



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN GELİŞİME
UYGUN UYGULAMALARA YÖNELİK İNANÇLARI İLE
MESLEKİ DOYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

Bahar OKTAY

Yüksek Lisans Tezi

VAN - 2010

Van, 2023

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN GELİŞİME UYGUN UYGULAMALARA YÖNELİK
İNANÇLARI İLE MESLEKİ DOYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Bahar OKTAY

2023



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN GELİŞİME UYGUN UYGULAMALARA
YÖNELİK İNANÇLARI İLE MESLEKİ DOYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESCHOOL
TEACHERS' BELIEFS ON DEVELOPMENTALLY APPROPRIATE PRACTICE
AND THEIR JOB SATISFACTION

Bahar OKTAY

Doç. Dr. İkbâl Tuba ŞAHİN SAK

Yüksek Lisans Tezi

Bu çalışma Van YYÜ Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi
tarafından SYL-2022-10346 No'lu proje olarak desteklenmiştir.

Van, 2023

ONAY SAYFASI

Bahar OKTAY tarafından, Doç. Dr. İkbāl Tuba ŞAHİN SAK danışmanlığında hazırlanan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara Yönelik İnançları ile Mesleki Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, 19/06/2023 tarihinde Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 31/05/2023 tarihli ve 2023/292 sayılı kararı ile Dr. Öğr. Üyesi Çağla ÖNEREN ŞENDİL Başkanlığında, Doç. Dr. İkbāl Tuba ŞAHİN SAK ve Doç. Dr. Ramazan SAK 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

...../...../2023

Prof. Dr. Fuat TANHAN

Enstitü Müdürü

Öz

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara yönelik inançları ile mesleki doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Van ili ve ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri; örneklemini ise bu evrenden seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 400 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında veri toplama araçları olarak kişisel bilgi formu, Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeği (GUUÖİÖ) ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) kullanılmıştır. Verilerin analizinde, Bağımsız Örneklemeler İçin t-Testi, Tek yönlü varyans analizi ve Pearson Momentler Çarpımı kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara yönelik inançlarının ve mesleki doyumlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca gelişime uygun uygulamalara yönelik inançları ile mesleki doyumları arasındaki ilişki incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançları toplamı ile mesleki doyumları toplamı arasında pozitif yönlü düşük düzey anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar sözcükler: okul öncesi öğretmenleri, gelişime uygun uygulamalar, öğretmen inançları, mesleki doyum.

Abstract

In this study, it was aimed to examine of the relationship between preschool teachers' beliefs on developmentally appropriate practice and their job satisfaction. The population of the study consisted of preschool teachers working in independent kindergartens and nursery classrooms in the primary schools in Van province and its districts while the sample consists of 400 preschool teachers selected from this population by random sampling method. The Personal Information Form, the Developmentally Appropriate Practice Teacher Beliefs Scale (DAP-TBS) and the Job Satisfaction Scale were used as data collection tools. The data was analyzed through independent samples t-test, one-way analysis of variance and Pearson's Product-Moment Correlation. Analysis showed that preschool teachers' beliefs on developmentally appropriate practice and their job satisfaction were high. When the relationship between their beliefs about developmentally appropriate practice and their job satisfaction was examined, a positive low-level significant relationship was found between the preschool teachers' beliefs on developmentally appropriate practices and their professional satisfaction.

Keywords: preschool teachers, developmentally appropriate practice, teacher's beliefs, job satisfaction.

Teşekkür

Yüksek lisans tez serüvenimde konu seçimimden tezimin savunmasına kadar geçen her süre zarfında benden desteklerini esirgemeyen, beni yapabileceğime inandıran, bilgilerini her zaman benimle paylaşan ve öğrencisi olmaktan mutluluk duyduğum çok kıymetli danışmanım Doç. Dr. İkbâl Tuba ŞAHİN SAK 'a çok teşekkür ederim.

Aynı zamanda tecrübeleriyle her zaman bize yol gösteren, lisans ve yüksek lisans döneminde kendisinden ders alma şerefine sahip olduğum jüri üyesi saygıdeğer hocam Doç. Dr. Ramazan SAK'a, görüş ve önerileriyle çalışmama katkı sağlayan bir diğer jüri üyesi Dr. Öğr. Üyesi Çağla ÖNEREN-ŞENDİL'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans dönemimde derslerine girerek engin bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım değerli hocalarım Doç. Dr. Sibel ATLI, Doç. Dr. Servet KARDEŞ ve Dr. Öğr. Üyesi Necdet TAŞKIN'a sonsuz teşekkürler...

Çıkmış olduğum bu yolculukta her zaman arkamda duran, her şeye rağmen bana varlığıyla güç veren, maddi ve manevi tüm imkânlarını seferber eden, hayatımdaki en kıymetli kişi, canım eşim Yusuf OKTAY'a,

Haklarını asla ödemeyeceğim ve eğitim yolculuğumda bana inanan anneme, babama, annem gibi gördüğüm kayıinvalideme, babam yerine koyduğum kayınbabama, abilerime, kız kardeşlerim Bergen ve İrem'e, ablam yerine koyduğum Filiz OKTAY'A çok teşekkür ederim.

Her zaman desteklerini hissettiğim ve aynı zamanda meslektaşım olan dostlarıma,

Son olarak zaman ayırıp çalışmama gönüllü katılan tüm meslektaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca, tez projemi destekleyen Van YYÜ Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi'ne teşekkür ederim.



“Canım kızlarım Zeynep ve Büşra Asel’e”

İçindekiler

Öz.....	i
Abstract	ii
Teşekkür.....	iii
Tablolar Dizini.....	vii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.	viii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi	7
Sayıtlar	10
Sınırlılıklar	10
Tanımlar	10
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	11
Gelişime Uygun Uygulamalar (GUU)	11
Gelişime Uygun Uygulamaların Teorik Arka Planı	18
Mesleki Doyum	22
Mesleki Doyumun Kuramları	25
Öğretmen İnançları ve Önemi	32
İlgili Çalışmalar	33
Bölüm 3 Yöntem	43
Araştırmanın Modeli	43
Evren ve Örneklem	43
Veri Toplama Araçları	44
Veri Toplama Süreci.....	46
Verilerin Analizi	46
Bölüm 4 Bulgular	48

Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	63
Kaynaklar	75
EK-A: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	100
EK-B: Etik Beyanı	101
EK-C: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	102



Tablolar Dizini

Tablo 1 Çalışmaya Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler	43
Tablo 2 Ölçeklerin Toplam ve Alt Boyutlarına yönelik Basıklık ve Çarpıklık Değerleri	46
Tablo 3 Öğretmenlerin Gelişime Uygun Uygulamalara Yönelik İnançları Puan Ortalamaları.....	48
Tablo 4 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara yönelik inançlarının cinsiyetlerine göre t-Testi sonuçları.....	49
Tablo 5 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara yönelik inançlarının yaşlarına göre tek yönlü ANOVA sonuçları	50
tablo 6 okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara yönelik inançlarının mesleki kıdemlerine göre tek yönlü ANOVA sonuçları	52
Tablo 7 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara yönelik inançlarının eğitim durumlarına göre t-Testi sonuçları.....	53
Tablo 8 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara yönelik inançlarının çalıştıkları kurum türüne göre t-Testi sonuçları.....	54
Tablo 9 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Doyumlarına yönelik Puan Ortalamaları.....	55
Tablo 10 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Doyumlarının cinsiyetlerine göre t-Testi sonuçları.....	55
Tablo 11 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Doyumlarının yaşlarına göre tek yönlü ANOVA sonuçları.....	56
Tablo 12 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Doyumlarının Mesleki kıdemlerine göre tek yönlü ANOVA sonuçları.....	57
Tablo 13 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Doyumlarının Eğitim Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları.....	58
Tablo 14 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Doyumlarının çalıştıkları kurum türüne göre t-Testi sonuçları.....	59
Tablo 15 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara Yönelik İnançları ile Mesleki Doyumları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	60

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

GUU: Gelişime Uygun Uygulamalar

GUUÖİÖ: Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeği

MD: Mesleki Doyum

MDÖ: Mesleki Doyum Ölçeği

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı



Bölüm 1

Giriş

Problem Durumu

Doğumdan itibaren insan hayatının tüm gelişim sürecinde kritik dönemler vardır. Bu dönemlerden en kritiği 0-6 yaş arası kabul edilmektedir. Bu dönemin kritik olmasının nedeni, çocukların temel beceri ve alışkanlık alt yapılarının bu dönemde oluşmaya başlaması ile açıklanabilir (Aydın vd., 2012). Nörobilim ve beyin gelişimi alanında yapılan araştırmalarda iyi bir toplumun sürdürülebilmesinin ancak küçük yaştaki çocukların gelişimine yatırım yapmakla mümkün olduğu vurgulanmaktadır. Özellikle doğumdan sonraki ilk beş yaş, çocukların bilgiyi alma kapasitelerinin en yoğun olduğu ve buna bağlı olarak da bilişsel becerilerinin geliştiği verimli bir dönemdir (Mamadaminova, 2021).

Okul öncesi eğitim, 0-6 yaş aralığındaki çocukların, aileleri dışında ve birden fazla çocuk ile etkileşim içerisinde olduğu, ilk deneyimlerini edindiği bir süreçtir (Majerčíková ve Horníčková, 2020) ve yaşamın temelini oluşturan bu süreç, çocuğun kişiliğini şekillendirmektedir (Arı vd., 2006). Aynı zamanda çocuklara içinde bulundukları kültürel değerleri benimsetmeyi, zengin uyarıcılarla donatılmış bir çevre imkânı sunmayı ve onları ilkokula hazır hale getirecek becerileri kazandırmayı hedefleyen formal eğitim sürecidir (Suiçmez, 2019). Okul öncesi dönemde her yaş grubunda ortak olabilecek fiziksel, bilişsel, sosyal-duygusal, psikomotor gelişim özellikleri ve dil ve öz-bakım becerileri belirlenmiş olmakla birlikte, her çocuk için bireysel farklılıkların söz konusu olduğu da vurgulanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Erken yaşlarda çocukların bu alanlardaki becerileri ne kadar güçlü ise ve ne kadar doğru şekilde desteklenirse, paralelinde okul ve iş hayatlarındaki başarıları da o derece yüksek olabilmektedir (Mamadaminova, 2021).

Okul öncesi eğitimin amaçları ve vizyonu toplum tarafından gün geçtikçe daha da bilinmektedir. Çünkü gelecek nesillerin hem bedenlen hem de ruhen sağlıklı bireyler olabilmelerinin temeli, aileden sonra okul öncesi eğitim kurumlarında atılmakta ve çocuğun bu dönemde aldığı eğitim onun sonraki hayatını önemli derecede etkilemektedir (Bredenkamp ve Copple, 2009). Okul

öncesi eğitim, çocukların bireysel özellikleri göz önüne alınarak onlara zengin uyarıcı çevre olanaklarının sağlandığı, çocukların toplumun kültürel normları çerçevesinde yetiştirildikleri ve ilkokula hazırlandıkları temel eğitim kademesidir (Kanbay-Ak vd., 2016).

Kaliteli bir okul öncesi eğitim alan çocukların diğer çocuklara kıyasla ileriki okul hayatlarında daha başarılı oldukları yapılan araştırmalarla tespit edilmiş olup sosyal-duygusal, bilişsel ve fiziksel gelişimleri ve dil becerileri açısından da önde oldukları belirlenmiştir (Arı vd., 2006). Okul öncesi eğitim, çocukların güven duygusu kazanmalarına, çevresindekilere empati ile yaklaşmalarına, dili iletişim aracı olarak kullanmalarına ve başkalarıyla ilişki kurabilmelerine imkân vermektedir (Aryani vd., 2018). Ayrıca bu dönem, çocuklarda merak ve keşfetme duygularının yoğun yaşandığı bir dönemdir (Çullu, 2019). Bu duygularını özellikle resim yapmakla, oyunlar oynamakla, çeşitli kitapları incelenmekle, açık hava oyunlarıyla, bitkileri ve hayvanları gözlemlemekle ve taklide dayalı oyunlarla gidermeye çalışmaktadır (Ebabil, 2015). İyi verilmiş bir okul öncesi eğitimin ileriki dönemlerde de çocuklar üzerinde olumlu sonuçlar yarattığı görülmüştür. Özellikle eğitim kademelerinde mezuniyet oranlarını arttırdığı, istihdam, suç ve sağlıkla ilgili alanlarda faydaları olduğu saptanmıştır (Schanzenbach vd., 2016). Bunların yanı sıra çocukların akademik becerilerinin artması, sınıfta kalma oranlarının düşmesi, okulu bırakma eylemlerinin azalması, sağlık ve beslenme konusunda daha bilinçli olmaları, aile katılımının artması, aile-çocuk ilişkilerinin daha sağlıklı seyretmesi, sosyal ve duygusal anlamdaki olumsuz ve tutarsız davranışların düzelmesi gibi birçok unsur okul öncesi eğitimin sağladığı yararlardandır (Arı vd., 2006). Bu sebeptendir ki okul öncesi eğitim; çocukların, ailelerin ve buna bağlı olarak da toplumun geleceği için ciddi bir öneme sahiptir.

Okul öncesi eğitimin kalitesini etkileyen en önemli faktörlerin başında hiç kuşkusuz öğretmenler gelmektedir. Öğretmenler, bir toplumun ihtiyaçlarını gözeterek her türlü meslek için bireyler yetiştirme gayesi içinde olan ve ulusun geleceğini şekillendirme gibi kutsal bir görevi üstlenen meslek insanlarıdır (Kanbay Ak vd., 2016). Gününün büyük bir kısmını okulda geçiren, her çocuğun hayatına girebilmeyi ve onlarla güvenilir ilişkiler kurabilmeyi başarmış okul öncesi öğretmenleri (Akbayrak, 2018), okul öncesi dönem çocuklarının anne-

babalarından sonra en çok güvenle bağlandıkları kişilerdir (Başal, 2005; Durualp ve Kaytez, 2016). Bu anlamda kendilerine oldukça fazla sorumluluk düşmektedir. Okul öncesi öğretmenleri onlara emanet edilen çocuklara doğru deneyimler sunabilmek ve kalıcı öğrenme fırsatları sağlayabilmek için her çocuğu iyi tanımalı, çocukların yaş ve gelişimlerine uygun programları iyi bilmeli ve etkili bir sınıf yönetimi becerisine sahip olmalıdırlar (Sıddık, 2019). Öğretmenin çocuk merkezli yaklaştığı bu süreç, erken çocukluk eğitiminde son birkaç yıldır özellikle gelişime uygun uygulamalar adıyla bilinmektedir (Tzuo vd., 2011).

Gelişime Uygun Uygulamalar (GUU) ile ilgili ilkeler ilk kez Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Derneği (NAEYC) tarafından, okul öncesi eğitimde genellikle çocukların akademik başarılarına odaklanan bakış açılarına karşı olarak 1987 yılında yayımlamıştır (Almesad, 1999; Ediş, 2021). GUU, eğitimciler için çocuklara hangi bilgileri, nasıl ve ne şekilde öğretecekleri hususunda yardımcı olmaya çalışan ve doğru kararlar verebilmelerini sağlayan bir yol göstericidir. GUU felsefesi, çocuk merkezli ve ideali hedefleyen yapısı itibarıyla birçok kişinin önyargılarını kırarak eğitim programlarının temelini oluşturan bir yaklaşım olmuştur. Bu yaklaşımı benimseyen öğretmenler, çocukların eğitimi için üç temel bilgiyi kaynak edinmeli ve bu kaynaklar doğrultusunda hareket etmelidirler. Bunlardan ilki, çocukların gelişim düzeylerini ve nasıl öğrendiklerini bilmektir (Kostelnik vd., 2019). Çocukların gelişimleri ve nasıl öğrendikleri hakkında bilgi sahibi olan öğretmenler, standart olarak çocukların nasıl öğrendikleri, neleri yapıp neleri yapamadıkları, onların gelişimlerini en üst seviyeye çıkarmak için hangi strateji ve yaklaşımları kullanacakları hakkında fikir sahibi olurlar. Buna bağlı olarak da etkinliklerin tasarlanması, çevre ve materyallerin hazırlanması, etkinlerin uygulanması gibi konularda bilinçli ve özgüvenli bir şekilde karar verebilirler (Bredenkamp ve Copple, 2009). GUU'nun ikinci temel bilgisi, her bir çocuğun güçlü yönlerini, ilgi ve ihtiyaçlarını bilmektir (Kostelnik vd., 2019). Çocuklar arasında, öne çıkan güçlü yönleri, ilgi alanları, istek ve tercihleri, kişilikleri, yetenekleri, deneyimleri gibi özellikleri açısından farklılıklar olabilmektedir. Bu nedenle öğretmenler, çocukları iyi gözlemleyip onlarla sohbet ederek, evlerine ziyaretler yaparak, görüşmeler düzenleyerek sınıflarındaki her bir çocuğu iyi tanımalı ve her birinin gelişim özelliklerini iyi bilmelidirler. Böylece, toplanan bilgilerden yola çıkarak çocuklara uygun planlar ve düzenlemeler

yapabilirler. Her çocuk ayrı bir bireydir ve bu, GUU felsefesi için esastır (Bredenkamp ve Copple, 2009). Temel bilgilerin üçüncü ve son olanı ise çocuğun içinde bulunduğu sosyal ve kültürel çevreyi bilmektir (Kostelnik vd., 2019). Her çocuk bir ailenin üyesidir ve bu aileler farklı sosyal ve kültürel topluluklara bağlıdır. Çocuklar bu toplum içerisinde yetişip o toplumun kurallarına uygun şekilde hareket ederler. Çocukların hayatlarını şekillendiren sosyal ve kültürel değer ve yargılar, beklentiler, davranışlar, gelenek ve görenekler öğrenmelerini etkileyen unsurlardır. Öğretmen bu unsurları göz önüne alıp okuldaki öğrenmeleri, programları ve müfredatı içinde yaşanan sosyal ve kültürel bağlama uygun şekilde hazırlamalıdır (Bredenkamp ve Copple, 2009). Özetle GUU, çocukların bireysel ihtiyaçlarını veya dâhil olduğu topluluğun gereksinimlerini, öğrenme şekillerini ve kültürel öğelerini onların fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal alanlarını bir bütün olarak görüp değerlendirmekte ve GUU'ya uygun program ve paralelinde etkinlikler planlarken, çocuklar için uygunluğu da göz önünde bulundurmaktadır (Hart vd., 1997).

Ülkemizde GUU adı altında tanınması çok da eskiye dayanmamakla birlikte Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan araştırmalarda bu felsefeye uygun eğitim programlarına katılan çocukların, geleneksel programa dâhil olan çocuklara göre daha sosyal, olgun, kaygısız, özgüvenli, özgün fikirli ve okula daha uyumlu davranışlar sergiledikleri sonucuna varılmıştır (Ediş, 2021). Çocuklar üzerinde sayısız olumlu etkileri olan bu yaklaşımın, öğretmenler cephesindeki durumu ve doyum anlamında mesleklerine olumlu ya da olumsuz yansımaları merak edilen bir diğer husustur.

Diğer meslek insanlarının yaşadığı kaygı ve stresin daha çoğunu öğretmenlerin yaşadığı ifade edilmektedir (Kumaş ve Deniz, 2010). Geleneksel sınıf yönetimi ve uygulamalarını benimseyen öğretmenler, istenmeyen durumu ortadan kaldırmak için sadece olumsuz davranışlara karşı tepki göstermektedir. Bunu yaparken de genellikle ödül ve ceza sistemini uygulamakta (Bilir, 2014) ve her çocuğun bireysel farklılıklara sahip olduğunu görmezden gelmektedir (Hart vd., 1997). Oysa okul öncesi öğretmenlerinin, hiç teneffüs olmadan etkinlikler yaparak çocuklarla sürekli etkileşim halinde olması ve bu öğrenme sürecinde çocuklara öz düzenleme becerilerini kazandırmayı da dahil etmesi önemlidir

(Dinçer vd., 2018). Bu durumda üstünde durulması gereken bir diğer önemli konu, bu tarz uygulamaları benimseyen okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumdur.

Mesleki doyum, kişinin işini ve işle ilgili deneyimini değerlendirirken kendisinde oluşturduğu hoş ve olumlu duygulardır. Kısacası yapılan işten alınan haz ve duyulan memnuniyettir (Çek, 2011). Eğitim kurumunun amaçlarını gözeterek olumlu bir iklim içerisinde çalışanların mesleki doyumlarının yüksek olduğunun bilinmesi, öğretmenler için de bu durumun geçerli olduğunu göstermektedir (Robbins ve Judge, 2012). Okul öncesi eğitimcilerinin mesleki başarıları, çocuklara olumlu katkıları ve sürekli üreten kişiler olmaları, görev yaptıkları okuldan memnun olmaları, diğer çalışanlarla ilişkilerinin ılımlı seyretmesi ve her zaman mutlu olmaları süreklilik arz etmesi gereken bir durumdur. Bu da mesleki doyumlarının yüksek ya da düşük olmasıyla ilişkilidir (Cansız ve Özgenel, 2021).

Çocukların evlerinin dışında, anne-babalarından sonra ilk karşılaştıkları ve ilk bağlandıkları kişiler genellikle okul öncesi öğretmenleridir (Başal, 2005). Okul öncesi öğretmenleri etkili sınıf hâkimiyeti kurabilecek yetiye sahip, iyi bir organizasyon becerisi olan, öğretimi iyi planlayabilen, sürekli yeniliğe açık olup kendini güncelleyen, eğitime teknolojiyi dâhil edebilen ve değerlendirme sürecini iyi planlayabilen kişilerdir (Zembat vd., 2019). Sorumluluk, dürüstlük, güven, eşitlik, doğruluk, saygı, tarafsızlık gibi öğretmenlik mesleğinin etik ilkelerini benimsemekte ve bu ilkeleri çocuklara aşılayarak onların sosyal-duygusal gelişimlerine de katkı sağlamaktadırlar (Altinkurt ve Yılmaz, 2011; Özyürek, 2015). Beraberinde sevgi, sabır ve merhamet gibi kişisel ve temel değer yargıları rotasında çocukları geleceğe hazırlayan kişilerdir (Zembat vd., 2019). Bu nitelikleri taşıyabilen, mesleğinden ve görev yaptığı okuldan memnun olan öğretmenin iş ile ilgili kaygı düzeyinin düşük olması, performansında olumlu artışlar yaşanmasını sağlayıp (Alıcı ve Yalçinkaya, 2019) mesleki anlamda daimî doyuma ulaşmış olmaları beklenmektedir (Cansız ve Özgenel, 2021). Aksi durumda mesleki doyuma ulaşmamış okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların gelişimlerine olumlu katkılar sağlayamayacağı düşünülmektedir (Konca ve Dikmenli, 2021).

Soyut bir kavram olan mesleki doyumun belirtileri, dışa vurulan olumlu veya olumsuz davranışlardır (Smadov, 2006). Bu davranışlar ile mesleki doyum arasında doğru orantılı ilişki söz konusudur. Bir başka ifadeyle, dışa vurulan davranışlar pozitif ise mesleki doyum yüksek, negatif ise düşük olabilmektedir (Hackman ve Oldham, 1975). Bunun sebebi ise insanların yaptıkları işin ve mesleğin kalitesini etkileyen verimlilik, motivasyon gibi öğelerin işten sağlanan doyum ve mutluluk kavramlarıyla ilişkili olmasıdır (Hackman ve Oldham, 1975; Konca ve Dikmenli, 2021). Öğretmenlerin mesleki doyumları ile ilgili oldukça geniş ve önemli sonuçlar vardır. Bunların başında işinden memnuniyet duyan öğretmenlerin strese ve tükenmişliğe karşı daha dirençli olmaları gelmektedir. Mesleğini seven ve mesleğinden memnuniyet duyan öğretmenlerin aynı şekilde kendi öğrencilerinin de iyi oldukları varsayılmaktadır (Toropova vd., 2021).

Öğretmenler, eğitim sürecini yönlendirmede kritik etkiye sahiptir (Köksal vd., 2013). Bu nedenle eğitim stratejileri ile ilgili her türlü bilgiye sahip oldukları varsayılan okul öncesi öğretmenlerinin GUU inançlarının da güçlü olması beklenmektedir. Çünkü öğretmen inançları, çocuklar için en uygun eğitim-öğretim etkinliklerinin belirlenmesinde etkilidir (Xu, 2012). Bu bağlamda GUU inancına sahip öğretmenler çocuklara sosyal ve fiziksel deneyimler sunmak için çaba sarfetmektedirler (Wright, 2010). Ayrıca bu öğretmenler, çocukların bireysel veya içinde bulundukları grubun ihtiyaçlarını gözетerek müfredat konuları çerçevesinde anlamlı etkinlikler planlamakta, buna göre çocukların aktif ve somut yaşantılar deneyimleyebileceği ortamlar oluşturmakta, onlara seçim yapma fırsatı sunmakta, öğrenmelerin drama ve oyun yoluyla okulda ve dış ortamlarda gerçekleşmesini sağlamak ve değişen ilgi ve ihtiyaçlar doğrultusunda her yaş grubuna göre uygun bir program uygulamaktadırlar (Erdiller ve McMullen, 2003). Aileler ile de iletişim içindedir ve etkinlikler konusunda birbirlerinden haberdardırlar (Demircan, 2012). Tüm bunların GUU inancına sahip öğretmenlerin işten doyum sağlamaları hususunda olumlu bir destek sağlayacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle mesleğini seven ve mesleki doyumunu yüksek olan öğretmenlerin güncel eğitim yaklaşımlarını ve uygulamalarını takip ederek çocuklara göre ve onların bireysel farklılıklarını dikkate alan uygulamaları kullanmaya gayret göstermeleri beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Öğretmenler, çocuklar için uzun vadeli ve kısa süreli pek çok kararlar alıp (Bredekamp ve Copple, 1997), buna göre program tasarlarken onları da plana dahil etmelidirler. Çocukların yaparak-yaşayarak, sorgulayarak, araştırarak, üretirek ve yeri geldiğinde tartışarak öğrenmelerini sağlamalıdır. Ayrıca çocuğun okulu sevmesi, öğrenmeye istekli olması, olumlu kişilik algısı, kendisini değerli görebilmesi, arkadaşlarıyla ve çevresiyle olumlu ilişkiler kurabilmesi bu anlamda önemli ve gereklidir (MEB, 2013). Ayrıca bunu yaparken, çocukların öğrenmeleri ve gelişimleri için belirlenen hedefleri iyi bilmeli ve çocukların bu hedeflere ulaşmalarına yardımcı olmalıdırlar (Bredekamp ve Copple, 1997). Bahsedilen bu hususlar, Türkiye'nin çocuk merkezli programı olan okul öncesi eğitim programıyla benzerlik göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında program, GUU'nun ilkeleriyle de örtüşmektedir (Soyalp, 2019). GUU, öğretmenlerin çocuklar için zorlayıcı ve aynı zamanda ulaşılabilir hedefler belirlemesine ve bu hedefleri nasıl uygulayacağı konusunda gerekli kararlar almasına olanak sağlayan bir yaklaşımdır. Eğitimciler, gelişime uygun programlar hazırlarken çocuğun yaşı, deneyimleri, ilgi ve istekleri göz önünde bulundurmalı (Bredekamp ve Copple, 1997) ve öğrenme sürecini verimli sürdürebilmesi için etkili sınıf hakimiyetine, olumlu davranışları kazandırma ve istenmedik davranışları engelleme becerilerine sahip olmalıdır (Dinçer vd., 2018).

