

T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI



OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN İŞ DOYUMLARININ VE
ÖZEL EĞİTİM ANAOKULLARINDA GÖREV YAPMAYA
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

AYŞE NUR DURMAZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DR. ÖĞR. ÜYESİ NAIM ÜNVER

TEMMUZ - 2023

KASTAMONU

TAAHHÜTNAME

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmalarının yapılması ve bulgularının analizlerinde bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu; ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını, bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini bildirir ve taahhüt ederim.

Ayşe Nur DURMAZ

ÖZET**YÜKSEK LİSANS TEZİ****OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN İŞ DOYUMLARININ VE ÖZEL
EĞİTİM ANAOKULLARINDA GÖREV YAPMAYA İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ****AYŞE NUR DURMAZ****KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ****TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI****OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI****DANIŞMAN:DR. ÖĞR. ÜYESİ NAIM ÜNVER**

Bu araştırma özel eğitim anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarının ve özel eğitim anaokullarında görev yapmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunun çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Türkiye'deki resmi özel eğitim anaokulunda görev yapan 227 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Nitel boyutunun çalışma grubunu da Ankara ilinde bulunan iki özel eğitim anaokulunda görev yapan 10 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak nicel araştırma kısmında sekiz soruluk demografik bilgiler formu ve "Minnesota İş Doyum Ölçeği" kullanılmıştır. Nitel araştırma kısmında da uzman görüşleri alınarak geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde bağımsız örneklem t-testi ve ANOVA analizi; nitel verilerin analizinde de içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bulgulara göre özel eğitim anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin dışsal doyumlarının yüksek, içsel doyumlarının orta ve genel doyumlarının ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir. MİD ölçeği ile özel eğitim anaokullarında görev yapmaya ilişkin görüşleri arasındaki ilişki incelendiğinde olumlu yanlarına daha çok vurgu yapan öğretmenlerin iş doyumlarının daha yüksek olumsuz yanlarına daha çok vurgu yapan öğretmenlerin iş doyumlarının daha düşük olduğu görülmektedir. Alt problemlerde ise okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin ve eğitim düzeylerinin artmasının iş doyumlarını olumlu yönde etkilediği ve 20-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin iş doyumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer alt problemlere ilişkin sonuçlar incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin özel eğitim anaokuluna ilişkin görüşlerinin en çok eğitsel yönde olduğu görülmektedir.

ANAHTAR KELİMELEER:İş Doyumu, Anasınıfı, Okul Öncesi Öğretmeni, Özel Eğitim Anaokulu

Temmuz 2023, 116 Sayfa

ABSTRACT**MSC THESIS****INVESTIGATION OF PRE-SCHOOL TEACHERS' JOB SATISFIED AND
OPINIONS ABOUT WORKING IN SPECIAL EDUCATION
KINDERGARTEN****AYŞE NUR DURMAZ****KASTAMONU UNIVERSITY INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCE
DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION
EARLY CHILDHOOD EDUCATION
SUPERVISOR:ASSIST. PROF. DR. NAİM ÜNVER**

This research was carried out to examine the job satisfaction of pre-school teachers working in special education kindergartens and their views on working in special education kindergartens. The study group of the quantitative dimension of the research consisted of 227 preschool teachers working in public special education kindergartens in Turkey in the 2022-2023 academic year. The study group of the qualitative dimension consisted of 10 pre-school teachers working in two special education kindergartens in Ankara. Eight-question demographic information form and “Minnesota Job Satisfaction Scale” were used in the quantitative research part as data collection tools in the research. In the qualitative research part, a semi-structured interview form developed by taking expert opinions was used. Independent sample t-test and ANOVA analysis in the analysis of quantitative data; Content analysis method was also used in the analysis of qualitative data. According to the findings, it is seen that the external satisfaction of the preschool teachers working in the special education kindergarten is high, their internal satisfaction is moderate and their general satisfaction is above the average. When the relationship between the MID scale and their views on working in special education kindergartens is examined, it is seen that teachers who emphasize more on the positive aspects of their job satisfaction have higher job satisfaction and those who emphasize more on the negative aspects have lower job satisfaction. In the sub-problems, it is seen that the increase in the professional seniority and education level of the pre-school teachers affects their job satisfaction positively and the job satisfaction of the teachers in the 20-25 age range is higher. When the results of other sub-problems are examined, it is seen that the views of preschool teachers about special education kindergarten are mostly in the educational direction.

KEYWORDS:job satisfaction, kindergarten, preschool teacher, special education kindergarten.

July 2023, 116 Page

TEŞEKKÜR

İlk olarak üniversite dörde giderken tanıştığım, bilgi ve tecrübeleriyle öğretmenliğime ışık tuttuktan sonra yüksek lisans eğitimimde de tez çalışmamı tamamlamam için bana rehberlik eden ve destekleyen tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Naim ÜNVER'e teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum. Tez sürecimde çalışmamın daha iyi olması için katkı sunan Doç. Dr. Muammer ERGÜN ve Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif CİNGİ'ye çok teşekkür ederim. Sınıfta akademik olarak başarısız bir öğrenci iken yeni okulun ilk günü bana güvendiğini hissettiren ilkokul öğretmenim Ayşe Delialioğlu'na sonsuz teşekkür ederim. Lisans eğitimimde bilgeliği ve mütevazılığı ile benim için hocaların hocası olan Prof. Dr. Mustafa KURU'ya, Doğadan Öğreniyorum projesi ile tanıştığım enerjisini ve pozitifliği hala hatırımda tuttuğum Prof. Dr. Mehmet Yılmaz'a ilerde onlar gibi olmak istediğim hocalarıma teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Tez sürecimde desteklerini esirgemeyen ve benim hep yanımda olan ev arkadaşım Sara AKBAR'a iyi ki varsın demek istiyorum. Öğretmenliğini ve kendini durmadan yenileyerek geliştirmesini takdir ettiğim ve çok sevdiğim canım arkadaşım Buse YAVUZ'a yanımda olduğun için çok teşekkür ederim. Tezimi yazma sürecinde yanımda olan Büşra Nur ARSLAN'a teşekkür ederim. Tezimi yazarken desteklerini esirgemeyen, öğretmen arkadaşlarım ve kısa sürede bana dost olan Can COŞKUN ve Seda DUMAN'a ve saygıdeğer eşi Ekrem DUMAN'a teşekkür ederim. Bu teşekkürüm de beni bugünlere getiren, kız çocukları okumalı diyerek büyüten aileme teşekkürü bir borç bilirim. Kız kardeşim olarak iyi ki dediğim güzel kardeşim ve meslektaşım Mervegül DURMAZ'a teşekkür ederim. Hep güzelliklerle hatırlayacağım, bizim hem zor hem güzel zamanlarımızda yanımda olan teyzem ve enişteme en derin sevgilerim ve saygılarımla teşekkür ederim. Veri toplama sürecinde yardımcı ve destek olan Kemal Yurtbilir Anaokulu müdürü Seher İlkim ÖZTÜRKMEN'e, Türkiye'nin çeşitli illerinde bulunan özel eğitim anaokulu müdürlerine, benimle görüşmeyi kabul eden ve ölçөгümü dolduran okul öncesi öğretmenlerine teşekkürlerimi sunarım. Bu çalışmayı tüm öğrencilerime ithaf ediyorum.

AYŞE NUR DURMAZ

Kastamonu, 2023

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
TEZ ONAYI	ii
TAAHHÜTNAME	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ŞEKİLLER VE GÖRSELLER DİZİNİ	ix
TABLolar DİZİNİ	x
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xi
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.1.1 Problem Cümlesi.....	3
1.1.1.1 Alt problemler	3
1.2 Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	3
1.3 Sınırlılıklar.....	4
2. KURAMSAL TEMELLER	5
2.1 Özel Gereksinimli Birey ve Özel Eğitim.....	5
2.1.1 Erken Çocukluk Döneminde Özel Eğitim	6
2.1.2 Erken Özel Eğitim Hizmetinin Uygulanma Modelleri	7
2.1.2.1 Eve dayalı eğitim.....	7
2.1.2.2 Kurum merkezli eğitim	8
2.1.2.3 Ev ve kurum merkezli eğitim.....	9
2.1.3 Erken Özel Eğitim Programları	9
2.1.3.1 Portage programı.....	9
2.1.3.2 HIPPY (Home instruction for parents of preschool youngsters - Okul öncesi çağda çocukları olan ailelere yönelik evde eğitim programı).....	11
2.1.3.3 Anne çocuk eğitim programı (AÇEP).....	12
2.1.3.4 Küçük adımlar erken eğitim programı	12
2.1.3.5 Piramit modeli.....	14
2.1.4 Türkiye’de Erken Çocukluk Dönemi Özel Eğitim Hizmetlerinin Yasal Gelişimi.....	15
2.2 İş Doyumu	17
2.2.1 İş Doyumu Kuramları	21
2.2.1.1 İçerik (kapsam) kuramları	21
2.2.1.1.1 Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı	21
2.2.1.1.2 Herzberg’in çift faktör kuramı	25
2.2.1.1.3 Mclelland’ın başarıma ihtiyacı kuramı	28
2.2.1.1.4 Alderfer’in var olma, ilişki kurma ve geliştirme (VİG) kuramı	31
2.2.1.2 Süreç (dışsal) kuramlar	33
2.2.1.2.1 Vroom’un beklenti kuramı.....	33
2.2.1.2.2 Lawler- Porter motivasyon modeli	35
2.2.1.2.3 Locke’un amaç kuramı	37

2.2.1.2.4	Adams'ın eşitlik kuramı.....	38
2.2.1.2.5	İş özellikleri kuramı	39
2.2.2	İş Doyumunu Etkileyen Faktörler.....	39
2.2.2.1	Kişisel faktörler.....	39
2.2.2.1.1	Cinsiyet.....	39
2.2.2.1.2	Yaş	40
2.2.2.1.3	Branş türü.....	41
2.2.2.1.4	Eğitim düzeyi.....	41
2.2.2.1.5	Kıdem.....	42
2.2.2.1.6	Kişilik.....	42
2.2.2.1.7	Medeni durum.....	43
2.2.2.1.8	Statü	43
2.2.2.2	Örgütsel faktörler	43
2.2.2.2.1	İş ve işin niteliği.....	43
2.2.2.2.2	Ücret.....	44
2.2.2.2.3	Gelişme ve yükselme imkanları.....	45
2.2.2.2.4	Çalışma şartları	45
2.2.2.2.5	Örgütsel iletişim.....	46
2.2.2.2.6	Arkadaşlık ilişkileri.....	46
2.2.2.2.7	Ödül sistemi	47
2.2.2.2.8	Yönetim	47
2.2.3	Öğretmenlerde İş Doyumu.....	48
2.2.4	Türkiye'de Öğretmenlerin İş Doyumları Üzerine Yapılmış Çalışmalar	49
3.	YÖNTEM.....	51
3.1	Araştırma Modeli	51
3.2	Evren ve Örneklem.....	51
3.3	Veri Toplama Aracı ve Teknikleri	52
3.3.1	Kişisel Bilgiler Formu	52
3.3.2	Minnesota İş Doyum Ölçeği.....	52
3.3.3	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	53
3.4	Veri Toplama Süreci	53
3.5	Verilerin Analizi.....	54
4.	BULGULAR	56
4.1	Nicel Bulgular	56
4.1.1	Normallik ve Güvenilirlik İncelemeleri.....	57
4.1.2	Araştırma Sorularının İncelenmesine Yönelik Analizler.....	58
4.2	Nitel Bulgular	70
5.	SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	89
5.1	Sonuç ve Tartışma	89
5.2	Öneriler.....	93
KAYNAKLAR	94	
EKLER.....	110	
EK A	Etik Komisyonu Onay Bildirimi	111
EK B	MEB Araştırma İzni	112
EK C	Ölçek Kullanım İzni	113
EK D	Ölçek Kullanım İzni	114
EK E	Kişisel Bilgiler Formu	115
EK F	Minnesota İş Doyum Ölçeği	116

ŞEKİLLER VE GÖRSELLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1 Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisi piramidi	22
Şekil 2.2 Vroom'un motivasyon modeli	34
Şekil 2.3 Lawler ve Porter motivasyon modeli	36
Şekil 3.1 Weiss vd., Baycan tarafından yapılan ve bu araştırmanın güvenilirlik skorları.....	54
Şekil 4.1 OÖÖ'lerinin ÖEA'nda OÖÖ olmaya yönelik görüşleri	70



TABLOLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1 İş doyumuna ilişkin geçmişten günümüze yapılan tanımlar.....	17
Tablo 2.2 İş doyumunun boyutları	20
Tablo 2.3 Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı ve Herzberg'in çift faktör kuramının karşılaştırılması	26
Tablo 2.4 Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı ve Alderfer'in var olma, ilişki kurma ve geliştirme (VİG) kuramının karşılaştırılması	31
Tablo 4.1 Araştırma örnekleminin demografik değişkenlerinin dağılımları	56
Tablo 4.2 Araştırma örnekleminin ölçek skor ortalamaları	57
Tablo 4.3 Araştırma ölçeklerinin normallik incelemeleri	57
Tablo 4.4 Araştırma ölçeklerinin güvenilirlik skorları	58
Tablo 4.5 Cinsiyet değişkeni ve araştırma ölçme araçları ortalama farklılıkları	58
Tablo 4.6 Öğrenim durumu değişkeni ve araştırma ölçme araçları ortalama farklılıkları.....	59
Tablo 4.7 Medeni durum değişkeni ve araştırma ölçme araçları ortalama farklılıkları.....	59
Tablo 4.8 Yaş değişkeni ve araştırma ölçme araçlarının varyansın homojenliği testi (levene)	60
Tablo 4.9 Yaş değişkeni ve araştırma ölçme araçlarının ANOVA testi	60
Tablo 4.10 Yaş değişkeni ve araştırma ölçme araçları ortalama farklılıkları	61
Tablo 4.11 Yaş değişkeni ve araştırma ölçme araçları LSD testi	62
Tablo 4.12 Mesleki kıdem değişkeni ve araştırma ölçme araçları varyansın homojenliği testi (levene).....	64
Tablo 4.13 Mesleki kıdem değişkeni ve araştırma ölçme araçlarına göre ANOVA testi.....	64
Tablo 4.14 Mesleki kıdem değişkeni ve araştırma ölçme araçları ortalama farklılıkları.....	65
Tablo 4.15 Mesleki kıdem değişkeni ve araştırma ölçme araçları LSD testi	66
Tablo 4.16 Kurumda çalışma süresi değişkeni ve araştırma ölçme araçları ortalama farklılıkları.....	68
Tablo 4.17 Sınıf mevcudu değişkeni ve araştırma ölçme araçları ortalama farklılıkları.....	69
Tablo 4.18 ÖEA'ları ile diğer okul öncesi eğitim kurumları arasındaki farklar	72
Tablo 4.19 ÖEA'nda görev yapmanın olumlu yanları.....	77
Tablo 4.20 ÖEA'nda görev yapmanın olumsuz yanları.....	80
Tablo 4.21 ÖEA'nda görev yapmanın mesleki gelişime katkıları.....	84

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltmalar

EÇÖE	: Erken Çocukluk Dönemi Özel Eğitim Hizmetleri
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
EDEU	: Eve Dayalı Eğitim Uygulamaları
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
HIPPY	: Okul Öncesi Çağda Çocukları Olan Ailelere Yönelik Evde Eğitim Programı
KHK	: Kanun Hükmündeki Kararname
AÇEP	: Anne Çocuk Eğitim Programı
VİG	: Alderfer'in Var Olma, İlişki Kurma ve Geliştirme
ÖEA	: Özel Eğitim Anaokulu
OÖÖ	: Okul Öncesi Öğretmeni

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Okul öncesi dönem; çocuğun doğumundan ilkokula başladığı döneme kadar olan aralığı kapsamaktadır. Bu dönemde çocuğun gelişimi en üst seviyededir. Çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişiminde kritik bir dönem olmakla birlikte yaşamının sonraki dönemleri içinde temel oluşturmaktadır (Hayber, 2022). Bu dönemde eğitim ilk başta ailede başlamakta ve ardından okul öncesi eğitim kurumları ile devam etmektedir. Okul öncesi eğitim kurumları; formal eğitimin ilk basamağını oluşturmaktadır. Çocukların fiziksel, bilişsel, duygusal, sosyal ve dil gelişimini desteklemeyi, çocuklara temel yaşam becerilerini kazandırmayı ve her çocuk için ortak bir yetiştirme ortamı oluşturmayı amaçlamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Okul öncesi eğitim, normal gelişim gösteren çocuklar kadar özel gereksinime sahip çocuklar içinde çok önemlidir. Tipik gelişim gösteren çocukların kazandığı becerileri özel gereksinime sahip çocukların da edinmeleri amacıyla çeşitli erken çocukluk özel eğitim programları oluşturulmuştur.

Erken çocukluk özel eğitim programları 0-6 yaş aralığında bulunan özel gereksinime sahip bireyleri kapsamaktadır. Bu programlar erken çocukluk döneminde gelişimsel farklılığı bulunan ve gelişimsel açıdan risk taşıyan çocukların ihtiyaçlarının karşılanmasını, gelişimlerinin desteklenmesini, normal gelişim gösteren yaşlılarıyla aralarındaki farkın azaltılmasını amaçlamaktadır (Sucuoğlu, 2001; Lerner, vd., 2003).

Erken çocukluk özel eğitim programları amaçları doğrultusunda ülkemizde de 1997 yılında özel gereksinime sahip bireylerin eğitimlerine ne kadar erken yaşlarda başlanırsa o derece pozitif yönde anlamlı farklılık oluşturduğunun anlaşılmasıyla 573 sayılı “Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” yayınlanmıştır. Bu kararname, erken çocukluk döneminde yer alan özel gereksinime sahip bireylerin eğitimlerinin yasal zeminini oluşturmaktadır (MEB, 1997). 2006 yılında çıkarılan

“Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” ile 37. aydan gün alan 69. ayını doldurmayan özel gereksinime sahip çocuklar için okul öncesi eğitim mecburi hale getirilmiştir. Bu çocukların gelişim düzeyleri ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak okul öncesi eğitim süresine bir yıl daha ilave edilebilmektedir (MEB, 2018). Bunlara ek olarak erken çocukluk dönemi özel eğitim hizmetlerinde son yıllarda yapılan çalışmalar büyük bir ivme kazanmış ve ülkemizde her ilde yaygınlaştırılan özel eğitim anaokulları (ÖEA) açılmıştır. Bu okullarda eğitim gören özel gereksinime sahip bireylerin eğitimleri için her sınıfta bir okul öncesi öğretmeni (OÖÖ) ve bir özel eğitim öğretmeni yer almaktadır. ÖEA’larında eğitim veren özel eğitim öğretmenin ve OÖÖ’nin mesleğini icra ederken daha verimli olması ve daha etkin rol oynayabilmesi için iş doyumlarının yüksek olması gerekmektedir.

OÖÖ’lerinin ve diğer tüm çalışanların hayatlarında büyük öneme sahip olan iş doyumunu için alanyazında birçok tanım mevcuttur. Ancak en genel anlamda kişinin yaptığı işi keyifle yapması, işinin gerekliliklerine kendini vermesi, mutluluk ve hoşnutluk duyması ve yaptığı işi elinden gelen gayretle en iyi şekilde yapması olarak araştırmalarda ele alınmaktadır (Gurbetoğlu ve Yücel, 2019).

ÖEA’larında görev yapan OÖÖ’lerinin iş doyumlarının yüksek seviyede olması, çalıştıkları sınıf düzeyi ve öğrenci grubu için büyük bir öneme sahiptir. Çünkü iş doyumunu yüksek bir OÖÖ beraber çalıştığı özel eğitim öğretmeniyle, özel gereksinime sahip öğrencisiyle, velileriyle, okul çalışma grubu ile de pozitif yönde ilişkiler kurabilmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, OÖÖ’lerinin iş doyum düzeyleri (Öztürk ve Engin Deniz, 2008; Şahin ve Dursun, 2009; Öğülmüş ve Avşaroğlu, 2015; Durualp ve Kaytez, 2016; Gurbetoğlu ve Genç Yücel, 2019; Çeltek ve Yılmaz, 2021; Konca ve Dikmenli, 2021) ve ÖEA’larıyla ilgili (Arı, 2015; Tutuk, Güner Yıldız ve Odluyurt, 2020; Özdoğru, 2021; Kılıç, 2022; Aras, 2023) sınırlı sayıda çalışmanın yer aldığı görülmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında, yapılan bu çalışmada ÖEA’larında görev yapan OÖÖ’lerinin iş doyum düzeylerinin ve ÖEA’larıyla ilgili görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.1.1 Problem Cümlesi

OÖÖ'lerinin iş doyumları ve ÖEA'nda görev yapmalarına ilişkin görüşlerini nelerdir?

1.1.1.1 Alt problemler

- a) OÖÖ'lerinin iş doyumları ve ÖEA'larında görev yapmaya ilişkin görüşleri nelerdir?
- b) ÖEA'larında görev yapan OÖÖ'lerinin ÖEA'ları ile diğer okul öncesi eğitim kurumları arasındaki farklılıklara ilişkin görüşleri nelerdir?
- c) ÖEA'nda öğretmenlik yapmanın olumsuz yanları nelerdir?
- d) ÖEA'nda öğretmenlik yapmanın olumlu yanları nelerdir?
- e) ÖEA'nda öğretmenlik yapmanın mesleki gelişime katkıları nelerdir?
- f) ÖEA'larında görev yapan OÖÖ'lerinin iş doyumları ne düzeydedir?
- g) ÖEA'larında görev yapan OÖÖ'lerinin iş doyumlarında
 - a. öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
 - b. cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
 - c. medeni durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
 - d. yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
 - e. mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - f. kurumlarındaki çalışma süresine göre farklılaşmakta mıdır?
 - g. sınıf mevcutlarına göre farklılaşmakta mıdır?

1.2 Araştırmanın Amacı ve Önemi

Özel gereksinime sahip çocukların eğitimlerine erken başlanması esastır (MEB, 2006). Çünkü erken çocukluk döneminde verilecek olan eğitim özel gereksinime sahip çocuklar için fiziksel, bilişsel, sosyal, dil, motor gelişimleri ve özbakım becerileri için kritik bir öneme sahiptir. Bu dönemde çocukların alacakları eğitim onları ileri yaşlara ve bir sonraki eğitim kademeleri için hazırlayıcıdır. Bu nedenle 573 sayılı Kanun Hükmündeki Kararname'de "Tanısı konulmuş özel eğitim gerektiren çocuklar için okul öncesi eğitimi zorunludur. Bu eğitim özel eğitim okulları ile diğer okul öncesi eğitim kurumlarında verilir" ifadesine yer verilmiştir (MEB, 2006, s. 858). Bu ibareye göre 3 yaştan itibaren özel gereksinimli bireyler ÖEA'ları, rehabilitasyon merkezleri

ya da kaynaştırma programı kapsamında anasınıflarında eğitim görmeleri gerekmektedir. ÖEA'larında çocukların yetersizlik durumuna ve okulun uyguladığı programa göre sadece yetersizliği olan öğrencilerin olduğu sınıflar ya da normal gelişim gösteren akranları ile aynı sınıflarda eğitim görebilecekleri sınıflar bulunmaktadır. Bu kurumlarda yer alan sınıflarda hem OÖÖ hem de özel eğitim öğretmeni bir arada eğitim vermektedir.

OÖÖ'leri; çocukların ilk öğretmenleri olduklarından çocuklar için oldukça önemlidir. Çocukların ilk yıllarında alacakları eğitimin temelinin oluşmasında, okula dair görüş ve düşüncelerinin oluşmasında OÖÖ'lerine çok büyük iş düşmektedir. OÖÖ'lerinin mesleğini verimli, kaliteli yapabilmesi ve etkin olabilmesi için iş doyumlarının yüksek olması gerekmektedir (Öğülmüş ve Avşaroğlu, 2015).

Türkiye'deki öğretmenlerin iş doyumları üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde OÖÖ'lerini kapsayan çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Ayrıca alanyazın incelendiğinde ÖEA'nda çalışan OÖÖ'lerinin iş doyumları ile ilgili bir çalışma görülmemektedir. Bu sebeple yapılan bu çalışmada ÖEA'nda görev yapan OÖÖ'lerinin iş doyumlarının ve ÖEA'larında görev yapmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma ile hem ÖEA'larında görev yapan OÖÖ'lerinin görüşlerine hem de iş doyum düzeylerine ışık tutulması hedeflenmektedir.

1.3 Sınırlılıklar

1. Nicel veriler Türkiye'deki 65 il ile sınırlıdır. Nitel veriler de Ankara ili ile sınırlıdır.
2. 2022-2023 eğitim öğretim döneminde ÖEA'larında görev yapan OÖÖ'leri ile sınırlıdır.
3. Araştırma "Kişisel Bilgiler Formu", "Minnesota İş Doyumu Ölçeği" ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sınırlıdır.

2. KURAMSAL TEMELLER

2.1 Özel Gereksinimli Birey ve Özel Eğitim

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel eğitim ihtiyacı olan birey “bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından arkadaşlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 1997). 573 sayılı Kanun Hükmündeki Kararname’de özel eğitim gerektiren birey “çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006). Eripek’e göreyse “özel gereksinimi olan çocuklar terimi, öğrenme ya da davranış problemleri gösteren çocukları, bedensel özelliği ya da duyuşsal yetersizliği olan çocuklar olduğu kadar zihinsel olarak üstün ya da özel yetenekli çocukları da içine alan kapsamlı bir terim” olarak tanımlanmaktadır (Ataman, 2003, s. 108). Bu tanımlara göre özel eğitime ihtiyacı olan bireylerde doğuştan veya sonradan oluşan nedenlerden dolayı bilişsel, dil ve bedensel olarak normal gelişim gösteren akranlarına göre önemli ölçüde farklılıkların olduğu vurgulanmaktadır.

Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için iki tür durum mevcuttur. İlki bireyde yer alan yetersizliğin sebep olduğu durumlar ve ikincisi ise bireyde yer alan üstün zeka ve yeteneğin sebep olduğu durumlardır (Göç, 2021). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde bu iki tür durumdan yola çıkılarak özel gereksinime sahip bireyler sekiz grupta sınıflandırılır. Bu sınıflandırma şu şekildedir:

- Zihinsel Yetersizlik
- Otizmi Olan Birey
- Görme Yetersizliği Olan Birey
- İşitme Yetersizliği Olan Birey
- Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Birey
- Ortopedik Engeli Ve/Veya Süreğen Hastalığı Olan Birey
- Duygu Ve/Veya Davranış Problemi Olan Birey

- Özel Yetenekli Bireydir (MEB, 2006).

Yukarıda yer alan sınıflandırma temel alındığında yetersizlik türüne göre bireylere sunulan eğitimlerde de farklılıklar oluşmaktadır. Yapılan sınıflandırma bireylere en uygun özel eğitim hizmetinin verilebilmesi için önemli olmakla birlikte buna göre farklı özel eğitim hizmeti uygulanmaktadır.

Özel eğitim; Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde "bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim" olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018). Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin yetersizlik türleri birbirinden farklı olması sebebiyle bireyin yetersizliğine ve ihtiyacına uygun özel bir eğitim hizmeti sunulması gerekmektedir. Bireylerin ihtiyaçlarına, yeterliliklerine, yeteneklerine ve ilgilerine uygun özel eğitimin verilerek kapasitelerinin en üst düzeye taşınması, yetersizliklerin engelleme dönüştürülmesinin engellenmesi, bağımsız hareket edebilmelerinin sağlanması, toplumsal ve mesleki yaşama hazırlanması, mutlu ve üretken bireyler olabilmesi özel eğitimin amaçlarındandır (Ataman, 2003).

2.1.1 Erken Çocukluk Döneminde Özel Eğitim

"Erken Çocukluk Dönemi Özel Eğitim Hizmetleri" (EÇÖE), bireyin doğduğu andan 6 yaşına kadar olan aralığı kapsayan, özel eğitime ihtiyacı olan, gelişimsel olarak yetersizliği bulunan ya da risk taşıyan çocukları ve aileleri içerisine alan eğitim hizmetlerinin bütününden oluşmaktadır (Birkan, 2002; Oser ve Cohen, 2003). Ailenin; çocuğun durumunu ve kendi durumunu anlamlandırmasını, değerlendirmesini, neler yapabileceğini öğrenmesini ve ihtiyaçlarına uygun hizmeti almalarını sağlayan bir hizmet sürecidir (Oser ve Cohen, 2003). Program erken çocukluk eğitimine uygun olarak "Erkenlik" ve "Gelişime uygun uygulamalar" ilkelerine dayanmaktadır. Erkenlik ilkesi ile özel gereksinime sahip birey tanısı alan çocukların eğitimlerine en erken yaştan itibaren başlanması esas alınmaktadır. Bir çocuğun yetersizliğine uygun olarak en uygun eğitime yaşamının en başlarında başlanırsa yetersizliği bulunan çocuk

ile normal gelişim gösteren akranları ile arasındaki fark en aza indirgenecektir. En erken zamanda tanının konulması ile çocuğa ve aileye verilen bu hizmetin amaçları; çocuğun yetersizliğinin en aza indirgenmesi, aile fertlerinin duruma uyum sağlaması, ebeveyn ve çocuk arasındaki etkileşimin artırılması, gelişimlerinin hızlanması ve çocuğun günlük yaşamda bağımsız hareket etme becerisi kazanmasıdır (Perera, 2011; Sucuoğlu ve Kanık, 1993). Gelişime uygun uygulamalar ilkesi ile de öğretmenin gelişimin ilkelerini, her çocuğun kendi hızındaki gelişimin farklı olduğunu ve farklı türde öğrendiklerini bilerek buna göre eğitim verilmesi olarak belirtilmektedir (Şahin Sak ve Sak, 2017). Bu ilkeler temel alınarak farklı erken özel eğitim uygulama modelleri bulunmaktadır.

2.1.2 Erken Özel Eğitim Hizmetinin Uygulanma Modelleri

Özel gereksinime sahip çocuğa ve ailelerine sunulan hizmetleri kapsamaktadır. Uzman kişi ailenin evini ziyaret ederek çocuğun gereksinimine ve ailenin yapısına göre çeşitli hizmetler sunmaktadır. Bu hizmetler; eve dayalı eğitim, hem eve hem kuruma dayalı eğitim ve kuruma dayalı eğitim şeklinde üç çeşitten oluşmaktadır (Dunst, 1999).

2.1.2.1 Eve dayalı eğitim

Eve dayalı eğitim uygulamaları (EDEU) 0-6 yaş aralığında yetersizliğinden dolayı herhangi bir eğitim kurumuna devam edemeyen çocuklar için anne, baba ve çocuğun bakımıyla yükümlü kişiye sunulan eğitim hizmetidir. EDEU, uzman kişinin özel gereksinime sahip çocuğun ailesini ziyaret etmesi ile başlamaktadır. Bu ziyaret çocuğa ve aileye sunulacak eğitimin bireysele indirgenmesini sağlamaktadır (Marfo, vd., 1991). EDEU hizmetinin amacı; çocuğun eğitiminde aile katılımının artırılmasını sağlamaktır. Bu eğitim hizmeti ile uzman kişinin; çocuğun ve ailenin gereksinimlerini belirlemesi, aile ile uygun bir plan hazırlayarak çocuğun ihtiyacı olan bilgiyi onun bulunduğu ortamda sağlayarak ve çocuğun eğitiminde ailenin etkililiğinin artırılması amaçlanmaktadır. Wayman, vd. (1991)'a göre bu eğitim hizmeti dört aşamadan oluşan bir eğitim öğretim sürecini içermektedir, Bunlar;

- **Selamlaşma:** Uzman kişi aile ve çocuğun bakımından sorumlu kişi ile samimi bir ilişki kurmaktadır. Bu ilişki ailenin bulunduğu kültürel yapıya, ziyaretin şekil ve sürecine göre değişim gösterebilmektedir. Selamlaşma süresi kısa sürmektedir.
- **Amaçları belirleme:** Uzmanın ilk ev ziyaretinden önce aile ile kapsamlı ve detaylı bir şekilde ön görüşme yapılmaktadır. Bu görüşmeler ile çocuğun ve ailenin ihtiyaçları doğrultusunda ortak amaçlar belirlenmektedir. Daha sonrasında uyarlamalar da yapılmaktadır.
- **Uygulama:** Ev ziyaretinde önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda yapılandırılmış etkinlikler gerçekleştirilmektedir. Uzman kişi ailenin etkinliği nasıl gerçekleştirdiğini gözlemlemektedir ya da aileye uygulama sürecinde kendisi etkinliği yürüterek model olabilmektedir.
- **Çalışmayı bitirme:** Bu kısım son aşamayı oluşturmaktadır. O günkü sürecin özetlenmesi ve görüşlerin uyuşmasına dayanarak bitirilmektedir.

Dört aşaması bulunan eve dayalı eğitimin faydaları ise şu şekildedir;

1. Öncelikle çocuğun öğrenmesi kendi ortamında gerçekleşeceğinden çocuğun bilgiyi kendi çevresine entegre etmesi ve uyarlaması daha kolay olacaktır.
2. Çocuk ile en fazla zaman geçirenler ailesi olmaktadır. Ailenin çocuğun eğitimine aktif ve bilinçli katılımı önemli görülmektedir. Uzman kişinin çocuk ile haftada birkaç saat geçirmesi çocuk için yeterli gelmemektedir ve sınırlı olmaktadır. Evde ailenin çocuğun eğitim öğretime katılımı, süreci daha uzun ve aktif kılmaktadır.
3. Aileler çocukları ile daha uzun süre vakit geçirdikleri için çocuğun gelişimlerini daha iyi gözlemleyebilmekte ve daha çok yardımcı olabilmektedir.
4. Ailenin çocuğunun eğitim öğretim faaliyetlerinde aktif katılması ve gelişimlerine katkı sağlamasıyla ailenin ebeveyn olarak yeterlilik duygusunu, duygusal yönden olumlu duygular geliştirmesini ve güvenlerinin artmasını sağlamaktadır (Birkan, 2002).

