

T.C
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

FARKLI OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN
ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ DOYUMLARININ VE TUTUMLARININ
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Hacer TEKERCİ

ANKARA-2008

T.C
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

FARKLI OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN
ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ DOYUMLARININ VE TUTUMLARININ
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Hacer TEKERCİ

Danışman
Yard. Doç. Fatma TEZEL ŞAHİN

ANKARA-2008

ÖZET

“Farklı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarının ve tutumlarının incelenmesi”

TEKERCİ, Hacer

Yüksek Lisans, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yard. Doç. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN

Nisan-2008

Bu araştırma, farklı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarının ve tutumlarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, ilköğretime bağlı anasınıfında, bağımsız anaokulunda ve özel anaokulunda çalışan 300 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “ Okul Öncesi Öğretmen Tutum Ölçeği” ve “Mesleki Doyum Ölçeği” ile toplanmıştır. Bu araştırmada veriler SPSS 12 paket programı yardımı ile değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler normal dağılım göstermediği için, üç ve daha fazla gruplu karşılaştırmalarda Kruskal-Wallis H testi ile, iki gruplu karşılaştırmalarda Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Bunun yanında değişkenler arasındaki ilişkiler ise Korelasyon analizi ile test edilmiştir. Anlamlılık seviyesi olarak 0,05 kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, mesleki doyum ölçeği alt boyutları ile kurum türü, öğrenim durumu, yaş, mesleki kıdem, öğretmenlerin

okuldaki çalışma süresi, okuldaki çocuk sayısı ve çocukların yaşı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Kurum türü açısından özel anaokulunda çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarının daha yüksek olduğu, aynı zamanda 18-25 yaş arasında olan ve 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki doyumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen Tutum Ölçeği alt boyutları ile kurum türü, kıdem, sahip olunan çocuk sayısı, kurumdaki çocukların yaşı, kurumdaki çocuk sayısı, öğretmenlerin kurumdaki çalışma süresi değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Özel anaokulunda çalışan öğretmenlerin demokratik tutum puanlarının daha yüksek olduğu ve 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin de demokratik tutum puanlarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun demokratik öğretmen tutumuna sahip olduğu belirlenmiştir.

Mesleki doyum ölçeği ve öğretmen tutum ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında kurum türü, öğrenim durumu, yaş ve kıdem değişkenleri açısından olumlu bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ortaya çıkan sonuçlara göre öğretmenlerin mesleki doyum puanları arttıkça demokratik tutum puanlarının da olumlu yönde arttığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Okul Öncesi Öğretmeni, Okul Öncesi Eğitim Ortamları, Mesleki Doyum, Öğretmen Tutumları

ABSTRACT

**“The Examination of the Satisfaction and Attitudes of Teachers
Working in Different Preschool Education Centers”**

TEKERÇİ Hacer

Master Degree, Preschool Education Division

Thesis Advisor: Assist. Prof. Fatma TEZEL ŞAHİN

April-2008

The purpose of this study is to examine the job satisfaction and attitudes of teachers who work in different Preschool Education Centers. The sampling of the study was 300 teachers working in public preschool education centers and private preschool education centers. Data was collected by “personal information form”, “preschool teacher attitudes scale” and “job satisfaction scale”. Data was interpreted with SPSS 12 Packaged software. Because of abnormal dispersion of data, Kruskal-Wallis H test was used in three or more groups’ comparisons and Mann-Whitney U test was used in two groups’ comparisons. Besides this, the relationships among the variables were tested with the correlation analysis. 0,05 was used as meaningfulness level and it is stated that there occurs significant differences in the event of $p < 0,05$, and there occurs no significant differences in the event of $p > 0,05$.

By the results of research, it is defined that according to some variables, there occurs significant differences in the sub-dimensions of job satisfaction scale and teacher attitudes scale from the aspects of academics level, age, years of experience, in-school working time, the number students in the school and the ages of those students. From the aspect of institution type, it is defined that the satisfaction level of teachers working in private day care centers is higher than others.

Again it is stated that teacher among 18-25 years old and teachers who have experiences of 1-10 years have higher levels of satisfaction.

It is determined that according to some variables, there occurs some statistically significant differences in teacher attitudes scale sub dimensions from the aspects of institution type, years of experience, the number of children, the ages and number of students in the school, in-school working time. It is appeared that the teachers working in private day care centers have higher democratic attitude scores and teachers who have 1-10 years of experiences have higher democratic attitude scores. Besides these, it is determined that most of the teachers who attended the research have democratic teacher attitude.

When the relationship between job satisfaction scale and teacher attitudes scale is examined it is determined that there occurs a positive relationship from the aspects of institution type, academics level, age and experience. From the results, it is understood that the higher job satisfaction score the teacher has, the higher democratic scores he or she has.

Key words: Early Childhood Education, Preschool Teacher, Preschool Education Environments, Job Satisfaction, Teacher Attitudes.

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlçelere Göre Dağılımları

Tablo 2. Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum Türüne Göre Dağılımları

Tablo 3. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları

Tablo 4. Öğretmenlerin Yaşlara Göre Dağılımları

Tablo 5. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları

Tablo 6. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımları

Tablo 7. Öğretmenlerin Çocuk Sahibi Olma Durumlarına Göre Dağılımları

Tablo 8. Öğretmenlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Dağılımları

Tablo 9. Öğretmenlerin Çalıştığı Sınıftaki Çocukların Yaşlarına Göre Dağılımları

Tablo 10. Öğretmenlerin Çalıştığı Sınıftaki Çocukların Sayılarına Göre Dağılımları

Tablo 11. Öğretmenlerin Kurumdaki Günlük Çalışma Sürelerine Göre Dağılımları

Tablo 12. Öğretmenlerin Sınıfta Diğer Personelle Çalışma Durumlarına Göre Dağılımları

Tablo 13. Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum Türüne Göre Mesleki Doyum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Tablo 14. Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Mesleki Doyum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Tablo 15. Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Mesleki Doyum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Tablo 16. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Mesleki Doyum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Tablo 17. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Mesleki Doyum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Tablo 18. Öğretmenlerin Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Mesleki Ölçeği Doyum Alt Boyut Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Tablo 19. Öğretmenlerin Sahip Olduğu Çocuk Sayısına Göre Mesleki Doyum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Tablo 20. Öğretmenlerin Çalıştığı Sınıftaki Çocukların Yaş Grubuna Göre Mesleki Doyum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Tablo 21. Öğretmenlerin Çalıştığı Sınıftaki Çocuk Sayısına Göre Mesleki Doyum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Tablo 22. Öğretmenlerin Kurumdaki Günlük Çalışma Süresine Göre Mesleki Doyum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Tablo 23. Öğretmenlerin Diğer Personelle Çalışma Durumuna Göre Mesleki Doyum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Kruskall Wallis Testi Sonuçları

Tablo 24. Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Toplam Puanlara Göre Dağılımları

Tablo 25. Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum Türüne Öğretmenlik Tutumlarının Kruskall Wallis Testi Sonuçları

Tablo 26. Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Öğretmenlik Tutumlarının Kruskall Wallis Testi Sonuçları

Tablo 27. Öğretmenlerin Yaşına Göre Öğretmenlik Tutumlarının Kruskall Wallis Testi Sonuçları

Tablo 28. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretmenlik Tutumlarının Kruskall Wallis Testi Sonuçları

Tablo 29. Öğretmenlerin Medeni Durumuna Göre Öğretmenlik Tutumlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Tablo 30. Öğretmenlerin Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Öğretmenlik Tutumlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Tablo 31. Öğretmenlerin Sahip Olduğu Çocuk Sayısına Göre Öğretmenlik Tutum Türlerinin Kruskall Wallis Testi Sonuçları

Tablo 32. Öğretmenlerin Çalıştığı Sınıftaki Çocukların Yaş Grubuna Göre Öğretmenlik Tutum Türlerinin Kruskall Wallis Testi Sonuçları

Tablo 33. Öğretmenlerin Çalıştığı Sınıftaki Çocuk Sayısına Göre Öğretmenlik Tutum Türlerinin Kruskall Wallis Testi Sonuçları

Tablo 34. Öğretmenlerin Kurumdaki Günlük Çalışma Süresine Göre Öğretmenlik Tutumlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Tablo 35. Öğretmenlerin Diğer Personelle Çalışma Durumuna Göre Öğretmenlik Tutumlarının Kruskall Wallis Testi Sonuçları

Tablo 36. Öğretmenlik Tutumlarının Mesleki Doyum Ölçeği Alt Boyutlarına Göre Korelasyon Analizi Sonuçları

Tablo 37. Öğretmenlik Tutumlarının ve Mesleki Doyum Ölçeği Alt Boyutlarının Kurum Türüne Göre Korelasyon Analizi Sonuçları

Tablo 38. Öğretmenlik Tutumlarının ve Mesleki Doyum Ölçeği Alt Boyutlarının Öğrenim Durumuna Göre Korelasyon Analizi Sonuçları

Tablo 39. Öğretmenlik Tutumlarının ve Mesleki Doyum Ölçeği Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Korelasyon Analizi Sonuçları

Tablo 40. Öğretmenlik Tutumlarının ve Mesleki Doyum Ölçeği Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Korelasyon Analizi Sonuçları

ÖNSÖZ

Günümüzde okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitimi önemli kılan faktörler ile ilgili birçok araştırma yapılmaktadır. Yapılan çalışmalara bakıldığından ise genel olarak okul öncesi eğitim de var olan durum ve bu durumun nasıl daha iyi olabileceği ile ilgili düşünceler bu araştırmanın çıkış noktası olmuştur.

Okul öncesi eğitimde en önemli faktörlerden biri öğretmendir. Öğretmenlik kutsal bir meslektir. Öğretmenler, bir insanın yetişmesinde, hayata hazırlanmasında ve iyi bir yere gelebilmesinde ailesinden sonra gelen en önemli kişilerdir. Öğretmen çocuğun hayatın da bu kadar önemli bir etkiye sahipken, öğretmenin işindeki mutluluğunun, tutum ve davranışlarının da çocuğun kişiliği ve davranışları üzerinde olumlu ve olumsuz etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu çalışma da, bu faktörler ve bunların etkilerine dikkat çekmeyi amaçlamaktadır.

Çalışmamda büyük desteğiyle bana rehberlik eden, tezimin hazırlanmasında katkılarıyla bana yol gösteren değerli hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Yaşamımda ve çalışmalarım da benden desteğini ve yardımlarını esirgemeyen, her konuda beni yüreklendiren Ege Üniveristesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümü'nden değerli hocam, Yrd. Doç. Dr. Mustafa ÖZEKES' e sonsuz teşekkür ediyorum. İlk tanıştığım günden beri hep benim yanımda olan, beni destekleyen ve çalışmalarım da yılmamamı sağlayan sevgili arkadaşım Yard. Doç. Dr. Zeliha Gül Yazıcı'ya teşekkür ediyorum. Çevirilerimde bana yardımcı Süleyman YÜCEL' e teşekkür ediyorum.

Araştırmanın istatistiksel analizlerinde rehberlik eden, bilgilerini ve düşüncelerini benimle paylaşan Sayın Ahmet Gül'e çok teşekkür ediyorum. Ayrıca verilerin toplanmasında her türlü kolaylığı sağlayan, araştırmada yer alan öğretmenlere, benimle zamanlarını, duygu ve düşüncelerini paylaştıkları için teşekkür ediyorum.

Araştırmamın her aşamasında benim yanımda olan, benden desteğini ve yardımlarını esirgemeyen, bütün arkadaşlarıma yürekten teşekkür ediyorum.

Teşekkürlerin en büyüğü aileme. Dünyaya geldiğimden beri yaşamımı her açıdan destekleyerek yanımda oldukları, hep ileriye gitmem için beni destekledikleri ve beni koşulsuz sevdikler için Canım Anneme, Babama ve Ağabeyime yürekten teşekkür ediyorum.

Hacer TEKERCİ

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	I
ÖZET.....	II
ABSTRACT.....	İİİ
TABLOLAR LİSTESİ.....	V
ÖNSÖZ.....	IX
İÇİNDEKİLER.....	XI
KISALTMALAR CETVELİ.....	XV
1. GİRİŞ.....	1
1.1.Okul Öncesi Eğitim.....	5
1.2.Okul Öncesi Eğitimin Amaçları.....	6
1.3.Okul Öncesi Eğitim Ortamları.....	7
1.3.1.İç Mekânların Özellikleri.....	9
1.3.1.1.İlgi Köşeleri.....	12
1.3.1.1.1.Blok Köşesi.....	15
1.3.1.1.2.Evcilik Köşesi.....	16
1.3.1.1.3.Kitap Köşesi.....	18
1.3.1.1.4.Fen-Doğa ve Matematik Köşesi....	19
1.3.1.1.5.Müzik Köşesi.....	20
1.3.1.1.6.Eğitici Oyuncak Köşesi.....	21
1.3.1.1.7.Kukla Köşesi.....	22
1.3.1.1.8.Geçici Köşe.....	22
1.3.2.Dış Mekânların Özellikleri.....	22
1.3.3.Psikolojik Ortam.....	24
1.3.3.1.İletişim.....	26

1.3.3.2.Motivasyon.....	33
1.3.3.3.Zaman Yönetimi.....	36
1.4.Okul Öncesi Eğitim Mekânlarının Düzeltilmesinde Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar.....	37
1.5.Fiziksel Çevreye Etki Eden Faktörler.....	41
1.5.1.Aydınlatma.....	42
1.5.2.Gürültü.....	43
1.5.3.Renk.....	44
1.5.4.Temizlik.....	45
1.5.5.Görünüm	45
1.5.6.Isı.....	46
1.6.Mesleki Doyumun Tanımı.....	47
1.7.Mesleki Doyumu Etkileyen Faktörler	51
1.7.1.Bireysel Faktörler.....	53
1.7.1.1.Yaş.....	53
1.7.1.2.Cinsiyet.....	54
1.7.1.3.Meslek ve Eğitim Seviyesi.....	55
1.7.1.4.Kıdem.....	56
1.7.1.5.Zeka.....	56
1.7.1.6.Sosyal İlişkiler ve Grup Çalışması.....	56
1.7.2.Çevresel Faktörler.....	57
1.7.2.1.İş ve İçeriği.....	57
1.7.2.2.Maaş.....	58
1.7.2.3.Yükselme İmkânı.....	59

1.7.2.4. Teftiş ve Denetleme.....	59
1.7.2.5. İş Ortamı ve Özellikleri.....	60
1.8. Mesleki Doyumsuzluk.....	61
1.9. Öğretmen Tutumları.....	64
1.9.1. Tutum Tanımları.....	65
1.9.2. Tutumun Öğeleri.....	66
1.9.3. Öğretmenlik Tutum Türleri.....	68
1.9.3.1. Demokratik Tutum.....	69
1.9.3.2. Otokratik Tutum.....	71
1.9.3.3. Boşvermiş Tutum.....	73
1.10. Mesleki Doyum ve Öğretmen Davranışları.....	74
1.11. Konu ile İlgili Araştırmalar.....	79
2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	87
2.1. Alt Amaçlar.....	87
3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	89
3.1. Varsayımlar.....	90
3.2. Kapsam ve Sınırlılıklar.....	91
3.3. Tanımlar	91
4. YÖNTEM.....	93
4.1. Evren ve Örneklem.....	93
4.1.1. Evren.....	93
4.1.2. Örneklem.....	93
4.2. Veri Toplama Yöntemi.....	96
4.3. Veri Toplama Araçları.....	96
4.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	96
4.3.2. Okul Öncesi Öğretmen Tutum Ölçeği.....	97
4.3.2.1. Geçerlilik Hesaplamaları.....	98
4.3.2.2. Güvenirlilik Hesapları.....	98
4.3.3. Mesleki Doyum Ölçeği.....	99
4.4. Verilerin İstatistiksel Analizi.....	100

5. BULGULAR VE TARTIŞMA.....	101
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	169
6.1. Sonuç.....	169
6.2. Öneriler.....	176
KAYNAKÇA.....	180
EKLER.....	201
Alınan İzinler	

KISALTMALAR CETVELİ

Akt. :Aktaran
Ark. Arkadaşları
Başk. : Başkaları
Yay. Haz.: Yayıma Hazırlayan
s. : Sayfa
MDÖ: Mesleki Doyum Ölçeği
ÖTÖ: Öğretmen Tutum Ölçeği
vb. : ve benzeri
vd. : ve diğerleri

1.Giriş

Eğitim, kişinin toplumsal yeteneklerinin ve optimum kişisel gelişmesinin sağlanması için, seçkin ve kontrollü bir çevreyi ve okul etkinliklerini içine alan sosyal bir süreçtir (Bilgin, 1996: 1). Eğitim sözcüğünün farklı tanımlarının ortak yanı ise, onun, davranış değiştirme, davranış oluşturma amaçlı etkinlikler bütünü olmasıdır (Başar, 2004: 3).

Eğitimin sisteminin en önemli yapı taşlarından olan okul öncesi eğitim ise, çocuğun doğumundan ilköğretime başlayıncaya kadar olan dönemdeki tüm yaşantıları olarak tanımlanabilir.

Okul öncesi dönem insan yaşamının temelini oluşturur. Bu dönem çocuğun dıştan gelecek etkilere karşı en savunmasız olduğu dönemdir (Oktay, 2005: 11-12). Bu dönem çocuğun gelişmesinin hızlı ve öğrenme kapasitesinin en yüksek olduğu dönemlerden biridir. Ayrıca çocuk bu dönemde yaşadığı toplumun değer yargılarını ve o toplumun kültürel yapısına uygun davranış ve alışkanlıkları kazanmaya başlamaktadır (Şahin, 2005: 2)

“Okul öncesi eğitim” deyiimi üç, dört, beş, altı yaşlarındaki çocukların düzenli bir programla eğitildikleri kurumlardaki eğitimi için kullanılmaktadır (Oktay, 1993: 73). Pestalozzi (1746-1827) çocukların yeteneklerini en iyi şekilde geliştirebilmeleri için gerekli alıştırmaları sağlamak ve bunları ortaya çıkarabilecek ortamı hazırlamak düşüncesi ile eğitimde çocuklar için ortamın ne kadar önemli olduğunun altını çizmiştir (Ramazan, 2005: 45).

Ülkemizde okul öncesi eğitimin verildiği eğitim ortamları bağlı oldukları kurumlara göre çeşitlilik göstermektedir. Türkiye’de kurum merkezli okul öncesi eğitimle ilgili hizmetler, çeşitli yasa, tüzük ve yönetmelik hükümlerine dayanılarak açılan resmi ve özel kurumlar olarak ikiye ayrılabilir. Bu kurumlar açma izni aldıkları yere göre

MEB ya da Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'nun ilgili organlarınca desteklenmektedir. Resmi kurumlar, MEB tarafından açılan anaokulu, anasınıfı, uygulama sınıfları ile diğer kurum ve kuruluşlarca açılan kreş, yuva, gündüz bakım evi, çocuk bakım evi ve çocuk bakım yurtları olarak sıralanabilir. (Güler, 2001: 30-31).

Özel kurumlar ise, ya MEB ya da Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı olarak açılan anaokulları, anasınıfları, çocuk yuvaları, çocuk bakım evleri ve çocuk kulüpleridir. Bu kurumlara çeşitli üniversitelerin bünyelerinde yer alan anaokulları, kreş ve okul öncesi eğitim merkezleri ile azınlık ve yabancı anaokulları da eklenebilir (Güler, 2001: 30-31). Bu çeşitlilik nedeniyle çocuklar için yaratılan fiziksel çevrelerde ve etkili öğretmen standartları da çeşitlilik göstermektedir.

Günümüzde etkili eğitimde etkili ve nitelikli öğretmen üzerine de birçok araştırma yapılmaktadır. Örneğin; Gürkan (2005), öğretmen nitelikleri üzerine yaptığı çalışmada, eğitim sisteminin en önemli öğelerini öğretmen, öğrenci ve okul olarak bulmuştur. Öğretmen öğesinin, eğitim sürecinin ve öğrencinin, kalite güvencesi olarak önem taşımakta olduğunu ileri sürmektedir. Öğretmen bir yandan bilgi, beceri ve tutumları ile eğitim sürecine kalite kazandırırken, diğer yandan uyguladığı yöntem, teknik ve stratejilerle eğitim programında yer alan davranışların öğrenciler tarafından kazanılmasında kritik bir rol oynayarak öğrenci niteliklerinin artmasına neden olduğunu savunmaktadır.

Öğretmenlik mesleği profesyonel bir yaklaşım gerektirir. Eğer öğretmen öğrencileri ile ilişkilerinde profesyonel yaklaşım yerine bireysel yaklaşımı tercih ederse mesleğinde başarısız olur. Burada kullanılan profesyonel sözcüğü öğretmen ile öğrenci arasında rol ilişkisini vurgulayan anlamda değil, öğretmenin bireysel davranışlarını vurgulayan anlamda değerlendirilmelidir (Gürkan, 2005: 61).

Öğretmenin öğrencilerle olan iletişimde bireysel davranışlarını (tutumlarını) etkileyen birçok faktör bulunduğu düşünülmektedir. Farklı türden öğretmen tutumlarına neden olan en önemli öğrenci özellikleri arasında, ırk ve etnik yapı, sosyo – ekonomik düzey, konuşma farklılıkları, yetenek ve başarı düzeyi, cinsiyet ve öğrencinin sınıftaki davranışları yer almaktadır (Bilgin, 1996: 63). Öğrencilerdeki bu farklılıklar doğrultusunda farklı öğretmen tutumları ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Eğitimin niteliğini ve öğretmenin mutluluğunu belirleyen önemli konulardan biri ise öğretmenin mesleki doyumdur. Her şeyden önce insanların mutluluğunu, ihtiyaçlarının dengeli bir şekilde karşılanmasına, doyum sağlayıcı ve verimli ilişkilerin kurulup sürdürülmesine bağlamaktadır. Çünkü insanlar yaşamlarının büyük çoğunluğunu iş yerlerinde geçirmektedirler. Schnake (1990), çok sayıda insanın uyanık bulundukları saatlerin çoğunu evlerinden daha çok iş yerlerinde harcadıklarını ifade etmektedir (Akt: Odacı, 2003).

İnsanların yaşamlarının büyük bir kısmını geçirdikleri iş yerlerinde zamanlarının kötü geçmesi demek onların yaşamlarının da mutsuz geçmesi anlamına gelmektedir. Öğretmenler de zamanlarının önemli bir kısmını okullarda ve öğrencilerle birlikte geçirmektedirler. Bu nedenle işlerinden elde ettikleri doyum ya da doyumsuzluk da eğitim ve öğretimin niteliğine yansımaktadır.

Mesleki doyum, işin özellikleriyle bireylerin kendinde bulduğu özelliklerin uyum içinde olması şeklinde tanımlanabilir. İş gören, kendi standartları ile bu standartların hangisinin ne ölçüde karşılandığını karşılaştırdığında oluşan farklılıklar iş doyumunu belirlemektedir. Bu konuda ileri sürülen bir diğer tanım ise, iş görenlerin işlerinden duydukları hoşnutluk ya da hoşnutsuzluğun iş doyumunu olduğu şeklindedir. Endüstri ve örgüt psikolojisi alanında iş

doyumunun çalışanların güdülenme düzeylerine bağlı olarak açıklanması oldukça yaygındır. Bu açıklamaya göre güdülenme düzeyi arttıkça, işteki performans ve doyum artar (Kelecioğlu ve ark., 2006).

Zembylas ve Papanastasiou (2006), tam olarak bir tanım geliştirilememesine rağmen öğretmenin tatminini; mesleğindeki başarısı, öğrencilerle ve meslektaşlarıyla iletişimi, çalışma ortamının sıcaklığı, planlarını ortaya koyabilmesi, kişisel arzularını karşılayabilmesi gibi faktörler olarak açıklamaktadır. Yapılan çalışmaların amacı bu ve benzeri sayılabilecek diğer faktörlerin “öğretmenin mesleki tatminini nasıl etkilediğini” analiz etmeye dayanır.

Tahta (1995)’in yapmış olduğu araştırma da, bugün eğitim yönetimine verilen önemin giderek artmakta olduğunu ve bu alanda çeşitli araştırmaların yapılarak, çeşitli görüşlerin ortaya atılmakta olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmalar içinde öğretmenlerin doyum ya da doyumsuzluk konusu ilgi çeken bir alandır. Gerek endüstri, gerekse eğitim alanında yapılan iş doyumunu araştırmalarının % 40’dan fazlasının öğretmenler ve onların iş doyumları ile ilgili olduğu öne sürülmektedir.

Kişilerin sahip oldukları değerler ve onların yaptıkları işten duydukları haz, kişilerin içinde bulunduğu ortam, iş arkadaşları, denetleyicisi, işteki mevkisi, iş güvenliği ve işteki doyumunu yaratmaktadır.

Chapman ve Louthier, öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen faktörleri şu şekilde sıralamaktadır;

- 1) Öğretmenin karakteri,
- 2) Öğretmenin mesleki işlerindeki yetenek ve becerileri,
- 3) Öğretmenin mesleki başarısının değerlendirilmesindeki kriterler,
- 4) Mesleki başarı durumu,

5) Takdir ve ödüller. (Tahta, 1995: 1-3)

Crossman, Harris (2006), UK’da orta öğretimde çalışan öğretmenlerin iş doyumları ile ilgili yapılan araştırmanın sonucunda ise, cinsiyet gruplarının, yaş ve çalışma sürelerinin ve yaş özelliklerinin öğretmenlerin iş doyum düzeyini etkilediğini ortaya koymuşlardır.

Yapılan önceki çalışmaların aksine araştırma sonuçları, iş doyum ve çalışma süreleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu, çalışma süresi arttıkça mesleki doyumun arttığını göstermektedir. Araştırma sonuçları aynı zamanda yaş ve çalışma yılının da iş doyum düzeyini etkilediğini ortaya koymuştur (Crossman, Harris, 2006: 40).

1.1.Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitimi genel olarak 0 – 6 yaş arası çocukların gelişim özelliklerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin ve uyarıcı bir çevre sunarak onların zihinsel, sosyal, bedensel ve duygusal yönlerini destekleyen, kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan bir eğitim süreci ve zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş çocukların bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimini planlanmış bir ortam içinde sağlayan ve onları ilköğretime hazırlayan bir eğitim kademesidir (Erden, 1998: 212- 213)

Bir başka tanıma göre okul öncesi eğitim, “çocukların, doğumdan zorunlu eğitim dönemine kadar, gelişim düzeyleri, bireysel farklılıkları ve yetenekleri göz önünde bulundurularak, sağlıklı bir biçimde gelişimlerinin sağlandığı, olumlu kişilik temellerinin atıldığı, yaratıcı yönlerinin ortaya çıkarıldığı, onların kendilerine güven duymalarının sağlandığı, eğitimcilerin ve ailelerin etkin olduğu sistemli bir eğitimidir (Zembat, 2001: 3).

Araştırmacılar insan hayatında çeşitli alanlardaki gelişme ve öğrenmelerin büyük bir kısmının yaşamın çok erken yıllarında ortaya çıktığını bulmuşlardır. İnsan yaşamının ilk üç beş yılında beyin çok büyük bir hızla büyür, ayrıca bu yıllar daha sonraki tüm becerilerin kazanıldığı en kritik yıllardır. Temel bilgi ve beceriler, kendileriyle ilgili bu kritik dönemlerde, doğrudan sağlanan zengin uyarıcılar ve deneyimlerle kazandırılmazsa ileriki yıllarda öğrenilseler bile, ulaşılan düzeyde eksiklikler görülebilir. Buna karşın, erken yaşlarda zengin deneyimlerle elde edilen temel bilgi ve beceriler, bireylerin daha sonraki öğrenmelerinde başarılı olma şanslarını arttırmaktadır (Bilgin, 1996: 8). Bu nedenle eğitimin en önemli yapı taşlarından biri olan okul öncesi eğitim, insan yaşamının temelini oluşturur. Bu dönem de çocuğun sağlığı ve beslenmesi kadar, aile ortamının ona sağladığı sevgi ve şefkat de son derece önemlidir. Sağlıklı mutlu yaratıcı insanlar yetiştirebilmek için bu dönemi tanımak ve en iyi şekilde değerlendirmek gerekir. (Aral ve ark., 2002: 14)

1.2.Okul Öncesi Eğitimin Amaçları

MEB (2002) tanımına göre, okul öncesi eğitimin amaç ve görevleri, milli eğitim genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak şu şekilde sıralanmaktadır;

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

1.3.Okul Öncesi Eğitim Ortamları

Eğitim ortamı; eğitim etkinliklerinin oluştuğu alan, personel, araç-gereç, tesis ve organizasyon gibi öğelerin iletişim ve etkileşim için bir araya geldikleri çevredir. Eğitim ortamı, okul ortamı, sınıf ortamı bazen aynı anlamda bazen de kendi anlamları ile kullanılır ve öğrencinin başarısı açısından bunların uygun şekilde düzenlenmesi gerekir (Ataman ve ark., 2003: 151).

Bir başka ifadeyle eğitim ortamı, sadece sınıf ya da derslik değil, öğrenme-öğretme sürecinin olduğu, kişiler arası etkileşimin bulunduğu bütün ortamlar olarak adlandırılabilir (Kıldan,2007).

Okutan ve ark. (2004) eğitim ortamını; sınıfı oluşturan fiziksel düzenlemeler, psikolojik durumlar ve öğrencilerin duyuş ve değerlendirmelerini etkileyen sosyal ve kültürel öğelerin etkileşiminin bir ürünü olarak tanımlamaktadırlar. Bu yönüyle ortam, bir mekânı diğerlerinden ayıran içsel özelliklerin tamamıdır denilebilir. Sınıf ortamı bir sınıfı diğerlerinden ayıran o sınıfa özgü özelliklerin tamamıdır. Başka bir deyişle sınıf ortamı, sınıfta bulunan herkesin yaşadığı, sınıftakilerin davranışlarını etkileyen değer ve normlar olarak ifade edilebilecek özelliklerin tümüdür. Bir benzerlik kurmak gerekirse “Bir insan için kişilik ne ise sınıf içinde ortam odur” denilebilir (Okutan ve ark., 2004: 35) .

İnsan hayatının temellerinin atıldığı okul öncesi dönemde, çocukların zamanlarını ve yaşantılarını gerçekleştirdiği okul öncesi eğitim ortamlarının ve fiziksel çevrenin çocuklar üzerinde ki etkisi bilinen bir gerçektir.

İyi tasarlanmış bir fiziksel ortam; çocukların motor, bilişsel, dil, sosyal gelişim, öğrenme, karar verme ve estetik gibi becerilerinin gelişmesine de yardımcı olur (Yazıcı ve ark., 2004: 114)

Fiziksel çevrenin çocuklar üzerindeki etkisine dayalı araştırmalar çok eski yıllara dayanmaktadır. 1858 yılında Henry Barnard tarafından okul mimarisi konusunda yayınlanan bir eserde çocukların daha sağlıklı ve mutlu olabilecekleri bir ortamın önemine vurgu yapılmıştır. Dolayısıyla eğitim kurumlarındaki fiziksel alanların önemi ve etkisi çok önceden vurgulanmış ve eğitim ortamlarının geliştirilmesi çalışmaları eğitim kurumları olduğu sürece hep devam etmiştir (Kıldan, 2007).

Yapılan bir araştırmaya göre, fiziksel çevrenin çocuklar üzerinde ki etkisini inceleyen eğitimciler, mimarlar ve araştırmacılar sınıfların tasarımının çocukların davranışlarını büyük ölçüde etkilediğini ortaya koymuşlardır. Colorado Üniversitesi'nden Psikoloji Profesörü James Banning; “Biz binalara şekil veriyoruz, onlar da bize” diyerek fiziksel çevrenin bireylerin davranışlarını oluşturmada ne denli önemli olduğunu ortaya koymuştur (Kıldan, 2007). Sameroff ve Chandler (1975)'in işlemsel teorisine göre çocuğun gelişimi sadece çocuğun biyolojik özelliklerine veya çevresine bağlı değildir. Çocuk ve fiziksel alan, zaman içerisinde bazı noktalarda birbirlerini etkilemektedir. Örneğin iyi tasarlanmış bir fiziksel alan çocuk için çekici olmakta ve çocuk fiziksel alana olan olumlu duygularını okul, öğretmen ve arkadaşlarına yansıtabilmektedir (Akt:Kıldan, 2007).

Okul öncesi eğitim kurumundaki eğitim ortamının düzenlenmesine, çocukların gelişimlerini, davranışlarını, birbirleriyle ve yetişkinlerle ilişkilerini ve öğrenmelerini etkileyeceği göz önüne alınarak önem verilmektedir (Ramazan, 2005: 46). İyi bir okul öncesi eğitim kurumunun eğitim ortamını oluşturmada, öğretmen, idareci,

beslenme ve gıda kalitesi kadar, eğitim ortamının fiziksel koşulları da çocukların ilk hayat deneyimlerinde çok önemli rol oynamaktadır. Henüz kendi sağlığı konusunda bilinçlenmemiş olan bu yaş gurubunun yürüdüğü, oturduğu, beslendiği vb. yerlerin ısısı, nemi, rutubeti, hava akımı, temizliği sağlık koşullarına uygun, mekanları güvenli ve işlevsel biçimde donatılmış olması gerektiği düşünülmektedir (Demiriz ve ark., 2003: 10).

Bu kriterlerin yanı sıra Poyraz (2003)'e göre okul öncesi binası mümkün olduğunca çocuğun evine yakın olmalıdır. Ailelerin çocuklarını rahatça okula bırakıp alabilmesi önemli bir kolaylıktır.

Bina sıcak ve sevimli bir görüntüye sahip ve güneşe bakmalı ve güneş görmeli ve tek katlı olarak planlanmalıdır (Odacı, 2003: 53)

Bina da balkonlar olmamalı, pencereler çocukların tırmanıp açabileceği ve sarkabileceği bir şekilde planlanmamalı, bütün elektrik kabloları gizlenmeli, prizler çocuğun erişemeyeceği yükseklikte (1,5 m) olmalıdır (Odacı, 2003: 53).

Bir okul öncesi eğitim kurumunun fiziksel ortamı iki açıdan incelenebilir; iç mekân özellikleri ve dış mekân özellikleri.

1.3.1.İç Mekânların Özellikleri

Okul öncesi eğitimde öğrenme ortamının atmosferi çocukların ilk deneyimlerinde, onların tutumları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğundan dolayı önemlidir. Öyle ki çocuklar keşfetmenin, gözlemlemenin, araştırmanın, yaratıcılığın ve yaparak öğrenmenin tadına bu ortamlarda varırlar (Tovim, 1996: 21)

Mekânlar bütün donanımıyla birlikte çocuklarla birçok şekilde konuşurlar. Mekânların çocukların davranışlarının şekillenmesi bakımından da önemi büyüktür ve yol göstericidir. Açık mekânlar

çocukları “rüzgârla koş”, banyolar; “ben bir megafonum ve sesini kullan” gibi ifadelerle yönlendirirler. Yetişkinler için, bir ortamın organize oluşu ve estetiği, bir programın kültürü ve amaçları, orada kimlerin yaşadığına dair ipuçları sağlar. Fiziksel çevre çocuklara konfor sağlaması, programın amaçlarının daha iyi bir şekilde verilebilmesi konusunda eğitimciye artı bir destektir (Decker, 2005: 144)

Mekânların ve eğitim ortamlarının nasıl düzenleneceği planlanmadan önce öğretmen çocukların o mekânda nasıl hareket edebileceklerini ve neler yapabileceklerini düşünmelidir. Çünkü öğretmen materyalleri seçen, planlayan ve uygulayan kişidir. Bir eğitim ortamının nasıl düzenlendiği öğretmenin felsefesini ve bakış açısını yansıttığını için öğretmen, kendi sınıfına kendi felsefesine göre şekil verir (Tovim, 1996: 22).

Okul öncesi dönem çocuklarının içinde bulunduğu eğitim ortamı, çocukların ailesi dışında en fazla zaman geçireceği ortamdır. Eğitim ortamının nitelikleri çocukların okul, öğretmen, arkadaş gibi diğer unsurlarla olan etkileşim ve uyumunda önemli bir etkiye sahip olacaktır. Bu yüzden okulların fiziksel donanımı eğitim ortamının nitelikleri açısından çok önemlidir (Kıldan, 2007).

Çocukların gelişiminde bu kadar önemli bir etkiye sahip olan okul öncesi eğitim kurumunda, eğitim ortamı veya sınıflar en önemli mekânlardır. Eğitim ortamı, çocukların günlük etkinliklerinin büyük bir bölümünü yaptıkları, zamanın çoğunu geçirdikleri mekânlardır. Pestalozzi’nin de dediği gibi , “ sınıf bir aile odasıdır”. Çocuklar burada çalışırken birbirine güvenmeyi, yardımlaşmayı ve paylaşmayı öğrenirler (Demiriz ve ark., 2003: 12).

Okul öncesi eğitim tasarımı, merkez ve okul öncesi eğitimin amaçları ile uyum içinde olmalıdır. Bu nedenle eğitim programının karakterleri, amaçları ve hedefleri kurumun ihtiyaçlarına karar verilmeden önce açıklanmalıdır (Tovim, 1996: 20).

Okul öncesi eğitim kurumlarında araç gereçler, mobilyaların çoğu ve bir çok ekipman ilk giriştedir. Ancak çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına göre mekânı genişletmek amacıyla, bunlar mekândan kaldırılabilir veya eklenebilir (Kostelnik ve ark. 2004). Bu nedenden dolayı eğitim ortamında ki mobilya ve araç-gereçlerin boşaltılması, mekânın genişletilmesi, materyallerin kaldırılması, ihtiyaca göre boş alan açılması için bu mekânlar dönüştürülebilir bir yapıda olmalıdır (Tovim, 1996: 21).

Sınıf içi öğrenme merkezleri, günlük programa göre birlikte çalışmaları ve öğrenmeleri doğrultusunda hazırlanır. Uzmanlar çocukların yaş, grup içi beceri, onların konforları ve güvenlikleri doğrultusunda uygun, şık materyaller geliştirme çabasındadırlar (Kostelnik ve ark., 2004: 120)

Okul öncesinde iç mekânlar çocuklar ve yetişkinler tarafından kullanışlı olmalıdır. Çünkü mekânın düzenlenme şeklinin çocuğun her davranışı üzerinde etkisi vardır.

Nitelikli düzenlenmiş iç mekânlar öğrencinin kendisini geliştirmesini sağlayan eğitim durumları sunar. Okul öncesi eğitim kurumlarında nitelikli düzenlemenin olmaması, gerekli materyallerin eksikliği yada var olanların yetersiz oluşu etkili öğrenmeyi olumsuz yönde engeller (Tovim, 1996: 21). Bu nedenle sınıftaki görsel çeşitlilik önemlidir. Aktivite alanları taşınabilir aksesuarlarla kabinlerle farklı zemin malzemeleriyle duvar renkleriyle farklı ışıklarla tavan ya da zemin yükseklikleriyle ayrılmalıdır. Bu gibi bir

alan veya iyi korunan bölge sosyal etkileşimi artırır, öğrencileri keşfetmeye iter devam eden oyunun bozulmasını engeller (Butin, 2000).

Erken çocukluk eğitimi felsefesi ve amaçlarına göre iç mekânlar da her çocuk için 35 feet kare oyun alanı bulunmalıdır. Çocuk alanı yetişkinlerden farklı olarak kullanır ve hareket eder. Çünkü onlar yetişkinlere göre daha küçüktürler ve hızlıdırlar. Bu yüzden mekan çocukların birbirini rahatsız etmeden çalışabilecekleri alanlara ayrılmış olmalıdır (Kostelnik ve ark., 2004: 121).

Odacı (2003)'e göre sınıf içi mekânlar boyutsal özellikleri, kullanma kapasitesi ve etkinliklerin çeşitliğine göre ayarlanmalıdır. Bu mekânlar bol ışık alacak şartlara sahip bulunmalı ve binanın çocuklar için kullanılacak bölümlerinin taban tavan yüksekliği en az 2 metre 70 cm olmalıdır ve oyun odasında her çocuk için 1.5 m² alanın olması gerekmektedir.

1.3.1.1.İlgi Köşeleri

Etkili erken çocukluk programları, sınıf içindeki eğitim ortamlarını, öğrenme alanlarını bölümlere ayırmayı sağlar. İyi düzenlenmiş bir eğitim ortamı çocukların anlamalı öğrenmesine, öğrendiklerini yapılandırmasına, sınıf içindeki materyallerin amacına uygun olarak kullanılmasına olanak sağlar (Decker, 2005: 145).

Erken çocukluk ve okul öncesi yaş gruplarında merkezler katılım için çocuğa seçme özgürlüğünü oyun alanlarında tanımalıdır. Bu merkezlerde ki sınıflarda belirlenen kriterlere göre genellikle; bloklar, keşif yapma olanağı, kütüphane, fen ve doğa alanı, sanat alanı ve sessiz alan olanakları sunulabilmelidir. Sınıflar ayrıca merkeze açılan alanlar, görüşme alanları, tartışma, planlama, okuma ve grup öğrenmelerinde kullanılan alanlara sahip olmalıdır. Çünkü çocuklar

merkezlerde bağımsız bir şekilde çalışabilmelidirler (Miller, 1996: 62).

Genellikle evcilik, blok, sanat, fen-doğa ve matematik, müzik vb. gibi alanlar, dinlenme uyuma ve yemek yeme mekânlarından ayrı olarak düzenlenirler. Köşeler çocukların bağımsızca seçim yapabilmeleri için ayrılmıştır. Her çocuk köşelerden farklı şekilde yararlanır. Bazıları bireysel bazıları grup olarak çalışır. Bazı çocuklar sanat, kitap köşesi için sakin bir köşeyi, bazıları ise grup etkileşiminin daha çok olduğu evcilik, dramatik veya blok köşelerini tercih edebilir (Demiriz ve ark., 2003: 54).

Köşeler düzenlenirken çocukların seçimler yapabilecekleri ve düşündüklerini davranışa dönüştürebilecekleri şekilde olmasına özen gösterilmelidir ve dikkatle düzenlenmelidir (Tovim, 1996: 22)

Okulöncesi sınıfı, çocukların oynayabileceği ve araştırma yapabileceği materyallerle dolu olmalıdır. Sınıf alanında amaçlı ve üretici oyunlara yer verilmelidir. Dodge ve ark. (2002)'e göre iyi organize edilmiş bir çevre şu şekilde olmalıdır:

- Güvenme ve başkalarıyla ilişki kurma,
- Bağımsızlığı seçme ve ortalığı toparlama,
- Yaptıkları alıştırmayla ilgilenme, çalışmalarına devam etme,
- Materyalleri seçip kullandıkça beceri kazanma,
- Blokların olduğu köşede değişik büyüklük ve şekillerde ve her birinin üzerinde hangi rafta olduğuna dair bilgiler (İşaretler) yer almalı,
- Evcilik köşesi ya da drama köşesinde değişik şekildeki materyaller öğrencilerin değişik rolleri canlandırmalarına imkân tanınmalı,
- Sanat köşesinde boya, paket, pastel, tebeşir, yapıştırıcı, makas, oyun hamuru ve temizlik malzemeleri olmalı,

- Masa oyunlarında bulmaca ve değişik oyunlar çocukların şekil yapabileceği, eşleştirebileceği şekilde olmalı,
- Kum ve su köşesinde çocuklar bazı nesnelerin neden batıp, bazılarının neden batmadığını öğrenmek için değişik etkinlikler yapabilmeli,
- Kütüphane köşesinde çocuklar, kitapları inceleyebilip, müzik dinleyip ya da kasetlerden hikâye dinleyebilmeli,
- Müzik ve hareket köşesinde müzik aletleri Cd ya da kaset gibi müzikal aktiviteler çocuğun müzik dinleme ve değişik hareketleri yapma olanağını sağlayabilmeli (Kıldan, 2007)

İlgi köşelerinde bulunan oyuncaklar uygun renklerden seçilmiş ve oyuncak yapım standartlarına uygun olmalıdır. Çocukların değişen ilgi ve ihtiyaçları ve eşyayı kullanma özgürlüklerini geliştirecek çok sayıda değişik malzeme gereklidir. Fakat tam bu bağlamda dikkate alınması gereken çocukların iyi düzenlenmiş bir eğitim ortamında az oyuncak ile de etkili bir öğrenme eğilimi gösterdiği unutulmamalıdır. Yani binanın şartlara adapte edilmiş olmasının yanı sıra bu yerin rahat bir yaşama ve öğrenme ortamı olması sağlanmalıdır (Odacı, 2003: 58)

İlgi köşeleri düzenlenirken;

- Etkinlik köşeleri birbirinin görüş alanı içinde ve köşeler arasında ki gidiş geliş trafiğe açık bulunacak şekilde düzenlenmelidir.
- Etkinlik köşeleri pratik öneri ve çocukların değişken ilgilerini yanıtlayabilecek şekilde esnek olmalıdır.
- Mevcut alan; grup etkinlikleri, beslenme, uyku ve çocukların kişisel eşyalarının saklanması için uygun yerler içermelidir.
- Materyaller bol miktarda olmalı ve çok geniş bir oyun çeşidi yelpazesini desteklemelidir.

