsündedir.

Nitel veriler için çalışma grubu. Araştırmanın nitel boyutu 15 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Söz konusu öğretmenlerin belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde farklı özellik gösteren durumların araştırılması için küçük bir örneklem alınıp bu örnekleme maksimum düzeyde çeşitliliği yansıtmaktır (Karagöz, 2021). Araştırma kapsamında görüşülen okul öncesi öğretmenlerinin kıdem yılı, okuttıkları yaş grubu, sınıf mevcudu, eğitim düzeyi, statü vb. açılardan çeşitlilik göstermelerine dikkate edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutuna katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2

Görüşmeye Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerine İlişkin Demografik Bilgiler

Katılımcı	Eğitim düzeyi	İstihdam türü	Mesleki Deneyim Yılı	Mevcut Okuldaki Çalışma Yılı	Çocukların Yaş Grubu	Kurum Türü	Statü
Ö1	Lisans	Kadrolu	22	2	5 yaş	BA	UÖ
Ö2	Yüksek lisans	Kadrolu	3	2	5 yaş	BA	Ö
Ö3	Yüksek lisans	Kadrolu	8	4	5 yaş	BA	Ö
Ö4	Lisans	Ücretli	1	1	4 Yaş	BA	Ö
Ö5	Lisans	Kadrolu	11	5	5 yaş	BA	UÖ
Ö6	Lisans	Kadrolu	15	3	5 yaş	BA	UÖ
Ö7	Lisans	Kadrolu	4	2	4 yaş	BA	Ö
Ö8	Lisans	Kadrolu	16	3	5 yaş	BA	UÖ
Ö9	Ön lisans	Sözleşmeli	13	9	5 yaş	ÖEK	Ö
Ö10	Ön lisans	Sözleşmeli	3	2	5 yaş	ÖEK	Ö
Ö11	Yüksek lisans	Kadrolu	18	2	5 yaş	İBA	UÖ
Ö12	Yüksek lisans	Kadrolu	16	3	5 yaş	İBA	UÖ
Ö13	Lisans	Kadrolu	15	3	5 yaş	İBA	UÖ
Ö14	Lisans	Kadrolu	8	3	5 yaş	İBA	Ö
Ö15	Lisans	Kadrolu	12	3	5 yaş	BA	UÖ

BA: Bağımsız Anaokulu, İBA: İlkokula bağlı anasınıfı, ÖEK: Özel Eğitim Kurumu, UÖ: Uzman Öğretmen Ö: Öğretmen,

Tabloda görüldüğü üzere, katılımcıların 2'si ön lisans, 9'u lisans ve 4'ü yüksek lisans derecesine sahiptir. Öte yandan bunlardan 12'si kadrolu, 2'si sözleşmeli, 1'i ise ücretli öğretmendir. Tabloya göre öğretmenlerin mesleki deneyim yılı 1 ile 22 yıl arasında değişmektedir. Mevcut okullarındaki çalışma süresine bakıldığında ise, bu sürenin 1-9 yıl arasında değiştiği görülmektedir. 13 öğretmenin sınıfındaki çocuk yaş grubu 5 yaş grubu, 2'sinin yaş grubu 4 yaş grubudur. Görüşmeye katılan öğretmenlerin 9'u bağımsız anaokullarında, 4'ü ilkokula bağlı anasınıflarında, 2'si özel eğitim kurumlarında çalışmaktadır. Görüşmeye katılanların 7'si öğretmen, 8'i uzman öğretmendir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinin ilk aşaması için gerekli belgelerle birlikte Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurulunun onayı (Ek-A) alınmıştır.

Etik kurul izni alındıktan sonra gerekli işlemler tamamlanarak Milli Eğitim Bakanlığının araştırma iznine başvurularak gerekli izin alınmıştır (Ek-B).

Araştırmanın ilk aşamasında ölçeği uygulamak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığından izin alındıktan sonra okul müdürleri aracılığıyla Van ilindeki okullarla rastgele iletişime geçilmiştir. Veri toplama süreci 2023-2024 güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Nicel veriler için ölçeklerin bir kısmı yüz yüze, geri kalan kısmı ise Google form uygulaması üzerinden çevrim içi olarak elde edilmiştir. Bir öğretmenin ölçeği doldurması yaklaşık 10-15 dakika sürmüştür. Bir sonraki aşamada görüşmeye katılma isteğini kabul eden okul öncesi öğretmenlerine telefon aracılığıyla ulaşılmıştır. Veri toplama aşamasında müsait olan öğretmenlerle görüşmek üzere randevular alınmıştır. Daha sonra bu okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerine, araştırma süreci ile ilgili gerekli bilgileri içeren onam formu verilmiş olup, öğretmenlere istedikleri zaman araştırmadan çekilme hakları tanınmıştır. Bu bilgi, öğretmenlere çalışma kapsamı dışından hiç kimsenin verilere erişemeyeceği konusunda güvence verilerek görüşme kısmına katılmaya gönüllü olan katılımcının, ses kaydı ve veri saklama süreci hakkında bilgi sahibi olduğu anlamına gelmektedir. Planlanan randevularla ilgili olarak öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmenin başında öğretmenlerden alınacak ses kaydı için sözlü onam da alınmıştır. Görüşme yaklaşık 30-60 dakika sürmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada ilgili veriler, araştırma kapsamında geliştirilen “Öğretmenlerin Çalışma Koşulları Ölçeği” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır.

Öğretmenlerin çalışma koşulları ölçeği (ÖÇKÖ). Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde öncelikle öğretmenlerin çalışma koşulları ile ilgili alanyazın incelenmiş ve alanyazın taramasına dayalı olarak öğretmenlerin çalışma koşullarının hangi boyutlarda ele alındığı belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan incelemeler neticesinde farklı çalışmalarda farklı boyutlarda ele alınmakla birlikte öğretmenlerin çalışma koşullarının yedi boyutta ele alındığı belirlenmiştir. Bu boyutlar (i) okul lideri, (ii) meslektaş, (iii) öğrenci, (iv) mesleki gelişim, (v) tesis ve kaynaklar, (vi) iş yükü ve (vii) özlük hakları olarak belirlenmiştir (Bloom ve diğerleri, 1991; Evans ve Yuan, 2018; Grant ve diğerleri, 2019; Harris ve diğerleri, 2019; Karsenti ve Collin, 2013; Kwon ve diğerleri, 2022). Muhtemel ölçek boyutlarının belirlenmesi ile birlikte ilgili alanyazın ışığında madde yazımına geçilmiş ve 45 maddeden oluşan bir havuz oluşturulmuştur. Ölçekteki

ifadeler kesinlikle katılıyorum (5), katılıyorum (4), orta düzeyde katılıyorum (3), katılmıyorum (2) ve kesinlikle katılmıyorum (1) şeklinde derecelendirilmiştir.

İçerikle ilgili geçerlilik kanıtı sağlamak amacıyla ölçeğin ilk taslağı, eğitim programları ve öğretim, okul öncesi eğitim, Türkçe, ölçme ve değerlendirme alanlarında çalışan yedi akademisyenin uzman görüşüne sunulmuştur. Ayrıca taslak form ile ilgili iki okul öncesi öğretmeninden de görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda bazı maddeler formdan çıkarılmış, bazı maddeler düzenlenmiş ve bazı maddeler eklenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra ölçeğin son hali 47 maddeden oluşmuştur.

Taslak hali meydana gelen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik kanıtları için açımlayıcı faktör analizi için 307 ve doğrulayıcı faktör analizi için 300 olmak üzere toplam 607 öğretmenden veri toplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için öncelikle açımlayıcı faktör analizi (AFA), sonrasında ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi sırasında öncelikle veri setinin faktör analizine uygunluğunu test etmek için başvurulmuş Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin .849 ve Barlett küresellik testi sonucunun anlamlı olduğu ($X^2 = 8238.549$; $p < .01$) belirlenmiş, dolayısıyla veri setinin faktör analizine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Ölçekteki faktör sayısını belirlemek için öncelikle Yamaç-birikinti grafiği (scree plot) incelenmiştir.

Ölçeğin yamaç-birikinti grafiği Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. ÖÇKÖ pilot uygulamasının öz değer – yamaç-birikinti grafiği.

Şekil 1 incelendiğinde, yedinci faktörden sonraki faktörlerin öz değerlerinin birbirine yakın olduğu ve başta planlanan yedi faktörlü yapının uygun olduğu görülmüştür. Bununla birlikte yamaç-birikinti grafiğinin değerlendirilmesinin öznel yargılar içermesi nedeniyle faktör sayısının belirlenmesi için daha üstün bir yöntem olan paralel analize başvurulmuştur (Yavuz ve Doğan, 2015). Gerçekleştirilen paralel analiz sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.

ÖÇKÖ Paralel Analiz Sonuçları

<i>Faktör</i>	<i>AFA Öz değeri</i>	<i>Paralel Analiz Öz değeri</i>	<i>Karar</i>
1	9.815	1.845	Kabul
2	4.200	1.760	Kabul
3	3.683	1.691	Kabul
4	3.060	1.636	Kabul
5	2.447	1.578	Kabul
6	2.314	1.531	Kabul
7	1.586	1.487	Kabul
8	1.336	1.447	Ret
9	1.159	1.408	Ret

Paralel analizde bir faktörün kabul edilebilmesi için gerçek verilerden elde edilen öz değerin tesadüfi verilerden elde edilen öz değerden daha büyük olması gerekmektedir (Yavuz ve Doğan, 2015). Tablo 3 ilk yedi faktörde gerçek verilerden elde edilen öz değerin paralel analizle tesadüfi verilerden elde edilen öz değerden yüksek olduğu, yedinci faktörden sonraki faktörlerin AFA öz değerinin ise paralel analiz öz değerinden düşük olduğu görülmektedir. Bu veriler doğrultusunda ilk yedi faktör kabul edilmiş, sonraki faktörler ise ret edilmiştir. Dolayısıyla ölçek yedi faktörlü olarak belirlenmiştir.

Ölçekte yer alacak maddeleri belirlemek için Temel Bileşenler Analizi ve Varimax döndürme tekniği ile faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte madde ölçek korelasyonu ve alt %27 ile üst %27 arasındaki fark incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Faktör Analizi, Madde-Ölçek Korelasyonu ve Madde Ayırt Edicilik Sonuçları

	Faktör Yükleri							Madde-Ölçek Korelasyonu	Alt %27 ve Üst %27 Grupları Arasındaki Fark
	1	2	3	4	5	6	7		
L4	,891							,879	-23,320**
L5	,888							,875	-23,916**
L2	,836							,811	-27,509**
L1	,834							,795	-20,854**
L8	,830							,810	-21,855**
L7	,820							,798	-21,860**
L3	,814							,809	-18,851**
L6	,552							,496	-11,321**
TK7		,690						,515	-12,772**
TK6		,665						,538	-12,013**
TK8		,655						,566	-13,966**
TK2		,648						,530	-11,743**
TK5		,641						,626	-13,383**
TK9		,632						,589	-12,697**
TK10		,575						,562	-12,391**
TK1	,324	,563						,575	-13,740**
TK11		,557						,502	-10,835**
TK3		,550						,529	-12,969**
TK4		,481						,446	-8,766**
M6			,826					,780	-20,177**
M1			,825					,803	-17,291**
M2			,797					,765	-17,548**
M3			,796					,750	-15,059**
M5			,790					,720	-18,722**
M4			,716					,602	-16,089**
İY3				,845				,757	-23,849**
İY2				,828				,740	-20,287**
İY1				,816				,682	-21,499**
İY5				,758				,621	-17,344**
İY4				,570				,447	-13,047**
Ö3					,820			,700	-18,148**
Ö2					,780			,635	-15,482**
Ö1					,773			,639	-14,804**
Ö5					,637			,485	-12,661**
Ö4					,527			,398	-15,048**
ÖH1						,761		,602	-14,528**
ÖH5						,741		,604	-17,850**
ÖH2						,734		,579	-17,597**
ÖH4						,680		,579	-15,627**
ÖH3						,605		,470	-19,687**
MG4							,770	,558	-16,354**
MG5							,757	,596	-16,003**
MG6							,642	,452	-13,411**
MG3					,356		,485	,424	-10,111**
MG7							,439	,260	-10,813**

Açıklanan Varyans	%13.14	%10.10	%9.16	%7.37	%6.96	%6.55	%5.17		
-------------------	--------	--------	-------	-------	-------	-------	-------	--	--

** p<.01

Yapılan faktör analizi sonucunda, madde yükü birden çok faktöre dağılım gösteren 2 madde (MG1 ve MG2) ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri incelendiğinde, bu değerlerin 0.44 ile 0.89 arasında değiştiği görülmektedir. Madde-ölçek korelasyonu değerlerinin 0.26 ile 0.88 arasında değiştiği ve bu değerlerin pozitif yönde ve anlamlı olduğu belirlenmiştir (p<.01). Madde ayırt ediciliğini tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarında ise üst %27'lik grup ile alt %27'lik grup arasında bulunan farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür (p<.01). Yapılan analizler sonucunda, 45 madde ve tasarlanan kuramsal yapıya uygun şekilde yedi faktörden oluşan bir yapıya ulaşılmıştır. 8 maddeden oluşan birinci faktör (liderlik) toplam varyansın %13.14'ünü, 11 maddeden oluşan ikinci faktör (tesis ve kaynaklar) toplam varyansın %10.10'unu, 6 maddeden oluşan üçüncü faktör (meslektaş) toplam varyansın %9.16'sını, 5 maddeden oluşan dördüncü faktör (iş yükü) toplam varyansın %7.37'sini, 5 maddeden oluşan beşinci faktör (öğrenci) toplam varyansın %6.96'sını, 5 maddeden oluşan altıncı faktör (özlük hakları) toplam varyansın %6.55'ini ve 5 maddeden oluşan yedinci faktör (mesleki gelişim) toplam varyansın %5.17'sini açıklamaktadır. Söz konusu boyutlar birlikte toplam varyansın %58.44'ünü açıklamaktadır.

Tablo 5

Ölçekte Yer Alan Faktörlere ve Ölçek Toplamına İlişkin Cronbach Alpha Katsayıları

Ölçek Boyutları	Cr-α
Birinci Faktör (Liderlik)	0.94
İkinci Faktör (Tesis ve Kaynaklar)	0.85
Üçüncü Faktör (Meslektaş)	0.90
Dördüncü Faktör (İş yükü)	0.84
Beşinci Faktör (Öğrenci)	0.77
Altıncı Faktör (Özlük Hakları)	0.78
Yedinci Faktör (Mesleki Gelişim)	0.70
Toplam	0.90

Tablo 5'te birinci faktörün güvenirlik katsayısının 0.94, ikinci faktörün güvenirlik katsayısının 0.85, üçüncü faktörün güvenirlik katsayısının 0.90, dördüncü faktörün güvenirlik katsayısının 0.84, beşinci faktörün güvenirlik katsayısının 0.77, altıncı faktörün güvenirlik katsayısının 0.78 ve yedinci faktörün güvenirlik katsayısının 0.70,

olduğu görülmektedir. Ölçeğin toplamına ilişkin güvenirlik katsayısı ise 0.90 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçekten elde edilen verilerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda 45 madde ve 7 faktörlü olarak belirlenen ölçeğin, yapısının doğrulanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Modifikasyonlar yapılmadan önce elde edilen uyum indeksleri değerleri ve Schermelleh–Engel ve diğerlerinin (2003) önerdiği kabul edilebilir uyum ve mükemmel uyum değerleri Tablo 6’ da verilmiştir.

Tablo 6

Modifikasyonlar Öncesi Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2 /sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2 /sd \leq 3$	2.078	Kabul edilebilir uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.060	Kabul edilebilir uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.862	Kabul edilemez uyum
TLI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.852	Kabul edilemez uyum
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.0646	Kabul edilebilir uyum
PNFI	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$.50 \leq PNFI \leq .95$	.714	Kabul edilebilir uyum
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.863	Kabul edilemez uyum
PGFI	$.95 \leq PGFI \leq 1.00$	$.50 \leq PGFI \leq .95$	.688	Kabul edilebilir uyum

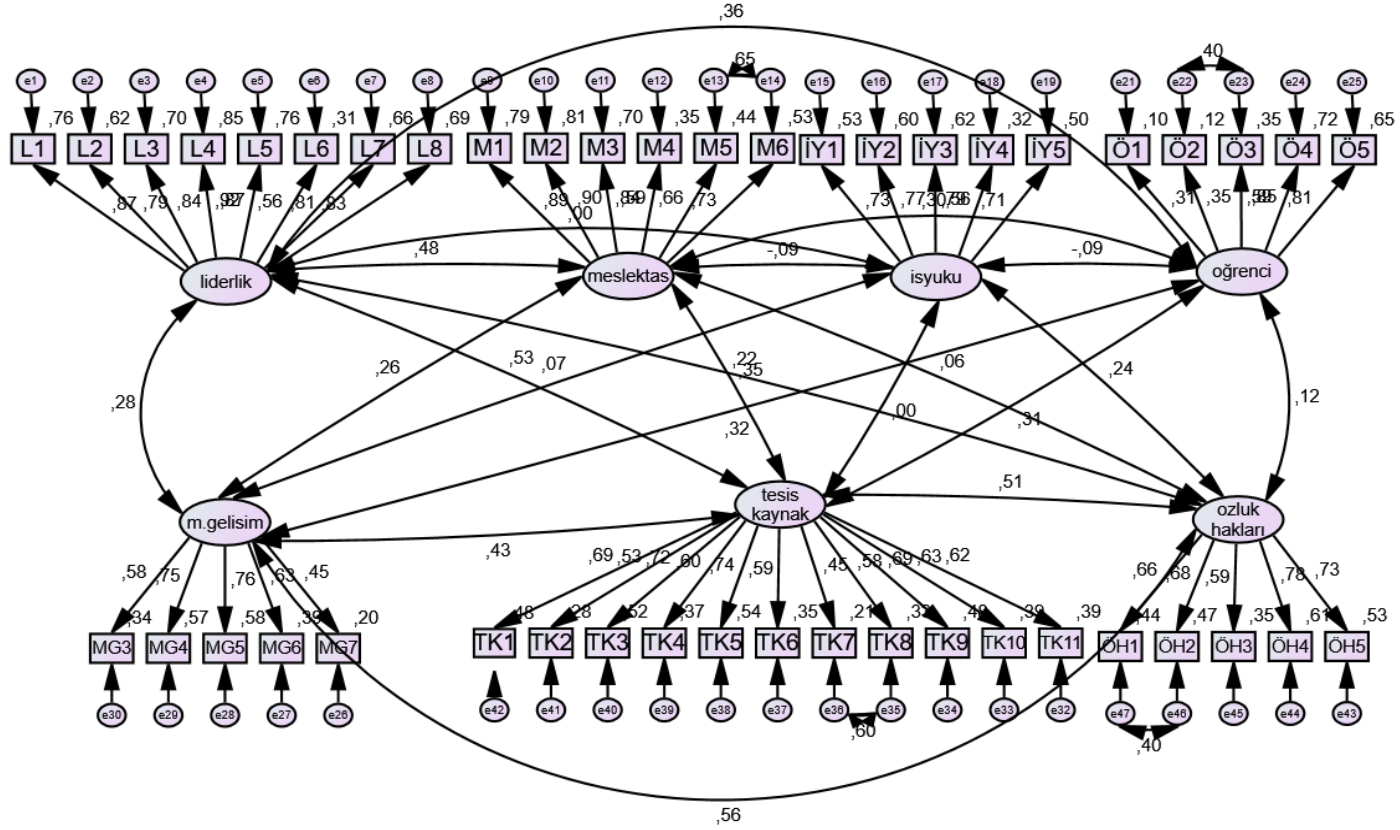
Tablo incelendiğinde modifikasyonlar öncesinde ölçeğe ait uyum indeksleri $\chi^2/sd=2.078$; $RMSEA=.060$; $CFI=.862$; $TLI=.852$; $SRMR=.0646$; $PNFI=.714$; $IFI=.863$, $PGFI=.688$ şeklinde bulunmuştur. Tabloda verilen mükemmel uyum ve kabul edilebilir uyum ölçütlerine göre, modelin uyum indekslerinin yeterli olmadığı görülmektedir. Modifikasyon önerileri doğrultusunda “meslektaş” faktöründeki 5. ve 6. maddeler, öğrenci faktöründeki 2. ve 3. maddeler, “tesis ve kaynaklar” faktöründeki 7. ve 8. maddeler ve “özlük hakları” faktöründeki 1. ve 2. maddeler arasında düzeltmeler yapılmıştır. Yapılan modifikasyonlar sonrasında ölçeğe ilişkin yeni uyum indeksleri değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 7

Modifikasyonlar Sonrası Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2 /sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2 /sd \leq 3$	1.707	Mükemmel uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.049	Mükemmel uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.910	Kabul edilebilir uyum
TLI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.903	Kabul edilebilir uyum
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.0629	Kabul edilebilir uyum
PNFI	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$.50 \leq PNFI \leq .95$	.751	Kabul edilebilir uyum
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.910	Kabul edilebilir uyum
PGFI	$.95 \leq PGFI \leq 1.00$	$.50 \leq PGFI \leq .95$	.718	Kabul edilebilir uyum

Tablo incelendiğinde yapılan modifikasyonlar sonrası ölçeğe ilişkin uyum indeksleri $\chi^2/sd=1.707$; RMSEA= .049; CFI= .910; TLI=.903; SRMR= .0629; PNFI= .751; IFI= .910, PGFI= .718 şeklinde bulunmuştur. Tablodaki mükemmel uyum ve kabul edilebilir uyum ölçütleri dikkate alındığında, yedi faktör ve 45 maddelik modelin doğrulandığı söylenebilir. DFA sonrasında ortaya çıkan yedi faktörlü modelin faktöriyel modeli ve madde-faktör yapısı Şekil 2' de sunulmuştur.



Şekil 2. ÖÇKÖ'ne İlişkin Faktöriyel Modeli ve Madde – Faktör Yapısı

Araştırmada veri toplama aracına ilişkin olarak yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri dışında okul öncesi öğretmenlerinden elde edilen veriler üzerinde de geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Asıl uygulama verileri üzerinde gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonrasında elde edilen uyum indeksleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 9

Asıl Uygulama Verileri Üzerinde Gerçekleştirilen Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2 /sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2 /sd \leq 3$	1.687	Mükemmel uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.047	Mükemmel uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.919	Kabul edilebilir uyum
TLI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.912	Kabul edilebilir uyum
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.0589	Kabul edilebilir uyum
PNFI	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$.50 \leq PNFI \leq .95$	.764	Kabul edilebilir uyum
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.919	Kabul edilebilir uyum
PGFI	$.95 \leq PGFI \leq 1.00$	$.50 \leq PGFI \leq .95$	.726	Kabul edilebilir uyum

Tablo incelendiğinde asıl uygulamada modifikasyonlar sonrası ölçeğe ilişkin uyum indeksleri $\chi^2/sd=1.687$; RMSEA= .047; CFI= .919; TLI=.912; SRMR= .0589; PNFI= .764; IFI= .919, PGFI= .726 şeklinde bulunmuştur. Tablodaki mükemmel uyum ve kabul edilebilir uyum ölçütleri dikkate alındığında, yedi faktör ve 45 maddelik modelin okul öncesi öğretmenlerden toplanan asıl verilerle de doğrulandığı söylenebilir. Okul öncesi öğretmenlerden toplanan asıl verilere ilişkin güvenirlik değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 10

Asıl Uygulama Verilerine İlişkin Cronbach Alpha Katsayıları

Ölçek Boyutları	Cr- α
Birinci Faktör (Liderlik)	0.96
İkinci Faktör (Tesis ve Kaynaklar)	0.87
Üçüncü Faktör (Meslektaş)	0.79
Dördüncü Faktör (İş yükü)	0.81

Beşinci Faktör (Öğrenci)	0.80
Altıncı Faktör (Özlük Hakları)	0.84
Yedinci Faktör (Mesleki Gelişim)	0.74
Toplam	0.91

Tablo 10'da birinci faktörün güvenirlik katsayısının 0.96, ikinci faktörün güvenirlik katsayısının 0.87, üçüncü faktörün güvenirlik katsayısının 0.79, dördüncü faktörün güvenirlik katsayısının 0.81, beşinci faktörün güvenirlik katsayısının 0.80, altıncı faktörün güvenirlik katsayısının 0.84 ve yedinci faktörün güvenirlik katsayısının 0.74, olduğu görülmektedir. Ölçeğin toplamına ilişkin güvenirlik katsayısı ise 0.91 olarak bulunmuştur. Bu değerler asıl uygulamada ölçekten elde edilen verilerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu. Araştırmanın ikinci bölümünde, ilgili verilere, bilgiyi desteklemek amacıyla araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen Okul öncesi öğretmenlerinin Çalışma Koşulları Yarı-yapılandırılmış Görüşme Soruları hazırlanmıştır.

Patton'a (2014) göre görüşme, araştırmacının gözlemleyerek elde edemediği duygu, düşünce ve davranışları öğrenmek için karşılıklı konuşma yaparak bilgi elde etmesidir. Bu araştırmada yapılandırılmamış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmış olmak üzere üç tür görüşme yöntemlerinden, yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sürecinde önceden belirlenmiş, esnek soruların yer aldığı ve soruların araştırmanın sorularına paralel olduğu bir görüşme kılavuzu bulunmaktadır (Merriam ve Turan, 2018). Bu görüşme formundaki sorular, çalışma çerçevesinin dışına çıkmayacak ve katılımcının cevapları açısından esnek olacak şekilde tasarlanmıştır. Görüşme sırasında sorulan sorular çalışmanın araştırma sorularıyla örtüşmektedir.

İlk taslak ile ilgili alanyazın incelenmiş ve görüşme soruları için ölçek analiz sonuçlarından da faydalanılmıştır. Görüşme formunda okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşullarına ilişkin algılarını detaylandıran 7 soruya yer verilmiştir. Daha sonra iki okul öncesi öğretmeni, eğitim programları ve öğretim alanında üç akademisyen ve Okul Öncesi Eğitim alanında çalışan dört akademisyene görüşme formu gönderilmiştir. Alınan uzman görüşleri

doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme soruları yeniden düzenlenmiştir. Görüşme formunun son hali bir dil bilimciye okutularak görüşme sorularının anlaşılabilirliği test edilmiştir.

Görüşme formu üç bölümden oluşmaktadır. Görüşmenin başında etik onay formu (Ek-E) ile araştırmacı ve danışmana ilişkin bilgilere yer verilmektedir. İkinci bölümde ise görüşmeye katılanların demografik bilgileri alınmıştır. Bu süreçte araştırmacı, sorulara başlamadan önce katılımcıyı rahatlatmak için onunla tanışmıştır. Bu görüşmede okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşulları hakkında okul lideri (n=4), meslektaş (n=3), iş yükü (n=4), öğrenci (n=4), mesleki gelişim (n=3), tesis ve kaynaklar (n=4), özlük hakları (n=1) boyutlarında 7 ana soru olmak üzere toplamda 23 soru bulunmaktadır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada veriler iki şekilde analiz edilmiş ve raporlanmıştır. İlk olarak nicel verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşulları ölçeğindeki maddelere ne düzeyde katıldıklarını belirlemek için betimsel istatistiklere (aritmetik ortalama ve standart sapma) başvurulmuştur. Madde ortalamalarına bağlı olarak çalışma koşulları şu aralıklara göre yorumlanmıştır: “1.00-1.80 = çok kötü”, “1.81-2.60= kötü”, “2.61-3.40 = orta”, “3.41-4.20= iyi”, “4.21-5.00= çok iyi”

Öğretmenlerin çalışma koşullarına ilişkin görüşlerinin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ise fark analizlerinden yararlanılmıştır. Fark analizi olarak yapılacak testlere karar verilmeden önce verilerin normal dağılımı çarpıklık ve basıklık değerleri ile grafikler kullanılarak incelenmiştir. Yapılan analizler neticesinde elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 11

Verilerin Normal Dağılımına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Değişken	Çarpıklık	Basıklık
Liderlik	-.798	-.005
Meslektaş	-1.026	1.811
İş yükü	.445	-.271
Öğrenci	-.515	.597

Mesleki gelişim	-.190	.447
Tesis ve kaynaklar	-.056	-.551
Özlük hakları	.577	-.252

Tabloda görüldüğü üzere değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri normal dağılım aralığında yer almaktadır (George ve Morgan, 2010; Leech, Barrett ve Morgan, 2013). Ayrıca incelenen grafikler (Stem&Leaf ve Boxplot) de verilerin normal dağılım gösterdiğini desteklemektedir. Bu nedenle fark analizlerin parametrik testler (bağımsız gruplar t-testi ve ANOVA) tercih edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen verilerin, belirlenen araştırma sorularına göre özetlenip yorumlanması ve neden-sonuç ilişkisinin kurulması söz konusudur (Karagöz, 2021). Bu araştırmada elde edilen veriler araştırma sorularına göre kodlanıp, özetlenip ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda geçerliliği ve güvenirliği sağlamak için araştırma süreci detaylı bir şekilde açıklanmış ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin ifadeleri Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde kodlar verilerek doğrudan alıntılar yoluyla desteklenmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini başkaları tarafından incelemek üzere araştırmacı tarafından muhafaza edilmektedir.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde nicel ve nitel verilerin analizinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın nicel ve nitel bulguları okul lideri, meslektaş, iş yükü, öğrenci ile ilişkiler, mesleki gelişim, tesis ve kaynaklar, özlük hakları ve fark analizleri olmak üzere sekiz araştırma sorusu olarak sunulmuştur.

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusunda “Okul öncesi öğretmenlerinin okul liderine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Tablo 12’de okul öncesi öğretmenlerinin okul liderine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 12

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Lideri Boyutuna İlişkin İstatistikleri

Liderlik	$\bar{x}$	Ss
1. Okul yöneticilerim benimle etkili iletişim kurar.	3.84	1.10
2. Okul yöneticilerim yapılacak çalışmaları belirlerken (ders planı, nöbet günleri ve özel gün programları vb.) fikirlerimi önemser.	3.84	1.14
3. Okul yöneticilerim ile uyum içinde çalışırım.	4.05	1.01
4. Okul yöneticilerim öğretimi kolaylaştırmak için gerekli desteği sağlar.	3.81	1.17
5. Okul yöneticilerim yaşadığımız sorunlara etkili çözümler sunar.	3.68	1.17
6. Okuldaki harcamalarla ilgili karar süreçlerine katılırım.	3.36	1.31
7. Okul yöneticilerim görev dağıtımında adaletlidir.	3.80	1.15
8. Okul yöneticilerim okul öncesi eğitim uygulamalarına hâkimdir.	3.64	1.28
TOPLAM	3.75	1.03

Tabloda görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşulları bağlamında okul yöneticilerine ilişkin görüşlerinin ortalaması 3.75’tir. Bu değer öğretmenlerin okul yöneticileri ile “iyi” ilişkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Bu boyuttaki maddelerin ortalaması incelendiğinde, “Okuldaki harcamalarla ilgili karar süreçlerine katılırım.” maddesine verilen puanların aritmetik ortalamasının 3.36 (orta) olduğu, geriye kalan maddelerin aritmetik

ortalamasının 3.64 ile 4.05 arasında değiştiği, dolayısıyla bu maddelerdeki konularla ilgili öğretmen-yönetici ilişkilerinin “iyi” düzeyde olduğu söylenebilir.

Elde edilen nicel verilerin yanında öğretmenlerle yapılan görüşmeler aracılığıyla öğretmenlerin okul yöneticileri ile olan ilişkilerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Alınan cevaplar doğrultusunda öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin olumlu, olumsuz ve kısmen olumlu görüşler bildirdikleri görölmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 12’si yöneticileriyle okulda olumlu bir iklim oluşturduklarını, sorun yaşamadıklarını ve fikir alışverişinde bulunduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler yöneticilerinin acil durumlarda izin verdiklerini de ifade etmiştir. Yöneticileriyle olumlu ilişkilerinin olduğunu dile getiren öğretmenlerin görüşlerine örnekle olarak; Ö2’nin *“Bizim idarecilerimiz sorunlarımızı dikkate alıyorlar. Özel bir durumumuz olduğunda izin konusunda hiçbir sıkıntı yaşamıyoruz.”* ifadesi verilebilir. Öğretmenlerden 3’ü yöneticileriyle kısmen olumlu bir ilişkileri olduğunu ifade etmiştir. Bu yöneticilerin öğretmenlerden bazen fikir aldıkları bazen de öğretmenlerin istek ve ihtiyaçlarını göz ardı ederek tek başlarına karar aldıkları görölmektedir. Tutarsız davranan bu yöneticilere Ö6’nın *“Aslında bazen çok demokratik bir ortam oluyor. Bazen de fikrimiz alınmadan önemli konularda kararlar alınıyor.”* ifadesi örnekle verilebilir. İlkokula bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenler için yöneticilerinin çıkış saatlerinde esnek davranmadıklarını ve diğer bütün kademelerle çıkış saatinin aynı olmasının yarattığı zorluğu Ö14’ün *“...Bizim okulda anasınıfı, ilkokul ve ortaokul var. Çıkış saatinde hep birlikte çıkıyoruz ve çok kargaşa oluyor. Beklemek zorunda kalıyoruz...”* ifadesi örnekle verilebilir. Öğretmenin bu ifadesi mesai saatlerinin uzadığını göstermektedir. Okul yöneticileriyle olumsuz bir ilişkisi olduğunu belirten Ö3, okul yöneticilerinin öğretmenlerin fikirlerini önemsemediğini ve okulda dayatmaların olduğunu *“Öğretmenlerin fikirlerini önemsemiyorlar. Bu durum işimizi zorlaştırıyor ve Onların müdahalelerinden dolayı etkili olamıyoruz.”* ifadesiyle vurgulamıştır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde okul yöneticilerinin okul öncesi eğitime hâkimiyeti ve bunun eğitim sürecine yansması ile ilgili veriler toplanmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin 5’i yöneticilerinin okul öncesi

eğitime hâkim olduklarını, 2'si kısmen hâkim olduklarını ve 8'i okul öncesi eğitime hâkim olmadıklarını belirtmişlerdir.

