

**T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN İŞ DOYUMU VE
TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ
(İSTANBUL-PENDİK ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Abdülkadir KABADAYI**

**HAZIRLAYAN
Zeynep AKKURT**

KONYA-2008

ÖZET

Son yıllarda eğitime verilen önem giderek artmakta, bu yüzden eğitim alanında birçok araştırmalar yapılmaktadır. Öğretmenler, eğitim ordusunun en önemli öğelerindendir. Dolayısıyla araştırmaların çoğu öğretmen odaklıdır. Özellikle de öğretmenlerin doyum ya da doyumsuzluk konusu araştırmacıların ilgisini çeken bir alandır. Bu tezde öğretmenlerin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerini incelemek için bir çalışmada bulunulmuştur.

İki çeşit araştırma sürecini kapsayan bu araştırmanın birinci bölümü olan, kaynak taramasında ilk olarak okulöncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi, okulöncesi öğretmenin temel özellikleri ve gereksinimleri, okulöncesi eğitimin temel ilkeleri, Türkiye’de okulöncesi eğitimin dünü ve bugünü hakkında kitaplar, makaleler ve süreli yayınlar taranmıştır.

Araştırma yönteminin ikinci bölümünde ölçek çalışmasına yer verilmiştir. Bu çalışmada Maslach ve Jackson, (1981) tarafından geliştirilmiş olan tükenmişlik ölçeği ile Hackman ve Oldman (1980) tarafından geliştirilen iş tanımlayıcı ölçeğinin bir alt ölçeği olan iş doyum ölçeği (Jop Satifaction Survey) kullanılmıştır.

Bu ölçekler yardımıyla okulöncesi öğretmenlerinin mesleklerindeki iş doyumları ve tükenmişlik düzeyleri incelenmiştir. Veriler istatistiksel olarak değerlendirilmiştir. Okulöncesi öğretmenlerinin mesleklerini icra ederken yaşadıkları zorluklar, eksiklikler, olumsuzluklar, mesleğin getirileri ve götürüleri irdelenmiştir. Tarama Tekniği kullanılan bu araştırma, İstanbul – Pendik’te bulunan Mili Eğitim Bakanlığına bağlı anaokullarında, ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında ve Mili Eğitim Bakanlığına bağlı özel anaokullarında görev yapan, tesadüfi örneklem yolu ile seçilmiş okulöncesi öğretmenleri üzerinde yapılmıştır.

ABSTRACT

As attached importance for education has increased in recent years, the vast of researches are still being processed in the field of education. As the teachers are the most important elements of the education community, the majority of researches are focused on teachers. The topic of ‘‘satisfaction or dissatisfaction of the teachers’’ is a particular fieldwork that attracts the attention of researchers. Inside the thesis it was studied both on the levels of teachers satisfaction at work and on the burn out of the teachers.

The definition, the coverage and the importance of pre-school education, the main characteristics and needs of the pre-school teachers, the foundation principles of education, the past and present condition of pre-school education in Turkey, many books about how to train a pre-school teachers, all articles and publications illustrated to the topic are investigated in the first part of source study which presents two types of research process.

In the second chapter, the scales are handled. Burnout scale survey developed by Maslach and Jackson (1981) and job Satisfaciton Survey which is an inferior scale of the job definition scale developed by Hackman and Oldman (1980) are both used in this chapter.

With the aid of mentioned scales, the level for both job satisfaction and burnout of the pre-school teachers at their jobs are put forward. The data are evaluated statisticly. The difficulties, absences, negativeness, income and outcome through the proffessional life of pre-school teachers are examined. This scan technique based research applied to pre-school teachers, who were selected randomly working for the preschools, kindergardens elementary schools, and at the private pre-schools bounded to Ministry of Education in Istanbul – Pendik.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	II
ABSTRACT.....	III
İÇİNDEKİLER.....	IV
TABLolar LİSTESİ.....	VIII
ÖNSÖZ.....	IX

I. BÖLÜM

GİRİŞ.....	1
1.1. Okulöncesi Eğitimi.....	2
1.2. Okulöncesi Eğitim Kurumlarının İlkeleri.....	3
1.3. Okulöncesi Eğitim Kurumlarını Seçerken Dikkat Edilecek Hususlar.....	3
1.4. Okulöncesi Eğitim Kurumları.....	4
1.5. Türk Milli Eğitiminin Temel Amaçları.....	4
1.6. Türkiye’de Okulöncesi Eğitim Çalışmaları.....	5
1.7. Cumhuriyet’ten Günümüze Okulöncesi Eğitim Çalışmaları.....	6
1.8. Türkiye’de Okulöncesi Eğitimin Temel Amaçları.....	7
1.9. Türkiye’de Okulöncesi Eğitimin Temel İlkeleri.....	7
1.10. Türkiye’de Okulöncesi Eğitimin Yaygınlaştırılması ve Farklı Uygulama Modelleri...8	
1.10.1. Kurum Merkezli Eğitim.....	8
1.10.2. Aile Merkezli Eğitim.....	10
1.10.3. Bakıcı Anne Eğitim Programı.....	11
1.10.4. Medya İle Eğitim.....	11
1.11. Araştırmanın Amacı.....	11
1.12. Araştırmanın Önemi.....	12
1.13. Problem Cümlesi.....	12
1.14. Alt Problemler.....	13
1.15. Hipotezler.....	13
1.16. Araştırmanın Sayıtlıları.....	13
1.17. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	14

1.18. Temel Kavramlara İlişkin Tanımlar.....	14
1.18.1. İş Doyumu.....	14
1.18.2. Tükenmişlik.....	14
1.18.3. Okulöncesi Öğretmeni.....	14
1.18.4. Mezuniyet Durunu.....	15
1.18.5. Meslekteki Kıdem.....	15
1.18.6. Yaş.....	15

II. BÖLÜM

KURUMSAL BİLGİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	16
2.1. İş Doyumu.....	16
2.2. İş Doyumu Kuramları.....	16
2.2.1. Gütülenme Kuramları.....	17
2.2.1.1. Gereksinim Kuramları.....	17
2.2.1.1.1. Gereksinim Hiyerarşi Kuramı.....	17
2.2.1.1.1.1. Fizyolojik Gereksinimler.....	17
2.2.1.1.1.2. Güvenlik Gereksinimleri.....	18
2.2.1.1.1.3. Ait Olma ve Sevgi Gereksinimleri.....	18
2.2.1.1.1.4. Saygınlık Gereksinimleri.....	18
2.2.1.1.1.5. Kendini Gerçekleştirme Gereksinimi.....	18
2.2.1.1.2. Erg Kuramı.....	18
2.2.1.1.2.1. Varlık Gereksinimleri.....	19
2.2.1.1.2.2. İlişki Gereksinimleri.....	19
2.2.1.1.2.3. Gelişme Gereksinimleri.....	19
2.2.1.1.3. İki Etken Kuramı.....	19
2.2.1.1.4. Kazanılmış Gereksinimler Kuramı.....	20
2.2.1.1.4.1. Başarı Gereksinimi.....	20
2.2.1.1.4.2. İlişki Gereksinimi.....	21
2.2.1.1.4.3. Güç Gereksinimi.....	21
2.2.1.2. Bilişsel Kuramlar.....	21
2.2.1.2.1. Beklenti Kuramı.....	22
2.2.1.2.1.1. Çalışma-Performans Beklentisi.....	22

2.2.1.2.1.2. Performans-Çıktı Beklentisi.....	22
2.2.1.2.2. Denklik Kuramı.....	23
2.2.1.2.3. Amaç Kuramı.....	23
2.2.1.3. Pekiştirme Kuramları.....	24
2.2.1.3.1. Sosyal Öğrenme Kuramı.....	24
2.3. Tükenmişlik.....	25
2.4. Tükenmişlik İle İlgili Kavramlar.....	26
2.4.1. Stres.....	26
2.4.2. Genel Uyum Belirtisi.....	26
2.4.3. İş Doyumu ve İş Doyumsuzluğu.....	27
2.5. Tükenmişlik Modelleri.....	27
2.5.1. Cherniss Tükenmişlik modeli.....	27
2.5.2. Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli.....	28
2.5.2.1. İdealist Coşku.....	28
2.5.2.2. Durgunluk.....	28
2.5.2.3. Engellenme.....	28
2.5.2.4. Apati (Duygusuzlaşma, İlgisizleşme).....	29
2.5.3. Pines Tükenmişlik Ölçeği.....	29
2.5.4. Pearlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli.....	29
2.5.5. Meier Tükenmişlik Modeli.....	30
2.5.6. Suran ve Sheridan Tükenmişlik modeli.....	30
2.5.7. Maslach Tükenmişlik Modeli.....	30
2.5.7.1. Duygusal Tükenme.....	31
2.5.7.2. Duyarsızlaşma.....	31
2.5.7.3. Kişisel Başarı (Kişisel Yeterlilik).....	31
2.6. Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	32

III. BÖLÜM

YÖNTEM.....	35
3.1. Veri Toplama Grubu.....	35
3.2. Veri Toplama Araçları.....	36
3.3. Verilerin Analiz.....	38

IV. BÖLÜM

BULGULAR.....	39
4.1. Tükenmişlik ve İş Doyumu Düzeyinin Yaş Değişkeni Yönünden İncelenmesi.....	42
4.2. Tükenmişlik ve İş Doyumu Düzeyinin Öğrenim Durumu Değişkeni Yönünden İncelenmesi.....	44
4.3. Tükenmişlik ve İş Doyumu Düzeyinin Kıdem Değişkeni Yönünden İncelenmesi.....	46
4.4. Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	48

V. BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM.....	49
5.1. Öğretmen Görüşleri.....	50
5.1.1. Çalışma Şartlarının Ağır Olması.....	50
5.1.2. Okulöncesi Eğitiminin Önemi Kamuoyuna Yeterince Tanıtılmaması.....	51
5.1.3. Fiziksel Şartların Yetersizliği.....	51
5.1.4. Okulöncesi Öğretmenlerin Bir Kısımının Kadrolu Öğretmen Olmayışı.....	52
5.1.5. Okul İdaresinin Tutumu.....	52

VI. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	54
6.1. Sonuçlar.....	54
6.2. Öneriler.....	55
KAYNAKÇA.....	57
EKLER.....	62
Ek-1: Tükenmişlik Ölçeği.....	63
Ek-2: İş Doyumu Ölçeği.....	64

TABLÖLAR LİSTESİ

1. Veri toplama grubunun yaş değişkenine göre dağılımını gösteren tablo.....	35
2. Veri toplama grubunun öğrenim durumu değişkenine göre dağılımını gösteren tablo...	35
3. Veri toplama grubunun kıdem değişkenine göre dağılımını gösteren tablo.....	36
4. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre tükenmişlik ve iş doyumu puan ortalamalarını gösteren tablo.....	39
5. Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre tükenmişlik ve iş doyumu puan ortalamalarını gösteren tablo.....	40
6. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre tükenmişlik ve iş doyumu puan ortalamalarını gösteren tablo.....	41
7. Öğretmenlerin yaş değişkeni yönünden tükenmişlik ve iş doyumu puanlarına ait varyans analizi tablosu.....	42
8. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre iş doyumu puan ortalamaları arasındaki farkı gösteren tablo.....	43
9. Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni yönünden tükenmişlik ve iş doyumu puanlarına ait varyans analizi tablosu.....	44
10. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre iş doyumu puan ortalamaları arasındaki farkı gösteren tablo.....	45
11. Öğretmenlerin kıdem değişkeni yönünden tükenmişlik ve iş doyumu puanlarına ait varyans analizi tablosu.....	47
12. Öğretmenlerin tükenmişlik ölçeği alt boyut puanları arasındaki korelasyonlar.....	48

ÖNSÖZ

Ülkelerin gelişmesinde eğitimin önemi tartışılmayacak kadar büyüktür. Okulöncesi eğitimi ise eğitimin en önemli dönemi olarak kabul edilir. Okulöncesi eğitimindeki gelişmeler, çocuğun ileriki yaşamında büyük rol oynar. Buna göre, okulöncesi eğitiminde çocuğun yetenek ve becerilerini geliştirmek ve ona rehberlik etmek için alnında kendini uzman olarak yetiştirmiş, okulöncesi öğretmenlerine ihtiyaç vardır.

Ülkemizde okulöncesi öğretmenlerinin birçok problemi vardır. Elbette bu problemler onların çalışma hayatına yansımakta ve bundan bire bir olarak çocuklar etkilenmektedir. Bu düşünceler doğrultusunda bu araştırmamızda, okulöncesi öğretmenlerinin mesleklerindeki doyumsuzlukları ve tükenmişlik dereceleri tespit edilmeye çalışılarak, okulöncesi eğitiminin gelişimine katkıda bulunulması amaçlanmıştır.

Araştırma süresince öneri ve katkılarını esirgemeyen değerli danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Abdülkadir KABADAYI'ya katkılarından dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Sayın Arş. Gör. Ersen YAZICI'ya katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmamın tüm aşamalarında, daima yanımda olan, ilgisini ve desteğini hiç esirgemeyen sevgili eşim Sayın Mutlu AKKURT'a ve haklarını hiç ödeyemeyeceğim değerli anne babama sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Zeynep AKKURT
Konya, 2008

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Okulöncesi eğitime verilen çok yönlü görevler, okulöncesi eğitime öğretmen yetiştirmeyi de önemli bir uğraş haline getirmektedir. Okulöncesi eğitimde görevli bir öğretmen, çok çeşitli bilgi ve becerileri öğrencilere kazandırabilecek düzeyde olmalıdır. Öğretmenin özellikleri, mesleğini severek yapması, öğrencilere karşı ilgi ve tutumu; okulöncesi eğitiminin geliştirilmesi bakımından büyük önem taşımaktadır.

Günümüzde, artan nüfus, hızlı şehirleşme, ebeveynin eğitim seviyesinin yükselmesi ve çalışma hayatında kadın sayısının artması okulöncesi dönemi çocuklarının kurumsal eğitim ihtiyacının geçmişe oranla oldukça artmasına sebep olmuştur.

Çocuklarımız toplumumuzun geleceğidir. Çocuklara verilen eğitimin niteliği bir toplumun geleceğini oluşturur. Çocuğun gelişmesine yardımcı olmak, toplumun geleceğine katkıda bulunmak demektir. Eğitimin kalitesi ülkenin gelecekteki şartlarını belirler. Çocuğun bu döneminin büyük bir bölümünü okulöncesi eğitim kurumlarında geçirmesi bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin sorumluluklarını artırmaktadır.

Okulöncesi çocuğun yaşamındaki en önemli faktör çevresindeki kişilerdir. Bu sebeple okulöncesi öğretmeni, anne ve babadan sonra çocuk için en önemli kişidir. Çocuğun bu yıllarda kazanacağı olumlu özellikler onun daha sonraki yaşantılarını olumlu yönde etkileyecektir. Bu durum okulöncesi yıllarını iyi değerlendirdiğinin bir göstergesi sayılabilir.

Çocuğun gelişimi ve eğitiminde okulöncesi eğitiminin ve okulöncesi öğretmenlerinin öneminin büyük olmasından dolayı bu araştırmamızda; okulöncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi, okulöncesi öğretmenin temel özellikleri ve gereksinimleri, okulöncesi eğitimin temel ilkeleri, Türkiye’de okulöncesi eğitimin dün ve bugün, okulöncesi eğitime öğretmen yetiştirme hakkında kitaplar, makaleler ve süreli yayınlar taranmış olup, okulöncesi öğretmenlerinin meslekteki iş doyumları ve tükenmişlik düzeyleri ölçekler yardımıyla tespit edilmeye çalışılmıştır.

1.1. Okulöncesi Eğitimi

Okulöncesi eğitimi, doğumdan zorunlu eğitim yaşına kadar, çocukların gelişim özellikleri, kişisel farklılıkları ve yetenekleri göz önünde tutularak, çocukların sağlıklı bir şekilde fiziksel, duygusal, dil, sosyal ve zihinsel açıdan gelişimlerini sağlayıcı, olumlu kişilik temellerinin atıldığı, yaratıcı yönlerinin ortaya çıkarıldığı, çocukların kendilerine özgüven duymalarının sağlandığı, ebeveyn ve eğitimcilerin etkin olduğu sistemli bir eğitim şeklidir (Zenbat, 1998).

Günümüzde özellikle büyük kentlerde annenin çalışması, oyun bahçelerinin azlığı gibi sebeplerle çocukların bakımı, beslenmesi, eğitimi, bilgisi yeterli olmayan kişilerle ya da anneanne ve babaanne tarafından evlerde devam edilmektedir. Çocuklar evde bu kişiler tarafından ne derece iyi bakılırsa bakılsın ne derece çok sevilirse sevilsin; sosyal gelişimini gerçekleştirebileceği arkadaşlara ve oyun ortamına bunun yanında evde kendisine sağlanamayan eğitim imkanlarına ulaşmaya ve düzenli bir eğitim programına katılabilmesi için ailenin dışında eğitimcilere ihtiyacı vardır.

Okulöncesi eğitim, insan gelişiminin en hızlı ve en hassas dönemini kapsamaktadır. Yaşamın ilk yıllarında alınan eğitimin ve yaşanan deneyimlerin, ileri yaşlardaki öğrenme yeteneği ve gelecekteki başarı üzerinde de önemli etkileri bulunmaktadır. Okulöncesi dönem olarak adlandırılan 0-6 yaş dönemi, çocuğun öğrenmesinin en yoğun olduğu, temel alışkanlıklarının, zihinsel yeteneklerinin en hızlı geliştiği ve biçimlendiği dönemdir.