- Materyaller çocukların aile yaşamlarını yansıtmalıdır.
- Materyallerin yerleştirme şekli “bul-kullan-yerine yerleştir” döngüsünü destekler nitelikte olmalıdır (Ramazan, 2005: 50-51).

1.3.1.1.1.Blok Köşesi

Okul öncesi öğretmeni çocukların kendi kendilerine seçim yapabilecekleri ve kullanabilecekleri şekilde, her bir ilgi alanını yeterli materyalle donatmalıdır. Blok köşesinde; raflarda uzun bloklar, yapı- inşa oyunları için yeterli sayıda bloklar, küçük figürler, yük arabaları ve diğer aksesuarlar bulunmalıdır. Ve bu materyallerin bulundukları raflar ya da dolaplar bu materyalleri ifade eden şekillerle etiketlenmelidir. Bu etiketler çocukların neye ihtiyaç duyduklarını kolayca görüp karar verebilmeleri için gereklidir (Beaty, 2000: 59).

Amerikalı erken çocukluk eğitimcisi Carolyn Pratt blok köşesinde bulunan tahta blokların, erken çocukluk eğitiminin tarihi boyunca önemli rol oynadığını ileri sürmüştür (Beaty, 2000: 59). Çok sayıda beceri ve yeteneğin gelişiminde bloklar önemli rol oynar. Çünkü bu diğer materyallere nazaran bütün gelişimsel devinimlere göre uyarlanabilir. Örneğin; çocukların itme, çekme, toplama, eğilme, kaldırma, dengeleme gibi ince ve kalın motor gelişimlerine yardımcı olur (Kostelnik ve ark.,2004: 130).

Blok köşesi düzenlenirken kitap köşesi gibi dikkat gerektiren çalışmaların yapıldığı köşelerden uzak olmasına dikkat edilmeli (Miller, 1996: 60).

Carolyn Pratt’e göre blok köşesinde çocuklar köprü ya da kule yapımında bir bloktan diğerine düzenleme yaparken bloklar, el göz koordinasyonunun gelişiminin yanı sıra algısal becerilerinde gelişimine yardım eder. Blok köşesinde oluşturulan insan ya da hayvan

figürleri de dramatik oyunların gelişiminde oldukça önemlidir (Beaty, 2000: 59).

1.3.1.1.2.Evcilik Köşesi

İlgi köşelerini oluşturan bir diğer köşede evcilik köşesidir. Evcilik köşesi, okul öncesi çocukların cinsiyet rollerini öğrendikleri, evleriyle bağlantı kurdukları, ev aile kavramını pekiştirdikleri bir köşedir. Evcilik köşesi çocukların hayallerini diledikleri gibi kullanmasını sağlar (Demiriz ve ark., 2003: 57).

Çocuklar oyun oynarken, bazı rolleri canlandırırken aslında tamamen kendi hayal dünyalarında yaşarlar. Bu durum bazen yetişkinler için kaygı verici ve sağlıksız gözükse de aslında tam tersidir. Çocukların oyunlarında ve o yaşa özgü davranışlarında çok hayalci gözükmeleleri aslında onların gerçeklerden koptuklarını göstermez tam tersi bu onları anlamamanın bir yoludur yetişkinler için. Dramatik oyun, çocukların duygularını ortaya çıkarmalarına ve kendi iç dünyalarını kontrol etmelerine, düzenlemelerine yardım eder (Beaty, 2000: 64).

Çocuklar bu köşede kendi hayat deneyimlerini ortaya koyarak ve bazı rollere bürünerek birbirlerini etkilerler. Evcilik köşesinde değişik roller alarak o rollerinde sorumluluklarını taşıma eğiliminde olurlar. Kimi çocuk doktor, öğretmen, abi, polis, vs olurken, kimileri ise asker, şoför olarak risk deneyimleri yaşarlar. Bu köşe düzenlenirken Kostelnik ve ark., (2004)'e göre aşağıdaki maddeler göz önünde bulundurulmalıdır;

- Çocukların bu köşeyi rahatça algılayabilecekleri ve yerini tayin edebilecekleri figürler içermelidir. Köşenin yeri belirlenirken sınırları çizilmelidir. Ve o köşe için gerekli materyaller o

sınırlar içine yerleştirilmelidir. Bu köşe blok köşesi ile birbirinin uzantısı şeklinde, çocukların oyunlarını teşvik edici olarak da yakınlaştırılabilir

- İlgilerinin sürekliliğini sağlamak ve genişletmek için haftada bir ya da iki kez materyaller de eklemeler ya da çıkarmalar yapılabilir.
- İhtiyaçlar doğrultusunda evcilik köşesi bazı konu ve projelerle eşgüdümlü olarak desteklenmeli.
- Köşe ile ilgili materyaller depolanırken yüksek raflara veya küçük dolaplara kaldırılmalı. Çocukların dikkatleri açısından düzensiz ve dağınık bir şekilde yerleştirilmemelidir.
- Çocukları sınıfa kendilerine özgü oyun alanı yaratmaları ve bu köşede yaratıcılıklarını geliştirmeleri için eşyalar getirmelerini teşvik edilmeli.

Evcilik köşesinde bulunması gereken eşyalar ve malzemeler şunlardır;

- Çocukların boylarına uygun minyatür mutfak eşyaları (tencere, buzdolabı, fırın, tabak, çatal, bıçak vs.) ,
- Ev eşyaları (buzdolabı, yatak odası takımı, bebek yatağı, mutfak rafı, masa ve sandalyeler vs.),
- Bebekler, bebek arabaları, bebek giysileri, çeşitli kostümler, şapkalar, çantalar, sandık,
- Makyaj malzemeleri, ayna, ütü, fırça, terlik, ayakkabılar vs.,
- Telefon, saat, vazo, kutular, askı,
- Kilim, minderler, değişik arabalar vb. oyun araçları bulunmalıdır (Beaty, 2000: 64)
- Çamaşır için leğen, mandal, ip, temizlik seti vb. (Oktay, 2000: 193)

1.3.1.1.3.Kitap Köşesi

Çocuğun eğitim sürecinde önemli yer olan uyarıcı kaynaklarından biride kitaptır. Kitaplar çocuğun ileriki yaşamı için bir birikim kaynağıdır. Çocuklar pek çok yeni bilgiyi, insanlar arasındaki olumlu ilişkileri kitaplar aracılığı ile öğrenir. Kitaplarda ki kahramanların başından geçen olaylarda kahramanla birlikte sevinir, üzülür, mutlu olur. Zamanla bir başkasının duygularını paylaşabilmeyi öğrenir ve duygu zenginliği kazanır. (Oğuzkan ve ark, 2001: 36)

Kitap köşesi sınıfta her bir köşe gibi rahat ve davetkâr olmalıdır. Köşede çocukların rahatlıkla kullanabilecekleri sandalye ve masalar ya da dilediklerinde yerde oturarak kitap inceleyebilmeleri için minderler ya da hali gibi rahat oturma alanları olmalıdır (Beaty, 2000: 62).

Ayrıca kitap köşesi sınıfın bol ışık alan ve sessiz bir köşesinde oluşturulmalıdır. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının yapıldığı veya eğitici oyuncaklar köşesinin bulunduğu köşelerin yanın da ve ses yalıtımı yapılmış olarak sınırlandırılmalıdır (Beaty, 2000: 62).

Bu köşede bulunması gereken kitap türleri aşağıda verilmiştir;

- Kitap rafları, çocuklar için hazırlanmış muhtelif kitaplar (Oktay, 2000: 194)
- Resimli kitaplar (hikaye, şiir, masal, bilmece)
- Resimli çocuk gazete ve dergileri
- Resimli ansiklopediler
- Broşür ve posterler
- Kavram kitapları
- Eğitim setleri vb.

- Albümler

Kitaplar satın alınmak dışında çocuklarla birlikte de yapılabilir ve bu köşede sergilenebilir (Demiriz ve ark., 2003: 81)

1.3.1.1.4.Fen – Doğa ve Matematik Köşesi

Çocukların deney, gözlem yaptığı, bitki, hayvan yetiştirdiği ve koleksiyonlar oluşturduğu bir köşedir. Çocuklar bu köşede çalışırken çevrelerine karşı duyarlı olmayı, doğada ki ilişkilerine dikkat etmeyi öğrenirler, karşılaştırma yapma sınıflama yapma, neden sonuç ilişkisi kurma, ayrıntılara dikkat etme, gözlemler yapma, hipotez kurma, tahminde bulunma, deney yapma gibi yeteneklerini geliştirirler (Demiriz ve ark., 2003: 81)

Bu köşenin yeri belirlenirken dikkat edilmesi gereken unsurlar bulunmaktadır. Örneğin yemekhaneye, tuvalete gidilen yolun üstünde olmamalıdır. Bu köşe okulun güneş gören bir yerinde olmalıdır. Fen köşesi bir gösteri merkezi değil, çocukların aktif olarak çalışabilecekleri bir yer olması gerektiği düşünülmektedir (Şahin, 2000: 4).

Fen – doğa ve matematik köşesinde bulundurulacak araç gereçler;

- Büyüteç, mıknatıs, el feneri, termometre
- Pusula, çeşitli ölçü aletleri, yerküre, saat
- Resimler, grafikler ve modeller
- Taşlar ve deniz kabukları
- Cetvel, mikroskop, dürbün, ayna
- Akvaryum, çeşitli tohumlar ve bitkiler (Oğuzkan ve ark, 2001: 81)

- Bilim aktiviteleri ile ilgili kitaplar (Beaty, 2000: 68)
- Bitkiler, çiçekler, çimlendirilmiş sebzeler, balık kuş gibi hayvanlar, slaytlar, video filmleri vb. (Oktay, 2000: 194)

1.3.1.1.5.Müzik Köşesi

Okul öncesi eğitim sınıflarında da müzik çok önemlidir. Müzik çocukların büyümelerinde ve gelişimlerinde kendilerini serbestçe ifade ettikleri, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ortaya koydukları en önemli yollardan biridir. Hem yetişkinler hem de çocuklar için şarkı söylemek, enstrüman çalmak, ritim tutmak, çeşitli müzikler dinlemek her gün yapılan aktiviteler arasında yer alıp günün bir bölümünü oluşturmaktadır (Beaty, 2000: 68).

Müzik köşesi mümkün olduğunca sesten uzak bir alanda düzenlenmelidir. Ortamdaki uyarıcıların fazla olması, mutfaktan vb. yerlerden gelen sesler ve kokular çocukların dikkatini dağıtabilir. Müzik alanı çocukların bireysel veya grup etkinliklerine göre rahat hareket edebilecek kadar geniş olmalıdır. Bazen ritm çalışmaları, nefes açma çalışmaları, ses dinleme, sesin yönünü belirleme vb. çalışmalar için gerektiğinde panolar kullanılarak alan genişletilebilir ya da daraltılabilir. Çocuklar bazı çalışmalarda boylarına uygun masa ve sandalyelerde bazı çalışmaları mindere oturarak yapabilirler. Yerlerin halı kaplı olması dramatizasyon çalışmaları için rahat bir ortam sağlayacaktır. Burada oluşacak ses yoğunluğu dikkate alınarak sınıftaki sessiz köşelerden de uzak olmalıdır. (Demiriz ve ark., 2003: 69)

Müzik köşesinde bulunması gereken materyaller; piyano ve org, ksilefon, metalofon, orf çalgıları, tef, zil, marakas, çelik üçgen, vürmalı çalgılar, müzik seti, kasetler, akordion, gitar, mandolin, flüt, gong, ritim sopası, teyp, cd çalar, çocuk şarkılarının kasetleri ya da

cd'leri, ses efektleri, plaklardır (Demiriz, 2003: 69; Oktay, 2000: 194).

1.3.1.1.6.Eğitici Oyuncaklar Köşesi

Çocukların bilişsel dil ve öz bakım becerisini desteklemek amacıyla sistemli bir şekilde geliştirilmiş, oynayarak öğrenmeleri esasına dayanan oyuncaklardan oluşan bir köşedir (Demiriz ve ark., 2003: 82). Bu köşe çeşitli malzemelerden yapılmış eğitici, masa üstü oyuncakların kullanıldığı alanlardır. Bu köşede masa sandalye ve raflı dolaplara ihtiyaç vardır (Ömeroğlu ve ark., 1998: 572).

Aynı zamanda bu köşe, okul öncesi kurumlarda en çok ilgi gören köşelerden birisidir. Burada çocuklar tek başlarına veya küçük gruplar halinde oyuncaklarla oynamaktan çok mutlu olurlar. Çocukların rahat oynamalarını sağlamak için köşenin sınıfın aydınlık ve sessiz bir bölgesinde olmasına dikkat edilmesi gerekir. Oyuncak çocukların ulaşabileceği boyda, açık raflarda düzgün bir şekilde bulundurulmalıdır. Köşede masa ve sandalyeler olmalıdır. Çünkü bu oyuncakların çoğunluğu oturarak oynanmaktadır. Bazıları yerde de oynanabilir. Bunu dikkate alarak köşenin yanında böyle bir boş alanın bırakılmasında yarar vardır. Bu alana küçük bir halı ve minderler konulabilir (Oğuzkan ve ark., 2001: 64)

Eğitici oyuncaklar köşesinde bulunması gereken materyaller; yap-boz, lego, boncuklar, dikiş malzemeleri, kart oyunları, geometrik şekiller, tombala, eşleştirme oyunları vs. (Oktay, 2000: 194; Ramazan, 2005: 51)

1.3.1.1.7.Kukla Köşesi

Kukla köşesi çocukların yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini geliştiren, problem çözme becerilerini arttıran, sosyalleşmelerini, kendini ifade etme yeteneklerini, dil ve iletişim becerilerini arttıran, düşündüklerini gerçekleştirmelerini sağlayan ve farkında olmadan kültürel rolleri ve değerleri öğrenmelerini sağlayan en önemli köşelerden birisidir (Estes, 2004: 234).

Malzemeler çocukların ilgisine göre düzenli olarak değiştirilmelidir. Yıpranan eşyaların düzenli olarak onarımı yapılmalıdır (Demiriz ve ark., 2003: 63-64). Burada bulunabilecek malzemelerden bazıları şunlardır; mesleklere ait kıyafetler ve malzemeler, kostümler, aksesuarlar, el kuklaları, parmak kuklaları, ip kuklalar, kukla perdesi vs. (Ramazan, 2005: 59)

1.3.1.1.8.Geçici Köşe

Gerçekleştirilmek istenen hedeflere, kazınılması beklenen davranışlara ve çocukların ilgi alanlarına bağlı olarak belirli bir süre için düzenlenen köşedir. Burada her türlü malzeme bulunabilir. Örneğin; doktor, manav, bakkal, kuaför, polis, marangoz, gibi çeşitli mesleklere yönelik malzemeler, masa ve sandalyeler, kapalı dolaplar, tabak, kaşık, çatal, bıçak, bardak, peçeteler, sürahiler, meyve sıkacağı, fırın, bulaşık makinesi, buzdolabı, doğal ve plastik yiyecek malzemeleri (Ramazan, 2005: 59).

1.3.2.Dış Mekânların Özellikleri

Bir okul öncesi kurumda dış mekân ve donanımı çocukların gelişimleri yönünden en az iç mekân ve buradaki malzemeler kadar önemlidir. Özellikle büyük şehir ortamında çocuklara evde

sağlanamayan ve onların gelişimi için gerekli olan hareket imkânlarının okul öncesi kurumda sağlanması, günümüzden geçmişe göre daha büyük önem arz etmektedir (Zembat, 2001: 20).

Dış mekânda yer alan önemli bir bölüm ise açık hava oyun alanlarıdır. Bu oyun alanları çocukların oyun türlerine göre örgütlenmiş, çevreden sınır ve engellerle yalıtılmış, sabit ve sabit olmayan gereçlerin yer aldığı, belli yaş gruplarının büyüklerin denetimi altında kullandığı açık mekânlardır (Onur, 1997: 254).

Koptagel (1978), açık alanda oynamamanın çocuklarda bedensel boşalmayı engellediğini, bastırılan ve bilinç altına itilen iç güdüsel enerjinin içte saldırganlık duygusu yaratarak ilerde nevrotik bir kişilik oluşturduğunu savunur (Akt:Onur, 1997: 254). Bu bağlamda açık hava oyun alanları çocukların gelişimleri ve enerji boşaltımları açısından oldukça önemli alanlardır. İyi planlandığında ve burada yapılan etkinlikler iyi organize edildiğinde çocukların hem fiziksel hem de zihinsel yönden aktif olmaları sağlanacaktır (Cleave ve Brown, 1992: 174).

Dış mekânların en önemli bölümlerinden biri de bahçedir. Çünkü bahçe ve güvenliği açık hava oyunları çocuğun gelişimi için çok önemlidir. Bu nedenle bahçe, iyi düzenlenmeli ve donatılmalıdır. Bahçede çocukların koşup oynayacağı çimenli alanlar, bisikletleriyle gezebileceği sert zeminli yollar, kum havuzu bulunmalıdır. Çocukların tırmanabilecekleri aynı zamanda gölge veren ağaçlar, bahçeyi daha da çekici kılar (Odacı, 2003: 59).

Okul binasının ve bahçenin etrafı duvar vb. şekillerle çevrilmiş olmalı ve kapıları çocuğun açamayacağı bir mekanizmayla kapanmalıdır. Bahçe araç gereçleri sık sık kontrolden geçirilmeli ve gerektiğinde yeniden düzenlenmelidir (Ramazan, 2005: 50).

Mekânsal düzenlemenin yanı sıra çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli açık hava araçlarına ihtiyaç vardır. Bunlar;

- Kum havuzu
- Musluk, havuz, fıskiye,
- Tırmık, kürek, çapa, el arabası gibi, bahçe aletleri,
- Tırmanma merdiveni,
- Salıncaklar,
- Tahterevalli,
- Sürünme tünelleri,
- Kaydırak,
- Kütükler,
- Bahçe bankları, masa, sandalye vb.
- Oyun evi,
- Kayık, tren, kamyon, bisiklet vb. (Ramazan, 2005: 57)

Dış mekânın düzenlenmesinde kuşkusuz en önemli noktalardan biride alan ölçüsüdür. Bu konuda Oktay (1999)'un yaptığı araştırmaya göre, en küçük alan ölçüsünün; 250 m², gereksinime göre 500-1000 m² olması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Her çocuk için ise alan ölçüsünün de ortalama 6,5 m²'den az olmaması önerilmektedir (Ramazan, 2005: 57)

1.3.3.Psikolojik Ortam

Resmi bir kurum veya bir iş yerini ziyaret ettiğimizde görünen fiziki çevrenin ve oradaki yüzlerin ötesinde bir “ hava” sezeriz. İki ayrı mekânda aynı fiziki şartlara ve insanlara rağmen farklı bir “atmosfer” yakaladığımız çok olmuştur. İki büro; ikisinde de aynı çalışma masaları, daktilolar, bilgisayarlar, evrak dolapları, evrak

sepetleri vs. vardır. Fakat iki mekânın bizde bıraktığı “izlenim” çok farklıdır. İçinde bulunduğumuz yerler bizde çok farklı “hisler” uyandırır. “Hava”, “atmosfer”, “izlenim” ve “his” olarak ifade ettiğimiz “ortam”ı tanımlayan bu kavramlar bazen birbirinin yerine geçen, bazen de her biri ifadesini etmek için kullanılan kavramlardır (Okutan ve ark., 2004: 34).

Eğitim ortamları ele alınırken eğitim ortamının hem fiziksel hem de psikolojik boyutu bulunmaktadır. Psikolojik ortam; bütün durum ve çalışmalardan etkilenen ve onları etkileyen bir özelliğe sahiptir. Çok kalabalık sınıf, çok değişik seviye ve çevreden gelen öğrencilerden oluşan sınıf pek çekici olmadığı gibi, bu durum psikolojik iklimi de olumsuz yönde etkiler (Erden, 2005: 72). Olumlu olmayan bir sınıf ortamı da, düzensiz, soğuk, tehditkâr olup espriden uzaktır ve içinde küçümseme, alay etme vardır. Böyle bir sınıfta öğrenciler stres ve korku yaşar, okuldan ve öğretmenden nefret eder, korktukları için kurallara uyarlar. Olumlu bir sınıf ortamında ise sıcak destekleyici ve memnun edici bir hava vardır (Varış, 1998: 170).

Olumlu sınıf ortamında ki psikolojik havanın olumlu olarak sürdürülmesinde en etkin rol olarak etkili öğretmen davranışları gösterilebilir.

Sınıf içerisinde etkili öğretmen davranışları, “hava” veya “atmosfer”i içine alan psikolojik ortam da, sınıf yönetiminin en önemli unsurlarından biridir. Eğitim ortamında psikolojik ortamı etkileyen bazı sınıf değişkelerinden söz etmek mümkündür. Bunlar, iletişim, motivasyon ve zaman yönetimidir.

1.3.3.1.İletişim

İletişim farklı tanımları yapılan oldukça zengin bir kavramdır. Ataman ve ark. (2003)'ün yaptığı tanımlara bakacak olursak;

İletişim, geniş anlamda “insanlar arasında manaları ortak kılma” dır.

İletişim, “bilgi, düşünce, beceri ve duyguların sözcük, grafik vb. semboller kullanılarak iletilmesidir”.

İletişim, “bilgilerin, düşüncelerin ve duyguların sözlü, sözsüz olarak bireyden bireye veya gruptan gruba aktarılma, iletilme sürecidir”.

İletişim, “kişiler arası ilişkilerde gönderilen mesajların karşılıklı olarak aynı zamanda hem alınıp verildiği hem de yorumlanıp sonuç çıkarıldığı başı sonu olmayan bir süreçtir”.

İletişim, “alıcının gönderenin mesajını, sözcüklerini ya da kendi sözel ya da sözel olmayan dilinde tanımlayabilmesidir”.

İletişim, “kaynak hedef arasında davranış değişikliği oluşturmak amacıyla bilgi, tutum, duygu ve becerilerin anlamlarının ortak kılınması, paylaşılması için gerçekleşen etkileşim sürecidir.”

İletişim sözcüğü, kişiler arasında yer alan düşünce ve duygu alışverişini bir terim olarak kullanılmaktadır. Bir başka tanıma göre ise iletişim canlı, cansız bütün varlıkların arasında kurulan her türlü alışverıştır. Aynı zamanda bu olgunun nasıl bir sürece uyduğu, sebep ve sonuçlarının neler olduğunu anlatan bir bilim dalıdır (Erçetin ve Özdemir, 2004: 187).

İletişiminin sağlıklı olabilmesi için, bireylerin benimseyip kullanmaları gereken bazı ilkeler vardır. Bu ilkeler şöyle sıralanabilir;

- Her bireyin kendine özgü özellikleri ile değerli olduğuna inanması ve ona iletişim sürecinde koşulsuz ilgi göstermesi,
- Karşısındaki bireyi koşulsuz kabul etmesi,
- Her bireyin kendi probleminin kendisinin çözebilme gücüne inanması,
- Maske takmadan kendini olduğu gibi gösterebilmesi (saydamlık),
- Duygu, düşünce ve davranışlarının tutarlı olması,
- Kendisini karşısındakinin yerine koyup onun sorunlarına onun gibi bakabilmesi, onun hissettiklerini yaşayabilmesi (empatik anlayış).

Yukarıdaki tüm ilkelerin herhangi bir iletişim durumunda bir arada bulunduğu takdirde elverişli bir iletişim ortamı sağlanabilir (Ataman ve ark., 2003: 193-194)

İletişim süreci ise, kimin, neyi, kime, nasıl ve ne ile söylediğidir (Ataman ve ark., 2003: 194). Eğitim de iletişim sürecini; kaynak (davranışlar); fikir, bilgi, duygu, tutum, beceri, mesaj (semboller); gerçek eşya, modeller, resim, yazı, işaretler, hareket, ses, çizim, kanal (iletişim araç ve yöntemleri); sözsüz iletişim, ses ileten araçlar, sözlü iletişim, resim ileten araçlar, basılı ve yazılı araçlar, yöntemler, alıcı (davranışlar); fikir, bilgi, duygu, tutum, beceri bunların hepsi eğitim sürecini oluşturmaktadır (Erçetin ve Özdemir, 2004: 195-196).

Kaynak; iletişim sürecinin başarısı, önemli ölçüde kaynağın bilgi yetenek ve özelliğine bağlıdır. Gönderici alıcıya göndereceği

iletiyi hazırlarken soyut ifade ve sembollerden çok somut ifade ve sembolleri kullanmalıdır.

Mesaj; Gönderici tarafından, iletişim sürecinin içinde yer aldığı toplumsal ortamca bilinen ifadelerle, sembol ve simgelerle kodlanan, paylaşılacak istenen bilgi, duygu ve düşünce ile yüklü olarak alıcıya çeşitli iletişim ortam ve kanalı ile ulaşan ögedir.

Kanal; Gönderici ve alıcı arasındaki bağıdır. İnsanların beş duyu organı beyne giden iletişim kanallarıdır.

Alıcı; Gönderici tarafından yollanan iletiyi alan kişidir (Gürsel ve ark., 2002: 70-71).

Kişiler arası iletişim incelendiğinde bir sürü iletişim türü ortaya çıkmaktadır. Bu ilişkiler insanlar arasında farklı sosyal ilişkilerin kurulabilmesi ve sürdürülebilmesi için gereklidir. İnsan doğduğu andan itibaren diğer insanlarla çeşitli sosyal ilişkilere girer. Bu ilişkileri incelersek, bunlar; karı koca ilişkisi, anne baba ve çocuk ilişkisi, kardeşler arası ilişki, akrabalık ilişkisi, arkadaşlık ilişkisi, öğretmen öğrenci ilişkisi, öğrenciler arasında ki ilişkiler, meslektaşlar arasında ki ilişkiler, yönetilen yöneten ilişkisi, sevgililer arasında ki ilişkiler, iş birliği ilişkisi, rekabet ilişkisi, çatışma ilişkisi, vatandaşlık ilişkisi vs. görüldüğü gibi insanın doğduğu andan itibaren çok çeşitli ilişkiler kurması gerekmektedir (Önder, 2004: 11-12).

Okul ise kişiler arası iletişimin en yoğun yaşandığı sosyal bir ortamdır. Bu nedenle eğitim temelde bir iletişim etkinliğidir. Öğrenme, iletişimin gerçekleşmesi sonucunda alıcının davranışında bir değişikliğin oluşmasıdır, bu nedenle öğrenme iletişimden ayrı düşünülemez. İyi bir öğrenme iyi bir iletişimin ürünüdür. Bir iletişim

etkinliği olan eğitimin sağlıklı bir biçimde yapılabilmesi, özellikle öğretmenlerle öğrenciler, diğer boyutta yöneticiler ve çalışanlar arasında ki iletişimin gerçekleşmesini gerektirir (Ataman ve ark., 2003: 192)

Eğitim ortamları değerlendirildiğinde en önemli iletişim unsuru olarak öğrenci ve öğretmen iletişimi karşımıza çıkmaktadır. Öğretim ortamında öğretmen ve öğrenciler birbirleriyle sözel ya da sözel olmayan yollarla etkileşimde bulunurlar. Öğretimin etkili olabilmesi iletişim süreçlerinin etkili işletilmesine bağlıdır. Bu da iletişimin, iletişim becerilerinin ve iletişim örüntülerinin iyi anlaşılmasını gerektirmektedir (Köktaş, 2003: 91).

Eğitim sürecinin yöneticisi olan öğretmenin her iletişim türünde, sözel veya sözel olmayan, kendisini geliştirmiş olması önemlidir. Zira, sınıf içinde öğretmen ve öğrenci sözel olmayan davranışlarıyla da bir çok mesaj gönderebilmektedir. Örneğin; öğrencinin etkinlik esnasında oturuş biçimi öğretmene, o öğrencinin sınıfa katılıp katılmadığına ilişkin ipucu verebilir (Toprakçı, 2002: 203-204).

Etkili bir iletişim sürecinin gerçekleştirilmesi iletişim sürecindeki kimselerin birbirlerini tanımalarıyla olanaklı olabilir. Buna göre sınıf içinde etkili bir iletişimin kurulabilmesi öğretmen ve öğrencilerin birbirlerini tanımalarını gerektirir. Öte yandan, sınıfta etkili iletişimin hangi durumlarda daha etkili olabileceğine ilişkin düşünceler geliştirmek üzere Luft ve Joseph (Toprakçı, 2004: 204) tarafından geliştirilen “Johari Penceresi”nden yararlanılabilir (Şekil 1). Bu model öğretmen öğrenci arasındaki iletişimi açıklamakta kullanılır (Toprakçı, 2004: 204).

Şekil 1: Sınıf İletişim Sürecinde Öğretmen ve Öğrenci

	Öğretmenin öğrenci hakkında bildikleri	Öğrencinin öğrenci hakkında bildikleri
Öğrencinin kendi hakkında bildikleri	AÇIK KENDİ (1)	GİZLİ KENDİ (2)
Öğrencinin kendi hakkında bilmedikleri	KÖR KENDİ (3)	BİLİNMEYEN KENDİ (4)

Etkili iletişimde öğretmen ve öğrencinin birbirini tanımasının yanı sıra öğretmenin etkili iletişim becerilerini bilmesi ve sınıfta uygulaması gerekmektedir (Erden,2005: 69).

Etkili iletişim şu becerileri kapsar.

- Etkili konuşma becerisi
- Empati kurma becerisi
- Etkin dinleme becerisi
- Sözel olmayan iletişim becerisi

Sınıf içerisinde öğrenci öğretmenin ne dediğini açıkça ve kolayca anlayabilmelidir. Öğretmenin kısa cümlelerle, amaçla tam binişen, öğrenci düzeyine uygun konuşmasını gerektirir. Sınıftaki herkes öğretmenin konuşmasındaki aynı anlamı çıkarabilmelidir. Öğretmen yargılayıcı değil betimleyici dil kullanmalıdır (Öner, 2001: 46)

Etkili konuşmanın yanı sıra Schmuck ve Schmuck (1983), empati kurmanın etkili bir iletişimin temeli olduğunu belirtmektedir.

Bu anlayışa göre;

- Empati yapan kişi kendisini karşısındakinin yerine koymalı
- Empati kuran kişi karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması gerekir.
- Empati kuran kişinin zihninde oluşan empatik anlayışın, karşısındaki kişiye iletilmesi gerekir (Erçetin ve Özdemir, 2004: 198)

Etkili iletişimde diğer bir beceri ise etkin dinleme becerisidir. Bir kimsenin ilettiği sözlü mesajların arkasında ki sözel olmayan mesajları da doğru olarak anlayabilmek olarak tanımlanabilecek etkin dinleme becerisini kazanmak, öğretmenlerin öğrencilerini anlamasını kolaylaştıracaktır. Etkin dinleme öğrencinin ilettiğini, öğretmenin doğru olarak anlaması sağlar aynı zamanda da öğrenciye, öğretmenin de onu anladığını gösterir. Etkin dinleme özellikle eğitim ve öğretim sürecinde çok önemlidir. Çünkü sınıf içi olumlu iletişimin sağlanması için hem öğretmenler hem de öğrenciler etkin dinleme becerisini kazanmak durumundadırlar (Çelik ve ark., 2004: 160).

Etkili öğretmenlik üzerine bir kitap yazan Gordon'a göre etkili dinleme becerisini kazanan öğretmenler, öğrencilerin düşünme, tartışma, soru sorma ve araştırma da kendilerini özgür hissedecekleri bir ortam yaratarak, öğrenmeyi kolaylaştırmaktadırlar (Çelik ve ark., 2004: 161).

Sınıf içerisinde sözsüz olarak gönderilen mesajların yerine ulaşabilmesi için, öğrencilerin beden diliyle ifade ettikleri mesajları doğru olarak yorumlayabilmek ve kendi mesajlarını sözsüz olarak, beden diliyle anlatabilmek gerekmektedir. Göz kontağı, kişiler arası uzaysal mesafe, yüz ifadeleri, sessizlik el kol hareketleri, giyim tarzı

beden duruş tarzı sözsüz olarak mesajların aktarıldığı iletişim biçimidir (Önder, 2004: 41).

Bütün bunların yanı sıra sınıfta etkili iletişim sağlamada dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır bunları şöyle özetleyebiliriz;

- Öğretmen öğrencileriyle iletişim kurarken içten davranmalı ve empatik davranışlar göstermelidir.
- Sınıfta öğretmen dilini iyi kullanmalıdır.
- Öğretmen öğrencileri dinlemelidir.
- Öğretmen jest ve mimiklerini etkili bir şekilde kullanmalıdır.
- Öğretmen öğrencilerin sınıf etkinliklerine gönülden katılımını sağlamalıdır (Başar, 2004: 80).

Sınıfta iletişimi engelleyen faktörler incelendiğinde;

Öğretmen veya öğrencinin;

- İletişime girme amacını tam olarak algılayamaması,
- Bedensel veya psikolojik bir özüre sahip olması,
- Barınma, beslenme ihtiyaçlarını yeterince karşılayamaması,
- Ortak yaşantı alanlarının az olması,
- Sevilmemesi, sayılamaması.

Kaynak olarak öğretmenin;

- Öğrencilerini iyi tanımaması,
- Alanında yeterli bilgi birikimine sahip olmaması,
- Öğrenciler tarafından inanılır güvenilir ve çekici bulunmaması,
- Derse hazırlıksız girmesi,

- Sürekli anlatıma dayalı etkinlikleri işlemesi,
- Sözcükleri kullanırken öğrencilerin seviyelerini dikkate almaması,
- Öğrencilerin ilgilerini çekecek yöntem ve teknikleri kullanmaması.

Alıcı olarak öğrencinin;

- O sınıfta bulunma amacının farkında olmaması,
- Sık sık hayal kurup, kendisini bilerek dersin dışına itmesi,
- İşlenen konularda kendisi için kullanabileceği bir çıkar görmemesi,
- Öğretmenin mesajlarına tepkiler verme sorumluluğundan kaçması, olarak iletişim engelleri sınıflandırılmıştır (Gürsel ve ark, 2002: 83).

1.3.3.2.Motivasyon

İnsan yaşamını sürdürebilmesi için belli zamanda belli miktarlarda karşılanması gereken biyo-psikolojik gereksinimler vardır. Bunlar yiyecek, su, oksijen alma gibi fizyolojik gereksinimler ve sevmek, sevilme, ait olmak, başarılı olmak gibi psikolojik gereksinimlerdir. Eğer bu gereksinimler karşılanmazsa organizma da bir rahatsızlık meydana gelir. Birey yaşamını sürdürebilmek ve bulunduğu çevreye en üst düzeyde uyum sağlayabilmek için bu rahatsızlığı giderme çabasında bulunur. Gereksinim karşılandığında rahatsızlık geçici olarak ortadan kalkar ve birey doyuma ulaşır.

Bu nedenle güdülenme öğrenme için ön koşullarda biri olmaktadır. Yeterince güdülenmemiş bir öğrenci öğrenmeye hazır hale gelmemiştir. Motivasyon (güdülenme) ile ilgili çalışanlar güdülemeyi şu tanımlarla açıklamışlardır (Güngör ve ark., 2004: 308-309).

Motivasyon kavramı, davranışı başlatan, yön veren, devam ettiren veya belli bir davranışın tercih edilmesini sağlayan güç anlamında kullanılır (Okutan ve ark., 2004: 112)

Başka bir tanıma göre motivasyon, canlıları belli hedeflere yönelten ihtiyaç, istek ve dürtü gibi süreçlerle tanımlanmaktadır (Ataman ve ark., 2003: 168).

Kurt (2005)'e göre motivasyon, bireyin bir davranışta bulunmasına veya ona yönelmesine neden olan güçtür. Motivasyon, eyleme güdü sağlayan bireysel ihtiyaçlar, istekler ve arzulardan kaynaklanır. Motivasyon, insanların çaba harcamasının nedenidir.

Başka bir tanımda ise motivasyon, bir birey bir amaçla bağlantılı olarak belli biçimlerde davranmaya yönelten uyaran durumu yada süreci tanımlamakta kullanılan bir ara değişkendir. Başka bir deyişle, davranışın nedeni ile ilgili açıklamaları içeren bir kavramdır (Güney, 1998: 124).

Motivasyon (güdülenme), okuldaki öğrenci davranışlarını yönünü, şiddetini ve kararlılığını belirleyen en önemli güç kaynaklarından biridir. Okul ve sınıfta gözlenen öğrenme güçlüklerinin ve disiplin olaylarının önemli bir kısmının kaynağı güdülenme ile ilgilidir. Yeterince güdülenmemiş bir öğrenci, öğrenmeye hazır hale gelmemiş demektir (Ataman ve ark., 2003: 168).

Güdüleme hem işe yeni başlayan hem de tecrübeli öğretmenler için sık sık ortaya çıkan bir problemdir. Veenman (1984)'ın 9 ülkede işe yeni başlayan öğretmenler üzerinde yaptığı çalışma da, sınıf yönetimi öğretmenler için yeterince sorun olmaktadır. Tecrübeli öğretmenler genellikle etkili sınıf yönetimi becerisine sahip oldukları

halde, güdüleme problemiyle karşı karşıya gelmektedirler (Ataman ve ark., 2003: 168).

Güdülenmenin (motivasyon) bireye sağladığı yararları şöyle sıralamak mümkündür;

- ✓ Güdülenme bireysel enerjiyi arttırır ve etkinliklerde ki bireysel ilgi düzeyini yükseltir.
- ✓ Güdülenme bireysel kesin hedefler doğrultusundadır ve onlara ulaşma etkinliklerini yönetir.
- ✓ Güdülenme bireylerin etkinliklerinde sorumluluk alarak, kararlılıkla ilerlemelerini sağlar. Bireysel etkinliklerde karşılaştıkları güçlükleri yenmede sebat etmelerini sağlar.
- ✓ Güdüleme bireylerin kişisel öğrenme stratejilerini ve bilişsel süreçlerini etkiler. Çalışma ve uygulamalarda gösterdikleri dikkati arttırır (Güngör ve ark., 2004: 309).

Güdüleme iki geniş kategori içinde ifade edilebilir. Bunlardan biri içten güdülenme diğeri ise dıştan güdülenmedir. İçten güdülenme; bireyin içinden gelen etkilerle (ilgi, merak vb.) ortaya çıkmaktadır. Eğer öğrenciler, bir etkinliğe katılarak ihtiyaçlarını karşılayacaklarını anlarsalar, bir öğrenme etkinliğine yönelik olarak içten güdülenmiş olacaklar içten güdülenmiş öğrenciler doğrudan yararlı olacak şekilde katılıma değer verirler (Bacanlı, 2004: 214)

Dıştan güdülenme ise; dışarıdan gelen ödül, ceza, baskı ve rica gibi etkiler sonucu ortaya çıkar. Öğretmenin iltifatları ve pekiştirmeleri sonucu öğrencinin dışında oluşan güdülenmedir (Güngör, 2004: 311).

Öğretmen etkin bir sınıf yönetimi için güdülenmeyi göz önünde bulundurmalıdır.

1.3.3.3.Zaman Yönetimi

Sınıfta zamanın tümü, eğitsel amaçlara yönelik etkinlikler için kullanılmalıdır. Bunu sağlamanın bir yolu, sınıf süreçlerinin dikkatle planlanması, zamana bağlanmasıdır. Örneğin; öğrenciler laboratuarda ve uygulama alanlarında sıra gelmesi için bekliyorlarsa, sınıf küçük gruplara ayrılarak ve iş dilimleri bu gruplara farklı zamanlarda verilerek bu zaman yitimi önlenabilir (Başar, 2004: 81)

Öğretmen zaman yitirici yönetsel işlerle de sınıfta fazla uğraşmamalıdır. Örneğin; okuma köşesi kitap raflarının, deney aletleri deney masalarının yakınında olmalıdır. Öğretmen sınıfta ki etkinliklerin hazırlıklarını ders öncesinde yaparak, araçların hazırlanışını, düzenlenişini önceden bitirerek zaman kazanabilir (Öner, 2001: 47-48)

Zamanı etkin kullanmak için üç ana etken vardır.

- Zaman planlaması
- Hızlı koruma
- Akıcı geçiş.

Araştırmalar, zaman planlaması yapmanın öğrenmeyi arttırdığı ve hızına katkıda bulunduğunu gösterir. Ne kadar zamanın hangi konuya ya da hangi bölüme ayrılacağı önceden saptanmalıdır. Öğretmenler zamanın ne kadarını öğretime, ne kadarını toplumsal etkinliğe, organizasyona, ders materyallerinin hazırlanmasına, yönlendirmeye ve disiplin problemlerine harcayacağını önceden belirlemeli ve öğretim için gerçek zamanı doğru ve etkin değerlendirmelidir (Köktaş, 2003: 92).

1.4.Okul Öncesi Eğitim Mekânlarının Düzenlenmesinde Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar

Yaşanılan fiziki çevrenin insan davranışları ve gelişimi üzerinde etkili olduğu herkes tarafından kabul görmektedir. Örneğin; çok kalabalık sınıflarda daha çok disiplin problemi gözlenirken; çocuğa hareket imkânı vermeyen bir okul mekânının çocuktaki enerjinin rahatça kullanımına imkân vermemesi de birçok sorun ortaya çıkarmaktadır. Hele günümüz şehir hayatının çocuklara sağladığı sınırlı hareket imkânları, dar ev ve odalar, mahalle aralarında ki oyun sahalarının ve yeşil alanların azlığı düşünüldüğünde, günün büyük bir bölümünü okulda geçiren çocuğun hareket ihtiyacını karşılayacak enerji kullanmasına imkân verecek faaliyetleri, okulda yapmasının gerekliliği, daha da iyi anlaşılabilir (Oktay, 1993: 16).

Okul öncesi eğitimde eğitim mekânlarını, iç mekân ve dış mekân olmak üzere iki boyutta ele alabiliriz. İç mekânı; sınıfların büyüklüğü ve konumu, öğretmen öğrenci oranı, araç-gereçler, sınıf içerisinde ki materyallerin ve araç gereçlerin düzenlenmesi oluşturmaktadır. Dış mekânı ise; programa uygunluk, binanın bulunduğu çevre, okulun arsası, arsa içindeki okul bahçesi ve özelliklerinden oluşmaktadır.