Yöneticilerinin okul öncesi eğitime hâkim olduğunun düşünen öğretmenler, okul öncesi eğitimi mezunu oldukları için yöneticilerinin sorunlara yaklaşımlarını profesyonel bulduklarını ve çözüm ürettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ihtiyaç duyduklarında çeşitli konularda yöneticilerinden fikir alabildiklerini ve etkili iletişim kurabildiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca iş ve işleyişle ilgili konularda yardımcı olduklarını ve sınıf içi etkinliklere müdahale etmediklerini dile getirmişlerdir. Örnek olarak; Ö9'un *"Kurucu müdürümüz çocuk gelişimi mezunu. Bir şeye takıldığım zaman hemen yardımcı olur, önerilerde bulunur."* ifadesi verilebilir. Yöneticilerinin okul öncesi eğitim programına hâkim olduğunu düşünen öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin daha az ve özel eğitim kurumunda çalışan sözleşmeli öğretmenler olduğu görülmektedir. Ö2 daha önce okul öncesi öğretmenliği yapan yöneticilerin sorunlara karşı daha duyarlı olduklarını *"Daha önce öğretmenlik deneyimleri olduğu için bir sıkıntı yaşadığımızda anlayabiliyorlar."* ifadesiyle vurgulanmıştır.

Yöneticilerinin okul öncesi eğitime hâkim olmadığını düşünen öğretmenlerin 4'ü anasınıfında çalışmaktadır. Anasınıfında çalışan öğretmenler yöneticilerinin okul öncesi öğretmenliği mezunu olmadıkları için bu alana hâkim olmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu yöneticilerin sorunlara kayıtsız kaldıkları ve öğretmenlerin işini zorlaştırdıkları görülmektedir. Bu görüşe örnek olarak; Ö11'in *"Hayır, hâkim değiller. Bu da bizi çok etkiliyor. Örneğin araç gereç istediğimizde bunu çok gereksiz görüyorlar."* ifadesi gösterilebilir. Anaokulunda çalışan öğretmenlerin 4'ü ise yöneticilerinin okul öncesi öğretmenliği mezunu oldukları halde kendilerini yetiştirmedikleri için yetersiz olduklarını düşünmektedirler. Aynı zamanda yöneticilerin çocukları tanımak için çaba sarf etmediklerini Ö7'nin *"Öğrencilerimizi tanımaya çalışmıyorlar."* ifadesi ortaya koymaktadır. Öğretmenler yöneticilerinin veli ve çocuklarla ilgili sorunlarda çözüm üretmediklerini, materyal ihtiyacını gereksiz gördüklerini ve kendilerini ifade etme becerisine sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Yöneticilerinin alana hâkim olmadığını düşünen öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu görüşle ilgili Ö15'in ifadesi şu şekildedir:

Okul öncesi öğretmenliği mezunu olmalarına rağmen bilgi birikimleri ve mesleğe hâkimiyetleri cidden çok yetersiz... Öğretmenliğinde iyi olmayan bu yöneticilerin maalesef idarecilikleri de kötü oluyor. Empatiden yoksun, sorun çözmeden uzak, ihtiyaçları iyi analiz edemeyen idarecilerim var diyebilirim. Bu durum bizi de kötü etkiliyor... Eğitimde niteliğe önem vermiyorlar.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin 2'si yöneticilerinin okul öncesi eğitime kısmen hakim olduğunu, uzun süre yöneticilik yapanların bilgilerini zamanla güncellemedikleri için empati kurma yeteneklerini kaybettiklerini belirtmişlerdir. Bu görüş şu şekilde ifade edilmiştir.

Anaokullarında çalışınca bu işin mutfağından gelmiş insanlarla çalışıyorsunuz. Daha önceden bu tarz deneyimleri oluyor, o da onları sizinle empati yapabilme yeteneği kazandırıyor. Kimlik geliştirmiş oluyor. En azından çok yeni olmuş, yeni idareci olmuş idareciler bu konuda daha olumlu oluyorlar ama yıllar geçtikçe ben onların da bu özelliklerini kaybetmeye başladığını, öğretmen duygusundan çıkıp idareci duygusuna geçtiklerini fark ediyorum. (Ö1)

Bu alt başlık doğrultusunda öğretmenlerin, okul yöneticilerinin eğitim sürecini kolaylaştıran uygulamaları ile ilgili görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre, ihtiyaçların karşılanması (n=10) fiziksel koşulların iyileştirilmesi (n=2), yardımcı olma (n=2), ideal sınıf mevcudu oluşturma (n=2), kuralların net olması (n=1) ve çıkış saatlerinde esneklik tanıma (n=1) şeklinde kolaylaştırıcı uygulamalar bulunmaktadır.

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu okulun imkânları dâhilinde okul yöneticilerinin ihtiyaçlarını karşılamaya çalıştıklarını, okulun fiziki koşulları ile ilgili yaşanabilecek aksaklıkları ellerinden geldiğinde iyileştirdiklerini, anasınıfındaki öğretmenlerin okulun çıkış saatlerindeki yoğunluktan ötürü öğretmen ve çocukların yüksek faydasını gözeterek esnek davrandıklarını, sorunların çözümü noktasında yardımcı olduklarını ve okulda net kuralların olması ile işleyişi kolaylaştırdıklarını belirtmişlerdir. Yöneticilerin kolaylaştırıcı uygulamalarına ilişkin bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Eksiğimiz var, neler alalım tarzında sorular sorulduğunda eksiklerimizi alıyorlar. Bu işimizi kolaylaştırıyor. (Ö4)

Bizim okulumuzda bir kurum kültürü var. Yani ne, ne zaman, nasıl yapılır bellidir... Benim için büyük bir kolaylık. (Ö5)

Sınıfımızın fizik koşullarını iyileştirmeye çalıştılar. Sınıfın girişi koridora açılıyordu. Burayı kapattılar. Eskiden açıktı, soğuk oluyordu, senenin başında okuldan kaçmaya çalışan çocuklar da oluyordu. Bu durumda bizi zorluyordu. (Ö14)

Okul yöneticilerinin eğitim sürecini zorlaştıran uygulamaları ile ilgili de öğretmenlerden veriler toplanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre, sınıf mevcutlarını yüksek tutma (n=7), yılsonu gösterileri (n=4), farklı yaş gruplarına aynı sınıfta yer verme (n=2), yıl içinde sürekli öğrenci alma (n=2), çıkış saatlerinde esneklik tanımama (n=2), çok fazla evrak isteme (n=2), kuralların net olmaması (n=2), sorunlara duyarsız kalma (n=1) ve birden fazla kaynaştırma öğrencisi alma (n=1) şeklinde zorlaştırmacı uygulamalar yer almaktadır.

Öğretmenler, yöneticilerinin sınıf mevcutlarını oluştururken sınıfın fiziki koşullarını göz ardı ettiğini ve bunun sonucunda birçok sorunun yaşandığını ifade etmişlerdir. Farklı yaş gruplarının aynı sınıfta olmasından kaynaklı olarak öğretmenlerin her yaş grubu için ortak etkinlik ve uyarlama yapmada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu sürecin öğretmen için yıpratıcı olduğu Ö1'in "*Her yaş grubunun ihtiyacı farklı, ortak etkinlik yapamıyorum ve hepsine yetişemiyorum.*" ifadesiyle anlaşılmaktadır. Yılsonu gösterilerinin hem öğretmen hem de çocuk için yıpratıcı olduğunu ve çocuklara kazanımlarının olmadığını belirtmişlerdir. Kalabalık olan sınıflara yöneticilerin birden fazla kaynaştırma çocuğunu vermesi, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda sıkıntılar yaşamalarına sebep olmaktadır. Anasınıflarında çıkış saatlerinin esnek olmayışı, çocukların ebeveynlere teslim edilme süresini uzattığını ve öğretmenlerin zamanında okuldan ayrılmadıklarını göstermektedir. Öğretmenler, yıl içerisinde öğrenci kaydının yapılmasını uyum problemlerine ve sınıf düzeninin bozulmasına yol açtığını belirtmişlerdir. Ö5'in "*Sonradan gelen öğrenciler sınıfın düzenini bozuyorlar.*" ifadesiyle bu görüş vurgulanmıştır. Ayrıca yöneticilerin okul içinde adil davranmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenler arası ilişkileri

olumsuz etkileyebilir. Okulda kuralların net olmaması gibi uygulamaların eğitim sürecini zorlaştıran uygulamalar olduğunu Ö8 “Okul içi kuralların net olmaması işimizi zorlaştırıyor.” ifadesiyle belirtmiştir. Yöneticilerinin zorlaştırmacı uygulamalarına ilişkin bazı öğretmen bazı görüşleri şu şekildedir:

Sınıf mevcudumuz fazla. Bu biraz bizim sürecimizi zorlaştırıyor. Çünkü çocukların bireysel farklılıklarını dikkate alamıyorum ben 25 kişilik bir sınıfta. Mesela bir sınıfta birden fazla kaynaştırma verilmesi de çok fazla zorluyor. Çünkü tanı almamış kaynaştırma öğrencileri de geliyor... Sınıfta sanki 45 tane özel eğitim çocuğu var hissine kapılıyorum. (Ö2)

Kontrolün onların elinde olmasını istiyorlar... Etkinliklere dahi müdahale ediyorlar. Bir de çok fazla evrak istiyorlar... Bazen öğretmenler arasında adil olmayan dağılımlar oluyor. Bu durum da rahatsız edebiliyor. (Ö3)

Çalışmada okul yöneticilerinin hangi konularda öğretmenleri karar alma sürecine dâhil ettiği veya hangi konularda dâhil etmediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde yöneticilerin öğretmenleri dâhil ettiği konular ilişkin görüşleri; bütçe harcamaları (n=8) ve sınıf mevcutlarını belirleme (n=2) şeklindedir.

Bütçe harcamalarına bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenlerin daha çok dâhil olduğu görülmüştür. Öğretmenler, bütçe harcamalarına dâhil edilmelerine gerekçe olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullara gönderilen ödeneklerin etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Bütçe harcamalarına ilişkin kararlar genellikle kurulan komisyonlarda görüşüldüğü dile getirilmiştir. Ayrıca öğretmenler kurul toplantılarında bir araya gelerek bütçe harcamaları ile ilgili kararlarda yer aldıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler toplantılar aracılığıyla yöneticilerinin, materyal ihtiyaçlarının olup olmadığıyla ilgili görüşlerini aldıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte görüşme yapılan öğretmenlerin 7’si bütçe harcamaları ile ilgili görüşlerinin alındığına dair herhangi bir ifadede bulunmamışlardır. Bu konuyla ilgili olarak Ö10 “... Bütçe olsun muhasebe olsun onları ilgilendiren konulara bizi dâhil etmiyorlar.” ifadelerini kullanmıştır. Bu durum nicel veriler ile uyumlu bir veriyi ortaya koymaktadır. Anasınıfında çalışan iki

öğretmen, yöneticilerinin sınıf mevcutlarını belirlerken onlardan fikir aldıklarını belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Sınıfın mevcudu ile ilgili bizimle de konuşuyorlar. O konuda dâhil ediyorlar. Ö11

Bütçe harcamaları ile ilgili okulda komisyonlar kuruluyor... İki yıldır Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okulların hesabına para gönderiliyor. Oda tabi etkili oluyor ihtiyaçların karşılanması noktasında. Ayrıca valilik tarafından da anasınıfı ve anaokullarına yardımlar yapılıyor. Ö15

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusunda “Okul öncesi öğretmenlerinin meslektaş boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Tablo 13’te okul öncesi öğretmenlerinin meslektaş boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri gösterilmiştir.

Tablo 13

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Meslektaş Boyutuna İlişkin İstatistikleri

Meslektaş	$\bar{x}$	Ss
1. Meslektaşlarımla etkinlik planları ve uygulamalar hakkında iş birliği yaparım.	3.39	1.49
2. Meslektaşlarımla öğretim materyallerini hazırlarken iş birliği yaparım.	4.22	.91
3. Meslektaşlarımla öğrencilerimin gelişimi hakkında görüş alışverişi yaparım.	4.28	.89
4. Meslektaşlarımla kişisel sorunlarım hakkında konuşurum.	3.48	1.20
5. Meslektaşlarım ile okul dışında görüşürüm.	3.78	1.1
6. Meslektaşlarımla ortak etkinlikler yaparım.	4.07	.99
TOPLAM	3.87	.78

Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin meslektaş boyutunda yer alan maddelere verdikleri puanların aritmetik ortalamasının 3.87 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin meslektaş ilişkilerinin “iyi” düzeyde olduğu söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin meslektaş boyutunda yer alan maddelere verdikleri puanlar incelendiğinde, en düşük ortalamaya sahip olan maddenin “Meslektaşlarımla etkinlik planları ve uygulamalar hakkında iş birliği yaparım.” ($\bar{x}=3.39$) olduğu, en yüksek ortalamaya sahip maddelerin ise “Meslektaşlarımla

öğrencilerimin gelişimi hakkında görüş alışverişi yaparım.” ($\bar{x}$ =4.28) ve “Meslektaşlarımla öğretim materyallerini hazırlarken iş birliği yaparım.” ($\bar{x}$ =4.22) olduğu görülmektedir. Bu ortalamalar öğretmenlerin etkinlik planları ve uygulamalar konusundaki işbirliklerinin “orta düzeyde”, öğrencilerin gelişimi konusunda görüş alışverişinde bulunma ve öğretim materyali hazırlama konusunda işbirliklerinin “çok iyi düzeyde” olduğunu göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde meslektaşlarla olumlu bir ilişkilerinin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin tamamı (n=15) meslektaşlarıyla çeşitli konularda iş birliği içinde olduklarını belirtmiştir. Olumlu bir ilişkileri olduğunu ifade eden öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde; aralarında yardımlaşma ve paylaşma olduğu, ortak kararlar aldıkları, iş birliği ve mentorluk yaptıkları görülmektedir. Ö4’ün “Benim ilk deneyimim olduğu için biraz sıkıntı yaşadım ama meslektaşlarım bana yardımcı oluyor.” ve Ö5’in “...Genel olarak ortak karar almaya çalışıyoruz.” ifadeleriyle bu konu özetlenebilir. Öğretmenler iş birliği yaptıkları zaman işlerinin kolaylaştığını, yeni fikirlerin ortaya çıkmasını sağladığını dile getirmişlerdir. İş kolaylaşan öğretmenin işinde daha mutlu olduğu ve bu mutluluğun sonucu olarak işlerinden daha fazla verim aldıkları belirtilmiştir. Bu hususta öne çıkan bazı görüşler şu şekildedir:

Eğitim anlamında işbirliği yapmayı çok önemsiyorum. Günün sonunda birçok insanın görüşüyle oluşturulmuş bir etkinlik çıkar. O etkinlik de daha donanımlı olur ve o zaman da çocuklar için daha faydalı olur ve sınıfında onu uygularsın. (Ö1)

Sabah grubundaki arkadaşlarımla daha fazla görüştüğüm için daha samimi ilişkilerim var. Okulda birbirimize yardımcı oluyoruz. Ortak kararlar alabiliyoruz. Öğlen grubu arkadaşlarımızla ilişkilerim benim açımdan resmiyette kalıyor. Birlikte çalışmadığımız için ister istemez ortak kararlar alamadığımız oluyor. (Ö6)

Birbirimizle iletişimimiz güzel ve bu noktada kurum şanslı. Çünkü iletişim kuvvetli olunca çalışanlar arasında verimlilikte fazla oluyor... Verimliliği arttıran şey öğretmenlerin mutlu olması ve birlikte çalışmasıdır. Bu noktada öğretmen arkadaşlarımızla iletişimimiz ve iş birliğimiz çok önemlidir.” Ö9

Çalışmanın bu kısmında öğretmenlerin okulda birlikte yaptıkları işlerle ilgili veriler toplanmıştır. Öğretmenlerin iş birliği içinde sosyal etkinlikler (n=15), belirli gün ve haftalar (n=11), sınıf içi etkinlikler (n=6) ve yılsonu etkinlikleri (n=4) yaptıkları belirlenmiştir.

Yapılan ortak etkinliklere değinen öğretmenler sosyal etkinlikler kapsamında okul gezileri, mevsim ve pijama partileri, piknik, okulda sinema günleri ve anneler günü gibi etkinlikler yaptıklarını belirtmişlerdir. Belirli gün ve haftalar ile ilgili etkinlikleri öğretmenler arasında eşit dağıttıklarını ve bu özel günlerle ilgili bilgi alışverişinde bulunduklarını dile getirmişlerdir. Sınıf içinde yapılan sanat, oyun, deney ve okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini de ortak yaptıklarını ifade etmişlerdir. Yılsonu gösterileri, evraklar, değerler eğitimi, ödevler ve planlarla ilgili öğretmenler birbirlerine yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Ortak yaptıkları etkinliklere ilişkin bir öğretmenin ifadesi ise şu şekildedir:

Değerler eğitiminde ortaklaşa etkinlik yapıyoruz. Ayrıca sosyal etkinlikler kapsamında geçen gün karpuz Festivali yapmıştık. Hep beraber bahçede piknik havasında etkinlik düzenledik. Daha sonrasında ortak oyunlar oynattık. 23 Nisan etkinliklerini birlikte planlıyoruz. Gezilere falan birlikte gidiyoruz, okul dışı öğrenme oldu bu arada daha sonra bazen öğrenci sayımız az olduğunda etkinlik için öğrenci sayısı gerekiyorsa diğer sınıflarla birleştiriyoruz. Bu tarz yardımlaşmalarımız olabiliyor. (Ö3)

Öğretmenlerin 14'ü meslektaşları ile okul dışında görüştüğünü dile getirmiştir. Öğretmenler, okulda aynı öğünde çalıştıkları arkadaşları ile dışarda daha fazla görüştüklerini, birbirlerini evlerinde ziyaret ettiklerini dışarda farklı etkinliklerde bir araya geldiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda Ö4 “... Bazen ev ziyareti yapıyoruz...” ifadesini kullanmıştır. Bunun yanında Ö15 birbirlerinin kişisel ve mesleki gelişimlerine ön ayak olduklarını “Birbirimizin gelişimine olumlu katkılarımız oluyor. Birlikte dil kursuna gitmeyi planlıyoruz.” sözleriyle vurgulamıştır. Ayrıca okul içinde dinlenme molaları olmadığı için dışarda görüşmeyi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Okul dışında meslektaşların bir araya gelmesi ilişkilerine olumlu yönden katkı sağlamakta ve bu durum okul içindeki iş

birliğini de artırmaktadır. Örnek olarak; Ö2'nin "...Okul dışı ilişkileri iyi olduğu için bu okulun içine de yansıyor..." ifadesi gösterilebilir. Bir öğretmen okul dışında arkadaşlarıyla görüşmeyi tercih etmemektedir. Nedeni sorulduğunda ise farklı görüşlere sahip öğretmenler arasında ortaya çıkabilecek tatsızlıkları okula yansıtmama adına dışarda meslektaşları ile görüşmemenin daha uygun olduğunu belirtmiştir. Söz konusu öğretmenin ifadesi şu şekildedir:

Sosyal hayatta herkesin dışarda görüşleri farklı olabiliyor. Bu sebeple yani birbirimize karşı herhangi olumsuzluk yaşanmasın ve işimize yansımaya diye dışarda görüşmeyi pek de gerekli görmüyorum. Ö1

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmada "Okul öncesi öğretmenlerinin iş yüküne ilişkin görüşleri nelerdir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Tablo 14'te okul öncesi öğretmenlerinin iş yüküne ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri gösterilmiştir.

Tablo 14

Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Yükü Boyutuna İlişkin İstatistikleri

İş Yükü	$\bar{x}$	Ss
1. Çok fazla evrak (etkinlik planları, gelişim gözlem formu, portfolyolar gibi) yüküm var.	2.07	1.10
2. Okul öncesi eğitime ilişkin planları hazırlamak zamanımı alır	2.04	1.03
3. Sınıf içindeki ve dışındaki panoları düzenlemek zamanımı alır.	2.17	1.04
4. Özel gereksinimli çocuklar zamanımı çok alır.	2.66	1.28
5. Ders dışında sorumlu olduğum toplantı, proje ve etkinlikler zamanımı çok alır.	2.57	1.10
TOPLAM	2.30	.84

Not: İş yükü ile ilgili maddeler ters kodlanmıştır.

Tabloda görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşulları bağlamında iş yükü ile ilgili maddelere verdikleri puanların ortalaması 2.30'dur. Bu değer öğretmenlerin iş yükü anlamında "kötü" koşullara sahip olduğunu, bir diğer ifadeyle iş yüklerinin fazla olduğunu göstermektedir.

İş yükü boyutunda yer alan maddelerin ortalaması incelendiğinde, "Özel gereksinimli çocuklar zamanımı çok alır." maddesine orta düzeyde katıldıkları ($\bar{x}=2.66$), dolayısıyla özel gereksinimli çocuklarla ilgili iş yüklerini orta düzeyde buldukları görülmektedir. Bunun dışında kalan evrak, eğitim planları, sınıf içi ve

sınıf dışı pano hazırlama ile toplantı, proje ve etkinlik hazırla konularında iş yüklerinin fazla olduğu, bir diğer ifadeyle iyi koşullara sahip olmadıkları belirlenmiştir.

Yapılan görüşmeler kapsamında öğretmenlerin iş yükleriyle ilgili görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu iş yüklerinin fazla olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde en çok değinilen iş yükünün evrak olduğu görülmektedir. Evrak yükü olarak gördükleri işler; raporlar, gelişim gözlem formları ve günlük plan değerlendirmeleri gibi okul öncesinde tutulması gerekenler evraklar olduğu belirtilmiştir. Örnek olarak: Ö1'in *"Bu öğrencilerle ilgili tutmamız gereken raporları, gözlemleri ve değerlendirmeleri yaparken ben de herkes gibi çok zorlanıyorum."* ifadesi verilebilir. Öğretmenler evrak işine yoğunlaştıklarında çocukların bu durumdan olumsuz etkilendiğini ve bu evrakların çocukların faydasına olmadığını vurgulamışlardır. Öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında; Ö4'ün *"Çocuklara ayıracağın zamanı bu sefer evraklara ayırıyorsun. Bu beni çok zorluyor."* Ö1'in *"Günün sonunda bu evrakların çocukların faydasına olup olmadığına bakmak lazım ki bence yok."* ifadeleri örnek olarak gösterilebilir. Öte yandan ilkokula bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenler yöneticilerinin onlardan çok fazla evrak istemediği için evrakları iş yükü olarak görmediklerini ifade etmişlerdir. Ö2 sınıflarının kalabalık olması, kesintisiz çalışmanın olması ve yardımcı personel olmamasından kaynaklı olarak çocukların ihtiyaçlarına ve ortaya çıkabilecek sorunlara yetişemediğini dile getirmiştir. Kesintisiz çalışan öğretmenler kendi temel ihtiyaçlarını karşılayamadıklarını belirtmişlerdir. Kesintisiz çalışmanın öğretmenler üzerinde zihinsel bir iş yüküne sebep olduğu da görülmektedir. Özel eğitim alan çocukların varlığının da öğretmenleri zorlayan bir etken olduğu ve ayrıca kurallara adapte olamadıkları ve sürekli hareket halinde oldukları için öğretmenleri zorladığı görülmektedir. Yöneticilerin öğretmenlerden istediği ekstra sosyal etkinlikler, sınıfta fotoğraf çekimi gibi ilave görevler öğretmenleri rahatsız ettiği vurgulanmıştır. Ayrıca bu görevlerin plan program dâhilinde önceden belirlenmediğini ve öğretmenlerin çalışma performansını etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca anasınıflarında yardımcı personelin olmaması öğretmenlerin sınıfın temizliği ile de ilgilenmesine neden olmuştur. Mesleğinin getirdiği işlerin dışına çıkmak, öğretmenlerin yorulmasına ve sınıfta verimliliğinin

düşmesine sebep olabilmektedir. Özel kurumda çalışan öğretmenler okulun, velinin ve öğrencilerin beklentilerinin fazla olduğunu, verdikleri ücretin karşılığında öğretmenden daha fazla performans beklediklerini, eskiye nazaran şimdilerde öğretmene yönelik olan saygının azalmasıyla psikolojik bir iş yüküne sebep olduğu belirtmişlerdir.

Evrak yüküyle ilgili Ö8'in görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Gereksiz evrak formlarının doldurulmasına ihtiyaç yok bence. İş yükümüzü biraz daha azaltabilirler. Çocuklarla sürekli ilgilenmen gereken bir meslek ve ders anında oturup form dolduramıyorum. O çocukların her yönüyle güvenliğini sağlıyorum, etkinlik yapıyorum. Okuldaki evrak işini bu defa eve taşıyorum. Ev ortamında da sıkıntılar oluyor. (Ö8)

İş yükünde ilave görevlerinin fazla olduğunu düşünen öğretmenlerin görüşleri ise şu şekildedir:

Açıkçası temizlik yoruyor. Beslenme sonrası sınıfların süpürülmesi gerekiyor. Yardımcı personelimiz olmadığı için biz süpürüyoruz. (Ö13)

Angarya işler bana yük olarak geliyor. Eğitimle ilgili bir şey mi olacak bu bana önceden söylenmeli. Spontane gelişen işleri yapamıyorum. Çalışma performansımı etkiliyor. Hiçbir şey yokken işte sırf reklam olsun diye hadi şu etkinliği yap da fotoğrafını çek at bana yük olarak geliyor. (Ö6)

Kesintisiz çalışmanın sonucunda ortaya çıkan sorunları dile getiren öğretmenlerin görüşleri aşağıda yer almıştır.

Burada stajyerin olmadığı gün ben lavaboya gitmek için çocukları sınıfta yalnız bırakamıyorum. Mesela özel eğitim öğrencisi oluyor. Baktım arkadaşını boğmaya çalışıyor. Ben o sırada lavaboya gitmiş olsam o çocuk herhalde diğer çocuğu orada boğacak. Yani böyle problemlerimiz var. Bu çok büyük bir yük ve sorumluluk bizim için. (Ö2)

Biz okul öncesinde öğrenciyle çok haşır neşiriz. Sınıfa girdiğimiz andan itibaren gözümüzün üzerlerinde olması gerekiyor. Çocuk sınıfta sıkılabiliyor, lavaboya veya oyun odasına gidebiliyorlar. 4-5 tane

gözümüzün olması lazım. Mesela fotokopi çekmem gerekiyor. Sınıftan çıkmam gerekiyor. Nasıl ama sınıfı bırakacak bir kişi yok. Bugün sanat etkinliği veya başka bir etkinlik için hazırlık yapmam gerekiyor. Bu noktada bu da bir iş yükü oluyor. Ekstra bir zaman söz konusu değil. Çünkü o ara yine öğrencilerle ilgilenmek zorundayım. Bu benim için hani ciddi bir iş yüküdür. (Ö7)

İş yükünün fazla olduğunu düşünen öğretmen; yönetici ile ebeveynin talep ve beklentilerini şu şekilde belirtmiştir.

Yani özel devlete göre bence daha zor. Özelde hem idare hem öğrenci hem de veliyle daha çok uğraşmak zorunda kalıyoruz. Yani devlette velinin beklentisi özeldeki kadar çok olmuyor. Çünkü özelde şöyle bir mantık var, veli tarafından özellikle bu son zamanlarda eskiden böyle değildi, daha çok saygı duyulurdu, daha çok emekli görülürdü. Şimdi ben ücretimi veriyorum, 5 dakikada 5 dakikadır çocuğum okulda dursun diye düşünüyorlar. (Ö9)

Araştırmada öğretmenlere okulda işleri ile ilgili neler yaptıkları sorulmuştur. Bu soru doğrultusunda öğretmenlerin materyal hazırlama (n=8), evrak doldurma (n=8), günlük plan değerlendirme (n=5), pano hazırlama (n=3) ve sosyal etkinlik planlama (n=3) olmak üzere farklı işler yaptıkları belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler okulda etkinlikler için materyal hazırladıklarını dile getirmişlerdir. Bu materyalleri hazırlama sürecinin yorucu olduğunu, sınıfta eğer stajyer varsa onlardan destek aldıklarını, stajyerin olmadığı gün hazırlanması daha basit materyalleri tercih ettiklerini ve bunun için okula bazen erken geldiklerini ifade etmişlerdir. Örnek olarak: Ö1'in "Etkinliklere uygun materyalleri okulda hazırlıyorum." ifadesi örnek gösterilebilir. Okul içinde günlük plan çizelgeleri, raporlar, portfolyolar ve formlar olmak üzere farklı evraklar doldurduklarını ifade etmişlerdir. Okulda günlük plan değerlendirmelerinde her gün çocuk, öğretmen ve program açısından değerlendirme yapmanın onları çok zorladığını, bir süre sonra rutine bindiğini, tekrar eden kelimeler kullandıklarını ve verimli bir değerlendirmede bulunmadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yerine aylık bir kere değerlendirme yapmanın yeterli olduğunu vurgulamışlardır. Belirli gün ve haftalar için pano hazırlığı ile yılsonu gösterileri için prova yapmanın çok zaman aldığını ve etkinlikleri aksattıklarını belirtmişlerdir. Bu tarz etkinlikleri sadece

yöneticiler istediği ve veliyi memnun etme amacı taşıdığı için yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öte yandan bu gösterilerin hazırlık sürecinin çocukları strese soktuğunu, eğitici olmadığını dile getirmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin bu gösterileri gönülsüzce hazırladığı görülmektedir. Okul içinde öğretmenlerin etkinlik dışında farklı sosyal etkinlikler yaptığına örnek olarak Ö14'ün “*Mesela kitap okuma ve sinema saatleri yapıyoruz.*” ifadesi verilebilir.

Okulda yapılan işler arasında yer alan materyal hazırlama ile ilgili Ö12'nin görüşü şu şekildedir:

Okulda artık materyalleri çok kullanıyoruz. Çünkü bizim sınıfımız küçük, orta alanımız olmadığı için ve oyun etkinliğini de çok fazla yapamadığımız için olabildiğince eğlenceli sanat, fen, matematik, okuma yazma çalışmaları yapıyoruz. Materyallerle eğlenceli hale getirerek yapıyoruz. Bunun için de tabii bazen erken geliyorum, bazen stajyerimden destek alıyorum bazen de arkadaşımdan yardım alıyorum. (Ö12)

Öğretmenlerin okulda doldurdukları evrak işleri içinde raporlar, çizelgeler ve formlar bulunmaktadır. Bu görüşler şu şekildedir:

Yani okulda işimle ilgili yaptığım çalışmalar işte günlük planlarımız aylık planlarımız. Onun dışında bu çizelgeler falan evrak işlerimiz oluyor. Zaten gelişim gözlem formlarımız var. Onun dışında portfolyo tutuyorum çocuklar için. (Ö2)

Günlük plan değerlendirmeleri ile ilgili Ö1'in görüşü şu şekildedir:

Her gün planını değerlendirmek beni çok zorluyor. Mesela o da haftalık değerlendirebiliyor olsa böyle belli başlı şeylerle yapılabilir olsa daha iyi olurdu benim için. Yani o günün sonunda yaptığım her şeyi kâğıda döküyor olmak beni çok yoruyor. Küçük bir not almak yeterli olur. Uyarlamalar ve değerlendirmeler yapıyoruz. Değerlendirmeler çok detaylı isteniyor... Her gün yaptığımız değerlendirmeler artık bir rutini halletme ve belli başlı kalıp kelimeleri kullanmaya dönüşüyor. Verimli olduğunu da çok düşünmüyorum. Aylık değerlendirirken daha konforlu değerlendiriyorum. (Ö1)

Öğretmenlerin sosyal etkinlikler ve pano hazırlığı için görüşleri aşağıda yer verilmiştir.

Belirli gün ve haftalarda panolar için etkinlikleri okulda yapıyorum.

