GAZİ ÜNİVERSİTESİ

Gazi

1926

DOĞU VE GÜNEYDOĞU ANADOLU BÖLGESİNDE GÖREV YAPAN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ DOYUMLARI VE AİLELERLE İLİŞKİLERİNİN İNCELENMESİ

Sinem Adak Elaslan

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EYLÜL , 2019

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren yirmi dört (24) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Sinem

Soyadı : ADAK ELASLAN

Bölümü : Okul Öncesi Öğretmenliği

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Görev Yapan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Doyumları ve Ailelerle İlişkilerinin İncelenmesi

İngilizce Adı : A Study into Job Satisfaction of Preschool Teachers Working in the Eastern and South Eastern Anatolian Regions and their Relations with Their Families

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Sinem ADAK ELASLAN

İmza: ……...

JÜRİ ONAY SAYFASI

Sinem Adak Elaslan tarafından hazırlanan "Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Görev Yapan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Doyumları ve Ailelerle İlişkilerinin İncelenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN

(Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) .....

Başkan: Doç. Dr. Hatice BEKİR

(Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) .....

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Cansu TUTKUN

(Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı, Bayburt Üniversitesi) .....

Tez Savunma Tarihi:22/08/2019

Bu tezin Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

TEŞEKKÜR

Bu çalışmada bilgi ve tecrübesi ile bana rehberlik eden değerli danışman hocam Prof. Dr. Fatma Tezel Şahin'e, çalışmam boyunca maddi manevi desteklerini esirgemeyen annem Güleser Adak'a, babam Ahmet Adak'a, zor sürecimde bana anlayışını kaybetmeyen ve beni sürekli motive eden eşim Recep Elaslan'a ve haberi olmadığı halde bana anlayış göstermek zorunda kalan oğlum Abdulkadir Elaslan'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Sinem ADAK ELASLAN

DOĞU VE GÜNEYDOĞU ANADOLU BÖLGESİNDE GÖREV YAPAN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ DOYUMLARI VE AİLELERLE İLİŞKİLERİNİN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Sinem Adak Elaslan

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eylül, 2019

ÖZ

Bu çalışma Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ile sınıfına devem eden çocukların aileleri ile olan ilişkilerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki illerde, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki bağımsız anaokullarında ve ilkokullara bağlı anasınıflarında çalışan 292 okul öncesi öğretmeni ve sınıflarına devam eden 1402 çocuğun ailesi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada öğretmenlerin demografik özelliklerini belirleyebilmek amacıyla "Öğretmen Genel Bilgi Formu", çocukların ve ailelerin demografik özelliklerini belirleyebilmek amacıyla "Aile Genel Bilgi Formu", öğretmenlerin mesleki doyumlarını belirleyebilmek amacıyla "Mesleki Doyum Ölçeği", öğretmenlerin ailelerle olan iletişim ve işbirliğini belirlemek amacıyla "Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği" kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farklılıklar incelenirken değişkenlerin normal dağılımdan göstermemesi nedeniyle Mann Whitney U ve Kruskal Wallis-H Testlerinden yararlanılmıştır. Gruplar arasında farklılık olup olmama durumu Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Testi ile

belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin yaş ve en son çalıştığı kurumdaki görev süresine göre mesleki doyumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunurken, mesleki kıdem, gruptaki çocuk sayısı ve diğer personelle çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği'nin İletişim, Beklenti, İşbirliği, Aile Katılımı alt boyutları ve ölçeğin toplam puanları bakımından öğretmenlerin sınıfına devam eden çocukların yaşı, doğum sırası, kardeş sayısı, anne yaşı, anne öğrenim durumu, baba yaşı ve baba öğrenim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Mesleki Doyum Ölçeği puanları ile Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı, zayıf ve aynı yönlü bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki doyumları arttıkça iletişim, beklenti, işbirliği, aile katılımı ve öğretmen aile iletişim ve işbirliği toplam puanları da artmaktadır.

Anahtar kelime: Okul Öncesi, Öğretmen, Mesleki Doyum, Aile, İletişim ve İşbirliği

Sayfa Adedi:

Danışman: Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN

A STUDY İNTO JOB SATİSFACTİON OF PRESCHOOL TEACHERS WORKİNG İN THE EASTERN AND SOUTH EASTERN ANATOLİAN REGİONS AND THEİR RELATİONS WİTH THEİR FAMİLİES

(M.S. Thesis)

Sinem ADAK ELASLAN

GAZİ UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES

September, 2019

ABSTRACT

The current study was carried out to investigate the job satisfaction of the preschool teachers working in the Eastern and South Eastern Anatolia regions and the relations of the children attending their classes with their parents. The sampling of the research was made up of 292 preschool teachers working in the independent kindergartens and the ones acting under the primary schools of the Ministry of Education in cities in the Eastern and South Eastern Anatolia regions and the parents of 1.402 children attending their classes. In order to determine the demographic features of the teachers in the study, "Teacher General Information Form" was used and "Job Occupation Scale" was used to determine the demographic features of the children and parents and "Teacher-Parent Communication and Collaboration Scale" was used to determine the communication and collaboration of teachers with the parents. Since the variables are not in normal distributions while examining the differences between the groups, Mann Whitney U and Kruskal Wallis-H Tests were benefitted. The case of whether there was a difference between the groups was determined with Post-Hoc Multiple Comparisons Test. While there was a statistically significant difference in the job satisfactions of the teachers in terms of their ages and the

period of office in the institution they worked last, no statistically significant difference was found in terms of job experience, the number of the children in the group and the status of working with other personnel. There was no statistically significant difference was found in the ages, birth rank, number of siblings, mother age, mother education status, father age and father education status of the children attending their classes in terms of the sub-dimensions of Communication, Expectation, Collaboration, Family Involvement of the Teacher-Family Communication and Collaboration Scale and the total scores of the scale. A statistically significant, weak and linear correlation was found between the groups in terms of the scores the Job Satisfaction Scale and Teacher-Parent Communication and Collaboration Scale. As teachers' job satisfactions increase, so do their total scores of communication, expectation, collaboration, family involvement and teacher-parent communications and collaboration.

Keywords: Preschool, Teacher, Job Satisfaction, Family, Communication and Collaboration

Page number:

Supervisor: associate professor Fatma TEZEL ŞAHİN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE FOTOKOPİ İZİN FORMU……..i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI……..ii
JÜRİ ONAY SAYFASI…….iii
TEŞEKKÜR……iv
ÖZ…….v
ABSTRACT……...vii
İÇİNDEKİLER……...ix
TABLOLAR LİSTESİ……..xii
BÖLÜM I ...…….1
GİRİŞ……1
1.1.Problem Durumu……...……...……1
1.2.Araştırmanın Amacı…….....……...2
1.3.Araştırmanın Önemi……..…….....……4
1.4.Varsayımlar…….……...……...5
1.5. Sınırlılıklar……...……...……5
BÖLÜM II……...6
KAVRAMSAL ÇERÇEVE……6
2.1. Mesleki Doyum……..……6
2.2.Mesleki Doyumu Etkileyen Faktörler……...……7
2.2.1.Mesleki Doyumu Etkileyen Bireysel Faktörler…….……..8
2.2.2.Mesleki Doyumu Etkileyen Çevresel Faktörler..…….……10

2.3.Okul Aile İşbirliği……14

2.4.Öğretmen Aile İletişimi……...16

2.4.1.Öğretmen Aile İletişimini Etkileyen Etmenler……...…..18

2.5.Mesleki Doyum İle İlgili Araştırmalar…….……..20

2.6.Okul Aile İşbirliği İle İlgili Araştırmalar……...27

BÖLÜM III……33

YÖNTEM……...33

3.1.Araştırma Modeli…….……33

3.2. Evren Ve Örneklem……...……..…….……..34

3.3.Veri Toplama Araçları……...…….…39

3.3.1.Genel Bilgi Formu……...……40

3.3.2.Mesleki Doyum Ölçeği……..……40

3.3.3.Yönetici Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği (Öğretmen formu)……..41

3.4.Verilerin Toplanması……..42

3.5.Verilerin Analizi……..43

BÖLÜM IV……44

BULGULAR VE YORUM……...44

4.1.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine Göre Mesleki Doyumlarına İlişkin Bulgular……45

4.2.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfına Devam Eden Çocukların ve Ailelerinin Demografik Özelliklerine Göre Öğretmenlerin Ailelerle Olan İletişim ve İşbirliğine İlişkin Bulgular…….…….……52

BÖLÜM V……..74

SONUÇ VE ÖNERİLER……..74

5.1.Sonuçlar……75

5.2.Öneriler……..……76

KAYNAKLAR……...77

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Dağılım*……..35

Tablo 2. *Çocukların ve Ailelerin Demografik Bilgilerine İlişkin Dağılım*……..37

Tablo 3. *Mesleki Doyum Ölçeği Puanına İlişkin Dağılım*……...45

Tablo 4. *Mesleki Doyum Ölçeği Puanları Bakımından Yaşlara Göre Kruskal Wallis H Testi*……..45

Tablo 5. *Mesleki Doyum Ölçeği Puanları Bakımından En Son Kurumdaki Görev Süresine Göre Kruskal Wallis H Testi*……47

Tablo 6. *Mesleki Doyum Ölçeği Puanları Bakımından Mesleki Kıdeme Göre Kruskal Wallis H Testi*……..58

Tablo 7. *Mesleki Doyum Ölçeği Puanları Bakımından Gruptaki Çocuk Sayısına Göre Kruskal Wallis H Testi*……..50

Tablo 8. *Mesleki Doyum Ölçeği Puanları Bakımından Diğer Personel ile Çalışma Durumuna Göre Kruskal Wallis H Testi*……51

Tablo 9. *Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği Puanına İlişkin Dağılım*……..53

Tablo 10. *Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği Puanları Bakımından Yaş Gruplarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*……54

Tablo 11. *Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği Puanları Bakımından Çocukların Doğum Sırasına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*……57

Tablo 12. *Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği Puanları Bakımından Kardeş Sayısına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*……60

Tablo 13. *Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği Puanları Bakımından Anne Yaşına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*……64

Tablo 14. *Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği Puanları Bakımından Anne Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*…….68

Tablo 15. *Mesleki Doyum Ölçeği ve Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Testi Sonucu*…….72

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Meslek seçimi ile başlayan ve kişinin tüm yaşamı boyunca onu etkileyen, mesleki doyum kavramı, literatür de iş doyumu ya da iş tatmini şeklinde de yer almıştır. Soyut bir kavram olan mesleki doyumu anlatmak için çoğunlukla işi sevme, işe bağlılık, işe kendini coşkuyla verme gibi tanımlamalar kullanılmaktadır (Şen, 2011).

Öğretmenlerin mesleki algıları, öğretmenlerin mesleğinin içsel ve dışsal boyutlarını ifade eder. İçsel özellikler, işyerinde özerklik, profesyonel prestij ve statü, kişisel gelişim ve benlik saygısı gibi öğretim yönleriyle ilgilidir. Dışsal boyut, fiziki özelliklerini ve faydalarını (mesela maaş) ifade eder (Pearson'dan aktaran Bogler, 2001).

Öğretmenin mesleki doyumu ve doyumsuzluğuna yol açan durumlar, öğretmenin kendisi hakkında ki genel görüşler (içsel motivasyon) ve bu görüşlerin öğretmenlerin çevresindeki kişiler tarafından nasıl değerlendirildiğine bağlıdır. Genelde doyumsuzluk dışsal faktörlere bağlanırken, doyum daha çok iç etkenlere bağlanmaktadır (Tekerci, 2008).

Öğretmenlerin çalışma koşulları, öğretmenler ve öğrencileri açısından önem taşır. Öğretmenler, okulun maddi imkanlarından ziyade olumlu bir çalışma ortamına sahip olan okullarda daha fazla memnun olur ve daha uzun kalmayı düşünürler. Ayrıca, öğretmenler için çalışma koşulları önemli olmakla birlikte, öğretmenlerin en çok önem verdiği çalışma ortamının temiz ve bakımlı okullar veya modern öğretim teknolojisine erişim gibi "çalışma koşulları" olarak düşünülmemelidir. Bunun yerine, sosyal koşullar okul kültürünün, müdürlerin liderliği ve meslektaşları arasındaki ilişkiler öğretmenlerin mesleki doyum ve kariyer planlarını öngörmesinde ağırlık kazanır. Olumlu mesleki etkileşimi teşvik eden çalışma ortamlarının öğrencilerin öğrenmesini desteklemesi muhtemeldir (Johnson, Kraft ve Papay, 2011).

Öğretmenler için önemli unsurlardan biri işlerinden ne kadar memnun olduklarıdır. Okullardaki performansı arttırma girişimleri öğretmenlerin mesleki doyumları göz ardı edilerek yapılırsa hiçbir zaman başarılı olamaz. Öğretmenlerin işlerinden alacakları mesleki doyum, onların mesleklerine bakış açısını etkileyeceğinden; bu durum eğitim ortamına da yansıyacaktır. Öğretmenler işlerinde ne kadar doyuma ulaşırsa verimlilikleri de o oranda artacaktır. Öğretmenlerin mesleki doyumlarının yüksek olmasının, görevlerini etkili bir şekilde yerine getirmelerinin yanında, olumlu ve kaliteli bir okul aile işbirliğini de sağlayacağı düşünülmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumları, okul aile işbirliği ile aileleri etkiler. Bu işbirliği ailelerin okulu tanımasını aynı zamanda çocuklarının eğitimine katılmalarını da sağlar. Öğretmenin aile ile olan ilişkisi, aileyi ve çocuğu tanımasını kolaylaştırır. Aile içerisindeki ilişkiler, ailenin çocuğuna bakış açısı, eğitim anlayışı, çocuğun yaşadığı çevre koşulları gibi özelliklerin öğretmen tarafından bilinmesi, öğretmenin çocuğun davranışlarını anlamasını ve çocukla ilgili doğru izlenim edinmesine yardımcı olmaktadır. Çocuğu ve aileyi tanıyan öğretmen, öğrenci niteliklerinin artmasını sağlayarak çocuklara eğitim programında yer alan davranışları kazandıracak ve ortaya çıkan başarıdan memnun olacağı için mesleğinde doyum sağlayacaktır. Bu bağlamda, Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ve sınıfına devam eden çocukların aileleri ile olan ilişkileri ne düzeydedir? Sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Meslekteki beş temel boyut (beceri çeşitliliği, görev kimliği, görev önemi, özerklik ve geribildirim), iş motivasyonu da dahil olmak üzere kişisel ve iş sonuçlarını etkileyen üç kritik psikolojik durumu (deneyimli anlamlılık, çıktılar için deneyimli sorumluluk ve fiili sonuçların bilgisi) etkiler. Bu nedenle, öğretmenlerin meslek memnuniyetinin, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinde değişime neden olduğu düşünülmektedir (Canrinus, Lorenz, Beijaard, Buitink ve Hofman 2011).

Öğretmen motivasyonu, hem maddi hem manevi faktörler tarafından belirlenir. Ücret seviyeleri ve diğer maddi menfaatler temel insan ihtiyaçlarını (yiyecek, konut, giysi, ulaşım, sağlık, eğitim ve öğretim) karşılamak için yeterli olmalıdır. Bununla birlikte, öğretmenler arasındaki genel iş doyumu, özellikle mesleki benlik saygısı, iş güvenliği, işyerinde kişiler arası ilişkiler (öğretmenler, eğitim yöneticileri, öğrenciler ve anne-

baba/topluluklar arasında), kariyer için fırsatlar gibi daha üst düzeyde duygusal ve sosyal ihtiyaçlar tarafından belirlenir. (Khan, 2004). Olumlu çalışma koşulları öğretmenleri mesleki doyum açısından tatmin edeceği için kişiler arası ilişkilerini de olumlu etkilemektedir. Öğretmenlerin olumlu ilişkileri kendisi ve tabi ki öğrenciler ve anne/ babalar için büyük önem taşır. Mesleki açıdan tatmin olan öğretmenin çocukların öğrenmesini desteklemesinin yanında ailelerini de bu sürece dahil etmede katkısı büyüktür.

Öğretmenlerin mesleki doyumlarını ve aileler ile ilişkilerini inceleyen araştırmalar daha çok ayrı ayrı incelenmiş, merkez ve tek iller örneklem alınarak yapılmıştır. Bu araştırma, Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ile sınıfına devam eden çocukların aileleri ile olan ilişkilerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları şu şekildedir:

Alt Amaçlar:

- Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ne düzeydedir?
- Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin demografik özellikleri (yaşı, en son çalıştığı kurumdaki görev süresi, mesleki kıdemi, grubundaki çocuk sayısı, diğer personelle çalışma durumu) mesleki doyumlarını etkilemekte midir?
- Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sınıfına devam eden çocukların aileleri ile olan ilişkileri ne düzeydedir?
- Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sınıfına devam eden çocukların ve ailelerinin demografik özellikleri (çocuğun yaşı, doğum sırası, kardeş sayısı, anne yaşı, anne öğrenim durumu) öğretmenlerin bakış açısına göre aileler ile olan ilişkisini etkilemekte midir?
- Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ile sınıfına devam eden çocukların aileleri ile olan ilişkisi birbirini etkilemekte midir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin başarısını etkileyen en önemli etmenlerden birisi de mesleki doyumlarıdır. Öğretmenlerin fiziksel koşullar, toplumsal etkenler gibi mesleki doyumlarını etkileyen pek çok faktör vardır. Gün boyu çocuklarla ilgilenen ve onların performansını yükseltmeye çalışan öğretmenin mesleki doyumu son derece önemlidir. Bu çalışma Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki öğretmenlerin sağlıklı ilişkiler geliştirebilmesi için gerekli olan mesleki doyumunu ortaya koyması bakımından önemlidir.

Öğretmenlerin aileler ile olan iletişiminin temel amacı okula yönelik tutumlarını etkilemek ve değiştirmektir. Çünkü ailelerin tutumları öğrencinin duygu ve düşüncelerini etkilemektedir. Anne babaların çocukları hakkında bilgi sahibi olma gereksinimlerini gidermenin yolu öğretmenlerin aileler ile kuracağı sağlıklı iletişimdir.

Çocuk sosyal ilişkiler kurmayı, toplumun değerlerini ve kültürünü benimsemeyi ilk olarak ailede öğrenir. Bu konularda aileye yardımcı olacak en önemli eğitim kurumu okuldur. Anne babaların öğretmene ve okula karşı saygı duymaya teşvik edici tutumları ve çocuğun eğitimine karşı duyarlı olmaları çocuğun okul hayatında son derece önemlidir. Bu durum çocuğun hayatında önemli bir yere sahip olan anne baba ve öğretmenin işbirliğini önemli kılmaktadır.

Okul aile işbirliği, anne babaların çocukları ile ilişkilerinin kalitesini arttırarak çocukları ile daha fazla zaman geçirmelerini sağlamaktadır. Ayrıca aileler bu işbirliği sayesinde çocuklarının güvenli bir ortamda olduğunu bilmektedir.

Okul aile işbirliği üzerinde uzun yıllar çalışılan bir konu olmasına rağmen son zamanlarda büyük ilgi görmektedir. Ancak yapılan alan yazın taramalarında bu konu ile ilgili yapılan araştırmaların çoğunluğunun büyük ve merkez illerde yapıldığı görülmektedir. Bu çalışma Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki illeri kapsayarak geniş bir alana yayıldığı ve Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin aileler ile olan ilişkilerine ışık tutacağı için önemlidir.

Öğretmenlerin performanslarını önemli ölçüde etkileyen mesleki doyum aynı zamanda aileler ile olan ilişkilerini de etkilemektedir. Öğretmenlerin aileler ile olan işbirliğinde yeri kuşkusuz çok önemlidir. Bu işbirliğinin temelinde olan öğretmenin işindeki doyumu ilişkilerinin düzeyini ve kalitesini etkileyeceği için birbirleri ile olan etkileşimini son

derece önemli kılmaktadır. Bu çalışma okul aile işbirliği ile öğretmenlerin mesleki doyumunu birlikte ele alarak önemini ortaya koymaktadır.

Genel olarak bu araştırma, Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ile okul aile işbirliğini incelemesi bakımından önem taşımaktadır. Ayrıca geniş bir örnekleme sahip olması bakımından bu alanda yapılacak olan araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4 Varsayımlar

Araştırma katılımcılarının veri toplama araçlarına içtenlikle ve samimi cevaplar verdiği varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda sıralanmıştır.

- Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki bağımsız anaokulları ve ilkokullara bağlı anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenler ve sınıfına devam eden çocukların aileleri ile sınırlıdır.
- Araştırmada kullanılacak olan "Mesleki Doyum Ölçeği' nin ölçtüğü puanlarla sınırlıdır.
- Araştırmada kullanılacak olan "Yönetici Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği (Öğretmen Formu)" nin ölçtüğü puanlarla sınırlıdır.

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Mesleki Doyum

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

İş doyumu denince, işten elde edilen maddi çıkarlar ile çalışanın beraberce çalışmasından zevk aldığı iş arkadaşları ve ürün meydana getirmenin sağladığı bir mutluluk akla gelmektedir. İş doyumunun, işi tutkuyla yapmak gibi bireysel, kararlara katılmak gibi toplumsal etkenlere bağlı olduğu anlaşılmaktadır (Şen, 2011).

Barutçugil (2005) mesleki doyumu; "bir çalışanın yaptığı işin ve elde ettiklerinin ihtiyaçlarıyla ve kişisel değer yargılarıyla örtüştüğünü veya örtüşmesine olanak sağladığını fark etmesi sonucu yaşadığı bir duygu" olarak açıklamaktadır.

Miner (1992)'a göre çalışan bireyin doyumu, bireyin işi ve işleriyle ilgili genel duygu ve düşüncesi hakkında fikir verebilecek önemli bir değişkendir. Yani bireyin mesleğinden aldığı doyum, çalışanın beklentilerini ve işine karşı tutumunu ifade etmektedir (Miner, 2006).

Locke ve Henne ise, mesleki doyumu; "bir kişinin iş yerindeki işe ilişkin deneyimleri ve işe atfettiği değerlerinin yarattığı duygusal hoşnutluk durumudur" biçiminde tanımlamaktadır (Bayrak, 2014).

Akçamete (2001) ise, iş doyumu için, "iş görenin işi ile ilgili değerlerinin iş yerinde karşılanmasıdır" şeklinde bir tanımlamada bulunmuştur.

Birey mesleğinin, kendi sahip olduğu değer ve inançlarını gerçekleştirdiğini algılarsa, mesleğinde ideallerine ulaşmışsa, mesleğine karşı olumlu duygular geliştirerek doyum alacaktır (Karahan, 2006).

Mesleki doyum (tatmin), iş görenin mesleğine karşı gösterdiği genel tutumudur. Kişinin mesleğine karşı tutumu olumlu veya olumsuz olacağına göre, mesleki doyumunu "kişinin iş deneyimlerinin sonunda ortaya çıkan olumlu ruh hâlidir" şeklinde tanımlamak, iş görenin işine karşı olumsuz tutumuna ise meslek doyumsuzluğu demek doğru olacaktır. Bir işi yapan kişi, belirli ihtiyaçlarını karşılamak, iş ve iş ortamının kişisel değerlerine uygun olmasını beklemek durumundadır. Eğer kişinin ihtiyaçları ve sahip olduğu değer yargıları yaptığı iş ile uyumlu ise ortaya mesleki doyumu çıkacaktır. Kısacası mesleki doyum, işin çeşitli yönlerine karşı beslenen tutumların toplamıdır (Türk, 2008).

Mesleki doyum ile ilgili olarak yapılan tanımların temel olarak üç ortak noktası bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde açıklanabilir: Mesleki doyum, çalışanın işe ilişkin subjektif ve içsel duygularını ifade eder, genel olarak gözlenemez ancak kişinin davranışlarından anlaşılabilir. Mesleki doyum, çalışanın elde etmek istediği ya da hak ettiğine inandığı ödüllere ulaştığı ya da beklentilerinin ötesinde kazanımlar elde ettiği durumda yaşanır. Mesleki doyum, birbirlerinden ayrı ama birbiri ile ilgili birkaç tutum objesini kapsamaktadır (Bayrak, 2014).

2.2 Mesleki Doyumu Etkileyen Faktörler

Bir meslek, bireyin gereksinimlerinin doyumuna olanak sağladığı ölçüde kişiye çekici gelmektedir. Meslekte doyum kişinin gereksinimleri ile bunları karşılayacağını düşündüğü meslekler arasındaki tutarlılık ölçüsünde gerçekleşmektedir. Birey iş hayatı içerisinde istek ve gereksinimlerinin kolay veya zor bir şekilde doyum sağlaması için uğraşmaktadır. İstediği olanakları çalışma yaşamında bulan ve gereksinimlerini gideren bir kimse tatmin olacak ve psikolojik yönden de huzura kavuşacaktır. Aksi takdirde tatminsizlik ve uyuşmazlık hali ortaya çıkmaktadır (Bektaş, 2009).

Öğretmenlerin iş doyumu işlerinden memnun olup olmadıkları anlamına gelir. Diğer bir deyişle, eğer öğretmenler işleriyle ilgili olumlu tutumlara ya da iyi duygulara sahiplerse bu mesleki doyumlarının tatmin edici bir boyutta olduğunu gösterir (Ngimbudzi, 2009).