2.1.2.2 Kurum merkezli eğitim

Kurum merkezli eğitim, özel eğitim hizmetleri sunan bir eğitim kurumunda yapılan eğitimidir. Bu eğitim hizmetinin amacı; anne baba ve çocuğun bakımından sorumlu

kişinin çocuğun gelişimi ve eğitimi hakkındaki teorik ve pratik bilgisinin artmasına katkı sağlamak, çocuklar için uyaran türündeki etkinlikler düzenlemelerini ve uygulamalarını desteklemektir. Ayrıca ailenin çocuğun eğitimdeki rollerini ve katılımlarını anlamlandırmalarına yardım etmektedir (Üstünoğlu, 1991; Yücel, 2006). Uzman kişinin eğitim öğretim ortamını eğitsel faaliyetler için yapılandırması eve dayalı eğitim hizmetine göre daha kolay olmaktadır. Özel eğitim kurumu çocuğa hem tıbbi hem de eğitsel ihtiyaçlarına uygun şekilde düzenlendiğinden çocuğun her alanda gelişmesine katkı sağlamaktadır. Ancak eve dayalı eğitime göre bireyselleştirilmesi daha zordur (Birkan, 2002).

2.1.2.3 Ev ve kurum merkezli eğitim

Özel eğitim kurumuna devam eden çocuğun okulda edindiği bilgilerin evde de sürekliliğinin sağlanması amacıyla yapılan eğitim hizmetidir. Çocuğun bulunduğu çevreye uyarlanmasını ve genellemesini desteklemektedir (Yücel, 2006).

2.1.3 Erken Özel Eğitim Programları

Erken özel eğitim programları okul öncesi dönemde yer alan risk altında ya da gelişimsel geriliğe sahip çocukların eğitsel ve gelişimsel özelliklerinin değerlendirilmesi, desteklenmesi ve çocukları bir üst seviyeye hazırlanması amacıyla yapılan programlardır (Birkan, 2002).

2.1.3.1 Portage programı

1969 yılında ABD’de 0-6 yaş döneminde yer alan okul öncesi çağında yetersizliği bulunan çocukların eğitimlerinin, becerilerinin ve gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla oluşturulmuştur. Ev merkezli eğitime dayanan programın temelini oyun odaklı olması ve ailelerin eğitilmesi oluşturmaktadır. 1976 yılında İngiltere’nin de uygulamasından sonra dünya genelinde yaygınlaşmıştır (Sazak-Pınar, 2006). Türkiye’de ev merkezli erken özel eğitim programlarından ilk geliştirilen programdır. Programın dört özelliği bulunmaktadır. Bunlar;

- Ailenin eğitilmesi ile çocuğun eğitimine dahil edilmesi esas olmaktadır.

- Aile çocuğun rehberidir. Uzman kişi anne babaya çocuğun eğitiminde nasıl rehber olunacağına dair yol gösterici konumundadır.
- Ailenin sosyokültürel yapısı, dinamikleri ve rutinleri “aile yaşamını” oluşturmaktadır ve çocuğun eğitiminde gideceği yolu oluşturmaktadır.
- Aile ve uzmanın görüşmeleri ve gözlemlerde önemlidir (Eraslan, vd., 1997).

691 davranışı içermekte olan program altı gelişim alanı ve ek olarak altı yaş bölümüne ayrılmaktadır. Dil gelişimi, bebeklerde uyarım, sosyal gelişim, bilişsel gelişim, motor gelişim ve özbakım becerilerini içeren gelişim alanları bulunmaktadır. Her alanın kendi içerisinde gelişimsel olarak belli bir sırası bulunmaktadır.

Aile ve uzmanın ilk görüşmesinde çocuklarının hazır bulunuşluğu hakkında görüşülmektedir. Bu görüşmelerde aile uzman işbirliğiyle çocuğun verimine göre kazanması gereken beceri ve davranışlar basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru belirlenmektedir. Buna göre öğretim kartları kullanarak çocukların aileler tarafından beceri ve davranışları kazanması beklenmektedir. Uzman, aileleri haftada bir 1-1.5 saat ailenin etkinlikleri nasıl uyguladığını, programın uygulanışını görmek için ziyaret etmektedir (Shearer ve Shearer, 1972; Yıldırım Doğru, 2009). Bu ziyaretlerde aile ile uzman birlikte haftalık olarak ailenin uygulayacağı etkinlikleri belirler ve ailenin sorularını cevaplandırmaktadır. Etkinlikler belirlenirken aşağıdaki özelliklerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bunlar;

- Oyunu merkeze alması,
- Aile ve çocuk etkileşim ve iletişimini artırması,
- Çoğunlukla çocuğun başlatması,
- Sürece odaklanılması,
- Ailenin rehber ve destekleyici görevini üstlenmesi,
- Çocuğun faydasının esas alınması,
- Anne ve babanın kültürel yapısına ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi,
- Çocuğa yaşantı sağlaması ve
- Çocuğun çevresini araştırarak öğrenmesi gerekmektedir (Marangoz, 2001).

2.1.3.2 HIPPY (Home instruction for parents of preschool youngsters - Okul öncesi çağda çocukları olan ailelere yönelik evde eğitim programı)

HIPPY programı 1969 yılında İsrail'in Kudüs kentinde İbrani Üniversitesi'nde Prof. Lombard tarafından oluşturulmuş bir programdır. Program, 1960'lı yıllarda farklı ülkelerden İsrail'e göç eden Yahudilerden oluşan 3-5 yaş aralığındaki çocukların okul ortamına adapte olmaları ve bilişsel gelişimlerini desteklemek amacıyla oluşturulmuştur. Ev merkezli olarak ailelere yaklaşık 2 yıllık bir süreç ve bu süreçte 20 haftalık eğitim programını kapsayarak küçük pilot bir proje olarak tasarlanmışken programın kısa bir sürede küresel çapta yaygınlaştığı görülmektedir. Amerika'da da 1986 yılında Arkansas eyaletinde uygulanmaya başlamıştır (Ömeroğlu ve Öğretir, 1998). Programda;

- Ailelerin çocukların eğitimine aktif katılmasının sağlanması,
- Çocukların dil ve bilişsel gelişimlerinin desteklenmesi,
- Ailelerin çocuk gelişimi konusunda bilinçlerinin artması,
- Çocukların ilkokula daha kolay adapte olmaları ve akademik yönden başarılarının artmasını ve
- Ailelerin çocuklarının eğitimleri konusunda kendilerine güven duygularının ve yeterliliklerinin artması amaçlanmaktadır.

Program içeriği 4 bölümden oluşmaktadır. Bunlar; aile okur-yazarlık programı, iki dilli eğitim programı, aile-toplum işbirliği programı ve ebeveyn katılım programlarıdır. Bu programların temelinde rol oynama, evlere ziyaret, grupça yapılan toplantılar ve müfredat bölümlerinden bulunmaktadır. Uzman kişiler, gönüllüler, hizmet sektöründe çalışanlar ve liderler tarafından programa katılan ebeveynlere uzman kişiler, gönüllüler, hizmet sektöründe çalışanlar ve liderler tarafından eğitimler verilmektedir. Ayda 2 kere uzman ile toplantı yapılmakta ve bu toplantılarda çocuk gelişimine dair bilgiler, çocuk kitaplarının önemi, çocuk oyunları, hijyen ve sağlık gibi konulara yer verilmektedir. Eve gelen uzman kişi ile sistemli olarak görüşme çizelgesi hazırlanmakta ve uzman kişi eve gelirken etkinlikler ve çocuk kitapları getirmektedir. Ailelerin çocuklarıyla günde 15-20 dakika etkinlik yapmaları beklenmektedir. Bu etkinlikler oyun temelli ve yapılandırılmış olmaktadır. Programda her hafta farklı

aktivite paketleri, 12 adet çocuk kitabı ve etkinlik setleri bulunmaktadır. Aktivite paketleri 5 etkinlik ve tavsiye mektuplarından oluşmaktadır (Elmalı Alptekin, 2011).

2.1.3.3 Anne çocuk eğitim programı (AÇEP)

Anne Çocuk Eğitim Programı'nın temelleri 1980'li yıllarda erken çocukluk eğitiminin önemine dikkat çekmek amacıyla düzenlenen "Erken Destek Projesi" kapsamında Boğaziçi Üniversitesi öğretim üyeleri ve AÇEV'de görevli uzmanlar tarafından atılmıştır. Proje kurucuları Prof. Dr. Çiğdem Kağıtçıbaşı, Prof. Dr. Diane Sunar ve Prof. Dr. Sevdâ Bekman'dır. Program, 1993 yılında proje sürecinin getirisi olarak Kağıtçıbaşı, Bekman, Kuşçul, Özkök ve Sucuka tarafından değiştirilmiş ve geliştirilmiştir. Sonrasında bilişsel gelişimi desteklemek amacıyla bu programa yeni bir program olan "Zihinsel Eğitim Programı" eklenmiştir (Kartal, 2007; Kılıç, 2010). O yıllarda Türkiye'deki 3-6 yaş aralığındaki çocukların %17'lik kısmının okul öncesi eğitimden yararlanmakta olup kalan büyük kısmının ise erken çocukluk eğitimlerinden yararlanamadığı görülmüştür. Bunun üzerine hazırlanan program ile okul öncesi eğitim alan ve almayan çocuklar arasındaki farkı en az seviyeye indirmek amacıyla ev merkezli eğitim anlayışıyla okul öncesi eğitiminden yararlanamayan çocuklar ve annelerine yönelik oluşturulmuştur (Hamamcı, 2004). Annelerin çocuklarının ilk öğretmeni olmasıyla eğitimci rolünü geliştirmeyi bu konuda çocuk gelişimi üzerine eğitim verilerek çocuğun gelişimsel ve eğitsel ihtiyaçlarının ev ortamında sağlanması ve ebeveyn olarak gelişimleri desteklemektedir. Sonraki zamanlarda programın içeriğine "üreme sağlığı ve aile planlaması programı" da eklenmiştir. Çocuklara uygulanan eğitim programında ise HIPPIY programı Türkçe'ye çevrilerek uyarlanmıştır. Programın eğitsel kısmında 20-25 arasında anne ile 25 hafta süresiyle haftada 3 saat uygulamalar yapılmaktadır. Babaların eğitsel kısmında ise sadece bir kez görüşme yapılmakta ve baba mektubu hazırlanmaktadır (Hamamcı, 2004; Çağdaş ve Şahin Seçer, 2006).

2.1.3.4 Küçük adımlar erken eğitim programı

1989 yılında Avustralya'da 0-4 yaş arasındaki okul öncesi dönemde gelişimsel olarak yetersizliği bulunan çocuklar için geliştirilen programdır. Ardından "Küçük Adımlar

Erken Eğitim Programı” adıyla Zihinsel Engellilere Destek Derneği tarafından 1993 yılında Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ev merkezli olarak tasarlanmış olup gelişimsel olarak geriliği bulunan çocukların ailelerine kurs verilerek ailelerin çocuklarına uygulamalar yapmaları amaçlanmaktadır (Birkan, 2002). Ayrıca program 8 kitaptan oluşmakta ve program iki temel bölümden meydana gelmektedir. Birinci temel bölüm Macquarie yaklaşımını içermekte ve bu bölümde ilk üç kitap bulunmaktadır. İkinci bölüm ise dördüncü kitaptan sekizinci kitaba kadar olan kısmı kapsamaktadır.

- **Birinci kitap:** Programın esaslarını, programın oluştuğu şartları ve programın nasıl kullanılacağını içermektedir. Program için uygulayıcıya tavsiyeler içermektedir (Pieterse ve Treolar, 1994).
- **İkinci kitap:** Ailelerin çocuklarının gelişimlerine göre nasıl hedefler belirleyeceklerini, bu hedeflere nasıl ulaşacakları ve problem davranışlar ile başa çıkma yolları konusunda tavsiyeler sunmaktadır (Pieterse ve Treolar, 1994).
- **Üçüncü kitap:** Dil gelişimini ve iletişim becerilerini ele almaktadır. Çocuğun bu gelişim alanlarındaki seviyesini belirleyerek buna göre hedeflerin belirlenmesini, oyunlar ve günlük yaşamdan uygulamalar kısmını içermektedir (Pieterse ve Treolar, 1994).
- **Dördüncü kitap:** Büyük kas becerilerine ilişkin becerileri kapsamaktadır. Çocuğun yürüme öncesinde dengede durması, yürümesi, koşması, merdivenden inmesi ve çıkması, zıplaması, topu kullanması ve bisiklet kullanmasına ilişkin becerileri içermektedir (Pieterse ve Treolar, 1994).
- **Beşinci kitap:** Küçük kas becerilerini kapsamaktadır. Çocuğun el göz koordinasyonunu ilişkin becerilerdir. Kalem tutması, resim yapması, sayfaları çevirmesi ve sınıflama yapması gibi becerileri içermektedir (Pieterse ve Treolar, 1994).
- **Altıncı kitap:** Alıcı dil becerilerini kapsamaktadır. Başkalarını dinleme, dikkatini verme, jest ve mimik ile anladığını belli etme, nesnelere ilişkin seçimleri ve söylenen yönergelere uygun karşılık vermesi gibi becerileri içermektedir (Pieterse ve Treolar, 1994).
- **Yedinci kitap:** Sosyal ve özbakım becerilerini içerisine almaktadır. Çocuğun yemek yeme, içecek içme, kıyafetlerini giyme, çıkarma, tuvalet becerileri, temizlik ve bakım becerilerini içermektedir (Pieterse ve Treolar, 1994).

- **Sekizinci kitap:** Programın değerlendirme kısmıdır. Gelişim becerileri envanteri ve kontrol listesi bulunmaktadır (Pieterse ve Treolar, 1994).

2.1.3.5 Piramit modeli

Piramit modeli, Hollanda'da 1992 yılında sosyal gelişiminde ve dil gelişiminde yetersizliği ve gecikmesi olan okul öncesi dönem çocukları için Dr. Jef Van Koyk tarafından geliştirilmiş modeldir (Aktan Acar ve Özkan Kılıç, 2011). Bu model eğiticinin eğitilmesini içermektedir. Uzman kişi belli eğiticileri eğitim vermekte ve bu eğiticilerde diğer eğiticilere eğitim vermektedir. Yani kısa zamanda çok kişiye ulaşmayı hedefleyen bir modeldir (Parsons, vd., 2013; Andzik ve Cannella Malone, 2017; Turhan, vd., 2018).

Modelin çıkabilecek problemleri önlemek amacıyla üç aşaması bulunmaktadır. Bu aşamalar şunlardır;

- **Birinci düzey müdahale aşaması:** Aktif iş gücünü ele almaktadır. Okuldaki öğrencilerin tamamına yönelik olmaktadır. Sosyal ilişkiler ve iyi bir çevreye önem vermektedir. Eğitimcilerin çevreyi düzenlemesi, çocukla olumlu ilişkiler geliştirmesi ve geri dönütler vermesi gerekmektedir. Çocuklara okul başında belli kurallar oluşturulmakta ve kurallara uyulmaması halinde sonuçları ifade etmekte olan aşamadır (Kalkan, 2021). Bu aşamada çocukların ilişkilerinin güvenle kurulması, kendi davranışın karşı tarafları nasıl etkilediğini bilmesi ve karşı taraftan davranışına nasıl tepki vermesi gerektiğini bilmesi gerekmektedir (Kalkan ve Rakap, 2021).
- **İkinci düzey müdahale aşaması:** Bu aşamaya birinci düzey müdahalelerin yetersiz kaldığı zaman geçilmektedir. Birinci düzeyi destekleyici ve o düzeyde verilen kurallarda, kazanım ve göstergelerde yeterli olmayan ve geride kalan öğrencilere veya küçük gruplara sunulmaktadır.
- **Üçüncü düzey müdahale aşaması:** İlk iki düzeyde yer alan müdahalelere rağmen akademik ve sosyal yönden olumsuz davranış gösteren çocuklar için sunulmaktadır. Bu aşamada çocuğa bireysel ve yoğun bir program verilmektedir (Hemmeter, vd, 2015).

Ayrıca model dört temel üzerine inşa edilmektedir. Bunlar;

- **Çocuğun İnisyatifi:** Çocuğun var olan gelişiminin en üst düzeye çıkaracak etkinliklerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çocuk, merkeze alınarak içeriğin oluşturulması esas olmaktadır.
- **Öğretmenin İnisyatifi:** Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramından yapı iskelesi uygulanmaktadır. Bu şekilde öğretmen çocuğun öğrenmesi ile yavaşça desteğini azaltmaktadır. Öğretmen çocuk için en uygun öğrenme-öğretme yöntem ve metoduna göre etkinliklerin uygulayarak kendi uygulama sürecini başlattığı gibi çocuğun da etkinlik sürecine dahil olması gerekmektedir.
- **Psikolojik Yakınlık:** Öğretmen ve çocuk arasındaki duygusal bağlanmayı ifade etmektedir. Çocuğun öğretmenine duygusal bağlanması ile kendine güvenmesi arasında pozitif yönde bir ilişki oluşmaktadır.
- **Psikolojik Uzaklık:** Çocuğun eğitiminde kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta doğru gidilmektedir (Van Kuyk, 2002).

2.1.4 Türkiye'de Erken Çocukluk Dönemi Özel Eğitim Hizmetlerinin Yasal Gelişimi

Ülkemizde 1983 yılında özel gereksinime sahip bireyler için 2916 sayılı "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu" çıkarılmıştır. Bu kanun özel gereksinime sahip bireylerin eğitimleri, uyum çalışmaları, mesleki gelişimlerini ve özel eğitimin temel ilkelerini içermektedir. Bireylerin eğitimlerine erken yaşlarda başlamayı esas alarak 4-18 yaş arasındaki çocukları kapsamaktadır (MEB, 1983).

1987 yılında "Özel Gereksinimli Çocukların Okul öncesi Eğitimleriyle İlgili Genelge" yayımlanmıştır. Genelgede 48-60 ay arası çocukların özel eğitim anasınıfı ve anaokullarında okul öncesi eğitim hizmetinden yararlanmaları ve ailelerin ise rehberlik hizmetinden yararlanmaları gerektiği belirtilmektedir (Tomris ve Çelik, 2022).

1997 yılında 573 sayılı "Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname" yayımlanarak yasal olarak ilk defa erken çocuklukta özel eğitimine yer verilmiştir (MEB, 1997). Bu KHK erken çocukluk dönemi özel eğitim hizmetleri alanında

ülkemizde kabul görmüş ilk ve önemli bir adımı oluşturmaktadır. Özel gereksinimli bireyi, özel eğitimi, erken çocukluk dönemi özel eğitimi, özel eğitimin ilkelerini, özel eğitim desteğini, eğitimlerini, programlarını, kaynaştırmayı ve değerlendirmelerini içermektedir. Er Sabuncuoğlu ve Diken (2010) tarafından yapılan araştırmada kararnamenin önemli olduğu ve özel eğitim alanı için bir yol haritası oluşturduğu düşünülse de programın uygulama kısmının eksikliği belirtilmektedir. KHK ile özel eğitime en erken zamanda başlanılmasının esas olduğu, en az kısıtlayıcı ortamda eğitim almaları ve buna uygun planlamaların yapılması, planlarda uyarlamalara yer verilerek yaşlıları ile eğitim almalarını, bireylerin eğitimlerinde sürekliliği sağlamak amacıyla rehabilitasyon merkezleri ile iletişim halinde olunmasını, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmasını ve aile eğitimlerine önem verilmesini gerekliliği belirtilmektedir.

2005 yılında 5378 sayılı “Özürllüer ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun” ile bireylerde yetersizlik oluşmadan önce engellenmesi, yetersizliğe sahip bireylere eğitsel, sağlık, istihdam gibi çeşitli konularda iyileştirmeler yapılarak bu bireylerin topluma entegrasyonunun sağlanmasını amaçlanmıştır (MEB, 2005).

2006 yılında “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 26184 mükerrer sayılı kanun” ve 2012 yılında yapılan güncellemeler ile özel gereksinimli bireyler için okul öncesi eğitim zorunlu hale gelmiştir. Özel eğitimin okul öncesi dönemden başlanması gerekmektedir. Kaynaştırma eğitimi almalarını ve özel gereksinime sahip bireylerin olduğu okul öncesi sınıflarında iki özel gereksinime sahip öğrencinin bulunması halinde sınıf mevcudunun 10, bir tane bulunması halinde ise en fazla 20 öğrenci olması gerekmektedir. Okul öncesi özel eğitim sınıflarında en çok 10 öğrenci bulunmakta fakat otizme sahip çocuklardan oluşan sınıflarda 4 kişiyi geçmemesi gerekmektedir. Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi öncelikli olmakla birlikte 37-66 ay arası çocuklar için de ÖEA’ları bulunmaktadır (MEB, 2006).

2018 yılında yenilenen “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin” yetersizliğe sahip bireylerin özel eğitim hizmetlerinden en yüksek seviyede yararlanmalarını sağlamak esas olmaktadır. 36 ayını doldurmuş çocukların erken çocukluk eğitiminden

yararlanmaları gerekmektedir. Çocuğun gelişimine göre erken çocukluk eğitim süresi uzatılabilmektedir. Okul öncesi özel eğitim sınıflarında OÖÖ ve özel eğitim öğretmeni bir arada eğitim vermektedir (MEB, 2018).

2.2 İş Doyumu

İş doyumu kavramının 20. yüzyılın başlarında ortaya çıktığı görülmektedir. İş doyumu terimi, kavramsal olarak 1911 yılında Frank Taylor'un yaptığı çalışmalar ile alanyazında karşımıza çıkmaktadır. Frank Taylor yaptığı iş doyum ölçümlerinden elde ettiği verilerle çalışan bireyin iş doyumunun sağlanmasının kazandığı maaş ve iş yerinin sağladığı ödüllendirmeler ile olabileceğini belirtmektedir (Aslan, 2000). 1924-1932 yılları arasında Elton Mayo ve ekip arkadaşları ile yapılan birçok deneyi içinde barındıran Hawthorne deneyleriyle iş doyumuna farklı bir bakış açısı kazandırılmıştır. Hawthorne deneyleriyle bireylerin çalıştığı yerin fiziksel özelliklerinin çalışan bireylerin verimli çalışmaları ve üretim üzerinde etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır (Uslu, 2021). Ancak çalışmanın sonuçlarına bakıldığında iş yerinin fiziksel şartlarından daha çok çalışan bireylerin psikososyal süreçlerinin iş doyumları üzerinde daha etkili olduğu görülmektedir. Fakat tam olarak iş doyumu ile ilgili araştırmaların İkinci Dünya Savaşı sonrasında çalışan bireylerin işlerini bırakmalarından dolayı oluşan maddi ve manevi sıkıntılardan kurtulmak amacıyla işletme sahipleri ve iktisatçılar tarafından iş doyumunun gündeme gelmesi ve çalışmaların yürütülmesine destek sağladıkları görülmektedir (Okumuş, 2013).

Tablo 2.1 İş doyumuna ilişkin geçmişten günümüze yapılan tanımlar

Yıl	Yazar	Tanımlar
1964	Vroom	“Bireyin bulunduğu işte görevine karşı duyduğu duygusal yönelimdir.”
1970	J.Campbell, M.D. Dunette, E. Lawler , K.E. Weicle	“Kişinin isine ya da isinin bazı özel niteliklerine karşı geliştirdiği olumlu ya da olumsuz tutum ve duygulardır.”

Tablo 2.1'in devamı

Yıl	Yazar	Tanımlar
1076	Locke	“Kişinin işini ya da iş deneyimlerini değerlendirmesi sonucu hissettiği zevkli ya da olumlu duygusal durumdur.”
1985	Balcı	“Çalışan bireylerin işine karşı olan değerleri ile işinin gerektirdiği değerler arasındaki farktır.”
1987	Telman	“Çalışan bireyin işindeki terfisi, kazancı tabiatı gibi bütün duygularının toplamıdır.”
1988	Davis, Keith	“Çalışanın işlerinden duydukları hoşnutluk ya da hoşnutsuzluktur.”
1990	Schultz ve Schultz	“Çalışanların işlerinin çeşitli yönlerine karşı oluşturdukları tutumların toplamıdır.”
1992	Cranny , C.L Smith P. Ve F.F.Stone	“Bireylerin işine karşı gösterdiği duygusal tepkidir.”
1992	J.B Miner	“Bireyin davranışlarını etkileyen bir tutumdur.”
1994	Schmerhorn ve diğerleri	“Çalışanların psikolojik sözleşmesindeki beklentilerinin karşılanma derecesidir.”
1995	Luthans	“Çalışanların işlerinde önemli olarak algıladıklarının, işleri tarafından ne kadar iyi şekilde sağlanmasıyla sonuçlanan durumdur.”
1997	Spector. Paul E	“Kişinin yeteneklerini işyerinde sergileyebilme imkânı, hareketliliği, amaçlarına ulaşma duygusunu ne kadar yasayabildiği, insanlar üzerinde otorite kurma (güç sergileme) imkânı, bağımsız çalışabilme imkânı, örgütün etik değerlerinin kendi değerleriyle bağdaşması, sorumluluk ve yetki alabilmesi, işyerinin güvenli olması, yaratıcılığını kullanabilmesi, sosyal servis imkânları, işin sağladığı sosyal statü, işin içerdiği çeşitlilik gibi etkenler ile ilgili doyumdur.”

Tablo 2.1'in devamı

Yıl	Yazar	Tanımlar
2000	Oshagbemi	“Çalışanın kendi işine karşı olan iş değerleri ve işten kazandıklarının etkileşimi sonucu oluşan duygusal bir cevaptır.”
2001	Karadal	“Çalışan bireyin işine karşı gösterdiği genel tutumdur.”
2002	Weiss	“Bireylerin işine karşı gösterdiği duygusal tepkidir.”
2002	Baş ve Ardıç	“Bireyin belirli bir işe karşı olan olumlu duygusal tepkileridir.”
2003	Şimşek ve Diğerleri	“İşten elde edilen maddi çıkarlar, işçinin beraber çalışmaktan zevk aldığı iş arkadaşları ile eser meydana getirmesinin sağladığı mutluluktur.”
2003	Kaya	“Çalışan bireyin işi ile ilgili oluşturduğu değerler bütünüdür.”
2004	Johns, G. ve Saks, A. M.	“Çalışan bireylerin işleri hakkındaki tutumlarının toplamıdır.”
Yıl	Yazar	Tanımlar
2006	Reio, Jr, T. G. ve Kidd, C. A.	“Çalışan bireylerin geçmiş deneyimleri ve mevcut olan beklentilerini içerisinde işine karşı duygu durumudur.”
2007	Anthony R. W., Vickie C. G., Robyn L. B. ve Chris J. S.	“Çalışan bireylerin yetenek ve kabiliyetlerinden etkili bir şekilde yararlandığı zaman, kendisini geliştirmesi için eğitim verildiğinde ve çalıştığı örgüt tarafından en iyisini yapabilmeleri için yardım edildiğinde ortaya çıkan durumdur.”
2013	Oshagbemi	“Çalışan bireyin beklenen sonuçları ile mevcut sonuçları arasındaki farka verdiği duygusal tepkidir.”

Kaynak: Aykaç, 2010.

Tablo 2.1'de de görüldüğü üzere iş doyumunu ile ilgili geçmişten günümüze pek çok tanım bulunmakta ve tanımların hemen hemen aynı çağrışımlarda bulunduğu görülmektedir. Yani genel olarak iş doyumunu tanımını ele alacak olursak kişinin yaptığı işin gerekliliklerine kendini vermesi, mutluluk ve hoşnutluk duyması ve yaptığı işi

elinden gelen gayretle en iyi şekilde yapması olarak araştırmalarda ele alınmaktadır (Gurbetoğlu ve Yücel, 2019). Bu tanımlamalar iş doyumunun boyutları ile de ilişkilendirilmektedir.

Tablo 2.2 İş doyumunun boyutları

Boyutlar	Tanımlar
Ücret	Çalışan bireye saat karşılığı verilen ücret ve ücretindeki artıştan memnun olması
Terfi	Çalışan bireyin terfi fırsatlarından ve kademeli yükselmeden memnun olması
Sosyal haklar	Çalışan bireyin işinden tanımlanan sosyal haklardan memnun olması
Ödüllendirme	Çalışan bireyin performansına karşılık verilen ödüllerden memnun olması
Çalışma Şartları	Çalışan bireyin çalıştığı işin şartları, gerekliliklerinden, kurallar ve prosedürlerinden memnun olması
İş arkadaşları	Çalışan kişinin birlikte çalıştığı çalışma arkadaşlarından memnun olması
İşin niteliği	Çalışan bireyin yaptığı işin niteliklerinden memnun olması
İletişim	Çalışan bireyin çalışma ortamındaki kişilerarası iletişiminden memnun olması
Yöneticiler	Çalışan kişinin işverenden ve yöneticilerden memnun olması

Kaynak: Spector, 1997 akt., Dündar, 2011

Spector iş doyumunu boyutlara ayırarak çalışan bireylerin hoşnut olma düzeyleri ile iş doyum düzeyleri arasında doğrusal bir ilişki olduğunu vurgulamıştır. Bu tablodan da anlaşılacağı üzere kişiler sadece karınlarını doyurmak ve ihtiyaçlarını almanın ötesinde çalıştıkları işin ücreti, terfisi, sosyal hakları, ödüllendirmeleri, çalışma şartları, işin niteliği, çalışma arkadaşları, yöneticileri ve iş yerindeki iletişimleri çalışmalarındaki iş doyumunu belirlemektedir (Spector, 1997 akt., Dündar, 2011).

2.2.1 İş Doyumu Kuramları

Birçok iş doyumu tanımı bulunmaktadır ve iş doyumunun boyutları ele alınmıştır ancak iş doyumu kavramını daha detaylı ele alınması için çeşitli araştırmacılar tarafından kuramlar hazırlanmıştır.

2.2.1.1 İçerik (kapsam) kuramları

2.2.1.1.1 Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı

Abraham Maslow; bireyin ihtiyaçlarını, bir bilim insanı olarak bilimsel temellere dayalı bir şekilde incelemiş ve İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı'nı oluşturmuştur. Maslow, 1940'lı yıllarda hazırladığı bir çalışma ile kuramını ortaya atarak, 1950'li yıllarda bireylerin motivasyon ve kişiliklerini etkileyen etmenler ile insani ihtiyaçları arasındaki ilişkiyi klinik uygulamalarla inceleyerek ve 1960'lı yıllarda da topluluklardaki bireylerin davranışlarını anlamlandırmaya yönelik çalışmalar yaparak kuramını oluşturmuştur. Maslow'un geliştirdiği ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı günümüzde en çok bilinen kuram olmakla birlikte gelecek diğer kuramlara da ışık tutmaktadır. Maslow'un kuramının temelinde motivasyonu sağlayan temel anahtar kavram "ihtiyaçtır". Bu kurama göre ödüller veya cezalar bireyin motivasyonunu etkilemez, bireyin motivasyonunu etkileyen temel şey bireyde yer alan ihtiyaçlardır. Bireyler genel çerçevede içerisinde ihtiyacı tanıma ve motivasyon modeli ile sıralı ilerlemektedirler (Durmuş, 2020; Gawel, 1996). Yani birey en üst basamağa ulaşmak için en alt ihtiyaçtan başlayarak sıralı olarak ihtiyaçlarını karşılama gereği duymaktadır. Maslow'un oluşturduğu kurama göre ihtiyaçlar altı ana hiyerarşik yapıdan oluşmaktadır. Maslow'a göre bireyin ihtiyaçlarının bir sınırı bulunmamaktadır. Birey bir ihtiyacı giderdikten sonra başka bir ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. İhtiyaçlar hiyerarşisi kuramında da bireyin ihtiyaçlarının hiyerarşik bir yapıya sahip olduğunu, aşağıdan yukarı doğru ihtiyaçlar temel ihtiyaçlardan özel ihtiyaçlara doğru sıralanmaktadır. Maslow bunları alt seviyedeki ihtiyaçlar ve üst seviyedeki ihtiyaçlar diyerek de gruplamıştır. Yani bireylerin ilk başta alt seviyedeki ihtiyaçlarını karşılaması sonrasında üst seviyedeki ihtiyaçlarını karşılaması gerekmektedir (Serinkan, 2012, s. 259; Şeker, 2014, s. 43; Yüksel, 2007, s. 135).

İhtiyaçlar hiyerarşisi yaklaşımı, iki temel varsayımdan oluşmaktadır. İlk varsayım, bireyin bir davranışı sergileme amacın altında yatan bir ihtiyaç bulunmakta ve birey bu ihtiyacı gidermeye çalışmaktadır. İkinci varsayım ise temel ihtiyaçlardan kendini aşmışlık ihtiyacına doğru bir hiyerarşi bulunmaktadır. Birey bir alta yer alan ihtiyacı karşılamadan bir üstteki ihtiyaca geçememektedir. Yani alta yer alan ihtiyaç gidererek birey bir üst ihtiyaca geçiş yapmaktadır. Maslow (1954) birey en son nereye yükseliyorsa oraya yükselmesi gerektiğini ifade ederek kişinin elinden geleni yaparak çıkabileceği en üst basamağa çıkması gerektiğinden bahsetmektedir.

Bireyin alt basamakta yer alan ihtiyaçlarının eksikliği onun güdülenmesini sağlamaktadır. Ertelenen ve geciktirilen bu ihtiyaçlar onun ihtiyacı karşılamasına ilişkin bu güdüsünü arttırmaktadır. Örneğin susuz kalan birey su içmeyi geciktirdikçe su içmeye olan güdüsünü attırmaktadır. Birey bu ihtiyacını belli ölçüde karşıladığında farklı ihtiyaçları olmakta ve farklı eylemlere girişmektedir. Ayrıca bireyin motivasyonunu sağlayan üst seviyedeki ihtiyaçlardır (Hiriyappa, 2009; Tecer, 2011). Ancak bireyin alt basamakta yer alan ihtiyacı giderildikten sonra bu ihtiyaç basamağı güdüleyici özelliğini yitirmektedir (Maslow, 1954).



Şekil 2.1 Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisi piramidi (Koltko-Rivera, 2006, s. 303).

Fizyolojik ihtiyaçlar: İhtiyaçlar hiyerarşisinin en alta yer alan ve bireyin en temel gereksinimlerinin bulunduğu basamaktır. Bireyin yaşamasını sağlayan (yemek yeme,

uyku, su içmek, nefes almak gibi) ihtiyaçlar bu basamakta yer alır (Yavuzkurt, 2017, s. 74). Bu ihtiyaçlar birey için olmazsa olmaz ihtiyaçlardır. Bunlar karşılanmadan birey diğer ihtiyaçlarını karşılamaya itecek gücü kendinde bulamayacaktır.

Güvenlik ihtiyaçları: İhtiyaçlar hiyerarşisinin ikinci basamağını oluşturmaktadır. Birey fizyolojik ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra güvenlik ihtiyacına gereksinim duyacaktır.