Bayağı zaman alıyor ve etkinliklerimi aksatıyor.(Ö15)

Yapılan görüşmelerde okul öncesi öğretmenlerinin okul dışında yaptıkları işlerle ilgili görüşleri alınmıştır. Bu araştırma sorusu kapsamında evrak hazırlama (n=5), seminerlere katılma (n=5), araştırma yapma (n=4), özel gün hazırlığı (n=4), materyal hazırlama (n=3), yüksek lisans yapma (n=3), veli ile iletişim kurma (n=3) ve günlük plan hazırlama (n=2) şeklinde işlerin yapıldığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin okul dışı yaptıkları işler kapsamında en çok seminerlere katıldıklarını ve evrak hazırladıklarını dile getirmişlerdir. Belirli gün ve haftalarla ilgili hazırlık yaptıklarını, okulda stajyer yoksa veya etkinlik materyali zaman alan bir materyal ise onu evde hazırladıklarını, mesleki gelişimlerine katkı sunmaları için yüksek lisans yaptıklarını, kitap ve dergi okuduklarını, internette araştırma yaptıklarını, veli ile okul dışında da iletişim içinde olduklarını ve günlük planlarını evde hazırladıklarını belirtmişlerdir. Örnek olarak Ö4'ün *“Mesela yeni bir konuyu çocuklara anlatacağım... Bunun hakkında birçok araştırma yapıyorum.”* ve Ö11'in *“Sınıf içinde o gün materyali hazırlamayacaksam onu eve götürüp hazırlıyorum.”* ifadeleri verilebilir. Sadece Ö2 ve Ö3 günlük planlarını hazırladıklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerin de bir önceki sene yeni program için pilot okul oldukları ve zorunluluktan plan hazırladıkları tespit edilmiştir. Diğer öğretmenler ise hazır plan kullandıklarını ve bu hazır planlar üzerinde değişiklik yaptıklarını dile getirmişlerdir. Sadece Ö13 okul dışında işiyle ilgili herhangi bir şey yapmadığını ailesi ve çocuklarıyla ilgilendiğini *“Yani açıkçası bir şey yapamıyorum. Çocuklarım olduğu için kendi sorumluluklarımla ilgileniyorum.”* ifadesiyle vurgulamıştır. Eğitim programında yer alan ev ziyaretleri ile ilgili Ö3 hariç diğer öğretmenlerin bilgi paylaşmadığı görülmektedir. Ö3 ise ev ziyaretini yapamadığı için telefon görüşmeleri yaptığını ifade etmiştir.

Bazı öğretmenlerin okul dışında yaptıkları işlerle ilgili görüşleri şu şekildedir:

Eve çok fazla iş götürüyorum. Kendimi geliştirmek adına çok kitap okuyorum, yüksek lisans yaptım. Onun dışında eğitimlere falan katılmaya çalışıyorum. Mesela seminerleri izliyorum. Eba'dan hizmet içi eğitimlere çok fazla başvuruyorum. Gelişim gözlem formudur falan bunları bazen eve götürüp dolduruyorum ya da dönem sonunda işte çocuklara bir şeyler yapacaksam hediye falan onları evde yapıyorum.
(Ö2)

Okul dışında dediğim gibi, günlük plan hazırlama bir buçuk saatimizi alıyor. Ayrıca belirli gün ve haftalarla ilgili etkinlikleri dışarda hazırlıyorum. Mesela 23 Nisan, anneler günü belli bir gün olduğunda bir gün öncesinde bir hazırlık süreci oluyor. Okul dışında yapmak zorundayız... Velilerle görüşmeler var. Hani evlerine gitmesek dahi hani çocuklarla ilgili bir durum olduğunda bazen velilerle görüşmeler oluyor. Onlar okul dışında zamanımızı alıyor. (Ö3)

Öğretmenler gereksiz gördüğü işlere ilişkin görüşlerini; evraklar (n=9), günlük plan değerlendirmeleri (n=4), gösteriler (n=4), pano hazırlama (n=2), günlük plan hazırlama (n=2) şeklinde dile getirmişlerdir. Sadece bir öğretmen gereksiz gördüğü bir iş yükünün olmadığını söylemiştir. Nedeni sorulduğunda ise yöneticilerinin onlardan ekstra bir iş istemediğini ve rahat olduklarını ifade etmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin gereksiz gördüğü iş yüküne ilişkin ifadeleri değerlendirildiğinde; öğretmenlerin en çok gereksiz gördüğü işin evrak olduğu görülmektedir. Ö3'ün “*Yani haddinden fazla evrak var. Ne gerek var. Biraz az olsaydı işler daha iyi bir şekilde yürürdü.*” ifadesi örnek verilebilir. Okulda yapılan her şeyin kâğıda dökülmesini gereksiz gördüklerini, evrakların çok zaman aldığını, çocuklarla ilgilenmekten alıkoyduğunu dile getirmişlerdir. Günlük plan değerlendirmelerini her gün yapmanın gereksiz olduğunu, ayda bir yapılmasının yeterli olduğunu vurgulamışlardır. Ö7'nin “*Her gün öğrencinin neyi kazandığını neyi kazanmadığını yazmak ciddi bir iş yüküdür. Zaten hep aynı şeyleri yazıp duruyoruz.*” ifadesi örnek verilebilir. Öğretmenlerin günlük plan değerlendirmeleri ile ilgili görüşleri değerlendirildiğinde; bunları formalite icabı yaptıkları söylenebilir. Belirli günler ve yılsonunda yapılan gösterilerin öğretmen için stresli olduğunu, eğitime katkısının olmadığını, zaman aldığını ve sadece veliyi memnun

etmeye dönük olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler plan hazırlamak zorunda kaldıklarını ve bu durumun çok zaman aldığını, bunun yerine diğer kademelerdeki öğretmenlere sunulduğu gibi bölge bazlı olacak şekilde okul öncesi öğretmenlerine de standartlaştırılmış birer plan verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Günlük plan hazırlamanın öğretmenlerde zihinsel yorgunluğa ve bu durumun çocukla daha az ilgilenmelerine sebep olduğunu vurgulamışlardır. Belirli gün ve haftalar için okulun içindeki bir panoyu süslemenin öğrenciye bir faydası olmadığını, sınıfta yeterince bu konuyla ilgili etkinlik yapıldığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin gereksiz gördükleri evrak yüküne ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

Yani o evraklar gerçekten zaman kaybıydı. Çocuklara vereceğimiz o zamanı o evraklara verdik ve o evraklar şu an çöp yani hepsi atılacak.

(Ö4)

Öğretmenlerin günlük plan değerlendirmelerine ilişkin görüşleri aşağıda yer verilmiştir.

Bunu gerçekten yapmaya gerek görmediğim değerlendirme formları var. Zaten az çok ben de zihnimde değerlendiriyorum. Çocukların gelişimleriyle ilgili oyun oynadıkları anla ilgili fotoğraflar, videolar, kayıtlar isteniyor. Sürekli öğrenciyi bırakıp dur fotoğraf çekeyim mi diyeceğim. Değerlendirme kısmında öğretmenlerden kanıt istenmesi doğru değil. Öğretmen zaten gözlemliyor. Sürekli kâğıt üstünde çocuğun yaptığı etkinlikleri kayda alınmasına gerek yok. (Ö8)

Öğretmenlerin günlük plan hazırlamalarına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Günlük plan hazırlamak o kadar zor ve o kadar çok vakit alıyor ki ben plan yazmaktan ve evrakları doldurmaktan çocuklara odaklanamıyorum. Bizim bu yılki temel problemimiz buydu. Tabii ki her çocuğun gelişimi ayrıdır. Program ayrı olmalı. Fakat biraz daha standartlaştırılmış planlar olduğu zaman biz bunları sınıflarımıza uyarlayabiliriz. Yani bölgeye göre yapılabilir, şehirlere göre yapılabilir. Bunun için bizden destek alınabilir, farklı farklı etkinlik kitapları yapılabilir. Her an gözlem yapmalı ve onlarla iletişim halinde olmalıyız.

Olumsuz bir davranışı gördüğümüz anda müdahale etmeliyiz. O kadar çok kafamız dolu ki hiçbirini yapamıyoruz. Bu yıl bizim için kâbus gibi geçti. Çocuklar için de ben üzülüyorum bence biz çocukları bu yıl yeterince tanıyamadık. (Ö2)

Öğretmenler gösterileri gereksiz bir iş yükü olarak görmüşlerdir. Gereksizlerini ise şu şekilde ifade etmişlerdir.

Yılsonu gösterilerinin gereksiz olduğunu düşünüyorum. Çünkü zaten o hazırlık sürecinde bence çocuğa bireysel aktarmak istediklerini aktarabilirsin, hani daha da verimli bir zaman geçirebilirsin ama yılsonu gösterisi ve sunumlar zaman alan şeyler ve bu ekstra sadece bir konuya odaklanmak demek. O bir konu yerine birçok konu elde edilebilecek zamanı harcadığımı düşünüyorum. (Ö9)

Gereksiz görülen pano hazırlama yüküne ilişkin öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Bu belirli gün ve haftalardaki pano süslemeleri. Çocukların göz teması kuramayacağı yere asılmış panoları süsleyip duruyoruz. Hem zamanımı alıyor hem de enerjimi düşürüyor. Çok gereksiz buluyorum. (Ö15)

Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusunda “Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenci boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Tablo 15’te okul öncesi öğretmenlerinin öğrenci boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri gösterilmiştir.

Tablo 15

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrenci Boyutuna İlişkin İstatistikleri

Öğrenci	$\bar{x}$	Ss
1. Sınıfımdaki çocuklar bana karşı saygılıdır.	4.25	.78
2. Sınıfımdaki çocuklar sorumluluklarını yerine getirir.	3.87	.86
3. Sınıfta etkinlikleri rahatlıkla yaparım.	3.90	.93
4. Sınıf mevcudum ideal düzeydedir.	3.40	1.38

5. Sınıftaki çocuklar arasında iyi ilişkiler vardır.	3.93	.90
TOPLAM	3.87	.74

Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenci boyutunda yer alan maddelere verdikleri puanların aritmetik ortalamasının 3.87 olduğu görülmektedir. Bu sonuç okul öncesi öğretmenlerinin öğrenciden kaynaklı çalışma koşullarının “iyi” düzeyde olduğunu göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenci boyutunda yer alan maddelere verdikleri puanlar incelendiğinde, en yüksek ortalamaya sahip olan maddenin “*Sınıftaki çocuklar bana karşı saygılıdır.*” ($\bar{x}=4.25$) olduğu saptanmıştır. Bu durum çocukların öğretmenlere karşı çok saygılı olduklarını göstermektedir. Bu maddeyi sırasıyla “*Sınıftaki çocuklar arasında iyi ilişkiler vardır.*” ($\bar{x}=3.93$) “*Sınıfta etkinlikleri rahatlıkla yaparım.*” ($\bar{x}=3.90$), “*Sınıftaki çocuklar sorumluluklarını yerine getirir.*” ($\bar{x}=3.87$) ve “*Sınıf mevcudum ideal düzeydedir.*” ($\bar{x}=3.40$) maddeleri takip etmekte ve söz konusu maddelerdeki konularla ilgili koşullarının “iyi” düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde sınıflarındaki çocukların profili ile ilgili görüşleri alınmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların profilini tanımlarken en sık ifade ettikleri durumların çocukların sosyoekonomik düzeyleri ($n=10$), bilişsel gelişim özellikleri ($n=10$), kültürel özellikleri ($n=6$) ve hazırbulunuşluk düzeyleri ($n=4$) olduğu görülmektedir.

Çocukların sosyoekonomik düzeylerinin orta olduğunu düşünen öğretmenlerin yedisi genellikle annelerin ev hanımı ve babaların ise çalıştığını, geleneksel aile yapısına sahip olduklarını, bazı ebeveynlerin çocuklarıyla çok ilgilendiğini bazılarının ise ilgisiz olduğunu yani heterojen gruplarla çalıştıklarını dile getirmişlerdir. Çocukların sosyoekonomik düzeyinin düşük olduğunu düşünen öğretmenlerin ikisi ise ailelerin ilgisiz olduğunu ve bu durumun çocukların gelişim alanlarını olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Bu konuda Ö7 “... *O yüzden ailelere bağlı olarak çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimleri geride olabiliyor.*” ifadesini kullanmıştır. Sosyoekonomik düzeyinin yüksek olduğunu ifade eden öğretmenin ise özel kurumda çalıştığı görülmüştür. Sınıftaki çocukların profiline ilişkin bir öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

Sınıfımdaki çocuk profili yani bu bölgede de genel olarak öğrenmeye açık çocuklar bence bir kısmı ailesinden yeterince ilgiyi göremeyip okula çok hevesle gelen çocuklar bir kısımda ailesinden ilgi görüyor... Sosyoekonomik durumları orta düzey aileler, genellikle baba çalışıyor. Anne ev hanımı... Genel olarak o geleneksel aile yapısına sahip çocuklar. (Ö2)

Çocukların bilişsel gelişim özellikleri ile ilgili açıklamalarda bulunan öğretmenlerin dokuzu çocukların algılarının açık olduğunu, fakat teknolojik araçlara maruz kalmanın etkisiyle sınıfta çok tepkisiz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Örnek olarak; Ö1'in "Teknolojiye maruz kaldıkları için nasıl davranacağını bilemeyen, anlamsız bakan çocuklar var." ifadesi verilebilir. Sadece Ö14 öğrencilerinin algılarının düşük olduğunu "Genel olarak hiçbir şey anlamıyorlar." ifadesiyle dile getirmiştir.

Çocukların kültürel özelliklerine değinen öğretmenlerin altısı, çocuklarda bireysel farklılıkların fazla olduğunu, bazı sınıflarda Türkçe bilmeden okula başlayan çocuklar olduğunu ve bu nedenle dil problemlerinin yaşandığını ifade etmişlerdir. Hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olduğunu düşünen öğretmenler ise çocukların eğitici uyarıcılara maruz kalmadığını bu durumun biliş düzeylerine olumsuz etki ettiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeyi ile ilgili bilgilendirmede bulunan Ö12'nin "Bazı çocuklar aileden hazır bir şekilde gelmiş olmuyor." ifadesi örnek verilebilir. Ayrıca öğretmenler, sınıflarında farklı düzeylerde öğrencilerin bulunduğunu da vurgulamışlardır. Aşağıda çocukların profiline ilişkin bir öğretmen görüşüne yer verilmiştir.

Çalıştığım okulun öğrencilerinin sosyoekonomik düzeyi düşük. Ayrıca doğurganlığın yüksek olduğu bir bölge en az 3-4 tane çocuk var. Böyle olunca çocuklar ilgisiz oluyor. Okula gelen çocuklarda çift dil problemi oluyor, bazıları Türkçe bilmiyor... Hazırbulunuşluk seviyeleri bayağı düşük seviyede. (Ö5)

Görüşmelerde öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştıkları istenmeyen davranışları ve eğitim sürecine etkisini belirlemek için veriler toplanmıştır. Öğretmenlerin verdiği cevaplara göre sınıfta en çok karşılaşılan istenmeyen davranışlar; şiddet (n=10), dikkat dağınıklığı (n=5), söz dinlememe (n=4),

hareketli olma (n=2), paylaşımcı olmama (n=2), etkinliğe katılmama (n=2), uyum problemi (n=2), tatminsizlik (n=2), şikâyet etme (n=2), sabırsızlık (n=1) şeklindedir. Ortaya çıkan bu istenmeyen davranışların nedenleri olarak; anne-baba tutumları (n=12), teknolojik araçların kullanımı (n=7) ve sınıf mevcutlarının kalabalık olması (n=1) ön plana çıkmıştır.

Yapılan görüşmelerde okul öncesi sınıflarında en çok yaşanan istenmeyen davranış şiddet olarak ifade edilmiştir. En çok görülen şiddet davranışlarının vurma, itme, saç çekme, bağırma, küfür etme olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenlerin dile getirdiği ikinci en çok istenmeyen davranış ise çocuklardaki dikkat dağınıklığıdır. Öğretmenler dikkat dağınıklığı olan çocukların ayakta gezinme, söz dinlememe, arkadaşlarını rahatsız etme, etkinliklere katılmama gibi davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Çocukların paylaşımcı olmamaları da öğretmenler tarafından vurgulanan istenmeyen bir davranıştır. Bu paylaşmamanın sonucu olarak da birbirlerini şikâyet etme davranışı görüldüğü dile getirilmiştir. Çocukların sabırsız, tatminsiz olmaları da öğretmenler tarafından ifade edilen olumsuz davranışlar arasında yer almıştır. Bu duruma örnek olarak Ö1'in *"Senin yaptığın hiçbir şey onlara cazip gelmiyor. Böyle inanılmaz bir tatminsizlik içerisindeler."* ifadesi verilebilir. Okula uyum problemi de öğretmenlerin rahatsızlık duydukları istenmeyen bir davranış olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlere çocuklardaki istenmeyen davranışların nedeni sorulduğunda ise bunun anne babanın tutumlarından ve teknolojik araçlarını bilinçsizce kullanmalarından kaynaklı olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Çocuğun davranışları üzerinde ailenin etkisinin büyük olduğu ve bu yüzden okul-aile iş birliğinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ö2 sınıf mevcudunun kalabalık olmasından dolayı çocuklarda istenmeyen davranışların görüldüğünü dile getirmiştir. İstenmeyen davranışların genellikle birkaç çocukta görüldüğü belirtilmiştir. Fakat bu davranışların sınıfın düzenini bozduğu, çocukları olumsuz etkilediği, etkinliklerin yapılmasına engel olduğu, zamanı olumsuz etkilediği gibi birçok olumsuz sonuçlara sebep olduğu da dile getirilmiştir. Sınıfta istenmeyen davranışların yaşanması öğretmenlerin motivasyonunu düşürmesine ve sınıfta verimli olmasına engel teşkil etmektedir. Ek olarak öğretmenler bu davranışların

sönmesi için ciddi bir çaba sarf ettiklerini dile getirmişlerdir. Çocukların istenmeyen davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Genel olarak sınıf kalabalık olduğu zaman istenmeyen davranışlar ortaya çıkıyor. Mesela çocuğun beni dinlememesi, etkinliğe katılmak istememesi, arkadaşını rahatsız etmesi, saçını çekmesi, tükürmesi gibi istenmeyen davranışlar. Ben çocuğa uygun bir etkinlik yapmadığım zaman da ortaya çıkabiliyor. Aileden de kaynaklı ama 25 çocuk olduğu zaman ben hepsinin sevebileceği etkinliği yapamıyorum. Benim de motivasyonumu düşürüyor. (Ö2)

İşte uyum problemini uzun süre atlatamayan öğrenciler var. Bunun en büyük sebebi aileden kaynaklı. Çocuklar çok bağımlı büyüyor. Çocuğun bağımsız hareket etmesine engel olunuyor. Onun dışında dikkat eksikliği olan çocuklar var. Dikkat eksikliğinin sebebi teknoloji bence. (Ö3)

Küfürlü kelimeler kullanma, vurma, itme, paylaşmama, çok şikayet etme, empati kuramama, sorumluluk almama, söz dinlememe. Bu istenmeyen davranışlar bu arada sadece iki öğrencimde var. Diğerlerinde şikâyet etme davranışı çok var. Sebebi ise o iki öğrencimin onlarla oyuncakları paylaşmaması. O iki öğrencim yokken sınıfım çok huzurlu ve etkinlikleri yaptırırken hiç zorlanmıyorum. Fakat o ikisi varken sınıfa girmek istemiyorum. Olumsuz davranışların sebebi ise anne baba tutumları ve kötü rol model olmalarından kaynaklı olduğunu düşünüyorum. Çocuk yetiştirmeyi bilmiyorlar. (Ö15)

Yapılan görüşmelerde öğretmenler çocukların velileri ile olan iletişimlerini iyi (n=13) veya kötü (n=2) şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerden 13'ü velileriyle iyi iletişim içinde olduğunu, fakat her zaman iletişimin sabit olmadığını ifade etmişlerdir. Çocukların sınıf içinde yaşadığı bazı olumsuz durumlar ve velilerin beklentilerinin yüksek olmasından kaynaklı olarak velilerle bazen sorun yaşansa da bu sorunlar günün sonunda çözüme kavuştuğu için kalıcı problemler yaşamadıklarını vurgulamışlardır. İletişimin telefonla veya okulda yüz yüze olduğu görülmektedir. Ayrıca sadece mesai saatleri içinde olmadığı, okul dışında da velilerle iletişim kurulduğu dile getirilmiştir. Öğretmenler velileriyle bireysel görüşmeler yaptıklarını

belirtmişlerdir. Öğretmenlerin velileriyle iletişim kurma adına çaba sarf ettikleri Ö2'nin *"Çocukları almaya geldiklerinde hızlı bir şekilde konuşuyorum. Onun dışında whatsapp grubumuz var."* ifadesiyle anlaşılmaktadır. Fakat velilerin gereksiz konularda öğretmenle sürekli iletişim kurma çabası öğretmenleri rahatsız ettiği görülmektedir. Velilerle iletişimlerinin kötü olduğunu düşünen öğretmenlerden Ö7, *"Sorunlar karşısında öğretmenle konuşmak yerine öğretmeni şikâyet ediyorlar"* şeklinde sitemini dile getirmiştir. Ö14 ise veli ile iletişimin kötü olmasının nedeni olarak *"Veli profilimden kaynaklı iletişim kuramıyoruz."* demiştir.

Velileriyle iletişimleri hakkında bilgi veren bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

...Sosyal ortamda çok değişik şeyler görüyor. Çok yüksek beklentilerle geliyorlar. Yapmadığınız zaman bunu bir eksiklik olarak görüyorlar.
(Ö1)

Sınıfımın velileriyle genel olarak iletişimim iyi. 1-2 tane veli dışında benden çocuklarına kendileri gibi davranmamı istiyor. Bir tane velim var mesela şöyle gün içerisinde bana 50 tane mesaj atıyor. İşte bu çocuk sınıfa geldi mi, oturdu mu, suyunu içti mi? Sınıfta 20 tane öğrenci var. Her bir öğrenci için ailesine bu kadar çok bildirimde bulunsam ben hangi ara dersimi işleyeceğim. Veli çok yoğun bir şekilde benim ona dönüt vermemi bekliyor. Bu da mümkün değil. Bu tarz durumlar bizi gerçekten çok yoruyor. **(Ö3)**

Bizim anaokulunda çoğu zaman abi, abla çocuğu getirir. Anne baba ile iletişim kuramıyoruz bu durumda. Ama kapıda karşılaştığımız velilerle iletişim çok rahat oluyor. Zorlandığım durumlar oluyor. **(Ö5)**

Araştırmanın öğrenci boyutunda öğretmenlerin sınıf mevcutları hakkındaki görüşlerine başvurulmuştur ve bu durumun eğitim sürecine olan etkisi araştırılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılan 15 okul öncesi öğretmeninden alınan yanıtlar sonucunda sınıf mevcutları ile ilgili olarak ideal (n=9) ve kalabalık (n=6) olmak üzere iki görüş ortaya çıkmıştır. Sınıf mevcutlarının kalabalık olduğunu düşünen öğretmenler eğitim sürecine etkisini; oyun alanında daralma

(n=9), bireysel ilgilenmede zorluk (n=7), istenmeyen davranışlarda artış (n=3) ve masa etkinliklerde artış (n=2) olarak belirtmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin sınıf mevcutları 14 ile 27 arasında değişiklik göstermektedir. Öğretmenlerin ideal sınıf mevcuduna ilişkin görüşleri alındığında ortalama 15 yanıtını vermişlerdir. Sınıf mevcutlarının sınıfın fiziki koşullarına ve kaynaştırma öğrencisinin varlığına bağlı olarak değişebileceğini ifade etmişlerdir. Sınıf mevcudu kalabalık olduğu zaman çocuklarla bireysel ilgilenmenin zor olduğunu, sınırlı sayıda etkinlik yapabildiklerini ve çocukları gözlemlene fırsatı yakalayamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler kalabalık sınıflarda gürültünün çok olduğunu, çocukların dikkatini toplamada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Sınıfların kalabalık olması öğretmende evrak gibi ekstra iş yükü oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Çocuk sayısının fazla olması oyun alanlarını daralttığı, istenmeyen davranışları artırdığı ve sınıf yönetimini olumsuz etkilediği görülmektedir. Bu yüzden öğretmenler okuma yazmaya hazırlık ve sanat gibi masa etkinliklerini tercih etmek zorunda kaldıklarını dile getirmişlerdir. Sınıfların kalabalık olmasının öğretmenleri yıprattığı ve mesleki tükenmişliklerine sebep olduğu belirlenmiştir.

Bazı öğretmenlerin sınıf mevcutlarına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Sınıf mevcudum çok fazla ve eğitim sürecine olumsuz bir etkisi var. Ben mesela bir formu dolduruyorum. 25 kişi için doldurmam var, 15 kişi için doldurmam var. Aynı şekilde anekdot kaydı içinde öyle. Benim motivasyonumu sınıf mevcudu düşürüyor. Çocuğun istenmeyen davranışlarını artırıyor. Yani çocukların bireysel farklılıklarını dikkate alıp bir etkinlik yapamıyorum ve çocuklar süreçten daha az verim alıyor aslında. Ya bu gibi sıkıntılarım var. İdeal sınıf mevcudu 15 olmalı. (Ö2)

Sınıf mevcudum 14'tür. Aslında 14 çocuk çok değil ama bizim sınıflarımız küçük olduğu için 12'yi geçtikten sonra ister istemez zorlanmalar oluyor. Sınıfımızda oyun oynanacak yer yok. Bu yüzden sayının artması bizi zorluyor. Oyun etkinliklerinde yetersiz kalıyorum ve daha çok masa başı etkinliklerini tercih ediyorum. Sınırlı sayıda etkinlik yapılabiliyoruz. (Ö6)

Öğrenci sayısı fazla olduğunda tüm çocuklara olumlu davranışlar kazandırmak zor oluyor. Dikkatlerini toplamak zor oluyor. Konuştuklarında susturmak zor oluyor. Bireysel ilgilenmek zor oluyor. Bazı oyunlar daha küçük gruplarla oynanıyor. Bazıları oynarken diğerleri sabırsızlaşıyor ve dikkatleri dağılıyor. Sınıf kalabalık olunca öğretmen de yıpranıyor. Bir şeyler vermeye çalışacağım diye çabalıyor... Çekingen çocuklar çoğu zaman gözden kaçabiliyor kalabalık sınıfta. Kalabalık sınıfta bazen gözlemleyemiyoruz çocukları.

(Ö8)

Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci sorusunda “Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişim boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Tablo 16’da okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişim boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri gösterilmiştir.

Tablo 16

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Boyutuna İlişkin İstatistikleri

Mesleki Gelişim	$\bar{x}$	Ss
1. Mesleğime yönelik güncel kitap, dergi vb. yayınlara kolaylıkla ulaşabilirim.	3.70	.94
2. Hizmet içi eğitimlerin içeriğini yeterli bulmaktayım.	3.03	1.07
3. Hizmet içi eğitim veren kişiler alanında uzmandır.	3.28	.98
4. Uzaktan eğitim yoluyla nitelikli hizmet içi eğitimlere katılıyorum.	3.51	1.05
5. Mesleki gelişimim için il dışında önemli gördüğüm eğitimlere katılıyorum.	2.83	1,26
TOPLAM	3.27	.75

Tabloda görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşulları bağlamında mesleki gelişimlerine ilişkin görüşlerinin ortalaması 3.27’dir. Bu ortalama öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin imkânları “orta” düzeyde bulduklarını göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine ilişkin görüşleri kapsamında meslek ile ilgili güncel gelişmeleri takip etme, kaynaklara ulaşma ve online eğitim hizmetleri gibi koşullarının “iyi” düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin “Hizmet içi eğitimlerin içeriğini yeterli bulmaktayım.” ($\bar{x}$ =3.28),

“Hizmet içi eğitim veren kişiler alanında uzmandır.” ($\bar{x}=3.03$) maddeleri ile en düşük düzeyde katılım gösterdikleri *“Mesleki gelişimim için il dışında önemli gördüğüm eğitimlere katılıyorum.”* ($\bar{x}=2.83$) maddesine “orta” düzeyde katıldıkları belirlenmiştir.

Yapılan görüşmelerde okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişim koşullarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Elde edilen verilere göre öğretmenlerin 3’ü hizmet içi eğitimleri yeterli bulurken, 11’i bu eğitimleri yetersiz bulmaktadır. Hizmet içi eğitimler ile ilgili görüş bildiren öğretmenler aldıkları eğitimler arasında yeterli veya yetersiz diye nitelendirilebilecek eğitimler olduğunu, fakat eğitimlerin genellikle aynı kişiler tarafından verilmesinin uygun olmadığını vurgulamışlardır. Mesleki gelişim olanaklarının yetersiz olduğunu düşünen öğretmenlerin yeterli olduğunu düşünen öğretmenlere oranla daha fazla oldukları dikkat çekmektedir. Mesleki gelişime yönelik eğitimlerin yetersiz olduğunu düşünen öğretmenler bunun nedeninin ihtiyaçlardan uzak olması (n=10), etkileşimli olmaması (n=9), yüz yüze eğitimlerin sayıca yetersiz olması (n=5), ve zamanlama hatası (n=3) olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bunun yanında mesleki gelişime ilişkin eğitimleri yeterli bulan öğretmenler ise eksiklikleri giderme (n=3), ihtiyaçlara yönelik olması (n=2), düzenli yapılması (n=2) konusunda görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin, mesleki gelişim koşullarını hizmet içi eğitimleri baz alarak değerlendirdikleri görülmüştür. Online yapılan eğitimlerin etkileşimli ve ihtiyaca yönelik olmadığını ama ulaşılabilirliği açısından etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin online eğitimlere bilgilerini artırmaktan ziyade zorunluluktan katıldıkları görülmektedir. Online eğitimlerde düz anlatım tekniğinin kullanılmasından kaynaklı olarak öğretmenler eğitimleri dinlemediklerini, bunun yerine yüz yüze eğitimlerin artırılması ve atölye çalışması şeklinde uygulamalı eğitimlerin olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler verilen seminerlerin zamanlamasının yanlış olduğunu vurgulamışlardır. Sebebi ise okulun olduğu günlere seminerler konulduğunda derse yetişme kaygısı yarattığını ve o yorgunlukla sınıfta verimli olamadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yerine bu eğitimlerin seminer dönemlerinde yapılması veya seminerlerin olduğu günlerde öğretmenlerin idari izinli olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Ö6 hizmet içi eğitimlerin gönüllülük esasına dayalı olması gerektiğini *“Eğitimlerin gönüllülük*

esaslı olmalıdır.” sözleriyle, Ö4 ise ücretli öğretmenlere de verilmesi gereken hizmet içi eğitimlerin verilmediğini “Ücretli öğretmen olduğum için bize yönelik hizmet içi eğitim verilmiyor.” sözleriyle vurgulamıştır. Hizmet içi eğitimler ile ilgili problemler olduğunu ifade eden bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

Yani bu eğitimler Milli Eğitim tarafından hazırlanıyor çoğunlukla. Ama ben hep zamanlamasının hatalı olduğunu düşünüyorum. Öğretmeni okuldan alıp götürüyorlar ya okuldan sonra götürüyorlar. Çok yorgunken oradan çıkıp tekrar okula gidecek... Onun zamanlamasının hep hatalı olduğunu düşünmüşümdür... Öğretmene gerçekten faydalı olacak bir seminer veriliyorsa onun için bir gün ayrılmalı. (Ö1)

Online eğitimler etkileşimli olmadığı için öğretmen pasif durumda kalıyor. Zaten dinlemiyor, aslında içeriği nitelikli olabilir ama zorunlu olduğu için açıyor sesini kısıp bekliyoruz. Belki daha farklı yapılabilir. Mesela canlı olarak verilebilir. Zoom üzerinden ya da farklı seni de dâhil edebildiği, çevrimiçi eğitimler olursa o zaman daha faydalı olacağını düşünüyorum. (Ö6)

Hizmet içi eğitimler söz konusu oluyor. Bizler bu eğitimlere katılıyoruz. Bazen verimli buluyoruz. Bazen de çok da verimli bulmuyoruz. Semineri verimli bulmayışımın sebebi, yapanların çok donanımlı olmaması, düz anlatımın olması, etkileşimli olmamasıdır. Oysaki ben oraya bilgi sahibi olmak istediğim için gidiyorum. Bana bir şeyler katsın isterim. Eğitimlerimiz ihtiyaçlara yönelik olmuyor. Hem bu noktada bir düzenleme yapılabilir. Mesela öğretmenlerden görüşler alınabilir. Neye ihtiyacınız var, hangisi konuda eksikimiz var. (Ö7)

Mesleki gelişim koşullarını yeterli bulan özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler her ay eğitimler aldıklarını, bu eğitimlerin ihtiyaca yönelik olduğunu ve bu eğitimleri verimli bulduklarını belirtmişlerdir. Mesleki gelişim koşullarını yeterli bulan özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmene ilişkin görüş şu şekildedir:

Gayet verimli oluyor, çok da iyi oluyor. Çünkü bazen yeni bilgiler edinmek işi daha da geliştirir ve bu noktada kurumumuz ciddi anlamda her ay düzenlediği seminerlerle öğretmenlerine çok şey katıyor. (Ö9)

Hizmet içi eğitim veren kişilere ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin 10'unun eğitim veren kişilerin çoğunu uzman görmedikleri, 4'ünün ise uzman gördükleri belirlenmiştir. Hizmet içi eğitim verenleri uzman görmeyen öğretmenler, MEM tarafından görevlendirilen öğretmenlerin birçoğunun donanımlı olmadığını ve hazırlıksız olduklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö3 *“Hizmet içi etkinliklere katıldığımda o alanda çok da yeterli eğitimler göremedim. Öncesinde çok iyi bir hazırlık yapmaları gerekiyor.”* ifadelerini kullanmıştır. Öğretmenler bu eğitimleri genellikle bilgilerini güncellemek ve eksikliklerini tamamlamak için tercih ettiklerini ama eğitim vermeye gelen uzmanlardan verim alamadıklarını dile getirmişlerdir. Ö6, UNICEF ile TUBİTAK destekli eğitimleri verenlerin daha uzman olduklarını *“TUBİTAK ya da UNICEF gibi kapsamlı eğitimlerde görev alan uzmanlardan daha iyi verim alabiliyoruz.”* Sözleriyle vurgulamıştır. Bazı öğretmenlerin uzmanlara ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Çok uzman değilmiş gibi geliyorlar bana. Yani çevrimiçi eğitimleri verenler daha profesyonel geliyor bana. Fakat bir kurs alıp eğitim veren öğretmenler oluyor. Onlarda bilgilerini çok oturtmadan eğitim veriyorlar. Bu yüzden de çok faydalı olamayabiliyor. Yani hizmet içi eğitimde yetiştirilmiş öğretmenler olmalı, işi o olmalı... Bu yüzden size bir konu hakkında bilgi verecek insanın çok donanımlı olması, ona çok iyi hazırlanmış olması gerekir. (Ö1)

Bu eğitimleri verenler alanında yeterliliğe sahip olanlar zaten kendilerini belli ediyor. Sıkılmazsın onları dinlemekten ama bazıları yani ezberlemiştir, gelip aktarıyordur, bir şey üstüne katmamıştır ve kendini geliştirmemiştir eğitimin içeriğini doldurmamıştır. Böyleleri uzman değil. Çoğu yeterli değil yani. (Ö12)

Hizmet içi eğitimleri verenleri uzman olarak gören öğretmenlerden Ö8'in *“Öğretmenlikten yetişmiş kişiler oldukları için iyiler bir sıkıntı yaşamadım.”*, ve Ö10'un *“Evet, yeterli görüyorum çünkü sorduğumuz her soruya çok güzel cevaplar alıyoruz.”* ifadeleri örnek gösterilebilir.