Kişi davranışı sonucunda amacına ulaşarak doyum elde ettiğinde aynı davranışı tekrarlama olasılığı artar. Kişilerin duygusal durumları zaman içerisinde olumlu veya olumsuz yönde değişebilmektedir. Bu değişmede etkili olan öğeler kişilere özgü değişkenler olabileceği gibi, kişilerin dışında değişkenler de olabilmektedir.

Öğretmenlerin motivasyonları, hem maddi hem manevi faktörler tarafından belirlenir. Ücret seviyeleri ve diğer maddi menfaatler yiyecek, konut, ulaşım, sağlık vb. temel insan ihtiyaçlarını karşılamak için yeterli olmalıdır. Bununla birlikte, öğretmenlerin mesleki benlik saygısı, iş güvenliği, iş yerindeki kişilerarası ilişkileri, ilerleme imkanı, çalışma ortamı, iş yükü ve verimlilik ve kariyer için fırsatlar gibi manevi menfaatler açısından da yeterli olmalıdır (Khan, 2004).

Tüm bu etkenler ışığında alan yazın incelendiğinde iş doyumunu etkileyen etmenler bireysel ve çevresel etkenler olarak sınıflandırılmıştır. Bireysel etkenler olarak; yaş, cinsiyet, meslek ve eğitim seviyesi, sosyal ilişkiler ve grup çalışması olarak belirlenirken, çevresel etkenler olarak; iş ve içeriği, maaş, yükselme imkanı, teftiş ve denetleme, iş ortamı ve özellikleri, yönetici davranışı olarak belirlenmiştir.

2.2.1 Mesleki Doyumu Etkileyen Bireysel Faktörler

Yaş: Yaş değişkeni ve mesleki doyum değerlendirildiğinde, yaş ilerledikçe iş doyumunun arttığı görülmektedir. Yaş değişkeninin, kıdemle ortaklaşa olarak iş doyumunu etkilediği de görülmektedir (Taşdan ve Tiryaki, 2008; Tekerci, 2008).

Genç çalışanların, yaşlı çalışanlara göre daha düşük mesleki doyum düzeyine sahip oldukları ve yaşın ilerlemesiyle işten duyulan doyumun arttığı saptanmıştır. Bunun en büyük nedeni genç çalışanların beklentilerinin gerçekçi olmamasıdır. Zira genç çalışanların özellikle ilk işlerinde, kendilerine göre beklentileri daha yüksek olmakta ve bu beklentiler karşılanmadığı zaman da doyumsuzluk ortaya çıkmaktadır. Yaş ile mesleki doyum arasındaki ilişkiyi Herzberg "U" şeklinde bir eğriyle açıklamıştır. Buna göre iş hayatının ilk yıllarında mesleki doyum yüksektir. Ancak otuzlu yaşlarla birlikte düşme eğilimi gösteren mesleki doyum, yaş ilerledikçe tekrar yükselmektedir (Bayrak, 2014).

Crossman ve Harris'in (2006) yaptığı bir araştırmaya göre, mesleklerine yeni başlamış öğretmenlerin işlerine karşı daha tutkulu olduklarını fakat mesleklerinin ortalarına geldiklerinde aldıkları doyumun düştüğünü, ilerleyen yıllarda ise yeniden doyum

düzeylerinin arttığını ortaya koymuştur. Yine araştırmanın devamı olarak genç yaştaki öğretmenlerin yeni iş koşullarına uyum sağlamakta zorlanmadıklarını, ileri yaştaki öğretmenlerin ise bu koşullara uymakta zorluk çektiklerini ortaya koymuştur.

Cinsiyet: Cinsiyet ile mesleki doyum arasında ilişki olduğu bilinse de cinsiyet faktörünün kültürel ve sosyolojik olguların da etkisi ile değişiklik gösterdiği düşünülmektedir. Kadının ve erkeğin aile içindeki rolleri ve aile dışında üstlendiği rolleri, mesleki doyumlarının değişkenliğinde önemli rol oynamaktadır. Buna göre, kadınların mesleki doyumunun, erkeklerin mesleki doyumunu etkileyen faktörlerden farklı olabileceği öne sürülmektedir (Bayrak, 2014). Toplumsal açıdan kadın ve erkeğe uygun görülen ve yüklenen görevler, çalışma yaşamında kadın ve erkeğin davranışlarını etkilemektedir (Izgar' dan aktaran Taşdan ve Tiryaki, 2008).

Yaş ve mesleki doyum arasında ki benzer zıtlığı cinsiyet ve mesleki doyum arasında da görmek mümkündür. Ayrıca cinsiyet ile iş doyumu arasında ilişki bulunmadığını öne süren araştırma bulgularının yanı sıra erkeklerde iş doyumunun daha yüksek olduğunu gösteren bulgular da bulunmaktadır (Öncel' den aktaran Akman, Kelecioğlu ve Bilge, 2006).

Meslek ve Eğitim Seviyesi: Her mesleğin uygulama alanı vardır ve uygulamaların başarısı, o mesleği icra eden bireylerin özgürlüğüne ve yaratıcılık becerilerini kullanabilmelerine bağlıdır. Yetki ve sorumluluk verilmeyen, esneklik tanınmayan ve dar kalıplar içerisine sıkıştırılan bireyler psikolojik olarak kendilerini rahat hissedemezler ve mesleklerini tam olarak uygulayamazlar. Bu nedenle meslek uygulayıcısına ne derece esneklik tanır ve yaratıcı düşüncelerini uygulamaya koyma imkanı sağlarsa, hizmetlerin ve mesleki uygulamaların o derece verimliliği artar, gelişme imkanı olur, talep edeni çoğalır ve gerçekleşen mesleki doyum düzeyi yüksektir (Özdemir, 2004).

Eğitim düzeyi, mesleki doyum ile ilişkilendirilen diğer bir faktördür. Eğitim düzeyi yüksek çalışanların genel mesleki doyumlarının, eğitim düzeyi daha düşük olan çalışanlara göre farklılık gösterdiği söylenebilir. Çalışanlar eğitim düzeyleri ve deneyimlerine uygun pozisyonlarda yer alamadıklarında mutsuz olmakta ve mesleki doyumu azalmaktadır. Bununla birlikte, sahip olduğu yeterliliklerden daha fazla beklentilerin olduğu bir pozisyonda yer alan çalışanlarda da yüksek düzeyde endişe ve stres yaşama mesleki doyumun azalmasına neden olabilmektedir.

Keser (2005)'in iş doyumu üzerine yaptığı çalışmasında, iş doyumu ve eğitim seviyesi arasında anlamlı bir fark olduğunu, eğitim düzeyi yüksek olan kişilerin eğitim düzeyi düşük olan kişilere oranla daha az iş doyum oranına sahip olduklarını bulmuştur**.**

Kıdem: Hizmet süresi ile iş doyumunun ters orantılı olduğu düşünülmektedir. İşe yeni başlamış bir çalışan, yeni bir iş bulmuş olmanın verdiği duygularla hareket edeceğinden iş ortamını ve işin niteliğini kavramak için istekle çalışacak ve daha çok doyum sağlayacaktır. Uzun süredir aynı işletmede hizmet veren bir çalışan ise aynı heyecanı duymayacağından daha az doyum hissedilecektir (Bektaş, 2009).

Wright, Hamilton (1978), Gılmer (1966) yaptıkları araştırmalara göre bireylerin işe başlamalarından hemen sonra iş tatmin düzeyleri yüksek olmakta, sonra bu düzey düşmektedir. Kişilerin kıdem ve deneyimleri arttıkça iyi mevkilere gelebilme imkânları da artacağından işlerinden daha çok tatmin olacakları düşünülebilir.

Sosyal İlişkiler ve Grup Çalışması: Grup çalışması kendi içinde engeller teşkil etmesine rağmen gruptakilere daha çok sorumluluk yüklemektedir. Yakın arkadaşlık ilişkileri, insana güven veren bir gruba ait olma, sevilme duyguları sonucu; kendine güven, sosyal yeti gibi pek çok özelliklerin kişilerde geliştiği bilinmektedir. Prestij kazanma, sosyal, psikolojik yardım kişiyi tatmine götüren önemli etkenlerdendir. Ayrıca grupların sosyal destek ve tatmin çalışmalarından ziyade kişiler arası ilişkilerden zevk alan kişilerce oluşturulması daha önemlidir. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla olan kişilerarası ilişkileri iş doyumlarını etkilemektedir (Koruklu, 2013).

2.2.2 Mesleki Doyumu Etkileyen Çevresel Faktörler

İş ve İçeriği: Çalışanların mesleki doyumları büyük ölçüde işi algılamalarına bağlıdır. Algılamada bireyin değer yargıları önemli rol oynar. Para kazanma, şöhret sahibi olma, hizmet etme gibi mesleki değerlere verilen önem, bireyden bireye değişir. Birisinin çalışma yaşamında birinci derecede önemli olan değer, diğeri için önem taşımayabilir. Bireyler daha çok mesleki değerlerini gerçekleştirebilecek uğraşlara yönelirler (Bektaş, 2009).

İş hakkındaki toplumsal düşünce doğrudan iş doyumunu etkileyen faktörlerdendir. Her kültür veya alt kültürün yarattığı idealler olduğu gibi, çalışanların yapmak istemeyecekleri, yapmayı hayal etmedikleri işler de vardır. İşin yapısal özelliği de doyumu etkileyen faktörlerdendir. İşin ilginç olması, kişiye öğrenme fırsatı vermesi, sorumluluk gerektirmesi

birer doyum nedenidir. İş doyumunu oluşturan değişkenler arasında işin çekici olması önemli bir yer teşkil eder. Bir iş kişiye ne kadar ilginç ve yenilikçi gelmekte ise o derece doyum sağlayabilmektedir. İş doyumu, çalışanların gereksinimlerinin karşılanması, çalışma koşullarının iyileştirilmesi, bireyin istekleriyle işin özellikleri birbirine uyum sağlaması durumunda gerçekleşir (Şahin, 2013).

Öğretmenin görevi eğitimsel yaşantıları düzenlemek ve düzenlenen çevrede örnek oluşturacak biçimde yer almaktır. Öğretmen mesleki açıdan planlanan konuları belli bir gruba öğreten ve davranışlarıyla öğrenen gruba örnek oluşturan bir meslek üyesidir. Öğretmenin değerleri, tutumları, deneyimleri, kısaca davranışları bütünüyle öğrencilerini, toplumu, kendi mesleki geleceğini ve meslektaşlarını etkiler ve doğal olarak onlardan da etkilenerek kişisel ve mesleki varlığını biçimlendirir (Demirel ve Kaya, 2005).

Öğretmenlerin yaptıkları işin onlara çekici gelmesi, işlerine duydukları ilgiye bağlıdır. Yaptıkları iş, gereksinimlerini ne denli doyuruyorsa işlerini de o denli çekici görmektedirler. Öğretmenlerin yaptıkları işi beğenmeleri iş doyumlarını etkileyen unsurlardan biridir.

Maaş: Çalışanlar, yaptıkları işin karşılığında aldıkları ücretin yeterli ve adil olmasını isterler ve aldıkları ücretin, ihtiyaçlarını ne ölçüde karşıladığına, benzer örgütlerdeki ödenen ücretin miktarına bakarlar. Yaptıkları bu karşılaştırmalar sonucunda aldığı ücretin yetersiz veya adaletsiz olduğu duygusuna kapılan iş görenin mesleki doyum düzeyi düşer. Clark ve Oswald, mesleki doyum ve ücret arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında çalışanların mesleki doyum düzeyinde ücretin azalması ile birlikte bir düşüş görüldüğünü açıklamaktadırlar (Bayrak, 2014).

Çalışanın ücret ile ilgili beklentilerinin tam olarak karşılık bulmaması, hatta eşit statüdeki kişiler arasında karşılaştırma yapıldığında daha düşük ücret almanın mesleki doyumunu olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Diğer yandan, ücretin düşük ya da yüksek olarak değerlendirilmesi çalışanın algılarına diğer bir ifade ile yaptığı işe karşılık hak ettiğini alması/almamasına yönelik algısı ile doğru orantılı olduğu söylenebilir.

Aslan (2001) araştırmasında mesleki gelir düzeyinin doyumu etkileyen önemli etkenlerden biri olduğunu gözlemiştir. Ancak ücret faktörünün, mesleklerindeki kıdemi 20 yıl ve daha fazla olan bireylerde, kendini gerçekleştirme duygusuna (sosyal ilişkiler, çalışmada özerklik) göre çok düşük bir etkisi olduğunu ve doyumu olumsuz yönde etkilemediğini gözlemlemiştir.

Yükselme İmkânı: Yükselme ve ilerleme anlamları bireyden bireye değişiklik gösterebilir. Kimine göre yüksek bir kazanç kimine göre de toplumsal statü ve adalet anlamına gelmektedir. Örgütün yükselme olanaklarının iş doyumu üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Ancak yükselmenin adil olması ve belli ölçütlere dayanması çalışanlar açısından önemlidir (Aşık, 2010). İşyerinde terfi imkanının olması çalışanın doyumunda önemli bir husustur. Çalışanın işyerinde terfi olasılığının olduğunu bilmesi doyumunu arttıran öğelerdendir.

Gençay (2007)' nin Beden eğitimi öğretmenleri ile yaptığı bir araştırmada ise mesleki geleceğini ve kariyerini iyi gören öğretmenlerin iş doyum oranın yüksek olduğu, bu konuda olumsuz duyguları olan beden eğitimi öğretmenlerinin de düşük doyum oranına sahip olduklarını ortaya konmuştur.

Teftiş ve Denetleme: Değerlendirme iş görenin daha iyi olmasına yardımcı olmak için başvurulan bir yöntemdir. Bu temel mantıktan hareketle okul yöneticisi de okulda görev yapan öğretmenleri öncelikle onların gelişmelerine yön vermek amacıyla değerlendirmelidir. Yöneticinin değerlendirmeyi yaparken başvurduğu standartlar belli ve açık olmalıdır (Erdoğan, 2002). Denetim, işin sürekliliğini tehdit ediyorsa doyumsuzluğa yol açabilir. İş görenlerin teftiş ve denetlenmesinin amacı, iş görenin kendisinin ne yaptığı, örgütsel davranışların ne değerde olduğunun ortaya çıkarılmasıdır (Tekerci, 2008).

İş Ortamı ve Özellikleri: Her işin kendine özgü çalışma koşulları bulunmaktadır. Bu koşullar işletmenin toplum içinde imajını oluşturmaktadır. Çalışanın, çalıştığı yerin imajı, mesleki doyumunu ve doyumsuzluğunu etkilemektedir. Özellikle işin derecesi, çalışanların kültürel ve kişilik özelliklerinde etkili olmaktadır. Aynı zamanda çalışanların işinden doyum duymasında işin genel görünümü, çalışana sağladığı sosyal ve ekonomik çıkarlar ile iş ortamı şartları etkili faktörlerdir.

Çalışanların, beraber çalıştığı arkadaş grubunun yapısı veya işletmedeki sosyal ortam da mesleki doyumda önemlidir. Arkadaş canlısı, birbirlerini destekleyen bir iş grubunun, çalışanların doyumu üzerinde orta düzeyde bir etkisi vardır. Çalışanın içinde bulunduğu grup çalışana bir destek, rahatlama, tavsiye ve iş konusunda çeşitli yardımlarda bulunuyorsa bu tür bir ortam mesleki doyumu olumlu yönde etkiler. Çalışan işinden memnun olmasa bile, arkadaşları nedeniyle işinden mutluluk duyar. İyi bir iş grubu, çalışma yaşamını daha zevk alınır bir hale getirebilir. Eğer çalışanlar böyle bir iş grubuna sahip değilseler bu durumda mesleki doyum olumsuz yönde etkilenir (Bayrak, 2014).

Herzberg (1959)'in teorisi hijyen faktörleri açısından incelenmiş ve "kötü çalışma koşulları" ve "iş arkadaşlarıyla arkadaşça olmayan ilişkiler" gibi etkenler anlatılan örneklerin %15 ve %8'inde doyumsuzluğun nedeni olarak görülmüştür (Kurt, 2005).

Yönetici Davranışı: Yöneticilerin çalışanlara karşı davranışları, çalışanların hem motivasyonu hem de mesleki doyumları üzerinde etkilidir. Yöneticilerin, personel ilişkilerini desteklemesi ve katkıda bulunması çalışanların mesleki doyum düzeylerini artırmaktadır. Yöneticinin çalışana karşı olumlu tutuma sahip olması ve ona değer vermesi ikisi arasında samimi ilişkilerin ve güven ortamının oluşmasına neden olur. Bunun sonucunda çalışanlar, işlerinde daha kolay doyuma ulaşırlar. Yöneticiler, çalışanların kararlara katılımlarını sağlayarak onların işlerini daha iyi yapmaları konusunda motive ederek mesleki doyum düzeylerini yükseltebilirler.

İnsanlar işlerinden ve iş çevrelerinden memnun oldukları sürece daha verimli çalışmaktadırlar. Bu nedenle yöneticilerin öğretmenleri motive eden örgütsel amaçları gerçekleştirmeye çalışırken, öğretmenlerin kişisel beklentilerini de yerine getirmeyi sağlayan bir ortam yaratması sistemin başarısı için büyük önem taşımaktadır (Bektaş, 2009).

Okul yöneticisi, okulun amaçları ile okulda çalışan kişilerin ihtiyaçlarını bir bütün olarak görmeli ve ikisi arasında bir denge kurmalıdır. Bu anlamda ne okulun amaçlarını ne de kişilerin ihtiyaçlarını göz ardı etmelidir. İhtiyaçları göz ardı edilmeyen kişiler motive olurlar ve doyum sağlarlar. Aynı zamanda okul yöneticisi, onaylayıcı bir tutum ve tavır içinde olmalıdır. Yöneticinin onaylayıcı bir hava içinde olması okulda görev yapan öğretmenlere güven verir. Kendini güvenli hisseden öğretmen rahat çalışır ve uyumlu olur (Erdoğan, 2002).

2.3 Okul Aile İş Birliği

Aile sıcak ilişkilerin en güçlü olduğu, toplumsallaşmada birinci öneme sahip kurumdur. Doğan çocuğun sosyal ve fiziksel çevreye uyumu aile içindedir. Aile çocuğu kendi yaşam biçimine göre biçimlendirir. Çocuğa günlük yaşamın temel kurallarını ve alışkanlıklarını öğretir. Aile çocuğunu kendi yaşam biçimine uygun bir yaşam içinde yer almaya yöneltir (Türkoğlu, 2005).

Çocuk için önemli olan diğer bir kurum ise okuldur. Bu zamana kadar okul ve aile çok ayrı işlevlere sahip ve birbirinin işine karışmaması gereken kurumlar olarak algılana gelmiştir. Bu düşünceler doğrultusunda aile, genellikle okulda disiplinin sağlanması için ittifak yapılacak bir kurum olarak görülmüştür. Bu anlayış, daha çok okulun aileye bakışını yansıtmaktadır. Çünkü aile de genellikle eğitim ve öğretimi, sadece okulun gerçekleştirmesi gereken bir görev olarak algılamış olup çocuğun eğitim ve öğretiminde kendisinin aktif olarak rol oynayabileceğini pek düşünmemektedir. Oysa günümüzde sağlıklı bir eğitim ve öğretimin gerçekleşmesi için öğretmen ve anne baba ilişkisinin geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Eğitim sadece okulda gerçekleşen bir süreç değildir. Okulun dışında aile de iyi bir eğitimin gerçekleşmesinde önemli rol oynar. Aile, çocuğun eğitiminde tek başına önemli roller oynayacağı gibi aynı zamanda eğitim ile doğrudan ilgilenen okulun da önemli bir partneri olarak görülebilir. Bu yüzden eğitim açısından okul ile aile arasında sağlam bir ilişkinin kurulması önemli bir gerekliliktir (Erdoğan, 2002).

Okul aile iş birliği, ailenin gücünü ve okulun uzmanlığını bir araya getirir. Her konu, sorun ve eğitimsel amaç çocuğun ailesini de kapsar. Çocuğun aileden ayrı tutulması mümkün değildir çünkü her çocuk bir ailenin içine doğar ve yine o ailenin kültürü içinde sosyalleşir. (Haktanır, 2008).

Okul-aile işbirliği, çocukların sağlıklı gelişimlerini sürdürebilmesi ve okula hazırlanması amacıyla düzenlenen eğitim etkinliklerini gerçekleştirmek için, okul personeli ve aile bireylerinin birlikte çaba göstermesidir. Buna göre okul ve aile birlikte hareket ederek, çocukların en iyi şekilde yetişmeleri için gerekli eğitim etkinliklerini düzenlemek ve bu etkinlikleri gerçekleştirmek için çaba göstermek durumundadırlar. Okul ve aile arasındaki ilişkiler sürekli şikâyet üreten, eleştiren, olumsuzlukları ön plana çıkaran bir anlayışla değil; yönetime katkı sağlayan, olumlu düşünen, sorunları çözmede aktif rol üstlenen bir düzeyde olmalıdır (Işık, 2007).

Okul-aile işbirliği etkin bir eğitimin ön koşulu niteliğindedir. Çünkü, çocuklar belli bir yaşa gelene kadar, yaşamlarının önemli bir bölümünü sadece okul ve aile arasında sürdürürler. Aile ve okul bu anlamda birbirini tamamlayan kurumlardır. Okul-aile işbirliği, çocukların eğitimlerini olumsuz yönde etkileyen etmenleri ortadan kaldırarak, okul ve aileyi birbirine yakınlaştırmayı amaçlar. Çocukların eğitimine sağladığı yararlarla, sosyal ilişkiler ve mesleki gelişim anlamında ebeveynler ve öğretmenlere önemli katkılar sağlayabileceği söylenebilir (Çamlıbel Çakmak, 2010).

Ev ve okul arasındaki yakın ilişki hem aile üyeleri hem de öğretmenin çocuğun yetenekleri hakkında doğru bilgi edinmelerini, istenen hedefler doğrultusunda birlikte çalışma devamlılığını sağlamaktadır. Okulların iş birliği sayesinde ailelerin kuruma ve öğretmene olan güveni artar. Çocukların eğitimi konusunda karşılaştıkları zorluklarda, okulla beraber çözüm yolları ararlar. Bu konuda, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmen, uzman ve yöneticilere düşen görev, ailelerle sıcak ilişkiler kurmak, karşılıklı anlayış ve destek ortamı sağlamak ve onlara okul öncesi eğitim kurumunun bir parçası olduklarını her fırsatta hatırlatmaktır (Bayraktar, Güven ve Temel, 2016).

Çocuğun gelişiminde birden çok sistem etkili olmaktadır. Bu nedenle, okul ve ailenin iş birliği, çocuğun çok yönlü ve sağlıklı olarak gelişimi için oldukça önemlidir. Okulda verilen eğitimin evde, evde verilen eğitimin okulda desteklenmesi, bir devamlılığın söz konusu olması ve bu sayede hem okulda hem de evde çocuğun istendik davranış değişikliklerine güvenli ve kontrollü bir biçimde ulaşması sağlanmaktadır (Tezel Şahin ve Ünver, 2005).

Çocuğun okuldaki başarısı ve gelişimi, okul idaresi, öğretmen, veli ve öğrenci işbirliği ile çevre koşullarının uyumluluğuna bağlıdır. Okul-aile işbirliği yönetici, öğretmen, veli ve öğrencileri okul kültürü çerçevesinde eğitimsel değerlere dayalı olarak bir araya getirip, ortak amaç ve hedefler etrafında birleşmelerini, bu konularda neler yapabileceklerini ve birbirlerine nasıl katkıda bulunabilecekleri konusunda ortak görüş ve işbirliği sağlar. Okul ve aile arasında farklı anlayışların olması, okulun etkisini ve verimliliğini azaltır. Etkili bir okul aile işbirliği bir çok olumsuzluğun ortaya çıkışını engeller (Gül, 2007).

Okul-aile işbirliğini gerekli kılan birçok neden vardır. Bu nedenler şu biçimde sıralanabilir (Epstein' den aktaran Işık, 2007);

• Okuldaki eğitim programını geliştirmek.

• Ailenin okula desteğini sağlamak.

• Anne-babanın liderliğini arttırmak ve becerilerini üst düzeye çıkarmak.

•Çevrede ve okulda bulunan diğer ailelerle iletişim kurmak ve öğretmenin çalışmalarına yardım etmek.

• Çocukların okulda ve daha ilerdeki yaşamlarında başarılı bir birey olmalarını sağlamaktır.

Okul-aile işbirliğini gerekli kılan nedenlerde de görüldüğü gibi, ailelerin okul-aile işbirliği sürecinde önemli bir rolü vardır. Bu nedenle, hem eğitim hem de okul-aile işbirliği açısından, okul ile aile arasında sağlam bir ilişki kurulmalı; okul ve aile çocuğu hayata hazırlarken, ortak kararlar almaya çalışan kurumlar olmalıdır (Işık, 2007).

2.4 Öğretmen Aile İletişimi

Aile üyeleri kendilerini çocuklarının günlük bakımı ve yetiştirilmesinde yeterli görürken, çocuğun öğretmeni rolünde daha az etkili görürler. Aslında aile çocuğun ilk ve en önemli eğitimcisidir. Çocuğu fiziksel ve duygusal açılardan biçimlendiren aile bireyleri, eğitimle ilgilendiklerini ve eğitime önem verdiklerini gösteren sözleriyle de eğitime karşı olumlu tutumlar geliştirmesine yardımcı olmaktadırlar. Eğitim sürecinde, ebeveynlerin katılımı için öğretmen odak noktasıdır. Öğretmen aile ilişkileri eğitim sürecinin göz ardı edilemeyecek öğelerinden biridir. İlişkiler süreklidir ve sağlıklı iletişim kanalları kaçınılmazdır (Ataünal, 2000).