Geleneksel öğretim anlayışına sahip bir öğretmen, bilgiyi kolaylaştırmaktan ve çocuklara rehber olmaktan ziyade öğrenme sürecini daha çok zorlaştırmaktadır. Bu eğitim anlayışını masa başı ödev ve etkinliklerle desteklemektedir (Soyalp, 2019). Akademik ağırlıklı öğrenmeleri daha önde tutup geleneksel bilgilere ağırlık vererek, çocuklara deneyimleme imkânını sunmamaktadır (Hart vd., 1997). Belli kalıplar dâhilinde hazırlanan ve güncellenmeyen benzeri programlar, çocukların öğrenme heveslerini, meraklarını ve motivasyonlarını düşürebilmektedir. Devamında çocukların yaparak-yaşayarak edinecekleri tecrübe ve fırsatları da kısıtlayabilmektedir (Bredekamp ve Copple, 1997). Oysaki GUU çocukların gelişimini ve öğrenmesini daha aktif ve zevkli bir hale getiren, oyun yoluyla da öğrenmeleri pekiştiren bir yaklaşımdır (NAECY, t.y.). Bu nedenle GUU felsefesini benimseyen öğretmenler,

çocukları nitelikli ve donanımlı eğitim-öğretim süzgecinden geçirerek topluma kazandırmayı amaç edinirler. İnsan hayatına sağladıkları bu faydalar doğrultusunda kendilerinde de mesleki hazzının artması beklenmektedir. Çünkü eğitim performansları ve sonucunda edindikleri doyum önemlidir (Gürbüz, 2008; Öztürk, 2006; Yörük vd., 2013).

Genel olarak öğretmen merkezli ve geleneksel bakış açısına dayalı olup sadece öğretmenin yönlendirmesiyle yürütülen yaklaşımlara (Berge, 2005) karşı geliştirilen GUU felsefesine uygun hazırlanan uygulamaların okul öncesi öğretmenleri için bir farkındalık oluşturmaları beklenmekte ve bu bağlamda çocuklara yönelik eğitim programları hazırlanırken de GUU ilkelerinin temel alınması öngörülmektedir. Öğretmenlerin inançlarının, sınıf içerisindeki davranışlarını etkilediği (Miller ve Smith, 2004) ve öğrenmelerin kalitesini etkilediği bilindiğine göre (Garvis vd., 2011) GUU inancına sahip öğretmenlerin, mesleki doyum düzeylerinde de farklılıklar olabileceği düşünülmektedir. Fiziksel temalı cezalar ve ezberci sistem, GUU'ya ters düşmektedir ve bu felsefeyi uygulayan öğretmenlerin sınıflarındaki başarı seviyesinin düşük olduğu ifade edilmektedir (NAEYC, 2009). Okul öncesi öğretmenlerinin inançlarının GUU'nun etkili uygulanmasında önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir (Neuharth Pritchett ve Parker, 2006; Vartuli, 2005).

Bu açıdan bakıldığında günümüzde eğitim camiasında önemi artan, öğrenciler kadar öğretmenleri de yakından ilgilendiren ve çocuk merkezli eğitim felsefesi ile paralellik gösteren GUU (Neuharth Pritchett ve Parker, 2006), okul öncesi eğitimde yaygın olarak benimsenmiş olmasına ve okul öncesi eğitim programımızın ilkeleriyle örtüşmesine rağmen (Şahin Sak ve Sak, 2017), Türkiye'de bu konu ile ilgili çalışmaların (Demircan, 2012; Erdiller, 2003; Soyalp, 2019; Şahin, 2013) çok sınırlı olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki doyumlarının farklı değişkenler açısından ele alındığı çalışmalar bulunmakla birlikte, okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya ilişkin inançları ile mesleki doyumları arasındaki ilişki üzerine yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma için yapılan alanyazın taramasında ulaşılan çalışmalar (Abu Jaber vd., 2010; Betawi ve Jabbar, 2018; Erdiller, 2003; Chin, 2014; Kim ve Han, 2015; Lee, 2003, Li vd., 2019; Şahin Sak vd., 2018) incelendiğinde GUU ile mesleki doyum kavramlarının

öğretmen ve öğrenci üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamaları ile mesleki doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir çalışmanın yapılması gerekli görülmüş olup literatürdeki eksikliğin giderilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmayla okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya yönelik inançları ile mesleki doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1.Okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya yönelik inançları ne düzeydedir?

2.Okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya yönelik inançları;

a) Cinsiyet,

b) Yaş,

c) Mesleki kıdem,

d) Öğrenim durumu,

e) Çalıştıkları kurumun türü bakımından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ne düzeydedir?

4. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları;

a) Cinsiyet,

b) Yaş,

c) Mesleki kıdem,

d) Öğrenim durumu,

e) Çalıştıkları kurumun türü bakımından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara yönelik inançları ile mesleki doyumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Sayıtlılar

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin GUU'a yönelik inançlarını belirlemek için kullanılan Gelişime Uygun Uygulamalar İnanç Ölçeğinin ve yine öğretmenlerin mesleki doyumlarının belirlenmesinde kullanılan Mesleki Doyum Ölçeğinin çalışmanın amacına uygun olduğu ve bu ölçeklerin okul öncesi öğretmenleri tarafından içtenlikle ve tarafsız bir şekilde dolduruldukları varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, Gelişime Uygun Uygulamalar İnanç Ölçeğinin ve Mesleki Doyum Ölçeğinin kullanımı ile sınırlıdır.

Araştırma, Van ili ve ilçelerinin resmi bağımsız anaokullarında ve ilkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan 400 okul öncesi öğretmenin katılımı ile sınırlıdır.

Tanımlar

Okul öncesi eğitim. 0-6 yaş arasındaki çocukların ilkokul çağına kadar olan süreçte gelişimlerinin desteklendiği, bireysel farklarının, yeteneklerinin, kişilik yapısının aile katılımlarıyla bütünleştirilip, sağlıklı bir şekilde ön plana çıkarıldığı eğitim kademesidir (Üney, 2011).

Gelişime uygun uygulamalar. Çocukların nasıl geliştikleri ve nasıl öğrendiklerini bilimsel bilgi çerçevesinde ortaya koyan uygulamalardır (Bredekamp ve Copple, 2009).

Mesleki doyum. Bir işi yaparken o iş ve iş ortamına karşı hissedilen pozitif veya negatif duygular bütünüdür (Yelboğa, 2008).

Öğretmen inançları. Öğretmenin sınıf içindeki kararlara, uygulanan eğitim yaklaşımlarına ve her yeni bilgiye karşı oluşturduğu bilişsel yapıdır (Bayrak Özmutlu, 2018).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde Gelişime Uygun Uygulamalar, mesleki doyum ve öğretmen inançları ile ilgili üç temel kavrama ilişkin bilgiler yer almaktadır. İlk olarak temel kavramlardan biri olan GUU'nun tanımı yapılmıştır. GUU'nun çocuk ve öğretmen açısından önemine değinilmiştir ve sonrasında teorik arka planından bahsedilmiştir. Ardından ikinci temel kavram olan mesleki doyumun tanımı ve önemi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Devamında mesleki doyum kuramları detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Ardından da öğretmen inançları ve önemi hakkında bilgiler aktarılmıştır. Son olarak GUU ve mesleki doyum ile ilgili dünyada ve Türkiye'de yapılmış ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

Gelişime Uygun Uygulamalar (GUU)

GUU'nun tanımı. Gelişime uygun uygulamalar (GUU), çocukların gelişimini ve öğrenmesini daha aktif ve zevkli bir hale getiren, oyun yoluyla da öğrenmeleri pekiştiren bir yaklaşımdır (NAEYC, t.y.). Gelişime uygun uygulamalar ilk kez, Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Derneği [National Association for the Education of Young Children-NAEYC] tarafından Amerika'da 1987 yılında, okul öncesi eğitim kurumlarının resmi akademik başarılarını temele alan test ve eğitime yönelmesine karşıt bir tepki olarak yayımlanan bir görüş beyanıdır (Shepard ve Smith 1988; Wortham, 2006).

NAEYC, erken çocukluk çağındaki çocukların eğitimini misyon edinen bir Amerikan kuruluştur (Berge, 2005). Bu kuruluş (1987), çocukların gelişim sürecine hâkim, çocukları gerçekten dinleyen, onlara pozitif öğrenme ortamları planlayan, çocukların özgüvenlerinin gelişimine katkı sağlayan, süreç içinde farklı öğrenme yöntem ve stratejileri belirleyen, çocuklara deneyimleme imkânı veren, çocukların ihtiyaçlarını gözeten ve onları düzenli olarak değerlendiren öğretmenlerden oluşan GUU'yu benimseyen anaokullarını savunmuştur (Leung, 2020).

GUU ile ilgili 1987 yayımlanan beyan, alan içi ve alan dışında erken çocukluk alanında yapılan uygulamalara yönelik tartışmalara sebep olmuş ve bu alanda önemli gelişmelerin yaşanmasına zemin hazırlamıştır. Özellikle

uzmanların bu yönde sürekli kendi aralarında tartışmalar ve sorgulamalar yapması mesleki bilgilerin giderek artmasını sağlamıştır (Bredekamp ve Copple, 1997). Bu beyan, sağladığı faydaların yanında çeşitli eleştirilere de maruz kalmıştır (McCaslin, 2004). Bu nedenle NAEYC, GUU kılavuzunun ilk büyük revizyonunu, 1997 yılında Erken Çocukluk Programlarında Gelişime Uygun Uygulamalar [Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs] başlığı ile yayımlamıştır. GUU'nun 1997 yılında yayımlanan güncellenmiş beyanında eğitimciler için üç önemli bilgi alanından bahsedilmiştir (Bredekamp ve Copple, 1997). Bunlar; yaşa, bireye ve kültüre uygunluktur. Öğretmenler, çocukların gelişim ve öğrenmelerini destekleyecek uygun deneyimler sunarken çocukların yaş gruplarına ilişkin özellikleri ve bilgileri dikkate almalıdırlar (NAEYC, 2009; Obidike ve Obiageli, 2013). Ayrıca belirli bir yaşa sahip çocukların her birinin var olan potansiyelini ortaya çıkarmak ve geliştirmek amacıyla öğretim stratejileri belirlenirken bireysel farklılıklar da göz önüne alınmalıdır (Lee ve Lin, 2013). Diğer bir önemli husus da çocukların içinde bulunduğu sosyo-kültürel çevrenin değer yargılarına, toplumsal davranışlarına ve beklentilerine yönelik edinilen bilgilerdir. Çünkü bu bilgiler, çocukların gelişimi, öğrenmesi ve deneyimlemesi açısından oldukça önemli ve yararlıdır (Adjepong, 2021).

Gözden geçirilen ve 1997'de yayımlanan beyanla birlikte erken çocukluk alanıyla ilgili yaşanan değişikliklerin paralelinde GUU kılavuzunun her 10 yılda bir revize edilmesinin gerekliliği bildirilmiştir (Gestwicki, 2017). Buna bağlı olarak da ikinci ve son revize edilen kılavuz 2009'da yayımlanmıştır (Bredekamp ve Copple, 2009). Bu beyanda öğretmenlerin rolleri açıkça belirtilmiştir (Rababah, 2012).

GUU, 0-8 yaş aralığındaki çocukların farklı gelişim alanlarına hitap eden ve çocuklara yönelik oyun temalı programları ve erken çocukluk ile ilgili uygulamaları bilimsel yönden destekleyen kapsamlı bir yaklaşımdır (Bredekamp ve Copple, 1997; Vengopal, 2015). NAEYC'nin beyanında, insanlığın en önemli dönemlerinin çocukluk dönemi olduğu ve bundan dolayı çocuğun gelişim ve öğrenmesi üzerinde durulması, ailesi ile bağlarının güçlendirilmesi, içinde bulunduğu toplum ile kültürü çerçevesinde en iyi öğrenmelerin gerçekleştirilmesi, güvenli ve saygılı bir ortamda potansiyelinin dışarı çıkarılması gerektiği

vurgulanmıştır (Bredenkamp ve Copple, 1997). GUU'ya göre bu felsefeyi benimseyen öğretmenler, çocukların bireysel ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda gelişim ile öğrenmelerini geliştirmeye yardımcı olmakta ama bir o kadar da zor ve ulaşılabilir hedefler belirleyerek çeşitli öğretim stratejileri planlamaktadırlar (NAEYC, 2009; Obidike ve Obiageli, 2013). Ayrıca öğretmenlerin bu öğretim stratejileri kapsamında GUU temelli programlar hazırlarken okulun bulunduğu çevreyi ve çocukların ebeveynleri hakkında edindikleri bilgileri de göz önünde bulundurmaları gerekmektedir (Demircan, 2012).

Bredenkamp ve Copple (2009), öğretmenlerin daha kaliteli ve nitelikli etkinlikler hazırlayabilme ve uygulayabilmeleri amacıyla bir kılavuz niteliğinde GUU ilkelerini açıklamışlardır. Bu ilkeler aşağıda şöyle sıralanmıştır:

1. Çocuğun gelişim alanları -sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel- birbiriyle yakından ilişkilidir. Bir alandaki gelişim hem diğer gelişim alanlarını etkilemekte hem de diğer gelişim alanlarından etkilenmektedir.

2. Gelişim daha sonra elde edilen bilgi, beceri ve yeteneklere bağlı olarak nispeten tahmin edilebilir bir sıra izlemektedir.

3. Gelişim hem çocuktan çocuğa hem de her bir çocuk için kendi içerisinde gelişim alanlarında farklılık göstermektedir.

4. Öğrenme ve gelişme ile ilgili kritik dönemler vardır ve bu dönemler çocuğun yaşamındaki ilk deneyimlerinden olumlu ya da olumsuz olarak etkilenmektedir.

5. Gelişim, karmaşıklığa, organize etmeye ve içselleştirmeye doğru daha tahmin edilebilir bir şekilde ilerlemektedir.

6. Gelişim ve öğrenme, çeşitli sosyal ve kültürel bağlamlarda gerçekleşmekte ve bu bağlamlardan etkilenmektedir.

7. Çocuklar, fiziksel ve sosyal deneyimlerine bağlı olarak aktif bir şekilde öğrenmektedirler. Aynı zamanda, çevrelerindeki dünyaya ilişkin anlayışlarını yapılandırmak için, deneyimlerini kültürel bir süzgeçten geçirmektedirler.

8. Gelişim ve öğrenme, çocukların biyolojik olgunlukları ve içinde yaşadıkları fiziksel ve sosyal çevrenin etkileşiminin bir sonucudur.

9. Oyun, hem çocukların sosyal, duygusal ve zihinsel gelişimleri hem de bu gelişimlerin sergilenmesi için önemli bir araçtır.

10. Gelişim; çocuklar yeni edindikleri becerileri uygulama fırsatı bulduklarında ve yeterliliklerinin üzerinde bir zorlukla karşılaştıklarında ilerlemektedir.

11. Çocuklar, farklı şekillerde öğrenmekte ve bildiklerini ve öğrendiklerini farklı yollarla ifade etmektedirler (Bredekamp ve Copple, 1997, s.10-15; çev. Şahin Sak ve Sak, 2017; s. 346-348).

12. Çocuklar en iyi, değer gördükleri, fiziksel ihtiyaçlarının karşılandığı ve kendilerini fizyolojik ve psikolojik olarak güvende hissettikleri ortamlarda gelişir ve öğrenirler (Bredekamp ve Copple, 1997, s. 15).

Kılavuz değerindeki bu ilkeler, çocukların bireysel farklılıkları ile aralarındaki eşitsizlikleri düşünerek, yetişkinlerle güvenli ilişkiler kurarak ve onların gelişimleri için sosyal-kültürel çevrenin önemini belirterek sınıfta öğretmen-çocuk ilişkisinin olumlu bir iklimde ilerlemesini sağlamaktadır (Walsh vd., 2010). Ayrıca bu ilkeler çocuğu öğrenme sürecine aktif olarak katmakta ve bu bağlamda değerlendirmektedir. Oyun yoluyla öğrenme deneyimleri sağlayarak hem sınıfın hem de çocuğun bireysel ihtiyaçlarına uygun öğretme yöntemlerinin çocuğun gelişimine yönelik olması gerektiğini belirtilmektedir (Bredekamp ve Copple, 2009). Özetle GUU, öğretmenlerin çocuklar için hangi ilke ve yönergeleri nasıl uygulaması gerektiğine bilinçli bir şekilde karar vereceği bir yol göstericidir (NAECY, t.y.).

GUU'nun önemi. GUU felsefesi yıllardır benimsenerek varlığını sürdürmüş ve küçük çocukların eğitimi için atılan pedagojik adımları, dünya genelinde hoşgörüyle kabul görmüştür (Mswela, 2021). NAEYC erken çocukluktaki en kaliteli uygulamalarının çocuğu merkeze alan gelişime uygun uygulamalar olduğunu beyan etmektedir (Berge, 2005).

GUU'ya göre her birey, öğrenme topluluklarının değerli bir üyesidir. Buna göre eğitimciler, çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerine zarar verecek her türlü durumdan sakınarak, bu gelişim alanlarındaki en üst düzey potansiyellerini ortaya çıkarmalarını desteleyecek öğrenme ortamları

oluşturmalıdır (NAEYC, t.y.). GUU'nun öğretmen ve çocuk açısından önemi aşağıda belirtilmiştir:

Öğretmen açısından. Okul öncesi dönemde kalitesi yüksek eğitimlerin sunulabilmesinde öğretmen eğitimlerinin büyük payı vardır (Betawi ve Jabbar, 2018). Çünkü birçok araştırmada küçük yaştaki çocukların gelişimlerin bir bütün olarak ilerlemesinde öğretmenlerin etkisinin önemli olduğu vurgulanmıştır (Cuenca, 2010; Darling Hammond, 2010; Raftery, 2016; Sandvik vd., 2014). Öğretmenlerin mesleki bilgi ve yeteneklerinin zenginliği, çocukların gelişimlerine uygun öğrenme ortamları oluşturmalarına ve deneyim fırsatları sunmalarına imkân sağlayacaktır (Betawi ve Jabbar, 2018). Ayrıca, öğretmenlerin çocukların gelişimleri konusunda temel bilgilere sahip olmaları çocukların gelişim ve öğrenme gereksinimlerine uygun etkinlikler planlamaları ve geliştirmeleri açısından da gereklidir (Betawi ve Jabbar, 2018; Gouvain ve Perez, 2015). NAEYC'nin sunduğu GUU yaklaşımı, öğretmenlere bu bilgi ve becerileri kazandıracak niteliktedir (Betawi ve Jabbar, 2018; NAEYC, 2009). Aslına bakıldığında GUU, bir program değil gelişime uygun olarak tasarlanacak programlar için bir ilkeler bütünüdür. Öğretmenler de bu ilkeler çerçevesinde güvenilir, doğru ve uygulanabilir kararlar almaktadırlar (NAEYC, t.y.).

GUU'ya göre hazırlanan programlar, adından da anlaşıldığı üzere çocuğun gelişimini temel alan ve geliştiren programlardır (Bredenkamp ve Copple, 2009). GUU ilkeleri, sınıf içindeki uygulamaların somut yaşantılar üzerinden gerçekleştirilmesine olanak sağladığından okul öncesi öğretmenlerince yaygın olarak benimsenmekte (Van Horn vd., 2012) çocukların öğrenmelerini ve çeşitli alanlardaki gelişimlerini destekleyen çocuk merkezli uygulamalara yöneltmektedir (Neuharth Pritchett ve Parker, 2006).

NAEYC'nin GUU için belirlediği ve öğretmenlere yardımcı olabilecek üç tür bileşeni vardır (Abu Jaber vd., 2010). Bu bileşenlerden ilki, aynı yaştaki çocukların gelişim ve öğrenmelerine ilişkin bilgilere sahip öğretmenlerin eğitim için hangi materyalleri seçeceği, etkileşimli bir ortamın nasıl oluşturulacağı ve çocukların neleri deneyimlemeleri gerektiği ile ilgili bilgileri bilip ona göre bir yol çizmesini sağlamaktadır. İkinci bileşen, her bir çocuğun bireysel bilgisidir. Bireysel bilgi, öğretmenlerin sınıflarındaki çocukları tanımalarına, ilgilerine,

gereksinim duydukları hususlara ve bireysel farklılıklara dikkat ederek sınıfı düzenlemelerine imkân vermektedir. GUU'nun önemsedığı son bileşen ise çocukların içinde bulundukları sosyal ve kültürel çevredir. Öğretmenler, çocukların ait olduğu sosyal ve kültürel çevrenin çocuklar için önem arz ettiğini bilip eğitiminden sorumlu oldukları çocukların yaşadıkları ev ve çevrenin değerleri, beklentileri, davranışları ve geleneksel özellikleri ile ilgili her türlü bilgileri bilmelidirler. GUU'nun bu önemli bileşenlerinin yeniden gözden geçirilmesi gerebilmektedir. Bu nedenle öğretmenler her türlü güncel gelişmeleri takip etmeli, çocuk ve çevresiyle iletişime geçerek edindiği bilgileri kendi bilgi birikimleriyle birleştirerek eğitim sürecine entegre etmelidirler (Bredenkamp, 2015; Bredenkamp ve Copple, 1997).

GUU'ya göre programlar öğrenci merkezli olmaktadır ama öğretmen rehber konumundadır. Yani öğretmen, çocukların eğitim ile ilgili gereksinimlerini karşılamak amacıyla çevreyi düzenleyen ve programı bu çerçevede tasarlayan kişidir (Abu Jaber vd., 2010). GUU, çocukların sürekli olarak değerlendirilmesini sağlamakta, gelişimleri için sağlıklı ortamların hazırlanmasında yol gösterici olmakta ve var olan güçlü yönleri ortaya çıkarmaktadır (McMullen, 1999).

Gelişime uygun olan uygulamalar ile birlikte gelişime uygun olmayan uygulamalar da bilinmelidir. Gelişime uygun olmayan uygulamalar, GUU'nun tam tersi olup çocukların bireysel farklılıklarını, ilgilerini, ihtiyaçlarını, kültürel değerlerini göz ardı eden ve buna göre etkinlikler tasarlayan geleneksel yaklaşımdır. Genellikle öğretmen merkezlidir ve daha önceden hazırlanan bilgilerin farklı yöntem ve strateji kullanılmaksızın direk aktarılmaya çalışıldığı bir uygulamadır (Demircan ve Tantekin Erden, 2015; Hart vd., 1997; McCaslin, 2004). GUU ilkelerini benimsemeyen öğretmenler, çocukları bilgiye direk ulaştırma çabasında olup daha çok kalem kâğıt etkinliklerine odaklanmaktadırlar. Çocukların yaparak yaşayarak öğrenmeler gerçekleştirecekleri ortamları hazırlamakta yetersiz olabilmektedirler. Ayrıca çocukların hatalarını kabullenmeyip, ödül ve ceza sistemiyle hareket etmekte ve çocukların bireysel farklılıklarını dikkate almamaktadırlar (Hart vd., 1997).

Çocuk açısından. GUU çocuklar için de oldukça önemlidir. Bredenkamp ve Copple (2009) GUU felsefesine uygun hazırlanan programların yüksek kalitede

olduğunu, her çocuğun fiziksel, sosyal-duygusal, zihinsel gelişimleri ile dil becerilerini desteklediğini, çocuklar için güvenilir ortamlar oluşturduğunu ve ailelerin isteklerini de göz önünde bulundurduğunu dile getirmişlerdir. GUU ile çocuklara, daha önce yaygın olan didaktik, kâğıt kalem temalı ve ezberlemeye dayalı eğitim uygulamalarının yerine daha yapılandırıcı, çocuk merkezli ve keşfedici deneyimlerin sunulması amaçlanmaktadır (McCaslin, 2004).

Her çocuk eşsizdir, kendine has özelliği olan bir bireydir (Bredekamp ve Copple, 2009). Bu bağlamda GUU, her çocuğun potansiyelinin ortaya çıkmasını ve her çocuğun kendi potansiyelinin farkına varmasına yardımcı olmaktadır (Demircan, 2012). Ayrıca, çocuğun gelişimini dikkate alarak onlara uygun deneyim fırsatları sağlamayı ve zor şartlara maruz kalan çocukların öğrenmelerini kolaylaştırmayı amaçlamaktadır (Bredekamp ve Copple, 2009).

GUU ilkelerine uygun hazırlanmış olan programlar, çocukların gelişimlerine sayısız fayda sunmaktadır (Bredekamp ve Copple, 2009). Örneğin çocukların, yaşamlarının ileriki dönemlerinde çevrelerindeki kişilerle iletişim kurabilme ve onlarla saygı içerisinde çalışabilme, durumları değerlendirebilme, mantık çerçevesinde kararlar alabilme, bilgiye ulaşp problemlere çözüm üretebilme ve yeni yaklaşımları öğrenmeye açık olabilme gibi birçok beceriyi kazanmalarına imkân sağlamaktadır (Bredekamp ve Copple, 2009).

Okul öncesi dönem, çocukların gelecekteki yaşantılarının temelini hazırladığı için bu dönemde uygulanacak müfredata yönelik çalışmaların desteklenmesi gereklidir (NAEYC, 2009). Okul öncesi sınıflarında çocukların etkin katılım sağlamaları, arkadaşları, öğretmeni ve sınıfta bulunan oyuncak ve materyallerle etkileşim halinde olmaları kendi gelişimleri için büyük bir öneme sahiptir (Hegde vd., 2014). Buradan hareketle yapılan araştırmalar, destekleyici ve sosyal etkileşimi destekleyecek şekilde hazırlanan bir sınıfta GUU'nun uygulanmasının çocukların gelişimlerini ve okuldaki başarı performanslarını yükselttiğini ortaya koymaktadır (Huffman ve Speer, 2000; Kim, 2005; Lee ve Lin, 2013).