Güvenlik ihtiyacının iki çeşidi bulunmaktadır. Emniyet gereksinimleri ve hayatta kalma gereksinimleri olarak ikiye ayrılmaktadır. Yapı ve düzen içinde olma, hukuk kuralları ile korunma, emniyette olma gereksinimleri içerisinde yer alır. Hayatta kalma gereksinimleri ise bireyin başına gelebilecek kazalardan korunma, sağlıklı olma gibi ihtiyaçlarını içermektedir. İşinin sürekliliği de finansal güvenlik için çok önemlidir (Topaloğlu, 2022). Bireyler bu ihtiyaçlarını karşılamak için bir işte çalışarak, güvende olabilecekleri bir semtte yaşayarak, sağlık ve güvenlik hizmetlerinden yararlanırlar.

Fizyolojik ve güvenlik ihtiyacının karşılanması bireyin yaşamı sürdürmesi için temel ihtiyaçlar içerisinde yer almaktadır. Birey bu ihtiyaçlarını karşılayamazsa üst düzey ihtiyaçlarını karşılamaya yönelecektir.

Sevgi ve aidiyette olma ihtiyacı: Birey sadece temel ihtiyaçları ile var olmaz sosyal hayatı ile de varlığını devam ettirir. Bu nedenle birey temel ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra sevgi ve aidiyette olma ihtiyacı içerisinde olacaktır. Bireyin bulunduğu ortama ait olduğunu ve sevildiğini hissetmesi, ortama uyum sağlaması ve yakın ilişkiler kurması, arkadaşlar edinmesi gibi ihtiyaçlarını içermektedir. Birey bulunduğu ortamda bu ihtiyacını karşılayamazsa orada kendini yalnız ve dışlanmış hissedecektir.

Saygınlık ihtiyacı: Ünlü ve başkaları tarafından tanınır olmak, başarılı olmak, itibarlı olmak, üst statülerde yer almak ve takdir edilme gibi ihtiyaçları içermektedir. Saygınlık ihtiyacı karşılıklı olarak çift yönlü bir ihtiyaçtır. Birey hem kendi içsel varlığında kendine güvenen ve kendine saygı duyan bir birey olmak ister hem de ailesinde, arkadaşlıklarında ya da çalışma ortamında saygı görmek istemektedir. Etrafında bulunan kişiler tarafından saygı ve değer gören bireyin kendine güveni ve inancı da artacaktır (Maslow, 1954).

Kendini gerçekleştirme ihtiyacı: İhtiyaçlar hiyerarşisinin en üst basamağında yer alır. Maslow (1954) kendini gerçekleştirme basamağı için bireyin kendini bilmesi, tanınması ve tüm kapasiteye ulaşmasını belirtmektedir. Birey kendi yeteneklerini, iyi ve kötü yanlarını bilerek yani kendinin tam manada farkında olarak kendi kapasitesini en üst düzeyde kullanmasını ifade etmektedir (Güney, 2019; Telman ve Ünsal, 2004; Yüceol, 2020).

Kendini aşmışlık: Maslow tarafından tekrar güncellenerek ihtiyaçlar hiyerarşisine “kendini aşmışlık” basamağı da eklenmiş ve en üst basamağı oluşturmuştur (Koltko-Rivera, 2006). Kişinin kendi potansiyelinin üstüne çıkarak elde ettiği kazanımlardır. Yani kişi hem kendisi hem çevresine faydalı olmasıdır. Kendini aşmış insanlar; lider kişilikli yöneticiler, güçlü karakter sahibi bireyler ve olağanüstü iyi davranan bireylerdir (Tekke ve Çoşkun, 2019).

İhtiyaçlar hiyerarşisi kuramı; bireyin hangi ihtiyaca gereksinim duyduğu, hangi ihtiyaçlarının karşılanması gerektiği ve bu ihtiyacı karşılırsa hangi ihtiyaç basamağına geçeceği konusunda yol gösterici etkiye sahiptir. Çalışan bir bireyi ele alacak olursak birey; yeme, içme, barınma gibi hayatta kalabilmesini sağlayan fizyolojik ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra güvenlik basamağına geçmektedir. Bu basamakta hem kendi hayatının ve çevresinin güvenliğini hem de iş yerinden kovulma gibi korkuları olmadan maaşını kazanarak hayatını idame ettirebilecek gereksinimlerini sağladıktan sonra bir üst basamağına geçiş yapabilmektedir. Sevgi ve aidiyette olma basamağında birey iş ortamında sevilen, değer gören, çalışma arkadaşları ile arasındaki iletişimin olumlu olması halinde kendini o iş yerine ait hissetmekte ve bir üst basamak olan saygınlık basamağına geçmektedir. Saygınlık basamağı içerisinde iş yerinde yükselmesi, belli bir konum ve statü kazanması ile bireyin üst basamak olan kendini gerçekleştirme basamağına ihtiyacı olmaktadır. Bu ihtiyacında karşılanması halinde kendini aşmışlık olan en son basamağına ulaşmaktadır (Telman ve Ünsal, 2004; Can, vd., 2006, s. 102-103; Eren, 2020, s. 31; Çoban, 2021).

2.2.1.1.2 Herzberg'in çift faktör kuramı

“Motivasyon Muhafaza Kuramı” olarak da bilinen çift faktör kuramı Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi kuramından sonra en çok bilinen kuramlardandır (Ateş, vd., 2012). Frederick Herzberg, Mausner ve Synderman ile birlikte çift faktör kuramı ile ilgili çalışmalara 1959 yılında başlayarak çalışan bireylerin iş doyumunu nelerin etkilediğini bulmayı amaçlamıştır. Herzberg, çalışma ortamında bulunan etmenlerin bir kısmının çalışan bireyler için olağan olduğunu fakat bir kısım etmenlerinse çalışan bireylerin iş doyumlarını etkilemekte olduğu hipotezine dayanarak araştırmasını yapmıştır. “İnsanlar işlerinde ne isterler?” sorusuna cevap arayarak 200 muhasebeci ve mühendisin yer aldığı çalışma grubuyla yaptığı araştırmasında çalışan bireylerden işlerini icra ederken kendilerini memnun ya da mutsuz oldukları durumları açıklamalarını istemiştir. Yaptığı araştırma üzerine iş doyumunu etkileyen temel iki faktör olduğunu belirtmiştir. Bu faktörlerin insanları motive eden ve etmeyen faktörler olduğunu vurgulayarak bu iki faktör üzerinden kuramını ele almıştır (Başaran, 2008, s. 98).

Herzberg iş doyumunu ve iş doyumsuzluğunun nedenlerinin farklı faktörlere bağlı olduğunu ileri sürmüştür. Bunun üzerine araştırmasını yaparken çalışma grubuna işlerinde kendilerini mutlu ve kötü bir hisse kapıldıkları durumlar ya da önemli olduğunu düşündükleri durumları anlatmaları sorular sormuştur. Çalışmasında edindiği bulgular üzerine iş doyumunu; iş yerinde bağımsızlık, onay ve takdir, çalışan bireye yüklenen sorumluluklar ve işin kendi temellerinin etkilediğini savunurken iş doyumsuzluğunu ise işin çalışma şartları, çalışanlar-yönetici-kişisi arasında gelişen iletişim ve alınan ücretin etkilediğini savunmuştur (Telman ve Ünsal, 2004). Ayrıca Herzberg’in iş doyumunu ve iş doyumsuzluğu kavramlarının karşıt iki kavram olmamaktadır ve bu iki kavramın farklı boyutları bulunmaktadır (Robbins ve Judge, 2013). İş doyumunu etkileyen faktörler ile doyumsuzluğa neden olan faktörler; çift faktör kuramına da ismini veren “hijyen ve motivasyon” faktörleri olarak ele alınmaktadır. Çift Faktör kuramında geçen bu faktörler birbirini doğrusal yönde etkilemektedir. Eğer faktörler doyuma sebep oluyorsa motivasyon faktörleri; doyumsuzluğa sebep oluyorsa hijyen faktörleri olarak iki faktör grubu oluşturmuştur

(Can vd., 2006, s.106; Tan, 2012; Eren, 2020, s. 32-33). Bu faktörleri oluştururken Maslow'un İhtiyaçlar Kuramı ile de kıyaslanmıştır.

Tablo 2.3 Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı ve Herzberg'in çift faktör kuramının karşılaştırılması

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı	Herzberg'in Çift Faktör Kuramı
Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı	İşin Kendisi Başarma Gelişme olanakları Sorumluluk
Saygınlık	İlerleme Tanınma Statü
Sevgi ve Ait Olma	Amir ile ilişkiler Üst ile ilişkiler Ast ile ilişkiler Teknik denetim
Güvenlik	İşletme politikası ve yönetimi İş güvenliği
Fizyolojik	Ergonomi Ücret Kişisel Yaşantı

Motivasyon faktörleri işin içerik ve özüne yönelik faktörleri kapsamaktadır. Bireyin çalıştığı iş kolu ile ilgili sorumlulukları, statüsel ilerlemeleri, imkanları, başarıları ve tanınırlıkları gibi faktörleri içermesi ile ilgili faktörleri içermektedir.

- Tanınırlık: Çalışan bireyin iş yerinde müdürleri tarafından bilinmesi, çevresi tarafından tanınmasını ifade etmektedir.
- Başarı: Bireyin çalışması karşılığında takdir görmesi, tebrik alması gibi pekiştiricileri ifade etmektedir.

- Sorumluluk: Bireye kendini önemli hissedeceği, sorumluluk almak isteyeceği işlerin verilmelidir.
- Statüsel İlerleme: Bireyin terfi alma ve iş yerinde daha üst görevlere getirilmesi bireyin motivasyonunu arttırmaktadır.
- İmkanlar: Bireyin kendisini geliştirebileceği, yeni deneyim ve tecrübeler edinebileceği fırsatlar sunmasıdır.

Bu faktörler kişiyi olumlu etkilediği için motivasyon faktörleri olarak kabul edilmektedir. Herzberg, bireyin çalışması karşılığında aldığı ücretin hijyen faktörleri içerisinde olduğunu fakat bireyi memnun edemeyeceğini savunmaktadır (Ergüney, 2006).

Hijyen faktörleri işin çevre kısmını ilgilendiren faktörleridir. Hijyen faktörleri çalışma ortamında olmadığında doyumsuzluk meydana getirmekte ancak olması da bireyin doyumuna ulaşmasını sağlamamaktadır (Koçel, 2014). Yani iş yerinde hijyen faktörleri bulunmazsa çalışan bireyde iş doyumsuzluğuna sebep olacağı için, çalışan bireyin duygu durumunun kötü olmasına, iş yerinde devamsızlığa ve hatta istifa etmesine sebep olabilmektedir. Bu faktörler asgari ve en öncelikle beklenen faktörlerdir. İş yeri bu faktörleri sağlarsa çalışan kişi motivasyon faktörlerinin olmasını beklemekte ve iş doyumunun sağlanması için gereken bağlam oluşmaktadır (Miner ve Dachler, 1973; Locke, 1976; Yüksel, 2007; Sezer, 2015). Motivasyon ve hijyen faktörleri bireyin iş doyumunun sağlanmasında birbirlerini yapbozun parçaları gibi tamamlayıcı faktörlerdir. Hijyen faktörleri şu şekildedir;

Şirket Politikası: Çalışan bireylerin haklarını koruması, çalışanlarına karşı adil ve eşit davranılması ve liyakate göre terfi verilmesi gerekmektedir.

Ücret: Çalışan bireylere emeklerinin karşılığı ve onları memnun edecek maaş verilmesi, maaşların zamanında ödenmesi ve belli zamanlarda ikramiyeler verilmesi verimliliği arttırmaktadır.

Çalışma koşulları: Çalışan bireylerinin güvenliğinin işten daha önemli olması gerekmektedir. İş yerlerinde iş güvenliği uzmanı bulundurulmalı, iş güvenliğine dair eğitimler ve ilk yardım eğitimleri verilmelidir. Kazaya sebep olacak eşyalar, cihazlar

veya donanımların bakım ve tamiri düzenli olarak yaptırılmalıdır. Ayrıca bireyler işten çıkarılma tehdidi altında olmamalıdır.

Kişilerarası İlişkiler: Yöneticiler ile çalışan bireylerin iletişimleri saygı çerçevesinde olmalı ve aralarında sağlıklı bir iletişim olmalıdır. İş yerindeki zorbalıklara karşı gelinmeli bunu sağlayabilecek ortam olmamalıdır. Yeni bir ortamsa çalışanların kısa sürede uyum sağlaması için buz kırma tekniğinden yararlanılmalı ve yeni başlayan çalışanlara yardımcı olunmalıdır.

Denetim: Bir iş yerinde otoriter bir tutum hakimse çalışan bireyler kendilerini sürekli denetleniyor gibi hissettikleri için baskı altında kalmaktadırlar. Çalışan bireylere belli sınırlar çerçevesinde özerklik tanınmalıdır (Miner ve Dachler, 1973; Locke 1976; Yüksel, 2007; Sezer, 2015;).

2.2.1.1.3 Mclelland'ın başarıma ihtiyacı kuramı

Henry A. Murray “Öğrenilmiş İhtiyaçlar Kuramı’nda” bireyin yaptığı davranışlarının altında yatan sebeplerin yirmi civarında ihtiyaçtan meydana geldiğini belirtmektedir. David Mc Clelland da Henry A. Murray tarafından oluşturulan “Öğrenilmiş İhtiyaçlar Kuramı’nı” incelemiş ve incelemeleri sonucunda bireylerin, motivasyonlarının sebeplerini açıklayan The Achiving Society kitabını 1961 yılında yayınlamıştır. Kitapta; bireylerin biyolojik, sosyal ya da psikolojik ihtiyaçlarının yanı sıra çalışma hayatında da başarıma ihtiyacının bulunduğundan yola çıkarak başarıma ihtiyacı kuramını açıklamıştır (Murray, 1938; Mc Clelland, 1961; Onaran, 1981, s. 202). David Mc Clelland, Maslow ve Henzberg’in kuramlarından farklı olarak bireylerin çeşitli ihtiyaçlara kendilerinin yöneldiklerini ve yöneldikleri bu ihtiyaçların onları tatmin ettiğini ve belirttiği ihtiyaçlar için belli bir hiyerarşik düzeni uygun bulmamıştır. Çünkü bu ihtiyaçların bireysel farklılıklara ve bireylerin yaşadıkları kültürlere dayalı olduğunu, bireysel farklılıklardan dolayı her bireyin ihtiyacının farklı olabildiğini ve ihtiyaçların öğrenilebilen şeyler olduğunu belirtmektedir (Northcraft, vd., 2002, s. 142; Can vd., 2006, s. 107; Yavuzkurt, 2017; Eren, 2020, s. 502). Bu ihtiyaçlar; bireylerin iş, akademik, insanlarla ilişkilerinde önemli olduğunu belirtmektedir. Ayrıca kişilik ya da zeka testlerinin bireylerin işe alımlarında yetersiz olduğunu bunun

yerine işe alımda aranılan özelliklere göre yeterlilik çalışmaları yapılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Başarma ihtiyacı (N-Ach): McClelland, bireyin çalışma hayatında en çok etkileyen ihtiyacın başarma ihtiyacı olduğunu vurgulamaktadır. Birey için başarma ihtiyacı; zor ve karmaşık görevlerin üstesinden gelmek ve yüksekte gördüğü bir başarıya ulaşmaktır (Daft, 2008, s. 529). Başarma ihtiyacının iki temel boyutu bulunmaktadır. Bunlar; başarılı bir birey olma isteği ile başarısızlıktan kaçınmaktır. Bunların birleşimi bireyin toplam başarısını göstermektedir. Çocukluktan itibaren birey bağımsız çalışmaya alışmış ve başarı ihtiyacı ile sürekli güdülenmiş ise bu ihtiyaç yetişkinliğe kadar süregelmektedir (Başaran, 2008, s.101; Arık, 2010, s. 24). Başarma ihtiyacı içerisinde olan bireyler maddi ödüllerden ziyade başarının kendisine ulaşmayı istemektedirler. Ayrıca başarı gereksinimi olan bireyler yetişirken aşağıdaki durumlar yaşanmaktadır;

- Başardıkça olumlu pekiştireç almışlardır.
- Ebeveynleri tarafından bağımsız bir birey olmaları desteklenmiştir.
- Hedeflerini başardıkça olumlu duygular hissetmişlerdir.
- Bireyin başarısında şans faktörüne inanmayarak kendi çaba ve gayretlerinin önemli olduğunu düşünmüşlerdir.
- Kişisel olarak kendilerini başarıya ulaştıkça güçlü hissetmişlerdir.

Bu durumlara ek olarak David Mc Clelland, başarma ihtiyacı yüksek olan bireylerin şu beş özelliğine vurgu yapmaktadır; (Mc Clelland, 1961)

- Bir görevi üstlenme, sürdürme ve bitirme konusunda isteklidirler.
- Orta düzey riskler alarak zor hedefleri başarmak isterler.
- Başarıları ile motivasyonları artar.
- Sorumluluklarını yerine getirmede kararlıdırlar.
- Performans değerlendirmesi onlar için oldukça önemlidir (Hoy ve Miskel, 2015, s. 134).

Bu bireyleri, başarısızlık yaşama ihtimali bile korkutmaktadır bu yüzden başarıya ulaşmak için çok çabalamaktadırlar. Çünkü, onların en çok ihtiyaç duyduğu şey

başarmaktır. Bireyler başardıkça güçlükleri yenmek, gelişmek ve ilerlemek için kendilerini güdülemektedirler (Başaran, 2008, s. 183; Koçel, 2014, s. 739).

Güç ihtiyacı (Npow): Bireylerin gücü ve yönetimi elinde bulundurmak için oluşan kuvvetli istek güç ihtiyacından gelmektedir. Bireyler, çalışma hayatında güç elde etmek istemektedirler. Yani bireyler belli bir konuma gelmek, etkili olarak söz sahibi olmak, diğer bireyleri yönetmek ve onlara hakim olmak istemektedirler (Robbins ve Judge, 2013). Bu insanlar için statü, saygınlık ve ün çok önemlidir. Yarış ve rekabet ortamını ve böyle bir ortamda kazanmayı sevmektedirler. Güç ihtiyacı içinde olan bireyler, buldukları ortamın saygısını kazanabilmek için ellerinden gelen her şeyi yapmak için uğraşmaktadırlar. Otoriter bir ailede yetişmiş bireyler kendilerinin takdir edilmesi ve sayılıp sevilmesi için çalışma ortamında güç ihtiyaçlarını doyumaya çalışmaktadırlar (Başaran, 2008, s.103).

McClelland tarafından yapılan araştırmalara göre başarıma ihtiyacı yüksek olanlar hedeflerine daha hızlı ulaşırken bu ihtiyacı yüksek olmayan bireyler daha alt statülerde yer almaktadır. Fakat güç ihtiyacı içerisindeki bireyler daha yavaş ancak daha yüksek statülere gelebilmektedirler. Bunun nedeniyse başarıma ihtiyacı içerisinde olan bireyler için işin kendisi statüden önce gelmektedir (Daft, 2008, s. 530 akt., Şekerli, 2013).

İlişki kurma ihtiyacı (Naff): Bireyler, çalışma hayatındaki kişiler ile iyi ilişkiler kurma, bağlantılar oluşturma, bir gruba ait olma ve sosyal ilişkiler içerisine girmek istemektedirler. İlişki kurma ihtiyacı olan bireyler, tek başına bir görevi almak yerine birileriyle birlikte o görevi üstlenmeye meyilli olmaktadır. Grup arkadaşı olarak verilen bir görevi üstlenmektedirler fakat o grupta lider konumuna geçmek istememektedirler. Buldukları grup ile bir şeyler yapmaya, herhangi bir sıkıntıda o grubun ona destek olmasına ve korumasına ihtiyaç duymaktadırlar. İlişki kurdukları kişilerin övgüsü onları mutlu ve motive etmektedir (Başaran, 2008, s. 102). Fakat bu ihtiyaç genel olarak pek çok bireyin belli bir gruba ait olma ihtiyacı içinde olduğunu da vurgulamaktadır. Bu ihtiyacı fazla olan kişiler, sosyal aktivitelere katılmayı ve seilmeyi sevmektedirler. Çatışmalardan uzak durmak ve ortamda arabulucu olmak istemektedirler. Ortamda kurdukları yakın ilişkiler, ılımlı bir çalışma ortamı onların motivasyonlarının artmasını sağlamaktadır (Dedebali, 2010, s. 60).

2.2.1.1.4 Alderfer'in var olma, ilişki kurma ve geliştirme (VİG) kuramı

Var olma, İlişki kurma ve Geliştirme (VİG) kuramının kurucusu Clayton Alderfer'dir. Alderfer, 1972 yılında Maslow ve Herzberg'in kuramlarını incelemiş ve onların kuramlarının gerçek yaşam ile örtüşmediği düşünmüştür. Bu nedenle onların kuramlarını farklı bir bakış açısıyla ele alarak kendi kuramını oluşturmuştur. Onların kuramından farklı olarak bireylerin ihtiyaçlarını daha basite indirgemıştır. Bireylerin ihtiyaçlarını üç temel gruba ayırarak var olma (Existence), ilişki kurma (Relatedness) ve geliştirme (Growth) basamaklarını oluşturmuştur (Baysal ve Tekarslan, 2004, s. 160; Aslan, 2006; Yüksel, 2007, s.141; Güney, 2012, s. 325; Okumuş, 2013, s. 48; Koçel, 2014, s. 739; Tekin ve Görgülü, 2018)

Tablo 2.4 Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı ve Alderfer'in var olma, ilişki kurma ve geliştirme (VİG) kuramının karşılaştırılması

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı	Alderfer'in Var Olma, İlişki Kurma ve Geliştirme (VİG) Kuramı
Kendini Aşmışlık İhtiyacı	Geliştirme İhtiyacı
Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı	
Saygınlık İhtiyacı	İlişkisel İhtiyaçlar
Sevgi ve Ait Olma İhtiyacı	
Güvenlik İhtiyacı	Var Olma İhtiyacı
Fizyolojik İhtiyacı	

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı'nda yer alan fizyolojik ve güvenlik ihtiyacı; Alderfer'in kuramında var olma basamağına, sevgi, aidiyet ve saygınlık ihtiyacı; ilişki kurma basamağı ile kendini gerçekleştirme ve kendini aşmışlık ihtiyacı; geliştirme basamağı ile eşleşmektedir (Eren, 2020, s. 511).

- Var olma basamağı: Kuramın en alt basamağında yer almaktadır. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı'nda yer alan bireyin yeme, içme, uyku gibi hayatını

devam ettirmesine yarayan fizyolojik ihtiyaçlarını ve para kazanma, sağlık, sigorta gibi güvenlik ihtiyaçlarını kapsamaktadır (Çetinkanat, 2000, s. 16).

- İlişki kurma basamağı: Bu basamak kişiler arası ilişkilere dayanmaktadır. Bireyin bulunduğu ortamda kendini ait hissetmesini, çevresindeki kişiler ile anlaŐmasını, sosyal ilişkiler geliştirmesini, saygı duyulmasını ve tanınmasını kapsamaktadır (Eren, 2020, s. 511). Yine Maslow'un kuramında yer alan sevgi ve ait olma basamağı ile saygı basamağını içermektedir.
- Geliştirme basamağı: VİG kuramının en st basamağında yer almaktadır. Bu basamak bireyin yaratıcılığına ve üretkenliğine dayanmaktadır. Birey burada kendinin farkında olarak ve kişisel gelişimi için gerekli olan içsel motivasyonunu kapsamaktadır (Baysal ve Tekarslan, 2004; Can vd., 2006, s. 105). Bu basamak Maslow'un kuramında yer alan kendini gerçekleştirme basamağına denk gelmektedir.

Ancak Alderfer, Maslow ve Heinzberg'den farklı olarak Őunları söylemektedir;

- Birey için bir basamakta yer alan ihtiyaçlar az karŐılanırsa birey için o basamak daha motive edici olmaktadır.
- Bireyin alt basamaklardaki gereksinimi fazlaca doyurulursa st basamakta yer alan gereksinimler daha motive edici olmaktadır.
- Birey için st basamakta yer alan gereksinimleri az doyurulursa bununla ters orantılı olarak alt basamakta yer alan gereksinimler daha motive edici olmaktadır. Örneğin bireyin istek dıŐı olarak işinin sonlanması bireyin daha fazla yemek yemesine, daha fazla uyumasına ya da gönüllü olarak dernek veya yardım kuruluşlarında çalışmasına veya kendi kişisel gelişimine daha fazla odaklanmasını sağlayabilmektedir. (nen ve Tzn, 2005).
- Maslow'un kuramında ihtiyaçlar alttan üste doğru giderildiği görülürken Alderfer ihtiyaçların karŐılanmasında belli bir sıra olmadığını ifade etmektedir. Basamaklardaki ihtiyaçlar; zamana, mekana, kişinin eğitimine, aile yapısına ve duruma göre deėiŐkenlik gösterebilmektedir (Tınaz, 2005, s. 10). Ayrıca birey aynı anda birkaç gereksinimini karşılamaya çalıŐabilmektedir (Telman ve nsal, 2004).

2.2.1.2 Süreç (dışsal) kuramlar

2.2.1.2.1 Vroom'un beklenti kuramı

Beklenti (ümit) kuramını, düşünce ve fikir olarak ortaya atanlar Lewin (1938) ve Tolman (1959) olmuştur (Akt. Serinkan, 2012, s. 259). Lewin ve Tolman bireyin bir davranışı göstermesinin nedeninin bir amaca dayalı olduğunu ve bilinçli olarak ortaya koyduğunu belirtmişlerdir. Onlara göre bireylerin davranışlarını; tutumları, inançları, kültürleri, bireysel özellikleri ve psikolojik durumları etkilemektedir. Bireylerin bir davranış sonucunda ödül alırsa bu davranışı sürdüreceğini ancak olumsuz bir dönüt alırsa davranışı yapmaktan çekineceğini ifade etmişlerdir. 1964 yılına gelindiğinde Victor Harold Vroom beklenti kuramını inceleyip iş hayatına entegre ederek sistematik olarak kuramsallaştırmıştır (Serinkan, 2012, s. 262). Vroom beklenti kuramını ele alırken bireysel farklılıkların motivasyonu etkileyeceği belirtmiştir. Vroom'un beklenti kuramında VİE olarak kısaltması kullanılan üç temel unsur bulunmaktadır. Bunlar;

- **Bekleyiş:** Bireyin belli bir çaba ve emek harcadıktan sonra ödüle ulaşacağına inanması ve hayal etmesini ifade etmektedir. Bekleyiş, bir olasılık ifadesi olduğu için (0) ve (+1) arasında bir değer ifadesidir. Bekleyişin 0 olduğu bir olasılık bulunuyorsa birey çaba sarf etmeyi bırakmaktadır. Oran ne kadar yükselirse bireyin çabası da o derece artmaktadır.
- **Valens (arzulama derecesi):** Bireyin emeğine karşılık alacağı ödüle karşı isteğini ve arzusunu ifade etmektedir. Bireyin işinin sonunda alacağı ödül harcayacağı çaba ve emeğe değip değmeyeceği konusunda biçtiği paha'dır. Valensin değersel gösterimi (-1) ile (+1) arasındadır. Bir ödül bir iş yerinde çalışan tüm bireyler tarafından aynı ölçüde arzulanmayabilir. Bazı bireyler için terfi, bazı bireyler için maaşına zam ve bazı bireyler içinse takdir görmek çalışma isteğini arttırabilmektedir. Eğer birey ödüle karşı istekliyse valens değeri pozitif, ödül birey için bir şey ifade etmiyorsa valens değeri nötr ve ödül birey için olumsuz bir duygu taşıyorsa valens değeri negatiftir. Yüksek valens bireylerin iş yerlerinde daha fazla çaba göstermesini sağlamaktadır (Yüksel, 2007, s. 142; Öztürk, 2012; Serinkan, 2012, s. 262; Eren, 2020, s. 518).

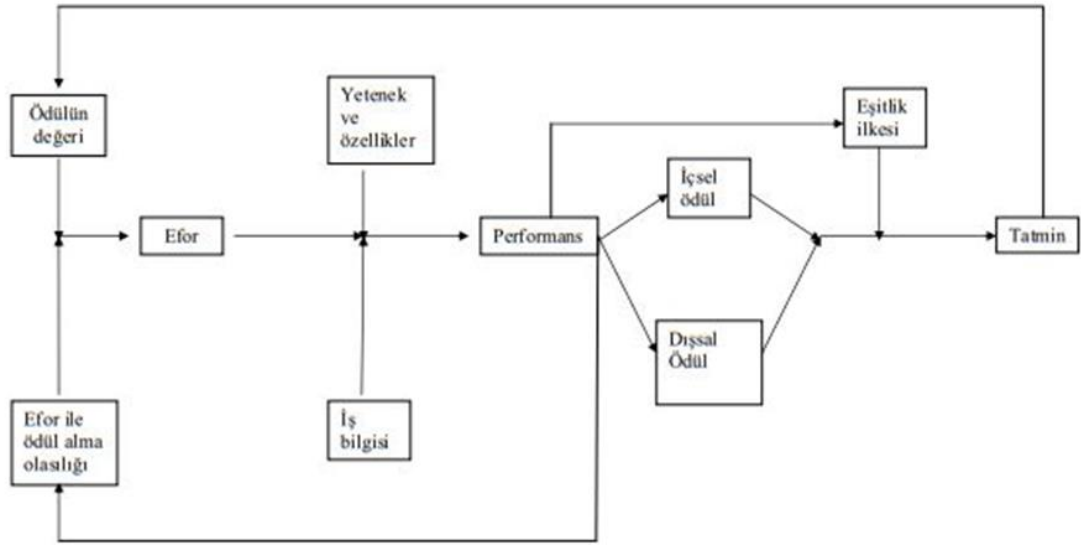
Ayrıca Vroom, bireylerin çalışma ortamlarındaki davranışlarının şu şekilde farklılaştığını ifade etmektedir;

- Çalışan bireylerin istekleri ile çevresel koşulların birleşimi davranışlarını oluşturmaktadır.
- Çalışan bireylerin beklentilerine göre istedikleri ödüller de farklılık göstermektedir.
- Çalışan bireyler önemli gördükleri ödüller için farklı davranışlara yönelmektedirler (Eren, 2020, s. 532).

2.2.1.2.2 Lawler- Porter motivasyon modeli

1968 yılında Edward Lawler- Lyman Porter tarafından geliştirilen bir modeldir. Vroom'un Beklenti Kuramı temel alınarak eklemeler yapılarak oluşturulmuştur (Eren, 2020, s. 541). Her iki kurama göre birey tarafından gösterilen çaba bireyin bekleyiş ve arzulanma derecesini (valensi) pozitif yönde etkilemektedir. Ancak Lawler-Porter Modeli'nde iki etken daha bulunmaktadır. Bunlardan ilki bireyin yapacağı iş için gerekli donanım, bilgiye ve yeteneğe sahip olması ikincisi ise birey tarafından benimsenen rol önemlidir. Eğer bu ikisi yoksa bireyin sadece çaba göstermesi performansının yüksek olduğu ya da olumlu geri dönüt alacağı anlamını taşımamaktadır. Dört etkeninde bulunması halinde kişi performansının karşılığını almaktadır. Vroom'un beklenti kuramından diğer bir farklı yanı, bireye kendince belirlediği ödülün daha azı verilmesinin bireyin motivasyonunun düşmesine yol açacak olmasıdır. Bunun yanında sadece bireyin beklentilerinin gerçekleşmesi motivasyonunun artmasını sağlamak için yeterli olmamaktadır. Birey için örgütte yer alan aynı işi yaptığı çalışma arkadaşlarından daha az değerinde bir ödül aldığı da motivasyonun düşmesine neden olmaktadır (Baysal ve Tekarslan 2004, s.164; Koçel, 2014, s.746-747; Eren, 2020, s. 541).

Lawler ve Porter Modeli, aşağıda yer alan şekildeki gibi dokuz değişkeni bulunan ve motivasyon kavramlarını bütünsel olarak ele alan bir modeldir.



Şekil 2.3 Lawler ve Porter motivasyon modeli (Tunçez, 2007)

Şekilde belirtilen kavramların açıklanması;

- **Ödülün Değeri:** Çalışan birey, emeği karşılığı alacağı ödülü yüksek olarak görürse daha fazla çaba sarf etmektedir.
- **Yetenek:** Bireyin çalıştığı iş için gerekli olan bireysel özelliklerini ifade etmektedir.
- **İş Bilgisi:** Bireyin yapacağı işin nasıl ve ne şekilde yapılacağını bilmesini içermektedir.
- **Performans:** Bireyin yaptığı işte gösterdiği çabanın ürün halidir.
- **Efor ile Ödül alma olasılığı:** Bireyin çabasının sonucunun ödül ile sonuçlanıp sonuçlanmayacağını ifade etmektedir.
- **İçsel Ödüller:** Bireyin kendi hissettiği duygulardır. Yani bireyin aldığı sorumluluğu yerine getirmiş olma duygusu, başarılı olduğunu hissetmesi gibi duyguları içermektedir.
- **Dışsal Ödüller:** Bireyin işinde statüsel yükselmesi, maaşına zam yapılması, tatil vb. ödüller verilmesini içermektedir.
- **Eşitlik İlkesi:** Bireyin gösterdiği çabasına karşılık ve çalışma ortamında aynı işi yapmış bireylere göre de kıyasladığında eşit olarak verilen ödülü ifade etmektedir.
- **Tatmin:** Bireyin sahip olduğu ödülün onu memnun etmesini ifade etmektedir (Tunçez, 2007).

2.2.1.2.3 Locke'un amaç kuramı

1966 yılında Edwin Locke tarafından geliştirilen kuramdır. Locke'un Amaç Kuramına göre birey belirlediği amaçlara ulaşırsa motivasyonu yükselmektedir (Öztürk, 2012). Birey belirlediği amaç ve hedeflerine ulaşamazsa bu durum onun motivasyonunun düşmesine sebep olmaktadır. Ayrıca zorlayıcı olan hedefler bireyin motivasyonunu arttırmaktayken; basit olan hedefler bireyi motive edememektedir. Ancak belirlenen hedeflerin bireyi yapamayacağı kadar zorlaması bireyin motivasyonunun düşmesine neden olabilmektedir.