İnsan yaşamında böylesine önemli bir yeri olan bu yılların en iyi biçimde değerlendirilmesi ancak iyi bir okulöncesi eğitimle yapılabilir. Bu sebeple, okulöncesi eğitimin kalitesini artırmak, en etkili şekilde düzenlemek ve bütün yaş grubuna hizmet edecek şekilde yaygınlaştırmak çok önemlidir.

Okulöncesi eğitim, özellikle, 20. yüzyılda hemen hemen her ülkede giderek daha çok önem kazanmıştır. Birçok ülkede farklı okulöncesi eğitim modelleri denenmiş, ulusal ve uluslararası kuruluşların desteği ile değişik projeler gerçekleştirilmiştir. Türkiye ve diğer ülkeler dikkate alındığında, okulöncesi eğitim her geçen gün daha da yaygınlaşmaktadır.

1.2. Okulöncesi Eğitim Kurumlarının İlkeleri (www.meb.gov.tr)

- Çocukların fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal ve dil açısından yeteneklerine göre gelişmelerini sağlayacak eğitim ortamını temin etmek,
- Dilin gelişmesine ve doğru kullanılmasına fırsatlar sağlamak,
- Özbakım becerileri (temizlik, giyinme vb.) kazanmalarını sağlamak,
- Bedensel becerilerini geliştirmelerini sağlamak,
- Kendi ayaklarının üzerinde durabilen, bağımsız bir birey olabilmesi için destek sağlamak,
- Yaratıcı yönlerini ve ilgi alanlarını ortaya çıkarma
- Oyun oynama ve arkadaşlık ihtiyacını gidermek,
- Zorunlu eğitime hazırlamaktır.

1.3. Okulöncesi Eğitim Kurumlarını Seçerken Dikkat Edilecek Hususlar (Zenbat, 1998)

- Okulöncesi eğitim kurumu tek ya da iki katlı bahçe içinde müstakil bir binada hizmet vermelidir.
- Oyun odaları düz ve geniş bir alan şeklinde olmalı ve halı kaplanmalıdır.
- Sınıf içinde köşeler bulunmalıdır. (Evcilik, kitap, sanat, blok vb.)
- Eğitim materyalleri çocukların ulaşabilecekleri yükseklikte olmalıdır.
- Tuvaletler sınıflara yakın olmalı ve çocuk sayısına göre bulunmalıdır.
- Bina yerleri kolay temizlenebilen bir malzeme ile kaplanmış olmalıdır.
- Bahçede oyuncaklar ve top oyunları için düz alanlar bulunmalıdır.

- Öğretmenler okulöncesi eğitim alanında eğitim görmüş, sağlıklı, hoşgörülü, mesleğini seven, hareketli, sabırlı, güler yüzlü, çocuktaki en küçük gelişmeyi bile görebilen, yeniliklere açık kişiler olmalıdır.

- Her okulöncesi eğitim kurumunun bir eğitim programı bulunmalıdır. Programlar belirlenirken çocukların yaşları, gelişim özellikleri ve bireysel farklılıkları göz önünde tutulmalıdır. Programların uygulanmasında "yaşayarak öğrenme" ilkesi esas alınmalıdır. Okul öncesi eğitim kurumunda çocukların konuşma, oyun, resim, müzik, kıl, kum, su gibi birçok geliştirici ve yaratıcı alışkanlıkları kazanabilmelerine özen gösterilmeli; onların ilkokulda karşılaşacakları görevlere hazır olmalarını sağlayacak ön alıştırmalar yapılmalıdır.

1.4. Okulöncesi Eğitim Kurumları

Hizmet verdikleri yaş gruplarına uygun olarak;

0-36 aylık çocuklara bakım ve eğitim vermek üzere kreşler,

36-72 aylık çocukların eğitimini amaçlayan anaokulları,

60-72 aylık çocuklarının eğitimini amaçlayan örgün eğitim kurumları bünyesinde açılan anasınıfları,

36-72 aylık çocuklarının eğitimi amacıyla açılan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı diğer öğretim kurumları bünyesindeki okul öncesi eğitim sınıfı, uygulama sınıflarıdır. (www.wikipedia.org)

1.5. Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları (www.meb.gov.tr)

Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini,

1. Atatürk İnkılâp ve İlkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk Milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak; böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktadır .

1.6. Türkiye’de Okulöncesi Eğitim Çalışmaları

Çocuklar davranışları, duygu ve düşünceleri ile gelişim özellikleri bakımından yetişkin bireylerden farklı, değişime ve yeniliğe açık kendilerine özgü varlıklardır. Bu yüzden erken dönemlerde uyarıcılarla karşı karşıya gelmeleri iyi bir eğitim ile iyi bir eğitim ortamlarının sağlanması ülkemiz için de son derece önemlidir (Koçak, 2001).

1990 yılında da yapılan nüfus sayımı sonuçlarına göre çocuk nüfusun toplam sayısı 28.909.200’dir. Bu sayının genel nüfusa oranı ise % 41.78’dir. Çocuk nüfusun % 42.37’si erkek, % 48.64’ü kadındır. Bu istatistikler Türkiye’nin Batılı ülkelerle kıyaslandığında büyük ölçüde çocuk nüfusa sahip olduğunu gösterir. Çocuk sayısındaki bu önemli göstergeler Türkiye’de çocuk nüfusun devlet ve toplum için önemli bir toplumsal olgu olduğuna işaret etmektedir (Doğan, 2001).

Türkiye’de 1997 yılındaki nüfus sayımına göre ise ülkemizin yıllık nüfus artış hızı % 1.47’dir. Bu nüfusun % 65’i kentlerde, % 35’i kırsal kesimde yaşamını sürdürmektedir. 1997-1998 öğretim yılından itibaren nüfusun yaklaşık % 25’i öğrenim görmektedir. Devlet okullarında okuyan öğrencilerin sayısı 12.781.278’dir. Bu öğrenci sayının genel nüfusa göre oranı ise % 20’dir. Ülkemizde eğitimin idaresi Millî Eğitim Bakanlığı’na aittir. Özel okullarda okuyan öğrencilerin sayısı, 230.023 olup, genel nüfusa oranı % 04’dür (Ulus, 2004).

Türkiye’de okul öncesi eğitim yapan kurumlar çeşitli yasa ve yönetmeliklerle resmi ve özel kuruluşlar tarafından çeşitli adlar almaktadır. Bu kurumlar Milli Eğitim Bakanlığı ile Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumunun ilgili organlarınca desteklenmekte ve

denetlenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olanlar, bağımsız anaokulları, ilköğretim bünyesinde açılmış anasınıfları, kız meslek liseleri bünyesinde bulunan uygulama anaokulları ve uygulama anasınıflarıdır. Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı olanlar ise çocuk yuvaları, çocuk bakım evleri, çocuk kulüpleri adı altında açılmaktadırlar. Bunların yanında çeşitli üniversitelerin bünyelerinde yer alan anaokulları, kreş ve okul öncesi eğitim merkezleri ile iş yerlerinin kendi çalışanları için açmış oldukları benzeri kurumlar da bunlara dahildir.

Özellikle gelişmekte olan ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de okulöncesi eğitim kurumları, yetersiz çevresel koşullarda yaşayan dezavantajlı bölgelerdeki çocukların diğer çocuklara nazaran olumsuz yöndeki eğitim ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Bu göz önüne alındığında, okul öncesi eğitimi kurumlarındaki çocuk sayılarına bakıldığında bu amaçların gerçekleştirilmesinden ülkemizin halen uzak olduğu görülmektedir (Oktay, 1991).

1.7. Cumhuriyet'ten Günümüze Okulöncesi Eğitim Çalışmaları

Bu dönem içerisinde okul öncesi eğitim konusunda önemli diğer bir gelişme ise 1978 yılında UNESCO Türkiye Milli Komisyonu'nun Ankara'da düzenlediği "Okul Öncesi Eğitim Semineri"dir. Bu seminer sonunda Milli Eğitim Bakanlığı'na okul öncesi eğitimin bir proje halinde geliştirilmesi karara bağlanmıştır. Bu projenin yürütülmesi görevi Boğaziçi Üniversitesi'ne verilmiş ve üniversite ile bakanlık arasında "Okul Öncesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimine İlişkin Araştırma Geliştirme Uygulama ve Eğitim Hizmetleri" konulu bir proje sözleşmesi yapılmıştır. Proje çalışmaları kapsamında toplam 28 ilimizde geniş ölçüde okul öncesi eğitime başlanması kararı alınmış, ayrıca Ankara'da uzun süreli bir "Eğitici Eğitimi Semineri" de açılarak okul öncesi eğitimi için eğiticiler yetiştirilmiştir (Meydan,1984).

1992 yılında yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri hakkındaki 3797 sayılı Kanunla Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü kurulmuştur (Aral, 2002). Cumhuriyetten sonra okul öncesi eğitimiyle ilgili tüm bu gelişmelerin yanı sıra özellikle okul öncesi eğitimin sistematik ve planlı olarak gerçekleşmesi gereği ortaya çıkmıştır.

Okul Öncesi Eğitim kurumlarında 1994 tarihinden önce Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış herhangi bir program bulunmamaktaydı. Oysa eğitim programı çocuklara okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler aracılığıyla sağlanan bir öğrenme yaşantıları düzenidir ve erken yıllarda çocukların planlı ve programlı bir eğitim sürdürmeleri de esastır (Ulus, 2004).

1.8. Türkiye’de Okulöncesi Eğitimin Temel Amaçları (www.meb.gov.tr)

Okul öncesi eğitimin amaç ve görevleri, Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarına ve Temel İlkelerine uygun olarak;

- a)Çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
- b) Çocukların hayal güçlerinin gelişimini, yaratıcı yollarla düşünce ve duygularını anlatabilme ve iletişim kurabilme becerilerini kazandırmak,
- c) Çocukların Türkçe’yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak,
- ç) Koşulları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak,
- d) Çocukları temel eğitime hazırlamaktır.

1.9. Türkiye’de Okulöncesi Eğitimin Temel İlkeleri (Anonim, 2002)

Okul öncesi dönem yaşamın temelidir. Bu dönemde öğrenme hızı çok yüksektir. Her yaş grubunun genel gelişim özellikleri ortaktır; ancak her çocuğun kendine özgü olduğu da unutulmamalıdır.

Okul öncesi eğitim bazı temel ilkelere dayanmaktadır. Bu ilkeler aşağıda verilmektedir:

1. Eğitimde çocuğun ve ailenin etkin katılımını sağlamak esastır.
2. Çocuğa verilen eğitim, onun gereksinimlerine uygun olmak zorundadır.

3. Çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun eğitim ortamları hazırlanır.
4. Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra, okulun ve çevrenin olanakları da göz önünde bulundurulur.
5. Çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilir.
6. Eğitim çocuğun bildiklerinden başlar ve deneyerek öğrenmesine olanak tanır.
7. Oyun çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir.
8. Eğitimde çocuğun, kendine saygı ve güven duyması sağlanır, öz denetim kazandırılır.
9. Çocukla iletişimde, kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmaz, baskı ve kısıtlamalara yer verilmez.
10. Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma davranışları geliştirilir.
11. Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenir. Yardıma gereksinim duyduğunda yetişkin desteği, rehberliği ve güven verici yakınlığı sağlanır.
12. Çocuğun kendisinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenir.
13. Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilir.
14. Okul öncesi eğitimde çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitim programı düzenli olarak değerlendirilir.
15. Programlar hazırlanırken ailelerin ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınır.

1.10. Türkiye’de Okulöncesi Eğitimin Yaygınlaştırılması ve Farklı Uygulama Modelleri

1.10.1. Kurum Merkezli Eğitim

Erken çocukluk döneminde çocukların kişiliklerini geliştirmek, gelişim alanlarını desteklemek ve belli davranışları çocuklara kazandırmak amacıyla eğitim yöntemi arayışları başlamış ve bu gayeyle birçok okulöncesi eğitim programı geliştirilmiştir. Bu eğitim programların bir kısmı, ev ortamında aileyi eğiterek çocuğun gelişimini ve eğitimini desteklemeyi amaçlamıştır. Bir kısmı da kurum merkezli programlardır ve çocukların

gelişim ve eğitim gereksinimlerini okul ve aile katılımı ile kurumda desteklemeyi hedeflemiştir (Yazıcı, 2003).

Çocuğa doğrudan hizmet veren programlar kurum merkezlidir. Burada gaye, çocuğun çok yönlü gelişiminin desteklenmesi, zorunlu eğitimden önce çocuğa gereken beceri ve yeterliliklerin kazandırılmasıdır. Bu eğitim kurumları da; anaokulları, anasınıfları ve çeşitli kurumlara bağlı okulöncesi eğitim kurumlarıdır (Kağıtçıbaşı, 1993).

Günümüzde ülkemizde okul öncesi eğitim kurumları değişik yasa ve yönetmeliklerle, resmi ve özel kuruluşlar tarafından değişik adlarla açılmakta ve Milli Eğitim Bakanlığı ile Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'nun ilgili organlarınca denetlenmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olanlar; bağımsız anaokulları, ilköğretim bünyesinde anasınıfları, kız meslek okulları bünyesinde uygulama anaokulları ve uygulama anasınıflarıdır. Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı olanlar ise çocuk yuvaları, çocuk bakımevleri, çocuk kulüpleri ve çocuk evleri adları ile kurulmaktadır. Bütün bunlara bir çok üniversitelerin bünyesinde yer alan anaokulları, kreş ve okul öncesi eğitim merkezleri ile işyerlerinin kendi mensupları için açmış oldukları benzeri kurumlar da dahil edilebilir. Bu sınıflandırmada da görüldüğü üzere, ülkemizde okul öncesi eğitim hizmeti veren kurumların hem yönetim, hem de kurulma amaçları, programları ve mekan donanımları yönünden farklılıkları vardır. Bu sebeple de eğitim kalitesinde ortak standartlara ulaşmak yönünden kurumların ortak çalışma kurallarının belirlenmesine gerek duyulmaktadır (Oktay, 2000).

Okul öncesi eğitim kurumlarının varlığı, bir eğitim ortamı olarak ailenin değerini asla azaltmamaktadır. Bu kurumlar ailenin başlattığı eğitimi zenginleştirmek, desteklemek ve aile eğitimindeki yetersizlikleri dengelemek açısından oldukça önemlidir. Burada yapılması gereken en önemli şey, okul ve ailenin işbirliği içinde çocuğun eğitimine faydalı olabilmelerini sağlamaktır. Bu amaçla okul öncesi eğitim kurumları, çocuğun eğitimi yanında ailenin eğitimiyle de ilgilenmelidirler. Yapılan araştırmalar, okul öncesi eğitimin etkilerinin ailenin ve çocuğun eğitiminin birlikte ele alındığı durumlarda daha kalıcı ve etkili nitelikte olduğunu göstermektedir.

1.10.2. Aile Merkezli Eğitim

Okulöncesi eğitim, özelliği gereği sadece kurumda değil, aynı zamanda ailede de gerçekleştirilebilecek bir eğitimidir. Bu yüzden özellikle annelerin bilinçlendirilmesi ve bilgilendirilmesi oldukça büyük önem taşımaktadır. Aile çocukların ilk yıllarda bakım ve eğitim aldıkları en yakın çevre olarak ömür boyu önemini koruyan bir kurumdur. Günümüzde olduğu gibi eğitim tarihimizde de aile eğitimi ile ilgili bazı örnekler bulmak mümkündür.

Ailelerin katılımı için en önemli sebeplerden biri de çocukların başarısı üzerindeki etkisidir. Çocuklar aile katılımını; ailelerinin verdiği değer yönünde algılamaktadırlar. Aileler okul programına katıldığında, çocuklar ailelerinin onları unutmadıklarını düşünmektedirler.

Günümüzde okul, artık sadece bilgi aktaran bir kurum değildir. Bugün okul bir yönden çocuk ve gençlerin hayata hazırlanmalarında ve sosyalleşme sürecinde önemli rol oynarken, aynı zamanda anne-babaların eğitimi konusunda da yardımcı olmak zorundadır. Eğitimdeki devamlılık ilkesi göz önünde bulundurulduğunda, okulun genci ve yetişkini eğitme rollerine, aile ile işbirliği boyutunun da katılması, bir başka önemli noktadır.

Her çocuk, okula geldiği zaman, yetiştiği aile ortamından izler taşır. Okul eğitim-öğretim görevini yerine getirirken aile ortamının çocuk üzerindeki etkilerini göz önünde tutmak ve onlardan hareket etmek zorundadır. Aile ortamının çocuk üzerindeki etkisi, okulun eğitim anlayışına uygun olabilir ya da tam tersi, okul tarafından istenmeyen şekilde olabilir. Bu durumda amacı, çocuğun çok yönlü eğitimi ve öğretimini güçlendirmek olan okulun bu görevini yerine getirebilmesi için, gerekli önlemleri almaşı gerekir.

Okulöncesi eğitimde aile içi eğitimin kalitesi, okul öncesi kurumlarından alınan eğitimle desteklendiği zaman, çocuğun gelişimi açısından çok olumlu sonuçlara götürebilir. Bu sebeple kurumsal eğitim kadar ve hatta ondan da fazla gerekli ve önemli olan, ailelerin eğitimidir. Bu eğitimde ailenin çocuk gelişimi hakkında bilinçlendirilmesi, çocuğun gelişim düzeyine uygun eğitim yaklaşımları konusunda bilgilendirilmesi son derece önemlidir.