Erken Çocukluk Eğitimi Ulusal Birliği (NAEYC Accreditation Criteria) standartlarına göre belirlenen fiziksel çevre, sağlık ve güvenlik kriterlerine göre;

İç ve dış materyaller ve mobilyalar açısından değerlendirildiğinde;

- Personel, malzeme, ekipman ve mobilyayı programı desteklemek, program amaçlarına ulaşmak ve çocuklar için arzu edilen sonuçlara daha hızlı ulaşmak için kullanılmalı,

- Farklı oldukları için takdir toplayan ve ailelerin kültürel, geleneksel değer ve inançlarına saygılı olan çok kültürlü malzemeler kullanılmalı,
- Ailelerin günlük programa dair bilgi edinebilecekleri açıkça belirlenmiş mekânlar;
- Ailelerin çocuklarının günleri hakkında bilgi toplayabildikleri ve giriş-çıkış yapabildikleri açıkça belirlenmiş mekânlar;
- Çocukların işlerinin sergileneceği mekânlar;
- Makul düzeyde görsel ve işitsel uyaranlar sunulmalıdır.
- Çeşitli yaş grupları ve çocukların gün boyunca içeride ve dışarıda kullanabilecekleri uygun donanım ve malzeme bulunmalıdır. Bunlar; kum, su, oyun hamuru, boya gibi duyumsal malzemeler ve oyun ekipmanlarından oluşur. Yürümek, tırmanmak, itmek, çekmek, binmek vb gibi aktiviteler için kullanılabilecek ekipmanlar vardır.
- Malzeme ve ekipman her çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak ve gerek tek başına gerekse arkadaşları ile birlikte oynayabileceği oyunlarda kullanabileceği yeterlilikte olmalıdır.
- Öğretmen, malzemeleri çocukların onları kullanmalarına teşvik etmek için alçak ve açık raflarda organize etmeli ve gruplamalıdır. Aynı zamanda materyalleri çocukların rahatça kullanmaları ve daha fazla yararlanmaları için uygun hale getirmelidir.
- Her çocuğun eşyası için kişisel alan sağlanmalı,
- Masa ve sandalyeler çocukların boylarına ve yaşlarına uygun olmalı,
- İçerideki alanlar çocukları tek kişilik, küçük gruplar ve büyük gruplar halinde barındırabilecek şekilde tasarlanmalıdır,
- Tırmanma, kayma gibi aktivitelerin kullanıldığı alanlarda çocukların yaralanmalarını önlemek amacıyla yere koruyucu bir materyal yerleştirilmelidir.

- Sınıf içerisinde çocukların bir yerden başka bir yere giderken diğer oynayan veya çalışan çocukları rahatsız etmeyecek şekilde düzenlemeler yapılmalı,
- İç mekânlarda çocukların veya yetişkinlerin, ailelerin rahatça oturup konuşabilecekleri, muhabbet edebilecekleri yıkanabilir ve yumuşak oturma yerleri bulunmalıdır,

Dış çevrenin düzenlenmesi açısından değerlendirildiğinde;

- Dış oyun alanları çok çeşitli doğal ve yapay malzemelerle doludur. Bu alanlar çocukların koşma, tırmanma, binme, atlama, zıplama, sallanma gibi motor hareketleri yapabilecek şekilde tasarlanmıştır. Dışarıda oyun oynarken çocuklar rahatlıkla su içebilir ve tuvalet ihtiyaçlarını giderebilir. Öğretmen bu alanların kullanım amaçlarını belirtmek için dış aktivite oyun alanları tasarlamalı ve yetersiz çocukların aktivitelere katılımını sağlamak amacıyla uyarlamalar yapmalıdır.
- Çocukları tehlikelerden uzak tutabilmek için etrafı çitlerle veya doğal bariyerlerle çevrili korunaklı alanlar oluşturulmalı,
- Dış oyun alanları personelin çocukları rahatlıkla görüp duyabileceği şekilde tasarlanmalı,
- Program her bir çocuğun aynı anda oynayabileceği 75 feet karelik bir oyun alanı sunmalı,

Dış oyun alanları çocukları şu durumlardan korumalıdır:

- Düşme ve yaralanmalardan,
- Sıkışmalardan, kesici aletlerden, çıkıntılı maddelerden,
- Açık çukurlardan (çukurlar 3,5 inch'den daha küçük veya 9 inch'ten daha büyük olmalı)
- Düşme tehlikelerinde,

-Aşırı rüzgâr ve direk güneş ışığından korumalı olmalıdır.

Bina ve Fiziksel Dizayn Açısından değerlendirildiğinde;

- Her çocuğun aktivitelerde kullanımı için en az 35 feet karelik bir alan olmalı. Asıl oyun alanları, tuvaletler, hasta çocuk alanları, personel odaları, koridorlar, havalandırma, merdiven, klozet, misafir odası, depo gibi şeyler içermemelidir. Bilgisayar odası, okuma odası, ve yemek odası gibi çocukların kısa süre kaldıkları özel yerler daha az alan gerektirebilir,
- Sınıflar ve personel odasından oluşan çalışma alanları rahat, temiz ve iyi durumda olmalı. Çalışma ortamı yetişkinlerin mola vermeleri için bir yer, yetişkin ve personelin kişisel eşyalarını koyacakları güvenli bir oda ve işlerin planlanıp yürütüleceği idare bölümden oluşmalıdır,
- Özürlü çocuklara ulaşım imkânı sağlanmalıdır. Ulaşım binalara, tuvaletlere, çeşmelere, dış alanlara ve bütün sınıflara ulaşmayı kapsamaktadır,
- Çocuklara günde en az iki saat iç alanlarda doğal ışık sağlanmalı,
- Personel, tuvalet oturaklarını, tuvalet kapı kollarını ve zeminleri her gün, ayrıca bir yer kirlenirse o an temizlemeli,
- Duvarlar, zeminler, mobilyalar, dış oyun alanları ve ekipman keskin kısım, çivi veya zarar verici, yaralayıcı bir yer kalmamak kaydıyla güvenli bir şekilde korunmalı. Hiçbir yerde cam, çöp, kesici veya zararlı şeyler ve kir olmamalıdır. Personel her yeri gözlemlemeli ve güvensiz şartları düzeltmelidir,
- Öğretmen ve personel çocukları ve yetişkinleri elektrik çarpması, yanma, boğulma, kayma, düşme gibi tehlikelerden korumalı. Yer kaplamaları personel ve çocukları takılıp düşmekten korumak için sabitlenmelidir,

- Güvenlik açısından yangın söndürme tüpleri ve yangın alarmları bulundurulmalı ve bunlar sınıflara kolay ulaşılabilecek yerlerde bulundurulmalıdır,

Çevresel sağlık açısından değerlendirildiğinde;

- Bina zararlı ve tehlikeli maddelere karşı güvenli olmalı ve aynı zamanda trafiğe, hava kirliliğine karşı korumalı ve gerekli önlemler alınmalıdır,
- Isı, ışık, gürültü, renk vs. gibi fiziksel çevreyi etkileyen etmenler gerektiği şekilde ayarlanmalıdır,
- Çocukların bulunduğu hiçbir yerde sigara içilmemelidir,
- Çocuklar zararlı hayvan, böcek ve zehirli bitkilerden korunmalı. Bitki ve böcek ilaçları talimatlara uygun olarak, çocukların ortamda bulunmadığı zamanlarda, deri ile teması önleyecek biçimde yapılmalıdır,
- Zehirli maddeler (sadece üretici firmanın talimatları doğrultusunda kullanılır) etiketlenmiş konteynırlarda depolanır ve çocukların ulaşamayacağı kilitli bir odada muhafaza edilir. İlaç ve yiyeceklerden uzak tutulur, yakınında kibrit veya çakmak bulundurulmamalıdır, gaz gibi yanıcı maddeler ayrı binalarda tutulmalıdır. (Oğuzkan ve Oral: 2001, www.naeyc.org)

1.5.Fiziksel Çevreye Etki Eden Faktörler

Nitelikli bir eğitim ortamı için bazı koşullar gereklidir. Temiz hava, yeterli ışıklandırma, ısı ayarı, uygun ses seviyesi, ses yalıtımı vs. (Tovim, 1996: 22)

1.5.1.Aydınlatma

Mekân içinde sağlanması gereken aydınlık; mekânda yapılacak eylemlere, bu eylemler için gereken aydınlık düzeyine ve eylem bölümleri arasında kabul edilebilecek aydınlık farklarına bağlıdır. (Demiriz, 2003: 36)

Mekân; görmenin, okumanın ve bunun gibi diğer öğretim etkinliklerinin rahatça ve verimli yapılabilmesini sağlayacak bir aydınlık olmalıdır. Işığın sınıfta gereğinden az yada çok olması hem öğretmenin hem de öğrencilerin işlerini güçleştirir. Ayrıca yeterli ve uygun aydınlığa sahip olmayan sınıflarda bireylerin gözleri yorulur ve onlarda dikkatsizlik, sinirlilik v.b. birçok psikolojik rahatsızlıklar meydana gelir. (Arı, 2000: 107)

Bu nedenle sınıfta ışık doğrudan değil dolaylı gelmeli, doğal aydınlatma yolları kullanılmadır. Işık ve pencere düzeninin güneşe ve mevsimlere göre değişebilir olması daha uygundur. Sınıf ışığının birden çok düğme ile değiştirilebilmesi, güneş ışığı değişmelerine uyarlanma olanağı verir. Pencerelerin alanı güneş ışığından yeterince yararlanmaya uygun olmalıdır. (Başar, 2004: 31)

Anaokulunda aydınlatma çok önemli ve o ölçüde zordur. Bunun nedenini devamlı çocukların yer değiştirmesi oluşturur. Sınıfların aydınlatılması büyük bir özen ister. Uygun bir parlaklık dengesinin sağlanması direkt ve endirekt kamaşmanın (eşya yüzeyinden yansıyan ışığın) önlenmesi ile mümkündür. Normal bir görüş alanının sağlanması için pencerelerin dağılışı, mekânın tasarımı ve çeşitli yüzeylerin yansıtma faktörü dikkate alınarak en uygun aydınlık düzeyi tercih edilmelidir. (Demiriz, 2003: 39)

Standartlara göre pencerenin döşemeye göre m² oranı %15 olmalıdır. Oyun odalarının pencerelerinin döşemeden yüksekliğinin çocuk yerinde oturduğu zaman dış mekânı görebileceği şekilde ayarlanması eğitimciler tarafından tavsiye edilmesine rağmen iklim şartları ve yakıt sorununu göz önünde bulundurulmasında yarar vardır. İç mekân düzenlenmesinde seçilen zemin ve duvar rengi ile de aydınlatmaya yardım edilebilir (Odacı, 2003: 64).

1.5.2.Gürültü

Gürültü, sınıftaki öğrencileri rahatsız edici ve onların işitmesini engelleyici, dikkatlerini dağıtıcı, fiziksel ve ruhsal sağlığını bozucu bir etkiye sahiptir. (Arı, 2000). Sınıf dışından gelen gürültünün engellenmesi daha güçtür, bu iş okul yapımı sürecinde düşünülmelidir. Sınıf içinden kaynaklanan gürültüyü azaltmanın temel yolu, sınıf kurallarının, gürültüyü de içermesi, bu kurallara itina ile uyulmasıdır (Üre, 2003: 17). Gürültülü bir sınıfta söyleneni işitmeyen öğrenci öğretmene söylemekten de çekiniyorsa, eksik, yanlış anlayabilir. Gürültü nedeniyle öğretmenin söylenenleri yinelemek durumunda kalması, zamanın iyi kullanılmasını engeller. Gürültü var diye öğretmen sesini yükseltmemelidir. Bu gürültüyü daha da arttırır. Kısa bir süre sessiz kalmak, varlığını hissettirici bir davranış yapmak veya söz söylemek, ara sıra rastlanan gürültülü durumlarda yararlı olabilir. (Başar, 2004: 32)

Birçok eğitimci gürültünün dikkat dağıtıcı bir faktör olduğunu ve azaltılması gerektiğini savunmuştur. Ancak Weinstein'in araştırması, günümüze kadar yapılan araştırmalardan gürültünün dikkat dağıtıcı olduğuna ilişkin sonuçlar çıkarmanın mümkün olmadığını göstermiştir. Belli sınıflar da yapılan araştırmalarda, öğrencilerin tahmin edilebilir gürültülere kendilerini alıştırdıkları görülmüştür. Sık olmayan ve ne zaman geleceği belli olmayan

gürültülerin, öğrencilerin daha fazla dikkatini dağıttığı saptanmıştır (Çelik, 2003: 88).

Gürültü çeşitli şekillerde önlenabilir. Zeminlerin ve duvarların gürültüyü soğuracak biçimde esnek yapılması sağlanabilir. Öte andan sınıfın kendisinden kaynaklanan gürültü açısından, yapılan dersin niteliğine göre de farklı önlemler de geliştirilebilir (Toprakçı, 2002: 50).

1.5.3.Renk

Bilindiği gibi renkler insanların davranışlarını önemli ölçüde etkilemektedir (Arı, 2000: 106). Renkler insanları harekete geçirebilir, heyecanlandırabilir, sakinleştirebilir, üşütür veya ısıtır, rahatsızlık verebilir veya memnuniyet sağlayabilir, ihtiras duygularımızı canlandırabilir veya bizi çevremizdeki varlıklardan uzaklaştırabilir. Rengin insanlar veya davranışlar üzerinde önemli etkilerinin olduğu çeşitli araştırmalarla da ispat edilmiştir. Yapılan araştırmaların sonuçlarına göre renk, ruhsal ve duygusal durumda, psiko-motor işleyişte, kas faaliyetlerinde, nabız alma ve kan basıncında değişikliklere sebep olmaktadır. Yaşantımızın üçte ikisini kapalı mekânlarda geçirdiğimizi düşündüğümüzde, iç mekânlarda kullanılan renklerin ne kadar önemli olduğunu ve üzerimizdeki etkisinin ne kadar büyük olduğunu tahmin etmemiz çok da zor değildir. (Uludağ-Odacı, 2002)

İç mekânın duvar boyaları, kokusuz, rutubet yapmayan, havayı geçiren ve kolay temizlenebilen özelliklerde olmalıdır. Tavanların sağlık açısından daha uygun olan kireçle boyanması daha yararlıdır. Çocukların boya sıçratma olasılığına karşı sanat köşesinin duvarları kolay temizlenebilen saten, yağlı boya vb. ile boyanabilir. (Demiriz, 2003: 43)

Renkler yalnızca duvarlar için değil, eşyalar içinde önemlidir. Renklerin hepsinin karışımı ile yapılan aydınlanma, yalnızca beyazla olandan daha olumlu davranışa yol açmıştır. Renkler öğrenciye ve mekânların, araçların kullanış amaçlarına göre de değiştirilmelidir (Başar, 2004: 32).

Sınıf duvarları boyanırken açık renler tercih edilmelidir. Renkler öğrencilerin gelişim düzeyine, fiziki ortama ve araçların kullanış amaçlarına göre değiştirilebilir. Renkler iç karartıcı olmamalıdır. Sınıf ferah bir görünüme sahip olmalıdır. Tavanın basık olmaması, duvarların açık renge boyanması sınıf ortamını daha çekici hale getirmektedir (Çelik, 2003: 87).

1.5.4.Temizlik

Uygar bir sınıf ortamı sağlık kurallarına ve insan onuruna uygun olmalıdır. Temizlik alışkanlığı kazanmak, öğrencilerin bireyselleşme sürecinin en önemli aşamalarından birini oluşturur. Bedensel temizliğin önemini kavrayan öğrenci, aynı duyarlılığı çevresi içinde gösterecektir. Temiz bir çevrede yaşama bilinci kazanan öğrenciler, sınıflarının temiz tutulması yönünde ortak çaba gösterirler. Bu nedenle öğretmen, sık sık temizliğin neden gerekli olduğunu anlatmalı, enfeksiyon hastalıklarına karşı öğrencileri uyarmalıdır. Bu arada öğretmen kişisel görüntüsüne özen göstermeli ve öğrencileri karşısına her zaman temiz çıkmalıdır. (Aydın, 1998: 43)

1.5.5.Görünüm

Bir okul en iyi şekilde kullanabilmenin üç kuralı vardır. Bunlar;

- Okulu temiz tutmak,
- Okulu düzenli tutmak,

- Okulu güzelleştirmek.

Sınıfın genel görünümü ve estetiği hem öğrenci hem öğretmen açısından önemlidir. Okulun yanında sınıfta yer alan nesnelerin uyumlu olması ve amaçlara uygun bir diziliş içinde sıralanması gereklidir. Özenle seçilerek oluşturulmuş bir sınıf düzeni, öğrenciyi psikolojik yönden etkiler. Sınıfa etkili bir görünüm kazandırmak, uygun bir mekân kullanma duyarlılığı, renk seçimi ve amaç araç dengesini sağlamayı gerektirir. Etkili bir eğitim ortamı, görünüm açısından öğrenciyi olumlu yönde etkileyerek, onun seçici bir kişilik kazandırma bilinci geliştirmesine de katkıda bulunur. (Yılmaz, 2003: 23)

1.5.6. Isı

Başarılı bir eğitim ortamı için, ortamın fiziksel özelliklerinin uygun olması gerekir. Sınıfın aşırı sıcak ya da aşırı soğuk olması, öğrencilerin derse yönelik konsantrasyonunu olumsuz yönde etkiler. İdeal sınıf ısısının 20 derece olduğu kabul edilmektedir. (Aydın, 1998: 42)

Genel olarak bütün ortamlarda, yaz ve kış mevsimlerinde gereğinden fazla ısıtılan sıcak ortamın vücut direncini azaltarak verimini düşürdüğü, organizmada çeşitli rahatsızlıklar yarattığı bilinmektedir. Yapılan araştırmalarda etkili sıcaklığın 17-21.5 °C arasında olması, en rahat ısı ortamının ise 19-20 °C Olması gerektiği ortaya konmuştur. Tabi ki bu dereceler coğrafi konumlara ve bazen kişilere göre değişebilmektedir. Hava sıcaklığının ayarlanmasında, anaokulunda yapılan etkinlikler ve bu etkinliklerin süresi, çocukların giyimi de göz önüne alınmalıdır. Sıcak iklimli yerlerde ısıtma daha kısa sürede sağlanır. Fakat soğuk iklimli bölgelerde ısı ani değişiklikler gösterebilir, buna ilaveten rutubetli veya kuru iklimli, rüzgârlı bölgelerde de ısıtma önemli bir problemdir. Eğitim çok sıcak

yaz günlerinde veya çok soğuk kış günlerinde kapalı ortamda yapılacağından sıcaklık ve kısmi nemin bütün ortamlarda aynı derecede olması, iyi ayarlanması gerekmektedir (Poyraz, 2003: 64).

1.6.MESLEKİ DOYUMUN TANIMI

Bugün eğitim yönetimine verilen önem giderek artmakta ve bu alanda çeşitli araştırmalar yapılmakta, çeşitli görüşler ortaya atılmaktadır. Bu araştırmalar içinde öğretmenlerin doyum ya da doyumsuzluk konusu araştırmacıların yoğun ilgisini çeken bir alandır. Gerek endüstri gerekse eğitim alanında yapılan iş doyumunu araştırmalarının % 40'dan fazlası öğretmenler ve onların iş doyumları ile ilgilidir (Tahta, 1995: 1).

Öğretmen mesleki doyumunu üzerine birçok araştırma yapılmasının temel nedenlerinden biri de öğretmenin eğitim sistemindeki başarısının temel yapı taşı olarak görülmesidir.

Eğitimde öğretmen ve öğrenci arasındaki günlük etkileşimde eğitimin merkezini oluşturur. Kaliteli öğretmen yetiştirmedeki ilk basamak ise öğrenme kalitesini oluşturan faktörleri anlamaktır. Bu faktörlerde biri de çok geniş çaplı araştırılan mesleki doyumdur. Sadece mesleki doyum değil kariyer doyumunu da öğretmenin kalitesi açısından önemlidir. Eğitimde iş doyumunu öğretmenin etkililiği ile alakalı olduğu için ve öğretmen etkililiği de öğrenciyi etkilediğinden dolayı önemlidir (Perie ve Baker, 1993).

Psikologlar mesleki doyum olgusunu kişilerin bilgi birikimlerini ve düşüncelerini inceleyerek açıklamışlardır.

Hoppock (1935) mesleki doyumu şöyle tanımlamaktadır; “kişiyi gerçekten işimde mutluyum” dedirten psikolojik, fizyolojik ve çevresel faktörlerin ve durumların birleşimidir (Akt:Jiang, 2005).

Simith (1983) ise mesleki doyumu bir kişinin işi hakkındaki düşünceleri ve hisleri olarak tanımlamıştır (Akt:Jiang, 2005).

Holdaway (1978) de öğretmen iş doyumunu derinlemesine incelemiştir. Holdaway araştırmasında; toplam doyum, öğrencilerle çalışma, öğretmenin statüsü ve tanınmasıyla çok yakından ilişkilidir şeklinde tanımlamıştır (Akt:Jiang, 2005).

Zingarelli (1996) ise öğretmenlerin mesleki doyumlarına özel olarak bakmıştır ve farklı bir açıdan yaklaşarak, okulun etkililiğinin tahmin edilmesinde öğretmenlerin mesleki doyumlarının genel bir ölçek olduğunu ileri sürmüştür (Akt:Jiang, 2005).

Evans (1997)’de mesleki doyumu belirsiz olarak tanımlamıştır. Ve bu belirsizliğin sebebi olarak da tatmin edici ve tatmin eden kavramları arasında açık bir fark olmaması olarak tanımlamıştır.

Evans mesleki doyumu iki açıdan yeniden tanımlamak önerisinde bulunmuştur. Birinci açıdan bakıldığında iş tatmini (başarıyla) alakalıdır, ikincisi ise iş rahatlığı (çalışma koşullarıyla) alakalıdır. İş tatmini; kişinin işini ne kadar iyi yaptığını değerlendirmesi, iş rahatlığı ise çalışma koşullarının onu ne kadar tatmin ettiği ile alakalı olarak değerlendirmiştir (Jiang, 2005).

Zeymbas ve Papanastasiou (2006)’ ya göre tam olarak bir tanım geliştirilememesine rağmen öğretmenin mesleki doyumunu, mesleğindeki başarısı, öğrencilerle ve meslektaşlarıyla iletişimi, çalışma ortamının sıcaklığı, planlarını ortaya koyabilmesi, kişisel arzularını karşılayabilmesi gibi faktörlere bağlamaktadır.

Bindhu ve Kumar (2006)' ya göre iş doyumu, çalışanların mesleklerine bakış açılarıyla birlikte, hoş giden veya gitmeyen kişisel duygularıdır. İş gereksinimleri ile çalışanların istek ve beklentileri arasındaki uygunluktan meydana gelir ve mesleğin sağladığı ödül ve iş beklentisi ile çalışanlar arasındaki uyumun boyutunu ifade eder. Fiziksel koşullar ve toplumsal mizaç etkenleri mesleki doyumu ve üretkenliği etkiler. Mesleki doyum kişinin işindeki çeşitli gerçeklere karşı etkili ve duygusal cevap olarak tanımlanır.

Minner (1992)' ye göre iş tatmini, bireyin işyerine yönelik beklentilerini ve işine yönelik tutumunu ifade etmektedir. Yani, bireyin işini ya da işle ilgili yaşantısını, memnuniyet verici veya olumlu bir duygu ile sonuçlanan bir durum olarak algılamasıdır. Aynı zamanda çalışan tatmini, çalışanların bedensel ve zihinsel sağlıkları yanında, bireysel fizyolojik ve ruhsal duyguların bir belirtisidir.

Loscocco ve Roschelle (1991)' e göre ise bireyin iş ortamını değerli, yaptığı işi anlamlı ve kendisini geliştirici bulması, çalışan tatmini açısından önemlidir. Bu durum bireyin yaşamdan keyif alması ve yaşamında mutlu olmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla işini anlamlı bulan bireylerin, işinden ve yaşamdan daha fazla doyum aldıkları düşünülebilir.

Zeymbas ve Papanastasiou (2006), iş doyumuna farklı bir açıdan yaklaşarak, eski öğretmen modeli doyum ve doyumsuzluğu tartışırken, yeni teoriye göre üçüncü önemli bir ilgi alanı olarak da stresi ortaya koymuşlardır. Stresin öğretmenin mesleki doyumuna olan etkisini incelemiştir ve öğretmenin işten aldığı doyumun strese bağlı olarak olumsuz yönde etkilendiğini ortaya koymuştur. Çünkü öğretmenler gün boyu çocuklarla ilgilenmek ve onların daha iyi performansa sahip olmalarını sağlamaya çalışmak durumundadırlar. Bu da başlı başına stres yaratan bir durumdur.

İş doyumsuzluğu ise, çalışanların beklentilerini karşılayamamanın yarattığı gerilim, hayal kırıklığı ve hoşnutsuzluk olarak açıklanabilir. İş koşullarının elverişsizliği, sosyal ilişkilerin zayıflığı, ödeme, yönetim ilişkileri gibi pek çok etken iş doyumsuzluğuna neden olabilir. Bunun sonunda da işe devamsızlık, kalitede bozulma, verimde azalma, disiplin sorunları, zamanı kötü kullanma gibi nedenler ortaya çıkabilir (Tahta, 1995: 1).

Rhodes ve ark., (2004)'e göre düşük mesleki doyum ve katılım oranının sebepleri birçok çevresel faktörlere yüklenebilir. Bunlar; doğa ve aşırı iş yüklemesinden kaynaklanan örgütsel değişimin hızını, artan bürokrasi ve artan disiplin olayları, liderliğin ve yönetimin şekli, işle alakalı stres ve hastalık, öğretmenliğin düşen değeri, artan sınıf sayıları (öğrenci sayısı), iş ve aile hayatı arasında ki olası çelişki, bazı öğrenciler tarafından sergilenen öğrenci davranış bozuklukları vs. gibi faktörler iş doyumsuzluğuna neden olan faktörler olarak açıklanmaktadır.

İşlerinden doyum sağlayamayan bireyler, işyerinde geçirdikleri zamanı katlanılır kılmak için devamsızlığın yanı sıra başka tepkiler de geliştirirler. Bunlar arasında, işyerinde geçirilen zamanı özel işler için kullanmak, uzun molalar vermek, iş yapmaksızın meşgul görünmek, iş arkadaşları ile önemsiz konularda sohbet etmek, işi geciktirmek, kuralları kasıtlı olarak görmezden gelerek otoriteye karşı çıkmak, iş arkadaşlarına ve üstlerine karşı saldırgan davranışlar sergilemek, öç almak, misilleme yapmak sayılabilir. Bireylerin bu tepkilerin birini ya da birkaçını seçmelerinde kişisel geçmişleri, grup normları, bireysel özellikleri, işyeri politikaları ve bu politikaların doğuracağı olumlu ve olumsuz sonuçlar etkilidir (Sun, 2002: 3).

1.7.MESLEKİ DOYUMU ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Yapılan bütün araştırmalarda öğretmenin mesleki doyumunu etkileyen birçok faktör üzerinde durulmuştur. Öğretmenin mesleki doyumunu etkileyen faktörleri anlamak başarılı bir eğitim sistemini destekleyen bir bilgi tabanını oluşturmak için önemlidir (Perie, Baker, 1993).

Yapılan çalışmaların çoğunluğunda öğretmenin mesleki doyumunu etkileyen faktörler içsel ve dışsal faktörler olarak gruplandırmışlardır.

Chapman ve Louthier (1978), öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen faktörleri şu şekilde sıralamaktadır;

- Öğretmenin karakteri,
- Öğretmenin mesleki işlerindeki yetenek ve becerileri,
- Öğretmenin mesleki başarısının değerlendirilmesindeki kriterler,
- Mesleki başarı durumu,
- Takdir ve ödüller.

Öğretmenin mesleki doyum ve doyumsuzluğuna yol açan durumlar, öğretmenin kendisi hakkında ki genel görüşler (içsel motivasyon) ve bu görüşlerin öğretmenlerin çevresindeki kişiler tarafından nasıl değerlendirildiğine bağlıdır. Genelde doyumsuzluk dışsal faktörlere bağlanırken, doyum daha çok iç etkenlere bağlanmaktadır (Tahta, 1995: 2).

Öğretmenler için içsel doyum, sınıf içi aktivitelerden ve görevle alakalı ödüller, tarafından belirlendiği şeklinde tanımlanmaktadır (Perie, Baker, 1993). Aynı zamanda işin ilginç oluşu, bireysel beceri ve yetenekleri kullanmaya müsait oluşu, işin yapılmasından duyulan

hoşlanım duygusu vb. faktörler olarak da belirtilmektedir (Tatha, 1995: 10)

Öğretmen ve öğrenci arasındaki günlük konuşmalar öğrencinin eğitimden neler öğrendiği hakkında öğretmene bilgi verir. Öğrenci karakterleri sınıf ortamında ki öğretmen otoritesi algıları öğretmen doyumunu etkileyen içsel faktörlerdendir (Perie, Baker, 1993; Jiang, 2005). İçsel faktörler kişilerin öğretmenlik mesleğini seçmesi için onları güdüleyebilir. Çünkü birçok öğretmen öğretmeyi ve çocukları sevdiği için bu mesleği seçmiştir (Dirani, 2000).

Dışsal faktörler kategorisinde ele alınanlar ise, maaş, prestij, güç, müdürlerden gelen destek, okul güvenliği, okul kaynaklarının kullanılabilirliği olarak tanımlanmaktadır. (Neguni ve ark, 2006: 154; Jiang, 2005).

İlk olarak doyum ve doyumsuzluğun farklı faktörlerden kaynaklandığını Herzberg göstermiştir. Bunlar, daha önceden de inanıldığı gibi basit bir şekilde aynı faktörlere karşıt tepkiler değildirler (Herzberg, Mausner ve Synderman, 1959: 59, akt; Kurt, 2005: 290). Bireylerin farklılaşmasına ve her bireyin farklı doyum ve doyumsuzluğuna yol açan faktörleri şu şekilde ele alınabiliriz.

Özetlemek gerekirse, iş doyum etkenleri araştırmalar ve literatürün ışığında bireysel ve çevresel etkenler olarak sınıflandırılmıştır. Bireysel (içsel) etkenler olarak; yaş, cinsiyet, sosyo-kültürel ortam ve özellikleri, cinsiyet, kıdem, kariyer, meslek düzeyi olarak belirlenirken, mesleki doyumunu etkilediği düşünülen çevresel (dışsal) etkenler de; maaş, yükselme imkânı, teftiş ve denetleme, çalışma şartları ve fiziksel ortam özellikleri olarak belirlenmiştir.

1.7.1.BİREYSEL FAKTÖRLER

1.7.1.1.Yaş

Yaş değişkeni ve mesleki doyum değerlendirildiğinde, eski ve yeni araştırmalar yaş ilerledikçe iş doyumunun arttığını göstermektedir. Herzberg'in yaptığı bir araştırmaya göre işe başlayan 19-20 ve 21-22 yaşları arasında olan gençler işe büyük bir coşkuyla başlamalarına rağmen 30'lu yıllarda işlerinde en düşük performansı göstermekte isteksiz davranmaktadırlar. Bu durum 30 yaşından 50 yaşına kadar farklılık göstermektedir (Tahta, 1995: 11).

Crossman ve Harisin'in (2006) yaptığı bir araştırmaya göre ise, mesleklerine yeni başlamış öğretmenlerin işlerine karşı daha tutkulu olduklarını fakat mesleklerinin ortalarına geldiklerinde aldıkları doyumun düştüğünü, ilerleyen yıllarda ise yeniden doyum düzeylerinin arttığını ortaya koymuştur. Yine araştırmanın devamı olarak genç yaştaki öğretmenlerin yeni iş koşullarına uyum sağlamakta zorlanmadıklarını, ileri yaştaki öğretmenlerin ise bu koşullara uymakta zorluk çektiklerini ortaya koymuştur.

Chaplain (1995)'in çalışmasında, 35-40 yaş arası öğretmenlerin daha az iş doyumuna sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır.

Öğretmen Ulusal Birliği (2001)'in bir araştırmasına göre de, 25-29 yaş arasındaki öğretmenlerin işlerinden daha az doyum elde ettiklerini öne sürmüştür (Crossman, Harris, 2006: 32).

Yapılan araştırmalar iş doyumunu ve yaş arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin mesleğe yeni başladıklarında elde ettikleri doyum ile mesleğin ileri ki yıllarındaki sağlanan doyumun farklılaştığı ileri sürülebilir.

1.7.1.2.Cinsiyet

Öğretmenlerin mesleki doyumu cinsiyet açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlerin mesleki doyumu üzerine yapılan araştırmalar ve bulgularına göre iş doyumu ve cinsiyet arasında bağlantı kurmak mümkündür.

ABD’de iş gücünde çalışan kadınlar üzerinde yapılan araştırmalarda kadınların düşük statüde çalıştıkları ve daha az kazandıkları ve iş doyumlarının da düşük olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca araştırmalar, kadınların doyumu, iş dışında başka faktörlerde (annelik, ev kadınlığı gibi) bulduklarını göstermektedir (Tahta, 1995: 13).

Yapılan araştırmalarda, yaş ve mesleki doyum arasında ki benzer zıtlığı cinsiyet ve mesleki doyum arasında da görmek mümkündür. İngiltere de ve başka yerlerde kadınların düşük iş statüsüne rağmen işlerinden daha kolay yüksek doyum sağladıkları öne sürülmektedir. Buna karşın erkeklerin ise düşük statülü işlerde kadınlara göre daha az doyum aldıkları Crossman ve Harris (2006)’ın araştırmasında ortaya konmuştur.

Amerika ve Çin’de yapılan bir araştırmanın bulgularına göre, genç, işinde az deneyimli fakat nitelikli kadın öğretmenlerin işlerinden az doyum sağladıkları öne sürülmüştür (Ouyang, Paprock, 2006: 344)

Michaelova (2001) mesleki doyum üzerine yaptığı yalnız yaşayan ve ailesi olmayan kadınların mesleki doyumlarını inceleniği çalışmasında, ailesi olmayan kadınların ailesi olan kadınlardan daha fazla iş doyumuna sahip olduklarını bulmuştur. Aynı araştırma

sonuçlarına göre de erkeklerin öğretme işinde kadınlardan daha az doyum sağladıkları ortaya çıkmıştır.

1.7.1.3.Meslek ve Eğitim Seviyesi

Öğretmenlerin mesleki doyumlarına ve eğitim düzeyleri açısından bakıldığında, yapılan bütün araştırmalar doğrultusunda negatif bir ilişkinin varlığından söz edilebilir.

Örneğin; Korman, eğitim düzeyi değişkeni ile iş doyumunda olumsuz bir ilişki olduğu, buna karşın ücret ve mesleki doyum arasında pozitif bir ilişki olduğu, ücret arttıkça mesleki doyumunda arttığını ortaya koymuştur. Bazı araştırmalarda ise zeka ile eğitim düzeyi değişkeninin etkileşim içinde olduğunu göstermiştir (Tahta, 1995: 13)

Mottaz'ın yaptığı bir araştırmada ise, eğitimin çalışan ücretleriyle dolaylı ve olumlu bir ilişkisi olduğu, fakat çalışan ücretleri sabit tutulduğunda bunun direkt olarak olumsuz bir etkisi olduğu görülmüştür. Kısacası bu araştırma bulguları çalışan ücretleri artması halinde iş tatmininin artabileceğini göstermektedir. Diğer taraftan bu bulgular, çalışan ücretleri ile ilgili eğitimin etkisinin ve bu yüzden iş tatmininin yüksek düzeydeki çalışanlardan, alt düzeydekilere oranla daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır (Özdayı, 1990: 90) .

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

1.7.1.4.Kıdem

Yapılan araştırmalarda kıdem ve yaş ile iş doyumu arasında ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Michaelova (2002)' de yaptığı araştırmada bireylerin işe başlamalarından hemen sonra iş doyum düzeylerinin yüksek olduğunu daha sonra bu düzeyin yaşla birlikte kıdeme bağlı olarak değişiklik gösterdiğini ortaya koymuştur.

Wright, Hamilton (1978), Gilmer (1966) yaptıkları araştırmalara göre bireylerin işe başlamalarından hemen sonra iş tatmin düzeyleri yüksek olmakta, sonra bu düzey düşmektedir. Kişilerin kıdem ve deneyimleri arttıkça iyi mevkilere gelebilme imkânları da artmaktadır. Bu işten daha çok tatmin olmalarını sağlamaktadır (Akt:Özdayı, 1990: 86)

1.7.1.5.Zekâ

Tek başına zekâ ve mesleki doyum arasında bir ilişki bulunmamasına rağmen, zeka düzeyine uygun bir işin yapılıp yapılmaması açısından zekanın iş tatmininde önemli bir etken olduğu gözlenmiştir. Pek çok iş ve meslek için belli bir zeka düzeyinin gerekli olduğu bu düzeyden sapmaların iş tatminsizliğine neden olduğu kanıtlanmıştır (Akman ve ark., 2006: 11).

1.7.1.6.Sosyal İlişkiler ve Grup Çalışması

Grup çalışmalarının bireylerde yeterli doyumu sağlamadığı yapılan araştırmalarda ortaya çıkmıştır. Grup çalışması bazı engeller teşkil etmesine rağmen gruptakilere daha çok sorumluluk yüklemektedir. Grup çalışmasının en tatmin edici olduğu görüşler aşağıda açıklanmıştır.

- a) Grup çalışması bireyler arasındaki davranışlarda yakınlık belirlediği zaman en tatmin edici noktaya ulaşır.
- b) Grup çalışması başkaları tarafından kabul edilen sonuçlarda en tatmin edicidir.
- c) Grup çalışması, hedefe ulaşma için gerekli imkânlar sağlandığında en tatmin edici noktaya ulaşır.

Nadler ve Leiberman (1986) da yaptığı araştırmada, yakın arkadaşlık ilişkileri, insana güven veren bir gruba ait olma, sevilme duyguları sonucu; kendine güven, sosyal yeti gibi pek çok özelliklerin kişilerde geliştiğini belirtmişlerdir. Prestij kazanma, sosyal, psikolojik yardım kişiyi tatmine götüren önemli etkenlerdendir. Ayrıca grupların sosyal destek ve tatmin çalışmalarından ziyade kişiler arası ilişkilerden zevk alan kişilerce oluşturulması da önemlidir (Akt:Özdayı, 1990: 94)

1.7.2.ÇEVRESEL FAKTÖRLER

1.7.2.1.İş ve İçeriği

İş hakkındaki toplumsal düşünce doğrudan iş doyumunu etkileyen faktörlerdendir. Her kültür veya alt kültürün yarattığı idealler olduğu gibi, çalışanların yapmak istemeyecekleri, yapmayı hayal etmedikleri işler de vardır. İşin yapısal özelliği de doyum etkileyen faktörlerdendir. İşin ilginç olması, kişiye öğrenme fırsatı vermesi, sorumluluk gerektirmesi birer doyum nedenidir. İş doyumunu oluşturan değişkenler arasında işin çekici olması önemli bir yer teşkil eder. Bir iş kişiye ne kadar ilginç ve yenilikçi gelmekte ise o derece doyum sağlayabilmektedir (Erdoğan,1996: 236).

İşin zorluk derecesi iş doyumunu genellikle olumlu yönde etkileyen faktörlerdendir. Çalışanların başarıma arzuları, başarılarını görme ve gösterme eğilimleri vardır. Zihinsel olarak zor olan bir iş çalışan tarafından başarılıyorsa ve çevre bu başarıyı fark ediyorsa çalışan üst düzeyde doyum bulacaktır. Bunun yanında fiziksel zorluğun iş doyumunu açısından doyum faktörü olmadığı kabul edilmektedir. Aşırı ağır, yorucu ve yıpratıcı işleri yapmak toplumun takdir duygularını kazanmak için yeterli olmamaktadır. Çalışan bireysel özellik ve niteliklerinin üzerinde bir işi yapmak zorundaysa, bu durumda ortaya sıkıntı, moral bozukluğu çıkacaktır. Sıkıntı ve moral bozukluğu ise iş doyumsuzluğunu ortaya çıkaracaktır (Spear, 2000).

1.7.2.2.Maaş

Dışsal faktörler açısından bakıldığında; maaş faktörünün mesleki doyum düzeylerine etkisini inceleyen Gonzales (1995) araştırmasında, öğretmenlerin ücret ve mesleki doyumları arasında doğru orantı olduğunu, ücretin arttıkça belirli faktörler doğrultusunda mesleki doyumun da arttığını ortaya koymuştur.

Ancak iş doyumunu tek başına ücretle açıklamak mümkün değildir. Ücret ancak doyum faktörlerinden biridir. Ayrıca ücret çalışanlarca başarının bir simgesi, tanınma ve benzeri değişkenlerin bir kaynağı olarak da algılanmaktadır. İnsanların başarılarına denk bir ödeme yapılmadığı duygusuna kapılmaları onların başarılarını olumsuz yönde etkileyeceği gibi ücretten doyum düzeyini de düşürebilir (Tahta, 1995: 17)

1.7.2.3.Yükselme İmkânı

Bir işte yükselme imkânlarının iş doyumuna etkisi değerlendirildiğinde, kişinin işinden beklentisi öncelikle değerlendirilmelidir.

Yükselme ve ilerleme anlamları bireyden bireye değişiklik gösterebilir. Kimine göre yüksek bir kazanç kimine göre de toplumsal statü ve adalet anlamına gelmektedir (Tahta, 1995: 17-18)

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

1.7.2.4.Teftiş ve Denetleme

İşyerlerinde çalışanı denetleme ise yapıcı olmak ve çalışanı geliştirmeyi amaçlamalıdır. Eğer denetim, işin sürekliliğini tehdit ediyorsa doyumsuzluğa yol açabilir. İş görenlerin teftiş ve denetlenmesinin amacı, iş görenin kendisinin ne yaptığı, örgütsel davranışların ne değerinde olduğunun ortaya çıkarılmasıdır. Denetleme de iş gören ayrımı yapmadan örgütün tüm üyelerini kapsamalıdır. Ayrıca değerlendirmede çevresel etkenlerde hesaba katılmalıdır. Değerlendirme için araçlar düzenli olarak değiştirilmelidir (Tahta, 1995: 18).

1.7.2.5.İş Ortamı ve Özellikleri

Öğretmenlerin çalıştıkları ortam ve özellikleri açısından incelendiğinde ise mesleki doyum ve ortam özellikleri açısından farklılıklar olduğu söylenebilir.

İş göreninin işinden doyum duymasında işin genel görünümü, çalışana sağladığı sosyal ve ekonomik çıkarlar ile iş ortamı şartları etkili faktörlerdir. Bu faktörler, bireysel değil toplumsaldır, yargısal olmayıp analiz edilebilir, ölçülür, diğer işlerdeki ile karşılaştırılabilir türdendir. İş doyumunu, birbiriyle ilişkili çok sayıda tutumun birleşimi olarak görmek mümkündür. İş doyumunu, çalışanın iş ve iş ortamına ilişkin bir dizi faktörün oluşturduğu tutumların bileşkesidir (Özgen ve ark., 2002: 332).

Karaköse ve Kocabaş (2006) araştırmalarında öğretmenlerin çalıştıkları kurum türünün mesleki doyum üzerine etkilerini incelemişlerdir. Çalışmada özel okulda çalışan öğretmenlerin devlet okullarında çalışan öğretmenlerden daha fazla doyum elde ettiklerini ortaya koymuşlardır.

Herzberg (1959)'un teorisi hijyen faktörleri açısından incelenmiş ve “kötü çalışma koşulları” ve “iş arkadaşlarıyla arkadaşça olmayan ilişkiler” gibi etkenler anlatılan örneklerin %15 ve %8’inde doyumsuzluğun nedeni olarak görülmüştür (Kurt, 2005: 292)

Ouyang ve Paprock (2006)'nın araştırmasında U.S ve Çin de öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne ve fiziksel koşullara göre mesleki doyumlarında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Fiziksel şartları kötü olan okullarda çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarının, fiziksel şartları iyi olan okullarda çalışan öğretmenlerden daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin mesleki doyumlarının içsel ve dışsal faktörlerden olumlu ya da olumsuz olarak etkilendiğini araştırmaların ortaya koyduğunu söyleyebiliriz.

1.8.MESLEKİ DOYUMSUZLUK

İş tatminsizliği, bireyin çalıştığı işten elde ettiği hazzın düşüklüğü ve bunun bireyde medya getirdiği rahatsızlıktır. Çok çeşitli iş gören sorunları iş tatminsizliği ile anlatılmaya çalışılmaktadır.

İş tatminsizliği yalnızca iş gören ile yaptığı iş veya görev arasındaki ilişkiyi belirten bir kavram olarak belirtilebilir. İş görenin örgüt içindeki ilişkileri, örgüte bağlılığı, bu kavramın dışında kalmaktadır. İş tatminsizliği bireyin yaptığı işten bir tatmin ya da hoşlanma duygusu elde etmemesini, ona karşı bir bıkkınlık, isteksizlik, kaçma duygusunu anlatmaktadır (Özdayı, 1990: 102).

Locke ise bireyin iş doyumuna yönelik bir diyafram geliştirmiştir. Bu diyaframa göre;

İş ortamı(obje) —Algılama(biliş) — Değerlendirme(değer yargısı) — Duygu, diyaframını geliştirmiştir.