Öğrenciler yaşantılarıyla ilgili birçok temel şeyi aile çevrelerinden öğrenirler. Bu onların davranışlarına, inançlarına, iletişim tarzlarına yansır. Okulun belirlenen amaçlarına ulaşması ve çocuğun toplumsallaşmasında (istenilen insanı yetiştirmede) okulun ve ailenin eğitim süreçlerinin birbirlerini bütünlemesi ve tutarlılık göstermesi gerekir (Gül, 2007).

Çocukların aile hayatlarından eğitimcilerin, okul hayatlarından da anne babaların haberdar olması önemli bir gerekliliktir. Bilgi alışverişi öğretmenlerin öğrencileri hakkında gerçek bilgiler edinmesini sağlar. Çünkü öğretmenler, çocukların davranışlarının belirleyicisi olan anne babalarıyla etkileşimlerinin sonucunda sınıfta gösterdikleri davranışların nedenlerini

anlayabilirler. Anne babaların nasıl düşündüğünü, davrandığını, çocukların farklılıklarını ve ihtiyaçlarını görmeleri açısından büyük yarar sağlar. Anne babalarda öğretmenle olan bağlantılarından, aile yaşamlarına yardımcı olabilecek bilgiler öğrenebilirler (Haktanır, 2008).

Okul aile iş birliğinin amaçları şu şekilde sıralanabilir (Tezel şahin ve Özyürek, 2016);

1. Aileleri çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilgilendirmek,

2. Anne babayı, aile ile çocuk arasında sağlıklı bir iletişim kurmanın önemi ve çocuk yetiştirme tutumları konusunda bilinçlendirmek,

3. Ailelerin kendi çocuğunu daha iyi tanımasına yardımcı olmak ve onun yaşamındaki önemli rolünü pekiştirmek,

4. Çocuğun ailedeki öğrenme ortamına katkıda bulunmak ve öğretimi daha etkili hale getirmek,

5. Doğru anne baba tutumları kazandırırken hatalı davranışları değiştirmek,

6. Aileye, evde yapılabilecek ve çocuğu destekleyecek çalışmalarla ilgili bilgi vermek,

7. Çocuktaki olumlu gelişimin sürekliliğini sağlamak,

8. Sorunlar büyümeden önlem alabilmek ve yöntemler sunmaktır.

Öğretmen ve aile arasında sağlanacak olan olumlu bir iletişim, öğretmen ve ailenin, eğitimle ilgili görüş ve tutum farklılığının en az düzeye inmesine ve ortak bir paydada buluşmalarına yardım eder. İletişim sayesinde öğretmen Türk Milli Eğitimin ve okulun amaçlarını, okulun bu yöndeki uygulamalarını aileye ayrıntılı biçimde açıklama olanağı bulmanın yanında sınıf içinde yaşadığı sorunlarla yalnız uğraşmak yerine aileden yardım isteyerek ailenin çözüme katılmasını da sağlayabilir. Aile de öğretmene beklentilerini, eğitimle ilgili görüşlerini açıklar. Öğretmen ve aile, fikirlere karşılıklı saygı ortamında görüşlerini anlamaya, bazı noktalarda görüş birliğine ulaşmaya çalışırlar. En azından birlikte hareket etmenin önemini anlamaya çalışırlar. Öğretmen aile işbirliği, karşılıklı etkileşim sonucu, çocuğa yaklaşım farklılığı en az düzeye inmektedir (Ergen, 2008).

2.4.1 Öğretmen Aile İletişimini Etkileyen Etmenler

Aile ve okul iletişiminin çocuğun gelişiminde önemli ve gerekli olduğu bilinse de aileden, okuldan ve öğretmenden kaynaklanan engeller yüzünden, okul aile işbirliği amacına ulaşamayabilir. Etkili bir okul aile işbirliği sağlamak her zaman mümkün olmayabilir. Okul aile işbirliğinin sağlanabilmesi için engellerin neden kaynaklandığının bilinmesi ve ortadan kaldırılması gerekmektedir. Okul aile işbirliğini engelleyen etmenler şu şekilde sıralanabilir;

Anne babalar açısından etkileyen etmenler;

Anne babaların olumsuz okul yaşantılarına sahip olmaları, okula karşı olumsuz tutum geliştirmelerine ve çocuklarının okul yaşantılarına katılmak istememelerine neden olmaktadır. Başarısız bir okul geçmişi olan, okulu terk etmiş ya da öğretmenlerle olumsuz anıları olan bireyler, çocuklarının okul yaşantılarına ve eğitim sürecine de yeterince katılmamakta ve okuldan uzak durmaktadırlar. Ailelerin okula yalnızca çocukları ile ilgili olumsuz bir durum olduğunda ya da ekonomik katkı sağlamaları için çağrılmaları da, bu olumsuz tutumları pekiştirmektedir (Pehlivan, 1999).

Aile ile ilişkilerin bazen maddi bağlarla kurulması ailelerin okulla olan ilişkilerini zedelenmektedir ve ailelerin okula katılımı sağlanamamaktadır. Özellikle okulların açılış döneminde okula bağış konusuyla başlayan tartışmalar aile-okul işbirliğinin büyük bir yara almasına sebep olmaktadır. Okul yöneticilerinin bağışlar üzerinde baskı kurması ailelerin okula bakış açısını farklılaştırmakta ve okuldan uzaklaşmalarına sebep olmaktadır. Bu yanlış yaklaşım, ailelerin okula sağlayabilecekleri diğer katkıları ortadan kaldırmaktadır. Ekonomik sıkıntılar ailelerin okul etkinliklerine katılımında da gönülsüz davranmalarına yol açmaktadır (Gül, 2007).

Ana-babaların genellikle çalışan bireyler olmaları, etkinliklerin genellikle çalışma saatleri içinde düzenlenmesi nedeniyle mesleki sorumluluklarını yerine getirmek zorunda olan ailelerin izin problemleri yaşamalarından kaynaklı okula katılım için yeterince zaman ayıramamaktadırlar. Çalışmayan anneler de diğer çocukların bakımı ve ev işleri nedeniyle okul-aile işbirliği sürecine katılmak konusunda yeterli zaman bulamamaktadırlar (Cavkaytar, 2004).

Ailelerin çocukların evde olanları öğretmenlerine anlattığını düşünmelerinden dolayı öğretmenle iletişime geçtiklerinde eksikliklerinin ortaya çıkacağı ve mahcup olacaklarına inanmaları öğretmen veli iletişimsizliğine neden olmaktadır. Bu düşüncede olan aile, evde olan ve öğretmene iletilmesi gereken konuları sakladığı için olumsuz durumlar oluşabilmektedir.

Eğitim düzeyleri düşük olan ailelerin eğitime karşı beklenti ve ilgisinin düşük olması, çocuğun eğitimine destek olma konusunda bilgi eksikliğini de beraberinde getirebilir. Aynı zamanda okul etkinliklerinde nasıl bir görev alabilecekleri konusunda bilgi sahibi olmamaları çekingen ve güvensiz davranmalarına neden olarak okul aile işbirliğini engelleyebilir (Çelik, 2003).

Farklı kültürel yapılara sahip olan okul ve ailenin, çocuktan farklı beklentiler içerisinde olması, okulun evrensel değerleri aşılarken ailenin kendi ait olduğu grubun değerlerini çocuğuna benimsetmek istemesi, her iki tarafın da farklı disiplin anlayışlarına sahip olmasından dolayı okul aile işbirliğinin önemli engellerinden biridir. Okul, ailelerin yaşam biçimi, sorunları, kültürü ve aile yapısına karşı duyarlı değilse, aileler okulda kendilerini yabancı hissetmekte ve gerekli işbirliği ortamı yaratılmamaktadır. Böyle anlaşmazlıkların giderilmesi için aile-öğretmen işbirliği gerekli olmaktadır (Ergen, 2008; Gül, 2007).

Çocukları başarılı olan aileler memnun oldukları bu durum karşısında öğretmenle sürekli iletişim halinde olmayı tercih ederken, akademik anlamda başarısız çocuğu olan aileler okula ve öğretmene olan güvenlerini kaybederek mutsuz olurlar ve kendilerini geri çekerek öğretmen ile iletişim kurmamayı tercih ederler.

Öğretmenler açısından etkileyen etmenler;

Öğretmenlerin okul aile işbirliğine gerekli önemi vermemeleri, anne babaların mantıklı kararlar verebildiğini düşünmesine rağmen okulla ilgili karar vermede yeterli eğitimlerinin olmadığını düşünmeleri, otoriter öğretmen tavrı sergileyerek okulda resmi bir havanın hakim olması okul ve aile arasındaki iletişimi olumsuz etkilemektedir (Arabacı, 2003).

Çoğu anne baba, çocuğunun eğitimine katılımının öneminin farkında olmadığı için okul ile ilgili etkinliklere ilgi göstermeyebilir. Ailelerin okul aile işbirliğini önemsememeleri, ailelerin çocuk ve öğretmen arasındaki ilişkiyi kıskanması, anne babaların eğitim seviyelerinin düşük olması gibi durumlar nedeniyle öğretmende nasılsa anlamayacaklar ön yargısı oluşabilir. Öğretmen bu konuda öncelikli olarak, çocuklarının sınıf içindeki

başarılarında ailelere önemli roller düştüğünü ailelere anlatarak kendi ön yargısını ortadan kaldırmalıdır (Tezel Şahin ve Özyürek, 2016).

Öğretmenlerin aileleri çocuklarının eğitimine katılmaları için nasıl teşvik edeceklerini ve etkinlikleri nasıl yürüteceklerini bilmemeleri, ailelerle çalışmanın zor olduğunu düşünmeleri, olumsuz okul yaşantısı olan ailelerin etkinliklere katılmaları konusunda ikna edilmelerinin zor olduğunu düşünmeleri, ailelerin zamanları olmadığı için okuldaki etkinliklere ilgi göstermeyeceklerini düşünmeleri okul aile işbirliğine engel olmaktadır. Ayrıca bazı öğretmenler, ailelerin sınıfa girmelerinden rahatsızlık duyarak, ailelerin sınıfta karışıklığa ve etkinliklerin gerektiği biçimde yapılamamasına yol açacağını düşündüklerinden dolayı sınıf içi etkinliklerin yalnızca kendi sorumluluk alanlarına girdiğine inanmaktadırlar (Gül, 2007).

2.5 Mesleki Doyum İle İlgili Araştırmalar

Bogler (2001),liderlerin davranışlarının (liderlik tarzı ve karar verme stratejilerinin) öğretmenlerin iş doyumu üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla bu çalışmayı yapmıştır. Araştırmanın 930 öğretmene liderlik tarzı ve karar verme stratejisi, öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları ve çeşitli konulardaki memnuniyetlerini ölçmek için likert tipi nicel bir anket uygulanmıştır (Çalışmada öğretmenlerin cinsiyete ve dine göre dağılımını temsil eden çeşitli nüfustan kent, banliyö ve kırsal okullar seçmeye özen gösterilmiştir).Bu araştırmada mesleki prestij, benlik saygısı, işyerinde özerklik ve mesleki kendini geliştirme konularında iş tatminine olan katkısı ile ilgili bulguları öğretmenlik mesleği ve iş doyumu arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu ilişki müdürlerin liderlik tarzı ile öğretmenlerin memnuniyeti arasında bağlantı olduğunu gösteren bir değişkendir. Öğretmenler kendilerine güven duygusu, geliştirme imkanı, başarı hissi verdiklerinde tatmin olduklarını hissettiklerini bildirmişlerdir.

Van der Ploeg ve Scholte (2003),birincil, ikincil ve özel gereksinimli okullarda çalışan öğretmenlerin iş doyumunu araştırmışlardır. Araştırmaya 1450 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin üçte ikisi memnun, yedi öğretmenden biri memnun değildir. Öğretmenler maaş gibi maddi çalışma koşullarını en düşük seviyede değerlendirdi. Aynı seviyede olan öğretmenler karşılaştırıldığında erkek, daha yaşlı, daha deneyimli, daha eğitimli ve tam zamanlı çalışanların memnun olmadığı ortaya çıkmıştır.

Khan (2004) araştırmasında düşük öğretmen motivasyonun evrensel ilköğretime ulaşma kısıtlaması olup olmadığını incelemiştir. Araştırmada Pakistan'da kamu, özel ve topluluk okullarındaki öğretmenlerin motivasyon ve teşviklerine bakılmıştır. Velilerin toplanmasında odak grup tartışmaları, açık uçlu görüşmeler (yüz yüze ve telefon) ve katılımcı gözlemi kullanılmıştır. Bu araştırma öğretmen motivasyonunu ve teşvikleri değerlendiren Afrika ve Güney Asya'dan 12 ülke vaka analizidir. Temel paydaşların ve belgesel kaynakların verdiği analizlere dayanılarak, öğretmen motivasyonunun kalbi ve Pakistan'daki teşviklerle ilgili kilit konuları ele almak için öneriler sunmaktadır.

Judge ve arkadaşları (2005) pozitif benlik saygısı kavramının iş ve yaşam memnuniyetiyle nasıl bağlantılı olduğunu araştırmıştır. Veriler 2 örnekten topanmıştır.183 üniversite öğrencisinin katıldığı örnekte amaç edinimi ve yaşam doyumunun uzunlamasına ölçütleri ve 251 çalışanın katıldığı örnekte uzun vadeli hedef başarı ve meslek memnuniyeti ölçütleri kullanılmıştır. Her iki çalışmada da öz değerlendirmeler kavramı, kendilik uyumu ve hedefi elde etme ile pozitif yönde ilişkiliydi. Bu pozitif öz saygıya sahip bireylerin içsel ve tanımlanmış nedenlerle hedefleri takip etme ihtimalinin daha yüksek olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, her iki çalışmada da hedefin kendilik uyumunun iş ve yaşam memnuniyetiyle ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Karahan (2006) araştırmasında, İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin öz algılama ve mesleki doyum düzeylerinin cinsiyete, kıdeme, yaşa ve branşa göre farklılık gösterip göstermediğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini İzmir il sınırları içerisinde yer alan 12 İlköğretim okulunda görev yapan 190 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Öğretmen Görüşleri Ölçeği (ÖGÖ) ve İş Doyum Anketi (NDI)-Gereksinim Karşılanma Yetersizliği Dereceleri Anketi ile toplanmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin öz algılama düzeylerinin Olumsuz Öngörüler alt boyutunda kıdem ve yaş değişkenlerine göre önemli farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. Öz algılamanın Öğretimsel Öz Yeterlilik, Olumsuz Öngörüler, Sınıf-İçi Öğretim ve Çabasal Öz Yeterlilik alt boyutlarında ise cinsiyetin ve branşın bir etkisi olmadığı saptanmıştır. Mesleki doyum düzeylerinin incelenmesi sonucunda ise mesleki doyumun Güvenlik, Saygınlık, Otonomi, Kendini Gerçekleştirme alt boyutlarında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre önemli bir farklılık saptanmıştır. Sosyal boyutta ise cinsiyetin önemli bir etkisi olmadığı gözlenmiştir. Öğretmenlerin kıdemleri ve yaşlarına göre mesleki doyumun Güvenlik, Saygınlık ve Kendini Gerçekleştirme alt boyutlarında önemli farklılıklar gösterdikleri saptanmıştır.

Demir (2007) araştırmasında, yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, hizmet süresi, sınıf mevcudu gibi bazı değişkenler ile tükenmişlik ve mesleki doyum arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve yapılacak olan iletişim ve problem çözme gibi sosyal becerileri geliştirmeye yönelik müdahalenin, öğretmenlerin iş doyumu ve tükenmişlik durumuna etkisini saptamayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini iki farklı lisede çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Müdahale ve kontrol grupları randomize olarak belirlenmemiştir. Veriler katılımcıların kendilerinin uygulayacağı Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve Minessota İş Doyum Ölçeği ile müdahaleden önce ve sonra, ön test ve son test olarak toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin medeni durum, mesleği isteyerek seçmiş olma, çalışma ortamından memnun olma, mesleği kendine uygun bulma durumuna göre iş doyum ve tükenmişlik puan ortalamaları farklı bulunmuştur. Hem kontrol hem de müdahale grubunda ön test iş doyum puanları ve tükenmişlik ölçeği alt gruplarından alınan puanlar benzer olarak bulunmuştur. Son test puanları da her iki grupta benzerdir. Müdahale öncesi ve sonrasında gruplar arasındaki tükenmişlik ve iş doyum puanları açısından anlamlı fark bulunmamıştır.

Tekerci (2008) araştırmasında, farklı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarını ve tutumlarını incelenmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, ilköğretime bağlı anasınıfı, bağımsız anaokulu ve özel anaokulunda çalışan 300 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veriler Kişisel Bilgi Formu, Okul Öncesi Öğretmen Tutum Ölçeği ve Mesleki Doyum Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki doyumlarının kurum türü, öğrenim durumu, yaş, mesleki kıdem, öğretmenlerin okuldaki çalışma süresi, okuldaki çocuk sayısı ve çocukların yaşı değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kurum türü açısından özel anaokulunda çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarının daha yüksek olduğu, aynı zamanda 18-25 yaş arasında olan ve 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki doyumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmasında öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin öğretmen tutumlarını etkiledi sonucuna ulaşarak, pozitif ve aynı yönlü bir ilişki bulmuş, öğretmenlerin mesleki doyum puanları arttıkça demokratik tutum puanlarının da olumlu yönde arttığı saptanmıştır.

Kayhan (2008) araştırmasında, ilköğretim okullarının I. Kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin, yeni ilköğretim programlarını kabullenmişlik düzeylerinin; cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, mezun oldukları okul, görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi, görev yaptığı sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı

bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ve kabullenmişlik düzeyleri ile mesleki doyumları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, Adana İli Seyhan ve Yüreğir merkez ilçelerindeki İlköğretim okullarının I. kademesinde sınıf öğretmeni olarak görev yapan 420 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veriler Yeni İlköğretim Programı Ölçeği, Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) ve Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin yeni ilköğretim programlarını (eğitim ortamı programları tanıma, programları benimseme ve programları uygulama) kabullenme düzeyleri ve mesleki doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Türk (2008) araştırmasında, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik ve mesleki doyum düzeylerinin cinsiyete, kıdeme, yaşa, okutulan sınıfa, mezun olunan okula, bulunduğu okuldaki çalışma süresine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul il sınırları içerisinde yer alan 11 ilköğretim okulunda görev yapan 207 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Öğretmen Görüşleri Ölçeği (ÖGÖ) ve İş Doyum Anketi (NDI) Gereksinim Karşılanma Yetersizliği Dereceleri Anketi ile toplanmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin okulda çalışılan yıla göre farklılıklar gösterdiği, cinsiyet, yaş, medeni durum, okutulan sınıf, kıdem ve mezun olunan okula göre bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Ayrıca mesleki doyum düzeylerinin incelenmesi sonucunda ise sınıf öğretmenlerinin cinsiyete, kıdeme, yaşa, okulda çalışılan yıla, mezun olunan okula ve okutulan sınıfa göre farklılıklar gösterdiği görülmüştür. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin, medeni duruma göre önemli bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Ngimbudzi (2009) araştırmasında öğretmenlerin iş doyumu ile ilişkili faktörleri incelemeyi amaçlamıştır. Öğretmenlerin memnun oldukları faktörleri belirlemenin yanında cinsiyet, yaş, medeni hal, okul türü, okulunun bulunduğu yer, öğretim türü, öğretim deneyimi, liderlik konumu ve eğitim durumu gibi kişisel veya demografik faktörlerle ilişkili olarak mesleki memnuniyetlerinde anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Bu çalışmanın örneklemini 162 ortaöğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin demografik bilgilerini öğrenmek için bir form ve Öğretmen İş Tatmini Anket kullanılmıştır. Araştırma bulguları öğretmenlerin cinsiyete, yaşa, okulun bulunduğu yere ve okul kültürüne göre iş doyum düzeyleri bakımından önemli farklılıklar ortaya koymasına karşın, medeni durum, öğretmenlik deneyimi, öğretmen türü ve liderlik

konumuyla ilişkili olarak anlamlı farklılık bulunmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca iş doyumu ve beş iş boyutu (iş özellikleri, sosyal yardımlar, işin anlamlılığı, yönetim desteği ve işte kalma niyeti) arasında önemli bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Bektaş (2009) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilköğretim I. kademede görev yapan 226 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, Mesleki Doyum Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Araştırmada; sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik düzeylerine, cinsiyetlerine, yaşlarına, mezun oldukları bölüm/fakültelere, mesleki kıdemlerine, çocuk sahibi olup olmama durumlarına, sahip oldukları çocuk sayısına, özel veya devlet okullarında görev yapmalarına, birleştirilmiş veya müstakil sınıflarda görev yapma durumlarına göre mesleki doyum düzeyleri açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. Ancak, sınıf öğretmenlerinin medeni durum, sınıflarındaki öğrenci sayıları, eşlerinin çalışıp çalışmama durumları ve aylık toplam gelirleri açısından mesleki doyumları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Johnson, Kraft ve Papay (2011) araştırmalarında öğretmenlerin çalışma koşullarının mesleki doyum ve öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmanın Massaçhusetts'teki örneğini sınıf öğretmenleri, kamu okullarında çalışan rehber öğretmenler ve okul psikologları gibi eğitim uzmanları oluşturmaktadır. Okul yöneticileri çalışmanın dışında tutulmuştur. Bu çalışmada okulların çalışma koşulları, demografik bilgiler ve başarı verileri birleştirilerek kullanılmıştır. Eğitimcilerin okullarda öğretme ve öğrenme koşullarını nasıl gördükleri hakkında ayrıntılı bilgi toplamak için tasarlanmış 87 sorulu Likert tipi ölçek uygulanmıştır. Çalışma koşullarının öğretmenlerin memnuniyetini ve kariyer planlarını önemli ölçüde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Şen (2011) okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları üzerine bir araştırma (uşak il örneği) konulu araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin; mesleki doyumlarını ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını, görev yaptıkları okul türüne, görev süresine, eğitim düzeyine, görev yaptıkları okulun bulunduğu yere, çalışma statülerine ve katıldıkları hizmet içi eğitim sayısına göre incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda 2010-2011 eğitim öğretim yılında Uşak İl'indeki Kız meslek liselerine bağlı uygulama anaokullarında, bağımsız anaokullarında ve ilköğretim okullarına bağlı anasınıflarında görev yapan 85 okul öncesi öğretmeni araştırmanın örneklemini

oluşturmuştur. Araştırmada, öğretmenlerin özlük bilgilerine ulaşmak amacıyla Öğretmen Özlük Bilgileri Formu, hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı Anketi ve okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin mesleki doyumlarını düzenlemek amacıyla da Mesleki Doyum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin özlük niteliklerinin katıldıkları hizmet içi eğitim sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Ayrıca şehir merkezinde görev yapan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin gecekondu mahallerinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Canrinus ve arkadaşları (2011), öğretmenlerin mesleki kimliğine ilişkin göstergelerinin öğretmenlerin öz yeterliği, iş doyumu, mesleki bağlılık ve öğretmenlerin motivasyon düzeyindeki değişim arasındaki ilişkileri ve bu göstergeler arasındaki ilişkilerin öğretmenlerin deneyim düzeyiyle ilişkili olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırmada öğretmenlerin mesleki doyum, öz yeterlik, mesleki bağlılık ve seviyedeki değişim gibi konulardaki göstergeleri ölçmek için anket kullanılmıştır. Bu anket e-posta aracılığıyla Hollandalı 1214 ortaöğretim öğretmenine uygulanmıştır. Öğretmenler mesleki deneyim açısından üç gruba ayrılmışlardır; acemi, deneyimli ve üst düzey öğretmen. Öğretmenlerin mesleki kimliği ile öz yeterliği, iş doyumu, mesleki bağlılık ve motivasyon düzeyi gibi göstergelerin birbirini önemli ölçüde etkilediği sonucuna varılmıştır. Ayrıca mesleki kimlik profillerinde birbirlerinden farklı olan öğretmenlerin deneyim düzeylerinde önemli bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Biçer (2013) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki doyumları ile kişilik tipleri arasındaki ilişkiyi ve öğretmenlerin mesleki doyumlarının çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, İzmir'in Bergama ilçesindeki merkez, belde ve köy okullarında çalışan 210(103 erkek, 107 kadın) öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veriler Mesleki Doyum Ölçeği, 5 Faktör Kişilik Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin mesleki doyumları ile kişilik tipleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, mesleki doyumları ile dışadönüklük, yumuşak başlılık, öz-denetim/ sorumluluk ve gelişime açıklık kişilik tipleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu; öğretmenlerin mesleki doyumları ile duygusal tutarsızlık kişilik tipi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Buna göre dışadönüklük, yumuşak başlılık, öz-denetim/ sorumluluk ve

gelişime açıklık arttıkça mesleki doyum artmakta, duygusal tutarsızlık arttıkça mesleki doyum azalmaktadır.