1.10.3. Bakıcı Anne Eğitim Programı

Bu program, çocuk bakımında annenin yerini alabilecek yardımcı elemanları yetiştirme amaçlıdır ve 3 ana amacı vardır.

1. Çalışan annelere uygun bir okul öncesi hizmeti imkanı sağlamak.
2. Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki çalışan annelerin çocuklarına düşük ücretli ve kaliteli bakım sağlayarak, çalışmalarına fırsat vermek.
3. Evde oturan ve aile gelirine katkıda bulunmak isteyen kadınlara, başka ailelerin çocuklarına gündüz bakımı gibi iş fırsatı sağlamak (Oktay, 2000).

1.10.4. Medya ile Eğitim

Eğitimde medyanın kullanımı ev ile okul öncesi kurum arasında bağı güçlendirebilir. Okulöncesi eğitim kurumlarının yaygınlaştırılmadığı dezavantajlı bölgelerde medya aracılığı ile okul öncesi dönemindeki çocukların eğitimine fayda sağlanabilir ve aileler bu konuda bilinçlendirilebilir (Şirin, 1996).

1.11. Araştırmanın Amacı

İnsanoğlu uyanık kaldığı sürenin büyük bir kısmını iş yaparak geçirir. Bu iş, bireyin istediği şekilde sonuçlandıysa her şey yolunda gidiyor demektir ve birey bundan doyum elde eder. Aksi halde bir hoşnutsuzluk ve doyumsuzluk söz konusudur. Çalışma ortamında, insanların yaptıkları işten doyum ya da doyumsuzluk elde etmelerinin birçok nedeni vardır.

İş doyumu, günümüzde yaşam sorunlarından biri haline gelmiştir. Her türlü gelişme insan gücüne bağlıdır. Bu yüzden insanoğlu işinden ne kadar doyum sağlarsa, işin sonunda ulaşılan verim de o kadar kaliteli olur. Gününün büyük bir kısmını geçirdiği işinde doyum elde eden birey daha mutlu, daha yaratıcı, daha üretken olur. Doyumsuzluk ise hayal kırıklığı, mutsuzluk ve stres getirir. İşinden doyum sağlayamayan birey, tükenmiş bir vaziyet alır. Bunun sonucunda tükenmişlik sendromu meydana gelir.

Bu çalışmanın amacı; okulöncesi öğretmenlerinin ders esnasında yaşadığı sorunları tespit etmek, verimli olup olmadıklarını araştırmak, mesleklerine ne derece uyum sağladıklarını incelemek, mesleklerindeki performanslarını ve eksikliklerini tespit edip, öğretmenlere ve okul yöneticilerine gerekli önerilerde bulunmaktır.

Bu çalışmada, belli bir bölgede de olsa okulöncesi öğretmenlerinin iş doyumlarını ve tükenmişlik düzeylerini tespit etmenin onların çalışma hayatına verim sağlayacağına inanılmaktadır.

1.12. Araştırmanın Önemi

1. Okulöncesi eğitimi ile ilgili genel bilgiler verilmiş olup, bunun okulöncesi öğretmenlerine fayda sağlayacağı düşünülmektedir.
2. Ölçek yöntemiyle okulöncesi öğretmenlerinin mesleklerinde ne kadar doyum sağladığı tespit edilerek, iş doyumunu az olan öğretmenlere gerekli tavsiyeler sunularak onların mesleklerinden doyum sağlayacakları düşünülmektedir.
3. Ölçek yöntemiyle okulöncesi öğretmenlerinin mesleklerindeki tükenmişlik düzeyi tespit edilerek, tükenmişlik düzeyi fazla olan okulöncesi öğretmenlere gerekli tavsiyelerde bulunularak, onların tükenmişlik düzeylerinin azalacağı düşünülmektedir.
4. Bu alanda yapılmış çalışmalara katkı sağlayacağı, bundan sonra yapılacak çalışmalara yol göstereceği düşünülmektedir.

1.13. Problem Cümlesi

Tarama Tekniği kullanılacak olan bu araştırma, İstanbul ilinde bulunan Mili Eğitim Bakanlığına bağlı anaokullarında, ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında ve Mili Eğitim Bakanlığına bağlı özel anaokullarında görev yapan, tesadüfî örneklem yolu ile seçilmiş okulöncesi öğretmenlerin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin tespiti bu araştırmanın problemini oluşturur.

1.14. Alt Problemler

- a) Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin önlisans, lisans, lisansüstü vb. mezuniyet durumlarına göre meslekteki iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri arasında fark var mıdır?
- b) Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin meslekteki kıdemlerine göre iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri arasında fark var mıdır?
- c) Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin yaş durumlarına göre iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri arasında fark var mıdır?

1.15. Hipotezler

1. Okulöncesi öğretmenlerinin mesleklerindeki iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri, okulöncesi öğretmenlerinin yaşına göre farklılık gösterir.
2. Okulöncesi öğretmenlerinin mesleklerindeki iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri, okulöncesi öğretmenlerinin mezuniyet durumlarına göre farklılık gösterir.
3. Okulöncesi öğretmenlerinin mesleklerindeki iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri, okulöncesi öğretmenlerinin mesleklerindeki kıdeme göre farklılık gösterir.

1.16. Araştırmanın Sayıtları

- 1.Öğretmenler, araştırmayı doğru ve içtenlikle yanıtlamışlardır.
2. Anketteki iş doyumu etkenleri, öğretmenlerin iş doyumu etkenlerini yansıtmaktadır.
3. Anketteki tükenmişlik etkenleri öğretmenlerin tükenmişlik etkenlerini yansıtmaktadır.
4. Kullanılan istatistiksel teknikler ve anketler araştırmanın amacına uygunluk gösterir.

1.17. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, İstanbul ilinde bulunan Mili Eğitim Bakanlığına bağlı anaokullarında, ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında ve Mili Eğitim Bakanlığına bağlı özel anaokullarında görev yapan, tesadüfî örnekleme yolu ile seçilmiş, okulöncesi öğretmenleri üzerinde yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar 2007-2008 eğitim-öğretim yılı için geçerlidir. Başka zamanlar için genelleme yapılamaz.

1.18. Temel Kavramlara İlişkin Tanımlar

1.18.1. İş Doyumu

Okulöncesi öğretmenlerinin önemli olarak gördükleri durumları işlerinden ne kadar elde ettiklerine ilişkin algıların bir sonucudur. (Çetinkanat, 2000)

1.18.2. Tükenmişlik

Okulöncesi öğretmenlerinin işi gereği yoğun duygusal taleplere maruz kalan ve sürekli diğer insanlarla yüz yüze çalışmak durumunda kalan kişilerde görülen fiziksel bitkinlik, uzun süreli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygularının, yapılan işe, hayata ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlarla yansımaları ile oluşan bir sendromdur. (Maslach, 1982)

1.18.3. Okulöncesi Öğretmeni

0-6 yaş çocuklarının tüm gelişim alanlarını ve özelliklerini tanıyan, plan ve uygulama yapma, yaparak ve yaşayarak öğrenme, meslekî alanda araç-gereç kullanma konusunda yeterli; insan ilişkileri ve iletişim, problem çözme, çocukları tanıma teknikleri, organizasyon yapma bilgi ve becerisine sahip, teknolojik gelişmeleri izleme, çocuk hastalıkları ve sağlığı konusunda bilgili, özel eğitim gerektiren çocukların bakım ve eğitimine yardımcı olma bilgi ve becerisine sahip nitelikli kişidir. (www.meb.gov.tr)

1.18.4. Mezuniyet Durumu

Okulöncesi öğretmenlerinin, üniversitelerin okulöncesi öğretmenliği ile ilgili bölümlerinden veya liselerin okulöncesi ile ilgili kısımlarından mezun olma durumlarıdır. (Lise, Önlisans, Lisans, Yüksek lisans)

1.18.5. Meslekteki Kıdem

Okulöncesi öğretmenlerinin meslekteki kaçınıcı yılında olduğunu gösteren kavramdır.(0-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl, 26-30 yıl)

1.18.6. Yaş

Okulöncesi öğretmenlerinin ankette belirtilen hangi yaş grubuna dahil olduğudur.(21-30 yaş, 31-40 yaş, 41-50 yaş, 51-60 yaş)

II. BÖLÜM

KURAMSAL BİLGİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan iş doyumu ve tükenmişlik kavramlarından bahsedilmiştir.

2.1. İş Doyumu

Bir örgütte çalışan bir birey, bir süre sonra çoğunlukla iş doyumu gibi genel bir kavram kapsamında düşünülebilecek bir takım tutumlar geliştirmeye başlar. İş doyumu da diğer tutunlar gibi, duygusal, bilgisel ve davranışsal özelliklerin bir karışımıdır. Birçok etkenden kaynaklanabilir.

İş doyumunda üç önemli etken vardır. Bunlardan ilki, iş doyumu, iş doyumuna duygusal bir tepkidir. Bu nedenle görülemez ancak anlaşılır. İş doyumu genellikle çıktıların beklentileri ne kadar karşıladığı veya aştığına göre belirlenir. Örneğin, eğer örgüt üyeleri aynı bölümdeki diğer üyelere göre çok daha fazla çalıştıkları halde çok az ödüllendirildiklerini hissediyorlarsa, onlar herhalde işlerine, iş arkadaşlarına ve yöneticilerine karşı olumsuz bir tutum geliştireceklerdir. Bu üyelere iş doyumunu olmayacaktır. Diğer taraftan, üyeler kendilerine eğer çok iyi davranıldığını, adil bir ücret sistemi olduğunu hissediyorlarsa işlerine karşı olumlu bir tutum geliştirebilirler. Bunlarda da iş doyumu olacaktır. Üçüncü olarak iş doyumu, kendisi ile ilişkili birkaç özellik gösterir. Smith, Kendall ve Hulin beş iş doyumu boyutundan söz etmişlerdir. Bunlar; işin kendisi, ücret, yükselme olanakları, denetim, iş arkadaşları. (Luthans, 1992).

2.2. İş Doyumu Kuramları

Herhangi bir işte bireylerin iş doyumlarının incelenmesinde güdülenme kavramları kullanılır. İnsanları güdülenmesi, bir amaca ulaşmak için insanı harekete geçiren içsel bir durum olarak tanımlanır.

İnsanların işlerinde başarılı olmaları için onların mümkün olduğu kadar güdülenmeleri gerekir. İş ortamı güdülenmeye destek sağlayan bir ortam olmalıdır. Bundan dolayı iş doyumundan bahsederken güdülenme kuramları incelenmiştir.

2.2.1. Güdülenme Kuramları

2.2.1.1. Gereksinim Kuramları

Benzer iş koşulları ve durumlarında çalışan bireylerin güdülenmelerindeki farklılığından bahseder. Dört grupta inceleyebiliriz:

2.2.1.1.1. Gereksinim Hiyerarşisi Kuramı (Hierarchy of Needs Theory)

Güdülenme kuramları içinde en yaygın olarak bilinen kuramlardan biri Abraham Maslow'un geliştirdiği, günümüzde popülerliğini koruyan, bireysel gereksinimlerin en kapsamlı biçimde incelendiği ve bunların bir hiyerarşi olduğunu öne süren kuramdır (Bartol ve Martin, 1991).

Hümanist psikolojinin kurucusu sayılabilecek Maslow'a göre insanlar daha iyi durumda olmayı arzularlar ve henüz sahip olmadıkları şeyleri isterler. Giderilen bir gereksinim davranışı güdülemez. Yüksek düzeyli gereksinimin ortaya çıkabilmesi için alt düzeydeki gereksinimlerin giderilmesi gerekir (Maslow, 1987).

Maslow gereksinim hiyerarşisini şu şekilde açıklamıştır:

2.2.1.1.1.1. Fizyolojik Gereksinimler

Güdülenme kuramında başlangıç noktası olarak sayılır. Bireyin vücudu için gerekli olan yiyecek, içecek, uyku, seks dürtülerini kapsar.

2.2.1.1.1.2. Güvenlik Gereksinimleri

Fizyolojik gereksinimler doyurulduktan sonra güvenlik gereksinimleri ortaya çıkar. Burada bireyin korku ve kargaşadan uzak olması gerekir ki güvenlik gereksinimleri karşılansın.

2.2.1.1.1.3. Ait Olma ve Sevgi Gereksinimleri

Duygusal sevgi, arkadaşlık, iyi ilişki kurabilme, bir yere ait olduğunu hissetme bu gereksinimler içindedir. Bireyin bu gereksinimleri doyurulmazsa birey kendini yalnız hisseder.

2.2.1.1.1.4. Saygınlık Gereksinimleri

Kendine saygı, kendine güven, saygı görme ve saygı gösterme gibi kavramları içerir. İçsel ve dışsal gereksinimler diye gruplanabilir. İçsel gereksinimler saygınlık, başarılı olma, kendinden emin olma gibi durumları içerir. Dışsal gereksinimler ise, statü, şan, üstün olma, tanınma gibi durumlardır.

2.2.1.1.1.5. Kendini Gerçekleştirme Gereksinimi

Maslow hiyerarşisinin en üst basamağında yer alır. Bu gereksinim, bireyin ne olabilecekse onu olması anlamına gelir. Tabi ki burada tam bir doyum söz konusu değildir. Çünkü kapasite geliştikçe kendini gerçekleştirme evresi de gelişir.

2.2.1.1.2. ERG Kuramı (ERG Theory)

Maslow kuramı ile yakından ilişkisi olan bu kuram Clayton Alderfer tarafından geliştirilmiştir. Bu kurama göre, beş gereksinim yerine üç gereksinimden söz edilmiştir. Bunlar, varlık gereksinimleri, ilişki gereksinimleri ve gelişme gereksinimleridir (Bartol ve Martin, 1991).

2.2.1.1.2.1. Varlık Gereksinimleri

Yiyecek, su, korunma ve fiziksel güvenlik gereksinimlerini kapsar. Bir işçi bu gereksinimlerini ücret, rahat bir çalışma ortamı ve iş güvenliği ile giderebilir.

2.2.1.1.2.2. İlişki gereksinimleri

Diğer insanlarla ilişkileri, duygusal destek, saygı, tanınma ve ait olma gereksinimlerini giderecek doyumları kapsar. Bu gereksinimler işte, iş arkadaşları ile sosyal ilişkiler, iş dışında da arkadaşlar ve aile ile doyurulabilir.

2.2.1.1.2.3. Gelişme Gereksinimleri

Bu gereksinimler bireyin çevresiyle verimli şekilde yenilik ve yaratıcılıklarını geliştirecek biçimde etkileşimlerini içermektedir. Bireysel olgunlaşma ve gelişmeyi içerir. Bu gereksinimlerinin doyurulması, yeni yeteneklerin ortaya çıkmasında yardımcı olur (Çetinkanat, 2000).

2.2.1.1.3. İki Etken Kuramı

Frederick Herzberg 200 muhasebeci ve mühendisle yaptığı yüksek derecede güdülendikleri ve tam olarak doyum hissettikleri durumlarla, güdülenmedikleri ve kendini doyumsuz hissettikleri durumları anlatmalarını istediği araştırmada, işçileri nelerin güdülediğini anlamamıza yardım eden bir kuram geliştirmiştir. Pittsburgh bölgesindeki 9 şirketteki muhasebeci ve mühendisler, işin kendisi ve başarma duyguları ile ilgili iki etkenden söz etmişlerdir. Herzberg bu etkenleri doyum ve güdüleyiciler olarak adlandırmış ve bu etkenlerin işin kendisi ile ilişkili olduğu belirtilmiştir. Diğer taraftan güdülenmediklerini hissettikleri durumlar da doyumsuzluk ya da koruyucu etkenler olarak adlandırılmıştır. Bunlar işin çevresel koşulları ile ilişkilendirilmiştir (Bartol ve Martin, 1991).

Fredick Herzberg, Bernard ve Synderman tarafından gerçekleştirilen bu araştırmada “kritik olay” diye adlandırılan bir yöntemle görüşmeler yaparak veriler toplanmıştır. 5000 kadar düşüncenin faktör analizleri yapılarak bazı etkenler elde edilmiştir. Önem sırasına göre dizilmeyen bu etkenler şunlardır: Tanınma, başarı elde etme, gelişme olanakları, ilerleme, ücret, iş yerindeki ilişkiler, denetim teknikleri, sorumluluk, şirket politika ve yönetimi, çalışma koşulları, işin kendisi, özel yaşamdaki etkenler, statü ve iş güvenliği (Çetinkanat, 2000).

Herzberg’in geliştirdiği iki etken kuramında, iş doyumuna yol açan etkenler, iş doyumsuzluğuna yol açan etkenlerden farklıdır. İş doyumu ya da doyumsuzluğu sıfır ya da nötr noktasından başlar. Sağa doğru giden güdüleyici etkenler karşılanması iş doyumuna, soldaki koruyucu etkenler ise, iş doyumsuzluğuna iş doyumundan daha çok katkıda bulunurlar. Kısaca iş doyumunun tersi iş doyumsuzluğu değildir.

2.2.1.1.4. Kazanılmış Gereksinimler Kuramı (Acquired Needs Theory)

David McClelland ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. McClelland kuramı, insanların gereksinimlerini kendi kültürlerinde çeşitli durumlarda kendi yaşantıları ile öğrendikleri ya da kazandıklarını savunduğu öğrenme kuramı ile yakından ilişkilidir (Steers ve Porter, 1991).

McClelland otuz yılı aşkın sürede başarı, ilişki ve güç gereksinimleri üzerinde çalışmıştır. Thematic Apperception Test (TAT) aracını kullanarak testi olanların amaçlı olarak muğlak resimler hakkında öyküler yazdırarak bu üç gereksinimi ölçmüştür. Bunlar başarı gereksinimi, ilişki gereksinimi ve güç gereksinimidir.