Eğer birey algıladığı objeyi varlığı yararlı olarak değerlendirirse olumlu duygu, varlığı için tehlikeli olarak görürse olumsuz duygu oluşacaktır (Tahta, 1995: 23).

Herzberg' e göre ise iş doyumunun karşıtının iş doyumsuzluğu değil, iş doyumunun olmaması durumu olarak belirtmiştir. Aynı şekilde iş doyumsuzluğunun karşıtı da iş doyumunu değil, iş doyumunun olmamasıdır. Bu iki kavramın birbirinin karşıtı olmaması, insan

ihtiyaçlarının farklı boyutlarından kaynaklanmaktadır (Gürsel ve ark., 2003: 152)

Yine Herzberg'e göre, iş doyumsuzluğu insanın sosyal ve fiziksel yoksunluktan kaçınmak istemesinden, iş doyumu da kusursuz olabilmek için insanın gizli kalmış yeteneklerini ortaya çıkarma çabasından kaynaklanmaktadır (Gürsel ve ark., 2003: 152).

İş tatmini sağlayan veya tatminsizliğe neden olan faktörleri genel olarak şöyle sıralayabiliriz;

1. İşin fiziki yapısı; Esas görevin detayları ve yapan insanın ona olan ilgisi.
2. Yapılan işin karşılığında alınan şeyler; Bunun gerek maddi gerekse manevi yönden dengeli olması ve yapılan işle eşdeğer olması beklentisi.
3. İşin organize edilmesi: Kontrol edilmesi ve karar verilmesi.
4. Takdir.
5. Denetim.

Eğer iş, yukarıdaki faktörler ile doğrudan doğruya ilişkisi olacak şekilde organize edilmişse, bireyi iş tatminini götürecek güdü terimi problemi halledilmiş olacaktır. Veya kişiye çevresindekilerin problemini halletme imkânı verilmiş olacaktır (Özdayı, 1990: 103).

Herzberg teorisinde ise güdülenme ve iş doyumu ile ilgili olarak, iş görenlerde olumlu iş tutumları geliştirmek ve güdülemek için yapılacak şeylerin, onların yaptıkları işler üzerine inşa edilmesi gerektiğini iddia etmektedir. İş bireylere başarmayı hissetmesini sağlayacak fırsatlar sunmalı, ilginç olmalı, ilerlemeyi sağlamalı ve sorumluluk gerektirmelidir. İş bu ilkelere göre tasarlandığı zaman, güdülenme ve olumlu iş tutumları gelecekte ortaya çıkacaktır. Bu

faktörler eksik olduğu zaman doyumsuzlukla sonuçlanmaz, sadece doyum yokluğu meydana gelir (Kurt, 2005: 291-292).

Herzberg ve arkadaşları, araştırmalarının veri toplama işleminin tamamlanmasından sonra, iş doyumsuzluklarına referans olan olaylara bakmışlar ve onların daha önceki analizlerinde en sık ortaya çıktığı görülen yedi faktör çıkarmışlardır. Herzberg ve arkadaşları tarafından yapılan analizlerin sonucu olarak, “işletme politikası ve yönetim” olaylarının % 31’inde iş doyumsuzluklarının sebebi olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, işyerinde mutsuzluk hislerinin % 20 düzeyinde “işgörenin şefleriyle ilişkili” olduğu görülmüştür. Bir işgörenin “akranlarıyla kötü kişisel ilişkileri” %15 düzeyinde kötü iş tutumları örnekleridir. Benzer şekilde, işgörenin “şeflerinden teknik boyutlarda memnuniyetsizlik” iş deneyimlerinde düşük iş tutumlarının % 20’sinde yer alan bir faktördür. “Kişisel düzeyde şefleriyle kötü ilişkiler” katılımcılar tarafından anlatılan deneyimlerin % 15’inde yer almaktadır. “Kötü çalışma koşulları” ve “akranlarıyla arkadaşça olmayan ilişkiler” anlatılan iş deneyimlerin % 15 ve % 8’inde doyumsuzluğun nedeni olarak görüldü (Hurren, 2006: 375).

Herzberg ve meslektaşları bu faktör dizisini hijyen faktörleri olarak sıralamıştır. Çünkü, psikiyatride mental hijyen kavramına benzer şekilde, bu maddeler sağlıklı bir uyum için gerekli olarak görülmüştür, fakat yeterli değildirler. Yani bu değişkenler, iş doyumsuzluğunu önlemek için gereklidirler fakat bunlar iş doyumunu veya güdülenmiş davranış sağlamak için yeterli değildirler (Kurt, 2005: 292).

Ruh sağlığı ve iş doyumsuzluğu arasındaki ilişkilerin saptandığı bir araştırmada Kornhauser (1965), iş doyumunu ve ruh sağlığı arasında anlamlı ilişki olduğunu öne sürmüştür. Ruh sağlığını etkileyen iş doyumunu etkilerinin, iş görenlerin yeteneklerini kullanabilme

olanakları ve anlamlı bir iş yapma olduğunu saptamıştır. Kısaca aşağılayıcı, sıkıcı, hayal kırıklığı yaratan bir iş yapmanın, iş doyumsuzluğuna ve ruh sağlığının bozulmasına yol açabileceği söylenebilir (Akt: Çetinkanat, 2000, 5).

İş doyumu ve iş doyumsuzluğu yaratan olaylara ilişkin olarak sıralanan faktörler içinde en tartışmalı olanı ücret veya maaştır. Herzberg, ücret veya maaşın bir güdüleyici olmadığı ileri sürmüştür. Herzberg'in çalışmasında ücretin, hem iş doyumu ile hem de iş doyumsuzluğu ile ilgili olaylarda da etkili bir faktör olduğu görüldü. Ama ücret uzun dönemli olumsuz iş tutumlarıyla daha fazla ilişkili olduğu saptanmıştır. Herzberg'e göre anlamlı, ilginç ve meydan okuyucu işler çok defa çalışanları güdülemekte, para ancak tatminsizliği önlemekte ve çalışanı güdülememektedir (Çelebi, 2000: 38).

Başka bir ifadeyle örneğin çalıştığı işten yeterli ücret alan ve artık ücret ile ilgili kaygılarını aşmış bir kişi için ücret artık güdüleyici olamaz (Kurt, 2005: 293).

Sonuç olarak, iş doyumu personele mutluluk sağlarken, iş doyumsuzluğu personelin işine yabancılaşmasına ve uyumsuzluğa yol açmaktadır (Gürsel ve ark., 2003: 152)

1.9.ÖĞRETMEN TUTUMLARI

Okul denilen sosyal sistemin en stratejik parçalarından biri olan öğretmen; okul öncesi eğitim kurumuna gitmekte olan çocuğun yaşamında anne ve babasından sonra en önemli kişidir. Araştırmalar okul öncesi eğitim kurumlarını birbirinden farklı kılan etkenin öğretmen olduğunu göstermektedir. Fiziksel ortam, yönetim, program

ne kadar iyi olursa olsun öğretmenin bilgisi, yeterliliği ve kişiliği eğitimi başarılı ve etkin kılmaktadır (Bekman, 1990: 38).

Yapılan yeni araştırmalar, kişilik bakımından yeterli bir öğretmenin öğrencilerini olumlu yönde etkilediğini, yetersiz bir öğretmenin ise öğrencileri öğrenmeden ve hatta okuldan soğuttuğunu göstermektedir. Kişiliği oluşturan özellikler içinde de “tutumlar” öğretmenin öğrencilerini en çok etkileyen özelliklerdir (Aydın, 1993: 30).

1.9.1.Tutum Tanımları

Birçok psikolog tutumla ilgili olarak çeşitli tanımlar yapmıştır. Bu tanımlarda tutum kavramı, zihinsel bir öge, davranışı yönlendiren duyumsal bir ön düşünce, bir ideoloji ve kanaat oluşumunu etkileyen bir değerler biçimi olarak nitelendirilmiştir (Hanyaloğlu, 1995: 33).

Latince olan kökeninde “harekete hazır” anlamına gelen tutum kavramına ilişkin sosyal psikologlar tarafından kabul gören tanım dikkate alındığında tutumların bireye ait olduğu ve onun bir nesneye ilişkin düşünce, duygu ve davranışlarına bir bütünlük ve tutarlılık getirdiği belirtilmektedir. Tutum kavramının tanımı konusunda ortak bir tanım üzerinde durulamamasının temel nedeni olarak Sosyal Bilimler kapsamında yer alan disiplinlerce kavrama farklı açılardan yaklaşılması gösterilebilir. Ülgen (1995) kavrama bir başka açıdan yaklaşarak tutumların öğrenme yoluyla kazanıldığını ve öğrenmeyle kazanılan bu özelliklerin bireyin davranışlarına yön veren karar verme sürecinde yanlılığa neden olabildiğini belirtmiştir (Güven ve ark., 2006: 528).

Tutum gözlenebilen bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir. Tutum gözle görülmez fakat, gözle görülebilen bazı

davranışlara yol açtığından, bu davranışların gözlenmesi sonucu, bu tutum var olduğu öne sürülebilir (Bilgin, 1996: 47)

Daniel Katz tutumu, bireyin sahip olduğu değerler dizgesine bağlı olarak, bir simgeyi, bir nesneyi, bir kişiyi veya dünyayı iyi ya da kötü, yararlı yada zararlı yönleriyle algılandığı bir ön düşünce biçimi olarak tanımlar. Bu yüzden tutumun içinde bir olumluluk veya bir olumsuzluğun yanı sıra bir değer yargısına bağlı iki farklı özellik vardır. Bu iki özelliğin birisine çekicilik – etkileyicilik boyutu, ikincisine de değer yargısı içeren boyut denmektedir (Aydın 1993: 41).

Thurstone göre tutum, psikolojik bir nesneye yönelen olumlu ya da olumsuz bir yoğunluk sıralaması ve derecelendirmesidir. Psikolojik nesne, birey ile ilişkili olan ve olumluluk ve olumsuzluk dercesine göre üzerinde bir yargıda bulunduğu bir simge, bir kişi ya da bir slogan biçimi olabilir (Aydın, 1993: 41).

1.9.2. Tutumun Öğeleri

Baron ve Byrne’a göre tutumlar oldukça organize olmuş uzun süreli, duygu inanç ve davranış eğilimleridir. Bu eğilimler diğer insanları, grupları, fikirleri, ülkenin diğer yörelerini ya da nesneleri konu edinir (Cüceloğlu, 1992: 521)

Güney (1998)’ e göre tutum; bir kimse, nesne ya da durumla ilgili oldukça organize ve sürekli olan inanç ve duygular olarak tanımlanmaktadır. Bu inan ve duygular bireyin o kimse, nesne ya da duruma karşı belirli bir biçimde davranmasına yol açar. Tutumlar görelî olarak üç sabit bileşenden oluşurlar: 1- Bilişsel veya inanca ait olan bileşen, 2- Duygusal olan bileşen, 3- Hareketlerle ilgili olan bileşen.

Tutumlarda genellikle birbirleriyle uyum halinde bulunan bu üç faktöre tutumların ögeleri diyoruz. Bilişse öge, tutumun nesnesine ilişkin inançlardan oluşur, duygusal öge, inançlara bağlanmış heyecansal duygulardan oluşur ve davranışsal eğilim Allport'un dediği gibi, belirli bir biçimde “ tepki göstermeye hazırlıktır. Duygu ve inançlara uygun bir biçimde davranma eğilimi diyebileceğimiz davranışsal bileşendir. Bu ögeler güçlü tutumlarda tam olarak bulunur. Bazı daha zayıf tutumlarda ise özellikle davranışsal öge çok zayıf olabilir (Bilgin, 1996: 51-52)

Aydın (1993)'e göre tutum ögeleri değerlendirildiğinde; tutumun düşünce boyutu, tecrübe ve telkinler sonucu olarak, tutum objeleri hakkında objektif bilgiler veya değerlendirmeye yönelik subjektif kanaatler ediniriz. Bu bilgi ve kanaatler, tutumların düşünce yönünü oluşturur. Duygu boyutunda ise, duygusal yönü olmayan zihni yargılar, tutum grubu içine girmezler. Bir kimsenin sahip olduğu spesifik inanca, iyi veya kötü, hoş veya nahoş sıfatları eşlik etmemişse, bunlar tutum değildirler. İster objektif ister subjektif olsun, düşünsel olarak değerlendirilmeyen duygusal tepkilerde tutum değildirler. Heyecansal unsur tutumun bazen en önemli belirleyicisidir. Tutumun davranış boyutunda ise, tutumlar bireyi davranışa sevk edici bir niteliği de kendi içlerinde taşırlar. Çünkü iyi, yararlı ve güzel olanı elde etmek için çaba sarfeder, zararlı olandan korunmak için önlemler alınması yönünde gayret ederiz. Bir tutumun ortaya çıkması, kaçınılmaz olarak o tutum objesine doğru davranışa götürmez.

Bu üç boyut arasında tutarlılık oluşmasında bireysel farklılıklar vardır. Eğitimin görevi, olumlu amaçlar gösterme ve olumlu değer geliştirme yanında, değerlerde ki tutarlılık düzey ve derecesini yükseltmek ve mevcut değerlerde ki tutarlılığı yükseltmek ve

pekiştirmek olmalıdır. Bu çabalar, öğrencilerde bir kişilik bütünlüğü sağlama ve bir dünya görüşü kazandırma işidir. Eğitimci bu görevi yaparken öğrenciler arasında ki bireysel farkların varlığını ve önemini hesaba katma durumundadır. Eğitilmiş insanın en önemli özelliklerinden birisi, kişiler arası ilişkileri kurallarına uygun olarak dengeli götürebilmesidir. Bunun, eğitim için bir amaç olması gerekmektedir. Kişiler arası ilişkiler büyük ölçüde, kişilerin sahip olduğu tutumlar tarafından belirlenmektedir. Benzer ve tutarlı tutumların daha fazla iş birliği ve beraberlik doğurmaya, benzer olmayan tutumlarında kişiler arasında sürtüşme doğurmaya eğilimli olduğu gözlenmektedir (Hanyaloğlu, 1995: 35)

1.9.3.Öğretmenlik Tutum Türleri

Öğretmen sınıfta hem davranışları hem de sahip olduğu kişilik özellikleri ile öğrenciler üzerinde büyük bir etkiye sahip olan kişidir. Bu nedenle öğretmen, davranışları ve kişiliği ile öğrenmeye uygun ortamı oluşturmalıdır. Uygun öğrenme ortamının oluşturulmasında öğrencinin kendini ifade etmesine imkân verilmeli ve saygı duyulmalıdır (Erçetin ve ark. 2004: 313).

Aynı zamanda öğretmen sınıfta öğrenciler için etkileyici bir modeldir. Özellikle okul öncesi dönemde, çocukların karakterlerinin oluşmaya başladığı dönemlerde çocuğun eğitiminden aileler ve öğretmenler sorumludurlar. Bu dönemlerde çocuklar kendileri için önemli olan kişilerin tutumlarını, tavırlarını hatta ayrıntı oluşturan davranışlarını taklit ederler. Çocuklar gelişim düzeylerine özgü algılama süreçlerinden dolayı davranışın nedeni ile ilgilenmezler. Sonuçlarla ilgilenirler ve sonuç üzerinde yoğunlaşırlar. Yanlış davranışlar ve tutumlar çocuklar arasında bu nedenle çok çabuk bulaşır ve yayılır. Çocuk kusurlu davranışı taklit etmeye başlar. Öğretmen bir kuralın uygulanmasında, bir sorumluluğun yerine

getirilmesinde baskı, şiddet öğeleri içeren bir tavır içindeyse öğrencilerde aynı tutumu benimseyip geliştirebilir (Arı, 2000: 22)

Eğitim sürecinde öğrenciler ve davranışları üzerinde önemli etkiye sahip olan, öğrenci üzerinde olumlu ve olumsuz etkiler yapan ve bu tutumlar sonucu ortaya çıkan öğretmen davranışlarını bilmek zorundayız.

Öğretmenlerin mesleki tutum ve davranışları genel olarak üç grupta toplanabilir; otoriter, ilgisiz, demokratik tutum ve davranışlar (Aydın, 1993: 30).

1.9.3.1.Demokratik Tutum

Demokratik tutum ve davranışlar, günlük yaşamda pratiği yapılarak öğrenilebilecek ve benimsenebilecek bir sistemdir. Bu anlamda demokratik bir öğretmenin görevlerini bireyselleştirmeyi başarma, bağımsız bir düşünme anlayışı kazandırma ve demokratik iletişim ortamı yaratma olarak belirtilmektedir. Demokratik bir eğitim kurumunda öğretmenden, öğrencileri farklı birer değer gibi görerek, yeteneklerine ve yapılarına uygun kişilik geliştirmeleri için kendilerine güven duyarak sevgiyle yetişmelerine yardımcı olması beklenir (Aydoğan ve ark., 2003: 24)

Bir başka anlatımla demokratik öğretmen, öğrencileriyle empatik ilişkiyi canlı tutan, eğitilmiş insandan önce özgür insanı hedefleyen, yaşamla çakışan bilgileri temel alarak yabancılaşma olgusuna fırsat vermeyen, düşünsel davranışsal çeşitliliğin ve zenginliğin önemini kavratıp, insan ilişkilerinde hoşgörü ve saygının ancak düşünsel zenginliğe fırsat verilen bir toplum zemininde yeşerebileceğini örneklerle irdeler (Kale, 1998: 675).

Demokratik öğretmenler öğrencilerine güven duyarlar ve onların duygularına, düşüncelerine önem verirler. Başarı veya başarısızlıklarının sınıfta birlikte değerlendirilmesi gereğine inanırlar. Eleştirilere açık bir ortam sağlar, eleştiriye teşvik eder ve zaman zaman kendilerine yöneltilen eleştirileri anlayışla karşılarlar. Sınıfın bir üyesi gibi davranır ve öğrencilere bunu hissettirirler. Öğrencileri değerlendirmede objektif olmaya gayret sarfederler. Dersin hazırlayıcısı ve yürütücüleri öğrencilerdir, öğretmen sadece yardımcı bir rol oynar. Öğrencilerin gruplar halinde ders hazırlamaları ve yürütmelerini sağlar, yan grup çalışmalarına ağırlık verir. Öğrencilerden gelen teklif ve isteklere olumlu bakar. Böylece dersle ilgili kararların grup tarafından verilmesini sağlar. Öğretmen her konuda öğrenciyle konuşmaya hazırdır. Öğrenciler hakkında ki eleştirileri bireysel değil, tüm gruba ya da sınıfa yöneliktir (Bilgin, 1995: 61)

Demokratik öğretmen çocukların oyunlarında ve materyal kullanımında onlara model olur, oyun esnasında onların oyunlarını olumlu bir şekilde nasıl derinleştirebileceğini bilir ve onlara oyunlarında arkadaşlık edebilir (Curtis ve ark., 2003: 186)

Demokratik öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarının etkileri şunlardır;

- Öğrenci, kendi başına araştırma ve karar verme yeteneğini kazanır,
- Anlayarak öğrenir ve öğrenilenler kalıcı nitelikte olur,
- Öğrencinin aktif olarak derse katılmasına, derse ilişkin değerleri kendisinin belirlemesi ve bu değerlere gönüllü olarak uymasına bağlı olarak gerçek disiplin duygusu gelişir,
- Öğrenciler arasında ilişkiler, kıskanmadan çok yardımlaşma biçimindedir,

- Derse katılımda ki aktiflikten dolayı sorumluluk duygusu gelişir,
- Bu ilişki ağı içerisinde öğrencide öğretmene karşı güven duygusu oluşur,
- Öğrenciler bu öğretmenlere duydukları güven nedeniyle sırlarını açarlar,
- Böyle bir öğretmenin sınıfındaki öğrenciler, başkalarını düşünen, yardımlaşan, herkesin iyiliğini isteyen, dolayısıyla iyi ilişkiler kurmaya çalışan kişiler olurlar.

Kısacası diyebiliriz ki; demokratik öğretmenlerin tutum ve davranışları sayesinde oluşacak ortamda öğrenciler, daha bağımsız, kişilikli, gelişmeye açık, araştırmacı, kendini ifade edebilen, sorumluluk sahibi, anlayışlı, sosyal ilişkilerinde başarılı insanlar olarak yetişebilirler (Aydın, 1993: 33)

1.9.3.2.Otokratik Tutum

Otoriter öğretmen, tek doğru, tek düşünüş ve tek yetkiyi temsil eder. Öğrenciler için en iyisine o karar verir. Sınıfın tek hakimi ve dersin tek yöneticisi durumundadır. Katı bir disiplin sürdürür. Ders sırasında izinsiz hiçbir şey yaptırmaz ve sınıftaki öğrencilerin davranışlarını sürekli olarak kontrol altında tutar. Kayıtsız şartsız itaat ister. Ceza sistemine sık-sık başvurur. Övgüye çok az yer verir. Notu bir silah olarak kullanır. Öğrencilerle ilişkilerde mesafeli, bazen de serttir. Dersi kendisi hazırlar ve kendisi yürütür. Öğrenci davranışlarında, belli kuralların mutlaka uygulanmasını ister ve bunlardan kesinlikle taviz vermez. Başarının böyle geleceğine inanır. Öğrencinin görüş ve düşüncelerine önem vermez. Aktif ve konuşan odur, öğrenci pasif ve dinlemededir (Yapıcı, 2007).

Otoriter öğretmenlerin sınıfında; öğrenci derse zoraki katılır, yapay ve geçici olmakla birlikte sert bir disiplin oluşur. Öğrenciler itaatkar fakat öğretmenlerinden nefret etme eğilimi içinde olurlar. En küçük sorun ya da eksiklikte öğrenciyi suçlama davranışı görülür. Öğrenci, genellikle korkak ve çekingendir. Öğrenci derste aktif değildir. Grup ruhu yerine bireysellik ön plana çıkabilir. Kişisel arkadaşlık ilişkileri zayıf olur. Öğrencide bağımsız düşünce ve karar verme davranışları geç oluşabilir. Öğrenci öğrenmeye ve okula karşı bir soğukluk hissedebilir. Öğretmen başlarındayken başarı ve disiplin iyi, ancak uzaklaştığı zaman durum değişmektedir. Öğrencilerde sorumluluk alma, başlatıcı olma ve konuyla ilgili çok parlak buluşlar ortaya koyma özelliklerinden genellikle yoksun olurlar (Yapıcı, 2007).

Otoriter öğretmenler öğrencilerine güvenmezler, onların düşüncelerine hiç önem vermezler, sınıfta serbest bir tartışma ortamı yaratmazlar, aksine baskı ve çekingenlik havası yaratırlar. Kendisine yöneltilen eleştirilere şiddetli tepki gösterirler. Daima öfkeli ve titiz bir tutum içindedirler. Değerlendirmelerinde subjektif davranırlar. Öğrencilerle kurdukları ilişkilerde serttirler (Aydın, 1993: 30-31; Bilgin, 1995: 60-61).

Otoriter tutum ve davranışların öğrenci üzerindeki etkileri şunlardır;

- Öğretmenin derste ki zorlaması kalkınca öğrenci kendisini bir disiplinsizlik içinde bulur,
- Öğrenci düşündüğü gibi davranamadığı için bir kişilik çatışması içine düşer,
- Öğrencide sorumluluk duygusu gelişmez. Çünkü dersin hazırlamasında ve yürütülmesinde aktif olarak yer almaz,
- Öğretmenin bireysel olarak övme ve yerme yapması yüzünden, öğrenciler arasında kıskançlık ve çatışma ilişkileri ortaya çıkar,

- Öğrencide bağımsız düşünme, araştırma karar verme özellikleri gelişemez. Çünkü derse katılımı aktif değildir,
- Ders zorlamayla yürüdüğü için anlamaktan çok ezberleme hâkim olur,
- Öğrencide derse soğukluk gelişir, bir an önce bitmesini ister (Aydın, 1993: 30-31; Bilgin, 1995: 60-61).

1.9.3.3.Boşvermiş Tutum

Çocuğa karşı ilgisiz, fiziksel ve ruhsal gereksinimlerine karşı duyarsızdırlar. Çocuklara gösterilen sevgi ve sevecenlikte yetersizdir. Bunun yanında denetimde çok gevşektir. Bir hata sonucunda çocuk yakalanmadıkça, göze batmadıkça ceza görmez, yakalanınca da aşırı ceza görür. Duygusal istismara yol açan böyle bir ortamda öğretmenle çocuk arasında iletişim kopukluğu olur (Yavuzer, 1993: 168).

Bu çocuklar kendilerinin varlığını kabul ettirebilmek için genellikle saldırgan, yıkıcı ve kırıcı davranışlar gösterirler. Sorumluluk duyguları gelişmemiştir, başladıkları bir işi sonuçlandıramazlar (Hanyaloğlu, 1995: 47).

Umursamaz öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki etkileri şu şekilde olur;

- Öğrenci derste istediğini yapmakta serbesttir,
- Derste belli bir amaca yöneltilemeyen hayatta da belli bir amca yönelemez,
- Derste disiplinli davranmadığı için hayatta da bunu sürdürür ve kendini disipline edemez,
- Öğrenciler amaçsız olduklarından sınıfta öğrenme çalışma atmosferi zayıf, motivasyon düşüktür,

- Sınıfta herkes kendi bildiğini ve istediğini yaptığından, farklı isteklerin olması durumunda öğrenciler arasında sık sık çatışma çıkar (Bilgin, 1995: 63)

1.10.MESLEKİ DOYUM VE ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI

Bugün eğitime ve eğitimin kalitesine verilen önem giderek artmakta ve eğitimin kalitesini etkileyen faktörlere ilişkin çalışmalar devam etmektedir. Eğitimde kalite olgusunu en çok etkileyen faktörlerden biri de öğretmen ve öğretmenin mesleki doyumudur.

Mesleki doyum kavramı ilk kez 1920’ lerde ortaya atılmış olup, önemi 1930-40’larda anlaşılmıştır. Mesleki doyum kavramı, örgüt çalışanlarının işlerine karşı gösterdikleri içsel bir tepkiyle ilgilidir. Çetinkanat’ın Locke’ dan aktarımına (2000: 1) göre mesleki doyum; “bir bireyin işini yada işle ilgili yaşantısını, memnuniyet verici yaşantısını, memnuniyet verici veya olumlu bir duygu ile sonuçlanan bir durum olarak takdir etmesidir” . İş doyumunu iş durumuna duygusal bir tepkidir. Bu nedenle görülmez ancak anlaşılır (Karaköse, 2006).

Öğretmenin mesleki doyumunun anlaşılması için yapılan çalışmalara bakıldığında birçok faktör ortaya çıkmaktadır.

Zembylas ve Papanastasiou (2006), Kıbrıslı öğretmenlerin mesleki doyumları ile ilgili yaptıkları araştırmada da, maaş, çalışma süresi, öğretmenin gelişimi ve terfi de yaşanan sıkıntılar, çocuklara olan sevgisi, iş arkadaşları ile olan iletişimin, okullarda yaşanan disiplin problemlerinin öğretmenlerin mesleki doyumunu ve doyumsuzluğunu etkilediğini ileri sürmektedirler.

Kuruüzüm (2005)'in öğretmenlerin iş doyumu incelemek amacıyla yaptığı çalışmasının sonucunda, okul türünün öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen bir faktör olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin iş doyumuna yönelik yapılan bir başka çalışmada, çeşitli değişkenlerin iş doyumu ile ilişkisine ele alınmıştır. Bu değişkenler arasında bulunan cinsiyetin, iş doyumu ile ilişkisinin incelendiği çalışmalarda tutarsız sonuçlarla karşılaşıldığı dikkati çekmektedir. Bazı araştırmalarda kadınların iş doyumlarının daha yüksek olduğu , bazılarında ise erkeklerinki yüksek bulunmuştur (Hodson ve Kelly, 1989, Akt: Bilge ve ark., 2007).

Öğretmenin mesleki doyum düzeyini ve bunun sonucu olarak da öğretmen davranışlarını etkileyen yaş, cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu vb. birçok faktör görülmektedir.

Öğretmen bu faktörler doğrultusunda, davranış, bilgi ve becerileri ile eğitim sürecine kalite kazandırırken, diğer yandan uyguladığı yöntem, teknik ve stratejilerle eğitim programında yer alan davranışların öğrenciler tarafından kazanılmasında kritik bir rol oynayarak öğrenci niteliklerinin artmasına neden olmaktadır. Öğretmen öğretmenlik mesleğini seçen ve mesleğin gerekliliklerini yerine getiren kişidir (Gürkan, 2005).

Öğretmen, öğrenme ve öğretme süreçlerinin temel öğelerinden biridir. Öğrenciyle devamlı etkileşim halinde bulunan, eğitim programlarını uygulayan, öğretimi yöneten, hem öğrencinin hem de öğretmenin değerlendirilmesini yapan kişidir. Öğretmenin nitelikleri, bu süreçlerin niteliğini de büyük ölçüde etkilemektedir (Yetim, Göktaş, 2004).

Bilen (1992)'nin tanımına göre öğretme işinin sorumlusu öğretmendir. Öğretmenin görevi eğitimsel yaşantıları düzenlemek ve düzenlenen çevrede örnek oluşturacak biçimde yer almaktır. Bu gerekçeyle öğretmen belli konuları, belli bir gruba yada kişiye öğretme ve davranışlarıyla öğrenen gruba örnek oluşturan bir meslek mensubudur. Bu iki önemli görevi yani hem çevreyi düzenleme, hem de çevrenin bir parçası olarak örnek oluşturma onun hem bilim adamı hem de sanatkâr gibi davranmasını gerekli kılmaktadır. Öğretmenin değerleri, tutumları, deneyimleri, kısaca davranışları bütünüyle öğrencilerini, toplumu, kendi mesleki geleceğini ve meslektaşlarını etkiler ve doğal olarak onlardan da etkilenecek kişisel ve mesleki varlığını biçimlendirir. Öğretmen, bu oluşma-gelişme süreci içinde kendisini samimi bir değerlendirmeden geçirmeli, amacını, kaynaklarını, tercihlerini iyi bir öğretmenin ulaşması beklenen ölçütlerin ışığında incelemeli, üstün ve eksik yönlerini açıkça belirlemelidir.

Bu meslek elemanlarının, yani öğretmenlerin, hangi kademede öğretmenlik yaparlarsa yapsınlar sahip olmaları gereken bazı genel özellikler vardır. Bunları şöyle özetleyebiliriz:

- ❖ Geniş bir dünya görüşü ve genel kültür bilgisine sahip olmak
- ❖ Güler yüzlü, iyi huylu, uyumlu, anlayışlı, sabırlı, bilgili olmak
- ❖ Liderlik yapabilmek
- ❖ Ahlaklı, güvenilir ve dürüst karakterli olmak
- ❖ Mesleki yönden yeterli bilgi sahibi olmak
- ❖ Öz güven sahibi olmak
- ❖ İşini sevmek ve işine bağlı olmak
- ❖ İş birliğine açık olmak
- ❖ Objektif olmak
- ❖ Peşin hükümsüz ve adil olmak
- ❖ Yeniliklere açık, esnek, aktif ve araştırmacı olmak

- ❖ Anlaşılır, akıcı ve güzel konuşabilmek
- ❖ Düzenli, temiz, giyimi ve görünümüyle güzel, tavırları hoş olmak (Okul Öncesi Eğitim Kurumları Program ve Yönetmeliği, 2007)

Türkiye’de Milli Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesinde Yükseköğretim Kurulu’nca gerçekleştirilen öğretmen yetiştirme çalışmaları sonuçlanmıştır ve proje doğrultusunda 21. yüzyılda görev yapacak öğretmenlerin yeterlikleri belirlenmiştir (Gürkan, 2005). Bu belirlemeler ışığı altında öğretmenlerin nitelikleri yukarıdaki genel özelliklerin yanı sıra çeşitli çalışmalarda farklı biçimlerde sınıflandırılmaktadır. Bu çalışmalardaki ortak ana yeterlikler aşağıdaki şekilde gruplandırılabilir (Okul Öncesi Eğitim Kurumları Program ve Yönetmeliği, 2007):

- ❖ Alana Egemen Olma
- ❖ Öğretme-Öğrenme Sürecini Yönetme
- ❖ Öğrenci Kişilik (Rehberlik) Hizmetleri
- ❖ Kişisel ve Mesleki Nitelikler

Kuşkusuz burada belirtilen görevleri yerine getirirken, öğretmenlerin, bu görevlerle bağlantılı olarak üstlenmeleri gereken sorumluluklar da vardır. Öğretmenlerin üstlendikleri sorumlulukları yerine getirirken rollerini etkinlikle yapabilmeleri açıklanan öğretmen niteliklerine bağlıdır. Öğretmenlerin nitelikleri arttıkça, öğretmenler görevlerini çok daha iyi yapabilecek, öğretmenlik mesleği nitelik kazanacak ve öğretmenlik mesleğinin statüsü yükselecektir (Gürkan, 2005).

Öğretmenlik mesleğinin nitelik kazanması eğitimde kaliteyi etkileyecektir. Eğitimde kalitenin artması öğretmenin mesleki doyum düzeyini olumlu yönde etkileyecek ve geri dönüşümlü olarak da,

mesleki doyumu etkileyen faktörlerin iyileştirilmesi ya da değiştirilmesi durumunda öğretmenin ve öğretmenlik mesleğinin niteliğinde yaşanan sıkıntılar maksimum düzeyde ortandan kaldırılabilir.

1.11.Konu İle İlgili Araştırmalar

Kleckner ve Loadman (1996), “ Öğretmen iş doyumu ve öğretmen yetkisi arasındaki ilişkinin incelenmesi” amacıyla yaptıkları çalışmada veri toplama aracı olarak Öğretmen İş Doyum Ölçeği ve Öğretmen Yetki Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya 307 ilköğretim okulundan 10,544 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen iş doyumu ve öğretmen yetkisi arasında pozitif doğrusal bir korelasyon olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen yetkisi; karar verme, profesyonel gelişme, statü, yararlanım, özerklik ve etkililik değişkenleri açısından, öğretmen iş doyumu ise; ücret, yükselme imkânları, iş niteliği, özerklik, iş koşulları, iş arkadaşıyla ilişkiler ve öğrenci ile ilişkiler değişkenleri açısından incelenmiştir. Bütün değişkenler açısından öğretmen yetkisi ve iş doyumu arasında pozitif bir korelasyon olduğu saptanmıştır.

Bishay (1996), “Öğretmen Motivasyonu ve Mesleki Doyum” isimli çalışmasıyla öğretmenlerin mesleki doyum ve motivasyon seviyelerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 50 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin 12 tanesi deneyim örnekleme metodu kullanılarak incelenmiştir. Öğretmenler 5 gün boyunca günde beş defa belirsiz aralıklarla zil çalınarak uyarılmış ve her zilde ruh hali ve uyguladıkları etkinlikler hakkında anketler doldurmuşlardır. Bu raporlar aracılığıyla öğretmenlerin günlük deneyimleri hakkında 190 raporun ortaya çıkması sağlanmıştır. Geleneksel anket bilgileri deneyim örneklendirme metodu bilgileri ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler sonucunda, öğretmenlerin mesleki doyum ve motivasyon seviyelerinin, cinsiyet, konum, yaş, mesleki kıdem ve etkinlik alanları ile belirgin bir şekilde alakalı olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda bu okullarda seçme öğrencilerle çalışan öğretmen gurubu için genel motivasyon ve mesleki doyum seviyesinin çok yüksek olduğu saptanmıştır. Bishay araştırmasında, üst seviye ihtiyaçlarının

karşılanmasının mesleki doyumun gerçekleşmesi için en önemli etmen olduğunu ileri sürmüştür.

Rowley (1996), “Yüksek Eğitimde Akademik Personel ve Motivasyon” isimli bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda motivasyonu en çok etkileyen değişkenlerin ekonomik ödüller, öğrenme kültürü ve yüksek eğitim, personelin tecrübesi ve rollerin farklılığı, kişisel özerklik ve örgüt kültürü olduğunu tespit edilmiştir.

Spear, Gould ve Lee (2000) öğretmenlerin iş doyumunu ile ilgili bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırma da, yüksek doyum elde etmek için öğretmenlerin entelektüel gelişime ve daha fazla özerkliğe ihtiyaç duydukları, topluma yararlı olduklarını hissetmeleri, meslektaşlarıyla iyi ilişkiler kurmaya istekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Maaşın artırılması, statünün iyileştirilmesi, daha az iş yükü talebi ve yönetsel sorumluluğun azaltılması gibi etkenlerin ise öğretmenlerin iş doyumunu önleyebileceği ancak iş doyumunun artmasına neden olmayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Gliem (2001) öğretim elemanlarının iş doyumları ile ilgili yaptığı araştırmasından elde edilen bulgulardan yola çıkarak cinsiyet, kıdem, ücret, ilerleme olanakları, başarı duygusu, kararlara katılım gibi faktörlerin her birinin iş doyumunu ile ilişkili olduğunu, ancak iş doyumunun tek tek bu faktörlerle açıklanmasının yeterli olmadığını belirtmiştir. İş doyumunu ile ilgili faktörlerin içinde bulunan örgüt iklimi ile etkileşiminin dikkate alınması gerektiğini de vurgulayan Gliem, özellikle üniversitelerin yönetim politikalarının iş doyumunu ile ilişkisini tartışarak, çalışanların iş doyumlarının her üniversitenin kendi iklimi içinde incelenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Craig (2001) “Yeni Bin Yılda Öğretmen Motivasyonu ve Meslek Doyum” isimli çalışması ile öğretmen motivasyonu ve mesleki doyum

konularının güncel durumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak, öğretmenlerin genel mesleki doyum seviyelerini, tamamıyla yeni bir kariyere başlasalar yine öğretmenliği seçip seçmeyecekleri, öğretmenlerin genel olarak motivasyon düzeylerini, ve bildikleri veya birlikte çalıştıkları güdülenmemiş öğretmen sayısını araştıran bilgisayar destekli bir anket kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin yalnızca %23,0' nün işten doyum sağlayamadığını bulmuşlardır. İstatiksel olarak çok açık olmasa da erkek öğretmenlerin kadınlara göre daha yüksek seviyede doyum aldıklarını, kariyerlerinin başında olan öğretmenlerin ortasında ve sonunda olanlara göre yine daha yüksek doyum gösterdiklerini tespit etmişlerdir. 20 ve 30 yaş aralığında olan öğretmenlerin çoğu eğer tekrar bir kariye başarlarsa yine öğretmenliği seçeceklerini belirtmişlerdir.

Sun (2002) bankada çalışan personelin iş doyumlarında çalışılan birim ve demografik değişkenler doğrultusunda farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Veri toplama aracı olarak İş Doyum Anketi geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda; ünvan, cinsiyet ve medeni durum değişkenlerinin genel iş doyumunda farklılık yaratmadığı, çalışılan birim, kıdem ve öğrenim durumunun genel doyum üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Christopher ve ark. (2004) “Öğretmenlere verilen değer ve destek: Yerel İngiliz eğitim otoritelerince öğretmen doyum, doyumsuzluğu, ruhsal durumu ve akılda kalıcılığı” isimli çalışmalarında örgütsel değerleri, örgütsel iklimi, yönetim sürecini, öğretme, öğrenme ve farkındalık gibi değerlerin gerekliliğini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırma dört bölümden oluşmaktadır. Her biri alanında uzman olan öğretmenlerin cevaplarına yöneliktir. İlk bölüm, cinsiyet, bölüm, yıl, servis ve etnik olma gibi demografik bilgilerden, ikinci bölüm katılımcıların mesleki doyum ve

doyumsuzluklarında payı olan 40 değerden, üçüncü bölüm katılımcıların bu 40 değer dışında mesleki deneyim ve buna bağlı olarak motivasyon ve morallerini etkileyen, kendi mesleki doyum ve doyumsuzluklarını etkileyen beşer örneğin açıklanmasından oluşmaktadır. Son bölümde mesleki doyum ve doyumsuzluğu etkileyen bütün bu değerler dışında mesleki deneyim açısından akılda kalmalarına ya da meslekten çıkmalarına sebep olacak faktörlerden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda; katılımcıların 3. bölümde verdikleri örnekler değerlendirildiğinde, yaz tatili dönemindeki rahatlığı göz önünde bulundurarak öğretmenlik mesleğinin tatminkâr olduğunu öne sürmüşlerdir. Katılımcıların çoğunluğu tarafından iş hayatı ve sosyal hayat ve yönetime harcanan zaman oranları arasında denge olduğunu belirtmişlerdir. Diğer yandan katılımcıların %97 si de diğer personelle arkadaşlık ilişkilerini mesleki doyum olarak tanımlanmış, sadece %3 katılımcı da bunu mesleki deneyimin doyumsuzluk yönü olarak rapor etmiştir. Toplumun öğretmenlere bakışını çoğu katılımcı mesleki doyumsuzluk olarak görürken, öğrencilerin davranışları ve sınıf şekli hem doyum hem de doyumsuzluk olarak ele alınmıştır.

Kurt (2005) “Herzberg’in Çift Faktörlü Güdüleme Kuramının Öğretmenlerin Motivasyonu Açısından Çözümlemesi” ile ilgili araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlik mesleği diğer mesleklerle karşılaştırıldığında öğretmenlerin motivasyonlarının daha düşük olduğu ve stres düzeylerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Herzberg’in kuramını tanımlayan araştırmada motivasyon ve iş doyumunu arasında ilişki olduğu belirtilmiştir.

Schappe (2005), “Okul Öncesi Eğitim Programı: Öğrenci performansları, öğrenci duyguları ile öğretmen tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi” isimli çalışmasında 56-71 aylık 71 çocuk ile

çalışmıştır. Bu veriler betimsel ve çıkarımsal istatistikler kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; öğrenci performansları ile öğretmen tutumları arasında önemli ve olumlu bir ilişki olduğu, bunun yanı sıra, öğrencilerin duyguları ve öğretmen tutumları arasında veya öğrencilerin duyguları ve performansları arasında önemli bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Kuruüzüm ve Çelik (2005) “İkinci Mertebe Faktör Modeli İle Öğretmen İş Doyumunu Belirleyen Faktörlerin Analizi” isimli çalışma ile liselerde çalışan öğretmenlerin iş doyumunu belirleyen faktörleri ikinci mertebeden faktör analizi modeli ile açıklamaya çalışmaktadır. Veri toplama aracı olarak kullanılan anket 216 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmen iş doyumunu belirleyen on faktör bulunmuştur. Bu faktörlerden; iletişim, rehberlik, meslek memnuniyeti, okul yönetimi, öğrenci, memnuniyetin karşılanması ve kariyer danışmanlığı boyutlarında mesleki doyumun farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Çetin (2006) “İdeal Öğretmen Üzerine Bir Çalışma” isimli araştırmasın da, 100 öğrenciden oluşan örneklem grubundan toplanan kompozisyon kâğıtları, bir kontrol listesi (Self-Evaluation Checklist for teachers) esas alınarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonuçlarında öğrencilerin ideal öğretmen tanımları yaparken öğretmenlerin fiziksel özelliklerini ve entelektüel özelliklerini bu tanımlar içerisine almamışlardır. Öğrencilerin öğretmenlerde ideal öğretmeni tanımlarken daha çok alan bilgisine, olumlu ve demokratik öğretmen tutumlarına ve öğrencisinin ilgisini ve tabiatını anlayan öğretmen özelliklerine yer vermişlerdir.

Lim Ho ve Tung Au (2006), Öğretmen İş Doyum Ölçeği Güvenirlik ve Geçerlilik çalışması yapmışlardır. Bu çalışma elde

edilen puanların güvenilirliğinin ölçülmesini ve incelenmesini amaçlamaktadır. Bu çalışma için Yaşam Doyum Ölçeği (Life Satisfaction Scale) ve Öğretmen Doyum Ölçeği (Teacher Job Satisfaction Scale) kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 202 ilkokul ve ortaokul öğretmeni temsil etmektedir. Araştırma sonucunda iş doyumunun pozitif olarak kendine güvenle, negatif olarak da psikolojik endişe ve iş stresiyle ilişkili olduğu saptanmıştır. Yaşam doyumunu arttıkça da iş doyum düzeyinin arttığı tespit edilmiştir.