Bayrak (2014) araştırmasında, ilkokullarda eğitim veren sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeyini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, Gaziantep İli Şehitkâmil ve Şahinbey Merkez İlçesi'nde çalışan 729 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma da öğretmenlerin mesleki doyum düzeyi arttıkça tükenmişlik düzeylerinin düştüğü ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin düşük, mesleki doyumlarının yüksek olduğu saptanmıştır.

Recepoğlu ve Ülker Tümlü (2015) araştırmalarında, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan akademik personelin mesleki doyumları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada akademisyenlerin mesleki doyum düzeylerini belirlemek amacıyla Mesleki Doyum Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yaşam doyumu ile mesleki doyum arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Mesleki doyumun yaşam doyumunu anlamlı bir şekilde yordadığı ve yaşam doyumuna ilişkin toplam varyansın %12'sini açıkladığı söylenebilir. Ayrıca, akademik personelin yaşam doyum düzeyleri, cinsiyete, yaşa, medeni duruma, unvana, hizmet yılına ve bulundukları üniversitedeki hizmet yılına göre anlamlı şekilde farklılık göstermemektedir.

Talşık (2016) araştırmasında, müzik öğretmenlerinin mesleki genel yeterlik algıları ile doyum ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki bağıntıyı incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini ağırlıklı olarak Ankara ilinde görev yapanlar öğretmenler ve internet yardımı ile Türkiye'nin çeşitli yerlerinde görev yapan 219 müzik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Ölçeği, Mesleki Doyum Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, müzik öğretmenlerinin mesleki yeterlik algılarının, mesleki doyum ve tükenmişlik durumlarına önemli bir etki yaptığı, yeterince mesleki bilgi ve beceriye sahip olmadıklarında bu durumun mesleki tükenmişlik yaşanmasına neden olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, genellikle yüksek düzeyde doyum ve tükenmişlik yaşadıkları ve en fazla öğrenme-öğretme sürecinde kendilerini daha yetersiz hissettikleri ortaya çıkmıştır.

Üzümcü ve Müezzin (2018) araştırmalarında, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde görevli öğretmenlerin bilişsel esneklik ve mesleki doyum düzeyini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 2014-2015 öğretim yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, devlet okullarında ve özel okullarda görevli 529 (402 kadın, 127 erkek) öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışmada Bilişsel Esneklik Envanteri, Mesleki Doyum Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin bilişsel esnekliğin kontrol alt boyutunda yaşa göre, bilişsel esnekliğin alternatifler alt boyutunda ve genel bilişsel esneklik düzeylerinde kıdeme göre ve bilişsel esnekliğin alternatifler alt boyutu düzeyinde görev yapılan kuruma göre anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinde cinsiyete, yaşa, görev yapılan kuruma, takdir alıp almama ve mesleğini severek yapıp yapmama durumlarına göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyi ile mesleki doyum düzeyi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

2.6 Okul Aile İşbirliği İle İlgili Araştırmalar

Atayeter (2004) araştırmasında, Diyarbakır il merkezinde bulunan, ilköğretim okulları düzeyinde, okulun ve okuldaki etkinliklerin velilere tanıtılması ve velilerin okul yönetimine katılmasının yollarının aranması bağlamında okul veli işbirliği konusunda okul yöneticilerinin görüş ve algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, Diyarbakır il merkezinde bulunan toplam 247 okul müdürü oluşturmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket ile toplanmıştır. Araştırmada okul yöneticilerinin, okulun ve okuldaki etkinliklerin velilere tanıtılmasıyla ilgili belirli bir programlarının olmadığı, bu alandaki etkinliklerin rastlantılara dayalı olarak gerçekleştirildiği saptanmıştır. Ayrıca, yöneticilerin mesleki deneyimleri ve hayat tecrübeleri arttıkça, velilerin bilgilendirilmesi konusuna daha çok önem verdikleri belirlenmiştir.

Işık (2007) araştırmasında, okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen okul-aile işbirliği çalışmalarının anne-baba görüşlerine dayalı olarak incelenmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Eskişehir il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 20 ilköğretim okulunun bünyesindeki anasınıflarında çocukları eğitim gören 403 anne-baba oluşturmaktadır. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından hazırlanan anket formu ile

toplanmıştır. Araştırmada, okul tarafından en sık yer verilen çalışmaların, yüz yüze görüşmeler olduğu belirlenmiş, buna karşın telefon görüşmeleri, konferans ve seminerler, ev ziyaretleri, dilek-şikâyet kutusu ile aile tanışma ve kaynaşma toplantılarının hiçbir zaman düzenlenmediği belirlenmiştir. Okul-aile işbirliğini sağlamak amacıyla aileler tarafından pek fazla çalışmanın düzenlenmediği, anne-babaların okul-aile işbirliği kapsamında düzenlenen çalışmalara genelde katılmaya çalıştıkları, en çok veli toplantıları ve öğretmenin görüşme talebi ile okul-aile işbirliği çalışmalarına katıldıkları saptanmıştır. Ayrıca anne-babaların, okul-aile işbirliği çalışmalarına katılmama nedeni olarak en çok, zaman etkenini öne sürdükleri saptanmıştır. Anne-babalar öğretmenlerin yaklaşımına ilişkin olarak ilişkilerin karşılıklı saygı-güven-hoşgörü ve anlayışa dayalı olduğunu, öğretmenlerin aileleri her zaman güler yüzle karşıladığını ve öğretmenlerin ailelerle görüşmek için yeterli zaman ayırdığını belirtmiştir. Araştırma bulguları ışığında; okul tarafından gerçekleştirilen okul-aile işbirliği çalışmalarının kısmen yeterli bulunduğu, aileler tarafından gerçekleştirilen okul-aile işbirliği çalışmalarının ise yeterli bulunmadığı söylenebilir. Ayrıca anne-babaların en çok, kurumda yapılan etkinlikler ve çocuğun içinde bulunduğu gelişim dönemi hakkında bilgilenmek ve öğretmen-anne-baba ve çocuk arasındaki iletişimin daha iyi olması beklentisi içinde oldukları saptanmıştır.

Gül (2007) araştırmasında, ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin başarı ve başarısızlık durumları ile bağlantılı olarak aile ve okul arasındaki işbirliğinin önemini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Ümraniye ve Kartal ilçesinde yer alan devlet okullarından 5 okul oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, öğretmen ve ailelerin okul aile işbirliğine yönelik görüşlerini içeren anket formu kullanılarak tespit edilmiştir. Araştırmada okulda verilen eğitimi destekleyici tutum içinde olan ailelerin çocuklarının ve okul ile sürekli iletişim içinde olan, öğrenci sorunlarını paylaşan, öğretmen ile sürekli iletişimde olan, öğretmen ve yöneticilerle görüş birliği içinde çalışan velilerin çocuklarının daha başarılı olduğu saptanmıştır. Ayrıca velilerin eğitim düzeyi arttıkça, çocuğun okul başarısı ve velilerin okul ile olan ilişkisinin artığı belirlenmiştir.

Ergen (2008) araştırmasında, İlköğretim okulu 2. kademe öğrencilerinin sınıf içi davranış bozukluklarının engellenmesinde öğretmen-veli iletişiminin rolünü tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, İstanbul ili Üsküdar, Kadıköy ve Ümraniye ilçelerindeki okullardan 300 veli oluşturmaktadır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan anketle toplanmıştır. Elde edilen bulgular için tablolar oluşturulmuş ve

yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, anket soruları ile çocuğun öğretmeninin cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır. Örneklemi oluşturan velilerin anket puanlarının çocuğun okuduğu sınıf değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Yıldırım ve Dönmez (2008) araştırmalarında, okul-aile işbirliğine ilişkin öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini İstiklal İlköğretim Okulu'ndaki her sınıf düzeyi için birer sınıf rehber öğretmeni, okul rehber öğretmeni ve her sınıf düzeyi için birer veli olmak üzere toplam 17 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman incelemesi teknikleri kullanılarak veri çeşitlemesi yoluna gidilmiştir. Doküman incelemesi kapsamında okul-aile işbirliğine ilişkin mevzuat ve okul-aile işbirliğine ilişkin toplantı tutanakları incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre okul-aile işbirliği öğrenci başarısında önemli rol oynamaktadır. Velilerle iletişim kurmanın değişik yöntem tekniklerden yüz yüze görüşmenin daha etkili olduğu ancak en iyi yöntem ve tekniğin duruma göre değişebileceği vurgulanmıştır.

Özbaş ve Badavan (2009) araştırmalarında, ilköğretim okulu yöneticilerinin okul-aile ilişkileri konusunda yapmaları gereken ve uygulamada yapmakta oldukları işlerin düzeyine ilişkin yönetici ve veli görüşleri ile bu görüşler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunup bulunmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın evrenini Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içindeki ilçelere bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 1437 yönetici ile 516.326 öğrenci velisinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 15 ilçeden yansız olarak seçilen 6 ilçeden, yine yansız olarak belirlenen toplam 92 ilköğretim okulunun 284 yöneticisi ile 384 öğrenci velisi oluşturmaktadır. Araştırmacılar tarafından araştırmanın alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla biri yöneticilere diğeri velilere yönelik olmak üzere ikişer bölümden oluşan iki ölçek hazırlanmıştır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış, faktör analizi ile madde faktör yükleri hesaplanmıştır. Analizler sonunda kullanılan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, hem veliler hem de yöneticiler için "okul güvenliği" konusu ile ilişkili olan işler, okul-aile ilişkileri sürecinde en yüksek düzeyde gerçekleştirilmesi gerekenler olarak görülmektedir. Yönetici ve veliler, en çok "disiplin sorunlarının çözümü" ile ilgili işlere öncelik vermekte; öğrencilerin okul yaşantılarını en çok bu sürecin etkilediğini düşünmektedirler.

Ceylan ve Akar (2010) araştırmalarında, okul- aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini Karacasu lisesinde görevli 25 öğretmen ile okulda öğrencisi bulunan 287 veli oluşturmaktadır. Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen üç dereceli anket formu ile toplanmıştır. Öğrenciler aracılığıyla velilere gönderilen anket formlarından 200 tanesinin geri dönüşümü sağlanmış ve değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre hem öğretmenlerin hem de velilerin mevcut okul- aile işbirliğinin geliştirilmesi ile ilgili olarak görüş birliği içerisinde olduğu ortaya çıkmıştır. Velilerin ekonomik ve ulaşım sorunları, çalışma saatlerinin uygun olmaması, öğrencilerin okuldaki haber ve istekleri velilere iletmemesi, öğretmen- veli görüşmelerinin düzenli bir şekilde planlanmaması, velilerin okula sağlayabilecekleri yardımlar konusunda yeterli bilgi sahibi olmamaları öğretmen ve veliler tarafından okul-aile işbirliğini engelleyen etkenler olarak belirtilmiştir. Bununla beraber öğretmen ve veliler, anket formundaki çözüm önerilerinin büyük çoğunluğuna katılmışlardır.

Özgan ve Aydın (2010) araştırmalarında, okul-aile iletişimi konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda mevcut durumu betimlemek ve okul- aile işbirliğinin sağlanmasına yönelik çözüm önerileri geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini Şanlıurfa ili Halfeti ilçesinde görev 120 öğretmen ve 20 yönetici oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Çelik (2005) tarafından geliştirilen öğretmen anketi ve araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yönetici ve öğretmenlerin genel olarak okul-aile işbirliğine ilişkin olumsuz düşüncelere sahip olduklarını görmüşlerdir. Yönetici ve öğretmenlerin okul-aile işbirliğine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, yaş, statü, branş, kıdem ve sınıf mevcudu değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık bulmamışlardır. Yönetici, öğretmen ve velilerle yapılan görüşmelerde sorunların çözümlerine yönelik birçok ortak görüşlerin bulunduğu ancak işlevsel hale getirilmesinde her iki tarafında yönlendirme beklediği bu yüzden sorunların devam ettiğini tespit etmişlerdir.

Hatipoğlu ve Kavas (2016) araştırmalarında, ilkokul öğretmenlerinin performansları üzerinde veli yaklaşımlarının etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar ili merkez ilçeye bağlı köy ve kasabalarda bulunan ilkokullarda görev yapan ve araştırmaya katılmayı gönüllü kabul eden 250 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veriler Kişisel Bilgi Formu, Veli Yaklaşımları Ölçeği ve Öğretmen Performansı Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma

sonucunda; velilerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşımları ile öğretmen performansı arasında istatistiksel açıdan olumlu ilişkilerin olduğu, olumsuz ve tenkit edici veli yaklaşımı ile öğretmen performansı arasında ilişki olmadığı belirlenmiştir. Velilerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşımlarının öğretmenlerin performansını olumlu etkileyerek artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ok (2016) araştırmasında, öğretmen ve ailelere göre okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğinin önemini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Şile ilçesinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 2 bağımsız anaokulu ve 2 ilköğretim okulu olmak üzere toplam 4 okuldan; 18 veli ve 9 anasınıfı öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda okul- aile işbirliği sürecindeki eksiklikler, geliştirilmesi için yapılması gerekenler konusunda, öğretmen ve veli görüşlerinde farklılıklar tespit edilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda anne babaların büyük çoğunluğu, veli toplantılarının yılda 2 kez yapıldığını ve bu toplantılarda; okulun, gelir – giderleri ve masraflarının konuşulduğunu söylemiştir. Anne babaların büyük çoğunluğunun okuldan, öğretmenden beklentileri; kaliteli eğitim, kural ve düzendir. Genel olarak anne babaların ve öğretmenlerin telefonla iletişim kurdukları, yazışmalar kullandıkları, bu yazışmaların daha çok günlük bilgilendirme notları olduğu, ev ziyaretlerinin gerçekleşmediği ancak acil durumlarda veliyle yüz yüze görüşmeler yapıldığı belirlenmiştir.

Albez ve Ada (2017) araştırmalarında okul yönetiminin ve velilerin okul-aile ortaklığına ilişkin görüşlerini, karşılaştıkları güçlükleri, beklentileri, gereksinimleri ve önerilerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik tekniği ile belirlenen Erzurum ili Palandöken ve Yakutiye ilçelerinden 9 yönetici, 6 öğretmen ve 10 veliden oluşturmaktadır. Araştırma tarama modelinde nitel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deseni, nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasıdır. Araştırmanın nitel verileri, okul yöneticilerine, öğretmenlere ve okul aile birliği üyelerine uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Araştırmalarında okul-aile ortaklığının istenilen düzeyde olmadığı, kapsamlı ve sürdürülebilir veli katılım çalışmalarının yapılmadığı, yönetici ve öğretmenlerin velilere yönelik tutum ve davranışlarının değişimi ile velilerin okula yönelik algı ve değer değişiminin okul aile işbirliğini geliştireceği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada ayrıca okul-aile ortaklığına ilişkin okul toplumunun tüm üyelerini kapsayan, çoğulcu katılımın sağlandığı modellerin çoğunlukla benimsendiği sonucuna varılmıştır.

Sağlam ve Çalışkan (2017) araştırmalarında, okul öncesi eğitimde aile katılımına ilişkin öğretmen ve ebeveyn görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini Malatya ilinde görev yapan 10 öğretmen ve 10 veli oluşturmaktadır. Araştırmada görüşme tekniklerinden olan yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak araştırmacı tarafından hazırlanan Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı Konusunda Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesine Yönelik Görüşme Formu ve Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı Konusunda Ebeveyn Görüşlerinin Değerlendirilmesine Yönelik Görüşme Formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu ile ebeveynlere; aile katılımından ne anladıkları, aile katılımını arttıran ve azaltan unsurlar, aile katılımının önemi, aile katılımının ebeveyn ve çocuk üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik sorular, öğretmenlere ise; aile katılımını nasıl tanımladıkları, aile katılımı konusunda ebeveynlerin tutumu, aile katılımını arttıran ya da sınırlayan unsurlar gibi sorular yönetilerek düşünceleri alınmıştır. Araştırmaya katılan ebeveynlerin ve öğretmenlerin; aile katılımı etkinliklerinin çocuklar açısından önemli olduğunu düşündükleri, çocuklarda özgüveni arttırdığı, ebeveyn- çocuk ve öğretmen ilişkisini güçlendirdiği, öğretmen ve ebeveynlerin aile katılımının çocuk üzerindeki etkileri konusunda farkındalıklarının yüksek olduğu, annelerin babalara kıyasla bu konuda daha duyarlı oldukları belirlenmiştir.

Günay Bilaloğlu ve Aktaş Arnas (2018) araştırmalarında, okul öncesi eğitimde aile katılımının gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin ve ebeveynlerin sahip oldukları engellerin ve karşılaştıkları sorunların nitel veri toplama araçları kullanılarak az sayıda katılımcı ile derinlemesine incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırma örneklemini Adana ili Çukurova ilçesinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir bağımsız anaokulunda görev yapan iki öğretmen ve bu öğretmenlerin sınıfına devam eden 28 çocuğun ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden olan durum araştırması olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak görüşme ve gözlemlerden yararlanılmıştır. Veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcı öğretmenlerin aile katılımının arttırılması, aile katılımı engelleri, aile katılımı açısından okul-aile iletişiminde kendilerine düşen sorumluluklar ile ebeveynlerle aile katılımı açısından yaşadıkları sorunlar hakkında yeterli bilgi ve farkındalığa sahip olmadıkları belirlenmiştir. Ebeveynlerin okulla iletişim kurmaya ve çocuklarının eğitimlerine katılmaya istekli oldukları ancak nasıl katılımda bulunabilecekleri hakkında bilgilerinin olmadığı, okul ve öğretmen tarafından yeterince desteklenmedikleri, okul yönetimi ve öğretmenlerle aile katılımı açısından iletişim sorunları yaşadıkları tespit edilmiştir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, verileri toplama araçları, verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırmada Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerin mesleki doyumları ve sınıfına devam eden çocukların aileleri ile olan ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin (yaş, en son kurumdaki görev süresi, mesleki kıdemi, gruptaki çocuk sayısı, diğer personel ile çalışma durumu) bazı demografik özelliklerinin mesleki doyumları ile anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi ve öğretmenlerin bakış açılarına göre sınıfına devam eden çocukların ve ailelerinin (çocuğun yaşı, doğum sırası, kardeş sayısı, anne yaşı, anne öğrenim durumu) bazı demografik özelliklerinin öğretmen aile iletişim ve işbirliği durumları ile anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırma genel tarama modeline örnektir. Tarama araştırmaları geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2008, 105-109). Fraenkel ve Wallen (2009, 396-397) tarama araştırmalarının asıl amacının bir gruba ait özelliklerin betimlenmesi olduğunu ifade etmektedir.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'nin Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki illerin Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki bağımsız anaokullarında ve ilkokullara bağlı anasınıflarında çalışan okul öncesi öğretmenleri ve sınıflarına devam eden 5'er çocuğun aileleri; örneklemini ise araştırma grubunda yer alan 292 okul öncesi öğretmeni ve sınıflarına devam eden 1402 çocuğun ailesi oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde öncelikle iller belirlenmiştir. Seçilen illerin Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokul bünyesindeki anasınıflarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin toplam sayısı belirlenmiştir. Toplam sayıdan illere göre ulaşılması gereken öğretmen sayıları tespit edilerek veri toplama araçları ulaştırılmıştır.

Örneklem seçiminde öncelikle evreni temsil edecek öğretmen sayısı Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2014) tarafından önerilen Eşitlik 1 belirlenmiştir.

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}$$

Eşitlik 1. Sürekli değişkenlerde örneklem büyüklüğü tahmini

Eşitlikte yer alan $n_0 = (t^2PQ)/d^2$ eşitliği ile hesaplanmakta ve p anlamlılık değeri 0,05 alındığında, pq=0,25 olacağından ve tabloda karşılık gelen t değeri 1,96 olduğundan 0,05 anlamlılık düzeyinde n_0=384,16 olarak hesaplanmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014).

Evren sayısı ve hesaplanan değerler eşitlikte yerine konulmuş ve eşitlik 2 elde edilmiştir.

$$n = \frac{384{,}16}{1 + \frac{384{,}16}{808}}$$

Eşitlik 2. Araştırma kapsamında hesaplanan örneklem büyüklüğü tahmini

Eşitlik 2 ile gerçekleştirilen hesaplama sonucunda en az 372 öğretmenin evrende yer alan kişileri temsil edeceği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, tabakalı örnekleme yöntemine dayalı olarak örnekleme seçilmişlerdir, tabaka olarak ilçeler belirlenmiştir. Araştırma kapsamında 292 öğretmene ulaşılarak çalışma yürütülmüştür. Örneklemin evreni temsil ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmenlerin ve sınıfına devam eden çocukların ailelerinin demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 1 ve 2'de yer almaktadır.

Tablo 1

Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Dağılım

Demografik Bilgiler		n	%
İl	Diyarbakır	18	6,16
	Kilis	6	2,05
	Iğdır	8	2,74
	Kars	15	5,14
	Muş	19	6,51
	Siirt	14	4,79
	Mardin	30	10,27
	Şanlıurfa	84	28,77
	Gaziantep	65	22,26
	Adıyaman	33	11,3
Yaş	18-25	85	29,11
	26-30	106	36,3
	31-35	58	19,86
	36-40	30	10,27
	41 ve üstü	13	4,46
Öğrenim durumu	Kız meslek lisesi	8	2,74
	İki yıllık yüksekokul	26	8,9
	4 yıllık okul öncesi öğretmenliği	219	75
	4 yıllık çocuk gelişimi eğitimi	29	9,93
	4 yıllık diğer	3	1,03
	Yüksek lisans/ Doktora	7	2,4
En son kurumdaki görev süresi	1-5	231	79,11
	6-10	46	15,75
	11-15	8	2,74
	16 ve üstü	7	2,40
Meslekteki kıdem	1-5	167	57,19
	6-10	87	29,79
	11-15	23	7,88
	16 ve üstü	15	5,14
Çalışma süresi	Tam gün	34	11,64
	Yarım gün	258	88,36
Gruptaki çocuk sayısı	1-10	13	4,45
	11-15	75	25,68
	16-20	129	44,18
	21-25	65	22,26
	26-30	10	3,42
Diğer personel ile çalışma durumu	Tek öğretmen olarak çalışma	183	62,67
	Diğer bir öğretmen ile çalışma	31	10,62
	Tek öğretmen ve bir yardımcı ile birlikte çalışma	78	26,71
İletişime geçilen kişi	Anne	234	80,14
	Baba	8	2,74
	Anne ve babayla eşit düzeyde	46	15,75
	Diğer aile bireyleri	4	1,37

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %6,16'sının Diyarbakır ilinde, %2,05'inin Kilis ilinde, %2,74'ünün Iğdır ilinde, %5,14'ünün Kars ilinde, %6,51'inin Muş ilinde, %4,79'unun Siirt ilinde, %10,27'sinin Mardin ilinde, %28,77'sinin Şanlıurfa ilinde, % 22,26'sının Gaziantep ilinde, %11,3'ünün Adıyaman ilinde görev yaptığı görülmektedir.

Öğretmenlerin %29,11'inin 18-25 yaşında, %36,3'ünün 26-30 yaşında, %19,86'sının 31-35 yaşında, %10,27'sinin 36-40 yaşında, %4,46'sının 41 ve üzeri yaşında olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre %2,74'ünün kız meslek lisesinden, %8,9'unun iki yıllık yüksekokuldan, %75'inin 4 yıllık okul öncesi öğretmenliğinden, %9,93'ünün 4 yıllık çocuk gelişimi eğitiminden, %1,03'ünün 4 yıllık farklı bölümlerden, %2,4'ünün yüksek lisans/doktora' dan mezun olduğu görülmektedir. Sonuçlara bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun (%75) okul öncesi öğretmenliği mezunu olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin en son çalıştığı kurumdaki görev süresi incelendiğinde, %79,11'inin 1-5 yıl, %15,75'inin 6-10 yıl, %2,74'ünün 11-15 yıl, %2,40'ının 16 yıl ve üzeri süredir çalıştığı görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde, %57,19'unun 1-5 yıl , %29,79'unun 6-10 yıl, %7,88'inin 11-15 yıl , %5,14'ünün 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin çalışma süresi incelendiğinde, %11,64'ünün tam gün, %88,36'sının yarım gün çalıştığı görülmektedir. Sonuçlara bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun (%88,36) yarım gün çalıştığı görülmektedir.

Öğretmenlerin grubundaki çocuk sayısı incelendiğinde, %4,45'inin grubunda 1-10 çocuk, %25,68'inin grubunda 11-15 çocuk, %44,18'inin grubunda 16-20 çocuk, %22,26'sının grubunda 21-25 çocuk olduğu, %3,42'sinin grubunda 26-30 çocuk olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin diğer personel ile çalışma durumuna göre %62,67'si tek öğretmen, %10,62'si diğer bir öğretmen, %26,71'i yardımcı öğretmen ile çalıştığı görülmektedir. Sonuçlara bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun (%62,67) tek öğretmen olarak çalıştığı görülmektedir.

Öğretmenlerin %80,14'ünün anne, %2,74'ünün baba, %15,75'inin anne ve baba, %1,37'sinin diğer aile bireyleri ile iletişim kurdukları görülmektedir. Sonuçlara

bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun (%80,14) anne ile iletişim kurdukları görülmektedir.