Kuramın temel de iki önermesi bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, birey; ilk önce amaç ve hedeflerini belirler sonrasında da buna göre çalışıp çabalamaktadır. İkincisi ise bireye çalıştığı ortamdan gelen güdüleyiciler, bireyin çalışma hayatındaki başarısını arttırmasını sağlamaktadır (Toker, 2006; Yüksel, 2007, s. 152; Başaran 2008, s. 108-109; Eren, 2020, s. 521). Birey tarafından belirlenen amaçların üstlendiği roller şu şekilde belirtilmektedir;

- Bireyin belirlediği amaçların net bir şekilde ortaya konması bireyi daha fazla motive etmektedir.
- Bireyin belirlediği amaçların çalıştığı iş ortamı ile örtüşmesi bireyi daha fazla motive etmektedir.
- Bireyin belirlediği amaçların bireyin seviyesine uygun olması ve ulaşılabilir amaçlar olması bireyi daha fazla motive etmektedir (Koçel, 2014, s. 750). Güçlük düzeyine göre, bireyin bir amacına ulaştıktan sonra bir üst güç aşamaya geçmesi gerekmektedir.
- Birey belirlediği amaçlara ulaşma yolundaki performansı, yönetim ile birlikte değerlendirmeler yapılarak ve birey geri dönütler alarak ilerlerse bu durum bireyi daha fazla motive etmektedir.
- Bireyin amaçları yönetimden direktme şeklinde değil de kendisinin belirlediği amaçlar olursa bu durum bireyi daha fazla motive etmektedir (Başaran, 2008, s. 105; Aslan, 2013).

Eğer yukarıdaki durumlar gerçekleşirse birey daha motive olarak çalışabileceği için çalışma ortamında daha verimli, daha üretken ve istekli olmaktadır. Ayrıca amaçların üç temel özelliği bulunmaktadır. Bunlar;

- Belirgin olması; Belirlenen amaçların somut, gözlenebilir ve net olması gerekmektedir.
- Güçlük; Belirlenen amaçların bireyin seviyesine uygun ve kendisi için istediği seviye ile ilgilidir.
- Kabul düzeyi; Bireyin amaçlarını kabul etmesi ile ilgilidir (Yüksel, 2007, s. 153).

2.2.1.2.4 Adams'ın eşitlik kuramı

1963 yılında John Stacy Adams tarafından geliştirilen kuramdır. Adams, General Elektrik firmasında çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmaların sonucunda ödül sistemindeki eşitliğin çalışan bireylerin motivasyonlarının artmasında bir araç olduğunu belirtmiştir (Eren, 2020, s. 538). Adams'ın eşitlik kuramı; bireyin durumu ve ödülü nasıl algıladığı ile ilişkilidir. Yani birey, kendi çabasına ve emeğine karşılık verilen ödülü kendi kadar çaba ve emek harcayan diğer bireylere verilen ödüller ile karşılaştırır ve verilen ödüllerin eşit olmasını sorgulamaktadır (Koçel, 2014, s. 636-637). Eğer bu sorgulama sırasında birey eşitsizlik ve haksızlık olduğu sonucuna ulaşırsa motivasyonu düşmektedir. Hatta bireyde işe geç gelip erken çıkma isteği, devamsızlıklar, işi bırakma gibi tutum ve eylemler görülmektedir (Tan, 2012, s. 59; Yavuzkurt, 2017, s.79). Adams'ın Eşitlik Kuramı bazı özellikleriyle Lawler ve Porter'in modeliyle benzerlik göstermektedir. Lawler ve Porter'in modelinde yer alan ödüller, performans ve tatmin olma ilişkisi ile benzemektedir (Koçel, 2014, s. 637). Eşitlik kuramında yer alan bu üçlü ilişki düzeni bireyin motivasyonunun temeli oluşturmaktadır.

Birey, eşitlik ararken iki ölçüde kıyaslama yapmaktadır. Birincisi bireyle alakalı olan yeteneği, bilgisi, tecrübesi, eğitimi, psikoloji yapısı ikincisi ise işverenle alakalı olan statü, ücret, prim, tatil gibi maddi ve manevi olan desteklerdir. Birey kendisi ile ilgili ve işverenle ilgili faktörler arasında denge kurmaya çabalamaktadır. Bu iki faktör arasında dengenin olması bireyin motive olmasını sağlamaktadır. Bu ikisi arasındaki

dengenin olmaması ise bireyin motivasyonunun düşmesine sebep olabilmektedir. Ayrıca birey için işverenle alakalı faktör daha üstün çıkıyorsa bu durum bireyin motivasyonunun çok daha fazla artmasını sağlamaktadır (Güney, 2011, s. 329).

2.2.1.2.5 İş özellikleri kuramı

1976 yılında Oldham ve Hackman tarafından geliştirilen kuramdır. Oldham ve Hackman'a göre, birey için işin nasıl olduğundan çok nasıl hissettirdiği önemlidir. Birey hangi işi yaparsa yapsın eğer işini mutlu ve keyifli duygular ile yapıyorsa işinde daha iyi olabilmek için motive olmaktadır. 1976 yılında iş özellikleri kuramını geliştirmişler ve altı adet alt boyuttan söz edilmektedir. Bunlar;

- Bireyin çalıştığı işin önemi,
- Beceri çeşitliliği,
- Bağımsızlık,
- Görev özdeşliği,
- Geri bildirim ve
- Büyüme Gereksinimi Gücü'dür (Oldham, vd., 1976).

2.2.2 İş Doyumunu Etkileyen Faktörler

2.2.2.1 Kişisel faktörler

2.2.2.1.1 Cinsiyet

Cinsiyetin çalışan bireylerin iş doyumlarına etkileri üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde iş doyumunu ve cinsiyet arasında anlamlı ilişkinin bulunduğu ve bulunmadığı çalışmalara rastlamak mümkündür. Eğinli, (2009); Şahin, (2013); Filiz, (2014); Fidan, vd., (2016), erkeklerin iş doyumlarının daha fazla olduğunu belirtirken Negiz, vd., (2011) cinsiyetin iş doyumunda belirleyici bir etkisinin olmadığını ancak özel sektörde çalışan kadın bireylerin aynı sektörde çalışan erkek bireylere göre iş doyumlarının daha fazla olduğunu, Kumaş ve Deniz (2013) öğretmenlerin iş doyumları üzerine yaptıkları çalışmada kadın öğretmenlerin iş doyumunun erkek öğretmenlere göre daha fazla olduğunu ve Demirtaş (2010) ise dershanede çalışan

öğretmenlerin iş doyumlarında cinsiyetin belirleyici bir faktör olmadığını ifade etmektedir. Çalışmaların bütünü incelendiğinde çoğunluk olarak cinsiyetin iş doyumuna üzerine etkili olmadığı sonucu görülmektedir (Avşaroğlu, vd., 2005; Taşdan ve Tiryaki, 2008; Ayan, vd., 2009; Demirtaş ve Alanoğlu, 2015).

Yapılan çalışmalar arasındaki tutarsızlıktan dolayı kadın ve erkek çalışanlar arasındaki beklenti ele alınabilmektedir. İş yerinde kadın çalışanlar için iş koşullarının erkek çalışanlar için ise kişiler arası ilişkilerin iş doyumlarını arttırdığı belirtilmektedir (García-Bernal, vd., 2005).

2.2.2.1.2 Yaş

Öğretmenlerin yaşlarının iş doyumları üzerine etkisini araştıran çalışmalar incelendiğinde bireylerin yaşları ve iş doyumları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Davis (1988) tarafından yapılan çalışmada 5 ayrı ülkedeki çalışan bireylerden yaşça büyük olan bireylerin genç olan bireylere göre daha fazla iş doyumunu elde ettikleri görülmektedir. Çalışan bireylerin işlerinde zamanla tecrübe ve beceri kazanması iş performanslarında da artışa sebep olmaktadır (Akt., Sevimli ve İşcan, 2005). Bireylerin yaşları ile orantılı olarak istekleri, arzuları, tutumları ve beklentileri de etkilenmektedir. Birey yaşlandıkça maaşlarındaki iyileşmeler, ödüller ve statü artışı, daha gerçekçi beklentilerin olması, işlerine karşı daha olumlu tutumlara sahip olmaları, işlerine zamanla uyum sağlamaları ve yaşlarının artması ile iş olanaklarında azalma bireylerin yaş aldıkça iş doyumlarının genç bireylere göre daha fazla olmasına sebep olmaktadır (Günaydın, 2008; Önder ve Taş 2009). Herzberg ve arkadaşları yaptıkları çalışmada yaş ve iş doyumunu arasındaki bağlantıyı “U” harfi ile ilişkilendirmişlerdir. Erken yaşlarda çalışmaya başlayan bireylerin iş doyumları yüksektir. Ancak bireyler 30’lu yaşlara geldiklerinde iş doyumlarında düşmeler görülmektedir. Bireyler yaş aldıkça iş doyumlarında tekrar artış göstermektedir (Öztürk, 2012). Bu çalışmada bireyin aynı işte çalışması ve araştırmanın zamanının da etkili olabileceği belirtilmektedir. Yelboğa (2007) bu araştırmanın tersi olarak bireylerin iş doyumlarının 30 yaşlarında arttığını, 40 yaşlarında düşmeler görüldüğünü ve 50 yaşlarında tekrar arttığını belirtmektedir.

2.2.2.1.3 Branş türü

Deniz ve Kumaş, (2010) yaptıkları çalışmada ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenler arasında fen bilimleri öğretmenlerinde daha az iş doyumuna sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ancak öğretmenlerin branş türlerinin iş doyumları üzerine etkisini inceleyen diğer çalışmalar incelendiğinde branşları ve iş doyumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir (Kiremit ve Aladağ, 2013; Koruklu, vd., 2013; Demirtaş ve Alanoğlu 2015).

2.2.2.1.4 Eğitim düzeyi

Öğretmenlerin eğitim düzeylerinin iş doyumları üzerine etkisini araştıran çalışmalar incelendiğinde bireylerin eğitim düzeyleri ve iş doyumları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (Baysal, 1985, s. 33). Bireylerin aldığı eğitimlerin iş yaşamlarına katkıları da olduğu görülmektedir. Ayrıca eğitim seviyesi ile nitelikli ve iyi koşullara sahip bir iş bulmaları da kolaylaşmaktadır (Sönmezler, 2007, s. 37). Eğitim düzeylerinin yüksekliği bireylerin işlerine sıkı bir şekilde bağlanarak işi daha iyi kavrayıp daha başarılı olmalarına, ödüllere daha fazla ulaşmalarına ve daha yüksek maaş almalarına olanak tanımaktadır (Ulusoy, 1993). Fakat eğitime uygun maaş, koşullar ve çalışma yeri bulamazlarsa bu durum iş doyumlarının düşük olmasına neden olmaktadır (Demirtaş, 2010). Çünkü bireylerin eğitim düzeyleri arttıkça beklentileri de artmakta olup beklentilerinin karşılanmaması onların çalıştıkları ortamda daha mutsuz olmalarına sebep olmakta ve iş doyumlarının düşmesine yol açmaktadır.

Dağdeviren, vd. (2011) akademisyenlerin çeşitli değişkenlere göre iş doyumunu ile ilgili yaptıkları araştırmada eğitim düzeyi ve iş doyumunu arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı görülmektedir. Ancak Filiz (2014) tarafından yapılan çalışmaya göre doktora ve yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin iş doyumlarının lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu belirtilmektedir.

2.2.2.1.5 Kıdem

Çalışanların kıdemlerinin iş doyumları üzerine etkisini araştıran çalışmalar incelendiğinde bireylerin kıdemlerinin artışı ve iş doyumları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (Çınar, 2015; Sun, 2002). Kıdem, bireyin ne kadar süredir çalışmakta olduğunu ifade etmektedir. İşe yeni başlayan bireyler, iş ortamına alışmak, terfi, zam vb. konular nedeniyle yüksek beklenti içerisinde olmaktadır. Beklentilerinin karşılanmaması bireylerde iş doyumlarının düşmesine sebep olmaktadır (Pelit, 2008). Çalışanların kıdemleri arttıkça işten beklentileri azalmakta, işlerine ve iş ortamındaki ilişkilere uyum sağlamaktadırlar. Bu durum sosyal kaygılarını ve streslerini de azaltarak iş yerinde başarılarla erişmelerini sağlayabilmektedir. Ancak zaman içerisinde maaşlarında yeterli iyileştirmenin olmaması, haklarının göz ardı edilmesi, ihtiyaçlarının vaktinde karşılanmaması ile iş doyumlarının zamanla azalmasına sebep olmaktadır (Blegen, 1993).

Öğretmenler ile yapılan araştırmalar incelendiğinde kıdemleri ile iş doyumları arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. Can (2006) tarafından sınıf öğretmenleri ile ve benzer şekilde Göktaş (2007) tarafından beden eğitimi öğretmenleri ile yapılan araştırmalarda kıdem ve iş doyumları arasında anlamlı bir değişken olmadığı görülmektedir.

2.2.2.1.6 Kişilik

Çalışanların kişiliklerinin iş doyumları üzerine etkisini araştıran çalışmalar incelendiğinde bireylerin kişilikleri ile iş doyumları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bireyin kişiliği olgun ve dengeli ise bu kişilerin iş doyumları daha yüksek bulunmaktadır (Aşık, 2010). Kardeş (2018) yaptığı çalışmada beş faktörlü kişilik modeli ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemiş, dışa dönük bireylerin iş doyumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Çimen ve Şahin (2000) çalışmalarında öz güveni yüksek ve öz tasarımlarını gerçekleştirmiş bireylerin iş doyumlarının daha yüksek olduğunu vurgulamıştır.

2.2.2.1.7 Medeni durum

Yapılan araştırmalar incelendiğinde bireylerin medeni durumlarının iş doyumlarını etkilediği görölmektedir (Yıldız, 2013). Ancak evli çalışanların bekar çalışan bireylere göre iş doyumları daha yüksek olduğu görölmektedir. Bunun nedeninin evlenmenin bireylere düzen getirmesi ve evlilik doyumuna erişmiş bireylerin olumlu duygu durumunu işlerine yansıtması olabilir (Duman, 2012). Rogers ve May (2003) tarafından yapılan araştırmada da on iki yıl boyunca evli olan çiftlerin evlilik doyumlarının iş doyumlarını etkilediği; ancak çiftler arasında yaşanan tartışmaların, iş doyumlarını da düşürdüğu belirtilmektedir.

2.2.2.1.8 Statü

Yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışan bireylerin statülerindeki artışın iş doyumlarını da olumlu yönde etkilediği görölmektedir. Porter tarafından yapılan çalışmada alt kademedeki bireylerin üst kademedeki bireylere göre daha az tatmin olduğu belirtilmektedir. Bunun nedeninin ise statüdeki artış ile birlikte bireylerin maaşlarının ve imkanlarının da artması olarak düşünölmektedir (Ergüney, 2006).

2.2.2.2 Örgütsel faktörler

2.2.2.2.1 İş ve işin niteliği

İş doyumunu etkileyen faktörlerin başında “iş ve işin niteliği” gelmektedir (Aslan, 2013). İşin kendisi ve niteliği farklı değişkenleri içinde barındırmaktadır. İş zor ya da basit, monoton ya da eğlenceli, yaratıcılık barındırması, toplumun saygın gördüğu bir iş olması, kişiye özerklik sağlayacak türden olması, kendini yenileyebilmesi gibi değişkenleri içerebilmektedir. Bu değişkenler, bireyin iş doyumunu etkileyebilmektedir (Gölnar, 2007). İşin yapısı ve özelliklerinin bireyin yapısı ve isteği ile uyuşması kişinin iş doyumunu arttırmaktadır. Çünkü bu durum bireyin elinden gelen gayreti ve çabayı göstermesini sağlamaktadır (Eren, 2020, s. 574). Aynı zamanda işin toplum tarafından nasıl karşılandığı da iş doyumunu açısından önemli bir faktördür. Toplumsal olarak yeterli kabulü görmeyen ve önemli sayılmayan işlerde çalışılması ya da bireyin toplumsal yapıyı gözetererek yaptığı işten memnun olmaması

iş doyumunun azalmasına sebep olmaktadır. Ayrıca bireyin zihnini zorlayacak işleri yapması ve bu zorluk karşısında başarılı olması bireyin iş doyumunu arttırmaktadır.

İşin niteliğini oluşturan beş etmen mevcuttur. Bunlar;

- Beceri çeşitliliği; Bireyin çalıştığı iş ne kadar çok beceri gerektirmektedir?
- Özerklik; Çalışan birey bağımsız şekilde işini yapabilmekte midir?
- Görev tanımı; Bireyin yaptığı iş net olarak belli midir?
- Görevin önemi; Toplumsal açıdan yaptığı iş önemli meslek grubunda görülmekte midir?
- Geribildirim; Çalışan birey yaptığı işin karşılığında olumlu ya da olumsuz geribildirimler almakta mıdır?

Bu temel etmenlerden görev tanımı, beceri çeşitliliği ve görevin önemi bireyin işini anlamlı görmesini sağlamaktadır. Özerklik, bireyin sorumluluk duygusunu arttırmasını sağlamaktadır ve geribildirimler ise bireyin yaptığı işte çıkardığı ürün hakkında değerlendirme yapmasını sağlamaktadır (Kaşlı, 2007).

Horozoğlu (1995) yaptığı çalışmasında işin niteliklerini şu şekilde sıralamaktadır;

- Çalışan bireyin yaşamını anlamlı ve düzenli hale getirmesini sağlaması
- Çalışan bireyin yeteneklerine uygun olması ve kendini geliştirmesini sağlaması
- Kişiliklerine uygun olması
- Demokratik ve yatay bir hiyerarşi de ilerlemeye müsait olması
- Bireyin yaratıcılığını ortaya koymasını sağlaması
- İş tanımı net ve belirgin olmalı ki bireyin neleri yapacağını, yapmazsa neler ile karşılaşacağını tanımlanmış olması gerekmektedir.

2.2.2.2.2 Ücret

Ücret, bireyin yaptığı iş karşılığı aldığı maddi değerdir (Orhan, 2013). Bireyin bir işe başlarken baktığı kriterlerden biri de emeği karşılığı alınan ücrettir. Ücretin; yaşadığı ülkenin ekonomik koşullarına uygunluğu, bireyin emeğinin değeri olduğuna inanması,

bireyin ve bakmak yükümlülüğünde olduğu bireylerin ihtiyaçlarını karşılaması bireyin iş doyumunu olumlu yönde etkilemektedir (Öztürk, 2012). Ayrıca aynı işi yapan mesai arkadaşlarıyla eşit maaş alması da bireyi olumlu yönde etkilemektedir. Bireyin çalıştığı kurumun uyguladığı yardım ve ikramiye gibi ücretlerin de bireyin iş doyumunu artırıcı etkisi bulunmaktadır (Altan, 2015). Ancak bireyler emeğinin karşılığı olan ücreti almadıklarını düşündüklerinde bu durum onlarda iş doyumunun azalmasına, şikayetlere, iş yerine karşı olumsuz tutum ve davranışlar göstermesine, iş performansının düşmesine, grevlere katılmasına, devamsızlık ve iş bırakmasına sebep olabilmektedir (Sönmezler, 2007; Altan, 2015).

2.2.2.2.3 Gelişme ve yükselme imkanları

Birey çalışması karşılığında yükselmek ve işinin yapısı gereği kendini geliştirmeyi istemektedir. Çalışan bireyin terfi alması onun hem maaşlarını hem de statüsel konumunu arttırdığı için iş doyumunu da pozitif yönde etkilemektedir (Orhan, 2013). İş yerinde adil bir düzen yoksa daha az emek sarf eden kişi terfi alabiliyorsa bireyin iş doyumunu düşerek çalışma potansiyelini de düşebilmektedir (Altan, 2015). Ancak iş yerinde adil bir işleyiş söz konusuysa, kariyer yolları belliyse ve kişinin çalışmasına göre terfi alma ve işin kendisinde yükselme durumu varsa birey daha fazla emek harcayarak çaba gösterebilmektedir (Tunç, 2000). Örneğin öğretmenlik mesleğinde 2022 yılında gelen öğretmenlik meslek kanunu ile öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılmıştır.

2.2.2.2.4 Çalışma şartları

Bireyin çalıştığı iş yerinin şartları ve fiziksel imkanları bireyin iş doyumunu etkileyen unsurlar arasındadır. Bayazıt Hayta (2007) ve Eğinli (2009) iş yerinin fiziksel ortamının bireyin iş doyumunu etkileyen unsurları aşağıdaki gibi belirtmişlerdir.

- İş yerinin ısısı,
- İş yerinin nemi
- İş yerinin ışıklandırması,
- İş yerinin ses yalıtımının yapılmış olması ve gürültü düzeyi,

- İş yerinin yeterli araç ve gereç donanımına sahip olması,
- İş yerinin havalandırması ve
- İş yerinin temiz olup olmaması bireyin iş doyumunu etkileyen faktörlerdendir.

Bu faktörlere ek olarak iş yerinin bireyin evine olan uzaklığı, mola süreleri ve çalışma saatleri de bireyin iş doyumunu etkilemektedir.

Yani bireyin çalışma ortamının ısısının ve ışıklandırmasının iyi olması; havalandırılmasının, sessiz ve temiz olması bireyin performansını arttırdığı gibi iş doyumunu da arttırmaktadır. Ancak bu koşulların sağlanmamış olması, tehlikeli çalışma şartları, bireylerin fiziksel güçlerini fazla kullanmaları, kötü iş şartları bireylerin iş doyumunun düşmesine sebep olmaktadır (Nair ve Vohra 2010; Yıldız, 2013).

2.2.2.2.5 Örgütsel iletişim

Bireyin çalıştığı iş yerindeki arkadaşları, asları veya üstleri ile bilgi alışverişi örgütsel iletişimin kapsamındadır. Birey iş yerinde bulunan kişiler ile iletişimi iyiye, bir gruba dahilse ve arkadaşlarının desteğini görmekteyse bireyin iş doyumunu olumlu yönde etkilenmektedir (Küçük, 2014). Çalışan bireyin kendi sosyal ve düşünce yapısına uygun kişilerle birlikte olması ve bir gruba ait olma ihtiyacının karşılanması iş doyumunu arttırmaktadır (Başaran, 2008, s. 487). Bu durum en çok da bireysel işlerden ziyade ekip çalışması gerektiren, çalışanlar arasında iletişimin üst düzeyde olması gereken işlerde çalışan bireyin iş doyumuna etkisi üzerinde önemli bir etmendir (Kazanç, 1997). Hatta birey çalışma arkadaşları ile iş ortamının dışında da görüşmekteyse, doğum günü vb. özel günler kutlanmaktaysa aralarındaki bağ daha da kuvvetlenerek iş doyumunun artışında etkili olmaktadır. Ancak bu pozitif iletişim sağlanamazsa, bu durum bireyin strese girmesine ve iş yerine karşı olumsuz duygular beslemesine sebep olabileceği için iş doyumunu da olumsuz yönde etkilenebilmektedir.

2.2.2.2.6 Arkadaşlık ilişkileri

Bireyin çalıştığı ortamda arkadaşları ile arasındaki ilişkinin olumlu olması ve iletişime geçtiğinde kendini mutlu hissetmesi çalıştığı yere pozitif tutum sergilemesini

sağlamaktadır. Ayrıca eğer iyi ilişkiler kurabildiği arkadaş grubu varsa, kişi bir gruba ait olma, sevme ve sayılma ihtiyaçlarını da iş ortamında sağlamış olmaktadır. Dağdeviren Gözen (2007) yaptığı araştırmada iş yerinde arkadaş ilişkileri iyi olan bireylerin iş doyumlarının yüksek olduğunu; ancak birey bir gruba ait değilse ve arkadaşlık ilişkileri kötüyse bu durum bireyin iş doyumunu olumsuz yönde etkilediğini vurgulamaktadır.

2.2.2.2.7 Ödül sistemi

Bireyin çalıştığı kurum içerisinde başarısını destekleyici ödüller olması bireyin iş yerine karşı olumlu duygular beslemesini bu sayede de iş doyumunun artmasını sağlamaktadır. Ödüllerin sadece statü artırımı, izin verilmesi, çalışma koşullarında esnekliğe gidilmesi ya da maddi bir ücret olması gerekmemekte; takdir ve teşekkür edilmesi gibi manevi ödüllerde bireyi motive etmektedir (Katz ve Kahn, 1996 akt., Güllü, 2009). Ödüller sayesinde birey motive olmak, saygınlık ve değerli hissetme gibi duyguları yaşamaktadır. İş yerinde çalışan bireyler için objektif ve tarafsız bir değerlendirme ölçeğinin olması ve buna göre ödül sistemi uygulanması bireyin daha sistemli çalışmasına ve kendine belirgin hedefler koymasını sağlamaktadır (Erkmen ve Şencan, 1994).

Ödüller verilirken aşağıdaki hususlara dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir;

- Uygulanması kolay ödüllerin olması,
- Ölçülebilir ödüllendirme sisteminin olması,
- İş yerinde çalışan bireylerin ödüllendirilebilir olması,
- Bireye ödül verilecekse bunun en kısa zamanda uzun süre bekletmeden verilmesi gerektiği ve
- Ödül sistemi ile bireyin gelişimine katkı sağlaması gerekmektedir. (Barutçugil, 2004).

2.2.2.2.8 Yönetim

Çalışan bireylerin iş doyumunda en temel sayılacak faktörlerden biri yönetici ve yöneticinin tavrı, karakteri, teknik bilgisi, yönetim biçimi ve çalışanları ile ilişkisidir.

Yöneticilerin, çalışanlarının iş doyumlarının artmasının önemini anlamaları ile birlikte, çalışanlarla nasıl bir ilişki geliştirmeliyim sorusunu kendilerine sorarak yöneticilik özelliklerini olumlu yönde geliştirmeye çalışmaktadırlar.

Günümüzde çalışanların iş doyumunu arttırmak amacıyla yöneticilere liderlik ve yönetim anlayışı gibi eğitimler verilmektedir. Ayrıca çalışan bireyleri iş yerindeki kararların alınmasına dahil etmek, çalışanların karşılaştığı problemler ile ilgilenmek, enerjilerinin yükselmesi için çeşitli etkinlik ve faaliyetler organize etmek çalışanların iş doyumunun artmasında etkili olmaktadır (Aslan, 2013). Çalışma ortamında yönetmelikle tehdit eden yöneticilerle çalışmak, çalışan bireyin iş doyumunun düşmesine sebep olmaktadır (Okumuş, 2013, s. 42).

2.2.3 Öğretmenlerde İş Doyumu

İş doyumunu her iş ve çalışma ortamında önemli olduğu kadar eğitim kurumları içinde bir o kadar önemli konular arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin iş doyumları; okulun işleyişini, okulun iklimini ve eğitim öğretim faaliyetlerini etkilediği için bu durumun nedenleri üzerine pek çok araştırma yapılmıştır. Bu durumun nedenleri üzerine yapılan bir araştırmada gelecek nesillere yön veren ve çevresine rol model olan öğretmenler; okul, iş arkadaşları, velileri, öğrencileri ve idarecileri gibi pek çok grup ile karşı karşıya kalmaktadır. Öğretmenlerin hem bu kadar grup ile karşı karşıya kalması hem de okul iklimi, okulun bulunduğu konum, idareci ile ilişkiler, özerklik, çalışma saatleri ve maaşlar öğretmenlerin iş doyumlarını etkileyen unsurlar olarak görülmektedir (Lane, vd., 2010; Şahin, 2013; Kadioğlu ve Zafer Güneş, 2019). Ayrıca Avşaroğlu ve Öğülmüş (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin işlerinde tek düzeliğin olması, eğitim verdikleri çocukların özellikleri, öğretmenlerin cinsiyetleri, mesleklerindeki kıdem yıllarının da iş doyumlarını etkilediği görülmektedir. Bunlara rağmen öğrenciler ile aralarında samimi bağ oluşması, öğretmenlik mesleğinin yeni bilgilerin öğrenilmesini sağlaması, sürekli güncellenmeyi gerektirmesi ve mesleğin kişilere bağımsızlık duygusu kazandırması ise öğretmenlerin iş doyumunu arttırmaktadır (Shann, 1998).

İş doyumuna erişmiş olan öğretmenlerin pratik bir şekilde karşılaştıkları problemleri çözdükleri, okulun iklimini pozitif yönde etkiledikleri, daha verimli ve üretken oldukları görülmektedir. İşlerinde doyuma ulaşamayan öğretmenlerin ise işlerine olan bağlılıklarının az olduğu ve öğrencilerinin de motivasyonunu etkilediği sonucuna ulaşılmaktadır (Avşaroğlu ve Öğülmüş, 2015).

2.2.4 Türkiye’de Öğretmenlerin İş Doyumları Üzerine Yapılmış Çalışmalar

Öğretmenlerle ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin iş doyum düzeyleri orta ve üzeri çıktığı görülmektedir (Şahin ve Dursun, 2009; Azimi ve Akan, 2019; Gafa ve Dikmenli, 2019; Gurbetoğlu ve Yücel, 2019; Çeltek ve Yılmaz, 2021; Konca ve Dikmenli, 2021). İlkokullarda çalışan öğretmenlerin liselerde çalışan öğretmenlere göre iş doyumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Kumaş ve Deniz, 2010; Azimi ve Akan, 2019).

Özel okullarda çalışan öğretmenlerin devlet okulunda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Taşdan ve Tiryaki, 2008; Gedik ve Üstüner, 2017). Ancak özel okullarda çalışan öğretmenlerin iş yerlerinde yaşadıkları stresin daha fazla olduğunu devlet okullarında çalışan öğretmenlerin ise iş yerlerinde yaşadıkları stresin daha az olduğu belirtilmektedir. Ayrıca özel okullarda çalışan öğretmenlerin iş doyumlarının artmasında yönetici ile ilişkiler faktörünün daha önemli olduğu belirtilmektedir (Karaköse ve Kocabaş, 2006). Başaran ve Güçlü (2018) çalışmalarında; destekçi yönetim anlayışına sahip yöneticiler ile çalışan öğretmenlerin iş doyumlarının daha yüksek olduğunu belirtmektedirler. Yöneticiler belli bir kararı alıp uygulayan dikey bir hiyerarşik yapıda olmayarak yatay bir hiyerarşi içerisinde öğretmenleri de çalıştıkları kurumun eğitsel ve yönetsel kararlara katılımı sağlarlar ise bu durum kurumda çalışan öğretmenlerin iş doyumları pozitif yönde etkilemektedir (Köklü, 2012; Demirtaş ve Alanoğlu, 2015).

Çalıştıkları okulların yeterli fiziksel donanıma sahip olduğunu belirten öğretmenlerin iş doyumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Koruklu, vd., 2013). Fiziksel donanımın fazla olduğu okullarda öğretmenler maliyet, alım, ulaşılabilirlik kaygısı taşımamaktadırlar. Ayrıca bu durum bireyin işini daha kolaylaştırmaktadır.

Çalışma arkadaşları ile iyi ilişkiler geliştiren öğretmenlerin iş doyumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Koruklu vd., 2013). Çalışma arkadaşları birbirini destekler, geliştirir ve bireyi motive edici olursa bu durumun bireyin iş doyumunu ve verimliliğini arttıracakı düşünölmektedir.

Bireylerin aileleri ile çatışma durumları yaşam doyumlarını etkilemekte bununla birlikte bu durumun iş doyumlarını da olumsuz yönde etkilediği görölmektedir (Dursun ve İştar, 2014; Çelik ve Türker, 2019). Bireyler yaşadıkları olumsuz durumları, üzüntüyü ve mutluluğu içlerine attıkları için aileleri ile yaşadıkları durumlar çalışma hayatına, iş arkadaşlarına ve iş çevresine yansıyabilmektedir.

Öğretmenlerin çalıştığı yerde bağımsız bir şekilde çalışmalarının iş doyumlarını pozitif etkilediği görölmektedir. Ayrıca öğretmenlerin yönetim, çalışma arkadaşları, öğrenciler ve veliler ile özgür bir şekilde iletişim kurmaları da iş doyumlarının artmasına olanak sağlayabilmektedir (Çolak, vd., 2017).

Öğretmenlerin mutlu olma düzeylerinin iş doyum düzeylerini olumlu yönde etkilediği görölmektedir (Terzi, 2017). Çünkü birey mutlu olduğunda çevresine de o enerjiyi yansıtacağı için işine karşı da olumlu duygular geliştirecektir.

3. YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli

ÖEA'larında görev yapan OÖÖ'lerinin görüşlerinin ve iş doyum düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla yürütülen bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem deseninde hem nitel hem de nicel veriler bir arada kullanılmaktadır. Nicel ve nitel yöntemle elde edilen veriler çalışmamızın problem durumunu açık ve kapsamlı bir şekilde açıklanması için kullanılmaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2018)'e göre karma yöntem seçiminin temel nedeni sosyal bilimlerde birkaç boyutlu olguların bütüncül olarak daha net anlaşılması ve daha zengin veriler elde edilmesidir. Bu çalışmada da karma yöntem desenlerinden nitel yöntemle toplanan verilerin nicel yöntemle toplanan verileri desteklemesi ve açıklanması için sıralı dönüşümsel desenden yararlanılmıştır. Sıralı dönüşümsel desende öncelik olarak nicel veriler elde edilmekte ve analizi yapılmaktadır. Ardından nitel veriler toplanarak bulgular ve sonuç kısmında birbiri ile ilişkisine yer verilmektedir (Creswell, 2016).

Bu yöntemle özel eğitimde görev yapan OÖÖ'lerinin iş doyumlarına yönelik "Minnesota İş Doyum Ölçeği" kullanılarak nicel veriler elde edilmiştir. Aynı zamanda da OÖÖ'lerinin ÖEA'nda görev yapmalarına ilişkin "Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılarak görüşme tekniği ile nitel verilere ulaşılmıştır.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Türkiye'deki resmi ÖEA'nda görev yapan OÖÖ'leri oluşturmaktadır. Türkiye'deki tüm resmi ÖEA'larının maillerine ölçek gönderilmiş olup 65 ilden 227 OÖÖ tarafından ölçek doldurulmuştur. Her okula ulaşmanın zorluğu düşünülerek zamandan ve enerjiden tasarruf etmek amacıyla nicel araştırmanın örnekleme seçkisiz oransız eleman örnekleme ile belirlenmiştir. Nicel araştırma kısmında örneklem büyüklüğü belirlenirken Anderson (1990) tarafından oluşturulan "Sosyal Bilimler İçin Farklı Büyüklükteki Evrenler İçin Kuramsal Örneklem Büyüklükleri Tablosu'ndan" yararlanılmıştır. Araştırma evreninde yer alan ÖEA'nda görev yapan OÖÖ hedef evrenini oluşturmuştur.