2.2.1.1.4.1. Başarı Gereksinimi (nAch)

Başarı gereksinimine yüksek düzeyde güdülenmiş bireyler, genellikle zor hedefler seçerler ve riski göze alabilirler. Ancak bazen çok zor olan hedeflerden, başarılı olamamak durumundan kaçındıklarına inanılır. Sorunlardan hoşlandıkları için yeni ve yaratıcı çözümler getirebilirler. McClelland para ile, yüksek başarı güdüsü olan bireylerin

güdülenmeyeceği konusunu tartışmakla birlikte; para, nasıl iş yaptıklarına ilişkin bir geri bildirim olarak önemli olabilir (Bartol ve Martin, 1991).

2.2.1.1.4.2. İlişki Gereksinimi (nAff)

McClelland ilişki gereksinimi, temel olarak diğer bireyler ile arkadaşça ve sıcak ilişkileri ifade eder. Bu açıdan ilişki gereksinimi pek çok yönü ile Maslow'un sosyal gereksinimleri ile benzerlik gösterir. Yüksek düzeyde ilişki gereksinimine güdülenmiş bireyler, tek başlarına çalışmaktansa diğer bireylerle birlikte çalışmayı tercih ederler. Yöneticiler bu gereksinime güdülenmiş bireyleri daha üretici hale getirebilmek için işbirliği, destekleyici bir iş ortamı ve verimliliğe bağlı olumlu geri bildirimde bulunacakları bir ortam yaratabilirler. Diğer taraftan, ilişki gereksinimine az güdülenmiş bireylerde yalnız başlarına çalışmayı tercih edeceklerinden, bağımsız çalışabilecekleri bir pozisyonda çalışabilmelidirler (Steers ve Porter, 1991).

2.2.1.1.4.3. Güç Gereksinimi (nPow)

McClelland çeşitli gereksinimleri inceleyip, başkalarını etkilemek ve birisinin kendi ortamını kontrol etmek isteği olan güç gereksiniminin önemli bir güdüleyici etken olduğunun sonucuna varmıştır. McClelland bu araştırmasında iki tür güç gereksinimini açıklar. Bunlar bireysel güç ve kurumsal güçtür (Çetinkanat, 2000).

McClelland' a göre bireysel güç için yüksek düzeyde güdülenmiş bireyler başkaları üzerinde üstünlük sağlamak ve başkalarını idare edebilme konusundaki kabiliyetlerini ortaya koymak isterler. Kurumsal güç için yüksek düzeyde güdülenmiş bireyler ise bu güç gereksinimlerini topluluğun uzak hedeflerine ulaşmak ve sorunları çözmek için toplulukla birlikte çalışarak giderirler.

2.2.1.2. Bilişsel Kuramlar (Cognitive Theories)

Gereksinim kuramları davranış üzerindeki içsel etkenleri açıklamaya çalışırlar. Buna karşılık, bilişsel kuramlar güdülenmeden önceki birbiri ile ilişkili bilişsel etkenler üzerinde

dururlar (Luthans,1992). Bilişsel kuramlar, gereksinim kuramlarına karşı çıkmazlar, buna karşın güdülenmeye değişik bir açıdan bakarlar. Düşünme sürecinin güdülenme ile ilişkisi üzerinde durduklarından bu kavramlara süreç kavramları da denir (Bartol ve Martin, 1991). Üç temel bilişsel kuram vardır.

2.2.1.2.1. Beklenti Kuramı (Expectancy Theory)

Beklenti kuramı iş yaşamında güdülenmede öncü psikologlardan Kurt Lewin ve Edward Tolman'ın bilişsel yaklaşımlarından temelini almış ve klasik ekonomi kuramlarından gelişmiştir. Örgütsel davranış etkin bir biçimde Victor Vroom tarafından formüle edilmiştir (Luthans, 1992).

2.2.1.2.1.1. Çalışma-Performans Beklentisi (Effort-Performance Expectancy)

E-P beklentisinde, çalışmaların performans düzeyini etkileyebileceği düşüncesi yer alır. Burada değerlendirme, yetenekler ile olanaklar ve kaynaklar gibi önceki ve sonraki etkenler de dikkate alınmaktadır. Bir konuda başarılı olmak için gerekli yeteneğe sahip olunsa bile olanaklar ve kaynaklar yeterli değilse performans düşük olabilir. E-P beklentisi düşük olabilir. Diğer taraftan, yapılacak iş için yeter düzeyde yetenek var ise ve bu iş için olanaklarda elverişli ise, çalışmalarda yüksek düzeyde performans elde edilebilir. E-P beklentisi yüksek olabilir. Bu durumda çalışma – performans beklentisinin, durumunun değerlendirilmesine bağlı olduğu söylenebilir (Bartol ve Martin, 1991).

2.2.1.2.1.2. Performans-Çıktı Beklentisi (Performance-Outcome Expectancy)

Performans çıktı beklentisinde, başarılı performansın çıktığı belirleyeceği sayıtlısı yer alır.(P-O) Temel çıktılar ödüller olmasına rağmen olumsuz çıktıları da dikkate almak gerekir. İkramiye, mükafat, yükselme gibi ödüller dışsal ödüller olarak bilinir. Başarı performans deneyleri ile elde edilen; başarma duygusu, mücadele, gelişme gibi ödüller ise içsel ödüller olarak bilinir.

Valans (Valance) deyimini ile belli bir ödölü isteme derecesi, ödölün çekiciliğı ifade edilir (Vroom,1964). Elde edilecek ödöl bizimle ilgili ise, valans yükselir.

Birey, bütün durumun valansı ile yüksek düzeyde ilgileniyorsa, olası ödöller güdüleyici etki yapar.

2.2.1.2.2. Denklik Kuramı (Equity Theory)

Denklik kuramında güdülemenin, bireylerin işlerinde sarf ettikleri çıktılar arasındaki uyumu sağlamaya çalıştıkları ileri sürölmektedir. Bu yaklaşımın en yaygın kabul edilen görüşleri Adams'ın denklik kuramıdır (Jewell ve Siegall, 1990).

Adams'ın formölüne göre insanlar, iş için harcadıkları çabalarla elde ettikleri çıktılar, diğer insanların girdi ve çıktılarıyla karşılaştırırlar. Beceri, bilgi, deneyim, iş için harcanan zaman, eğitim, iş için önemli girdilerdir. Çıktılar ise, ücret, statü ve işin düzeyini kapsar (Çetinkanat, 2000).

Denklik kuramına göre, bireysel girdilerle çıktıların diğerleri ile karşılaştırıldığında algılanan dengesizlik uyumu bozar, çıktılarda doyum verici bulunmaz (Jewell ve Siegall, 1990). Denklik kuramında iki ana görüş vardır. İlki, eşitsizliğin algılanması bizde gerginlik yaratır görüşünü tartışır. İkincisi, gerginlik bizi eşitsizliğı bozmaya, azaltmaya güdüler görüşünü tartışır. Algılanan eşitsizlik arttıkça, gerginlik de o kadar artacak ve güdüleme bunu azaltma yolunda olacaktır (Bartol ve Martin, 1991).

2.2.1.2.3. Amaç Kuramı (Goal-Setting Theory)

Edvin A. Locke ve Gary P. Latham tarafından geliştirilmiştir. Bu kuramda, insanların kendileri için saptadıkları ve bu amaçları başarmının kendileri için ödöl olacağından, işe bu amaçlar için güdülendirildikleri görüşü savunulur. Locke, kendisine yüksek amaçlar saptayan ya da başkalarının onlar için saptadığı yüksek amaçları kabul eden bireylerin, daha çok çalışıp ve daha iyi performans göstereceğini ileri sürmektedir (Jewell ve Siegall, 1990).

Performansı güdülemede amaç kuramının başarısı, vasıflara verilmiş amaçlara bağlıdır. Genellikle amaca ulaşabilmesi için amaçların; açık, ölçülebilir, çaba gerektiren, kazanılır, esas işle ilgili ve amaca ulaşmak için verilen zaman süresinin yeterli olması gerekir (Bartol ve Martin, 1991).

2.2.1.3. Pekiştirme Kuramları (Reinforcement Theory)

Güdülenmede pekiştirme yaklaşımı, davranışı açıklamada bireyin düşünme sürecinin kendisi ile ilgilenmediği için, bireysel kuramların bir antitezi gibidir. Pekiştirme kuramlarında en iyi bilinen yaklaşım, psikolog B.F. Skinner'in operant koşullanma kuramı veya davranışçılık diye adlandırılan pekiştirme kuramıdır (Bartol ve Martin, 1991). Skinner'a göre insan davranışını değiştiren en önemli etken çevredir. İnsan davranışını açıklamada bilişsel açıklamalara bakmak yeterli olmayabilir. İnsan davranışı edimsel koşullanma ile öğrenir. Edimsel koşullanma aynı zamanda, basit bir şekilde ama büyük ölçüde örgütsel davranışı açıklar (Luthans, 1992).

Olumlu pekiştirmeler, davranışta duruma göre olumlu tepkilerin artması ile ilişkilidir. Bütün olumlu pekiştirmeler ödül olarak adlandırılabilir ancak bütün ödüller olumlu pekiştirme olmaz (Hoy ve Miskel, 1978). Davranış değiştirmede, dört tip pekiştirmeden söz edilebilir: Olumlu pekiştirme, olumsuz pekiştirme, söndürme ve cezadır. Söndürme ve ceza davranışı azaltır. Olumlu ve olumsuz pekiştirme davranışı artırır. İnsanlar ödül alacağını bildiğinde davranışı yapmaya devam eder. Sonunda ceza olduğunu bildiğinde ise, davranışı yapmaktan uzak durur. Sonunda ne ceza, ne de ödül varsa davranış yapılmaz.

2.2.1.3.1. Sosyal Öğrenme Kuramı (Social Learning Theory)

Psikolog Albert Bandura, kapsamlı pekiştirme kuramıyla ilgili çalışmalarında bireylerin kapasite, düşünme ve bilişsel durumlarını dikkate almadan, görünen başarı yaklaşımının açıklanamayacağı görüşünü savunur. Bu yüzden Bandura ve arkadaşları sosyal öğrenme kuramını geliştirmişlerdir. Bu kuramda; davranışlarımızın çeşitli bireysel faktörlerin ve çevresel etkenlerin devam eden karşılıklı etkileşimi ile öğrenilerek oluştuğu

görüşü savunulur. Davranışların çoğu; sosyal çevreyi gözleyerek taklit ederek, tarafların karşılıklı etkileşimi ile öğrenilir (Bartol ve Martin, 1991).

Sosyal öğrenme kuramı davranışların açıklanmasında, bilişsel olarak birbiri ile ilişkili, üç önemli sürecin olduğunu savunur. Bunlar, sembolik süreçler, gözleyerek öğrenme ve öz kontroldür (Çetinkanat, 2000). Modeller, yeni iş görenlerin yetiştirilmesinde yararlıdır. İş görenler sadece kendi yaşantılarını değil, diğerlerinin de yaşantılarını gözleyerek; ödüller ve cezalar hakkındaki beklentilerinde gözleyerek öğrenme eğilimi ile çelişkiye düşebilirler.

2.3. Tükenmişlik

Tükenmişlik, ilk olarak 1970’lerde Amerika’da; müşteri hizmetlerinde çalışan insanların yaşadığı mesleki bunalımı ifade etmek amacıyla kullanılmıştır. Greene’nin 1961 yılında yayınlamış olduğu, ruhsal çöküntü yaşamış ve hayal kırıklığına uğramış bir mimarın işini terk edip Afrika ormanlarına kaçışını anlatan “Bir Tükenmişlik Olayı,” orijinal adıyla “A Burnt-Out Case” isimli romanında da kendine yer bulan bu kullanım, “Büyük bir bıkkınlık ve kişinin işine duyduğu bağlılık ile idealizminin sönmesi” şeklinde tanımlanmıştır (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001).

Tükenmişlik kavramı, ilk kez 1974 yılında Herbert Freudenberger tarafından tanımlanmıştır. Freudenberger; uzun yıllar örgütsel stres konusuyla ilgilenmiş, hapisten çıkanların kaldıkları geçici yurtlar ve serbest klinikler gibi kurum çalışanlarında görülen stres tepkilerine yönelik çalışmalarıyla tanınmış bir klinik psikologudur (Jackson, Schwab, Schuler, 1986). Tükenmişliğin mesleki bir tehlike olarak ilk klinik tanımlamalarından biri, Freudenberger tarafından yapılmıştır (Suran ve Sheridan, 1985).

Günümüzde en yaygın kabul gören tükenmişlik tanımını Maslach Tükenmişlik Envanterini geliştiren Christina Maslach yapmıştır. Maslach’a göre tükenmişlik; “iş gereği yoğun duygusal taleplere maruz kalan ve sürekli diğer insanlarla yüz yüze çalışmak durumunda kalan kişilerde görülen fiziksel bitkinlik, uzun süreli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygularının, yapılan işe, hayata ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlarla yansması ile oluşan bir sendromdur” (Maslach, Zimbardo, 1982). Maslach, tükenmişlik

kavramını; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıya ilişkin duyguları kategorize eden üç ayrı boyutta ele almaktadır (Ergin, 1995).

2.4. Tükenmişlik İle İlgili Kavramlar

2.4.1. Stres

Stres, sürekli değişen ve gelişen dünyamızda, hem yaşanılması kaçınılmaz hem de olumsuz halleriyle başa çıkılması zorunlu olan bir durum halini almıştır. Stres, insanoğlunun başlangıcı ile birlikte ortaya çıkmıştır. Ancak, teknolojik gelişmeler, rekabet, eğitim, para vb unsurların da etkisiyle yaşam şartları ağırlaştıkça, stresin boyutlarında ve bireyler üzerinde yarattığı olumsuz etkilerde artış görülmüştür.

2.4.2. Genel Uyum Belirtisi (General Adaptation Syndrome-GAS)

Organizmanın tehdit edilmesi ve bu nedenle dengenin bozulması, canlılığı korumaya yönelik olan alarm tepkisinin yaşanmasına neden olur. Bozulan dengenin yeniden kurulması için yeni duruma uyum sağlanması gerekir. Bu nedenle stres tepkisi, genel uyum belirtisi olarak anılır ve stresi zaman içinde irdelemeyi amaçlayan bir kavramdır. Üç basamağı bulunur: Alarm reaksiyonu, direnç dönemi ve tükenme dönemidir (Baltaş ve Batlaş, 2002).

Alarm reaksiyonunda herhangi bir uyaran stres olarak algılanmaktadır. Organizma bu dönemde, şoka ve kontrşoka girer. Vücut ısının ve kan basıncının düştüğü, kalbin duracakmış gibi sanıldığı şok döneminin hemen ardından, kontrşok dönemi başlar. Organizma bu durumla başa çıkabilmek için aktif fizyolojik girişimlerde bulunur (Sürgevil, 2006).

Direnç dönemi, vücudun direncinin normalin üzerine çıktığı dönemdir. Organizmanın yüz yüze olduğu stres verici duruma karşı direnci yükselmekte, ancak diğer stres vericilere karşı dinenci düşmektedir.

Stres verici olayın etkisi uzun süreli ise, organizma tükenme basamağına gelir. Her canlının enerjisi farklıdır. Uyku ve dinlenme vücudu onarabilse de devam eden stres,

dengeyi bozar, uyum enerjisini bitirir. Bunları tükenme ve bitkinlik nöbetleri izler. Bu dönem hastalıklara çok açıktır.

2.4.3. İş Doyumu ve İş Doyumsuzluğu

Birçok yazar tarafından iş doyumu, “kişinin işi ile ilgili değerlerinin karşılandığını algılaması ve bu değerlerin bireyin gereksinimleri ile uyumlu olması” şeklinde tanımlanır (Telman ve Ünsal, 2004).

İş doyumu ile tükenmişlik kavramları arasındaki ayrım ele alındığında, iki kavram arasındaki negatif ilişki dikkat çeker (Hock,1988). Kimi araştırmacılar iş doyumundaki azalmayı tükenmişliğin bir sonucu olarak görür (Low, Cravens, Grant, Moncrief, 2001). İş doyumunun veya doyumsuzluğunun tükenmişlik için geçerli bir etken olduğu ancak tükenmişlik ile aynı şey olmadığı belirtilmelidir. Tükenmişlik, duyarsızlaşma, işe karşı duyulan motivasyon veya enerjide azalmayı ifade eden bir kavram olarak iş doyumsuzluğundan farklılaşmaktadır (Sürgevil, 2006).

2.5. Tükenmişlik Modelleri

2.5.1. Cherniss Tükenmişlik Modeli

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

Cherniss öne sürdüğü, örgütsel, kişisel ve kültürel faktörleri içeren bu modelde aynı zamanda konunun karmaşıklığını da belirtir (Örmen, 1993). Bu modelde; iş yükü, müşteri ile yüz yüze ilişki, belirlenmemiş amaçlar, örgüt içi çatışma, olumsuz iş koşulları, destek ve danışmanlık eksikliği gibi örgütsel değişkenlerin, çalışanın kişiliği, evlilikten aldığı doyum, kariyer planları gibi kişilikle ilgili değişkenler ile etkileşim içinde olduğu ve tüm bu stres kaynaklarının zamanla tükenmişliğe neden olduğu belirtilmektedir (Sılığ, 2003).