Gelişime uygun olarak hazırlanan ortamın ve eğitim programlarının, çocuğun bilişsel ve sosyal gelişimleri için pozitif ve kalıcı etkileri olduğu saptanmıştır (Barnett, 1995). Çocukların gelişiminde varılan başarı düzeyine

bağlı olarak okul öncesi eğitim programlarının niteliğinin de aynı doğrultuda artması mümkündür (NAEYC, 2009). GUU ile ilgili yapılan araştırmalarda, küçük çocukların gelişimi için GUU temelli ve çocuk merkezli programların, gelişime uygun olmayan geleneksel yapıları programlara oranla daha uygulanabilir olduğu ve bu programlara dahil olan çocukların sınav kaygılarının azaldığı görülmüştür (Hyson vd., 1990; Jones ve Gullo, 1999). Ayrıca GUU felsefesine uygun şekilde hazırlanmış programlar aracılığıyla çocukların öz yeterlilikleri artırılarak sosyal ilişkilerini olumlu yönde kurmaları ve bu sayede arkadaşları tarafından kabul görmeleri sağlanmaktadır (Jambunathan vd., 1999).

Her çocuğun ait olduğu bir kültürü vardır ve eğitim sürecinde bu faktör oldukça önemlidir. Ancak öğretmenler bu durumu dikkate almadan sadece öğretmeni ilgilendiren mesleki kültüre yoğunlaşabilmektedirler (Demircan, 2012). Aslında öğretmenin çocuğun kültürünü göz önünde bulundurması ve sınıfta bu boyutun ortaya çıkarılmasına destek olması gerekmektedir (Bredekamp ve Copple, 2009).

Gelişime Uygun Uygulamaların Teorik Arka Planı

NAEYC tarafından ortaya atılmış olan GUU felsefesi aniden ortaya çıkmadığı gibi tek bir teorisinin etkisiyle de şekillenmemiştir (Kostelnik vd., 2019). Tarihe bakıldığında geçmişten bugüne pek çok sayıda düşünür, ortaya attıkları fikir ve teorileriyle çocuk merkezli anlayışa katkı sağlayarak GUU'nun bu akımlardan etkilenmesine neden olmuştur (Helvalı, t.y.). GUU felsefesinin temelini; Piaget, John Dewey, Erikson ve Lev Vygotsky (Bredekamp ve Copple, 1997; Kostelnik vd., 2019) gibi çocukların gelişimi ve öğrenmelerine dair sağlam teorileri olan düşünürlerin fikir akımları oluşturmaktadır.

Piaget. Bilişsel gelişim üzerine herkesçe kabul görmüş önemli teorileri olan Piaget, bilişsel gelişimi ardışık dört dönem üzerinden açıklamıştır (Kol, 2011). Bunlar; duyu motor, işlem öncesi, somut işlem ve soyut işlemler dönemidir. Piaget'e göre gelişim dönemleri birbiri üzerine inşa edilemez ve bir dönemdeki gelişim kazanılmadan diğer bir üst döneme geçilemez (Simatwa, 2010; Wardle, 2009).

Bilişsel gelişim kuramlarına dayanan GUU yaklaşımı çevreyle iletişim ve etkileşimi sağlayan çocuk merkezli felsefelerden esinlenerek ortaya çıkmıştır

(Lee, 2003). Piaget'in ardışık gelişim dönemlerinde olduğu gibi GUU'nun genelinde de gelişim, belli bir sıra halinde seyretmektedir (Bredenkamp ve Copple, 1997).

Piaget, çocukların aktif olmasıyla toplumsallaşabildiklerini, çevredeki problemleri çözebildiklerini, insanlarla devamlı etkileşimde olduklarını ve bunların sonucunda öğrenmelerin gerçekleştiğini ileri sürmektedir (Atak, 2017). Buna göre, öğretmenler çocukların gelişim seviyelerinden haberdar olup bu çerçevede öğretimleri bireyselleştirerek desteklemelidirler (Simatwa, 2010). Buradan hareketle GUU yaklaşımı da öğretimin bireyselleştirilip her çocuk için bireysel gereksinimlerin giderilmesini öngörmektedir (McCaslin, 2004). Ayrıca GUU, çocuk merkezli programların çocuğun yaparak-yaşayarak öğrenmesine imkân verdiğini savunmaktadır (Kostelnik vd., 2019).

Vygotsky. Gelişim psikolojisi üzerine çalışmaları olan kuramcılarının başında gelen Vygotsky (Atak, 2017), çocukların bilişsel gelişimlerinde sosyal çevrenin etkisinin çok büyük olduğunu ileri sürerek zengin uyarıcılarla hazırlanmış sosyal çevrenin bilişsel gelişim açısından artıları olduğunu savunmuştur (Kol, 2011). Ayrıca Vygotsky, dili insanların sosyal-kültürel çevreleri ile bilişsel işlevleri arasında bağlantıyı sağlayan köprüye benzetmiştir (Şahin, 2013). Buna bağlı olarak çocuğun dil becerilerini kazanması, bilişsel gelişimi için kritik bir öneme sahiptir (Berk ve Winsler, 1995).

Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramının dayandığı en önemli kavramlardan biri olan ve öğrenmelerin gerçekleştiği yere/alana yakınsak gelişim alanı denilmektedir (Katrancı ve Şengül, 2013; Kol, 2011). Yakınsak gelişim alanı, çocuğun hiç kimseden yardım almadan tek başına problem çözmedeki gerçek gelişim seviyesi ile çevresindeki yetişkin veya arkadaşının yardımıyla problemi çözmedeki potansiyel gelişim seviyesinin arasındaki uzaklıktır (Vygotsky, 1978). Vygotsky bu kavram ile çocukların; yetişkin ya da akranlarınca aldıkları destekle bir üst seviyeye çıkabildiğini ileri sürmüştür (Charlesworth, 1992). Bu noktada öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Öğretmenler, çocuklar üzerindeki desteklerini aşamalı olarak azaltıp onlara bağımsız olarak problem çözebilme yeteneğini kazandırmalıdır (Lee vd., 2006). Bu durum GUU programları için büyük bir öneme sahiptir (Şahin, 2013).

Son zamanlarda eğitim araştırmalarında popölerliği artan bir diğer kavram Vygotsky'nin yapı iskelesidir (Mercer ve Littleton, 2007). Vygotsky, çocuğın öğrenmeyi gerçekleştiremediği durumda yetişkin ya da akranlarının yardımıyla öğrenme sürecini tamamlayabildiği sisteme yapı iskelesi adını vermiştir (Benson, 1997). Hannafin vd. (1999) ise yapı iskelesini, öğrenme çabasının yönlendirilmesi ve desteklenmesi şeklinde tanımlamışlardır. Bu kavrama göre küçük yaştaki çocuklara birtakım beceriler kazandırılırken kendilerinden daha becerikli kişilerden destek almasının önemi üzerinde durmuştur (Miller, 2011). Yapı iskelesi, öğretmenin öğrencilerine bilinenden bilinmeyene doğru rehberlik etmesidir (Benson, 1997) ve öğretmenin öğrenmeye dâhil olduğunu vurgulamaktadır (Ünveren Kapanadze, 2019). Bu bağlamda bakıldığında GUU felsefesinde öğretmenlerin önemli görevlerinden olan çocukların beceri, ilgi ve ihtiyaçlarına göre müfredatın hazırlanması Vygotsky'nin öğrenmeye yönelik düşünceleriyle örtüşmektedir (Lee vd., 2006)

Erikson. İnsanların psikososyal gelişimini tasvir etmedeki başarısıyla bilinen Erik Erikson, 1950 yılında birçok çalışmaya katkı sağladığı Psikososyal Gelişim Kuramını geliştiren önemli bir kuramcıdır. Psikososyal Gelişim Kuramı, belli bir sırada ilerleyen sekiz farklı evreden oluşmaktadır. Bu evreler; güvene karşılık güvensizlik, özerkliğe karşı utanç, girişimciliğe karşı suçluluk, başarıya karşı aşağılık duygusu, kimliğe karşı rol karmaşası, yakınlığa karşı yalıtılmışlık üretkenliğe karşı durağanlık ve benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk şeklinde sıralanmıştır (Acun Kapıkıran ve Özgüngör, 2011). Bu gelişim dönemlerinin her birinde farklı gelişimsel hedefler bulunmaktadır. Birey bulunduğu her evre içerisinde bazı çatışmalar yaşamaktadır. Bireyin bulunduğu evrede, yaşanan çatışmanın üstesinden gelmesiyle o döneme ait gelişimsel hedefleri de gerçekleştirmiş olduğu varsayılmaktadır. Erikson'a göre, bireyler yaşanan çatışmaların üstesinden gelebildiği oranda sağlıklı bir kişiliğe sahip olmaktadır (Gürses ve Kılavuz, 2011).

Güvene karşı güvensizlik evresinde, 0-1 yaş aralığındaki bebeklerin temel ihtiyaçlarının giderilmesi ve sonucunda güven duygusunun kazanılması söz konusudur (Arı, 2008). *Özerkliğe karşı utanç ve şüphe* 1-3 yaş aralığındaki çocukların özgürce hareket etmesi, istediğini yapması ve neye karar vereceğini

kendisinin seçmesi gibi özelliklerin bulunduğu ve buna olanak verilmediğinde utanç ve şüphe çatışmasının kaçınılmaz olduğu evredir (Arı, 2005; Dereboy, 1993). Girişimciliğe karşı suçluluk evresi, 3-5 yaşlarındaki çocukların başarısız olmaktan çekinmeden her yolu denediği ve bunun için de desteklendiği süreci kapsamaktadır. Aksi durumda çocukta suçluluk psikolojisi gözlenebilmektedir (Gürses ve Kılavuz, 2011).

Erikson, çocuklar için her evrede yer alan ihtiyaçların giderilmesini, onların yapabildikleri şeyleri yapmalarına imkân tanınmasını ve bu anlamda desteklenmesini önemli görmektedir (Morrison, 2001). Bu yönüyle GUU, öğrenmelerin ve deneyimlerin çocuğun ihtiyaçları göz önüne alınarak tasarlanması ilkesiyle paralellik göstermektedir (Mooney, 2000).

John Dewey. Dewey Amerikalı filozofların başında gelen, birçok özelliği ve aynı zamanda oldukça etkili düşünceleri olan bir eğitim düşünürüdür. Dewey'in felsefesinin çoğunu eğitim felsefesi oluşturmaktadır ve bunun dışında kalan görüşleri eğitim felsefesini temellendirmeye ilgilidir (Bakır, 2007).

Dewey, çocuklarda biyolojik özelliklerin önemli olduğunu savunarak onlara dışarıdan herhangi bir müdahale edilmeden kendi deneyimleriyle bir şeyler öğrenmeleri gerektiğine inanarak, çocuğun gelişiminde dış etkenlerin yanı sıra bireysel özelliklerine dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Dewey'den önceki eğitim anlayışlarında daha çok öğretmen, kitap ve çocuğun dışındaki her şey eğitimin merkezinde yer alırken, Dewey'in eğitim modelinde yaptığı köklü yenilikle birlikte eğitim, çocuk merkezli olmuştur. Ona göre çocuk, bilgilere kendisi erişmeli ve öğrenmeyi yine kendisi gerçekleştirmelidir. Bu görüşleriyle çocuklara otoriter yaklaşarak yığınla bilgiyi sunan ve onları pasif konuma getiren okul ve öğretmenlere karşı çıkmıştır (Bender, 2005). GUU felsefesindeki gibi okul, çocuklar tarafından bilginin oluşturulduğu ve deneyim kazanılan bir yerdir (Wardle, 2009). Bunun sonucunda çocuk, okulu sosyal bir kurum olarak görmekte ve öğrenmeyi de sosyal bir faaliyet olarak algılamaktadır (Dewey, 1897). Dolayısıyla çocuk, sosyal ortamlarda benmerkezci duygularını devre dışı bırakmaya çabalayacak ve kendisini bir gruba ait hissetmeye başlayacaktır (Wardle, 2009).

Mesleki Doyum

Mesleki doyumun tanımı. Meslek eğitimle kazanılan, bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş, toplumda saygınlık kazandıran ve işe yarama güdüsünü ortaya çıkaran bir tür etkinliktir (Türk Dil Kurumu [TDK] (2023). Genel olarak meslek, bireylerin yaşamlarını idame etmek amacıyla maddi kazanç elde ettikleri ve eğitim yoluyla profesyonelleşen becerilerini sergiledikleri bir iştir (Sökmen ve Tarakçıoğlu, 2011). Bu sayede birey var olan kapasitesini kullanarak bir şeyler üretme çabası gösterip doyum denilen kavramı ortaya çıkarmaktadır (Şen, 2011).

Meslek kavramının genel tanımlarından sonra doyum kavramına bakılacak olursa; İngilizcede satisfaction, Latince de satisfactio olarak ifade edilen doyum kavramı, Batı ülkelerinde genellikle yeterli anlamında kullanılmaktadır. Türkçede ise hoşnut, haz ve memnuniyet anlamlarını taşıyan tatmin kelimesiyle bilinmektedir (Akyol Kılıç, 2014). Doyum, sözcük anlamı itibarıyla iki zıt uçlarda olan memnuniyet ve memnuniyetsizliği ifade etmektedir (Ertürk ve Keçecioğlu, 2012) ve ilk kez Elton Mayo isimli bilim insanı tarafından çalışmalarda ele alınmıştır (Koçel, 2015). Genel olarak doyum; kişilerin beklentilerinin, gereksinimlerinin, istek ve arzularının giderilmesidir (Avcı vd., 2017).

Bilimin gölgesinde hızlı bir şekilde gelişen, hayatımızın her alanına hâkim olan teknolojinin, sosyal ve kültürel değerlerimizi de değiştirdiğini söylemek mümkündür (Yeşilorman ve Koç, 2014). Bu değişim sirkülasyonu insanların ilgilerini, ihtiyaçlarını ve beklentilerini de etkilemektedir (Omur, 2019). Bunun sonucunda ise farklı doyum alanları ortaya çıkabilmektedir. Bu alanlar içerisinde önemli olanlardan biri iş doyumudur (Yeşilyaprak, 2001). Çünkü yapılan iş, hayat ile insan arasında sağlam bir bağın oluşmasına imkân vermektedir (Zoroğlu, 2014).

İnsanlar, yaşamlarının çoğunu bir iş yaparak ve mesleklerini icra ederek geçirmektedir (Çek, 2011). Yapılan iş veya meslek, beklentileri karşılıyor ve sevilerek yapılıyorsa kişi bu durumdan doyum elde ederek mutlu olmaktadır (Çetinkanat, 2000). Bu duruma iş doyumunu denilmektedir (Çek, 2011). İş doyumunu, araştırmacılar tarafından 1920'li yıllarda dikkati çekilen bir kavram olmuştur

(Sevimli ve İşcan, 2005). Daha çok, kişilerin fiziksel ve mental sağlıkları, özgüvenleri, işe devam etmek isteyip istememeleri, çalışanların iş ile ilgili verimleri, hayatı sevme gibi durumları iş doyumu terimi ile açıklanmaya çalışılmıştır. 1940'lı yıllarda iş doyumu ile ilgili çalışmaların mesleki örgütlerin çalışmalarıyla bağlantılı olduğu savunulmuştur. Bu nedenle iş doyumu konusuna akademik yaklaşılarak öneminin artması sağlanmış ve mesleki örgütler içerisinde en fazla araştırma yapılan konu haline gelmiştir (Gülnar, 2007). İkinci dünya savaşından sonra ise Maslow, Locke ve Adams gibi bilim adamlarının çalışmaları iş doyumu kavramına kuramsal bir boyut kazandırmıştır (Koçel, 2015).

İş doyumu, çeşitli bilim alanlarında yapılmış çalışmalar doğrultusunda geliştirilen bir kavram olarak genellikle çalışanların işlerine karşı hissettiği duygularının bir yansıması şeklinde tanımlanabilir (Omur, 2019; Sevimli ve İşcan, 2005). İş doyumu, mesleki doyum olarak da ifade edilebilmektedir ve birçok tanımı mevcuttur. Mesleki doyum için *bir işi yaparken o işe ve iş ortamına karşı hissedilen pozitif veya negatif duygular bütünüdür* denilebilir. Mesleki doyumu Locke (1976), kişinin işini ve işle ilgili deneyimini değerlendirirken kendisinde oluşturduğu hoş ve olumlu duygu şeklinde tanımlarken Davis (1982), insanların yaptıkları işten duydukları memnun olma veya olmama durumu olarak ifade etmiştir. Hackman ve Oldham'a (1975) göre ise çalışan insanların işlerinden duydukları mutluluktur. Mesleki doyum, bireyin mesleğin sınırlarına ve meslek ile ilgili ortamlara ilişkin takındığı olumlu tutumların bütünüdür (Şimşek, 1994). Bu tanımlara bakıldığında araştırmacıların çeşitli görüşler bildirmesi mesleki doyum kavramının farklı ve yeni yönlerinin olduğunu göstermektedir (Omur, 2019).

Mesleki doyum üzerine yapılmış tanımların şu üç temel ortak yönünün olduğunu söylemek mümkündür (Solmuş, 2004):

- Mesleki doyum, çalışan insanların yaptıkları iş ile ilgili öznel düşünce ve duygularıdır. Genellikle gözlemlenemeyen fakat çalışanın davranışından anlaşılan bir durumdur.
- Çalışanların kazanmak istediği veya hak ettiğini düşündüğü ödül ve beklentilere ulaşmasının sonucunda yaşanan hazdır.
- Birbirlerinden farklı ama birbirini etkileyen objeleri içermektedir.

Mesleki doyumun önemi. Meslek edinme ve iş hayatı insanların temel ihtiyaçlarını giderme, yaşamlarını idame ettirme gibi mecburi durumlardan dolayı dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta haline gelmiştir. Her insan doğası gereği toplum içerisinde var olan potansiyelini ortaya çıkararak bunu doğru kullanmayı ve sonucunda başarılı olmayı istemektedir. Bu durum bireyin motivasyonunu açığa çıkararak çalışma arzusunun artmasını sağlamaktadır. Çalıştığı ortamda yüksek motivasyon sağlayan ve paralelinde doyum elde eden bireylerin varlığı göz önünde bulundurularak hayatımızın büyük bir kısmını kapsayan iş ortamının ve bu işten edinilen doyumun hayatımızda çok önemli bir yer tuttuğu söylenebilir (Akman, 2019).

Yaptığı işi seven kişiler bu işten doyum sağlayarak mutlu ve huzurlu olmakta ve bu pozitif yönlerini yaşamın farklı alanlarına da taşıyarak hayatlarına pozitif bir yön vermektedirler. Fiziksel sağlık ve akıl sağlığı açısından huzurlu olan çalışanların iş hayatlarında yakaladıkları kalite, sivil yaşamlarındaki kaliteyi de etkilemektedir (Aykaç, 2010). Yani mesleki doyum, çalışanın hem özel hayatı hem de kurum ve işyerindeki deneyimleri açısından önemlidir (Yılmaz, 2019). Meslekten doyum elde edemediğinden dolayı mutsuz olan insanların işlerine karşı ilgi ve isteklerinin düşük olduğu, sıklıkla işe geç kalma veya devamsızlık yapma gibi eylemlerde bulundukları belirtilmiştir (Erdoğan, 2021).

Mesleki doyumun temelinde genel olarak işi sevme, işe bağlı olma, içten ve coşkuyla kendini işe vermesi gibi öğeler yatmaktadır (İncir, 1990; akt. Şen, 2011). Mesleki doyum, her meslek grubunda olduğu gibi öğretmenlerde de motivasyon ve başarıyı etkileyen en önemli unsurlardan biridir (Koyutürk, 2014)

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyleri öğretmenlerin mesleki performanslarını etkilemektedir (Akgün, 2021; Cerit, 2009). Çünkü mesleki doyum sağlayamamış öğretmenlerin, öğrencilerine de katkı sağlayacağı düşünülemez (Konca ve Dikmenli, 2021). Yapılan araştırmalara göre eğitimcilerin mesleki doyumsuzluk yaşamalarının en önemli sebeplerinden birinin huzursuzluk olduğu saptanmıştır (Şen, 2011). Bu nedenle öğretmenlerin bir çocuk yetiştirmenin vermiş olduğu sorumlulukları yerine getirebilmesi için çalışma ortamlarının mümkün olduğunca iyileştirilmesi, verimi ve motivasyonu

yükseltecek ortamlarda çalışmaları amacıyla eksiklerin giderilmesi ve gereken tüm düzenlemelerin en kısa sürede yapılması önemlidir (Akman, 2019).

Öğretmenin bağlı olduğu örgütsel yapı, okulun fiziki şartları ve öğrencilerle ilişkileri gibi etmenler mesleki doyumu etkileyen faktörlerdendir (Akgün, 2021). Çocukları seven, empati becerisi yüksek ve çocukları tanıyıp anlayabilen, her okul öncesi öğretmenin mesleğini de seviyor olması beklenmektedir. Bundan duyduğu haz ve memnuniyetle, öğretmenin mesleki doyumunun arttığı düşünülmektedir (Adak Elaskan, 2019). Mesleğinden yüksek derece haz alarak ve doyum sağlayarak işini yapan okul öncesi öğretmenin verdiği eğitimin kalitesi ve öğrencilerin başarıları üzerindeki olumlu etkisi de aynı oranda yüksek olmaktadır (Göksu, 2020; Sağlam, 2016). Aksi halde eğitimde karşılaştığı zorluklar, öğrenciye yetememe ve mesleki anlamda kendini yetersiz hissetme gibi birçok olumsuz etmen öğretmenin mesleki deformasyon yaşamasına ve işinde doyumsuzluk hissetmesine neden olmaktadır (Akçamete vd., 2001). Yani mesleki doyumun yüksek olmasının öğretmenlerin performanslarını artırdığı, düşük olmasının ise performanslarını olumsuz etkilediği söylenebilir (Akgün, 2021). Mesleki doyumun düşük olması, öğretmenin hem kendisine hem de çalıştığı kuruma yabancılaştığı, mesleğini yapmak istemediği için hata yapmasının kaçınılmaz olduğu ve son olarak meslekten ayrılmak durumunda kaldığı gibi yaşanan veya yaşanması muhtemel senaryoları göstermektedir (Çanak, 2014).

Mesleki Doyum Kuramları

Mesleki doyumun tanımı ve önemi göz önüne alındığında bir işe sahip olan insanlardan, mesleklerine karşı olumlu tavırlar geliştirmeleri beklenmektedir (Coştu, 2013). Çalışanların istek, arzu ve ihtiyaçlarının giderilmemesi sonucunda doyum aksi durumda ise doyumsuzluk hissi yaşadıkları öne sürülmüştür (Omur, 2019). Çalışan insanların mesleki doyumlarının ortaya çıkış sürecine ilişkin birtakım kuramlar ortaya çıkarılmıştır (Coştu, 2013). Bu kuramlara detaylı olarak aşağıda yer verilmiştir

Motivasyon kuramları genellikle içerik (kapsam) ve süreç kuramları adıyla iki ana başlık altında incelenmektedir (Bayram, 2020). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramını temel alan ve insan davranışlarını en fazla neyin güdülediği üzerinde yoğunlaşan teorilere kapsam (içerik) teorileri; yine insan davranışlarının

nasıl motive edildiğini inceleyen teorilere ise süreç teorileri denmektedir (Oksay, 2005).

İçerik (kapsam) kuramları. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı, Herzberg'in Çift Faktör Kuramı, Mccelland Başarma Güdüsü Kuramı ve Alderfer'in ERG Kuramı içerik kuramlarındandır.

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı. Maslow tarafından klinik ortamlarda geliştirilen ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı (Walsh, 2011), 1943 yılında sağlıklı olan insan davranışlarının nasıl güdülendiği ile ilgili incelemeleri kapsamaktadır (Çakmak, 2022). İnsanların, yaşadıkları süre boyunca her an belli ihtiyaçları olması ve bu ihtiyaçlar çerçevesinde belirli hedefler belirlemesi, hiyerarşinin teorik zeminini hazırlamıştır (Çoban, 2021). Bu ihtiyaçlar en alttan en üste doğru piramit şeklinde beş basamakta sıralanmıştır (Yavaş vd., 2021). Maslow, insan ihtiyaçlarının belli bir sistematik düzen içerisinde ilerlediğini ve bu basamaklı ihtiyaçların, davranışlara yön verdiğini vurgulamaktadır (Çakmak, 2022). Buna göre insanların en alttaki basamaktan en üstteki basamağa kadar olan ihtiyaçlarının karşılanması insan davranışlarını etkilemektedir (Bakan ve Büyükbeşe, 2004). Şöyle ki; bir üst basamağa geçebilen kişinin alttaki basamakta belirtilen ihtiyacının giderilmiş olduğu varsayılmaktadır (Çoban, 2021). En üst kademedeki kişinin kendini gerçekleştirme bulunurken devamında en üst kademedeki aşağıya sırasıyla saygınlık, ait olma ve sevgi, güvenlik ve fiziksel ihtiyaçlar gelmektedir (Yavaş vd., 2021). Bu ihtiyaçlar kısaca şu şekilde açıklanabilir (Koyutürk, 2014):

Fizyolojik ihtiyaçlar. Beslenme, barınma, uyku, tuvalet ihtiyacı, cinsel haz gibi ilkel ve temel ihtiyaçlardır.

Güvenlik ihtiyacı. Fiziki güvenlik, bedensel ve psikolojik sağlık gibi temel ihtiyaçlardır.

Sosyal ihtiyaçlar. Diğer insanlar tarafından sevilme, diğer insanları sevmek ve onlarla ilişki kurmaya yönelik ihtiyaçlardır.

Saygınlık ihtiyacı. Başkaları tarafından kabul görmek ve saygı kazanmak, kendine saygı göstermek gibi ihtiyaçları kapsamaktadır.

Kendini gerçekleştirme. Bu basamakta bireyin olmak istediği şeyler, yaratıcılık özelliği ve zgven gibi kendisini tamamlayabildiği ihtiyaçlar yer almaktadır.

Bu kurama göre insanın en st düzey güdüsü olan kendini gerçekleştirmeye ulaşabilmesi için bunun altındaki basamaklar oluşturan birçok güdüsünü doyumması gerekir (Başaran, 1982). Maslow, normal düzeyde bir bireyin piramidin alt basamağından st basamaklara çıktıkça %85 oranından %10 oranına kadar bir doyum elde ettiğini ileri sürmüştür (Kondo, 1990). Buna göre bir insanın, yařadėı zaman zarfında kendini gerçekleştirme basamağındaki doyuma ulaşmadan hayatı son bulabilmektedir. Bunun sonucunda kendini gerçekleştirme basamağına yetenekleri ile ulaşan birisinin gölgede kalan yeteneklerini ön plana çıkarmaya zamanı kalamayacaktır (oban, 2021).