Tablo 2

Çocukların ve Ailelerin Demografik Bilgilerine İlişkin Dağılım

Demografik Bilgiler		n	%
İl	Diyarbakır	91	6,49
	Kilis	31	2,21
	Iğdır	40	2,85
	Kars	75	5,35
	Muş	95	6,78
	Siirt	69	4,92
	Mardin	150	10,7
	Urfa	386	27,53
	Gaziantep	325	23,18
	Adıyaman	140	9,99
Çocuğun Yaşı	3 yaş	69	4,92
	4 yaş	370	26,39
	5 yaş	640	45,65
	6 yaş	323	23,04
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	700	49,93
	Erkek	702	50,07
Doğum sırası	Birinci	543	38,73
	Ortanca	470	33,52
	Son	389	27,75
Kardeş sayısı	1	320	22,82
	2	375	26,75
	3	401	28,6
	4 ve üstü	306	21,83
Anne yaşı	25 ve altı	139	9,92
	26-30	526	37,52
	31-35	462	32,95
	36-40	188	13,41
	41-45	54	3,85
	46 ve üstü	33	2,35
Anne öğrenim durumu	Okuryazar değil	150	10,7
	Okuryazar	125	8,92
	İlkokul	346	24,68
	Ortaokul	178	12,7
	Lise	301	21,47
	Lisans	277	19,76
	Yüksek Lisans/Doktora	25	1,78
Anne çalışma durumu	Çalışıyor	314	22,4
	Çalışmıyor	1088	77,6
Baba yaşı	21-25	27	1,93
	26-30	233	16,62
	31-35	585	41,73
	36-40	335	23,89
	41-45	156	11,13
	46 ve üstü	66	4,71
Baba öğrenim durumu	Okuryazar değil	33	2,35
	Okuryazar	93	6,63
	İlkokul	235	16,76

	Ortaokul	218	15,55
	Lise	340	24,25
	Lisans	440	31,38
	Yüksek Lisans/Doktora	43	3,07
Baba çalışma durumu	Çalışıyor	1328	94,72
	Çalışmıyor	74	5,28

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin sınıflarından seçtiği çocukların ailelerinin %6,49'unun Diyarbakır ilinde, %2,21'inin Kilis ilinde, %2,85'inin Iğdır ilinde, %5,35'inin Kars ilinde, %6,78'inin Muş ilinde, %4,92'inin Siirt ilinde, %10,7'sinin Mardin ilinde, %27,53'ünün Şanlıurfa ilinde, %23,18'inin Gaziantep ilinde, %9,99'unun Adıyaman ilinde yaşadığı görülmektedir.

Ailelerin %4,92'sinin 3 yaşında, %26,39'unun 4 yaşında, %45,65'inin 5 yaşında, %23,04'ünün 6 yaşında çocuğa sahip olduğu görülmektedir. Sonuçlara bakıldığında ailelerin çoğunluğunun çocuklarının yaşının (%45,65) 5 yaş olduğu görülmektedir.

Ailelerin %49,93'ünün (n=700) kız, %50,07'sinin (n=702) erkek çocukları olduğu görülmektedir. Sonuçlara bakıldığında ailelerin çocuklarının cinsiyetinin birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Çocukların doğum sırası incelendiğinde, %38,73'ünün birinci, %33,52'sinin ortanca, %27,75'inin son çocuk olduğu görülmektedir.

Çocukların kardeş sayısı incelendiğinde, %22,82'sinin 1, %26,75'inin 2, %28,6'sının 3, %21,83'ünün 4 ve üstünde kardeşi olduğu görülmektedir.

Annelerin yaşları incelendiğinde, %9,92'sinin 25ve altı, %37,52'sinin 26-30, %32,95'inin 31-35, %13,41'inin 36-40, %3,85'inin 41-45, %2,35'inin 46 ve üstü yaşında olduğu görülmektedir.

Annelerin öğrenim durumu incelendiğinde, %10,7'sinin okuryazar olmadığı, %8,92'sinin okuryazar, %24,68'inin ilkokul mezunu, %12,7'sinin ortaokul mezunu, %21,47'sinin lise mezunu, %19,76'sının lisans mezunu, %1,78'inin yüksek lisans/doktora mezunu olduğu görülmektedir.

Annelerin %22,4'ünün (n=314) çalıştığı, %77,6'sının (n=1088) çalışmadığı görülmektedir. Sonuçlara bakıldığında annelerinin çoğunluğunun (%77,6) çalışmıyor olduğu görülmektedir.

Babaların yaşları incelendiğinde, %1,93'ünün 21-25, %16,62'sinin 26-30, %41,73'ünün 31-35, %23,89'unun 36-40, %11,13'ünün 41-45, %4,71'inin 46 ve üstü yaşında olduğu görülmektedir.

Babaların öğrenim durumu incelendiğinde, %2,35'inin okuryazar olmadığı, %6,63'ünün okuryazar, %16,76'sının ilkokul mezunu, %15,55'inin ortaokul mezunu, %24,25'inin lise mezunu, %31,38'inin lisans mezunu, %3,07'sinin yüksek lisans/doktora mezunu olduğu görülmektedir.

Babaların %94,72'sinin (n=1328) çalıştığı, %5,28'inin (n=74) çalışmadığı görülmektedir. Sonuçlara bakıldığında babalarının çoğunluğunun (%94,72) çalışıyor olduğu görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ile sınıfına devam eden çocukların aileler ile olan ilişkilerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada öğretmenlerin ve sınıfına devam eden çocukların ailelerinin demografik bilgilerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmen Genel Bilgi Formu ve Aile Genel Bilgi Formu, öğretmenlerin mesleki doyumlarını belirlemek amacıyla Kuzgun, Sevim ve Hamamcı (1997) tarafından geliştirilen Mesleki Doyum Ölçeği, öğretmenlerin sınıfına devam eden çocukların aileleri ile olan ilişkilerini belirlemek amacıyla Atabey ve Tezel Şahin (2008) tarafından geliştirilen Yönetici Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği (Öğretmen Formu) kullanılmıştır. Ölçeğin öğretmen formu kullanıldığı için ölçek ismi "Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği" olarak kullanılmıştır.

3.3.1 Genel Bilgi Formu

Araştırmada kullanılan Öğretmen Genel Bilgi Formu, öğretmenlerin demografik özellikleri ile ilgili bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup öğretmenlere ait demografik özelliklerinin sorulduğu sorulardan oluşmuştur. Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmenlerin yaşı, en son çalıştığı kurumdaki görev süresi, mesleki kıdemi, grubundaki çocuk sayısı, diğer personelle çalışma durumu, hakkında bilgi edinmek için hazırlanan sorular yer almıştır. Aile Genel Bilgi Formu ise öğretmenlerin sınıfına devam eden çocukların ailelerinin demografik özellikleri ile ilgili bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup çocuklara ve ailelere ait demografik özelliklerinin sorulduğu sorulardan oluşmuştur. Araştırma kapsamında görüşleri alınan ailelerin çocuklarının yaşı, doğum sırası, kardeş sayısı, annelerin yaşı, anne öğrenim durumu, hakkında bilgi edinmek için hazırlanan sorular yer almıştır.

3.3.2 Mesleki Doyum Ölçeği

Mesleki Doyum Ölçeği herhangi bir işte çalışan bireylerin o mesleğin üyesi olmaktan ne derece mutlu olduklarını belirlemek amacıyla Kuzgun, Sevim ve Hamamcı (1997) tarafından geliştirilmiştir.

Mesleki Doyum Ölçeği geliştirilirken Herzberg' in İki faktör kuramından yola çıkılmış, doyuma yol açan, işin özüne yönelik, yani daha çok meslekteki etkinliklerin ilgi ve yeteneklerine uygunluğu, sorumluluk alma, gelişme ve ilerleme olanakları ile ilgili maddeler yazılmıştır.

Mesleki Doyum Ölçeğinde 20 madde yer almaktadır. Bu maddeler beş basamaklı "Likert tipi" (A: Her zaman, B: Sık sık, C: Ara sıra, D: Nadiren, E: Hiç) bir dereceleme ölçeği şeklinde ifade edilmiştir. Ölçeğin 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 20 numaralı maddeler olumlu maddeler olup "Her zaman:5, Sık sık:4, Ara sıra:3, Nadiren:2, Hiçbir zaman:1" şeklinde puanlanmaktadır. 4, 9, 10, 11, 14, 19 numaralı maddeleri ise olumsuz maddeler olup "Her zaman:1, Sık sık:2, Ara sıra:3, Nadiren:4, Hiçbir zaman:5" şeklinde puanlanmaktadır. Alınan puanlar yüksek olduğunda bireyin mesleki doyumunun, yani işin özünden aldığı doyumun yüksek olduğu kabul edilmektedir (Kuzgun ve Bacanlı, 2012, s. 81).

Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı alpha=.9028 olarak bulunmuştur. Faktör analizi ile belirlenen ve isimlendirilen iki faktör için F1=.91, F2=.75 olarak belirlenmiştir. Bulunan bu değerler güvenirlik düzeyi için yeterli olarak görülmüştür (Kuzgun, Sevim ve Hamamcı, 1998, s. 17).

Adak Elaslan ve Tezel Şahin (2019) özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumlarının incelenmesi amacıyla yaptıkları araştırma kapsamında 260 okul öncesi öğretmenine Kuzgun, Sevim Ve Hamamcı (1998) tarafından geliştirlen Mesleki Doyum Ölçeğini uygulamışlardır. Toplanan verilerle ölçeğin güvenirlik düzeyini belirlemek amacıyla Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Niteliklere uygunluk boyutu için güvenirlik katsayısı 0,758; gelişme fırsatı için 0,629; ölçeğin tamamı için 0,771 olarak hesaplanmıştır.

3.3.1 Yönetici Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği (Öğretmen Formu)

Yönetici Öğretmen Aile iletişim ve işbirliği Ölçeği, geçerlilik güvenirlilik çalışmasını yapmak ve okul öncesi eğitim kurumlarındaki yönetici, öğretmenler ile aileler arasındaki iletişim ve işbirliğinin, okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan yöneticiler, öğretmenler ve çocuğu okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ailelerin bakış açısına göre incelenmesi amacıyla Atabey ve Tezel Şahin (2008) tarafından geliştirilmiştir. Yönetici Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği (Öğretmen Formu)' nun güvenirlik katsayısı 0,982 olarak hesaplanmıştır. Yönetici Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği (Öğretmen Formu) 56 maddeden ve İletişim, Beklenti, İşbirliği ve Aile Katılımı olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır.

İletişim Alt Boyutu: Ebeveynlerin öğretmenler ile olan iletişimini içerir. *"Güler yüzlüdür" "Saygılıdır" "Konuşmalarına dikkat eder"* maddeleri iletişim alt boyutunu ölçen maddelerin bazılarıdır. 12 maddeden oluşan alt boyutun maddeleri; 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12' dir.

Beklenti Alt Boyutu: Öğretmenlerin ailelerden beklentilerini içerir. *"Çocuğunu en iyi şekilde eğitmeye çalışır" "Görüşmek istediğim zamanlarda görüşmeye açıktır"* maddeleri beklenti alt boyutunu ölçen maddelerin bazılarıdır. 6 maddeden oluşan alt boyutun maddeleri; 13, 14, 15, 16, 17, 18'dir.

İşbirliği Alt Boyutu: Ailelerin öğretmenler ile olan işbirliği durumunu içerir. *"Benimle işbirliğine isteklidir" "Çocuklar veya sınıf ile ilgili bir karar alırken karar verme sürecine katılır"* maddeleri işbirliği alt boyutunu ölçen maddelerin bazılarıdır.19 maddeden oluşan alt boyutun maddeleri; 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37'dir.

Aile Katılımı Alt Boyutu: Ailelerin eğitim sürecine katılım durumunu içerir. *"Gönderilen haber mektuplarına cevap verir" "Ev ziyaretleri yapmama izin verir"* maddeleri aile katılımı alt boyutunu ölçen maddelerin bazılarıdır. 19 maddeden oluşan alt boyutun maddeleri; 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56' dır.

Bu ölçek beşli likert tipi bir ölçektir. Her bir madde için beş seçenek bulunmaktadır. Bu seçenekler; "Her zaman", "Çoğunlukla", "Ara sıra", "Nadiren", "Hiçbir zaman" dır. Bu seçenekler sırasıyla 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanmaktadır. Hem toplam puan hem de alt boyutların toplam ham puanları elde edilmektedir.

Ölçeğin geçerlilik güvenilirlik katsayısı Kaiser- Mayer- Olkin Örneklem değerinin 0,956, Bartlett değerinin 8163,8 $p=0,000<0,05$ olarak bulunmuştur. KMO değerinin yüksek çıkması ve Barlett testinin $p<0.05$ çıkması faktör analizinin uygulanabilirliğini ve maddeler arası korelasyonun olduğunu göstermektedir (Atabey, 2008).

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama araçları olarak Öğretmen Genel Bilgi Formu, Aile Genel Bilgi Formu, Mesleki Doyum Ölçeği, Yönetici Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği (Öğretmen Formu) kullanılmıştır. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki bağımsız anaokulları ve ilköğretime bağlı anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerine ve sınıflarına devam eden çocukların ailelerine uygulanabilmesi için Ankara Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır.

Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ve sınıfına devam eden çocukların aileleri ile olan ilişkilerinin incelenmesinin amaçlandığı araştırmada, 2015-2016 eğitim öğretim yılının başında Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde örnekleme alınan illerde görev yapan öğretmenlerle irtibata geçilerek gönüllü olan öğretmenlere araştırmanın amacı ve uygulama şekli anlatılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler Öğretmen Genel Bilgi Formu, Mesleki

Doyum Ölçeği ve sınıflarından seçtikleri 5'er çocuk için Yönetici Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği (Öğretmen Formu) doldurmuştur. Ayrıca öğretmenler aracılığıyla seçtikleri çocukların ailelerine Aile Genel Bilgi Formu ulaştırılarak uygulama yapılmıştır. Araştırma kapsamında 292 öğretmen ve 1402 aile örneklem grubunu oluşturmuştur.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırmada öğretmenlerin ve sınıfına devam eden çocukların ailelerinin demografik bilgilerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmen Genel Bilgi Formu ve Aile Genel Bilgi Formu, kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki doyumlarının belirlenmesi amacıyla Kuzgun, Sevim ve Hamamcı (1997) tarafından geliştirilen "Mesleki Doyum Ölçeği" ve öğretmenlerin aileler ile olan ilişkilerinin belirlenmesi amacıyla Atabey ve Tezel Şahin (2008) tarafından geliştirilen "Yönetici Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği (Öğretmen Formu)" kullanılmıştır. Elde edilen veriler uygun program ile analiz edilmiştir. Değişkenlerin normal dağılımdan gelme durumları araştırılırken birim sayıları nedeniyle Shapiro Wilk's' den yararlanılmıştır. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kullanılmış olup; $p<0,05$ olması durumunda değişkenlerin normal dağılımdan gelmediği, $p>0,05$ olması durumunda ise değişkenlerin normal dağılımdan geldikleri belirtilmiştir. Gruplar arasındaki farklılıklar incelenirken değişkenlerin normal dağılımdan gelmemesi nedeniyle Mann Whitney U ve Kruskal Wallis-H Testlerinden yararlanılmıştır. Kruskal Wallis-H Testinde anlamlı farklılıkların görülmesi durumunda Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Testi ile aralarında farklılık olan gruplar belirlenmiştir. Normal dağılımdan gelmeyen değişkenler arasındaki ilişkiler incelenirken Spearman's Korelasyon Katsayısından yararlanılmıştır. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kullanılmış olup; $p<0,05$ olması durumunda anlamlı bir ilişkinin ve farklılığın olduğu, $p>0,05$ olması durumunda ise anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirtilmiştir. Verilerin çözümlenmesinden elde edilen bulgular, tablolar şeklinde gösterilmiş ve sonuçlar yorumlanmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ile sınıfına devam eden çocukların aileleri ile olan ilişkilerini incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada elde edilen bulgular;

- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerine (yaş, en son kurumdaki görev süresi, mesleki kıdem, gruptaki çocuk sayısı ve diğer personel ile çalışma durumu) göre mesleki doyumlarına ilişkin bulgular tablo 3-8 arasında verilmiştir.

- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıfına devam eden çocukların ve ailelerinin demografik özelliklerine (çocukların yaş grupları, doğum sırası, kardeş sayısı, anne yaşı, anne öğrenim durumu, baba yaşı, baba öğrenim durumu) göre öğretmen aile iletişim ve işbirliğine ilişkin bulgular tablo 9-14 arasında verilmiştir.

- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ile öğretmen aile iletişim ve işbirliği arasındaki ilişkiye dair korelasyon testi sonuçlarına ilişkin bulgu tablo 15'de verilmiştir.

4.1 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine Göre Mesleki Doyumlarına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki örneklemde okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyum puanlarına ilişkin dağılımları tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3

Mesleki Doyum Ölçeği Puanına İlişkin Dağılım

	n	Mean	Median	Min	Max	ss
Mesleki Doyum Ölçeği	292	78,54	80	51	98	10,37

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki doyum puanlarının 51,00 ile 98,00 arasında farklılık gösterdiği, ortalamasının 78,54 (±10,37) olarak hesaplandığı tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki örneklemde okul öncesi öğretmenlerinin yaş, en son kurumdaki görev süresi, mesleki kıdemi, gruptaki çocuk sayısı ve diğer personelle çalışma durumuna göre Mesleki Doyum Ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Sonuçlar Tablo 4-8 arasında gösterilmiştir.

Tablo 4

Mesleki Doyum Ölçeği Puanları Bakımından Yaşlara Göre Kruskal Wallis H Testi

Yaş	Mesleki Doyum Ölçeği						Kruskal Wallis H Testi		
	n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	H	p
18-25	85	76,66	78	53	96	11,21	133,92	16,926	0,002
26-30	106	77,02	77,5	51	97	10,73	134,97		
31-35	58	82,45	83	67	98	8,3	175,47		
36-40	30	78,6	77	66	93	7,69	141,78		
41 ve üzeri	13	85,77	86	72	97	8,83	204,46		
Toplam	292	78,54	80	51	98	10,37		1-3 2-3	

Tablo 4 incelendiğinde yaşı 18-25 aralığındaki öğretmenlerin mesleki doyum puanlarının ($\bar{X}$: 76,66), 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin puanlarının ($\bar{X}$: 77,02), 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin puanlarının ($\bar{X}$: 82,45), 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin puanının ($\bar{X}$: 78,6), 41 ve üzeri yaş grubu öğretmenlerin mesleki doyum puanının ($\bar{X}$: 85,77) olduğu görülmektedir. Mesleki Doyum Ölçeği puanları bakımından öğretmenlerin

yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). 18-25 yaş ve 26-30 yaş arasında olan öğretmenlerin Mesleki Doyum Ölçeği puanı 31-35 yaş arasında olan öğretmenlere göre anlamlı derecede düşüktür. Bu bulguya göre öğretmenlerin yaşları arttıkça mesleki doyumlarının da arttığı söylenebilir.

İnsanlar hayatlarının her döneminde kendileri ve meslekleri ile ilgili farklı beklentiler içerisindedirler. Öğretmenlerin işlerine ilişkin bilgileri, algıları, ilgi, istek ve beklentileri yaş faktörüne göre değişmektedir Genç öğretmenler daha idealist ve kalıplaşmış düşüncelerle mesleğe başlamalarından kaynaklı aradıklarını bulamamakta, zamanla düşüncelerinin değişip mesleği daha verimli uygulama beklentileri edindikleri söylenebilir. Öğretmenlerin beklentileri doğrultusunda mesleki doyumları da değişmektedir. Araştırmanın bulgularında genç öğretmenlerin mesleki doyumlarının diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre düşük olmasının nedeni de bu durumdan kaynaklanabilir. Özellikle genç öğretmenlerin ilk atamalarının Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerine olması da düşünüldüğünde mesleki doyum açısından beklentilerini karşılamadığı düşünülebilir. Mesleğe yeni başlayan genç öğretmenlerin, gelişmiş ve şartları iyi olan bölgelere atanmak istemeleri ancak ihtiyacın şartları daha zor olan Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde fazla olmasından dolayı atamaların bu bölgelere yapılmasından kaynaklı genç öğretmenlerin beklentilerini karşılamaması nedeniyle yaşadıkları olumsuz düşüncelerin mesleki doyumlarını etkilediği söylenebilir. Öğretmenlerin Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerine atandıkları, bu yüzden de yeni mezun ve beklentisi yüksek olan öğretmenlerin beklentilerini karşılayamadıklarından dolayı mesleki doyumlarının düşük olduğu ancak ilerleyen yıllarda beklentilerin değişmesiyle mesleki doyum düzeylerinin yükselmeye başladığı söylenebilir.

Crossman ve Harris (2006) "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu" isimli bir çalışma yapmışlardır. Araştırmalarında mesleklerine yeni başlamış öğretmenlerin işlerine karşı daha istekli olduklarını fakat mesleklerinin ortalarına geldiklerinde isteklerinin azalmasıyla aldıkları doyumun düştüğünü, ilerleyen yıllarda ise beklentilerin değişmesiyle yeniden doyum düzeylerinin arttığını ortaya koymuşlardır.

Eser (2010), okul öncesi öğretmenlerinde iş doyumu, meslektaş ilişkileri ve okul idaresi desteği arasındaki ilişkileri incelediği araştırmada 187 öğretmen ile çalışmıştır. Öğretmenlerin yaşlarının iş doyumları üzerine anlamlı bir ilişki olmamasına rağmen 31-40 yaşındaki öğretmenlerin iş doyum puan düzeyleri yüksek bulunmuştur.

Yıldırım (2016), okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya katılan 390 okul öncesi öğretmeninin yaşlarının iş doyumlarını anlamlı derecede etkilediği belirlenmiştir. Araştırma sonucuna göre 30 ve altı yaşa sahip olan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri 31-40 yaş arasındaki ve 41 ve üzeri yaşındaki öğretmenlerin iş doyum düzeylerinden daha düşük bulunmuştur.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin mesleki doyumunun yaş faktörüne göre etkilendiğini gösteren bulgular bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Ancak yaş faktörünün mesleki doyumu etkilemediği araştırma bulguları da mevcuttur. (Biçer 2013; Can 2006; Karaköse 2006; Koç, Yazıcıoğlu ve Hatipoğlu 2009).

Tablo 5

Mesleki Doyum Ölçeği Puanları Bakımından En Son Kurumdaki Görev Süresine Göre Kruskal Wallis H Testi

En son kurumdaki görev süresi	Mesleki Doyum Ölçeği						Kruskal Wallis H Testi		
	n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	H	p
1-5	231	78,87	81	51	98	10,53	150,01	9,067	0,028
6-10	46	75,33	75,5	55	97	9,23	116,74		
11-15	8	82,88	84	69	96	9,34	180,63		
16 ve üstü	7	84,14	82	72	98	9,32	187,36		
Toplam	292	78,54	80	51	98	10,37	2-1 2-3 2-4		

Tablo 5 incelendiğinde en son çalıştığı kurumdaki görev süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin mesleki doyum puanlarının ($\bar{X}$: 78,87), 6-10 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin puanının ($\bar{X}$: 75,33), 11-15 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin puanının ($\bar{X}$:82,88), 16 yıl ve üstü görev yapan öğretmenlerin puanının ($\bar{X}$:84,14) olduğu görülmektedir. Mesleki Doyum Ölçeği puanları bakımından en son kurumdaki görev süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). En son kurumda 6-10 yıl arasında görev yapanların Mesleki Doyum Ölçeği puanı 1-5 yıl, 11-15 yıl arasında ve 16 yıl ve üstünde görev yapanlara göre anlamlı derecede düşüktür. En son çalıştığı kurumdaki görev süresi 6-10 yıl olan öğretmenlerin mesleki doyum puanının diğer öğretmenlerin mesleki doyum puanlarından daha düşük olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin yeni göreve başladıkları okullarda olumlu ortamlar oluşturmaya çalıştıkları, yeni insanlarla tanıştıkları için kurulan iletişimin olumlu gelişmesi, tanıma aşamasında karşılıklı anlayış geliştirme çabaları gösterdikleri için mesleki doyumlarının yüksek olduğu, ancak zaman içerisinde oturan durumlarla birlikte çalışma ortamının sıradanlaşması ve öğretmenlerin yeni arayışlar içerisinde olmaya başlamalarından kaynaklı mesleki doyumlarının bu yıllar arasında düştüğü düşünülebilir. Mesleğin 6-10 yılını kapsayan bu sürenin sonunda öğretmenler arayışlarını ilerleyen zamanlarda azalttıkları ya da elde ettikleri için mesleki doyumlarının tekrar yükselmeye başladığı söylenebilir.

Türk (2008) ilköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarını incelediği araştırmada okulda çalıştığı yıl faktörüne göre 1-5 yıl arası çalışan öğretmenlerin mesleki doyumu 6-10 ve 11-15 yıl arası çalışan öğretmenlerin mesleki doyumundan daha fazla bulunmuştur.