Okul öncesi öğretmenleri şehir dışı mesleki gelişim eğitimlerine ilişkin imkânların kısıtlı olduğunu (n=8) ve fikirlerinin olmadığını (n=6) dile getirmişlerdir.

Kısıtlı olmasının nedenini ise bütçe yetersizliği (n=4), sürekli aynı kişilerin gönderilmesi (n=4) ve duyuru yapılmaması (n=3) olarak dile getirilmiştir.

Öğretmenler şehir dışını gezip görmeyi, yeni yerler keşfetmeyi ve sosyal ilişkilerini geliştirmeyi de mesleki gelişimlerine katkı olarak görmektedirler. Örnek olarak Ö2'nin *"Bir yeri gezmek oradaki öğretmenlerle kaynaşmak da mesleki gelişimdir."* ifadesi verilebilir. Öğretmenler farklı şehirlerden gelen öğretmenlerle bilgi alışverişinde bulunmayı ve okullarının imkânları hakkında bilgi sahibi olmayı faydalı bulmaktadırlar. Kişisel sebeplerden ötürü şehir dışındaki eğitimlere katılamayan öğretmenlerin şehir dışı mesleki gelişim imkânları ile ilgili fikirlerinin olmadığı görülmektedir. Öğretmenler bu eğitimlerin sadece belirli kişilere çıktığını dile getirmişlerdir. Okul öncesi öğretmenleri bu eğitimlere sürekli aynı kişilerin gönderilmesini torpille ilişkilendirmektedir. Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler şehir dışı mesleki gelişim imkânlarına gerek duymadıklarını ve pek bir bilgilerinin olmadığını dile getirmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin 4'ünün şehir dışındaki eğitimlere katıldığı ve bu eğitimleri verimli bulduğu, bununla birlikte bu eğitimlerin sayılarını yetersiz bulduğu görülmektedir. Mesleki gelişim imkânlarının kısıtlı olduğunu düşünen bazı öğretmenlerin ifadeleri şu şekildedir:

Maalesef ki burada il ve ilçe milli eğitimin kendilerine belirlediği birkaç öğretmen dışında kimse bu seminerlerden ne haberdar olabiliyor ne de gidebiliyor. Yani ciddi bir torpil dönüyor. (Ö3)

Yıllar önce bir kere gitmiştim şehir dışındaki bir eğitime. Hizmet içi eğitim ile gitmiştim. Verimliydi. Fakat sayıları çok az. Bir öğretmene bir kere nasip olacak türden bu şehir dışı eğitimleri. Öğretmenlerin çok fazla olması ve bu eğitimlerin ciddi bütçe istemelerinden dolayı çok çıkmıyor. Çevrimiçi eğitime geçtikten sonra yanlış hatırlamıyorsam artık hiç yapılmıyor. Ya keşke çıksaydı ve sürekli gidebilseydik. Bir kere gittim. Ülkenin farklı yerlerinde çalışan öğretmenlerle konuşma fırsatımız oldu. Birbirimizin uygulamaları hakkında fikir sahibi olduk. Orada tanıştığım bir öğretmen vesilesiyle e twinning de bir projeye katıldım. Faydalıydı. Kesinlikle. (Ö15)

Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı sorusunda “Okul öncesi öğretmenlerinin tesis ve kaynaklarına ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Tablo 17’de okul öncesi öğretmenlerinin tesis ve kaynaklarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri gösterilmiştir.

Tablo 17

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tesis ve Kaynaklar Boyutuna İlişkin İstatistikleri

Tesis ve Kaynaklar	$\bar{x}$	Ss
1. Çalıştığım okul temizdir ve bakımlıdır.	3.64	1.17
2. Okulumda/sınıfımda akıllı tahta, internet, yazıcı vb. teknolojik altyapı mevcuttur.	3.08	1.45
3. Okulumda/sınıfımda yeterli kırtasiye malzemesi ve öğretim materyali bulunmaktadır	3.57	1.21
4. Sınıfım yeterli büyüklüğe sahiptir.	3.36	1.39
5. Okulumda tuvalet ve lavabolar öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.	3.69	1.28
6. Okulumda yardımcı personel vardır.	3.45	1.41
7. Okulumda uygun bir dinlenme alanı bulunmaktadır.	2.63	1.44
8. Okulumda öğretmenlere göre yeterli sayıda mobilya bulunur.	2.87	1.39
9. Sınıftaki mobilyalar çocukların gelişim özelliklerine uygundur.	3.63	1.11
10. Okulumun/sınıfımın ısınma ve aydınlatması uygundur.	3.75	1.14
11. Okul öncesi eğitime uygun bir okul bahçemiz bulunmaktadır.	3.19	1.41
TOPLAM	3.34	.87

Tabloda görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okulların fiziki koşulları ve kaynaklarına ilişkin maddelerin aritmetik ortalaması 3.34 olarak belirlenmiştir. Bu değer öğretmenlerin tesis ve kaynaklarına ilişkin imkânları “orta” bulduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin maddelere verdikleri yanıtların aritmetik ortalamaları incelendiğinde “Okulumun/sınıfımın ısınma ve aydınlatması uygundur.” ($\bar{x}$ =3.75), “Okulumda tuvalet ve lavabolar öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.” ($\bar{x}$ =3.69), “Çalıştığım okul temizdir ve bakımlıdır.” ($\bar{x}$ =3.64), “Sınıftaki mobilyalar çocukların gelişim özelliklerine uygundur.” ($\bar{x}$ =3.63), “Okulumda/sınıfımda yeterli kırtasiye malzemesi ve öğretim materyali

bulunmaktadır.” ($\bar{x}$ =3.57) ve *“Okulumda yardımcı personel vardır.”* ($\bar{x}$ =3.45) maddelerine daha yüksek ortalamalarla katıldıkları görülmektedir.

Öğretmenler *“Sınıfım yeterli büyüklüğe sahiptir.”* ($\bar{x}$ =3.36), *“Okul öncesi eğitime uygun bir okul bahçemiz bulunmaktadır.”* ($\bar{x}$ =3.19) ve *“Okulumda/sınıfımda akıllı tahta, internet, yazıcı vb. teknolojik altyapı mevcuttur.”* ($\bar{x}$ =3.08), *“Okulumda öğretmenlere göre yeterli sayıda mobilya bulunur.”* ($\bar{x}$ =2.87) ve *“Okulumda uygun bir dinlenme alanı bulunmaktadır.”* ($\bar{x}$ =2.63) şeklindeki maddelere ise daha düşük puanlar (orta düzey) vermişlerdir.

Okul öncesi öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde okullarının fiziki koşulları ve kaynakları ile ilgili görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Toplanan veriler doğrultusunda öğretmenlerin birçoğunun tesis ve kaynaklarını yetersiz ($n=12$) buldukları sonucu çıkmıştır. Öte yandan tesis ve kaynaklarını yeterli ($n=3$) bulan öğretmenler de bulunmakla birlikte, bu öğretmenlerden ikisinin özel eğitim kurumunda çalıştıkları görülmektedir. Tesis ve kaynaklarını yetersiz gören öğretmenler; oyun bahçesinin yetersiz olması ($n=9$), sınıfların küçük olması ($n=7$), materyal eksikliği ($n=5$), yemekhanenin olmaması ($n=4$) veya küçük olması ($n=3$), çocuk tuvaletlerinin sınıfa uzak olması ($n=4$), teknolojik araçların yetersizliği ($n=7$), aydınlatma, ısıtma ve havalandırma ile ilgili sıkıntılar ($n=3$) ve depolama alanların yetersizliği ($n=1$) ile ilgili görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenler okullarında oyun bahçelerinin olduğunu fakat bahçelerin çocukların oyun oynaması için elverişli olmadığını, bahçenin zemininin beton olduğunu, güvenli olmadığını, çocuklara yönelik oyun araç-gereçlerin olmadığını dile getirmişlerdir. Sınıflarının küçük olduğunu dile getiren öğretmenler bu durumun çocukların hareket alanlarını daralttığını, masa ve sandalyelere çarpmalarına ve etkinlik yaparken zorlanmalarına sebebiyet verdiğini dile getirmişlerdir. Öğretmenler ayrıca okullarda aidatların yasaklanması ile birlikte materyal eksikliğinin ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 11'i okullarında yemekhanenin bulunduğunu belirtmekle birlikte, bu öğretmenlerin 3'ü yemekhanelerinin küçük olduğunu ifade etmiştir. Yemekhane ile ilgili daha büyük problemlerin daha çok anasınıflarında çalışan öğretmenler tarafından ifade edildiği belirlenmiştir. Anasınıflarında çalışan öğretmenler okullarında yemekhanenin olmadığını, beslenmeyi sınıfta ya da koridorda yaptıklarını ve bu

durumun eğitim sürecine olumsuz yansıdığını belirtmişlerdir. Ayrıca anasınıfında çalışan öğretmenler tuvaletlerin dışarda olduğunu, sınıftaki diğer çocukları bırakıp tuvalete giden çocuğa eşlik edemedikleri için çocukların güvenliği ile ilgili endişe duyduklarını vurgulamışlardır. Ö12 bu konudaki çaresizliğini “Oraya mı koşacağım, sınıfta mı durayım?” sözleriyle dile getirmiştir.

Öğretmenler çalıştıkları okullarda fotokopi makinesi, bilgisayar, projeksiyon, internet gibi araçların olduğu fakat farklı sebeplerle kullanamadıklarını ve eğitim sürecine entegre edemediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca görüşmeye katılan öğretmenlerin hiçbirinin sınıfında akıllı tahta olmadığı tespit edilmiştir. Bazı öğretmenler (n=3) çalıştıkları okullarda doğal aydınlatmanın olmadığını, sınıfların karanlık olduğunu, kışın okulun çok soğuk olduğunu, havalandırmanın yetersiz olduğunu, okulun tavanının su akıtması gibi sebeplerden dolayı sınıfların rutubet oluştuğunu ve bu durumun hem onların hem de çocukların sağlığını tehlikeye attığını, çocukların sık sık hastalandıklarını dile getirmişlerdir. Yapılan görüşmelerde depolama alanı yetersizliğinin öğretmenlerin materyal konusundaki problemlerin nedenlerinden biri olduğu belirlenmiştir. Materyalleri muhafaza edemeyen öğretmenler her seferinde materyal hazırlamak zorunda kaldıklarını vurgulamışlardır. Okulun fiziki koşulları ve kaynaklarının yetersizliğinden kaynaklı olarak öğretmenlerin hem psikolojik hem de fiziksel olarak yıprandıkları görülmektedir.

Okulun fiziki koşulları ve kaynaklarına ilişkin bazı öğretmenlerin örnek ifadeleri şu şekildedir:

Okulumuzun fiziki koşulları merkezdeki bir okula göre yetersiz köydeki bir okula göre iyi, sınıflarımızda çökmeler var, rutubet var, kışın çok fazla üşüyoruz, peteklerimiz bozuk... Yani çok sıkıntılı bir durumdayız... Sürekli hastalanıyoruz. Mesela mutfağımız falan da kokuyor. Yani imkânlarımız çok kötü... (Ö2)

Okulumuzun kaynakları aslında şimdiye kadar iyiydi. Aidat topluyorduk ve bunlarla biz çocukların birçok ihtiyacını karşılıyorduk. Yani aidat toplamak artık yasak biliyorsunuz. Birçok ihtiyacı ilerleyen dönemlerde göreceğiz ki karşılayamayacağız. Okul materyalleri çok iyi olmasa da kullanılacak düzeyde. Okul bahçesi çocukların oynaması

için elverişli değil. Beton zemin çocukların düşüp yaralanmasına sebebiyet verebiliyor. Onun yerine plastik yumuşak zeminin olması daha sağlıklı olacaktır. Okulun çevresi çocuk için düzenlenmemiş bahçe meyve ağaçları ile dolu. Meyve ağaçlarının olması güzel fakat çocukların oyun alanında olması ve onların oyun oynamasını etkiliyorsa çokta sağlıklı bir durum değil. (Ö3)

Sınıflarımız çok küçük. Hani çocukların oyun alanı uygun değil merkezleri oluşturmıyoruz. Hikâyeyi anlattığımızda bile çocuklar oyuncaklara yakın oturtmak zorunda kalıyoruz. Dikkatleri dağınıyor... Yemek alanımızda küçük gürültü çok oluyor. Bu çocuklar rahat oturamıyorlar. Eşyaları sürekli yere düşüyor. Teknolojik açıdan yani akıllı tahtamız veya projeksiyon gibi eksikler var. (Ö8)

Okulun fiziki koşulları ve kaynaklarını yeterli gören öğretmenler okulun küçük yaş grubu çocuklarına uygun dizayn edildiğini, materyal konusunda sıkıntı yaşamadıklarını ve sonradan karşılaşılabilecek tehlikelere kapalı olduğunu Ö10'nun "Fiziki koşulları ve kaynakları yeterli. Materyaller de gayet iyi. Okul gerçekten çocuklara göre hazırlanılmış. Hani tehlikeli değil." görüşü ile vurgulanmıştır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin dinlenme alanları ve mobilyalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin tamamının (n=15) bir dinlenme alanlarının olmadığını ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmenler bu durumun nedeni olarak ise dinlenme saatlerinin olmamasını görmektedir. Bazı öğretmenler sınıflarında onlara uygun masa ve sandalyenin olmadığını ve çocuk sandalyesine oturan öğretmenlerin fiziksel açıdan olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenleri bir dinlenme alanına ve zamanına ihtiyaç duyduklarını ve bu dinlenme alanlarının kendilerine uygun mobilya ve depolama alanlarına sahip olması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu dinlenme alanlarında ayrıca materyal hazırlama ve toplantılar içinde gerekli olduğunun altı çizilmiştir. Toplantı yapmak ve materyal hazırlamak için öğrenci sandalye ve masalarını kullanmak zorunda kaldıklarını ve öğretmenlerin fiziksel açıdan zorluk yaşadığını, duruş bozukluğuna sebep olduğunu ve rahatsızlıkları olan öğretmenlerin olumsuz etkilendiğini dile getirmişlerdir. Öğretmenler, dinlenme alanları ve mobilyalarının

olmamasını performans, motivasyon ve fiziksel sağlıklarını olumsuz etkilenmesine sebep olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca öğretmenler sürekli sınıfta bulunmak istemediklerini ve dinlenme saatlerine ihtiyaç duyduklarını da eklemişlerdir.

Dinlenme alan ve mobilyalarına ilişkin bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

...Bizim öğretmen masalarımız da kaldırıldı. Mesela hamile arkadaşımız eğilip masada defterine imza atamayıp ayakta atıyordu. Neden ana sınıfın da öğretmen masası olmamalı? Ben çocuğın sandalyesine oturduğumda belim rahatsız, oturamıyorum, alçak kalıyor. Onun fiziksel ihtiyacına göre bir masası varsa bizim de olmalı. Yok, neymiş çocuk onu otorite olarak algılıyormuş. Sürekli küçük sandalyelere oturuyoruz ve bu bizim yaşam kalitemizi düşürüyor. (Ö2)

Dinlenme alanımız yok. Dinlenme saatimiz de yok. Kesintisiz çalışmanın en büyük dezavantajı dinlenme saatlerimizin olmaması. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta yorulabileceği mental olarak dinlenmeye ihtiyaçları olabileceğini neden düşünmemişler anlamış değilim. Yani benim fıtığım var ben 5 saat nasıl ayakta durabilirim. Bir süre sonra belim ağrıyor veya çocukların sandalyesine neden oturayım. Bu saçma uygulama yüzünden kamburlaştım. Dinlenme alanımız olmayınca mobilyalardan söz etmeye de gerek yok. Yani bir dinlenme alanımız olabilirdi. Rahat mobilyaların olduğu en azından ders öncesi ve çıkışı oturup öğretmen arkadaşlarla toplantı yapabileceğimiz veya fikir alışverişinde bulunabileceğimiz bir yer olabilirdi. Bize ait dolaplar olabilirdi. Sınıfın içini de o kadar çok dolaba boğmazdık. Daha ferah sınıflar olurdu. (Ö15)

Yardımcı personelin varlığı veya yokluğunun eğitim sürecine nasıl yansıdığı ile ilgili öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde; sınıflarında yardımcı personelin olmadığı (n=13), fakat okullarında temizlik personelinin olduğu (n=10) görülmektedir. Sınıfında yardımcı personelin olmaması öğretmenlerin; temel ihtiyaçların giderememe (n=9), çocuklarla bireysel ilgilenememe (n=2), hijyeni sağlayamama (n=2), her etkinliğe zaman ayıramama (n=2) gibi problemlere

sebebiyet vermektedir. Sınıfında yardımcı personelin olduğunu (n=2) söyleyen öğretmenlerin özel eğitim kurumunda çalıştıkları görülmektedir.

Anasınıflarında yardımcı personelin olmaması durumunda öğretmenlerin sıkıntıları yaşadıkları Ö14'ün "*Sınıfımda yardımcı personel yok ve olmaması her şeyi aksatıyor.*" ifadesiyle anlaşılmaktadır. Stajyer öğrenciler haftanın her günü okula gelmedikleri ve deneyim sahibi olmadıkları için öğretmenlerin stajyerleri yardımcı personel olarak görmedikleri ifade edilmiştir. Özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenler hariç diğer öğretmenlerin okuldaki temizlik personelinin yardımcı personel olarak gördükleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte okullarda temizlik personeli sayısının yetersizliğinden dolayı hijyenin tam anlamıyla sağlanamadığı da ifade edilmiştir. Ayrıca ilkokula bağlı anasınıflarını temizleyecek personellerin çok yetersiz olduğu, beslenmelerin sınıfta yapıldığı da göz önünde bulundurulduğunda sınıflarını temizlemek durumunda kalan öğretmenlerin iş yükünün de arttığı görülmektedir. Öğretmenler yardımcı personelin olmadığı durumlarda öğrencinin öz bakımı, güvenliği, eğitimi ve ihtiyaçlarıyla tek başına ilgilenmek zorunda kaldıklarını vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmenler yardımcı personel olmadığı için kendi kişisel ihtiyaçlarını gideremediklerini, aynı anda birde fazla işe yetişemediklerini, çok yoğun bir tempoyla çalışmak zorunda kaldıklarını ve bu durumun motivasyonlarını düşürdüklerini dile getirmişlerdir. Yardımcı personelin varlığının ise kolaylıklar sağladığı özel eğitim kurumlarında çalışan Ö10'un "*İşimizi hafifletiyor diyebilirim. Çünkü benim sınıftaki yardımcı ablam her konuda bana yardımcı oluyor.*" ifadesiyle anlaşılmaktadır.

Bazı öğretmenlerin yardımcı personellere ilişkin görüşleri aşağıda yer verilmiştir.

Sınıfında yardımcı personel yok. Yardımcı personel olmadığı için çocuklara yetişemiyoruz. Çocuk tuvalete gittiğinde bana seslendiğinde sınıftakileri bırakıp tuvaletin yanına gittiğimde bu defa sınıfta istemediğim bir şey oluyor. Endişeleniyorum. Ya bu noktada çok sıkıntı yaşıyoruz. Kendi ihtiyaçlarımız için de yani 5 dakika bile sınıftan çıkamıyoruz. Mesela kesintisiz ders süremiz var. Bu bizi çok zorluyor. Yardımcı bir kişi olsa bu kadar zorlanmayacağız. (Ö2)

...Ben stajyerlere eğitim dışında olan işlerin yaptırılmasını doğru bulmuyorum. Ben bir stajyeri asla yardımcı personel olarak görmedim, böyle de kullanmadım. (Ö7)

...Sınıfımızı okulun personelleri temizliyor. Beslenmeyi sınıfımızda yapıyoruz. Düzenli olarak onlar o saatte gelmiyorlar. Bu noktada sıkıntı yaşıyoruz. (Ö12)

Sınıfında yardımcı personel olan öğretmenin görüşleri ise şu şekildedir:

Gerçekten yardımcımızın olması bizim için çok büyük bir nimet. Ben son derste sınıfı teslim edip çıksam da gözüm arkada kalmıyor. Yani sınıfta olmadığım zamanlarda sınıfı çok iyi idare ediyor. Bir çocuğun hem bireysel ihtiyaçlarını karşılayabiliyor hem de eğitim vermeye çalışıyor. (Ö9)

Yedinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı sorusunda “Okul öncesi öğretmenlerinin özlük haklarına ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Tablo 18’de okul öncesi öğretmenlerinin özlük haklarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri gösterilmiştir.

Tablo 18

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özlük Hakları Boyutuna İlişkin İstatistikleri

Özlük Hakları	$\bar{x}$	Ss
1. Mesleğimin ekonomik getirisi yeterlidir.	1.83	1.09
2. Mesleğimde sağlık giderlerinde devlet katkısı yeterlidir.	2.13	1.17
3. Acil durumlarda izin hakkım bulunmaktadır.	2.67	1.27
4. Öğretmenlerin konaklamasına ilişkin kolaylıklar (öğretmenevleri, lojman vb.) sağlanmaktadır.	2.14	1.14
5. Öğretmen tayinleri için uygun düzenlemeler yapılmıştır.	2.27	1.18
TOPLAM	2.21	.92

Tabloda görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşulları bağlamında özlük hakları ile ilgili maddelere verdikleri puanların ortalaması 2.21’dir. Bu değer öğretmenlerin özlük haklarının “kötü” olduğunu, bir diğer ifadeyle özlük haklarının okul öncesi öğretmenlerini tatmin etmediğini göstermektedir.

Özlük hakları boyutunda yer alan maddelerin ortalaması incelendiğinde, “Acil durumlarda izin hakkım bulunmaktadır.” maddesine orta düzeyde katıldıkları ($\bar{x}=2.67$) görülmektedir. Bunun dışında kalan maaşların, sağlık giderlerinde devlet desteğinin, konaklama imkânlarının ve tayin ile ilgili düzenlemelerin yetersiz olduğu, bir diğer ifadeyle kötü koşullara sahip oldukları belirlenmiştir.

Yapılan görüşmelerde okul öncesi öğretmenleri maaşlarının yetersizliği (n=13), mesleki saygınlığın olmaması (n=6), kesintisiz çalışma (n=6), sağlık giderlerinde devlet desteğinin yetersizliği (n=6), öğretmenevlerinden faydalanamama (n=4), emeklilik yaşının yüksek olması (n=2), öğretmenler arası statünün sorun olması (n=2), tayin ile ilgili düzenlemeler (n=2) ve izin haklarının yetersizliği (n=1) ile ilgili sıkıntılarını dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin 13’ü maaşlarını yetersiz bulmaktadır. Bu durumda öğretmenler ihtiyaçlarını karşılayamadıklarını, kişisel ile mesleki gelişimleri için bütçe ayıramadıklarını, motivasyonlarını düşürdüğünü ve saygınlığın büyük ölçüde alınan maaşlara bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, sosyal ve kültürel etkinlikleri için gittikleri şehirlerde öğretmenevlerinin sivilere açık olmasından dolayı öğretmenevlerinden faydalanamadıklarını ileri sürmüşlerdir. Okul öncesi öğretmenleri, teneffüs hakkı olmadan kesintisiz her ders saati için 50 dakika çalıştıklarını fakat 40 dakika üzerinden ek ders aldıklarını ifade etmişlerdir. Emeklilik yaşı ile ilgili öğretmenler, 58-60 yaşların küçük yaş grubuyla çalışan öğretmenler için oldukça fazla olduğunu vurgulamışlardır. Emeklilik yaşları ile ilgili düzenlemelerin yapılması, öğretmenlerin yıpranma paylarının dikkate alınması gerektiği ile ilgili önerilerde bulunmuşlardır. Özel eğitim kurumlarında çalışan Ö9 yıllık izinlerinin 15 gün olduğunu fakat tamamını kullanamadıklarını belirtmiştir. Ö4 ücretli öğretmen olduğu için her an işine son verilmesi kaygısını yaşadığını, kadrolu öğretmenlerle aynı işi yaptığı halde onlardan çok daha düşük bir ücretle çalıştığını, özlük haklarının olmadığını ve bunun motivasyonuna olumsuz etki ettiğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin özlük haklarına ilişkin genel değerlendirme şu şekildedir:

Maaşımızın çok yetersiz olduğunu düşünüyorum. Derse girdiğimiz zaman kafamızda sürekli borçlar, harçlar var. Sağlık giderleriyle ilgili olarak bir destek alamıyoruz yani yetersiz. Öğretmen evlerinde de

faydalanamıyoruz, hep dolu. Bunun dışında uzman öğretmenlik, başöğretmenlik gibi bir şeyler çıkarıldı. Ben de aynı işi yapıyorum. Ben daha fazla çocuğa bakıyorum. Belki ben burada daha fazla yıpranıyorum. Daha fazla emek veriyorum. Aynı işi yapıyoruz. Ben 10 yılını dolduran öğretmene ücretinde artış olmasına karşı değilim ve diğer mesleklerde de bu böyledir. Yani yıllar ilerledikçe daha fazla para alır ama uzman ve başöğretmen olarak ayrıldığımız zaman yetersiz gibi algılanıyor. Veliler tarafından daha az tercih ediliyor. (Ö2)

Mesleğin statü mesleği olarak görülmediğini ifade eden görüşe aşağıda yer verilmiştir.

Son yıllarda en çok itibarsızlaştırılan meslek öğretmenlik mesleği oldu. Velilerin herkesin bizim mesleğe bakış açısı değişti. Alt statüde bir meslek gibi görülüyor artık öğretmenlik mesleği. (Ö3)

Bakanlığın muamelesi etkiliyor bizi. Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin bir bakıcı gözüyle görmelerine sebep oldu. Bizi bu meslekten soğuttu. Aynı zamanda bu CİMER sistemi de bence sebep. Öğretmenlerden değil de velilerden taraf oluyor bakanlık. (Ö12)

Ücretli ve özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin özlük haklarının olmadığına ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

Ücretli olduğumuz için direkt öğretmen statüsünde gözükmüyoruz. Dönemlik olarak gözüküyoruz. Bunun için de hiçbir şeyden yararlanamıyoruz. Aynı işi yapıyoruz fakat farklı ücretler alıyoruz. Birde her an işimize son verileceği düşüncesi motivasyonumuzu düşürüyor. (Ö4)

Bence özel kurumların olumsuz yanı özlük haklarımızın olmamasıdır. Benim kurumum diğer kurumlara nazaran bize daha fazla ücret veriyor. Biz asgari alıyoruz ama bazı kurumlar asgari bile vermiyor. Yıllık izinlerimiz mesela 3-4 gündür. Hani böyle 15 gün gibi bir yıllık iznimiz yoktur. Ara tatillerde bile çalışmak durumunda kalabiliyoruz. (Ö9)

Kesintisiz eğitimin adil bir uygulama olmadığını düşünen öğretmenin görüş şu şekildedir:

Bizim saatlerimiz 50 dakika üzerinden teneffüs hakkımız yok. 300 dakika kesintisiz eğitim yapıyoruz ama aldığımız ek ders 40 dakika üzerinden hesaplanıyor ve biz bir saat ekstra çalışıyoruz. Diğer öğretmenlere oranla yaşadığımız en büyük sıkıntı bu. Hem teneffüs hakkımız yok ara veremiyoruz hem de ekstra çalışıyoruz karşılığını alamıyoruz. (Ö6)

Emeklilik yaşı ve maaşlarıyla ilgili öğretmenin ifadesi şu şekildedir:

Emekli yaşı 58. o yaşı kadar ana sınıfı öğretmenliği yapmak çok zor. 50 ya da 45'ten sonra bir öğretmen oturup evde dinlenebilmelidir. Yani emeklilik maaşlarının da iyi olması lazım. Emekli olduğun zaman ve çocukların hala okuyorsa para kesinlikle yetmeyecektir. Yaşı çok fazla buluyorum. 58 yaş bayanlarda çok yüksek bir yaş. (Ö11)

Sekizinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında “Okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşulları cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, okul türü, mesleki kıdem ve statü türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşullarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine dair bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Öğretmenlerin Çalışma Koşullarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğine Dair Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{x}$</i>	<i>Ss</i>	<i>T</i>	<i>Sd</i>	<i>P</i>
Liderlik	Kadın	263	3.74	1.02	-.567	307	.571
	Erkek	46	3.83	1.06			
Meslektaş	Kadın	263	3.90	.76	1.506	307	.133
	Erkek	46	3.71	.85			
İş yükü	Kadın	263	2.28	.84	-1.203	307	.230
	Erkek	46	2.44	.83			
Öğrenci	Kadın	263	3.89	.73	1.006	307	.315
	Erkek	46	3.77	.83			
Mesleki Gelişim	Kadın	263	3.29	.75	.971	307	.332
	Erkek	46	3.17	.76			

Tesis ve Kaynaklar	Kadın	263	3.38	.85	1.842	307	.067
	Erkek	46	3.12	.97			
Özlük Hakları	Kadın	263	2.22	.89	.620	307	.536
	Erkek	46	2.13	1.04			

Tablo 19'daki veriler incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşulları ölçeğinin alt boyutları olan *liderlik* ($t_{(309)} = -.567$; $p > .05$), *meslektaş* ($t_{(307)} = 1.506$; $p > .05$), *iş yükü* ($t_{(309)} = -1.203$; $p > .05$), *öğrenci* ($t_{(309)} = 1.006$; $p > .05$), *mesleki gelişim* ($t_{(309)} = .971$; $p > .05$), *tesis ve kaynaklar* ($t_{(309)} = 1.842$; $p > .05$) ve *özlük hakları* ($t_{(309)} = .620$; $p > .05$) boyutlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşullarına ilişkin görüşlerinin medeni duruma göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine dair bağımsız gruplar t-testi analizleri ve sonuçları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20

Öğretmenlerin Çalışma Koşullarına İlişkin Görüşlerinin Medeni Durumlarına Göre Değişip Değişmediğine Dair Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Medeni Durum	N	$\bar{x}$	Ss	T	Sd	P
Liderlik	Bekâr	114	3.83	.95	1.033	307	.303
	Evli	195	3.71	1.07			
Meslektaş	Bekâr	114	3.97	.75	1.763	307	.079
	Evli	195	3.81	.79			
İş yükü	Bekâr	114	2.45	.83	2.433	307	.016
	Evli	195	2.21	.84			
Öğrenci	Bekâr	114	3.96	.78	1.573	307	.117
	Evli	195	3.82	.71			
Mesleki Gelişim	Bekâr	114	3.19	.77	-1.421	307	.156
	Evli	195	3.31	.74			
Tesis ve Kaynaklar	Bekâr	114	3.40	.94	.841	307	.401
	Evli	195	3.31	.82			
Özlük Hakları	Bekâr	114	2.26	.94	.838	307	.402
	Evli	195	2.17	.90			