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

2.5.2. Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli

Edelwich ve Brodsky tükenmişliğin birbirini izleyen ve belirlenebilir aşamalardan geçtiğini ve bir süreç sonunda ortaya çıktığını savunur ve genelde tükenmişliğin gelişim süreci denildiğinde akla gelen bu aşamaları şu şekilde açıklar (Sürgevil, 2006).

2.5.2.1. İdealist Coşku

Bu aşama genellikle çalışma hayatına yeni başlayan bireylerde görülen fazla enerjiye, yüksek beklentilere ve umutlara sahip olunan aşamadır. Birey bu aşamada, hizmet verdiği insanlar üzerinde olumlu etki bırakmak için var gücüyle çalışır. Kişi böyleyken takdir edilmeyip, olumsuz karşılanırsa hayal kırıklığına uğrar, tükenmişliğin durgunluk aşaması başlar (Baysal, 1995).

2.5.2.2. Durgunluk

Bu aşamada, birey artık işine yönelik birinci aşamada gösterdiği gayreti göstermez. Bireyin ilgisi, ideallerinden çok, daha fazla para kazanmak, daha iyi yaşamak, boş zamanlarını daha iyi değerlendirmek gibi iş dışı faaliyetlere yönelmiştir (Sılığ, 2003).

2.5.2.3. Engellenme

Engellenme; çalışanın hizmet verdiği kişilerin gereksinimlerini gideremeyerek engellenmesi ve çalışanın hizmet verdiği kişilerin gereksinimlerini doyumak için kendi gereksinimlerini gözden çıkarması olmak üzere iki şekilde gerçekleşir (Baysal, 1995). Bireyin işinde sürekli engellenme yaşaması, onu büyük bir olasılıkla tükenmişliğin

dördüncü aşamasına geçirecektir; ancak bu aşamada birey farklı savunma mekanizmaları geliştirir (Girgin, 1995). Bunlar: Uyum gösteren savunmalar, maladaptif savunmalar (görmezden gelme), durumdan kendini çekme.

2.5.2.4. Apati (Duygusuzlaşma, İlgisizleşme)

Apatinin tipik belirtileri, duygusal kopma, inançların tamamen yitirilmesi, umutsuzluk, işe geç gelme, hizmet verilenlerle görüşmeleri kısa kesme şeklindedir. Birey mesleğini işsiz kalmamak için sürdürür, riske girmez, onun için önemli olan kendini güvende hissetmesidir (Girgin, 1995). Apatinin devamı hizmet sunulan insanları hor görme, aşağılama, şeklinde gelişir ve bunu da insanların hak ettiğine inanır (Çam, 1991).

2.5.3. Pines Tükenmişlik Ölçeği

Bu modelde tükenmişlik, bireyleri duygusal anlamda sürekli olarak tüketen ortamların; bireyler üzerinde yol açtığı fiziksel, duygusal ve zihinsel bitkinlik durumu olarak tanımlanır (Pines, Aronson, 1988).

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

2.5.4. Pearlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli

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

Bu modele göre tükenmişlik, strese verilen bir reaksiyon sonucu gelişir (Baysal, 1995). Tükenmişlik araştırmalarında ele alınan bütün değişkenleri kapsayan bu modele göre; bireyin özellikleri, iş çevresi ve sosyal çevresi, tükenmişlikle başa çıkma konusunda oldukça başarılıdır.

2.5.5. Meier Tükenmişlik Modeli

Scott Meier'in tükenmişlik modeli Bandura'nın öz yeterlilik modeli temel alınarak geliştirilmiştir.

Öz yeterlilik, bireyin amaçlarını ortaya çıkaracak davranışları yapmaktaki kişisel yeterliliği şeklinde tanımlanır (Bandura, 1997).

Meier'e göre tükenmişlik, bireyin, işle ilgili olumlu pekiştirici beklentisinin çok düşük, ceza beklentilerinin çok yüksek olduğu; var olan pekiştiricileri kontrol edebilme yönündeki beklentilerinin düşük olduğu ve pekiştiricileri kontrol edebilmek için gereken davranışları yapmayla ilgili kişisel yeterlilik beklentilerinin düşük olduğu, tekrarlayan iş yaşantılarının sonucu gelişen bir durumdur (Meier, 1983).

2.5.6. Suran ve Sheridan Tükenmişlik Modeli

Suran ve Sheridan'ın tükenmişlik modelindeki yaklaşımın temelini, Eric Erikson'un kişilik gelişimi kuramı oluşturur. Bu model dört aşamadan oluşur. Bunlar: Rol belirginliği-rol karmaşası aşaması, yeterlilik-yetersizlik aşaması, verimlilik-durgunluk aşaması, yeniden oluşturma-hayal kırıklığı aşamasıdır (Suran, Sheridan, 1985).

Bu aşamaların her biri, tükenmişlik ile başa çıkma konusunda faydalı olabilecek yaşam kesitlerini içerir. Suran ve Sheridan'a göre tükenmişlik, bu aşamaların her birinde yer alan çatışmaların tatmin edici bir şekilde çözülmemesinin bir sonucudur (Meier, 1983).

Gözlem ve tecrübeye dayalı olarak geliştirilen bu model, yetişkinliğin başlangıcında ve ortasında var olan, mesleki gelişime uygun psikolojik adımları ayrıntılı işler.

2.5.7. Maslach Tükenmişlik Modeli

Çok boyutlu tükenmişlik modeli ya da üç boyutlu tükenmişlik modeli olarak da bilinir. Bu modelde tükenmişlik, yaygın olarak insanlarla yüz yüze çalışılan mesleklerde bireylerin, duygusal yönden kendilerini tükenmiş hissetmeleri, işleri gereği karşılaştıkları

insanlara karşı duyarsızlaşmaları ve kişisel başarı duygularında azalma şeklinde görülen bir sendrom olarak tanımlanır. Duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi şeklinde üç boyutlu olarak tanımlanır (Maslach, Leiter, 1997).

2.5.7.1. Duygusal Tükenme

Tükenmişliğin bireysel stres boyutunu belirtir. Bireyin duygusal, fiziksel kaynaklarında azalmayı ifade eder. Çalışanların fiziksel ve duygusal açıdan kendilerini yorgun ve yıpranmış hissetmeleri şeklinde de tarif edilebilir (Sürgevil, 2006).

Sabah uyandıkları zaman, kendilerini en az akşam yatağa girdikleri kadar yorgun hisseden bu bireylerin; başka bir iş yapma enerjileri kalmaz. Duygusal tükenme, işin taleplerinin ve değişikliklerin yarattığı strese verilen ilk tepkidir (Maslach, Leiter, 1997).

2.5.7.2. Duyarsızlaşma

Hizmet götürülen kişilere karşı katı, soğuk, ilgisiz tavır sergileme şeklinde tanımlanır (Hock, 1988).

Duyarsızlaşma, insanlara birer nesne gibi davranmaya işaret eder ve sıklıkla ilişkide bulunulan kişilerden bahsedilirken, kişi yerine, nesne isimlerini kullanmak şeklinde kendini gösterir (Sürgevil, 2006).

2.5.7.3. Kişisel Başarı (Kişisel Yeterlilik)

Tükenmişliğin kişisel gelişme boyutunu temsil eder. Yetersizlik, başarısızlık duygusu düşük moral, iş verimliliğinde azalma, düşük üretkenlik, kişiler arası anlaşmazlık, sorunlarla başa çıkmada yetersizlik, benlik saygısında azalma belirtilerle karakterize edilen düşük kişisel başarı (düşük kişisel yeterlilik) duygusu; kısaca kişinin kendini olumsuz değerlendirme eğiliminde olmasını ifade eder (Sürgevil, 2006).

2.6. Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Oruç (2007) özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi, isimli yüksek lisans tezinde, araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyinin duygusal tükenme alt boyutunda görev türü, mesleğini isteyerek seçip seçmeme, öğretmenlik mesleğini kendine uygun bulup bulmama, üstlerinden yaptığı işle ilgili takdir görüp görmeme; duyarsızlaşma alt boyutunda görev türü, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmeme, öğretmenlik mesleğini kendine uygun bulup bulmama; kişisel başarı alt boyutunda yaş, görev yapılan okul türü, görev süresi ve öğretmenlik mesleğini kendine uygun bulup bulmama değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini saptamıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, mezun olunan alan, çalışma hayatında iş arkadaşlarından destek görme durumuna göre tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı fark saptanamamıştır.

Şahin (2007) öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri, isimli yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin yaşının duygusal tükenmeleri ve duyarsızlaşmalarını etkilediği, dul öğretmenlerin duygusal tükenme düzeylerinin fazla olduğu, eğitim düzeyi düştükçe duyarsızlaşma ve duygusal tükenmelerde artış olduğu, kıdemli öğretmenlerin duyarsızlaşma ve duygusal tükenme düzeylerinin yüksek olduğu, ilköğretim okulu öğretmenlerinde duyarsızlaşmanın daha fazla olduğu, öğrenci sayısının, öğretmenlerin üstlerinden takdir görmelerinin, öğretmenlerin mesleki verimliliklerini değerlendirmelerinin, mesleklerini isteyerek yapmalarının, öğretmenlikten duydukları manevi doyumun duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıyı etkilediği saptamıştır.

Edvard A. Holdaway (1978) öğretmenlerin işleri ve iş koşulları ile ilgili doyum derecelerini ölçmüştür. Bu araştırma Herzberg'in Çift Faktör Kuramına ilişkin görüşlerinden hareket edilerek yapılmıştır. Ayrıca üniversitede çalışan memurlar, öğretmen cemiyetleri, Amerikan Eyalet Kuruluşları ile görüşülmüştür. Pilot olarak seçilen üç okulda öğretmenlerle görüşmeyi içeren bir de rehberlik testi uygulanmıştır. Ayrıca faktör analizinin sonuçlarına göre öğrencilerle ilişkiler, öğretim metotlarını seçimde özgür davranma, öğretmenlerde sosyal ilişkiler, iş güvencesi, maaş, izin ile ilgili durumlarda doyum oranının %83 ile %98 arasında değiştiği bulunmuştur.

Schwap ve Menemon (1977)'de yaş ile deneyimin iş doyumu ile ilişkisini ortaya çıkarmaya çalışan bir araştırmada bu değişkenler arasında yüksek ilişkiler bulunmuştur. Bu araştırmanın bir diğer sonucu yaşlı işçilerin genç işçilere nazaran daha fazla iş doyumuna sahip olduğunun bulunmasıdır.

Güçlüol (1979) tarafından iki örgüt yöneticileriyle ilgili olarak örgüt iklimi ve iş doyumu konusunda yapılan araştırma sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır: Milli Eğitim Bakanlığı ve Kültür Bakanlığı ile ilgili olan bu araştırmada her iki bakanlığın yöneticileri de örgütlerin milli olanaklar yönünden; az yeterli, fiziki koşullar yönünden; orta derecede yeterli, ücretler yönünden; yetersiz, bulmaktadırlar. Bu koşullara dayalı olarak iki bakanlıktaki yöneticiler işlerini az veya orta derecede doyurucu bulmaktadır.

Balcı (1985) tarafından, eğitim yöneticilerinin iş doyum düzeyini saptamak amacıyla yapılan araştırmada iş doyumu etkenleri olarak ücret, gelişme ve yükselme imkanları, çalışma koşulları, örgütsel ortam, birlikte çalışan kimseler, iş ve niteliği incelenmiştir. Araştırmanın sonunda deneklerin en yüksek doyumu iş ve niteliğinden, en düşük doyumu ise ücretten sağladıkları saptanmıştır.

Türko (1976) eğitimle ilgili olarak yapmış olduğu bir araştırmada, eğitilmiş gençlerin işlerini daha anlamlı ve cazip bulma beklentisine girdiklerini, beklentilerine ulaşamayınca iş doyumlarında da azalma olduğunu bulmuştur.

Paknadel (1988) ilkokullarda görevli olan müdür ve öğretmenlerin örgütsel iklimi ve iş doyumlarına ilişkin algılarını saptayarak örgütsel iklim ve iş doyumu arasındaki ilişkileri inceleyen bir araştırmada bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda öğretmen ve okul müdürü arasında iş doyumu konusunda anlamlı bir farkın olmadığı, öğretmenlerin ve müdürün özellikle sosyal gereksinim alanında yüksek doyumsuzluk algıları olduğu saptanmıştır. Araştırmanın iş doyumuna ilişkin algılarla ilgili sonuçları ise, öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre güvenlik gereksinim alanında kıdem durumlarına göre güvenlik, saygınlık, kendini gerçekleştirme gereksinim alanlarında anlamlı farklar gösterdikleri doğrultusundadır.

Özdayı (1991) tarafından gerçekleştirilen geniş çaplı araştırmada, resmi ve özel liselerde çalışan 1134 öğretmen denek olarak alınmıştır. Bu öğretmenlerin 804'ü resmi liselerde, 330'u özel liselerde çalışmaktadır. Araştırmada Minnesota Doyum ölçeği kullanılmıştır. Resmi ve özel liselerde çalışan öğretmenlerin tatmin faktörlerinin farklı

olmadığı, iki grubun da tatmin olduğu faktörler, otorite, yaratıcılık, serbestlikle ilgilidir. Resmi liselerde özel liselerden ayrı olarak maaş durumu, merkezi yönetim, velilerle ilişki, başarılı olamama durumu stres faktörleri olarak yer alırken; özel liselerde öğrenci sorunları, eğitim siyaseti, günlük sorunlar, kırtasiyecilik ayrı faktörler olarak görülmüştür. Her iki grupta da en fazla tatmin duyulan değişkenler mesleğin içsel yapısı ile ilgilidir. En az tatmin duyulan değişkenler de mesleğin dışsal yapısı yani maaş, mesleki güvence, çalışma şartları, teftiş ve terfi ile ilgilidir.

Chapman ve Hutchenson (1981)'de öğretmenlerin meslekten ayrılış nedenlerini incelemiştir. Öğretmenliği devam edenler ve etmeyenler birbirinden önemli bir derecede başarı, yetenek ve beceri yönünden farklılık göstermişlerdir. Hem ilkokul hem de lise seviyesinde öğretmenliği bırakanlar maaş durumunu ve iş başarısını en önemli karar verici olarak görmüşlerdir. İlkokul öğretmenliğini bırakanlar için kararlara katkıda bulunma önemli iken, öğretmenliği devam edenler ise tanınmaya ve diğer insanların onayına daha fazla önem vermektedirler. Chapman bu araştırmasını daha da genişleterek öğretmenlik mesleğini sevmeyenlerin bu mesleği yalnızca sevmedikleri için bırakmadıklarını belirtmiştir. Chapman lise öğretmenlerinin meslekten ayrılmalarının kişisel yetenek ve becerileriyle önemli bir ilişkisi olduğunu, bunun da yaş, cinsiyet ve gelir durumuna göre farklılık gösterdiğini belirtmiştir. İlkokul ve lise öğretmenlerinin içinde kariyer tatmininin profesyonel başarı ile özellikle ilişkili olduğu görülmüştür.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Veri Toplama Grubu

Bu çalışmada, öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerinin bağımsız değişkenler yönünden incelenmesi amaçlandığından, çalışmaya Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında görev yapan 150 öğretmen dâhil edilmiştir. Öğretmenlerin, toplanan demografik veriye dayalı olarak, dağılımlarını betimleyen tablolar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. Veri Toplama Grubunun Yaş Değişkenine Göre Dağılımı:

Yaş	n	%
21–30	85	56,7
31–40	42	28,0
41–50	17	11,3
51–60	6	4,0
Toplam	150	100,0

Tablo 1’de görüleceği gibi, çalışmaya katılan öğretmenlerin %56,7 si 21–30; %28,0 ı 31–40; %11,3 ü 41–50 ve %4,0 ü 51–60 yaşları arasındadır.

Tablo 2. Veri Toplama Grubunun Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı:

Öğrenim Durumu	n	%
Lise	40	26,7
Ön Lisans	27	18,0
Lisans	78	52,0
Yüksek Lisans	5	3,3
Toplam	150	100,0

Tablo 2’de görüleceği gibi, çalışmaya katılan öğretmenlerin %26,7 si Lise; %18,0 ı Ön Lisans; %52,0 ı Lisans ve %3,3 ü Yüksek Lisans mezunudur.

Tablo 3. Veri Toplama Grubunun Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı:

Kıdem (Yıl)	n	%
0–5	78	52,0
6–10	29	19,3
11–15	18	12,0
16–20	9	6,0
21–25	8	5,3
26–30	8	5,3
Toplam	150	100,0

Tablo 3’de görüleceği gibi, çalışmaya katılan öğretmenlerin %52,0 ı meslekte 0–5 yıldır; %19,3 ü 6–10 yıldır; %12,0 ı 11–15 yıldır; %6,0 ı 16–20 yıldır; %5,3 ü 21–25 yıldır ve %5,3 ü de 26–30 yıldır çalışmaktadır.

3.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verisi çalışmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumu ölçeklerine verdikleri cevapların puanlanmasıyla elde edilmiştir. Buna göre; her bir öğretmen için tükenmişlik boyutunda; Genel Tükenmişlik Puanı (GTP), Duygusal Tükenme Puanı (DT), Duyarsızlaşma Puanı (D) ve Kişisel Başarı Puanı (KB), iş doyumu boyutunda İş Doyumu Puanı (IDP) hesaplanmıştır.