Tablo 6

Mesleki Doyum Ölçeği Puanları Bakımından Mesleki Kıdeme Göre Kruskal Wallis H Testi

Meslekteki kıdem	Mesleki Doyum Ölçeği						Kruskal Wallis H Testi		
	n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	H	p
1-5	167	78,28	80	51	97	10,7	145,87	1,851	0,604
6-10	87	78,03	78	53	98	10,57	140,97		
11-15	23	80,3	82	67	96	8,1	157,07		
16 ve üstü	15	81,73	83	69	98	8,5	169,43		
Toplam	292	78,54	80	51	98	10,37			

Tablo 6 incelendiğinde mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin mesleki doyum puanının ($\bar{X}$: 78,28), 6-10 yıl olan öğretmenlerin puanının ($\bar{X}$: 78,03), 11-15 yıl olan öğretmenlerin puanının ($\bar{X}$: 80,3), 16 yıl ve üstü olan öğretmenlerin puanının ($\bar{X}$:81,73) olduğu görülmektedir. Mesleki Doyum Ölçeği puanları bakımından öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Farklı mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin mesleki doyum puanlarının benzer olduğu söylenebilir.

Mesleki kıdem, çalışanların bulundukları kurumlarda değer görmesinde, saygınlık kazanmasında ve statü almasında son derece büyük öneme sahiptir (Can, 2006, s. 384). Aynı zamanda insanların meslekten beklentilerini deneyimleyerek değiştirmelerini de sağladığı düşünüldüğünde öğretmenlerin kıdemlerinin mesleki doyumlarını etkilediği söylenebilir. Bu araştırma bulgusunda okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin mesleki doyumlarını etkilemediği bulgusuna ulaşılmış olsa da en son çalıştığı kurumdaki kıdeminin mesleki doyumu etkilediği bulgusu mesleki kıdemin etkisini göstermektedir. Öğretmenlerin zamanla mesleğe başladıklarındaki düşlerini değiştirmesi, dileklerini terk etmesi, beklentilerini azaltması veya daha azla mutlu olmaya başlamalarının en büyük etkisi mesleki kıdemdir (Akt. Ekinci, 2006 s. 60). Ayrıca öğretmenlerin zamanla daha fazla saygı ve takdir kazanmaları, iş arkadaşlarıyla bilgi ve tecrübelerini paylaşma olanaklarının artması, öğrenciler karşısında zamanla otoritelerinin artması gibi nedenler de kıdemle birlikte mesleki doyumlarının artmasını sağlamış olabilir.

Şen (2011) okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları üzerine yaptığı araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdem faktörüne göre mesleki doyumlarının değişmediğini bulmuştur. Yine araştırma bulgularıyla paralel olarak okul öncesi öğretmenleriyle yapılan bazı çalışmalarda da mesleki doyum ve mesleki kıdem arasında anlamlı ilişki görülmemiştir. (Akkurt 2008; Kalebaşı 2014; Şahin ve Dursun, 2009).

Bu araştırma bulgularındaki gibi okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin mesleki doyumlarını etkilemediği araştırmalar olduğu gibi hem okul öncesi hem ilköğretim öğretmenleri ile yapılan araştırmalarda mesleki kıdemin mesleki doyumu etkilediği araştırma bulguları da mevcuttur. Çek (2011) bağımsız anaokulu ve ilköğretim okulu müdürlerinin kültürel liderlik davranışları ile okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdeminin mesleki doyumlarını etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada 26 ve üstü mesleki kıdemi olan öğretmenlerin mesleki doyumu en yüksek çıkmıştır. İlköğretim öğretmenleri ile yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar bulunmuştur (Gençtürk ve Memiş 2010; Kayhan 2008; Kumaş ve Deniz 2010).

Tablo 7

Mesleki Doyum Ölçeği Puanları Bakımından Gruptaki Çocuk Sayısına Göre Kruskal Wallis H Testi

Gruptaki çocuk sayısı	Mesleki Doyum Ölçeği						Kruskal Wallis H Testi		
	n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	H	p
1-10	13	79,69	80	56	96	10,2	155,77		
11-15	75	76,75	75	53	98	11,49	131,85		
16-20	129	79,71	82	55	98	9,67	155,76	6,521	0,163
21-25	65	77,34	77	51	96	10,27	137,61		
26-30	10	83,3	84	69	97	9,59	182,6		
Toplam	292	78,54	80	51	98	10,37			

Tablo 7 incelendiğinde sınıfındaki çocuk sayısı 1-10 olan öğretmenlerin mesleki doyum puanının ($\bar{X}$: 79,69), 11-15 olan öğretmenlerin puanının ($\bar{X}$:76,75), 16-20 olan öğretmenlerin puanının ($\bar{X}$: 79,71), 21-25 olan öğretmenlerin puanının ($\bar{X}$:77,34), 26-30 olan öğretmenlerin puanının ($\bar{X}$:83,3) olduğu görülmektedir. Mesleki Doyum Ölçeği puanları bakımından gruptaki çocuk sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Diğer bir anlatımla araştırmaya katılan öğretmenlerin grubundaki çocuk sayısına göre mesleki doyum puanlarının benzer olduğu söylenebilir.

Sınıfındaki çocuk sayısının öğretmenlerin etkinliklerini uygulama, etkin dinleme becerilerini geliştirme, bireysel çalışmalara zaman bulma, eğlenceli ve aktif oyun aktivitelerinin sayısı gibi konuları etkilediği, aynı zamanda sınıftaki çocuk sayısına paralel olarak fiziksel şartlardan da kaynaklı öğretmenin etkilenebileceği düşünüldüğünde, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki öğretmenlerin sınıflarındaki çocuk sayılarının ve fiziksel şartlarının benzer olması ve bu bölgelerde çalışan öğretmenlerin şartları kabul ederek çalıştıkları için gruplarındaki çocuk sayısının mesleki doyumlarını etkilemediği düşünülebilir. Aynı zamanda çocuk sayısının artması öğretmenin kendini geliştirme ve yenileme imkanı bulmasını da zorlaştırdığı için öğretmenlerin mesleki doyumlarını etkilediği söylenebilir.

Durualp ve Kaytez (2016) okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarını çocuk sevme düzeyleri ile bazı değişkenler açısından incelediği çalışmalarında, öğretmenlerin grubundaki çocuk sayısının mesleki doyumlarını anlamlı bir şekilde etkilemediğini bulmuşlardır. Araştırma bulgularına göre anlamlı bir farklılık olmasa da iş doyum

puanlarına göre grubunda 21 ve altında çocuk olan öğretmenlerin iş doyumları grubunda 21'den fazla çocuk olan öğretmenlerin iş doyumundan yüksek bulunmuştur.

Bektaş (2009) ilköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki doyumlarını incelediği araştırmada öğretmenlerin grubundaki çocuk sayısının mesleki doyumlarını anlamlı bir şekilde etkilemediğini bulmuştur.

Araştırma grubunun Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerindeki okul öncesi öğretmenlerinden oluşması ve katılan öğretmenlerin benzer çocuk sayılarına sahip sınıflarda çalışıyor olmalarından kaynaklı bu durumun mesleki doyumu etkilemediği sonucuna ulaşılsa da tersinin olduğu araştırma bulguları da mevcuttur. Öztürk (2006) okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelediği araştırmasında öğretmenlerin grubundaki çocukların sayısının mesleki doyumu etkilediğini bulmuştur. Araştırmasının bulgularına göre grubundaki çocuk sayısı 26 ve üstü olan öğretmenlerin mesleki doyumunu en yüksek, daha az sayıdaki öğretmenlerin mesleki doyumunu düşük bulmuştur.

Tablo 8

Mesleki Doyum Ölçeği Puanları Bakımından Diğer Personel ile Çalışma Durumuna Göre Kruskal Wallis H Testi

Diğer personel ile çalışma durumu	Mesleki Doyum Ölçeği						Kruskal Wallis H Testi		
	n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	H	p
Tek öğretmen olarak çalışma	183	78,64	80	53	98	10,42	147,4	1,739	0,419
Diğer bir öğretmen ile çalışma	31	76,42	77	54	94	10,21	128,35		
Tek öğretmen ve bir yardımcı ile birlikte çalışma	78	79,17	81	51	97	10,35	151,61		
Toplam	292	78,54	80	51	98	10,37			

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin diğer personelle çalışma durumu tek öğretmen olarak çalışan öğretmenlerin mesleki doyum puanının ($\bar{X}$: 78,64), diğer bir öğretmen ile çalışan öğretmenlerin puanının ($\bar{X}$: 76,42), tek öğretmen ve bir yardımcı ile birlikte çalışan öğretmenlerin puanının ($\bar{X}$: 79,17) olduğu görülmektedir. Mesleki Doyum Ölçeği puanları bakımından öğretmenlerin diğer personelle çalışma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Diğer bir anlatımla araştırmaya katılan öğretmenlerin diğer personelle çalışma durumuna göre mesleki doyum puanlarının benzer olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin meslektaşları ile olan ilişkileri, öğretmenlerin mesleki kimliği etkileyen önemli bir göstergedir. Bu nedenle, öğretmenlerin meslektaşlarıyla ne derece memnun oldukları, aldıkları destek öğretmenleri etkilemektedir (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink ve Hofman 2011). Destekleyici mesleki ilişkiler, öğretmenlerin akranlarından ders almasına, sorunları birlikte çözmesine ve birbirlerini sorumlu tutmalarına olanak tanır (Johnson, Kraft ve Papay, 2011). Okul öncesi öğretmenlerinin en çok sorun yaşadığı konulardan birisi, çalışma şartlarının ağır olmasıdır. Teneffüs saatlerinin olmaması, eğitim sürecinin başladığı andan itibaren bitimine kadar sınıfta olmaları motivasyonlarını düşürmekle birlikte tükenmişliğini artırmaktadır. Birçok okulda okul öncesi öğretmeni tek başına çalışarak eğitimin dışında çocukların beslenmeleri ve kişisel bakımları ile ilgilenmek zorunda kalmaktadır. Bu durum eğitim seviyesinin düşmesine ve öğretmenin daha fazla yıpranmasına sebebiyet vermektedir (Akkurt, 2008). Öğretmenler diğer bir öğretmen ile çalışma veya bir yardımcı öğretmen ile çalışmanın olumlu yönlerini bilseler de çoğunlukta çalışma şartlarının tek başına olmasını kabul etmelerinden dolayı bu durumun mesleki doyumlarını etkilemediği düşünülebilir.

Bu araştırma bulgusunda diğer personelle çalışma durumunun okul öncesi öğretmenlerin mesleki doyumunu etkilemediği sonucuna ulaşılmasına rağmen Tekerci (2008) farklı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarını ve tutumlarını incelediği araştırmasında öğretmenlerin diğer personelle çalışma durumlarının mesleki doyumlarını etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

4.2 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfına Devam Eden Çocukların ve Ailelerinin Demografik Özelliklerine Göre Öğretmenlerin Ailelerle Olan İletişim ve İşbirliğine İlişkin Bulgular

Bu araştırmada Yönetici Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği' nin Öğretmen Formu kullanıldığı için tablolarda başlıklar Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği olarak verilmiştir. Araştırma kapsamında Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki örneklemde okul öncesi öğretmenlerinin sınıfına devam eden çocukların ailelerinin Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği puanlarına ilişkin dağılımları tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği Puanına İlişkin Dağılım

	n	Mean	Median	Min	Max	ss
İletişim Alt Boyutu	1402	52,32	55	12	60	8,55
Beklenti Alt Boyutu	1402	25,4	26	6	30	4,71
İşbirliği Alt Boyutu	1402	76,59	79	19	95	16,47
Aile Katılımı Alt Boyutu	1402	74,71	78	19	95	17,84
Toplam	1402	229,02	236,5	56	280	43,79

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin iletişim alt boyutu puanlarının 12,00 ile 60,00 arasında farklılık gösterdiği, ortalamasının 52,32 (±8,55) olduğu, beklenti alt boyutu puanlarının 6,00 ile 30,00 arasında farklılık gösterdiği, ortalamasının 25,4 (±4,71) olduğu, işbirliği alt boyutu puanlarının 19,00 ile 95,00 arasında farklılık gösterdiği, ortalamasının 76,59 (±16,47) olduğu, aile katılımı alt boyutu puanlarının 19,00 ile 95,00 arasında farklılık gösterdiği, ortalamasının 74,71 (±17,84) olduğu, toplam puanlarının 56,00 ile 280,00 arasında farklılık gösterdiği, ortalamasının 229,02 (±43,79) olduğu tespit edilmiştir.

Aile katılımı çalışmaları sonucunda ailelerin ve öğretmenlerin birbirlerini daha yakından tanıma fırsatı bulmaları, ailelerin okulun ve öğretmenin amaçlarını daha iyi anlamaları, problemler ve çözüm önerileri hakkında bilinçlenmeleri, doğru anne baba tutumları kazanmaları, ev ortamında çocuklarına kazandırabilecekleri deneyimler ve çocuğun gelişimi hakkında bilgi sahibi olmaları aileleri memnun ettiği için ailelerin çaba ve gayretlerine bağlı olarak öğretmenlerin ailelerle daha pozitif ilişkiler içinde oldukları söylenebilir (Atabey, 2008).

Araştırma kapsamında Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki örneklemde okul öncesi öğretmenlerinin sınıfına devam eden çocukların ailelerinin çocuğun yaşı, çocuğun doğum sırası, kardeş sayısı, anne yaşı ve anne öğrenim durumuna göre Öğretmen Aile İletişim Ve İşbirliği Ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Sonuçlar Tablo 10-14 arasında gösterilmiştir.

Tablo 10

Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği Puanları Bakımından Yaş Gruplarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş Grupları	n	Mean	Median	Min	Max	ss	Kruskal Wallis H Testi Sıra Ort.	H	p
İletişim	3 yaş	69	54,75	57	26	60	6,99	819,20	7,843	0,049
	4 yaş	370	52,4	54	14	60	8,3	698,49		
	5 yaş	640	51,8	54	12	60	8,98	683,18		
	6 yaş	323	52,72	56	24	60	8,15	716,11		
									3-1	
Beklenti	3 yaş	69	27,25	28	13	30	3,5	869,68	20,190	0,001
	4 yaş	370	25,66	27	7	30	4,59	723,27		
	5 yaş	640	24,9	26	6	30	4,95	661,89		
	6 yaş	323	25,68	26	6	30	4,43	719,12		
									3-1 4-1 2-1	
İşbirliği	3 yaş	69	83,1	87	24	95	13,51	882,08	20,975	0,001
	4 yaş	370	77,84	81	22	95	16,17	735,41		
	5 yaş	640	75,21	77	19	95	17,03	668,24		
	6 yaş	323	76,49	79	19	95	15,89	689,98		
									3-1 4-1 2-1	
Aile Katılımı	3 yaş	69	80,87	87	35	95	15,86	857,29	23,415	0,001
	4 yaş	370	76,65	80	19	95	18,01	756,37		
	5 yaş	640	73,05	76	19	95	18,48	665,00		
	6 yaş	323	74,48	76	19	95	16,26	677,68		
									3-2 3-1 4-1	
Toplam	3 yaş	69	245,97	259	119	280	37,24	880,12	22,204	0,001
	4 yaş	370	232,56	239	74	280	43,72	740,45		
	5 yaş	640	224,96	233,5	56	280	45,56	665,45		
	6 yaş	323	229,37	236	75	280	40,38	690,15		
									3-2 3-1 4-1	

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin aileler ile olan ilişkilerini değerlendirmelerinin iletişim alt boyutu puanı bakımından çocukların yaşlarına göre 3 yaş çocuklarının puanlarının ($\bar{X}$: 54,75), 4 yaş çocuklarının puanlarının ($\bar{X}$: 52,4), 5 yaş çocuklarının puanlarının ($\bar{X}$: 51,8), 6 yaş çocuklarının puanlarının ($\bar{X}$: 52,72) olduğu görülmektedir. İletişim alt boyutu puanları bakımından yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre 5 yaşında çocuğu olan ailelerin iletişim alt boyutu puanları 3 yaşında çocuğu olan ailelerin iletişim alt boyutu puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür.

Öğretmenlerin aileler ile olan ilişkilerini değerlendirmelerinin beklenti alt boyutu puanı bakımından çocukların yaşlarına göre 3 yaş çocuklarının puanlarının ($\bar{X}$: 27,25), 4 yaş çocuklarının puanlarının ($\bar{X}$: 25,66), 5 yaş çocuklarının puanlarının ($\bar{X}$: 24,9), 6 yaş çocuklarının puanlarının ($\bar{X}$: 25,68) olduğu görülmektedir. Beklenti alt boyutu puanları bakımından yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre 4, 5 ve 6 yaşında çocuğu olan ailelerin beklenti alt boyutu puanları 3 yaşında çocuğu olan ailelerin beklenti alt boyutu puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür.

Öğretmenlerin aileler ile olan ilişkilerini değerlendirmelerinin işbirliği alt boyutu puanı bakımından çocukların yaşlarına göre 3 yaş çocuklarının puanlarının ($\bar{X}$: 83,1), 4 yaş çocuklarının puanlarının ($\bar{X}$: 77,84), 5 yaş çocuklarının puanlarının ($\bar{X}$: 75,21), 6 yaş çocuklarının puanlarının ($\bar{X}$: 76,49) olduğu görülmektedir. İşbirliği alt boyutu puanları bakımından yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre 4, 5 ve 6 yaşında çocuğu olan ailelerin işbirliği alt boyutu puanları 3 yaşında çocuğu olan ailelerin işbirliği alt boyutu puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür.

Öğretmenlerin aileler ile olan ilişkilerini değerlendirmelerinin aile katılımı alt boyutu puanı bakımından çocukların yaşlarına göre 3 yaş çocuklarının puanlarının ($\bar{X}$: 80,87), 4 yaş çocuklarının puanlarının ($\bar{X}$: 76,65), 5 yaş çocuklarının puanlarının ($\bar{X}$: 73,05), 6 yaş çocuklarının puanlarının ($\bar{X}$: 74,48) olduğu görülmektedir. Aile katılımı alt boyutu puanları bakımından yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre 5 yaşında çocuğu olan ailelerin aile katılımı alt boyutu puanı 3 ve 4 yaşında çocuğu olan ailelerin puanlarına göre; 6 yaşında çocuğu olan ailelerin aile katılımı alt boyutu puanı 3 yaşında çocuğu olan ailelerin puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür.

Öğretmenlerin aileler ile olan ilişkilerini değerlendirmelerinin toplam puan bakımından çocukların yaşlarına göre 3 yaş çocuklarının ailelerinin Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği toplam puanının ($\bar{X}$: 245,97), 4 yaş çocuklarının ailelerinin puanının ($\bar{X}$: 232,56), 5 yaş çocuklarının ailelerinin puanının ($\bar{X}$: 224,96), 6 yaş çocuklarının ailelerinin puanının ($\bar{X}$: 229,37) olduğu görülmektedir. Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği toplam

puanları bakımından yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre 5 yaşında çocuğu olan ailelerin Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği toplam puanı 3 ve 4 yaşında çocuğu olan ailelerin puanlarına göre; 6 yaşında çocuğu olan ailelerin Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği toplam puanı 3 yaşında çocuğu olan ailelerin puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür.

Tablo 10'da araştırma bulgularına bakıldığında, öğretmen değerlendirmelerine göre çocuk yaşının ailelerin iletişim, beklenti, işbirliği, aile katılımı ve toplam puanları üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Buna göre küçük yaş grubunda çocuğu olan aileler büyük yaş grubunda çocuğu olan ailelere göre öğretmenlerle daha aktif iletişim kurmakta, okuldan ve öğretmenden daha fazla beklenti içerisinde olmakta, beklentisinin fazla olmasından kaynaklı sürekli işbirliği içerisinde olmayı tercih etmektedir. Küçük yaş grubunda çocuğu olan aileler okul ortamı ile ilk kez karşılaştıkları için bilmedikleri bu ortamda kaygılı olmaktadırlar. Aileler kaygılarını gidermek için okulu ve öğretmeni tanıma çabası içerisine girerek öğretmenle sürekli iletişim halinde olmayı tercih ederler. Aynı zamanda ailelerin okula yeni başlamış çocukları için beklentileri oldukça yüksektir. Hem çocuklarından haberdar olmak hem de beklentilerinin karşılanması için öğretmenle işbirliği halinde olmayı tercih ederler. Oysaki büyük yaş grubunda çocuğu olan aileler, okul ortamını tanıdıkları ve işleyişi bildikleri için gerekli durumlar da öğretmenle iletişim kurmayı tercih etmektedirler. Aynı zamanda farklı beklentiler içerisinde olmayarak işbirliği yapmayı gerek görmezler. Aile katılımı çalışmalarına da küçük yaş grubunda çocuğu olan aileler büyük yaş grubunda çocuğu olan ailelere göre daha fazla önem vermektedirler. İlk kez katılacakları bu çalışmalar onları heyecanlandırmakta ve gösterdikleri özeni arttırmaktadır. Bu nedenlere bağlı olarak bu sonuçlar elde edilmiş olabilir.

Bu araştırma bulgularına göre küçük yaş grubunda çocuğu olan ailelerin okul aile iletişim ve işbirliği düzeyi büyük yaş grubunda çocuğu olan ailelere göre daha yüksek bulunmuştur. Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010), ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerini incelediği araştırmalarında ailelerin okul ile iletişim sıklığının ilk sınıflarda yoğun son sınıflara doğru daha seyrek hale geldiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumun oluşmasında çocuğun ilk sınıflarda okula alışma süreci, tek başına okula gelip gidememesi, beslenme ve güvenlik gibi sorunların aileleri okulla daha çok iletişim halinde olmaya sevk ettiği, çocukların yaşı ilerleyip bu gerekçeler

azaldıkça ailelerin okulla iletişiminin de zayıfladığı sonucuna ulaştıkları araştırmalarıyla bu araştırma bulgularını desteklemektedirler.

Tablo 11

Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği Puanları Bakımından Çocukların Doğum Sırasına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Doğum Sırası	n	Mean	Median	Min	Max	ss	Kruskal Wallis H Testi Sıra Ort.	H	p
İletişim	Birinci	543	53,82	57	15	60	7,57	773,07		
	Ortanca	470	50,87	53	14	60	9,06	629,80	33,227	0,001
	Son	389	51,96	55	12	60	8,87	688,23		
									2-1 3-1	
Beklenti	Birinci	543	26,55	28	7	30	3,88	797,35		
	Ortanca	470	24,21	25	6	30	5,13	602,98	60,207	0,001
	Son	389	25,22	26	6	30	4,85	686,74		
									2-3 2-1 3-1	
İşbirliği	Birinci	543	80,94	84	19	95	13,48	805,32		
	Ortanca	470	72,39	76	19	95	17,83	600,60	66,385	0,001
	Son	389	75,59	79	19	95	17,11	678,49		
									2-3 2-1 3-1	
Aile Katılımı	Birinci	543	79,55	82	21	95	14,84	805,78		
	Ortanca	470	69,41	74	19	95	19,67	591,11	71,566	0,001
	Son	389	74,36	78	19	95	17,52	689,31		
									2-3 2-1 3-1	
Toplam	Birinci	543	240,87	246	74	280	36,35	808,33		
	Ortanca	470	216,88	224	74	280	47,43	591,55	73,164	0,001
	Son	389	227,14	236	56	280	44,5	685,23		
									2-3 2-1 3-1	

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin aileler ile olan ilişkilerini değerlendirmelerinin iletişim alt boyutu puanı bakımından çocukların doğum sırasına göre birinci çocukların puanlarının ($\bar{X}$: 53,82), ortanca çocukların puanlarının ($\bar{X}$:50,87), sonuncu çocukların puanlarının ($\bar{X}$: 51,96) olduğu görülmektedir. İletişim alt boyutu puanları bakımından doğum sırası arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre doğum sırası ortanca çocuk ve sonuncu çocuk olan ailelerin iletişim alt boyutu puanları doğum sırası birinci olan çocukların ailelerine göre anlamlı derecede düşüktür.

Öğretmenlerin aileler ile olan ilişkilerini değerlendirmelerinin beklenti alt boyutu puanı bakımından çocukların doğum sırasına göre birinci çocukların puanlarının ($\bar{X}$: 26,55), ortanca çocukların puanlarının ($\bar{X}$:24,21), sonuncu çocukların puanlarının ($\bar{X}$: 25,22)

olduğu görülmektedir. Beklenti alt boyutu puanları bakımından doğum sırası arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır (p<0,05). Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre doğum sırası ortanca çocuk olan ailelerin beklenti alt boyutu puanı birinci ve sonuncu çocuk olan ailelerin puanlarına göre; sonuncu çocuk olan ailelerin beklenti alt boyutu puanları birinci çocuk olan ailelerin puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür.

Öğretmenlerin aileler ile olan ilişkilerini değerlendirmelerinin işbirliği alt boyutu puanı bakımından çocukların doğum sırasına göre birinci çocukların puanlarının ($\bar{X}$: 80,94), ortanca çocukların puanlarının ($\bar{X}$: 72,39), sonuncu çocukların puanlarının ($\bar{X}$: 75,59) olduğu görülmektedir. İşbirliği alt boyutu puanları bakımından doğum sırası arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır (p<0,05). Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre doğum sırası ortanca çocuk olan ailelerin işbirliği alt boyutu puanı birinci ve sonuncu olan çocukların ailelerinin puanlarına göre; sonuncu çocuk olan ailelerin işbirliği alt boyutu puanı birinci çocuk olan ailelerin puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür.