Tablo 20 incelendiğinde, çalışma koşulları ölçeğinin *iş yükü* ($t_{(309)} = 2.433$; $p > .05$) boyutuna verdikleri puanların medeni duruma göre farklılık gösterdiği ve bu farklılığın bekâr öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin

liderlik ($t_{(309)} = 1.033$; $p > .05$), *meslektaş* ($t_{(309)} = 1.763$; $p > .05$), *öğrenci* ($t_{(309)} = 1.573$; $p > .05$), *mesleki gelişim* ($t_{(309)} = -1.421$; $p > .05$), *tesis ve kaynaklar* ($t_{(309)} = .841$; $p > .05$) ve *özlük hakları* ($t_{(309)} = .838$; $p > .05$) boyutlarına ilişkin görüşlerinin ise medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşullarına ilişkin görüşlerinin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine dair bağımsız gruplar t-testi analizleri ve sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Öğretmenlerin Çalışma Koşullarına İlişkin Görüşlerinin Eğitim Düzeyine Göre Değişip Değişmediğine Dair Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	Ss	T	sd	P
Liderlik	Lisans	247	3.79	1.01	1.842	294	.067
	Lisansüstü	49	3.50	1.12			
Meslektaş	Lisans	247	3.87	.79	.093	294	.926
	Lisansüstü	49	3.86	.70			
İş yükü	Lisans	247	2.23	.80	-.987	294	.325
	Lisansüstü	49	2.36	.86			
Öğrenci	Lisans	247	3.83	.76	-2.121	294	.035
	Lisansüstü	49	4.07	.57			
Mesleki Gelişim	Lisans	247	3.27	.76	-.285	294	.775
	Lisansüstü	49	3.30	.67			
Tesis ve Kaynaklar	Lisans	247	3.34	.86	1.010	294	.313
	Lisansüstü	49	3.21	.83			
Özlük Hakları	Lisans	247	2.18	.86	.506	294	.614
	Lisansüstü	49	2.11	.99			

Tablo 21’de görüldüğü gibi öğretmenlerin çalışma koşulları ölçeği alt boyutu olan *öğrenci* ($t_{(296)} = -2.121$; $p > .05$) ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrenci boyutunda lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin çalışma koşulları ölçeği ve alt boyutları olan *liderlik* ($t_{(296)} = 1.842$; $p > .05$), *meslektaş* ($t_{(296)} = .093$; $p > .05$), *iş yükü* ($t_{(296)} = -.987$; $p > .05$), *mesleki gelişim* ($t_{(296)} = -.285$; $p > .05$), *tesis ve kaynaklar* ($t_{(296)} = 1.010$; $p > .05$), *özlük hakları* ($t_{(296)} = .506$; $p > .05$) ve öğretmenlerin eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşullarına ilişkin görüşlerinin istihdam türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine dair bağımsız gruplar t-testi analizleri ve sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Öğretmenlerin Çalışma Koşullarına İlişkin Görüşlerinin İstihdam Türü Göre Değişip Değişmediğine Dair Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>İstihdam Türü</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{x}$</i>	<i>Ss</i>	<i>T</i>	<i>sd</i>	<i>P</i>
Liderlik	Kadrolu	259	3.67	1.06	-3.180	307	.002
	Ücretli	50	4.17	.70			
Meslektaş	Kadrolu	259	3.86	.80	-.658	307	.511
	Ücretli	50	3.94	.64			
İş yükü	Kadrolu	259	2.19	.79	-5.629	307	.000
	Ücretli	50	2.89	.86			
Öğrenci	Kadrolu	259	3.85	.73	-1.048	307	.295
	Ücretli	50	3.97	.79			
Mesleki Gelişim	Kadrolu	259	3.24	.74	-1.355	307	.176
	Ücretli	50	3.40	.78			
Tesis ve Kaynaklar	Kadrolu	259	3.27	.85	-3.548	307	.000
	Ücretli	50	3.74	.87			
Özlük Hakları	Kadrolu	259	2.10	.86	-4.674	307	.000
	Ücretli	50	2.74	.99			

Tablo 22 incelendiğinde, *liderlik* ($t_{(309)} = -3.180$; $p > .05$), *iş yükü* ($t_{(309)} = -5.629$; $p > .05$), *tesis ve kaynaklar* ($t_{(309)} = -3.548$; $p > .05$) ve *özlük hakları* ($t_{(309)} = -4.674$; $p > .05$) puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Söz konusu anlamlı farklılık ücretli öğretmenler lehine tespit edilmiştir. Öğretmenlerin *meslektaş* ($t_{(309)} = -.658$; $p > .05$), *öğrenci* ($t_{(309)} = -1.048$; $p > .05$) ve *mesleki gelişim* ($t_{(309)} = -1.355$; $p > .05$) boyutlarına verdikleri puanların ise istihdam türüne göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyim yılı değişkenine göre çalışma koşulları görüşlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23

Mesleki Deneyime Göre Öğretmenlerin Çalışma Koşullarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyut	Mesleki Deneyim Yılı	N	$\bar{x}$	Ss
Liderlik	1-5 yıl	109	3.86	.93
	6-10 yıl	97	3.97	.86
	11-15 yıl	75	3.34	1.17
	16 yıl ve üzeri	28	3.68	1.18
Meslektaş	1-5 yıl	109	3.87	.72
	6-10 yıl	97	3.86	.73
	11-15 yıl	75	3.83	.90
	16 yıl ve üzeri	28	4.01	.82
İş yükü	1-5 yıl	109	2.49	.82
	6-10 yıl	97	2.31	.80
	11-15 yıl	75	2.07	.81
	16 yıl ve üzeri	28	2.13	.98
Öğrenci	1-5 yıl	109	4.03	.64
	6-10 yıl	97	3.74	.79
	11-15 yıl	75	3.75	.80
	16 yıl ve üzeri	28	4.01	.59
Mesleki Gelişim	1-5 yıl	109	3.31	.73
	6-10 yıl	97	3.27	.73
	11-15 yıl	75	3.09	.75
	16 yıl ve üzeri	28	3.61	.75
Tesis ve Kaynaklar	1-5 yıl	109	3.45	.89
	6-10 yıl	97	3.34	.86
	11-15 yıl	75	3.10	.81
	16 yıl ve üzeri	28	3.54	.86
Özlük Hakları	1-5 yıl	109	2.40	.95
	6-10 yıl	97	2.10	.92
	11-15 yıl	75	1.98	.78
	16 yıl ve üzeri	28	2.45	.90

Tablo 23'te görüldüğü gibi 1-5 yıl mesleki deneyime sahip okul öncesi öğretmenlerinin liderlik ($\bar{X}=3.89$), iş yükü ($\bar{X}=2.49$) ve öğrenci ($\bar{X}=4.03$) diğer mesleki deneyim kategorilerinde bulunan okul öncesi öğretmenlerine göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir. 16 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip okul öncesi öğretmenlerinin ise meslektaş ($\bar{X}=4.01$), mesleki gelişim

($\bar{X}$ =3.72), tesis ve kaynaklar ($\bar{X}$ =3.54) ve özlük hakları ($\bar{X}$ =2.45) ortalama ile diğer mesleki deneyim kategorilerinde bulunan okul öncesi öğretmenlerine göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları saptanmıştır. 11-15 yıl arasındaki mesleki deneyime sahip okul öncesi öğretmenlerinin liderlik ($\bar{X}$ =3.34), meslektaş ($\bar{X}$ =3.83), iş yükü ($\bar{X}$ =2.07), öğrenci ($\bar{X}$ =3.74), mesleki gelişim ($\bar{X}$ =3.09), tesis ve kaynaklar ($\bar{X}$ =3.10) ve özlük hakları ($\bar{X}$ =1.98) ortalamaları ile bütün boyutlarda diğer mesleki deneyim kategorilerinde bulunan okul öncesi öğretmenlerine göre daha düşük ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşullarına ilişkin görüşlerinin istihdam türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine dair tek yönlü varyans (ANOVA) analizleri ve sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24

Öğretmenlerin Çalışma Koşullarına İlişkin Görüşlerinin Mesleki Deneyime Göre Değişip Değişmediğine Dair ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P	Anlamlı Fark
Liderlik	G. Arası	19.174	3	6.391	6.338	.000	1-2>3
	G. İçi	307.559	305	1.008			
	Toplam	326.733	308				
Meslektaş	G. Arası	.686	3	.229	.372	.774	
	G. İçi	187.565	305	.615			
	Toplam	188.251	308				
İş Yüğü	G. Arası	8.651	3	2.884	4.167	.007	1>3
	G. İçi	211.079	305	.692			
	Toplam	219.730	308				
Öğrenci	G. Arası	5.931	3	1.977	3.678	.013	1>2-3
	G. İçi	163.943	305	.538			
	Toplam	169,874	308				
Mesleki Gelişim	G. Arası	5,827	3	1,942	3,542	,015	4>3
	G. İçi	167,278	305	,548			
	Toplam	173,106	308				
	G. Arası	6,561	3	2,187	2,920	,034	1>3

Tesis ve Kaynaklar	G. İçi	228,408	305	,749		
	Toplam	234,969	308			
Özlük Hakları	G. Arası	10,805	3	3,602	4,440	,005
	G. İçi	247,417	305	,811		1>3
	Toplam	258,221	308			

Okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşullarının mesleki deneyime göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçlarına göre meslektaş ($F_{(3-305)} = .372$; $p < .05$) boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bunun dışında kalan *liderlik* ($F_{(3-305)} = 6.338$; $p < .05$), *iş yükü* ($F_{(3-305)} = 4.167$; $p < .05$), *öğrenci* ($F_{(3-305)} = 3.678$; $p < .05$), *mesleki gelişim* ($F_{(3-305)} = 3.542$; $p < .05$), *tesis ve kaynaklar* ($F_{(3-305)} = 2.920$; $p < .05$) ve *özlük hakları* ($F_{(3-305)} = 4.440$; $p < .05$) alt boyutlarında ise mesleki deneyime göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Post Hoc Tukey testi uygulanmış ve liderlik boyutunda 11-15 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerle 1-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler arasında 1-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin lehine farklılaştığı bulunmuştur. Öğrenci boyutunda 1-5 yıl deneyime sahip olan öğretmenler ile 6-10 yıl ve 11-15 yıl deneyime sahip öğretmenler arasında 1-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < .05$). İş yükü, tesis ve kaynaklar, özlük hakları boyutlarında 11-15 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler ile 1-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler arasında 1-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Mesleki gelişim boyutunda 11-15 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerle 16 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenler arasında 16 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p < .05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşullarına ilişkin görüşlerinin statüye göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine dair bağımsız gruplar t-testi analizleri ve sonuçları Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25

Öğretmenlerin Çalışma Koşullarına İlişkin Görüşlerinin Statülerine Göre Değişip Değişmediğine Dair Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Statü</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{x}$</i>	<i>Ss</i>	<i>T</i>	<i>Sd</i>	<i>P</i>
Liderlik	Öğretmen	210	3.89	.94	3.410	307	.001
	Uzman Öğretmen	99	3.47	1.14			
Meslektaş	Öğretmen	210	3.88	.73	.358	307	.721
	Uzman Öğretmen	99	3.85	.88			
İş yükü	Öğretmen	210	2.41	.82	3.405	307	.001
	Uzman Öğretmen	99	2.07	.84			
Öğrenci	Öğretmen	210	3.90	.74	.927	307	.355
	Uzman Öğretmen	99	3.81	.76			
Mesleki Gelişim	Öğretmen	210	3.30	.74	1.007	307	.315
	Uzman Öğretmen	99	3.21	.77			
Tesis ve Kaynaklar	Öğretmen	210	3.40	.87	1.679	307	.094
	Uzman Öğretmen	99	3.22	.85			
Özlük Hakları	Öğretmen	210	2.25	.94	1.195	307	.233
	Uzman Öğretmen	99	2.12	.84			

Tablo 25 incelendiğinde öğretmenlerin çalışma koşulları ölçeği alt boyutları ortalama puanlarının statü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla uygulanan bağımsız grup t testi sonucunda *liderlik* ($t_{(309)} = 3.410$; $p > .05$) ve *iş yükü* ($t_{(309)} = 3.405$; $p > .05$) boyutlarında öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Meslektaş ($t_{(309)} = .358$; $p > .05$), *öğrenci* ($t_{(309)} = .927$; $p > .05$), *mesleki gelişim* ($t_{(309)} = 1.007$; $p > .05$), *tesis ve kaynaklar* ($t_{(309)} = 1.679$; $p > .05$) ve *özlük hakları* ($t_{(309)} = 1.195$; $p > .05$) boyutlarında ise statüye göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşullarına ait sonuçlar araştırma soruları kapsamında sunulmuş ve tartışılmıştır. Buna ek olarak sonuçlar dikkate alınarak önerilere yer verilmiştir.

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci sorusunda okul öncesi öğretmenlerinin okul liderlerine ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Nicel veriler ışığında, öğretmenlerin okul yöneticileri ile ilişkilerinin “iyi” düzeyde olduğu; yöneticilerin etkili iletişim kurdukları, yapılacak çalışmalarda öğretmenlerin fikirlerini önemsedikleri, uyum içinde çalıştıkları, öğretmenlere gerekli desteği sağladıkları, sorunlara etkili çözüm sundukları, görev dağılımında adaletli davrandıkları ve okul öncesi eğitim uygulamalarına hâkim oldukları ile ilgili yüksek düzeyde olumlu görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretmenlerin çoğunun iletişim temelinde yöneticileriyle çoğunlukla sorun yaşamadıkları söylenebilir. Bandura’nın (1997) yaptığı araştırmada yöneticilerin sorunlara duyarlı olmasının öğretmenlerin öz-yeterliliğine olumlu bir katkısı olduğunu ve Cheek ve Lindsey (1986) çalışmalarında yöneticilerin empati kurması öğretmenlerle aralarındaki sorunları azalttığını göstermiştir. Nicel veriler dikkate alındığında öğretmenlerin olumlu görüş belirtmediği tek nokta olarak bütçe harcamalarına dâhil edilmeleri ön plana çıkmıştır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde okul yöneticileri ile ilgili olumlu görüşlerin yanında bazı aykırı görüşlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Özellikle başta anasınıfı öğretmenleri olmak üzere bazı öğretmenlerin yöneticilerini okul öncesi eğitim uygulamalarına hâkim olma konusunda yetersiz gördükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Yöneticilerinin okul öncesi eğitime hâkim olmadığını düşünen öğretmenlerin ilkökul bünyesi altındaki anasınıflarında çalıştığı ve yöneticilerinin farklı branşlardan oldukları için yeterli görmedikleri belirlenmiştir. Ayrıca anaokullarında çalışan bazı öğretmenler yöneticilerinin kendi bilgi ve birikimlerini güncellemedikleri için yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Bazı yöneticilerin adil davranmadığı, gerekli desteği sağlamadığı gibi sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir.

Öğretmenlerin çalışma koşullarını iyileştirmeye yönelik yöneticilerin kolaylaştırıcı uygulamaları değerlendirildiğinde; eğitim için gerekli materyal ihtiyaçlarının karşılanması, fiziksel koşulların iyileştirilmesi ve kuralların net olması sonucuna ulaşılmıştır. Bazı öğretmenler sınıflarının küçük olmasından kaynaklı olarak yöneticilerinin sınıf mevcutlarını düşük kapasitede tuttuklarını belirtmişlerdir. Materyaller öğretmenlerin işini kolaylaştıran önemli eğitim girdileri olduğu için bazı öğretmenler bu noktada yöneticilerinin duyarsız kalmadığını ifade etmişlerdir. Materyal ihtiyacının giderilmesinde MEB'in okullara bütçe ayırması ve valiliğinin materyal yardımında bulunması sonucu etkilediği söylenebilir. Fakat eğitime ayrılan bütçe ve yardımların tam anlamıyla ihtiyaçları gidermediği görüşmelerde anlaşılmaktadır.

Öğretmenler okul yöneticilerinin zorlaştırıcı uygulamalarına ilişkin; sınıfların fiziki koşullarına uygun olarak sınıf mevcutlarını oluşturmama, kalabalık sınıflarla çalışmak zorunda bırakılma, sınıflara farklı yaş gruplarını alma, yılsonu gösterileri yapmaları konusunda dayatma, sınıflara birden fazla kaynaştırma öğrencisi alma ve tutarsız davranışlar sergileme gibi konularda görüş bildirmişlerdir. Yöneticilerin kayıtsız tavırları, eğitimin niteliğine katkı sunmadığı gibi öğretmenleri de olumsuz etkilediğini göstermektedir. Bazı yöneticilerin sınıf mevcutları konusunda öğretmenlerin işini kolaylaştırdığı bazılarında öğretmene bu noktada yardımcı olmadığı görülmektedir. Öğretmenler bu durumu kolaylaştırıcı ve zorlaştırıcı birer uygulama olarak nitelendirmişlerdir. İlkokula bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenler yöneticilerinin çıkış saatlerinde kolaylık sağlamamalarından kaynaklı olarak mesai saatlerinin uzadığını ve bu durumun motivasyon düşüklüğüne sebebiyet verdiğini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler yöneticilerinin alınması gereken elzem ihtiyaçları almak yerine gereksiz harcamalar yaptıklarını ifade etmiştir.

Okul yöneticilerinin öğretmenlerle olumlu bir ilişki içinde olduğuna dair sonuçlar, alanyazın sonuçlarıyla tutarlıdır. Aktankerem ve Cömert (2004), araştırmalarında öğretmen ve yöneticilerin sürekli iletişim halinde olduğu ve sorunlar için çözüm ürettikleri sonucuna varmışlardır. Türkün, Çelik ve Ergen (2006) çalışmalarının sonucunda anaokullarındaki yöneticilerin anasınıflarda çalışan yöneticilere göre öğretmen sorunlarına karşı daha duyarlı olduğu ve

anaokulunda çalışan öğretmenlerin motivasyonlarının daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bu, yapılan araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Kuyucak ve Ünal (2017) yaptığı araştırmada yöneticiler, okulun imkânları arttıkça öğretmenlerin taleplerini karşıladığı bulgusuna ulaşmıştır. Bu durum yöneticilerin imkânlar el verdiğinde öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamak için gayret ettiklerini göstermektedir. Yöneticilerin öğretmenlerle olumlu iletişim kurmasının öğretmenlerin motivasyonunu kuvvetlendirerek okulda kalma isteklerini artıracığı söylenebilir.

Olumlu öğretmen-yönetici ilişkisinin aksine Can ve Serençelik (2017) elde ettikleri araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin okulun işleyişi ile ilgili işlere katılımlarının yetersiz olduğu görülmüştür. Bu noktada öğretmenlerin yetki alanlarının okullarda genişletilmesi ve kariyer gelişimlerinin desteklenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Wells (2015), okul yöneticilerinin sosyal desteğini almayan öğretmenlerin okulda kalma isteğinin daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Etkileşimin yoğun olduğu yerlerde çalışan insanların duygusal tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tuğrul ve Çelik, 2002). Okul yöneticilerinin öğretmenlerden özel günler için gösteri ve etkinlik talep etmesi Zembat'ın (2012) yaptığı araştırmada sorun olarak görülmektedir. Uçar- Kaplan (2015), yılsonu gösterilerinin hem öğretmeni hem de çocukları ruhsal açıdan olumsuz etkileyen bir süreç olduğu tezi ile desteklemektedir. Okulda yapılan bu gösterilerin eğitime büyük bir katkılarının olmadığı ve öğretmenleri yıpratıcı bir süreç olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin okul öncesi eğitimi sadece oynat, kes-yapıştır gibi basit birkaç etkinlikten ibaret olmadığını anlamaları için hizmet içi eğitim almaları önemli görülmektedir. Ek olarak yöneticilerin sosyal etkinliklerde plan hazırlama noktasında olmasa da gerekli izinler, ulaşım ve gezi için araçların temini konusunda öğretmene yardımcı olmaları öğretmenlerin iş yükünü azaltacağı sonucu çıkmaktadır. Büte ve Balcı'ya (2010) göre okul içinde iletişim sorunlarının yaşanmasının sebebi, yöneticilerin alan hâkimiyetinin olmamasıdır. Yapılan araştırmada öğretmenlerin çoğunluğu bu görüşü desteklemektedir. Bu noktada yöneticilerin eğitimlerinin önemsenmesi gerekmektedir. Öte taraftan yöneticilerin algılarına yönelik Loder ve Spilane'in (2005) yaptığı araştırmada yöneticilerin kendilerini öğretmenlerin meslektaşları değil de onların üstü olarak algıladıklarını

ortaya çıkmıştır. Bu durum öğretmenler ile yöneticilerin arasındaki sorunları daha da derinleştirebilir. Öğretmen ile yönetici arasında çıkan sorunların ne olduğu, neyden kaynaklandığı ve nasıl bir yol izlenmesi gerektiği hem öğretmen hem de yöneticiler tarafından bilinmesi gerekmektedir. Çünkü tek taraflı sorunların çözümü için verilen çaba yetersiz kalacaktır.

Okul lideri okulun hedeflerini gerçekleştirmede öğretmenlerin yüksek faydasını gözeterek eğitim-öğretim ve okulun işleyişi ile ilgili gerekli düzenlemeleri yapabilen bilgi, beceri ve tutarlı davranan bireydir diyebiliriz. Yapılan bu araştırmanın sonucuna göre okul lideri okul içinde iş birliğini artırdığı, sorunlara duyarsız kalmadığı, esnek davrandığı, etkili rehberlik yaptığı ve hiyerarşinin olmadığı bir ortam yarattığında okulda olumlu bir iklim oluştuğunu göstermektedir. Öğretmenlerin çalışma koşullarını iyileştirmede okul liderinin sosyal desteği öğretmen için önemli bir kaynaktır. Okul liderleri yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasında öğretmen için aynı zamanda iyi bir mentor olmalıdır. Bu yüzden okul liderlerinin sadece işletmecî mantığıyla değil aynı zamanda çocukların gelişimi ve eğitimi hakkında da eğitilmeleri gerekmektedir.

Güven ve Cevher (2005) yaptığı araştırmada kalabalık sınıflar ile sınıf yönetimi arasında bir ilişki bulmamıştır. Fakat bu çalışmada yapılan görüşmeler doğrultusunda öğretmenlerin en çok dile getirdikleri kalabalık sınıfların ve sınıfta birden fazla kaynaştırma çocuğunun bulunmasının sınıf yönetimini olumsuz etkilediğidir. Yöneticilerin sınıfın fiziki koşullarını, çocukların ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak sınıflara öğrenci alımı yapması gerekmektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin okul liderleri ile yaşadığı sorunlar eğitimde verimliliği düşürmekte ve çocuklara bir fayda sağlamadığı düşünülmektedir. Yaşanan sorunların tespit edilmesi öğretmenlerin motivasyonlarına olumlu etki edeceği anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin okul liderlerine ilişkin çok fazla sorun dile getirdiği halde ilişkilerinde sorun yaşamadıklarını söylemeleri sorunları kişiselleştirmediklerini ve sorunların süresiz olduğunu göstermektedir.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Okul öncesi öğretmenlerinin meslektaşlarına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde; bu konudaki çalışma koşullarının “iyi” olduğu ve olumlu iletişim kurdukları sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler çocukların gelişimi

hakkında fikir alışverişinde bulunduklarını, iş birliği içinde materyal hazırladıklarını, gerektiğinde yardımlaştıklarını, ortak karar aldıklarını ve çeşitli konularda birbirlerine mentorluk yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler iş birliği içerisinde sosyal etkinlikleri, belirli gün ve haftaları, sınıf içi etkinlikleri ve yılsonu gösterilerini planladıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenler meslektaşları ile sorunlarını paylaştıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Spielberg ve diğerleri (2003) öğretmenlerin sorunlarını meslektaşlarıyla paylaştıklarında kendilerini daha iyi hissettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler kesintisiz çalışmak zorunda kaldıkları için okul içinde bir araya gelemedikleri, çoğunlukla okul dışında meslektaşlarıyla bir araya geldiklerini dile getirmişlerdir. Öte yandan aynı öğünde çalışan öğretmenlerin birbiriyle dışarda görüştüğü ve daha çok işbirliği yaptıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler okul dışında birbirlerinin mesleki ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin birlikte vakit geçirmelerinin okuldaki ilişkiye olumlu yansıdığı görülmektedir. Öğretmenler iş birliği yaptıkları zaman iş yüklerinin azaldığını ve bunun sonucunda iş doyumlarının arttığını ifade etmişlerdir. Sadece bir öğretmen dışarda meslektaşlarıyla farklı görüşlere sahip olabileceği düşüncesini göz önünde bulundurarak görüşmeyi tercih etmediğini dile getirmiştir. Bu öğretmenin dışarda oluşabilecek anlaşmazlıkları okula yansıtmama adına görüşmeyi tercih etmediği anlaşılmaktadır. Öte yandan öğretmenlerin meslektaşları ile etkinlik planları ve uygulamaları hakkında orta düzeyde iş birliği yaptıkları belirlenmiştir. Yapılan görüşmelerden yola çıkarak öğretmenlerin genellikle hazır planlardan yararlandıkları için bu konuda iş birliğine gerek duymadıkları sonucu ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışmaya katılan öğretmenler okullarında meslektaşlarıyla güven verici ve destekleyici bir ortamın varlığına inanmaktadır. Meslektaşlarının desteğini alan bireylerin mesleki doyumlarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır (Canbay, 2007; Girgin, 2009). Ayrıca birbiriyle anlaşabilen ve fikirleri uyuşan meslektaşların iş doyumlarının yüksek olduğu bulunmuştur (Bozkurt ve Bozkurt, 2008; Yılmaz, 2008). Eser (2010) yaptığı araştırmada iş doyumunu ile meslektaşlık ilişkileri arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. İş doyumları artan öğretmenlerin daha verimli oldukları ve buna bağlı olarak eğitimin niteliğini arttırdığı söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenleri çocuklarla sürekli etkileşim içinde olmak, çocukların gelişimine katkı sunmak, bağımsız hareket etmelerini sağlamak, ilgi ve dikkat sürelerini artırmak, öz bakım becerilerini kazanmalarını sağlamak ve çocuğu ilkokula hazırlamak gibi birçok sorumlulukları olduğu için okul ortamında meslektaşlarının sosyal desteğinin önemini gözler önüne sermektedir. Aksi takdirde, Kan'ın (2008) yaptığı araştırmada belirttiği gibi meslektaşlar arasında yeterli paylaşımın olmaması ve buna bağlı olarak öğretmenlerin iş yükünün artmasına, mesleki tükenmişliklerine sebep olduğu sonucuna varılmaktadır. Her işi tek başına yapan öğretmende tükenmişlik belirtilerinin daha fazla olduğu gözlemlenmiştir (Ericson-Lidman ve Strandberg, 2007). Öğretmeler arasında iletişim artınca mesleki motivasyonlarının arttığı belirlenmiştir (Fernet ve diğerleri, 2010). Öğretmenlerin kişisel sorunlarını meslektaşları ile paylaşması iş ortamındaki kişilerarası bağları güçlendirip sosyal desteği sağlar, motivasyonu artırır, takım ruhunu destekler veya tam aksine işin suiistimal edilmesine sebep olabilir. Uslukaya ve Demirtaş (2020) ise öğretmenler arasında gruplaşma olmasının iş birliğini engellediğini belirtmişlerdir. Aynı öğünde çalışan öğretmenlerin okul dışında daha çok bir araya geldiği ve paylaşımların daha fazla olduğu düşünüldüğünde farklı öğünlerde çalışan öğretmenler arasında yüksek ihtimalle gruplaşmanın olduğunu ve dolayısıyla iş birliği önünde engel oluşturabileceği söylenebilir.

Özdoğan (2021) öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliğini artırmak için eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi, iletişimin önündeki engelleri kaldırılması, etkinlik paylaşımının sağlanması için toplantıların yapılması, okul içinde ve dışında sosyal etkinliklerin yapılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Cerit'te (2009) öğretmenlerin etkinliklerin paylaşımı noktasında düzenli aralıklarla toplantıların yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Gökçe'nin (2000) yaptığı araştırmada öğretmenlerin çoğu meslektaşlarıyla iş birliğinin sürekli olması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu çalışmada ise öğretmenlerin etkinliğin çoğunu birlikte planlamaları ve ortak hareket etmeleri iş birliğinin önemi hakkında farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmenler arasında iş birliğinin olması eğitimin niteliğini artırdığı söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin etkinliklerini iş birliği içinde yürütmeleri takım çalışmalarına önem verdiklerini gösterir. Birlikte çalışan öğretmenler arasında daha fazla işbirliği ve olumlu bir ilişki söz

konusudur. Birlikte vakit geçirmenin öğretmenler arasındaki iş birliğini artırdığı söylenebilir.

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin iş yüklerinin fazla olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler en çok evrak yükünü, ilave görevleri, kesintisiz çalışmayı iş yükü olarak görmüşlerdir. Raporlar, günlük plan değerlendirmeleri ve doldurulması gereken formların çok zaman aldığını ve bu evraklara odaklandıklarında çocuklarla sınıfta verimli bir zaman geçiremediklerini ve dolayısıyla çocukların olumsuz etkilendiğini ifade etmişlerdir. Anasınıflarında çalışan öğretmenlerin okul öncesi eğitimcisi olmayan yöneticilerinin tutumlarından kaynaklı olarak evrakları iş yükü olarak görmedikleri görülmüştür. Sınıfların kalabalık olmasının, istenmeyen davranışların yaşanma riskini artırdığı ve bu yüzden öğretmenlerin ekstra çaba harcadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca sınıfta çocuk sayısı arttıkça her biri için evrak tutulduğundan iş yükü de artmaktadır. Öğretmenler kararları dâhilinde gerçekleşmeyen ilave işleri yük olarak gördükleri ve yapmaktan keyif almadıkları belirlenmiştir. Yardımcı personelin yokluğunda temizlik işini öğretmenin yaptığı ve bu durumun onlarda fiziksel ve psikolojik iş yükü oluşturduğu anlaşılmaktadır. Özel okullarda çalışan öğretmenler ebeveynlerin talep ve beklentilerinin fazla olduğunu ve bunun için çok çaba harcadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin okulda yaptıkları işlere ilişkin görüşleri incelendiğinde; materyal hazırladıkları, evrak doldurdıkları, günlük planı değerlendirdikleri, belirli gün ve haftalarda pano hazırladıkları ve sosyal etkinlikleri planladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Materyal hazırlamanın yorucu olduğunu ve eğer sınıf kalabalıkla materyal hazırlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Günlük plan değerlendirmelerinde de aynı sorunu yaşadıklarını, çocukların gelişimiyle ilgili doğru saptamaları yaptıklarını ve her gün aynı şeyleri kâğıda dökmenin gereksiz olduğunu, öğretmene iş yükü olmaktan öteye gitmediğini belirtmişlerdir. Günlük plan değerlendirmelerinin amacına uygun yapılmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunun günlük ve aylık plan hazırlamadığı, hazırlayan öğretmenlerin ise güçlük çektikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Günlük plan hazırlamada öğretmenlerin zorlanmasının nedeni, plan hazırlama alışkanlığının

olmamasından kaynaklı olabilir. Bu durum fiziksel ve zihinsel yorgunluğu olan öğretmene okul dışında plan hazırlamanın zor ve yorucu geldiğini düşündürmektedir. Ayrıca günlük plan hazırlamada meslektaşlarının desteğine dair öğretmenlerin bilgi vermedikleri görülmektedir. Öğretmenler, yılsonu gösterileri için yapılan provaların çocuk ve öğretmen için stresli bir süreç olduğunu, eğitime ayrılması gereken süreyi bu tarz etkinliklere ayırmayı doğru bulmadıklarını vurgulamışlardır. Belirli gün ve haftalarla ilgili sınıflarda çocuklar tarafından etkinliklerin yapıldığını, çocukların göreceği yere asıldığını ve ayrıca okulun bir köşesine özel günlerle ilgili pano hazırlamayı gereksiz gördüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler okul dışında yaptığı işlere yönelik ise evrak hazırlama, seminerlere katılma, günlük plan hazırlama, araştırma yapma, özel gün için materyal hazırlama, yüksek lisans ve veli görüşmeleri yapma şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler seminerlere katılmayı, araştırma ve yüksek lisans yapmayı gönüllülük esaslı yaptıklarını ve bunları iş yükü olarak görmediklerini belirtmişlerdir. Geride kalan işleri iş yükü olarak gördükleri ve en çok plan hazırlamada zorlandıkları belirlenmiştir.