Araştırmanın verisi, “Tükenmişlik Ölçeği” ve “İş Doyumu Ölçeği” yardımıyla toplanmıştır. Tükenmişlik ölçeği, 1981 yılında Maslach ve Jackson tarafından geliştirilmiştir. Ülkemizde ilk Türkçeye uyarlanması Ergin (1995) tarafından yapılmış ve 235 kişiye (doktor, hemşire, öğretmen, avukat ve polis meslek gruplarından) uygulanmıştır. Bu uygulamalar sonucunda; orijinalinde 7 dereceli likert tipi olan ölçek 5 dereceli likert tipi olan son halini almıştır. Ölçekte; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarına ait toplam 22 madde bulunmaktadır (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 ve

20 numaralı maddeler DT; 5, 10, 11, 15 ve 22 numaralı maddeler D; 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 ve 21 numaralı maddeler KB alt boyutlarına ait). Tükenmişlik düzeyi bir tek puanla değil ölçeğin her bir alt ölçeği için hesaplanan üç ayrı puanla değerlendirilebilir. Ölçeğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarına ait puanlar, adı geçen alt boyutlara ait maddelere öğretmenlerin katılım düzeylerine bağlı olarak 0 dan 4 e doğru artan şekilde bir puanın verilmesiyle, kişisel başarı alt boyuna ait puan ise bu boyuta ait maddelere öğretmenlerin katılma düzeylerine bağlı olarak 4 den 0 a doğru azalan şekilde bir puanın verilmesiyle hesaplanır. Puanlama sonucunda ölçekten ve alt boyutlarından alınan puanlar yükseldikçe öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yükseldiği şeklinde yorumlanır.

Ölçeğin güvenirlik çalışması araştırmaya katılan 150 öğretmenden elde edilen veri kullanılarak ölçeğin geneli ve her bir alt ölçek için Cronbach's Alfa güvenirlik katsayılarının hesaplanması ile yapılmıştır. Buna göre; güvenirlik katsayıları testin geneli için 0,88; DT alt boyutu için 0,84; D alt boyutu için 0,57 ve KB alt boyutu için 0,77 olarak hesaplanmıştır.

İş doyumu ölçeği, Hackman ve Oldman (1980) tarafından geliştirilen iş tanımlayıcı ölçeğinin bir alt ölçeğidir. Bireyin işle ilgili değerlendirmesini ölçmede kullanılan iş doyum ölçeği, 14 maddeden oluşmuş ve likert tekniğine göre düzenlenmiştir. Ölçekteki maddelerin hepsi olumlu yönde ve yarım bırakılmış olup, çalışanların mantıksal yolla tamamlaması istenen cümlelerden oluşmaktadır. Beni Hiç Tatmin Etmez, Beni Yeterince Tatmin Etmez, Kararsızım, Beni Oldukça Tatmin Eder ve Beni Çok Tatmin Eder seçeneklerinden biriyle cevap verme durumundadır. Ölçek ilkökul düzeyinde öğrenim görmüş bireyler için 20 dakikalık bir sürede yanıtlandırılacak niteliktedir. Ölçekteki maddelerin hepsi pozitif yönlü olduğu için, puanlamada bir dönüştürme söz konusu değildir. Madde sayısı 14, seçenek sayısı 5 olduğundan ve puanlama 1 den 5 e artan puanlar şekilde verildiğinden ölçekten alınacak en yüksek puan 70, en düşük ise 14 dür. Puan genişliği 56 dır. Puanların düşmesi doyum sağlanamadığını, yükselmesi ise doyum sağlandığını göstermektedir. 14–32 puan arası iş doyumu için düşük, 33–52 puan arası orta ve 53–70 arası da yüksek düzeyde doyum sağlandığını göstermektedir.

Ölçeğin güvenirlik çalışması araştırmaya katılan 150 öğretmenden elde edilen veri kullanılarak yapılmış ve hesaplanan Cronbach's Alfa katsayısı 0,91 olarak elde edilmiştir.

3.3. Verinin Analizi

Verinin tek bağımsız değişken yönünden betimlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzde kullanılmıştır. Gruplar arasındaki karşılaştırma çalışmalarında grup sayısının iki olduğu durumlarda bağımsız örneklem t testi, grup sayısının ikiden çok olduğu durumlarda tek bağımsız değişken yönünden incelemede tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmış ve varyans analizlerinin sonucunda manidar farkların bulunması durumunda farkların hangi gruplardan kaynaklandığının tespitinde Scheffé testine başvurulmuştur. Ayrıca iki veri grubu arasındaki ilişkilerin saptanmasında Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısından yararlanılmıştır.

IV. BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde; veri üzerinde yapılan istatistiksel analiz çalışmalarına dayalı bulgulara yer verilmiştir. Bulguların sunulmasında, öncelikle araştırmaya katılan öğretmenlere ait betimsel istatistiklere ve sonra da araştırmada cevap aranan alt problemlere uygun olarak öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerinin bağımsız değişkenler yönünden incelenmesine yer verilmiştir.

Veri toplama grubuna ait betimsel istatistikler, bağımsız değişkenlere göre sırasıyla; yaş değişkeni için Tablo 4'te, öğrenim durumu değişkeni için Tablo 5'te ve kıdem değişkeni için de Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Tükenmişlik ve İş Doyumu Puan Ortalamaları:

Yaş	DT		D		KB		GTP		IDP	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
21–30	9,74	5,96	2,42	2,74	7,05	4,39	19,21	10,69	50,15	10,59
31–40	11,62	6,25	2,36	2,46	5,76	3,96	19,74	11,14	42,90	11,74
41–50	9,94	7,43	2,06	2,73	4,53	3,97	16,53	12,62	46,71	12,36
51–60	9,83	4,02	3,17	3,71	7,33	7,45	20,33	14,31	44,00	16,09
Toplam	10,29	6,16	2,39	2,68	6,41	4,42	19,10	11,11	47,49	11,70

Tablo 4'te görüldüğü gibi; öğretmenlerin yaş değişkenine göre tükenmişlik puan ortalamaları; duygusal tükenme alt boyutu için 9,74 ile 11,62 arasında; duyarsızlaşma alt

boyutu için 2,06 ile 3,17 arasında; kişisel başarı alt boyutu için 4,53 ile 7,33 arasında ve ölçeğin geneli için 16,53 ile 20,33 arasında değişmektedir. Buna göre; 51–60 yaş arasındaki katılımcıların genel tükenmişlik puanı en yüksek bulunurken, 41–50 yaş arası katılımcıların en düşüktür.

İş doyumu puan ortalamaları 42,90 ile 50,15 arasında değişmekte ve en yüksek puan 21–30 yaş arası katılımcıların, en düşük puan ise 31–40 yaş arası katılımcılarınındır. Tüm katılımcılar orta düzeyde iş doyumu puanı elde etmişlerdir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Tükenmişlik ve İş Doyumu Puan Ortalamaları:

Öğrenim Durumu	DT		D		KB		GTP		IDP	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Lise	8,70	5,57	1,93	2,97	5,25	2,58	15,88	9,23	55,45	9,67
Ön Lisans	10,81	6,78	2,81	2,83	5,33	4,66	18,96	12,68	42,85	11,76
Lisans	10,77	6,21	2,53	2,46	7,47	4,93	20,77	11,34	45,42	10,72
Yüksek Lisans	12,80	5,63	1,80	2,95	5,00	3,00	19,60	9,18	41,00	12,63
Toplam	10,29	6,16	2,39	2,68	6,41	4,42	19,10	11,11	47,49	11,70

Tablo 5’te görüldüğü gibi; öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre tükenmişlik puan ortalamaları; duygusal tükenme alt boyutu için 8,70 ile 12,80 arasında; duyarsızlaşma alt boyutu için 1,80 ile 2,81 arasında; kişisel başarı alt boyutu için 5,00 ile 7,47 arasında ve ölçeğin geneli için 15,88 ile 20,77 arasında değişmektedir. Buna göre; Lisans mezunu katılımcıların genel tükenmişlik puanı en yüksek, Lise mezunu katılımcıların en düşük bulunmuştur.

İş doyumu puan ortalamaları 41,00 ile 55,45 arasında değişirken, en yüksek puan Lise mezunlarının ve en düşük puan Yüksek Lisans mezunlarındandır. Lise mezunu

katılımcıların iş doyumu puanları yüksek bulunurken, diğer katılımcıların iş doyumu puanları orta düzeyde kalmıştır.

Tablo 6. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Tükenmişlik ve İş Doyumu Puan Ortalamaları:

Kıdem (Yıl)	DT		D		KB		GTP		IDP	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
0–5	10,26	5,74	2,56	2,80	6,94	4,17	19,76	10,18	50,38	10,23
6–10	10,00	6,90	2,34	2,48	6,10	4,37	18,45	12,11	45,24	12,00
11–15	10,56	6,85	1,06	1,47	5,39	3,57	17,00	10,68	44,94	11,10
16–20	13,56	7,92	4,11	2,67	7,78	5,52	25,44	13,92	37,44	14,73
21–25	9,38	5,71	2,38	2,88	4,50	4,18	16,25	10,91	51,13	7,47
26–30	8,38	4,14	2,00	3,42	5,13	7,10	15,50	13,74	40,75	15,95
Toplam	10,29	6,16	2,39	2,68	6,41	4,42	19,10	11,11	47,49	11,70

Tablo 6’da görüldüğü gibi; öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre tükenmişlik puan ortalamaları; duygusal tükenme alt boyutu için 8,38 ile 13,56 arasında; duyarsızlaşma alt boyutu için 1,06 ile 4,11 arasında; kişisel başarı alt boyutu için 4,50 ile 7,78 arasında ve ölçeğin geneli için 15,50 ile 25,44 arasında değişmektedir. Buna göre; meslekte 16–20 yıl arasında bir süredir görev yapan katılımcıların genel tükenmişlik puanı en yüksek bulunurken, 26–30 yıldır bulunan katılımcıların en düşük bulunmuştur.

İş doyumu puanları 37,44 ile 51,13 arasında değişmektedir. En yüksek puan ortalaması 21–25 yıl arasında görev yapan katılımcıların iken en düşük puan ortalaması 16–20 yıldır görevde olan katılımcılarındır. Tüm katılımcılar orta düzeyde iş doyumu puanı elde etmişlerdir.

4.1. Tükenmişlik ve İş Doyumu Düzeyinin Yaş Değişkeni Yönünden İncelenmesi

Bu araştırmada cevap aranan birinci alt problem, “Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin yaş durumlarına göre iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri arasında fark var mıdır?” şeklindedir. Bu soruya cevap bulabilmek için; araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumu puan ortalamalarının yaş değişkenine bağlı olarak değişip değişmediği tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Öğretmenler yaşlarına göre 4 farklı gruba ayrılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Yönünden Tükenmişlik ve İş Doyumu Puanlarına Ait Varyans Analizi Tablosu:

	Değişkenlik Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F
DT	Gruplar Arası	103,108	3	34,369	0,904
	Grup İçi	5551,985	146	38,027	
	Toplam	5655,093	149	-	
D	Gruplar Arası	5,623	3	1,874	0,257
	Grup İçi	1066,170	146	7,303	
	Toplam	1071,793	149	-	
KB	Gruplar Arası	117,374	3	39,125	2,045
	Grup İçi	2792,999	146	19,130	
	Toplam	2910,373	149	-	
GTP	Gruplar Arası	139,624	3	46,541	0,372
	Grup İçi	18249,876	146	124,999	
	Toplam	18389,500	149	-	
IDP	Gruplar Arası	1569,313	3	523,104	4,058**
	Grup İçi	18818,160	146	128,892	
	Toplam	20387,473	149	-	

Tablo 7’den görüleceği gibi; öğretmenlerin yaş değişkeni yönünden tükenmişlik puan ortalamaları arasında manidar bir fark bulunmamaktadır ($F=0,372$; $p>0,05$). Bu durum genel tükenmişlik puanlarının yanı sıra ölçeğin alt boyutlarında elde edilen puanlar için de geçerlidir (DT için $F=0,904$; D için $F=0,257$ ve KB için $F=2,045$). Bu araştırmanın

sonuçlarına göre; öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yaş değişkenine bağlı olarak değişmediği söylenebilir. Yani yaş gruplarının tükenmişlik puanları arasındaki farklar tesadüfi hata ile açıklanabilecek düzeydedir.

İş doyumu puan ortalamaları arasında yaş değişkeni yönünden manidar bir fark bulunmuştur ($F=4,058$; $p<0,01$). Bu durum genel olarak öğretmenlerin yaşlarına göre yapılan gruplar arasında iş doyumu puanı yönünden farklılaşmanın olduğunu gösterir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunun tespitinde Scheffé testine başvurulmuş ve sonuçlar Tablo 8 de sunulmuştur.

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre İş Doyumu Puan Ortalamaları Arasındaki Farklar:

	21–30 Yaş (50,15)	31–40 Yaş (42,90)	41–50 Yaş (46,71)	51–60 Yaş (44,00)
21–30 Yaş (50,15)	–	7,25*	3,44	6,15
31–40 Yaş (42,90)	–7,25*	–	–3,81	–1,10
41–50 Yaş (46,71)	–3,44	3,81	–	2,71
51–60 Yaş (44,00)	–6,15	1,10	–2,71	–

Tablo 8 e göre; yaş grupları arasındaki farklar 1,10 puan ile 7,25 puan arasında değişmektedir. En yüksek fark 21–30 yaş arası ile 31–40 yaş arası gruplar arasında ve 21–30 yaş arası katılımcılar lehinedir. Bu gruplar arasındaki 7,25 puanlık fark $\alpha=0,05$ düzeyinde manidar bulunmuştur. Yani, 21–30 yaş arasındaki katılımcıların iş doyumu 31–40 yaş arasındakilere oranla manidar şekilde yüksektir. Diğer gruplar arasındaki farklar manidar bulunmamıştır. Bu durum, araştırmanın sonuçlarına bağlı kalınarak; iş doyumu düzeyinin tükenmişliktekinin aksine yaş değişkeninden etkilendiğini ve genel olarak 21–30

yaş arasındaki katılımcıların 31–40 yaş arasındakilere oranla daha yüksek iş doyumuna sahip olduklarına işaretir.

4.2. Tükenmişlik ve İş Doyumu Düzeyinin Öğrenim Durumu Değişkeni Yönünden İncelenmesi

Bu araştırmada cevap aranan ikinci alt problem, “Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin ön lisans, lisans, lisansüstü vb. mezuniyet durumlarına göre meslekteki iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleri arasında fark var mıdır?” şeklindedir. Bu soruya cevap bulabilmek için; araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumunu puan ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine bağlı olarak değişip değişmediği tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkeni Yönünden Tükenmişlik ve İş Doyumu Puanlarına Ait Varyans Analizi Tablosu:

	Değişkenlik Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F
DT	Gruplar Arası	157,973	3	52,658	1,399
	Grup İçi	5497,120	146	37,652	
	Toplam	5655,093	149	-	
D	Gruplar Arası	16,696	3	5,565	0,770
	Grup İçi	1055,098	146	7,227	
	Toplam	1071,793	149	-	
KB	Gruplar Arası	183,425	3	61,142	3,273*
	Grup İçi	2726,949	146	18,678	
	Toplam	2910,373	149	-	
GTP	Gruplar Arası	635,116	3	211,705	1,741
	Grup İçi	17754,384	146	121,605	
	Toplam	18389,500	149	-	
IDP	Gruplar Arası	3659,127	3	1219,709	10,645**
	Grup İçi	16728,346	146	114,578	
	Toplam	20387,473	149	-	

Tablo 9'dan görüleceği gibi; öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni yönünden tükenmişlik puan ortalamaları arasında manidar bir fark bulunmamaktadır ($F=1,741$; $p>0,05$). Bu durum alt boyutlarından duygusal tükenme ve duyarsızlaşma için de geçerlidir (DT için $F=1,399$ ve D için $F=0,770$). Ancak kişisel başarı alt boyutu için hesaplanan F değeri (3,273) varyans analizi sonucu manidar bulunmasına rağmen ($p<0,05$); farkın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesinde kullanılan Scheffé testi sonuçlarına göre herhangi iki grup arasında manidar bir fark yoktur. Yani Scheffé testine göre manidar olmayan, varyans analizine göre manidar bir fark kişisel başarı yönünden hesaplanmıştır. Genel olarak; bu araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine bağlı olarak değişmediği söylenebilir.

İş doyumu puan ortalamaları arasında öğrenim durumu değişkeni yönünden manidar bir fark bulunmuştur ($F=10,645$; $p<0,01$). Bu durum genel olarak öğretmenlerin mezun oldukları kurumlara göre yapılan gruplar arasında iş doyumu puanları yönünden farklılığın olduğunu gösterir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığının tespitinde Scheffé testine başvurulmuş ve sonuçlar Tablo 10 da sunulmuştur.

Tablo 10. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İş Doyumu Puan Ortalamaları Arasındaki Farklar:

	Lise (55,45)	Ön Lisans (42,85)	Lisans (45,42)	Yüksek Lisans (41,00)
Lise (55,45)	—	12,60*	10,03*	14,45*
Ön Lisans (42,85)	-12,60*	—	-2,57	1,85
Lisans (45,42)	-10,03*	2,57	—	4,42
Yüksek Lisans (41,00)	-14,45*	-1,85	-4,42	—

Tablo 10'a göre; öğrenim durumu grupları arasındaki farklar 2,57 puanla 14,45 puan arasında değişmektedir. En yüksek fark Lise mezunu katılımcılar ile Yüksek Lisans mezunu katılımcılar arasında ve Lise mezunları lehinedir. Lise mezunu katılımcılar ile Ön Lisans, Lisans ve Yüksek Lisans mezunu katılımcılar arasındaki farklar sırasıyla; 12,60; 10,03; 14,45 ve Lise mezunu katılımcılar lehine olup tümü $\alpha=0,05$ düzeyinde manidardır. Yani, Lise mezunu katılımcıların iş doyumu diğer tüm katılımcılara oranla manidar şekilde yüksektir. Diğer gruplar arasındaki farklar manidar bulunmamıştır. Bu durum, araştırmanın sonuçlarına bağlı kalınarak; iş doyum düzeyinin tükenmişliktekinin aksine öğrenim durumu değişkeninden etkilendiğini ve genel olarak Lise mezunu katılımcıların diğer tüm katılımcılara oranla yüksek iş doyumuna sahip olduklarını gösterir.