Herzberg'in çift faktör kuramı. Bu kuram Herzberg tarafından 1959 yılında geliştirilmiştir (Luthans, 1995). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramının ardından en fazla tanınan ve mesleki doyum kavramına ilişkin ortaya atılan en önemli içerik (kapsam) kuramlarından birisidir (Drafke Kossen, 1997). Bu kuramda Herzberg, mesleki doyumun etkilerini iki boyutta incelemiştir. İlk boyutta mesleki doyumunu arttıran motivasyon faktörleri yer alırken ikinci boyutta ise doyumsuzluğun ortaya çıkmasını engelleyen koruyucu (hijyen) faktörler yer almaktadır (Koç, 2021). Yüksek performans sergilemek, başarılı ve tanınmış olmak, iş yerinde terfi almak, takdir edilmek, sorumluluk sahibi olmak, kendine saygı, oto kontrol sağlamak gibi mesleki doyumunu yükselten içsel değişkenler motivasyon faktörleri içerisinde yer almaktadır (Akyol Kılıç, 2014; Ulukuş, 2016). Kurumun yönetim ve denetim politikası, maaş, çalışma koşulları, kurumdaki kişilerin birbirleriyle olan ilişki ve iletişimleri gibi dışsal değişkenler ise doyumsuzluğa ket vuran koruyucu (hijyen) faktörler içerisindedir (rc vd., 2006). Sonuç olarak bu faktörlerin olmaması bireyde belirgin doyumsuzluk yaratırken, olması ise çalışan insanın mesleki performansını bir hayli yükseltmektedir (Kaya vd., 2013).

McClelland'ın başarma ihtiyaı kuramı. Bu kuram 1938 yılında ilk kez Henry A. Murray tarafından insan davranışlarının altında yatan nedenleri açıklamak amacıyla ortaya atılmıştır (Süral zer ve Topaloğlu, 2008). Ardından

1960'lı yıllarda David McClelland tarafından incelenerek geliştirilmiştir (Önen ve Kanayran, 2015). Başarı güdüsü olarak da ifade edilen ve mükemmeliyetçi standartların göz önünde bulundurulduğu McClelland'ın Başarma İhtiyacı Kuramı, var olan işlerin en iyisini yapmaya gayret etmek şeklinde tanımlanmaktadır (McClelland ve Koestner, 1992). Bu kuram fizyolojik ihtiyaçların yanı sıra sosyal öğrenmelerin getirdiği ihtiyaçları ve bunların giderilmesinde etkisi bulunan motivasyon öğelerini ele almıştır (Ulukuş, 2016).

McClelland'ın Başarma İhtiyacı Kuramına göre birey, hedeflemiş olduğu davranışı başarma ihtiyacı duymaktadır. McClelland kişide gözlediği başarma ihtiyaçlarının üç farklı boyutu olan başarı, güç kazanma ve ilişki kurma (aidiyet) ihtiyaçlarını bir kuramda ele alıp değerlendirmiştir (Aşan Azizoğlu vd., 2015).

Başarı. McClelland'a göre başarıyı gereksinim olarak gören bireylerin sorumluluk güdüsüyle hareket etmesi ve bu yönde fazla gayret göstermesi beklenen bir durumdur. Bu kişiler motivasyon kaynaklı başarı ihtiyacı güdüsünü, kendileri için ortaya koydukları zor ama gerçek olan hedeflere ulaşmak amacıyla kullanılmaktadırlar (Koçel, 2014). Buna göre bireyler, başarılı olmak için gereken tüm bilgilere ulaşmaya, mücadele etmeye, risk ve sorumluluk almaya hazırdırlar (Koç, 2021).

Güç. Bu kuram kapsamında güç ihtiyacı, otokontrol dürtüsünün oluşturduğu motivasyon öğesidir. Güç kazanma ihtiyacı ağır basan kişiler, çevresini kontrolü altına almak için yoğun çaba sarf edip (Dalçipek, 2016; Küçüközkan, 2015), insanlar ve toplum üzerinde etkinliklerini artırmak amacıyla gerekli tüm yolları kullanmaktan asla çekinmezler (Eren, 2012).

İlişki Kurma (Aidiyet). McClelland'ın ele aldığı ilişki kurma (aidiyet) ihtiyacı, bir gruba dâhil olmayı ve sosyal ilişkiler kurmayı ifade etmektedir. Bu ihtiyacı benimseyen birey, sosyal ilişkilerini geliştirip bir topluluğa girmeyi ön planda tutmaktadır (Eren, 2012). Birey, başka kişiler tarafından takdir edilmeyi, beğenilmeyi, başkalarından değer görmeyi istemektedir. Bu nedenle reddedilme korkusu bireyi sorumluluk dâhilinde rekabete itmektir. Bunun sonucunda risk almayıp var olan düzeni korumak adına davranış göstermektedir. Genel olarak sosyal içerikli işlerde çalışmaya isteklidirler (McClelland, 1987; akt. Koç, 2021).

Clayton Alderfer'in ERG kuramı. Amerikalı psikolog Clayton Paul Alderfer kapsam (içerik) kuramlarına katkı sağlayan bir diğer kişi olmuştur ve kuramında Maslow'un geliştirdiği ihtiyaçlar hiyerarşisini biraz daha basitleştirip üç başlıkta sınıflandırmıştır (Genç ve Kekül, 2020; Küçüközkan, 2015). Bu kuramın ERG olarak isimlendirilmesinin sebebi ise üçe indirgenen varoluş (existence), ilişki kurma (relatedness), gelişme (growth) ihtiyaçların İngilizce baş harflerinin kullanılmasıdır (Genç ve Kekül, 2020).

ERG modeli tıpkı Maslow'un hiyerarşi kuramındaki gibi kademeli olarak ilerlemektedir. Ancak burada farklı olan, bireyin ihtiyaçlarını doyurmak için ERG'nin tekrar geriye doğru bir alt ihtiyaca geçmesinin mümkün olmasıdır (Küçüközkan, 2015; Koçel, 2001). Öncelikle alt kademedeki ihtiyacın doyumu sağlanarak üst kademedeki ihtiyaç giderilmelidir (Eren, 2012; Koçel, 2001).

ERG kuramının üç başlık altında toplanan ihtiyaçları şu şekildedir (Akyol Kılıç, 2014):

Var olma ihtiyacı. İnsanın fiziksel olarak hayatını idame ettirebilmesi ve neslini sürdürebilmesi için tehlikelerden olduğunca uzak durup kendisini güvenceye alması gerekmektedir.

Aidiyet ihtiyacı. Bireyin başkalarıyla iş ortamı ve sosyal çevresinde olumlu ve ılımlı ilişkiler kurması ve bunu devam etmesi gerekmektedir.

Gelişme ihtiyacı. Bireyin kendisi her yönden geliştirme ve yeteneklerini ortaya çıkarması ile ilgilidir.

Süreç kuramları. Davranış Şartlandırma (Pekiştirme) Kuramı, Beklenti Kuramı, Eşitlik Kuramı ve Amaç Kuramı süreç kuramları olarak incelenmektedir.

Davranış şartlandırma kuramı. Bu kuram davranışçı psikolog B. Frederic Skinner tarafından geliştirilmiştir (Bayram, 2020). Davranışsal şartlandırma, bireyin rastgele olarak sergilediği davranışların sonucunda ortaya çıkan durumu önemsemektedir (Akyol Kılıç, 2014). Buna göre birey, karşılaştığı sonuçtan haz aldıysa tekrar aynı davranışları sergileyecektir ya da tam tersi olarak acı verdi ve mutsuz ettiyse bir daha o davranışta bulunmayacaktır (Koçel, 2001). Kısaca bir davranışın sürdürülmesi ya da sonlandırılması sonucun hazzına bağlıdır (Eren, 2012). Buna bağlı olarak çalışanın işe karşı sergilediği

özen, sahiplenme güdüsü ve üretime olumlu katkısı gibi davranışlarına; işverenlerce beğenilme, takdir edilme ve terfi şeklinde ödüllerle dönüt sağlanmaktadır. Çalışanların davranışları sonrası aldıkları ödüller kendilerinde bu davranışların sıklığını artırmaktadır (Bayram, 2020). Bu kuram dört önemli kavram üzerine geliştirilmiştir. Bunlar; olumlu pekiştirme, olumsuz pekiştirme, ceza ve sönme kavramlarıdır (Akyol Kılıç, 2014).

Olumlu pekiştirme. İstenilen bir davranışın gerçekleştirilmesi sonucunda bireye bu davranışın sıklığını arttırmak amacıyla ödül ve olumlu uyarıcıların verilmesidir (Bayram, 2020; Eren, 2012).

Olumsuz pekiştirme. Ortama getirildiği veya ortamdan çıkarıldığı zaman davranışın tekrarını sağlayacak uyarıcıların verilmesidir (Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2017).

Ceza. İstenilmeyen davranışların sonucunda bu davranışı ortadan kaldırmak için kişiye sunulan ama istendik davranışların tekrarını sağlayamayan uyarıcılardır (Bayram, 2020).

Sönme. Şartlanma yöntemiyle kazanılmış davranışlar, koşullu uyarana koşulsuz uyarana bitişikliğinin sonlandırılmasıyla zamanla azalmaya ve kaybolmaya başlamaktadır. Bu durum sönme olarak adlandırılmaktadır (Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2017). Kişinin olumlu veya olumsuz davranışlarının bir süre görmezden gelinmesi sonucunda kişide bu davranışların tekrarı ortadan kalkmaktadır (Bayram, 2020).

Beklenti kuramı. Kanadalı Profesör Victor Vroom tarafından 1964 yılında geliştirilmiş olan bu kuram, beklenti kuramlarının temelini oluşturmaktadır (Koç, 2021). Birçok seçenektan birini seçmek zorunda kalan kişiler, bilişsel açıdan seçeneklerin ne olduğunun farkında olup kapasiteleri doğrultusunda kendilerine en avantajlı gelen seçenek hangisi ise onu seçmektedirler (Cihangiroğlu ve Şahin, 2010). Bir başka deyişle, çalışanların yaptıkları bir işin sonunda sahip olacakları şeylerin beklentisi, onların performanslarını daha iyi gösterebilmelerini sağlayan nedendir. Bu beklenti ne kadar yüksek olur ise çalışan bireylerin performanslarını yükseltmek amacıyla sergileyeceği çaba da o derece yüksek olabilmektedir. İşverenin belirlediği ödülün kalitesi, çalışanların kazanma

güdüsünü artırarak üst düzey performans sergilemelerine ve işlerini en iyi şekilde yapmalarına imkân vermektedir (Ulukuş, 2016; Ünlü, 2013).

Eşitlik kuramı. 1963 yılında John Stacey Adams tarafından ortaya çıkarılmıştır (Koç, 2021). Bu kurama göre kişi, elde ettiği başarılar sonrasında aldığı ödülü her zaman diğer kişilerin ödülleri ile kıyaslama yoluna gitmiştir (Eren, 2001). Buna göre kendi ödülünün aynı düzeyde başarı sağlamış kişilerin ödülleriyle ne derece eşit olduğunu belirleyerek tatmin olmaktadır (Eren, 2004). Çalışanın iş yerindeki çabasının ve emeğinin eksik veya fazla ödüllendirilmesi çalışanda doyumsuzluk oluşturmaktadır (Kaplan, 2015). Girdi-çıkı dengesi temel alan Eşitlik Kuramına göre bir örgütün çalışana verdiği şeyler çalışan için girdi, çalışanın örgüte verdiği şeyler ise çalışanın çıktısıdır. Eşitlik veya eşitsizlik duygusu, çalışanın örgüte verdiği maddi-manevi şeylerin örgütten aldıklarına denk olup olmamasıyla öne çıkmaktadır. Çalışan, verdiği emek ve gayretine karşılık gelen bir ödeme alması sonucu işten tatmin olmaktadır (Başaran, 2004). Özetle, kişinin işine gösterdiği çabanın sonucunda ulaştığı maaş, terfi alma, takdir edilme gibi ödüllerin yani girdilerin, çıktı ile arasında oluşturduğu farktan dolayı kişide mesleki doyum veya doyumsuzluk oluşmaktadır (Karcıoğlu ve Akbaş, 2010; Küçüközkan, 2015).

Amaç kuramı. Edwin Locke tarafından 1960'lı yılların sonlarına doğru mesleki doyuma farklı bir bakış açısı kazandırılarak Tutarsızlık Kuramı adıyla da tanınan Amaç Kuramı ortaya atılmıştır (Erdoğan, 2021; Koç, 2021). Bu kuram, bireyin belirlemiş olduğu amaçların kendi motivasyon düzeyine etki ettiğini savunmuştur (Kale, 2007; Koçel, 2001). Bu teori Herzberg kuramına bir cevap özelliği taşımaktadır (Köroğlu, 2011). Ayrıca ulaşılması güç ve büyük hedefler koyan bir bireyin, erişimi kolay ve basit hedefler belirleyen başka bir kimseye göre daha fazla performans göstermesi ve motive olması beklenmektedir (Akyol Kılıç, 2014). Yani bireyin hedefi ile performansının doyum arasında doğru orantı söz konusudur. Hedef ne kadar zor ise buna ulaşılması için sarf edilen çaba o kadar fazla olmakta ve bu durum mesleki doyum da yükseltmektedir (Koç, 2021).

Öğretmen İnançları ve Önemi

Öğretmenlerin örtük veya açık inançları bize, eğitim sisteminin genel resmini görebileceğimiz bakış açıları kazandırarak öğretimle alakalı olan öğrenci, öğretmen ve müfredata ilişkin kararların alınması noktasında öğretmenlere yön vermektedir (Erdiller ve McMullen, 2003). Buna göre oldukça önemli olan öğretmen inançlarının genel yapısını tanımlamak, çok çeşitli kavramları kapsayabileceği için genellikle zordur. Tutumlar, örtük ve açık teoriler, halk psikolojileri, ideolojiler ve algılar gibi kavramsal olarak benzer ancak farklı yapılar, çeşitli öğretmen düşünce süreçlerine atıfta bulunmak için kullanılmıştır (Daniels ve Shumow, 2003).

Literatürde inanç kavramı ile ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır. İnanç, insanın bir şey ile ilgili oluşturduğu iyi, güzel, doğru ve değerli hislerdir (Çobanoğlu, 2017). Bilinçli veya bilinçsiz şekilde kişinin benimsediği ve duygusal bir bağ ile aşıl原因an duruma inanç denmektedir (Borg, 2001). İnanç, insanın hayatında aldığı kararlar içerisinde kendisini en iyi hissettiren kavramdır (Bandura, 1986). Bir başka deyişle, görüşleri değerlendiren, zıt ve eleştirel unsurları içeren değerler, inanç kavramıyla ifade edilmektedir (Qasmi vd., 2022).

Öğretmen inançları da öğretmenlerin öğrencilere, öğrenmelere, öğretilen konulara ve sınıf ortamlarına karşı oluşturduğu gizil algılarıdır (Kagan, 1992) ve çoğunlukla dışa vurulmamış düşüncelerden oluşmaktadır (Vartuli, 2005). Sınıfta yapılan uygulamalara yön veren öğretmen inançları (Dewey, 1910) ayrıca sınıfta olumlu bir iklimin yaşanmasına ve verilen kararların etkilenilmesine de fırsat vermektedir (Subramaniam, 2001). Ayrıca öğretmenlerin sınıf uygulamalarına dair var olan algı, düşünce ve kararlarını da etkileyip davranışlarına yön vermektedir (Vartuli, 2005).

Eğitim sisteminde öğretmenlerin çocuklarla ilgili inançları önemli bir yer tutmaktadır (Berge, 2005). Öğretmenlerin inançlarının, onları dünya ile ilgili görüş ve algıları konusunda yönlendirebilen etkili bir faktör olduğu söylenebilir (Xu, 2012). Bu anlamda öğretmen inançlarının incelenmesi çok önemli ve gereklidir (Abu Jaber vd., 2010). Çünkü öğretmenlerin inançları, sınıfta yapılan öğrenme ve uygulamaların kalitesini de şekillendirmektedir (Garvis vd., 2011). Ayrıca inançlarla birlikte öğretmenlerin sınıftaki davranışları ve düşünceleri de

etkinliklerin belirlenmesinde rol oynamaktadır (Leung, 2012; Miller ve Smith, 2004). Öğretmenlerin inanç sistemi, çocukların bilgiye ulaşmalarına, kuralları benimsemelerine, öğrenme için pozitif ortamların oluşturulmasına ve öğrencilerin akranlarıyla ilgili iletişimlerine yönelik tutumlarını doğrudan etkilemektedir (Arbeau ve Coplan, 2007).

İlgili Çalışmalar

Türkiye’de GUU ile ilgili yapılmış çalışmalar. Soyalp (2019) doktora tez çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin GUU inançlarının kendi sınıflarında bulunan 3-6 yaşlarındaki çocukların sosyal becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma için 350 okul öncesi öğretmeni ve okul öncesi eğitime devam eden 350 çocukla çalışılmıştır. Veriler, Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeği ve Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği ile toplanmış; GUU inancı yüksek ve düşük çıkan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların sosyal becerileri 3 ayda bir ölçülerek becerilerdeki değişim gözlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, okul öncesi öğretmenlerinin GUU inançlarının orta düzeyde ama yükseğe yakın olduğu saptanmıştır. Eğitim-öğretim yılının başında yapılan ölçümlerde okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal becerileri ile öğretmenlerin GUU inançları arasında farklılık görülmemiştir. Eğitim-öğretim yılının ortasında yapılan ölçümlerde GUU inancı yüksek çıkan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların sosyal becerilerinin başlangıç becerileri ile akademik becerileri alt boyutlarına ilişkin inançlarının, düşük olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklardan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Arkadaşlık becerileri ile duyguları yönetme becerileri alt boyutlarında ise herhangi bir farklılık görülmemiştir. Eğitim-öğretim döneminin sonunda yapılan ölçümlerde ise, GUU inancı yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların sosyal becerileri ve tüm alt boyutlarındaki inançları, GUU inancı düşük olan öğretmenlerin sınıfında bulunan çocuklarinkinden daha yüksek çıkmıştır.

Şahin Sak vd. (2018) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin, sınıf yönetiminin fiziksel ortamın düzenlenmesi ve etkinliklerin planlanması boyutlarına ilişkin inançları ile uygulamalarının, GUU’ya ne ölçüde uygun olduğunu incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını Ankara’da görev yapan dört kadın okul

öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerin GUU'ya ilişkin inançlarının, kendi söylemlerine dayalı uygulamalarına ve gerçekte var olan uygulamalarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Şahin Sak ve Sak (2017) çalışmalarında Kim ve Buchanan'ın (2009) geliştirmiş olduğu Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeğinin inanç alt boyutunu Türkçeye uyarlamış; geçerlik ile güvenirlik analizlerini yapmışlardır. Araştırmacılar tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilen bu ölçek İngilizcede ve okul öncesi eğitim alanında uzman beş kişinin görüşleri doğrultusunda Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini saptamak amacıyla açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve açımlayıcı faktör analizi için Van ve Ankara'da görev yapan 686 okul öncesi öğretmeninden, doğrulayıcı faktör analizi için ise Tokat ve Van'daki 450 okul öncesi öğretmeninden veri toplanmıştır. Yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı analizler sonucunda bu ölçeğin Gelişime Uygun Olan, Gelişime Uygun Olmayan ve Aile, Kültür ve Kaynaştırma şeklinde üç alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularından yola çıkarak geçerliliği ve güvenirliliği saptanmış bu ölçeğin öğretmenlerin gelişime uygun uygulamalara yönelik inançlarını ölçebilecek uygun bir ölçme aracı olduğu görülmüştür.

Şahin Sak ve Sak'ın (2016) çalışmalarında, Türk okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminin bir boyutu olan davranış yönetimine ilişkin gelişime uygun uygulamaları gözlemlenmiştir. Çalışma kapsamında 20 okul öncesi öğretmeni ile çalışılmıştır. Bu öğretmenler Gelişime Uygun Sınıf Yönetimi Gözlem Formu kullanılarak haftalık 10'ar saat gözlenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin gelişime uygun olmayan uygulamaları sergiledikleri ve bunların genellikle kurallarla ilişkili olduğu saptanmıştır.

Doktora tez çalışmasında Şahin (2013), Türkiye'deki okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminin; sınıfın düzenlenmesi, etkinliklerin planlanması, sınıfta etkili iletişimin sağlanması ve çocuk davranışlarının yönetilmesi şeklindeki dört boyutuna yönelik inanç ve uygulamalarının ne denli gelişime uygun olduğunu incelemiştir. Dört kadın okul öncesi öğretmenin katıldığı çalışmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin sınıfın düzenlenmesi, etkinliklerin planlanması,

sınıfta etkili iletişimin sağlanması ve çocuk davranışlarının yönetilmesi ile ilgili boyutlara ilişkin inanç ve uygulamaları GUU'ya uygun olduğu saptanmıştır.

Demircan'ın (2012) doktora çalışmasında okul öncesi öğretmenlerin ve anaokuluna devam eden çocukların anne-babalarının gelişime uygun uygulamalara ve gelişime uygun olmayan uygulamalara ilişkin inançları ile okul öncesi eğitimde aile katılımına yönelik görüşleri araştırılmıştır. Çalışmaya 279 öğretmen ve 589 veli katılmıştır. Katılımcı öğretmenlere Öğretmen İnanışları Anketi ve Aile Katılımı Öğretmen Anketi; velilere ise Veli İnanışları Anketi ile Aile Katılımı Veli Anketi doldurtularak veri toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda anne-babaların ve öğretmenlerin GUU'ya yönelik inançlarının benzer, gelişime uygun olmayan uygulamalara yönelik inançlarının ise farklılık gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca öğretmen ve velilerin, aile katılımına yönelik olumlu tutumlara sahip olduğu bir diğer bulgulardandır.

Erdiller'in (2003) Türk okul öncesi öğretmenleri ile ilgili hazırlamış olduğu çalışmasındaki amaç, öğretmenlerin sınıf ile ilgili değerlendirmelerine ilişkin ifade ettikleri inanç ve uygulamalarının incelenmesidir. Araştırma kapsamında İstanbul ve Ankara'da 3-6 yaş arası çocuklara eğitim veren 258 okul öncesi öğretmen ile çalışılmıştır. Araştırmanın sonunda katılımcı öğretmenlerin inançları ile sınıf uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki saptanmış olup Türk okul öncesi öğretmenlerinin GUU inancı yüksek bulunmuştur.

Dünya'da GUU ile ilgili yapılmış çalışmalar. Qasmi vd. (2022) çalışmalarında erken çocukluk öğretmen adaylarının GUU ve gelişime uygun olmayan uygulamalar ile ilgili ilkeleri ve özellikleri nasıl tanımlayıp, yorumladıklarına bakılmıştır. Bu araştırmaya göre, erken çocukluk öğretmen adaylarının GUU hakkında nispeten güçlü inançlarının olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda öğretmen yetiştirme programında daha ileride olan öğretmen adaylarının GUU inançlarının, göreve yeni başlayan öğretmenlerden daha güçlü olduğu kanıtlanmıştır.

Jumiaan vd. (2019) çalışmalarındaki amaç Ürdün'deki okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ilişkin bilgilerini araştırmaktır. Araştırma için Amman Valiliği'nde görev yapan 180 okul öncesi öğretmeninden veri toplanmıştır. Katılımcılara NAEYC'nin yönergelerine uygun oluşturulan 37

maddelik bir anket uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin GUU ile ilgili yüksek düzeyde bilgiye sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca erken çocukluk eğitimi ile ilgili uzmanlığa ve yüksek akademik yeterliliğe sahip okul öncesi öğretmenlerinin diğer meslektaşlarına göre GUU düzeyi daha yüksek olduğu görülmüştür.

Li vd. (2019) yaptıkları çalışmada 107 Amerikalı okul öncesi öğretmenine, Çin'de 4 yaş grubu çocukların matematik derslerinde yaptıkları etkinliklerin videolu görüntüleri izletilmiş ve bununla alakalı anket uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda katılımcılar, dersin kalitesini ve GUU'ya uygunluğunu yüksek düzeyde bulmalarına karşın akran etkileşimlerinin yetersiz olduklarını belirtmişlerdir.

Alghamdi ve Ernest'in (2019) çalışmalarındaki amaç Suudi Arabistan'daki okul öncesi öğretmenlerinin NAEYC'nin GUU ilkelerine ilişkin öznel inançlarını belirlemektir. Mekke'de 37 okul öncesi öğretmeni ile çalışılmıştır. Katılımcılara, uygulamanın önemini temsil eden gelişime uygun uygulama ve gelişime uygun olmayan uygulama ifadelerinin yer aldığı 50 kart gösterilmiştir. Veriler Varimax döndürmeli Temel Bileşen Analiz (PCA) yöntemi ile analiz edilerek Suudi okul öncesi öğretmenlerinin GUU inançlarına ilişkin dört temel bileşen oluşturulmuştur. Her bir bileşen, Suudi okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamaları nasıl algıladıklarına dair bakış açılarını göstermekte ve öznel bakış açılarına göre zıt maddeleri ifade etmektedir. Suudi okul öncesi öğretmenlerinin öznel bakış açılarına göre erken çocukluk eğitiminin en iyi uygulamasının GUU olduğu ve gelişime uygun uygulamanın birçok yönünün farklı kültürlerde ve ülkelerde uygun olabileceği saptanmıştır.

Betawi ve Jabbar (2018) çalışmalarında Ürdün üniversitesindeki öğretmen adaylarının gelişime uygun uygulamalara yönelik algılarını incelemek için Ürdün Üniversitesi'nde dört yıllık erken çocukluk eğitim programına kayıtlı 253 öğretmen adayı ile çalışmışlardır. Katılımcı öğretmen adaylarına 72 maddelik Öğretmen İnançları ve Uygulamaları Ölçeği (Teachers Beliefs and Practices Scale-TBPS) uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının gelişimsel uygulamalara yönelik algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Rentzou ve Sakelleriou'nun (2011) çalışmalarında, Yunan anaokulu öğretmen adaylarının inançlarının devamlılığı ve bu inançların sınıf

uygulamalarıyla nasıl ilişkili olduğu araştırılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının inançlarının ve uyguladıkları öğretim faaliyetlerinin gelişime uygun uygulamalara paralel olduğu belirlenmiştir.