İş yükü ile ilgili önceki araştırmalara bakıldığında bu çalışmanın bulguları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Simões ve diğerleri (2011) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin evrak yükü, ilave görevleri ve sınıf mevcutları azaltıldığında yıpranmanın önüne geçebileceklerini saptamışlardır. Öğretmenlerin kendi işleri dışında başka bir işi yaptığında tükenmişlik hissine neden olduğu belirlenmiştir (Van Droongen-Broeck ve diğerleri, 2014). Zhang ve Zhu (2007) yaptıkları çalışmada öğretmenin performansı ile iş yükü arasında ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Bivona (2002), iş yükünün iş tatminini büyük ölçüde etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca Kış ve diğerleri (2012), sınıf mevcutlarının artması; iş yükünü artıracak ve buna bağlı olarak iş tatminini olumsuz etkileyeceğini bulmuştur. Cemaloğlu ve Kayabaşı (2007) etkinlik yükünün fazla olmasının ve sınıfın kalabalık olmasının öğretmende iş yükünü artırdığı ve sonucunda öğretmenlerde tükenmişlik hissine sebep olduğunu bulmuştur. Ayrıca yönetici ve ebeveynlerin beklentilerinin artması, eğitimdeki reformlarla birlikte öğretmenin iş yükünün artmasına yol açmıştır (Easthope ve Easthope, 2000). Bu çalışmaların aksine Keleş-Ay (2010) yaptığı araştırmada öğretmenlerin iş yüklerini orta düzeyde bulmuştur.

Öğretmenlerin çocuk eğitimi ile ilgilenmesi, öz bakım eğitimi olmayan çocukların ihtiyaçlarını karşılaması, plan hazırlaması, istenmeyen davranışlarla mücadele etmesi, materyal geliştirmesi, evrak doldurması, sosyal etkinlikleri planlaması gibi işleri yardımcı personel olmaksızın ve kesintisiz çalışarak yaptıkları dikkate alındığında iş yüklerinin fazla olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmenin tükenmişlik hissi yaşaması ve meslekten ayrılmayı düşünmesi olağandır. Nitekim son yıllarda meslekten ayrılan öğretmenlerin sayısında artış olduğu konuyla ilgili yapılan önceki araştırmalarda anlaşılmaktadır (Atmaca, 2020; Smithers ve Robinson; 2004; Smithers ve diğerleri, 2012;). Okul öncesi eğitim programının değişmesiyle birlikte öğretmenlerin evrak yükünün arttığı da saptanmıştır. Ayrıca iş yükü fazla olan öğretmenin çocukların gelişimi ve istenmeyen davranışları söndürme noktasında ebeveynlerinin desteğini göremediklerini belirtmeleri önemlidir. Çünkü ebeveyn destek eksikliği öğretmenin motivasyonunun düşmesine yol açacaktır. Çocuğun gelişimi evde desteklenmediği takdirde öğretmene iş yüklenir ve işi gittikçe zorlaşır. Sınıfın kalabalık olması evrak iş yükünü artırdığı, materyal geliştirmeye zaman ayırmaya, rutin işlerini yapmaya ve işlerinden keyif almaya engel olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin ifadelerinden yola çıkarak evrak yükleri azaltıldığında ve yapılacak etkinliklerde fikirleri dikkate alındığında çoğu işi yük olarak görmeyeceği ve işini keyifle yapacağı öngörülebilir.

Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü araştırma sorusunda okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocuklardan kaynaklı çalışma koşulları incelenmiştir. Öğretmenler sınıflarındaki çocukların saygılı olduğuna, sorumluluklar aldığına, çocuklar arasında iletişimin iyi olduğuna ve etkinlikleri rahatlıkla yaptıklarına yüksek düzeyde olumlu görüş belirtmişlerdir. Sınıf mevcudunun ideal olduğuna orta düzeyde katılmışlardır. Yapılan görüşmelerde okul öncesi öğretmenleri tarafından sınıflarındaki çocukların sosyoekonomik düzeyleri yüksek, orta ve düşük olarak ifade edilmiştir. Çocukların sosyoekonomik düzeylerini özel okullarda çalışan öğretmenler yüksek, şehir merkezindeki okulların çoğunda görev yapan öğretmenler orta, kırsalda kalan okullarda görev yapan öğretmenler düşük olarak belirtmiştir. Öğretmenlerin çoğu çocukların bilişsel düzeyini

tanımlarken, algılarının açık olduğunu fakat teknolojiye maruz kaldıkları için dikkat dağınıklığı ve tepkisiz kalma gibi davranışların varlığından söz etmişlerdir. Kültürel ögelere değinen öğretmenler ailelerde çocuk sayısının fazla olduğunu ve bazı çocukların Türkçe bilmeden okula başladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca hazırbulunuşluk düzeyleri hakkında açıklamada bulunan öğretmenler çocukların farklı düzeylerde olduğunu bazı öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olduğunu ifade etmişlerdir.

Sınıf ortamında en çok ortaya çıkan istenmeyen davranışların sırasıyla; şiddet, dikkat dağınıklığı, söz dinlememe, hareketli olma, paylaşımcı olmama, etkinliğe katılmama, uyum problemi, tatminsizlik, şikâyet etme gibi davranışlar olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu istenmeyen davranışların anne baba tutumları, aşırı teknoloji kullanımı ve kalabalık sınıfların olmasından kaynaklı olduğu belirlenmiştir. İstenmeyen davranışların genellikle sınıflarda birkaç çocukta veya kaynaştırma çocuklarında görüldüğü belirlenmiştir. Bu olumsuz davranışların sınıf yönetimini bozduğu, etkinliklerin yapılmasına engel olduğu, zamanın doğru kullanımını olumsuz etkilediği, verimliliği düşürdüğü ve öğretmenin sınıfta motivasyonunu düşürdüğü sonucuna varılmıştır. Bu istenmeyen davranışların sönmesi için öğretmenlerin çaba sarf ettikleri görülmektedir.

Öğretmenler çocukların ebeveynleriyle iyi ilişkilerinin olduğunu, iş birliği yaptıklarını ifade etmişlerdir. Fakat bu iletişimin bazı ebeveynlerin yüksek talep ve beklentilerinden kaynaklı istikrarlı olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler telefonla, okulda toplantı veya bireysel görüşmeler şeklinde ebeveynlerle iletişim kurdukları tespit edilmiştir. Fakat öğretmenler, ebeveynler tarafından sürekli ve gereksiz konular için telefonla aranmaktan rahatsız olduklarını dile getirmişlerdir.

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin bir kısmı sınıf mevcutlarının ideal diğer kısmı ise kalabalık olduğunu belirtmişlerdir. Sınıfların kalabalık olmasının eğitim sürecine etkisi sorulduğunda ise; hareket alanı kısıtlılığı, bireysel ilgilenmede zorluk, istenmeyen davranışlarda ve masa başı etkinliklerinde artış olduğu sonucuna varılmıştır. Hollaway (2002), öğretmenlerin kalabalık sınıflarda etkinliklere daha az zaman ayırdığını belirtmiştir. Öğretmenler sınıflarında çocuk sayısı fazla olduğunda sınıfı yönetmede zorlandıklarını, motivasyonlarının

düşmesine ve tükenmelerine sebep olduğunu belirtmişlerdir. Sınıf mevcutlarının 14-27 arasında değişiklik gösterdiği ve sınıfın fiziki koşulları göz önünde bulundurulduğunda bu sayıların fazla olduğu tespit edilmiştir. İdeal sınıf mevcudu ile ilgili “ortalama 15 olmalı” görüşünü savunmuşlardır. Sınıflarda çocuk sayısı sınıfların fiziki koşulları ve sınıftaki kaynaştırma çocuğuna göre değişiklik gösterebileceğini de ifade etmişlerdir. Sınıflar kalabalık olduğu zaman gürültüye ve dolayısıyla çocuklarda dikkat dağınıklığına yol açtığı belirlenmiştir. Ayrıca evrak gibi ekstra iş yüküne sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Blomm ve diğerleri (1991) ve Kwon ve diğerleri'nin (2020) yaptıkları araştırmada çocuklarda istenmeyen davranış olmadığında öğretmenler okullarında mutlu oldukları, daha az stres yaşadıkları ve tükenmişlik hissinin daha az olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç Friedman ve diğerlerinin (2014) çocukların istenmeyen davranışlarına ilişkin araştırma sonuçlarında, öğretmenlerin duygularını daha az kontrol edebildiği ve daha fazla stresli olduğu bulgularıyla da benzerlik göstermektedir. Çocukların istenmeyen davranışlarıyla öğretmenlerin tükenmişliği arasında anlamlı ilişki saptanmıştır (Güder ve diğerleri, 2018; Rajendran, 2020). Çapa'nın (2005) yaptığı araştırma da ise istenmeyen davranışların öğretmenlerin öz-yeterliliği üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Verez-Arias (1998), sınıfların kalabalık olması ile öğretim tekniklerini kullanma arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Etkili öğretim tekniklerini kullanmak için sınıf mevcutlarının kalabalık olmaması gerekmektedir. Öğretmenlerin ebeveynlere ilişkin algılarını tespit etmeye çalışan araştırmada ebeveynlerin sınıf içi etkinliklere müdahale ettiklerini göstermektedir (Ünal ve diğerleri, 2010). Öğretmenler ebeveynlerinin çocuk eğitimi konusunda eğitilmesi gerektiğini düşünmektedir (Güven ve Cevher, 2005). İstenmeyen davranışların yaşanmaması için öğretmen ve ebeveyn iş birliğinin yapılması gerektiği yapılan çalışmalarda vurgulanmıştır (Cömert ve Güleç, 2004; Çetinkaya 2010; Kök ve diğerleri, 2007).

Yukarıda değinilen çalışmaların sonuçları ile mevcut çalışmanın sonuçları arasında tutarlık olduğu görülmektedir. Öğretmenin sınıfta etkili olabilmesi, motivasyonunun yüksek olmasına bağlıdır. Motivasyonu düşüren istenmeyen davranışlar için öğretmenin mesleki gelişim, yönetici ve meslektaşlarının sosyal

desteđi gibi kaynaklarla ihtiyaçı karřılanmadıđı takdirde verimliliđin dūřmesi olasıdır. Ayrıca öđretmenler daha fazla iř yūkūne maruz kalmakta ve tūkenmiřlik hissi yařamaktadır. Sınıflar kalabalık olmadıđı zaman öđretmenler, istenmeyen davranıřları daha rahat kontrol altına alabildikleri ve sınıf dūzenini daha rahat sađlayabildikleri gōrūlmektedir. Öte yandan öđretmenler kendilerini kalabalık sınıflarda yetersiz hissedebilmekte ve motivasyonlarının dūřmesine sebep olabilmektedir. Ek olarak sınıfta ağır veya orta dūzeyli kaynařtırma öđrencisi olduđunda, öđretmenlerin çok zorlandıkları ve kaynařtırma çocuklarının ihmal edildiđi gōrūlmektedir. Sınıflarda yardımcı personelin olmaması da çocukların her tūrlū ihtiyaçına tek bařına kořan öđretmeni hem fiziksel hem de psikolojik olarak yıprattıđı sōylenebilir. Ayrıca bulgular, ebeveyn tutumlarının çocukların istenmeyen davranıřları üzerinde etkisi olduđunu gōstermektedir. Öđretmenler, bu noktada ebeveynlerle iř birliđi yaptıđında ve okul öncesi eđitimi hakkında onları bilgilendirdiđinde istenmeyen davranıřlarda dūřūř olacađını gōstermektedir.

Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Arařtırmanın beřinci sorusunda öđretmenlerin mesleki geliřim kořulları ele alınmıřtır. Altun ve Vural (2012) öđretmenin niteliđinin artırılması için kiřisel ve mesleki geliřimlerinin desteklenmesi gerektiđini belirtmiřtir. Çūnkū mesleki geliřimlerini sađlayan öđretmenlerin çalıřtıkları kurumda daha az sorunla karřılařmaktadır (Gūndođan, 2002). Bu çalıřmada öđretmenlerin mesleki geliřimleri bađlamında gūncel geliřmeleri takip ettikleri, uzaktan eđitim yoluyla hizmet içi eđitimi katıldıkları ve mesleklerine iliřkin kaynaklara ulařabildikleri sonucuna ulařılmıřtır. Bununla birlikte öđretmenlerin hizmet içi eđitimi her eđitim için geçerli olmamakla birlikte ihtiyaca cevap verme, içerik, uygulama sūreci ve zamanlama açasından yetersiz buldukları belirlenmiřtir. Öđretmenler hizmet içi eđitimlerin ihtiyaca yōnelik, gōnūllūlūk esaslı, etkileřimli ve zamanlamasının iyi ayarlanmıř olması (seminer dōnemi veya idari izinli oldukları gūnler) gerektiđi yōnūnde gōrūř belirtmiřlerdir. Öđretmenler MEB'İN dūzenlediđi eđitimlerde hizmet içi eđitim veren eđitmenleri de yetkin olmadıkları ve hazırlıksız geldikleri için çok fazla uzman bulmadıklarını belirtmiřlerdir. Diđer taraftan TūBİTAK ve UNICEF gibi kurum ve kuruluřların dūzenlediđi eđitimlerdeki

eğitmenlerin yetkin ve hazırlıklı olduğu ifade edilmiştir. Uçar ve İpek (2006) yaptıkları araştırmada öğretmenler hizmet içi eğitimleri verenlerin uzman olmamaları ve eğitimin içeriğinin doğru planlanmamaları ile ilgili sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Ekinci ve Yıldırım (2009) yaptıkları araştırmada, eğitimleri veren uzmanların alanında yetkin olması gerektiğini belirtmesi; bu çalışmadaki öğretmenlerin uzmanlara yönelik görüşlerini desteklediğini göstermektedir. Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler ise kamuda çalışan öğretmenlerin aksine kurumlarının onlara sunduğu eğitimlerden memnun kaldıklarını, ihtiyaçlara göre eğitim içeriğinin belirlendiğini ifade etmişlerdir.

MEB tarafından sunulan eğitimlerin yüz yüze ve online olduğunu, yüz yüze eğitimleri daha faydalı bulduklarını, fakat ulaşılabilirliği ve zamanlamaları konusunda sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde yapılan farklı çalışmalarda (Ada ve diğerleri, 2014; Kansanen, 2003) da hizmet içi eğitimlerin ihtiyaca yönelik ve ulaşılabilir olması gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmenler online eğitimleri ise tam aksine ulaşılabilir olduğunu ve zamanlama ile ilgili sorun yaşamadıklarını, ancak etkileşimli ve ihtiyaca yönelik olmadığı için işlevsel bulmadıklarını belirtmişlerdir. Budunç (2007) da öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerden istenilen düzeyde faydalanamadıklarını tespit etmiştir. Benzer şekilde Haktanır (2008) yaptığı araştırmada, öğretmenlere yönelik yapılan mesleki gelişim programlarının işlevsel ve sürekli olmadığını vurgulamıştır.

Araştırmada şehir dışı mesleki gelişim imkânlarının kısıtlı olduğu ve çoğu öğretmenin faydalanamadığı sonucuna varılmıştır. Hizmet içi eğitimler dışında öğretmenlerin mesleki gelişimleri için önemli bir yere sahip olan lisansüstü eğitim programlarına devam etme konusunda bazı okul yöneticilerin öğretmenlere yardımcı olmadığı görülmektedir. Benzer şekilde Bayar ve Çelenk (2019) yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenleri lisansüstü eğitim yaparken yöneticilerinin destek olmadığını belirtmişlerdir. Kırıl ve Altun'un (2015) lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinden izin alma noktasında sorun yaşadıklarını belirtmeleri bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Bu çalışmada bir diğer önemli sonuç olarak ücretli öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılma haklarının olmaması ön plana çıkmıştır. Dalgıç ve diğerleri (2012)

alışmalarında cretli öğretmenlerin bilgi ve birikimlerinin olmaması mesleğe ilişkin algıyı olumsuz etkilediği sonucu çıkmıştır.

Öğretmenlerin ihtiyaçlarının dikkate alınmaması ve eğitim verenlerin alanında uzman olmaması MEB'in mesleki gelişime ilişkin başarısızlığın sebebi olabilir. Ayrıca uzaktan eğitim ulaşabilirliği ve zamanlama açısından etkili olsa da ihtiyaçlara yönelik belirlenmediğinde işlevsel olmayacağı söylenebilir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere ve eğitimleri verenlere ilişkin olumsuz algıları mesleki gelişim çalışmalarının önemini yitirmesine sebep olmaktadır. Bu noktada uzman eğitimlerinin de dikkatle yürütülmesi gerekmektedir. Van Milli Eğitim Müdürlüğü atama biriminin sisteminde kayıtları mevcut olan ücretli öğretmenlerin sayıca fazla oldukları görülmektedir. Bu ğretmenlerin genç ve deneyimsiz oldukları düşünüldüğünde hizmet içi eğitimden faydalanamamaları hem ğretmen hem de çocuklar için büyük bir eksikliktir. Bu eksiklik öğretmenin sınıfta etkili olmamasına, kendini yetersiz hissetmesine ve sınıfa yabancılaşmasına neden olabilir. Bunun önüne geçmek için ücretli ğretmenlerinde Mebbis sisteminde kayıtlarının açılması ve mesleki gelişim imknlarından yararlanmaları önemli görülmektedir.

Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin tesis ve kaynaklarla ilgili çalışma koşullarını "orta" düzeyde yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Nicel veriler okulların/sınıfların ısınma ve aydınlatması, tuvalet ve lavabolar, okulun temiz ve bakımlı olması, sınıftaki mobilyalar, okuldaki materyaller ve yardımcı personel noktasındaki çalışma koşullarının "iyi" düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer taraftan, öğretmenlerin sınıf büyüklüğü, okul bahçesi, teknolojik altyapı, öğretmenler için uygun bir dinlenme alanı ve mobilyaları konularında daha olumsuz (orta düzey) görüş belirttikleri görülmektedir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde okulun fiziki koşulları ve kaynaklarını bazı açılardan yeterli bulmadıkları belirlenmiştir. Bunların ilki sınıfların büyüklüğü ile ilgilidir. Sınıfların küçük olması çocukların hareket alanını kısıtlanmasına ve öğretmenlerin etkinlik yaptırırken zorlanmalarına sebep olduğu ortaya çıkmıştır. Velilerden aidat alınmaması ile birlikte materyal ihtiyacının ve bunun temini konusunda sıkıntıların zamanla ortaya çıkacağı ihtimali öğretmenleri

kaygılandırmaktadır. Son yıllarda MEB'in okul öncesi eğitime bütçe ayırması ve valiliğinin okullara kaynak göndermesi ihtiyaçları kısmen karşıladığı, fakat eğitim-öğretim sürecinde yetersiz kaldığı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu oyun bahçelerindeki araç-gereçlerin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca ilkokul bünyesindeki anasınıflarında eğitim gören çocuklara ait bir bahçenin olmayışının ve bahçeyi üst kademedeki çocuklarla ortak kullanmalarının büyük bir güvenlik sorununa neden olduğunu dile getirmişlerdir. Anaokullarında çalışan öğretmenler yemekhanelerinin olduğunu fakat küçük olmasından kaynaklı olarak sorun yaşadıklarını, çok gürültülü bir ortama maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Anasınıflarında çalışan öğretmenler ise yemekhanenin olmadığını, çocukların yemeği sınıfta veya koridorda yediklerini ve buna bağlı olarak eğitim sürecine olumsuz yansıdığını belirtmişlerdir. Öğretmenleri endişelendiren sorunlardan bir diğeri ise tuvaletlerin sınıflara uzak olmasıdır. Çünkü öğretmen sınıfı tek bırakmadığı için çocuklar tek başına tuvalete gitmekte, bu da güvenlik açığı oluşturmaktadır. Öğretmenlerin bir kısmı okullarında aydınlatma, ısıtma ve havalandırma ile ilgili sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler okullarının teknolojik açıdan çok yetersiz olduğunu, var olan projeksiyon, bilgisayar ve ses sistemi gibi donanımlarda problemler olduğunu vurgulamışlardır. Okulun depolama alanlarının yetersizliğinden kaynaklı olarak öğretmenler materyalleri muhafaza edemediklerini belirtmişlerdir. Sonuç olarak öğretmenlerin okullarının fiziki koşulları ve kaynakları hakkında farklı düşüncelere sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmada öğretmenler için uygun bir dinlenme alanı ve saatinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler dinlenme odaları ve saatlerinin olmasını ebeveynler ve meslektaşlarla görüşme yapmak, materyal hazırlama ve dinlenmek için elzem olduğunu düşünmektedir. Yapılan görüşmelerde kesintisiz çalışmanın öğretmenin performansı ve motivasyonunu olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Çoğu sınıfta öğretmenlere uygun masa ve sandalyenin olmadığı tespit edilmiştir. Çocukların mobilyalarını kullanan öğretmenlerde fiziksel rahatsızlıkların ortaya çıktığı veya fiziksel rahatsızlıklarından ötürü çocukların mobilyalarını kullanamadıkları ifade edilmiştir.

Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin tamamı sınıflarında yardımcı personel olmadığını ifade etmişlerdir. Anaokullarında çalışan öğretmenler okullarında temizlik işlerine yardım eden bir personelin olduğunu belirtmişlerdir. Temizlik personelinin yardımcı personel olarak gördükleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin Meslek liseleri tarafından gönderilen stajyerleri haftanın her günü okula gelmedikleri ve deneyim sahibi olmadıkları için yardımcı personel olarak görmedikleri belirlenmiştir. Yardımcı personel olmadığı için öğretmenler çocukların eğitimi, ihtiyaçları, güvenliği, öz bakımıyla tek başlarına ilgilenmek zorunda kaldıkları ve buna bağlı olarak iş yüklerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yardımcı personel yokluğunda kesintisiz çalışan öğretmenlerin kendi kişisel ihtiyaçlarını gideremedikleri, yoğun tempoda çalışmak zorunda kaldıkları ve motivasyonlarının olumsuz etkilendiği görülmektedir.

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar alanyazın ile büyük ölçüde örtüşmektedir. Kök ve diğerleri (2007) yaptıkları araştırmada kalabalık sınıfların çocukların hareket alanını kısıtladığını belirlemiştir. Öğülmüş ve Özdemir (1995) araştırmalarında oyun alanlarının küçük olmasıyla materyallerin yetersizliği eğitimde verimliliğin düşmesine ve öğretmenin sınıf yönetiminin olumsuz etkilemesine sebep olduğunu bulmuşlardır. Hayber'in (2022) yaptığı araştırmanın sonucuna göre, öğretmenlerin çoğu anasınıfların ilkokul bünyesi altında olmaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Fakat ilkokul bünyesi altında anasınıfları olacaksa da tuvalet ve lavaboların çocukların gelişim özelliklerine göre tasarlanması gerektiğini, ilkokul ve anasınıflarının giriş-çıkış saatlerinin farklı olması gerektiğini savunmuşlardır. Tuvaletlerin anasınıflarının dışında yer alması, öğretmenin aynı anda hem sınıftaki çocuklarla hem de tuvalet ihtiyacı olanlarla ilgilenmesini imkânsız kılmaktadır. Aynı anda iki yer bulunamayan öğretmen istemediği bir tercihe zorlanmaktadır. Bu durumun öğretmeni yıpratığı görülmektedir. Budunç (2007) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin tesis ve kaynaklarını yeterli bulduğu, fakat yardımcı personelin olmamasından kaynaklı bir takım sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Ada ve diğerleri (2014) çalışmalarında öğretmenlerin en çok karşılaştıkları sorunları yardımcı personel eksikliği, okul bahçe oyun araç-gereçlerin ve bütçe yetersizliği olarak sıraladıkları ve bu yetersizliklerin eğitim sürecine olumsuz etkisi olduğu tespit edilmiştir. Karademir ve Akman'ın (2021) yaptığı araştırmanın bulgularına bakıldığında;

okulun fiziki koşullarının kalitesi, eğitimin içeriği ile doğrudan ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Bilgi aktarmadan ziyade beceri kazandırmaya yönelik olan okul öncesi eğitim programı sınıflar küçük olduğunda öğretmenlerin sorun yaşamalarına ve görevlerini istenilen düzeyde yapmalarına engel olmaktadır. Kandır ve Çaltık'ın (2006) yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre anaokullarının yapıların uygunluğu gözetilmeden yapıldığı, ilkokula bağlı anasınıfların çocukların gelişim özelliklerine uygun bir bahçenin olmadığı tespit edilmiş ve çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çalışma ortamında karşılaştıkları sorunların tespiti için öneride bulundukları belirlenmiştir. Anasınıflarında çocuklara ait bir bahçenin olmaması ve üst kademedeki çocuklarla aynı bahçenin kullanılması öğretmenleri kaygılandıran bir husustur. Cheng ve diğerleri (2013) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel ağırlarının olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç okul öncesi öğretmenleri için yapılan diğer çalışmalarla tutarlıdır (Linnan ve diğerleri, 2017; Kwon ve diğerleri, 2020; Otten ve diğerleri, 2019; Whitaker ve diğerleri, 2013).

Yedinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öğretmenlerin özlük hakları bağlamında mesleklerinin ekonomik getirilerini, sağlık giderlerindeki devlet katkısını, konaklama imkânlarını, tayin ve izinlerle ilgili düzenlemeleri yetersiz gördükleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlik mesleğinin statü ve saygınlığı, emeklilik yaşı ve kesintisiz çalışma saatleri ile ilgili olumsuzluklar olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler maaşların enflasyon karşısında eridiğini ve geçim sıkıntısı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu nedenle kişisel ve mesleki gelişimlerine bütçe ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Maaşlarının yetersizliği sonucu doğan sıkıntılarını okula yansıttıkları görülmektedir. Devlet okullarında farklı istihdam türlerinin ve bunlar arasında ciddi maaş farklarının olduğu tespit edilmiştir. Ücretli ve özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kadrolu öğretmenlerin neredeyse yarısı kadar maaş aldıkları belirlenmiştir. Ücretli öğretmenlerin iş güvencesinin olmadığı, her an işlerine son verilmesi tehlikesiyle karşı karşıya kaldıkları için psikolojik iyi oluşlarının olumsuz etkilendiği, motivasyonlarının düşük olduğu belirlenmiştir. İş güvencesinin olmaması ücretli öğretmenin sınıfta etkili olmasına engel bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Doğan ve

Bozkurt'un (2010) yaptığı araştırmada ücretli öğretmenlik uygulamasının eğitimin kalitesini düşürdüğünü belirtmişlerdir. Öğretmenlerin birçoğu tayin hakkı ile ilgili düzenlemelerinin yetersiz olduğunu düşünmekle beraber konu ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenler kesintisiz çalıştıklarını, dinlenme molalarının olmadığını ve bu durumun onların performansını düşürdüğünü belirtmişlerdir. Ayrıca kesintisiz 50'şer dakikalık 6 ders saati çalışmalarına rağmen 40 dakika üzerinden ücret aldıklarını ifade etmişlerdir. Budunç (2007) yaptığı araştırmada öğretmenler, maaşlarını yetersiz bulduğunu ve çalışma saatlerinin fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Küçük yaş grubuyla çalışan okul öncesi öğretmenleri için 58 olan emeklilik yaşının fazla olduğunu belirtmişlerdir ve düşürülmesi gerektiği ile ilgili öneride bulunmuşlardır. Ayrıca emeklilik maaşlarının refahlarını desteklemekten uzak olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenevlerinin sivillere açık olmasından kaynaklı olarak faydalanamadıklarını vurgulamışlardır.

Hanushek (2007), nitelikli öğretmen istihdamı için maaşların artırılması ve öğretmenliğe yerleşme koşullarının zorlaştırılması gerektiğini vurgulamıştır. Hall-Kenyon ve diğerleri (2014) kaliteli bir eğitim için öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Doğan, Demir ve Turan (2013) yaptığı araştırmada öğretmenlerin tamamı ücretli öğretmenlik uygulamasının doğru bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğülmüş (2012) ücretli öğretmenlerin maaşları düşük bulduklarını belirtmiştir. Kwon ve diğerleri (2020) yaptığı çalışmada öğretmenlerin gün içinde belirlenmiş molalarının olmadığını belirtmişlerdir.

Sonuçlar öğretmenlerin özlük haklarındaki yetersizliğin içsel motivasyonlarını olumsuz etkilediğini göstermektedir. Düşük maaşların öğretmenlerin yıpranmasında önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Kişisel faktörler ve yaşla birlikte öğretmenlerin meslekte bir miktar yıpranması kaçınılmazdır. Fakat öğretmenlerin görüşleri dikkate alındığında yıpranma paylarının bir miktarın çok ötesinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar öğretmenlerin maaşlarının iyileştirilmesi için çaba sarf edilmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca ücretli öğretmenlerin esnek çalışma uygulamalarından ve düşük ücret almalarından kaynaklı olarak sınıfta verimli olamadıkları

belirlenmiştir. Sınıflarda nitelikli eğitimi artırmak ve adaletsizliğin son vermek için ücretli öğretmenlik uygulamasının kaldırılması gerekmektedir. Ayrıca özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin asgari ücret tutarında ücret almalarının önüne geçmek için bir taban ücretin belirlenmesi önemli görülmektedir. Aynı eğitim sisteminden geçen öğretmenlerin kadrolu, sözleşmeli ve ücretli olarak istihdam edilmesi öğretmenlerin arasında adaletsizliğe sebep olduğu ve buna bağlı olarak öğretmenlerin motivasyonunu düşürdüğü belirlenmiştir.

Sekizinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın sekizinci sorusunda okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşulları çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan analizler neticesinde öğretmenlerin çalışma koşullarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bir diğer ifadeyle kadın ve erkek öğretmenler okul yöneticileri, meslektaş ilişkileri, iş yükü, öğrenciler, mesleki gelişim, tesis ile kaynaklar ve özlük hakları ile ilgili benzer görüşlere sahiptir. İlgili literatür incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek iş tatminine sahip olduğunu bulan çalışmalar (Çanak, 2014; Kumaş ve Deniz, 2013) olduğu gibi erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek iş tatminine sahip olduğu belirleyen çalışmalar (Suiçmez, 2019) da mevcuttur. Çelik (2013) yaptığı araştırmada fen bilimleri alanında çalışan erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre liderlik boyutunda daha yüksek mesleki tatmine sahip olması sonucu, bu çalışmayla benzerlik göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin liderlik, meslektaş, öğrenci, mesleki gelişim, tesis ile kaynaklar ve özlük hakları boyutlarına ilişkin görüşleri medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermez iken; “iş yükü” boyutunda anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Evli öğretmenlerin iş yükü boyutunda bekâr olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek ortalamalara sahip olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma sonucuyla benzer şekilde Halis (2010) yaptığı araştırmada evlilerin iş yüküne ilişkin algılarının bekârlara oranla daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Abu Talep (2013) yaptığı araştırmada bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere kıyasla daha yüksek iş memnuniyetine sahip olduğunu bulmuştur. Kamal (2000) evli ve bekâr öğretmenlerin işlerinden memnun olma

düzeyleri arasında bir ilişki bulmazken, Worg (2011) evli öğretmenlerin daha yüksek düzeyde mesleki memnuniyete sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Hirsch ve Emerick (2006) öğretmenler okul dışında okul ile ilgili işlere çok zaman ayırdıklarını ve ortalama 5 saat çalıştıklarını belirtmişlerdir. Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin okul dışında eğitimlere katılma, sosyal ve özel günlerle ilgili planlama yapma, materyal hazırlama, ebeveyn görüşmeleri yapma gibi faaliyetlere çok zaman harcadıklarını belirtmişlerdir. Evli öğretmenlerin çocuk sahibi olmaları ve aile sorumluluklarının bekâr öğretmenlere kıyasla daha fazla olmasından kaynaklı olarak iş yüklerine ilişkin olumsuz görüş belirttikleri söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşullarına ilişkin görüşlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair yapılan analizler incelendiğinde; liderlik, meslektaş, iş yükü, mesleki gelişim, tesis ile kaynaklar ve özlük hakları boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak öğretmenlerin öğrenci boyutuyla ilgili çalışma koşulları eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farkın yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç lisansüstü eğitimin öğretmenlerin çocuklar ile ilişkilerine ve başarılarına olumlu etki ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Abu Talep'in (2013) yaptığı araştırmada öğretmenlerin öğrenim düzeyi arttıkça öğrencilerle ilgili daha az sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Bu sonuç yapılan bu çalışmayla tutarlılık göstermektedir. Yüksek lisans yapan öğretmenlerin aldıkları eğitimlerin çocukların gelişimsel yönlerini desteklemesi ve ihtiyaçlarına uygun stratejiler geliştirmesini sağladığı söylenebilir. Ni (2012) eğitim düzeyi arttıkça öğretmenlerin yöneticilerinin eksikliğini dile getirme eğiliminin daha fazla olduğunu belirtmiştir. Ayrıca eğitim düzeyi düştükçe öğretmenlerin iş yükü algısının daha fazla olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada liderlik ve iş yükü puanları eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermese de, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin söz konusu boyutlardaki ortalamaları bu görüşü destekler niteliktedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşullarına ilişkin görüşlerinin istihdam türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye

yönelik yapılan analiz sonuçlarına göre; meslektaş, öğrenci, mesleki gelişim puanları istihdam türüne göre anlamlı farklılık göstermezken; liderlik, iş yükü, tesis ile kaynaklar ve özlük hakları puanları ücretli öğretmenler lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

Ücretli öğretmenlerin çalıştıkları okullarda kalıcı olmadıklarını düşündükleri için liderlik ve tesis ile kaynakları hakkında olumlu görüş belirttikleri söylenebilir. Bu sonuç, okulun fiziki ortamı ve kaynaklarıyla ilgili uygun koşulların oluşturulması gerektiğini göstermektedir. İyileştirmeler yapılırken birçok etmen göz önünde bulundurulmalıdır. Garcia (2011) yüksek maaş alan okul öncesi öğretmenlerinin düşük maaş alan öğretmenlere oranla işte kalma düşüncelerinin daha düşük olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç maaşın çalışma koşulları algısına etki etmediğini göstermektedir. MEB'in özlük haklarında yaptığı iyileştirmelere rağmen bu çalışmada kadrolu öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda başarılı olmadıklarını göstermektedir. Öte yandan ücretli öğretmenlerin işini kaybetme kaygısı daha az talep etmelerine sebebiyet vermiş olabilir. Ayrıca Türkiye'deki işsizlik oranı göz önünde bulundurulduğunda ücretli öğretmenlerin önceliğinin çalışma koşulları olmadığı söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşullarına ilişkin görüşlerinin mesleki deneyim değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye dair yapılan bulguların sonuçlarına göre; kıdem yılı meslektaş ilişkilerinde etkili bir değişken değilken; liderlik, iş yükü, öğrenci, mesleki gelişim, tesis ile kaynaklar ve özlük hakları noktasında fark yaratan bir değişkendir. Genel olarak liderlik, iş yükü, öğrenci, tesis ile kaynaklar ve özlük hakları konusunda mesleki deneyimi daha düşük olanlar mesleki deneyimi 11-15 yıl olanlara göre daha olumlu görüşlere sahipken; mesleki gelişim konusunda mesleki deneyimi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenler mesleki deneyimi 11-15 yıl olan öğretmenlerden daha olumlu görüşlere sahiptir.