4.3. Tükenmişlik ve İş Doyumu Düzeyinin Kıdem Değişkeni Yönünden İncelenmesi

Bu araştırmada cevap aranan üçüncü alt problem, “Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin meslekteki kıdemlerine göre iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri arasında fark var mıdır?” şeklindedir. Bu soruya cevap bulabilmek için; araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumu puan ortalamalarının kıdem değişkenine bağlı olarak değişip değişmediği tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 11 de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmenlerin Kıdem Değişkeni Yönünden Tükenmişlik ve İş Doyumu Puanlarına Ait Varyans Analizi Tablosu:

	Değişkenlik Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F
DT	Gruplar Arası	135,805	5	27,161	0,709
	Grup İçi	5519,288	144	38,328	
	Toplam	5655,093	149	-	
D	Gruplar Arası	62,354	5	12,471	1,779
	Grup İçi	1009,440	144	7,010	
	Toplam	1071,793	149	-	
KB	Gruplar Arası	102,296	5	20,459	1,049
	Grup İçi	2808,077	144	19,501	
	Toplam	2910,373	149	-	
GTP	Gruplar Arası	656,234	5	131,247	1,066
	Grup İçi	17733,266	144	123,148	
	Toplam	18389,500	149	-	
IDP	Gruplar Arası	2294,160	5	458,832	3,652**
	Grup İçi	18093,314	144	125,648	
	Toplam	20387,473	149	-	

Tablo 11’den görüleceği gibi; öğretmenlerin kıdem değişkeni yönünden tükenmişlik puan ortalamaları arasında manidar bir fark bulunmamaktadır ($F=1,066$; $p>0,05$). Bu durum genel tükenmişlik puanlarının yanı sıra ölçeğin alt boyutlarında elde edilen puanlar için de geçerlidir (DT için $F=0,709$; D için $F=1,779$ ve KB için $F=1,049$). Bu araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin kıdem değişkenine bağlı olarak değişmediği söylenebilir.

İş doyumu puan ortalamaları arasında kıdem değişkeni yönünden tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre manidar bir fark bulunmasına rağmen ($F=3,652$; $p<0,01$), farkın kaynağının belirlenmesinde kullanılan Scheffé testinin sonuçlarına göre herhangi iki grup arasında manidar bir fark saptanmamıştır. Yani; tükenmişliğin öğrenim durumu değişkeni yönünden incelenmesinde öğretmenlerin kişisel başarı puanları arasındaki karşılaştırmada olduğu gibi Scheffé testine göre manidar olmayan ancak varyans analizince manidar görülen bir fark bulunmuştur. Bu durum, bu araştırmanın sonuçlarına bağlı kalınarak;

öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin tükenmişliklerine benzer şekilde kıdem değişkeninden etkilenmediğini gösterir.

4.4. Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayılarının hesaplanmasıyla incelenmiştir. Ölçeğin genelinden ve alt boyutlarından elde edilen puanlar arasındaki korelasyonlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12.Öğretmenlerin Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyut Puanları Arasındaki korelasyonlar:

	DT	D	KB	GTP
DT	1	0,62**	0,49**	0,90**
D	0,62**	1	0,48**	0,78**
KB	0,49**	0,48**	1	0,79**
GTP	0,90**	0,78**	0,79**	1

Tablo 12’den görüleceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik ölçeğinin genelinden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasındaki korelasyon katsayıları 0,48 ile 0,90 arasında değişmektedir. Bu katsayılar; pozitif yönlü, orta güçlükte ve $\alpha=0,01$ düzeyinde manidar bulunmuştur. Bu durum, genel olarak öğretmenlerin ölçekten ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların birbirleriyle tutarlı olduğuna işaretir.

V. BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde; 150 katılımcı öğretmen üzerinde uygulanan iş doyumu ve tükenmişlik anketlerinin sonuçları incelenip, çeşitli yorumlar yapılacaktır. İş doyumu ve tükenmişlik ölçekleri uygulanırken öğretmenler; mesleklerindeki kıdem, yaş ve mezuniyet durumlarına göre sınıflara ayrılmıştır.

Yapılan sınıflamaya göre araştırmaya dahil edilen 150 öğretmenin yaş grubuna göre sınıflanması sonucu 51-60 yaş arası katılımcıların yani en yüksek yaş grubunun, tükenmişlik puanının en fazla olduğu bulunmuştur. Sonucun bu şekilde çıkması doğaldır. Öğretmenlerin yaşları ilerledikçe mesleklerindeki tükenmişliği artmaktadır. Beden artık yorulmuştur, yavaş hareket eder, geç algılar ve bir bıkkınlık durumu oluşur. Bu meslek okulöncesi öğretmenliği olduğu zaman, mesleğin gerektirdiği özverilerden kaynaklanan tükenmişlik daha fazladır. Yine araştırma sonucuna göre, 41-50 yaş arası katılımcıların tükenmişlik puanlarının en düşük olduğu bulunmuştur. Bu dönemde mesleğin zirvesinde olan öğretmen mesleğindeki deneyiminden dolayı tükenmişliği en alt seviyededir. Tecrübelerini kullanarak sorunların üstesinden gelebilir.

Diğer bir sonuca göre, 21-30 yaş arası katılımcıların iş doyumu puanı yönünden en yüksek ortalamaya ulaştıkları görülmektedir. Meslekteki ilk yıllarda öğretmenler, işlerinden daha fazla doyum sağlar. Henüz mesleğin sorunlarıyla karşılaşmamıştır. İlk yılların verdiği heyecan mutluluk, öğretmenlerin işten doyum sağlamasını sağlayabilir.

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre yapılan sınıflamada, lisans mezunlarının en yüksek tükenmişlik puanına, lise mezunlarının ise, en düşük tükenmişlik puanına sahip oldukları bulunmuştur. Lisans mezunları aldıkları yüksek eğitimden dolayı, okulöncesi öğretmeni olarak, iş alanları oldukça geniştir. Meslekten beklentileri yüksektir. Yaptığı iş, beklentilerini karşılamadığı sürece öğretmenlerde tükenmişlik düzeyi artmaktadır. Diğer taraftan lise mezunu olan öğretmenler, almış oldukları eğitimin daha az (lisans mezununa göre) olmasından dolayı, beklentilerini en alt seviyede tutmakta, dolayısıyla tükenmişlik düzeyleri daha düşük olmaktadır. Araştırmanın diğer bir sonucuna göre, yine yukarıda açıklanan nedenlerden dolayı, en yüksek iş doyumu ortalaması lise mezunlarında bulunurken, en düşük iş doyumu ortalaması yüksek lisans mezunlarında bulunmaktadır.

Buna göre eğitim seviyesi arttıkça beklentiler artmakta ve meslekteki iş doyumu azalıp, tükenmişlik artmaktadır.

Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre yapılan sınıflamalarda, 16-20 yıl arası katılımcıların en yüksek tükenmişlik ortalamasına, 26-30 yıl arası katılımcıların ise, en düşük tükenmişlik ortalamasına sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca 21-25 yıl arası katılımcıların en yüksek iş doyumu ortalamasına, 16-20 yıl arası katılımcıları ise, en düşük iş doyumu ortalamasına sahip olduğu görülmüştür.

5.1. Öğretmen Görüşleri

Ankete katılan öğretmenler, anket formunun son kısmındaki öğretmen görüşleri bölümünde, öğretmenler meslekleriyle ilgili kendi düşüncelerini ifade etmiştir. Burada öğretmenler, sorunlarını dile getirmiş, çözüm önerilerinde bulunmuştur. Bunlar aşağıda başlıklar altında toplanmıştır:

5.1.1. Çalışma Şartlarının Ağır Olması

Ankete katılan okulöncesi öğretmenlerinin %40'ı, çalışma saatlerinin ağır olmasından şikayetçidir. Ankete katılan bir öğretmenin görüşü şu şekildedir: “Ben mesleğimi 25 yıldır severek ve isteyerek yapıyorum. Bana zor gelen tek şey; çalışma saatlerinin uzun olmasıdır (07.30-18.00). En azından öğretmenlerin yanında yardımcı elemanın bulunması şarttır.”

Okulöncesi öğretmenlerinin en çok sorun yaşadığı konulardan birisi, çalışma şartlarının ağır olmasıdır. Okulöncesi öğretmenlerinin teneffüs saatleri yoktur. Okula gelip ders bitimine kadar devamlı iş başındadırlar. Oldukça dikkat ve özen isteyen bir yaş grubuyla çalışmalarına rağmen gün boyunca istirahatın olmayışı, öğretmenin motivasyonunu düşürmekle birlikte tükenmişliğini artırmaktadır.

Bir çok okulda okulöncesi öğretmenine yardımcı elemanın olmayışı ayrı bir problem oluşturmaktadır. Okulöncesi öğretmeni, eğitimin dışında çocukların beslenmeleri ve kişisel

bakımları ile ilgilenmek zorunda kalmaktadır. Bu durum eğitim seviyesinin düşmesine ve öğretmenin daha fazla yıpranmasına sebebiyet vermektedir.

5.1.2. Okulöncesi Eğitiminin Önemi Kamuoyuna Yeterince Tanıtılmaması

Ankete katılan okulöncesi öğretmenlerinin %10'u, okulöncesi eğitimin kamuoyuna yeterince tanıtılmadığını savunmaktadır. Bunu öğretmenlerden biri, şu şekilde anlatmaktadır: “Okulöncesi kamuoyuna yeterince anlatılmıyor ve insanlara okulöncesi eğitimin önemli olduğu kavratılmıyor. Bakanlık okulöncesi eğitimi yeterince anlatmıyor ve şartları bugüne kadar olgunlaştırmadı.”

Okulöncesi öğretmenlerinin çoğu zaman bir öğretmen gibi değil de çocuk bakıcısı gibi görünmesi, onların meslekten soğumasına neden olmaktadır. Ayrıca okulöncesi öğretmenlerinin, ebeveynler ve toplum tarafından öğrencilere bir öğretmen olarak değil de abla ya da abi olarak tanıtılması, öğretmenin saygınlığının yitirmesine sebebiyet vermektedir. Burada MEB ve medyaya büyük görevler düşmektedir. MEB ve medya işbirliği ile eğitici programlar yayınlanmalı, kamuoyunu bilinçlendirmek amacıyla seminerler verilmelidir.

5.1.3. Fiziksel Şartların Yetersizliği

Ankete katılan okulöncesi öğretmenlerinin %20'si fiziksel şartların yetersizliğinden bahsetmektedir. Ankete katılan öğretmenlerden biri bu konuyu şöyle dile getirmektedir: “Özellikle fiziksel şartların daha iyi olması gerekir. Okulöncesi eğitimi bölümüne verilen özel bir mekan yok (sınıflar dışında). Ayrıca derslerde doğal çevre de kullanılmalıdır. Bütün gün aynı sınıfta çocukları tutmak ne kadar doğrudur?”

Okulöncesi eğitimi için tahsis edilen mekanın küçük ve tek odadan oluşması karşın sınıf mevcudunun fazla olması hem eğitimi kısıtlamakta hem de öğretmenlerin hedeflerini tam olarak gerçekleştirmesini engellemektedir. Çocukların gün boyunca aynı ortamda bulunması, onların derslerden soğumasına, eğitim veriminin düşmesine sebep olmaktadır. Buda öğretmenin motivasyonunu ve mesleki doyumunu azaltmaktadır. Öğrencilerin enerjilerini boşaltmaları ve etkinliklerden istenilen verimin alınabilmesi için anasınıfının

bulunduğu yerde oynayabileceği bir park, fen ve doğa çalışmalarının yapılabilceği bir açık mekan olmalıdır.

5.1.4. Okulöncesi Öğretmenlerinin Bir Kısımının Kadrolu Öğretmen Olmıyışı

Ankete katılan okulöncesi öğretmenlerinin %20'si sözleşmeli veya usta öğretici öğretmen olarak çalışmaktan şikayet etmektedir. Şikayetini öğretmenlerden biri şu şekilde dile getirmektedir: “İşimi çok seviyorum; fakat usta öğretici öğretmen olarak çalışmak beni yoruyor. Çünkü ücret tatmin etmiyor ve sosyal güvencem sıfır. Bu da insanın yaptığı işten soğumasına neden oluyor.”

Bilindiği gibi MEB her yıl belli sayıda öğretmen almaktadır. Buna karşın öğretmen ihtiyacı her geçen gün artmaktadır. MEB, öğretmen ihtiyacını karşılayabilmek için “sözleşmeli veya usta öğretici öğretmen” adı altında daha düşük ücretle ve daha az sosyal haklara sahip öğretmenler almaktadır. Daha az sosyal haklara sahip bu tip öğretmenler, emeklerinin karşılığını alamadıkları için mesleklerinden soğuyabilmektedirler. Aynı eğitim seviyesine sahip olmalarına karşın bu tür bir uygulama bu tip öğretmenlerle diğer kadrolu öğretmenler arasında bir statü farkı oluşturmakta, sürtüşmeler meydana getirmektedir. Dolayısıyla bu durum, iş doyumu ve tükenmişliği doğrudan etkilemektedir.

5.1.5. Okul İdaresinin Tutumu

Ankete katılan okulöncesi öğretmenlerinin %10'u, okul idaresinin tutumunu beğenmemektedir. Bu hoşnutsuzluğu öğretmenlerden biri şu şekilde anlatmaktadır: “Okul kayıt işlemlerinin kura ile yapılması, eşit sayıda (öğrenci sayısı, sabahçı-öğlenci) sınıfların olması, okullarda öğretmenler arasında çifte standart uygulamalarının olmaması, sınıflar arasında öğrenci geçişlerinin olmaması temennisindeyim.”

Anasınıfına yeterince ilgi ve destek gösterilmeyip, çalışmalarından dolayı öğretmenlerin takdir edilmemesi, iş doyumu ve tükenmişlik açısından öğretmenleri olumsuz etkilemektedir. En büyük sorunlardan biri de öğretmenlere çifte standart uygulamasının mevcut olmasıdır. İdarenin iş ortamında huzursuzluğu gidermek için

gerekli otoriteyi sağladığı takdirde çalışmalar iş birliği içinde daha zevkli ve verimli olacaktır.

VI. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Bu bölümde araştırmanın verisine uygulanan istatistiksel analizlerin sonucunda elde edilen bulgulara dayalı sonuçlara yer verilmiştir:

1. Araştırmaya dâhil edilen 150 öğretmenin yaş gruplarına göre sınıflanması sonucu hesaplanan tükenmişlik puanları yönünden; 51–60 yaş arası katılımcıların en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=20,33$) ve 41–50 yaş arası katılımcıların en düşük ortalamaya ($\bar{X}=16,53$) sahip oldukları, iş doyumu puanları yönünden; 21–30 yaş arası katılımcıların en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=50,15$) ve 31–40 yaş arası katılımcıların en düşük ortalamaya ($\bar{X}=42,90$) sahip oldukları belirlenmiştir.
2. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre yapılan sınıflamalarında; en yüksek tükenmişlik puan ortalamasını lisans mezunlarının ($\bar{X}=20,77$), en düşük puan ortalamasını lise mezunlarının ($\bar{X}=15,88$) elde ettiği, en yüksek iş doyumu ortalamasını Lise mezunlarının ($\bar{X}=55,45$), en düşük puan ortalamasını ise Yüksek Lisans mezunlarının ($\bar{X}=41,00$) elde ettiği saptanmıştır.
3. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre sınıflanmalarında; en yüksek tükenmişlik ortalamasının 16–20 yıl arası katılımcıların ($\bar{X}=25,44$), en düşük ortalamasının 26–30 yıl arası katılımcıların ($\bar{X}=15,50$) elde ettiği, en yüksek iş doyumu ortalamasını 21–25 yıl arası katılımcıların ($\bar{X}=51,13$) ve en düşük ortalamayı 16–20 yıl arası katılımcıların ($\bar{X}=37,44$) elde ettiği görülmüştür.
4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel tükenmişlik puanlarının yaş değişkeninden etkilenmediği ($F=0,372$; $p>0,05$) ancak iş doyumu puanlarının aynı değişkenden etkilendiği ($F=4,058$; $p<0,01$) yani yaş değişkenine göre iş doyumu puanlarının farklılık gösterdiği bulunmuştur. Buna göre; 21–30 yaş arasındaki katılımcıların iş doyumu, 31–40 yaş arasındaki katılımcılara oranla manidar şekilde yüksektir.
5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel tükenmişlik puanları öğrenim durumu değişkeninden etkilenmezken ($F=1,741$; $p>0,05$), iş doyumu puanları aynı değişkenden

etkilenmektedir ($F=10,645$; $p<0,01$). Öğrenim durumu değişkenine göre iş doyumu puanları arasında farklılıklar vardır ve Lise mezunu katılımcıların diğer tüm katılımcılara oranla manidar şekilde yüksek iş doyumuna sahip oldukları belirlenmiştir.