Gültekin'in (2006). "Açık Öğretim Fakültesinde Okuyan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Kapasitelerini Algılayışları Hakkındaki Tutumları" nı incelemiştir. Araştırmaya Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi okul öncesi yetiştirme programı son sınıf 957 öğretmen adayı katılmıştır. Bu aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarını ölçmek ve kendi öğretme kapasitesi algılarını belirlemek amacıyla bilgi toplama aracı olarak bir anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, adayların öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutum içerisinde oldukları ve bu tutumların onların işlerine ve yaşlarına göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Ololube (2006), "Okulun Etkiliği İçin Öğretmen Doyumu ve Motivasyon" çalışmasında, mesleki doyum ve öğretmenin iş motivasyonunu Nijeryalı öğretmenlerin etkili bir okul için ihtiyaç duydukları doyumlarıyla alakalı olarak incelemeyi ve açıklamayı amaçlamaktadır. Veri toplama aracı olarak Mesleki Doyum ve Motivasyon anketi kullanılmıştır. Araştırmaya 690 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda, mesleki doyum, performans ve motivasyon arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. Bu araştırmada ölçülen toplam 12 ayrı mesleki doyum ve motivasyonu etkileyen sebep arasından öğretmenleri en çok etkileyenlerin işin içeriği ve anlamı, iş güvenliği ve çalışma koşulları, işin kendisi,

kişinin potansiyeline ulaşması ve kişisel gelişimi olarak tespit edilmiştir. Eğer bu faktörler öğretmenlerin işinde mevcutsa mesleki doyumunu sağladıklarını ve bunun işteki performanslarını olumlu etkilediğini öne sürmüşlerdir. Gelişim için fırsatlar, mükemmellik için standartlar ve yönetim tarafından tanınma mesleki doyumunu sağlayan diğer faktörler olarak belirlenmiştir. Diğer yandan statünün mesleki doyumunu çok etkilemediği, para ve ek ödeneklerinde arka planda yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sağlık faktörünün ve güdeleyicilerin öğretmenin mesleki doyumunu belirlemede önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Cemaloğlu ve Şahin (2007) “ Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi” ile ilgili araştırmalarında öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri farklı değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Çankaya, Keçiören ve Yenimahalle’ de bazı okullarda çalışan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmada “Maslach Tükenmişlik Envanteri” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin yaşının duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerini etkilediği, eğitim düzeyi düştükçe duyarsızlaşma ve duysal tükenmelerde artış olduğu, kıdemli öğretmenlerin duyarsızlaşma ve duygusal tükenme düzeylerinin fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Gençay (2007) “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” konulu bir yapmıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumları, İş Doyumu Ölçeği, tükenmişlikleri Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmada 93 Beden eğitimi öğretmenine (78 erkek, 15 bayan) anket uygulanmıştır. Öğretmenlerin demografik değişkenleri ile iş doyum ve tükenmişlik düzeylerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin günlük çalışma süreleri ile iş doyumları ve tükenmişlikleri arasında ilişki bulunmuştur. Benzer

şekilde çalışma ortamından memnun olmaları ile iş doyumları arasında ilişki belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin iş doyum ve tükenmişlikleri arasında negatif ilişki olduğu, iş doyum düzeyleri arttıkça tükenmişlik düzeylerinin azaldığı tespit edilmiştir.

2.ARAŞTIRMANIN AMACI

Eğitimin ilk ve en önemli basamağını teşkil eden okul öncesi eğitime verilen önem ve duyulan ihtiyaç gün geçtikçe artmaktadır. Yapılan araştırmalar doğrultusunda okul öncesi eğitimi önemli ve gerekli kılan birçok faktör ortaya atılmaktadır. Bunlar içerisinde en çok tartışılan ve araştırılan konulardan biri de öğretmen, öğretmenin mesleki doyumu ve öğretmenlik tutumlarıdır.

Bu çalışma kapsamında, farklı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarının ve tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada ayrıca, mesleki doyum ve tutum arasındaki ilişki de incelenmiştir.

2.1.Alt Amaçlar

1. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyumları,

- Çalıştığı Kurum Türüne,
- Öğrenim Durumuna,
- Yaşına,
- Mesleki Kıdemine,
- Medeni Durumuna,
- Çocuk Sahibi Olma Durumuna,
- Sahip Olduğu Çocuk Sayısına,
- Kurumdaki Çocukların Yaşına,
- Kurumdaki Çocuk Sayısına,

- Çalışma sürelerine,

- Diğer bir personelle çalışma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

2. Öğretmenlerin Tutumları,

- Çalıştığı Kurum Türüne,

- Öğrenim Durumuna,

- Yaşına,

- Mesleki Kıdemine,

- Medeni Durumuna,

- Çocuk Sahibi Olma Durumuna,

- Sahip Olduğu Çocuk Sayısına,

- Kurumdaki Çocukların Yaşına,

- Kurumdaki Çocuk Sayısına,

- Çalışma sürelerine,

- Diğer bir personelle çalışma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

3. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında çalışan Öğretmenlerin, Mesleki Doyumları ve Tutumları arasında bir ilişki var mıdır?

3.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Her toplum da aileler ve eğitimciler çocuklarının, beden, duygu, zihin gelişimini ve toplum açısından sağlıklı bir kişiliğe sahip olmalarını, hayatta başarılı bireyler olarak katılmalarını sağlayacak şekilde yetiştirmelerini ister. Yapılan bilimsel araştırmalar ve çağdaş eğitim alanındaki uygulamalar nitelikli, sağlıklı ve istenilen davranışlara sahip nesilleri yetiştirmek için eğitime çok küçük yaşlarda başlanılmasının gerekli olduğunu ortaya koymuştur.

Erken yaşlarda, çocuğun ihtiyaçlarının karşılanması temel alışkanlıklarının kazandırılması ve yaşama en iyi şekilde hazırlanması nitelikli bir okul öncesi eğitim ile gerçekleşebilir. Okul öncesi eğitimin amacı; çocuğa, yaşadığı toplum yapısında alacağı yeri ve yükleneceği sorumlulukları öğretmek; kendisi ve çevresi ile barışık, mutlu, kendi yeteneklerinin farkına varan, üretici, öz güvenini kazanmış bireyler yetiştirmek ve çocuğu, bilinçli olarak bir program çerçevesinde kişiliğini zedeleyecek davranışlardan uzaklaştırmaktır.

Bu doğrultuda nitelikli bir okul öncesi eğitim, birçok unsuru içinde barındıran ve bu unsurlar doğrultusunda işleyen bir sistem olarak karşımıza çıkmaktadır. Çeşitli ülkelerin eğitim sistemleri incelendiğinde – sistemin yapısı ne olursa olsun – bu sistemlerdeki en önemli öğelerinin öğretmen ve eğitim ortamları olduğu görülmektedir.

Öğretmen ögesi, eğitim sürecinin ve bu süreçten elde edilen çıktının kalite güvencesi olarak önem taşımaktadır. Öğretmen bilgi, beceri ve bunun yanı sıra, işe ve öğrencilere yönelik tutumları ile eğitim sürecine kalite kazandırmakta ve eğitim programında yer alan davranışların öğrenciler tarafından kazanılmasında kritik bir rol oynamaktadır.

Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin kişilik özellikleri, tutumları ve işten elde ettikleri doyum çocukların gelişimleri ve davranışları üzerinde çok etkili olmaktadır.

Çalışmanın konusu olan “Farklı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarının ve tutumlarının incelenmesi” ne ilişkin bu çalışma, farklı değişkenler doğrultusunda öğretmenlerde, olumsuz tutumlara ve düşük iş doyumuna neden olan etkenlerin belirlenmesi, bu etkenlerin ortadan kaldırılması ve eğitimin en önemli ayağı olan öğretmenin niteliğinin ve eğitimin kalitesinin artırılması açısından önem taşımaktadır.

Ayrıca araştırmanın, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumlarının ve tutumlarının incelenmesi nedeniyle bu alanda yapılacak diğer çalışmalara yol gösterici nitelik taşıyacağı düşünülmektedir.

3.1.Varsayımlar

Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumlarını ve mesleki doyumlarını belirlemek amacıyla yapılan araştırmada,

1. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin veri toplama araçlarına vermiş oldukları bilginin gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttığı,

2. Araştırmada kullanılan ölçeklerin, öğretmenlerin geliştirdikleri tutumları ve mesleki doyumlarını ölçme yeterliliğine sahip olduğu,

3. Araştırma için seçilen kurumlarda çalışan öğretmenlerin sayılarının veri toplama için yeterli olduğu varsayılmaktadır.

3.2.Kapsam ve Sınırlılıklar

1. Bu araştırma sadece okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Bu araştırma sadece bağımsız anaokulu, anasınıfı ve özel anaokullarında çalışan öğretmenlerle sınırlıdır.
3. Araştırmadan elde edilen bulgularlar, uygulanan ölçeklerle elde edilen verilerle sınırlıdır.
4. Elde edilen bulgular sadece uygulamanın yapıldığı 2006 – 07 öğretim yılı ile sınırlandırılmıştır.

3.3.Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim: Okul öncesi eğitimi, 0 – 6 yaş arası çocukların gelişim özelliklerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin ve uyarıcı bir çevre sunarak onların zihinsel, sosyal, bedensel ve duygusal yönlerini destekleyen, kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan bir eğitim süreci ve zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş çocukların bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimini planlanmış bir ortam içinde sağlayan ve onları ilköğretime hazırlayan bir eğitim kademesidir. (Erden ve ark., 1998: 212- 213)

Eğitim Ortamı: Eğitim ortamı, eğitim etkinliklerinin olduğu alan, personel, araç-gereç, tesis ve organizasyon gibi öğelerin iletişim ve etkileşim için bir araya geldikleri çevredir (Ataman ve ark. 2003).

Öğretmen Tutumu: Öğretmenlerin eğitim ortamlarında, çeşitli faktörlere bağlı olarak öğrencilere yönelik sergiledikleri davranış biçimleridir.

Mesleki Doyum: İş görenlerin yaptıkları işler dolayısıyla duydukları hoşnutluk duygusudur. Aynı zamanda çalışanların işlerine ve örgütsel üyeliklerine karşı geliştirdikleri bir tepki ve tutumdur (Tahta, 1995: 3).

4.YÖNTEM

Bu araştırma, farklı Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyumlarını ve Tutumlarını çeşitli değişkenlere göre incelemek amacıyla yapılmıştır.

Bu bölümde, araştırmanın Evreni, Örneklemi ile araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanmasında izlenen yol ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel işlemler açıklanmıştır.

4.1.Evren ve Örneklem

4.1.1.Evren

Araştırmanın evrenini, Ankara İli Mamak, Keçiören, Yenimahalle, Altındağ ve Çankaya ilçelerindeki, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anasınıfı, bağımsız anaokulu ve özel anaokullarında çalışmakta olan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır.

4.1.2.Örneklem

Örneklemenin oluşturulmasında öncelikle okullar belirlenmiştir. Bunun için Ankara ili Altındağ, Çankaya, Mamak, Keçiören ve Yenimahalle ilçesinde bulunan ilköğretim okullarına bağlı anasınıflarının, bağımsız anaokullarının ve özel anaokullarının listesi elde edilmiştir. Bu listeden tesadüfî örnekleme yöntemi ile Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınarak araştırma kapsamına alınan okullar belirlenmiştir.

Kitle büyüklüğü dikkate alınarak Basit Rastgele Örneklem varsayımı altında aşağıdaki formül yardımı ile örnek çapı belirlenmiş olup, elde edilen örnek büyüklüğü ilgili tabakalara oransal olarak dağıtılmıştır.

$$N = \frac{N \times t^2 \times (pq)}{d^2 \times (N) + t^2 \times (pq)}$$

N= Kitle Sayısı

t= 1,96

p=0,5

q= 0,5

α (duyarlılık) = 0,05

N: Bu değer hedef kitlenin (evrenin) büyüklüğünü göstermektedir.

T: Bu değer, %95 güven düzeyinin hesaplanması için kullanılan t istatistik değeridir.

P: Bu değer görülme sıklığını vermektedir. Kitle hakkında daha önceden yapılan bir çalışma yapılmadığı zamanlarda 0,5 olarak kullanılır ve maximum örnek çapına ulaşmak için kullanılır.

Q: Bu değer ise 1-p değerinden elde edilir. P değeri 0,5 olduğunda q değeri de 0,5 olur.

D: Bu değer duyarlılığı gösterir. %1 ile %10 arasında bir duyarlılıkla çalışılır. Araştırmanın duyarlılığı 0,0478 yaklaşık olarak 0,05 alınmıştır.

Araştırmanın evrenini oluşturan Mamak, Keçiören, Yenimahalle, Altındağ ve Çankaya ilçelerindeki hedef kitle büyüklüğü (N) 1049 olarak tespit edilmiştir.

Kitle büyüklüğü ve diğer göstergeler formülasyonda yerine konduğunda aşağıdaki sonuç elde edilmiştir.

$$n = \frac{1049 \cdot (1.96)^2 \cdot (0.5 \times 0.5)}{(0.0478)^2 (1049) + (1.96)^2 (0.5 \times 0.5)} = 300$$

Çalışılacak örneklem büyüklüğü 300 olarak belirlenmiştir. Bu örneklem büyüklüğünün çalışılacak ilçelere göre dağılımı aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlçelere Göre Dağılımları

İlçe	Kitle Büyüklüğü	Örnek Büyüklüğü
Altındağ	105	30
Çankaya	300	86
Mamak	165	47
Keçiören	246	70
Yenimahalle	233	67
Toplam	1049	300

4.2. Veri Toplama Yöntemi

Araştırmaya ait veriler toplanırken sırasıyla aşağıdaki basamaklar takip edilmiştir.

Uygulama, örnekleme dâhil olan öğretmenlere araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden her bir ölçek için ayrı ayrı randevu alınarak görüşme planlanmıştır. Formlar soru cevap şeklinde öğretmenlerle yüz yüze doldurulmuştur. Öğretmenlerin yoğunlukları ve dikkat süreleri göz önünde bulundurularak önce Kişisel Bilgi Formu ve Okul Öncesi Öğretmen Tutum Ölçeği, daha sonra öğretmen ile birlikte başka bir görüşme tarihi belirlenerek Mesleki Doyum Ölçeği doldurulmuştur. Bütün formlar toplandıktan sonra cevaplar kontrol edilerek formlar değerlendirmeye alınmıştır.

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amaçlarına uygun olarak gerekli veriler; üç ölçme aracı kullanılarak toplanmıştır.

1. Kişisel Bilgi Formu
2. Okul Öncesi Öğretmen Tutum Ölçeği
3. Mesleki Doyum Ölçeği

4.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu; öğretmenlik tutumlarını ve öğretmenlerin mesleki doyumlarını etkileyen değişkenlerin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış olan bir formdur. Kişisel Bilgi Formunda, öğretmenlerin çalıştığı kurum, mezun olduğu bölüm, öğrenim durumu, yaşı, mesleki kıdemi, medeni durumu, çocuk sahibi olma, sahip olduğu çocuk sayısı, kurumdaki çocukların yaşı,

kurumdaki çocukların sayısı, çalışma süreleri ve diğer personelle çalışma durumunu belirlemek amacıyla 11 soru yer almaktadır.

4.3.2.Okul Öncesi Öğretmen Tutum Ölçeği

Öğretmen Tutumları Ölçeği (ÖTÖ), Leeds tarafından 1951’ de geliştirilen ve Calls tarafından yeniden adapte edilen ilk öğretmen tutum envanteri “The Minnesota Teacher Attitude Inventory” (Minnesota Öğretmen Tutum Envanteri)’den faydalanılarak hazırlanmıştır. 150 maddeden oluşan bu envanter, 1960 yılında Baymur tarafından dilimize çevrilmiş ve 1974 yılında Küçükahmet, envanteri öğretmen yetiştiren kurumlarda çalışan öğretmenlerin tutumlarını araştırmada kullanmıştır. Daha sonra Bakır envanteri 100 maddeye indirerek, öğrenciyi merkez alan ve almayan öğretmen tutumları ile ilgili araştırmasında kullanmıştır.

Okul Öncesi Öğretmen Tutum Ölçeği, 1996 yılında Bilgin tarafından Minnesota Öğretmen Tutum Envanteri’nden yararlanılarak hazırlanmıştır. Minnesota Öğretmen Tutum Envanteri, genel olarak öğretmenlik tutumlarını ölçmektedir. Bilgin tarafından geçerliliği yapılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tutum Ölçeği ise, okul öncesi öğretmenlerin tutumları ölçülmek istendiğinden Bilgin bu envanterden yola çıkarak bazı maddeleri çıkarmış bazı maddeleri de eklenmiştir. Bu şekilde uyarlanmaya başlanan ölçek başlangıçta toplam 60 maddeden oluşmuştur. Yapılan geçerlilik hesaplamalarında ise 52 maddeye indirilmiştir (Bilgin, 1996: 67).

1996 yılında Bilgin tarafından geliştirilen ölçek, üç alt boyuttan oluşmaktadır:

1. Demokratik Tutum: 17 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler; 3, 5, 10, 13, 16, 18, 21, 23, 26, 28, 32, 35, 37, 40, 43, 48, 50.

2. Otokratik Tutum: 16 maddeden oluşmaktadır. 1, 4, 6, 8, 11, 14, 19, 24, 27, 30, 33, 38, 41, 44, 46, 51.
3. Boş vermiş Tutum: 19 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler; 2, 7, 9, 12, 15, 17, 20, 22, 25, 29, 31, 34, 36, 39, 42, 45, 47, 49, 52.

Her 3 boyutla ilgili olarak hazırlanmış toplam 52 sorudan oluşan ölçek, Tamamen katılıyorum (5), Çoğunlukla katılıyorum (4), Kararsızım (3), Pek katılmıyorum (2), Hiç katılmıyorum (1) seçenekleri ile 5'li likert tipindedir.

4.3.2.1. Geçerlilik Hesaplamaları

Öğretmenlik Tutumları Ölçeği, ilk olarak hazırlandığında, 60 sorudan oluşmuştur. Ölçeğin hem tümü hem üç alt boyutu için yapılan ilk geçerlilik hesaplamaları sonucunda, geçerliliği düşük olan sorular çıkarılmıştır. Ölçek 52 sorudan oluşmaktadır.

52 sorudan oluşmuş ölçek için 88 kişi üzerinde tekrar geçerlik hesaplamaları yapılmış ve Cronbach Alpha değerleri, testin tümü için 0.63, otokratik tutum boyutu için 0.70, demokratik tutum boyutu için 0.58 ve boş vermiş tutum boyutu için 0.66 bulunmuştur (Bilgin, 1996:58).

4.3.2.2. Güvenirlik Hesapları

Ölçeğin güvenirlik hesaplamaları için 33 kişi üzerinde yapılan test-tekrar test uygulamasında, testin tümü için 0.5 düzeyinde farklılık çıkmıştır. Alt boyutlardan otokratiklik için 0.5 düzeyinde farklılık çıkmış, demokratik ve boşvermiş için manidar bir fark çıkmamıştır.

Test-tekrar test uygulamalarının aralarındaki ilişki katsayılarına bakıldığında da, ölçeğin tümü için 52, otokratiklik boyutu için 26,

demokratiklik boyutu için 12 ve boşvermiş boyutu için 59 bulunmuştur (Bilgin, 1996: 69).

4.3.3. Mesleki Doyum Ölçeği

Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ), 1985 yılında Balcı tarafından geliştirilen ve uygulanan “Yöneticilerde İş Doyumu” ölçeği uzman kişilerin görüşleri alınarak öğretmenlere uyarlanmıştır. 1995 yılında Tahta tarafından Okul Öncesi Öğretmenlerinin iş doyumunu saptamak amacıyla tekrar geliştirilmiş ve düzenlenmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyumunu saptamak amacıyla kullanılmıştır.

Mesleki doyum ölçeği iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; deneklerin iş doyum etkenleri ve göstergelerine ilişkin algılama düzeylerine yönelik seçenekler bulunmaktadır. İkinci bölüm de ise, öğretmenlerin görevlerinin değişik boyutlarına ilişkin isteklerinin gerçekleşme derecesine yönelik seçenekler yer almaktadır.

Ölçekte öğretmenin iş doyumuna dayalı olarak,

- İş ve niteliği,
- Teftiş sistemi,
- Ücret,
- Gelişme ve Yükselme İmkânları,
- Çalışma Şartları,
- Birlikte Çalışılan Kimseler,
- Örgütsel Ortamı’na dayalı sonuçlar içermektedir.

Ölçek “istek” boyutunda ideal, “algılama” boyutunda ise, bugünkü iş ortamındaki gerçekleşmesine dönük bir ifadeye yer vermiş, boyutların yönergelerinde de durum açıklanmıştır.

Hem istek hem de algılama boyutunda deneklerin tepkilerini ölçmek amacıyla, beşli derecelendirme ölçeklerine yer verilmiştir.

Öğretmenlerin maddelere yönelik görüşleri, “Pek Çok” (5), “Çok” (4), “Orta” (3), “Az” (2) ve “Çok Az” (1) seçenekleri şeklinde belirlenmiştir (Tahta, 1995, 31).

4.4.Verilerin İstatistiksel Analizi

Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler için Kişisel Bilgi Formu, Mesleki Doyum Ölçeği ve Öğretmen Tutum Ölçeği’nden elde edilen verilerin analizinde SPSS 12 paket programı kullanılmıştır. Demografik bilgilere ait veriler frekans ve yüzdeler şeklinde verilmiştir. Elde edilen veriler normal dağılım göstermediği için, üç ve daha fazla gruplu karşılaştırmalarda Kruskal-Wallis H testi ile, iki gruplu karşılaştırmalarda Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Bunun yanında değişkenler arasındaki ilişkiler ise Korelasyon analizi ile test edilmiştir. Anlamlılık seviyesi olarak 0,05 olarak belirlenmiştir.

5.BULGULAR VE TARTIŞMA

Farklı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarının ve tutumlarının incelenmesi amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen veriler şu şekilde gruplandırılmıştır;

5.1. Öğretmenlerin demografik özelliklere göre dağılımları Tablo 2-12 arasında sunulmuştur.

5.2. Mesleki Doyum Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin sonuçlar Tablo 13- 23 arasında sunulmuştur.

5.3. Okul Öncesi Öğretmen Tutum Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin sonuçlar Tablo 24-34 arasında sunulmuştur.

5.4. Mesleki Doyum Ölçeği ve Öğretmen Tutum Ölçeği alt boyutlarına İlişkin korelasyon sonuçları Tablo 35-39 arasında sunulmuştur.

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin sonuçları içeren tablolara yer verilmiştir.

Tablo 2’de araştırmaya alınan öğretmenlerin çalıştığı kurum türüne göre demografik dağılımları verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum Türüne Göre Dağılımları

Kurum Türü	n	%
Anasınıfı	200	66,8
Bağımsız Anaokulu	50	16,6
Özel Anaokulu	50	16,6
Toplam	300	100,0

Tablo 2’de araştırmaya alınan öğretmenlerin çalıştıkları okulların dağılımları görülmektedir. Öğretmenlerin, % 66,8’i ilköğretim okullarına bağlı anasınıfında, % 16,6’ sı bağımsız anaokullarında, % 16, 6’ sınıfın ise özel anaokullarında çalıştığı görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğunun % 66,8 ortalama ile anasınıfında çalıştığı görülmektedir.

Tablo 3’de araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları

Öğrenim Durumu	n	%
Kız Meslek Lisesi	52	17,3
2 Yıllık Y.O	68	22,7
Üniversite/Yüksek Lisans	180	60,0
Toplam	300	100,0

Tablo 3' e bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin, % 17, 3'ünün kız meslek lisesi mezunu, % 22, 7'sinin de 2 yıllık okul mezunu % 60,0'ının üniversite ve yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir oranını (% 60) üniversite ve yüksek lisans mezunları oluşturmaktadır.

Tablo 4'de araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş gruplarına göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin Yaşlara Göre Dağılımları

Yaş	n	%
18 -25	45	15,0
26 – 30	32	10,7
31 – 35	46	15,3
36 – 40	64	21,3
41 ve 45	74	24,7
46 ve üstü	39	13,0
Toplam	300	100,0

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %15,0' ının 18-25 yaşlar arasında %10,7' sinin 26-30 yaşlar arasında %15,3' ünün 31-35 yaşlar arasında , % 21,3'ünün 36-40 yaşlar arasında , % 24,7'sinin 41- 45 yaşlar arasında ve % 13,0'ının da 46 ve üstü yaşlar arasında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaş ortalamalarına bakıldığında en yüksek yüzdenin (%24,7) 41–45 yaş aralığında olduğu görülmektedir

Tablo 5'de öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları

Mesleki Kıdem	n	%
1 – 10 yıl	97	32,4
11 – 20 yıl	120	40,0
20 + yıl	83	27,6
Toplam	300	100,0

Tablo 5’de öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde, % 32,4’ünün 1 - 10 yıl arası, % 40,0’ının 11 - 20 yıl arası, % 27,6’ının 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğunun (% 40) 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip olduğu dikkati çekmektedir.

Tablo 6’da öğretmenlerin medeni durumlarına göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 6: Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımları

Medeni Durum	n	%
Evli	219	73,0
Bekar	81	27,0
Toplam	300	100,0

Tablo 6’ da öğretmenlerin medeni durumlarına göre dağılımları incelendiğinde % 73,0’ını evli olanlar, % 27,0’ını ise bekâr öğretmenlerin olduğu görülmektedir.

Tablo 7’de öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarına göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlerin Çocuk Sahibi Olma Durumlarına Göre Dağılımları

Çocuk Sahibi Olma Durumu	n	%
Var	205	68,3
Yok	95	31,7
Toplam	300	100,0

Tablo 7’de araştırmaya katılan öğretmenlerden % 68,3 ‘ünün çocuk sahibi olduğu, % 31, 7’sinin de çocuk sahibi olmadığı görülmektedir.

Tablo 8’de öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısına göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 8: Öğretmenlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Dağılımları

Çocuk Sayısı	n	%
1 çocuk	64	31,2
2 çocuk	122	59,5
3 çocuk ve üstü	19	9,3
Toplam	205	100,0

Tablo 8’de öğretmenlerin % 31, 2’sinin 1 çocuk sahibi olduğu, % 59,5’inin 2 çocuk sahibi olduğu, %9,3’ünün 3 ve üstü çocuk sahibi olduğu görülmektedir.

Tablo 9’da öğretmenlerin çalıştığı sınıftaki çocukların yaşına göre dağılımları verilmiştir

Tablo 9: Öğretmenlerin Çalıştığı Sınıftaki Çocukların Yaşlarına Göre Dağılımları

Yaş grubu	n	%
3 - 4 yaş	26	8,6
5 yaş	59	19,8
6 Yaş	215	71,6
Toplam	300	100,0

Tablo 9’ da öğretmenlerin % 8,6’ sının 3-4 yaş grubu ile, % 19, 8’inin 5 yaş grubu ile, % 71, 6’ sının 6 yaş grubu ile çalıştığı görülmektedir.

Tablo 10’da araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları çocukların sayılarına göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 10: Öğretmenlerin Çalıştığı Sınıftaki Çocukların Sayılarına Göre Dağılımları

Çocuk Sayısı	n	%
10 ve altı	37	12,3
11-20	147	49,0
21-30	116	38,7
Toplam	300	100,0

Tablo 10’ da öğretmenlerin % 12, 3’ ünün 10 ve daha az, % 49, 0’ unun 11-20 çocuk ve % 38, 7’ sinin 21-30 çocuk ile çalıştığı görülmektedir.

Tablo 11’de araştırmaya katılan öğretmenlerin kurumlarındaki çalışma sürelerine göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 11: Öğretmenlerin Kurumdaki Günlük Çalışma Sürelerine Göre Dağılımları

Kurumdaki Çalışma Süresi	n	%
Yarım gün	211	70,3
Tam gün	89	29,7
Toplam	300	300

Tablo 11’ de araştırmaya katılan öğretmenlerin % 70, 3’ünün yarım gün, % 29, 7’sinin tam gün çalıştığı görülmektedir.

Tablo 12’ de araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıfta diğer bir personelle çalışma durumlarına göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 12: Öğretmenlerin Sınıfta Diğer Personelle Çalışma Durumlarına Göre Dağılımları

Öğretmenlerin diğer personelle çalışma durumu	n	%
Tek öğretmen olarak çalışma	214	71,3
Diğer bir öğretmen ile çalışma	18	6,0
Tek öğretmen ve bir yardımcı ile birlikte çalışma	68	22,7
Toplam	300	100,0

Tablo 12’ den de görüldüğü gibi öğretmenlerin % 71, 3’ü sınıfta tek öğretmen olarak % 6,0 sınıfta başka bir öğretmenle birlikte, % 22, 7’sinin sınıfta tek öğretmen ve bir yardımcı ile birlikte çalışmaktadır. Bu verilere göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu (%71,3) sınıfta tek öğretmen olarak görev yapmaktadır.

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerine ilişkin sonuçları içeren tablolara yer verilmiştir.

Tablo 13’ de araştırmaya katılan öğretmenlerin Mesleki Doyum Ölçeği alt boyut puan ortalamalarının çalıştıkları kurum türüne ilişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları verilmiştir.

Tablo 13: Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum Türüne Göre Mesleki Doyum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları

MESLEKİ DOYUM / KURUM TÜRÜ		n	Mean	Median	Sıra Ort.	K-W	p	İkili Karşılaştırma
İŞ VE NİTELİĞİ	Anasınıfı	200	37,17	38	154,13	3,3	0,196	-
	Bağımsız Anaokulu	50	35,30	36,5	130,39			
	Özel Anaokulu	50	37,42	38	156,08			
TEFTİŞ SİSTEMİ	Anasınıfı	200	17,08	16	143,54	15,1	0,001*	1-3* 2-3*
	Bağımsız Anaokulu	50	16,36	16,5	135,48			
	Özel Anaokulu	50	20,04	18	193,38			
ÜCRET VE MAAŞ	Anasınıfı	200	14,88	14	133,27	63,8	0,000*	1-3* 2-3*
	Bağımsız Anaokulu	50	14,56	13	130,29			
	Özel Anaokulu	50	24,42	23	239,65			
GELİŞME VE YUKSELME	Anasınıfı	200	17,22	17	132,45	50,3	0,000*	1-3* 2-3*
	Bağımsız Anaokulu	50	17,94	18	143,99			
	Özel Anaokulu	50	23,94	23,5	229,23			
ÇALIŞMA ŞARTLARI	Anasınıfı	200	18,38	19	123,74	70,8	0,000*	1-2* 1-3* 2-3*
	Bağımsız Anaokulu	50	21,96	22,5	172,22			
	Özel Anaokulu	50	26,28	28	235,84			
BİRLİKTE ÇALIŞILAN KİŞİLER	Anasınıfı	200	31,24	32	141,91	9,0	0,011*	1-3*
	Bağımsız Anaokulu	50	32,16	33	152,48			
	Özel Anaokulu	50	33,98	36	182,88			
ÖRGÜTSEL ORTAM	Anasınıfı	200	38,85	40	140,17	14,6	0,001*	1-3* 2-3*
	Bağımsız Anaokulu	50	39,98	41	149,84			
	Özel Anaokulu	50	45,42	45	192,47			
Toplam	Anasınıfı	200	174,81	175	134,13	40,8	0,001*	1-3* 2-3*
	Bağımsız Anaokulu	50	178,26	184,5	144,99			
	Özel Anaokulu	50	211,50	214,5	221,51			

*p<0,05

Tablo 13 incelendiğinde, MDÖ' nin teftiş sistemi, ücret ve maaş, gelişme ve yükselme, çalışma şartları, birlikte çalışılan kişiler ve örgütsel ortam alt boyutları açısından öğretmenlerin çalıştığı kurum türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık ($p<0.05$) olduğu, iş ve niteliği alt boyutunda ise anlamlı bir farklılığın ($p>0.05$) olmadığı görülmektedir.

Bu bulguya göre, teftiş sistemi, ücret ve maaş, gelişme ve yükselme, çalışma şartları, birlikte çalışılan kişiler ve örgütsel ortam kurum türü alt boyutları çalışılan kurum türüne göre incelendiğinde, özel anaokulunda görev yapan öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin, bağımsız anaokulunda ve anasınıfında görev yapan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Özel anaokulunda fiziksel şartların daha iyi olduğu, çalıştığı okulun araç gereç açısından daha donanımlı olduğu, öğretmenlerin istediği araç gerece daha kolay ulaşabildiği, ailelerin maddi açıdan öğretmenlerin yaptıkları çalışmaları desteklediği ve öğretmenlerin taleplerini karşılayabildikleri düşünüldüğünde burada çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarının arttığı düşünülebilir.

Bağımsız anaokulları ve anasınıfları devlete bağlı olduğu için araç gereç ve fiziksel ortamın, özel anaokullarına göre daha yetersiz olduğu, ailelerin maddi açıdan burada çalışan öğretmenlerin taleplerini karşılamada sıkıntı yaşadıkları düşünüldüğünde bağımsız anaokulunda ve anasınıfında çalışan öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin azaldığını söyleyebiliriz.

Çalışma şartları alt boyutu açısından puanlar karşılaştırıldığında Bağımsız anaokulunda görev yapan öğretmenlerin puanlarının (172,22)

anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin puanlarından (123,74) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Devlete bağlı anaokulları ve anasınıfları kendi içerisinde değerlendirildiğinde, bağımsız anaokullarının fiziksel donanım ve materyal açısından anasınıflarına göre daha yeterli olduğu, çalışma şartlarının ve hareket imkânının anaokullarında daha fazla olduğu, düşünüldüğünde bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin çalışma şartları açısından daha fazla doyuma ulaştığı düşünülebilir.

Perie ve Baker (1997)' de Amerika'da ki öğretmenler arasındaki iş doyumunu belirlemek için yaptıkları çalışmada, doyum katalogu aracılığıyla öğretmenlerin iş doyumunu araştırmışlardır. Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyumları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Elde edilen verilere göre özel okullarda çalışan öğretmenler daha yüksek konsantrasyon ve mesleki doyuma sahipken, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin doyum düzeylerinin özel okullarda çalışanlara göre daha düşük olduğu ortaya konmuştur. Aynı zamanda devlet okulunda farklı kademelerde çalışan öğretmenlerin doyum düzeyleri arasında da farklılıklar saptanmıştır. Perie ve Baker (1997)' nin araştırmasından ortaya çıkan sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Ma ve Macmillan (1999) öğretmenin iş koşullarının iş doyumlarını etkisini incelemek için yaptıkları araştırmalarında, okul türünün iş doyumunu etkilediğini ve iyi iş koşullarına sahip okullarda çalışan öğretmenlerin iş doyumlarının daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Ma ve Macmillan'ın bu bulgusu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Ouyang ve Paprock (2006) Amerika'daki ve Çin'deki öğretmenlerin iş doyumlarını ve tutumlarını karşılaştıran çalışmada, öğretmenin iş doyumunu etkileyen en güçlü faktör olarak okul faktörünü öne sürmektedirler. Her iki ülkede de çalışılan okulda, okulun ekonomik imkânları, çalışma koşulları, iş yükü, mesleki gelişim imkânları, iş arkadaşlarıyla iş birliği içinde olma ve onlardan destek görme ve yönetim kalitesi olarak belirtilen faktörlerin eksikliğinde öğretmenlerin mesleki doyumunun azaldığını, fakat ekonomik imkânları iyi olan okullarda çalışan, iş arkadaşlarıyla uyumlu bir şekilde çalışan, ücret ve maaş konusunda tatmin olan öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin de yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 14'de araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumuna göre MDÖ alt boyut puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları verilmiştir.

Tablo 14: Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Mesleki Doyum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Mesleki Doyum / Mezun Ol. Ok.Türü		N	Mean	Median	Sıra Ort.	K-W	p	İkili karşılaştırma
İŞVE NİTELİĞİ	Kızmşlek Lisesi	52	38,3	39	171,0	6,1	0,047*	1-3*
	2 Yıllık Y.O	68	37,6	38	160,6			
	Üniversite/ Y.Lisans	180	36,2	38	140,8			
TEFTİŞ SİSTEMİ	Kızmşlek Lisesi	52	20,1	18	186,4	11,4	0,003*	1-3*
	2 Yıllık Y.O	68	17,6	16,5	149,8			
	Üniversite/ Y.Lisans	180	16,6	17	140,4			
ÜCRETVE MAAŞ	Kızmşlek Lİsesi	52	21,2	21	199,2	20,0	0,000*	1-2* 1-3*
	2 Yıllık Y.O	68	15,1	15	137,2			
	Üniversite/ Y.Lisans	180	15,6	14	141,5			
GELİŞME VE YUKSELME	Kızmşlek Lİsesi	52	22,3	22	205,0	25,2	0,000*	1-2* 1-3*
	2 Yıllık Y.O	68	17,2	17	134,2			
	Üniversite/ Y.Lisans	180	17,8	18	140,9			
ÇALIŞMA ŞARTLARI	Kızmşlek Lİsesi	52	23,9	26	202,7	23,6	0,000*	1-2* 1-3*
	2 Yıllık Y.O	68	19,0	20	131,8			
	Üniversite/ Y.Lisans	180	19,7	19,5	142,5			
BİRLİKTE ÇALIŞILAN KİŞİLER	Kızmşlek Lİsesi	52	34,7	36	193,4	15,8	0,000*	1-2* 1-3*
	2 Yıllık Y.O	68	30,8	32	136,1			
	Üniversite/ Y.Lisans	180	31,4	32	143,6			
ÖRGÜTSEL ORTAM	Kızmşlek Lİsesi	52	44,8	45	188,8	12,3	0,002*	1-2* 1-3*
	2 Yıllık Y.O	68	39,2	42	143,3			
	Üniversite/ Y.Lisans	180	39,1	40	142,2			
Toplam	Kızmşlek Lİsesi	52	205,3	202	204,7	24,6	0,000*	1-2* 1-3*
	2 Yıllık Y.O	68	176,5	184	140,1			
	Üniversite/ Y.Lisans	180	176,5	178	138,8			

*p<0,05

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenim durumuna göre mesleki doyumlarında MDÖ'nin iş ve niteliği, teftiş sistemi, ücret ve maaş, gelişme ve yükselme, çalışma şartları, birlikte çalışılan kişiler ve örgütsel ortam alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ($p<0,05$) görülmektedir.

İş ve niteliği, teftiş sistemi, ücret ve maaş, gelişme ve yükselme, çalışma şartları, birlikte çalışılan kişiler ve örgütsel ortam puanları öğretmenlerin mezun olduğu okul türüne göre karşılaştırıldığında Kız Meslek Lisesi Mezunu olanların, 2 yıllık Y.O ve Üniversite / Yüksek Lisans mezunlarına göre mesleki doyum puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin öğrenim düzeyi düştükçe beklentilerinin de düştüğü, öğrenim düzeyleri arttıkça beklentilerinin de arttığı düşünülebilir. Mesleki doyumun, alınan eğitimle doğru orantılı olduğundan yola çıkılarak öğrenim düzeyi düşük öğretmenlerin durumlarından daha çok memnun oldukları, eğitim seviyeleri düştüğü için kendileri ve gelecekle ilgili mesleki açıdan beklentilerinin az olduğu ve mesleklerinin kendilerini tatmin ettiği söylenebilir. Daha yüksek düzeyde eğitim alan öğretmenler için, öğretmenlik mesleğinin, kendilerini tatmin etmediği, gelecekle ve kendileri ile ilgili beklentilerinden dolayı birtakım değişiklikler bekledikleri için bunun sonucu olarak mesleki doyumsuzluğun ortaya çıktığı düşünülebilir.

Tablo 15’ de öğretmenlerin yaş gruplarına göre mesleki doyum ölçeği alt boyut puanlarının Kruskal Wallis testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 15: Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Mesleki Doyum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Mesleki Doyum / Yaş Grupları		N	Mean	Median	Sıra Ort.	K-W	p	İkili Karşılaş-tırma
İŞ VE NİTELİĞİ	18-25	45	36,4	37	143,6	1,1	0,957	-
	26 – 30	32	36,5	38	144,0			
	31 – 35	46	37,3	39	154,6			
	36 – 40	64	37,2	38	155,2			
	41 ve 45	74	37,2	38	154,0			
TEFTİŞ SİSTEMİ	46 ve üstü	39	36,3	37	144,5	19,5	0,002*	
	18-25	45	20,8	18	200,4			1-2*
	26 – 30	32	16,8	18	146,2			1-3*
	31 – 35	46	17,2	18	148,1			1-4*
	36 – 40	64	16,3	16	136,8			1-5*
ÜCRET VE MAAŞ	41 ve 45	74	17,6	16	147,2			1-6*
	46 ve üstü	39	16,2	16	128,0	33,2	0,000*	
	18-25	45	19,7	19	190,3			1-4*
	26 – 30	32	19,8	21	182,4			1-5*
	31 – 35	46	18,6	18,5	181,1			1-6*
GELİŞME VE YÜKSELME	36 – 40	64	14,1	13	124,5	29,7	0,000*	
	41 ve 45	74	14,2	13	126,5			1-4*
	46 ve üstü	39	15,2	13	130,5			1-5*
	18-25	45	21,5	21	193,7			1-6*
	26 – 30	32	21,1	21	193,7			2-4*
ÇALIŞMA ŞARTLARI	31 – 35	46	19,0	18	157,9			2-5*
	36 – 40	64	16,9	17	128,1			2-6*
	41 ve 45	74	17,2	17	131,6	37,5	0,000*	
	46 ve üstü	39	17,0	16	129,1			1-4*
	18-25	45	23,6	24	195,8			1-5*
BİRLİKTE ÇALIŞILAN KİŞİLER	26 – 30	32	23,3	25,5	192,0			2-4*
	31 – 35	46	21,8	22,5	169,5			2-5*
	36 – 40	64	18,5	19	124,8	9,7	0,083	
	41 ve 45	74	18,0	19	119,0			-
	46 ve üstü	39	19,7	21	143,6			
ÖRGÜTSEL ORTAM	18-25	45	31,7	34	147,4			
	26 – 30	32	33,3	34,5	173,5			
	31 – 35	46	33,5	35	172,5			
	36 – 40	64	31,8	33	152,7			
	41 ve 45	74	31,3	32	140,3			
Toplam	46 ve üstü	39	30,0	30	125,1	14,8	0,011*	
	18-25	45	43,2	45	175,6			1-4*
	26 – 30	32	44,3	45,5	181,7			1-5*
	31 – 35	46	41,5	44	163,4			1-6*
	36 – 40	64	38,6	39,5	139,6			2-4*
	41 ve 45	74	37,9	38	133,7			2-5*
	46 ve üstü	39	38,3	37	130,6			2-6*
	18-25	45	196,8	198	184,0	25,5	0,000*	
	26 – 30	32	195,1	205	188,0			1-4
	31 – 35	46	188,8	194	171,3			1-5
	36 – 40	64	173,5	176	131,0			1-6
	41 ve 45	74	173,4	171,5	128,3			2-4
	46 ve üstü	39	172,7	168	130,7			2-5

*p<0,05

Tablo 15’ de mesleki doyum alt boyutları teftiş sistemi, ücret ve maaşlar, gelişme ve yükselme, çalışma şartları, örgütsel ortam açısından yaş değişkenine göre yapılan analizlerde anlamlı farklılık olduğu ($p<0,05$), iş niteliği ve birlikte çalışılan kişiler alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Teftiş sistemi, ücret ve maaş, çalışma şartları açısından 18-25 yaşlar arasındaki öğretmenlerin mesleki doyumlarının, 26-30, 31-35, 36-40, 41-45, 46 ve üstü yaşları arasındaki öğretmenlere göre mesleki doyumlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Gelişme ve yükselme alt boyutu puanları karşılaştırıldığında 18-25 yaş grubu puanının (193.7) ve 26-30 yaş grubu puanının (193.7) eşit olduğu ve eşit düzeyde mesleki doyuma sahip oldukları ortaya çıkmaktadır.

Diğer alt boyutlardan farklı olarak Örgütsel ortam alt boyutunda ise 26-30 yaşlar arasındaki öğretmenlerin mesleki doyumlarının diğer yaş grubunda ki öğretmenlere göre yüksek olduğu görülmüştür.