Çalışma koşullarının alt boyutlarına bakıldığında öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça çalışma koşullarına yönelik olumlu görüşlerinin düştüğü görülmektedir. Fakat 16 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerin puan ortalamalarının yüksek olması ilginçtir. Bu durum 16 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin zamanla beklentilerinin azaldığı ve çalışma koşullarını

kabullendikleri söylenebilir. Abu Talep (2013) mesleki deneyimi 1-5 yıl olan öğretmenlerin mesleki deneyimi fazla olan diğer öğretmenlere göre iş memnuniyetlerinin yüksek olduğunu bulmuştur. Bu bulgu uluslararası yapılan diğer çalışmaların sonuçlarıyla çeliştiği görülmektedir (Blood ve diğerleri, 2002; Clark, 1996; Ingersoll, 2001; Wong, 2011). Mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin deneyimi az olan öğretmenlere göre okul dışında okulla ilgili faaliyetlere daha az zaman harcadıkları sonucu ortaya çıkmıştır (Bivona, 2002). Mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından daha iyi oldukları düşünüldüğünde okul dışı işlere daha az zaman ayırmaları olağan karşılanabilir. Mesleki gelişimin öğretmenlerde daha az strese sebep olduğu ve daha fazla verimlilik sağladığı söylenebilir. Drafke ve Kossen'in (2002) yaptığı araştırmada mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin gelecek ile ilgili beklentileri karşılandığında daha yüksek iş doyumuna sahip oldukları görülmektedir. Öztürk (2008), 16 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin mesleki benlik saygılarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Abu Talep (2013) 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerin iş tatminlerinin 6-10 ve 11-15 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bu bulgu yapılan bu araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşullarına ilişkin görüşlerinin statü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan analiz sonuçlarına göre; meslektaş, öğrenci, mesleki gelişim, tesis ile kaynaklar ve özlük hakları puanları statüye göre anlamlı farklılık göstermezken; liderlik ve iş yükü puanları öğretmen lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

Sonuç olarak; uzman öğretmen yetiştirme programlarının öğretmenlerin mesleki gelişimine bir katkısının olmadığını göstermektedir. Ayrıca uzman öğretmenlerin özlük haklarına ilişkin yapılan iyileştirmelerin yeterli olmadığı görülmektedir. Öğretmenler alanlarında uzmanlaştıkça okul yöneticilerinin eksikliklerini görme eğilimlerinin arttığı söylenebilir. Sonuçlar gösteriyor ki öğretmenlerin bilgi, birikim ve kıdemleri arttıkça iş yükü algısı artmaktadır.

Öneriler

Uygulayıcılara yönelik öneriler. Okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşullarını iyileştirmeye yönelik bu bölümde MEB'e ve okul liderlerine öneriler sunulmaktadır.

- MEB tarafından öğretmenlerin çalışma koşullarını iyileştirmeye yönelik standartlar oluşturulmalı ve bunların denetimi il milli eğitim müdürlükleri bünyesinde kurulan yardım ekipleri tarafından takip edilmelidir. Bu ekipler aracılığıyla tespit edilen kötü çalışma koşullarına sahip okullara yardımlar götürülmelidir.
- Okul öncesi öğretmenleri okul ile ilgili bütçe harcamaları ve eğitsel kararlara daha fazla dâhil edilmelidir.
- Okul yöneticileri öğretmenlerin motivasyonlarını yükseltmek için güvenli ve iş birliğine dayalı bir ortam oluşturmalıdır.
- Okul yöneticilerine uygun öğrenme ortamı yaratabilmeleri için eğitimler verilmelidir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında meslektaşlar arasındaki ilişkileri artıracak sosyal ve kültürel etkinlikler düzenlenmelidir.
- Öğretmenlerin her ay düzenli olarak bir araya gelip etkinlik planı hazırlamalarını ve sınıf yönetimi konusunda fikir alışveriş yapmalarını sağlayacak zaman dilimleri yaratılmalıdır.
- Okul öncesi öğretmenlerinin iş yüklerini hafifletme adına çocuk ve ebeveynler ile ilgili sisteme girilmesi gereken bilgileri yöneticilerin görev ve sorumluluğunda olması sağlanmalıdır.
- Sınıfın fiziki koşulları ve büyüklüğü yapılan etkinliklerin niteliğini belirlediği görülmektedir. Bu yüzden sınıfın fiziki koşulları göz önünde bulundurularak mevcutlar belirlenmeli ve sınıf mevcutları maksimum 20 olmalıdır.
- Çocuklar arasındaki bireysel farklılıkları ve sınıf mevcutları göz önünde bulundurulduğunda farklı yaş gruplarının yardımcı personel olmaksızın aynı sınıfta olmasının öğretmen için zorlayıcı olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin işini kolaylaştırma adına sınıflara aynı yaş gruplarının alınması sağlanmalıdır.

- Anasınıflarındaki çocukların yaş gruplarının küçük olduğu düşünüldüğünde sınıflara hafif düzey yetersizliğe sahip sadece bir kaynaştırma çocuğunun alınması doğru olacağı düşünülmektedir.
- Kamu da çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik eğitimlerin sadece MEB tarafından değil, aynı zamanda STK'lar, özel kurumlar ve akademisyenler tarafından da verilmesi öğretmenlerin eksikliklerini giderme konusunda çeşitliliğin işe yarayacağı düşünülmektedir.
- Seminer döneminde verilen uzaktan eğitimlerin tek bir merkezden verilmesi yerine il müdürlükleri tarafından etkileşimli olacak şekilde çevrimiçi yapılması amacına hizmet edeceği düşünülmektedir. Aynı zamanda yüz yüze eğitimlerinin artırılması ve okul öncesi öğretmenleri için atölye çalışmalarına ağırlık verilmesinin öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayacağı beklenmektedir.
- Lisansüstü eğitimi için izin düzenlemelerinin yöneticilerin inisiyatifine bırakılmaması ve teşviklerin yapılmasının mesleki gelişime büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Milli Eğitim Bakanlığının kesintisiz çalışma ile ilgili düzenleme yapması şarttır. MEB öğretmenlerin 50'şer dakikalık ders saatini diğer branşlardaki gibi 40 dakikaya düşürerek eşitliği sağlayabilir ya da her sınıfa zorunlu bir yardımcı personel işgücü kazandırabilir. Böylece öğretmenin işini kolaylaştırmış ve motivasyonu yükseltmiş olacaklardır.
- Eğitimde niteliğin artırılması ve adaletsizliğin önüne geçmek için ücretli öğretmen uygulamasının kaldırılması ve öğretmenlerin kadroya geçirilmesi sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin saygınlığının, motivasyonunun, mesleki ve kişisel gelişiminin alınan maaşlara bağlı olduğu düşünüldüğünde maaşlara iyileştirmeler yapılmalıdır.

Araştırmacılara yönelik. Okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşullarının çocuklar üzerindeki etkisi düşünüldüğü zaman bu alanda daha fazla çalışma yapılmasına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

- Bu çalışma sadece Van ilinde görev yapan öğretmenlerle yürütüldüğü için Türkiye'nin diğer illerinde çalışan öğretmenlerle de çalışılması araştırmacılara önerilebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşullarının iş doyumu, psikolojik, zihinsel ve fiziksel iyi oluşları üzerindeki etkisine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşullarının eğitim uygulamalarını nasıl etkilediği ile ilgili çalışmalar yapılabilir.
- Okul öncesi öğretmenleri ile yürütülen bu çalışma diğer branştaki öğretmenlerle de yürütülebilir.

Kaynaklar

- Abu Taleb, T. F. (2013). Job satisfaction among Jordan's kindergarten teachers: Effects of workplace conditions and demographic characteristics. *Early Childhood Education Journal*, 41, 143-152.
- Ada, Ş., Küçükali, R., Akan, D. & Dal, M. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim sorunları. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 12, 32-49.
- Ağan, F. (2002). *Özel okullarda, devlet okullarında ve dershanelerde çalışan lise öğretmenlerinin iş tatminlerinin karşılaştırılması*. Marmara Üniversitesi: Yayınlanmış doktora tezi.
- Ağgöl Yalçın, F. & Yalçın, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimin sorunlarıyla ilgili görüşleri: Ağrı ili örneği. *İlköğretim Online*, 17(1), 367-383.
- Akiba, M., Chiu, Y. L., Shimizu K. & Liang G. (2012). Teacher salary and national achievement: A cross-national analysis of 30 countries. *International Journal of Educational Research* (53), 171-181.
- Aktankerem, E. & Cömert, D. (2006). Siirt ilinde okul öncesi eğitimin sorunlarının tespitine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 34(170), 112-125.
- Al, S., Sağsöz, A. & Kahraman, M. U. (2018). Eğitim yapılarının fiziksel mekân kalitelerinin öğretmenlerin performanslarına etkisi. *Researcher*, 6(4), 363-382.
- Alkeveli, S. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile örgüt iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Çukurova Üniversitesi: Yayınlanmış yüksek lisans tezi.
- Almog, O. & Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioral problems of pupil with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 115–129.

- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B. & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, 30-44.
- Altun, T. & Vural, S. (2012). Bilim ve sanat merkezinde (BİLSEM) görev yapan öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişim ve okul gelişimine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 152-177.
- Antoniou, A. S., Charitaki, G. & Mastrogiannis, D. (2023). Supporting in-service special educational needs teachers to stay engaged: a two-step hierarchical linear regression analysis. *Technology, Knowledge and Learning*, 1-17.
- Arabikoğlu, S.N. & Demir, K. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin okula bağlılık ve örgütsel güven düzeylerinin okul yöneticilerinin liderlik uygulamalarına göre incelenmesi. *International Journal of Educational Research*, 5(4), 83-98.
- Arias, H. O. V. (1998). *A multi-case study of physical education teachers and working conditions in inner-city schools*. Teachers College, Columbia University.
- Arslan, Z. (2006). *Öğretmenlerde dindarlık, değerler ve iş doyumu üzerine bir araştırma*. Marmara Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Arslan-Karaküçük, S. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel/mekânsal koşulların incelenmesi: Sivas ili örneği. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 32 (2), 307-320.
- Aşan, Ö. & Erenler, E. (2008). İş tatmini ve yaşam tatmini ilişkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 203-216.
- Ası, D. Ş. & Karabay, Ş. O. (2018). Öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği-kısa formunun Türkçe 'ye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 67-82.

- Atalar, N. (2017). *Okul öncesi eğitim kurumları ile ilkokul bünyesindeki anasınıflarında yaşanan yönetim sorunları*. Yakın Doğu Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin toplumsal saygınlık ve imajlarına olumsuz etki eden faktörlerin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 152-167.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Avcı, F. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde yaşanan sorunlar ve sorunların kaynakları konusundaki değerlendirmeleri*. Anadolu Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Bailey, C. S., Zinsler, K. M., Curby, T. W., Denham, S. A. & Bassett, H. H. (2013). Consistently emotionally supportive preschool teachers and children's socialemotional learning in the classroom: implications for center directors and teachers. *Dialog: The Research to Practice Journal for the Early Childhood Field*, 16(2), 131-137.
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of occupational health psychology*, 22(3), 273.
- Ballou, D. & Podgursky, M. (1997). *Teacher pay and teacher quality*. Kalamazoo. MI: W. E. Upjohn Institute for Employment Research.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Barnett, W. S. (2003). Low wages= low quality: Solving the real preschool teacher crisis. *Preschool Policy Matters*, 3(8), 1-8.
- Barnett, W. S. (2004). *Better teachers, better preschools: Student achievement linked to teacher qualifications*. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research.
- Barnette, J. J. (2000). Effects of stem and likert response option reversals on survey internal consistency: if you feel the need, there is a better

- alternative to using those negatively worded stems. *Educational and Psychological Measurement*, 60(3), 361–370.
- Bayar, A. & Çelenk, M. (2019). Sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 225-237.
- Bivona, K. N. (2002). *Teacher morale: The impact of teaching experience, workplace conditions and workload*. U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement.
- Blandford, S. (2012). *Managing professional development in schools*. Routledge.
- Blase, J. J. (1986). A qualitative analysis of sources of teacher stress: Consequences for performance. *American Educational Research Journal*, 23(1), 13-40.
- Blood, G. W., Ridenour, J. S., Thomas, E. A., Qualls, C. D., & Hammer, C. S. (2002). Predicting job satisfaction among speech language pathologists working in public schools. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 33, 282–290.
- Bloom, P. J. (1991). *Blueprint for action: Achieving center-based change through staff development*. Gryphon House, Inc., PO Box 275, Mt. Rainier, MD 20712.
- Borg, M. G., Riding, R. J. & Falzon, J. M. (1991). "A Structural Model of the Dimensions of Teachers Stress." *British Journal of Educational Psychology*, 65, 49-67. As quoted in Younghusband, L.J. (2005).
- Borman, G. D. & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409.
- Boyd, D., Grossman, P., Ing, M., Lankford, H., Loeb, S. & Wyckoff, J. (2011). The influence of school administrators on teacher retention decisions. *American Educational Research Journal*, 48, 303–333.

- Bozkurt, Ö. & Bozkurt, İ. (2008). İş tatminini etkileyen işletme içi faktörlerin eğitim sektörü açısından değerlendirilmesine yönelik bir alan araştırması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9 (1), 1-18.
- Bryk, A. & Schneider, B. (2002). Trust in schools: A core resource for improvement. Russell Sage Foundation.
- Budunç, A. B. (2007). *Okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısıyla çalışma ortamlarının değerlendirilmesi*. Ankara Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Bümen, T. N., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 31-50.
- Büte, M. & Balci, F. A. (2010). Bağımsız anaokulu yöneticilerinin bakış açısından okul yönetimi süreçlerinin işleyişi ve sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 485-509.
- Buettner, C. K., Jeon, L., Hur, E. & Garcia, R. E. (2016). Teachers' social-emotional capacity: Factors associated with teachers' responsiveness and professional commitment. *Early Education and Development*, 27(7), 1018-1039.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (Ed). (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bulunuz, M. & Güner, F. (2017). Öğretmen görüşlerine göre okulda gürültü düzeyinin değerlendirilmesi: Fransa ve Türkiye örneği. *Turkish Studies (Elektronik)*, 12(35), 69-87.
- Burkhauser, S. (2017). How much do school principals matter when it comes to teacher working conditions?. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 126-145.
- Byun, S. & Jeon, L. (2023). Early childhood teachers' work environment, perceived personal stress, and professional commitment in South Korea. *In Child & Youth Care Forum*, 52(5), 1019-1039.

- Çakır, Ö. (2007). İşini kaybetme kaygısı: İş güvencesizliği. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 1, 117-140.
- Can, E. & Serençelik, G. (2017). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin okul yönetimine katılımlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 525-542.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1618-1650.
- Çanak, M. (2016). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumlarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4 (7), 7-26.
- Çandır, T. (2020). *Okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocukların eğitim ortamlarının mekânsal özelliklerine ilişkin değerlendirmelerinin incelenmesi*. Ege Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Çapa, Y. (2005). *Factors influencing first-year teachers' sense of efficacy*. Ohio State University: Unpublished doctoral dissertation.
- Carter, M. (2000). What do teachers need most from their directors? *Child Care Information Exchange*, 136(136), 98-101.
- Çekmecelioğlu, H. (2005). Örgüt ikliminin iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi: bir araştırma. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(2). 23-39.
- Celep, A. G. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin yaşam doyumu ve iş doyumu üzerine etkisi*. İstanbul Gelişim Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Çelik, H. (2003). *Fen bilgisi ve fizik, kimya, biyoloji öğretmenlerinin iş doyumu (Kırıkkale ili örneği)*, Kırıkkale Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Çelik, K. & Tabancalı, E. (2012). Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş/çalışma yaşam kalitesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11, 31-38.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel yayın dağıtım.

- Cemaloğlu, N. & Kayabaşı, Y. (2007). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 123-155.
- Cerit, Y. & Özdemir, T. (2015). Sınıf öğretmenlerinin iş yükü algıları ile işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişki. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 626-637.
- Cerit, Y. (2009). Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile iş birliği yapma düzeyleri arasındaki ilişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 637-657.
- Cerit, Y. (2015). Sınıf öğretmenlerinin iş karmaşıklığı algıları ile işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişki. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (48), 184-194.
- Çetinkaya, B. (2010). *Türkiye’de okul öncesi eğitim ve sorunlar (Bahçelievler İlçesi Örneği)*. Beykent Üniversitesi: Yayınlanmış yüksek lisans tezi.
- Chang, M. L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, 37(4), 799-817.
- Cheng, H. K., Wong, M., Cheng, C. & Ju, Y. (2013). Work-related musculoskeletal disorders and ergonomic risk factors in early intervention educators. *Applied Ergonomics*, 44(1), 134–141.
- Çiftçi, A. K. & Kırıl, B. (2020). Sınıf öğretmenlerinin okul gürültüsüne ilişkin görüşleri. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 127-149.
- Çiftçi, A. S. (2020). *Hemşirelerin meslektaş dayanışmalarının ekip çalışması tutumlarına etkisi*. Bahçeşehir Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Çınar, Ö. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesi ile iş tatmini, örgütsel bağlılık, örgütsel destek ve örgütsel adaletin örgütsel çıktılar üzerindeki etkisinde örgütsel vatandaşlık davranışının aracılık rolü: Kahramanmaraş bankacılık*

sektöründe bir alan araştırması. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.

Çinkır, Ş. & Çetin, S.K. (2010). Öğretmenlerin okullarda mesleki çalışma ilişkileri hakkındaki görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 353-371.

Clark, A. E. (1996). Job satisfaction in Britain. *British Journal of Industrial Relations*, 34, 189–217.

Çobanoğlu, R., Yıldırım, A. & Çapa-Aydın, Y. (2020). Okul öncesi eğitimin niteliğine bir bakış: Aileler, öğretmenler ve çalışma koşulları ile ilgili sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 407-430.

Cohen, S. & Wills, T. A. (1985). Stress social support and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310-357.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. (1. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Collie, R. J., Shapka, J. D. & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189.

Cömert, D. & Güleç, H. (2004). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: öğretmen-aile-çocuk ve kurum. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 131-145.

Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni*. (Çev. Selçuk Beşir Demir), Ankara: Eğiten Kitap.

Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. Mehmet Bütün ve Selçuk Beşir Demir), Ankara: Siyasal.

Dagenhart, D. B., O'Connor, K. A., Petty, T. M. & Day, B. D. (2005). Giving teachers a voice. *Kappa Delta Pi Record*, 41(3), 108-111. As quoted in Garcia, M.E. (2011).

- Dalgıç, G., Doyran, F. & Vatanartıran, S. (2012). Ücretli öğretmenlerin katıldıkları pedagojik formasyon programına ilişkin deneyimleri. *Mediterranean Journal of Educational Research*, (11), 39-54.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde planlama ve değerlendirme, öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, S., Demir, S. B. & Turan, N. (2013). Ücretli öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(12).
- Drafke, M. W. & Kossen, S. (2002). *The human side of organization* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Drucker, P. F. (1996). *Yönetim uygulaması*. İstanbul, İnkılap Kitabevi.
- Durukan, H. & Bayındır, A. (2018). Okul öncesi eğitim yöneticilerinin liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(4), 376-388.
- Easthope, C. & Easthope, G. (2000). Intensification, extension, and complexity of teachers' workload. *British Journal of Sociology of Education*, 21(1), 43-58.
- Eker, G. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel stres kaynakları ve stresle başa çıkma yolları*. Bahçeşehir Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Ekinci, Ö. & Yıldırım, A. (2009). İl eğitim denetmenleri ve ilköğretim okulu yöneticilerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik beklentileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 10 (1), 70-91
- Engelbrecht, P., Oswald, M., Swart, E. & Eloff, I. (2003). Including learners with intellectual disabilities: Stressful for teachers?. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(3), 293-308.
- Erdem, A. R. (2010). İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin karşılaştığı özlük sorunları ve bu özlük sorunlarının performanslarına etkisi konusundaki görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1) , 21-55.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Epsilon Yayınları.

- Eren, E. (1993). *Yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Ergen, H. & Günay, T. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı kurumlarda yaşadığı yönetsel sorunlarla ilgili görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 63-89.
- Ericson-Lidman, E. & Strandberg, G. (2007). Burnout: co-workers' perceptions of signs preceding workmates' burnout. *Journal of Advanced Nursing*, 60(2), 199-208.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 395-417.
- Ertarakçı, N. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel mutluluğu*. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi: Yayınlanmış yüksek lisans tezi.
- Ertürk, H. G. (2013). *Öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Eser, Ş. & Bedel, E.F. (2017). İş doyumu, meslektaş ilişkileri ve okul idaresi desteği: Okul öncesi öğretmenleri üzerinde bir araştırma. *Mediterranean Journal of Educational Research*, (21), 72-79.
- Eser, Ş. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinde iş doyumu, meslektaş ilişkileri ve okul idaresi desteği arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Tekirdağ ili örneği)*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Eurydice. (2019). *Okul öncesi ve okul öğretmenlerinin hizmet koşulları*, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-98_tr, Erişim Tarihi: 04.02.2023.
- Evans, D. K. & Yuan, F. (2018). The working conditions of teachers in low-and middle-income countries. *World Bank*, 1-80.

- Fernet, C., Gagné, M. & Austin, S. (2010). When does quality of relationships with coworkers predict burnout over time? The moderating role of work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 31(8), 1163-1180.
- Friedman, I. (1995). Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 88, 281-289. As quoted in Younghusband, L. J. (2005).
- Friedman, I. A. (2000). Bournout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56, 595-606.
- Friedman, I. A. (2002). Burnout in school principals: Role related antecedents. *Social Psychology of Education*, 5, 229-251.
- Friedman-Krauss, A. H., Raver, C. C., Morris, P. A. & Jones, S. M. (2014). The role of classroom-level child behavior problems in predicting preschool teacher stress and classroom emotional climate. *Early Education and Development*, 25(4), 530-552.
- Frone, M. R., Yardley, J. K. & Markel, K. S. (1997). Developing and testing an integrative model of the work–family interface. *Journal of Vocational Behavior*, 50, 145–167.
- Gangal, M. (2013). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıfta istenmeyen davranışlarla başa çıkmaya yönelik uygulamaları ve sınıf yönetimi stratejileri hakkındaki inançlarının incelenmesi*. Karadeniz Teknik Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Garcia, M. E. (2011). *A study of early childhood education teachers' level of education, compensation, work environment and retention*. Pepperdine University: Doctoral dissertation.
- Geiger, T. & Pivovarova, M. (2018). The effects of working conditions on teacher retention. *Teachers and Teaching*, 24(6), 604-625.
- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul aile iş birliğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(Özel Sayı), 204-209.
- Göker, S. D. & Gündüz, Y. (2017). Dünya ölçeğinde öğretmenlerin saygınlık statüsü ve özlük hakları. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(213), 177-196.

- Graham, J. (2003). "Up Close with Fred Douglas". *The Worker's Voice*, 1, 8, 29-33.
- Grandey, A. A. (2000). Emotion regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5, 95-110.
- Grant, A. A., Jeon, L. & Buettner, C. K. (2019). Relating early childhood teachers' working conditions and well-being to their turnover intentions. *Educational Psychology*, 39(3), 294-312.
- Greene, A. L. & Reed, E. (1992). Social context differences in the relation between self-esteem and self-concept during late adolescence. *Journal of Adolescent Research* 7, 266-282.
- Griffith, J., Steptoe, A. & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69(4), 517-531.
- Güder, S. Y., Alabay, E. & Güner, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları davranış problemleri ve kullandıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 17(1), 414-430.
- Gül, İ. (2011). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Samsun: Yüksel.
- Günbayı, İ. (2001). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(2), 93-112.
- Gündoğan, A. (2002). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar (Denizli ili örneği)*. Pamukkale Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Gündüz, Y. & Can, E. (2011). Öğretmenlerin eğitim sistemi ve uygulamalarına ilişkin güncel sorunları algılama düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 745-774.
- Güngör, S., Özen-Altınkaynak, Ş. & Aksoy, N. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarında iletişim engelleri İçinde (ed. Serkan Dinçer) *Değişen dünyada eğitim*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Güven, E. D. & Cevher, N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(18), 71-92.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin press.
- Haktanır, G. (2008). Okul öncesi öğretmenin niteliği. *Eğitime Bakış Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 4(12), 22-35.
- Hale-Jinks, C. & Knopf, H. (2006). Tackling teacher turnover in child care: understanding causes and consequences, identifying solutions. *Childhood education*, 82(4), 219-226.
- Hall-Kenyon, K. M., Bullough, R. V., MacKay, K. L. & Marshall, E. E. (2014). Preschool teacher well-being: A review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 153-162.
- Hammett, D. (2008). Disrespecting teacher: The decline in social standing of teachers in Cape Town, South Africa. *International Journal of Educational Development* 28(3), 340-347.
- Han, M. (2019). *İstanbul örnekleminde ilkokul öğretmenlerinin performansında veli, öğrenci ve meslektaşlarının etkileri*. İstanbul Aydın Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Hanushek, E. A. & Pace, R. R. (1995). Who chooses to teach (and why)? *Economics of education review*, 14(2), 101-117.
- Hanushek, E. A. (2007). The single salary schedule and other issues of teacher pay. *Peabody Journal of Education* 82(4), 574-586.
- Harris, S. P., Davies, R. S., Christensen, S. S., Hanks, J. & Bowles, B. (2019). Teacher attrition: Differences in stakeholder perceptions of teacher work conditions. *Education Sciences*, 9(4), 300.
- Hastings, R. P. & Bham, M. S. (2003). The relationship between student behavior and patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24, 115-127.
- Hayber, B. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin kurumlarında yaşadıkları sorunlar. *Düzce Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 16-25.

- Hayran, O. & Aksayan, S. (1991). Hekimlerde iş doyumu. *Toplum ve Hekim, Türk Tabipleri Birliği Dergisi*, 47(1), 16-18.
- Heckman, J. J. (2000). Policies to foster human capital. *Research in Economics*, 54(1), 3-56.
- Helburn, S. W. (1995). Cost, quality and child outcomes in child care centers. *Technical Report*.
- Herzberg, F. (1959). *The motivation to work*. New York: Holy Wiley & Sons, Inc.
- Hirsch, E. & Emerick, S. (2006). Arizona Teacher Working Conditions: Designing Schools for Educator and Student Success. Results of the 2006 Phase-In Teacher Working Conditions Survey. *Center for Teaching Quality*.
- Hixson, N., Stohr, A. D. & Hammer, P. C. (2013). Instructional planning time: A review of existing research and educator practice during the 2012-2013 school year. *West Virginia Department of Education*.
- Holloway, J. H. (2002). Do Smaller Classes Change Instruction?. *Educational Leadership*, 59(5), 91-92.
- Horng, E. L. (2009). Teacher tradeoffs: Disentangling teachers' preferences for working conditions and student demographics. *American Educational Research Journal*, 46(3), 690-717.
- Hur, E., Jeon, L. & Buettner, C.K. (2016). Preschool teachers' child-centered beliefs: Direct and indirect associations with work climate and job-related wellbeing. *Child & Youth Care Forum*, 45(3), 451-465.
- Ilies, R., Huth, M., Ryan, A. M. & Dimotakis, N. (2015). Explaining the links between workload, distress, and work–family conflict among school employees: Physical, cognitive, and emotional fatigue. *Journal of Educational Psychology*, 107, 1136–1149
- Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover, teacher shortages, and the organization of schools.
- Ingersoll, R. M. & Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30–33.

- Ingersoll, R. M. (2003). *Who controls teachers' work? Power and accountability in America's schools*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ingersoll, R. M. (2004). *Why do high-poverty schools have difficulty staffing their classrooms with qualified teachers?*. Washington, DC: Center for American Progress.
- Ingersoll, R. M. (2009). *Who controls teachers' work?. Power and accountability in America's schools*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Işıklar, A. (2002). *Lise dengi ve ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin iş doyumu, tükenmişlik ve empatik eğilimleri arasındaki ilişkilerin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Jeon, L. & Ardeleanu, K. (2020). Work climate in early care and education and teachers' stress: Indirect associations through emotion regulation. *Early Education and Development*, 31(7), 1031-1051.
- Jeon, L., Buettner, C. K. & Grant, A. A. (2018). Early childhood teachers' psychological wellbeing: Exploring potential predictors of depression, stress, and emotional exhaustion. *Early education and development*, 29(1), 53-69.
- Johnson, S. M. (2006). *The workplace matters: Teacher quality, retention and effectiveness*. Washington, DC: National Education Association.
- Johnson, S. M., Kraft, M. A. & Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers college record*, 114(10), 1-39.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P. & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of managerial psychology*, 20(2), 178-187.
- Kalkan, E. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin fiziksel koşullar açısından incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi: Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi.

- Kamal, D. (2000). The relation of job satisfaction, self-esteem, and mental health: The case study of kindergarten teaching staff in affiliation with Tehran University. *Journal of Psychology and Education*, 5(1), 76–98.
- Kandır, A. & Çaltık, İ. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin okulların fiziksel koşullarına ve sınıflarındaki ilgi köşelerini özelliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Mesleki Eğitim Dergisi*. Cilt 8, (15), 40-62.
- Kansanen, P. (2003). Teacher education in Finland: Current models and new developments. *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments*, 85-108.
- Kara-Çamdibi, K. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik görüşleri*. Atatürk Üniversitesi: Yayınlanmış yüksek lisans tezi.
- Karademir, A. & Akman, B. (2021). Farklı bakış açılarıyla okul öncesi eğitimde kalite unsurları: Nitel bir araştırma. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(1).
- Karagöz, Y. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karaküçük, S. A. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel/mekânsal koşulların incelenmesi: Sivas ili örneği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(2).
- Karakuzu, M. (2019). *Beden eğitimi öğretmenlerinde iş doyumu, meslektaş ilişkileri ve okul idaresi desteğinin incelenmesi*. Aksaray Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Karataş, K. (2020). Öğretmenlik mesleğine kuramsal bir bakış. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (17), 39-56.
- Karsenti, T. & Collin, S. (2013). Why are new teachers leaving the profession? Results of a Canada-wide survey. *Education*, 3(3), 141-149.
- Kazu, İ. Y. & Şenol, C. (2012). Üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri (BİLSEM örneği). *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 13-35.