6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel tükenmişlik puanlarının kıdem değişkeninden etkilenmediği ($F=1,066$; $p>0,05$); varyans analizi sonuçları manidar olmasına rağmen ($F=3,652$; $p>0,01$) Scheffé testi sonuçlarına göre farkların manidar olmayışı, iş doyumu puanlarının da tükenmişliktekinе benzer şekilde kıdem değişkeninden etkilenmediği saptanmıştır.

7. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçekten elde ettikleri tükenmişlik puanları arasında pozitif yönlü, orta güçlükte ve $\alpha=0,01$ düzeyinde manidar korelasyon bulunduğu yani genel olarak elde ettikleri puanların birbirleriyle tutarı olduğu saptanmıştır.

6.2. Öneriler

Eğitimde verimin artırılabilmesi için gerekli şartlardan birisi; öğretmenlerin bir an önce huzur içinde çalışabileceği bir ortam oluşturulması ve ihtiyaç duyulan refah seviyesine ulaştırılmasıdır.

Araştırma problemine çözüm olabilecek öneriler, araştırma bulgularına ve sonuçlarına dayalı olarak şu şekilde özetlenebilir:

- Yeni neslin daha iyi bir eğitimle yetişmesi isteniyorsa, öncelikle öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına ağırlık verilmelidir.
- Okullara atamalar ve görevlendirmeler yapılırken branş dikkate alınmalıdır.
- Okul öncesi eğitimin önemi, kamuoyunda yeterince anlaşılmamasından dolayı kaynaklanan sıkıntıların giderilmesi için görsel eğitici programlar yayımlanması, halka yönelik okul öncesi eğitimi ve önemi üzerine seminerler verilmelidir.
- Eğitim verilen ortamın fiziksel şartları iyileştirilmeli ve ihtiyaca göre öğretmenin yanında bir yardımcı bulundurulmalıdır.

- Okul öncesi eğitimi ile ilgili yönetmelikler ve okul öncesi öğretmeninin görevleri net olarak tanımlanmalıdır.
- Geleceklerinden daha emin olabilmeleri için öğretmenlerin maddi imkanları iyileştirilmelidir.
- Özel ve devlet anaokullarının imkan ve fırsatları eşitlenmeli, sosyal güvence garantisi verilmelidir. Böylece öğretmenlerin doyumsuzlukları büyük ölçüde azalmış olacaktır.
- Çalışma ve dinlenme (teneffüs)saatleri yeniden düzenlenmelidir. Böylece öğretmen derslerine daha iyi motive olacak ve tükenmişlik düzeylerinde düşüş görülecektir.
- Okul idaresinin, gerekli otoriteyi sağlayabildiği bir eğitim ortamında; çalışmalar iş birliği içinde daha zevkli ve verimli olacaktır. Bu nedenle okullardaki yönetim kadroları daha nitelikli öğretmenlerden oluşturulmalı ve mesleki deneyime dikkat edilmelidir.
- Genel olarak okullarda okul öncesi eğitimi bölümü için sınıf dışında özel mekanların olmaması, öğretmenlerin hedeflerini gerçekleştirmelerini kısıtlamaktadır. Bu da öğretmenin kendini doyumsuz hissetmesine ve meslekten soğumasına neden olmaktadır. Bu sebeple öğretmenler zaman zaman takdir edilmeli ve bu bölüme özel mekanlar genişletilmelidir.
- Yoğun çalışmalar ve çeşitli eksikliklerden kaynaklanan meslekte tükenmişliği bir nebze olsun azaltabilmek için, MEB tarafından danışmanlık ve rehberlik merkezleri kurulmalıdır.

KAYNAKÇA

Anonim, (2002), 36-72 Ay Çocukları İçin Okul Öncesi Eğitim Programı, Ya-Pa Yayınları, İstanbul, s: 6-8

Aral, N. (2002), Okulöncesi Eğitim ve Okulöncesi Eğitim Programı, Ya-Pa Yayınları, İstanbul, s: 14-15

Balcı, A. (1985), Eğitim Yöneticisinde İş Doyumu, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi, Ankara

Baltaş, A.ve Baltaş Z. (2002), Stres ve Başa Çıkma Yolları, Remzi Kitabevi, 21. Basım, İstanbul

Bandura, A. (1997), “Self-Efficacy” Harvard Mental Health Letter, March(1), Volume. 13, No: 9

Bartol, K. M. ve Martin D. C. (1991), Management New York: McGraw-Hill, Inc, s: 453

Baysal, A. (1995), Lise ve Dengi Okul Öğretmenlerinde Meslekte Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir

Çam, O. (1991), Hemşirelerde tükenmişlik Sendromunun Araştırılması, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Programı Doktora Tezi, İzmir

Çetinkanat, A. C. (2000), Örgütlerde Güdülenme ve İş Doyumu, Anı Yayıncılık, Ankara

Chapman, O. W. ve Hutcheson, S. M. (1981), “Attrition From Teaching Carneas: A Discriminant Analysis” American Educational Research Journal,

Doğan, İ. (2001), Çocuk Hakları Açısından Türkiye’de Çocuk Olgusu, Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 151,

Ergin, C. (1995), Akademisyenlerde Tükenmişlik ve Çeşitli Stres Kaynaklarının İncelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, Cilt: 12, Sayı: 1-2, 37-50

Girgin, G. (1995), İlkokul Öğretmenlerinde Meslekten Tükenmişliğin Gelişimini Etkileyen Değişkenlerin Analizi ve Bir Model Önerisi, İzmir İli Kırsal ve Kentsel Yöre Karşılaştırılması, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir

Güçlüol, K. (1979), Milli Eğitim ve Kültür Bakanlıkları Merkez Örgütlerinde İklim, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara

Hock, R. R. (1988), “Professional Burnout Among Puplic School Teachers” Public Personnel Management, Volume.17, No: 2, s: 167-189

Holdaway, E. A. (1978), “Facet of Overall Satisfaction of Teachers” Educational Administration Quartely, No:1

Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. Educational, Administration: Theory, Research and Practice, Second Edition, New York: Random House, Inc

Jackson, S. E. Schwab R. L. ve SchUuler R. S. (1986), “Toward an understanding of the burnout phenomenon” Journal of Applied Psychology, Nov 71, s: 630-640

Jewell, L. N. ve Siegal M. (1990), Contemporary Industrial Organizational Psychology, Second Edition, s: 318

Kağıtçıbaşı, Ç. Bekman, S. ve Sunar, D. (1993), Başarı Ailede Başlar, Ya-Pa Yayınları, İstanbul, s:16

Koçak, N. (2001), Erken Çocukluk Döneminde Eğitim ve Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitiminin Durumu, Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 151

Low, G. S. Cravens, D. W. Grant K. ve Moncrief W. C. (2001), “Antecedents and consequences of salesperson burnout” European Journal of Marketing, Volume.35, No:5/6, s: 587-611

Luthans, F. (1992), Organizational Behavior, Sixth Edition, New York: McGraw-Hill, Inc, s: 114

Maslach, C. Schaufeli W. B. Leiter M. P. (2001), “Jop Burnout”, Annual Rewiew of Psycholog, Volume: 52, 397-611

Maslach, C. Zimbardo P.G.(1982), Burnout-The Cost of Caring, Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey.

Maslach, C. Leiter M.P.(1997), The Truth About Burnout, Jossey-Bass, San Francisco, CA.

Maslow, A. H. (1987), Motivation and Personality, Third Edition, New York: Harper and Row Publisher Inc, s: 17

Meier, S. T. (1983), “Toward a Theory of Burnout” Human Relations, October Volume.36, No: 10, s: 899-910

Meydan, S. (1984), Türkiye’de Okul Öncesi Eğitime Bakış, YA-Pa Okul Öncesi Eğitimi Seminer Kitabı, Ya-Pa Yayınları, İstanbul, s:11

Oktay, A. (2000), Yaşamın Sihirli Yılları “Okul Öncesi Dönem” Epsilon Yayıncılık, İstanbul, s:79-89-92

Oktay, A. (1991), Türkiye’de Okulöncesi Eğitimin Gelişimi, II. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi (Yayına Hazırlayan: Bekir ONUR), Ankara, s: 289-298

Oruç, S. (2007), Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi Adana İli Örneği, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Adana

Örmen, U. (1993), Tükenmişlik Duygusu ve Yöneticiler Üzerinde Bir Uygulama, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İngilizce İşletme Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

Özdayı, N. (1991), Resmi ve Özel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin İş Tatmini Durumlarının Karşılaştırılması, Özel Kültür Okulları Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu, İstanbul

Paknadel, A. C. (1988), Örgütsel İklim ve İş Doyumu, Hacettepe Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara

Pines, A. ve Aronson, E. (1988), "Career Burnout; Causes Cures, The Free Pres, A Division of Macmillan, Inc, New York,

Schwab, D. ve Menemon P. (1977), "Harbert G, Satisfaction with Dimension of Workers" Journal of Vocational Behaviour, Vol:1

Sılığ, A. (2003), Banka Çalışanlarının Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi eğitim Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.

Steerss, R. M. ve Porter, L. W. (1991), Motivation and Work Behavior, Fourth Edition, New York: McGraw-Hill, Inc, s: 39

Suran, B. G. ve Sheridan E. P. (1985), "Management of burnout: Training psychologist in Professional life span perspectives" Professional Psychology: Research Practice, s: 741-752

Sürvegil, O. (2006), Çalışma Hayatında Tükenmişlik Sendromu ve Tükenmişlikle Mücadele Teknikleri, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, s: 8

Şahin, D. E. (2007), Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara

Şirin, M. R. (1996), Çocukluğun İlk Evresi, Milli Eğitim Dergisi, Milli Eğitim Basımevi, Sayı:132, Ankara, s:35

Telman, N. ve Ünsal, P. (2004), Çalışan Memnuniyeti, Epsilon Yayıncılık, İstanbul

Türko, M. (1976), İsteklendirme, Anadolu Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, Vol1(4),

Ulus, L. (2004), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Dersi: Türk ve Batı Eğitim Düşüncesinin Tarihi Gelişimi, "Osmanlı Devletinden Günümüze Okulöncesi Eğitim Çalışmaları ve Ülkemizde Erken Çocukluk Eğitiminin Bugünkü Durumu" konulu çalışması, Ankara

Vromm, V. H. (1964), Work and Motivation, New York: John Wiley and Sons, Inc, WAHBA Mahmoud A and Lawrence G. Bridwel, s: 1964

Yazıcı, Z. (2003), Dil Merkezli Okulöncesi Eğitim Programı, Çoluk Çocuk Dergisi, 2003/03, Sayı:24, Ankara, s: 12-15

Yıldırım, F. (1996), Banka Çalışanlarında İş Doyumu ve Algılanan Rol Çatışması İle Tükenmişlik Arasındaki İlişki, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Sosyal Psikoloji Programı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara

Zenbat, R. (1998), Okulöncesi Eğitim Kurumları, 0-6 Yaş Anne-Baba ve Çocuk Rehberi, Beyaz Gemi Yayınları, İstanbul, s: 10,12

<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>

<http://okulweb.meb.gov.tr/19/12/878841/page11.html>

[http://orgm.meb.gov.tr/OzelEgitimProgramlar/meslekiegitimmerkprog/aciklamalar.h
tm](http://orgm.meb.gov.tr/OzelEgitimProgramlar/meslekiegitimmerkprog/aciklamalar.htm)

<http://tokat.meb.gov.tr/egitim/okuloncesi.htm>

<http://tr.wikipedia.org/wiki/Anaokulu>

EKLER

EK-1. Tükenmişlik Ölçeği

EK-2. İş Doyumu Ölçeği

EK-1

Uygulanan Okul Adı:

OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKLERİNDEKİ TÜKENMİŞLİK DERECELERİNE YÖNELİK ARAŞTIRMA ANKETİ

Bu anket, Mili Eğitim Bakanlığına bağlı anaokullarında, ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında ve Mili Eğitim Bakanlığına bağlı özel anaokullarında görev yapan okulöncesi öğretmenlerinin yapmakta oldukları görevlerindeki tükenmişlik derecelerini ortaya koymak amacıyla düzenlenmiştir.

İfadeleri cevaplamada göstereceğiniz samimiyet ve sabır, var olan durumu olduğu gibi ortaya koyması açısından önemlidir. Bu nedenle anketteki hiçbir ifadeyi boş bırakmamanızı dilerim.

Göstereceğiniz ilgi ve katkı için teşekkür ederim.

Sizden istenen, her ifadenin örneklediği durumu ne kadar sıklıkla yaşadığınızı uygun cevap aralığını “●” karalayarak belirtmenizdir.

KİŞİSEL BİLGİLER

- 1.Yaşınız : 1() 21-30 2() 31-40 3() 41-50 4() 51-60
- 2.Mezuniyetiniz : 1() Lise 2() Önlisans 3() Lisans 4() Yüksek lisans
- 3.Meslekteki Kıdeminiz : 1() 0-5 yıl 2() 6-10 yıl 3() 11-15 yıl
4() 16-20 yıl 5() 21-25 yıl 6() 26-30 yıl

ANKET FORMU

	Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1. İşimden soğuduğumu hissediyorum	☐	☐	☐	☐	☐
2. İş dönüşü kendimi tükenmiş hissediyorum	☐	☐	☐	☐	☐
3. Sabah kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Öğrencilerimin ne hissettiğini hemen anlarım.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Öğrencilerime sanki insan değilmiş gibi davrandığımı fark ediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Bütün gün insanlarla uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Öğrencilerimin sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Yaptığım işten tükendiğimi hissediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
9.Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Bu işte çalışmaya başladığımdan beri insanlara karşı sertleştim.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Bu işin giderek beni katılaştırmasından korkuyorum	☐	☐	☐	☐	☐
12. Çok şeyler yapabilecek güçteyim.	☐	☐	☐	☐	☐
13. İşimin beni kısıtladığını hissediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
14. İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
15. İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğu umurumda değil.	☐	☐	☐	☐	☐
16. Doğrudan doğruya insanlarla çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor.	☐	☐	☐	☐	☐
17. Öğrencilerimle aramda rahat bir hava yaratırım.	☐	☐	☐	☐	☐
18. İnsanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissederim.	☐	☐	☐	☐	☐
19. Bu işte birçok kayda değer başarı elde ettim.	☐	☐	☐	☐	☐
20. Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
21. İşimdeki duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
22. Öğrencilerimin bazı problemlerini sanki ben yaratmışım gibi davrandıklarını hissediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐

EK-2

Uygulanan Okul Adı:

OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKLERİNDEKİ İŞ DOYUMUNA YÖNELİK ARAŞTIRMA ANKETİ

Bu anket, Mili Eğitim Bakanlığına bağlı anaokullarında, ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında ve Mili Eğitim Bakanlığına bağlı özel anaokullarında görev yapan okulöncesi öğretmenlerinin yapmakta oldukları görevlerindeki iş doyumunu düzeyini ortaya koymak amacıyla düzenlenmiştir.

İfadeleri cevaplama gösterdiğiniz samimiyet ve sabır, var olan durumu olduğu gibi ortaya koyması açısından önemlidir. Bu nedenle anketteki hiçbir ifadeyi boş bırakmamanızı dilerim.

Göstereceğiniz ilgi ve katkı için teşekkür ederim.

Sizden istenen, her ifadenin örneklediği durumu ne kadar sıklıkla yaşadığınızı uygun cevap aralığını “●” karalayarak belirtmenizdir.

KİŞİSEL BİLGİLER

- 1.Yaşınız : 1() 21-30 2() 31-40 3() 41-50 4() 51-60
- 2.Mezuniyetiniz : 1() Lise 2() Önlisans 3() Lisans 4() Yüksek lisans
- 3.Meslekteki Kıdeminiz : 1() 0-5 yıl 2() 6-10 yıl 3() 11-15 yıl
4() 16-20 yıl 5() 21-25 yıl 6() 26-30 yıl

Aşağıdaki her bir soruda size uygun seçeneği (X) ile İşaretleyiniz.	BENİ HİÇ TATMİN ETMEZ	BENİ YETERİNCE	KARARSIZIM	BENİ OLDUKÇA TATMİN EDER	BENİ ÇOK TATMİN EDER
1. İşimin bana sağladığı güvenliğin derecesi	()	()	()	()	()
2. Aldığım maaş ve terfilerin miktarı	()	()	()	()	()
3. İşimin bana verdiği kişisel gelişme ve yükselme miktarı	()	()	()	()	()
4. İşimde birlikte çalıştığım, etkileşimde bulunduğum ve konuştuğum kişiler.	()	()	()	()	()
5. Amirlerimin bana gösterdiği adil davranış ve saygı derecesi.	()	()	()	()	()
6. İşimi yaparken hissettiğim takdir edilme duygusu	()	()	()	()	()
7. İş sırasında birlikte çalıştığım arkadaşlarımı tanıma şansı.	()	()	()	()	()
8. Amirimden gördüğüm destek ve rehberlik.	()	()	()	()	()
9. Yaptığım işin karşılığında aldığım paranın adaletlilik derecesi.	()	()	()	()	()
10. İşimde kendime ait, bağımsız düşünce ve davranışları uygulayabilme imkânı.	()	()	()	()	()
11. İşyerimin geleceğim açısından vaat ettiği güvence derecesi.	()	()	()	()	()
12. İşyerimdekilere yardım etme fırsatı	()	()	()	()	()
13. İşimdeki yarışma (mücadele) fırsatı.	()	()	()	()	()
14. İşyerimdeki yönetimin tutumu	()	()	()	()	()
15. Anket soruları dışında işinizle ilgili sorunlarınız-duygu ve düşünceleriniz					