Hesaplama hata marjı %5 ve güven düzeyi %95 olarak alınarak 227 öğretmen örneklem sayısını oluşturmaktadır. Nitel araştırma kısmında ise uygun örnekleme yöntemiyle Ankara ilindeki iki ÖEA’nda görev yapan 10 OÖÖ nitel çalışma grubunu oluşturmaktadır.

3.3 Veri Toplama Aracı ve Teknikleri

Yapılan araştırmada “Kişisel Bilgiler Formu (Ek E)” “Minnesota İş Doyum Ölçeği (Ek F) ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Ek D)” kullanılmıştır. “Minnesota İş Doyum Ölçeği’nin kullanılması için gerekli izinler alınmıştır. Öğretmen görüşlerinin alınması amacıyla da uzman görüşleri alınarak “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” hazırlanmıştır.

3.3.1 Kişisel Bilgiler Formu

Kişisel Bilgiler Formunda; cinsiyeti, yaşı, öğrenim durumu, katılımcının görev yaptığı il, mesleki çalışma süresi (kıdem yılı), medeni durumu, ÖEA’nda ne kadar süredir çalıştığı ve sınıf mevcudunu içeren toplam 8 soru bulunmaktadır (Bkz. EK E).

3.3.2 Minnesota İş Doyum Ölçeği

Yapılan çalışma kapsamında ÖEA’larında görev yapan OÖÖ’lerinin iş doyum düzeylerinin saptanması amacıyla “Minnesota İş Doyum Ölçeği’nden” (Minnesota Satisfaction Questionnaire) yararlanılmıştır. Bu ölçek, Dawis, Weis, England ve Lofquist tarafından 1967 yılında geliştirilmiştir. Weiss vd. (1965) tarafından oluşturulan ölçeğin Türkçe’ye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Baycan (1985) tarafından yapılmıştır. Minnesota İş Doyum Ölçeği (MİD), 20 maddeden oluşan beşli likert tipi olarak hazırlanmış bir ölçektir. Ölçek içsel doyum ve dışsal doyum alt basamaklarından oluşmaktadır. İçsel doyum; bireyin kazanma hissi, yaratıcılık, yetenek, bağımsızlık, güvenilirlik, tanınırlık, takdir edilmesi, işin yapısı, işin kişiye yüklediği sorumluluk, kademe ve kariyer olarak ilerlemesini içeren maddeler; 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 15, 16 ve 20. maddedir. Yöneticinin tutumu, iş yerinin yönetim ve politika anlayışı, çalışanlar arasındaki ilişkiler, işin koşulları, denetim, maaş gibi dışsal doyum maddeleri ise; 5,6,12,13,14,17,18 ve 19. maddedir (Tözün, Çulhacı ve

Ünsal, 2008). Bu beşli likert tipi ölçekte 1’den 5’e kadar 1 puan; hiç memnun değilim, 2 puan; memnun değilim, 3 puan; kararsızım, 4 puan; memnunum ve 5 puan; çok memnunum olarak değerlendirme yapılmaktadır. Ölçekten alınması mümkün olan puan 100 puandır, alınması en düşük puan 20 puan ve ortada yer alan 60 puan da yansız doyum puanıdır (Baycan, 1985). Genel doyum ortalaması toplam alınan puanın 20’ye bölünmesi ile elde edilir. İçsel doyum ortalaması içsel doyum maddelerinden alınan puanın 12’ye bölünmesi ile dışsal doyum ortalaması ise dışsal doyumunu oluşturan maddelerinden alınan puanın 8’e bölünmesi ile elde edilir. Bu ölçekte 75 ve üzeri puan alan bireyin iş doyumunun yüksek olduğunu, 26-74 puan aralığını alan bireyin iş doyumunun orta aralıkta olduğunu ve 20-25 puan aralığındaki bir bireyin düşük iş doyumuna sahip olduğunu söylenmektedir.

MİD ölçeğinin bu araştırmadaki genel doyum Cronbach Alpha değeri yani iç tutarlılık katsayılarının oranını 0.917’dir. İçsel doyum Cronbach Alpha değeri 0.857 ve dışsal doyum Cronbach Alpha değeri 0.867’dir MİD ölçeğinin katılımcılara uygulama süresi yaklaşık 6-7 dakika civarındadır.

3.3.3 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

ÖEA’larında görev yapan OÖÖ’lerinin görüşlerinin alınması amacıyla uzman görüşleri alınarak hazırlanmış “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” (EK 3) kullanılmıştır. Görüşme formunda öğretmenlerin ÖEA’ları hakkındaki düşüncelerini, onlar için ÖEA’ları ve diğer okul öncesi eğitim kurumları arasındaki farkları, bu okullarda çalışmanın olumlu ve olumsuz yanlarını ve onlara mesleki katkılarını içeren toplam beş açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşme formu hazırlanırken alanyazın ayrıntılı olarak incelenmiştir.

3.4 Veri Toplama Süreci

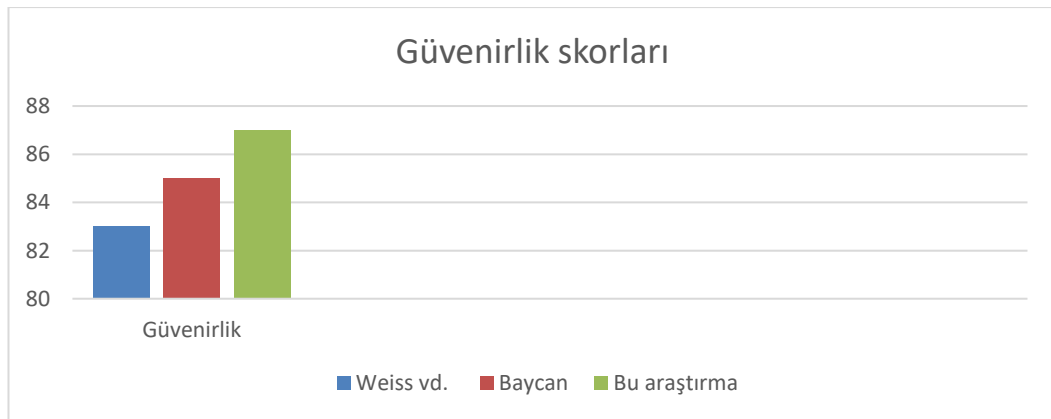
Araştırma için ÖEA’larında görev yapan OÖÖ’lerinden veri toplamak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Müdürlüğü’nden araştırma uygulama izni (EK B) alınmıştır. Nicel veriler için Google anketler kullanılarak hazırlanan “Kişisel Bilgiler Formu ve Minnesota İş Doyum Ölçeği” Türkiye’deki ÖEA’larına mail yoluyla ulaştırılmıştır. Toplam örneklem sayısının tamamlanabilmesi

için okullar telefon ile aranarak araştırma izni ve ölçek mail yolu ile tekrar gönderilmiştir. MID ölçeğinin uygulama süresi her bir katılımcı için 5-6 dakika arasında sürmüştür.

Nitel kısımda ise görüşmeler yapılmadan birkaç gün önce müdürler telefon ile aranarak araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve uygun gün ve saat kararlaştırılarak okullara gidilmiştir. Görüşmeler Ankara'daki iki ÖEA'na gidilerek araştırmacı tarafından yüz yüze yapılmıştır. Görüşmeler her bir katılımcı ile 4-7 dakika arasında sürmüştür. Öğretmenler etik kurallar hakkında bilgilendirildikten sonra rızaları alınmış; görüşmeler sessiz bir odada ses kaydına alınarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler, çalışmadan çekilme ya da yanıtlamak istemedikleri sorulara cevap vermeme hakkına sahip oldukları hakkında görüşmenin başında bilgilendirilmiştir. Öğretmenlerin izinleriyle kayıt altına alınan ses kayıtları daha sonra yazıya geçirilmiştir.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırma nicel verilerinin analizi kısmında “Kişisel Bilgiler Formu’ndan” elde edilen çalışma grubunun demografik özellikleri frekans ve yüzdelik hesabı ile analiz edilerek tablolarda gösterilmiştir. Nicel verilerin analizi için bağımsız örneklem, t- testi ve ANOVA analizi kullanılmıştır. Güvenirlik ölçülerek araştırmanın güvenilirliğine bakılmıştır.



Şekil 3.1 Weiss vd., Baycan tarafından yapılan ve bu araştırmanın güvenilirlik skorları

Şekil 3.1'e bakıldığında Weiss (1967), Baycan (1985) tarafından yapılan çalışmalara ve bu çalışmanın MID güvenilirliği yüzde 70 üzerinde olduğundan dolayı araştırma güvenilir bulunmuştur.

Nitel verilerin analizinde ÖEA'nda görev yapan öğretmenlerinin görüşlerini incelenmesi amacıyla "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Görüşmeler esnasında öğretmenlerin gizlilik esasına dayanarak görüşme yapılan öğretmenler Ö1, Ö2 şeklinde kodlanmıştır. Yapılan görüşmelerde kullanılan ses kayıtları bilgisayarda yazılı metin haline getirilerek transkript yapılmıştır. Transkriptlerde yer alan verilerin analizinde "içerik analizi" yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yöntemi uzun metinler içerisinde yapılan çalışmaya uygun bilgilerin belirlenerek belirli kavramlara ve temalara ulaşmayı esas almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İçerik analizi kullanılırken ilk önce iki araştırmacı tarafından tema ve kodlar oluşturulmuştur. Miles ve Huberman (1994) tarafından oluşturulan güvenilirlik formülü ile uzlaşma katsayısına bakılmıştır (Akt. Altunay, vd., 2014). [Güvenirlik = Uzlaşma sayısı / (Uzlaşma sayısı + Uzlaşmama sayısı)] formülü kullanılarak güvenilirlik %93 olarak bulunmuştur. Bu sonuç ile elde edilen sonucun güvenilir olduğu tespit edilmektedir. Kodlamaların ardından görüşme formunda yer alan beş soru için kategoriler ve anahtar kelimeler hazırlanmıştır. Bulgular kısmında katılımcıların cümleleri doğrudan ve tırnak içine alınarak gösterilmiştir.

4. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırma amaçları doğrultusunda toplanan verilerin betimsel ve istatistiksel analiz bulgularına yer verilmiştir. Bu doğrultuda ilk olarak verilerin tanımlayıcı analiz bulgularına yer verilmiş sonrasında ise araştırma sorularının cevapları istatistiksel test yöntemleri ile aranmıştır.

4.1 Nicel Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde toplanan verilerin dağılımları frekans, yüzde, ortalama ve standart sapmalar çerçevesinde incelenmiş ve bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.1 Araştırma örnekleminin demografik değişkenlerinin dağılımları

	N	%
Cinsiyet		
Kadın	196	86
Erkek	31	14
Öğrenim Durumu		
Lisans	189	83
Lisansüstü	39	17
Medeni Durum		
Evli	148	65
Bekar	79	35
Toplam	227	100

Tablo 4.1’de araştırma örnekleminin demografik değişkenlerinin dağılımlarına dair bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde; 196 (%86) kadın, 31 (%14) erkek katılımcının çalışmada yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların öğrenim durumları incelendiğinde ise 189 (%83) katılımcı lisans düzeyde öğrenim durumuna, 39 (%17) katılımcı ise lisansüstü düzeyde öğrenim durumuna sahiptir. Katılımcıların medeni durumları incelendiğinde 148 (%65) katılımcının evli, 79 (%35) katılımcının ise bekar olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2 Araştırma örnekleminin ölçek skor ortalamaları

	Ort±Ss	Alt-Üst
Dışsal Doyum	3,8±0,5	1-5
İçsel Doyum	3,3±0,8	1,25-5
Genel Doyum	3,6±0,6	1,25-5

Tablo 4.2’te ise araştırma örnekleminin araştırmanın MİD ölçeğinden aldıkları ortalama skorlar yer almaktadır. Elde edilen bulgular incelendiğinde örneklemin dışsal doyum ortalaması 3,8 ile “memnunum” ifadesine yakın, içsel doyum ortalaması 3,3 ile “kararsızım ifadesine yakın ve son olarak da genel doyum düzeyleri ise 3,6 ortalama ile “memnunum” ifadesine yakın bir düzeyde, ortalama üzerinde bir doyuma işaret eder düzeyde gerçekleşmektedir.

4.1.1 Normallik ve Güvenilirlik İncelemeleri

Çalışmanın normallik incelemesi kapsamında araştırmanın hipotez testlerinde kullanılacak ölçek ve ölçek alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Bu kapsamda -3 ve +3 arasında elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri verilerin normal dağıldığını ifade etmekte olup (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2005) hipotez testlerinde parametrik testlerin kullanılmasına işaret etmektedir. Bu değerlerin dışında elde edilen değerler ise verilerin normal dağılmadığını ve hipotez testlerinde parametrik olmayan testlerin kullanılmasına işaret etmektedir.

Tablo 4.3 Araştırma ölçeklerinin normallik incelemeleri

	Çarpıklık	Basıklık
Dışsal Doyum	-.999	-1.578
İçsel Doyum	-.422	-.062
Genel Doyum	-.629	1.103

Tablo 4.3’te araştırma ölçek ve ölçek alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerleri yer almaktadır. Elde edilen bulgular incelendiğinde ölçek ve ölçek alt boyutlarının

çarpıklık ve basıklık değerleri -3 ile +3 arasında yer almaktadır. Buna göre verilerin normal dağıldığı anlaşılmış ve hipotez testlerinde parametrik testlerin kullanılması kararlaştırılmıştır.

Tablo 4.4 Araştırma ölçeklerinin güvenilirlik skorları

	Cronbach's	
	Alpha	Madde Sayısı
Dışsal Doyum	.867	12
İçsel Doyum	.857	8
Genel Doyum	.917	20

Tablo 4.4’de ise araştırma ölçeklerinin Cronbach’s Alpha skorları yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre ölçekte 70 üzerinde yeterli düzeyde güvenilirliğe sahip olmakta ve istatistiksel olarak testlerde kullanılabilirliğinin önünde bir engel bulunmamaktadır.

4.1.2 Araştırma Sorularının İncelenmesine Yönelik Analizler

Çalışmanın bu bölümünde araştırma sorularının incelenmesine yönelik gerçekleştirilen istatistiksel analizlerin bulgularına yer verilmiştir. Bu çerçevede parametrik test yöntemleri gerçekleştirilmiş ve parametrik test yöntemlerinden bağımsız örneklem t-testi ve ANOVA testi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4.5 Cinsiyet değişkeni ve araştırma ölçme araçları ortalama farklılıkları

	Cinsiyet	N	Ort	Ss	t	p
Dışsal Doyum	Kadın	196	3,82	0,61	0,121	0,904
	Erkek	31	3,81	0,45		
İçsel Doyum	Kadın	196	3,36	0,82	-1,307	0,193
	Erkek	31	3,56	0,71		
Genel Doyum	Kadın	196	3,64	0,63	-0,610	0,543
	Erkek	31	3,71	0,52		

Tablo 4.5’de katılımcıların MİD ölçeğinden aldıkları ortalama puanların cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Elde edilen bulgular incelendiğinde MİD ölçeğinden elde edilen ortalama puanlar ile cinsiyet değişkeni ile arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.6 Öğrenim durumu değişkeni ve araştırma ölçme araçları ortalama farklılıkları

	Öğrenim D.	N	Ort	Ss	t	p
Dışsal	Lisans	188	3,79	0,60	-1,380	0,169
Doyum	Lisansüstü	39	3,94	0,52		
İçsel	Lisans	188	3,32	0,81	-2,992	0,003
Doyum	Lisansüstü	39	3,73	0,71		
Genel	Lisans	188	3,60	0,62	-2,338	0,020
Doyum	Lisansüstü	39	3,86	0,55		

Tablo 4.6’de katılımcıların MİD ölçeğinden aldıkları ortalama puanların öğrenim durumuna göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrenim durumu ile içsel doyum ve genel doyum arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($p>0,05$). Bu farklılıklar incelendiğinde hem içsel doyumda hem de genel doyumda lisansüstü eğitim düzeyine sahip katılımcıların lisans düzeyindeki eğitim düzeyine sahip katılımcılardan daha yüksek doyum düzeylerine sahip oldukları belirlenmiştir.

Tablo 4.7 Medeni durum değişkeni ve araştırma ölçme araçları ortalama farklılıkları

		N	Ort	Ss	t	p
Dışsal	Evli	148	3,77	0,59	-1,756	0,080
Doyum	Bekar	79	3,91	0,57		
İçsel	Evli	148	3,38	0,82	-0,237	0,813
Doyum	Bekar	79	3,41	0,77		
Genel	Evli	148	3,61	0,64	-1,119	0,264
Doyum	Bekar	79	3,71	0,58		

Tablo 4.7’de katılımcıların MİD ölçeğinden aldıkları ortalama puanların medeni duruma göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Elde edilen bulgular

incelendiğinde MİD ölçeğinden elde edilen ortalama puanlar ile medeni durum arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.8 Yaş değişkeni ve araştırma ölçme araçlarının varyansın homojenliği testi (Levene)

		Levene			
		İstatistiği	df1	df2	Sig.
Dışsal	Ortalamaya Göre	0,867	4	222	0,484
Doyum					
İçsel	Ortalamaya Göre	1,758	4	222	0,138
Doyum					
Genel	Ortalamaya Göre	1,192	4	222	0,315
Doyum					

Tablo 4.8’de katılımcıların MİD ölçeğinden aldıkları ortalama puanları üzerinde yaşa göre varyansın homojenliği testi yapılmıştır. Yapılan Levene analizi sonucunda içsel dışsal ve genel doyum ile ilgili verilerin homojen dağıldığı bulunmuştur.

Tablo 4.9 Yaş değişkeni ve araştırma ölçme araçlarının ANOVA testi

		Kareler		Ortalamaların		
		Toplamı	df	Karesi	F	p
Dışsal	Grup İçi	3,148	4	0,787	2,345	0,056
Doyum						
Gruplar						
Arası		74,516	222	0,336		
Toplam		77,664	226			
İçsel	Grup İçi	6,72	4	1,68	2,673	0,033
Doyum						
Gruplar						
Arası		139,515	222	0,628		
Toplam		146,235	226			
Genel	Grup İçi	4,373	4	1,093	2,963	0,021
Doyum						
Gruplar						
Arası		81,902	222	0,369		
Toplam		86,275	226			

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi yapılan anova testi sonucunda yaşa göre gruplar arasında istatistiksel olarak $p=0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($p=0,056$). Buna karşın içsel ($p=0,033$) ve genel doyumda ($p=0,021$) $p=0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Varyansın homojen olması nedeniyle veriler üzerinde post Hoc LCD testi uygulanmasına karar verilmiştir.

Tablo 4.10 Yaş değişkeni ve araştırma ölçme araçları ortalama farklılıkları

	Yaş	N	Ort	Ss
Dışsal Doyum	20-25	21	4,12	0,36
	26-30	63	3,77	0,53
	31-35	61	3,73	0,64
	36-40	45	3,77	0,63
	41 ve üzeri	37	3,94	0,57
İçsel Doyum	20-25	21	3,79	0,64
	26-30	63	3,33	0,72
	31-35	61	3,28	0,75
	36-40	45	3,26	0,95
	41 ve üzeri	37	3,60	0,84
Genel Doyum	20-25	21	3,99	0,44
	26-30	63	3,59	0,56
	31-35	61	3,55	0,64
	36-40	45	3,53	0,70
	41 ve üzeri	37	3,80	0,58

Tablo 4.10’a göre yapılan tanımlayıcı istatistikler sonucunda en yüksek ortalamaya dışsal doyumda 20-25 yaş grubu ($\bar{x}:4.12$) sahipken en düşük ortalamaya ise içsel doyumda 36-40 yaş grubunun ($\bar{x}:3.26$) sahip olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.11 Yaş değişkeni ve araştırma ölçme araçları LSD testi

Bağımlı Değişken	Yaş	Yaş	Ortalama Farklılığı (J-I)	Standart Hata	p
Dışsal Doyum	20-25	26-30	0,35053	0,14598	0,017
		31-35	0,38681	0,14658	0,009
		36-40	0,35238	0,15311	0,022
		41 ve üzeri	0,18211	0,15829	0,251
	26-30	20-25	-0,35053	0,14598	0,017
		31-35	0,03628	0,10407	0,728
		36-40	0,00185	0,11308	0,987
		41 ve üzeri	-0,16842	0,12	0,162
	31-35	20-25	-0,38681	0,14658	0,009
		26-30	-0,03628	0,10407	0,728
		36-40	-0,03443	0,11385	0,763
		41 ve üzeri	-0,2047	0,12072	0,091
	36-40	20-25	-0,35238	0,15311	0,022
		26-30	-0,00185	0,11308	0,987
		31-35	0,03443	0,11385	0,763
		41 ve üzeri	-0,17027	0,12857	0,187
41 ve üzeri	20-25	-0,18211	0,15829	0,251	
	26-30	0,16842	0,12	0,162	
	31-35	0,2047	0,12072	0,091	
	36-40	0,17027	0,12857	0,187	
İçsel Doyum	20-25	26-30	0,46032	0,19975	0,022
		31-35	0,50888	0,20057	0,012
		36-40	0,53611	0,2095	0,011
		41 ve üzeri	0,19369	0,21659	0,372
	26-30	20-25	-0,46032	0,19975	0,022
		31-35	0,04856	0,1424	0,733
		36-40	0,07579	0,15473	0,625
		41 ve üzeri	-0,26662	0,1642	0,106
	31-35	20-25	-0,50888	0,20057	0,012
		26-30	-0,04856	0,1424	0,733
		36-40	0,02723	0,15578	0,861
		41 ve üzeri	-0,31519	0,16519	0,058
	36-40	20-25	-0,53611	0,2095	0,011
		26-30	-0,07579	0,15473	0,625
		31-35	-0,02723	0,15578	0,861
		41 ve üzeri	-0,34242	0,17593	0,053
41 ve üzeri	20-25	-0,19369	0,21659	0,372	
	26-30	0,26662	0,1642	0,106	
	31-35	0,31519	0,16519	0,058	
	36-40	0,34242	0,17593	0,053	

Tablo 4.11'in devamı

Bağımlı Değişken	Yaş	Yaş	Ortalama Farklılığı (J-I)	Standart Hata	p
Genel Doyum	20-25	26-30	0,39444	0,15305	0,011
		31-35	0,43564	0,15368	0,005
		36-40	0,42587	0,16052	0,009
		41 ve üzeri	0,18674	0,16595	0,262
	26-30	20-25	-0,39444	0,15305	0,011
		31-35	0,04119	0,10911	0,706
		36-40	0,03143	0,11855	0,791
		41 ve üzeri	-0,2077	0,12581	0,1
	31-35	20-25	-0,43564	0,15368	0,005
		26-30	-0,04119	0,10911	0,706
		36-40	-0,00976	0,11936	0,935
		41 ve üzeri	-0,24889	0,12657	0,05
	36-40	20-25	-0,42587	0,16052	0,009
		26-30	-0,03143	0,11855	0,791
		31-35	0,00976	0,11936	0,935
		41 ve üzeri	-0,23913	0,13479	0,077
	41 ve üzeri	20-25	-0,18674	0,16595	0,262
		26-30	0,2077	0,12581	0,1
		31-35	0,24889	0,12657	0,05
		36-40	0,23913	0,13479	0,077

Tablo 4.11'e göre dışsal doyumun yaşa göre farklılaşması LSD testi ile incelendiğinde 20-25 yaş grubundaki katılımcılarla 26-30 yaş, 31-35 yaş ve 36-40 yaş grubundaki katılımcılar arasında 20-25 yaş grubundaki katılımcıların lehine $p=0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur

İçsel doyumun yaşa göre farklılaşması LSD testi ile incelendiğinde 20-25 yaş grubundaki katılımcılarla 26-30 yaş, 31-35 yaş ve 36-40 yaş grubundaki katılımcılar arasında 20-25 yaş grubundaki katılımcıların lehine $p=0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Genel doyumun yaşa göre farklılaşması LSD testi ile incelendiğinde 20-25 yaş grubundaki katılımcılarla 26-30 yaş, 31-35 yaş ve 36-40 yaş grubundaki katılımcılar arasında 20-25 yaş grubundaki katılımcıların lehine $p=0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Benzer şekilde 31-35 yaş grubundaki katılımcılarla 41 ve üzeri yaş grubundaki katılımcılar arasında 41 ve üzeri yaş

grubundaki katılımcıların lehine $p=0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tablo 4.12 Mesleki kıdem değişkeni ve araştırma ölçme araçları varyansın homojenliği testi (Levene)

		Levene				
		İstatistiği	df1	df2	Sig.	
Dışsal	Ortalamaya Göre	0,693	4	222	0,598	
Doyum	Medyana Göre	0,407	4	222	0,803	
	Medyana ve Düzeltilmiş df Göre	0,407	4	209,569	0,803	
	Kırpılmış Ortalamaya Göre	0,631	4	222	0,641	
İçsel	Ortalamaya Göre	2,514	4	222	0,043	
	Doyum	Medyana Göre	2,113	4	222	0,08
		Medyana ve Düzeltilmiş df Göre	2,113	4	206,088	0,08
		Kırpılmış Ortalamaya Göre	2,461	4	222	0,046
Genel	Ortalamaya Göre	1,209	4	222	0,308	
	Doyum	Medyana Göre	1,166	4	222	0,327
		Medyana ve Düzeltilmiş df Göre	1,166	4	216,75	0,327
		Kırpılmış Ortalamaya Göre	1,193	4	222	0,315

Tablo 4.12’de katılımcıların MİD ölçeğinden aldıkları ortalama puanları üzerinde mesleki kıdem değişkenine göre varyansın homojenliği testi yapılmıştır. Yapılan Levene analizi sonucunda içsel dışsal ve genel doyum ile ilgili verilerin homojen dağıldığı bulunmuştur.

Tablo 4.13 Mesleki kıdem değişkeni ve araştırma ölçme araçlarına göre ANOVA testi

		Kareler Toplamı	df	Ortalamaların Karesi	F	p	
Dışsal	Grup İçi	3,111	4	0,778	2,316	0,058	
	Doyum	Gruplar Arası	74,553	222			0,336
		Toplam	77,664	226			
İçsel	Grup İçi	11,069	4	2,767	4,545	0,002	
	Doyum	Gruplar Arası	135,166	222			0,609
		Toplam	146,235	226			
Genel	Grup İçi	5,044	4	1,261	3,446	0,009	
	Doyum	Gruplar Arası	81,231	222			0,366
		Toplam	86,275	226			

Tablo 4.13’de görüldüğü gibi yapılan ANOVA testi sonucunda mesleki kıdeme göre gruplar arasında istatistiksel olarak $p=0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($p=0,058$). Buna karşın içsel ($p=0,002$) ve genel doyumda ($p=0,009$) $p=0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Varyansın homojen olması nedeniyle veriler üzerinde post Hoc LCD testi uygulanmasına karar verilmiştir.

Tablo 4.14 Mesleki kıdem değişkeni ve araştırma ölçme araçları ortalama farklılıkları

	Mesleki Kıdem	N	Ort	Ss
Dışsal Doyum	1-5	69	3,86	0,51
	6-9	72	3,84	0,58
	10-15	53	3,63	0,66
	16-20	20	3,94	0,60
	21 ve üzeri	13	4,05	0,55
İçsel Doyum	1-5	69	3,43	0,68
	6-9	72	3,47	0,75
	10-15	53	3,13	0,90
	16-20	20	3,19	0,97
	21 ve üzeri	13	4,08	0,58
Genel Doyum	1-5	69	3,69	0,53
	6-9	72	3,69	0,61
	10-15	53	3,43	0,69
	16-20	20	3,64	0,66
	21 ve üzeri	13	4,06	0,50

Yapılan tanımlayıcı istatistikler sonucunda en yüksek ortalamaya dışsal doyumda 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip katılımcılar ($\bar{x}:4.05$) sahipken en düşük ortalamaya ise içsel doyumda 1-15 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcıların ($\bar{x}:3.13$) olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.15 Mesleki kıdem değişkeni ve araştırma ölçme araçları LSD testi

Bağımlı Değişken	Mesleki Kıdem	Mesleki Kıdem	Ortalama Farklılığı (J-I)	Standart Hata	p
Dışsal Doyum	1-5	6-9	0,02204	0,09763	0,822
		10-15	0,23496	0,10585	0,027
		16-20	-0,07935	0,14717	0,59
		21 ve üzeri	-0,18896	0,17521	0,282
	6-9	1-5	-0,02204	0,09763	0,822
		10-15	0,21292	0,10488	0,044
		16-20	-0,10139	0,14648	0,49
		21 ve üzeri	-0,211	0,17463	0,228
	10-15	1-5	-0,23496	0,10585	0,027
		6-9	-0,21292	0,10488	0,044
		16-20	-0,31431	0,15208	0,04
		21 ve üzeri	-0,42392	0,17936	0,019
	16-20	1-5	0,07935	0,14717	0,59
		6-9	0,10139	0,14648	0,49
		10-15	0,31431	0,15208	0,04
		21 ve üzeri	-0,10962	0,20646	0,596
21 ve üzeri	1-5	0,18896	0,17521	0,282	
	6-9	0,211	0,17463	0,228	
	10-15	0,42392	0,17936	0,019	
	16-20	0,10962	0,20646	0,596	
İçsel Doyum	1-5	6-9	-0,03578	0,13145	0,786
		10-15	0,30325	0,14252	0,034
		16-20	0,23922	0,19816	0,229
		21 ve üzeri	-0,64395	0,23592	0,007
	6-9	1-5	0,03578	0,13145	0,786
		10-15	0,33903	0,14122	0,017
		16-20	0,275	0,19723	0,165
		21 ve üzeri	-0,60817	0,23514	0,01
	10-15	1-5	-0,30325	0,14252	0,034
		6-9	-0,33903	0,14122	0,017
		16-20	-0,06403	0,20477	0,755
		21 ve üzeri	-0,94721	0,2415	0
	16-20	1-5	-0,23922	0,19816	0,229
		6-9	-0,275	0,19723	0,165
		10-15	0,06403	0,20477	0,755
		21 ve üzeri	-0,88317	0,27799	0,002

Tablo 4.15'in devamı

Bağımlı Değişken	Mesleki Kıdem	Mesleki Kıdem	Ortalama Farklılığı (J-I)	Standart Hata	p
İçsel Doyum	21 ve üzeri	1-5	0,64395	0,23592	0,007
		6-9	0,60817	0,23514	0,01
		10-15	0,94721	0,2415	0
		16-20	0,88317	0,27799	0,002
Genel Doyum	1-5	6-9	-0,00109	0,10191	0,991
		10-15	0,26228	0,11048	0,018
		16-20	0,04808	0,15362	0,755
		21 ve üzeri	-0,37096	0,18289	0,044
	6-9	1-5	0,00109	0,10191	0,991
		10-15	0,26336	0,10948	0,017
		16-20	0,04917	0,1529	0,748
		21 ve üzeri	-0,36987	0,18229	0,044
	10-15	1-5	-0,26228	0,11048	0,018
		6-9	-0,26336	0,10948	0,017
		16-20	-0,2142	0,15874	0,179
		21 ve üzeri	-0,63324	0,18722	0,001
16-20	1-5	-0,04808	0,15362	0,755	
	6-9	-0,04917	0,1529	0,748	
	10-15	0,2142	0,15874	0,179	
	21 ve üzeri	-0,41904	0,2155	0,053	
21 ve üzeri	1-5	0,37096	0,18289	0,044	
	6-9	0,36987	0,18229	0,044	
	10-15	0,63324	0,18722	0,001	
	16-20	0,41904	0,2155	0,053	

Tablo 4.15'e göre dışsal doyumun kıdeme göre farklılaşması LSD testi ile incelendiğinde 1-5 yıl kıdeme sahip olanlarla 10-15 yıl kıdeme sahip olan katılımcılar arasında 1-5 yıl kıdeme sahip olanların lehine 10-15 yıl kıdeme sahip olanlar arasında $p=0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Benzer şekilde 6-9 yıl kıdeme sahip olanlarla 10-15 yıl kıdeme sahip olanlar arasında 6-9 yıl kıdeme sahip olanlar lehine ve 16-20 yıl kıdeme sahip olanlarla ise 16-20 yıl kıdeme sahip olanlar lehine $p=0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 10-15 yıl kıdeme sahip olanlarla 16-20 yaş grubu olanlar arasında $p=0,01$ düzeyinde 16-20 yaş grubu lehine ve 21 yaş ve üzeri grupla da $p=0,05$ düzeyinde 21 yaş ve üzeri grup lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

İçsel doyumun kıdeme göre farklılaşması LSD testi ile incelendiğinde 1-5 yıl kıdeme sahip olanlarla 10-15 yıl kıdeme sahip olan katılımcılar arasında 1-5 yıl kıdeme sahip olanların lehine 10-15 yıl kıdeme sahip olanlar arasında $p=0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Benzer şekilde 6-9 yıl kıdeme sahip olanlarla 10-15 yıl kıdeme sahip olanlar arasında 6-9 yıl kıdeme sahip olanlar lehine ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlarla ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar lehine $p=0,01$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 16-20 yıl kıdeme sahip olanlarla 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar arasında $p=0,05$ düzeyinde 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Genel doyumun kıdeme göre farklılaşması LSD testi ile incelendiğinde 1-5 yıl kıdeme sahip olanlarla 10-15 yıl kıdeme sahip olan katılımcılar arasında 1-5 yıl kıdeme sahip olanların lehine, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlarla ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların lehine $p=0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Benzer şekilde 6-9 yıl kıdeme sahip olanlarla 10-15 yıl kıdeme sahip olanlar arasında 6-9 yıl kıdeme sahip olanlar lehine ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlarla ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar lehine $p=0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 10-15 yıl kıdeme sahip olanlarla 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar arasında $p=0,01$ düzeyinde 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tablo 4.16 Kurumda çalışma süresi değişkeni ve araştırma ölçme araçları ortalama farklılıkları

	Kurum ÇS	N	Ort	Ss	F	p
Dışsal	1-3 yıl	165	3,80	0,58	.972	.407
Doyum	4-6 yıl	37	3,77	0,61		
	7-10 yıl	10	4,00	0,24		
	11 ve üzeri	15	4,01	0,71		
İçsel	1-3 yıl	165	3,37	0,77	.784	.504
Doyum	4-6 yıl	37	3,46	0,91		
	7-10 yıl	10	3,71	0,44		
	11 ve üzeri	15	3,27	1,08		

Tablo 4.16'nın devamı

	Kurum ÇS	N	Ort	Ss	F	p
Genel	1-3 yıl	165	3,63	0,60	.599	.617
Doyum	4-6 yıl	37	3,64	0,69		
	7-10 yıl	10	3,89	0,29		
	11 ve üzeri	15	3,71	0,75		

Tablo 4.16'da katılımcıların MİD ölçeğinden aldıkları ortalama puanların kurumdaki çalışma süresine göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre kurumdaki çalışma süresi değişkeni ile araştırmanın ölçme araçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.17 Sınıf mevcudu değişkeni ve araştırma ölçme araçları ortalama farklılıkları

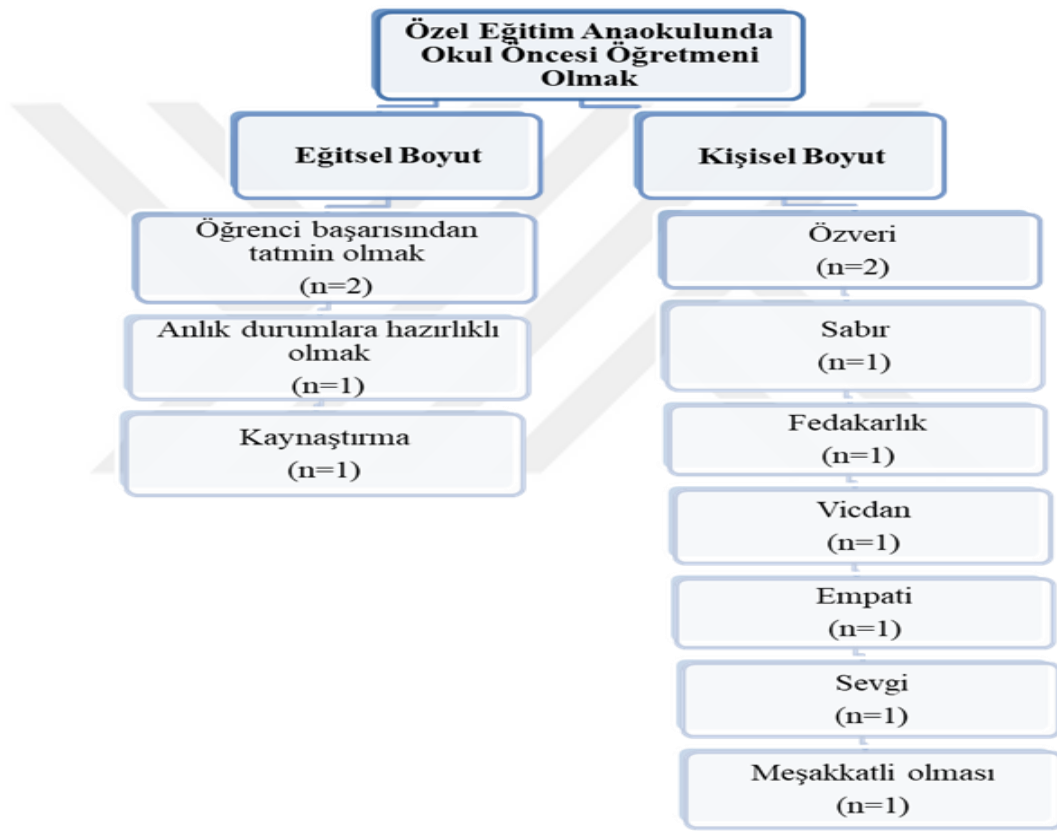
	Sınıf Mevcudu	N	Ort	Ss	F	p
Dışsal Doyum	1-5	193	3,80	0,58	1.955	.102
	6-9	15	3,76	0,61		
	10-15	15	4,14	0,58		
	16-20	2	3,79	0,18		
	21 ve üzeri	2	3,13	0,29		
İçsel Doyum	1-5	193	3,42	0,81	1.041	.387
	6-9	15	3,14	0,77		
	10-15	15	3,45	0,76		
	16-20	2	3,06	0,62		
	21 ve üzeri	2	2,56	1,50		
Genel Doyum	1-5	193	3,65	0,62	1.420	.228
	6-9	15	3,51	0,63		
	10-15	15	3,87	0,58		
	16-20	2	3,50	0,35		
	21 ve üzeri	2	2,90	0,78		

Tablo 4.17'de katılımcıların MİD ölçeğinden aldıkları ortalama puanların kurumdaki sınıf mevcuduna göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Elde edilen

bulgulara göre sınıf mevcudu değişkeni ile araştırmanın ölçme araçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

4.2 Nitel Bulgular

Öğretmenlere “OÖÖ’lerinin iş doyumlarının ve ÖEA’larında görev yapmaya ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusu sorularak verilen cevaplara ilişkin kod ve temalara göre aşağıdaki şekil oluşturulmuştur.