Öğretmenlerin aileler ile olan ilişkilerini değerlendirmelerinin aile katılımı alt boyutu puanı bakımından çocukların doğum sırasına göre birinci çocukların puanlarının ($\bar{X}$: 79,55), ortanca çocukların puanlarının ($\bar{X}$: 69,41), sonuncu çocukların puanlarının ($\bar{X}$: 74,36) olduğu görülmektedir. Aile katılımı alt boyutu puanları bakımından doğum sırası arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır (p<0,05). Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre doğum sırası ortanca olan ailelerin aile katılımı alt boyutu puanı birinci ve sonuncu olan çocukların ailelerinin puanlarına göre; sonuncu olan çocukların ailelerin aile katılımı alt boyutu puanı birinci çocuk olan ailelerin puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür.

Öğretmenlerin aileler ile olan ilişkilerini değerlendirmelerinin toplam puan bakımından çocukların doğum sırasına göre birinci çocukların ailelerinin Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği toplam puanının ($\bar{X}$: 240,87), ortanca çocukların ailelerinin puanının ($\bar{X}$: 216,88), sonuncu çocukların ailelerinin puanının ($\bar{X}$: 227,14) olduğu görülmektedir. Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği toplam puanları bakımından doğum sırası arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır (p<0,05). Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre doğum sırası ortanca çocuk olan ailelerin Öğretmen Aile İletişim

ve İşbirliği Ölçeği toplam puanı birinci ve sonuncu olan çocukların ailelerinin puanlarına göre; sonuncu çocuk olan ailelerin Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği toplam puanı birinci çocuk olan ailelerin puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür.

Tablo 11'de araştırma bulgularına bakıldığında, öğretmenlerin değerlendirmelerine göre çocukların doğum sırasının ailelerin iletişim, beklenti, işbirliği, aile katılımı ve toplam puanları üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Buna göre doğum sırası birinci olan çocukların aileleri ortanca ve son çocuk olan ailelere göre öğretmenlerle daha aktif iletişim kurmakta, daha fazla beklenti ve işbirliği içerisinde olmaktadırlar. Bu durumun oluşmasında ailelerin bütün zamanlarını birinci çocuklarına ayırdıkları, okul deneyimini ve bilmedikleri süreci birinci çocuklarıyla yaşadıkları için çocuklarının öğretmenleri ile sürekli iletişim, beklenti ve işbirliği halinde olma isteklerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Ortanca ve son çocuğu olan aileler okul ortamını daha iyi bildikleri için beklenti içerisine girmeyerek gerekli durumlarda öğretmen ile iletişim ve işbirliği yolunu tercih ettiklerinden bu durumun oluştuğu söylenebilir. Aile katılımı çalışmalarında da benzer durum görülmektedir. Doğum sırası birinci olan çocukların aileleri ilk kez katılım gösterecekleri için hevesli ve isteklidirler. Ortanca ve sonuncu çocuğu olan aileler daha önce yaptıkları bu etkinlikleri bildikleri ve diğer çocuklarına da zaman ayırmaları gerektiği için aile katılımı çalışmalarına yeteri kadar zaman ayıramamakta bu yüzden de daha az istekli olmaktadırlar.

Tablo 12

Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği Puanları Bakımından Kardeş Sayısına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kardeş Sayısı	n	Mean	Median	Min	Max	ss	Kruskal Wallis H Testi Sıra Ort.	H	p
İletişim	1	320	54,49	57	26	60	6,67	798,16	68,852	0,001
	2	375	53,34	57	12	60	8,48	758,85		
	3	401	52,15	54	21	60	8,21	682,30		
	4 ve üstü	306	49	49	19	60	9,75	555,30		
								4-3 4-2 4-1 3-2 3-1		
Beklenti	1	320	26,96	28	9	30	3,59	837,95	126,982	0,001
	2	375	26,27	27	6	30	4,2	773,60		
	3	401	25,33	26	10	30	4,28	677,45		
	4 ve üstü	306	22,78	24	6	30	5,68	501,96		
								4-3 4-2 4-1 3-2 3-1		
İşbirliği	1	320	82,63	86	25	95	12,73	856,28	149,738	0,001
	2	375	79,8	83	19	95	14,51	776,71		
	3	401	76,15	78	23	95	15,14	672,87		
	4 ve üstü	306	66,89	70	19	95	19,3	484,99		
								4-3 4-2 4-1 3-2 3-1		
Aile Katılımı	1	320	81,64	84	26	95	13,51	857,74	152,441	0,001
	2	375	78,15	80	19	95	15,5	771,73		
	3	401	74,33	77	22	95	16,95	680,43		
	4 ve üstü	306	63,75	65	19	95	20,35	479,66		
								4-3 4-2 4-1 3-2 3-1 2-1		
Toplam	1	320	245,73	109	280	33,48	13,51	860,45	161,980	0,001
	2	375	237,57	56	280	39,3	15,5	778,58		
	3	401	227,98	82	280	40,77	16,95	676,91		
	4 ve üstü	306	202,42	75	280	49,68	20,35	473,04		
								4-3 4-2 4-1 3-2 3-1 2-1		

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin aileler ile olan ilişkilerini değerlendirmelerinin iletişim alt boyutu puanı bakımından kardeş sayısı 1 olan çocukların puanlarının ($\bar{X}$: 54,49), 2 olan çocukların puanlarının ($\bar{X}$: 53,34), 3 olan çocukların puanlarının ($\bar{X}$: 52,15), 4 ve üstü olan çocukların puanlarının ($\bar{X}$: 49) olduğu görülmektedir. İletişim alt boyutu puanları bakımından kardeş sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre 4 ve üstü kardeşi olan çocukların ailelerinin iletişim alt boyutu puanı 1, 2 ve 3 kardeşi olan çocukların ailelerinin puanlarına göre, 3 kardeşi olan çocukların ailelerinin iletişim alt boyutu puanı 1 ve 2 kardeşi olan çocukların ailelerinin puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür.

Öğretmenlerin aileler ile olan ilişkilerini değerlendirmelerinin beklenti alt boyutu puanı bakımından kardeş sayısı 1 olan çocukların puanlarının ($\bar{X}$: 26,96), 2 olan çocukların puanlarının ($\bar{X}$: 26,27), 3 olan çocukların puanlarının ($\bar{X}$: 25,33), 4 ve üstü olan çocukların puanlarının ($\bar{X}$: 22,78) olduğu görülmektedir. Beklenti alt boyutu puanları bakımından kardeş sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre 4 ve üstü kardeşi olan çocukların ailelerinin beklenti alt boyutu puanı 1, 2 ve 3 kardeşi olan çocukların ailelerinin puanlarına göre, 3 kardeşi olan çocukların ailelerinin beklenti alt boyutu puanı 1 ve 2 kardeşi olan çocukların ailelerinin puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür.

Öğretmenlerin aileler ile olan ilişkilerini değerlendirmelerinin işbirliği alt boyutu puanı bakımından kardeş sayısı 1 olan çocukların puanlarının ($\bar{X}$: 82,63), 2 olan çocukların puanlarının ($\bar{X}$: 79,8), 3 olan çocukların puanlarının ($\bar{X}$: 76,15), 4 ve üstü olan çocukların puanlarının ($\bar{X}$: 66,89) olduğu görülmektedir. İşbirliği alt boyutu puanları bakımından kardeş sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre 4 ve üstü kardeşi olan çocukların ailelerinin işbirliği alt boyutu puanı 1, 2 ve 3 kardeşi olan çocukların ailelerinin puanlarına göre, 3 kardeşi olan çocukların ailelerinin işbirliği alt boyutu puanı 1 ve 2 kardeşi olan çocukların ailelerinin puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür.

Öğretmenlerin aileler ile olan ilişkilerini değerlendirmelerinin aile katılımı alt boyutu puanı bakımından kardeş sayısı 1 olan çocukların puanlarının ($\bar{X}$: 81,64), 2 olan çocukların puanlarının ($\bar{X}$: 78,15), 3 olan çocukların puanlarının ($\bar{X}$: 74,33), 4 ve üstü olan çocukların puanlarının ($\bar{X}$: 63,75) olduğu görülmektedir. Aile katılımı alt boyutu puanları bakımından kardeş sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre 4 ve üstü kardeşi olan çocukların ailelerinin aile katılımı alt boyutu puanı 1, 2 ve 3 kardeşi olan çocukların ailelerinin puanlarına göre, 3 kardeşi olan çocukların ailelerinin aile katılımı alt boyutu puanı 1 ve 2 kardeşi olan çocukların ailelerinin puanlarına göre; 2 kardeşi olan çocukların ailelerinin aile katılımı alt boyutu puanı 1 kardeşi olan çocukların ailelerinin puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür.

Öğretmenlerin aileler ile olan ilişkilerini değerlendirmelerinin toplam puan bakımından incelendiğinde kardeş sayısı 1 olan çocukların ailelerinin Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği toplam puanının ($\bar{X}$: 245,73), 2 olan çocukların ailelerinin puanının ($\bar{X}$: 237,57), 3 olan çocukların ailelerinin puanının ($\bar{X}$: 227,98), 4 ve üstü olan çocukların ailelerinin puanının ($\bar{X}$: 202,42) olduğu görülmektedir. Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği toplam puanları bakımından kardeş sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre 4 ve üstü kardeşi olan çocukların ailelerinin Öğretmen Aile İletişim Ve İşbirliği Ölçeği toplam puanı 1, 2 ve 3 kardeşi olan çocukların ailelerinin puanlarına göre; 3 kardeşi olan çocukların ailelerinin Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği toplam puanı 1 ve 2 kardeşi olan çocukların ailelerinin puanlarına göre; 2 kardeşi olan çocukların ailelerinin Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği toplam puanı 1 kardeşi olan çocukların ailelerinin puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür.

Tablo 12'de araştırma bulgularına bakıldığında, öğretmen değerlendirmesine göre çocukların kardeş sayısının ailelerin iletişim, beklenti, işbirliği, aile katılımı ve toplam puanları üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Buna göre kardeş sayısı az olan çocukların aileleri kardeş sayısı çok olan ailelere göre öğretmenlerle daha aktif iletişim ve işbirliği kurmaktadırlar. Bu durumun oluşmasında çocuk sayısı az olan ailelerin zamanlarının çoğunluğunu çocuklarına ayırabildiklerinden dolayı öğretmenleri ile aktif iletişim halinde olabilmekte, onlara beklentilerini ileterek gerçekleştirebilecekleri işbirliğini sağlayabilmektedir. Ancak ailelerin çocuk sayısı arttıkça zamanlarını bölmeleri gerekmektedir. Ailenin evde ilgilenmesi gereken çocuk olduğunda okula giden çocuklarına zaman ayıramadıklarından okuldan beklenti içerisine girmezler, öğretmenle iletişim kurmaya zaman ayıramazlar ve işbirliği gerektiğinde sağlayamazlar. Aynı şekilde aile katılımı çalışmalarına da zaman ayıramadıkları için katılım göstermekte isteksiz olabilirler ya da gerekli özeni göstermeden etkinliği yapıp bitirme çabası içerisine girebilirler.

Güzelyurt, Birge ve Ökten (2019) okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına yönelik algılarını derinlemesine incelemeyi amaçladıkları araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin ailelerle iletişim kuramama ve deneyim eksikliği nedeniyle aile eğitimini önemsemediği ve aile eğitimi uygulamalarında yetersiz olduğu belirlenmiştir. Ayrıca aile eğitiminin istendik düzeyde olmamasının nedenleri arasında ailenin çok çocuklu yapıya sahip olması ve öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin az olmasından kaynaklandığı bulunmuştur.

Ulutaş Avcu (2016) beş yaşında çocuğu olan annelerin okul öncesi eğitimden beklentilerini incelediği araştırmasında çekirdek aile tipine ve tek çocuğa sahip olan annelerin beklentilerinin diğer annelere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Çayak ve Yaşar Ergi (2015) öğretmen-veli işbirliği ile ilkokul öğrencilerinin sınıf içindeki istenmeyen davranışları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında 1, 2 ve 3 çocuğu olan velilerin veli-okul iletişimi tutumlarının 4 ve daha fazla çocuğu olan velilere göre daha anlamlı olduğunu bulmuşlardır. Aynı zamanda veli-öğretmen iletişimi tutumlarını inceledikleri araştırmalarında 2 ve 3 çocuğu olan velilerin veli-öğretmen iletişimi tutumlarının 4 ve daha fazla çocuğu olan velilere göre daha olumlu olduğunu bulmuşlardır. Bu bulgular araştırma bulgularını desteklemektedir.

Tablo 13

Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği Puanları Bakımından Anne Yaşına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Anne Yaşı	n	Mean	Median	Min	Max	ss	Kruskal Wallis H Testi Sıra Ort.	H	p
İletişim	25 ve altı	139	52,12	52	27	60	7,02	649,37	27,459	0,001
	26-30	526	53,27	56	12	60	8,45	756,83		
	31-35	462	52,24	54,5	17	60	8,53	697,15		
	36-40	188	51	53	22	60	9,16	643,70		
	41-45	54	51,44	54	24	60	9,28	673,26		
	46 ve üstü	33	47,88	48	23	60	9,23	475,61		
									6-3 6-2 4-2	
Beklenti	25 ve altı	139	25,24	25	9	30	3,79	642,52	48,374	0,001
	26-30	526	26,07	27	6	30	4,42	761,02		
	31-35	462	25,53	27	7	30	4,68	716,59		
	36-40	188	24,38	24	12	30	4,65	597,70		
	41-45	54	24,93	27	10	30	5,56	697,94		
	46 ve üstü	33	20,12	23	6	30	7,27	387,03		
									6-1 6-5 6-3 6-2 4-3 4-2 1-2	
İşbirliği	25 ve altı	139	76,73	76	39	95	12,07	654,71	55,403	0,001
	26-30	526	79,35	82	19	95	15,1	769,27		
	31-35	462	76,95	80	22	95	16,81	718,91		
	36-40	188	71,96	74,5	19	95	17,94	589,76		
	41-45	54	72,06	73,5	36	95	17,7	592,06		
	46 ve üstü	33	60,67	67	19	95	22,23	390,30		
									6-1 6-3 6-2 4-3 4-2 5-2 1-2	
Aile Katılımı	25 ve altı	139	76,25	78	29	95	14,13	701,78	66,252	0,001
	26-30	526	77,96	81	19	95	16,4	774,87		
	31-35	462	75,15	78	22	95	17,45	711,54		
	36-40	188	68,88	72	19	95	19,83	578,69		
	41-45	54	66,61	66	25	95	19,38	524,13		
	46 ve üstü	33	56,79	56	19	95	22,9	380,11		
									6-1 6-3 6-2 5-3 5-2 4-3 4-2	
Toplam	25 ve altı	139	230,35	231	120	280	32,46	665,72	64,067	0,001
	26-30	526	236,66	245	56	280	41,13	777,37		
	31-35	462	229,87	237,5	74	280	43,98	713,76		
	36-40	188	216,22	221,5	75	280	46,65	579,98		
	41-45	54	215,04	222,5	111	280	47,45	573,17		
	46 ve üstü	33	185,45	192	82	280	55,82	373,48		
									6-1 6-3 6-2 5-2 4-3 4-2	

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin aileler ile olan ilişkilerini değerlendirmelerinin iletişim alt boyutu puanı bakımından annelerin yaşlarına göre 25 ve altı yaş annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 52,12), 26-30 yaş annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 53,27), 31-35 yaş annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 52,24), 36-40 yaş annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 51), 41-45 yaş annelerin puanlarının ($\bar{X}$:51,44), 46 ve üstü yaş annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 47,88) olduğu

görülmektedir. İletişim alt boyutu puanları bakımından anne yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre 46 ve üstü yaşında olan annelerin iletişim alt boyutu puanı 26-30 ve 31-35 yaşında olan annelerin puanlarına göre, 36-40 yaşında olan annelerin iletişim alt boyutu puanı 26-30 yaşında olan annelerin puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür.

Öğretmenlerin aileler ile olan ilişkilerini değerlendirmelerinin beklenti alt boyutu puanı bakımından annelerin yaşlarına göre 25 ve altı yaş annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 25,24), 26-30 yaş annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 26,07), 31-35 yaş annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 25,53), 36-40 yaş annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 24,38), 41-45 yaş annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 24,93), 46 ve üstü yaş annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 20,12) olduğu görülmektedir. Beklenti alt boyutu puanları bakımından anne yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre 46 ve üstü yaşında olan annelerin beklenti alt boyutu puanı 25 ve altı, 26-30, 31-35 ve 41-45 yaşında olan annelerin puanlarına göre; 36-40 yaşında olan annelerin beklenti alt boyutu puanı 26-30 ve 31-35 yaşında olan annelerin puanlarına göre; 25 ve altı yaşında olan annelerin beklenti alt boyutu puanı 26-30 yaşında olan annelerin puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür.

Öğretmenlerin aileler ile olan ilişkilerini değerlendirmelerinin işbirliği alt boyutu puanı bakımından annelerin yaşlarına göre 25 ve altı yaş annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 76,73), 26-30 yaş annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 79,35), 31-35 yaş annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 76,95), 36-40 yaş annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 71,96), 41-45 yaş annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 72,06), 46 ve üstü yaş annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 60,67) olduğu görülmektedir. İşbirliği alt boyutu puanları bakımından anne yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre 46 ve üstü yaşında olan annelerin işbirliği alt boyutu puanı 25 ve altı, 26-30 ve 31-35 yaşında olan annelerin puanlarına göre, 36-40 yaşında olan annelerin işbirliği alt boyutu puanı 26-30 ve 31-35 yaşında olan annelerin puanlarına göre; 25 ve altı yaşında ve 41-45 yaşında olan annelerin işbirliği alt boyutu puanları 26-30 yaşında olan annelerin puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür.

Öğretmenlerin aileler ile olan ilişkilerini değerlendirmelerinin aile katılımı alt boyutu puanı bakımından annelerin yaşlarına göre 25 ve altı yaş annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 76,25), 26-30 yaş annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 77,96), 31-35 yaş annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 75,15), 36-40 yaş annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 68,88), 41-45 yaş annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 66,61), 46 ve üstü yaş annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 56,79) olduğu görülmektedir. Aile katılımı alt boyutu puanları bakımından anne yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre 46 ve üstü yaşında olan annelerin aile katılımı alt boyutu puanı 25 ve altı, 26-30 ve 31-35 yaşında olan annelerin puanlarına göre, 36-40 ve 41-45 yaşında olan annelerin aile katılımı alt boyutu puanı 26-30 ve 31-35 yaşında olan annelerin puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür.

Öğretmenlerin aileler ile olan ilişkilerini değerlendirmelerinin toplam puan bakımından incelendiğinde annelerin yaşlarına göre 25 ve altı yaş annelerin Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği toplam puanlarının ($\bar{X}$: 230,35), 26-30 yaş annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 236,66), 31-35 yaş annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 229,87), 36-40 yaş annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 216,22), 41-45 yaş annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 215,04), 46 ve üstü yaş annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 185,45) olduğu görülmektedir. Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği toplam puanları bakımından anne yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre 46 ve üstü yaşında olan annelerin Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği toplam puanı 25 yaş ve altı, 26-30 ve 31-35 yaşında olan annelerin puanlarına göre, 36-40 yaşında olan annelerin Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği toplam puanı 26-30 ve 31-35 yaşında olan annelerin puanlarına göre; 41-45 yaşında olan annelerin Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği toplam puanı 26-30 yaşında olan annelerin puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür.

Tablo 13'de araştırma bulgularına bakıldığında, öğretmenlerin değerlendirmelerine göre çocukların anne yaşlarının ailelerin iletişim, beklenti, işbirliği, aile katılımı ve toplam puanları üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Buna göre yaşı daha genç olan anneler yaşı daha fazla olan annelere göre öğretmenlerle daha aktif iletişim kurmakta, daha fazla beklenti içerisinde olmakta buda daha fazla işbirliği yapmasını gerektirmekte, aile katılımı çalışmalarına aktif katılmaktadırlar. Bu durumun oluşmasında genç annelerin çocukları ile ilgilenmek için daha fazla enerjilerinin olması, yaşı genç olan annelerin genelde birinci çocukları olduğu için zamanlarının çoğunu tek çocuğa ayırdıkları, çocukları ile daha çok

sosyal ortamlarda bulunmak istemeleri ancak yaşı daha fazla olan annelerin hem enerjilerinin düşük olabileceği hem çocuk sayısının fazla olabileceğinden dolayı zamanlarını bölmelerinin gerekmesi, aktivitelere katılımda isteksiz ve yorgun hissetmeleri iletişimi, beklentiyi, iş birliğini ve aile katılımı çalışmalarını etkileyebileceği ayrıca genç annelerin öğrenim düzeylerinin yüksek olması ve çocuklarının eğitimlerine daha çok önem vermelerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Genç annelerin okul aile iletişim ve işbirliğinde daha aktif oldukları tespit edilen bu araştırma bulgularını Çağdaş, Özel ve Konca (2016) ilkokul başlangıcında velilerin aile katılım düzeylerini inceledikleri araştırmalarında velilerin aile katılımlarının orta düzeyde olduğunu ve 30-42 yaş arası velilerin 43 yaş ve üstü velilere göre çocuklarıyla daha çok ilgilendiklerini ve aile katılımı çalışmalarına daha çok katıldıklarını buldukları araştırma bu araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Tablo 14

Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği Puanları Bakımından Anne Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Anne Öğrenim Durumu	n	Mean	Median	Min	Max	ss	Kruskal Wallis H Testi Sıra Ort.	H	p
İletişim	Okuryazar değil	150	48,05	48	14	60	10,23	516,33	106,002	0,001
	Okuryazar	125	48,3	48	19	60	10,15	540,48		
	İlkokul	346	51,65	53	12	60	8,72	661,97		
	Ortaokul	178	52,53	54	26	60	7,47	688,76		
	Lise	301	53,97	57	21	60	7,48	775,85		
	Lisans	277	55,26	59	21	60	6,53	850,89		
	Yüksek Lisans/Doktora	25	53,2	56	39	60	6,84	704,96		
								1-3 1-4 1-5 1-6 2-4 2-5 2-6 3-5 3-6 4-6		
Beklenti	Okuryazar değil	150	21,65	23	6	30	5,86	422,34	211,548	0,001
	Okuryazar	125	22,7	24	6	30	5,29	479,16		
	İlkokul	346	24,97	26	6	30	4,68	652,54		
	Ortaokul	178	25,56	26	9	30	4	687,19		
	Lise	301	26,59	28	13	30	3,7	795,70		
	Lisans	277	27,63	29	12	30	3,2	910,73		
	Yüksek Lisans/Doktora	25	26,96	28	21	30	2,95	815,32		
								1-3 1-4 1-5 1-7 1-6 2-3 2-4 2-5 2-7 2-6 3-5 3-6 4-6 5-6		
İşbirliği	Okuryazar değil	150	63,45	67	19	95	18,51	400,21	253,391	0,001
	Okuryazar	125	67,15	70	19	95	18,81	481,88		
	İlkokul	346	73,72	76	19	95	17,13	625,56		
	Ortaokul	178	77,75	79,5	26	95	13,06	700,87		
	Lise	301	81,13	83	31	95	12,84	804,54		
	Lisans	277	85,63	89	33	95	10,85	945,95		
	Yüksek Lisans/Doktora	25	79,12	79	63	95	10,81	713,68		
								1-3 1-4 1-7 1-5 1-6 2-3 2-4 2-5 2-6 3-5 3-6 4-6 5-6		
Aile Katılımı	Okuryazar değil	150	58,1	57	19	95	19,8	370,08	281,589	0,001
	Okuryazar	125	64,98	69	21	95	19,27	486,13		
	İlkokul	346	70,71	74	19	95	18,26	603,44		
	Ortaokul	178	78,28	80,5	34	95	13,1	756,03		
	Lise	301	80,24	83	30	95	13,56	813,28		
	Lisans	277	84,61	89	33	95	11,85	942,53		
	Yüksek Lisans/Doktora	25	76,92	78	44	95	13,9	719,32		
								1-3 1-7 1-4 1-5 1-6 2-4 2-5 2-6 3-4 3-5 3-6 4-6 5-6		
Toplam	Okuryazar değil	150	191,25	198	74	280	48,32	376,25	280,460	0,001
	Okuryazar	125	203,14	210	79	280	49,45	474,82		
	İlkokul	346	221,05	227	56	280	44,06	614,38		
	Ortaokul	178	234,12	240,5	110	280	34,02	722,84		
	Lise	301	241,93	247	99	280	34,39	815,79		
	Lisans	277	253,13	263	99	280	30,16	949,16		
	Yüksek Lisans/Doktora	25	236,2	233	184	280	27,57	720,16		
								1-3 1-7 1-4 1-5 1-1-6 2-3 2-4 2-5 2-6 3-5 3-6 4-6 5-6		

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin aileler ile olan ilişkilerini değerlendirmelerinin iletişim alt boyutu puanı bakımından annelerin öğrenim durumuna göre okuryazar olmayan annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 48,05), okuryazar olan annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 48,3), ilkokul mezunu olan annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 51,65), ortaokul mezunu olan annelerin puanlarının ($\bar{X}$:52,53), lise mezunu olan annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 53,97), lisans mezunu olan annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 55,26), yüksek lisans/doktora mezunu olan annelerin puanlarının($\bar{X}$: 53,2) olduğu görülmektedir. İletişim alt boyutu puanları bakımından anne öğrenim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre okuryazar olmayan annelerin iletişim alt boyutu puanı ilkokul, ortaokul, lise ve lisans mezunu olan annelerin puanlarına göre; okuryazar olan annelerin iletişim alt boyutu puanı ortaokul, lise ve lisans mezunu olan annelerin puanlarına göre; ilkokul mezunu olan annelerin iletişim alt boyutu puanı lise ve lisans mezunu olan annelerin puanlarına göre; ortaokul mezunu olan annelerin iletişim alt boyutu puanı lisans mezunu annelerin puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür.