18-25 yaş arasında öğretmenlerin okuldan yeni mezun oldukları, iş hayatına yeni atıldıkları ve iş hayatlarının henüz başında olduklarından dolayı motivasyonlarının ve mesleki doyumlarının daha yüksek olduğu diğer taraftan var olan eğitim sisteminde, öğretmenin mesleki kariyerindeki ilerlemenin doğrultusunda statüsünün aynı kaldığı, yaş ilerledikçe bu gibi nedenlere bağlı olarak motivasyonunun azaldığı düşünüldüğünde diğer yaş aralığındaki öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin düştüğünü söyleyebiliriz.

Klecker, Beverly (1996) “Öğretmenin Yetkilendirilmesi ve Öğretmen İş Doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi” konulu araştırmalarında 307 merkezi okulda 10.544 sınıf öğretmeni örneklemini oluşturmuştur. Bu araştırmaya göre yaş değişkeni ve mesleki doyum açısından yapılan karşılaştırmada 20- 30 yaş grubu öğretmenlerin mesleki doyumlarının 31-40 ve 41-45 yaş grubu öğretmenlerin mesleki doyumlarından yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Klecker ve Beverly’nin araştırmasından ortaya çıkan sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Hickson ve Oshagbemi (1999) tarafında yapılan araştırmada iş doyum ve yaş arasında pozitif bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Araştırma sonuçlarına göre iş doyum ve yaş değişkeni karşılaştırıldığında en az mesleki doyuma sahip öğretmenlerin 35-45 yaşları arasında olduğu açıklanmaktadır. Hickson ve Oshagbemi’nin bulguları Tablo 14’de ki sonuçları destekler niteliktedir.

Tablo 16’ da öğretmenlerin mesleki doyum ölçeği alt boyut puanlarının mesleki kıdemine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 16: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Mesleki Doyum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Mesleki Doyum/Kıdem	N	Mean	Median	Sıra Ort.	K-W	p	İkili Karşılaştırma
İŞ VE NİTELİĞİ	1-10 Yıl	97	36,2	38	141,8		
	11-20 Yıl	120	37,2	38	154,8	1,44	0,487
	21+ Yıl	83	37,2	38	154,4		-
TEFTİŞ SİSTEMİ	1-10 Yıl	97	18,9	18	173,0		
	11-20 Yıl	120	16,7	16,5	141,1	9,77	0,008*
	21+ Yıl	83	16,9	16	137,8		1-2* 1-3*
ÜCRET VE MAAŞ	1-10 Yıl	97	18,9	19	181,0		
	11-20 Yıl	120	15,2	14	134,9	17,88	0,000*
	21+ Yıl	83	15,2	14	137,3		1-2* 1-3*
GELİŞME VE YÜKSELME	1-10 Yıl	97	20,6	21	182,4		
	11-20 Yıl	120	17,5	17,5	135,8	19,53	0,000*
	21+ Yıl	83	17,3	18	134,4		1-2* 1-3*
ÇALIŞMA ŞARTLARI	1-10 Yıl	97	22,9	24	186,5		
	11-20 Yıl	120	19,1	19	135,1	24,86	0,000*
	21+ Yıl	83	18,9	19	130,7		1-2* 1-3*
BİRLİKTE ÇALIŞILAN KİŞİLER	1-10 Yıl	97	32,3	34	155,7		
	11-20 Yıl	120	32,5	33	160,0	6,10	0,047*
	21+ Yıl	83	30,4	32	130,8		2-3*
ÖRGÜTSEL ORTAM	1-10 Yıl	97	42,7	44	170,9		
	11-20 Yıl	120	39,5	41	147,5	9,75	0,008*
	21+ Yıl	83	38,0	38	131,0		1-3*
Toplam	1-10 Yıl	192,6	195	35,4	178,3		
	11-20 Yıl	177,8	177	32,5	141,4	15,41	0,000*
	21+ Yıl	173,9	173	32,0	131,2		1-3

*p<0,05

Tablo 16'ya göre teftiş sistemi, ücret ve maaşlar, gelişme ve yükselme, çalışma şartları, birlikte çalışılan kişiler ve örgütsel ortam alt boyutları açısından mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak puanlar açısından anlamlı farklılıklar ($p<0,05$) olduğu, iş ve niteliği açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

MDÖ alt boyutlarından teftiş sistemi, ücret ve maaşlar, gelişme ve yükselme, çalışma şartları, örgütsel ortam açısından 1-10 yıl

çalışma süresine sahip öğretmenlerin mesleki doyumlarının 11-20 yıl, 21 ve üstü hizmet süresine sahip olan öğretmenlere göre yüksek olduğu saptanmıştır.

Birlikte çalışılan kişiler alt boyutunda puanlar karşılaştırıldığında ise 11-20 yıl hizmet süresine sahip olanların 1-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin puanından (155.7) ve 21 ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenlerin puanlarından (130.8) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin işe başladıktan hemen sonra ilk iş heyecanı ve çalışma isteğiyle mesleki doyum düzeylerinin yüksek olduğunu mesleğin ilerleyen yıllarında ise bu heyecanı ve isteği kaybettikleri söylenebilir. Bunun nedeni olarak da, var olan eğitim sisteminin öğretmenlerin beklentilerini yeterince karşılamadığı ve kıdemleri ilerledikçe sahip oldukları kariyer basamağında kaydettikleri ilerlemenin maaş ve ücretler açısından öğretmenleri tatmin edecek oranda etkilemediği, terfi imkânlarının yeterli olmaması nedeniyle de işten elde ettikleri doyumun azaldığı düşünülebilir.

Öğretmenlerin mesleki doyumlarının mesleki kıdem değişkeni ile ters orantılı olduğu görülürken Wright, Hamilton ve Gilmer yaptıkları araştırmalarda bireylerin işe başlamalarından hemen sonra iş tatmin düzeylerinin yüksek olduğunu, işte çalışma süreleri arttıkça bu düzeyin düştüğünü belirtmişlerdir. Çalışanların kıdem ve deneyimleri arttıkça iyi mevkilere gelebilme beklentilerinin de arttığını fakat iş olanaklarından dolayı böyle bir ilerleme olmadığı durumlarda işten elde ettikleri doyumunda azaldığını ifade etmişlerdir (Akt.Özdayı, 1990). Wright, Hamilton ve Gilmer'in araştırma sonuçlarının Tablo 16'yı desteklediği görülmektedir.

Crossman ve Harris (2006) Orta Öğretimde Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumlarını incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada, yaş ve iş doyumu arasında ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan araştırmada en yüksek mesleki doyuma 0-5 hizmet süresine dâhil olan öğretmenlerin sahip olduğu ve öğretmenlerin işte ki çalışma süresi arttıkça mesleki doyumlarının da azaldığı belirtilmektedir. Yukarıda sonuçları verilen araştırma bulguları araştırmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Tablo 17 de öğretmenlerin medeni durumlarına göre mesleki doyum ölçeği alt boyut puanlarının Kruskal Wallis Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 17: Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Mesleki Doyum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Mesleki Doyum / Medeni Durum	N	Mean	Median	Sıra Ort.	Mann Whitney U	p	
İŞ VE NİTELİĞİ	Evli	219	37,4	38	159,2	6963,5	0,004*
	Bekar	81	35,4	35	127,0		
TEFTİŞ SİSTEMİ	Evli	219	17,7	17	152,5	8428	0,507
	Bekar	81	16,8	18	145,0		
ÜCRET VE MAAŞ	Evli	219	16,0	15	144,8	7614	0,059
	Bekar	81	17,7	18	166,0		
GELİŞME VE YUKSELME	Evli	219	18,1	18	144,0	7456	0,034*
	Bekar	81	19,6	20	168,0		
ÇALIŞMA ŞARTLARI	Evli	219	19,8	20	143,1	7240,5	0,014*
	Bekar	81	21,7	22	170,6		
BİRLİKTE ÇALIŞILAN KİŞİLER	Evli	219	31,7	32	149,1	8566	0,648
	Bekar	81	32,2	33	154,2		
ÖRGÜTSEL ORTAM	Evli	219	39,9	41	148,1	8342,5	0,429
	Bekar	81	40,8	43	157,0		
Toplam	Evli	219	180,5	182	148,0	8321	0,411
	Bekar	81	184,2	184	157,3		

*p<0,05

Tablo 17 incelendiğinde MDÖ' nin alt boyutları Medeni Durum değişkeni ile karşılaştırıldığında yapılan analizler sonucunda iş ve niteliği, gelişme ve yükselme, çalışma şartları açısından farklılığın anlamlı olduğu ($p < 0,05$), ücret ve maaşlar, teftiş sistemi, birlikte çalışılan kişiler ve örgütsel ortam alt boyutları açısından ise anlamlı bir farklılığın olmadığı ($p > 0,05$) görülmektedir.

İş ve niteliği alt boyutunda evli öğretmenlerin puanın (159,2) bekâr öğretmenlerin puanından (127,0) yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Gelişme ve yükselme, çalışma şartları alt boyutlarında ise bekâr olan öğretmenlerin puanlarının evli olan öğretmenlerin puanlarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Genel olarak ülkemizde, okul öncesi öğretmenlerin çoğunun bayan olması ve bayanlar için öğretmenlik mesleğinin ideal olarak düşünülmesi, evli bayanların, okul öncesi eğitim kurumlarında yarım gün çalışma koşullarına sahip olmasının avantaj olduğu düşünüldüğünden evli olan öğretmenlerin mesleki doyumlarının yüksek olduğu söylenebilir.

Michaelova (2002)'nin Afrika'da öğretmenlerin mesleki doyumunu incelemek amacıyla yaptığı araştırmada ise bekâr bayan öğretmenlerin mesleki doyumlarının evli bayan öğretmenlere göre daha düşük olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Bekâr öğretmenlerin iş yoğunluğu ve çalışma koşulları değerlendirildiğinde bekâr olmanın avantaj olduğu, kendileri geliştirme ve kariyer yapma konusunda evlilik ya da çocuk engeliyle karşılaşmadıkları, evliliğin getirdiği yükümlülüğü taşıma kaygısına sahip olmadıkları düşünüldüğünden bekâr öğretmenlerin mesleki doyumlarının evli öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 18’ de araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki doyum alt boyut puanlarının çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 18: Öğretmenlerin Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Mesleki Doyum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Mesleki Doyum/Çocuk Sahibi Olma Durumu		N	Mean	Median	Sıra Ort.	M.W. U	p
İŞ VE NİTELİĞİ	Evet	205	37,40	38	158,6	8072,5	0,017*
	Hayır	95	35,83	37	133,0		
TEFTİŞ SİSTEMİ	Evet	205	16,91	16	141,4	7869,5	0,007*
	Hayır	95	18,63	18	170,2		
ÜCRET VE MAAŞ	Evet	205	15,72	14	141,2	7822	0,006*
	Hayır	95	17,91	18	170,7		
GELİŞME VE YUKSELME	Evet	205	17,71	17	138,7	7308,5	0,000*
	Hayır	95	20,07	20	176,1		
ÇALIŞMA ŞARTLARI	Evet	205	19,48	19	139,4	7452,5	0,001*
	Hayır	95	22,05	22	174,6		
BİRLİKTE ÇALIŞILAN KİŞİLER	Evet	205	31,65	32	148,9	9418,5	0,647
	Hayır	95	32,26	33	153,9		
ÖRGÜTSEL ORTAM	Evet	205	39,27	41	143,4	8277	0,036*
	Hayır	95	41,99	43	165,9		
Toplam	Evet	205	178,1	175	141,8	7947	0,010*
	Hayır	95	188,7	189	169,3		

*p<0,05

Tablo 18 incelendiğinde iş ve niteliği, teftiş sistemi, ücret ve maaş, gelişme ve yükselme, çalışma şartları ve örgütsel ortam alt boyutlarında çocuk sahibi olma durumuna göre ($p<0,05$) anlamlı bir farklılık olduğu, birlikte çalışılan kişiler alt boyutunda ise anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

İş ve niteliği puanları karşılaştırıldığında çocuğu olan öğretmenlerin puanının (158,6) çocuğu olmayan öğretmenlerin puanından (133,0) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Teftiş sistemi, ücret ve maaşlar, çalışma şartları ve örgütsel ortam alt boyutlarında çocuğu olan öğretmenlerin mesleki doyumlarının düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu bulgular ışığında MDÖ' nin alt boyutlarından iş ve niteliği alt boyutu açısından çocuğu olan öğretmenlerin mesleki doyumların fazla olduğu fakat teftiş sistemi, ücret ve maaşlar, çalışma şartları ve örgütsel ortam alt boyutları açısından ise çocuğu olmayan öğretmenlerin mesleki doyumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Okul öncesi öğretmenliği, çocuk açısından gün boyu ilgi gerektiren, onların ihtiyaçları ve gereksinimlerini maksimum düzeyde karşılamayı öngören bir meslektir. Bu nedenle çocuk sahibi olma ve öğretmenlik mesleği değerlendirildiğinde, çocuk sahibi olan öğretmenlerin, iş niteliği açısından çocukların ihtiyaçlarını karşılamada, gerekli özveriyi göstermede daha duyarlı olduğu ve duygusal bakış açısı becerileri yönünden çocuğu olmayan öğretmenlere göre bu yönlerinin daha ön planda olduğu bu nedenle mesleki doyumlarının daha yüksek olduğu düşünülebilir. Fakat çalışma şartları alt boyutu açısından bakıldığında, çocuğu olmayan öğretmenlerin maddi yönden daha az sıkıntı yaşadıkları, çalışma şartları yönünden çocukları olmadığından dolayı ek sorumluluk hissetmedikleri bu nedenle de çocuğu olmayan öğretmenlerin işten elde ettikleri doyumun daha da arttığını söyleyebiliriz.

Tablo 19' da öğretmenlerin sahip olduğu çocuk sayısına göre mesleki doyum ölçeği alt boyut puanlarının Kruskal Wallis Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 19: Öğretmenlerin Sahip Olduğu Çocuk Sayısına Göre Mesleki Doyum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Mesleki Doyum/Çocuk Sahibi Olma Durumu	N	Mean	Median	Sıra Ort.	K-W	p	İkili Karşılaştırma
İŞ VE NİTELİĞİ	Çocuk Yok	95	35,8	37	133,0	7,5	0,058 -
	1 çocuk	64	38,1	39	170,1		
	2 çocuk	122	37,0	38	152,4		
	3 çocuk ve üstü	19	37,5	38	160,1		
TEFTİŞSİSTEMİ	Çocuk Yok	95	18,6	18	170,2	7,3	0,062 -
	1 çocuk	64	16,7	17	140,9		
	2 çocuk	122	16,9	16	140,6		
	3 çocuk ve üstü	19	17,7	16	148,3		
ÜCRET VE MAAŞ	Çocuk Yok	95	17,9	18	170,7	9,2	0,027* 1-3* 1-4*
	1 çocuk	64	16,8	15	152,6		
	2 çocuk	122	15,4	14	136,5		
	3 çocuk ve üstü	19	14,4	15	132,8		
GELİŞME VE YÜKSELME	Çocuk Yok	95	20,1	20	176,1	21,2	0,000* 1-3* 2-3*
	1 çocuk	64	19,5	20	164,7		
	2 çocuk	122	16,8	16	124,5		
	3 çocuk ve üstü	19	17,6	18	141,6		
ÇALIŞMA ŞARTLARI	Çocuk Yok	95	22,1	22	174,6	18,2	0,000* 1-3* 1-4*
	1 çocuk	64	21,1	20,5	161,7		
	2 çocuk	122	19,0	19	132,5		
	3 çocuk ve üstü	19	17,1	17	108,3		
BİRLİKTE ÇALIŞILAN KİŞİLER	Çocuk Yok	95	32,3	33	153,9	3,5	0,316 -
	1 çocuk	64	32,5	33,5	161,5		
	2 çocuk	122	31,5	32	146,7		
	3 çocuk ve üstü	19	30,2	32	121,5		
ÖRGÜTSEL ORTAM	Çocuk Yok	95	42,0	43	165,9	8,3	0,040* 1-3* 1-4* 2-4*
	1 çocuk	64	41,2	44	160,1		
	2 çocuk	122	38,6	38	137,8		
	3 çocuk ve üstü	19	36,9	39	123,1		
Toplam	Çocuk Yok	95	188,7	189	169,3	11,7	0,008* 1-3* 1-4* 2-3* 2-4*
	1 çocuk	64	185,8	195,5	162,1		
	2 çocuk	122	175,2	173	133,1		
	3 çocuk ve üstü	19	171,4	167	128,8		

*p<0,05

Tablo 19' a göre MDÖ'nin alt boyutlarından ücret ve maaşlar, gelişme ve yükselme, çalışma şartları ve örgütsel ortam açısından yapılan istatistiksel analizler sonucunda anlamlı bir farklılığın olduğu

($p < 0,05$), iş ve niteliği, teftiş sistemi ve birlikte çalışılan kişiler açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı ($p > 0,05$) görülmektedir.

Ücret ve maaşlar, gelişme ve yükselme, çalışma şartları ve örgütsel ortam alt boyutları toplam puanları sahip olunan çocuk sayısına göre karşılaştırıldığında çocuğu olmayan öğretmenlerin mesleki doyum puanlarının (169,3) ve 1 çocuk sahibi olan öğretmenlerin mesleki doyum puanlarının (162,1), 2 çocuk sahibi olan öğretmenlerin mesleki doyum puanlarından (133,1) ve 3 çocuk üstü sahibi olan öğretmenlerin mesleki doyum puanlarından (128,8) yüksek olduğu görülmektedir.

Çocuğu olmayan öğretmenlerin ya da 1 çocuk sahibi olan öğretmenlerin işten elde ettikleri doyumun 2 ya da daha fazla çocuk sahibi olan öğretmenlere göre aldıkları ücret ve maaşların daha yeterli olduğunu düşündükleri şeklinde açıklanabilir. Aynı zamanda öğretmenlerin kariyerlerini geliştirmede çocuk sahibi olmamanın avantaj olarak görüldüğü düşünüldüğünden işten daha fazla doyum elde ettikleri söylenebilir.

Tablo 15’ de genç öğretmenlerin mesleki doyumlarının yüksek olduğu, Tablo 16’da mesleki kıdemleri az olan öğretmenlerin mesleki doyumlarının yüksek olduğu, buna bağlı olarak 1 çocuk sahibi olan öğretmenlerin genç ve mesleki kıdemlerinin de az olduğu düşünüldüğünde 1 çocuk sahibi olan öğretmenlerin mesleki doyumlarının yüksek olduğu söylenebilir. Buna bağlı olarak öğretmenlerin yaşı, mesleki kıdemi ve sahip oldukları çocuk sayısı ile doğru orantılı ilişki kurulabilir

Tablo 20’de öğretmenlerin kurumdaki çocukların yaş grubuna göre mesleki doyum ölçeğinden aldıkları puanların Kruskal Wallis Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 20: Öğretmenlerin Çalıştığı Sınıftaki Çocukların Yaş Grubuna Göre Mesleki Doyum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Mesleki doyum/ Yaş grubu		N	Mean	Median	Sıra Ort.	K-W	p	İkili Karşılaştırma
İŞ VE NİTELİĞİ	3-4 yaş	26	35,5	36	132,2	1,4	0,486	-
	5 yaş	59	37,5	38	156,3			
	6 yaş	215	36,9	38	151,1			
TEFTİŞ SİSTEMİ	3-4 yaş	26	17,3	18	149,7	1,7	0,428	-
	5 yaş	59	18,5	18	163,6			
	6 yaş	215	17,2	17	147,0			
ÜCRET ve MAAŞ	3-4 yaş	26	19,0	19,5	187,4	6,9	0,032*	1-3*
	5 yaş	59	17,0	18	160,0			
	6 yaş	215	15,9	14	143,4			
GELİŞME VE YÜKSELME	3-4 yaş	26	21,2	22	190,9	8,5	0,015*	1-3*
	5 yaş	59	19,3	19	161,7			
	6 yaş	215	17,9	18	142,5			
ÇALIŞMA ŞARTLARI	3-4 yaş	26	22,7	24	181,0	9,2	0,010*	
	5 yaş	59	21,8	23	171,4			1-3*
	6 yaş	215	19,6	20	141,1			2-3*
BİRLİKTE ÇALIŞILAN KİŞİLER	3-4 yaş	26	32,5	34,5	161,2	2,0	0,373	-
	5 yaş	59	32,4	34	161,9			
	6 yaş	215	31,6	32	146,1			
ÖRGÜTSEL ORTAM	3-4 yaş	26	41,6	42	160,2	2,6	0,278	-
	5 yaş	59	41,8	44	164,4			
	6 yaş	215	39,5	41	145,5			
Toplam	3-4 yaş	26	189,7	190,5	171,9	4,2	0,125	-
	5 yaş	59	188,3	188	164,0			
	6 yaş	215	178,6	182	144,2			

*p<0,05

Tablo 20' ye göre yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin çalıştığı yaş grubuna göre iş ve niteliği, teftiş sistemi, birlikte çalışılan kişiler ve örgütsel ortam alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık görülmezken ($p>0,05$), ücret ve maaşlar, gelişme ve yükselme, çalışma şartları alt boyutlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı ($p<0,05$) görülmüştür.

Bu bulguya göre ücret ve maaşlar, gelişme ve yükselme, çalışma şartları alt boyutları açısından, 3-4 yaş grubu çocuklarla çalışan öğretmenlerin mesleki doyum toplam puanlarının (171.9), 5 yaş grubu (164.0) ve 6 yaş grubu ile çalışanlardan (144.2) yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin çalıştığı yaş grubu ile mesleki doyumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulgulardan yola çıkarak çocukların yaşları arttıkça gelişimlerinin ve öğrenmelerinin de arttığı bu sebepten dolayı beklenti ve isteklerinin de arttığı, programda yer alan etkinliklerin ve kazanımların daha fazla çeşitlendiği düşünüldüğünden öğretmenlerin büyük yaş grubu çocuklarla çalışma konusunda sıkıntı yaşadığı, bu nedenle 5 ve 6 yaş grubu öğretmenlerin mesleki doyumlarının azaldığı düşünülebilir.

3-4 yaş gurubu çocuklarla çalışan öğretmenlerin ise bağımsız anaokuluna ve özel anaokullarına bağlı olduğu ve ücretler açısından bu kurumlarda çalışan öğretmenlerin daha yüksek doyum elde ettiği düşünüldüğünden küçük yaş gurubu çocuklarla çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Karaköse ve Kocabaş (2006) “Özel ve Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyumları” ile ilgili araştırmalarında öğretmenlerin çalıştıkları yaş grubunun da öğretmenlerin mesleki doyumlarını etkilediğini okul kademesi değişkeni ve mesleki doyum arasında anlamlı bir farklılık olduğunu bulmuşlardır.

Perie ve Baker (1997)’ de Amerika’da ki öğretmenler arasındaki iş doyumunu belirlemek için yaptıkları çalışmada, öğretilen seviye ve mesleki doyum açısından karşılaştırma yapıldığında ilköğretim 1. ve 4.sınıf öğrencileri ile çalışan öğretmenlerin mesleki tatminlerinin, 5. ve 8. sınıf öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin mesleki tatminlerinden

daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Sonuçları karşılaştırılan bu iki araştırma birbirini destekler niteliktedir.

Tablo 21 de öğretmenlerin çalıştığı kurumdaki çocuk sayısına göre mesleki doyum ölçeğinden aldıkları puanların Kruskal Wallis Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 21: Öğretmenlerin Çalıştığı Sınıftaki Çocuk Sayısına Göre Mesleki Doyum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Mesleki Doyum/Gruptaki Öğrenci Sayısı		N	Mean	Median	Sıra Ort.	K-W	p	İkili Karşılaştırma
İŞ VE NİTELİĞİ	10 ve altı	37	34,7	32	120,3	7,53	0,023*	1-2*
	11-20	147	37,9	39	162,1			
	21-30	116	36,4	38	145,4			
TEFTİŞ SİSTEMİ	10 ve altı	37	18,5	18	165,0	1,51	0,470	-
	11-20	147	17,1	17	145,8			
	21-30	116	17,5	17,5	151,9			
ÜCRET VE MAAŞ	10 ve altı	37	18,9	21	175,8	6,99	0,030*	1-3*
	11-20	147	16,8	17	155,7			
	21-30	116	15,1	14	135,9			
GELİŞME VE YUKSELME	10 ve altı	37	20,8	21	182,5	6,62	0,037*	1-3*
	11-20	147	18,4	18	150,4			
	21-30	116	17,8	18	140,5			
ÇALIŞMA ŞARTLARI	10 ve altı	37	21,9	22	175,1	5,45	0,066	-
	11-20	147	20,5	21	153,8			
	21-30	116	19,5	19	138,4			
BİRLİKTE ÇALIŞILAN KİŞİLER	10 ve altı	37	31,6	30	146,6	0,91	0,635	-
	11-20	147	32,1	33	155,3			
	21-30	116	31,6	32	145,6			
ÖRGÜTSEL ORTAM	10 ve altı	37	41,1	41	161,3	0,65	0,722	-
	11-20	147	40,1	42	148,8			
	21-30	116	39,8	40	149,2			
Toplam	10 ve altı	37	187,6	175	159,1	1,78	2	0,409
	11-20	147	183,0	184	154,8			
	21-30	116	177,7	183,5	142,3			

*p<0,05

Tablo 21’ de çocuk sayısı değişkenine göre MDÖ’nün alt boyutları arasında yapılan karşılaştırmada Kruskall Wallis Testi sonuçlarına göre bazı alt boyutlar açısından anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre teftiş sistemi, çalışma şartları, birlikte çalışılan kişiler ve örgütsel ortam puanları açısından anlamlı bir farklılık görülmezken, iş ve niteliği, ücret ve maaş, gelişme ve yükselme puanları açısından anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçlarına göre iş ve niteliği alt boyutunda 11-20 çocuk ile çalışanların puanının (162.1), 10 ve altı çocuk (120.3) ve 21-30 çocuk ile çalışanlarının puanından (145.4) yüksek olduğu görülmektedir.

Ücret ve maaş, gelişme ve yükselme alt boyutlarında 10 ve altı çocuk sayısı ile çalışan öğretmenlerin 11-20 çocuk ve 21-30 çocuk ile çalışan öğretmenlere oranla meslek doyum puanlarının daha fazla olduğu saptanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre iş niteliği ve eğitimde kalite açısından sınıf içerisinde 11-20 arası öğrenci sayısının öğretmenler açısından ideal olduğu, sınıfta etkinliklerin uygulanabilirliği, grup çalışmalarında, yarışmalı oyunlarda vb. sınıfça yapılan faaliyetlerde öğrenci sayısının yeterliliği açısından 11-20 çocuk sayısının öğretmenler tarafından uygun olduğu bu nedenle de öğretmenlerin bu açıdan işlerinden yeterli tatmini sağladıkları düşünülebilir.

Sınıf içerisinde çocuk sayısının az olmasının ücret ve maaş, gelişme ve yükselme alt boyutları açısından öğretmenin mesleki doyumunu arttırdığı, çocuk sayısının az yada çok olmasının öğretmenin ücret yada maaşını etkilemediği, öğretmenin bu nedenle az

çocuk sayısını tercih ettiği düşünüldüğünden bu alt boyut açısından mesleki doyumunun arttığı düşünülebilir.

Çocuk sayısı azaldıkça öğretmenin okulda daha az yoğun olduğu, kendi gelişimine ve kariyerine daha çok zaman ayırabileceği düşünüldüğünde gelişme ve yükselme alt boyutu açısından öğretmenin mesleki doyum puanının arttığı söylenebilir. Aynı zamanda çocuk sayısı azaldıkça sınıf içinde meydana gelen problem davranışların azalması, öğretmenlerin öğrenciyle birebir ilgilenme olanağının artması, öğrenci sayısı azaldıkça öğretmenin her öğrenciyi daha iyi tanıdığı düşünüldüğünde öğrenci sayısının az olmasının öğretmenin mesleki doyumunu artıran nedenlerden biri olduğu düşünülebilir.

Bates ve McGrew'in yaptığı benzer iki çalışmada aynı eğitim ortamındaki kalabalık gruplarda daha karmaşık ilişkiler yaşandığı, çocuklar arasında fiziksel temas arttığından dolayı çocuklarda agresif davranışların arttığı ve öğretmen açısından sınıfın kontrolünün daha zor olduğu belirtilmiştir (Akt:Towim, 1996: 21).

Peck ve Goldman'in araştırmasında ise mekân da öğrenci sayısı arttırıldığında yaratıcı oyunların, birlikte oyun oynama davranışının azaldığını ortaya koymuştur (Akt:Towim, 1996: 21).

Tablo 22' de öğretmenlerin kurumdaki çalışma süresine göre mesleki doyum ölçeğinden aldıkları puanların Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 22: Öğretmenlerin Kurumdaki Günlük Çalışma Süresine Göre Mesleki Doyum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Mesleki Doyum/Kurumdaki Çalışma Süresi		N	Mean	Median	Sıra Ort.	M.W.U	P
İŞ VE NİTELİĞİ	Yarım gün	211	37,3	38	156,3	8171,5	0,075
	Tam gün	89	35,9	37	136,8		
TEFTİŞ SİSTEMİ	Yarım gün	211	17,0	16	142,2	7630,5	0,010*
	Tam gün	89	18,6	18	170,3		
ÜCRET VE MAAŞ	Yarım gün	211	14,9	14	133,3	5770,5	0,000*
	Tam gün	89	20,0	21	191,2		
GELİŞME VE YÜKSELME	Yarım gün	211	17,2	18	131,9	5464	0,000*
	Tam gün	89	21,5	22	194,6		
ÇALIŞMA ŞARTLARI	Yarım gün	211	18,7	19	128,9	4821,5	0,000*
	Tam gün	89	24,0	26	201,8		
BİRLİKTE ÇALIŞILAN KİŞİLER	Yarım gün	211	31,5	32	145,3	8287,5	0,108
	Tam gün	89	32,7	35	162,9		
ÖRGÜTSEL ORTAM	Yarım gün	211	39,1	41	142,6	7716	0,015*
	Tam gün	89	42,7	44	169,3		
Toplam	Yarım gün	211	175,6	177	137,0		
	Tam gün	89	195,4	198	182,5	6545	0,000*

*p<0,05

Tablo 22 incelendiğinde öğretmenlerin bulunduğu kurumdaki çalışma süresi değişkenine göre yapılan analiz sonucunda MDÖ'nin alt boyut puanlarının farklılaştığı görülmüştür. İş ve niteliği, birlikte çalışılan kişiler alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen ($p>0,05$), teftiş sistemi, ücret ve maaşlar, gelişme ve yükselme, çalışma şartları ve örgütsel ortam alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır ($p<0,05$).

Teftiş sistemi, ücret ve maaşlar, gelişme ve yükselme, çalışma şartları ve örgütsel ortam alt boyutlarında yarım gün çalışan öğretmenlerin toplam puanlarının (137.0) tam gün çalışan

öğretmenlerin puanlarına göre (182.5) anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir.

Bu bulgulara göre yarım gün çalışan öğretmenlerin programda yer alan etkinlikleri yetiştirmede güçlük çektiği bu nedenle uygulanan etkinliklerden yeterli doyum elde edemediği, ayrıca çocuklarla daha az zaman geçirdiklerinden dolayı paylaşımlarının da az olduğu bu durumda öğretmende doyumsuzluğa yol açtığı söylenebilir. Ayrıca çalışılan kurumda az zaman geçirdikleri için iş arkadaşları ile fazla paylaşımlarının olmadığı, yarım gün çalışan anasınıfı öğretmenlerinin aldıkları ücretin tam gün çalışanlara göre tatmin edici olmadığı düşünüldüğünden yarım gün çalışan öğretmenlerin tam gün çalışan öğretmenlere göre mesleki doyumlarının az olduğu söylenebilir.

Evans (1997) öğretmenlerin mesleki doyum ve motivasyonu üzerine yaptığı çalışmada; öğretmenlerin iş tatminini etkileyen bazı etmenlerin olduğunu ileri sürmüştür. Bu etmenlerden birisi de öğretmenin işyerinde geçirdiği süredir. Evans' a göre öğretmenin çalışma saatleri ve mesleki doyum arasında bir korelasyon olduğunu belirtmiştir. Araştırmasında öğretmenin çalışma saatlerinin okulda geçirdiği olumlu ya da olumsuz sürece bağlı olarak doyumunu etkileyebileceğini vurgulamıştır.

Tablo 23'de öğretmenlerin sınıfta çalıştıkları kişilere göre mesleki doyum ölçeği alt boyut puanlarının Kruskal Wallis Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 23: Öğretmenlerin Diğer Personelle Çalışma Durumuna Göre Mesleki Doyum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Mesleki doyum/Sınıfta çalışan kişiler	N	Mean	Median	Sıra Ort.	K-W	p	İkili Karşılaştırma
İŞ VE NİTELİĞİ							
Tek öğretmen	214	37,3	38	156,5	7,81	0,020*	1-2*
Başka bir öğrt. ile	17	33,6	34	97,1			
Tek öğrt. ve yardımcı	69	36,5	38	144,9			
TEFTİŞ SİSTEMİ							
Tek öğretmen	214	17,7	18	154,3	7,11	0,029*	2-3*
Başka bir öğrt. ile	17	20,0	18	185,9			
Tek öğrt. ve yardımcı	69	16,1	16	130,1			
ÜCRET VE MAAŞ							
Tek öğretmen	214	16,9	16	155,9	16,73	0,000*	1-3* 2-3*
Başka bir öğrt. ile	17	21,7	19	206,9			
Tek öğrt. ve yardımcı	69	13,6	13	119,8			
GELİŞME VE YÜKSELME							
Tek öğretmen	214	18,6	18	152,3	4,16	0,125	-
Başka bir öğrt. ile	17	20,4	22	182,8			
Tek öğrt. ve yardımcı	69	17,6	18	136,9			
ÇALIŞMA ŞARTLARI							
Tek öğretmen	214	20,0	20	147,4	7,70	0,021*	1-2* 2-3*
Başka bir öğrt. ile	17	24,2	25	207,1			
Tek öğrt. ve yardımcı	69	20,1	19	146,2			
BİRLİKTE ÇALIŞILAN KİŞİLER							
Tek öğretmen	214	32,1	33	154,9	6,18	0,045*	2-3*
Başka bir öğrt. ile	17	33,8	35	178,4			
Tek öğrt. ve yardımcı	69	30,6	32	130,0			
ÖRGÜTSEL ORTAM							
Tek öğretmen	214	40,3	41	152,2	2,51	0,285	-
Başka bir öğrt. ile	17	43,4	45	174,4			
Tek öğrt. ve yardımcı	69	38,8	40	139,4			
Toplam							
Tek öğretmen	214	182,9	184	154,2	7,26	0,026*	2-3
Başka bir öğrt. ile	17	197,2	198	187,2			
Tek öğrt. ve yardımcı	69	173,3	175	130,1			

*p<0,05

Tablo 23' e göre MDÖ'nin alt boyutlarından, iş ve niteliği, teftiş sistemi, ücret ve maaşlar, çalışma şartları, birlikte çalışılan kişiler alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık olduğu ($p<0,05$), gelişme ve yükselme ve örgütsel ortam alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

İş ve niteliği alt boyut puanı tek öğretmen olarak çalışanlarda (156.5), başka bir öğretmenle çalışanlara göre (97.1) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

Teftiş sistemi, ücret ve maaşlar, çalışma şartları, birlikte çalışılan kişiler alt boyutlarında ise başka bir öğretmen ile çalışma toplam puanının (187.2), tek öğretmen olarak çalışma (154.2) ve tek öğretmen ve bir yardımcı ile çalışanlardan (130.1) anlamlı derecede yüksek olduğu ortaya çıkmıştır ($p<0,05$).

Bu bulgulardan yola çıkarak öğretmenin mesleki doyumu birlikte çalışılan kişilere göre değişmektedir. Sınıfta tek öğretmen olarak çalışan öğretmenlerin sınıfta tek başına karar mekanizması olmaları, tüm yetkinin öğretmende olması, program açısından planlama ve uygulamada bağımsız olması durumunda tek öğretmen olarak çalışmanın öğretmenin mesleki doyumu arttırdığı söylenebilir. Diğer alt boyutlar açısından bakıldığında ise birlikte çalışılan kişiler ve öğretmen arasında arkadaşça ve olumlu bir iletişim olması, öğretmenin olumlu ilişkilere paralel olarak öğretmenin iş yükünü hafiflettiği, çalışma şartlarını daha da kolaylaştırdığı düşünüldüğünde bu durumun öğretmenin mesleki doyumunu arttırdığı söylenebilir.

Çalışma şartları açısından okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin tek başına program uygulamada ve çocukları kontrol altına almada zaman zaman sıkıntı yaşadıkları, okul öncesi öğretmenlerinin okulda bulundukları süre içerisinde dinlenme imkânlarının olmadığı, başka bir öğretmenle birlikte çalışmanın bu tür sıkıntıları azalttığı düşünülebilir.

Crishtopher ve ark. (2004) İngiltere’de öğretmenlerin Mesleki Doyumu ve Doyumsuzluğu ile ilgili araştırmalarında çalışılan personel ve ilişkileri açısından mesleki doyumu değerlendirdiklerinde

katılımcıların % 97'sinin diğer personelle iyi ilişkiler içerisinde olmanın ve birlikte iyi bir performans sergilemenin mesleki doyumu pozitif yönde etkilediği şeklinde tanımlarda bulundukları saptanmıştır.

Dinham ve Scott (1998) Öğretmen İş Doyumu ve Motivasyon ile ilgili araştırma sonuçlarında çalışılan personelle huzursuz ilişkiler içerisinde olmanın öğretmeni doyumsuzluğa iten nedenlerden biri olarak belirtmişlerdir. Yukarıda sonuçları değerlendirilen araştırmaların bulgularımızı destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarına ilişkin sonuçları içeren tablolara yer verilmiştir.

Tablo 24’ de öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının toplam puanlara göre dağılımları göre verilmiştir.

Tablo 24: Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Toplam Puanlara Göre Dağılımları

Tutum Türü	N	Mean	Median	ss	Min	Max
Demokratik Tutum	300	72,1	74	8,3	51	85
Otokratik Tutum	300	44,8	46	8,2	24	69
Boş vermiş Tutum	300	40,0	38	10,1	22	81

Tablo 24 incelendiğinde öğretmenlerin öğretmenlik tutum türleri toplam puanları arasında Demokratik tutum puanının (72,1), Otokratik tutum puanından (44,8) ve Boş vermiş tutum puanından (40,0) yüksek olduğu görülmektedir.

Çağdaş toplumda ve eğitim sisteminde öğretmenin öğretmenlik mesleğine ve kendi profiline bakış açısının değiştiği, bilgi, beceri ve yeniliklere ayak uydurması beklenebilir. Günümüzde artık öğretmenlerin eğitimsel yaklaşımlarda geleneksel modellerden ziyade öğrenciyi aktif kılan daha demokratik modellerin benimsendiği, öğrenci öğretmen iletişimde arkadaşça ve güven verici bir ilişki anlayışın benimsendiği bu nedenle de öğretmenlerin çoğunluğunun öğrencilere karşı demokratik tutuma sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 25’ de araştırmaya katılan öğretmenlerin Çalıştığı kurum türüne göre öğretmenlik tutum ölçeğinden aldıkları puanların Kruskall Wallis Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 25: Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum Türüne Göre Öğretmenlik Tutumlarının Kruskall Wallis Testi Sonuçları

Öğretmenlik Tutumu/ Çalıştığı Kurum Türü		N	Mean	Median	Sıra Ort.	K-W	p	İkili Karşılaştırma
Demokratik Tutum	Anasınıfı	200	70,95	72,5	138,74	18,3	0,000*	1-3*
	Bağımsız Anaokulu	50	72,46	74	150,65			2-3*
	Özel Anaokulu	50	76,62	77,5	197,40			
Otokratik Tutum	Anasınıfı	200	45,56	47	157,30	17,5	0,000*	1-3*
	Bağımsız Anaokulu	50	46,42	48	169,08			2-3*
	Özel Anaokulu	50	40,40	40,5	104,74			
Boşvermiş Tutum	Anasınıfı	200	40,40	38	151,42	13,9	0,001*	1-3*
	Bağımsız Anaokulu	50	42,50	41	180,86			2-3*
	Özel Anaokulu	50	35,68	35	116,47			

*p<0,05

*p<0,05

Tablo 24 incelendiğinde kurum türü ve öğretmenlik tutum ölçeği (ÖTÖ) alt boyut puanları arasında yapılan karşılaştırma da istatistiksel analizler sonucunda anlamlı bir şekilde farklılık olduğu ortaya çıkmıştır ($p<0,05$).

Demokratik tutum türü açısından özel anaokulu puanının (197.40), anasınıfı puanından (138.7) ve bağımsız anaokulu puanından (150.65) yüksek olduğu görülmektedir.

Otokratik tutum ve boşvermiş tutum açısından incelendiğinde bağımsız anaokulu puanlarının anasınıfı ve özel anaokulu puanlarından yüksek olduğu, bu tutum türleri açısından özel anaokulu puanlarının da anasınıfı puanlarından düşük olduğu görülmektedir.

Bir eğitim kurumunun özellikleri, fiziki açıdan ve psikolojik açıdan incelendiğinde öğretmenlerin tutum ve davranışları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. İyi donanımlı, standartlara uygun mekânların öğretmenlerin tutumlarını olumlu yönde etkilediği, okullarda ki fiziksel donanımın niteliği arttıkça öğretmenlerin tutumlarının da olumlu yönde etkilendiği ve bu nedenle demokratik öğretmen tutumlarının arttığı düşünülebilir. Diğer taraftan sosyal ve maddi olanaklardan yoksun okullarda çalışan öğretmenlerin tutumlarının da olumsuz yönde olduğu, özellikle bağımsız anaokullarında çalışma sürelerinin uzunluğunun öğretmen tutumları üzerinde olumsuz etkisi olduğu, bu sürenin öğretmenlerde bıkkınlığa ve tükenmişliğe neden olduğu düşünüldüğünden bu kurumlarda çalışan öğretmenlerde otokratik ve boşvermiş öğretmen tutumlarının arttığı söylenebilir.

Atik (1988)'in “Özel Orta Öğretim Öğretmenlerinin Tutumları ve Bu Tutumları Etkileyen Etmenler” ile ilgili araştırmasında ilköğretim ve orta öğretim okullarında çalışan öğretmenlerin aldıkları puanlar doğrultusunda karşılaştırma yapılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda ilköğretim ve ortaöğretim de çalışan öğretmenlerin demokratik puanlarının yüksek olduğu ancak ilköğretim öğretmenlerinin ortaöğretim öğretmenlerine kıyasla demokratik tutumlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgu farklı kurumlarda çalışan öğretmenlerin tutumlarının da farklılaştığını ortaya koymaktadır.

Tablo 26’de öğretmenlerin öğrenim durumuna göre öğretmenlik tutum ölçeğinden aldıkları puanların Kruskall Wallis Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 26: Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Öğretmenlik Tutumlarının Kruskall Wallis Testi Sonuçları

Öğrenim Durumu/Öğretmenlik Tutumu		N	Mean	Median	Sıra Ort.	K-W	p
Demokratik Tutum	Kızmeslek Lisesi	52	73,9	74,5	168,4	3,0	0,227
	2 Yıllık Y.O	68	71,7	73	142,0		
	Üniversite/ Y.Lisans	180	71,8	74	148,5		
Otokratik Tutum	Kızmeslek Lisesi	52	42,8	43	131,3	3,5	0,177
	2 Yıllık Y.O	68	46,2	47	160,0		
	Üniversite/ Y.Lisans	180	44,9	46	152,5		
Boşvermiş Tutum	Kızmeslek Lisesi	52	38,2	36,5	132,2	3,5	0,176
	2 Yıllık Y.O	68	42,5	38	161,7		
	Üniversite/ Y.Lisans	180	39,5	39	151,6		

Tablo 26 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenim durumları ve öğretmenlik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. ($p>0,05$)

Buna göre öğretmenlerin öğrenim durumlarının öğretmenlik tutumları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 27’de öğretmenlerin yaşına göre öğretmenlik tutum ölçeğinden aldıkları puanların Kruskall Wallis Testi sonuçları verilmiştir

Tablo 27: Öğretmenlerin Yaşına Göre Öğretmenlik Tutumlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Yaş /Öğretmenlik Tutumu	N	Mean	Median	Sıra Ort.	K-W	p
Demokratik Tutum						
18-25	45	73,8	75	166,2	8,9	0,113
26 – 30	32	73,2	77,5	172,0		
31 – 35	46	72,4	75	151,8		
36 – 40	64	73,6	74	159,2		
41 ve 45	74	70,6	72,5	133,6		
46 ve üstü	39	69,6	72	131,0		
Otokratik Tutum						
18-25	45	41,8	42	120,8	8,2	0,144
26 – 30	32	45,1	45,5	150,7		
31 – 35	46	44,3	45	145,5		
36 – 40	64	44,6	45,5	151,3		
41 ve 45	74	46,2	47	162,1		
46 ve üstü	39	46,5	48	167,3		
Boşvermiş Tutum						
18-25	45	37,7	37	137,1	3,8	0,580
26 – 30	32	41,1	40	166,2		
31 – 35	46	40,0	39,5	156,8		
36 – 40	64	39,3	37,5	151,4		
41 ve 45	74	40,4	37	141,5		
46 ve üstü	39	41,7	38	161,4		

Tablo 27 incelendiğinde öğretmenlerin yaşı ve öğretmenlik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. ($p>0,05$)

Buna göre öğretmenlerin yaşının öğretmenlik tutumlarını etkilemediği söylenebilir.