- Keleş Ay, F. (2010). *İlköğretim okul öğretmenlerinin iş yükü algısı ve iş-aile çatışması*. Kocaeli Üniversitesi: Yayınlanmış yüksek lisans tezi.
- Kerem, E. A. & Cömert, D. (2005). Türkiye'de okul öncesi eğitimin sorunları ve çözüm önerileri. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (21).
- Kilgallon, P. A. (2006). The sustainment of early childhood teachers in the classroom.
- Kıral, E. & Altun, B. (2015). Expectations of students in the educational administration, supervision, planning and economics master's program without thesis and their opinions regarding the satisfaction of their expectations. *The Anthropologist*, 21(3), 512-521.
- Kış, A., Gürgür, H. & Akçamete, G. (2012). Engelli öğretmenlerin iş doyumları ve çalışma koşulları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 272-294.
- Ko, K. W. (2003). *The effects of compensation structure and working conditions on the retention tendency of English subject teachers in Hong Kong secondary schools*. The Chinese University of Hong Kong (Hong Kong).
- Kök, M., Küçükoglu, A., Tuğluk, M. N. & Koçyiğit, S. (2007). Okul öncesi eğitiminin sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri (Erzurum İli Örneği). *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 160-171.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stress, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 222-243.
- Köse, A., Uzun, M. & Öner-Özaslan, G. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarında görevli yardımcı hizmetlilerin eğitim öğretim sürecindeki rollerine ilişkin yönetici görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7(1), 61-83.
- Kubanç, Y. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki durumunun incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 7(31).
- Kumaş, V. ve Deniz, L. (2013). Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (32), 123-139.

- Kuyucak, E. & Ünal, S. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerden beklentilerinin karşılanma düzeyi. *Küreselleşen dünyada eğitim*, (ss. 1849-866). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kwon, K. A., Ford, T. G., Salvatore, A. L., Randall, K., Jeon, L., Malek-Lasater, A., ...& Han, M. (2020). Neglected elements of a high-quality early childhood workforce: Whole teacher well-being and working conditions. *Early Childhood Education Journal*, 1-12.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Ladd, H. (2009). *Teachers' perceptions of their working conditions: How predictive of policy-relevant outcomes?*. Santa Cruz, CA: The New Teacher Center
- Ladd, H. F. (2011). Teachers' perceptions of their working conditions: How predictive of planned and actual teacher movement. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 33(2), 235-261.
- Lawler, E. E., Koplin, C. A., Young, T. F. & Fadem, J. A. (1968). Inequity reduction over time in an induced overpayment situation. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 3 (3), 253-268.
- Leech, N., Barrett, K. & Morgan, G. A. (2013). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. Routledge.
- Linnan, L., Arandia, G., Bateman, L. A., Vaughn, A., Smith, N. & Ward, D. (2017). The health and working conditions of women employed in child care. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14, 283.
- Loder, T. L. & Spillane, J. P. (2005). Is a principal still a teacher? US women administrators' accounts of role conflict and role discontinuity. *School Leadership & Management*, 25(3), 263-279.
- Lutcovich, J., Fiene, R., Johnson, J., Koppel, R. & Langan, F. (1997). *Investing in our children's future: The path to quality child care through the*

Pennsylvania child care/early childhood development training system.
ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED414093>

Marvin, C., LaCost, B., Grady, M. & Mooney, P. (2003). Administrative support and challenges in Nebraska public school early childhood programs: Preliminary study. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(4), 217-228.

Memişoğlu, S. P. (2005). Sınıf ortamında istenmeyen davranışlara yol açan öğretmen davranışları. *Çağdaş Eğitim*, 3(23), 32-39.

Merriam, S. B. & Turan, S. (2018). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. Nobel.

Metin, N. (2018). Okul öncesi kaynaştırma sınıfında öğretmen. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 428-439.

Micklo, J. S. (1993). Perceived problems of public school prekindergarten teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 8(1), 57-68.

Milbourne, S. A. (2007). *The effect of ambient working conditions on teacher-child interactions and teacher stress and wellness*. University of Delaware: Doctoral dissertation.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1973). *Millî Eğitim Temel Kanunu*. Erişim adresi: [\[http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_1/temelkanun_1.html\]](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_1/temelkanun_1.html) Erişim tarihi: 26.12.2023

Millî Eğitim Bakanlığı. (2007). *Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*. [\[http://www.meb.gov.tr\]](http://www.meb.gov.tr). Erişim tarihi: 20.01.2024.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*. [\[http://www.meb.gov.tr\]](http://www.meb.gov.tr). Erişim tarihi: 10.02.2024.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. [\[http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/1111\]](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/1111), Erişim tarihi: 26.12.2023.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *Millî Eğitim istatistikleri, örgün eğitim 2021/2022*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). *Tüm MEB çalışanları, öğretmenlerinde yüzde 50 indirimli konaklayabilecek*. Erişim adresi: [<http://www.meb.gov.tr>]. Erişim tarihi: 06.01.2024
- Mohapatra, J. (2005). *Selected school characteristics and their relationship to high school teacher retention*. The University of Central Florida.
- Naylor, C. (2001). Teacher workload and stress: An international perspective on human costs and systemic failure. BCTF Research Report.
- Nbina, J. B. (2011). Re-visiting secondary school science teacher's motivation strategies to face the challenges of the 21st century. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 2(6), 413-417.
- Nelson, J. R. (2001). Sources of occupational stress for teachers of students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 9(2), 123-130.
- Ni, Y. (2012). Teacher working conditions in charter schools and traditional public schools: A comparative study. *Teachers College Record*, 114(3), 1-26.
- Nichols, V. I. (2002). The impact of workplace conditions on teacher commitment, teaching and learning. The Union Institute.
- Nielsen, K. & Daniels, K. (2011). Does shared and differentiated transformational leadership predict followers' working conditions and well-being?. *The Leadership Quarterly*, 23(3), 383-397.
- Nordgren, K., Kristiansson, M., Liljekvist, Y. & Bergh, D. (2021). Collegial collaboration when planning and preparing lessons: A large-scale study exploring the conditions and infrastructure for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 108, 103513.
- Öğülmüş, K. (2012). *Ücretli öğretmenlerin görevlerini yaparken karşılaştıkları sorunlar ve ücretli öğretmenlik uygulamasının okul yöneticilerince değerlendirilmesi*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Öğülmüş, S. & Özdemir, S. (1995). Sınıf ve okul büyüklüğünün öğrenciler üzerindeki etkisi. *Eğitim Yönetimi*, 2, 261-271.
- Oktay, A. (2006). Okul öncesi eğitim neden gereklidir? Nasıl yapılmalıdır?. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 11(65), 31-32.
- Öner-Özaslan, G. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik görüşleri: Kahramanmaraş ili örneği*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi: Yayınlanmış yüksek lisans tezi.
- Otten, J. J., Bradford, V. A., Stover, B., Hill, H. D., Osborne, C., Getts, K. & Seixas, N. (2019). The culture of health in early care and education: worker wages, health, and job characteristics. *Health Affairs*, 38(5), 709–720.
- Özdayı, N. (1996). Liselerde görev yapan öğretmenlerin eğitim ortamlarının iş tatmini ve verimlilik açısından değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 237-251.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özkalp, E. & Kirel, Ç. (2005). *Örgütsel davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayın No: 149.
- Özkubat, S. (2013). Okul öncesi kurumlarında eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 58-66.
- Öztürk, F. Z., Kaya, N. & Durmaz, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin görev sürecinde yaşadıkları eğitimsel sorunlar ve çözüm önerileri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 67-93.
- Öztürk, G. (2008). *The relationship among public primary school teachers working conditions, self-efficacy and professional self-esteem*. Marmara Universities: Doctoral Dissertation.
- Öztürk, H. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejilerin karşılaştırılması*. İstanbul Okan Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

- Öztürk, M. A. & Erdem, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin iş yükü algısı ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 926-958.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Polat, S. (2014). Ücretli öğretmenlik istihdamının yarattığı sorunlar üzerine nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 67-88.
- Reese, S. (2010). Bringing effective professional development to educators. *Techniques: Connecting Education and Careers (J1)*, 85(6), 38-43.
- Saeki, H., Hong, S. Y., Gardner, L. M., Nomura, S., Kadiresan, K. & Bashir, S. (2015). *Education public expenditure review in Zambia (No. 103780, pp. 1-119)*. The World Bank. As quoted in Evans, D.K. & Yuan, F. (2018).
- Şahin, H. & Dursun, A. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları: Burdur örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 160-179.
- Şan, B. (2010). *İlköğretim okullarında gürültüden rahatsızlığın alan araştırması ile belirlenmesi*. İstanbul Teknik Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Sarıgöz, O. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetleri ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi, *II. International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. Antalya, Bildiri Kitabı, Siyasal Kitabevi, 1021-1030.
- Sarpkaya, P. (2007). Yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilere göre resmi liselerdeki öğrenci disiplin sorunlarının nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 110-121.
- Saxl, E. (1989). *Assisting change in education: Trainer's manual*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. As quoted in Bloom, P. J. (1991).

- Sayan Korkutata, F. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin akran zorbalığı ve sınıf içi istenmeyen davranışlara yönelik tutumlarının değerlendirilmesi*. Atatürk Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Schaack, D. D., Le, V. N. & Stedron, J. (2020). When fulfillment is not enough: Early childhood teacher occupational burnout and turnover intentions from a job demands and resources perspective. *Early Education and Development*, 31(7), 1011-1030.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research*, 8(2), 23-74.
- Schulman, K. (2011). Promising state child care and infant/toddler initiatives. Washington.
- Schwarzer, R. & Knoll, N. (2007). Functional roles of social support within the stress and coping process: a theoretical and empirical overview. *International Journal of Psychology*, 42(4), 243–252.
- Şen, B. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları üzerine bir araştırma (Uşak İli Örneği)*. Selçuk Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Sezginsoy, B. (2007). *Bilim-sanat merkezi uygulamasının değerlendirilmesi*. Balıkesir Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Shim, J., Hestenes, L. & Cassidy, D. (2004). Teacher structure and child care quality in preschool classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 19 (2), 143-157.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Sildir, E. & Akin, U. (2017). Okul öncesi eğitime ilişkin okul müdürlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 134-165.
- Simões, C., Rodrigues, J., Gonçalves, A. M., Faria, S. & Gomes, A. R. (2021). Work–family conflicts, cognitive appraisal, and burnout: Testing the

- mediation effect with structural equation modeling. *British Journal of Educational Psychology*, 91(4), 1349-1368.
- Sims, S. (2017). *TALIS 2013: Working Conditions, Teacher Job Satisfaction and Retention. Statistical Working Paper*. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED604491>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038.
- Smith, T. M. & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?. *American Educational Research Journal*, 41(3), 681–714.
- Smithers, A. & Robinson, P. (2004). *Teacher turnover, wastage and destinations*. DFES Publications.
- Smithers, A., Robinson, P. & Coughlan, M. D. (2012). The good teacher training guide 2012. *Centre for Education and Employment Research University of Buckingham: Buckingham, UK*, 27-28.
- Sosinsky, L. S. & Gilliam, W. S. (2011). Assistant teachers in prekindergarten programs: What roles do lead teachers feel assistants play in classroom management and teaching?. *Early Education and Development*, 22(4), 676–706.
- Spielberger, C. D., Vagg, P. R. & Wasala, C. F. (2003). Occupational stress: Job pressures and lack of support. In (Eds. James-Campbell Quick & Lois-E. Tetrick), *Handbook of occupational health psychology* (pp. 185–200). American Psychological Association.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477.

- Stoeber, J. & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress & Coping*, 21, 37-53.
- Sürmen, Y. G. (2011). *Türk milli eğitiminde örgün eğitimin yeri ve okul öncesi eğitim*. Beykent Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Suiçmez, E. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları düzeyleri: Samsun ili örneği*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi: Yayınlanmış yüksek lisans tezi.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., Elliot, K. & Totsika, V. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(1), 76-92.
- Tayfur, Ö. (2011). *Çalışma hayatında öğrenilmiş çaresizlik ve tükenmişliğin nedenleri ve sonuçları üzerine bir çalışma*. Hacettepe Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Tekin, S. (2022). *Öğretmenlerin iş yükü ile iş yaşam dengesi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi: Yayınlanmış yüksek lisans tezi.
- Tekışık, H. H. (1987). Türkiye'de öğretmenlik mesleği ve sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2).
- Temiz, S. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları öğrenci davranış problemleri, bu problemlerin öğretme-öğrenme sürecine etkileri ve bunları yönetme stratejileri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-10.
- Terzi, E. & Arslan, S. (2021). Öğretmen odalarının fiziksel-mekânsal koşullarının ve öğretmenlerin öğretmen odalarına ilişkin mekânsal doyum düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2021(17), 72-89.
- Terzi, S. (2017). Öğretmenlerin iş doyumları ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 6(17), 475-478.
- Thornton, H. J. (2004). What can we learn about retaining teachers from PDS teachers' voices?. *Middle School Journal*, 35(4), 5-12.

- Tok, E. (2002). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim sorunları*. Pamukkale Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Toropova, A., Myrberg, E. & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational review*, 73(1), 71-97.
- Torquati, J. C., Raikes, H. & Huddleston-Casas, C. A. (2007). Teacher education, motivation, compensation, workplace support, and links to quality of center-based child care and teachers' intention to stay in the early childhood profession. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 261-275.
- Türkün, T., Çelik, H. & Ergen, Ç. (16-18 Mayıs 2006). 1. *Ulusal Okul Öncesi Eğitimi Öğrenci Kongresi Bildiri Kitapçığı*, s.11-16.
- Tuğrul, B. ve Çelik, E. (2002) Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (12), 1-11.
- Tulunay, Ö. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri ve Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel İletişim ile İlişkisi (Sivas İl Örneği)*. Kırıkkale Üniversitesi: Yayınlanmış yüksek lisans tezi.
- Tuncer, M. (2012). Türkiye'deki kadrosuz öğretmen istihdamının, kadrosuz istihdam edilen öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 797-818.
- Uçar-Kaplan, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin yönetim ile yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Yaşadıkça Eğitim*, 29(1), 49-64.
- Ünal, S. & Ada, S. (2000). *Sınıf Yönetimi*. Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Yayınları.
- Uslukaya, A. & Demirtaş, Z. (2020). Öğretmen algılarına göre işyerinde dışlama: Eğitim kurumlarında nitel bir araştırma. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(22), 229-256.
- Uyanık Balat, G., Şimşek, Z. & Akman, B. (2008). Okul öncesi eğitim alan çocukların davranış problemlerinin anne ve öğretmen değerlendirilmeleri

açısından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 263-275.

Uysal, F. (2022). *Lise öğretmenlerinin örgütsel mutluluk ve mental iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki*. Alaaddin Keykubat Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

Uzesen, B. (2017). *Bağımsız anaokullarında ve anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. İstanbul Aydın Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B. & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99-109.

Vavrus, M. (1989). Alienation as the Conceptual Foundation for Incorporating Teacher Empowerment into the Teacher Education Knowledge Base.

Vegas, E. (2007). Teacher labor markets in developing countries. *The Future of Children*, 219-232.

Vincent-Höper, S. & Stein, M. (2019). The role of leaders in designing employees' work characteristics: validation of the health-and development-promoting leadership behavior questionnaire. *Frontiers in Psychology*, 10, 436-482.

Wells, M. B. (2015). Predicting preschool teacher retention and turnover in newly hired Head Start teachers across the first half of the school year. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 152-159.

Werner-Leonard, A. (2006). *Self-Esteem and Mastery as Moderators of the Relationship between Work and Non-Work Stressors and Depression*. University of Alberta: published doctoral dissertation.

Whitaker, R. C., Becker, B. D., Herman, A. N. & Gooze, R. A. (2013). The physical and mental health of Head Start staff: The Pennsylvania Head Start Staff Wellness Survey, 2012. *Preventing Chronic Disease*, 10, E181.

Whitebook, M. & Sakai, L. (2004). *By a thread: How child care centers hold on to teachers, how teachers build lasting careers*. WE Upjohn Institute.

- Whitebook, M., King, E. & Philipp, G., (2017). *Teachers' voices: work environment conditions that impact teacher practice and program quality*. University of California, Berkeley
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). Understanding understanding. *Understanding by Design*, 35-55.
- Williams, C. (1995). *An Investigative study of the relationship of the physical environment to teacher professionalism in the state of Mississippi Public Schools*. Jackson State University: Unpublished doctoral dissertation.
- Wisniewski, L. & Gargiulo, E. (1997). Occupational stress and burnout among special educators: A review of the literature. *The Journal of Special Education*, 31, 325-346.
- Woessmann, L. (2011). Cross-country evidence on teacher performance pay. *Economics of Education Review*, 30(3), 404-418.
- Wong, Y. (2011). *Relationships between kindergarten teachers' demographic characteristics and subjective well-being: An exploratory study in Hong Kong*. Paper presented at the Pacific Early Childhood Education Research Association (PECERA) 12th Conference: Evidence based practice in early childhood care and education, Kobe, Japan.
- World Bank (2008). Lao PDR - Public expenditure tracking survey in primary education and primary health: making services reach poor people (English). Public expenditure review (PER). Washington, DC: World Bank.
- Yalçın, H. & Korkmaz, M. E. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon durumları. *Journal of International Social Research*, 6(26).
- Yalnız, B. (2022). *Öğretmenlerin meslektaş ilişkisi algıları ve okul yöneticisi desteği algıları ile iş doyumu algıları arasındaki ilişki*. Pamukkale Üniversitesi: Yayınlanmış yüksek lisans tezi.
- Yaşar, Ş. (2008). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. *Eğitim Bilimine Giriş*, 179-196.

- Yavuz, C. & Karadeniz, C.B. (2009). Sınıf öğretmenlerin motivasyonunun iş tatmini üzerindeki etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*, 2(9), 507-509.
- Yavuz, G. & Doğan, N. (2015). Boyut sayısı belirlemede Velicer'in map testi ve Horn'un paralel analizinin kullanılması (Using Velicer's map test and Horn's parallel analysis for determining component number). *Hacettepe University Journal of Education*, 30(3), 176-188.
- Yaya-Bryson, D., Scott-Little, C., Akman, B. & Cassidy, D. J. (2020). A comparison of early childhood classroom environments and program administrative quality in Turkey and North Carolina. *International Journal of Early Childhood*, 52, 233-248.
- Yaylacı, A. F. (2013). Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine ilişkin yaklaşım sorunu. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(ÖYGE Özel Sayısı), 25-40.
- Yazıcı H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumları: kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46
- Yener, Ö. & Abdulkadir, G. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 394-422.
- Yıldırım, G. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin meslekten tükenmişlik ve psikolojik yılmazlık düzeyi ilişkisi. *Electronic Turkish Studies*, 11(14).
- Yılmaz, M. (2007). *Kalite yönetim sisteminin iş doyumuna etkisi: kalite belgesi bulunan ve bulunmayan matbaa işletmelerinde bir uygulama*. Gazi Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Yılmaz, M. (2018). Ücretli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(25), 102-116.
- Younghusband, L. J. (2005). *High school teachers' perceptions of their working*. Memorial University of Newfoundland: Doctoral dissertation.

- Yuan, R. & Zhang, J. (2016). Promoting teacher collaboration through joint lesson planning: Challenges and coping strategies. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25, 817-826.
- Zang, N., Cao, H., Zhou, N., Jiang, L. & Li, B. (2022). Job load, job stress, and job exhaustion among Chinese junior middle school teachers: Job satisfaction as a mediator and teacher's role as a moderator. *Social Psychology of Education*, 25(5), 1003-1030.
- Zembat, R. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticisi, meslektaşları ve aileler bağlamında algıladıkları çatışma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 203–215.
- Zhang, Q. & Zhu, W. (2007). Teacher stress, burnout, and social support in Chinese Secondary Education. *Human Communication*, 10(4), 487-496.

EK-A: Etik Komisyonu Onay Bildirimi

	T.C. VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ YAYIN ETİK KURUL BAŞKANLIĞI ETİK KURUL KARARLARI
TOPLANTI TARİHİ: 13.06.2023 OTURUM SAYISI: 2023/16 TOPLANTIDA ALINAN KARAR SAYISI: 22	Sayfa: 18/22

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurulu'nun 13.06.2023 tarihinde saat 14.00' da zoom üzerinden Prof. Dr. Orhan DENİZ başkanlığında online yapmış olduğu toplantıda aşağıdaki ek kararı almıştır:

KARAR NO 2023/16-18.Danışmanlığını Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, öğretim üyesi Doç. Dr. Mecit ASLAN'ın yapmış olduğu, yüksek lisans öğrencisi Özgül DİNÇADAM'a ait, "Okul Öncesi Öğretmenlerin Çalışma Koşulları" adlı tez çalışmasında kullanılacak olan anket ve ölçekler incelenmiş olup, söz konusu araçların ilgili kişilere uygulanmasında Sosyal ve Beşeri Etik Kuralları ve İlkeleri çerçevesinde herhangi bir sakınca olmadığına toplantıya katılan üyelerin oy birliğiyle karar verilmiştir.

	BAŞKAN Prof. Dr. Orhan DENİZ Edebiyat Fakültesi	
ÜYE Prof. Dr. Mehmet Şirin ÇINAR İlahiyat Fakültesi	ÜYE Prof. Dr. Gülsen BAŞ Edebiyat Fakültesi	ÜYE Prof. Dr. Zafer KANBEROĞLU İktisadi ve İd. Bil. Fakültesi
ÜYE Prof. Dr. Zihni MEREY Eğitim Fakültesi	ÜYE Prof. Dr. Murat ÜNAL Eğitim Fakültesi	ÜYE Prof. Dr. Mehmet Akif ARVAS İktisadi ve İd. Bil. Fakültesi

EK-B: Etik Beyanı

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında,

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

13/06/2024

Özgül DİNÇADAM

EK-C: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

	VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimler Enstitüsü LİSANSÜSTÜ TEZ ORJİNALLİK RAPORU VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimler Enstitüsü
14/06/2024	
Tez Başlığı / Konusu	
“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalışma Koşulları”	
Yukarıda başlığı/konusu belirlenen tez çalışmamın Kapak sayfası, Giriş, Ana bölümler ve Sonuç bölümlerinden oluşan toplam 176 sayfalık kısmına ilişkin, 14/06/2024 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 10 (on) dur.	
Uygulanan Filtreler Aşağıda Verilmiştir:	
- Kabul ve onay sayfası hariç, - Teşekkür hariç, - İçindekiler hariç, - Simge ve kısaltmalar hariç, - Gereç ve yöntemler hariç, - Kaynakça hariç, - Alıntılar hariç, - Tezden çıkan yayınlar hariç, - 7 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç (Limit match size to 7 words)	
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Tez Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılmasına İlişkin Yönergeyi İnceledim ve bu yönergede belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içmediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.	
Gereğini bilgilerinize arz ederim.	
14/06/2024 Özgül DİNÇADAM Adı, Soyadı, İmza	
Adı Soyadı	: Özgül DİNÇADAM
Anabilim Dalı	: Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı	: Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Statüsü	: Y. Lisans ☒ Doktora ☐
DANIŞMAN Doç. Dr. Mecit ASLAN 14/06/2024	ENSTİTÜ ONAYI U Y G U N D U R/...../2024 Refik GÜRBÜZKOL Enstitü Sekreteri

EK-D: Öğretmenlerin Çalışma Koşulları Ölçeği

Cinsiyetiniz: a) Kadın b) Erkek Yaşınız: a) 25 ve altı b) 26-30 c) 31-35 d) 36-40 e) 41 ve üstü Medeni Durumunuz: a) Bekar b) Evli Branşınız: Görev yaptığınız Yer: a) İl b) İlçe c) Köy Öğrenim Düzeyiniz: a) Ön Lisans b) Lisans c) Yüksek Lisans d) Doktora Çalıştığınız Kurumda İstihdam Türünüz: a) Kadrolu b) Sözleşmeli c) Ücretli Mesleki Deneyiminiz: a) 1- 5 yıl b) 6-10 yıl c) 11-15 yıl d) 16 yıl ve üzeri Çalıştığınız Statü: a) Öğretmen b) Uzman Öğretmen c) Başöğretmen						
Aşağıdaki her soruda sunulan ifadeler 1 (kesinlikle katılmıyorum)..... 5 (kesinlikle katılıyorum) şeklinde derecelendirilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşullarını belirlemeye yönelik her bir ifadeye katılma durumunuzu uygun bir cevapla belirtiniz.		Kesinlikle katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Orta düzeyde katılıyorum (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılıyorum (5)
Liderlik Boyutu						
1	Okul yöneticilerim benimle etkili iletişim kurar.	1	2	3	4	5
2	Okul yöneticilerim yapılacak çalışmaları belirlerken (ders planı, nöbet günleri ve özel gün programları vb.) fikirlerimi önemser.	1	2	3	4	5
3	Okul yöneticilerim ile uyum içinde çalışırım.	1	2	3	4	5
4	Okul yöneticilerim öğretimi kolaylaştırmak için gerekli desteği sağlar.	1	2	3	4	5
5	Okul yöneticilerim yaşadığımız sorunlara etkili çözümler sunar.	1	2	3	4	5
6	Okuldaki harcamalarla ilgili karar süreçlerine katılırım.	1	2	3	4	5

7	Okul yöneticilerim görev dağıtımında adaletlidir.	1	2	3	4	5
8	Okul yöneticilerim eğitim uygulamalarına hâkimdir.	1	2	3	4	5
Meslektaş Boyutu						
1	Meslektaşlarımla etkinlik planları ve uygulamalar hakkında iş birliği yaparım.	1	2	3	4	5
2	Meslektaşlarımla öğretim materyallerini hazırlarken iş birliği yaparım.	1	2	3	4	5
3	Meslektaşlarımla öğrencilerimin gelişimi hakkında görüş alışverişi yaparım.	1	2	3	4	5
4	Meslektaşlarımla kişisel sorunlarım hakkında konuşurum.	1	2	3	4	5
5	Meslektaşlarım ile okul dışında görüşürüm.	1	2	3	4	5
6	Meslektaşlarımla ortak etkinlikler yaparım.	1	2	3	4	5
İş Yüğü Boyutu						
1	Çok fazla evrak (etkinlik planları, portfolyolar gibi) yüküm var.	1	2	3	4	5
2	Eğitim sürecine ilişkin planları zamanımı alır.	1	2	3	4	5
3	Sınıf içindeki ve dışındaki panoları düzenlemek zamanımı alır.	1	2	3	4	5
4	Özel gereksinimli öğrenciler zamanımı çok alır.	1	2	3	4	5
5	Ders dışında sorumlu olduğum toplantı, proje ve etkinlikler zamanımı çok alır.	1	2	3	4	5
Öğrenci Boyutu						
1	Sınıftaki öğrenciler bana karşı saygılıdır.	1	2	3	4	5
2	Sınıftaki öğrenciler sorumluluklarını yerine getirir.	1	2	3	4	5
3	Sınıfta etkinlikleri rahatlıkla yaparım.	1	2	3	4	5
4	Sınıf mevcudum ideal düzeydedir.	1	2	3	4	5
5	Sınıftaki öğrenciler arasında iyi ilişkiler vardır.	1	2	3	4	5
Mesleki Gelişim Boyutu						
1	Mesleğime yönelik güncel kitap, dergi vb. yayınlara kolaylıkla ulaşabilirim.	1	2	3	4	5
2	Hizmet içi eğitimlerin içeriğini yeterli bulmaktayım.	1	2	3	4	5
3	Hizmet içi eğitim veren kişiler alanında uzmandır.	1	2	3	4	5
4	Uzaktan eğitim yoluyla nitelikli hizmet içi eğitimlere katılırım.	1	2	3	4	5
5	Mesleki gelişimim için il dışında önemli gördüğüm eğitimlere katılırım.	1	2	3	4	5

Tesisler ve Kaynaklar						
1	Çalıştığım okul temizdir ve bakımlıdır.	1	2	3	4	5
2	Okulumda/sınıfımda akıllı tahta, internet, yazıcı vb. teknolojik altyapı mevcuttur.	1	2	3	4	5
3	Okulumda/sınıfımda yeterli kırtasiye malzemesi ve öğretim materyali bulunmaktadır.	1	2	3	4	5
4	Sınıfım yeterli büyüklüğe sahiptir.	1	2	3	4	5
5	Okulumda tuvalet ve lavabolar öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.	1	2	3	4	5
6	Okulumda yardımcı personel vardır.	1	2	3	4	5
7	Okulumda uygun bir dinlenme alanı bulunmaktadır.	1	2	3	4	5
8	Okulumda öğretmenlere göre yeterli sayıda mobilya bulunur.	1	2	3	4	5
9	Sınıfımdaki mobilyalar öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.	1	2	3	4	5
10	Okulumun/sınıfımın ısıtma ve aydınlatması uygundur.	1	2	3	4	5
11	Öğrencilerin gelişimine uygun bir okul bahçemiz bulunmaktadır.	1	2	3	4	5
Özlük Hakları						
1	Mesleğimin ekonomik getirisi yeterlidir.	1	2	3	4	5
2	Mesleğimde sağlık giderlerinde devlet katkısı yeterlidir.	1	2	3	4	5
3	Acil durumlarda izin hakkım bulunmaktadır.	1	2	3	4	5
4	Öğretmenlerin konaklamasına ilişkin kolaylıklar (öğretmenevleri, lojman vb.) sağlanmaktadır.	1	2	3	4	5
5	Öğretmen tayinleri için uygun düzenlemeler yapılmıştır.	1	2	3	4	5

Not: Ölçekteki bazı ifadeler okul öncesi öğretmenlerine uygun düzeltilmiştir. Öğrenci yerine çocuk, eğitim uygulamaları yerine okul öncesi eğitim uygulamaları ifadeleri kullanılmıştır.

EK-E: Öğretmenler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

KİŞİSEL BİLGİLER

- 1) Cinsiyetiniz?
- 2) Yaşınız?
- 3) Eğitim düzeyiniz?
- 4) İstihdam türünüz?
- 5) Mesleki deneyim yılınız?
- 6) Okulda çalışma süreniz?
- 7) Sınıfındaki çocukların yaş grubu?
- 8) Çalıştığınız kurum türü?
- 9) Statünüz?

1. Okul yöneticileriniz ile ilişkileriniz nasıldır?
 - a. Okul yöneticilerinizin okul öncesi eğitime hâkimiyeti nasıldır? Bu durum sizi nasıl etkiliyor?
 - b. Okul yöneticilerinizin eğitim sürecini kolaylaştıran uygulamaları nelerdir?
 - c. Okul yöneticilerinizin eğitim sürecini zorlaştıran uygulamaları nelerdir?
 - d. Okul yöneticileriniz sizi hangi konularda karar alma sürecine dâhil etmektedir? Hangi konularda dâhil etmemektedir?
2. Görev yaptığınız okuldaki meslektaşınızla ilişkileriniz nasıldır?
 - a. Okulda birlikte yaptığınız çalışmalar nelerdir?
 - b. Okul dışında nasıl bir ilişkiniz bulunmaktadır?
3. Görev yaptığınız okuldaki iş yükünüz ile ilgili görüşleriniz nelerdir? Neden böyle düşünüyorsunuz?
 - a. Okulda işinizle ilgili yaptığınız çalışmalar nelerdir?
 - b. Okul dışında işinizle ilgili yaptığınız çalışmalar nelerdir?
 - c. Size iş yükü oluşturan gereksiz gördüğünüz uygulamalar nelerdir? Neden?

4. Sınıfınızdaki çocuk profilini nasıl tanımlarsınız?
 - a. Sınıfınızdaki eğitim sürecini zorlaştıran çocukların istenmeyen davranışları nelerdir? Bunların nedenleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
 - b. Sınıfınızın mevcudu hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Sınıf mevcudunun eğitim sürecine etkisi nasıl olmaktadır?
5. Mesleğinizde size sunulan mesleki gelişim koşullarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
 - a. Hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşleriniz nelerdir? Neden?
 - b. Hizmet içi eğitim veren uzmanlara ilişkin görüşleriniz nelerdir? Neden?
 - c. Şehir dışı mesleki gelişim imkânlarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
6. Okulunuzun fiziki koşulları ve kaynakları hakkında neler düşünüyorsunuz?
 - a. Öğretmenlere yönelik dinlenme alanları ve mobilyaları ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
 - b. Sınıfınızda yardımcı personel bulunmakta mıdır? Yardımcı personelin varlığı (veya yokluğu) öğretim sürecine nasıl yansımaktadır? Neden?
7. Mesleğinizin size sunduğu özlük hakları (maaş, sağlık giderleri, tayin hakkı vb.) hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Neden böyle düşünüyorsunuz?

EK-F: Araştırma İzni



T.C.
VAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-70562350-605.01-85232146
Konu : Özgül DİNÇADAM' ın Veri Toplama
Talebi

26.09.2023

DAĞITIM YERLERİNE

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Özgül DİNÇADAM'a ait Müdürlük Makamının 25/09/2023 tarih ve 85043524 sayılı onay yazısı ekte gönderilmiştir. Ekteki onay doğrultusunda gerekli idari iş ve işlemlerin yapılması hususunda;
Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

Mehmet Nurettin ARAS
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek : Onay yazısı (1 Sayfa)

Dağıtım:

- 1-13 İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü
- 2- Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : A.Gazi Mah.İskele Cad.No:226 65040 Tuşba/VAN

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Siddık BEKTAŞ Strateji-Arge Birimi (Dahili 319)

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi: www.van.mem.gov.tr Faks:432224161

Telefon No : 0 (432) 222 41 62

E-Posta:

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d070-3189-32cd-b5eb-e4c7 kodu ile teyit edilebilir.