Öğretmenlerin aileler ile olan ilişkilerini değerlendirmelerinin beklenti alt boyutu puanı bakımından annelerin öğrenim durumuna göre okuryazar olmayan annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 21,65), okuryazar olan annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 22,7), ilkokul mezunu olan annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 24,97), ortaokul mezunu olan annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 25,56), lise mezunu olan annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 26,59), lisans mezunu olan annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 27,63), yüksek lisans/doktora mezunu olan annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 26,96) olduğu görülmektedir. Beklenti alt boyutu puanları bakımından anne öğrenim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre okuryazar olmayan ve okuryazar olan annelerin beklenti alt boyutu puanı ilkokul, ortaokul, lise, lisans ve yüksek lisans/doktora mezunu olan annelerin puanlarına göre; ilkokul mezunu olan annelerin beklenti alt boyutu puanı lise ve lisans mezunu olan annelerin puanlarına göre; ortaokul ve lise mezunu olan annelerin beklenti alt boyutu puanı lisans mezunu annelerin puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür.

Öğretmenlerin aileler ile olan ilişkilerini değerlendirmelerinin işbirliği alt boyutu puanı bakımından annelerin öğrenim durumuna göre okuryazar olmayan annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 63,45), okuryazar olan annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 67,15), ilkokul mezunu olan annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 73,72), ortaokul mezunu olan annelerin puanlarının ($\bar{X}$:77,75), lise mezunu olan annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 81,13), lisans mezunu olan annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 85,63), yüksek lisans/doktora mezunu olan annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 79,12) olduğu görülmektedir. İşbirliği alt boyutu puanları bakımından anne öğrenim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre okuryazar olmayan annelerin işbirliği alt boyutu puanı ilkokul, ortaokul, lise, lisans ve yüksek lisans/doktora mezunu olan annelerin puanlarına göre; okuryazar olan annelerin işbirliği alt boyutu puanı ilkokul, ortaokul, lise ve lisans mezunu olan annelerin puanlarına göre; ilkokul mezunu olan annelerin işbirliği alt boyutu puanı lise ve lisans mezunu olan annelerin puanlarına göre; ortaokul ve lise mezunu olan annelerin işbirliği alt boyutu puanı lisans mezunu annelerin puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür.

Öğretmenlerin aileler ile olan ilişkilerini değerlendirmelerinin aile katılımı alt boyutu puanı bakımından annelerin öğrenim durumuna göre okuryazar olmayan annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 58,1), okuryazar olan annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 64,98), ilkokul mezunu olan annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 70,71), ortaokul mezunu olan annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 78,28), lise mezunu olan annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 80,24), lisans mezunu olan annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 84,61), yüksek lisans/doktora mezunu olan annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 76,92) olduğu görülmektedir. Aile katılımı alt boyutu puanları bakımından anne öğrenim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre okuryazar olmayan annelerin aile katılımı alt boyutu puanı ilkokul, ortaokul, lise, lisans ve yüksek lisans/doktora mezunu olan annelerin puanlarına göre; okuryazar olan annelerin ve ilkokul mezunu annelerin aile katılımı alt boyutu puanı ortaokul, lise ve lisans mezunu olan annelerin puanlarına göre; ortaokul ve lise mezunu olan annelerin aile katılımı alt boyutu puanı lisans mezunu annelerin puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür.

Öğretmenlerin aileler ile olan ilişkilerini değerlendirmelerinin toplam puan bakımından incelendiğinde annelerin öğrenim durumuna göre okuryazar olmayan annelerin Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği toplam puanlarının ($\bar{X}$: 191,25), okuryazar olan annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 203,14), ilkokul mezunu olan annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 221,05), ortaokul mezunu olan annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 234,12), lise mezunu olan annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 241,93), lisans mezunu olan annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 253,13), yüksek lisans/doktora mezunu olan annelerin puanlarının ($\bar{X}$: 236,2) olduğu görülmektedir. Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği toplam puanları bakımından anne öğrenim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre okuryazar olmayan annelerin Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği toplam puanı ilkokul, ortaokul, lise, lisans ve yüksek lisans/doktora mezunu olan annelerin puanlarına göre; okuryazar olan annelerin Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği toplam puanı ilkokul, ortaokul, lise ve lisans mezunu olan annelerin puanlarına göre; ilkokul mezunu olan annelerin Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği toplam puanı lise ve lisans mezunu olan annelerin puanlarına göre; ortaokul ve lise mezunu olan annelerin Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği toplam puanı lisans mezunu annelerin puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür.

Tablo 14'de araştırma bulgularına bakıldığında, öğretmen değerlendirmelerine göre çocukların anne öğrenim durumlarının ailelerin iletişim, beklenti, işbirliği ve aile katılımı düzeyleri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğrenim durumu yüksek olan anneler öğrenim durumu daha düşük olan annelere göre öğretmenlerle daha aktif iletişim kurmakta, beklenti içerisine girmekte, beklentileri karşılamakta işbirliği ve aile katılımına istekli olmaktadırlar. Bu durumun oluşmasında öğrenim durumu yüksek olan annelerin çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda daha fazla bilgiye sahip olması ve çocuklarının eğitimini yakından takip etmek istemelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Öğrenim düzeylerine bağlı olarak profesyonel meslek sahibi aileler öğretmenlerle daha iyi iletişim kurabilmekte, beklentileri daha çok karşılayabilmekte, aile katılımı etkinlikleri ile okulu, öğretmeni, programı ve uygulanan etkinlikleri daha iyi anlayabildikleri için okulu ve öğretmeni daha çok destekleyerek eğitimin daha etkili hale gelmesini sağlamaktadırlar. (Tezel Şahin ve İnal, 2007).

Tablo 15

Mesleki Doyum Ölçeği ve Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Testi Sonucu

		Mesleki Doyum Ölçeği
İletişim Alt Boyutu	r	,198**
	p	0,001
	n	1402
Beklenti Alt Boyutu	r	,204**
	p	0,001
	n	1402
İşbirliği Alt Boyutu	r	,215**
	p	0,001
	n	1402
Aile Katılımı Alt Boyutu	r	,189**
	p	0,001
	n	1402
Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği	r	,219**
	p	0,001
	n	1402

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin Mesleki Doyum Ölçeği puanları ile iletişim alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki zayıf ve aynı yönlüdür (r=0,198). Mesleki Doyum Ölçeği puanları arttıkça iletişim alt boyutu puanı da artmaktadır.

Öğretmenlerin Mesleki Doyum Ölçeği puanları ile beklenti alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki zayıf ve aynı yönlüdür (r=0,204). Mesleki Doyum Ölçeği puanları arttıkça beklenti alt boyutu puanı da artmaktadır.

Öğretmenlerin Mesleki Doyum Ölçeği puanları ile işbirliği alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki zayıf ve aynı yönlüdür (r=0,215). Mesleki Doyum Ölçeği puanları arttıkça işbirliği alt boyutu puanı da artmaktadır.

Öğretmenlerin Mesleki Doyum Ölçeği puanları ile aile katılımı alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki zayıf ve aynı yönlüdür (r=0,189). Mesleki Doyum Ölçeği puanları arttıkça aile katılımı alt boyutu puanı da artmaktadır.

Öğretmenlerin Mesleki Doyum Ölçeği puanları ile Öğretmen Aile İletişim Ve İşbirliği Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki zayıf ve

aynı yönlüdür (r=0,219). Mesleki Doyum Ölçeği puanları arttıkça Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği puanı da artmaktadır.

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki doyumları ile aileler ile olan ilişkileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri arttıkça aileler ile olan ilişkileri de artmaktadır. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları arttıkça öğretmenlerin kendilerine olan güvenleri artmakta, aileleri sürece katma konusunda istekli olmakta, sınıf içi ve dışı etkinlikleri daha iyi organize ederek yürütmekte daha başarılı olduklarından ailelerin iletişim düzeyleri, beklentileri, işbirliği ve aile katılım çalışmaları da artmaktadır. Aynı zamanda aileler öğretmenlere karşı güler yüzlü, saygılı ve uyumlu davranışlar sergileyerek olumlu iletişim kurmayı tercih ettiklerinde, okul ve çocuğu hakkında bilgi almaya istekli olduklarında, düzenlenen aktivitelere ilgi göstererek işbirliği yaptıklarında, aile katılımı çalışmaları kapsamında yapılan bilgilendirmeleri önemseyip katılmaya istekli olduklarında öğretmenler kendilerini iyi hissetmekte buda meslekten aldıkları doyumu arttırmaktadır. Öğretmen ve aile arasında gerçekleştirilen olumlu ve sağlıklı ilişki güven ortamı oluşturmaktadır.

Literatür incelemesi yapıldığında bu araştırma bulgularını Tekerci (2008) "Farklı Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyumlarının Ve Tutumlarının İncelenmesi" adlı çalışmasının bulgularıyla desteklemektedir. Tekerci (2008) araştırasında, öğretmenlerin mesleki doyumlarının kurum türü, öğrenim durumu, yaş, mesleki kıdem, öğretmenlerin okuldaki çalışma süresi, okuldaki çocuk sayısı ve çocukların yaşı değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulmuştur. Kurum türü açısından özel anaokulunda çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarının daha yüksek olduğu, aynı zamanda 18-25 yaş arasında olan ve 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki doyumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırmasında öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin öğretmen tutumlarını etkiledi sonucuna ulaşarak, pozitif ve aynı yönlü bir ilişki bulmuştur.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ile sınıfına devam eden çocukların aileleri ile olan ilişkilerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu kapsamda araştırma evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki illerde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anasınıfları ve bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ve bu öğretmenlerin sınıfına devam eden çocukların aileleri oluşturmuştur.

Evrenden tabakalı örnekleme metodu ile en az 372 öğretmen ve her öğretmenin sınıfından 5'er çocuk olacak şekilde toplam 1860 aile belirlenmiş olup, araştırma kapsamında 292 öğretmen ve 1402 aile araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Araştırmada öğretmenlerin ve ailelerin demografik özelliklerini belirleyebilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmen Genel Bilgi Formu ve Aile Genel Bilgi Formu; okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumlarını belirleyebilmek amacıyla Mesleki Doyum Ölçeği ve öğretmenlerin aileler ile olan ilişkilerini belirlemek amacıyla Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler uygun program kullanılarak, değişkenlerin normal dağılımdan gelme durumları araştırılırken birim sayıları nedeniyle Shapiro Wilk's' den yararlanılmıştır. Gruplar arasındaki farklılıkları belirleyebilmek amacıyla değişkenlerin normal dağılımdan gelmemesi nedeniyle Mann Whitney U ve Kruskal Wallis-H Testleri kullanılmıştır. Kruskal Wallis-H Testinde anlamlı farklılıkların görülmesi durumunda Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Testi kullanılmıştır.

Normal dağılımdan gelmeyen değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Spearman's Korelasyon Katsayısından yararlanılmıştır. Yapılan istatistiklerde anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kullanılmış olup; $p<0,05$ olması durumunda anlamlı bir ilişkinin ve farklılığın olduğu, $p>0,05$ olması durumunda ise anlamlı bir ilişkinin ve farklılığın olmadığı belirtilmiştir.

5.1 Sonuçlar

Araştırma sonuçları incelendiğinde, Mesleki Doyum Ölçeği' nin öğretmenin yaşı ve en son kurumdaki görev süresi değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği ($p<0,05$); mesleki kıdem, gruptaki çocuk sayısı, diğer personelle çalışma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği ($p>0,05$) belirlenmiştir.

Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği' nin öğretmen değerlendirmelerine göre iletişim alt boyutunda çocuğun yaşı, doğum sırası, kardeş sayısı, anne yaşı, anne öğrenim durumu değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği ($p<0,05$) belirlenmiştir. Beklenti alt boyutunda çocuğun yaşı, doğum sırası, kardeş sayısı, anne yaşı, anne öğrenim durumu değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği ($p<0,05$) belirlenmiştir. İşbirliği alt boyutunda çocuğun yaşı, doğum sırası, kardeş sayısı, anne yaşı, anne öğrenim durumu değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği ($p<0,05$) belirlenmiştir. Aile katılımı alt boyutunda çocuğun yaşı, doğum sırası, kardeş sayısı, anne yaşı, anne öğrenim durumu değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği ($p<0,05$) belirlenmiştir. Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği toplam puanları incelendiğinde çocuğun yaşı, doğum sırası, kardeş sayısı, anne yaşı, anne öğrenim durumu değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumu ve aileler ile olan iletişim ve işbirliği arasında anlamlı, zayıf ve aynı yönlü bir ilişki bulunduğu saptanmıştır ($p<0,05$).

5.2 Öneriler

Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ve sınıfına devam eden çocukların aileleri ile olan iletişim ve işbirliğinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırma sonucunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

- Bu araştırma farklı bölgelerden seçilen öğretmenlerin mesleki doyumları ile Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinden seçilen öğretmenlerin mesleki doyumlarının karşılaştırması yapılacak şekilde gerçekleştirilebilir.
- Bu araştırma farklı bölgelerden seçilen öğretmenlerin aileler ile olan ilişkilerini inceleyerek Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki öğretmenlerin aileler ile olan ilişkileri ile karşılaştırması yapılarak incelenebilir.
- Bu araştırmada kullanılan Yönetici Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği (Öğretmen Formu) kullanılmıştır. Yapılacak farklı bir araştırmada ölçeğin diğer formları olan yönetici ve aile formları da eklenerek araştırma genişletilebilir.
- Bu araştırma öğretmenlerin ve ailelerin görüşleri yüz yüze görüşme veya gözlem yöntemi kullanılarak öğretmenlerin mesleki doyumları ve aileler ile olan iletişimleri nitel araştırma olacak şekilde incelenebilir.
- Öğretmenlerin mesleki doyumlarını arttırmak için çeşitli sosyal aktiviteler düzenlenebilir.
- Mesleki doyumu yüksek olan öğretmenin kendi donanımına güvendiği düşünüldüğünde öğretmenlerin kendilerini geliştirebilecekleri eğitimler düzenlenebilir.
- Öğretmenlerin ailelerle iletişimi konusunda hizmet içi eğitimler düzenlenerek eğitimlerin uygulamasını yapmaları için fırsatlar verilebilir.
- Ailelere okul aile işbirliğini güçlendirmek amacıyla eğitimler ve etkinlikler düzenlenebilir.

KAYNAKLAR

Akçamete, G., Kaner, S. & Sucuoğlu, B. (2001). *Tükenmişlik iş doyumu ve kişilik.* Ankara: Nobel.

Akkurt, Z. (2008). *Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerini incelenmesi (İstanbul-Pendik örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Akman, Y., Kelecioğlu, H. & Bilge, F. (2006). Öğretim elemanlarının iş doyumlarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 12.

Albez, C. & Ada, Ş. (2017). Okul-aile ortaklığı: güçlükler, beklentiler, gereksinimler, öneriler. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 1-18.

Arabacı, N. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarında sınıf içi etkinliklere katılan ve katılmayan annelerin okul öncesi eğitim hakkındaki bilgilerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aslan, A. K. (2001). İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin yaşam kalitesi ve mesleki doyumları. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(1), 63-82.

Aşık, A. N. (2010). Çalışanların iş doyumunu etkileyen bireysel ve örgütsel aktörler ile sonuçlarına ilişkin kavramsal bir değerlendirme. *Türk İdare Dergisi*, (467), 31-51.

Atabey, D. (2008). *Yönetici öğretmen aile iletişim ve işbirliği aracı geçerlik güvenirlik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumlarındaki yönetici, öğretmenler ile aileler arasındaki iletişim ve işbirliğinin yönetici, öğretmen, aile bakış açısına göre incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ataünal, A. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş veya nasıl bir insan?*. Ankara: 20 Mayıs Eğitim, Kültür Ve Sosyal Dayanışma Vakfı.

Atayeter, H. (2004). *İlköğretim okullarında okul-aile işbirliği (Diyarbakır il örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Barutçugil, İ. (2005). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Kariyer.

Bayrak, M. (2014). *İlkokullarda eğitim veren sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeyi.* Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Bayraktar, V., Güven, G. & Temel, Z. F. (2016). Okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 755-770.

Bektaş, F. (2009). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki doyumları.* Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Biçer, M. (2013). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki doyumları ile kişilik tipleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educatonal Administration Quarterly,* 37, 662-683.

Büyüköztürk, Ş. Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

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.

Cavkaytar, A. (2004). *Ailelerle birlikte çalışma, özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Ceylan, M. & Akar, B. (2010). Ortaöğretimde okul- aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi (Karacasu Lisesi Örneği). *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 2, 43-64.

Canrinus T. E., Lorenz, M. H., Beijaard, D., Buitink, J. & Hofman, A. (2011). Self-efficacy,job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers'professional identity.

Crossman, A. Ve Harris, P. (2006). Job satisfaction of sencondary school teachers. *Educatinal Management Administration Leadership*, 34(1), 29-46.

Çağdaş, A., Özel, E. & Konca, S. A. (2016). İlkokul başlangıcında velilerin aile katılım düzeylerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(4), 891-908.

Çamlıbel Çakmak, Ö. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(20), 1-17.

Çayak, S. & Yaşar Ergi, D. (2015). Öğretmen-veli işbirliği ile ilkokul öğrencilerinin sınıf içindeki istenmeyen davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 6(11), 59-77.

Çek, F. (2011). *Bağımsız anaokulu ve ilköğretim okulu müdürlerinin kültürel liderlik davranışları ile okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Çelik, Y. (2003). Ana baba eğitimi. *Öğretmen Dünyası*, 277.

Demir, F. (2007). *Lise öğretmenlerinde iletişim ve problem çözme becerisini artırmaya yönelik bir müdahale programının tükenmişlik ve mesleki doyum düzeyine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Demirel, Ö. & Kaya, Z. (Ed). (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem.

Durualp, E. & 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.

Erdoğan, İ. (2002). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği.* İstanbul: Sistem.

Erdoğan, Ç. & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431.

Ergen, R. (2008*). İlköğretim okulu 2. kademe öğrencilerinin sınıf içi davranış bozukluklarının engellenmesinde öğretmen-veli iletişiminin rolü.* Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Eser, Ş. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinde iş doyumu, meslektaş ilişkileri ve okul idaresi desteği arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Tekirdağ ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Fraenkel, R. Jack & Wallen, E. Norman (2009). How to design and evaluate research in education. *New York: McGraw-Hill İnternational Edition,* 7, 396-397.

Gençay, Ö. (2007). Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumu ve mesleki tükenmişliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, (2), 765-780.

Gençtürk, A. & Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online,* 9(3), 1037-1054.

Gül, E. (2007). *Eğitimde çocuk başarısı için okul-aile işbirliği*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Günay Bilaloğlu, R., & Aktaş Arnas, Y. (2018). Okul öncesi eğitimde aile katılımı engelleri ve süreçte karşılaşılan sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Advance online publication. doi: 10.16986/HUJE.2018043536

Güzeltyurt, T., Birge, F., & Ökten, A. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına ilişkin görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 64-74.

Haktanır, G. (Ed). (2008). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Anı.

Hatipoğlu, A. & Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1012-1034.

Işık, H. (2007). *Okulöncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen okul-aile işbirliği çalışmalarının anne-baba görüşlerine dayalı olarak incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Johnson, M. S., Kraft, M. A., Papay, J. P. (2011). *How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their Professional satisfaction and their students' achievement.* Project on the Next Generation of Teachers, Harvard Graduate School of Education.

Judge, T. A., Bonı, J. E., Erez, A., & Locke, E. A. (2005). Core self-evaluations and job and life satisfaction: The role of self-concordance and goal attainment. *Journal of* Applied Psychology, 90, 257-268.

Kalebaşı, S. E. (2014). *Anaokulu öğretmenlerinde örgütsel çatışma ve iş doyumu ilişkisi.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karahan, Ç. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin öz algılamaları ve mesleki doyumlarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Karaköse, T. & Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri. *Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Eğitimde Kuram ve Uygulama,* 2(1), 3-14.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.

Kayhan, N. (2008). *İlköğretim okulları I. kademede görev yapan sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programlarını kabullenmişlik düzeyleri ve mesleki doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Keser, A. (2005). İş doyumu ve yaşam doyum ilişkisi: otomotiv sektöründe bir uygulama. *Çalışma ve Toplum*, 4(1), 77-95.

Khan, T. (2004). Teacher Job Satısfactıon And Incentıve. *A Case Study Of Pakistan*.

Koç, H., Yazıcıoğlu, İ. & Hatipoğlu, H. (2009). Öğretmenlerin iş doyumu algıları ile performansları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 13-22.

Koruklu, N. (2013). Öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (25), 119 137.

Kumaş, V. & Deniz, L. (2010). Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 32, 123-139.

Kurt, T. (2005). Herzberg'in çift faktörlü güdüleme kuramının öğretmenlerin motivasyonu açısından çözümlenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (1), 285-299.

Kuzgun, Y. (2003). *Meslek rehberliği ve danışmanlığa giriş*. Ankara: Nobel.

Kuzgun, Y., & Bacanlı, F. (2012). *Rehberlik ve psikolojik danışmada kullanılan ölçekler*. Ankara: Nobel.

Kuzgun, Y., Sevim, S., & Hamamcı, (1997). Mesleki doyum ölçeğinin geliştirilmesi**.** *Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*, (11), 14-18.

Miner, J. B. (2006). *Organizational behavior 1: essential theories of motivation and leadership*. Armonk, NY, USA: M.E Sharpe.

Ngimbudzi, F. W. (2009). *Job Satısfactıon Among Secondary School Teachers In Tanzanıa: The Case Of Njombe District.* Master's Thesis, Department of Educational Sciences Insitute of Educational Leadership University of Jyvaskyla.

Ok, s. (2016). Öğretmen ve ailelere göre okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğinin önemi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 32, 61-79.

Özbaş, M. & Badavan, Y. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin okul-aile ilişkileri konusunda yapmaları gereken ve yapmakta oldukları işler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34, 154.

Özdemir, Ç. (Ed). (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Asil.

Özgan, H. & Aydın, Z. (2010, Mayıs). *Okul-aile işbirliğine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri.* 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Elazığ.

Öztürk, A. (2006). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Pehlivan, İ. (1999). *Eğitim yönetimi semineri notları*. Bolu.

Recepoğlu, E. & Ülker Tümlü, G. (2015). Üniversite akademik personelinin mesleki ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1851-1868.

Sağlam, M. & Çalışkan, Z. (2017). Okul öncesi eğitimde aile katılımına ilişkin ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi,* 2(2), 39-49.

Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 142-167.

Şahin, H. & Dursun, A. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları: Burdur Örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18, 160-174.

Şen, B. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları üzerine bir araştırma (Uşak il örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Talşık, E. (2016). Müzik öğretmenlerinin mesleki genel yeterlik algıları ile doyum ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki bağıntının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 1-14.

Taşdan, M., Tiryaki, E. (2008). Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, (33), 57-58.

Tekerci, H. (2008). *Farklı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarının ve tutumlarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tezel Şahin, F. & İnal, G. (2007). Okul Öncesi Eğitime Aile Katılımının Öğretmen Ve Okul Üzerine Etkisi Eğitimde Yeni Yönelimler IV Yapılandırmacılık Ve Öğretmen 106-110. 15 Temmuz 2019 tarihinde http://www.tevfikfikret-ank.k12.tr/haber/bildiri/15%20Giri%C5%9F.pdf sayfasından erişilmiştir.

Tezel Şahin, F. & Özyürek, A. (2016). *Anne baba eğitimi ve aile katılımı*. Ankara: İstatistik Dünyası.

Tezel Şahin, F. & Ünver, N. (2005). Okul Öncesi Eğitim Programlarına Aile Katılımı. Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(1), 23-30.

Türk, Ö. (2008). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Türkoğlu, A. (2005). *109 soruda öğretmenlik meslek bilgisine giriş*. İstanbul: Kare.

Ulutaş Avcu, A. (2016). Annelerin beş yaş çocuklarının gelişimine ilişkin okul öncesi eğitimden beklentilerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 5(2), 23 – 32.

Üzümcü, B. & Müezzin, E. E. (2018). Öğretmenlerin bilişsel esneklik ve mesleki doyum düzeyinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 8-25.

Van der Ploeg, J. D. & Scholte, E. M. (2003). Arbeidssatisfactie onder leraren [Job satisfaction among teachers]. Pedagogiek, 23, 276-290.

Yıldırım, Ö. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki: Başakşehir ve Küçükçekmece örneği.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yıldırım, M. C. & Dönmez, B. (2008). Okul -aile işbirliğine ilişkin bir araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 98-115.

GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...