Şekil 4.1 OÖÖ’lerinin ÖEA’nda OÖÖ olmaya yönelik görüşleri

“OÖÖ’lerinin iş doyumlarının ve ÖEA’larında görev yapmaya ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna ilişkin verilen cevaplar şekil 4.1’de sunulmuştur. Şekil 4.1 incelendiğinde OÖÖ’lerinin ÖEA’nda öğretmen olmaya yönelik verdikleri cevaplar en çok kişisel boyut kategorisinde yer almaktadır ($n=8$). Kişisel boyut kategorisinde; meşakkatli olması ($n=1$), sabır ($n=1$), fedakarlık ($n=1$), vicdan ($n=1$) ve özveri ($n=2$) olarak kodlanmıştır. Bu kategori ile ilgili bazı öğretmen cevapları aşağıda verilmiştir.

Ö1 “çok özveri isteyen bir iş öncelikle. Yani çekirdekten dokunuyorsunuz çocuklara.”

Ö2 “Sonuç aldığın zaman çok güzel. Yani çocukta ilerlemeyi gördükçe zevkli. Normal çocuktan daha zevkli. Neden? Normal çocuğun bir alma kapasitesi var. Bu çocuklar tamamen hiçbir şey bilmeden gelip işitme cihazını bile kullanamayan çocukların tek tük kelimeler söylemesi bir mucize olarak görüyorum ben, çok zevkli.”

Ö5 “Normal çocuklarla kaynaştıkları için ayrıca bayılıyorum. Çok güzel bir meslekte olduğumu düşünüyorum.”

Ö6 “daha çok sabır gerektiren, özveri gerektiren ve biraz da daha vicdanlı olmayı gerektiren bir durum içerisine girdiğimi anladım.”

Ö7 “özel eğitim anaokullarında başta en büyük fedakarlık gerektiren bir şey bence fedakarlığı göze alıp gelmek gerekiyor bunun dışında 0-6 yaşta özel çocuklarla uğraşmayı göze almak ve bunların gerçekten kapsamlı bilmek gerekiyor özel bir çocuğa normal bir çocuk gibi muamele edilemeyeceğini ve seviyesine inebilmeyi bilmek gerekiyor evet meşakkatli zor fakat ilerleyişini gördüğün zaman da sana gurur veren bir olay bunu söyleyebilirim.”

Ö10 “Öğretmen olarak empati, sevgi ve onları anlamak olarak söyleyebilirim.”

Eğitsel boyutta (n=4) ise öğrencinin başarısından duyulan tatmin duygusu (n=2), anlık durumlara hazırlıklı olmak(n=1) ve kaynaştırma (n=1) olarak kodlanmıştır. Bu kategori ile ilgili bazı öğretmen cevapları aşağıda verilmiştir.

Ö3 “Her duruma ve her olay açık olmayı gerektiren bir olay.”

ÖEA’larında görev yapmanın OÖÖ’lerinin içsel doyumunu ile ilişkilendirilebilir. Örneğin Ö6, vicdanlı olmayı gerektiren bir durum içerisine girdiği ifadesi MİD ölçeğinin 7. Maddesinde yer alan “Vicdanıma aykırı olan şeyleri yapma durumunda kalmamam açısından” maddesi ile ilişkilendirilebilir. Ö7’nin çocukların ilerleyişlerini görmesinin gurur verici olduğunu, Ö2’nin sonuç aldığını zaman güzel olduğunu ve çocuğun ilerleyişini görmesinin zevkli olduğunu ve Ö5’in çok güzel bir meslekte olduğunu belirtmesi MİD ölçeğinin 20. Maddesinde yer alan “Yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissinden” maddesi ile ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.18 ÖEA'ları ile diğer okul öncesi eğitim kurumları arasındaki farklar

EĞİTSEL FARKLAR	Tersine kaynaştırma uygulaması	Ö1
	Esneklik	Ö8
	Farklı yetersizlik türüne sahip öğrencilerin bir arada olması	Ö7
	Yavaş ilerleme	Ö2, Ö4, Ö7
	Özel eğitim öğretmeni ile birlikte eğitim	Ö8
	3 yaştan 6 yaşa kadar öğrenci devamlılığı	Ö2
	Öğrenci sayısı	Ö4
	Birebir eğitim	Ö4
	Öğrenciyle ilgilenme düzeyinin yüksek olması	Ö4
	ÇOCUĞA YÖNELİK FARKLAR	Özel gereksinimli çocukların olması
	Özbakım becerilerinin gelişimi	Ö3, Ö6
	Gelişim süreci hızı	Ö7
ÖĞRETMENE YÖNELİK FARKLAR	Mesleki yeterlilik	Ö4, Ö6, Ö10
	Daha fazla sabırlı olmak	Ö6, Ö7, Ö10
	Daha fazla anlayışlı olmak	Ö8, Ö10
	Mesleki doyum düzeyi	Ö4
	İş yükü	Ö4
	Farkındalığın artması	Ö4, Ö5
AİLEYE YÖNELİK FARKLAR	Veli ile iş birliğinin yüksek olması	Ö9
	Daha hassas veliler	Ö2

“ÖEA’larında görev yapan OÖÖ’lerinin ÖEA’ları ile diğer okul öncesi eğitim kurumları arasındaki farklılıklara ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna ilişkin verilen cevaplar tablo 4.18’de sunulmuştur. Tablo 4.18 incelendiğinde öğretmenlerin en çok öğretmenlere yönelik farklar kategorisinde cevaplar verdikleri görülmektedir (n=12). Öğretmene yönelik farklar; mesleki yeterlilik (n=3), daha fazla sabırlı olmak (n=3), daha fazla anlayışlı olmak (n=3), farkındalığın artmasını (n=2), mesleki doyum düzeyi

(n=1), iş yükü (n=1) olarak kodlanmıştır. Bu kategori ile ilgili bazı öğretmen cevapları aşağıda verilmiştir.

Ö3 “Özel eğitim okullarında daha farklı fedakarlıklar bekleniyor. Üçüncüsü de yani daha anlayışlı, daha merhametli, daha sabırlı olmak gerekiyor.”

Ö4 “..... onların bir adım bir adım gittiğini görmek mesleki açıdan sizi çok doyuma ulaştırıyor. Hayata bakış açınız, engelli bireylere bakış açınızı değiştiren bir kurumda çalışıyorum. Hani buraya geldiğimde ben çok tedirgindim işitme engelliler anaokuluydu ben geldiğimde. O cihazları nasıl kullanacağım, ne yapacağım, nasıl yapacağım, beni anlayacaklar mı bir sürü baloncuklarla geldim kafamda. Ama geldikten sonra o farklılıkları gördüğünüz zaman doğal hayattaki farkındalıkları da daha çabuk kabul ediyorsunuz. Bilmiyorum bunların ne kadarı kayda geçecek ama benim oğlum ben buraya geldiğimde 6 yaşındaydı. Şimdi 16 yaşında şu an hala sınıfında otizmlili bir öğrenci var. Ortaokuldan beri aynı sınıftalar yani okuldaki rehber öğretmeni söylediği şey şu yani hocam yani oğlunuz o kadar farkındaki onun engelinin farkında kriz geçirdiğinde arkadaşlarına hemen diyormuş sakın olun dokunmayın otistik çocuk çünkü işte o şu an dokunulmak istemiyor yani bu kadar bilincinde ve çok ciddi anlamda merhamet duygusuyla büyütüyorsunuz. Buradaki çocuklarda da geçerli bu durum.”

Ö5 “özel eğitim öğrencileri ile görüşlerimiz düşüncelerimiz değişiyor çalıştığımız için deneyimlerimiz artısında fazlalaşiyor.”

Ö6 “tabi ki okul öncesi öğretmeni olarak anaokullarında da sabır gereklidir. Ancak bu sabır öğrencinin durumuna göre değişiyor ama 10 katı sabrınız olması gerekiyor. Çünkü çocuk ertesi gün ya da bir hafta sonra ya da bir ay sonra, 1 ay boyunca öğrettiğimiz kavramları gelip 1 ay sonrasında unutmış olabiliyor. Siz o unuttu diye kızmak yerine ya da çocuğu yargılamak gibi bir durumumuz yok, ne kadar tekrar etse de unutabiliyor. Böyle olunca siz başa dönüyorsunuz. İkincisi de mesleki doyum olarak özel eğitimde anasınıfındaki mesleki doyumunu alamıyorsunuz. Çünkü anasınıfında çocuktaki farkı siz 1 ayda görebiliyorsunuz. Örneğin çocuk iletişim kuramıyorsa 1 ay içerisinde iletişim kurmayı öğretebiliyorsunuz. Öz güveni yoksa 1-2 ay içerisinde,

çocuğa göre değişebiliyor tabi bireysel farklılıklardan ama özgüveni verebiliyorsunuz. Burada öyle bir şey yok. Çok daha uzun bir süreç gerekiyor ve 10 çocuğunuz varsa belki 3 öğrencide bir değişim görebiliyorsunuz. O yüzden mesleki doyum açısından doyum sağlanamayabiliyor. Ama burada şöyle bir durum var; bir çocukta gördüğünüz değişim oradaki 10 çocuğun değişimine bedel.”

Ö7 “*Belki dönüp dönüp başa sarmamız gerekiyor o anlamda da biraz sabır gerektiriyor.”*

Ö10 “*Donanımsız olduğunu görüyorsun. Hani üniversitelerde sadece kitaplarda okumakla özel eğitim öğrenilmiyor. Eğer yakınında, çevrende birisi yoksa özel eğitim gerektiren birisi yoksa bunu ancak içerisine düşünce birebir iletişim kurunca öğreniyorsun.”*

OÖÖ’leri bir diğer eğitsel farklar kategorisinde cevaplar verdikleri görülmektedir (n=11). Eğitsel farkları; yavaş ilerleme (n=3), tersine kaynaştırma uygulaması (n=1), esneklik (n=1), farklı yetersizlik türüne sahip öğrencilerin bir arada olması(n=1), özel eğitim öğretmeni ile birlikte eğitim (n=1), 3 yaştan 6 yaşa kadar öğrenci devamlılığı(n=1), öğrenci sayısı (n=1), birebir eğitim (n=1) ve öğrenciyle ilgilenme düzeyinin yüksek olması (n=1) şeklinde kodlanmıştır.

Ö1 “*.... tersine kaynaştırma yapıyoruz. Aradaki fark uçurum ama normal çocuklarla daha güzel gidiyor yani özel eğitim çocuklarıyla normal çocuklar bir arada olduğu zaman daha etkin bir eğitim verdiğinizi hissediyorsunuz ve çekirdekten dokunuyorsunuz dediğim gibi. Ağaç yaş iken eğilir cümlesini bu okulda çok net hissediyorsunuz.”*

Ö2 “*Özel eğitim anaokulunda daha yavaş veriyorsunuz her şeyi. Belli çocuklara uyarlamak zorundasınız. Gerçi diğer okullarda da kaynaştırma öğrencilerimiz oluyor mutlak ama buradaki kadar bir uzmanlık yok. En azından burada özel eğitim öğretmenlerimiz bir rehberlik yapabiliyorlar o konuda. Diğer tarafta kendiniz bulmalısınız yolunuzu. Burada 3 yaş ile başladık. 6 yaşa kadar devam etme imkanımız var. Diğer okullarda her yıl öğrenci değişiyor, verdiğim emeği biraz boşa gitmiş gibi hissediyordum, o farkı var.”*

Ö4 “İş yükü öbür tarafta öğrenci sayınız çok birebir öğrencilerle 25 in altında sayı olmuyor bildiğim kadarıyla çok uzun yıllardır çalışmıyorum ben ama 32 ile çalıştığımı biliyorum. Hani birebir çocuklarla ilgilenme sayıyla birlikte olasılığınız daha azalıyor. Buradaki en büyük artılardan bir tanesi evet bizim 5 tane engellimiz var ama totalde biz 14 çocukla çalışıyoruz. Ee bu tabi birebir iletişimi daha da artırıyor haliyle. Yani ilgi düzeyi mi diyelim bir buna öğretmenin öğrenciyle ilgilenme düzeyi diyebiliriz mesela biz burada daha çok birebir çocuklarla ilgilenebiliyoruz. Bu da tabi ki çocukların daha güzel ve hızlı ilerlemelerini sağlıyor.”

Ö8 “.....anaokula göre biraz daha esnek program. Kendi bireyselleştirilmiş eğitimimizi veriyoruz çocuğun performansına göre veya o anki durumuna göre biz kendimiz uyarlıyoruz çocuğa. Aslında bu yönden farklılık oluyor. İki öğretmen çalışıyor aynı sınıfta içerisinde hem güvenlik açısından hem de farklı olumsuz durumlara tedbir açısından iki öğretmen oluyor. Bir diğeri ise kazanım yönünden biz özel eğitim sınıflarında daha esnek oluyoruz okul öncesi eğitime göre. Son olarak özel eğitim okullarında biraz daha sabır ve vicdan gerektiriyor tabi ki diğeri de gerekiyor ama özel eğitim okullarından daha fazla sabır gerekiyor çünkü bir çocuk bir demede aynı yönergeyi almıyor biz bunu sürekli tekrar etmek durumunda da kalabiliyoruz.”

Bir diğeri farkı ise çocuğa yönelik farklar kategorisinde cevaplar verdikleri görülmektedir (n=6). Çocuğa yönelik farklar kategorisinde; özel gereksinimli çocukların olması (n=3), özbakım becerilerinin gelişimi (n=2) ve gelişim süreç hızlarının farklı olması (n=1) şeklinde kodlanmıştır.

Ö1 “Çocuk yapıları öncelikle çok farklı. Her şeyleriyle, tabi her çocuk kendine özel ama özel eğitim ve normal çocuk arasında öncelikli olarak onu söyleyebilirim yani çok uçurum farklar var.”

Ö3 “İkinci olarak da öz bakım olayı fazlasıyla ortada oluyor.”

Ö6 “Yeri geliyor çocuğun durmadan burnunu siliyorsun. Durmadan altını koklayıp acaba altına yaptı mı diye bakıyorsun.”

Ö7 “Başta çocukların özel olması. Zaten ihtiyaçlarının farklı olması ulaşacağımız amaçlarının farklı olması. Zaten en büyük farklılık onun dışında özel eğitim anaokulunda ki çocukların gelişim sürecindeki hızı ile diğer çocukların gelişim sürecinin hızı hiçbir zaman bir olmuyor. Daha yavaş daha kaplumbağa adımlarıyla gitmemiz gerekiyor. Onun dışında başka tabii gelişimleri fiziksel olarak gelişimleri bu bilişselin dışında koyabileceğin farklılardan bir tanesi fiziksel gelişimidir. Bir downlu bir otizmli bir bedensel engelli çocuğun gelişimi normal bir çocuğun gelişiminden farklarını bilmem gerekiyor.

Ö10 “Özel eğitim anaokulunda özel eğitim öğrencilerini tanıyorsun bir kere onlara göre eğitim vermeyi öğreniyorsun.”

Son farkı ise aileye yönelik farklar kategorisinde cevaplar verdikleri görülmektedir (n=2). Aileye yönelik ise özel gereksinimli çocukların aileleri olmaları (n=1) ve daha hassas velilerden oluşmaları (n=1) şeklinde kodlanmıştır.

Ö2 “Veli grupları farklı, burada velilerimiz çok daha hassas, çocuğun durumundan dolayı. Aslında çocuğundan daha duygusal ve daha fazla engelli. Mesela çocuğumun kulağı yoktur, anne çok fazla takıyor. Çocuğun saçlarıyla sürekli kulağını kapatma derdinde, ama çocuğun öyle bir sorunu yok, öyle bir kompleksi yok. Anne sürekli kompleks yapıyor çocuğun durumunu. Veli grubu olarak da çok farklılar, daha hassas buradaki veli.”

Ö9 “..... sadece öğrencinin değil velinin de hayatına dokunduğunu hissediyorsun özel eğitim normal okullarda öğrenci ile bir çok süreci halledebilir iken özel eğitim anaokullarında mutlaka velinin dâhil olması lazım bu tek başına olduğu zaman maalesef süreç ilerlemiyor. burada özel eğitim anaokulda veliyle işbirliği veliyi bilinçlendirme her şeyin ötesinde geliyor.”

Tablo 4.19 ÖEA’nda görev yapmanın olumlu yanları

	İki öğretmen ile derse girilmesi	Ö3, Ö6
	Çeşitli yetersizlik türleri ile çalışma fırsatı	Ö3, Ö10
	Öğrenci devamlılığı	Ö2
MESLEKİ	Daha erken yaşlarda eğitim	Ö8
	Kolay takip edebilirlik	Ö8
	Fikir alışverişi yapabilme	Ö3
	Mesleki doyum	Ö1, Ö6, Ö9
KİŞİSEL	Farkındalığın oluşması	Ö4, Ö5
	Merhametli olmak	Ö4
	Empati kurmak	Ö4
İŞİN YAPISI	Öğrenci sayısının az olması	Ö2

“ÖEA’nda öğretmenlik yapmanın olumlu yanları nelerdir?” sorusuna ilişkin verilen cevaplar tablo 4.19’de sunulmuştur. Tablo 4.19 incelendiğinde öğretmenler ÖEA’nda görev yapmalarının olumlu yanlarını en çok mesleki (n=8) yönde olduğunu belirtmişlerdir. Mesleki olarak; iki öğretmen ile derse girilmesi (n=2), çeşitli yetersizlik türleri ile çalışma fırsatına sahip olunması (n=2), fikir alışverişi yapabilme (n=1), daha erken yaşlarda eğitim (n=1), kolay takip edebilirlik (n=1) ve güvenli ortam (n=1) olarak kodlanmıştır. Bu kategori ile ilgili bazı öğretmen cevapları aşağıda verilmiştir.

Ö1 “Dil konusunda çocuklara ciddi anlamda oturup etkin ve verimli bir şekilde çalışabiliyorsanız çok şey katıyorsunuz. Tuvalet eğitiminden tutun da konuşmasına kadar bakım becerilerinin tamamına kadar. Hem mesleki anlamda hem de manevi anlamda bana çok şey kattığını söyleyebilirim.”

Ö2 “İlerleyişini görmek güzel. Takibini yapabilmemiz. Artı her yaş grubuyla çalışabilmemiz. Öğrencilerdeki devamlılığı görebilmem. Yani 3 yaşta alıyorsam 6 yaşa kadar bu çocuğu mezun edene kadar bu çocuk bende.”

Ö3 “Farklı çocuk ve farklı çalışma stilleri oluyor. Çünkü özel eğitimde çok farklı çocuklar olabildiği için. Kimisi kas yönüyle sıkıntısı olabiliyor. Kimisi dil yönüyle sıkıntısı olabiliyor. Hani bu çeşitlilik çok fazla. Normalde anaokullarında bu kadar çeşitli öğrenci göremezsiniz. O alanda da çeşitli çalışmayı öğrenmiş oluyorsunuz. Özel eğitim öğretmenini de olduğu zaman, çocuklara katkı anlamında da çocuklarla çalışma anlamında da çok fark ediyor, çok olumlu katkısı var kesinlikle. Birbirini destekliyorsun mesleki olarak, fikir alışverişinde oluyorsun, mesleki anlamda çalışma zenginliği sunuyor. Bir de bizim bu okulda mesela bu sene sizinle çalıştım seneye dil öğretmenimle çalıştım, her yıl farklı öğretmenle de çalışabiliyorum ve her sene farklı öğretmenin tecrübesinden yararlanabiliyorum. Bilgi, mesleki zenginlik alışverişi de sağlıyoruz birbirimize. Benim görmediğim çocuğu o daha önce görüp fikir verebiliyor, onun görmediği çocuğu görüp fikir verebiliyorum. Yani bolca fikir alışverişi yapabiliyoruz.”

Ö6 “Öncelikle çocuktaki değişimi görünce çocuktaki o mutluluk hoşuma gidiyor. Bir şeyi öğrendiğinde onu alkışladığımızda kendisi de alkışlıyor. Ya da yüzündeki o sevinç ifadesini anlayabiliyorsun. Bu dünyalara bedel, çok ayrı bir mutluluk. İkincisi bu durumu veliye söylediğimizde, veli sizden daha çok mutlu oluyor. Daha bir ileriye yönelik o zaman bunu yapabiliyorsa şunu da yapabilir umudu geliyor. Üçüncüsü de inanılmaz sevgi dolular. Karşılık beklemeden sarılıyorlar öpüyorlar, sarılamayanın bakışları yani sana ihtiyacı olduğunu belli eden bakışlar. Yani bunlar da çok hoşuma gidiyor. Kesinlikle olumlu. Şimdi şöyle bir şey var yeri geliyor bir çocuğa yaptırıyorsunuz yaptırıyorsunuz, yapamadığı zaman çocuğu yargılayamazsınız. Çünkü onun performansı belli hastalığı ölçüsünde, engeli ölçüsünde. Bir yere kadar geldiğinizde artık çocuğa sesinizi yükseltmemek için karşı taraf size şunu söylüyor. ‘‘Hocam ben alayım mı? ‘‘ ya da diyorum ki ben ‘‘Melis biraz çalışmaya sen devam edebilir misin?’’ ya da Melis’te aynı şeyi gördüm ‘‘ Melis istersen ben devam edeyim ‘‘. Kesinlikle olumlu bir şey, bu şekilde bir frekans sağladığımızda.”

Ö8 “...sınıf sayısı daha az olduğu için çocukların gelişimini daha kolay takip edebiliyorsun. Biz 3 yaştan çocukları eğitmeye başlıyoruz. Bu çocukların eğitiminde de erken yaşlarda başlayarak daha kalıplaşmadan, kritik dönemi aşmadan çocuğun gelişimine katkı sağlıyoruz.”

Ö9 “çocukların hayatında ilk önce her çocuk kendi kulvarında yarışıyor hepsi birbirinden farklı böyle her alanda böyle nitelikim özel eğitim anaokulunda bir çocuğa bir şey öğrettiğin zaman hayatının temel taşının gerçekten oluştuğunu hissediyorsun ona mesela bir öğrencim vardı ağır otistikti mrc işitme de vardı yanında çöp atmaya 6 ayda öğretmiştim ama altı ay sonunda o çocuk çok gelişti su anda o çocuk lisede hala takip ediyorum çok ayrı bir şey”

Ö10 “özel eğitim tek bir işitme değil, ortopedik engelli değil, çeşitli öğrenci portföyünü görüyorsun. Ona göre senin de çeşitliliğin artıyor. Eğitim alanında artıyor. Daha çok düşünüyorsun bu konuyu. Daha ne verebilirim, nasıl verebilirim diye çok düşünüyorsun. Çeşitliliğe göre nasıl verebilirim diye daha çok düşünüyorsun. İki öğretmen aynı sınıfa girmese kaynaştırma olmaz. Çünkü özel eğitim öğrencileri daha kişisel eğitim. Okul öncelerinde de grup eğitimi veriyor. Burada ben grup hikayesi anlatırken özel eğitim öğrencisi dağılıp gidiyor mesela. Benim okuduğum hikayeyi anlamıyor ki o burada. Onun anlayacağı dile çevirmeye çalıştığım zaman öbürünün dikkat süresi kaçıyor. Hani öyle olunca iki öğretmen olduğunda o sınıfta zaten sayılı öğrenciler oluyor. O öğrenciyi bireysel alıyor.”

Bir diğer olumlu yanını öğretmenler kişisel yön kategorisinde cevaplar verdikleri görülmektedir (n=6). Kişisel yönleri; mesleki doyum (n=2), farkındalığın oluşması (n=2), merhametli olmak (n=1) ve empati kurmak (n=1) şeklinde kodlanmıştır. Bu kategori ile ilgili bazı öğretmen cevapları aşağıda verilmiştir.

Ö4 “empati, insani olarak merhamet, farkındalık bunlar diyebilirim.”

Ö5 “Bir öğretmen olarak özel eğitimde çalışmasaydım. Özel eğitim insanlarını, engellileri tanımazdım. Engellilerle iletişim kurmayı bilmezdim. Engellilerden hatta korkardım. Fakat özel eğitimde çalıştıktan sonra onlar gibi düşünmeye, onların ne demek istediği kısmını çok daha büyük adımlarla atlattık bu çok olumlu olarak bana dönütü bu oldu.”

Son olumlu yanını ise öğretmenler işin kendi yapısından kategorisinde cevaplar verdikleri görülmektedir (n=1). İşin kendi yapısında, öğrenci sayısının az olması(n=1) kodlanmıştır. Bu kategori ile ilgili bazı öğretmen cevapları aşağıda verilmiştir.

Ö2 “Olumlu yanı öğrenci sayısının az olması.”

ÖEA’larında görev yapmanın olumlu yanlarına daha fazla vurgu yapan öğretmenlerin iş doyumunun daha yüksek olduğu söylenebilir. Örneğin Ö9, öğrencisinin şu anda lisede öğrenim görmekte olduğunu, bu öğrencisini takip ettiğini ve hala ona kazandırdığı becerilerin öğrenci tarafından kullanıldığını söylemiştir. Bu durum MİD ölçeğinin 20. maddesinde yer alan “Yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissinden” maddesi ile ilişkilendirilebilir. Ö3’ün özel eğitim öğretmeniyle birlikte çalışmanın çocuklara katkısının olumlu yönde olduğunu, birbirlerini desteklediklerini, mesleki olarak fikir alışverişi yaptıklarını ve mesleki olarak çalışma zenginliği sunduğunu, her sene farklı öğretmenlerle çalıştıkları için farklı öğretmen tecrübelerinden yararlandıklarını ve farklı bakış açısı kazandırdığını belirtmesi MİD ölçeğinde yer alan “Çalışma arkadaşlarının birbirleri ile anlaşması açısından” 18. maddesi ile ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.20 ÖEA’nda görev yapmanın olumsuz yanları

	Sürekli tekrar	Ö7, Ö8
EĞİTSEL YANLARI	Oryantasyon sürecinin uzunluğu	Ö5
	Çocuğun yanından ayrılamamak	Ö5
	İki öğretmenin birlikte sınıfa girmesi	Ö2
	Sürekli uyarı	Ö6
KURUMUN FİZİKSEL YANLARI	Donanım eksikliği	Ö1, Ö3
KİŞİSEL YANLARI	Öz yeterlilik	Ö1, Ö3, Ö4
	Sabır	Ö4, Ö6, Ö7
	Mesleki doyum düzeyi	Ö3, Ö4
	İletişim	Ö10
	Gözlem gücünün yüksek olması	Ö5
AİLESEL YANLARI	Veli hassasiyeti	Ö3
	Velinin bilinçlendirilmesi	Ö9
	Veli beklentisi	Ö8
ÇOCUĞUN ÖZELLİĞİ	Saldırganlık	Ö6

“ÖEA’nda öğretmenlik yapmanın olumsuz yanları nelerdir?” tablo 4.20’de sunulmuştur. Tablo 4.20 incelendiğinde ÖEA’nda görev yapmanın olumsuz yanlarına öğretmenlerin en çok kişisel yanları kategorisinde cevaplar verdikleri görülmektedir (n=10). Kişisel yanlarına; öz yeterlilikleri (n=3), sabır (n=3), mesleki olarak doyum elde etme durumları (n=2), iletişim (n=1), daha fazla anlayışlı olmak (n=1) ve gözlem gücünün yüksek olması (n=1) şeklinde kodlanmıştır. Bu kategori ile ilgili bazı öğretmen cevapları aşağıda verilmiştir.

Ö3 *“Meslekte biraz pasifleşebiliyorsunuz. Aktif olarak çalışmadığınız için o maalesef öğretmenlikte onu hissediyorsunuz.”*

Ö4 *“Sabır yine çünkü sabır iki yönlü bir şey çünkü bazen sabrınızın azaldığını hissedebiliyorsunuz. Fiziksel olarak evet yorgunluk mental yorgunluktan bahsediyorum. Zaman zaman da evet öz yeterliliğinizi sorgulayabiliyorsunuz. Yapıyorsunuz olmuyor yapıyorsunuz olmuyor. Oradan buradan hani bazen ulaşamadığınız çocuklar oluyor. Bazen mesleki doyumda sıkıntı yaşayabiliyorsunuz.”*

Ö5 *“Biraz daha gayret gerekiyor çocuklara biraz daha onları takip etmek onların gelişimlerini ince ayrıntısına kadar görmek için çocuğu çok iyi gözlemlemek gerekiyor.”*

Ö6 *“bu çocukların daha fazla ilgiye, daha fazla özveriye, daha fazla sabır ihtiyacı olduğunun farkındaydım.”*

Ö7 *“En büyük olayının sabır olması gerekiyor. Sabır maksimum seviyede sabretmek gerekiyor. Verdiğim emeğin yeri geliyor karşılığını alamıyorum bunu kabullenmem gerekiyor. Başa dönüp tekrar sıfırdan her şeyi yapmayı göze almam gerekiyor.”*

Ö8 *“mesleki doyum öncelikle okul öncesinde daha fazla akademik yönden çalışabilirken özel eğitimde bu pek mümkün olmuyor. Yani bir yönergeyi tek seferde okul öncesinde verip alabiliyorken bu okul öncesi özel eğitimde bir yönergeyi 20-30 kez verdiğimizde olabiliyor.”*

Ö10 “*Olumsuz yanı bazen derdini anlatamıyorsun. Özellikle biz burada işitme engelli öğrencilerimiz çoğunlukta. İşitme engelli çocukların işitme engelli velileri de var. %80 daha doğrusu öyle. Ben işaret dilini bilmiyorum ama bu işaret dilinde de çok yerel onlar. İletişim kurmakta zorlanıyoruz. Yani mutlaka aramızda bir tercümanın olması gerekiyor. Ama çözüyor muyuz? Evet çözüyoruz. Onlarında yakınında mutlaka anneanne, babaanne birileri var onlar yardım edecek birilerini çağırıyorsun o şekilde iletişim kuruyorsun. Ama sınıfta bunu yapamıyorsun. Sınıfta beden dilini kullanıyorsun çünkü. Çocuklarla mutlaka iletişim kuruyorsun. Onlarda sana derdini anlatıyorlar. Sende derdini onlara anlatabiliyorsun.*”

Eğitsel yanları kategorisinde (n=6) ise öğretmenler; sürekli tekrar olmasını (n=2), iki öğretmenin birlikte sınıfa girmesi (n=1), daha fazla efor gerektirmesi (n=1), oryantasyon sürecinin uzunluğu(n=1) ve çocuğun yanından ayrılamamak (n=1) olarak kodlanmıştır. Bu kategori ile ilgili bazı öğretmen cevapları aşağıda verilmiştir.