Tablo 28’ de öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğretmenlik tutum ölçeğinden aldıkları puanların Kruskal Wallis Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 28: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretmenlik Tutumlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Meslek Kıdem/Öğretmenlik Tutumu		N	Mean	Median	Sıra Ort.	K-W	p	İkili Karşılaştırma
Demokratik Tutum	1-10 Yıl	97	73,3	75	161,8	7,59	0,022	1-3*
	11-20 Yıl	120	72,9	73	156,6			
	21+ Yıl	83	69,8	73	128,5			
Otokratik Tutum	1-10 Yıl	97	43,3	43	136,4	7,51	0,023	1-3*
	11-20 Yıl	120	44,6	45	147,4			
	21+ Yıl	83	47,0	48	171,4			
Boşvermiş tutum	1-10 Yıl	97	38,9	38	146,6	1,18	0,555	-
	11-20 Yıl	120	39,9	37	147,6			
	21+ Yıl	83	41,3	39	159,2			

Tablo 28 incelendiğinde ÖTÖ alt boyutları ve mesleki kıdem değişkeni açısından yapılan karşılaştırmada kullanılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre demokratik tutum ve otokratik tutum alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu ($p<0,05$), boşvermiş tutum alt boyutunda ise anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır ($p>0,05$).

Demokratik tutum türü açısından 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin demokratik tutum puanı (161.8), 21 + yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin demokratik tutum puanından (128.5) yüksek olduğu görülmektedir.

Otokratik tutum alt boyut puanları karşılaştırıldığında, 1-10 yıl arası çalışma yılına sahip öğretmenlerin otokratik tutum puanı (136.4), 21+yıl arası çalışma yılına sahip öğretmenlerin otokratik tutum puanından (171.4) anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

Öğretmenlerin ilk çalışma yıllarında tutumlarının daha olumlu ve demokratik bir yaklaşımla şekillendiği, çalışma yılları ilerledikçe

de tutumlarının değiştiği, otokratik ve boşvermiş tutumlarının arttığı görölmektedir. Bunun nedeni olarak mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin aynı zamanda genç olduğu düşünöldüğünde yeniliğe ve değişime daha açık oldukları buna bağlı olarak da eğitimle ilgili yeni yaklaşım modelleri benimsedikleri düşünölebilir. Okuldan yeni mezun oldukları için, motivasyonlarını ve heyecanlarını henüz kaybetmedikleri düşünöldüğünde demokratik bir yaklaşıma sahip oldukları ve tutumlarının da buna paralellik gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin iş deneyimleri arttıka tutumlarının farklılaştığı, ilerlemiş mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin geleneksel modellerin dışına çıkamadığı, bunun sonucu olarak da sınıf içinde öğrenciye yaklaşımlarının da bu doğrultuda şekillendiği, otokratik ve boşvermiş tutumlarının arttığı düşünölebilir.

Üstün (2003)'ün “Sınıfta Demokratik Disiplin Anlayışı” ile ilgili yaptığı araştırmasında meslekte yeni olan öğretmenlerin (25-34 yaş) sınıfta daha fazla demokratik tutum sergilediklerini ortaya koymuştur. Bu bulgu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Tablo 29' de öğretmenlerin medeni durumuna göre öğretmenlik tutum ölçeğinden aldıkları puanların Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 29: Öğretmenlerin Medeni Durumuna Göre Öğretmenlik Tutumlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Medeni Durum /Öğretmenlik Tutumu		N	Mean	Median	Sıra Ort.	M.W. U	p
Demokratik tutum	Evli	219	72,4	74	152,2	8507	0,586
	Bekar	81	71,4	73	146,0		
Otokratik Tutum	Evli	219	45,4	46	155,9	7693,5	0,078
	Bekar	81	43,4	45	136,0		
Boşvermiş tutum	Evli	219	40,2	38	152,0	8546,5	0,628
	Bekar	81	39,4	38	146,5		

Tablo 29 incelendiğinde öğretmenlerin medeni durumu ve öğretmenlik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. ($p>0,05$)

Buna göre öğretmenlerin medeni durumunun öğretmenlik tutumları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 30’ da öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumuna göre öğretmenlik tutum ölçeğinden aldıkları puanların Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 30: Öğretmenlerin Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Öğretmenlik Tutumlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Çocuk Sahibi Olma Durumu / Öğretmenlik Tutumu		N	Mean	Median	Sıra Ort.	M.W. U	p
Demokratik tutum	Evet	205	71,89	73	147,0	9015,5	0,301
	Hayır	95	72,71	74	158,1		
Otokratik Tutum	Evet	205	44,91	45	149,7	9580,5	0,822
	Hayır	95	44,69	46	152,2		
Boşvermiş tutum	Evet	205	40,05	38	150,6	9713,5	0,973
	Hayır	95	39,78	39	150,2		

Tablo 30 incelendiğinde öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumu ve öğretmenlik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. ($p>0,05$)

Buna göre öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumunun öğretmenlik tutumları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 31’ da öğretmenlerin sahip olduğu çocuk sayısına göre öğretmenlik tutum ölçeğinden aldıkları puanların Kruskal Wallis Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 31: Öğretmenlerin Sahip Olduğu Çocuk Sayısına Göre Öğretmenlik Tutum Türlerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Öğretmenlik Tutumu/Sahip Olunan Çocuk Sayısı		N	Mean	Median	Sıra Ort.	K-W	p	İkili Karşılaştırma
Demokratik Tutum	Çocuk Yok	95	72,7	74	158,1	8,3	0,040*	1-3*
	1 çocuk	64	73,5	75,5	167,6			2-3*
	2 çocuk	122	70,7	72	133,6			3-4*
	3 çocuk ve üstü	19	73,9	76	163,4			
Otokratik Tutum	Çocuk Yok	95	44,7	46	152,2	6,6	0,085	-
	1 çocuk	64	42,8	42,5	128,3			
	2 çocuk	122	45,5	47	156,8			
	3 çocuk ve üstü	19	48,4	48	176,5			
Boşvermiş Tutum	Çocuk Yok	95	39,8	39	150,2			
	1 çocuk	64	39,3	38,5	146,1			
	2 çocuk	122	40,0	38	151,2			
	3 çocuk ve üstü	19	42,9	38	161,8	0,5	0,920	-

*p<0,05

Tablo 31 incelendiğinde öğretmen tutumları sahip olunan çocuk sayısı değişkenine göre karşılaştırıldığında demokratik tutum alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu ($p<0,05$), otokratik tutum ve boşvermiş tutum alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık olmadığı ($p>0,05$) analizler sonucunda ortaya çıkmıştır.

Demokratik tutum boyutunda sahip olunan çocuk sayıları kendi içerisinde karşılaştırıldığında 1 çocuğu sahip olan öğretmenlerin demokratik tutum puanının (167.6), çocuk sahibi olmayan (158.1), 2 çocuk sahibi olan (133.6) ve 3 çocuk + sahibi olan öğretmenlerin demokratik tutum puanından (163.4) yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarına göre demokratik tutumlarında bir farklılaşma olduğu, 1 çocuk sahibi olan öğretmenlerin sınıf içerisinde daha demokratik tutumlar sergilediği çocuğu olmayanların ve 1'den fazla çocuk sahibi

olanların ise demokratik tutum düzeylerinde azalma olduğu görülmektedir. Bunun sebebi olarak çocuğu olmayan öğretmenlerin anne olmadıkları için duygusal bakış açılarının anne olanlara göre farklı olduğu, çok çocuk sahibi olanların ise duygusal yıpranmışlık ve sevgi yönünden aşırı doygunluk yaşadıkları düşünüldüğünden daha az demokratik tutum sergiledikleri düşünülebilir.

Bununla ilgili olarak Bilgin (1996)'nın “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının İncelenmesi” ne yönelik yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve öğretmen tutum ölçeği kullanılmıştır. Toplanan veriler sonucunda, çocuk sahibi olma değişkeni ve öğretmenlik tutumları ile ilgili yapılan karşılaştırmada, 3 çocuk sahibi olan öğretmenlerin en yüksek otokratik ve boşvermiş tutum sergilemelerine karşın en az demokratik tutum sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısı ve demokratik tutumları arasında ters orantı olduğu çocuk sayısı arttıkça demokratik tutumlarının da azaldığı görülmektedir. Yukarıda sonuçları karşılaştırılan bu iki bulgu birbirini destekler niteliktedir.

Tablo 32' de öğretmenlerin çalıştığı kurumdaki çocukların yaş grubuna göre öğretmenlik tutum ölçeğinden aldıkları puanların Kruskal Wallis Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 32: Öğretmenlerin Çalıştığı Sınıftaki Çocukların Yaş Grubuna Göre Öğretmenlik Tutum Türlerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Öğretmenlik Tutumu/Çalışılan Yaş Grubu	N	Mean	Median	Sıra Ort.	K-W	p	İkili Karşılaş-tırma	
Demokratik Tutum	3-4 yaş	26	74,5	76	173,2	2,0	0,369	-
	5 yaş	59	72,0	74	146,4			
	6 yaş	215	71,9	73	148,9			
Otokratik Tutum	3-4 yaş	26	44,4	43	149,2	10,4	0,005*	2-3*
	5 yaş	59	42,2	42	118,3			
	6 yaş	215	45,6	47	159,5			
Boşvermiş Tutum	3-4 yaş	26	41,2	41	168,2	2,7	0,260	-
	5 yaş	59	37,7	37	136,6			
	6 yaş	215	40,4	38	152,2			

*p<0,05

Tablo 32' ye göre yapılan analizler sonucunda ÖTÖ alt boyutlarından demokratik tutum ve boşvermiş tutum boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı ($p>0,05$), otokratik tutum boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır ($p<0,05$)

Otokratik tutum puanları yaş gruplarına göre karşılaştırıldığında 6 yaş grubu ile çalışan öğretmenlerin puanı (159.5), 5 yaş grubu ile çalışan öğretmenlerin puanından (118.3) anlamlı derecede yüksek görülmektedir ($p<0,05$)

Okul öncesi dönemde küçük yaş grubu çocuklar yetiştikine bağımlı davranışlar sergilerken ilerleyen yaşlarda daha özerk davranışlar sergilemektedirler. Bu nedenle bağımsızlığını kazanan çocuk daha çok kendi duygu ve düşünceleri doğrultusunda hareket etmeye devam etmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin 6 yaş grubu çocuklar üzerinde 5 yaş ve 3-4 yaş grubu çocuklara oranla kontrollerinin daha da azaldığı düşünüldüğünden 6 yaş grubu

çocuklarda, onların davranışlarını kontrol altına almak istediklerinden daha fazla otokratik davranışlar sergiledikleri düşünülebilir.

Tablo 33’ de öğretmenlerin çalıştığı kurumdaki çocuk sayısına göre öğretmenlik tutum ölçeğinden aldıkları puanların Kruskall Wallis Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 33: Öğretmenlerin Çalıştığı Sınıftaki Çocuk Sayısına Göre Öğretmenlik Tutum Türlerinin Kruskall Wallis Testi Sonuçları

Öğretmenlik Tutumu/Öğrenci Sayısı	N	Mean	Median	Sıra Ort.	K.W	p	İkili Karşılaştırma	
Demokratik Tutum	10 ve altı	37	74,5	77	180,3	4,98	0,043*	1-2*
	11-20	147	71,5	73	146,5			1-3*
	21-30	116	72,2	73,5	146,1			
Otokratik Tutum	10 ve altı	37	40,2	37	109,6	9,89	0,007*	1-3*
	11-20	147	45,2	47	153,0			
	21-30	116	45,9	46	160,4			
Boşvermiş Tutum	10 ve altı	37	35,3	35	114,3	7,76	0,021*	1-2*
	11-20	147	41,0	39	158,6			1-3*
	21-30	116	40,2	39	151,8			

*p<0,05

Tablo 33’de ÖTÖ alt boyutları ve öğrenci sayısı değişkeni arasında uygulanan Kruskall Wallis Testi sonuçlarına göre, bütün alt boyutlarda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$).

Demokratik tutum alt boyutu 10 ve altı çocuk sayısı puanı (180.3), 11-20 çocuk sayısı puanından (146.5) ve 21-30 çocuk sayısı puanından (146.1) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Otokratik tutum alt boyutunda, 10 ve altı çocuk sayısı grubu puanının (109.6) 21-30 çocuk sayısı grubu puanına (160.4) göre anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

Boşvermişlik tutum alt boyutunda ise 10 ve altı çocuk sayısı grubu puanının (114.3) 11-20 çocuk sayısı grubu puanından (158.6) ve 21-30 çocuk sayısı grubu puanından (151.8) anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

Öğretmenlerin çalıştıkları gruplardaki çocuk sayısına göre tutumlarının değiştiği, çocuk sayısı az olan gruplarda daha az problem davranışla karşılaşıldığı, sınıf içerisindeki etkinliklerin daha nitelikli geliştiği, çocuk sayısı az olduğunda öğretmenin çocuklarla birebir ilgilenme imkânının daha fazla olduğu, grup etkinliklerinde çok kalabalık gruplarla çalışmanın dezavantajlı olduğu düşünüldüğünde 10 ve altı çocuk sayısı ile çalışan öğretmenlerin daha demokratik davranışlar sergiledikleri söylenebilir.

Tablo 34' de öğretmenlerin kurumdaki günlük çalışma süresine göre öğretmenlik tutumlarının Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 34: Öğretmenlerin Kurumdaki Günlük Çalışma Süresine Göre Öğretmenlik Tutumlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Öğretmenlik Tutumu/Çalışma Süresi		N	Mean	Median	Sıra Ort.	M.W.U	p
Demokratik Tutum	Yarım gün	211	71,5	73	143,2	7842	0,024*
	Tam gün	89	73,8	75	167,9		
Otokratik Tutum	Yarım gün	211	45,6	47	157,9	7820,5	0,022*
	Tam gün	89	43,1	43	132,9		
Boşvermiş Tutum	Yarım gün	211	40,3	38	151,5	9174	0,753
	Tam gün	89	39,2	38	148,1		

*p<0,05

Tablo 34' e göre öğretmenlik tutum türleri ve çalışma süresi değişkeni arasında yapılan istatistiksel analizler sonucunda demokratik tutum ve otokratik tutum alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülürken ($p<0,05$), boşvermiş tutum alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı ($p>0,05$) görülmektedir.

Demokratik tutum alt boyut puanı, tam gün çalışanlarda (167.9), yarım gün çalışanlara göre (143.2) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

Otokratik tutum alt boyutunda ise, tam gün çalışanlarda (132,9), yarım gün çalışanlara göre (157.9) anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

Okul öncesi eğitim kurumlarında tam gün çalışan öğretmenlerin daha fazla demokratik tutum sergilediği, tam gün çalışan öğretmenlerin program uygulama da yarım gün çalışma koşullarına sahip olan öğretmenlere göre programda yer alan etkinlikleri uygulamada yeterli zamana sahip oldukları, çocuklarla daha fazla zaman geçirdiklerinden dolayı onları her açıdan daha iyi

tanıma fırsatı elde ettikleri, tam gün çalışmanın verdiği rahatlıktan dolayı çocuklara karşı daha fazla demokratik tutum sergiledikleri düşünülebilir. Aynı zamanda okul öncesi eğitim kurumlarında tam gün çalışma koşulları daha çok anaokullarında var olduğundan dolayı alınan ücretin daha tatmin edici olduğu, bu anlamda mesleki tatmine sahip öğretmenlerin tutumlarının da olumlu yönde etkilendiği söylenebilir.

Kapıkıran (2000) “Okul Öncesi Öğretmenlerde Tükenmişliğin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” ne yönelik yaptığı çalışmasında tam gün çalışan okul öncesi öğretmenlerinin daha fazla tükenmişlik yaşadığı bu nedenle de çalışma süresinin tutumları da olumsuz yönde etkilendiğini saptamıştır ve okul öncesi öğretmenliğinin yarım gün çalışmayı gerektiren bir iş olduğunu öne sürmüştür. Kapıran’ ın araştırmasından elde edilen bulgular araştırma sonuçları ile ters düşmektedir.

Tablo 35’ de öğretmenlerin diğer personelle çalışma durumuna göre öğretmenlik tutumlarının Kruskal Wallis Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 35: Öğretmenlerin Diğer Personelle Çalışma Durumuna Göre Öğretmenlik Tutumlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Diğer Personelle Çalışma Durumu/Öğretmenlik Tutumu		N	Mean	Median	Sıra Ort.	K.W	p
Demokratik Tutum	Tek öğretmen	214	72,2	74	152,3	0,62	0,733
	Başka bir öğrt. ile	17	74,0	72	156,2		
	Tek öğrt. ve bir yardımcı ile	69	71,7	73	143,5		
Otokratik Tutum	Tek öğretmen	214	44,7	46	149,6	0,10	0,951
	Başka bir öğrt. ile	17	44,7	46	155,1		
	Tek öğrt. ve bir yardımcı ile	69	45,3	46	152,2		
Boşvermiş Tutum	Tek öğretmen	214	40,4	38	151,5	0,42	0,809
	Başka bir öğrt. ile	17	39,1	38	158,8		
	Tek öğrt. ve bir yardımcı ile	69	38,8	38	145,4		

Tablo 35 incelendiğinde öğretmenlerin diğer personelle çalışma durumu ve öğretmenlik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. ($p>0,05$)

Buna göre öğretmenlerin diğer personelle çalışma durumu ve öğretmenlik tutumları arasında herhangi bir ilişkinin olmadığı söylenebilir.

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik tutumları ve mesleki doyumları arasındaki korelasyon sonuçlarını içeren tablolara yer verilmiştir.

Tablo 36’ da öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının mesleki doyum alt boyutları arasındaki korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 36: Öğretmenlik Tutumlarının Mesleki Doyum Ölçeği Alt Boyutlarına Göre Korelasyon Analizi Sonuçları

Mesleki Doyum/Öğretmenlik Tutumu		Demokratik Tutum	Otokratik Tutum	Boş Vermiş Tutum
İŞ VE NİTELİĞİ	r	0,207	-0,054	-0,126
	p	0,000*	0,354	0,029*
	N	300	300	300
TEFTİŞ SİSTEMİ	r	0,066	0,050	0,076
	p	0,254	0,392	0,187
	N	300	300	300
ÜCRET VE MAAŞ	r	0,165	-0,105	0,023
	p	0,004*	0,069	0,697
	N	300	300	300
GELİŞME VE YUKSELME	r	0,227	-0,044	-0,116
	p	0,000*	0,448	0,045*
	N	300	300	300
ÇALIŞMA ŞARTLARI	r	0,201	-0,061	-0,090
	p	0,000*	0,292	0,121
	N	300	300	300
BİRLİKTE ÇALIŞILAN KİŞİLER	r	0,231	0,055	-0,071
	p	0,000*	0,345	0,222
	N	300	300	300
ÖRGÜTSEL ORTAM	r	0,142	0,006	-0,008
	p	0,014*	0,913	0,891
	N	300	300	300

*p<0,05

Tablo 36 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının ve mesleki doyumları arasındaki ilişkinin

karşılaştırması sonucunda alt boyutlar açısından anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. İş ve niteliği, ücret ve maaşlar, gelişme ve yükselme, çalışma şartları, birlikte çalışılan kişiler ve örgütsel ortam alt boyutları açısından demokratik tutumları ile anlamlı bir ilişki olduğu, teftiş sistemi alt boyunda ise anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

İş ve niteliği puanı arttıkça Demokratik tutum puanının arttığı ($p=0,000<0,05$; $r=0,207$) buna karşın boşvermişlik tutum puanının azaldığı ($p=0,029<0,05$; $r=-0,126$) görülmektedir. Gelişme ve yükselme alt boyutunda da puan arttıkça demokratik tutum puanının arttığı ($p=0,000<0,05$; $r=0,227$) buna karşın boşvermişlik tutum puanının azaldığı ortaya çıkmıştır ($p=0,045<0,05$; $r=-0,116$).

Ücret ve maaşlar alt boyut puanı ($p=0,004<0,05$; $r=0,165$), çalışma şartları alt boyut puanı ($p=0,000<0,05$; $r=0,201$), birlikte çalışılan kişiler alt boyut puanı ($p=0,000<0,05$; $r=0,231$), örgütsel ortam alt boyut puanı ($p=0,014<0,05$; $r=0,142$) arttıkça demokratik tutum puanının da arttığı belirlenmiştir.

Tablo 36’da ortaya çıkan bulgulara göre öğretmenlerin tutumları ve mesleki doyumları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara dayanarak öğretmenlerin iş koşullarının standartlara uygun olduğu, çalışma şartlarının elverişli olduğu ve birlikte çalışılan kişiler ile pozitif bir ilişki olduğunda mesleklerine karşı bakış açılarının da pozitif olduğu, ücret ve maaşların tatmin edici olmasının öğretmenlik tutumları üzerinde de olumlu bir etki yarattığı düşünüldüğünden mesleki doyum düzeyinin öğretmenlik tutumlarından demokratik tutum ile yüksek düzeyde ilişkili olduğunu ve demokratik tutumunu arttığını söyleyebiliriz.

Tablo 37: Öğretmenlik Tutumlarının ve Mesleki Doyum Ölçeği Alt Boyutlarının Kurum Türüne Göre Korelasyon Analizi Sonuçları

Kurum Türü			Demokratik Tutum	Otokratik Tutum	Boşvermiş Tutum
Anasınıfı	İŞ VE NİTELİĞİ	r	0,273	-0,084	-0,086
		p	0,000*	0,238	0,228
		N	200	200	200
	TEFTİŞ SİSTEMİ	r	0,024	0,137	0,179
		p	0,734	0,054	0,011
		N	200	200	200
	ÜCRET VE MAAŞ	r	0,078	0,021	0,170
		p	0,273	0,768	0,016*
		N	200	200	200
	GELİŞME VE YUKSELME	r	0,228	0,082	-0,061
		p	0,001*	0,250	0,392
		N	200	200	200
	ÇALIŞMA ŞARTLARI	r	0,091	0,080	0,046
		p	0,202	0,259	0,521
		N	200	200	200
	BİRLİKTE ÇALIŞILAN KİŞİLER	r	0,271	0,024	-0,053
		p	0,000*	0,736	0,454
		N	200	200	200
	ÖRGÜTSEL ORTAM	r	0,138	0,033	0,047
		p	0,051	0,643	0,504
		N	200	200	200
Bağımsız Anaokulu	İŞ VE NİTELİĞİ	r	0,215	0,009	-0,198
		p	0,133	0,948	0,168
		N	50	50	50
	TEFTİŞ SİSTEMİ	r	0,161	0,088	-0,138
		p	0,264	0,545	0,339
		N	50	50	50
	ÜCRET VE MAAŞ	r	-0,017	0,158	0,159
		p	0,905	0,274	0,270
		N	50	50	50
	GELİŞME VE YUKSELME	r	-0,175	0,208	0,181
		p	0,224	0,147	0,208
		N	50	50	50
	ÇALIŞMA ŞARTLARI	r	0,259	-0,223	-0,326
		p	0,069	0,120	0,021
		N	50	50	50
	BİRLİKTE ÇALIŞILAN KİŞİLER	r	0,172	0,048	-0,211
		p	0,233	0,740	0,140
		N	50	50	50
	ÖRGÜTSEL ORTAM	r	0,066	0,056	-0,047
		p	0,649	0,699	0,745
		N	50	50	50

Tablo 37' nin devamı:

Çalıştığınız Kurum			Demokratik Tutum	Otokratik Tutum	Boşvermiş Tutum
Özel Anaokulu	İŞ VE NİTELİĞİ	r	-0,164	0,061	-0,176
		p	0,256	0,674	0,222
		N	50	50	50
	TEFTİŞ SİSTEMİ	r	-0,167	-0,030	-0,010
		p	0,245	0,838	0,943
		N	50	50	50
	ÜCRET VE MAAŞ	r	0,017	-0,154	-0,179
		p	0,907	0,287	0,212
		N	50	50	50
	GELİŞME VE YUKSELME	r	-0,048	-0,136	-0,274
		p	0,743	0,348	0,054
		N	50	50	50
	ÇALIŞMA ŞARTLARI	r	-0,103	0,175	-0,162
		p	0,475	0,225	0,261
		N	50	50	50
	BİRLİKTE ÇALIŞILAN KİŞİLER	r	-0,281	0,438	0,241
		p	0,048*	0,001*	0,091
		N	50	50	50
	ÖRGÜTSEL ORTAM	r	-0,240	0,214	0,083
		p	0,093	0,136	0,566
		N	50	50	50

Tablo 37' ye göre öğretmenlik tutum türleri ve mesleki doyum alt boyutları kurum türü açısından incelendiğinde, öğretmenlik tutum türleri ve mesleki doyum alt boyutları arasında anasınıfı ve özel anaokulunda anlamlı bir ilişki olduğu görülürken ($p<0,05$), bağımsız anaokullarında anlamlı bir ilişki görülmemektedir ($p>0,05$).

Buna göre anasınıflarında çalışan öğretmenlerin iş ve niteliği, gelişme ve yükselme puanları ile demokratik tutum arasında anlamlı bir ilişki olduğu, iş ve niteliği alt boyut puanı ($r=0,273$), gelişme ve yükselme alt boyut puanı ($r=0,228$) arttıkça demokratik tutum

puanının arttığı, ücret ve maaş alt boyut puanı arttıkça, boşvermişlik tutum puanının da ($r=0,170$) arttığı görülmektedir ($p<0,05$).

Özel anaokulunda görev yapan öğretmenlerin birlikte çalışılan kişiler alt boyut puanları arttıkça demokratik tutum puanlarının ($r=-0,281$) azaldığı bunun aksine otokratik tutum puanlarının ($r=0,438$) arttığı görülmektedir.

Bağımsız anaokulunda görev yapan öğretmenlerde mesleki doyum puanları ile öğretmenlik tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir ($p>0,05$).

Öğretmenlerin çalıştıkları işin niteliğinin ve iş koşullarının öğretmeni mesleki açıdan tatmin ettiği, çalışma ortamında huzurlu ve güvenli bir şekilde çalıştığı, gelişme ve yükselme imkânlarının öğretmenin ilerlemesini desteklediği, bu koşullarda işten daha çok doyum sağladıkları düşünüldüğünde öğretmenlerin daha çok demokratik tutum sergiledikleri söylenebilir.

Tablo 13' de ve Tablo 24' de kurum türü açısından öğretmenlerin mesleki doyumları ve öğretmenlik tutumları incelendiğinde, fiziki açıdan iyi koşullara sahip, donanımlı ve standartlara uygun mekânların öğretmenlerin mesleki doyum ve tutumu üzerinde pozitif yönde bir etkisi olduğu, bu koşullarda işten daha çok doyum sağladıkları ve daha çok demokratik tutum sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Tablo 13 ve Tablo 24 bu sonuçları ile Tablo 37' deki bulguları destekler niteliktedir.

Tablo 38: Öğretmenlik Tutumlarının ve Mesleki Doyum Ölçeği Alt Boyutlarının Öğrenim Durumuna Göre Korelasyon Analizi Sonuçları

Öğrenim Durumu			Demokratik tutum	Otokratik Tutum	Boşvermiş tutum
Kız meslek Lisesi	İŞ VE NİTELİĞİ	r	0,191	-0,085	-0,228
		p	0,176	0,550	0,104
		N	52	52	52
	TEFTİŞ SİSTEMİ	r	0,235	-0,228	-0,208
		p	0,094	0,105	0,138
		N	52	52	52
	ÜCRET VE MAAŞ	r	0,204	-0,146	-0,111
		p	0,146	0,303	0,433
		N	52	52	52
	GELİŞME VE YUKSELME	r	0,399	-0,137	-0,266
		p	0,003	0,332	0,057
		N	52	52	52
	ÇALIŞMA ŞARTLARI	r	0,247	0,152	-0,116
		p	0,078	0,282	0,414
		N	52	52	52
	BİRLİKTE ÇALIŞILAN KİŞİLER	r	-0,079	0,322	0,188
		p	0,580	0,020	0,183
		N	52	52	52
	ÖRGÜTSEL ORTAM	r	0,038	-0,033	-0,023
		p	0,788	0,814	0,869
		N	52	52	52
2 Yıllık Y.O	İŞ VE NİTELİĞİ	r	0,346	-0,166	-0,078
		p	0,004	0,175	0,527
		N	68	68	68
	TEFTİŞ SİSTEMİ	r	0,044	0,188	0,340
		p	0,723	0,125	0,005
		N	68	68	68
	ÜCRET VE MAAŞ	r	0,019	-0,024	0,072
		p	0,877	0,849	0,561
		N	68	68	68
	GELİŞME VE YUKSELME	r	0,273	0,047	-0,012
		p	0,024	0,702	0,923
		N	68	68	68
	ÇALIŞMA ŞARTLARI	r	0,055	-0,113	-0,053
		p	0,655	0,359	0,671
		N	68	68	68
	BİRLİKTE ÇALIŞILAN KİŞİLER	r	0,265	-0,050	-0,012
		p	0,029	0,686	0,921
		N	68	68	68
	ÖRGÜTSEL ORTAM	r	0,092	-0,125	0,035
		p	0,453	0,311	0,777
		N	68	68	68

Tablo 38'in devamı

Öğrenim Durumu		Demokratik Tutum	Otokratik Tutum	Boşvermiş Tutum
Üniversite/ Y.Lisans	İŞ VE NİTELİĞİ	r 0,156	0,009	-0,133
		p 0,037*	0,905	0,076
		N 180	180	180
	TEFTİŞ SİSTEMİ	r 0,001	0,122	0,037
		p 0,991	0,102	0,623
		N 180	180	180
	ÜCRET VE MAAŞ	r 0,166	-0,064	0,112
		p 0,026*	0,391	0,135
		N 180	180	180
	GELİŞME VE YUKSELME	r 0,133	0,024	-0,069
		p 0,075	0,746	0,360
		N 180	180	180
	ÇALIŞMA ŞARTLARI	r 0,204	-0,063	-0,056
		p 0,006*	0,403	0,454
		N 180	180	180
	BİRLİKTE ÇALIŞILAN KİŞİLER	r 0,264	0,075	-0,142
		p 0,000*	0,317	0,057
		N 180	180	180
	ÖRGÜTSEL ORTAM	r 0,155	0,114	0,003
		p 0,037*	0,128	0,969
		N 180	180	180

Tablo 38' e göre öğretmenlik tutum türleri ve mesleki doyum alt boyutları öğrenim durumu açısından ilişkileri incelendiğinde, öğretmenlik tutum türleri ve mesleki doyum alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. ($p<0,05$)

Kız meslek lisesi mezunu olanlarda, ücret ve maaş alt boyut puanı arttıkça demokratik tutum puanının arttığı ($r= 0,399$), birlikte çalışılan ($r=0,322$) kişiler alt boyut puanı arttıkça otokratik tutum puanının arttığı görülmektedir ($p<0,05$).

2 Yıllık Y.O. mezunu olanlarda; iş ve niteliği ($r=0,346$), gelişme ve yükselme ($r=0,273$), birlikte çalışılan kişiler ($r=0,265$) alt boyut puanları arttıkça demokratik tutum puanlarının da arttığı görülmektedir.

Üniversite mezunu olanlarda; iş ve niteliği ($r=0,156$), ücret ve maaşlar ($r=0,166$), çalışma şartları ($r=0,204$), birlikte çalışılan kişiler ($r=0,264$) alt boyut puanları arttıkça demokratik tutum puanlarının da arttığı görülmektedir ($p<0,05$).

Diğer mesleki doyum alt boyut puanları ve öğretmenlik tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. ($p>0,05$)

Öğretmenlerin öğrenim düzeyleri arttıkça iş niteliği, gelişme ve yükselme olanakları üzerinde daha çok yoğunlaştıkları, birlikte çalışılan kişiler ile olan iletişimin olumlu yönde olmasının öğretmenlerin demokratik davranışlarını arttırdığı düşünülebilir. Öğrenim düzeyleri düşük öğretmenlerin aldıkları ücretin de düşük olduğu ve onları tatmin etmediği düşünüldüğünden aldıkları ücret ve maaşların artması halinde daha çok demokratik tutum sergiledikleri söylenebilir.

Tablo 39: Öğretmenlik Tutumlarının ve Mesleki Doyum Ölçeği Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Korelasyon Analizi Sonuçları

Yaş Grubu			Demokratik Tutum	Otokratik Tutum	Boşvermiş Tutum
18-25	İŞ VE NİTELİĞİ	r	-0,155	-0,092	-0,285
		p	0,310	0,548	0,058
		N	45	45	45
	TEFTİŞ SİSTEMİ	r	0,001	0,064	-0,096
		p	0,993	0,678	0,531
		N	45	45	45
	ÜCRET VE MAAŞ	r	0,357	-0,229	-0,339
		p	0,016*	0,130	0,023
		N	45	45	45
	GELİŞME VE YUKSELME	r	0,190	-0,191	-0,378
		p	0,212	0,208	0,010*
		N	45	45	45
	ÇALIŞMA ŞARTLARI	r	0,264	-0,015	-0,425
		p	0,080	0,922	0,004*
		N	45	45	45
	BİRLİKTE ÇALIŞILAN KİŞİLER	r	0,117	0,362	-0,151
		p	0,443	0,014*	0,323
		N	45	45	45
26 – 30	İŞ VE NİTELİĞİ	r	0,243	0,142	-0,226
		p	0,108	0,353	0,135
		N	45	45	45
	TEFTİŞ SİSTEMİ	r	0,205	-0,119	-0,310
		p	0,261	0,516	0,084
		N	32	32	32
	ÜCRET VE MAAŞ	r	0,061	0,099	0,055
		p	0,741	0,590	0,763
		N	32	32	32
	GELİŞME VE YUKSELME	r	0,173	0,027	0,017
		p	0,342	0,881	0,927
		N	32	32	32
	ÇALIŞMA ŞARTLARI	r	0,084	0,010	0,002
		p	0,649	0,958	0,993
		N	32	32	32
	BİRLİKTE ÇALIŞILAN KİŞİLER	r	0,367	-0,284	-0,311
		p	0,039*	0,116	0,083
		N	32	32	32
	ÖRGÜTSEL ORTAM	r	0,113	-0,120	-0,120
		p	0,539	0,513	0,513
		N	32	32	32
		r	0,307	-0,290	-0,251
		p	0,088	0,107	0,166
		N	32	32	32

Tablo 39'un devamı:

Yaş Grubu			Demokratik Tutum	Otokratik Tutum	Boşvermiş Tutum
31 – 35	İŞ VE NİTELİĞİ	r	0,361	-0,016	-0,128
		p	0,014*	0,915	0,397
		N	46	46	46
	TEFTİŞ SİSTEMİ	r	0,390	-0,066	-0,133
		p	0,007*	0,665	0,378
		N	46	46	46
	ÜCRET VE MAAŞ	r	0,243	-0,289	-0,179
		p	0,104	0,051	0,234
		N	46	46	46
	GELİŞME VE YUKSELME	r	0,517	-0,359	-0,494
		p	0,000*	0,014*	0,000*
		N	46	46	46
	ÇALIŞMA ŞARTLARI	r	0,334	-0,310	-0,276
		p	0,023*	0,036*	0,063
		N	46	46	46
	BİRLİKTE ÇALIŞILAN KİŞİLER	r	0,220	0,008	-0,020
		p	0,142	0,957	0,893
		N	46	46	46
	ÖRGÜTSEL ORTAM	r	0,239	-0,014	-0,132
		p	0,110	0,926	0,381
		N	46	46	46
36 – 40	İŞ VE NİTELİĞİ	r	0,166	-0,341	-0,163
		p	0,191	0,006*	0,197
		N	64	64	64
	TEFTİŞ SİSTEMİ	r	0,202	0,030	-0,007
		p	0,110	0,815	0,954
		N	64	64	64
	ÜCRET VE MAAŞ	r	-0,037	0,023	0,344
		p	0,772	0,855	0,005
		N	64	64	64
	GELİŞME VE YUKSELME	r	0,053	-0,272	-0,242
		p	0,675	0,030*	0,055
		N	64	64	64
	ÇALIŞMA ŞARTLARI	r	0,099	-0,051	-0,055
		p	0,438	0,691	0,664
		N	64	64	64
	BİRLİKTE ÇALIŞILAN KİŞİLER	r	0,103	-0,059	-0,229
		p	0,420	0,641	0,068
		N	64	64	64
	ÖRGÜTSEL ORTAM	r	-0,184	-0,014	0,080
		p	0,146	0,915	0,531
		N	64	64	64

Tablo 39'un devamı:

Yas Grubu			Demokratik Tutum	Otokratik Tutum	Boşvermiş Tutum
41 ve 45	İŞ VE NİTELİĞİ	r	0,404	0,137	-0,021
		p	0,000*	0,244	0,860
		N	74	74	74
	TEFTİŞ SİSTEMİ	r	-0,008	0,195	0,248
		p	0,947	0,096	0,033
		N	74	74	74
	ÜCRET VE MAAŞ	r	-0,234	0,042	0,147
		p	0,045*	0,724	0,210
		N	74	74	74
	GELİŞME VE YUKSELME	r	0,095	0,495	0,248
		p	0,422	0,000*	0,033*
		N	74	74	74
	ÇALIŞMA ŞARTLARI	r	0,077	0,329	0,211
		p	0,516	0,004*	0,071
		N	74	74	74
	BİRLİKTE ÇALIŞILAN KİŞİLER	r	0,257	0,202	0,126
		p	0,027*	0,084	0,285
		N	74	74	74
46 ve üstü	İŞ VE NİTELİĞİ	r	0,069	0,192	0,186
		r	0,213	-0,045	-0,073
		p	0,193	0,785	0,657
	TEFTİŞ SİSTEMİ	N	39	39	39
		r	-0,155	0,051	0,170
		p	0,347	0,760	0,300
	ÜCRET VE MAAŞ	N	39	39	39
		r	0,496	-0,087	0,031
		p	0,001*	0,598	0,853
	GELİŞME VE YUKSELME	N	39	39	39
		r	0,320	-0,081	-0,214
		p	0,047*	0,622	0,192
	ÇALIŞMA ŞARTLARI	N	39	39	39
		r	0,119	-0,190	-0,184
		p	0,471	0,247	0,262
	BİRLİKTE ÇALIŞILAN KİŞİLER	N	39	39	39
		r	0,450	-0,199	-0,227
		p	0,004*	0,225	0,165
N		39	39	39	
ÖRGÜTSEL ORTAM	r	0,177	-0,162	-0,076	
	p	0,282	0,325	0,644	
	N	39	39	39	

Tablo 39' a göre öğretmenlik tutum türleri ve mesleki doyum alt boyutları yaş değişkeni ilişkisi açısından incelendiğinde, öğretmenlik tutum türleri ve mesleki doyum alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. ($p<0,05$)

18-25 yaş arasında olan öğretmenlerde; ücret ve maaşlar alt boyut puanları arttıkça demokratik tutum puanlarının arttığı ($p<0,05$; $r=0,166$), gelişme ve yükselme alt boyut puanı arttıkça boş vermişlik tutum puanı azaldığı ($p<0,05$; $r=-0,378$), çalışma şartları alt boyut puanı arttıkça boş vermişlik tutum puanının azaldığı ($p<0,05$; $r=-0,425$), birlikte çalışılan kişiler alt boyut puanları arttıkça Otokratik Tutum puanlarının da arttığı ($p<0,05$; $r=0,362$) görülmektedir.

26-30 yaş arasında olan öğretmenlerde; çalışma şartları alt boyut puanları arttıkça demokratik tutum puanlarının arttığı görülmektedir ($p<0,05$; $r=0,367$).

31-35 yaş arasında olan öğretmenlerde; iş ve niteliği alt boyut puanları arttıkça demokratik tutum puanlarının arttığı ($r=0,361$), teftiş sistemi alt boyut puanları arttıkça demokratik tutum puanlarının arttığı ($r=0,390$), gelişme ve yükselme alt boyut puanı arttıkça demokratik tutum puanının arttığı aynı zamanda otokratik tutum puanının ($r=-0,359$) ve boşvermişlik tutum puanının azaldığı ($r=-0,494$), çalışma şartları alt boyut puanı arttıkça da demokratik tutum puanlarının ($r=0,334$) arttığı buna karşın otokratik tutum puanlarının ($r=-0,310$) azaldığı görülmektedir ($p<0,05$)

36-40 yaş arasında olan öğretmenlerde; iş ve niteliği alt boyut puanları arttıkça otokratik tutum puanları azaldığı ($r=-0,341$), gelişme ve yükselme alt boyut puanları arttıkça otokratik tutum puanlarının ($r=-0,359$) azaldığı görülmektedir ($p<0,05$).

41-45 yaş arasında olan öğretmenlerde; iş ve niteliği alt boyut puanı arttıkça demokratik tutum puanlarının ($r=0,404$) arttığı,

ücret ve maaş alt boyut puanı arttıkça demokratik tutum puanlarının azaldığı ($r=-0,234$), gelişme ve yükselme alt boyut puanı arttıkça otokratik tutum puanlarının arttığı ($r= 0,495$), gelişme ve yükselme alt boyut puanı arttıkça boşvermişlik tutum puanlarının arttığı ($r=0,248$), çalışma şartları alt boyut puanı arttıkça otokratik tutum puanlarının ($r=0,329$) arttığı, birlikte çalışılan kişiler alt boyut puanı arttıkça demokratik tutum puanlarının da ($r=0,257$) arttığı görülmektedir ($p<0,05$)

46 ve üstü yaş arasında olan öğretmenlerde; ücret maaşlar alt boyut puanı arttıkça demokratik tutum puanlarının arttığı ($r=0,496$), gelişme ve yükselme alt boyut puanı arttıkça demokratik tutum puanlarının arttığı ($r= 0,320$), birlikte çalışılan kişiler alt boyut puanı arttıkça demokratik tutum puanlarının arttığı ($r=0,450$) görülmektedir ($p<0,05$)

Yaş grupları arasında diğer mesleki doyum alt boyut puanları ve tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir ($p>0,05$).

Öğretmenlerin yaş seviyeleri açısından yapılan değerlendirmede bütün yaş grupları arasında mesleki doyum alt boyutlarından iş ve niteliği boyutunda sağlanan doyum arttıkça öğretmenlerin daha çok demokratik tutum sergiledikleri, yalnızca ücret ve maaşların öğretmenlerin tutumları üzerinde olumlu bir etkisinin olmadığı ancak 46 ve üstü yaş grubunda maaşlar açısından sağlanan tatminin demokratik davranışları attırdığı söylenebilir. Yaş ilerledikçe gelişme ve yükselme alt boyutundan elden edilen doyum arttıkça öğretmenlerin daha çok otokratik ve boş vermiş tutum sergiledikleri, öğretmenlerin yaşadıkları mesleki doygunluk ve duygusal tükenmişlikten dolayı yaş ilerledikçe daha az demokratik tutum sergiledikleri düşünülebilir.

Tablo 16’ da öğretmenlerin mesleki kıdemleri ve mesleki doyumları ile de ilişkili olarak mesleki kıdem ilerledikçe yaşında ilerlediği, ilerleyen mesleki kıdemle birlikte mesleki doyumlarının da azaldığı sonuçları ile tablo 39’un bulguları paralel olarak ilişkilendirilebilir. Öğretmenlerin yaşı, mesleki kıdemi arttıkça azalan doyum seviyelerinin daha az demokratik tutum sergilemelerine yol açtığı söylenebilir.