Wong (2019) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin kişiliklerinin GUU inançlarıyla ilişkisi araştırılmıştır. Araştırmaya 544 Çinli okul öncesi öğretmeni dâhil edilmiştir. Katılımcı öğretmenlere Öğretmen İnanç Ölçeği (Teacher Beliefs Survey-TBS) ile Dışa Dönüklük-İçedönüklük (21 madde), Algılama-Sezgi (26 madde), Düşünme-Hissetme (23 madde) ve Yargılama-Algılama (24 madde) şeklinde dört kişilik boyutundan oluşan bir form doldurtulmuştur. Çalışmanın bulgularına bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin kişilik tipi profillerinin ağırlıklı olarak Algılama, Hissetme ve Yargılama ile karakterize edildiği belirlenmiştir. Tüm kişilik türleri arasında, dışadönük öğretmenlerin, içe dönük öğretmenlere göre GUU inanç ve uygulamalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Abu Jaber vd. (2010) çalışmalarında Ürdünlü anaokulu öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara yönelik inançlarını incelemişlerdir. Araştırmaya resmi anaokullarında görev yapan 285 anaokulu öğretmeni dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin GUU'ya yönelik inançları yüksek bulunmuştur.

Han ve Neuharth Pritchett (2010) çalışmalarında devlete bağlı anaokullarındaki öğretmenlerin gelişime uygun olan ve gelişime uygun olmayan uygulamalara yönelik inançlarının eğitim düzeylerine göre ve lider öğretmenler ile asistan öğretmenler arasındaki farklılıklara göre incelenmiştir. Öğretmen Tutum Ölçeği ile öğretmenlerden veriler elde edilmiştir. Çalışmanın bulgularına bakıldığında, lider öğretmenlerin gelişime uygun uygulamaları asistan öğretmenlere göre daha çok destekledikleri görülmektedir. Asistan öğretmenlerin, gelişime uygun olmayan uygulamalara katılma olasılıkları lider öğretmenlerden daha fazla bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile öğretmen inançları arasında ilişki gözükmesine rağmen öğretmenlerin eğitim düzeylerinin onların inançlarını ve sınıftaki uygulamalarını anlamada tek başına yeterli olmadığı vurgulanmıştır.

Hegde ve Cassidy (2009) tarafından yapılan bu çalışmada Hindistan'daki anaokulu öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançları, beyan

ettikleri uygulamalar ile gerçekteki uygulamaları değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmaya Hindistan'ın Mumbai kentinden 40 anaokulu öğretmeni katılmıştır. Genel olarak, öğretmenlerin GUU inançları ile belirttikleri uygulamalarıyla uyumlu bulunmuştur. Gerçekteki uygulamalarına yönelik GUU inançları da yüksek olduğu saptanmıştır.

Türkiye'de öğretmenlerin mesleki doyum ile ilgili yapılmış çalışmalar.

Güngör vd. (2022) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterlilik düzeyleri ile mesleki doyumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmaya 103 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Çalışmaya dâhil olan öğretmenlere Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği ile Mesleki Doyum Ölçeği uygulanmıştır. Çalışmanın bulguları, okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterliliği ve mesleki doyum düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların mesleki doyum ve öğretmen yeterlilik düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılık gösterdiği, kıdem yıl değişkenine göre ise herhangi bir fark göstermediği belirlenmiştir.

Konca ve Dikmenli'nin (2021) yapmış oldukları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları ile veli yaklaşımları arasındaki ilişki ele alınmıştır. Çalışma için araştırmaya Kayseri'de görev yapan 288 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Katılımcı öğretmenlere Minnesota İş Doyum Ölçeği ve Veli Yaklaşımları Ölçeği kullanılarak veri elde edilmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları ile veli yaklaşımları arasındaki ilişkinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Adak Elaskan ve Tezel Şahin'in (2019) çalışmalarının amacı özel okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerin mesleki doyumları öğrenim durumu, yaş, mesleki kıdem, diğer personelle çalışma durumu ve çocukla iletişim halinde olan kişi bakımından incelenmesidir. Araştırmaya Ankara'da özel okullarda çalışan 260 okul öncesi öğretmeni dâhil edilerek Mesleki Doyum Ölçeği uygulanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre; katılımcı öğretmenlerin mesleki doyumlarının düşük olduğu ve öğrenim durumu, yaş, mesleki kıdem, diğer personelle çalışma durumu ve çocukla iletişim halinde olan kişi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülmediği saptanmıştır.

Azimi ve Akan (2019) tarafından yapılan çalışmada amaç, öğretmenlerin iş doyum seviyelerinin öğretmen algılarına göre belirlenmesidir. Araştırmaya

Erzurum'un ilçelerinde görev yapan 722 öğretmen katılmıştır. Katılımcılara İş Doyum Ölçeği uygulanmıştır ve sonucunda öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin kısmen doyumlu olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin iş doyumlarında cinsiyet, yaş, medeni durum ve hizmet yılı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemiş olup çalıştıkları okul ve eğitim durumu değişkenlerine göre ise anlamlı farklılık bulunmuştur.

Yayla vd. (2018) çalışmalarında saatlik ücret alan okul öncesi öğretmenleri ile düzenli olarak çalışan sözleşmeli okul öncesi öğretmenlerin iş doyumlarının karşılaştırmalı analizleri yapılmıştır. Çalışmada nicel ve nitel olarak iki aşamalı araştırmalarda toplam 260 okul öncesi öğretmeni ile çalışılmıştır. Nicel aşamada katılımcılarından İş Memnuniyeti Ölçeği ile ilk veriler toplanmıştır. Ardından, ikinci nitel aşamada, saatlik ücretli eğitimin avantaj ve dezavantajlarıyla ilgili olarak, saatlik ücretli öğretmenlere üç tane açık uçlu soru ve normal sözleşmeli öğretmenlere de iki aynı soru sorulmuştur. Çalışmanın bulgularında her iki aşamanın sonucunda ücretli çalışan ile sözleşmeli çalışan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları açısından önemli farklılıklar olduğu saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin çalışma durumu ile cinsiyet, yaş, medeni durum, hizmet içi eğitim arasında anlamlı fark görülmüştür. Ayrıca ikinci aşamada 41 saat çalışan ücretli öğretmenlerin çoğunun ekonomik nedenlerle saatlik olarak çalıştıklarını vurgularken, ikinci aşama genel katılımcılarının üçte birinden fazlası çalışmadığını dile getirmiştir. Saatlik çalışan ücretli öğretmenin hiçbir avantajının olmadığı beyan edilmiştir. Saatlik ücretli öğretmenlerin çalışma koşulları, ikinci aşamadaki öğretmenlerin çoğu tarafından dezavantajlı olarak tanımlanmıştır.

Eser ve Bedel'in (2017) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerin iş doyumları, meslektaşları ile olan ilişkileri ve idarecilerinin destekleri arasındaki ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya genel olarak Marmara bölgesinin il ve ilçelerinde çalışmakta olan toplam 138 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlere İş Doyumu Ölçeği, Meslektaş İlişkisi Algısı Ölçeği ve İdareci Desteği Algısı Ölçeği uygulanarak veriler elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularında katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları yüksek bulunmuş olup meslektaş ilişkileri ve idareci desteği ilişkileri arasında olumlu bir ilişki olduğu

görülmüştür. Meslektaş ilişkileri ve idareci desteğinin arttıkça öğretmenlerin iş doyumlarının da paralelinde arttığı görülmüştür.

Tezel Şahin ve Sak'ın (2016) yaptıkları bu çalışmada erkek ve kadın okul öncesi öğretmenlerin mesleki doyumları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmaya 163 okul öncesi öğretmeni katılmış ve bu öğretmenlere İş Doyum Ölçeği uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda katılımcılardan kadın öğretmenlerin erkeklere oranla iş doyumlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bununla beraber cinsiyet, birlikte çalışma durumu, sınıf mevcudu ve öğretmenlik deneyimi gibi değişkenlere göre ölçeğin hiçbir alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı herhangi bir ilişki saptanmamıştır.

Durualp ve Kaytez'in 2016 yılında yaptıkları bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları ile çocuk sevme durumları arasındaki ilişkiyi saptamaktır. İlgili konunun yaşa, cinsiyete, öğrenim ve medeni duruma, çocuk sahibi olma durumuna, hizmet süresine, çalışma saatlerine, sınıftaki çocuk sayısına, maaş durumuna, meslek seçimine, mesleği seçme sebebine ve yeniden bu mesleği yapma isteğine göre değişiklik gösterip göstermediğine bakılmıştır. Araştırmaya Çankırı'daki okullarda görev yapan gönüllü 53 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Çalışmanın araştırmalarına dahil edilen okul öncesi öğretmenlerine Minnesota İş Doyum Ölçeği ve Barnett Çocuk Sevme Ölçeği uygulanarak veriler elde edilmiştir. Çalışmanın sonucuna göre öğretmenlerin iş doyumları ile çocukları sevme düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin çocukları sevme düzeyleri arttıkça iş doyumları da artmaktadır. Ayrıca öğretmenler aldıkları maaştan memnun olduklarını ve tekrardan aynı mesleği seçmek isteyeceklerini ifade etmişlerdir.

Öğülmüş ve Avşaroğlu'nun (2015) çalışmalarındaki amaç zihin engelliler sınıf öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarının cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki hizmet süresi, branş ve mezun olunan alan gibi değişkenler açısından farklılıklar olup olmadığının belirlenmesidir. Çalışmada Konya'ya bağlı ilçelerde görev yapan 104 zihin engelliler sınıf öğretmeni ile 109 okul öncesi öğretmeni olarak toplam 213 kişi ile çalışılmıştır. Katılımcılardan 14 maddelik Hackman ve Oldham'ın İş Doyum Ölçeği uygulanarak veri elde edilmiştir. Araştırmanın sonucu olarak zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin okul

öncesi öğretmenlerine kıyasla iş doyumlarının daha düşük olduğu saptanmıştır. Cinsiyete göre iş doyumunda anlamlı farklılık görülmüş olup erkek öğretmenlerin iş doyumları daha yüksek bulunmuştur. Ancak öğretmenlerin yaş ile medeni durum değişkenlerine göre iş doyumları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Dünya’da öğretmenlerin mesleki doyum ile ilgili yapılmış çalışmalar.

Polishchuk vd. (2022) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerin mesleki doyumları ile mesleki tükenmişlik arasında bir ilişkinin söz konusu olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırmaya 90 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Katılımcılardan veri toplamak için İletişimsel Sosyal Yeterliliğin Teşhisi, Başa Çıkma Stratejileri Envanteri, Maslach Tükenmişlik Envanteri Eğitim Anketi, İşkoliklik Envanteri, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği, İş Doyumu Anketi ve Kişiliğin İşten Memnuniyetinin Değerlendirilmesi ölçekleri kullanılmıştır. Mesleki doyum ile mesleki tükenmişlik arasında ters bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Wanasinghe ve Priyadarşani’nin (2022) yaptıkları bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki doyuma yönelik düzeyleri ile mesleki doyumunu etkileyen öğelerin tespiti amaçlanmıştır. Araştırma için Sri Lanka’nın Kandy Bölgesinde görev yapan öğretmenlere anket uygulanarak veri toplanmıştır. Bu çalışmanın bulgularına bakıldığında mesleki doyum düzeyinin değişkenlere göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Örneğin kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre mesleki doyumlarının daha yüksek çıktığı saptanmıştır. Ayrıca 30 yaşından küçük öğretmenlerin mesleki doyumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Hong vd. (2021) çalışmalarında küresel salgın olan Covid-19’dan dolayı eğitimlerin uzaktan ve çevrimiçi olmasından dolayı kadın okul öncesi öğretmenlerinin hem ev işleri ve annelik rollerinin verdiği stres ile öğretmenliğin yaşattığı stres çatışması ve iş tatminleri arasındaki ilişki incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma için evde eğitim veren ve anne olan 718 okul öncesi öğretmenleriyle çalışılmıştır. Araştırma sonunda katılımcılar, Covid-19 salgınından dolayı evde bulundukları süreçte ebeveynlik yönlerinin iş streslerini atırdığını beyan etmişlerdir. Ayrıca ev ve iş stresleriyle iş tatminleri arasında negatif ilişki olduğu saptanmıştır.

Lee ve Quek (2018) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin okul ile ilgili gerçekteki algıları ile tercih edilen algıları arasındaki farkı ortaya koymak ve öğrenme ortamlarıyla iş doyumu arasındaki ilişkiyi saptamak amaçlanmıştır. Araştırmaya Singapur'daki 100 okul öncesi öğretmeni dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerin gerçekteki ve tercih ettikleri algıları arasında oldukça önemli farkların olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme ortamlarından lojistik ve kaynak yeterliliği ile iş doyumu arasında olumlu ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anghelache'nin (2014) çalışmasının amacı, Romanya'nın Galati ilçesindeki anaokullarında çalışan öğretmenlerin mesleki doyum seviyeleri ile öğretmenlik derecesi arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Araştırmaya Romanya' Galati'de görev yapan 124 anaokulu öğretmeni katılmıştır. Sonuç olarak katılımcı anaokulu öğretmenlerinin farklı mesleki doyum düzeylerine sahip oldukları belirlenmiştir. Katılımcıların bir kısmı yeni mesleki ihtiyaçların ve politikaların mesleki doyum ve mesleki gelişimi sağladıkları gerektiğine inanırken bir kısmı da mesleki başarının daha az katılımı ile olabileceği kanaatindeler.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizi yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara yönelik inançları ile mesleki doyumları arasındaki ilişkisinin incelenmesi amaçlanmış olup araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli desenindedir. Survey olarak da adlandırılan tarama modeli var olan bir konuyu, olayı veya durumu betimlemek, genel bir fotoğrafını çekmek amacıyla büyük örneklem gruplarından ve geniş kitlelerden (Büyüköztürk vd., 2016) istatistiksel ölçümlerle veri elde etmek için yapılan araştırmalardır (Durak, 2011).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Van ili ve ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokullar bünyesindeki anasınıfları oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise 2022-2023 eğitim-öğretim yılında bu okullarda görev yapan ve seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 400 okul öncesi öğretmenini kapsamaktadır. Seçkisiz örnekleme yöntemine göre evrende yer alan tüm birimlerin örneklem olarak seçilme olasılığı eşit olmakla beraber örneklem dahilindeki hiçbir birey diğerinden üstün ya da farklı değildir (Büyüköztürk vd., 2016).

Çalışmanın örneklemine ait demografik bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1

Çalışmaya Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Değişken		n	%
Cinsiyet	Kadın	299	74,8
	Erkek	101	25,2
Yaş	22-25	92	23,0
	26-33	208	52,0

	34 ve üzeri	100	25,0
Eğitim Durumu	Lisans Mezunu	335	83,8
	Yüksek Lisans Mezunu	65	16,2
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	212	53,0
	6-10 yıl	107	26,8
	11-15 yıl	47	11,8
	16 yıl ve üzeri	34	8,5
Çalışılan Kurum Türü	Bağımsız Anaokulu	228	57,0
	Anasınıfı	172	43,0

Çalışmaya katılan 400 okul öncesi öğretmeninden 299'u (%74,8) kadın, 101'i (%25,2) erkektir. Öğretmenlerden 208'i (%52) 26-33, 100'ü (%25) 34 ve üzeri yaş aralığında, 92'si ise (%23) 22-25 yaş aralığındadır. Üç yüz otuz beş (335; %83,8) öğretmen lisans, 65 (%16,2) öğretmen ise yüksek lisans mezunudur. Okul öncesi öğretmenlerinden 212'si (%53) 1-5 yıl, 107'si (%26,8) 6-10 yıl, 47'si (%11,8) 11-15 yıl aralığında, 34'ü (%8,5) ise 16 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahiptirler. Öğretmenlerin 228'i (%57) bağımsız anaokullarında, 172'si (%43) ise anasınıflarında görev yapmaktadırlar.

Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeği (GUUÖİÖ) ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, öğrenim durumları, mesleki kıdemleri ve çalıştıkları kurum türü (anaokulları-anasınıfları) ile ilgili bilgi edinmek için araştırmacı tarafından hazırlanan formdur.

Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeği. Kim ve Buchanan'ın (2009) geliştirmiş olduğu Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç ve Uygulama Ölçeğinin inanç alt boyutu Şahin-Sak ve Sak (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin orijinaline bakıldığında bir adet açık

uçlu, 42 adet beş basamaklı likert tipi olmak üzere toplam 43 maddeli bir ölçek olduğu ve üç alt boyutta hazırlandığı görülmektedir. Her bir alt boyut ve o alt boyuta ait maddelerin numaraları şöyledir (Şahin-Sak ve Sak, 2017);

Gelişime Uygun Uygulamalar: 3, 4, 5, 8, 9, 12, 13, 16, 18, 21, 22, 23, 25, 26, 28, 29, 33 numaralardan oluşan toplam 17 madde.

Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar: 2, 7, 10, 11, 14, 15, 17, 19, 20, 24, 31, 39, 40, 41, 42, 43 numaralardan oluşan toplam 16 madde.

Aile, Kültür ve Kaynaştırma: 6, 27, 30, 32, 34, 35, 36, 37, 38 numaralardan oluşan toplam 9 madde bulunmaktadır. GUUÖİÖ'de bulunan gelişime uygun olmayan 16 madde tersten puanlanmaktadır ve toplam güvenirlik katsayısı (Cronbach alpha) ise .858 çıkmıştır (Şahin-Sak ve Sak, 2017).

Türkçeye uyarlanan, gelişime uygun olan, gelişime uygun olmayan ve aile, kültür ve kaynaştırma şeklinde üç alt boyuttan ve biri açık uçlu olmak üzere toplam 29 maddeden oluşan GUUÖİÖ, öğretmenlerin inançlarını ölçebilen, geçerliliği ve güvenilirliği saptanmış bir ölçme aracıdır. Öğretmenin gelişime uygun uygulamalara yönelik inancı, GUUÖİÖ'den aldığı yüksek veya düşük puanlara göre belirlenmektedir (Şahin-Sak ve Sak, 2017).

Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ). Kuzgun, Aydemir Sevim ve Hamamcı (1999) tarafından bir işle meşgul olan insanların mesleki doyumları hakkında bilgi toplanması amacıyla Herzberg'in 'İki Faktör Kuramı' çerçevesinde geliştirilen ölçektir. MDÖ'de, bireyin, mesleki etkinliklerin ilgilerine ve yeteneklerine uygunluğu, sorumluluk bilinci, gelişme ve ilerleme imkânları gibi bilgilerin yer aldığı maddeler bulunmaktadır. MDÖ, katılımcıların tek başlarına rahatlıkla cevaplayabilecekleri niteliktedir. Formun başında soruların nasıl doldurulması gerektiğiyle ilgili açıklama mevcuttur ve herhangi bir zaman sınırı yoktur. Ölçekte 1'den 20'ye kadar maddeler bulunmaktadır ve bunlardan 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 12, 13, 15, 16, 17, 18 ve 20 numaralı maddeler olumlu; 4, 9, 10, 11, 14 ve 19 numaralı maddeler ise olumsuzdur. Ölçek maddeleri her zaman: 5, sık sık: 4, ara sıra: 3, nadiren: 2 ve hiçbir zaman: 1 olmak üzere beş basamaktan oluşan likert tipi derecelendirme formunda hazırlanmıştır. Puanlama sonucunda toplanan puanlar yüksek ise bireyin mesleki doyumunun da aynı paralelde yüksek olduğu varsayılmaktadır (Kuzgun vd., 1999).

Verilerin Toplanma Süreci

Çalışma için alınan gerekli izinlerin ardından seçkisiz örneklem yöntemi ile 400 okul öncesi öğretmeni belirlenmiştir. Çalışmaya gönüllü katılan okul öncesi öğretmenlerin öncelikle kişisel bilgi formunu ardından sırasıyla Gelişime Uygun Uygulamalar İnanç Ölçeğini ve Mesleki Doyum Ölçeğini doldurmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmanın verileri SPSS-26 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veri analizinde parametrik ya da non-parametrik testlerden hangisinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle parametrik testlerin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı test edilmiştir. Normal dağılımın sağlanıp sağlanmadığının test edilmesi için Kolmogorow-Smirnov testi, Skewness ve Kurtosis değerleri ile Histogram, Q-Q grafiği incelenmiştir. Normallik varsayımının bir ölçüsü olarak çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.5 ile +1.5 aralığında olmasının normallik varsayımını karşılayabileceği ifade edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Tablo 2’de bu çalışmada kullanılan Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeğine, Mesleki Doyum Ölçeğine ve alt boyutlarına ait basıklık ve çarpıklık değerleri verilmiştir.

Tablo 2

Ölçeklerin Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

	Basıklık	Çarpıklık
Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeği Toplam	-,614	,452
Gelişime Uygun Uygulamalar	-1,053	1,324
Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar	-,835	,756
Aile Kültür ve Kaynaştırma	-,801	1,485
Mesleki Doyum Toplam	-,500	-,231
Niteliklere Uygunluk	-,514	-,125
Gelişme İsteği	-,355	-,205

Basıklık ve çarpıklık değerleri, Kolmogorow-Smirnov test sonucu ($p>.050$) ve Histogram ve Q-Q grafiği sonuçları birlikte değerlendirildiğinde verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında Tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA testi sonucunda anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere post-hoc testlerinden Bonferroni testi kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançları ile mesleki doyumları arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile test edilmiştir. Korelasyon katsayıları (r) 0,00-0,30 aralığında ise düşük; 0,30-0,70 aralığında ise orta; 0,70-1.0 aralığında ise yüksek ilişkiye işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2011).

Bölüm 4

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri cevaplara ilişkin betimsel ve çıkarımsal istatistiksel analiz sonuçlarına yer verilmektedir. Bulguların raporlanmasında araştırma soruları dikkate alınmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara Yönelik İnançlarına Dair Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara yönelik inançları. Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara yönelik inançlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve minimum-maksimum düzeyleri aşağıda yer almaktadır.

Tablo 3

Öğretmenlerin Gelişime Uygun Uygulamalara Yönelik İnançları Puan Ortalamaları

	N	$\bar{X}$	Ss	Min.	Maks.
Öğretmenlerin Gelişime Uygun Uygulamalara İlişkin İnançları Toplam	400	110,84	15,14	57,00	140,00
Gelişime Uygun Uygulamalar	400	54,12	8,77	21,00	65,00
Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar	400	33,16	7,30	9,00	45,00
Aile Kültür ve Kaynaştırma	400	23,60	4,46	6,00	30,00

Tablo 3 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançlarının ölçek toplamında ortalamanın 110,84 olduğu ve standart sapmanın 15,14 olduğu görülmektedir. *Gelişime uygun uygulamalar* alt boyutundaki ortalamanın 54,12; *gelişime uygun olmayan uygulamalar* alt boyutunda 33,16 ve *aile kültür ve kaynaştırma* alt boyutunda 23,60 olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançlarının yüksek olduğu söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre gelişime uygun uygulamalara yönelik inançları.

Tablo 4

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara Yönelik İnançlarının Cinsiyetlerine Göre t-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Gelişime Uygun Uygulamalar	Kadın	299	54,66	8,49	2,130	,034*
	Erkek	101	52,52	9,39		
Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar	Kadın	299	33,39	7,40	1,055	,292
	Erkek	101	32,50	6,98		
Aile Kültür ve Kaynaştırma	Kadın	299	23,91	4,35	2,482	,013*
	Erkek	101	22,65	4,65		
GUU İlişkin İnanç Toplamı	Kadın	299	111,91	14,60	2,444	,015*
	Erkek	101	107,68	16,31		

Tablo 4'te okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre ölçeğin *Gelişime Uygun uygulamalar* alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir ($t_{(398)}=2.130$; $p=0.034<0.05$). Kadın okul öncesi öğretmenlerinin *gelişime uygun uygulamalar* alt boyutuna ilişkin inanç ortalamalarının ($\bar{x}=54,66$), erkek okul öncesi öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x}=52,52$) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre ölçeğin *gelişime uygun olmayan uygulamalar* alt boyutuna ait inançları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($t_{(398)}=1,055$; $p=0.292>0.05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançları cinsiyetlerine göre ölçeğin *aile kültür ve kaynaştırma* alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir ($t_{(398)}= 2,482$; $p=0.013<0.05$). Kadın okul

öncesi öğretmenlerinin *aile kültür ve kaynaştırma* alt boyutuna ilişkin inanç ortalamalarının ($\bar{x}=23,91$), erkek öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x}=22,65$) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançları ölçeğin toplamında, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($t_{(398)}=2.444$; $p=0.015<0.05$). Kadın okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ilişkin ölçeğin genel toplam ortalamalarının ($\bar{x}=111,91$), erkek öğretmenlerin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inanç ortalamalarından ($\bar{x}=107,68$) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarına göre gelişime uygun uygulamalara yönelik inançları.

Tablo 5

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara Yönelik İnançlarının Yaşlarına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Grup	N	$\bar{x}$	Ss	F	p	Fark
Gelişime Uygun Uygulamalar	22-25	92	54,13	8,37	4,414	,013*	B-C
	26-33	208	55,14	7,71			
	34 ve üzeri	100	52,00	10,68			
Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar	22-25	92	31,03	8,11	5,401	,005*	B-A
	26-33	208	33,97	6,79			
	34 ve üzeri	100	33,45	7,20			
Aile Kültür ve Kaynaştırma	22-25	92	23,53	4,38	2,119	,122	
	26-33	208	23,98	4,04			
	34 ve üzeri	100	22,87	5,24			
GUU İlişkin İnanç Toplamı	22-25	92	108,64	13,77	4,847	,008*	B-C
	26-33	208	113,08	13,91			
	34 ve üzeri	100	108,22	17,96			

A:22-25; B:26-33; C:34 ve üzeri

Tablo 5 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarına göre ölçeğin *gelişime uygun uygulamalar* alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir ($F_{(2,297)}=4,414$; $p=0.013<0.05$). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesine yönelik yapılan Bonferroni testi sonucunda, 26-33 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerinin *gelişime uygun uygulamalar* alt boyutuna ilişkin inanç ortalamalarının ($\bar{x}=55,14$), 34 ve üzeri yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x}=52,00$) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançları yaşlarına göre ölçeğin *gelişime uygun olmayan uygulamalar* alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir ($F_{(2,297)}= 5,401$; $p=0.005<0.05$). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesine yönelik yapılan Bonferroni testi sonucunda, 26-33 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerinin *gelişime uygun olmayan uygulamalar* alt boyutuna ilişkin inanç ortalamalarının ($\bar{x}=33,97$), 22-25 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerinin ortalamalarından ($\bar{x}=31,03$) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançları yaşlarına göre ölçeğin *aile kültür ve kaynaştırma* alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>0.05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançları yaşlarına göre Gelişime Uygun Uygulamalar ölçeğinin genel toplamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir ($F_{(2,297)}= 4,847$; $p=0.008<0.05$). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesine yönelik yapılan Bonferroni testi sonucunda, 26-33 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerinin ölçeğin toplamına ilişkin inanç ortalamalarının ($\bar{x}=113,08$), 34 ve üzeri yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerinin ortalamalarından ($\bar{x}=108,22$) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre gelişime uygun uygulamalara yönelik inançları.

Tablo 6

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara Yönelik İnançlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Grup	N	$\bar{x}$	Ss	F	p
Gelişime Uygun Uygulamalar	1-5	212	54,28	8,25	2,012	,112
	6-10	107	55,18	7,86		
	11-15	47	53,08	11,04		
	16 yıl ve üzeri	34	51,23	10,55		
Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar	1-5	212	32,97	7,34	,397	,756
	6-10	107	33,34	7,20		
	11-15	47	34,08	7,40		
	16 yıl ve üzeri	34	32,55	7,39		
Aile Kültür ve Kaynaştırma	1-5	212	23,65	4,35	1,215	,304
	6-10	107	23,86	4,03		
	11-15	47	23,72	4,86		
	16 yıl ve üzeri	34	22,23	5,65		
GUU İlişkin İnanç Toplamı	1-5	212	110,87	14,51	1,676	,172
	6-10	107	112,40	14,00		
	11-15	47	110,89	18,15		
	16 yıl ve üzeri	34	105,73	17,38		

Tablo 6 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançlarının mesleki kıdemlerine göre Gelişime Uygun Uygulamalar ölçeğinin toplam puanında ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0.05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre gelişime uygun uygulamalara yönelik inançları.

Tablo 7

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara Yönelik İnançlarının Eğitim Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{x}$	Ss	t	p
Gelişime Uygun Uygulamalar	Lisans Mezunu	335	53,96	8,49		
	Yüksek Lisans Mezunu	65	54,93	10,10	-,817	,415
Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar	Lisans Mezunu	335	32,93	7,51	-	
	Yüksek Lisans Mezunu	65	34,38	5,99	1,471	,142
Aile Kültür ve Kaynaştırma	Lisans Mezunu	335	23,48	4,40	-	
	Yüksek Lisans Mezunu	65	24,16	4,73	1,125	,261
GUU İlişkin İnanç Toplamı	Lisans Mezunu	335	110,33	14,87	-	
	Yüksek Lisans Mezunu	65	113,49	16,32	1,541	,124

Tablo 7 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançlarının eğitim durumlarına göre Gelişime Uygun Uygulamalar ölçeğinin toplam puanında ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0.05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kurum türüne göre gelişime uygun uygulamalara yönelik inançları.

Tablo 8

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara Yönelik İnançlarının Çalıştıkları Kurum Türüne Göre t-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{x}$	Ss	t	p
Gelişime Uygun Uygulamalar	Bağımsız Anaokulu	228	54,54	8,96	1,100	,272
	Anasınıfı	172	53,56	8,50		
Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar	Bağımsız Anaokulu	228	32,94	7,58	-,694	,488
	Anasınıfı	172	33,45	6,91		
Aile Kültür ve Kaynaştırma	Bağımsız Anaokulu	228	23,87	4,66	1,433	,153
	Anasınıfı	172	23,23	4,15		
GUU İlişkin İnanç Toplamı	Bağımsız Anaokulu	228	111,28	15,75	,672	,502
	Anasınıfı	172	110,26	14,32		

Tablo 8'e göre, okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançları çalıştıkları kurum türüne göre Gelişime Uygun Uygulamalar ölçeğinin toplam puanında ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Doyumlarına Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları. Okul öncesi öğretmenlerin mesleki doyumlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve minimum-maksimum düzeyleri aşağıda yer almaktadır.

Tablo 9

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Doyumlarına Yönelik Puan Ortalamaları

	N	$\bar{X}$	Ss	Min.	Maks.
Niteliklere Uygunluk	400	3,86	,64	1,77	5,00
Gelişme İsteği	400	3,90	,59	2,00	5,00
Toplam Mesleki Doyum	400	3,87	,57	2,15	5,00

Tablo 9 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyum ölçek toplamında ortalamalarının 3,87 olduğu ve standart sapmalarının 2,15 olduğu görülmektedir. *Niteliklere uygunluk* alt boyutundaki ortalamanın 3,86 olduğu ve *gelişme isteği* alt boyutundaki ortalamanın 3,90 olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumlarının yüksek olduğu söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre mesleki doyumları.

Tablo 10

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Doyumlarının Cinsiyetlerine Göre t-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Niteliklere Uygunluk	Kadın	299	3,85	,66	-,627	,531
	Erkek	101	3,89	,56		
Gelişme İsteği	Kadın	299	3,90	,59	-,218	,828
	Erkek	101	3,91	,61		
Toplam Mesleki Doyum	Kadın	299	3,86	,58	-,537	,591
	Erkek	101	3,90	,52		

Tablo 10 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre mesleki doyumlarının ölçeğin genel toplamında ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0.05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarına göre mesleki doyumları.

Tablo 11

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Doyumlarının Yaşlarına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Grup	N	$\bar{x}$	Ss	F	p	Fark
Niteliklere Uygunluk	22-25	92	4,02	,56	4,587	,011	A-B
	26-33	208	3,78	,65			
	34 ve üzeri	100	3,87	,65			
Gelişme İsteği	22-25	92	4,09	,53	6,891	,001	A-B
	26-33	208	3,81	,61			
	34 ve üzeri	100	3,90	,58			
Toplam Mesleki Doyum	22-25	92	4,05	,50	6,402	,002	
	26-33	208	3,79	,58			
	34 ve üzeri	100	3,88	,57			

A:22-25; B:26-33; C:34 ve üzeri

Tablo 11'e göre, okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarına göre mesleki doyum ölçeğinin *niteliklere uygunluk* alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F_{(2,297)}=4,587$; $p=0.011<0.05$). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesine yönelik yapılan Bonferroni testi sonucunda, 22-25 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerinin *niteliklere uygunluk* mesleki doyum ortalamalarının ($\bar{x}=4,02$), 26-33 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerinin *niteliklere uygunluk* alt boyutuna ilişkin mesleki doyum ortalamalarından ($\bar{x}=3,78$) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarına göre mesleki doyum ölçeğinin *gelişme isteği* alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F_{(2,297)} = 6,891$; $p=0.001<0.05$). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesine yönelik yapılan Bonferroni testi sonucunda, 22-25 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerinin *gelişme isteği* alt boyutuna ilişkin mesleki doyum ortalamalarının ($\bar{x}=4,09$), 26-33 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerinin *gelişme isteği* alt boyutuna ilişkin ortalamalarından ($\bar{x}=3,81$) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarına göre mesleki doyum ölçeğinin genel toplamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F_{(2,297)} = 6,402$; $p=0.002<0.05$). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesine yönelik yapılan Bonferroni testi sonucunda, 22-25 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyum ortalamalarının ($\bar{x}=4,05$), 26-33 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyum ortalamalarından ($\bar{x}=3,79$) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre mesleki doyumları.

Tablo 12

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Doyumlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Niteliklere Uygunluk	1-5	212	3,9035	,63069		
	6-10	107	3,8173	,66337	,683	,563
	11-15	47	3,7856	,66655		
	16 yıl ve üzeri	34	3,8620	,64852		
Gelişme İsteği	1-5	212	3,9515	,56183		
	6-10	107	3,8024	,64686	1,530	,206
	11-15	47	3,9331	,72468		

	16 yıl ve üzeri	34	3,8866	,41876		
	1-5	212	3,9203	,55245		
	6-10	107	3,8121	,60400	,939	,422
Toplam Mesleki Doyum	11-15	47	3,8372	,63899		
	16 yıl ve üzeri	34	3,8706	,49622		

Tablo 12 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre mesleki doyumları ölçeğin genel toplamında ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0.05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre mesleki doyumları.

Tablo 13

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Doyumlarının Eğitim Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{x}$	Ss	t	p
Niteliklere Uygunluk	Lisans Mezunu	335	3,86	,63		
	Yüksek Lisans Mezunu	65	3,85	,68	,166	,868
Gelişme İsteği	Lisans Mezunu	335	3,86	,60		
	Yüksek Lisans Mezunu	65	4,09	,52	2,867	,004*
Toplam Mesleki Doyum	Lisans Mezunu	335	3,86	,57		
	Yüksek Lisans Mezunu	65	3,93	,57	-,916	,360

Tablo 13 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre mesleki doyumlarının ölçeğin genel toplamında ve *niteliklere uygunluk* alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0.05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre mesleki doyum ölçeğinin *gelişme isteği* alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F_{(2,297)} = -2,867$; $p=0.004<0.05$). Yüksek lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin *gelişme isteği* mesleki doyum ortalamalarının ($\bar{x}=4,09$), lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin *gelişme isteği* alt boyutuna ilişkin ortalamalarından ($\bar{x}=3,86$) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kurum türüne göre mesleki doyumları.

Tablo 14

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Doyumlarının Çalıştıkları Kurum Türüne Göre t-Testi Sonuçları

	Çalışılan Kurum	N	$\bar{x}$	Ss	t	p
Niteliklere Uygunluk	Bağımsız Anaokulu	228	3,87	,64	,529	,597
	Anasınıfı	172	3,84	,64		
Gelişme İsteği	Bağımsız Anaokulu	228	3,91	,61	,273	,785
	Anasınıfı	172	3,89	,56		
Toplam Mesleki Doyum	Bağımsız Anaokulu	228	3,88	,58	,487	,627
	Anasınıfı	172	3,86	,56		

Tablo 14 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kurum türüne göre mesleki doyumlarının, ölçeğin genel toplamında ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0.05$).

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara Yönelik İnançları ile Mesleki Doyumları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara yönelik inançları ile mesleki doyumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 15

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara Yönelik İnançları ile Mesleki Doyumları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

			GUU İlişkin İnançları Toplamı	Gelişime Uygun Uygulamalar	Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar	Aile Kültür ve Kaynaştırma
Toplam Mesleki Doyum	r		,276**	-,088	,180**	,181**
	p		0,000	0,162	0,004	0,004
Niteliklere Uygunluk	r		,083	,194**	-,167**	,141*
	p		0,188	0,002	0,008	0,025
Gelişime İsteği	r		,240**	,258**	,088	,145*
	p		0,000	0,000	0,161	0,021

**<0,01; *<0,05

Tablo 15 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançları toplamı, *gelişime uygun uygulamalar*, *gelişime uygun olmayan uygulamalar*, *aile kültür ve kaynaştırma* alt boyutları ile okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyum toplamı ve alt boyutları arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançları toplamı ile mesleki doyumları toplamı arasında ($r=.276$) pozitif yönlü düşük düzey anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p=0,000<0.01$). Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançlarının *gelişime uygun uygulamalar* alt boyutu ile mesleki doyumları toplamı arasında ($r=-.088$) anlamlı bir ilişki

bulunmamaktadır ($p=0,162>0.05$). Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançlarının *gelişime uygun olmayan uygulamalar* alt boyutu ile mesleki doyumları toplamı arasında ($r=.180$) pozitif yönlü düşük düzey anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p=0,004<0.01$). Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançlarının *aile kültür ve kaynaştırma* alt boyutu ile mesleki doyumları toplamı arasında ($r=.181$) pozitif yönlü düşük düzey anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p=0,004<0.01$).

Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançları toplamı ile mesleki doyum ölçeğinin *niteliklere uygunluk* alt boyutu arasında ($r=.083$) anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p=0,188>0.05$). Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançlarının *gelişime uygun uygulamalar* alt boyutu ile mesleki doyum ölçeğinin *niteliklere uygunluk* alt boyutu arasında ($r=.194$) pozitif yönlü düşük düzey anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p=0,002<0.01$). Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançlarının gelişime uygun olmayan uygulamalar alt boyutu ile mesleki doyum ölçeğinin *niteliklere uygunluk* alt boyutu arasında ($r=-,167$) negatif yönlü düşük düzey anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p=0,008<0.01$). Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançlarının *aile kültür ve kaynaştırma* alt boyutu ile mesleki doyum ölçeğinin *niteliklere uygunluk* alt boyutu arasında ($r=.141$) pozitif yönlü düşük düzey anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p=0,025<0.05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançları toplamı ile mesleki doyum ölçeğinin *gelişme isteği* alt boyutu arasında ($r=.240$) pozitif yönlü düşük düzey anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p=0,000<0.01$). Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançlarının *gelişime uygun uygulamalar* alt boyutu ile mesleki doyum ölçeğinin *gelişme isteği* alt boyutu arasında ($r=.258$) pozitif yönlü düşük düzey anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p=0,000<0.01$). Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançlarının *gelişime uygun olmayan uygulamalar* alt boyutu ile mesleki doyum ölçeğinin *gelişme isteği* alt boyutu arasında ($r=.088$) anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p=0,161>0.05$). Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançlarının *aile kültür ve kaynaştırma* alt boyutu ile mesleki

doyum ölçeğinin *gelişme isteği* alt boyutu arasında ($r=.145$) pozitif yönlü düşük düzey anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p=0,021<0.05$).



Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç

Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara yönelik inançları yüksek bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara yönelik inançlarının cinsiyet değişkeni ile ilgili analizinde ölçeğin genel toplamında ve *gelişime uygun uygulamalar* ile *aile kültür ve kaynaştırma* alt boyutlarına ilişkin inançlarında istatistiksel olarak kadınlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ancak Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar alt boyutuna ait inançları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara yönelik inançları yaşlarına göre, *gelişime uygun uygulamalar* ile *gelişime uygun olmayan uygulamalar* alt boyutlarında ve ölçeğin genel toplamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bulgulara göre, 26-33 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerinin ölçeğin genel toplamında ve *gelişime uygun uygulamalar* alt boyutuna ilişkin inanç ortalamalarının, 34 ve üzeri yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerinin ortalamalarından; yine 26-33 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerinin *gelişime uygun olmayan uygulamalar* alt boyutuna ilişkin inanç ortalamalarının 22-25 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerinin ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak, *Aile, Kültür ve Kaynaştırma* alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara yönelik inançları mesleki kıdemlerine, eğitim durumlarına ve çalıştıkları kurum türüne göre Gelişime Uygun Uygulamalar ölçeğinin genel toplamında ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumlarının yüksek olduğu bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine ve çalıştıkları kurum türüne göre mesleki doyumları, ölçeğin genel toplamında ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarına göre mesleki doyum ölçeğinin *niteliklere uygunluk* ile *gelişme isteği* alt boyutlarında ve genel toplamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Analizler hem ölçeğin genel toplamında hem de iki alt boyutunda 22-25 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyum ortalamalarının, 26-33 yaş aralığındaki meslektaşlarının ortalamalarından daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre mesleki doyumlarının ölçeğin genel toplamında ve *niteliklere uygunluk* alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermediği saptanırken, yüksek lisans mezunu olan okul öncesi öğretmenlerinin gelişme isteği mesleki doyum ortalamalarının, lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin gelişme isteği alt boyutuna ilişkin mesleki doyum ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara yönelik inançları ile mesleki doyumları arasında ilişki incelendiğinde;

- Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançları toplamı ile mesleki doyumları toplamı arasında pozitif yönlü düşük düzey anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
- Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançlarının *gelişime uygun olmayan uygulamalar* alt boyutu ile mesleki doyumları toplamı arasında pozitif yönlü düşük düzey anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
- Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançlarının *aile kültür ve kaynaştırma* alt boyutu ile mesleki doyumları toplamı arasında pozitif yönlü düşük düzey anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
- Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançlarının *gelişime uygun uygulamalar* alt boyutu ile mesleki doyumları toplamı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.
- Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançları toplamı ile mesleki doyum ölçeğinin *niteliklere uygunluk* alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

- Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançlarının *gelişime uygun uygulamalar* alt boyutu ile mesleki doyum ölçeğinin *niteliklere uygunluk* alt boyutu arasında pozitif yönlü düşük düzey anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
- Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançlarının *gelişime uygun olmayan uygulamalar* alt boyutu ile mesleki doyum ölçeğinin *niteliklere uygunluk* alt boyutu arasında negatif yönlü düşük düzey anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
- Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançlarının *aile kültür ve kaynaştırma* alt boyutu ile mesleki doyum ölçeğinin *niteliklere uygunluk* alt boyutu arasında pozitif yönlü düşük düzey anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
- Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançları toplamı ile mesleki doyum ölçeğinin *gelişme isteği* alt boyutu arasında pozitif yönlü düşük düzey anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
- Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançlarının *gelişime uygun uygulamalar* alt boyutu ile mesleki doyum ölçeğinin *gelişme isteği* alt boyutu arasında pozitif yönlü düşük düzey anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
- Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançlarının *gelişime uygun olmayan uygulamalar* alt boyutu ile mesleki doyum ölçeğinin *gelişme isteği* alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.
- Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançlarının *aile kültür ve kaynaştırma* alt boyutu ile mesleki doyum ölçeğinin *gelişme isteği* alt boyutu arasında pozitif yönlü düşük düzey anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Tartışma

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara yönelik inançları ile mesleki doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma için toplanan verilerin analiz bulgularına bakıldığında

okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara yönelik inançlarının yüksek olduğu saptanmıştır. GUU'nun yalnızca akademik başarıya odaklanılmasına bir tepki olarak ortaya çıkan, çocukların öğrenmesi konusunda öğretmene nasıl bir yol izlemesi gerektiğini gösteren ve oyun yoluyla da bunu destekleyen bir yaklaşım olmasından (Almesad, 1999) yola çıkıldığında ve okul öncesi eğitim sürecinin de bu ilkeleri vizyon edindiği düşünüldüğünde okul öncesi öğretmenlerinin GUU inancının yüksek çıkması beklenen bir durumdur. Abu Jaber vd.'nin (2010) çalışmasına bakıldığında geleneksel ve öğretmen merkezli yaklaşımlara kıyasla gelişime uygun olan ve çocuğu merkeze alan uygulamaların öğretmene ve öğrenciye daha çok katkısı olduğu görülmüştür. Soyalp (2019) yaptığı çalışmada Türkiye'de okul öncesi eğitim programının, gelişime uygun uygulamalar ilkeleriyle örtüştüğünü ve bu nedenle okul öncesi öğretmenlerince benimsendiğini ifade etmiştir. Ayrıca çocuğu merkeze alan programların gerekliliğine inanan ve çocukların kendine has bireysel özellikleri olduğunu savunan okul öncesi öğretmenlerinin (Abu Jaber vd., 2010), GUU temelli programları kullanmaya yöneldiği söylenebilir. Alanyazın taramasında bu bulguyu destekleyen bazı çalışmalara rastlanmıştır. Örneğin Abu Jaber vd. (2010) Ürdünlü 285 öğretmenle, Alghamdi ve Ernest (2019) Suudi Arabistanlı 37 okul öncesi öğretmeniyle, Charlesworth vd. (2006) Koreli 242 okul öncesi öğretmeniyle, Erdiller (2003) 12 Türk okul öncesi öğretmeniyle, Hegde vd. (2014) 10 Japon öğretmenle, Hegde ve Cassidy (2009) Hindistan'daki 40 okul öncesi öğretmeniyle, Mohamed ve Al-Qaryouti (2016) Umman'daki 264 okul öncesi öğretmeniyle, Rentzou ve Sakelleriou (2011) 55 Yunan okul öncesi öğretmen adayıyla, Şahin Sak vd. (2018) dört Türk okul öncesi öğretmeniyle ve Jumiaan vd. (2019) Ürdünlü 180 okul öncesi öğretmeniyle yaptıkları çalışmalarda, katılımcıların GUU'ya yönelik inançlarının yüksek olduğunu saptamışlardır.

Kadın okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara yönelik inançlarının erkek okul öncesi öğretmenlerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Soyalp (2019) bunun nedenin birtakım kültürel öğeler olabileceğini ifade etmektedir. Günümüzde genellikle cinsiyet ayrımı gözetilmeksizin kadın ve erkeklerin her meslekte çalıştığı görülmektedir fakat, okul öncesi eğitim kurumlarının halen kadın öğretmen ağırlıklı olduğu bilinmektedir (Kaygusuz ve Koçak, 2019). En çok kadın öğretmenin bulunduğu eğitim kademeleri, okul

öncesi ve ilkökul kademeleridir (OECD, 2015). MEB (2022) istatistiklerine göre de 63.142 okul öncesi öğretmeninden 59.213'ü kadın, 3.929'u erkektir. Bu durum kadın ve erkeğe atfedilen rollerden kaynaklanmaktadır (Anlıak, 2004). Buna göre toplum tarafından kişilere yüklenen toplumsal cinsiyet rollerinin okul öncesi öğretmenliği başta olmak üzere çoğu mesleğe yansıdığı düşünülmektedir. Özellikle kadın öğretmenlerin çocuklarla sıcak ve duygusal bir bağ kurabilmeleri erkeklere oranla daha başarılı oldukları şeklinde yorumlanmaktadır (Ağgöl Yalçın vd., 2017). Ayrıca bu noktada, kadın öğretmenlerin okul öncesi dönem çocuklarıyla teknik beceri ve akademik bilgilerin yanı sıra olumlu ilişki kurabilme becerilerine öncelik vermelerinin de etkili olduğu düşünülmektedir (Bolton ve Muzio, 2008) ve çocuklarla ilgilenme konusunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha etkili olduğunu gösteren birtakım çalışmalar mevcuttur (Saigol ve Danish, 2016; Sanders, 2002). Lamb vd. (1985) çocuk bakımında annelerin sorumluluk bilinçlerinin babalara göre daha yüksek olduğunu dile getirmişlerdir. Bundan dolayı kadın öğretmenlerin, annelik içgüdüleriyle çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını bilmeye ve gidermeye, onlarla oyunlar oynamaya daha çok meyilli oldukları düşünülmektedir. Bunlar, GUU paralelinde öğretmenden beklenen davranışlar olduğu için kadın öğretmenlerin GUU inançlarının yüksek çıkma sebebi olarak gösterilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara yönelik inançları yaş değişkeni açısından incelendiğinde, 26-33 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya yönelik inançlarının, 34 ve üzeri yaş aralığındaki meslektaşlarının inançlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonucun, genç öğretmenlerin daha idealist olmalarından ve daha çok çocuk merkezli yaklaşımları benimsemelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Demirci Ünal vd. (2022), okul öncesi öğretmenlerinin lisans öğrenimleri süresince okul öncesi eğitimi ve çocuk gelişimi ile ilgili aldıkları temel dersler ve eğitimler sayesinde çocukların gelişim düzeylerine uygun hangi programları kullanmaları gerektiği konusunda farkındalık kazandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, 26-33 yaş aralığındaki genç okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya yönelik inançlarının yüksek çıkmasının bir diğer sebebinin de üniversite döneminde aldıkları eğitimler olduğu düşünülmektedir. Buna göre Morrison vd. (1999) geleneksel uygulamalar üzerine eğitim gören yaşça büyük öğretmenlerin mevcut gelişime uygun

uygulamaları kullanmakta zorlandıklarını ifade etmiştir. Tüm bunların aksine Lee (2003) ise yaptığı çalışmada yaşı büyük olan öğretmenlerin GUU inançlarının genç öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara yönelik inançlarının mesleki kıdemlerine, eğitim durumlarına ve çalıştıkları kurum türüne göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin bazılarının, lisans dönemlerinde 2006 okul öncesi eğitim programı üzerine dersler aldıkları bilinmektedir (Soyalp, 2019). 2013 yılında güncellenen eğitim programı da 2006 versiyonunda yer alan çocuk merkezli, esnek ve oyun temelli olma ve okul-aile iş birliği yapma gibi birçok özelliği temel alınarak hazırlanmıştır (MEB, 2006). Bu nedenle bazı yönleriyle 2013 eğitim programıyla benzeyen 2006 okul öncesi eğitim programının da GUU ilkeleriyle paralel olduğu düşünülmektedir (Soyalp, 2019). Bu sebeple öğretmenlerin GUU inançlarında eğitim durumuna göre bir farklılık görülmemiş olabilir. Bazı çalışmalar da bu durumun aksine GUU inançların öğretmenlerin mesleki kıdemlerine, eğitim durumlarına ve çalıştıkları kurum türüne göre farklılaştığını belirtmektedir (Abu Jaber vd., 2010; Hegde ve Cassidy, 2009). Bittner Simpson'un (2013) çalışmasında ise öğretmenlerin eğitim seviyeleri ile mesleki algılarına göre GUU inançlarının farklılık gösterdiği ancak deneyim sürelerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Aynı şekilde Erdiller (2003) ve McKenzie (2013) de öğretmenlerin GUU'ya yönelik inançlarında deneyim sürelerine göre anlamlı bir farklılık bulmamışlardır. Goodman'a (1988) göre öğretmenlerin deneyimi arttıkça inançları da bu doğrultuda güçlenir ve bu inançlar, öğretmenlerin yeni edindikleri bilgileri kendilerinin yapılandırmalarına ve hangi bilgilerin gelişime uygun olduğuna karar vermelerine yardımcı olabilmektedir.

Bu çalışma kapsamında öğretmenlere uygulanan mesleki doyum ölçeğinin analiz sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Alizada ve Özarı (2017), Aslan ve Bakır (2017), Azimi ve Akan (2019), Başaran (2017), Gafa ve Dikmenli (2019), Gürbüz (2008), İdi (2017), Konca ve Dikmenli (2021), Sağlam (2016), Tepeli Çavuşoğlu, (2016) ve Zoroğlu'nun (2014) çalışmalarında öğretmenlerin mesleki doyumları yüksek çıkmıştır. Bunun, okul öncesi öğretmenlerin muhatap oldukları

küçük yaştaki çocuklarla etkileşimleri sonucunda aldıkları manevi hazzın artmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Şöyle ki öğretmen ile çocuk arasındaki pozitif iletişim, çocukların duygusal kontrollerini sağlamada yarar sağlamaktadır (Brackett ve Katulak, 2007; Mazer vd., 2014). Öğretmenin çocukla her zaman iletişim içinde olması, çocuğu dinlediğini ona hissettirmesi, göz teması kurarak konuşması, ben dilini kullanmayı tercih etmesi, çocuğun kendini ifade etmesine yardımcı olması ve resim, müzik, drama gibi yöntemleri kullanması çocukların kendilerini ifade etme becerilerini artırmaktadır (Macun ve Ulutaş, 2016). Bu da öğretmenlerin mesleklerini seven, çocukları etkinliklerde aktif tutan, çocuklara uyum sağlama konusunda zorluk yaşamayan kişiler olmalarını sağlamaktadır (Jennings ve Greenberg, 2009). Ancak literatürde okul öncesi öğretmenlerin mesleki doyumlarının orta düzeyde olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Öğülmüş ve Avşaroğlu, 2005; Suiçmez 2019).

Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre mesleki doyumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu durumun, kadın ve erkek öğretmen ayrımı yapılmaksızın bütün öğretmenlerin aynı koşullarda çalışmalarından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca diğer mesleklerle göre öğretmenlik mesleğinin çalışma saatlerinin daha kısa olması, yaz tatillerinin daha uzun sürmesi gibi hususlardan ötürü öğretmenlerin aileleri ile daha fazla zaman geçirebilme imkânı oluşmaktadır (Konca ve Dikmenli, 2021). Bu da kadın veya erkek ayrımı olmaksızın öğretmenlerin mesleklerine karşı ilgi, sevgi ve memnuniyet duymalarını sağlamakta ve bu bağlamda da mesleki doyumlarının cinsiyet faktörüne göre farklılık göstermediği varsayılmaktadır. Ayrıca Akgün (2021), Boğa (2010), Esergül (2019), Gürbüz (2008), Güven (2023), Karademir (2016), Karaduman (2013), Keser (2005), Özdöl (2008), Türkçapar (2012), Yelboğa (2008) ile Yılmaz ve Aslan (2013) da yaptıkları çalışmalarda kadın veya erkek öğretmenlerinin mesleki doyumları arasında bir fark olmadığını belirlemişlerdir. Ancak, bazı çalışmalarda kadın öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiş olup, bu sonuçlar araştırma bulgularından farklılık göstermektedir (Akhtar vd., 2010; Ololube, 2006; Özdevecioğlu, 2003). Bu araştırmalara destek bir çalışma da Çarıkçı'nın (2001) çalışmasıdır. Kadın ve erkeğin toplumsal rollerindeki farklılıklarının beklentileri

de farklılaştırdığını, bu nedenle de farklı doyum kaynaklarının ve farklı doyum düzeylerinin ortaya çıktığını belirtilmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarına göre mesleki doyum ortalamalarında anlamlı bir ilişki bulunmuş; 22-25 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumlarının, 26-33 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerinininkinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Alanyazında yaş değişkenine göre öğretmenlerin mesleki doyumlarının farklılık gösterdiğini ifade eden ve bu bulguyu destekleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin, Akgün (2021) 22-29 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerin mesleki doyumlarının 30-39 yaşındaki öğretmenlere oranla daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Aynı şekilde Gürbüz (2008) de 20-25 yaş arasındaki öğretmenlerin mesleki doyumlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kılıç vd.'nin (2013) çalışmasında da 20-25 yaş arasındaki öğretmenlerde mesleki doyumun daha yüksek olduğu, 31-35 yaşlarındakilerde ise çok düşük olduğu saptanmıştır. Buna bağlı olarak öğretmenlerin göreve ilk başladıkları yıllarda daha sabırlı, hevesli, istekli, idealist olma gibi birtakım içsel motivasyon unsurlarına sahip oldukları düşünülmektedir. Ama zaman geçtikçe ve orta yetişkinliğe doğru yol aldıkça meslekleri ile ilgili beklentileri, hazları, istekleri azalmaktadır ve içsel motivasyonları çalışılan kurum şartları, maaş, kurum yönetimi gibi bir takım dışsal motivasyon faktörlerine göre değişebilmektedir (Örücü vd., 2006). İçsel motivasyondan dışsal motivasyona doğru değişen faktörlerin de öğretmen beklentilerini karşılayamamasının bir sonucu olarak yaş ilerledikçe mesleki doyum oranlarında düşüklük yaşandığı düşünülmektedir. Gürbüz'ün (2008) çalışmasında ulaştığı sonuçlar da bunu desteklemektedir. Bazı çalışmalarda ise yaşa göre öğretmenlerin mesleki doyumlarında bir farklılık belirlenmemiştir (Adak Elarslan, 2019; Akçamete vd., 2001; Avşaroğlu vd., 2005; Connoly ve Viswesvaran, 2000; Crossman ve Harris, 2006; Demirtaş ve Ersözlü, 2010; Güven vd., 2023; Kâhya, 2009; Mohammad, 2012; Ololube, 2006; Salami, 2008; Şahin ve Dursun, 2009; Tahta, 1995; Yalnız, 2010; Yöş, 2011). Bazı çalışmalarda ise yaşın ilerlemesiyle mesleki doyumun azaldığı belirtilmektedir (Çimen ve Şahin, 2000; Nur, 2011).

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Buna paralel olarak Adak Elarslan (2019), Gürbüz (2008) ve Öztürk (2006) de çalışmalarında mesleki kıdeme göre mesleki doyumun bir farklılık göstermediğini belirlemişlerdir. Bu sonucun, öğretmenliğin başka mesleklere kıyasla çocuklara bir şeyler kazandırmak, onların iyi bir geleceğe sahip olmalarını sağlamak ve onlara olumlu kimlik kazandırmak gibi pek çok gayesi olduğundan, öğretmenlerin bu göreve başladıkları ilk andan emekli olana kadarki süre zarfında hep bu amaç içinde çalışmalarından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Fakat literatürde farklı sonuçlar ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur. Örneğin, bazı çalışmalar mesleki kıdemin artmasıyla mesleki doyumun da arttığı bulgusunu doğrulamaktadır (Çelik, 2008; Demirel, 2006; Duman, 2006; Gupta ve Gehlawat, 2013; Güven vd., 2023). Ayrıca Saygılı (2016) çalışmasında genel olarak 10 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki doyumlarının 10 yıldan az kıdeme sahip öğretmenlere göre yüksek olduğunu saptamıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre, yüksek lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin gelişme isteği mesleki doyum ortalamalarının lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin gelişme isteği alt boyutuna ilişkin mesleki doyum ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna göre yüksek lisans mezunu öğretmenlerin eğitim süresince makale, tez gibi birçok çalışmayı inceleme fırsatı buldukları, alanlarıyla ilgili birçok araştırma yaptıkları ve bunların kendilerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu noktada hem akademik hem de mesleki anlamda kendilerini geliştirdikleri düşünülen öğretmenlerin, çocuklara en uygun eğitim modelini benimsemeleri beklenmektedir. Bazı çalışmalarda ise bundan farklı olarak, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre mesleki doyumlarında bir farklılık gözlenmemiştir (Deniz ve Öztürk, 2008; Gürbüz, 2008; Güven vd., 2023; Öztürk, 2006; Şen, 2011, Tepeli Çavuşoğlu, 2016). Bunların dışında Taleb'in (2013) çalışmasına bakıldığında lisans mezunu öğretmenlerin, yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlere kıyasla mesleki doyumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kurum türüne göre mesleki doyumlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak Gürbüz (2008)

çalışmasında, anaokulunda çalışan öğretmenlerin anasınıflarında çalışan öğretmenlere kıyasla daha yüksek mesleki doyuma sahip olduğunu saptanmıştır. Tepeli Çavuşoğlu'nun (2016) çalışmasında da benzer bir bulguya rastlanmıştır. Bunu da anasınıflarının anaokullarına kıyasla fiziksel şartların yetersiz olması, anasınıflarında genellikle tek okul öncesi öğretmenin görev yapması, malzeme ve araç-gereç konusunda eksikliklerin olması gibi nedenlere dayandırmıştır. Bu çalışmada ise, günümüzde anasınıflarının hem fiziksel imkânlarının iyileştirilmesi hem de öğretmen ve derslik sayısının artırılmasından dolayı kurum türüne göre öğretmenlerin mesleki doyum puanlarında bir farklılık ortaya çıkmadığı düşünülmektedir. Tüm bunların aksine Çek (2011), bağımsız anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumlarının, anasınıfındaki öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğunu dile getirmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançları toplamı ile mesleki doyumları toplamı arasında pozitif yönlü düşük düzey anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu bağlamda düşük de olsa öğretmenlerin GUU inançları ile mesleki doyumları arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Bunun geleneksel yaklaşımları reddeden, öğrenciyi merkeze alan ve buna göre öğretmenlerin öğrenciye görelik öğretim stratejileri planlamasına kılavuzluk eden GUU'nun okul öncesi öğretmenlerince daha yeni yeni benimsenmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenleri, eğitimde aslında olması gereken uygulamaları kapsayan GUU paralelindeki programları bir iş yükü olarak görüyor olabilirler. Örneğin daha çok çocuğu eğitime dahil eden, öğretmenlerin ev ziyaretleri yaptığı, aile-okul iş birliğinin sağlandığı, çocukların yaparak-yaşayarak öğrenmelerinin desteklendiği ve öğretmen ve öğrencinin etkinlik süresince aktif olduğu uygulamalar öğretmenler tarafından fazladan iş gibi düşünülüyor olabilir. Oysa kendine güvenen ve GUU inancı yüksek öğretmenler zor görevleri bir tehdit unsuru görmekten ziyade, mesleklerinde profesyonelleşme ve en iyisi olma yolunda fırsatlar olarak görebilmektedirler (Kaya, 2019). Bu fırsatlar, öğretmenlerin sınıf içerisindeki etkinliklere içsel motivasyonla katılmalarını, kendilerine zorlu hedefler koyarak bu hedeflere ulaşmak için kararlı olmalarını sağlamaktadır. Böylece öğretmenlerin mücadeleci yönleri pekişebilir ve başarısız olunan durumlarda ve engeller karşısında hemen pes etmek yerine çaba göstererek inançlarını güçlendirebilirler (Zimmerman, 2000). Ayrıca eksik

veya yanlış yaptıklarının farkına varıp kendilerini geliştirmeye çalışmak stres, depresyon ve kaygı durumlarını da azaltmaktadır (Bandura, 1994). Aslında McClelland'ın başarıma ihtiyacı kuramının başarı boyutunda ifade edildiği gibi bireylerin sorumluluk bilinciyle hareket ettiği ve bu yönde çaba sarf ettiği görülmekte (Koçel, 2014) ve tüm bu durumların öğretmenlerin GUU'ya ilişkin inançlarından kaynaklandığı ve buna göre okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumlarının da etkilendiği düşünülmektedir. Beraberinde öğretmenlerin GUU inançlarının artması dahilinde mesleki doyumlarının da artması beklenen bir durumdur.

Öneriler

Aşağıda çalışmanın bulguları doğrultusunda bazı önerilerde bulunulmuştur.

1. Çalışmanın bulguları doğrultusunda genç öğretmenlerin güncel eğitim yaklaşım ve modellerine daha hâkim oldukları düşünülmektedir. Yaşça daha büyük öğretmenler de süreç içerisinde çocuk merkezli, bireysel farklılıkları ve günün gereklerini göz önünde bulunduran yaklaşımları ve çalışmalarla ilgili bilgilendirilebilirler.
2. Çalışmanın bulguları yaşı küçük olan öğretmenlerin mesleki doyumlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda yaşça daha büyük öğretmenlerin mesleklerine karşı ilgilerini artıracak, çocuklarla ve velilerle olumlu ilişkilerini destekleyecek okul içi ve dışı faaliyetlere ağırlık verilebilir.
3. Millî Eğitim Bakanlığınca öğretmenler belli aralıklarla okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri, bireysel farklılıklar ve gelişime uygun stratejiler konusunda bilgilendirilebilirler.
4. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, görevini hakkıyla ve başarıyla yerine getiren, eğitimde öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve gelişim düzeylerini gözетerek uygun öğretim stratejilerini sınıflarına yansıtan öğretmenler tatil, ek maaş, başarı belgesi gibi maddi-manevi ödüllerle desteklenebilir.
5. İlkokullar bünyesindeki anasınıflarının gerek ortam gerekse çalışma koşullarının iyileştirilmesi sağlanabilir.

6. Kendisini geliştirmek amacıyla yüksek lisans ve doktora programlarına başvuran okul öncesi öğretmenlerine çalışma esnekliği veya burs imkânı sunulması gibi teşvik edici düzenlemeler yapılabilir.
7. Okul ncesi ğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançları ile mesleki doyumları arasındaki ilişki karma desen olarak hazırlanan çalışmalarla derinlemesine incelenebilir.
8. Özellikle erkek okul öncesi ğretmenlerinin GUU'ya yönelik inançlarının düşük çıkma sebepleri nitel veri toplama yöntemleri ile ayrıntılı şekilde araştırılabilir.



Kaynaklar

- Abu Jaber, M., Al-Shawareb, A. ve Gheith, E. (2010). Kindergarten teachers' beliefs toward developmentally appropriate practice in Jordan. *Early Childhood Education Journal*, 38, 65-74.
- Acun Kapıkıran, N. ve Özgüngör, S. (2011). Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri ölçeklerinin Türk kültürüne uygunluğunun karşılaştırmalı olarak incelenmesi: ön bulgular. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (36), 114-126.
- Adak Elaskan, S. (2019). *Doğu ve güneydoğu anadolu bölgesinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ve ailelerle ilişkilerinin incelenmesi*. Gazi Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Adak Elaskan, S. ve Tezel Şahin, F. (2019). Özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (63), 736-745.
- Adjepong, B. (2021). Developmentally appropriate practice and music education in the primary school. *Journal of Arts & Social Sciences*, 15 (1), 35-42.4
- Ağgöl Yalçın, F., Yalçın, M. ve Macun, B. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde öğretmen cinsiyeti ile ilgili görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (24), 693-710.
- Akbayrak, N. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşim durumlarının çocuk ihmali kapsamında değerlendirilmesi*. Uludağ Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Akçamete, G., Kamer, S. ve Sucuoğlu B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik, iş doyumu ve kişilik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akgün, Ö. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyum düzeylerinin incelenmesi*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Akhtar, S. N., Hashmi, M. A. ve Naqvi, S. I. H. (2010). Comparative study of job satisfaction in public and private school teachers at secondary level. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4222– 4228.

- Akman, T. (2019). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi*. Marmara Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Akyol Kılıç, M. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinde algıladıkları liderlik stilleri ile kendi iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul-Manila örneği)*. Fatih Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Alghamdi, A. A. ve Ernest, J. M. (2019). Teachers' beliefs about developmentally appropriate practices in Saudi Arabia. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 13 (8), 1-16.
- Alıcı, B. ve Yalçinkaya, M. (2019). Öğretmenlerin mesleki doyum ve örgütsel bağlılık düzeylerinin iş stresi düzeylerine göre incelenmesi. *Folklor/Edebiyat*, 25 (97), 239-255.
- Alızada, K. ve Özarı, Ç. (2017). Akademik personelin tükenmişlik açısından değerlendirilmesi ve iş doyumuna yönelik bir araştırma. *Ayrıntı Dergisi*, 5 (53), 58-65.
- Almesad, T. (1999). *Developmentally appropriate and traditional school practices: Perceptions of Muslim parents with children in preschool and kindergarten*. University of Toledo: Unpublished doctoral dissertation.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlerin mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (22), 113-128.
- Anlıak, Ş. (2004). Okul öncesi dönemde çocuğun yaşamında baba ve erkek öğretmenin rolü ve önemi. *Ege Eğitim Dergisi*, 5, 25-33.
- Arbeau, K. A. ve Coplan, R. J. (2007). Kindergarten teachers' beliefs and responses to hypothetical prosocial, asocial, and antisocial children. *Merrill-Palmer Quarterly*. Wayne State University Press, 53 (2), 291-318.
- Arı, R. (2008). *Bağlanma stilleri açısından ergenlerde Ericson'un psikososyal gelişim dönemleri ve ego kimlik süreçlerinin incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.

- Aryani, A., Warsini, S. ve Haryanti, F. (2018). Relationship between quality of care of young mothers and social-emotional development in preschool children. *Belitung Nursing Journal*, 4 (1), 31-38.
- Aslan, M. ve Bakır, A. A. (2017). Examining the relationship between principals' organizational loneliness and job satisfaction levels. *European Journal of Education Studies*, 3 (6), 50-71.
- Aşan Azizoğlu, Ö., Can, H. ve Miski Aydın, E. (2011). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Atak, H. (2017). Piaget ve Vygotsky'nin kuramlarında çocukların toplumsallaşma süreci. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9 (2), 163-176.
- Avcı, U., Gümüş Dönmez, F. ve Artun, C. (2017). Mesleki doyum ve mesleği bırakma niyeti ilişkisi: turizm çalışanları üzerine görgül bir araştırma. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3 (3), 111-127.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E. ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyum, iş doyum ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129.
- Aydın, O., Madi, B., Alpanda, S. ve Sazcı, A. (2012). MEB okul öncesi eğitim programının nörogelişimsel açıdan değerlendirilmesi, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36, 69-93.
- Aykaç, A. (2010). *İş doyumunun örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi*. Gazi Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Azimi, M. ve Akan, D. (2019). Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 3 (2), 126-138.
- Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2004). Çalışanların iş güvencesi ve genel iş davranışları ilişkisi: bir alan çalışması. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23, 35-59.
- Bakan, İ., Büyükbeşe, T., Erşahan, B., ve Kefe, İ. (2013). Kadın çalışanların yöneticilere ilişkin algıları: Bir Alan Çalışması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3, 71-84.

- Bakır, K. (2007). *John Dewey ve demokratik eğitim*. Atatürk Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: NJ: Prentice-Hall.
- Barnett, W. S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 5 (3), 25-50.
- Başal, H. A. (2005). Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Başaran, M. (2017). *Okul yöneticilerinin yönetim biçimleri ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Gazi Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Bayram, İ. V. (2020). *Öğretmenlerde mesleki doyum ve yaşam kalitesi ilişkisi: Kadirli ilçesi örneği*. Çag Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Bender, T. M. (2005). John Dewey'in eğitime bakışı üzerine yeni bir yorum. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 6 (1), 13-19.
- Benson, B. (1997). Scaffolding (coming to terms). *English Journal*, 86 (7), 126-127.
- Berge, P. R. (2005). *A comparative study of first grade teachers' developmentally appropriate beliefs and practices in Finland and the United States*. University of Joensuu: Unpublished master's thesis.
- Berk, L. E. ve Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington, DC: NAEYC.
- Betawi, A. ve Jabbar, S. (2018). Developmentally appropriate or developmentally inappropriate, that's the question: perception of early childhood pre-service teachers at the University of Jordan. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24 (1), 40-50.
- Bittner Simpson, A. (2013). *Impact of experience, education, professional development and perception of teaching on the endorsement of*

developmentally appropriate practices. University of Alabama: Unpublished master's thesis.

Boğa, Ç. (2010). *İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeylerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi (Samsun ili örneği)*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

Bolton, S.C. ve Muzio, D. (2008). The paradoxical processes of feminization in the professions: the case of established, aspiring and semi-professions. *Work, Employment and Society*, 22 (2), 281-299.

Borg, M. (2001). Teachers' beliefs. *ELT Journal*, 55 (2), 186-188.

Brackett, M. A. ve Katulak, N. A. (2007). *Emotional intelligence in the classroom: skill-based training for teachers and students*. New York: Psychology Press.

Bredenkamp, S. (2015). *Effective practices in early childhood education*. (Çev. Hatice Zeynep İnan ve Taşkın İnan). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Bredenkamp, S. ve Copple, C. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs: Serving children from birth through age 8*. Washington: NAEYC.

Bredenkamp, S. ve Copple, C. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs: Serving children from birth through age 8*. Washington, DC: NAEYC.

Bredenkamp, V. S. ve Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, DC: NAEYC.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Cerit, Y. (2009). The effects of servant leadership behaviours of school principals on teachers' job satisfaction. *Educational Management Administration ve Leadership*, 37 (5), 600-623.

- Charlesworth, W. R. (1992). Darwin and developmental psychology: past and present. *Developmental Psychology*, 28, 5-16.
- Chin, M. C. (2014). *An exploration of how the beliefs and self-perceptions of early childhood teachers influence their classroom practice*. University of Sheffield: Unpublished doctoral dissertation.
- Cihangiroğlu, N. ve Şahin, B. (2010). Organizasyonlarda önemli bir fenomen: psikolojik sözleşme. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 6 (11), 1-16.
- Coştu, Y. (2013). Din görevlilerinde meslekî doyum; Çorum il merkezi örneği. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (1), 1-18.
- Crossman, A. ve Harris, P. (2006). Job satisfaction of sencondary school teachers. *Educational Management Administration Leadership*, 34 (1), 29-46.
- Cuenca, A. (2010). Care, thoughtfulness, and tact: A conceptual framework for university supervisors. *Teaching Education*, 21 (3), 263–278.
- Çakmak, N. (2022). *Hemşirelerin algıladıkları stres ile mesleki doyumları arasındaki ilişki: özel bir hastaneye yönelik araştırma*. İstinye Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Çanak, M. (2014). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 4 (7), 7-26.
- Çarıkçı, İ. (2001). Çalışmalarda iş tatminini etkileyen kişisel özellikler ve örgütsel sonuçları. *Milli Prodüktivite Merkezi Verimlilik Dergisi*, 161-178.
- Çek, F. (2011). *Bağımsız anaokulu ve ilköğretim okulu müdürlerinin kültürel liderlik davranışları ile okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları arasındaki ilişki*. Dokuz Eylül Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Çelebi, M. D. ve Kuşuçuran, B. N. (2015). Öğretim sürecindeki iletişimde cinsiyet değişkeninin etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 490-508.

- Çelik, N. S. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş tatmin düzeylerinin uygulamalı bir çalışma ile değerlendirilmesi*. Beykent Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde güdülenme ve iş doyum*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çimen, M. ve Şahin, İ. (2000). Bir kurumda çalışan sağlık personelinin iş doyum düzeyinin belirlenmesi. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 5 (4), [https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/84634], Erişim tarihi: 22.04.2023.
- Çobanoğlu, R. (2017). *A mixed methods study of teacher-child interaction quality and teacher beliefs in early childhood education*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Çoştur, Y. (2013). Din görevlilerinde meslekî doyum; Çorum il merkezi örneği. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (1), 1-18.
- Çullu, (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitime yönelik görüşleri*. Onsekiz Mart Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Dalçıçek, E. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilköğretim kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarının karşılaştırılması*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Daniels, D. H. ve Shumow, L. (2003). Child development and classroom teaching: A review of the literature and implications for educating teachers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23 (5), 495-526.
- Darling Hammond, L. (2010). *Recognizing and developing effective teaching: What policymakers should know and do (policy brief)*. Washington, DC: Partnership for Teacher Quality.
- Demircan, H. Ö. (2012). *Developmentally appropriate practice and parental involvement in preschools: parent and teacher perspectives*. Middle East Technical University: Unpublished doctoral dissertation.

- Demircan, H. Ö. ve Tantekin Erden, F. (2015) Parental involvement and developmentally appropriate practices: A comparison of parent and teacher beliefs. *Early Child Development and Care*, 185 (2), 209–225.
- Demirci Ünal, Z., Tandekin Erden, F. ve Tonga Çabuk, F. E. (2022). Geleceğin okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına bakışı: programın içerik, nitelik, işlevsellik ve anlaşılabilirlik bakımından değerlendirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 484-510.
- Demirel, F. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri (Denizli ili örneği)*. Pamukkale Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *School Journal*, 54, 77-80.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Lexington, Mass: D.C. Heath.
- Diñçer, Ç., Deniz, K. Z., Akgün, E. ve Ulubey, Ö. (2018). Sınıf yönetiminde öğretmen stratejileri envanterinin Türk kültürüne uyarlanması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 355-371.
- Drafke, M. W. ve Kossen, S. (1997). *The human side of organizations*. New York: Addison Wesley.
- Duman, C. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin iş tatmini*. , Marmara Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Durak, R. (2011). *Araştırma yöntem ve teknikleri*, [<https://www.atauni.edu.tr/yuklemeler/e6d32be6d3b1ad4dae5f6cc23165e2da.pdf>], Erişim tarihi: 08.06.2022.
- Durualp, E. ve Kaytez, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarının çocuk sevmeye düzeyleri ile bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6 (1), 97-112.
- Ebabil, D. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim süreçlerinin işleyişinin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Onsekiz Mart Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

- Ediş, M. (2021). *Gelişime uygun uygulamalar yaklaşımı özellikleri*, [https://sbf.gelisim.edu.tr/bolum/cocuk-gelisimi-ingilizce-328/haber/gelisime-uygun-uygulamalar-yaklasimi-ozellikleri], Erişim tarihi: 18.04.2022.
- Erdiller, Z. B. (2003) *Self-reported beliefs and practices of Turkish early childhood education teacher*. Indiana University: Unpublished doctoral dissertation.
- Erdiller, Z. B. ve McMullen, M. B. (2003). Turkish teachers' beliefs about developmentally appropriate practices in early childhood education. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 84-93.
- Erdoğan, İ. (2021). *Sınıf ğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Mersin ili rneği)*. Mersin Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Eren, E. (2004). *rgtsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Eren, E. (2012). *rgtsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ertürk, E. ve Keçecioğlu, T. (2012). Çalışanların iş doyumları ile mesleki düzeyleri arasındaki ilişkiler: Öğretmenler zerine örnek bir uygulama. *Ege Akademik Bakış*, 12 (1), 39-52.
- Eser, ř. ve Bedel, E. F. (2017). İş doyumunu, meslektaş ilişkileri ve okul idaresi desteği: okul öncesi öğretmenleri üzerinde bir araştırma. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 21, 72-79.
- Eser, ř. ve Bedel, E. F. (2017). İş doyumunu, meslektaş ilişkileri ve okul idaresi desteği: okul öncesi öğretmenleri üzerinde bir araştırma. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 21, 72-79.
- Esergl, S. B. (2019). *Okul ncesi ğretmenlerinin benlik saygıları ve iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doğu Akdeniz Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

- Gafa, İ. ve Dikmenli, Y. (2019). Sınıf öğretmenlerinin iş doyumu ve iş yaşamındaki yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (1), 131-150.
- Garvis, S., Twigg, D. ve Pendergast, D. (2011). Breaking the negative cycle: The formation of self-efficacy beliefs in the arts, A focus on professional experience in pre-service teacher education. *Australasian Journal*, 36 (2), 36-41.
- Genç, K. ve Kekül, O. (2020). İmalat ve hizmet örgütlerinin işgören motivasyonu açısından karşılaştırılması: giresun'daki işletmelerde gerçekleştirilen bir alan araştırması. *Giresun Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6 (1), 60-79.
- Goodman, J. H. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 4, 121-137.
- Göksu, Z. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin genel öz yeterlilik algıları ile iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Namık Kemal Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Greenberg, M. T. ve Jennings, P. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher social and emotional competence in relation to child and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79 (1), 491–525
- Gupta, M. ve Gehlawat, M. (2013). Job satisfaction and work motivation of secondary school teachers in relation to some demographic variables: a comparative study. *Educationia Con*, 2, 10-19.
- Gülner, B. (2007). *Örgütlerde iletişim ve iş doyumu*. Literatürk Academia.
- Güngör, H., Ogelman, H.G. ve Amca Toklu, D. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterliliği ve mesleki doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8 (2), 38-48.

- Gürbüz, Z. (2008). *Kars ilinde görevli okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeyleri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Marmara Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Gürses, İ. ve Kılavuz, M. A. (2011). Erikson'un psiko-sosyal gelişim dönemleri teorisi açısından kuşaklararası din eğitimi ve iletişiminin önemi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 153-166.
- Güven, Y., Aloğlu, M. İ., Ağaca, M., Demiral, D., Yılmaz, G. ve Tepeli, H. (2023). Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumları. *International Social Sciences Studies Journal*, 9 (108), 5731- 5745.
- Hackman, J. R. ve Oldman G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, 60 (2), 159-170.
- Han, J. ve Neuharth Pritchett, S. (2010). Beliefs about classroom practices and teachers education level: an examination of developmentally appropriate and inappropriate beliefs in early childhood classrooms. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31 (4), 307- 321.
- Hannafin, M. J., Land, S. M. ve Oliver, K. (1999). *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional technology*. NewJersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hart, C. H., Burst, D. C., ve Charlesworth, R. (1997). *Integrated curriculum and developmentally appropriate practice: Birth to age eight* içinde (s. 1-27). Albany, NY: State University of New York Press.
- Hegde, A. V., Sugitaa, C., Crane Mitchella, L. ve Averett, P. (2014). Japanese nursery and kindergarten teachers' beliefs and practices regarding developmentally appropriate practices: *International Journal of Early Years*, 22 (3), 301-314.
- Hegde, A. V., ve Cassidy D. J. (2009). Teachers' beliefs and practices regarding developmentally appropriate practices: A study conducted in India. *Early Child Development and Care*, 179 (7), 837–847.

- Hong, X., Liu, Q ve Zhang, M. (2021). Dual Stress Factors and Job Satisfaction of Female Preschool Teachers During COVID-19: The Mediation of Work-Family Conflict. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-12.
- Huffman, L. R ve Speer, P. W. (2000). Academic performance among at-risk children: The role of developmentally appropriate practice. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (2), 167-184.
- Hyson, M. C., Hirsh Pasek, K. ve Rescorla, L. (1990). The classroom practices inventory: An observation instrument based on NAEYC's guidelines for developmentally appropriate practices for 4- and 5-year-old children. *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 475-494.
- İdi, A. (2017). *İlkokul ve ortaokullarda örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki*. Dokuz Eylül Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Jambunathan, S., Burts, D. C. ve Pierce, S. H. (1999). Developmentally appropriate practices as predictors of self-competence among preschoolers. *Journal of Research in Childhood Education*, 13 (2), 167-174.
- Jones, I. ve Gullo, D. F. (1999). Differential social and academic effects of developmentally appropriate practices and beliefs. *Journal of Research in Childhood Education*, 14 (1), 26-35.
- Jumiaan, İ., Alelaimat, A. ve Ihmeideh, F. (2019). Kindergarten teachers' knowledge level of developmentally appropriate practice in Jordan. *Education 3-13*, 8, 1000-1011.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27 (1), 65-90.
- Kahya, E. (2009). The effects of job performance on effectiveness. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 39 (1), 96–104.
- Kale, F. (2007). *Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Niğde Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

- Kanbay-Ak, G., Yıldırım, B. ve Kadioğlu Ateş, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarını incelenmesi (Başakşehir ilçesi örneği). *Akademik Bakış Dergisi*, 55, 89-108.
- Kaplan, A. (2015). *Bağımsız anaokulu müdürlerinin kültürel liderlik davranışları ile okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu arasındaki ilişki Diyarbakır ili örneği*. Zirve Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Karademir, N. (2016). Coğrafya öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6 (2), 108-122.
- Karaduman, M. (2013). *İş yaşamında yalnızlık algısının örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisi ve öğretmenler üzerine bir uygulama. Uludağ Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*.
- Karcıoğlu, F. ve Akbaş, S. (2010). İş yerinde psikolojik şiddet ve iş tatmini ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24 (3), 139-161.
- Katrancı, Y. ve Şengül, S. (2013). İlköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin “tablo ve grafikler” konusu ile ilgili yakınsal gelişim alanlarının belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (5), 633-665.
- Kaya, F. Ş., Yıldız, B. ve Yıldız, H. (2013). Herzberg’in çift faktör kuramı açısından ilköğretim I.kademe öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 39, 1-18.
- Kaya, İ. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11 (18), 346-363.
- Kaygusuz, H. ve Koçak, D. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi eğitimde öğretmen cinsiyetine yönelik görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (1), 20-36.
- Keser, A. (2005). Çalışma yaşamı ile yaşam doyumu ilişkisine teorik bakış. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 55 (1), 897- 913.
- Kim, H. K. ve Han, S. H. (2015). Understanding early childhood teachers' beliefs and self-stated practices about social competence instructional strategies in the context of developmentally appropriate practice: A comparison of

- preservice and in-service teachers in the United States. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23 (4), 476-496.
- Kim, K. R. (2005). *Teacher beliefs and practices survey: Operationalizing the 1997 NAEYC guidelines*. Louisiana State University: Unpublished doctoral dissertation.
- Kim, K. R., ve Buchanan, T. K. (2009). Teacher beliefs and practices survey: Operationalising the 1997 NAEYC guidelines. *Early Child Development and Care*, 179 (8), 1113-1124.
- Koç, G. (2021). *Veli kaynaklı yıldırma davranışlarının okul öncesi eğitim öğretmenlerinin iş doyumu ve mesleki performansına etkisi*. İstanbul Aydın Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği: Yönetici ve organizasyonlarda davranış-klasik modern-çağdaş yaklaşımlar ve güncel yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Koçel, T. (2014). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Koçel, T. (2015). *İşletme yöneticiliği; yönetim ve organizasyon, organizasyonda davranış, klasik-modern-çağdaş ve güncel yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 1-21.
- Konca, A. S. ve Dikmenli, Y. (2021). Okul öncesi öğretmenlerin iş doyumu ve veli yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (3), 2005-2035.
- Kondo, Y. (1990). Creativity in daily work. *Human systems management*, 9 (1), 7-13.
- Kostelnik, M. J., Soderman, A. S., Phipps Whiren, A. ve Rupiper, M. L. (2019). Gelişime uygun eğitim programı- erken çocukluk eğitiminde en iyi uygulamalar. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Koyutürk, N. (2014). *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Köksal, O., Dilci, T. ve Koç, M. (2013). Çocuklarda görülen sosyal problemlerin akademik başarıya etkisi üzerine öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 8 (8), 873-883,
- Koroğlu, Ö. (2011). *İş doyumu ve motivasyon düzeylerini etkileyen faktörlerin performansla ilişkisi: Turist rehberleri üzerine bir araştırma*. Balıkesir Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Kumaş, V. ve Deniz, L. (2010). Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin incelenmesi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 123 – 139.
- Kuzgun, Y., Aydemir Sevim, S. ve Hamamcı, Z. (1999). Mesleki doyum ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (11), 14-18.
- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve motivasyon teorileri: kuramsal bir çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1 (2), 86-115.
- Lamb, M. E., Pleck, H. C., Charnov, E. L. ve Levine J. A. (1985). Paternal behavior in humans. *American Zoologist*, 25, 883-894.
- Lampert, M. (1990). When the problem is not the question and the solution is not the answer: Mathematical knowing and teaching. *American Educational Research Journal*, 27 (1), 29–63.
- Lee, P. M. J. ve Quek, C. L. (2018). Preschool Teachers' perceptions of school learning environment and job satisfaction. *Learning Environments Research*, 21 (3), 369-386.
- Lee, P. ve Lin, S. (2013). Music teaching for young children at a developmentally appropriate Practice classroom in Taiwan. *Music Education Research*. 15 (1), 107-122.
- Lee, S. M. (2003). *Korean early childhood educators' beliefs and best practices the impact of education, experience, and teaching context*. Indiana University: Unpublished doctoral dissertation.

- Lee, Y. S., Baik, J. ve Charlesworth, R. (2006). Differential effects of kindergarten teacher's beliefs about developmentally appropriate practice on their use of scaffolding following inservice training. *Teaching and Teacher Education*, 22, 935-945.
- Leung, C. (2012). Teacher beliefs and practices of preschool teachers in Hong Kong. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37 (1), 38–54.
- Leung, C. H (2020). Öğretmenlerin çok kültürlü duyarlılığı, sınıftaki gelişimsel olarak uygun inanç ve uygulamaları öngörür. *Asya Eğitimi ve Kalkınma Çalışmaları*, 11 (3), 475-487.
- Li, X., McFadden, K. E. ve DeBey, M. (2019): Is It DAP? American preschool teachers' views on the developmental appropriateness of a preschool math lesson from China. *Early Education and Development*, 30 (2), 1-23.
- Locke, E. A. (1976). *The nature and causes of job satisfaction*. Chicago, IL: Rand McNally.
- Luthans, F. (1995). *Organizational behavior*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Macun, B. ve Ulutaş, İ. (2016). Okul öncesi çocuklarının duygusal zekâsını desteklemede öğretmenin rolü. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11 (14), 951-964.
- Majerčíková, J. ve Horníčková, B. (2020) The perspectives of parents in relation to the concepts of the quality of pre-school education. *Analysis Of Research Discourse Journal Of Language And Cultural Education*, 8 (2), 1339-4584.
- Mamadaminova, N. (2021). The role of pre-school education in the child's developmentn. and analysis of current pre-school education system in Uzbekistan. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 8 (1), 205-211.
- Mazer, J. P., McKenna Buchanan, T. P., Margaret, M. Q. ve Scott, T. (2014). The dark side of emotion in the classroom: emotional processes as mediators of teacher communication behaviors and student negative emotions. *Communication Education*, 63 (3), 149-168.

- McCaslin, J. M., (2004). *Developmentally appropriate practice: A case study of mentoring for teacher change*. Louisiana State University: Unpublished master's thesis.
- McClelland, D. C. ve Koestner, R. (1992). *The achievement motive*. New York: Cambridge University Press.
- McKenzie, E. N. (2013). National board certification and developmentally appropriate practices: Perceptions of impact. *Journal of Research in Childhood Education*, 27 (2), 153-165.
- McMullen, M. B. (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93, 39-47.
- Mercer, N. ve Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: a sociocultural approach*. Londra: Routledge.
- Miller, L. ve Smith, A. P. (2004). Practitioners' beliefs and children's experience of literacy in four early years settings. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 24 (2), 121-133.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). *Çocukların okula hazırlanması (anne çocuk eğitimi) temel araştırması*, [<https://yavuzerisen.com/wp-content/uploads/2015/09/MEB-okula-haz%C4%B1rl%C4%B1k-kitab%C4%B1-tam-metin.pdf>], Erişim tarihi: 20.04.2022.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Okul öncesi eğitim programı*, [<https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>], Erişim tarihi:18.04.2022.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2022). *Millî Eğitim Bakanlığı Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2021/2022*, [https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=460], Erişim tarihi: 05.05. 2023.
- Mohamed, A. H. H. ve Al-Qaryouti, İ. A. (2016). The association between preschool teachers' beliefs and practices about developmentally appropriate practices. *Early Child Development and Care*, 186 (12), 1972-1982.

- Mooney, C. G. (2000). *Theories of childhood: An introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget ve Vygotsky*. St. Paul, MN: Redleaf Press.
- Morrison, G. S. (2001). *Early childhood education today*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill Prentice Hall.
- Morrison, T. G., Jacobs, J. S. ve Swinyard, W. (1999). Do teachers who read personally use recommended literacy practices in their classrooms? *Reading Research and Instruction*, 38, 81–100.
- Mswela, N. B. (2021). Developmentally appropriate practices in ece in botswana: a myth or reality? *European Journal of Education Studies*, 8 (7), 501-1111.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. [http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSDAP.pdf.], Erişim tarihi: 14.03.2023.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (t.y). *Developmentally appropriate practice (DAP)*. [https://www.naeyc.org/resources/topics/dap], Erişim tarihi: 02.04.2023.
- Neuharth Pritchett, S. ve Parker, A. (2006). Developmentally appropriate practice in kindergarten: Factors Shaping Teacher Beliefs and Practice. *Journal of Research in Childhood Education*, 21, 65–78.
- Obidike, D. N. ve Obiageli, E. Y. (2013). The role of teachers of young children in ensuring developmentally appropriate practice in early childhood education curriculum implementation. *Journal of Emerging Trends in Educational Research Policy Studies*, 4 (5), 821-826.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2015). *Bir Bakışta OECD Eğitimi 2015*, [https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-2015.htm], Erişim tarihi: 06.04.2023.
- Oksay, A. (2005). *Çalışanlarda iş tatmini: sağlık sektöru üzerine bir araştırma*, Süleyman Demirel Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

- Omur, M. (2019). *Tekirdağ ilinde çalışan eczacılarda iş doyumu ve etki eden faktörlerin belirlenmesi*. Namık Kemal Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Öğülmüş, C. ve Avşaroğlu, S. (2015). Okul öncesi ve zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin iş doyumlarının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 57-70.
- Önen, M. ve Kanayran, H. G. (2015). Liderlik ve Motivasyon: Kuramsal Bir Değerlendirme. *Birey ve Toplum*, 5 (10), 43-64.
- Örücü, E., Yumuşak, S. ve Bozkır, Y. (2006). Kalite yönetimi çerçevesinde bankalarda çalışan personelin iş tatmini ve iş tatminini etkileyen faktörlerin incelenmesine yönelik bir araştırma. *Celal Bayar Üniversitesi İİBF Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 13 (1), 39-51.
- Özdevecioğlu, M. (2003). İş tatmini ve yaşam tatmini arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. 11. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, 22-24 Mayıs 2003, Afyon.
- Özdöl, M. F. (2008). *Konya ilinde görev yapan ortaöğretim fizik öğretmenlerinin motivasyon ve iş tatminlerinin araştırılması*. Selçuk Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Öztürk, A. (2006). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Özyürek, A. (2015). Okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ile anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Millî Eğitim*, 206, 106-120.
- Pertiwi, F., Abdulhak, I. ve Hasanah, V. R. (2018). Pengaruh pelaksanaan pelatihan developmentally appropriate practice terhadap peningkatan kompetensi pedagogik pendidik PAUD. *JPPM (Jurnal Pendidikan dan Pemberdayaan Masyarakat)*, 5 (2), 142-153.

- Polishchuk, O., Koltunovych, T., Andrieieva, Y., Heisonyuk, N. ve Oliinyk, M. (2022). Job satisfaction and professional burnout of preschool teachers. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 14 (4), 325-352.
- Qasmi, F., Nahak, F. M., Sarujin, S. Effendy, F. ve Choudhury, S. (2022). Significance of developmentally appropriate practices (dap) for learning and development of learners. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECS)*, 14 (3), 2103-2110.
- Rababah, E. (2012). *Multiple case study: developmentally appropriate beliefs and practice of united states and jordanian kindergarten teachers*. The University of Alabama of Birmingham: Unpublished master's thesis.
- Raftery, B. (2016). *Developmentally appropriate practice (DAP): An examination of preservice teachers*. Middle Tennessee State University. Unpublished master's thesis.
- Rentzou, K. ve Sakellariou, M. (2011). Greek pre-service kindergarten teachers' beliefs about and practices of developmentally appropriate practices in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 181 (8), 1047-1061.
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2012). *Örgütsel davranış*. İstanbul: Nobel.
- Sağlam, İ. (2016). *Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin meslek etiği farkındalık düzeyleri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Saigol, M. ve Danish, S. (2016). Feminisation of teaching: factors affecting low male participation in early childhood teaching at private schools in Pakistan. *Journal of Education and Educational Development*, 3 (2), 147.
- Salami, S. O. (2008) Sanayi işçileri arasında örgütsel bağlılığı yordayan demografik ve psikolojik faktörler. *Antropolog*, 10, 31-38.
- Sanders, K. (2002). Viewpoint: men don't care?. *Young Children*, 6 (57), 44-48.
- Sandvik, J., Van Daal, V. ve Ader, H. (2014). Emergent literacy: Preschool teachers' beliefs and practices. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14 (1), 28–52.

- Saygılı, D. (2016). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin iş doyumu ve örgütsel bağlılıkları*. Erciyes Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Schanzenbach, D., Nunn, R., Bauer, L. (2016). Early childhood investments are vital. *Journal Education Sciences*, 9-19.
- Schmidt, W. H. ve Kennedy, M. M. (1990). *Teachers' and teacher candidates' beliefs about subject matter and about teaching responsibilities*, [<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED320902.pdf>], Erişim tarihi: 04.04.2023.
- Sevimli, F. ve İşcan, Ö. F. (2005). Bireysel ve iş ortamına ait etkenler açısından iş Doyumu. *Ege Akademik Bakış*, 5 (1), 55-64.
- Shepard, L. A. ve Smith, M. L. (1988). Escalating academic demand in kindergarten: Counterproductive policies. *The Elementary School Journal*, 89 (2), 135–145.
- Siddık, H. (2019). *Okul öncesi eğitim programına yönelik öğretmen görüşleri*. Yakın Doğu Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Simatwa, E. M. W. (2010). Piaget's theory of intellectual development and its implication for instructional management at pre-secondary school level. *Educational Research and Reviews*, 5 (7), 366-371.
- Smadov, S. (2006). *İş doyumu ve örgütsel bağlılık: Özel sektörde bir uygulama*. Dokuz Eylül Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Solmuş, T. (2004). *İş yaşamında duygular ve kişilerarası ilişkiler, psikoloji penceresinden insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Soyalp, H. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara yönelik inançlarının sınıflarındaki 3-6 yaş arası çocukların sosyal becerilerine etkisinin boylamsal olarak incelenmesi*. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Sökmen, A. ve Tarakçıoğlu, S. (2011). *Mesleki etik*. Ankara: Detay Yayıncılık
- Subramaniam, K. (2001). *Constructing classroom meaning with the integration of computer technology into teaching*. University of Otago: Unpublished doctoral dissertation.

- Suiçmez, E. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri (Samsun ili örneği)*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Süral Özer, P. ve Topaloğlu, T. (2008). Motivasyon kapsam kuramları. (ed. Celalettin Serinkan). *Liderlik ve Motivasyon*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şahin, H. ve Dursun, A. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları: Burdur örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 160-179.
- Şahin, İ. T. (2013). *Preschool teachers' beliefs and practices related to developmentally Appropriate Classroom Management*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi: Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Şahin Sak, İ. T. ve Sak, R. (2017). Gelişime uygun uygulamalar inanç ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 346-362.
- Şahin Sak, İ. T., Tantekin Erden, F. ve Pollard Durodola, S. (2018). Turkish preschool teachers' beliefs and practices related to two dimensions of developmentally appropriate classroom management. *Education 3-13*, 46, 102-116.
- Şen, B. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları üzerine bir araştırma (Uşak il örneği)*. Selçuk Üniversitesi: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Şimşek, L. (1994). *Mühendislerin iş tatminini etkileyen faktörler ve uygulamalı bir çalışma*. Marmara Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. New York: Harper ve Row.
- Taleb, T. F. A. (2013). Job satisfaction among Jordan's kindergarten teachers: Effects of workplace conditions and demographic characteristics. *Early Childhood Education Journal*, 41 (2), 143-152.
- Taşdan, M. ve Tiryaki, E. (2008). Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumunu düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 33 (147), 54-70.

- Tepeli Çavuşoğlu, E. (2016). *Türkiye ile Bulgaristan'da okul öncesi öğretmenliği eğitimi almış öğretmenlerin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması*. Uludağ Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Tezel Şahin, F. ve Sak, R. (2016). A comparative study of male and female early childhood teachers' job satisfaction in Turkey. *Early Childhood Education Journal*, 44, 473-481.
- Toropova, A., Myrberg, E. ve Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73 (8), 1-27.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2023). Meslek, [www.tdk.gov.tr], Erişim tarihi: 01.02.2023.
- Türkçapar, Ü. (2012). Beden eğitimi öğretmenlerinin farklı değişkenler açısından iş doyumunu düzeylerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (2), 331-346.
- Tzuo, P. W., Yang, C. H. ve Wrigt, S. K. (2011). Child-centered education: Incorporating reconceptualism and poststructuralism. *Educational Research and Reviews*, 6 (8), 554-559.
- Ulukuş, K. S. (2016). Motivasyon teorileri ile lider yöneticilik unsurlarının bireylerin motivasyonuna etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (25), 247-262.
- Ünlü, S. (2013). *İş yaşamında motivasyon kuramları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset.
- Unveren Kapanadze, D. (2019). Vygostky'nin sosyo- kültürel ve bilişsel gelişim teorisi bağlamında Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi. *SDÜ Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 47,181-195.
- Van Horn, M. L., Karlin, K. ve Ramey, S. (2012). Effects of developmentally appropriate practices on social skills and problem behaviors in 1st through 3rd grades. *Journal of Research in Childhood Education*, 26 (1), 18-39.

- Vartuli, S. (2005). Beliefs: The heart of teaching. *YC Young Children*, 60 (5), 76-86.
- Vengopal, K. (2015). Blooming flowers: A Case for developmentally appropriate practice. *Journal of Early Childhood Research*, 13 (2), 126-136.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge: Harvard University Press.
- Walsh, G., Sproule, L., McGuinness, C., Trew, K. ve Ingram, G. (2010). Developmentally appropriate practice and play-based pedagogy in early years education: A literature review of research and practice. *Early Years An International Journal of Research and Development*, 30 (1), 53-66.
- Walsh, P. R (2011), Creating a “values” chain for sustainable development in developing nations: where Maslow meets Porter. *Environment, Development and Sustainability*, 13 (4), 789-805.
- Wardle, F. (2009). *Approaches to early childhood and elementary education*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Wong, P. H. Y. (2019). Teaching beliefs on developmentally appropriate practice among chinese preschool teachers: the role of personality. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-7.
- Wortham, S. C. (2006). *Early childhood curriculum: Developmental bases for learning and teaching*. Upper Saddle River, N.J: Pearson/ Merrill/Prentice Hall.
- Wright, R. E. (2010). *Kindergarten teachers’ developmentally appropriate belief and practices and their perceptions of children’s kindergarten readiness: Comparing the beginning and the end of the school year*. Utah State University: Unpublished master’s thesis.
- Xu, L. (2012). The role of teachers’ beliefs in the language teaching-learning process. *Theory and Practice in Language Studies*, 2 (7), 1397-1402.
- Yavaş, T., Aygün, B. ve Ulak, H. (2021). Türk Milli Eğitim Sisteminin Amaçladığı İnsan Profili: Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Temelinde Bir Değerlendirme. *Journal of Social Sciences And Education*, 4 (1), 42-56.

- Yayla, A., Sak, R., Şahin Sak, İ. T. ve Taşkın, N. (2018). Comparing the job satisfaction of hourly paid and salaried preschool teachers in Turkey. *Education 3-13*, 46 (7), 814-824.
- Yazgan-İnanç B. ve Yerlikaya E. E. (2017). *Kişilik kuramları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yelboğa, A. (2008). İnsan kaynakları bölümünde çalışanların iş doyumlarındaki farklılıkların belirlenmesi. *Yönetim Dergisi*, 19 (61), 125-142.
- Yeşilorman, M. ve Koç, F. (2014). Bilgi toplumunun teknolojik temelleri üzerine eleştirel bir bakış. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24 (1), 117-133.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Rehber öğretmenlerin iş doyumunun yordanması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 3 (4), 139-143.
- Yılmaz, E. (2019). Din görevlilerinin mesleki doyum düzeyleri üzerine bir Araştırma. *OPUS International Journal of Society Researches*, 10 (17), 104-122.
- Yılmaz, E. ve Aslan, H. (2013). Öğretmenlerin iş yerindeki yalnızlıkları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3 (3), 59-69.
- Zembat, R., Yılmaz, H. ve İlçi Küsmüş, G. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 172-186.
- Zoroğlu, Ö. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumları, mesleki benlik saygıları ile iş doyumları arasındaki ilişki*. Karadeniz Teknik Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

EK-A: Etik Komisyonu Onay Bildirimi

Evrak Tarih ve Sayısı: 29.08.2022-10474

	T.C. VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ YAYIN ETİK KURUL BAŞKANLIĞI ETİK KURUL KARARLARI
TOPLANTI TARİHİ: 23.08.2022 OTURUM SAYISI: 2022/18 TOPLANTIDA ALINAN KARAR SAYISI: 09	
Sayfa: 05/09	

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurulu'nun 23.08.2022 tarihinde saat 13.00' da zoom üzerinden Prof. Dr. Orhan DENİZ başkanlığında online yapmış olduğu toplantıda aşağıdaki ek kararı almıştır:

KARAR NO 2022/18-05. Danışmanlığını Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı öğretim üyesi Doç. Dr. İkbâl Tuba ŞAHİN SAK'ın yapmış olduğu, yüksek lisans öğrencisi Bahar OKTAY'a ait, "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara Yönelik İnançları ile Mesleki Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" 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 ÇIKAR 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. Mehmet KARATAŞ Eğitim Fakültesi	ÜYE Prof. Dr. Muhammet Cevat YILDIRIM Eğitim Fakültesi (Katılmadı)

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.

21/06/2023

Bahar OKTAY

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	
22/06/2023	
Tez Başlığı / Konusu	
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara Yönelik İnançları ile Mesleki Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	
Yukarıda başlığı/konusu belirlenen tez çalışmamın Kapak sayfası, Giriş, Ana bölümler ve Sonuç bölümlerinden oluşan toplam 113 sayfalık kısmına ilişkin, 21/06/2023 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %19 (on dokuz) 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 içemediğini; 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.	
22/06/2023 Bahar OKTAY Adı, Soyadı, İmza	
Adı Soyadı	: Bahar OKTAY
Anabilim Dalı	: Temel Eğitim Anabilim Dalı
Bilim Dalı	: Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Statüsü	: Y. Lisans ☒ Doktora ☐
DANIŞMAN Doç. Dr. İkbâl Tuba ŞAHİN SAK 22/06/2023	ENSTİTÜ ONAYI U Y G U N D U R/...../20.... Cesim ALADAĞ Enstitü Sekreteri