Ö2 “*2 öğretmenin derse girmesi. Bu ikilem yaratıyor. Aynı anda hareket edemiyorsa öğretmenler ki özel eğitimle okul öncesi arasındaki onu idare de yapıyor. Neden? Okul öncesi öğretmeni her şeyi yapacak, artı cihazlarla ilgilenecek. Özel eğitim öğretmeni kenarda oturacak, kenarda hiçbir şeye yardım etmeyecek. Disipline geldiğimiz zaman çocuklara ters. Çünkü bu yaş grubunu özel eğitim öğretmeni tanımıyor ama uzman olduklarını iddia ediyorlar ve bu da sizin çocuklar üzerindeki etkinliğinizi, düzeltmeniz gereken bir davranışını düzeltememenize neden oluyor.*”

Ö5 “*Olumsuz yanı daha fazla efor sarf etmemiz gerektiği olabiliyor ilk oryantasyon sürecinde. Ve çocuğun yanında da bulunmak gereken durumlar da oluyor.*”

Ö6 “*Bazen sabrımı zorlayabiliyorlar. Bana ya da arkadaşına şiddet uygulayan çocuklar olabiliyor. Bütün yöntemleri deniyorsunuz. Görmezden gelme, dikkat yönünü değiştirme gibi. Hiçbirine cevap vermediğinde sürekli uyarı yapmaktan bunalayabiliyorsunuz.*”

Aile ile ilgili yanları kategorisinde (n=3) velilerin hassasiyetlerini (n=1), veli katılımına (n=1) ve velilerinin beklentilerini (n=1) olarak kodlanmıştır. Bu kategori ile ilgili bazı öğretmen cevapları aşağıda verilmiştir.

Ö2 “Velinin hassas olması hem olumlu hem olumsuz. Bize genel olarak olumsuz olarak yansıyor. Aslında normal uygulamalarınızı bile ters anlayabiliyor veli. Yanlış görsellerden farklı şeylere gidebiliyor. Aslında bir nebze sizden mucizeler bekliyor, çok hızlı ilerleme bekliyor. Çocuğunda o ilerlemeyi göremediği zaman da sizi yetersiz buluyor.”

Ö3 “Velinin hassaslığının bize şiddet olarak dönmesi.”

Ö8 “Veli beklentisi velilerimiz bir tık bizden daha fazla mucize bekliyor çocukların sürekli bunun için geri dönüt istiyor bizden işte nasıl durumda ne durumda bu yönden biraz daha beklenti yönünden sıkıntı oluyor.”

Ö9 “Velilerin ilk önce bilinçlenmesi lazım velilerinde ayrı bir eğitim alıp öğrencilerini bizimle beraber yönetmesi gerekiyor direkt geldiklerinde hem öğrenci sorumluluğu hem veli sorumluluğunu eksik bırakabiliyor.”

Bir diğer olumsuz yan ise kurumun fiziksel yanları kategorisinde (n=2); donanım eksikliği (n=2) olarak kodlanmıştır. Bu kategori ile ilgili bazı öğretmen cevapları aşağıda verilmiştir.

Ö1 “fiziksel sıkıntılar konusunda söyleyebilirim. Fiziksel koşullara çok özel eğitim öğrencilerine uygun olmayabilir.”

Ö3 “Ekipmanları da yeterli bir okul değil.”

ÖEA’larında görev yapmanın olumsuz yanlarına daha fazla vurgu yapan öğretmenlerin iş doyumunun daha düşük olduğu söylenebilir. Örneğin Ö3, meslekte aktif olarak çalışmadığında pasifleştiğini belirtmesi ve Ö7’nin verdiği emeğin bazı zamanlarda karşılığını almadığını ve tekrar en baştan başladığı ifadesi MİD ölçeğinin 1. Maddesinde yer alan “Beni her zaman meşgul etmesi bakımından” maddesiyle ilişkilendirilebilir. Ö4’ün, bazı zamanlarda öz yeterliliğini sorguladığını, ulaşamadığı çocuklar olduğunu, mesleki doyumda sıkıntı yaşadığını belirtmesi MİD ölçeğinin 20. maddesinde yer alan “Yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissinden” maddesiyle ilişkilendirilebilir. Ö8’in, okul öncesinde akademik olarak çalışabildiğini

ancak özel eğitimde bunun pek mümkün olmadığını söylemesi MİD ölçeğinin 12. maddesinde yer alan “Akademik kararların uygulamaya konması bakımından” maddesiyle ilişkilendirilebilir. Ö2’nin iki öğretmenin birlikte derse girmesinin ikilem yarattığını, aynı anda hareket edememelerine idarenin de etkilediğini belirtmesi *hem* MİD ölçeğinin 2. maddesinde yer alan “Tek başına çalışma olanağı olmasından” maddesiyle hem de MİD ölçeğinin 5. maddesinde yer alan “Amirin kişilere idare tarzı açısından” maddesiyle ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.21 ÖEA’nda görev yapmanın mesleki gelişime katkıları

EĞİTSEL GELİŞİM	Yetersizlik türlerinin kavranması	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7
	Çeşitli yetersizlik türleri ile çalışılması	Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8
	Öğretmenler arası bilgi alışverişi	Ö2
	Çocuğa görelilik	Ö7
KİŞİSEL GELİŞİM	Farklı bakış açısı	Ö8, Ö9
	Özverili olmak	Ö1, Ö6
	Farkındalığın artması	Ö9, Ö10
	Sabırlı olmak	Ö1, Ö6
VELİ İLE İLİŞKİLERDE GELİŞİM	Velilerle güçlü iletişim kurulması	Ö6
	Veliyi anlamak	Ö9, Ö10

“ÖEA’nda öğretmenlik yapmanın mesleki gelişime katkıları nelerdir?” tablo 4.21’de sunulmuştur. Tablo 4.21 incelendiğinde ÖEA’nda görev yapmalarının mesleki gelişimlerine katkısına öğretmenlerin en çok eğitsel gelişim kategorisinde cevaplar verdikleri görülmektedir (n=12). Eğitsel gelişime; yetersizlik türlerinin kavranması (n=5), çeşitli yetersizlik türleri ile çalışılması (n=5), öğretmenler arası bilgi alışverişi (n=1) ve çocuğa göre ilerleyebildiklerini (n=1) şeklinde kodlanmıştır. Bu kategori ile ilgili bazı öğretmen cevapları aşağıda verilmiştir.

Ö2 “Çocuklarla daha iyi çalışma fırsatı bulduk, daha önce çalışıyorduk ama bu kadar bilinçli değildik. Akıl danışabileceğimiz kimse yoktu. Kendimizle baş başaydık. Bu da özel eğitim öğretmenleriyle birlikte çalışmanın o yanı da güzel. Özel eğitim öğretmenleri de özel gereksinimli çocuklarımızla daha iyi bir eğitim verebilmeyi, o

tecrübeyi alabiliyoruz. Normal sınıflara döndüğümüz zaman da kaynaştırma öğrencimiz olacak bizim. Buradaki tecrübeyle çok daha rahat edeceğiz. Artı dediğim gibi sınıf mevcutlarımızın az olması çocuklarımızla çok daha iyi bir iletişim kurmaya, çok daha verimli olmamıza sebep. Üçüncüsü de yeri geldiği zaman da 2 öğretmenle birlikte çalışmanın imkanları da çoğalıyor. Tavsiyelerle birlikte çeşitlilik çoğalıyor.”

Ö3 “Mesleki olarak dediğim gibi çeşitlilik oluyor. Daha çok çocuk gördüğümüz içim daha çok çalışma alanı keşfetmiş oluyoruz. Doğal olarak da kendimizi o alanda geliştirebiliyoruz. Mesela ben bir örnekle açıklarsak daha önce otistik çocuk nedir bilmiyordum. Bu okulda öğrenmiş oldum. Normal okullarda da kaynaştırma öğrencisi gelebiliyor o ayrı bir şey. Bu yıl ortopedik engelli çocuklarımız var mesela. Onlarla tanışmış olduk. Fizik tedaviye yönelik bile az çok bilgili olmak gerekiyor.”

Ö4 “engelli bireyleri tanıdım burada. Artık bir özel eğitimci gibi hissediyorum kendimi. 11 yıldır aynı kurumda çalışınca hani bakış açınızı değiştiriyorsunuz. Çocuklara engel türlerine yani şöyle baktınız zaman çocuğun engel türünü kavrayabiliyorsunuz. Bu tabi çok ciddi bir saha açtı aynı zamanda bana yani evet okulöncesi öğretmeniyim evet ama engelli bireylerle çalışmış olmak da başka bir alana sevk ediyor haliyle ve artık engelli birçok çocuk tanılattım. Burada normal geliyor mesela çocuğu görüyorsunuz normal olmadığını aile farkında değil bunun. Ama siz buraya geldiğinde çocuğu gözlemliyorsunuz işte nedir atıyorum gelişimsel bozukluk olabilir, zihinsel engeli olabilir, otizmli olabilir biz gözlem sürecinde biliyorsunuz ilk 1 aylık süreçte direk orada teşhis koyabiliyorsunuz. Tabi ki ben teşhis koyucu değilim ama bugüne kadar nereye RAM’a ya da hastaneye hangi çocuğu gönderdiysem benim tahmin ettiğim şey çıktı. Öngörü oluşuyor.”

Ö5 “Mesleki anlamda dediğim gibi yelpazemi genişletti. Çünkü özel eğitim çocuğunu tanıımıyorduk. Yani bir özel eğitim çocuğu geldiği zaman ne yapacağız, nasıl yapacağız, nasıl iletişim kuracağız, bir şey anlıyorlar mı ne bileyim öğrenebilecekler mi kısmında baya bir sorunlar vardı. Sorunların hepsini burada çalıştıktan sonra giderdik çok da keyifle çalışıyoruz.”

Ö7 “Mesleki olarak her çocuğun bir olmadığı bilince başta kazanıyor kafamıza. Gerçekten her çocuk bir değil bu özel ya da normal çocuk olarak ayırmıyorum. Her çocuk bir değil ona göre hareket etmem gerekiyor. Beni geliştiren çocukların kapsamını bilip ona göre kendimi geliştirmem gerekiyor. Hangi çocuğa nasıl davranmam gerekiyor, hangi zekâ türüne nasıl davranmam gerekiyor en büyük katkısı bana buydu. Onun dışında mesleki gelişimde gelişim hızlarının bir olmaması, yavaş gidebilmeyi hızlı gidebilmeyi yer geldiği zaman yok sayabilmeyi yeri geldiği zaman daha fazlasını verebilmeyi bilmek gerekiyor. Bir müfredat var ama ben bunun dışına da çıkabilirim içinde daha da küçülebilirim. Bana kattığı en büyük şey buydu.”

Ö8 “Özel eğitim okullarında bir sınıfta işte mesela 5 öğrencin var. Bu 5 öğrencinin farklı farklı engel durumu var ya da hastalıkları var. Bu da demek oluyor ki bu beş öğrenciye farklı şekilde bireyselleştirilmiş eğitim planı uygulanıyor. Bu yönden hem çocukların engel durumunu anlaya bilinmesi açısından hem de çeşitli engelleri öğrenebilmek açısından hem bana ki beyin farklı düşünebiliyor artık. Bu süreçte farklı farklı her duruma adapte olacağı için beyin farklı çalışıyor.”

OÖÖ’leri kişisel gelişimlerine katkıları kategorisinde (n=8); farklı bakış açısı (n=2), özverili olmak (n=2), farkındalığın artması (n=2) ve sabırlı olmak (n=2) olarak kodlanmıştır. Bu kategori ile ilgili bazı öğretmen cevapları aşağıda verilmiştir.

Ö1 “Mesleki anlamda da şunu söyleyebilirim öncelikle sabır, hani sabretmeyi çok öğretiyor bu meslek size. Özverili olmayı öğretiyor. Kendinizden vermeyi öğretiyor Bu şekilde, kişilik anlamında kattığımı söyleyebilirim.”

Ö6 “Daha sabırlı olacağımı hissediyorum anaokuluna dönersem. Daha verici olacağımı hissediyorum.”

Ö9 “Daha fazla empati kuruyorsun. Özel çocukları tanıdığın için daha farklı bakış açısı da geliştiriyorsun.”

Ö10 “Farkındalığımı arttırdı. Hani özel eğitimi öğrencileri velileri özel insanlarla diyeyim onların varlığı ve onlarla iletişim kurma farkındalığımı arttırdı. Empatiyi de öğreniyorsun. Onların yerine düşünmeyi de öğreniyorsun. Bazen de şeyi onların

verdiği hayatta kalabilmek için verdiği mücadeleyi görünce benim hiçbir mücadele harcamadığımı gördüm. Hani hep düşünüyorsun veliler kendi annemin babamın beni öğretmen yapana kadar verdiği mücadeleyi düşünüyorsun ya hani bana çok emek verdiler diyorum. Ben buraya kolay gelmedim diyorum. Şimdi bunları söylerken özel eğitim öğrencilerinin velilerini özellikle görünce normal anne babaların aslında hiç de o kadar emek harcamadıkları benim de hiç emek harcamadan oraya geldiğimi görüyorum. Onların hayata tutunmak için daha çok çaba harcadıklarını gördükçe çünkü normal anne babalar hadi şunu hazırlıyor devamını sen yap diyebiliyor. Derdini anlatabiliyor. Bu çocuklarda bu yok ki. İlk başta zaten çok aciz oluyorlar tanılar konuluyor. Kabul etmiyorlar. Ret ediyorlar. Biz bu aşamaları okul öncesinde bunları velilerle birlikte yaşıyoruz. Bir de buraya geldiklerinde zannediyorlar ki hemen bir sihirli değnek olacak ve çocukları duyacak, anlamıyorsa anlayacak, zihinsel becerisi yoksa o gelecek zannediyorlar. Aslında zaman içerisinde bunun hiç de böyle olmadığını anlıyorlar. Ama işte o anlayış ilkokula falan denk geliyor. Biz bütün o kaygı sürecini de yaşıyoruz velilerimizle birlikte. Hani onu anlatma hiçbir zaman normal olmayacak diyemiyorsun onlara. Her zaman onun desteklenmeye ihtiyacı var çünkü. Herkesin hayatta kat ettiği yol farklı farklı derece.”

Öğretmenler son olarak veli ile ilişkileri kategorisinde mesleki gelişimlerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir (n=3). Bunlar; velilerle güçlü iletişim kurulması (n=1) ve veliyi anlamak (n=2) olarak kodlanmıştır. Bu kategori ile ilgili bazı öğretmen cevapları aşağıda verilmiştir.

Ö6 “Zaten velilerle iletişimimde bir sorun yoktu ama iletişimimde de daha olumlu cümleler kurarak devam edeceğimi düşünüyorum.”

ÖEA’larında görev yapmanın OÖÖ’lerinin mesleki gelişimlerine katkısının genel doyumunu etkilediği söylenebilir. Örneğin Ö2, özel eğitim öğretmeni ile çalışmanın güzel olduğunu, birlikte çalıştıkları için özel gereksinimli öğrencilerine daha iyi bir eğitim verebildikleri ifadesi MİD ölçeğinin 18. maddesinde yer alan “Çalışma arkadaşlarının birbirleri ile anlaşması açısından” maddesiyle ilişkilendirilebilir. Ö2’nin, sınıf mevcutlarının az olmasının verimliliğini arttırdığını belirtmesi MİD ölçeğinin 17. maddesinde yer alan “Çalışma şartları bakımından” maddesiyle

ilişkilendirilebilir. Ö7'nin belli müfredatın olmasını ama çocuğa uygun olarak yavaş veya hızlı gittiğini, ya da bazı konuları yok sayıp bazılarını fazlasıyla verdiği ifadesi MİD ölçeğinin 15. maddesinde yer alan “Kendi kararlarını uygulama serbestliğini bana vermesi bakımından” maddesiyle ilişkilendirilebilir.



5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde “Minnesota İş Doyum Ölçeği”, “Kişisel Bilgiler Formu” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile toplanan verilerin sonuçlarına, tartışma kısmına ve önerilere yer verilmiştir.

5.1 Sonuç ve Tartışma

Araştırma, OÖÖ’lerinin iş doyum düzeylerini belirlemek ve ÖEA’nda görev yapmaya ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ve “Minnesota İş Doyum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verileri Ankara’da iki ÖEA’nda yüz yüze görüşmeler ile elde edilmiş; nicel veriler Türkiye’deki ÖEA’larına mail ve telefon yolu ile ulaşılarak Google anketler kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda oluşan veriler için sıralı dönüşümsel yöntem kullanılmıştır.

Araştırmanın problemine ilişkin elde edilen verilere göre; ÖEA’nda görev yapan OÖÖ’lerinin iş doyumları ve görüşleri arasındaki ilişki incelendiğinde;

OÖÖ’nin, ÖEA’nda görev yapmalarını içeren tanımlara bakıldığında MİD ölçeğinde içsel doyumunu içeren maddeler ile ilişkilendirildiği görülmektedir. İçsel doyumla ilgili “Vicdanıma aykırı olan şeyleri yapma durumunda kalmamam açısından” ve “Yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissinden” maddeleri ilişkilendirilmektedir. Bu durumun nedeni özel eğitimde görev yapmanın daha fazla vicdanına dokunması olabilir. Bununla birlikte, özel gereksinimli bireylerin gelişim hızlarının normal gelişim gösteren bireylere göre daha yavaş olması ve her bir becerinin ayrı ayrı çalışılarak sıklıkla tekrar edilmesinden dolayı bireylerin gelişimlerinin daha gözle görülebilir ve takip edilebilir olması öğretmenin bunu fark etmesinden kaynaklı olabilir.

ÖEA’nda görev yapmanın olumlu yanlarına daha fazla vurgu yapan OÖÖ’nin iş doyumunun daha yüksek olduğu görülmektedir. MİD ölçeğinin “Yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissinden” ve “Çalışma arkadaşlarının birbirleri ile

anlaşması açısından” maddeleri ile bu cevaplar tutarlılık göstermektedir. Bu durumun sebebi ÖEA’nda özel eğitim öğretmenleriyle birlikte eğitim vermelerinden dolayı OÖÖ’nin özel eğitim öğretmenin bilgi ve tecrübesinden yararlanması ve birlikte fikir alışverişi yaparak kendilerini geliştirmeleri olarak düşünülebilir.

ÖEA’nda görev yapmanın olumsuz yanlarına daha fazla vurgu yapan OÖÖ’nin iş doyumunun daha düşük olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri cevaplar ile MİD ölçeğinin “Beni her zaman meşgul etmesi bakımından”, “Tek başına çalışma olanağı olmasından”, “Amirin kişilere idare tarzı açısından”, “Akademik kararların uygulamaya konması bakımından” ve “Yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissinden” maddeleri tutarlılık göstermektedir. Bu durumun nedenleri olarak, iki öğretmenin birlikte derse girmesinden dolayı ikisi arasındaki iletişimin negatif yönde olması, yöneticilerin öğretmenlerin karşılaştığı problemlere karşı çözüm odaklı yaklaşmamaları ve özel gereksinimli bireylerin gelişim hızlarının normal gelişim gösteren bireylere göre daha yavaş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

OÖÖ’nin, ÖEA’nda görev yapmalarının mesleki gelişimlerine katkısının genel doyumlarını etkilediği görülmektedir. Öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri cevaplar MİD ölçeğinin; “Çalışma şartları bakımından” ve “Çalışma arkadaşlarının birbirleri ile anlaşması açısından” maddeleri ile ilişkilendirilmektedir. Bu durumun nedeni iki öğretmenin bir arada derse girmesinden dolayı ikisi arasındaki iletişimin pozitif yönde olması, birlikte fikir alışverişi yapabilmeleri ve sınıf başına düşen öğrencisi sayısının diğer okul öncesi eğitim kurumlarına göre daha az olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin elde edilen verilere göre, ÖEA’nda görev yapan OÖÖ’lerinin dışsal doyumlarının yüksek, içsel doyumlarının orta ve genel doyumlarının ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir. Konca ve Dikmenli (2021) tarafından yapılan çalışmada da OÖÖ’lerinin iş doyumlarının yüksek olduğu belirtilmiştir. Bu sonuç alanyazında diğer araştırmalarla da uyumaktadır (Bakır ve Aslan, 2017; Azimi ve Akan, 2019; Gafa ve Dikmenli, 2019).

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin elde edilen verilere göre, OÖÖ'lerinin öğrenim durumu değişkenine göre hem içsel doyumda hem de genel doyumda lisansüstü eğitim düzeyine sahip katılımcıların lisans düzeyinde sahip katılımcılardan daha yüksek doyum düzeylerine sahip olduğu görülmektedir. Acar (2016) yaptığı çalışmada benzer şekilde yüksek lisans ve lisans mezunu olan öğretmenlerin ön lisans ve lise mezun olan öğretmenlere göre iş doyumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Göksu (2020) da çalışmasında lisans mezunu olanların ön lisans mezunu olanlara göre iş doyumlarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu sonuçlara göre eğitim düzeyinin artması OÖÖ'lerinin iş doyumunu arttırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada, OÖÖ'lerinin iş doyumları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Elde edilen bulgular ışığında 20-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin iş doyumlarının yaşça daha büyük olan 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonucun alan yazında yer alan bazı çalışmalarda da benzer olduğu görülmektedir (Arabacı, vd. 2003; Göktaş, 2007).

Araştırmada, mesleki kıdem değişkenine göre OÖÖ'lerinin kıdemleri arttıkça iş doyumlarının da arttığı görülmektedir. Tunacan ve Çetin (2009) tarafından yapılan çalışmada da hizmet süresi ve iş doyumunu arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Bu durum alan yazındaki benzer çalışmalar ile de örtüşmektedir (Güner, 2007; Şen, 2008).

Araştırmada, OÖÖ'lerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu sonucun alan yazın ile örtüştüğü görülmektedir (Şahin ve Dursun, 2009; Çek, 2011; Zoroğlu, 2014; Acar, 2016; Karademir, 2016; Konca ve Dikmenli, 2021).

Araştırmada, OÖÖ'lerinde medeni durum değişkenine göre iş doyumlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Elde edilen bu sonuç alan yazındaki bazı çalışmalarla da uyduğu görülmektedir (Şahin ve Dursun, 2009; Zoroğlu, 2014).

Araştırmada, OÖÖ'lerinde kurumdaki çalışma süresi ve sınıf mevcudu değişkenlerinde de anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda

öğretmenlerin iş doyumunun aynı kurumda çalışma süresinin kısa ya da uzun olmasına ve sınıf mevcudunun az ya da çok olmasına göre değişmediği söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin elde edilen verilere göre görüşme yapılan OÖÖ'lerinin, ÖEA'nda öğretmen olmak hakkındaki düşüncelerinde en çok kişisel kavramlar olan meşakkatli olması, sabır, fedakarlık, vicdan ve özveri gerektirdiğini mesleki olarak anlık durumlara hazırlıklı olmayı ve aile katılımının daha çok ön plana çıktığını ve eğitsel olarak da normal çocuklar ile yetersizliği bulunan çocukların kaynaşmasını belirtmişlerdir. Doğan Özdemir (2021) tarafından yapılan çalışmada da şefkat, özveri ve duyarlılık kavramlarının ortaya çıktığı görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin elde edilen verilere göre ÖEA'ları ile diğer okul öncesi eğitim kurumları arasındaki farklar arasında en çok eğitsel farklar olduğu sonucuna varılmıştır. Bu eğitsel farklar incelendiğinde; tersine kaynaştırma uygulamasının olması, daha esnek bir müfredat programı, çocuğun gelişimine göre daha yavaş ilerleme, sınıf içerisinde farklı yetersizlik türüne sahip öğrencilerin bir arada olması, özel eğitim öğretmeni ile birlikte eğitim verilmesi, 3 yaştan 6 yaşa kadar öğrenci devamlılığının olması, öğrenci sayısı, birebir eğitim ve öğrenciyle ilgilenme düzeyinin yüksek olması olduğu görülmektedir.

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin elde edilen verilere göre ÖEA'nda görev yapmalarının olumlu yanları en çok mesleki yönde olduğu belirlenmiştir. Eğitsel olarak iki öğretmen ile derse girilmesi, fikir alışverişi yapabilme, daha esnek planlama, daha erken yaşlarda eğitim, öğrenci sayısının az olması, kolay takip edebilirlik, güvenli ortam ve çeşitli yetersizlik türleri ile çalışma fırsatına sahip olunması olarak ifade etmişlerdir. Aras (2023) tarafından yapılan çalışmada uyum sürecinde karşılaşılan problemleri öğretmenler arasındaki iş birliği ve fikir alışverişi ile çözdüklerini belirtmişlerdir. Güner Yıldız, vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada da OÖÖ'lerinin özel eğitim öğretmenlerinin bilgi ve deneyimlerinden yararlanma fırsatları bulunduğunu ve bu alanda kendilerini geliştirdiklerini belirtmektedirler.

Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin elde edilen verilere göre OÖÖ'leri, ÖEA'nda görev yapmalarının olumsuz yanlarının en çok kişisel yönde olduğunu

belirtmişlerdir. Kişisel yanlar olarak; öz yeterliliklerinde eksik hissetmeleri, çocuklarla iletişim kurmakta sıkıntı yaşamaları, daha fazla anlayışlı olmalarının gerekmesi, gözlem gücünün yüksek olması gerekmesi ve mesleki olarak doyum elde etme durumlarını ifade etmişlerdir. Karasu ve Mutlu (2014) tarafından yapılan çalışmada da özel eğitim branşından mezun olmayan öğretmenlerin mesleki bilgi konusunda düşük yeterlilik durumlarının çeşitli sorunlara sebep olabildiği, veli beklentileri, çocuğu tanıma ve çocuk ile iletişim kurmada yetersizlik durumu özel eğitimde görev yapmanın olumsuz tarafı olarak görülmektedir.

Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin elde edilen verilere göre ÖEA'nda görev yapmalarının mesleki gelişimlerine katkısının en çok eğitsel yönde olduğunu belirtmişlerdir. Eğitsel gelişim için; yetersizlik türlerinin kavranması, çeşitli yetersizlik türleri ile çalışılması, öğretmenler arası bilgi alışverişi ve çocuğa göre ilerleyebildikleri hakkındaki gelişmeleri belirtmişlerdir. Bu durumun sebebi ÖEA'larında özel eğitim öğretmenlerinin de bilgi ve deneyiminden yararlanabilmeleri ve görev yaptıkları kurumlarda çeşitli yetersizlik türleri ile çalışma fırsatı bulabilmeleridir.

5.2 Öneriler

1. Alan yazın incelendiğinde ÖEA'ları ile ilgili araştırmalar sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle ÖEA'ları ile araştırmalar yapılabilir.
2. Nitel veriler sadece Ankara ilini kapsamıştır. Farklı illeri de kapsayan nitel bir çalışma yapılabilir.
3. ÖEA'nda görev yapan OÖÖ'leri ile diğer okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan OÖÖ'lerinin ÖEA'ları hakkındaki görüşlerini karşılaştıran bir çalışma yapılabilir.
4. Araştırmada ÖEA'nda görev yapmanın olumsuz yanlarında veli ile iletişimde yaşanan problemler ile ilgili özel gereksinimli çocuğa sahip veliler ile iletişimi içeren hizmet içi eğitim verilebilir.

KAYNAKLAR

- Acar, F. M. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Çağ Üniversitesi.
- Altunay, E., Oral, G. ve Yalçınkaya, M. (2014). Eğitim kurumlarında mobbing uygulamalarına ilişkin nitel bir araştırma. *Sakarya University Journal Of Education*, 4(1), 62-80.
- Aktan Acar, E. ve Özkan Kılıç, Ö. (2011). Erken çocukluk eğitimi model ve yaklaşımlarına dünyadan farklı bir örnek, Piramit metodu. *Türkiye Özel Okullar Birliği Dergisi*, 4(17), 26-29. <https://doi.org/10.37233/trsped.2021.0110>
- Altan, İ. (2015). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan eğitim personelinde iş doyumunun genel ruh sağlığı düzeyine etkisinin branş çerçevesinde karşılaştırılması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Anderson, G. ve Arsenault, N. (1998). *Fundamentals of Educational Research* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203978221>
- Andzik, N. ve Cannella-Malone, H.I. (2017). A review of the pyramidal training approach for practitioners working with individuals with disabilities. *Behavior Modification*, 41(4), 558–580. <https://doi.org/10.1177/0145445517692952>
- Aras, E. G. (2023). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme ekip üyelerinin program hazırlama sürecine ilişkin deneyimleri*. [Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Arabacı, R., Şahin, S., ve İkizler, H. C., (2003). Bursa ilinde görevli beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumu. 3. *Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Olimpik Eğitim ve Spor Kültürü Sempozyumu*.
- Arı, H. (2015). *Bir okul öncesi eğitim kurumunda tersine kaynaştırma uygulamasının ve ilkokula hazırlığa etkilerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Arık, İ. (2010) *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın yurtdışına görevlendirdiği öğretmenlerin iş doyumu (Kırgızistan Örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi]. Türkiye Manas Üniversitesi.
- Aslan, K. (2000). İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin yaşam kalitesi ve mesleki doyumları. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(1).

- Aslan, H. (2006). *Çalışanların iş doyumunu düzeylerine göre depresyon, Benlik saygısı ve denetim odağı algısı değişkenlerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Aslan Ü. (2013). *Okul müdürlerinin içinde bulunduğu ile burada iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Aşık, A. N. (2010). Çalışanların iş doyumunu etkileyen bireysel ve örgütsel faktörler ile sonuçlarına ilişkin kavramsal bir değerlendirme. *Türk İdare Dergisi*, 467(31).
- Ataman, A. (Ed.). (2003). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ateş, H., Yıldız, B. ve Yıldız, H. (2012). Herzberg'in çift faktör kuramı kamu okullarında çalışan öğretmenlerin motivasyon algılarını açıklayabilir mi? Ampirik bir araştırma. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 7(2), 147-162.
- Avşaroğlu, S., Deniz, E. M. ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam boyu iş doyumunu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 115-129.
- Ayan, S., Kocacık, F. ve Karakuş, H. (2009). Lise öğretmenlerinin iş doyumunu düzeyi ile bunu etkileyen bireysel ve kurumsal etkenler, Sivas merkez ilçe örneği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, (10), 18-25.
- Aykaç, A. (2010). *İş doyumununun örgütsel bağlılık üzerine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Azimi, M. ve Akan, D. (2019). Öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 3(2), 126-138. <https://doi.org/10.32960/uead.559025>
- Bakır, A. A. ve Aslan, M. (2017). Examining the relationship between principals' organizational loneliness and job satisfaction levels. *European Journal of Education Studies*, 3(6), 50-71. <https://doi.org/10.5281/zenodo.260208>
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. Kariyer Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*. Ekinoks Eğitim Danışmanlık Hizmetleri.
- Başaran, M. ve Güçlü, N. (2018). Okul yöneticilerinin yönetim biçimleri ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 (3), 949-963. <https://doi.org/10.17152/gefad.402996>

- Batu, E. S. ve Yükselen, A. (2017). *Erken çocukluk özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarında genel prensipler*. E. N. Metin ve A. İ. Yükselen (Eds.), Özel gereksinimli çocuklar ve kaynaştırma içinde (s. 11-32). Hedef CS Basın Yayın.
- Bayazıt Hayta, A. (2007). Çalışma ortamı koşullarının işletme verimliliği üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 21-41.
- Baysal, A. C. (1985) Birey-örgüt bütünleşmesinde davranışsal yaklaşımlar. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 14(1), 63-83.
- Baysal, A. C. ve Tekarslan, E. (2004). *Davranış bilimleri*. (Geliştirilmiş 4. Baskı). Avcıol Basım Yayın.
- Blegen, M. A. (1993). Hemşirelerin iş doyumu, İlgili değişkenlerin bir meta analizi. *Hemşirelik Araştırması Dergisi*, 42 (1), 36-41.
- Birkan, B. (2002). Erken özel eğitim hizmetleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 99-109.
- Can, Ş. (2006). Sınıf öğretmenlerinin yaş, cinsiyet ve mesleki kıdemlerine göre iş doyum düzeylerinin belirlenmesi (Muğla ili örneği). *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 380-390.
- Can, H., Aşan, Ö. ve Aydın, M. E. (2006). *Örgütsel davranış*. Arıkan Basım ve Yayın.
- Creswell, J.W. (2016). *Araştırma Deseni*. (M. Bütün, Çev.). Eğiten Yayıncılık.
- Çağdaş, A. ve Şahin-Seçer, Z. (2006). *Anne - baba eğitimi*. Kök Yayıncılık.
- Celik, K. ve Türker, Y. (2019). Öğretmenlerde iş ve aile çatışmasının yaşam doyumu üzerindeki etkisinde iş doyumunun aracı rolü. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 242-258.
- Çeltek, F. M. ve Yılmaz, E. (2021). Temel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul kültürü algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 99-111. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018037287>
- Çek, F. (2011). *Bağımsız anaokulu ve ilköğretim okulu müdürlerinin kültürel liderlik ve davranışları ile okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde güdülenme ve iş doyumu*. Anı Yayınları.