Tablo 40: Öğretmenlik Tutumlarının ve Mesleki Doyum Ölçeği Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Korelasyon Analizi Sonuçları

Mesleki Kıdem			Demokratik Tutum	Otokratik Tutum	Boşvermiş Tutum
1-10 Yıl	İŞ VE NİTELİĞİ	r	0,105	-0,112	-0,298
		p	0,307	0,275	0,003*
		N	97	97	97
	TEFTİŞ SİSTEMİ	r	0,135	-0,022	-0,072
		p	0,189	0,830	0,483
		N	97	97	97
	ÜCRET VE MAAŞ	r	0,195	-0,199	-0,134
		p	0,056	0,049*	0,190
		N	97	97	97
	GELİŞME VE YUKSELME	r	0,134	-0,211	-0,242
		p	0,191	0,038*	0,017*
		N	97	97	97
	ÇALIŞMA ŞARTLARI	r	0,263	-0,166	-0,373
		p	0,009*	0,104	0,000*
		N	97	97	97
	BİRLİKTE ÇALIŞILAN KİŞİLER	r	0,093	0,172	-0,102
		p	0,365	0,092	0,322
		N	97	97	97
11-20 Yıl	İŞ VE NİTELİĞİ	r	0,236	-0,071	-0,233
		p	0,020*	0,490	0,022*
		N	97	97	97
	TEFTİŞ SİSTEMİ	r	0,227	-0,064	-0,079
		p	0,013*	0,489	0,394
		N	120	120	120
	ÜCRET VE MAAŞ	r	0,071	0,040	0,107
		p	0,438	0,665	0,247
		N	120	120	120
	GELİŞME VE YUKSELME	r	0,028	0,081	0,175
		p	0,760	0,382	0,056
		N	120	120	120
	ÇALIŞMA ŞARTLARI	r	0,215	-0,016	-0,035
		p	0,018*	0,860	0,704
		N	120	120	120
	BİRLİKTE ÇALIŞILAN KİŞİLER	r	0,168	0,060	0,080
		p	0,067	0,514	0,383
		N	120	120	120
	ÖRGÜTSEL ORTAM	r	0,119	0,014	-0,025
		p	0,196	0,879	0,784
		N	120	120	120
	ÖRGÜTSEL ORTAM	r	-0,085	0,087	0,138
		p	0,354	0,346	0,132
		N	120	120	120

Tablo 40' ın devamı:

Mesleki Kıdem		Demokratik Tutum	Otokratik Tutum	Boşvermiş Tutum
21+ Yıl	r	0,333	0,001	-0,043
	p	0,002*	0,994	0,698
	N	83	83	83
	r	-0,036	0,220	0,206
	p	0,749	0,046*	0,062
	N	83	83	83
	r	0,261	-0,183	0,015
	p	0,017*	0,098	0,889
	N	83	83	83
	r	0,285	0,260	-0,066
	p	0,009*	0,017*	0,553
	N	83	83	83
	r	0,128	-0,001	-0,050
	p	0,250	0,992	0,653
	N	83	83	83
	r	0,410	0,080	-0,069
	p	0,000*	0,471	0,533
	N	83	83	83
	r	0,278	0,081	0,031
	p	0,011*	0,467	0,783
	N	83	83	83

Tablo 40' a göre öğretmenlik tutum türleri ve mesleki doyum alt boyutları mesleki kıdem değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde, öğretmenlik tutum türleri ve mesleki doyum alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. ($p < 0,05$)

1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde; iş ve niteliği alt boyut puanları arttıkça boş vermişlik tutum puanlarının ($r = -0,298$) azaldığı, ücret ve maaş alt boyut puanı arttıkça otokratik tutum puanlarının ($r = -0,199$) azaldığı, gelişme ve yükselme alt boyut puanı arttıkça otokratik tutum puanlarının ($r = -0,211$) ve boşvermişlik tutum puanlarının ($r = -0,242$) azaldığı, çalışma şartları alt boyut puanı arttıkça demokratik tutum puanlarının arttığı ($r = 0,263$) fakat boşvermişlik tutum puanlarının azaldığı ($r = -0,373$),

örgütsel ortam alt boyut puanı arttıkça demokratik tutum puanlarının arttığı ($r=0,236$), boşvermişlik tutum puanlarının ($r=-0,233$) ise azaldığı görülmektedir ($p<0,05$)

11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde; iş ve niteliği puanı arttıkça demokratik tutum puanının arttığı ($r=0,227$), gelişme ve yükselme alt boyut puanı arttıkça demokratik tutum puanının arttığı ($r=0,215$) görülmektedir ($p<0,05$).

21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde; iş ve niteliği puanı arttıkça demokratik tutum puanının arttığı ($r=0,333$), teftiş sistemi puanı arttıkça otokratik tutum puanlarının arttığı ($r=0,220$), ücret ve maaş alt boyut puanı arttıkça demokratik tutum puanlarının arttığı ($r=0,261$), gelişme ve yükselme alt boyut puanı arttıkça demokratik tutum puanlarının ($r=0,285$) ve otokratik tutum puanlarının ($r=0,260$) arttığı, birlikte çalışılan kişiler alt boyut puanı arttıkça demokratik tutum puanının ($r=0,410$) arttığı, örgütsel ortam alt boyut puanı arttıkça da demokratik tutum puanının ($r=0,278$) arttığı görülmektedir ($p<0,05$).

Diğer mesleki doyum alt boyut puanları ve tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir ($p>0,05$).

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin her aşamasında işin niteliğinden, uygun çalışma koşullarından, örgütsel yapının öğretmenleri destekler nitelikte olmasından, gelişme ve yükselme imkânlarından elde edilen doyumun öğretmenlerin işine ve öğrencilere karşı daha demokratik davranışlar sergilemelerine neden olduğu düşünülebilir. Fakat mesleki kıdem ilerledikçe teftiş sisteminde yaşanan sıkıntılar olduğu, öğretmenlerin iş konusundaki deneyimleri arttıkça alan konusunda yetkin olmayan kişilerce denetlendikleri düşüncesinin öğretmenleri olumsuz yönde etkilediği düşünüldüğünden daha otokratik tutum sergiledikleri söylenebilir.

6.SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1.Sonuç

Bu araştırma farklı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarını ve tutumlarını çeşitli değişkenlere göre incelemek amacıyla 2006 – 2007 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Mamak, Keçiören, Yenimahalle, Altındağ ve Çankaya ilçelerinde yapılmıştır.

Araştırmanın örneklemini, MEB’na bağlı Anasınıfında, Özel Anaokulunda ve Bağımsız Anaokulunda çalışan öğretmenler arasından tesadüfî olarak seçilen 300 öğretmen oluşturmuştur.

Bu çalışmada, öğretmenler hakkında bilgi almak için “Kişisel Bilgi Formu”, “Mesleki Doyum Ölçeği”, “Okul Öncesi Öğretmen Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu ve ölçekler araştırmacı tarafından her bir öğretmen ile belirli aralıklarla görüşülerek doldurulmuştur. Elde edilen verilerin istatistiksel analizi yapılmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

Örnekleme Alınan Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Sonuçlar:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, % 66,8’inin anasınıfı, % 16, 6’sının Bağımsız Anaokulu ve % 16,6’ sının Özel Anaokulunda çalıştıkları görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, % 15,0’ ının 18-25 yaş arasında, % 10,7’ sinin 26-30 yaş arasında, % 15,3’ünün 31-35 yaş arasında, % 21,3’ ünün 36-40 yaş arasında, % 24, 7’sinin 41-45 yaş

arasında ve % 13,0'ının da 46 ve üstü yaşlar arasında olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, % 17, 3'ünün kız meslek lisesi mezunu, % 22, 7'sinin de 2 yıllık okul mezunu % 60,0'ının üniversite ve yüksek lisans mezunu olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakıldığında, % 32,4'ünün 1 - 10 yıl arası, % 40,0'ının 11 - 20 yıl arası, % 27,6' sının 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin medeni durumları incelendiğinde % 73,0'ının evli olduğu, % 27,0'ının ise bekâr olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 68,3 'ünün çocuk sahibi olduğu, % 31, 7'sinin de çocuk sahibi olmadığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 31, 2'sinin 1 çocuk sahibi olduğu, % 59,5'inin 2 çocuk sahibi olduğu, %9,3'ünün 3 ve üstü çocuk sahibi olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 8,6' sının 3-4 yaş grubu ile, % 19, 8'inin 5 yaş grubu ile, % 71, 6' sının 6 yaş grubu ile çalıştığı belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 12, 3' ünün sınıfında 10 ve altı, % 49, 0' ının 11-20 ve % 38, 7' sinin 21-30 çocuk bulunduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kurumlarındaki çalışma sürelerine bakıldığında, % 70, 3'ünün yarım gün, % 29, 7'sinin tam gün çalıştığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya alınan öğretmenlerin % 71, 3'ünün sınıfta tek öğretmen olarak çalışmakta olduğu, % 6,0' ının sınıfta başka bir öğretmenle çalışmakta olduğu, % 22, 7'sinin sınıfta tek öğretmen olarak ve bir yardımcı ile birlikte çalışmakta olduğu görülmüştür.

Mesleki Doyum Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Sonuçlar:

Öğretmenlerin çalıştıkları kurum türüne göre mesleki doyumları incelendiğinde, MDÖ'nin alt boyutlarından teftiş sistemi, ücret ve maaş, gelişme ve yükselme, çalışma şartları, birlikte çalışılan kişiler ve örgütsel ortam alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). İş ve niteliği alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Mezun olunan okul türüne göre, MDÖ' nin alt boyutlarından iş ve niteliği, teftiş sistemi, ücret ve maaş, gelişme ve yükselme, çalışma şartları, birlikte çalışılan kişiler ve örgütsel ortam alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$).

Yaş değişkenine göre, MDÖ' nin alt boyutlarından teftiş sistemi, ücret ve maaşlar, gelişme ve yükselme, çalışma şartları, örgütsel ortam açısından anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). İş niteliği ve birlikte çalışılan kişiler alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Mesleki kıdem değişkenine göre, MDÖ' nin teftiş sistemi, ücret ve maaşlar, gelişme ve yükselme, çalışma şartları, birlikte çalışılan kişiler ve örgütsel ortam alt boyutlarında anlamlı farklılık

bulunmuştur ($p<0,05$). İş ve niteliği alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Medeni duruma göre, MDÖ' nin alt boyutlarından iş ve niteliği, gelişme ve yükselme, çalışma şartlarında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Ücret ve maaşlar, teftiş sistemi, birlikte çalışılan kişiler ve örgütsel ortam alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Çocuk sahibi olma durumuna göre, MDÖ'nin alt boyutlarından iş ve niteliği, teftiş sistemi, ücret ve maaş, gelişme ve yükselme, çalışma şartları ve örgütsel ortam alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmektedir ($p<0,05$). Birlikte çalışılan kişiler alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

Sahip olunan çocuk sayısına göre, MDÖ'nin alt boyutlarından ücret ve maaşlar, gelişme ve yükselme, çalışma şartları ve örgütsel ortam açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p<0,05$). İş ve niteliği, teftiş sistemi ve birlikte çalışılan kişiler alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

Çocukların yaşlarına göre, MDÖ' nin alt boyutlarından iş ve niteliği, teftiş sistemi, birlikte çalışılan kişiler ve örgütsel ortam alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$). Ücret ve maaşlar, gelişme ve yükselme, çalışma şartları alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p<0,05$).

Gruptaki çocuk sayısına göre, MDÖ'nin alt boyutlarından, iş ve niteliği, ücret ve maaş, gelişme ve yükselme puanları açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p>0,05$). Teftiş sistemi, çalışma şartları, birlikte çalışılan kişiler ve örgütsel ortam alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p<0,05$).

Gruptaki çocuk sayısına göre, MDÖ'nin alt boyutlarından teftiş sistemi, ücret ve maaşlar, gelişme ve yükselme, çalışma şartları ve örgütsel ortam alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p<0,05$). İş ve niteliği, birlikte çalışılan kişiler alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

Kurumdaki günlük çalışma süresine göre, MDÖ'nin alt boyutlarından teftiş sistemi, ücret ve maaşlar, gelişme ve yükselme, çalışma şartları ve örgütsel ortam alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p<0,05$). İş ve niteliği, birlikte çalışılan kişiler alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

Diğer personelle çalışma durumu değişkenine göre MDÖ'nin alt boyutlarından, iş ve niteliği, teftiş sistemi, ücret ve maaşlar, çalışma şartları, birlikte çalışılan kişiler açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p<0,05$). Gelişme ve yükselme ve örgütsel ortam alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

Öğretmenlik Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Sonuçlar:

Kurum türü değişkenine göre, ÖTÖ' nin alt boyutlarından, demokratik tutum, otokratik tutum ve boş vermiş tutum arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p<0,05$).

Mesleki kıdem değişkenine göre, ÖTÖ' nin alt boyutlarından demokratik tutum ve otokratik tutum alt boyutlarında açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p<0,05$). Boşvermiş tutum alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

ÖTÖ'nin alt boyutlarında çocuk sahibi olma değişkeni açısından anlamlı farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

Sahip olunan çocuk sayısı göre, ÖTÖ' nin alt boyutlarından demokratik tutum alt boyutunda açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p<0,05$). Otokratik tutum ve boşvermiş tutum alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

Sınıftaki çocukların yaş grubuna göre, ÖTÖ' nin alt boyutlarından demokratik tutum ve boşvermiş tutum boyutlarında açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$). Otokratik tutum boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p<0,05$).

Sınıftaki çocukların sayısına göre, ÖTÖ'nin bütün alt boyutlarında açısından anlamlı farklılık görülmektedir ($p<0,05$).

Kurumdaki günlük çalışma süresine göre, ÖTÖ' nin alt boyutlarından demokratik tutum ve otokratik tutum alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p<0,05$). Boşvermiş tutum alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

ÖTÖ'nin alt boyutlarında diğer personelle çalışma değişkeni açısından anlamlı farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

Öğretmenlik Tutum Ölçeği ve Mesleki Doyum Ölçeği Alt Boyutlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar:

Öğretmenlik tutum ölçeği ve Mesleki doyum ölçeği alt boyutları arasında yapılan karşılaştırma sonucunda; ÖTÖ alt boyutları ve MDÖ alt boyutlarının arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir. İş ve niteliği, ücret ve maaşlar, gelişme ve yükselme, çalışma şartları, birlikte çalışılan kişiler ve örgütsel ortam alt boyutları açısından öğretmenlik tutumlarında anlamlı bir ilişki görülmektedir ($p<0,05$). Teftiş sistemi alt boyunda anlamlı bir ilişki görülmemektedir ($p>0,05$).

Öğretmenlik tutum türler ve MDÖ' nin alt boyutları arasında yapılan karşılaştırmada, ÖTÖ'nin demokratik tutum ve otokratik tutum alt boyutlarında, MDÖ'nin iş ve niteliği, ücret ve maaş, gelişme ve yükselme, çalışma şartları, birlikte çalışılan kişiler ve örgütsel ortam alt boyutlarında anlamlı bir ilişki görülmektedir ($p<0,05$).

Kurum türü değişkenine göre, ÖTÖ'nin tüm boyutları ve MDÖ'nin iş ve niteliği, ücret ve maaş, gelişme ve yükselme, birlikte çalışılan kişiler alt boyutlarında anlamlı bir ilişki görülmektedir ($p<0,05$).

Öğrenim durumu değişkenine göre, ÖTÖ'nin demokratik tutum ve otokratik tutum alt boyutlarında, MDÖ' nin tüm alt boyutlarında anlamlı bir ilişki görülmektedir.

Yaş değişkeni göre, ÖTÖ'nin ve MDÖ'nin alt boyutlarında anlamlı bir ilişki görülmektedir ($p<0,05$).

Mesleki kıdem değişkenine göre, ÖTÖ'nin ve MDÖ'nin tüm alt boyutlarında anlamlı bir ilişki görülmektedir ($p<0,05$).

6.2.Öneriler

Okul öncesi eğitimde kalitenin arttırılabilmesinin en önemli şartlarından biri öğretmenlerin huzurla çalışabileceği bir ortam ve gerekli refah seviyesine ulaştırılmasıdır. Öğretmenlerin mesleki niteliklerinin arttırılması eğitim ve öğretimin yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

Araştırmacı tarafından yapılan bu çalışmanın sonucunda eğitimcileri, araştırmacıları ilgilendiren birtakım sonuçlara ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar araştırmanın bulgular ve yorumlar bölümünde ayrıntılı olarak, sonuçlar bölümünde de özet olarak sunulmuştur. Araştırma; okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarının ve öğretmenlik tutumlarının bazı değişkenlerle ilişkili olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin mesleki doyumlarını ve tutumlarını etkileyen etmenlerin tespit edilmesinin; onların iş hayatında mutlu olmalarını engelleyen sebeplerin ortadan kaldırılmasında öğretmenlere yardımcı olacaktır. Bu sonuçlar doğrultusunda eğitimcilere, araştırmacılara, kurum ve kuruluşlara yönelik şu öneriler verilebilir;

6.2.1.Eğitimcilere Yönelik Öneriler;

- Gelecek neslin daha kaliteli bir eğitim alması isteniyorsa öncelikle eğitimin en temel yapı taşı olan öğretmenlerin kalite yönünden belli bir seviyeye getirilmeleri gerekmektedir. Bunun için öğretmenlerin eksikleri tespit edilerek hizmet içi eğitim kursları amacına uygun bir hale getirilebilir ve öğretmenlerin katılımı sağlanabilir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin gerek çocuklarla gerek kendisiyle ilgili, uygulamada karşılaştıkları problemlere yönelik, okul içerisinde rehberlik servislerinin daha sistemli çalışması ve öğretmenlerin bu konudaki ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte olması için gerekli düzenlemeler yapılmalı.
- Öğretmen adayları mezun olacakları üniversite eğitimi süresince okul öncesi eğitim yaklaşımları konusunda yeterli donanıma sahip olacak şekilde bilgilendirilebilir.
- Öğretmenler kendilerini geliştirmek için, üniversiteden mezun olduktan sonra, alan ile ilgili gelişmeleri takip etmeleri, ayrıca üniversitelerin yüksek lisans programlarına dâhil olup bu sürece bilimsel nitelikte devam ettirmeleri önerilebilir.

6.2.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler;

- Bu araştırmanın evrenini 2006-2007 eğitim-öğretim yılı Ankara il merkezi Altındağ, Çankaya, Mamak, Keçiören, Yenimahalle ilçelerinde farklı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler oluşturmuştur. Elde edilen verilerin genellenebilmesi için daha çok sayıda öğretmene ulaşılabilir.
- Araştırma da yapılan incelemelerde var olan değişkenler dışında daha farklı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki doyumları ve tutumları incelenebilir.

6.2.3.Kurum ve Kuruluşlara Yönelik Öneriler;

- Okul öncesi eğitim alanında yetişmek isteyen öğretmen adaylarının ilgili bölümlere girişte, üniversite sınavına ek olarak ilgi ve yeteneklerini belirlemek amacıyla mülakat, tutum testleri vb. seçme yöntemleri kullanılabilir.
- Öğretmenin değerlendirilmesine ve teftişine yönelik yapılan uygulamalarda öğretmenin katılımının olmaması öğretmenin işine karşı doyumunu ve tutumunu azaltmaktadır. Bu nedenle değerlendirme sürecine öğretmenlerinde dâhil edilmesi önerilebilir.
- Var olan örgütsel yapıda yöneticilerin okul öncesi eğitim hakkındaki yetersizlikleri öğretmenin kendisini çalıştığı kurumda kopuk hissetmesine neden olmaktadır. Yöneticilerin okul öncesi eğitim programı ve işleyişi hakkında daha çok bilgi sahibi olması öğretmenin işine karşı tutumunu pozitif yönde etkileyebilir.
- Öğretmenlerin kariyerleri konusunda terfi sisteminde yaşanan sıkıntı onların mesleki doyumunu azalmaktadır. Bu konuda eğitim sistemi içerisinde terfi sistemi yeniden gözden geçirilip düzenlenebilir. Meslekte daha çok gelişme ve yüksel imkânları sağlanabilir.
- Türkiye’ de okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak ve okullaşma oranını arttırmak adına yapılan bazı çalışmalar eğitimde kaliteyi düşürmektedir. Okul öncesi eğitim kurumları her açıdan şartlar uygun olduktan sonra açılmalı ve bu kurumlara alınan öğretmenlerin eğitim seviyeleri ve branşı dikkate alınmalıdır.

- Öğretmenlerin geleceklerinden emin olabilmeleri için maddi imkânlar geliştirilmelidir. Bu çalışmalar öğretmenlerin mesleki doyumsuzluğunu büyük ölçüde azaltmış olacaktır.
- Örgütsel ortam açısından mesleki kararlar alma sürecine ve çeşitli uygulamalara öğretmenler daha çok dâhil edilebilir. Bu şekilde mesleki doyum büyük ölçüde arttırılabilir.
- Öğretmenlerin çalışma ortamları geliştirilebilir ve öğretmenlere yönelik sağlık ve güvenlik açısından okul içerisinden daha rahat ve temiz ortamlar sağlanabilir.
- Okul öncesi öğretmeni yetiştiren kurumların eğitim programlarında, öğretmen adaylarının mesleki kişilik özelliklerinin gelişimine yönelik konulara ve uygulamalara daha çok yer verilmelidir.
- Okul öncesi eğitime verilen önemin toplumsal açıdan daha çok anlaşılmasının ve okul öncesi eğitimin tüm ülke genelinde zorunlu hale getirilmesinin, bu alanda çalışan öğretmenlerin mesleklerine karşı daha olumlu bakış açısı kazanmalarını sağlayacak ve çocuklara karşı tutumlarını da olumlu yönde etkileyecektir.

KAYNAKÇA

AKMAN, Y.; KELECİOĞLU, H.; BİLGE, F. (2006). *Öğretim Elemanlarının İş Doyumlarını Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* (30): 11-20.

AKSOY, T., TURLA, A.(1997). Okul Öncesi Eğitim Kurumunun Yönetiminin Oyuncak Seçimi Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. 10. Ya-pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. s.263-264. Ankara.

ALKAN, C. (1992). **Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi.** Ankara: A. Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.

ARAL, N.; YAŞAR, M.; KANDIR, A. (2002). **Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı.** Ankara: Ya-pa Yayınevi. s.14

ARI, R., SABAN, A. (2000) . **Sınıf Yönetimi.** Konya: İnci Ofset.s.23-37.

ATAMAN, A. ve Ark. (2002). **Sınıf Yönetimi.** Ankara: Nobel Yayınevi. s.250-251.

ATİK, U. (1988). Özel Ortaöğretim Öğretmenlerinin Tutumları ve Bu Tutumları Etkileyen Etmenler. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

AYDIN, Ç. (2002). *Bahçe Oyunları Özen İster*. **Çoluk Çocuk Dergisi**. (14), 10-11.

AYDIN, A. (1998). **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Anı Yayıncılık. s.10-19.

AYDIN, O. (1993). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Psikolojik İhtiyaçları ile Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

AYDOĞAN, İ. Ve KUKUL, F. (2003). *Öğretmenler İle Öğretim Üyelerinin Demokratik Davranışlarının Analizi*. **Eğitim Araştırmaları**. (11): 25-31.

BACANLI, H. (2004). **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. s.214

BAŞAR, H. (2004). **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Anı Yayıncılık. s.28-33.

BATES, A. (1970). The Cure Of Overplacement. Instructor.<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal.jsessionio>

nid=H9rN39WnlYGL5QplpL8y9gTnzRRckTTq6gr5HMHQLjph5K0vrh
Hv!212915551?_nfpb=true&ERICExtSearch_SearchValue_0=bates+19
70&ERICExtSearch_SearchType_0=kw&_pageLabel=ERICSearchResu
lt&newSearch=true&rnd=1207773965413&searchtype=keyword
adresinden 9 nisan 2008 tarihinde alınmıştır.

BAYRAK ERDÖNMEZ, A. (2004). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin İş Doyumları İle Benlik Tasarımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

BEATY, J. (2000). **Skills for Preschool Teachers**. Colombus, Ohio: Merril. s.59-72.

BEĞENÇ, H. (1990). Özel ve Kurumlara Bağlı Anaokulu Öğretmen Tutum ve Davranışlarını Saptamaya Yönelik Karşılaştırmalı Bir Araştırma. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

BEKMAN, S. (1990). *Okul Öncesi Eğitim. Yaşadıkça Eğitim Dergisi*. (10), İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

BİÇER, M. (1994). Ankara İl Merkezindeki Anasınıfları İle Uygulama Anaokullarının Fiziki Özellikler Açısından Kıyaslanarak Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

BİLEN, M. (1992). *Eğitimde Verimliliğe Öğretmenin Kişisel Özelliklerinin Etkisi*. **Hacettepe Üniversitesi Dergisi**. 27-30.

BİLGE, F. ve ark. (2007). *Öğretim Elemanlarının İş Doyumlarının İncelenmesi*. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. (32): 32-41.

BİLGİN, H. (1996). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Eğitim Fakültesi.

BİNDHU, C.M.; SUDHEESHKUMAR, P.K. (2006). *Job Satisfaction and Stress Coping Skills of Primary School Teachers*. http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal;jsessionid=LLhYFJ2pNg3WM78mcPp0vGn1pDNstYqc82dzS47MnfMs3dz2qdp4!1498112336?_nfpb=true&ERICExtSearch_SearchValue_0=JOB+SATISFACTION+AND+STRESS+COPING+SKILLS+OF+PRIMARY+SCHOOL+TEACHERS&ERICExtSearch_SearchType_0=kw&_pageLabel=ERICSearchResult&newSearch=true&rnd=1208721848958&searchtype=keyword. 12 Şubat tarihinde bu adresten alınmıştır.

BİSHAY, A. (1996). *Teacher Motivation and Job Satisfaction: A Study Employing the Experience Sampling Method*. **Journal Undergrad. Science**. (3): 147-154.

BUTİN, D. (2000). *Early Childhood Center*. **University of Virginia: National Clearinghouse for Educational Facilities**. www.edfacilities.org. adresinden 15 Şubat 2007 tarihinde alınmıştır.

CEMALOĞLU, N. ve ŞAHİN, D. (2007). *Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi.* (2): 465-484.

CHAPLAIN, R.P. (1995) .*Stress and Job Satisfaction: A Study of English Primary School Teachers’*. **Educational Psychology**. 15(4): 473–89.

CLEAVE, S. ve BROWN, S. (1992). Four Year Olds in Infant Classes. London and New York:Routledge. s.155-178.

COLLINS, H. (1993). **European Vocational Education Systems**. London: Philadelphia Kogan Page.

CHRISTOPHER, R.; ALAN, N.; JO, A. (2004). *Valuing and supporting teachers: A survey of teacher satisfaction, dissatisfaction, morale and retention in an English local education authority*. **Research in Education**. (71): 67-80.

CRAIG, A. (2001). *Teacher Motivation and Job Satisfaction in the New Millennium*. **Mid Western Educational Research Association**. (143): 2-23.

CROSSMAN, A. ve HARRIS, P. (2006). *Job Satisfaction of Secondary School Teachers*. **Educational Management Administration Leadership**. 34 (1): 29-46.

CURTİS, D. ve CARTE, M. (2003). *Designs for Living and Learning*. Korea: Redleaf Press. s.186-189.

CÜCELOĞLU, D. (1992). **İnsan ve Davranışı**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

ÇELEBİ, H.F. (2000). Toplam Kalite Yönetiminde Motivasyon, Dr. Herzberg'in Motivasyon Teorisi ve Çalışanların İş Tatmini Üzerine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

ÇELİK, V. (2003). **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Nobel Yayınevi. s.83-90.

ÇELİK, V. vd. (2004). **Öğretmenlik Mesleği**. Ankara:Üniversite Kitap Kirtasiye. s.155-163.

ÇETİN, Ş. (2006). *Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi*. **Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi**. (18), 28-37.

ÇETİN, Ş. (2001). *İdeal Öğretmen Üzerine Bir Araştırma*. **Milli Eğitim Dergisi**. (149), s.40-43.

ÇETİNKANAT, C. (2000). **Örgütlerde GÜDÜLENME ve İŞ DOYUMU**.Ankara:Anı Yayıncılık.s.1-7,80-110.

DECKER, C. A.(2005) . **Planning and Administering Early Childhood Programs**. New Jersey: Merril Prentice Hall.

DEMİRİZ, S. vd. (2003). **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı ve Donanım**. Ankara: Anı Yayıncılık.

DODGE, D.T., COLKER, L.J. ve HEROMAN, C. (2002). **The Creative Curriculum for Preschool Teaching Strategies**. Washington.

DRANI, K. (2006). *A Model Linking the Learning Organization and Performance Job Satisfaction*. **The Academy of Human Resource Development International Conference**. 27 (2): 556-562.

ERÇETİN, Ş., ÖZDEMİR, Ç. (2004). **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Asil Yayın Dağıtım. s.196-02.

ERDEN, M. (1998). **Eğitime Giriş**. İstanbul: Alkım Yayınevi. s.212-213.

ERDEN, M. (2005). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ankara: EpsilonYayınevi.s.38-46,66-72.

ERDOĞAN, İ. (1996). **İşletme Yönetiminde Örgütsel Davranış**. Avcıoğlu Basım Yayım, İstanbul. s.236

ERDOĞAN, İ. (2002). **Yeni Bin Yıla Doğru Türk Eğitim Sistemi, Sorunlar ve Çözümler**. İstanbul: Sistem Yayıncılık. s. 34-35

ESEN, N. (2001). Beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştiren yükseköğretim kurumlarında çalışan öğretim elemanlarının iş doyum düzeylerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

ESTES, L. (2004). **Child Care and Early Education**. New York: Pearson. S.195.

EVANS, L. (1997). *Understanding Teacher Morale and Job Satisfaction*. **Teaching and Teacher Education**. 13 (8): 831-845.

GENÇAY, Ö. (2007). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş doyum ve Mesleki Tükenmişliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. (2), 765-780.

GLİEM, J. A. (2001). Academician's Views on the Factors Which Influence Their Job Satisfaction. 28th Annual National Agricultural Education Research Conference. s. 333

GONZALES, P. (1995). *Fators That Infuluance Teacher Attrition. National Association of State Drictor of Special Education.* Washington. s.1-9.

GÜLER, S. (2001). 4-5 ve 6 Yaş Okul Öncesi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

GÜLTEKİN, M. (2006). Açık Öğretim Fakültesinde Okuyan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Kapasitelerini Algılayışları Hakkındaki Tutumları. Turkish Online Journal of Distance Education. 7 (3): 184-195.

GÜNGÖR, A. ve ark., (2004). **Gelişim ve Öğrenme.** Ankara: Anı Yayıncılık. s. 50-53.

GÜNEY, S. (1998). **Davranış Bilimleri ve Yönetim Psikolojisi Terimler Sözlüğü.** Ankara: Ocak Yayınları. s.279.

GÜRKAN, T. (1993) . **Okul Öncesi Eğitim.** MEB Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü. Ankara.

GÜRKAN, T. vd. (1998). **Eğitim Bilimine Giriş.** Ankara:Alkım Yayınevi. s.168-169.

GÜRKAN, T. (2005). **Öğretmen Nitelikleri, Görev ve Sorumlulukları**. İstanbul. Morpa. s.61-83.

GÜRSEL, M. vd. (2002) . **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık. s.67-84.

GÜRSEL, M. vd. (2003). **Endüstri ve Örgüt Psikolojisi**. Konya: Eğitim Kitabevi. s.125-154.

GÜVEN, B. ve UZMAN, E. (2006). *Ortaöğretim Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması*. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. 14 (2): 527-536.

HAKTANIR, G. (2005). **Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular: Çocuk Cinselliği**. İstanbul: Morpa Yayınevi. s.147-162.

HANYALOĞLU, E. (1995). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri İle Sahip Oldukları Anne – Babalık Tutumları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

HICKSON, C. ve OSHAGBEMİ, T. (1999). *'The Effect of Age on the Satisfaction of Academics with Teaching and Research'*. **International Journal of Social Economics**. 26(4): 37–44.

HURREN, L.B. (2006). The effects of principals' humor on teachers' job satisfaction.
http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal;jsessionid=LLxdtchLmvhGkZRR5qnFgQ6M72QJGnTfBnQRR32GSv7TLDh7mvzQ!1330997904?_nfpb=true&ERICExtSearch_SearchValue_0=The+effects+of+principals%27+humor+on+teachers%27+job+satisfaction+&ERICExtSearch_SearchType_0=kw&_pageLabel=ERICSearchResult&newSearch=true&rnd=1208725789093&searchtype=keyword. 10 Ekim 2007 tarihinde bu adresten alınmıştır.

JIANG, Y. (2005). *The Influencing and Effective Model of Early Childhood Teachers' Job Satisfaction in China*. **US-China Education Review**. 2 (11): 65-73.

KALE, N. (1998). “Demokratik Yaşama Ustalığını Kazandırmanın Yolu Demokratik Bir Eğitimden Geçer”. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Cilt II, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları. Konya.

KALEMCİ, F. (1998) . **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Çevre Düzenlemesi ve Çalışan Eğitimci Personelin Nitelikleri Yönünden İncelenmesi**. Aydoğdu Ofset,Ankara.

KAPIKIRAN, N. (2003). *Okul Öncesi Öğretmenlerde Tükenmişliğin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. **Eğitim Araştırmaları**. (13): 73.

KARAKÖSE, T. ve KOCABAŞ, İ. (2006). *Özel ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu ve Motivasyon Üzerine Etkileri*. **Journal of Theory and Practice in Education**. 2 (1): 3-4.

KARLIDAĞ, R.; ÜNAL, S. ve YOLOĞLU, S. (2000). *Hekimlerde İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeyi*. **Türk Psikiyatri Dergisi**. (2); 49-57.

KELCKER, B. ve LOADMAN, W. (1996). *Exploring the Relationship between Teacher Empowerment and Teacher Job Satisfaction*. **Mid-Western Educational Research Association**. (143), 25.

KESER, A. (2005). *İş Doyumu ve Yaşam Doyum İlişkisi: Otomotiv Sektöründe Bir Uygulama*. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkiler Bölümü.

KESİCİ, Ş. (2006). *Demokratik Olmayan Öğretmen İnanç Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması*. **Eurasian Journal of Educational Research**. (24): 143-152.

KILDAN, O. (2007). *Okul Öncesi Eğitim Ortamları*. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. 15 (2): 501-510.

KOSTELNİK, M. ve ark. (2004). **Developmantally Appropriate Curriculum**. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall. s.120.

KÖKTAŞ, Ş. (2003). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ankara: Nobel Kitabevi. s.83-93

KURT, T. (2005). *Herzberg'in Çift Faktörlü Güdüleme Kuramının Öğretmenlerin Motivasyonu Açısından Çözümlemesi*. **Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. (1), 285-299.

KURUÜZÜM, A. ve ÇELİK, N. (2005). *İkinci Mertebe Faktör Modeli İle Öğretmen İş Doyumunu Belirleyen Faktörlerin Analizi*. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. (29): 137-146.

LİM HO, C. (2006). *Teaching Satisfaction Scale Measuring Job Satisfaction of Teachers*. **Educational and Psychological Measurement**. 66 (1): 172-183.

LOSCOCO, K. A.; ROSCHELLE, A. R. (1991). *Influances on the Quality of Work and Nonwork Life: Two Decades in Review*. **Journal of Vocational Behavior**. 39 (2): 182-225.

MA, X. ve MACMILLAN, R. (1999). *Influances of Workplace Conditions on Teachers' Job Satisfaction*. **Journal of Educational Research**. (93): 39-47.

MEB. TTKB. (2002). 36-72 Aylık Çocukların İçin Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara:Ya-pa Yayınevi. s.5-10.

MİCHALEOWA, K. (2002). *Teacher Job Satisfaction, Student Achievement, and the Cost of Primary Education in Francophone Sub-Saharan Africa.*

MİLLER, R. (1996). **The Developmentally Appropriate Inclusive Classroom in Early Education.** New York: Delmar Publisher. s.62.

ODACI, H. (2003). *Öğretim Elemanlarının İş Doyumu Düzeylerinin İş Stresi Düzeyleri İle İlişkisi. Eğitim Araştırmaları.* (12): 113-118.

OĞUZKAN, Ş.; ORAL, G. (2001). **Okul Öncesi Eğitim.** İstanbul: MEB Yayınları.

OLOLUBE, N. P. (2006). Teachers Job Satisfaction and Motivation for School Effectiveness: An Assessment. http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&ERICExtSearch_SearchValue_0=Teachers+Job+Satisfaction+and+Motivation+for+School+Effectiveness%3A+An+Assessment&ERICExtSearch_SearchType_0=kw&_pageLabel=ERICSearchResult&newSearch=true&rnd=1208459328940&searchtype=basic.17 Nisan 2008 tarihinde bu adresten alınmıştır.

ONUR, B. (1997). Mimari ve Çocuk Türkiye Örneğinde Çocuğun Mekân Örgütlenmesindeki Yeri. 1.Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi. Yay. Haz. Bekir ONUR.s.254.(Ankara,1997).

OKTAY, A. (1993). **Okul Öncesinde Kuramsal Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme**. Ankara: T.C. MEB Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü.

OKTAY, A. (1999). Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem. İstanbul: Epsilon. s. 257-261.

OKTAY, A. (2000). **Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem**.İstanbul:Epsilon.s.191-194.

OKTAY, A. (2005). **Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular “Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Yaygınlaştırılması”**. Ankara: Morpa Yayınevi.s.11-15.

OKTAY, A.; ZEMBAT, R.; ÖNDER, A.; GÜVEN, Y.; FATİH, L. (1994). *İstanbul’ daki Okul Öncesi Eğitim Kurumları İle İlgili Bir Durum Tespiti Araştırması*. **Eğitim Bilimleri Dergisi**. (6), s.187-202.

OKUTAN, M. ve ark., (2004). **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık. s.30-35.

OUYANG, M. ve PAPROCK, K. (2006). *Teacher Job Satisfaction and Retention: A Comparison Study Between the U.S. and China*. **ERIC Clearinghouse on Educational Management** (ERIC Digest, No. ED 393 802).

ÖMEROĞLU, E. (1997). Okul Öncesi Eğitim Kurumu Fiziksel Şartlarının Mimari Yönünden Değerlendirilmesi. Ulusal Ev Ekonomisi Kongresi. Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi. Ankara.

ÖMEROĞLU TURAN, E. , TURAN, M. (1998). **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Ergonomik Yönden Değerlendirilmesi**. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları. s. 565-575.

ÖNDER, A. (2004). **Ailede İletişim “Konuşarak ve Dinleyerek Anlaşalım”**. Ankara: Morpa Kültür Yayınları. s.41-43.

ÖNER, D. (2001) . **Sınıf Yönetimi**. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi. s. 30-35.

ÖZDAYI, N. (1990). Resmi ve Özel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin İş Tatmini ve İş Streslerinin Karşılaştırmalı Analizi. Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi.

ÖZGEN, H.; ÖZTÜRK, A.; YALÇIN, A. (2002). **İnsan Kaynakları Yönetimi**. Nobel Kitabevi, Adana. s.332.

PAPROCK, K ve OUYANG, M. (2006). *Teacher Job Satisfaction and Retention: A Comparison Study Between the U.S. and China. The Academy of Human Resource Development International Conference*. 16 (2): 341-346.

PERİE, M. ve BAKER, D. P. (1997). *Job Satisfacton Among America's Teachers: Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics and Teachers Compensation. Statistical Analysis Report*.http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&ERICExtSearch_SearchValue_0=Job+Satisfacton+Among+America%E2%80%99s+Teachers%3A+Effects+of+Workplace+Conditions%2C+Background+Characteristics+and+Teachers+Compensation&ERICExtSearch_SearchType_0=kw&_pageLabel=ERICSearchResult&newSearch=true&rnd=1208463714004&searchtype=basic. 17 Nisan 2008 tarihinde bu adresten alınmıştır.

POYRAZ, H. ve DERE, H. (2003). Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık. s.54-60.

RAMAZAN, O. (2005). **Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel Ortam”**. İstanbul: Morpa Yayınevi. s.45-57.

ROWLEY, J. (1996). *Motivation and academic staff in higher education. Quality Assurance in Education*. 4 (3): 11-16.

SARACHO, N. O., SPODEK, B. (1998). **Multiple Perspectives on Play in Early Childhood Education**. New York: State University of New York Press. s. 267-279.

SCHAPPE, J. F. (2005). *Early Childhood Assessment: A Correlational Study of the Relationships Among Student Performance, Student Feelings, and Teacher Perceptions*. **Early Childhood Education Journal**. 33 (3): 187-193.

SCOTT, C.; COX, S.; DİNHAM, S. (1998). *An English Study of Teacher Satisfaction, Motivation and Health*. **American Educational Research Association**. 143: 1-24.

SPEAR, M. GOULD, K. ve LEE, B. (2000). *Review of Literature on Teacher Motivation*. http://www.nfer.ac.uk/research/outcome_popup.asp?theID=RTM adresinden 10 nisan 2008 tarihinde alınmıştır.

SUN, Ö. (2002). İş Doyumu Üzerine Bir Araştırma. Uzmanlık Yeterlilik Tezi. Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası Banknot Matbaası Genel Müdürlüğü.

ŞAHİN, E. (2005). Okul Öncesi Eğitim Öğretmen Adayları ve Öğretmenleri İçin Uygulama Klavuzu. Ankara: Anı Yayıncılık. s.2.

ŞENEL, H.G. vd. (2000). *Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki*. **Eurasian Journal of Educational Research**. (15), 99-109.

TAHTA, F. (1995). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan

Öğretmenleri İş Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

TOPRAKÇI, E. (2002). **Sınıf Örgütünün Yönetimi**. Ankara: Ütopya Yayınevi. s.203-209.

TOVİM, K. (1996). Thesis Submitted To The Institute of Social Sciences in Partial Satisfaction of Requirements for The Degree of Master of Arts in Educational Sciences. Master Thesis. İstanbul: Boğaziçi University Educational Faculty.

ULUDAĞ, Z. ve ODACI, H. (2002). *Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Fiziksel Mekân*. **Milli Eğitim Dergisi**. (153).

ÜRE, Ö. (2003). **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Mikro Yayınları. s.13-15.

ÜSTÜN, A. (2003). *Sınıfta Demokratik Disiplin Anlayışı*. **Eğitim Araştırmaları**. (11): 89-95.

VARIŞ, F. (1998). **Eğitim Bilimine Giriş**. İstanbul: Alkım Yayınevi. s.168.

YAPICI, M. (2007). *Öğretmen Tutumları ve Yansımalar*. **Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi**. (3).

YAVUZER, H. (1993). **Çocuk Psikolojisi**. İstanbul: Remzi Kitabevi. s.88-93.

YAZICI, Z.; YELLİCE, B.; ÖZER, D. (2004). Okul Öncesi Eğitim Ortamlarının Değerlendirilmesi Üzerine Bir İnceleme. OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı. Yay. Haz. Gelengül HATANIR ve Tülin GÜLER. Cilt-1,s.113-120.(Kuşadası/Türkiye,2003).

YETİM, A., GÖKTAŞ, Z. (2004). *Öğretmenin Mesleki ve Kişisel Nitelikleri*. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. 12 (2): 541-550.

YILMAZ, S. ve BULUT, Z. (2003). *Kentsel Mekânlar da Çocuk Oyun Alanlarının Yeri ve Önemi: Erzurum Örneği*. **Mili Eğitim Dergisi**.(158),65-72.

YILMAZER, N. Ş. (2003). Resmi ve Özel İlköğretim Okullarının Anasınıfı ve Birinci Sınıflar Açısından Fiziksel Ortamlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

ZEMBAT, R. (2001). Nitelik Açısından Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının İncelenmesi. Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

ZEMBYLAS, M. ve PAPANASTASIOU, E. (2006). *Sources of Teacher Job Satisfaction and Dissatisfaction in Cyprus*. **Compare: A Journal of Comparative Education**. 36 (2): 229-247.

EKLER