- Çınar, F. (2015). Din kültürü ve ahlak bilgisi ve imam hatip lisesi meslek dersleri öğretmenlerinin tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22), 235-282.
- Çimen, M. ve Şahin, İ. (2000). Bir kurumda çalışan sağlık personelinin iş doyumu düzeyinin belirlenmesi. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 5(4).
- Çoban, G. S. (2021). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kendini gerçekleştirme basamağında gizil yetenekler. *Avrupa Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 111-118.
- Çolak, İ., Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 189-208.
- Daft, R. L. (2008). *'Management'*. Thomson South-Western.
- Dağdeviren Gözen, E. (2007) *İş tatmini ve örgütsel bağlılık sigorta şirketleri üzerine bir uygulama*. [Yüksek Lisans Tezi]. Atılım Üniversitesi.
- Dağdeviren, N., Musaoğlu, Z., Ömürlü, İ. K. ve Öztora, S. (2011). Akademisyenlerde iş doyumunu etkileyen faktörler. *Balkan Medical Journal*, 2011 (28), 69-74. <https://doi.org/10.5174/tutfd.2010.04370.1>
- Dedebali, K. (2010) *Hizmetiçi Eğitimin emniyet teşkilatında görevli personelin iş doyumunu ve performanslarına etkileri (İstanbul İli Örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Demirtaş, Z. (2010). Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (9),1069-1073.
- Demirtaş, Z. ve Alanoğlu, M. (2015). Öğretmenlerin karara katılımı ve iş doyumları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 83-100.
- Doğan Özdemir, S. (2021). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan eğitimcilerin engellilere yönelik tutumlarının incelenmesi (İstanbul, Beylikdüzü örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Duman, M. (2012). *Mizaç ve karakter özelliklerinin evlilik uyumu ve cinsiyet açısından incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Dunst, C. J. (1999). Ebeveyn eğitimi kavramsal ve ampirik bağlama yerleştirme. *Erken Çocukluk Özel Eğitiminde Konular Dergisi*, 19(3), 141-147.

- Durualp, E. ve Kaytez, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarının çocuk sevme düzeyleri ile bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 97- 112.
- Durmuş, İ. (2020). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin genç bireylerin yaşam tarzları ile girişimcilik niyetleri açısından incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 1731-1749. <https://doi.org/10.33206/mjss.565309>
- Dursun, S. ve İstar, E. (2014). Kadın çalışanların yaşamış oldukları iş aile yaşamı çatışmasının iş ve yaşam doyumu üzerine etkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 28(3), 125-137.
- Dündar, T. (2011). *Öğretmenlerin örgütsel adalet alguları ile iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Eğinli, A. T. (2009). Çalışanlarda iş doyumunu, kamu ve özel sektör çalışanlarının iş doyumuna yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(3) , 35-52.
- Elmalı Alptekin, A. (2011). *0-3 yaş özel eğitim alan zihinsel engelli çocukların gelişiminde aile katılımı eğitiminin etkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Er Sabuncuoğlu, M. ve Diken, İH (2010). Türkiye'de erken çocukluk müdahalesi: Mevcut durum, zorluklar ve öneriler. *Uluslararası Erken Çocukluk Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 149-160. <https://doi.org/10.20489/intjecse.107966>
- Eraslan, E., Çalışkan, M. ve Özmen, M. (1997). *Zihinsel özürlü çocuklarda Portage erken eğitim programı uygulaması*. S.75-92 Ankara Üniversitesi 5. Mithat Enç Özel Eğitim Günleri. Türkiye Sakatlar Konfederasyonu Yayınları.
- Eren, 2020. *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Yayınları.
- Ergüney, Ö. (2006). *Ücret tatmininin işgören tatmini ile ilişkisi ve bir uygulama*. [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi
- Erkmen, T. ve Şencan, H. (1994). Örgüt kültürünün iş doyumunu üzerindeki etkisinin otomotiv sanayiinde faaliyet gösteren farklı büyüklükteki iki işletmede araştırılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 23(2), 107-125.
- Fidan, Y., Ercan, S. ve Yılmaz, A. (2016). Cinsiyetin iş doyumunu üzerindeki etkisi, kamu çalışanları üzerine bir araştırma. *Business And Management Studies, An International Journal*, 4(1), 110-124.

- Filiz, Z. (2014). Öğretmenlerin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 10(23), 157-172. <https://doi.org/10.17130/ijmeb.2014.10.23.437>
- 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. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.567562>
- García-Bernal, J., Gargallo, A., Marzo, M. ve Rivera, P. (2005). Job satisfaction, Empirical evidence of gender differences. *Women in Management Review*, 20(4), 279-288. <https://doi.org/10.1108/09649420510599098>
- Gawel, J. E. (1996) "Herzberg's Theory of Motivation and Maslow's Hierarchy of Needs," *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 5(11), 1-3. <https://doi.org/10.7275/31qy-ea53>
- Gedik, A. ve Üstüner, M. (2017). Eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılık ve iş doyumu ilişkisi, bir meta analiz çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 41-57.
- Göç, F. F. (2021). *Özel eğitim kurumlarında ve sınıflarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. (Nevşehir ili örneği.)* [Yüksek Lisans Tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Göksu, Z. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin genel öz yeterlilik algıları ile iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi.
- Göktaş, Z. (2007). Balıkesir ilindeki beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumu. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 13-26.
- Gurbetoğlu, A. ve Genç Yücel, B. (2019). Okulöncesi eğitim kurumu yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(2), 6-19.
- Gülner, B. (2007). *Örgütlerde iletişim ve iş doyumu. 1. Baskı.* Literatürk Yayınevi.
- Günaydın, Z. (2008). *Öğretim elemanlarının iş doyumlarının incelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Güllü, E. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin algularına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki.* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Güney, S. (2012). *Örgütsel davranış.* (1. Basım). Nobel Yayınları.

- Güney, S. (2019). *Yönetim ve organizasyon* (2.Basım). Nobel Yayın.
- Hamamcı, Z. (2004). *Türkiye’de uygulanan aile rehberliği programları*. (A. S. Türküm, (Ed.), *Anne-Baba Eğitimi* (1) (73-85). Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Hatfield, E., Cacioppo J.L. ve Rapson E.L (1993). Emotional contagion, (Ağustos 26, 2022) [http:// www.elainehatfield.com/ch50.pdf](http://www.elainehatfield.com/ch50.pdf)
- Hayber, B. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin kurumlarında yaşadıkları sorunlar. *Düzce Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 16-25.
- Hemmeter, M.L., Hardy, J. K., Schnitz, A.G., Adams, J.M. ve Kinder, K.A. (2015). Effects of training and coaching with performance feedback on teachers’ use of pyramid model practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(3),144–156. <http://dx.doi.org/10.1177/0271121415594924>
- Hiriyappa, B. (2009). *Organizational behavior*. New Age International.
- Horozoğlu, Ş. (1995), *Çalışanların iş doyum düzeylerinin karşılaştırılması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Hoy, W.K. ve Miskel, C. G. (2015). *Okullarda bireyler. Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev.). Nobel Yayınları.
- Jeon, L., Buettner, C. K. ve Hur, E. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki geçmişi, süreç kalitesi ve iş tutumları, Kişi merkezli bir yaklaşım. *Erken Eğitim ve Gelişim Dergisi*, 27(4), 551-571.
- Kadıoğlu, S. ve Güneş, D. Z. (2018). Okul kültürünün öğretmenlerin iş doyumuna etkisi. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 1(2), 320-346.
- Kalkan, S. (2021). Küçük çocukların sosyal-duygusal gelişiminin desteklenmesinde piramit modeli. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 3(1), 1-22. <https://doi.org/10.37233/trsped.2021.0110>
- Kalkan, S. ve Rakap, S. (2021). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişimin desteklenmesi, piramit modeli ile ilgili çalışmaların gözden geçirilmesi ve ayrıntılı bibliyografisi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, (35), 311-332. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021352280>
- Karademir, N. (2016). Coğrafya öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 108-122. <http://dx.doi.org/10.19126/suje.05343>

- Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. (2013). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyum ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 2(1), 3-14.
- Karasu, T. ve Mutlu Y. (2014). Öğretmenlerin perspektifinden özel eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri: Muş ili örneği. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2(1) 47-66.
- Kardaş, S. (2018). *Beş faktör kişilik özelliklerinin iş tatmini üzerindeki etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Ticaret Üniversitesi.
- Kartal, H. (2007). Erken çocukluk eğitimi programlarından anne-çocuk eğitim programı'nın altı yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisi. *İlköğretim Online*, 6(2), 234-248.
- Kaşlı, M. (2007). İş özellikleri modelinin otel işletmelerinde uygulanabilirliğine yönelik bir araştırma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 8(2), 159-174.
- Kazanç, H. (1997). *Kamu kuruluşlarında iş tatmini ve TÜBİTAK örneği*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Kılıç, Ç. (2010). Aile eğitim programları ve Türkiye'deki örnekleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 99-111.
- Kılıç, F. (2022). *Özel eğitim anaokulunda uygulanan tam zamanlı kaynaştırma uygulamalarına yönelik paydaş görüşlerinin belirlenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Koçak, H. (2017). *İşletmelerde örgütsel bağlılık ve iş performansı üzerindeki etkileri*. [Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Koçel, T. (2014) *İşletme yöneticiliği, yönetim ve organizasyon, organizasyonlarda davranış klasik-modern-çağdaş ve güncel yaklaşımlar*. Beta yayıncılık.
- Koltko Rivera, M. E. (2006). Rediscovering the Later Version of Maslow's Hierarchy of Needs, Self-Transcendence and Opportunities for Theory, Research, and Unification. *Review of General Psychology*, 10(4), 302-317. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.10.4.302>
- Konca, A. S. ve Dikmenli, Y. (2021). Okul öncesi öğretmenlerin iş doyum ve veli yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2005-2035.
- Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Özenoğlu Kiremit, H. ve Kaldırım, E. (2013). Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 119-137.

- Köklü, M. (2012). Ortaöğretim okulları öğretmenlerinin kararlara katılma durumları, katılma istekleri, iş doyumları, çatışmaları yönetme biçimleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(165). 208-223.
- Kumaş, V. ve Deniz, L. (2013). Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32(32), 123-139.
- Küçük, S. (2014). *Sağlık çalışanlarında iş doyumunu ve iş doyumunu etkileyen stres faktörleri (Akdeniz Üniversitesi Hastanesi laboratuvar teknikerleri örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Lane, K.A., Esser, J., Holte, B. ve Mc Cusker, M. A. (2010). Florida'daki topluluk kolejlerinde hemşire fakültesi iş tatmini üzerine bir çalışma. *Hemşirelikte Öğretim ve Öğrenme Dergisi*, 5(1), 16-26.
- Lerner, J.W., Lowenthal, B. ve Egan, R.W. (2003) *Preschool children with special needs, Children at risk and children with disabilities*. Pearson Education. <https://doi.org/10.4236/ojpp.2018.81005>
- Locke, E. (1976). The Nature and causes of job satisfaction. *The handbook of industrial and organizational psychology*, 1(31), 1297-1343.
- Marangoz, E. (2001). *Portage eğitim paketi kullanım kılavuzu*. Ender Özel Eğitim ve Danışmanlık.
- Marfo, K., Browne, N., Gallant, D. ve Smyth, R. (1991). Issues in early intervention, Insights from the Newfoundland and Labrador evaluation project. *Developmental Disabilities Bulletin*, 19(2), 36-65.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper ve Row Publishers. <https://doi.org/10.4236/ojpp.2018.81005>
- Mc Clelland, D. (1961). *The achieving society*. The Free Press Paperback.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1983). Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu. [ÖEMÇK].
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1997). 573 Sayılı Kanun hükmünde kararname. Erişim Adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/1041.html>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun (5378).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Ankara.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). Özel eğitim kurumları yönetmeliği (Sayı: 28296). Ankara: Resmî Gazete.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Okul öncesi eğitim programı. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Ankara.
- Miner, J. B. ve Dachler, P. H. (1973). Personnel attitudes and motivation. *Annual Review of Psychology*, 24(1), 379-402. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.24.020173.002115>
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*, Oxford University.
- Nair, N. Ve Vohra N. (2010), "Bilgi çalışanlarının işe yabancılaşmasını öngören faktörlerin araştırılması". *Management Decision*, 48(4), 600-615. <http://dx.doi.org/10.1108/00251741011041373>
- Negiz, N., Oksay A. ve Akman E. (2011). İşe bağlılık ve işten tatmin açısından cinsiyet ve sektörel farklılık, kamu ve özel sektör kuruluşlarında karşılaştırmalı bir inceleme (Isparta örneği). *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 207-229.
- Northcraft, G. B., Neale M. A. ve Stroh L. K. (2002). *Organizational behavior, A management challenge third edition*. Lawrence Erlbaum Associates Puplichers.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1995). *Okul öncesi eğitim*. Milli Eğitim Basımevi.
- Oktay, A. (2004). *Yaşamın sihirli yılları*. Epilson Yayıncılık.
- Okumuş, M. (2013). *Öğretmenlerde meslek tatmini ve iş stresi*. Ark Yayınları.
- Oldham, G. R., Hackman, J. R. ve Pearce, J. L. (1976). Conditions under which employees respond positively to enriched work. *Journal of Applied Psychology*, 61(4), 395-403. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.61.4.395>
- Onaran, O. (1981). *Çalışma yaşamında güdülenme kuramları*. Sevinç Matbaası.
- Orhan, N. (2013). *Aday öğretmenlerin mesleki tutumları ve iş doyumunu düzeyleri*. [Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Oser, C. ve Cohen, J. (2003). *Improving part c early intervention, Using what we know about infants and toddlers with disabilities to reauthorize Part C of IDEA*. Zero To Three Policy Center.

- Öğülmüş, C. ve Avşaroğlu, S. (2015). Okulöncesi ve zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin iş doyumlarının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015 (5), 57-70.
- Ömeroğlu, E. ve Öğretir, A. (1998). *Türkiye’de ve dünyada uygulanmakta olan bazı erken çocuklar aile eğitimi modellerinin karşılaştırmalı incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. 9-11 Eylül 1998. Selçuk Üniversitesi Yayınları, 63-69.
- Önder, E. ve Taş, A. (2009). Süleyman Demirel Üniversitesi rektörler personelinin iş doyum düzeyini belirlemeye yönelik bir alan çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 39(184), 71-81.
- Önen, L. ve Tüzün, M. B. (2005). *Motivasyon*. Epsilon Yayınları.
- Özdoğru, M. (2021). Özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Temel Eğitim Dergisi*, (11), 6-16. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.11.1>
- Öztürk, N. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan yönetici becerileri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Öztürk Samur, A. ve Engin Deniz, M. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online (elektronik) Dergisi*, 7(3), 578 - 599.
- Parsons M. B., Rollyson J. H. ve Reid D. H. (2013). Teaching practitioners to conduct behavioral skills training, A pyramidal approach for training multiple human service staff. *Behav Anal Pract.* 6(2), 4-16. <https://doi.org/10.1007%2F03391798>
- Pelit, E. (2008). *İşletmelerde işgören güçlendirmenin işgörenlerin iş doyumuna etkisi, otel işletmelerinde bir araştırma*. [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Perera, J. (2011). *Early rehabilitative intervention: Definition, objectives, models and challenges*. In J. Rondal, J. Perera ve D. Spiker (Eds.), *Neurocognitive rehabilitation of Down Syndrome* (pp. 1-15). Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511919299.002>
- Pieterse, M. ve Treloar, R. (1994). *Küçük adımlar gelişimsel geriliği olan çocuklara yönelik erken eğitim programı, 1.kitap küçük adımlara giriş (2)*. (Tekin, E. Çev.). Daktylos Yayınları.

- Pieterse, M. ve Treloar, R. (1994). *Küçük adımlar gelişimsel geriliği olan çocuklara yönelik erken eğitim programı, 2.kitap çocuğunuzun programı (2)*. (Tekin, E. Çev.). Daktylos Yayınları.
- Pieterse, M. ve Treloar, R. (1994). *Küçük adımlar gelişimsel geriliği olan çocuklara yönelik erken eğitim programı, 3.kitap iletişim becerileri (2)*. (Tekin, E. Çev.). Daktylos Yayınları.
- Pieterse, M. ve Treloar, R. (1994). *Küçük adımlar gelişimsel geriliği olan çocuklara yönelik erken eğitim programı, 4.kitap büyük kas becerileri (2)*. (Tekin, E. Çev.). Daktylos Yayınları.
- Pieterse, M. ve Treloar, R. (1994). *Küçük adımlar gelişimsel geriliği olan çocuklara yönelik erken eğitim programı, 5.kitap küçük kas becerileri (2)*. (Tekin, E. Çev.). Daktylos Yayınları.
- Pieterse, M. ve Treloar, R. (1994). *Küçük adımlar gelişimsel geriliği olan çocuklara yönelik erken eğitim programı, 6.kitap alıcı dil becerileri (2)*. (Tekin, E. Çev.). Daktylos Yayınları.
- Pieterse, M. ve Treloar, R. (1994). *Küçük adımlar gelişimsel geriliği olan çocuklara yönelik erken eğitim programı, 7.kitap kişisel ve toplumsal becerileri (2)*. (Tekin, E. Çev.). Daktylos Yayınları.
- Prof. Dr. Fulya Temel ve Dr. Öğr. Üye. H. Merve İmir, İstanbul Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Ders Notu.
- Robbins, S. P. ve Judge T.A. (2013). *Organizational behavior, 15 Edition*. Pearson Education.
- Rogers, SJ ve Mayıs, DC (2003). Evlilik kalitesi ve iş tatmini arasındaki yayılma: Uzun vadeli kalıplar ve cinsiyet farklılıkları. *Evlilik ve Aile Dergisi*, 65 (2), 482-495.
- Sazak Pınar, E. (2006). Dünyada ve Türkiye'de erken çocukluk özel eğitiminin gelişimi ve erken çocukluk özel eğitim uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(02), 71-83. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000098
- Serinkan, C. (2012). *Liderlik ve motivasyon geleneksel ve güncel yaklaşımlar*. Nobel Yayınları.
- Sevimli, F. ve İşcan, Ö. F. (2005). Bireysel ve iş ortamına ait etkenler açısından iş doyumu. *Ege Academic Review*, 5 (1), 55-64.

- Sezer, E. (2015). *İlkokul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan yöneticilik performansı ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Shann, M. H. (1998). Kentsel ortaokullardaki öğretmenler arasında mesleki bağlılık ve memnuniyet. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 92 (2), 67–73.
- Shearer, M.S. ve Shearer, D.E. (1972). Portage projesi: Erken çocukluk eğitimi için bir model. *Olağanüstü Çocuklar*, 39 (3), 210–217.
- Sönmezler, M. G. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığı'nda çalışan öğretmenler ile Milli Eğitim Bakanlığı'ndan emeklilik veya istifa nedeniyle özel eğitim kurumlarında çalışanların iş tatmin düzeylerinin karşılaştırmalı analizi*. [Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Sucuoğlu, B. ve Kanık, N. (1993). Problem davranışların azaltılmasında aşırı düzeltme yönteminin kullanılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 1(3), 10-13.
- Sucuoğlu, B. (2001). Zihinsel engelli olan ve olmayan çocukların etkileşim örüntülerinin karşılaştırılması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 8(1), 27-38.
- Sun, Ö. H. (2002). *İş doyumunu üzerine bir araştırma, Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası banknot matbaası genel müdürlüğü*. [Yüksek Lisans Tezi]. Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Banknot Matbaası Genel Müdürlüğü.
- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 142-167.
- Şahin, H. ve Dursun, A. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları, Burdur örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (18), 160-179.
- Şahin Sak, İ. T. ve Sak, R. (2017). Gelişime uygun uygulamalar inanç ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (41), 346-362.
- Şeker, S. E. (2014). Dijitalleşme, *YBS Ansiklopedi*, 1(1), 43 – 45.
- Şekerli, H. (2013). *Öğretmenlerde çalışan sessizliği, iş doyumunu ve denetim odağı*. [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Horozoğlu, Ş. (1995). *Çalışanların iş doyum düzeylerinin karşılaştırılması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

- Tan, Ç. (2012). *İlköğretim okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarının, öğretmenlerin iş doyumunu, örgütsel adanmışlık ve örgütsel vatandaşlık düzeylerine etkisi*. [Doktora Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Taşdan, M. ve Tiryaki, E. (2008). Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumunu düzeylerinin karşılaştırılması, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(147), 54-70.
- Tecer, O. (2011). *İlköğretim müfettişlerince yapılan okul denetimlerinin öğretmenlerin içsel motivasyon ve iş tatmini düzeylerine etkisi*. [Doktora Tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.
- Tekin, G. ve Görgülü, B. (2018). Clayton Alderfer'in erg teorisi ve çalışanların iş tatmini. *Social Sciences Studies Journal*, (4), 17.
- Tekke, M. ve Coşkun, M. (2019). Kendini tanıma, kendini gerçekleştirme, kendini aşmışlık, potansiyelin tam kullanan kişi, kişilerarası iletişim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (70), 790-797. <https://doi.org/10.17755/esosder.454355>
- Telman, N. ve Ünsal, P. (2004). *Çalışan memnuniyeti*. Epsilon Yayınevi.
- Terzi, S. (2017). Öğretmenlerin iş doyumları ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (17), 1-2.
- Tınaz, P. (2005). *Çalışma yaşamından örnek olaylar*. Beta Kitap.
- Tomris, G. ve Çelik, S. (2022). Erken çocukluk özel eğitimi, Kuramsal ve yasal temeller, dünya'daki ve Türkiye'deki son eğilimler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(1), 243-269. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.748893>
- Toker, B. (2006). *Konaklama işletmelerinde işgören motivasyonu ve motivasyonun iş doyumuna etkileri İzmir'deki 5 ve 4 yıldızlı otellere yönelik bir uygulama*. [Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Topaloğlu, T. (2022). Maslow'un gereksinimler hiyerarşisi kuramı. Erişim, [<http://www.e-motivasyon.net/Maslow-un-Gereksinimler-Hiyerarşisi-KuramiHierarchy-of-Needs.html>]. Erişim Tarihi, 08.04.2022.
- Tunacan, S. ve Çetin, C. (2009). Lise öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen faktörlerin tespitine ilişkin bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29 (29), 155-172.

- Tunç, M. (2000). *Kariyer planlamasının iş tatmini üzerindeki etkilerinin hizmet sektöründeki bir işletmede çalışanlar üzerinde araştırılması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Tunçez, M. (2007). *İstanbul Büyükşehir Belediyesi'nde büroda çalışan inşaat mühendisleri ve mimarların motivasyonu üzerine bir uygulama*. [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Turhan, C., Ünal, F. ve Korkmaz, Ö. T. (2018). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlere sistematik pekiştirme değerlendirme yönteminin öğretimi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 79-106.
- Tutuk, T., Güner Yıldız, N. ve Odluyurt, S. (2020). Bir özel eğitim anaokulunda tersine kaynaştırma uygulamasının incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, (22) 30-48. <https://doi.org/10.29228/kesit.41958>
- Umay, G. (2015). *Psikolojik danışman ve rehberlik öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Ulusoy, T. (1993). *İşletmelerde iş tatmini ve karşılaştırmalı bir uygulama araştırması*. [Doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Uslu, O. (Ed.). (2021). *Deney ve gözlem temelli psikolojik çalışmaların örgütsel davranışa katkıları*. Nobel Bilimsel Eserler.
- Üstünoğlu, Ü. (1991). Okulöncesi dönemdeki ile eğitiminde benimsenebilecek farklı yaklaşımlar. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1-2), 121-133.
- Van Kyuk, J. J. (2002). Pyramid educational method for 3 to 6-year-old children: theory and research. *ERIC*, 2-29.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. Wiley.
- Vural-Özkan, G. (2011). *İşyerinde yıldırma (mobbing) ve iş doyumu ilişkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Wayman, K. I., Lynch, E. W. ve Hanson, M. J. (1991). Home-based early childhood services, Cultural sensitivity in a family systems approach. *Topics in Early Childhood Special Education*, 10(4), 56-75. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/027112149101000406>
- Yavuz-Tabak, B., Sönmez, E., Yenel, K. ve Kan, A. (2019). Öğretmenlerin iş motivasyonu kaynakları, Ölçek geliştirme çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 408-433.

- Yavuzkurt, T. (2017). *Ortaöğretim öğretmenlerinin iş yeri arkadaşlık algısı ve iş doyumunu ile ilişkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Yelboğa, A. (2007). Bireysel demografik değişkenlerin iş doyumunu ile ilişkisinin finans sektöründe incelenmesi. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (2), 1-18.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım Doğru, S. S. (2009). Özel eğitimde kullanılan alternatif programlar (Montessori yaklaşımı). *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2(1).
- Yıldız, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin iş stresi, örgütsel bağlılık ve iş doyumuna yönelik algılarının incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Yılmaz, M. (2007). *Kalite yönetim sisteminin iş doyumuna etkisi, kalite belgesi bulunan ve bulunmayan matbaa işletmelerinde bir uygulama*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yücel, G. (2006). *Bağımsız otistik çocuklar eğitim merkezi hakkında uzaktan eğitime dayalı aile eğitim programının etkililiği*. [Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Üniversitesi.
- Yüceol, N. (2020). Maslow'un gözünden "kendini gerçekleştiren insan". *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (1), 84-91.
- Yüksel, Ö. (2007). *İnsan kaynakları yönetimi*. Gazi Kitapevi.
- Zoroğlu, Ö. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumları, mesleki benlik saygıları ile iş doyumları arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.



EKLER

EK A Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve
Yayın Etiği Kurulu

TOPLANTI SAYISI
4

KARAR SAYISI
19

TOPLANTI TARİHİ
29.03.2023

DAĞITIM YERLERİNE

Eğitim Fakültesi'nde Öğretim Üyesi olarak görev yapan Dr. Öğr. Üyesi Naim ÜNVER'in yardımcı araştırmacı, Ayşe Nur DURMAZ'ın sorumlu araştırmacı olarak yapmayı planladıkları "**Özel Eğitim Anaokullarında Görev Yapan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri ve İş Doyumlarının İncelenmesi**" isimli çalışmasıyla yapacağı "Minnesota İş Doyum Ölçeği ve Mülakat; Kurulumuzca uygun bulunmuştur.

Bu bilgiler ışığında; Onam Formunun gönüllülere imzalatılarak gerekli bilgilendirmelerin yapılması, veri toplama araçlarının (anket, ölçek, mülakat, ...) uygulama izninin gerekli kurumlardan alınması, çalışmada kullanılacak olan veri toplama araçlarını geliştiren kişilerden müsaadelerinin alınmış olması ve etik davranış ilkelerine uyulması şartıyla söz konusu araştırmanın yapılması Etik Kurulumuzca uygun görülmüş ve onaylanmasına toplantıya katılan üyelerin oybirliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Muharrem ÇETİN
Kurul Başkanı

Prof. Dr. Yavuz UNAT
Başkan Yardımcısı

Prof. Dr. Kutay OKTAY
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Tolga ULUSOY
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Eyüp AKMAN
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Burhan BALTACI
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Serkan DİLEK
Kurul Üyesi

DAĞITIM LİSTESİ

Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kuruluna
Sayın Dr. Öğr. Üyesi Naim ÜNVER

Belge Doğrulama Kodu: MHADTC7

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi: www.kastamonu.edu.tr/belgedogrulama

Adres: Kastamonu Üniversitesi Rektörlüğü, Kuzeykent Kampüsü, Merkez/Kastamonu

Bilgi için :

Serdar Durur

Telefon No: (0 366) 2801102

Faks No: (0 366) 2801038

Raportör

e-Posta:

İnternet Adresi: www.kastamonu.edu.tr

Telefon No:

(0 366) 2801348 - 1348

Kep Adresi: kastamonuuniversitesi@hs01.kep.tr



EK B MEB Araştırma İzni

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Sayı : E-27250534-605.01-76748470
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Ayşe Nur DURMAZ)

24.05.2023

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı'nın 21/01/2020 tarihli ve 2020/2 Nolu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi.
b) 15.05.2023 tarihli ve E-26350463-300-2300046823 sayılı yazısı.

Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ayşe Nur DURMAZ'ın "Özel Eğitim Anaokulunda Görev Yapan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri ve İş Doyumlarının incelenmesi" isimli araştırma yapma izin talebine ilişkin ilgi yazınız ve ekleri incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda söz konusu araştırmanın uygulanmasında bir sakınca bulunmadığı değerlendirilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Cemal ÖZDEMİR
Bakan a.
Genel Müdür

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Emniyet Mah. Gazeteci Muammer Yaşar Bostancı Cad. MEB
Beşevler Kampüsü A Blok, 06560 Beşevler
Telefon No : 0 312 413 30 05
E-Posta: seda.soydemir@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

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

Bilgi için: Seda İŞİKAL

Unvan : Öğretmen

İnternet Adresi:

Faks: _____



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4376-4a1f-3530-824f-2565 kodu ile teyit edilebilir.

EK C Ölçek Kullanım İzni

MİNNESOTA İŞ DOYUM ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNI > Gelen Kutusu x



ayse durmaz
Alıcı: baycanasli v

08:23 (3 dakika önce) ☆ ↶ ⋮

Sayın hocam,
1985 yılında Türkçe'ye çevirmiş olduğunuz 20 maddelik Minnesota İş Doyum Ölçeği'ni yazacağım "Özel Eğitim Anaokullarında Görev Yapan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri ve İş Doyum Düzeylerinin İncelenmesi" adlı çalışmada izninizle kullanmak istiyorum.
Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Ayşe Nur DURMAZ
Kastamonu Üniversitesi ECE
Yüksek Lisans Öğrencisi



Virus yok. www.avast.com



asli baycan
Alıcı: ben v
Kullanabilirsiniz

08:26 (0 dakika önce) ☆ ↶ ⋮

[Sent from Yahoo Mail for iPhone](#)



EK D Ölçek Kullanım İzni

GÖRÜŞME FORMU

Merhaba.

Ben Ayşe Nur Durmaz. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yapılmakta olan "Özel Eğitim Anaokulunda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri ve İş Doyum Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezim için araştırma yapmaktayım.

Araştırmamda veri toplamak için özel eğitim anaokulunda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri ile görüşmeler yapmaktayım. Sizinle yapacağım görüşmedeki tüm bilgiler sadece bu araştırmada kullanılacak olup, tüm kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

Ortalama 15 dakika süreceğini tahmin ettiğim görüşmeyi cevaplarınızı daha doğru analiz edebilmek için izniniz dahilinde kayıt altına almak istiyorum.

Bu araştırmaya vereceğiniz destek için teşekkür ederim. Sormak istediğiniz bir soru varsa yanıtlayabilirim. Hazırsanız kaydı alacak şekilde görüşmeyi başlatıyorum.

Ayşe Nur Durmaz

**Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Okul Öncesi Eğitim**

GÖRÜŞME SORULARI

1. Özel eğitim anaokullarında öğretmen olmayı bir cümle ile açıklayınız.
2. Özel eğitim anaokulu ile bunlar dışındaki okul öncesi eğitim okullarında öğretmenlik yapmanın üç farkını söyleyiniz.
3. Özel eğitim anaokulunda öğretmen olmanın size göre üç olumsuz yanını önem sırasına göre söyleyiniz.
4. Özel eğitim anaokulunda öğretmen olmanın size göre üç olumlu yanını önem sırasına göre söyleyiniz.
5. Özel eğitimde çalışmanın okul öncesi öğretmeni olarak mesleki gelişiminize yaptığı üç katkıyı önem sırasına göre söyleyiniz.

EK E Kişisel Bilgiler Formu

Sayın Katılımcı;

Bu ölçek Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yapılmakta olan "Özel Eğitim Anaokulunda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri ve İş Doyum Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı Yüksek Lisans Tezine veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz yanıtlar sadece bu araştırmada kullanılacak olup, başka kişi ya da kurumlarla paylaşılmayacaktır. Bu anketi içtenlikle ve tam olarak doldurmanız, araştırmanın sağlıklı sonuçlar vermesi açısından son derece önemlidir. Ankette her soru için sadece bir seçeneği işaretleyiniz. Ankete ayırdığınız zaman ve değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Ayşe Nur Durmaz

**Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Okul Öncesi Eğitimi**

1. Cinsiyetiniz: Kadın ()

Erkek ()

1. Yaşınız: Lütfen Yazınız.

.....

2. Öğrenim Durumunuz: Lisans ()

Yüksek Lisans ()

Doktora ()

3. Görev Yaptığınız İl:

.....

4. Mesleki Kıdeminiz: Lütfen Yazınız. (Mesleki çalışma süreniz)

.....

5. Medeni Durumunuz: Evli ()

Bekar ()

6. Kaç yıldır özel eğitim anaokulunda çalışmaktasınız? Lütfen Yazınız.

.....

7. Sınıf mevcudunuz kaç kişidir? Lütfen Yazınız.

.....

EK F Minnesota İş Doyum Ölçeği

MİNNESOTA İŞ DOYUM ÖLÇEĞİ						
Aşağıda yöneticileriniz, çalışma arkadaşlarınız ve kurumunuzla ilgili ifadeler yer almaktadır. Lütfen her cümleyi dikkatle okuyarak, ifadelere ne ölçüde memnuniyet duyup duyduğunuz ile ilgili ifadelerin yanında yer alan kutucuklara (X) ile işaretleyiniz.						
1- Hiç Memnun Değilim, 2- Memnun Değilim, 3- Kararsızım, 4- Memnunum, 5- Çok Memnunum						
S.N	SORULAR	Hiç Memnun Değilim	Memnun Değilim	Kararsızım	Memnunum	Çok Memnunum
1	Beni her zaman meşgul etmesi bakımından					
2	Tek başına çalışma olanağı olmasından					
3	Ara sıra değişik şeyler yapabilme olanağı olması bakımından					
4	Toplumda “saygın bir kişi” olma şansını bana vermesi bakımından					
5	Amirin kişilere idare tarzı açısından					
6	Amirim karar vermedeki yeteneği bakımından					
7	Vicdanıma aykırı olan şeyleri yapma durumunda kalmamam açısından					
8	Bana sabit bir iş sağlaması bakımından					
9	Başkaları için bir şeyler yapabilme olanağına sahip olma açısından					
10	Kişilere ne yapacaklarını söyleme şansına sahip olmam bakımından					
11	Kendi yeteneklerini kullanarak bir şeyler yapabilme şansının olması açısından					
12	Akademik kararların uygulamaya konması bakımından					
13	Yaptığım iş ve karşılığında aldığım ücret karşılığında					
14	İş içinde terfi olanağının olması bakımından					
15	Kendi kararlarını uygulama serbestliğini bana vermesi bakımından					
16	İşimi yaparken kendi yöntemlerimin kullanabilme şansını bana sağlaması bakımından					
17	Çalışma şartları bakımından					
18	Çalışma arkadaşlarının birbirleri ile anlaşması açısından					
19	Yaptığım iyi bir iş karşılığında takdir edilmem açısından					
20	Yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissinden					