

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM
PROGRAMINA OLAN BAĞLILIKLARI, MESLEKİ ÖZ YETERLİLİK
ALGILARI VE MESLEKİ TÜKENMİŞLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Enes KARASU

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi Abdulkadir KURT

AĞRI-2025

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Enes KARASU

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM
PROGRAMINA OLAN BAĞLILIKLARI, MESLEKİ ÖZ
YETERLİLİK ALGILARI VE MESLEKİ TÜKENMİŞLİKLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ YÖNETİCİSİ

Dr. Öğr. Üyesi Abdulkadir KURT

AĞRI-2025

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMINA
OLAN BAĞLILIKLARI, MESLEKİ ÖZ YETERLİLİK ALGILARI VE MESLEKİ
TÜKENMİŞLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Abdulkadir Kurt danışmanlığında, Enes Karasu tarafından hazırlanan bu çalışma, 03/11/2025 tarihinde aşağıda isimleri belirtilen jüri tarafından değerlendirilmiş olup Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak **oybirliği** ile kabul edilmiştir.

Başkan : Dr. Öğr. Üyesi Muhammed AKINCI İmza :
Üye : Dr. Öğr. Üyesi Serdar SAFALI İmza :
Üye : Dr. Öğr. Üyesi Abdulkadir KURT İmza :

Yukarıdaki sonuç;

Enstitü Yönetim Kurulu .../.../... tarih ve / numaralı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mehmet TEYFUR
Enstitü Müdürü

Bu çalışma..... (örn. BAP, DPT, Tübitak 1001, v.s.) projeleri kapsamında desteklenmiştir.

Proje No:

(Bir projeye desteklenmeyen tezlerde bu bölüm silinecektir)

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaklardan yapılan bildiriş, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak olarak kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

Benzerlik Oranlarına Dair Beyannamedir		
Öğrenci Adı Soyadı	Enes KARASU	
Numarası	230603058	
Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri	
Bilim Dalı	Eğitim Programları ve Öğretim	
Programı	Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans	
Danışman Unvanı Adı Soyadı	Dr. Öğr. Üyesi Abdulkadir KURT	
Tez Başlığı	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programına Olan Bağlılıkları, Mesleki Öz Yeterlilik Algıları ve Mesleki Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	
Bölümler	Turnitin Sonucu	En Yüksek Değer
Giriş	% 20	% 25
Kuramsal Temeller/Kavramsal Çerçeve	% 16	% 30
Materyal ve Yöntem	% 12	% 30
Araştırma Bulguları	% 8	% 20
Sonuç/Tartışma/Öneri	% 4	% 20
TEZ (GENEL)	% 12	% 25

03/11/2025

Yukarıda bilgileri yazılı tez çalışmasının benzerlik oranları Turnitin raporundan alındığı haliyle yazılmış olup tüm bilgilerin doğru olduğunu, aksi halde doğacak hukuki sorumlulukları kabul ve beyan ederiz.

İmza

Öğrenci Adı-Soyadı

İmza

Danışman Adı-Soyadı

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMINA OLAN BAĞLILIKLARI, MESLEKİ ÖZ YETERLİLİK ALGILARI VE MESLEKİ TÜKENMİŞLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Abdulkadir KURT

2025, Sayfa: (83)+ XI

Jüri: Dr. Öğr. Üyesi Muhammed AKINCI

Dr. Öğr. Üyesi Serdar SAFALI

Dr. Öğr. Üyesi Abdulkadir KURT

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına olan bağlılıkları, mesleki öz yeterlilik algıları ve mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada, çeşitli alt problemler demografik özellikler doğrultusunda incelenmiştir. Araştırma kapsamında Ağrı ili merkezi ve tüm ilçelerinde görev yapmakta olan 251 okul öncesi öğretmenin görüşlerinden faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına olan bağlılıkları ve mesleki öz yeterlilik algıları yüksek düzeyde ölçülürken, mesleki tükenmişlikleri orta düzey olarak ölçülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet, yaş ve görev yapılan okul türü değişkenleri doğrultusunda okul öncesi eğitim programına olan bağlılıkları, mesleki öz yeterlilik algıları ve mesleki tükenmişlikleri açısından anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin kıdem yılı değişkeni doğrultusunda ise okul öncesi eğitim programına olan bağlılıkları ve mesleki tükenmişlikleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmazken, mesleki öz yeterlilik açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Söz konusu farklılığın ise 15 yıl ve üzerinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri lehine olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda program uzmanlarına yönelik, ileride yapılacak araştırmalara yönelik, araştırmacılara yönelik ve karar vericilere yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Okul ncesi ğretmenleri, Okul ncesi Eğitim Programına Bağlılık, Mesleki z Yeterlik Algısı, Mesleki Tükenmişlik



ABSTRACT

This study examined the relationship between pre-school teachers' commitment to the pre-school education programme, their perceptions of professional self-efficacy, and their professional burnout. Using the correlational survey model from quantitative research methods, various sub-problems were examined in line with demographic characteristics. The study utilised the views of 251 pre-school teachers working in the central district and all districts of Ağrı province. According to the findings obtained as a result of the research, the commitment of preschool teachers to the preschool education programme and their perceptions of professional self-efficacy were measured at a high level, while their professional burnout was measured at a medium level. No significant differences were found in preschool teachers' commitment to the preschool education programme, perceptions of professional self-efficacy, and professional burnout based on the variables of gender, age, and type of school where they work. No significant difference was found in terms of preschool teachers' commitment to the preschool education programme and professional burnout according to the variable of years of service, while a significant difference was found in terms of professional self-efficacy. It was determined that this difference was in favour of preschool teachers with 15 years or more of service. As a result of the research, recommendations were made for programme specialists, for future research, for researchers, and for decision-makers.

Keywords: Early childhood teachers, Commitment to the early childhood education curriculum, perception of professional self-efficacy, professional burnout

ÖN SÖZ ve TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca bana her zaman yol gösteren, bilgi birikimini aktarmaktan geri durmayan, hangi koşul ve şart altında olursa olsun benimle ilgi ve alakasını kesmeyerek bu çalışmanın tamamlanmasında büyük emeği geçen danışman hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Abdulkadir KURT'a tüm samimiyetim ve içtenliğimle teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez savunmama jüri üyesi olarak katılan kıymetli hocalarım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Muhammed AKINCI ile Sayın Dr. Öğr. Üyesi Serdar SAFALI'ya değerli görüş ve önerileri için teşekkür ediyorum.

Çalışmam esnasında değerli görüşlerine başvurduğum, her koşul ve şart altında ellerinden gelenin en iyisini yaparak ülkemizin geleceğini inşa eden kıymetli öğretmen arkadaşlarıma ve Ağrı Milli Eğitim Müdürlüğü ARGE birimi çalışanlarına sonsuz teşekkür ediyorum.

Hayatımın ilk anından beri her zaman benimle olan ve tüm imkanlarıyla beni büyütüp yetiştiren babam Sümmani KARASU ve annem İmran KARASU'ya, varlıklarıyla beni mutlu eden kardeşlerim Nurbanu KARASU, İrem KARASU ve Edanur KARASU'ya teşekkür ediyorum.

Eğitim ve ülke hizmeti için canlarını feda eden aziz şehitlerimize ithaf olunur.

.../.../2025

İÇİNDEKİLER

BİRİNCİ BÖLÜM

1.GİRİŞ	1
1.1.Araştırmanın Problemi	1
1.2.Araştırmanın Amacı	5
1.3.Problem Cümlesi	5
1.4.Alt Problemler	5
1.5.Araştırmanın Önemi	6
1.6.Varsayımlar	7
1.7.Sınırlılıklar	7

İKİNCİ BÖLÜM

2.ALAN YAZIN	8
2.1.Öz Yeterlilik İnancı Kavramı	8
2.1.2.Mesleki Öz Yeterlilik	11
2.1.3.Öğretmen Öz Yeterliliği	12
2.2.Mesleki Tükenmişlik	13
2.2.1.Tükenmişlik	13
2.2.2.Tükenmişliğin Sebepleri	13
2.2.3.Tükenmişliğin Belirtileri	14
2.2.4.Tükenmişliğin Sonuçları	15
2.2.5.Tükenmişlik Modelleri	16
2.2.6.Mesleki Tükenmişlik ve Öğretmen Tükenmişliği	19
2.3.Okul Öncesi Eğitim	20
2.3.1.Okul Öncesi Eğitimin Amacı	21
2.3.2.Okul Öncesi Eğitim Programı	22
2.3.3.Ülkemizde Geçmişten Günümüze Hazırlanan Okul Öncesi Eğitim Programları	23
2.4.İlgili Araştırmalar	26
2.4.1.Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	26
2.4.2.Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	30

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.YÖNTEM.....	34
3.1.Araştırma Deseni.....	34
3.2.Evren ve Örneklem	35
3.3.Verİ Toplama Araçları	36
3.3.1.Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği	36
3.3.2.Okul Öncesi Öğretmeni Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeği.....	36
3.3.3.Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu.....	37
3.4.Verİ Toplama Süreci	37
3.5.Verilerin Analizi.....	38

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.BULGULAR.....	42
4.1.Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Eğitim Programına Bağlılık, Mesleki Tükenmişlikleri ve Mesleki Öz Yeterliliklerine Ait Görüşleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi	42
4.2.Öğretmenlerin Yaşları ile Eğitim Programına Bağlılık, Mesleki Tükenmişlikleri ve Mesleki Öz Yeterliliklerine Ait Görüşleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi .	43
4.3.Öğretmenlerin Mesleki Kıdemi ile Eğitim Programına Bağlılık, Mesleki Tükenmişlikleri ve Mesleki Öz Yeterliliklerine Ait Görüşleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi	44
4.4.Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü ile Eğitim Programına Bağlılık, Mesleki Tükenmişlikleri ve Mesleki Öz Yeterliliklerine Ait Görüşleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi.....	45

BEŞİNCİ BÖLÜM

5.SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	47
5.1.Sonuç.....	47
5.2.Tartışma.....	48
5.2.1.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programına Olan Bağlılık Düzeylerine İlişkin Tartışma.....	48
5.2.2.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlilik Algılarının Düzeylerine İlişkin Tartışma.....	49
5.2.3.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Tartışma.....	50
5.2.4.Cinsiyet Değişkeninin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programına Olan Bağlılıkları, Mesleki Öz Yeterlilik Algıları ve Mesleki Tükenmişliklerine Olan İlişkisine Yönelik Tartışma.....	51
5.2.5.Yaş Değişkeninin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programına Olan Bağlılıkları, Mesleki Öz Yeterlilik Algıları ve Mesleki Tükenmişliklerine Olan İlişkisine Yönelik Tartışma.....	52

5.2.6.Mesleki Kıdem Değişkeninin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programına Olan Bağlılıkları, Mesleki Öz Yeterlilik Algıları ve Mesleki Tükenmişliklerine Olan İlişisine Yönelik Tartışma	53
5.2.7.Görev Yapılan Okul Türünün Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programına Olan Bağlılıkları, Mesleki Öz Yeterlilik Algıları ve Mesleki Tükenmişliklerine Olan İlişisine Yönelik Tartışma	54
5.2.8.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin, Mesleki Öz Yeterlilik Algıları ve Okul Öncesi Eğitim Programına Olan Bağlılıkları Üzerindeki İlişisine Yönelik Tartışma	55
5.3.Öneriler	56
5.3.1.Program Geliştirme Uzmanlarına Yönelik Öneriler	57
5.3.2.İleride Yapılabilecek Çalışmalar İçin Öneriler	57
5.3.3.Karar Vericilere Yönelik Öneriler	58
KAYNAKLAR	59
EKLER.....	74
EK-1: Etik Kurul Kararı.....	74
EK-2: Araştırma İzni.....	75
EK-3: Maslach Tükenmişlik Envanteri.....	76
EK-4: Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği	77
EK-5: Okul Öncesi Öğretmeni Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeği	78
EK-6: Kişisel Bilgi Formu	79
EK-7: Ölçek İzimleri.....	80
EK-8: Özgeçmiş	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.

TABLO ve ŞEKİLLER DİZİNİ

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine İlişkin Tablo	38
Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşlarına İlişkin Tablo	38
Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine İlişkin Tablo	39
Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Kurum Türüne İlişkin Tablo.....	39
Tablo 5. Araştırmada Kullanılan Ölçeklere Dair Tanımlayıcı İstatistikler.....	40
Tablo 6. Normallik Testi Tablosu	40
Tablo 7. Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Eğitim Programına Bağlılık, Mesleki Tükenmişlikleri ve Mesleki Öz Yeterliliklerine Ait İnançları Arasındaki İlişkiye Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları	42
Tablo 8. Öğretmenlerin Yaşları ile Eğitim Programına Bağlılık, Mesleki Tükenmişlikleri ve Mesleki Öz Yeterliliklerine Ait İnançları Arasındaki İlişkiye Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	43
Tablo 9. Öğretmenlerin Mesleki Yılı ile Eğitim Programına Bağlılık, Mesleki Tükenmişlikleri ve Mesleki Öz Yeterliliklerine Ait İnançları Arasındaki İlişkiye Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	44
Tablo 10. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü ile Eğitim Programına Bağlılık, Mesleki Tükenmişlikleri ve Mesleki Öz Yeterliliklerine Ait İnançları Arasındaki İlişkiye Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	45
Tablo 11: Korelasyon Analizi Sonucu	46
Şekil 1: Öz Yeterliliğin Kaynakları (Bandura, 1994).....	9
Şekil 2: Korelasyonel Araştırmanın Adımları (Büyüköztürk vd., 2023).	35

BİRİNCİ BÖLÜM

1.GİRİŞ

1.1.Araştırmanın Problemi

Günlük yaşantımızda sıkça karşımıza çıkan eğitim, insanları ruhsal ve bedensel olarak geliştirerek belirli amaçlara yönlendiren bir süreç olarak tanımlanabilir (Kılıç, 2014). Eğitimin kısaca yaşantı sonucu bireyin davranışlarında meydana gelen kalıcı değişimler olarak tanımlanabilir (Gökalp, 2020, s. 1). Eğitim hakkında yapılan tanım dikkate alındığında eğitimin bir süreç olduğu, yaşantı gerektirdiği, kasıtlı olarak gerçekleşmiş olması ve eğitim sonucunda davranış değişikliğinin yaşanması gibi hususlar karşımıza çıkmaktadır. Eğitimin belirli bir zamana yayılarak gelişmesi eğitimin bir süreç gerektirdiğini ifade etmektedir. Eğitim için yaşantının gerekmesi ise kişinin eğitimin verildiği ortamda bizzat bulunması ve çevre ile etkileşime girmesi olarak açıklanabilir. Eğitimin kasıtlı olarak gerçekleşmesi ise eğitimin belirli bir amaca dönük olarak yapılmasıdır denilebilir. Son olarak eğitim süreci sonucunda davranış değişikliğinin yaşanması gerekliliği ise bireyin daha önceden ortaya koyduğu bir davranışı değiştirmesi veya yeni bir davranış sergilemesi ile verilen eğitimin bireyde bir öğrenmenin ortaya çıkmasını sağladığı şeklinde tanımlanabilmektedir (Karabacak, 2017). Eğitim, formal eğitim ve informal eğitim olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Informal eğitim, doğal olarak günlük yaşantı içerisinde oluşan ve belirli bir programa tabi olmayan eğitim türü olarak tanımlanabilir. Formal eğitim ise belirli bir program dahilinde, uzman kişilerin öncülüğünde yürütülen planlı ve programlı eğitim türü olarak tanımlanabilir. Formal eğitim örgün ve yaygın eğitimi içerisinde barındırmaktadır (Yavuz, 2014). Yaygın eğitim kişilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda kendi isteklerine bağlı olarak sürdürdükleri eğitim türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Örgün eğitim ise belirli amaçları hedefleyerek okul özelliği taşıyan eğitim ortamlarında bir program içerisinde belirli yaş aralığında verilen eğitim olarak tanımlanmaktadır. Örgün eğitim, okul öncesi eğitimden başlayıp lisansüstü eğitime kadar uzanabilmektedir (Topal, 2017).

Okul öncesi eğitim, bir çocuğun dünyaya geldiği andan itibaren başlayarak 72 aylık oluncaya kadar ki süreci içine alan ve çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyerek çocukta bütüncül bir gelişimi hedefleyen eğitim süreci olarak

tanımlanabilmektedir (Gültekin Akduman, 2021). Okul öncesi eğitimin ise öne çıkan bazı özellikleri bulunmaktadır. Bunlar:

1. Okul öncesi eğitim çocuğun doğum ile çocuğun ilk 72 ayı arasında kapsamaktadır.
2. Çocuğun gelişim alanlarının tamamını destekleyerek bütüncül bir gelişimi hedeflemektedir.
3. Çocukların bireysel farklılıklarını ve gelişim hızlarını dikkate almaktadır.
4. Çocukların var olan potansiyellerini ortaya koyarak bunların geliştirilmesini desteklemektedir.
5. İlköğretime hazırlık sağlamaktadır.
6. Çocuklara içinde yaşanılan toplumun kültürel özelliklerini çocuklara tanıtmayı amaçlamaktadır.
7. Çocuklara zengin uyarıcılarla dolu bir ortam sunmaktadır.
8. Sistemli ve planlı bir eğitim süreci yürütülmektedir.

(Kuru Turaşı, 2012, s. 3).

Okul öncesi eğitim, diğer formal eğitimlerde olduğu gibi belirli bir program dahilinde yürütülmektedir. Okul öncesi eğitim programı okul öncesi eğitime devam eden çocukların zengin öğrenme ortamları içerisinde bütüncül gelişimlerini destekleyerek sağlıklı bir biçimde büyümelerini sağlamayı ve çocukların hem ilkokula hem de hayata hazırlanmasını sağlamak amacıyla geliştirilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024a). Okul öncesi eğitim programları, çocukların öğrenmelerini düzenli hale getirir ve çevrelerindeki dünyayı tanımalarına yardımcı olur (Bertrand, 2012). Okul öncesi eğitim programı hazırlanırken mutlaka çocukların gelişimsel özellikleri ve çevre şartları göz önünde bulundurulmalı aynı zamanda aile de işin içine katılarak esnek bir programın oluşturulması gerekmektedir (Zembat, 1999). Etkili bir okul öncesi eğitim programı çocuk merkezlidir ve çocukları eğitimin merkezine alacak olan etmenler ise çocuğa uygun öğrenme fırsatı sağlayan çevre ile yetişkinler olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul öncesi eğitimde öğretmenin önemi burada karşımıza çıkmaktadır ve öğretmenden çocuklarla iyi bir iletişim kurarak onların keşifler yapması için fırsatlar sunması beklenmektedir (Şahin E. , 2005).

Öğretmenler bir ülkenin geleceğinin temelini atmaktadır. Gelecekte toplumu oluşturacak olan bireyler öğretmenlerin elinden geçerek hayata atılmaktadır.. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin yaşadıkları ülkenin kaderine yön verdiği söylenebilir. Bu nedenle öğretmen, eğitim sistemi içerisinde en temel öge olarak karşımıza çıkmaktadır (Özden, 2023). Öğretmen, öğretme işinin temeli olarak nitelendirilebilir. Eğitim ve öğretim sürecinde hedefler ve içerik iyi olarak seçilse de bu hedef ve içerikler iyi bir öğretmen eliyle yürütülmedikçe, hedeflenen sonuçlara ulaşılması mümkün olmamaktadır. Başarılı bir öğretmenin en temel özelliklerinden biriye uygulanan öğretim programının amaçları doğrultusundaki kazanımları öğrencilere kazandırmaktır (Sünbül, 2005). Öğretmenlerin, kendilerine verilen görevleri ve rolleri yerine getirebilmeleri için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumlara sahip olabilmeleri gerekmektedir (Çeliköz, 2003). Öğretmenlerin kendilerine verilen rolleri yerine getirebilmeleri bu rolleri yerine getirebileceklerine yönelik kendilerine duydukları inanç ile ilgili olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin kendilerine duydukları bu inancı tespit etmede öz yeterlilikten yararlanılabilmektedir (Türk, 2008).

Öz yeterlilik, bireyin olabilecek olayları yönetmek ve karşılaşılan olası engelleri nasıl aşılabileceğine dair kendisine duyduğu güven olarak tanımlanabilir (Bandura, 1997, s. 3). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının etkili bir eğitim süreci yürütebilmesinde ve bu süreçte karşılaştıkları çeşitli sorunları çözmelerinde kendi yetenek ve becerilerine dair duydukları öz güven önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır (Özdemir, 2008). Başarı için gerekli olan kişisel etkenlerin yanı sıra bu etkenlerin birey tarafından nasıl kullanıldığı da başarının gelmesi açısından önemli olduğu söylenebilir. Bireyin öz yeterliliğine olan inancı karşılaştığı olumsuz durum veya problemle karşı ne kadar çabalayacağını ortaya koyabilmektedir. Düşük öz yeterliliğe sahip bir öğretmenin alanında ne kadar bilgili olursa olsun etkili bir eğitim süreci yürütmesi mümkün değildir ve öğretmenin üzerine düşen sorumlulukları da başarılı bir şekilde yapması da kendine olan inancı ile paralellik göstermektedir (Hazır Bıkmaz, 2002).

Öte yandan öğretmenliğin bir iletişim mesleği olduğu ve insanlarla yüz yüze etkileşimi çok fazla gerektiren bir meslek olduğu söylenebilir. (Ergun, 1994)’e göre diğer insanlarla temas halinde çalışan meslek gruplarında duygusal süreçlerin fazla yaşanması ve insanlarla sürekli iletişim halinde olunması kişilerde stresin yoğun bir

şekilde yaşanmasına neden olabilmektedir. Öğretmenlik mesleği de özellikle okullarda yüz yüze ve yoğun ilişki barındıran bir meslek olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenin yüklendiği sorumluluklar ve bu sorumlukların zamanla değişmesi öğretmenlerin stres düzeylerini artırmakta ve bu durum öğretmenlerin aile içi yaşamına kadar etki etmektedir (Engin ve İpek, 2020). Birçok stres faktörüne maruz kalan öğretmenlerin mesleki hayatlarında zaman zaman tükenmişlik sorunu baş gösterebilmektedir (Akt. Aslan vd., 2021). Öğretmen tükenmişliği, öğretmenin öz düzenlemesinin ve öz yeterliliğinin düşük olması, sosyal destek bulamama sonucu aşağılanma duygusu, mesleğin kimliğine duyulan yabancılık, istifaya yönelme, özveride düşüklük ve kişisel yaşam kalitesinde düşüklük olarak tanımlanabilmektedir (Ghanizadeh ve Jahedizadeh, 2015). Tükenmişlik duygusu içerisindeki bir öğretmen eğitim ve öğretim sürecinin diğer faktörleri olan öğrencilerle, diğer öğretmenlerle, okul yöneticileriyle ve velilerle birden çok problem yaşayarak mesleklerinden soğuyabilmektedir (Seferoğlu vd., 2014).

Okul öncesi eğitim yaşamın ilk yıllarını içine alan ve bireyin tüm yaşamını etkileyecek olan bir eğitim türüdür. Okul öncesi eğitim çocukların bütüncül gelişimlerini sistematik bir şekilde sağlayarak onları hayata hazırlamayı hedeflemektedir. Bu hedef ise okul öncesi eğitim programı sayesinde sistematik ve tutarlı bir hale getirilmektedir. Okul öncesi eğitimin bel kemiği olan okul öncesi eğitim programının uygulayıcısı ve okul öncesi eğitimin en önemli parçası şüphesiz okul öncesi öğretmenleridir. Okul öncesi öğretmenleri verdikleri eğitim sayesinde çocukların yaşamına dokunarak onların hayatında önemli bir yer tutmaktadır. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin bu rolleri dikkate alındığı zaman okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına olan bağlılıkları, mesleklerine dair öz yeterlilik algıları ve mesleki olarak yılgınlıklarının ne düzeyde olduğu büyük bir merak konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir başka merak konusu olan durum ise okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlerinin, yaşlarının, mesleki kıdemlerinin ve görev yaptıkları okul türünün öğretmenlerin mesleki öz yeterlilik algılarına, mesleki tükenmişliklerine ve okul öncesi eğitim programına bağlılıklarına etkisidir. Okul öncesi öğretmenlerine yönelik bazı değişkenler doğrultusunda öğretmenlerin mesleki öz yeterlilikleri, mesleki tükenmişlikleri ve okul öncesi eğitim programına bağlılıkları konusunda sınırlı sayıda araştırma yapılmış olması ise bir problem olarak

görülmektedir. Okul öncesi eğitimin önemi dikkate alınarak yapılan bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin söz edilen değişkenler doğrultusunda okul öncesi eğitim programına olan bağlılıkları, mesleki öz yeterlilik algıları ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Yapılan literatür taraması sonucunda bu konuda bir boşluğun olduğu ve yapılacak olan bu çalışmanın hem okul öncesi eğitim alanına hem de eğitim programları ve öğretim alanına hizmet ederek literatüre katkı sağlayacağı aynı zamanda ileride yapılacak çalışmalara da ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına olan bağlılıkları, mesleki öz yeterlilik algıları ve mesleki tükenmişliklerini inceleyerek aralarındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

1.3.Problem Cümlesi

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına olan bağlılıkları, mesleki öz yeterlilik algıları ve mesleki tükenmişlikleri arasında ne düzeyde bir ilişki vardır?

1.4.Alt Problemler

1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programına olan bağlılıkları ne düzeydedir?
2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin mesleki öz yeterlilik algıları ne düzeydedir?
3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin mesleki tükenmişlikleri ne düzeydedir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına olan bağlılıkları, mesleki öz yeterlilik algıları ve mesleki tükenmişlikleri cinsiyet değişkenine bağlı olarak istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına olan bağlılıkları, mesleki öz yeterlilik algıları ve mesleki tükenmişlikleri yaş değişkenine bağlı olarak istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
6. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına olan bağlılıkları, mesleki öz yeterlilik algıları ve mesleki tükenmişlikleri mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

7. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına olan bağlılıkları, mesleki öz yeterlilik algıları ve mesleki tükenmişlikleri görev yapılan okul türüne bağlı olarak istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
8. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin, mesleki öz yeterlilik algıları ve okul öncesi eğitim programına olan bağlılıkları üzerindeki etkisi ne düzeydedir.

1.5.Araştırmanın Önemi

Okul öncesi eğitim çocukları hem hayata hem de ilkokula hazırladığı için önemli bir eğitim basamağı olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul öncesi eğitim ise onu veren öğretmenin elinde hayat bulmaktadır. Öğretmenin okul öncesi eğitim programına olan bağlılığı, mesleki öz yeterlilik algısı ve mesleki olarak tükenmişliği okul öncesi eğitimin verimli bir şekilde yürütülebilmesinde önemli olan durumlardan bazılarıdır denilebilir.

Öz yeterlilik algısı öğretmenlerin performansını anlamaya yönelik bilgi sağlamanın yanında öğretmenlerin sergiledikleri davranışları anlamak ve geliştirmek içinde kullanılabilmektedir (Riggs ve Enochs, 1990). Buradan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin eğitim ve öğretim süreci boyunca öğrenciye yaklaşımları, ders süresince sergiledikleri performansları, üzerine düşen sorumlulukları yerine getirebilmeleri gibi birçok etken öğretmenin öz yeterlik algısından etkilenebilmektedir. Tükenmişlik deneyimi basite alınabilecek bir durum değildir. Özellikle insan hizmetleri açısından işin duygusal boyutu ve bu konuda gelen talepler, kişilerin ihtiyaçlarını gözetme ve bu ihtiyaçlara yanıt verme insanlarda tükenmişliğe yol açabilir (Maslach vd., 2001). Öğretmenliğinde bir hizmet sektörü işi olduğu ve insanlarla sürekli bir etkileşimi barındırdığı düşünüldüğü zaman yapılan açıklamadan da yola çıkılarak tükenmişliğe yol açabilecek bir meslek olduğu söylenebilir. Bir öğretim programını başarıya götüren etkenlerden birisi de öğretim programına duyulan bağlılıktan geçmektedir (Dusenbury vd., 2003). Okul öncesi eğitim programının da okul öncesi eğitimin uygulanmasında yol gösterici konumunda bulunduğu ve öğretmenin okul öncesi eğitimde başarıya ulaşabilmek için bu programa bağlı olarak eğitim sürecini yürütmesinin gerekli olduğu söylenebilir. Yapılan açıklamalardan da anlaşılacağı üzere okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına olan bağlılıkları, mesleki öz yeterlilik algıları ve mesleki tükenmişliklerinin hem eğitim sürecinin verimli

olabilmesi ve hedefine ulaşabilmesi hem de öğretmenlerin mesleklerine daha olumlu yaklaşabilmesi açısından önemli olarak görülmektedir.

Yapılan literatür araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına olan bağlılıklarını, mesleki öz yeterlilik algılarını ve mesleki tükenmişliklerini ayrı ayrı inceleyen araştırmalar bulunsada bu konu başlıklarının bir arada bulunduğu ve aralarındaki ilişkinin incelendiğine dair çalışmaların az sayıda olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına bağlılıkları, mesleki öz yeterlilik algıları ve mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi hem okul öncesi eğitim alanının literatürüne hem de eğitim programları ve öğretim alanının literatürüne katkı sağlayacağı; ayrıca bundan sonra yapılacak olan çalışmalara ve Milli Eğitim sisteminin iyileştirilmesine de katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.6.Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ölçek maddelerini içten ve kendi fikirlerini yansıtacak şekilde cevapladıkları varsayılmaktadır.
2. Araştırma örnekleminin evreni yeteri kadar temsil ettiği varsayılmaktadır.

1.7.Sınırlılıklar

Bu çalışma;

1. 2024-2025 Eğitim ve Öğretim Yılı'nda,
2. Ağrı ili merkezi ve ilçelerinde;
3. Aktif olarak görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden 2025 Mart Ayı ve 2025 Haziran Ayları arasında toplanan veriler ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

2.ALAN YAZIN

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına olan bağlılıkları, mesleki öz yeterlilik algıları ve mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada yararlanılan kavramsal çerçeveye ve ilişkili çalışmalara ilişkin detaylara bu başlık altında yer verilmiştir.

2.1.Öz Yeterlilik İnancı Kavramı

Öz yeterlilik kavramının ilk olarak Albert Bandura tarafından yapılan 1977 tarihli “Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change” adlı çalışmada kullanıldığı görülmektedir (Bandura, 1977).

Öz yeterlilik, bir insanın yaşamını etkileyen olaylara yönelik gösterdiği tepkilere ilişkin kendisine duyduğu inanç olarak tanımlanabilmektedir (Bandura, 1994).

Öz yeterlilik bireyin yaptığı işi başarıya ulaştırabileceğine dair kendisine duyduğu inançtır ve bu inanç bireyin bir işe başlamasını, bu işi sürdürmesini ve motive olmasını sağlayarak verimini arttırmaktadır (Kotaman, 2008). Öz yeterlilik bireyin karşılaştığı durumdaki zorlayıcı ve yıpratıcı isteklerle başa çıkabilme yeteneğine dair kendine duyduğu güven olarak tanımlanabilir (Luszczynska vd., 2005). Öz yeterlilik düzeyi bireylerin yapmaya niyetlendikleri işe dair zihinlerinden geçen zorluk derecesidir. Kişilerin zor zamanlarda iyi bir başarıyı sergilemeleriyle ilişkili olan inanç düzeylerine ise öz yeterlilik gücü denilmektedir (Yücesoy, 2022).

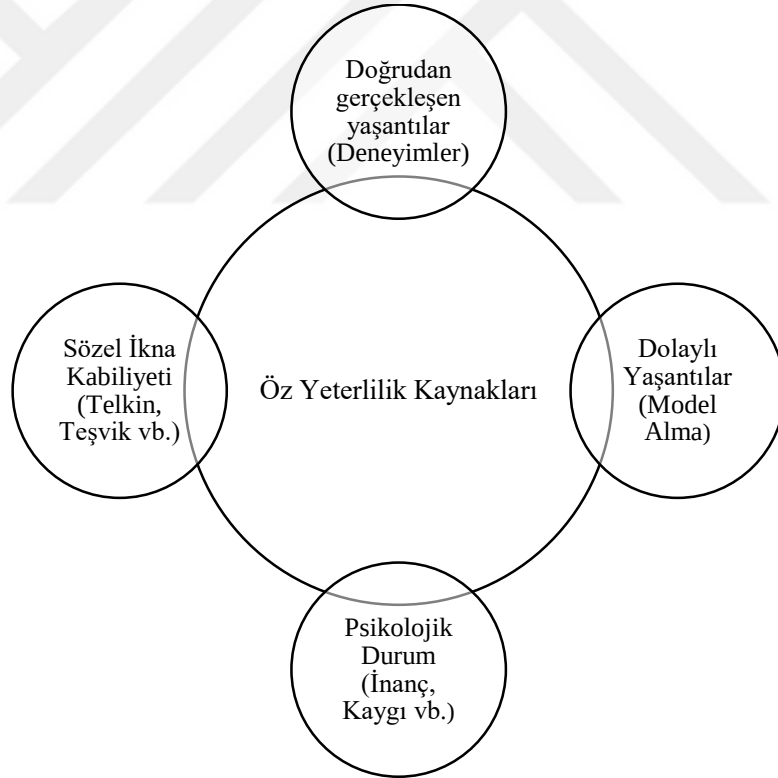
Sonuç olarak öz yeterlilik kavramı bir konuda ya da bir işte yetenekli olmak değil kişinin bireysel özelliklerine duyduğu güven olarak tanımlanabilir. Karşılaştığı bir durumla ilgili yeterli derecede yetenekleri olan fakat bu yetenekleri kullanabilme öz yeterliliğine sahip olamayan kişi başarısızlığa uğramaktadır. Öz yeterlilik, bir işin planlanması, kişinin bu işe dair gereken meziyetlerin farkında olması ve zorlukların yanı sıra elde edilebilecek başarıların göze alınarak motive olunması gibi öğeleri içermektedir (Yıldırım ve İlhan, 2010). Öz yeterlilik algısı yüksek olan kişinin, başladığı işi karşılaştığı engellere rağmen sonuca ulaştırmak için ısrarcı ve sabırlı olduğu görülmektedir (Özenoğlu Kiremit ve Gökler, 2010).

Öz yeterlilik dört temel unsurdan beslenmektedir:

- Doğrudan gerçekleşen yaşantılar (Deneyimler),
- Dolaylı yaşantılar (Model Alma),
- Sözel ikna kabiliyeti (Telkin, Teşvik vb.) ,
- Psikolojik durum (İnanç, kaygı vb.) (Bandura, 1994).

2.1.1.Öz Yeterlilik Kaynakları

Bandura (1994)'ün öz yeterliğin temel unsurları hususunda açıkladığı bilgilerden yola çıkılarak öz yeterliliğin kaynaklarını açıklamak için aşağıdaki şekil oluşturulabilir.



Şekil 1: Öz Yeterliğin Kaynakları (Bandura, 1994).

Doğrudan Gerçekleşen Yaşantılar

İnsanların günlük hayatta bizzat yaşadıkları deneyimler kişi için en önemli bilgi kaynağı durumundadır. Bireyin kazandığı başarılar beklentileri arttırırken, olumsuz deneyimler beklentileri olumsuz yönde etkilemektedir (Bandura, 1977). Kişinin yaşadığı doğrudan deneyimler öz yeterlilik inançları üzerinde etkili olabilmektedir. Deneyimlerde elde edilen başarı ya da başarısızlıklar öz yeterliliğin gelişimine etki etmektedir (Miller, 2008, s. 261).

Dolaylı Yaşantılar

Dolaylı yaşantılar, işini usta bir şekilde yapan diğer insanların izlemesi anlamında kullanılmaktadır. Bu durum izleyen kişide öz yeterliliğin artmasına katkı sağlayabilmektedir (Bandura, 1993). Başka kişilerin kazandığı başarılarla şahit olmak kişinin başarılı olmasına destek olabilmektedir (Açıkgöz, 1995). Dolaylı yaşantılar doğrudan yaşantılara göre daha az bilgi vermektedir. Bireylerin yetenek sayısının kısıtlılığı daha hassas olmalarına neden olmaktadır. Sosyal karşılaştırmalar, dolaylı deneyimin karşımıza çıkardığı bir diğer etkidir. Sosyal karşılaştırma, bireyin başka birey ile karşılaştırılması anlamına gelmektedir. Kişinin yaşantılarıyla oluşturduğu grubun değerlendirilme şekli gruba uyum sağlamada bireye yol gösterici olmaktadır. Sosyal karşılaştırmalar bireyde öz yeterliliğin gelişmesinde önemli bir yer tutmaktadır. Gözlenen kişinin başarısızlığını kendisi ile ilişkilendiren bireyin öz yeterliliği olumsuz etkilenebilmekteyken, yeteneğini gözlenen kişinin üzerine taşımayı başarabilen bireyin öz yeterliliği korunmaktadır (Say, 2005).

Sözel İkna Kabiliyeti

Öz yeterlilikte üçüncü etki kaynağı sözel ikna kabiliyeti olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir kişiyi ikna ederken kullanılan kelimelerin veya cümlelerin gerçekçi olması kişinin başarılı olmaya dair çabalarına olumlu olarak yansımaktadır (Özdemir, 2008). Sözel ikna kabiliyeti, bireyin başarıma duygusunu destekleyen insanların inançları olarak tanımlanabilir. Bireyin başarısına dair edilen teşvik, nasihat veya öğütler kişinin öz yeterlilik algısı üzerinde etkili olabilmektedir. Bu tür destekler bireyin güvendiği kişilerden geldiğinde öz yeterliliği desteklemektedir fakat bununla

beraber sözel iknalar bireyin kendi deneyimleriyle desteklenmediği taktirde etkili olma ihtimali düşmektedir (Stipek, 1998; Akt. Seçkin, 2011).

Psikolojik Durum

Kişinin, davranışı yaptığı andaki psikolojik ve fizyolojik durumunun, sergileyeceği performansa etkisi hakkındaki düşüncesine etkisi öz yeterlilikte psikolojik durum olarak ifade edilebilir. Eğer birey psikolojik ve fizyolojik olarak iyi bir durumda ise başarılı olmaya dair inancı olumlu yönde pekişmektedir ve daha girişken bir tavır sergilemektedir. Buna karşın birey psikolojik ve fizyolojik olarak olumsuz bir durumdaysa başarılı olmaya dair inancı olumsuz olarak etkilebilmekte ve girişkenlik göstermeyebilmektedir. Bu durumda düşük öz yeterliliğe neden olmaktadır (Karakuş,2020). Psikolojik ve fizyolojik durum kişilerin öz yeterliliğini iki yönden etkilemektedir. Endişe ve stres gibi olumsuz psikolojik durumlar ile yorgunluk ve kendini kötü hissetme gibi olumsuz fizyolojik durumlar öz yeterlilik algısının düşmesine neden olabilmektedir (Pamukoğlu, 2021).

2.1.2.Mesleki Öz Yeterlilik

Mesleki öz yeterlilik, bireyin işi ile ilgili olarak bir görevi veya bir işi başarabileceğine dair kendisine duyduğu güven olarak tanımlanabilir (Schyns & Sczesny, 2010). Mesleki öz yeterlilik daha geniş anlamıyla; kişinin yaptığı işi başarıyla tamamlayabilmesi için kendi kapasitesine duyduğu güven olarak tanımlanabilir (Fülleman vd., 2015).

Bireyin yaptığı işte başarılı olabilmek için var olan kabiliyetlerine dair yürüttükleri düşünceler mesleki öz yeterliliğin tanımı olarak karşımıza çıkmaktadır (Schyns & Von Collani, 2002). Mesleki öz yeterlilik kavramı öz yeterlilik kavramının daha özel bir şekli olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyin yaptığı işin tam olarak yerine getirilmesi ve iş veren tarafından onaylandığına dair bireyde oluşan düşünce mesleki öz yeterliliği tanımlamaktadır (Jayawardena & Gregar, 2013; Akt., Yücecan, 2024). Mesleğin getirdiği taleplerin karşılanmasında bireyin sahip olduğu öz yeterlilik inancı, stres ve fiziksel sağlık üzerinde etkili olmaktadır (Bandura, 2009).

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere mesleki öz yeterlilik, kişinin yaptığı işle ilgili bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumun yanı sıra mesleki öz

yeterlilik, öz yeterlilik kavramının içerisinde yer almaktadır. Öğretmenlik mesleğini yürüten kişilerin de mesleki olarak sahip oldukları öz yeterlilik algıları büyük bir önem taşımaktadır.

2.1.3.Öğretmen Öz Yeterliliği

Son zamanlarda üzerinde çokça durulan ve öne çıkan öğretmenlerin kendilerini yeterli hissetmeleri durumu, öz yeterlilik inancı ve öz yeterlilik kavramlarını bünyesinde barındırmaktadır (Yeşilyurt, 2013).

Öğretmen öz yeterliliği, bir öğretmenin verdiği eğitimin hedefi doğrultusunda gerekli planlamaları ve etkinlikleri planlayıp yürütebilmesine dair kendi becerilerine olan güveni olarak tanımlanmaktadır (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Öğretmenin, öğrencilerden istediği öğrenme çıktılarını sağlamak için kendi yeteneklerine duyduğu güvene öğretmen öz yeterliliği denilebilir (Tschannen Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Cherniss (1993)'e göre öğretmen öz yeterliliği üç alandan oluşmaktadır:

1. Öğretmenin mesleki görevlerini yerine getirmesi ve öğrenci motivasyonunun sağlanması,
2. Diğer kişilerle, meslektaş ve amirleriyle birlikte uyum içerisinde görevini yapabilmesi,
3. Kurumun sosyal ve politik süreçlerinde yer alabilme (Akt.,Friedman & Kass, 2002).

Ayrıca bir öğretmenin kendisi hakkındaki öz yeterlilik algısı, öğrencilere karşı tutumunda ve öğretimin yapısında mühim bir konuma sahip olabilmektedir (Kıvrak ve Dönmez, 2013). Öğretmenlerin yüksek öz yeterlilik sahibi olmaları durumunda, öğrencilerin zor öğrenmeleri karşısında daha sabırlı davrandıkları ve öğrencilerin başarılı olmaları için destek verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin düşük öz yeterlilik seviyesine sahip olmaları durumunda ise, bazı eğitim faaliyetlerini planlamaktan geri durdukları, zor öğrenen öğrencilerle çok ilgilenmedikleri ve verdikleri eğitimin tüm öğrencilere hitap etmesi için gayret göstermedikleri görülmektedir (Rackley, 2004; Akt., Çetin, 2008).

2.2.Mesleki Tükenmişlik

Mesleki tükenmişlik durumuyla ilişkili kavramlara bu başlık altında değinilmiştir.

2.2.1.Tükenmişlik

Tükenmişlik kavramında ilk olarak Green tarafından 1961 yılında kaleme alınan A Burnt-Out Case (Bir Tükenmişlik Vakası) isimli romanda söz edilmiştir. Tükenmişlik, romanda toplumsal bir sorun olarak görülmüş ve kişinin yaptığı işe bağlılığının tükenmesi olarak anlamlandırılmıştır (Maslach vd., 2001).

Bilimsel anlamda tükenmişlik kavramının tanımını ise ilk olarak Freudenberger'in yaptığı görülmektedir (Peker, 2002). Tükenmişlik, kişinin öz kaynaklarının karşılayamayacağı istekler nedeniyle kendini gösteren ve kişide enerji kaybına, başarısızlığa, güç kaybına ve yıpranmaya neden olan durum olarak tanımlanabilir (Freudenberger, 1974). Tükenmişlik, insanlarla etkileşimi olan mesleklerde ortaya çıkabilen ve duygusal tükenmenin neden olduğu bir sendromdur. Duygusal tükenme arttıkça kişilerin yaptıkları işe karşı kendilerini motive edemedikleri görülmektedir (Maslach & Jackson, 1981).

Tükenmişlik, depresyon veya benzeri psikolojik durumlardan farklı olan, toplumun belli bir kesimine mal edilmiş olan fakat farklı mesleklerde de ortaya çıkabilen ciddi bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Normalde çok daha kısa sürebilecek bir işin saatlere yayılmasının ve yapılacak işe karşı insanda ortaya çıkan isteksizliğin altından tükenmişlik çıkabilmektedir (Parker vd., 2024, s. 61-94). Tükenmişlik, kişilerin yaşamını etkilemekle kalmayıp onların iş verimlerini ve aynı zamanda sosyal yönlerini de olumsuz olarak etkilemektedir (İkiz, 2010).

2.2.2.Tükenmişliğin Sebepleri

Tükenmişliğin sebepleri farklı durumlardan kaynaklanabilmektedir. Tükenmişlik hem ruhsal hem de fiziksel olarak bireyi olumsuz olarak etkilemektedir (Dolgun, 2015). Konuyla alakalı birçok araştırma sonucu incelendiğinde tükenmişliğin nedeniyle ilgili birçok faktörün öne çıktığı görülmektedir. Bu nedenler incelendiğinde kişinin kendisinden kaynaklanan nedenler ve çevresel faktörlerden kaynaklanan nedenler olarak iki başlık öne çıkmaktadır (Okutan, 2010).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde cinsiyetin, yaşı, medeni durumun, eğitim düzeyinin, çocuk sahibi olma ya da sahip olunan çocuk sayısının, güdülenme durumunun, işkolik olma durumunun, bireysel beklentilerin, stres durumunun ve mesleki doyum düzeyinin tükenmişliğin bireysel sebepleri olduğunu göstermektedir (Akten, 2007).

Tükenmişliğe neden olan çevresel faktörler ise örgüt yapısı, mesai saatleri, fazladan yapılan mesai, yapılan işin niteliği, tutulan nöbetler, çalışılan yerin fiziksel özellikleri, iş yeri kuralları, fazla iş yükü, alınan kararlara dahil olma düzeyi, maaş, rol karmaşası, dönüt eksikliği ve örgüt içerisindeki ilişkiler olarak sıralanabilir (Bakan ve Tombak, 2014).

Tükenmeye neden olan faktörler insanların ulaşmak istedikleri hayalleriyle ilgili olabilmektedir. Bir insanın beklenti veya idealleri potansiyelinin çok üzerindeyse kişi sıkıntı ve stres yaşayabilmektedir. Böyle bir durumda bireyin içerisinde sürekli bir çatışma hali olmaktadır ve ayrıca birey, beklentilerine ulaşamadığı içinde yorgunluk ve hayal kırıklığı yaşamaktadır. Bu durumun sonu ise bireyin tükenmişliğine çıkmaktadır (Tümekaya, 1999).

2.2.3. Tükenmişliğin Belirtileri

Tükenmişlik, birden bire ortaya çıkan bir sendrom değildir. Bu sendrom yavaş bir şekilde ilerleyerek bireyi etkisi altına almaktadır. Bireyde görülen tükenmişlik belirtilerinin görmezden gelinmesi tükenmişlikle mücadeleyi zorlaştırmaktadır. Bu nedenle tükenmişliği sessizce ilerleyen belirtilerinin zamanında fark edilmesi ve önüne geçilmesi büyük bir önem taşımaktadır. Tükenmişliğin belirtileri kişiden kişiye değişse de genel olarak fiziksel belirtiler, psikolojik belirtiler ve davranışsal belirtiler olarak üç ana başlık altında toplanmaktadır (Ardıç ve Polatçı, 2008).

Tükenmişliğin neden olduğu başlıca fiziksel belirtiler: Yorgunluk, enerji kaybı, sürekli olarak soğuk algınlığı yaşama durumu, sık sık tekrar eden baş ağrıları, uyku düzensizliği, sindirim bozuklukları, kilo kaybı, kalp rahatsızlıkları, solunumda meydana gelen güçlükler ve psikosomatik rahatsızlıklar olarak sıralanabilir. Tükenmişliğin neden olduğu psikolojik belirtiler: Duygusal olarak bitkin hissetme, çabuk sinirlenme, bilişsel becerilerde zorluklar yaşama, hayal kırıklığı yaşama, huzursuz hissetme, öz saygı kaybı yaşama, değersiz hissetme, kararsızlık durumu,

boşluk hissi yaşama, bitkin duysusal durum, ümitsizlik, sürekli tekrar eden sinir hali, anksiyete, sabırsızlık, eleştiriye karşı hassasiyet ve apati olarak karşımıza çıkmaktadır (Akt., Kaçmaz, 2005). Tükenmişliğin neden olduğu davranışsal belirtiler ise ani tepkiler verme, sürekli sinirli olma durumu, sabırsızlık, katı kurallara bağlı olma, alıngan olma, iş yerine başka şeylerle meşgul olma, sürekli olarak savunma veya suçlayıcı bir hal içinde olma, inkar etme, çevresel ilişkilerde meydana gelen bozulmalar ve rasyonelleştirme şeklinde sıralanabilir (Sağlam Arı ve Çına Bal, 2008).

Belirtilerin iyice ortaya çıkıp etkisini gösterdiği dönemlerde kişi suçu çevresine atarak “Çevremdeki her şey ters, bunlara ne oluyor?” Diye sitem etmektedir. Fakat suç çevresinin değildir aksine bireyin kendisi tükenmektedir (Baltaş ve Baltaş, 1987, s. 62). Tükenmişlik belirtileri gösteren birey bu sorununu unutabilmek için başka alanlara başvurmaktadır. Bunlar: Aşırı yemek yeme, sağlığı bozacak düzeyde çay veya kahve tüketimi ve alkolik olma şeklinde sıralanabilir. Bunların yanı sıra ortaya çıkan uyku düzensizliği de kişinin sağlığını bozarak iş verimini düşürmektedir (Ardıç ve Polatcı, 2009).

2.2.4. Tükenmişliğin Sonuçları

Tükenmişliğin sonuçlarının genel olarak hem bireyi hem de örgütleri kapsayan geniş bir etki alanı bulunmaktadır. Yapılan işi aksatma, işin getirdiği yükten dolayı çalışılan ortamdan uzaklaşma, hırsızlığa veya çalmaya başvurma, çeşitli nedenlerle işe geç gelme veya işe hiç gelmeme durumlarında artış görülmesi tükenmişliğin getirdiği olumsuz sonuçlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Akten, 2007).

Düşük performans, düşük verim, yerine getirilen hizmetin kalitesinde azalma, örgütsel bağlılığın düşmesi, öfke patlaması, cilt hastalıkları ve psikolojik rahatsızlıkların baş göstermesi, başka iş alanlarına girme isteği, uyku sorunlarının ortaya çıkması, aile yaşamında sorunların ortaya çıkması, benlik saygısında azalma ve hizmet verilen kişilere karşı hataların yapılması tükenmişliğin getirdiği olumsuz sonuçlar olarak sıralanabilir (Sürgevil Dalkılıç, 2014).

Tükenmişlik yaşayan bireyler bu durumun getirdiği olumsuzlukları bastırabilmek için içki, alkol, uyuşturucu ve sakinleştiricilere başvurarak zaman içerisinde bu tür maddelere bağımlı hale gelebilmektedirler. Devamsızlık, işten ayrılma ve performans düşüklüğü gibi durumlar ise tükenmişliğin örgüt boyutundaki

olumsuz sonuçları olarak karşımıza çıkmaktadır (Izgar, 2003, s. 21). Tükenmişlik sonucunda bireyin iç dünyasında yaşanan sıkıntılar, zaman içerisinde bireyin ailevi yaşantısını ve iş hayatını da olumsuz yönde etkilemeye başlamaktadır. Bu durumda tükenmişliğin getirdiği olumsuz sonuçlar bireyi aşarak çalıştığı kurumu etkilemektedir (Maslach & Jackson, 1981).

Tükenmişliğin sonuçlarına yönelik olarak farklı araştırmacıların yaptıkları açıklamalara bakıldığında tükenmişlik sonuç olarak insanı hem bireysel olarak hem de çalıştığı kurum bağlamında olumsuz olarak etkilemektedir. Tükenmişlik sendromu yaşayan bireylerin yaptıkları işe odaklanıp, başarılı olabilmeleri bu açıklamalar doğrultusunda ele alındığında zor bir durum olarak görülmekte, hatta görev yaptıkları kurumlara bir süreden sonra zarar vermeye başladıkları anlaşılmaktadır.

2.2.5. Tükenmişlik Modelleri

Tükenmişlik, ortaya çıktığı günden beri birçok farklı araştırmacının ilgisini çekmiştir. Birçok farklı araştırmacının kendi açısından bakarak tükenmişliği açıklamaya çalıştığı görülmektedir (Şahin, 2019).

Cherniss Tükenmişlik Modeli

Cary Cherniss tarafından 1980 yılında ortaya konulan bu model tükenmişliği strese bağlamaktadır. Cherniss, yaptığı çeşitli araştırmalar sonucunda insanların yaşadıkları yoğun iş temposuna zamanla ayak uyduramadığı ve bunun sonucunda da kendisinden beklenen görevleri yerine getiremeyerek sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Tükenmişliğin kendiliğinden değil zamanla hafif belirtilerden başlayarak giderek ağırlaştığını, özellikle işe yeni başlayan çalışanların zamanla hayallerine ulaşamadıklarını gördükçe tükenmişlik yaşadıkları fikrini ortaya koymuştur (Çiçek, 2018).

Cherniss modeline göre stres yaşayan birey öncelikle strese neden olan kaynakları ortadan kaldırmaya çalışmaktadır. Birey bu konuda başarılı olamazsa bir takım stresle başa çıkma yöntemlerine başvurmaktadır. Birey bunda da başarılı olamazsa işiyle olan psikolojik bağı koparmaya çalışmaktadır (Çelebi, 2013; Akt., Diri, 2015).

Pines Tükenmişlik Modeli

Pines, tükenmişliği duygusal beklenti gerektiren durumlar karşısında kişinin fiziksel, psikolojik ve duygusal olarak tükenmesi olarak tanımlamaktadır. Pines, kişinin çalıştığı ortamda sürekli olarak duygusal baskıya maruz kalmasının tükenmişliğe neden olduğunu savunmaktadır (Pines & Aranson, 1988; Akt., Duras, 2022).

Pines, modelinde tükenmişliği fiziksel bitkinlik, duygusal bitkinlik ve zihinsel bitkinlik olarak üç boyutta ele almaktadır (Sürgevil Dalkılıç, 2014).

Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli

Bu modele göre tükenmişlik, bir birini ardına gelen ve bilinebilir aşamaların sonucunda oluşmaktadır. Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli'ne göre tükenmişlik dört aşamada ele alınmaktadır. Bunlar:

1. Coşku Dönemi
2. Durgunluk Dönemi
3. Engelleme Dönemi
4. Apati Dönemi

(Poyraz ve Sürücüoğlu, 2015)

Suran ve Sheridan Tükenmişlik Modeli

Suran ve Sheridan tarafından ortaya konulan bu modelde gözlem ve deneyim ön plana çıkmaktadır. Model, kimlik ve rol karışıklığı, yeterlilik ve yetersizlik, verimlilik ve durgunluk, yeniden oluşturma ve hayal kırıklığı olmak üzere dört basamaktan oluşmaktadır. Tükenmişlik, her basamakta ortaya çıkabilen ve doyuma ulaşmayan çatışmaların sonucu olarak kendini göstermektedir (Bernard & Sheridan, 1985). Yaklaşımın, Erikson'un kişilik gelişimi kuramından esinlendiği görülmektedir (Kaya, 2010).

Scott Meier Tükenmişlik Modeli

Scott Meier tarafından ortaya konulan bu tükenmişlik modeline göre, pekiştirme ve ödül beklentileri tükenmişliği doğrudan etkilemektedir. Bireylerin az ödül ve çok ceza beklentisinin olduğu durumlarda tükenmişlik meydana gelmektedir.

Bu tükenmişlik modeli ortaya konulurken büyük ölçüde Bandura'nın öz yeterlilik modeli temel alınmıştır (Meier, 1983).

Freudenberger'in Tükenmişlik Modeli

Herbert Freudenberger, tükenmişlik kavramını literatüre kazandıran kişi olarak bilinmektedir. Bu konuda ilk çalışmasını sağlık çalışanarı üzerinde yapmış olan Freudenberger'e göre tükenmişliği başarısızlıkla birlikte kişide görülen enerji düşmesi, yıpranma ve arzuların gerçek olmaması nedeniyle kişinin iç dünyasında meydana gelen tükenme olarak tanımlamaktadır (Freudenberger, 1974).

Maslach Tükenmişlik Modeli

Maslach tükenmişlik modeli günümüzde en çok kabul gören tükenmişlik modeli olarak karşımıza çıkmakta ve literatürde sıkça referans olarak gösterilmektedir (Çiçek, 2018). Modele göre tükenmişlik, özellikle insanlarla etkileşim gerektiren meslek gruplarında ortaya çıkmaktadır ve kişide duygusal olarak tükenme, insanlara karşı duyarsızlaşma ve bireysel başarı algısında azalma olarak kendisini göstermektedir (Maslach & Jackson, 1981). Bu modele göre tükenmişlik kavramı duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı olmak üzere üç boyutlu olarak ele alınmaktadır (Yüksel, 2020).

Duygusal Tükenme

Duygusal tükenme, kişinin diğer insanlarla girdiği etkileşim sonucu ortaya çıkmaktadır ve kendisini duygusal bitkinlik olarak göstermektedir (Leiter & Maslach, 1988). Duygusal tükenme boyutu, tükenmişlik sendromu boyutları içerisinde en açık şekilde görülebilen tükenme boyutu olarak nitelendirilebilir. Bir insan kendisinin veya bir başkasının çeşitli yorgunluklarını, enerjisizliklerini ve bitkinliklerini bu boyut doğrultusunda ifade etmektedirler (Gülbüz, 2008).

Duyarsızlaşma

Duyarsızlaşma boyutunda kişi, hizmet verdiği insanlara karşı tepkisiz kalmakta ve duyarsızlaşmaktadır (Leiter & Maslach, 1988). Duyarsızlaşma yaşayan kişiler yürüttükleri işe ve iş yerlerindeki diğer insanlara karşı soğuk bir davranış sergilemektedirler (Demir ve diğerleri, 2015). Kişi, tükenmişlik hissine karşı

koyabilmek için soğuk davranışlar sergilemektedir. Bu durum kişinin diğer bireylerin duygularına karşı da soğuk davranabilmektedir (Işıksan , 2004, s. 51).

Kişisel Başarı

Kişisel başarı boyutu duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutları ile ilişkilidir. Hem beden hem de ruhen tükenen birey kendisini başarısız ve yetersiz olarak görmektedir (Maslach vd., 2001). Kendine yönelik olarak olumsuz düşünen birey zamanla kişisel olarak başarısızlık hissiyle dolmaktadır ve bu durum bireyin ruh rahiline de yansımaktadır. (Izgar, 2003, s. 3).

2.2.6.Mesleki Tükenmişlik ve Öğretmen Tükenmişliği

Mesleki tükenmişlik, diğer insanlarla kurulan uzun süreli etkileşim sonucu fiziksel, duygusal ve mental olarak tükenme olarak tanımlanabilir (Farber, 1983; Akt., Dalgın, 2021). Mesleki tükenmişlik sendromu, fiziksel ve psikolojik olarak kendisini göstermektedir. Bu sendrom, bireylerin çalışma hayatında yürüttükleri işin hedefinden kopmaları ve verdikleri hizmetin kalite seviyesinin düşmesi sonucu motivasyon kaybına uğramaları olarak kendisini göstermektedir (Kaya Göktepe, 2016, s. 34-35).

Eğitim sisteminin en temel öğelerinden birisi de öğretmenlerdir. Öğretmenlik mesleğinin niteliği geçmişten günümüze çeşitli değişikliklere uğrayarak bugünkü son halini almıştır. Yaşadığımız dönemde öğretmenler bilginin aktarıcısı değil, bilgiye ulaştıran bir rehber konumunda bulunmaktadırlar (Kıncal, 1997, s. 145).

Öğretmenlik mesleği, hem eğitime yön verdiği için hem de toplumu etkileyip yol gösterdiği için toplumun gözünde hep önemli bir meslek olarak yerini almıştır. Fakat değişen dünya şartları ile birlikte özellikle 1970’li yılların ortasından itibaren öğretmenlere verilen desteğin giderek azalma eğilimine girdiği görülmektedir (Iwanicki, 1983). Tarih boyunca sevgi mesleği olarak görülen öğretmenliğin çağın getirdiği değişimler nedeniyle stresli bir meslek haline geldiği görülmektedir.

Günümüzde öğretmenlerden maaşlarıyla orantılı olmayacak şekilde toplumu geliştirmeleri ve gelecek kuşakları eğitmeleri beklenmektedir. Bunun sonucu olarakta öğretmenlerde tükenmişlik ortaya çıkmaktadır (Schwab vd., 1986). Öğretmenlerin maddi seviyeleri, mesleki konumları, görev yaptıkları yer, çevre şartları ve beklenti seviyeleri gibi değişkenler yaşam doyumlarını etkilemektedir. Yani öğretmenlerin

yaşam doyumları, iş doyumlarından ve mesleki tükenmişliklerinden etkilenmektedir (Avşaroğlu vd., 2005).

Öğretmenlerin tükenmişliğini etkileyen faktörlerden bir diğeri de öğretmenlerin üniversite de eğitim alırken mesleğe dair düşünceleriyle mesleği yapmaya başladıkları zaman gördükleri gerçeklerin arasındaki derin farklılıktır. Öğretmen adayları, eğitim aldıkları zamanlarda öğretmenliğin özerk ve saygı duyulan bir meslek olduğu hissine kapılmaktadırlar. Fakat mesleğe adım attıkları zaman gerçeklerin hiçte beklemedikleri gibi olmadığını görmekteydiler ve bu durum tükenmişliğe neden olabilmektedir (Dworkin, 2001). Friedman (2000), öğretmenlerin aldıkları teorik eğitimin mesleği yapmaya başladıktan sonra karşılaştıkları zorlukları aşmada yetersiz olduğunu düşünmeleri nedeniyle tükenmişlik yaşadıklarını belirtmektedir. Bu durumun özellikle öğretmenlerin mesleğe atıldıkları ilk yıllarda görüldüğünü ve bir kısım öğretmenin mesleğini bıraktığını ifade etmektedir.

Tükenmişlik yaşayan öğretmenler psikolojik, akademik, sosyal ve fiziksel olarak olumsuz etkilenmektedirler (Sears Jr vd., 2000). Öğretmenler arasında yoğun bir şekilde görülen tükenmişlik sendromunu azaltmak için öğretmenlere eski toplumsal konumları kazandırılmalı ve bir takım örgütsel olanakları düzenlenmelidir (Tümekaya, 1996).

2.3.Okul Öncesi Eğitim

Eğitim, bireyin davranışlarında yaşantı yoluyla meydana gelen istendik yönlü davranış değişikliği sürecidir ve eğitim, öğrenme öğretme süreçlerini kapsamaktadır. Eğitim kendi içerisinde formal eğitim ve informal eğitim olmak üzere iki kola ayrılmaktadır. İnformal eğitim bireyin çevreyle etkileşimi sonucu kendi kendine oluşan eğitim türüdür denilebilir. Formal eğitim ise planlı bir eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır. Yani formal eğitim belirli bir eğitim programı içerisinde yürütülmektedir denilebilir. Formal eğitimin yürütülmesinde önemli bir yer tutan eğitim programı ise çocuklara kazandırmayı hedeflediğimiz davranışları nasıl kazandıracağımızı, verilecek bilgilerin düzenli ve sistemli olarak çocuklara verilmesini sağlamaktadır (Gökalp, 2020. s. 1-7). Ayrıca formal eğitim kendi içerisinde yaygın eğitim ve örgün eğitim olarak ikiye ayrılmaktadır. Yaygın eğitim, eğitim sistemine hiç girmemiş veya girip çıkmış bireylere, bireylerin ihtiyacına göre

ortaya çıkan ve yaş aralığının olmadığı eğitim türüne denilmektedir. Örgün eğitim ise okullarda gördüğümüz, belli yaş ve kademelere ayrılan eğitim türüdür denilebilir. Örgün eğitim süreci okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretim basamaklarından oluşmaktadır (Şahin, 2007).

Okul öncesi dönem bir çocuğun doğumundan ilkokula başlamasına kadar olan süreci, okul öncesi eğitim ise bu süreçte çocukların aldıkları eğitimi ifade etmektedir. Bu dönemde çocukların öğrenme kapasiteleri oldukça yüksek bir durumdadır ve çocuklar çevresel faktörlere açık haldedirler. Bu durum çocukların okul öncesi eğitimi almalarının ne kadar önemli olduğunu göstermektedir (Oktay, 1990).

Erken çocukluk döneminde verilen eğitim olarak bilinen okul öncesi eğitim çeşitli uyaranların bulunduğu zengin bir ortamda çocukların bireysel gereksinimlerine uygun olarak verilen eğitim olarak adlandırılabilir. Çocukların bütüncül gelişimlerini destekleyen okul öncesi eğitim aynı zamanda onları içerisinde yaşayacakları topluma da hazırlamaktadır (Poyraz ve Dere Çiftçi, 2011).

Okul öncesi eğitimi sayesinde çocukların duygusal gelişimleri ve algılama düzeyleri gelişmektedir. Çocukların neden sonuç ilişkileri kurarak akıl yürütmelerine destek veren okul öncesi eğitimi aynı zamanda çocuğun duygu ve düşüncelerini dışarı vurmasına imkan vererek kendini anlatmasına yardımcı olmaktadır (Şahin E. , 2005).

Okul öncesi eğitimi alan bir çocuk kendisinin farkına varır, toplum beklentilerini öğrenir ve diğer insanlarla daha etkili bir şekilde iletişim kurmaktadır. Okul öncesi eğitim çocukların doğuştan getirdikleri becerileri geliştirmelerini sağlar ve çocuğa özgüven aşılar. Kentleşmenin artmasıyla birlikte kadının çalışma hayatına daha çok girmesi okul öncesi eğitimi daha önemli hale getirmektedir (Dirim, 2004).

2.3.1.Okul Öncesi Eğitimin Amacı

Okul öncesi eğitimin asıl amacı; çocuk ilkokula başlamadan önce bütüncül gelişiminin desteklenmesi için çocuğa uygun olan bir ortamda eğitim verilmesidir. Okul öncesi eğitimin diğer bir amacı ise çocuklara iyi alışkanlıklar kazandırmaktır (Başal, 2013).

Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından güncellenen yeni Okul Öncesi Programı'na (2024a) göre okul öncesi eğitimin temel amaçları şunlardır:

1. Çocukların bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimlerini destekleyerek iyi alışkanlıklar kazandırmak.
2. Çocukların toplumsal hayata daha iyi uyum sağlamalarını sağlamak.
3. Çocukları ilkokula hazırlamak.
4. Şartları elverişsiz çevre ve ailelerden gelen çocukları için ortak bir yetiştirme alanı sunmak.
5. Çocukların Türkçe'yi güzel ve düzgün konuşmalarını sağlamak.

2.3.2.Okul Öncesi Eğitim Programı

Eğitim programı genel anlamıyla öğrencilerin yaşantılarını düzenlemektir denilebilir. Bazı eğitim kuramcıları eğitim programını bir sistem olarak ifade ederken kimi kuramcılar ise sistemi uygulamak için örgütlenmek olarak eğitim programını tanımlamaktadırlar (Demirel, 2023, s. 3). Gökalp (2020) ise eğitim programını hem okul içerisinde hem de okul dışında kazandırılması planlanan kazanımların düzenli etkinlikler yoluyla öğrenciye aktarılmasını sağlayan sistemdir şeklinde tanımlamaktadır (s. 24) Eğitim programı öğrencilerin öğrenmelerini planlamaktadır. Bu süreç sayesinde eğitim programı öğrencilerin öğrendikleri deneyimleri organize etme görevi üstlenmektedir (Oliva & Gordon, II, 2018).

Okul öncesi eğitim programı, planlı ve sistematik bir şekilde okul öncesi eğitimin amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik olan eğitim süreci olarak tanımlanabilmektedir (Dirim, 2004). Geçmiş zamanda sadece bilgiye sahip olmak yeterliyken, günümüzde değişen şartlarla birlikte bu algı değişmiş ve bilgiyi davranışa dökmenin önemi anlaşılarak eğitim programları bu doğrultuda hazırlanmaya başlamıştır. Bu nedenle günümüzde beceri temelli eğitim programları çocukların ihtiyaçları doğrultusunda uygulanmaktadır. Hazırlanan yeni okul öncesi eğitim programı da beceri temelli olarak çocukların bütüncül gelişimlerini destekleyerek onları ilkokula hazırlamak için geliştirilmiştir (MEB, 2024a).

Okul öncesi eğitim programı toplumun milli ve manevi değerlerini, sosyal-kültürel yapısını, güncel okuryazarlık becerilerini ve bu becerilerin kullanılması için için gerekli nitelikleri kazandırmayı hedeflemektedir (MEB, 2024).

2.3.3.Ülkemizde Geçmişten Günümüze Hazırlanan Okul Öncesi Eğitim Programları

Ülkemizde uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programları 1952, 1989, 1994, 2002, 2006 ve 2013 yıllarında güncellendiği görülmektedir (Kuru ve Koç Tüylü, 2020). 2024 yılının başlarında okul öncesi eğitim programı güncellenmiş, yine 2024 yılın Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yeni bir okul öncesi eğitim programı kullanılmaya başlamıştır.

1952 Okul Öncesi Eğitim Programı

Hazırlanan bu programda okul öncesi eğitimi veren kurumlarda kullanılmak üzere faaliyet şemasına yer verildiği görülmektedir. Bu şemada ayrıca faaliyetleri yaparken dikkat edilecekler, öğretmenlere yönelik verilecek bilgilere yer verilmiş fakat değerlendirme süreçlerine dair bir bilgiye yer verilmediği görülmektedir (Sapsağlam, 2013).

1989 Okul Öncesi Eğitim Programı

Bu okul öncesi eğitim programında okul öncesi eğitimin amaçlarına ve etkinliklere yer verildiği fakat öğretmen ve çocuk açısından değerlendirmeye yer verilmediği görülmektedir (Sapsağlam, 2013).

1994 Okul Öncesi Eğitim Programı

1994 yılında yayınlanan bu programda 0-3 yaş arası çocuklara yönelik olarak Kreş Programı, 3-5 yaş arası çocuklar için Anaokulu Programı, 5-6 yaş arası çocuklar için de Anasınıfı Programı olmak üzere üç ayrı program hazırlanmıştır. Bu programda hedef ve davranışlar olduğu, çocukların bu hedef ve davranışlara ulaştırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Ayrıca hedeflere ulaşılabilmesi için konulara yer verilmiş, değerlendirme için gözlem formları kullanılmış, günlük planlarında sonunda ilk defa değerlendirme bölümüne yer verilmiştir (Çelik ve Uyanık, 2021).

2002 Okul Öncesi Eğitim Programı

2002 yılında yayınlanan okul öncesi programı gelişimsel temelli bir program olmuştur. Gelişimselliği kendisine temel alırken çocukların bütün gelişim alanlarının

desteklenmesini öngördüğü görülmektedir. Çocukların gelişim alanlarına yönelik hedefler ve kazanılacak davranışlar belirlenmiştir. Ünite planları kaldırılarak yıllık ve günlük plan düzenine geçildiği görülmektedir. Yıllık ve günlük planlarda öğretmen, çocuk ve program açısından değerlendirmeye yer verilmiştir. Öğretmenlere rehberlik etmesi bakımından içerisinde örneklerin bulunduğu öğretmen kılavuz kitabı yer almıştır. Aile katılımı ayrı bir başlık altında verilerek vurgulanmış, ev ziyaretlerine, velilerle dönemde en az 2 kez toplantı yapılmasına ve velilerle bireysel görüşmeler yapılmasına vurgu yapıldığı görülmektedir (MEB, 2024a).

2006 Okul Öncesi Eğitim Programı

Bu programda kendinden önceki programlar gibi gelişim temelli bir program olduğu göze çarpmaktadır. Anlayış olarak bütüncül, yaklaşım olarak sarmal bir özellik taşıdığı görülmektedir. Programda Çoklu Zeka Kuramı üzerinde durulmuştur. Amaçlara ve kazanımlara yer verildiği, yıllık ve günlük planların kullanıldığı, planlarda yer alan eğitim durumu bölümünün öğrenme süreci olarak değiştirildiği ve etkinlik köşeleri hakkında ayrıntılı bilgilere yer verildiği görülmektedir. Yıllık ve günlük planların hazırlanmasının öğretmenlere bırakıldığı göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin becerilerini artırmak için çeşitli konularda açıklamalara yer verilmiştir. Çocuğu tanımak ve değerlendirmek için bu programda gözlem ve anektod kayıtları, gelişim kontrol listeleri, portfolyolar ve gelişim raporu gibi araçlardan bahsedilmiştir. Aile katılımı yine ayrı bir başlık altında verilerek aile eğitimi ihtiyaç belirleme formu ve ebeveyn katılım formu düzenlenmiştir (MEB, 2024a).

2013 Okul Öncesi Eğitim Programı

2013 yılında hazırlanan bu okul öncesi eğitim programı diğer programlar gibi çocukların bütüncül gelişimlerini desteklemeyi hedeflediği görülmektedir. Çocukların bütüncül gelişimlerini desteklemesinin yanında çocuklarda görülecek gelişim eksikliklerinin önlemeyi de hedeflediği için hem gelişimsel hem de önleyici bir program olduğu vurgulanmıştır. Program hazırlanırken gelişimsel temelli olmasının dikkate alındığı, yaklaşım olarak sarmal özellikte olduğu ve model olarak da eklektik olduğu görülmektedir. Programda kazanım ve göstergeler temel alınmıştır. Bu kazanım ve göstergelerin bir bütün olarak, çocukların gelişim özelliklerinin ise yaşlara göre ayrıldığı görülmektedir. Öğretmenlere örnek oluşturması bakımından etkinlik

örnekleri hazırlanmış ayrıca programla birlikte kullanılması içinde Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER) hazırlanmıştır. Programda değerlendirmenin çok yönlü olduğu ve program, öğretmen ve öğrenci açısından değerlendirmenin olduğu görülmektedir. (MEB, 2013).

2024 Okul Öncesi Eğitim Programı

2024 yılında uygulanmaya başlayan bu program 2013 programında olduğu gibi gelişim temelli, sarmal yaklaşımlı ve eklektik modelde olduğu görülmektedir. 2013 programında olduğu gibi gelişimsel ve önleyici bir program olduğu vurgulanmış, çocukların bütüncül gelişimleri hedef alınmıştır. Üç farklı yaş grubu gözetilerek hazırlanan bu programın ilerlemeci eğitim felsefesini temel aldığı vurgulanmıştır. Çocuk merkezli bir tasarıma sahip olan bu program süreç modeli üzerine yapılandırıldığı görülmektedir. 21.Yüzyılın gereği olan bireylerin yetiştirilmesinin amaçlandığı bu programda esnek bir yapının olduğu, çocukların öğrenme sürecine etkin olarak katılmasının göz önüne alındığı, çocukların farklı öğrenme tarzlarını dikkate alarak farklı yöntem ve tekniklerin kullanımına fırsat veren ve öğretmene rehber rolünün verildiği bir eğitim programı olduğu vurgulanmaktadır. Çocukların gelişim alanları bilişsel gelişim, dil gelişimi, fiziksel gelişim ve sağlık, sosyal ve duygusal gelişim olmak üzere dört bölüme ayrılmış ve bu bölümlerin her biriyle ilgili kazanım ve göstergelere yer verilmiştir. Okul öncesi sınıflarında çocukların serbest olarak oyun oynama ihtiyaçlarının karşılanması ve aynı zamanda okul öncesi eğitimin planlanması ve uygulanması açısından okuma ve dinlenme merkezi, blok merkezi, matematik merkezi, fen merkezi, sanat merkezi ve dramatik oyun merkezi olmak öğrenme merkezlerinin düzenlendiği görülmektedir. Öğretmenin eğitimini aylık planlar aracılığıyla düzenlediği, gün içerisinde yapılacak etkinliklerin ise günlük planlar ile düzenlendiği görülmektedir. Günlük planlarda yer alan etkinlik türleri ise Türkçe, sanat, drama, müzik, hareket, oyun, fen, matematik, erken okuryazarlık ve okul dışı etkinlikler olmak üzere 10 çeşide ayrılmıştır. Programda değerlendirme ise öğretmen, öğrenci ve program açısından çok yönlü olarak ele alınmıştır (MEB, 2024a).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan okul öncesi eğitim programı çocukların beceri temelli olarak bütüncül bir tarzla yetişmelerini aynı zamanda da ilkokula hazır hale gelmelerini hedeflemektedir. Beceri temelli olarak hazırlanan okul öncesi eğitim programı, farklı becerileri kazandırmayı hedeflerken aynı zamanda çocukların içinde yaşadıkları toplumun değerlerini içselleştirmelerini ve çağın gerektirdiği nitelikleri kazanmalarını sağlamaktadır. Türkçe, matematik, fen, sosyal, hareket ve sağlık, sanat, müzik alan becerileri programın ana yapısını oluşturmaktadır. Kavramsal beceriler, sosyal duygusal öğrenme becerileri, okur yazarlık becerileri ve değerler programın yapısını oluşturan diğer önemli unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Programda bir önceki okul öncesi eğitim programında olduğu gibi eğitimin, aylık planlar ve günlük planlar dahilinde düzenlendiği görülmektedir. Öğrenme merkezleri ise okul öncesi sınıfının temelini oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitim sınıflarında bulunması gereken başlıca merkezler şunlardır: Kitap Merkezi, Blok Merkezi, Erken Okuryazarlık Merkezi, Müzik Merkezi, Sanat Merkezi, Matematik Merkezi, Fen Merkezi, Dramatik Oyun Merkezi ve Açık Hava Öğrenme Merkezi (MEB, 2024b).

2.4.İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde yurt içi ve yurt dışında çalışmamıza benzer olan çeşitli araştırma örneklerine değinilmiştir.

2.4.1.Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Şahin (2023) okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme ve tükenmişlik düzeylerinin, öğretmen öz yeterliliğine etkisi üzerine çalışma yapmıştır. Araştırmada betimsel ve ilişkisel tarama modellerinden faydalanılmıştır. Araştırmada 2021-2022 Eğitim ve Öğretim Yılı'nın bahar döneminde devlet veya özel kurumlarda görev yapmakta olan 340 okul öncesi öğretmeni çalışma grubu olarak kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özyeterlilik İnançları Ölçeği”, “Öğretmen Tükenmişliği Ölçeği” ve “Barnett Çocuk Sevme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarında yaş, cinsiyet, çalıştığı yer, değişkenleri açısından anlamlı fark görülürken; sınıfındaki çocuk sayısı, çalıştığı yaş grubu, kıdem yılı ve okul türü değişkenlerinde anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre

okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının öğretmen tükenmişliği alt boyutlarından olan iş doyumunu ve öğrencilere yönelik tutumlar alt boyutlarını yordadığı; öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının öğretmen tükenmişliğinin iş doyumunu ve öğrencilere yönelik tutumlar alt boyutlarıyla arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Yüksel (2020) okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, öz yeterlik inançları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik araştırma yapmıştır. Araştırmada tesadüfi eleman örnekleme yöntemi kullanılmış ve çalışmanın araştırma grubunu Konya ili merkez ilçelerinde Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı faaliyet gösteren resmi ve özel okullarda görev yapan 317 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu”, “Beş Faktör Kişilik Envanteri”, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tek Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik olarak duygusal tükenme alt boyutunda orta seviyede, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında düşük düzeyde olduğu; kişisel özellikler olarak dışa dönüklük ve deneyime açıklık alt boyutları orta seviyede, sorumluluk ve uyumluluk alt boyutlarında yüksek seviyede ve nevroz alt boyutunda ise düşük seviyede olduğu; öz yeterlik inançlarının ise yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Kaya (2019) okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi üzerine çalışma yapmıştır. Konya il merkezinde görev yapan 108 okul öncesi öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Demografik Bilgi Formu” ve “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-yeterlilik İnançları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının yaş, cinsiyet, mesleki deneyim ve çalışılan kurum türü değişkenleri doğrultusunda anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şenel ve Buluş (2016) okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişlik döngüsü ve tükenmişlik döngüsünde öz yeterliğin aracı rolüne yönelik çalışma yapmışlardır.

Araştırmada Denizli il merkezinde bulunan anaokullarında çalışan 236 okul öncesi öğretmeni örneklem olarak kullanılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modelinden faydalanılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Maslach Tükenmişlik Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öz yeterlik algısının tükenmişlik düzeyini anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir. Ayrıca duygusal tükenmişlik ile kişisel başarı arasındaki ilişkide duyarsızlaşmanın ve tükenmişlik duygusu döngüsünde öz yeterliğin aracı rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şenel (2014) okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik inançlarının mesleki tükenmişlik düzeylerini yordama gücüne yönelik araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemine 2011-2012 Eğitim Öğretim Yılında, Denizli ili merkezindeki anasınıfı ve bağımsız anaokullarında görev yapmakta olan 236 okul öncesi öğretmenin oluşturduğu görülmektedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Türkçe güvenirlik ve geçerlik çalışması yapılan “Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği” ve Türkçe uyarlaması yapılan “Maslach Tükenmişlik Envanteri” kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada model olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öz yeterlilik algısının tükenmişliği anlamlı düzeyde yordadığı, duygusal tükenmişliğin düşük kişisel başarı ile ilişkisinde duyarsızlaşmanın tükenmişlik duygusu döngüsünde öz yeterlilik algısının aracı olarak rol oynadığı sonucuna varılmıştır.

Gömlüksiz ve Serhatlıoğlu (2013) okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşlerine yönelik çalışma yapmışlardır. Yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler doğrultusunda değişip değişmediği ölçülmüştür. Araştırmada ölçek olarak “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnancı Ölçeği” kullanılmıştır. Elazığ il merkezinde görev yapmakta olan 98 okul öncesi öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik düzeyi yüksek olarak ölçülmüş ve öz yeterlik düzeyinin değişkenlere göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akman vd. (2010) çeşitli değişkenler doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişlik üzerine bir çalışma yapmışlardır. Araştırmanın çalışma

grubunu Türkiye'nin farklı illerinde görev yapmakta olan 395 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Maslach Tükenmişlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre cinsiyet değişkeninin tükenmişliğin boyutları arasında önemli bir değişken olmadığı, medeni durum değişkeni açısından kişisel başarı alt boyutunda bekar öğretmenlerin daha yüksek puana sahip oldukları, öğretmenliği kendileri için uygun bir iş olarak görmeyenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında daha yüksek puana sahip oldukları ve çalışma süreleri ile tükenmişliğin üç boyutu arasında da anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Teltik (2009) okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleriyle ilişkisinin bazı değişkenler doğrultusunda belirlenmesine yönelik çalışma yapmıştır. Yapılan çalışmada 2007-2008 ve 2008-2009 Eğitim Öğretim Yıllarında İstanbul ilindeki bazı ilçelerde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız ve özel anaokullarında görev yapan 258 okul öncesi öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Maslach Tükenmişlik Envanteri", "Minnesota İş Doyum Ölçeği" ve "Öğretmenlik Meslek Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre farklı değişkenlerin tükenmişlik düzeyi üzerinde anlamlı olarak bir farklılığa neden olmadığı, mesleki yeterlilik açısından sadece eğitim düzeyi anlamlı bir farklılığa neden olurken diğer değişkenler açısından mesleki yeterlilikte anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre tükenmişlik ve mesleki yeterlilik arasında negatif yönlü ilişki tespit edilmiştir.

Deniz Kan (2008) bir grup okul öncesi öğretmeninde tükenmişlik durumunun çeşitli değişkenler doğrultusunda incelenmesine yönelik olarak çalışma yapmıştır. Araştırmada ölçek olarak "Maslach Tükenmişlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ise Ankara il merkezinde çalışmakta olan 72 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre hizmet süresi fazla olan, mesleğini isteyerek seçen ve ilköğretim kademesinde bulunan okul öncesi sınıfında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarı puanlarının yüksek olduğu; mesleğini istemeden seçen öğretmenlerin ise duygusal tükenme boyutu puanının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Orçan (2008) Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik ve tükenmişlik dinamiklerinin incelenmesi üzerine

araştırma yapmıştır. Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik ve tükenmişlik düzeylerinin iki ülke özelinde karşılaştırmalı olarak ele alınması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 32'si ABD'den 58'i de Türkiye'den olmak üzere 90 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada “Öğretmen Öz Yeterliliği Ölçeği” ve “Tükenmişlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen tükenmişliği doğrultusunda iki ülke öğretmenleri arasında fark bulunmamıştır. Türkiye’de çalışan okul öncesi öğretmenleri arasında tükenmişliğin duygusal, zihinsel ve fiziksel alt boyutlarının tamamında iki yıl veya daha az kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı fark tespit edilirken; ABD’de çalışan öğretmenler arasında yalnızca zihinsel tükenmişlik alt boyutunda iki ila beş yıl görev yapan öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. İki ülke öğretmenlerinin öz yeterlilikleri karşılaştırıldığında ise öğrenci katılımı alt boyutunda Türkiye’deki öğretmenler lehine puanlar bulunmuştur. Türkiye’de çalışan öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinde deneyim yılı açısından iki ila beş yıl çalışan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunurken ABD’de çalışan öğretmenlerin deneyim yılı açısından öz yeterliliklerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

2.4.2.Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Yan vd. (2025) Çinli okul öncesi öğretmenleri arasında farkındalık, öz yeterlilik ve tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine çalışma yapmışlardır. Çalışmada rastgele örnekleme tekniği kullanılarak hem resmi hem özel okullarda çalışan 572 okul öncesi öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırmada ölçek olarak “Scale’in Öğretimde Farkındalık Ölçeği”, “Öğretmen Tükenmişlik Ölçeği” ve “Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretim farkındalığı ve öğretmen öz yeterliliğinin öğretmen tükenmişliğini önleyebilmede öngörü kazandırabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretim farkındalığı ve öğretmen öz yeterliliği ile öğretmen tükenmişliği arasındaki bağlantının incelenmesinin tükenmişlik sorunlarının derinleşmesinin önlenmesi adına müdahale fırsatları vereceği ifade edilmiştir.

Ye vd. (2024) tarafında Çin’in Zhejiang Eyaleti’nde okul öncesi öğretmenlerinin duygusal yeterlilikleri ve okul öncesi eğitim performansına yönelik öz yeterliliklerini ortaya koymak için nicel bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 580 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre

okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterliliklerinin gösterdikleri performans üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin duygusal öz yeterlilikleri öğretim öz yeterlilikleri üzerinde etkili olurken öğretmenlik deneyiminin duygusal yeterliliğin öz yeterlilik üzerindeki etkisini azalttığı tespit edilmiştir.

Cui (2023) okul öncesi öğretmenleri arasında dönüşümsel liderlik ile iş tükenmişliği arasındaki ilişkiyi ve bu ilişki de düzenleyici duygusal öz yeterlilik ve işe katılımın aracılık rolünü araştırmaya yönelik çalışma yapmıştır. Araştırmada kesitsel anket ile farklı eğitim düzeyi ve farklı çalışma yılına sahip 16 tanesi erkek, 310 tanesi kadın olmak 326 okul öncesi öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre düzenleyici duygusal öz yeterliliğin tükenmişliği tahmin edebilmede aracı rol oynayabileceği sonucuna varılmıştır.

Polishchuk vd. (2022) okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu ve mesleki tükenmişlikleri üzerine araştırma yapmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 90 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak “İş Memnuniyeti Anketi”, “Kişinin İş Doyumunun Değerlendirilmesi Ölçeği”, “İletişimsel Sosyal Yeterlilik Teşhisi Ölçeği”, “İş Memnuniyeti Anketi”, “Başa Çıkma Stratejileri Envanteri”, “İşkoliklik Envanteri” ve “Maslach Tükenmişlik Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmini ve mesleki tükenmişlikleri arasında ters yönlü olacak şekilde bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca işe karşı duyulan tutkunun mesleki tükenmişliğin önüne geçebilecek bir faktör olduğu; kişinin iletişimsel becerilerini geliştirmesinin de mesleki tükenmişlik belirtilerini önleyip zamanla düzeltebileceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Koulirakis vd. (2018) Yunanistan belediyeleri bünyesinde çalışan okul öncesi ve anaokulu eğitim personelinin tükenmişlik ve yaşam kalitesine yönelik araştırma yapmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 415 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada ölçek olarak “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” ve “Yaşam Kalitesi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında orta ve yüksek düzeyde tükenmişlik tespit edilirken duygusal tükenme boyutu öne çıkmıştır. Yaşam kalitesinin düşüklüğü daha yüksek tükenmişliğe neden olurken; niteliği düşük sözleşme imzalayanlar, dullar, daha yüksek kıdeme sahip olanlar ve sağlık sorunları yaşayanlarda tükenmişlik düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aldhafri (2016) Ummanlı okul öncesi öğretmenlerinin yeterlilik inançlarının öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini tahmin etmedeki öngörücü rolüne dair çalışma yapmıştır. Araştırmada Umman’da görev yapan 319 okul öncesi öğretmeni örneklem olarak seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak tükenmişliği ölçmek amacıyla Maslach Tükenmişlik Envanteri ve yeterlilik inançlarını ölçmek amacıyla da Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yeterlilik İnanç Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre beş yeterlilik inanç boyutunun öğretmenlerin duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı boyutlarını açıkladığını ortaya koymuştur.

Hozo vd. (2015) okul öncesi eğitim kurumunda çalışan eğitimciler arasında tükenmişlik sendromuna yönelik araştırma yapmışlardır. Araştırmada yaşları 20-65 arası olan 88 okul öncesi öğretmeninden faydalanılmıştır. Araştırmada Freudenberger, Girdin, Everly ve Dusek tarafından geliştirilen ölçeklerden faydalanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin yaklaşık olarak yarısında tükenmişlik sendromunun belirtilerine rastlanılmıştır. Araştırma sonucunda kurum yöneticilerine yönelik öneri verilirken tükenmişlik belirtisi gösteren öğretmenlerin durumlarının derinleşmemesi adına gerekirse tıbbi yardım almaları gerektiği belirtilmiştir.

Rodrigues vd. (2010) okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişlik sendromu üzerine araştırma yapmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Brezilya’nın Porto Alegre şehrinde çalışmakta olan 34 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Maslach Tükenmişlik Envanteri” ve “Sosyodemografik ve İş Verileri Anketi” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutları düşük seviyede bulunurken yüksek seviyede mesleki tatmin alt boyutu tespit edilmiştir. Ayrıca diğer araştırma sonuçlarına göre sınıf mevcudu ve öğretmenlik mesleğini değiştirme düşüncesi arttıkça duygusal tükenmeninde arttığı; öğretmenlik mesleğini değiştirme düşüncesinin artmasının mesleki tatmini de azalttığı sonuçlarına da ulaşılmıştır.

Guo vd. (2009) okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilikleri, sınıf kalitesi ve çocukların dil ve okuryazarlık kazanımları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik araştırma yapmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu ABD’de çalışan 67 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada ölçek olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kıdemleri

ile öz yeterlilikleri arasında negatif yönlü korelasyon tespit edilmiştir. Ayrıca temel bir öğretim sertifikasına sahip olmanın da öğretmen öz yeterliliğine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak öğretmenlerin öz yeterliliklerinin okul öncesi eğitimi bağlamında dikkate alınması gereken bir unsur olduğu belirtilmiştir.

Cheng (2008) Tayvan'daki okul öncesi öğretmenleri arasında çeşitli değişkenler doğrultusunda iş stresi, öz yeterlilik, tükenmişlik ve ayrılma niyeti üzerine çalışma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini Tayvan'ın Kaohsiung şehrinde bulunan 508 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada ölçek olarak iş stresi için "Algılanan Stres Ölçeği", tükenmişlik için "Maslach Tükenmişlik Ölçeği", ayrılma niyeti için "Öğretmen Ayrılma Niyeti Ölçeği" ve öz yeterlilik için de "Genel Öz Yeterlilik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre iş stresinin ve öz yeterliliğin tükenmişlik düzeyleri üzerinde farklılık gösterdiği ve ayrıca tükenmişliğin işten ayrılma niyetine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.YÖNTEM

Bu bölümünde araştırmanın deseni, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirliği, çalışma grubu, veri toplama süreci, toplanan verilerin analizi ve yorumlanması konularına değinilmiştir.

3.1.Araştırma Deseni

Yapılan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Yapılan çalışmada toplanan verilerin sayısal analizinin yapılması gerektiğinden dolayı nicel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nicel araştırmanın dayanağı olan pozitif bilime göre bilgi, deney ve gözlemle elde edilebilmekte ve sayısal olarak ifade edilerek üzerinde istatistik işlemleri uygulanabilmektedir. Nicel araştırmanın başlıca türleri ise başlıca şunlardır: Tarihi Araştırma, Betimsel Araştırma, Nedensel Karşılaştırmalı Araştırma, Deneysel Araştırma ve İlişkisel (Korelasyon) Araştırma (Sönmez ve Alacapınar, 2019).

Bu bağlamda yapılan bu çalışmada değişkenler arası ilişkinin incelenmesi ve varsa bu ilişkinin derecesinin ölçülmesi amaçlandığından dolayı ilişkisel tarama modelinden faydalanılmıştır. İlişkisel (Korelasyonel) araştırmalar, iki veya ikiden daha fazla sayıdaki değişkenler arasındaki ilişkiyi tanımlamak ve bu ilişkilerin derecesini belirlemeye yönelik olarak yapılan araştırmalar olarak tanımlanabilmektedir (Karasar, 2024, s. 114) Bu araştırmalarda iki veya daha fazla sayıdaki değişken arasındaki ilişkinin derecesi ölçülmektedir. Bir rakamla ifade edilebilen ilişkinin derecesi, iki değişken arasındaki ilişkiyi ya da bir değişkenin diğer değişkenin yordayıcısı olup olmadığını belirtmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler değişkenler arasında bir neden sonuç ilişkisinin olabileceğine dair araştırmacıya bir ipucu verebilir fakat kesin bir neden sonuç ilişkisinin varlığını ortaya koymamaktadır (Hocaoğlu ve Akkaş Baysal, 2024). Korelasyonel araştırmalarda araştırmacı veri toplama haricinde sürece herhangi bir müdahalede bulunmamaktadır. Araştırmacı doğal bir şekilde meydana gelen olguların arasındaki ilişkiyi bulmak ve tanımlamak için, herhangi bir şekilde bu olgulara müdahale etmeden araştırma sürecini yürütmektedir. Korelasyonel araştırmalar yürütülürken de belli başlı aşamalardan

geçmesi gerekmektedir. Bunlar: Problemin belirlenmesi, örneklemin seçilmesi, veri toplama araçlarının belirlenmesi, verileri toplama, toplanan verilerin analiz edilip yorumlanması ve raporlaştırma (Büyüköztürk vd., 2023, s. 194). Bu doğrultuda yapılan çalışmada izlenen adımlar aşağıda verilmiştir.



Şekil 2: Korelasyonel Araştırmanın Adımları (Büyüköztürk vd., 2023).

3.2.Evren ve Örneklem

Yapılan bu çalışmada basit seçkisiz örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde evrende yer alan bütün bireyler eşit şekilde seçilme şansına sahiptir. Eşit şekilde seçilme şansına sahip olan bireyler bir birlerinin seçilme şansına da etki etmemektedir. Temsil yönünden güçlü bir örneklem grubunun oluşturulabilmesinin en iyi yolu olarak bu örnekleme yöntemi gösterilebilir (Büyüköztürk vd.,2023, s. 88). Yapılan bu çalışmada Ağrı ili merkezi ve tüm ilçelerinde resmi okullarda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına olan bağlılıkları, mesleki öz yeterlilik algıları ve mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın evrenini 2024-2025 Eğitim Öğretim Yılı'nda Ağrı ili merkezi ve tüm ilçelerinde resmi okullarda aktif olarak görev yapmakta olan 682 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır (MEB, 2025). Araştırmanın örneklemini ise 2024-2025 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Ağrı ili merkezi ve tüm ilçelerinde bulunan resmi okullarda aktif olarak görev yapmakta olan ve rastgele belirlenen 251 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Korelasyon çalışmalarından örneklemin evreni yeterince temsil edebilmesi için, örneklem büyüklüğünün evrenin asgari olarak yüzde 30'unu karşılaması gerekmektedir (Daşdemir, 2021). Bu doğrultudan bakıldığında çalışmada ulaşılan örneklem büyüklüğünün evreni temsil ettiği yorumunda bulunulabilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği

Yaşaroğlu ve Manav (2015) tarafından geliştirilen Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği 20 maddeden oluşmaktadır. Likert tipinde hazırlanan ölçek “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneklerini barındırmaktadır.

Öğretmenlerin öğretim programlarına olan bağlılık derecelerini belirleyebilmek amacıyla geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmak amacıyla Bingöl ili merkez ilçesinde görev yapan tüm öğretmenler çalışma evreni olarak belirlenmiş ve evren içerisindeki 167 öğretmene ulaşılmıştır. Literatür taraması sonucunda madde havuzu oluşturulmuş ve 34 madde içeren taslak forma yönelik uzman görüşleri alınmış ve daha sonra öğretmenlerden oluşan hakem heyeti tarafından değerlendirilmiştir. Uzman dönütlerinin alınmasının ardından yarı yarıya olumlu ve olumsuz olarak yazılan maddeler çoğaltılarak uygulanmıştır. Yapılan uygulamanın ardından, ölçeğin geçerlik ve güvenirliğini sağlamak amacıyla sırasıyla madde-toplam korelasyonu ve açımlayıcı faktör analizi yapılmış, yük değeri .32’den düşük olan maddeler çıkarılmıştır. Yapılan faktör analizi doğrultusunda madde yük değerleri .355- .757 arasında değişen ve 20 maddeden içeren tek faktörlü ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .892 olarak bulunmuştur. Faktör yük değerinin, 0.45 veya daha fazla olması yapılacak seçim için iyi bir ölçü olarak değerlendirilebilir (Büyüköztürk, 2014). Toplam varyansın %35.815’ini tek fakötürlü yapı açıklamaktadır. Yapılan araştırma sonucunda ölçek geçerli ve güvenilir olarak bulunmuştur.

3.3.2. Okul Öncesi Öğretmeni Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeği

Toran vd. (2024) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Öğretmeni Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeği 24 tane öz yeterliğe yönelik maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler en düşük puan olan 1’den (Yetersiz), en yüksek puan olan 9’a (Çok Yeterli) kadar puanlanmaktadır.

Okul Öncesi Öğretmeni Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeği’nin geliştirilmesi aşamasında öncelikle 55 maddeden oluşan soru havuzu oluşturulmuş daha sonra da anlaşılabilirliği olmadığı için bir maddenin çıkarılmasıyla kalan 54 madde uzman

görüşüne sunularak kapsam geçerliliği belirlenmiştir. Kapsam geçerliği 0.76 olarak belirlenen ölçeğe daha sonra sırayla açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve test tekrar test yöntemleri uygulanmıştır. Bu analizler için okul öncesi öğretmenlerinden oluşan üç ayrı gruptan faydalanılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 29 madde ve 4 boyuttan oluşan yapı belirlenmiştir. Daha sonra doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 5 madde ölçekten çıkarılmış, 24 madde ve 4 boyuttan oluşan kabul edilebilir bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin madde faktör yük değerleri ise 0.485 ile 0.868 arasında değişiklik göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri ise 0.949 olarak bulunmuştur.

3.3.3.Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu

Maslach ve Jakson tarafından geliştirilmiş olan Maslach Tükenmişlik Envanteri, Maslach, Jakson ve Schwab tarafından yapılan bazı değişikliklerle eğitimcilere göre uyarlanmıştır. Formun Türkçe'ye uyarlanma çalışması ise İnce ve Şahin tarafından 2015 yılında yapılmıştır. Yapılan çalışmanın çalışma grubunu Ankara ilinin merkezi ve taşra ilçelerin görev yapan 760 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Orijinal halinde 7'li likert tipinde ve 22 maddeden oluşan form, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı olmak üzere 3 alt boyut barındırmaktadır. Formun duygusal tükenme boyutunda 9 madde, duyarsızlaşma boyutunda 5 madde, kişisel başarı boyutunda ise 8 madde bulunmaktadır. Her bir boyut için ayrı ayrı Cronbach Alpha katsayı hesaplanmıştır. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlara göre duygusal tükenme boyutunun Cronbach Alpha katsayısı 0.88, duyarsızlaşma alt boyutunun Cronbach Alpha katsayısı 0.78 ve kişisel başarı alt boyutunun Cronbach Alpha katsayısı 0.74 olarak bulunmuştur. Madde toplam korelasyonları açısından iyi bir ayırt ediciliğe sahip olan formun yapı geçerliliğini tespit etmek için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan indeks değerleri modelin uyumlu olduğunu göstermektedir. Envanterde bulunan maddelerin faktör yük değerleri ise 0.24 ile 0.83 arasından değişiklik göstermektedir. Çalışma sonucunda Türkçe'ye uyarlanan formun geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının neticesinde orijinal yapısının korunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.4.Verİ Toplama Süreci

Yapılan bu çalışmada verilerin toplanma süreci araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Öncelikle çalışma kapsamında kullanılacak ölçekler araştırmanın

problem ve alt problemleri doğrultusunda belirlenmiş ve daha sonra ölçek sahiplerinden gerekli izinler alınmıştır.

İzni alınan ölçekler Google Forms üzerinden elektronik ortama aktarılmıştır. Daha sonra araştırmanın yapılacağı kurum olan Ağrı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvuru yapılarak gerekli izinler alınmış ve elektronik ortama aktarılan ölçekler birden fazla iletişim aracıyla internet üzerinden Ağrı ili merkezi ve tüm ilçelerinde görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerine ulaştırılmıştır.

3.5.Verilerin Analizi

Yapılan çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılarak nicel bir çalışma yürütülmüştür. Araştırmada elde edilen veriler, istatistik paket programıyla analiz edilmiştir. Öğretmenlere ait demografik özellikler, okul öncesi eğitim programına olan bağlılıkları, mesleki öz yeterlilik algıları ve mesleki tükenmişlik ölçeğine yönelik olarak frekans analizleri (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma) ve karşılaştırma testleri yapılmıştır. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine İlişkin Tablo

Cinsiyet	Frekans	Yüzde %
Erkek	36	14,3
Kadın	215	85,7
Toplam	251	100,0

Tablo 1’de araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin dağılımlar gösterilmiştir. Bu dağılımlara göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin %14,3’ünün erkek ve %85,7’sinin kadın olduğu anlaşılmaktadır. Bu dağılımlar incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin çoğunluğunun kadın olduğu anlaşılmaktadır

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşlarına İlişkin Tablo

Yaş	Frekans	Yüzde %
22-25	31	12,4
26-30	97	38,6
31-35	78	31,1
36-40	27	10,8
41 ve üzeri	18	7,2
Toplam	251	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına ait dağılımlar tablo 2’de gösterilmiştir. Bu dağılımlara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %12,4’ünün 22-25 yaşları arasında, %38,6’sının 26-30 yaşları arasında, %31,1’inin 31-35 yaşları arasında, %10,8’inin 36-40 yaşları arasında ve %7,2’sinin de 41 yaş üzerinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu dağılımlara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun 26-30 yaşları arasında olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine İlişkin Tablo

Mesleki Yıl	Frekans	Yüzde %
0-5 yıl	145	57,8
6-10 yıl	59	23,5
11-15 yıl	23	9,2
15 yıl üzeri	24	9,6
Toplam	251	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki yıllarına ilişkin dağılımlar tablo 3’te gösterilmiştir. Bu dağılımlara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %57,8’inin mesleki yılının 0-5 yıl arasında, %23,5’inin 6-10 yıl arasında, %9,2’sinin mesleki yıllarının 11-15 yıl arasında ve %9,6’sının 15 yıl üzerinde mesleki yıla sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu dağılımlara göre okul öncesi öğretmenlerin çoğunluğunun mesleki yılının 0-5 yıl arasında olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Kurum Türüne İlişkin Tablo

Çalışılan Okul Türü	Frekans	Yüzde %
Anaokulu	117	46,6
İlkokul Bünyesinde Anasınıfı	109	43,4
Ortaokul Bünyesinde Anasınıfı	20	8,0
Lise Bünyesinde Anasınıfı	1	,4
Diğer	4	1,6
Toplam	251	100,0

Tablo 4’te araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okul türlerine ilişkin dağılımlar gösterilmiştir. Bu dağılımlara öğretmenlerin %46,6’sının öğretmenlerin

anaokulunda çalıştıkları, %43,4'ünün ilkokul bünyesinde anasınıfında çalıştıkları, %8'inin ortaokul bünyesinde anasınıfında çalıştıkları, %0,4'ünün lise bünyesinde anasınıfında çalıştıkları ve %1,6'sının diğer yerlerde çalıştıkları anlaşılmaktadır. Bu dağılımlara okul öncesi öğretmenlerin çoğunluğunun anaokulu veya ilkokul bünyesinde anasınıfında çalıştıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 5. Araştırmada Kullanılan Ölçeklere Dair Tanımlayıcı İstatistikler

Ölçek	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma
Eğitim Programına Bağlılık	1,80	5,00	3,84	,36
Mesleki Öz Yeterlilik	4,25	9,00	8,04	,92
Mesleki Tükenmişlik	2,32	5,91	3,59	,54

Araştırmada kullanılan ölçeklere ait tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde “Eğitim Programına Bağlılık” ölçeğinden elde edilen ortalama puanın $\bar{x}=3,84$ olduğu, “Mesleki Öz Yeterlilik” ölçeğinden elde edilen ortalama puanın $\bar{x}=8,04$ olduğu ve “Mesleki Tükenmişlik” ölçeğinden elde edilen ortalama puanın $\bar{x}=3,59$ olduğu anlaşılmaktadır. Bu veriler incelendiğinde öğretmenlerin eğitim programına bağlılık düzeylerinin oldukça yüksek olduğu, mesleki öz yeterlilik düzeylerinin de oldukça yüksek düzeyde olduğu ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin de orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma neticesinde elde edilen veriler analiz edilmeden önce analizlerde hangi testlerin kullanılacağına karar verebilmek adına ölçek için toplanan verilerin varyans homojenliği, normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir. Bu kapsamda Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılmıştır.

Tablo 6. Normallik Testi Tablosu

Ölçekler	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			Skewness	Kurtosis
	İstatistik	sd	Sig.	İstatistik	sd	Sig.		
Eğitim Programına Bağlılık	,092	251	,000	,907	251	,000	-,921	6,216
Mesleki Öz Yeterlilik	,148	251	,000	,880	251	,000	-1,260	1,664
Mesleki Tükenmişlik	,076	251	,001	,963	251	,000	,839	1,445

Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri Spss programında verilerin normal dağılıp dağılmadığını anlamaya yönelik olarak yapılan testler olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Veri sayısının 30 ve üzerinde olduğu durumlarda Kolmogorov-Smirnov testi, veri sayısının 30'dan az olduğu durumlarda ise Shapiro-Wilk testi uygulanmaktadır. Tablolarda (sig.) ile gösterilen p değerinin 0.05'den büyük olması durumunda verilerin normal dağıldığı, p değerinin 0.05'den küçük olduğu durumlarda ise verilerin normal dağılım göstermediği söylenebilir (Can, 2017, s. 89). Tablo 6'da ölçeklere ait verilerin normal dağılımdan gelip gelmediği örneklem sayısının 30 üzerinde olması nedeni ile Kolmogorov-Smirnov testiyle araştırılmış ve p-değerlerinin 0,05 değerinden küçük olduğu anlaşılmıştır. Bu nedenle verilerin normal dağılımdan gelmediği anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri açısından okul öncesi eğitim programına olan bağlılıkları, mesleki öz yeterlilik algıları ve mesleki tükenmişliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacı için dağılımların normal olmaması da göz önünde bulundurularak Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri uygulanmıştır.

Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri analiz edilecek verilerin normal dağılmadığı durumlarda uygulanan testler olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Mann Whitney U testi, aynı topluluk içerisinde bulunan ve birbirinden bağımsız olan iki grup arasında yapılacak karşılaştırmalarda kullanılmaktadır (Daşdemir, 2021, s. 137-139). Kruskal Wallis H testi ise birbirinden bağımsız olan birden çok grubun ortalamasının karşılaştırıldığı durumlarda kullanılmaktadır (Akbaba vd.,2021).

Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testlerinin tercih edilmesinin bir diğer nedeni ise alınan ölçümlerin tekrarsız olması olarak gösterilebilir. Tekrarsız ölçüm, yapılan ölçümün farklı gruplar üzerinden yapılması durumu olarak karşımıza çıkmaktadır (Turgut, 2021).

Son olarakta okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin, mesleki öz yeterlilik algıları ve okul öncesi eğitim programına olan bağlılıkları üzerindeki etkisini tespit edebilmek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi, iki veri dizisi arasındaki ilişkinin şiddet ve yönünü belirten istatistiksel bir işlem olarak tanımlanabilir (Can, 2017, s. 369).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine ait demografik özellikler, eğitim programına olan bağlılıkları, mesleki öz yeterlilik algıları ve mesleki tükenmişlik ölçeğine ilişkin görüşlerinin araştırılması ve düzenlenen ankete ilişkin bazı ifadeler arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacı ile istatistiksel sonuçlar, frekans analizleri, Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testleri yapılarak sonuçlar elde edilmiştir.

4.1.Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Eğitim Programına Bağlılık, Mesleki Tükenmişlikleri ve Mesleki Öz Yeterliliklerine Ait Görüşleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Tablo 7. Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Eğitim Programına Bağlılık, Mesleki Tükenmişlikleri ve Mesleki Öz Yeterliliklerine Ait İnançları Arasındaki İlişkiye Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Ortalama Sıra Sayıları	Mann Whitney U	Z	p
Eğitim Programına Bağlılık	Erkek	36	118,51	3600,500	-,670	,503
	Kadın	215	127,25			
Mesleki Öz Yeterlilik	Erkek	36	111,99	3365,50	-1,253	,210
	Kadın	215	128,35			
Mesleki Tükenmişlik	Erkek	36	109,83	3288,00	-1,444	,149
	Kadın	215	128,71			
<i>Duygusal Tükenme</i>	Erkek	36	106,89	3182,00	-1,708	,088
	Kadın	215	129,20			
<i>Duyarsızlaşma</i>	Erkek	36	139,63	3379,50	-1,249	,212
	Kadın	215	123,72			
<i>Kişisel Başarı</i>	Erkek	36	124,72	3824,00	-,114	,909
	Kadın	215	126,21			

Tablo 7’de araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri ile eğitim programına bağlılık, mesleki tükenmişlikleri ve mesleki öz yeterliliklerine ait görüşleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacı ile Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Bu test sonucuna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri ile “*Eğitim Programına Bağlılık*”, “*Mesleki Öz Yeterlilik*” ölçekleri ve “*Mesleki Tükenmişlik*” ölçeği alt boyutları görüşleri için anlamlılık değerlerinin ($p>\alpha=0,05$) olduğu bu nedenle öğretmenlerin kadın veya erkek olmasının “*Eğitim Programına Bağlılık*”, “*Mesleki Öz Yeterlilik*” ve “*Mesleki Tükenmişlik*” görüşleri üzerinde ortalamalar bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara sebep olmadığı anlaşılmaktadır.

4.2.Öğretmenlerin Yaşları ile Eğitim Programına Bağlılık, Mesleki Tükenmişlikleri ve Mesleki Öz Yeterliliklerine Ait Görüşleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Tablo 8. Öğretmenlerin Yaşları ile Eğitim Programına Bağlılık, Mesleki Tükenmişlikleri ve Mesleki Öz Yeterliliklerine Ait İnançları Arasındaki İlişkiye Ait Kruskall Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek	χ^2	sd	p
<i>Eğitim Programına Bağlılık</i>	,922	4	,921
<i>Mesleki Öz Yeterlilik</i>	6,381	4	,172
<i>Mesleki Tükenmişlik</i>	3,213	4	,523
<i>Duygusal Tükenme</i>	2,013	4	,733
<i>Duyarsızlaşma</i>	2,305	4	,680
<i>Kişisel Başarı</i>	4,306	4	,366

Tablo 8’de araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları ile eğitim programına bağlılık, mesleki tükenmişlikleri ve mesleki öz yeterliliklerine ait görüşleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacı ile Kruskall Wallis H testi uygulanmıştır. Bu test sonucuna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları ile “*Eğitim Programına Bağlılık*”, “*Mesleki Öz Yeterlilik*” ve “*Mesleki Tükenmişlik*” görüşleri için anlamlılık değerlerinin ($p>\alpha=0,05$) olduğu bu nedenle öğretmenlerin yaşlarının farklı olmasının

“Eğitim Programına Bağlılık”, “Mesleki Öz Yeterlilik” ölçekleri ve “Mesleki Tükenmişlik” ölçekleri ile alt boyutlarına ait görüşleri üzerinde ortalamalar bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara sebep olmadığı anlaşılmaktadır

4.3.Öğretmenlerin Mesleki Kıdemi ile Eğitim Programına Bağlılık, Mesleki Tükenmişlikleri ve Mesleki Öz Yeterliliklerine Ait Görüşleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Tablo 9. Öğretmenlerin Mesleki Yılı ile Eğitim Programına Bağlılık, Mesleki Tükenmişlikleri ve Mesleki Öz Yeterliliklerine Ait İnançları Arasındaki İlişkiye Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek	χ^2	sd	p	Farklılık
<i>Eğitim Programına Bağlılık</i>	,979	3	,806	
<i>Mesleki Öz Yeterlilik</i>	7,945	3	,047*	15 yıl üzeri>Diğer yıllar
<i>Mesleki Tükenmişlik</i>	1,893	3	,595	
<i>Duygusal Tükenme</i>	2,279	3	,517	
<i>Duyarsızlaşma</i>	3,407	3	,333	
<i>Kişisel Başarı</i>	4,012	3	,260	

Tablo 9’da araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki yılları ile eğitim programına bağlılık, mesleki tükenmişlikleri ve mesleki öz yeterliliklerine ait görüşleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacı ile Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Bu test sonucuna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki yılları ile “Eğitim Programına Bağlılık” ölçeği ve “Mesleki Tükenmişlik” ölçeği ile alt boyutlarına ait görüşleri için anlamlılık değerlerinin ($p>\alpha=0,05$) olduğu bu nedenle öğretmenlerin mesleki yıllarının farklı olmasının “Eğitim Programına Bağlılık” ve “Mesleki Tükenmişlik” görüşleri üzerinde ortalamalar bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara sebep olmadığı ancak “Mesleki Öz Yeterlilik” inançları bakımından farklılığa neden olduğu anlaşılmaktadır.

Bu farklılık LSD testi ile incelendiğinde ise 15 yıl üzerinde mesleki yıla sahip olan okul öncesi öğretmenlerin mesleki öz yeterlilik düzeylerinin mesleki yılları daha düşük olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.4.Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü ile Eğitim Programına Bağlılık, Mesleki Tükenmişlikleri ve Mesleki Öz Yeterliliklerine Ait Görüşleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Tablo 10. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü ile Eğitim Programına Bağlılık, Mesleki Tükenmişlikleri ve Mesleki Öz Yeterliliklerine Ait İnançları Arasındaki İlişkiye Ait Kruskall Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek	χ^2	sd	p
<i>Eğitim Programına Bağlılık</i>	7,479	4	,113
<i>Mesleki Öz Yeterlilik</i>	4,372	4	,358
<i>Mesleki Tükenmişlik</i>	,293	4	,990
<i>Duygusal Tükenme</i>	,442	4	,979
<i>Duyarsızlaşma</i>	9,154	4	,057
<i>Kişisel Başarı</i>	2,402	4	,662

Tablo 10’da araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile eğitim programına bağlılık, mesleki tükenmişlikleri ve mesleki öz yeterliliklerine ait görüşleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacı ile Kruskall Wallis H testi uygulanmıştır. Bu test sonucuna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile “*Eğitim Programına Bağlılık*”, “*Mesleki Öz Yeterlilik*” ölçekleri ve “*Mesleki Tükenmişlik*” ölçeği ile alt boyutlarına ait görüşleri için anlamlılık değerlerinin ($p>\alpha=0,05$) olduğu bu nedenle öğretmenlerin çalıştıkları okul türünün farklı olmasının “*Eğitim Programına Bağlılık*”, “*Mesleki Öz Yeterlilik*” ve “*Mesleki Tükenmişlik*” görüşleri üzerinde ortalamalar bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara sebep olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 11: Korelasyon Analizi Sonucu

	1	2	3	4	5	6
1. Eğitim Programına Bağlılık	r --					
	p .					
2. Mesleki Öz Yeterlilik	r ,307** --					
	p ,000 .					
3. Mesleki Tükenmişlik	r ,020 ,037 --					
	p ,644 ,389 .					
4. Duygusal Tükenme	r -,107* -,156** ,582** --					
	p ,015 ,000 ,000 .					
5. Duyarsızlaşma	r -,100* -,272** ,196** ,340** --					
	p ,033 ,000 ,000 ,000 .					
6. Kişisel Başarı	r ,203** ,377** ,130** -,301** -,415** --					
	p ,000 ,000 ,003 ,000 ,000 .					

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına olan bağlılıkları, mesleki öz yeterlilik algıları ve mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkilerin yönü ve şiddetinin anlaşılabilmesi için korelasyon analizi yapılmıştır.

Mesleki tükenmişlik ile okul öncesi eğitim programına bağlılık ve mesleki öz yeterlilik arasındaki ilişkiler incelendiğinde anlamlı bir ilişkinin var olmadığı diğer bir ifade ile bu görüşlerin birbirini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemediği söylenebilir.

Eğitim programına bağlılık ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında negatif yönde, düşük düzeyde ($r_1=-0.107$; $r_2=-0.100$) kişisel başarı ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu, ($r_3=0.203$)

Mesleki öz yeterlilik ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında negatif yönde, düşük düzeyde ($r_1=-0.156$; $r_2=-0.272$) kişisel başarı ile arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu ($r_3=0.377$) anlaşılmaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5.SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde elde edilen bulgular tartışılmış, elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçlar sunulmuş ve ulaşılan sonuca dayalı olarak tartışmalar yapılmış son olarak da önerilerde bulunulmuştur.

5.1.Sonuç

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına olan bağlılıkları, mesleki öz yeterlilik algıları ve mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Okul öncesi öğretmenleri okul öncesi eğitim programına yüksek derecede bağlıdırlar.
- Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki öz yeterlilik algı düzeyleri oldukça yüksek düzeydedir.
- Okul öncesi öğretmenleri orta derecede tükenmişlik yaşamaktadırlar.
- Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetleri okul öncesi eğitim programına bağlılıkları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetleri mesleki öz yeterlilik algıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetleri mesleki tükenmişlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin yaşları okul öncesi eğitim programına bağlılıkları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin yaşları mesleki öz yeterlilik algıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin yaşları mesleki tükenmişlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemleri okul öncesi eğitim programına bağlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemleri mesleki tükenmişlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemleri mesleki öz yeterlilik algıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Söz konusu etkinin 15 yıl ve üzerinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri lehine farklılık oluşturduğu bulunmuştur.
- Okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türü okul öncesi eğitim programına bağlılıkları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türü mesleki öz yeterlilik algıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türü mesleki tükenmişlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, okul öncesi eğitim programına olan bağlılıkları ve mesleki öz yeterlilik algıları üzerinde olumlu ya da olumsuz bir etkiye sahip değildir.
- Eğitim programına bağlılık ile tükenmişliğin alt boyutlarından olan duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında negatif yönde, kişisel başarı alt boyutu ile arasında pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir.
- Mesleki öz yeterlilik ile tükenmişliğin alt boyutlarından olan duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında negatif yönde, kişisel başarı alt boyutu ile arasında pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

5.2.Tartışma

Bu bölümde çalışmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgular alan yazındaki örnekleriyle karşılaştırılarak benzer ve farklı yönleri ortaya konulmuştur.

5.2.1.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programına Olan Bağlılık Düzeylerine İlişkin Tartışma

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına olan bağlılık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla uygulanan ölçek sonucuna yapılan istatistiki değerlendirme neticesinde okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına olan bağlılıklarının oldukça yüksek bir düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Elde edilen bu

sonucun okul öncesi öğretmenleri adına oldukça olumlu olduğu söylenebilir. Çünkü eğitim süreçleri bir program dahilinde devam ettirildiği ve bu programa sadık kalındığı taktirde daha verimli olarak yürütülmektedir. Okul öncesi eğitim programının da okul öncesi eğitimin bel kemiğini oluşturması nedeniyle okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına olan bağlılıklarının yüksek olması sonucu okul öncesi öğretmenleri adına oldukça sevindirici bir durum olarak yorumlanabilir. Konuyla ilgili alanyazına bakıldığında çalışmamızla ilgili benzer çalışmalara ulaşılmıştır. Özer (2023), yaptığı okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi programına bağlılıklarının incelenmesi adlı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına olan bağlılıklarını incelemiştir. Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına bağlı kaldıkları sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programının kendilerine yol gösterici olduğu, plan hazırlama ve sistemli çalışma konusunda rehberlik ettiği konularında görüş belirttikleri vurgulanmıştır. Akkaya (2023) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise öğretmenlerin öğretim programına olan bağlılıkları incelenmiştir. Yapılan çalışmada farklı branşlardaki öğretmenlerin öğretim programlarına olan bağlılıkları incelenmiş, okul öncesi öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarına diğer branşlara oranla daha bağlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan literatür taraması sonucunda elde edilen bu araştırmaların bulgularıyla yapılan bu çalışma sonucunda elde edilen bulguların birbirleriyle paralellik taşıdığı sonucuna ulaşılabilir. Alanyazın taramasında elde edilen bir başka araştırma sonucunda ise yapılan bu araştırma sonucunda elde edilen bulgunun aksi yönünde bir sonuca ulaşıldığı görülmüştür. Özer Bozer ve Tican Başaran (2025) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına bağlılıkları incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına bağlılıklarında sorunlar yaşadıkları ortaya konulmuştur.

5.2.2.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlilik Algılarının Düzeylerine İlişkin Tartışma

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki öz yeterlilik algı düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla uygulanan ölçek sonucuna uygulanan istatistiki değerlendirme sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin mesleki öz yeterlilik algı

düzeylerinin oldukça yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonucun okul öncesi öğretmenleri adına sevindirici olduğu söylenebilir. Nitekim öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini yeterli düzeyde hissetmeleri ve kendilerine güven duymaları verilen eğitimin kalitesi, öğrenciye karşı olan pozitif yaklaşım, veliyle olan iletişim ve verilmek istenen eğitimin amaçlarının yerine getirilebilmesi gibi birçok konuda büyük bir önem taşımaktadır. Konuyla ilgili alanyazına bakıldığında çalışmamızla ilgili benzer çalışmalara ulaşılmıştır. Mutlu (2016) tarafından yapılan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki öz yeterlilik algılarının belirlenmesine yönelik çalışma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin mesleki öz yeterlilik bakımından kendilerini çok yeterli düzeyde buldukları tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bu bulgunun yapılan bu çalışma kapsamında elde ettiğimiz bulguyla paralellik gösterdiği görülmektedir. Ak vd. (2016) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının incelenmesi hedeflenmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulguların sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik konusunda kendilerini yeterli olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmadan elde bu sonucunda yaptığımız çalışmayla benzer sonuca ulaştığı görülmektedir.

5.2.3.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Tartışma

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişliklerini belirlemeye yönelik yapılan ölçek sonucuna uygulanan istatistiki değerlendirme sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin orta düzeyde tükenmişliğe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonucun okul öncesi öğretmenleri adına düşündürücü olduğu söylenebilir. Çünkü mesleki tükenmişlik hem fiziki hem de ruhsal birçok problemi de beraberinde getirmektedir. Örneğin; kişi de görülebilecek olumsuz psikolojik rahatsızlıklar, ailevi problemler, bedensel problemler, bağışıklık sisteminin zayıflığı, uyku ve yeme bozuklukları gibi birçok örneği tükenmişliğin getirdiği olumsuz sonuçlar olarak sayılabilir. Tükenmişliğin getirdiği olumsuz bireysel sonuçlar da bir süreden sonra sadece bireyi değil bireyin ait olduğu kurumu da etkilemektedir. Yani öğretmenin yaşayacağı tükenmişlik bir süreden sonra sadece kendisini ilgilendirmekten çıkıp görev yaptığı okulunu, görev arkadaşlarını, idarecilerini, velilerini ve de öğrencilerini de olumsuz yönde etkileyecek, verimli bir eğitim sistemi kurulmasının önünde duran

engel olarak karşımıza çıkacaktır. Konuyla ilgili alanyazına bakıldığında yapılan bu çalışmayla ilgili benzer çalışmalara ulaşılmıştır. Adıgüzel ve İpek (2016) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve tükenmişlik düzeyleri incelenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin yüksek derecelerde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu çalışma sonucunda elde edilen bulgunun araştırmamızın sonucuyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Nitekim çalışma sonucumuzda da okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi yüksek değil orta derece olarak tespit edilmiştir. Koulierakis vd. (2018) tarafından yapılan bir başka çalışma sonucunda ise okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri orta ve yüksek düzey olarak tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgunun yapılan bu çalışma sonucunda elde edilen bulguyla kısmen de olsa benzerlik gösterdiği yorumunu yapabilir.

5.2.4.Cinsiyet Değişkeninin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programına Olan Bağlılıkları, Mesleki Öz Yeterlilik Algıları ve Mesleki Tükenmişliklerine Olan İlişisine Yönelik Tartışma

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına olan bağlılıkları, mesleki öz yeterlilik algıları ve mesleki tükenmişliklerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik olarak yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin cinsiyetlerinin okul öncesi eğitim programına olan bağlılıkları, mesleki öz yeterlilik algıları ve mesleki tükenmişlikleri üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulguların özellikle erkek okul öncesi öğretmenleri adına sevindirici olduğunu söylenebilir. Nitekim okul öncesi branşının kadın öğretmenlere daha uygun olduğu, erkek öğretmenlerin bu konuda daha geride olduğu yorumu sıkça dile getirilmektedir. Fakat elde edilen bulgular doğrultusunda baktığında erkek öğretmenlerin kendilerini meslekleri konusunda yeterli hissettikleri ve okul öncesi eğitim programına da bağlı kaldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin, okul öncesi eğitim programına olan bağlılıklarının cinsiyet faktörüne bağlı olarak farklılaşmaması ise öğretmenler adına sevindirici bir durum olarak yorumlanabilir. Tükenmişliğin tüm alt boyutlarında ise öğretmenlerin cinsiyetleri bakımında düşük puanlar aldıkları görülmektedir. Konuyla ilgili alanyazını incelediğimizde çalışmamıza benzer başka çalışmalar bulunmuştur. Akman vd. (2010) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin mesleki

tükenmişliklerinin cinsiyet değişkeni doğrultusunda farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kaya (2019) tarafından yapılan bir başka araştırma da ise okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının cinsiyet değişkeni doğrultusunda değişmediği tespit edilmiştir. Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013) tarafından yapılan bir başka çalışmada da yine okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik inançlarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Fakat Şahin (2023) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik inançlarının çeşitli boyutlarda cinsiyet faktörüne bağlı olarak farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada söz konusu farklılığın kadın öğretmenler lehine olduğu belirtilmiştir.

5.2.5.Yaş Değişkeninin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programına Olan Bağlılıkları, Mesleki Öz Yeterlilik Algıları ve Mesleki Tükenmişliklerine Olan İlişisine Yönelik Tartışma

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına olan bağlılıkları, mesleki öz yeterlilik algıları ve mesleki tükenmişliklerinin öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik olarak yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin yaşlarının okul öncesi eğitim programına olan bağlılıkları, mesleki öz yeterlilik algıları ve mesleki tükenmişlikleri üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgunun özellikle orta yaş grubu öğretmenler açısından sevindirici olduğu söylenebilir. Çünkü okul öncesi branşında görev yapan öğretmenlerin belirli bir yaştan üstüne çıktıklarında mesleklerini eskisi gibi yapamayacakları yorumu pek çok kez yapılmaktadır. Fakat araştırmamız sonucunda elde ettiğimiz bulgularda orta yaş grubundaki okul öncesi öğretmenlerinin de mesleki olarak kendilerini yeterli hissettikleri ve okul öncesi eğitim programına bağlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca mesleğine yeni başlayan okul öncesi öğretmenlerinin de tecrübe olarak eksik olmalarına rağmen öz yeterlilik algılarının yerinde olduğu ve okul öncesi eğitim programına bağlı oldukları görülmektedir. Genel olarak elde edilen bu sonuçların tüm okul öncesi öğretmenleri adına sevindirici olduğu yorumu yapılabilir. Çünkü öğretmenlerin yaşları fark etmeksizin okul öncesi eğitimde önemli bir yer tutan okul öncesi eğitim programına bağlı oldukları, mesleki olarak öz yeterliliklerinin yerinde olduğu ve aşırı boyutlarda tükenmişlik yaşamadıkları görülmektedir. Konuyla ilgili alanyazını incelediğimizde çalışmamıza benzer başka çalışmalar bulunmuştur.

Teltik (2009) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişliklerinin yaş değişkeni doğrultusunda farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Aynı şekilde Kaya (2019) tarafından yapılan çalışma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik inançlarının yaş değişkeni doğrultusunda farklılaşmadığı bulunmuştur. Yüksel (2020) tarafından yapılan çalışmada ise okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişliklerinin yaş değişkeni doğrultusunda farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaş değişkeni açısından farklılaşan tükenmişliğin alt boyutlarının ise duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutları olduğu vurgulanmıştır. Mutlu (2016) tarafından yapılan bir başka çalışma sonucunda ise okul öncesi öğretmenlerinin mesleki öz yeterlilik algılarının yaş değişkenine bağlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.6. Mesleki Kıdem Değişkeninin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programına Olan Bağlılıkları, Mesleki Öz Yeterlilik Algıları ve Mesleki Tükenmişliklerine Olan İlişisine Yönelik Tartışma

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına olan bağlılıkları, mesleki öz yeterlilik algıları ve mesleki tükenmişliklerinin öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik olarak yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin okul öncesi eğitim programına olan bağlılıkları, mesleki öz yeterlilik algıları ve mesleki tükenmişlikleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki yıllarının farklı olmasının “Eğitim Programına Bağlılık” ve “Mesleki Tükenmişlik” görüşleri üzerinde ortalamalar bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara sebep olmadığı ancak “Mesleki Öz Yeterlilik” görüşleri bakımından farklılığa neden olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu farklılığın ise 15 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu anlaşılmıştır. Tecrübeli öğretmenlerin mesleki kıdemi zayıf öğretmenlere göre mesleki açıdan daha yeterli hissetmeleri öğretmenlik mesleğinde tecrübenin önemli bir yeri olduğu şeklinde yorumlanabilir. Mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin hem tecrübe eksiklikleri hem de üniversitede okul uygulamasına yönelik olarak yeterince geliştirilememeleri mesleki olarak öz yeterliliklerinin daha düşük olmasının nedenleri olarak gösterilebilir. Konuyla ilgili alanyazını incelediğimizde çalışmamıza benzer başka çalışmalar bulunmuştur. Teltik (2009) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişliklerinin mesleki

kıdemleri açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013), Şahin (2023) ve Kaya (2019) tarafından yapılan farklı çalışmalar da ise okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterliliklerinin mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmadığına dair sonuçlara ulaşmışlardır. Özer (2023) ise yaptığı çalışma sonucunda okul öncesi eğitim programının her sene tekrar etmesinden dolayı okul öncesi öğretmenlerinde mesleki yıl arttıkça bu durumun öğretmenleri sıktığı ve mesleki kıdemin fazla olmasının okul öncesi eğitim programına olan bağlılığı azalttığı yönünde yorumda bulunmuştur.

5.2.7.Görev Yapılan Okul Türünün Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programına Olan Bağlılıkları, Mesleki Öz Yeterlilik Algıları ve Mesleki Tükenmişliklerine Olan İlişisine Yönelik Tartışma

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına olan bağlılıkları, mesleki öz yeterlilik algıları ve mesleki tükenmişliklerinin okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türüne bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik olarak yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türünün okul öncesi eğitim programına olan bağlılıkları, mesleki öz yeterlilik algıları ve mesleki tükenmişlikleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması amacıyla bir dönem lise ve ortaokul bünyelerinde anasınıfları açılmıştır. Günümüzde bu sınıfların birçoğu kapatılsa da muhtelif olarak varlıklarını sürdürmektedirler. Yine halihazırda ilkokulların bünyesinde pek çok anasınıfı varlığını sürdürmektedir. Bu anasınıflarının idareleri mevcut okul idarelerine verilmiş durumdadır. Bu durum anaokulları ve anasınıfları arasında zaman zaman çalışma farkı oluşturabilmektedir. Bu konuda Özer(2023), yaptığı çalışmada farklı okul türlerinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden beklentilerin kurum türüne göre farklılaştığına dair yorumda bulunmuştur. Buna rağmen hem anaokullarında hem de anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına olan bağlılıkları, mesleki öz yeterlilik algıları ve mesleki tükenmişlikleri arasında anlamlı olarak farkın bulunamaması farklı okul türlerinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri adına sevindirici bir durum olarak değerlendirilebilir. Konuyla ilgili alanyazını incelediğimizde çalışmamıza benzer başka çalışmalar bulunmuştur. Kaya (2019)'nın yaptığı çalışmanın sonucunda farklı kurumlarda görev yapan okul öncesi

öğretmenlerinin öz yeterlilikleri açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yine Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013) tarafından yapılan çalışma sonucunda da farklı kurumlarda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Teltik (2009) ise yaptığı çalışma sonucunda farklı kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlikleri arasında anlamlı olarak bir fark bulamamıştır. Yüksel (2020) yaptığı çalışma sonucunda farklı okul türlerinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri arasında tükenmişliğin alt boyutlarından olan duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma arasında anlamlı fark bulamazken kişisel başarı alt boyutunda anaokullarında göre yapan okul öncesi öğretmenleri lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir. Deniz Kan (2008) ise yaptığı çalışma sonucunda farklı okul türlerinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri arasında tükenmişliğin alt boyutlarından olan duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma boyutlarında anlamlı bir fark bulamazken kişisel başarı alt boyutunda anasınıfında görev yapan okul öncesi öğretmenleri lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir.

5.2.8.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin, Mesleki Öz Yeterlilik Algıları ve Okul Öncesi Eğitim Programına Olan Bağlılıkları Üzerindeki İlişisine Yönelik Tartışma

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile diğer ölçekler arasındaki ilişkiler incelendiğinde anlamlı bir ilişkinin var olmadığı diğer bir ifade ile bu görüşlerin birbirini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemediği anlaşılmıştır. Eğitim programına bağlılık ile tükenmişliğin alt boyutlarından olan duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında negatif yönde, düşük düzeyde ($r_1=-0.107$; $r_2=-0.100$) kişisel başarı alt boyutu ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu, ($r_3=0.203$) tespit edilmiştir. Mesleki öz yeterlilik ile tükenmişliğin alt boyutlarından olan duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında negatif yönde, düşük düzeyde ($r_1=-0.156$; $r_2=-0.272$) kişisel başarı alt boyutu ile arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu ($r_3=0.377$) bulunmuştur. Eğitim programına bağlı kalmanın tükenmişliğin alt boyutlarından kişisel başarı alt boyutunda gösterdiği pozitif yöndeki ilişki, eğitim programına bağlı kalmanın okul öncesi öğretmenleri adına kişisel başarılarını yükseltici bir etkiye sahip olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca elde ettiğimiz bulgu sonuçlarına göre eğitim programına bağlı kalmanın duygusal tükenmeyi ve duyarsızlaşmayı azaltabileceği şeklinde de yorumda bulunulabilir. Mesleki öz

yeterlilik ile tükenmişliğin alt boyutlarından duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasındaki negatif yönlü ilişki mesleki yönden yeterli hissetmenin duygusal olarak tükenme ve mesleki olarak duyarsızlaşmanın kısmen de olsa önüne geçmektedir yorumunda bulunulabilir. Mesleki olarak yeterli hissetmenin kişisel başarıyı da olumlu yönde etkileyebileceği yapabileceğimiz yorumlardan bir diğeri olarak karşımıza çıkmaktadır. Tükenmişlik ile eğitim programına bağlılık ve mesleki öz yeterlilik algısı arasında bir ilişki bulunamaması okul öncesi öğretmenleri adına sevindirici bir durum olarak değerlendirilebilir. Çünkü öğretmenlerin yaşadıkları tükenmişlik durumunun okul öncesi eğitimin resmi yönü olan okul öncesi eğitim programına bağlı kalmalarına ve mesleklerine yönelik öz yeterlilik algıları üzerinde etkili olmaması okul öncesi öğretmenlerinin işlerini profesyonelce yaptıkları şeklinde yorumlanabilir. Konuyla ilgili alanyazını incelediğimizde çalışmamıza benzer başka çalışmalar bulunmuştur. Şenel (2014) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının tükenmişliklerini yordama durumu incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının tükenmişlik düzeyini anlamlı olarak yordadığı, öz yeterlilik algısının tükenmişliğin alt boyutlarını da yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yüksel (2020) tarafından yapılan araştırmada ise okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişliği ile öz yeterlilik algıları ve yine tüm tükenmişlik alt boyutlarıyla öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanılmamıştır. Teltik (2009) yaptığı çalışma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ile mesleki yeterlilik algıları arasında negatif yönde bir ilişki bulmuştur. Mesleki yeterlilik algısı ile tükenmişliğin alt boyutlarından olan duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında negatif ilişki, kişisel başarı alt boyutu ile de pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Şenel ve Buluş (2016) yaptıkları çalışma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile tükenmişlikleri arasında negatif yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.3.Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde araştırma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda program geliştirme uzmanlarına yönelik, ileride yapılacak araştırmalara ve araştırmacılara yönelik son olarak da karar vericilere yönelik olmak üzere önerilerde bulunulmuştur.

5.3.1. Program Geliştirme Uzmanlarına Yönelik Öneriler

- Okul öncesi eğitim programı farklı yaş grupları için yeniden düzenlenebilir.
- Okul öncesi programının esnek yapısının uygulama kolaylığı sağladığı ve bu durumun sürdürülmesi gerektiği önerilebilir.
- Okul öncesi eğitim programının evrak yükünün hafifletilmesi önerilebilir.
- Okul öncesi eğitim programı hazırlanırken Türkiye'nin farklı coğrafi şartları ve yapısının dikkate alınması önerilebilir.
- Okul öncesi eğitim programının daha kısa ve anlaşılabilir bir şekilde hazırlanması önerilebilir.

5.3.2. İleride Yapılabilecek Çalışmalar İçin Öneriler

- Anaokullarında uygulanan EÇE programı ve anasınıflarında uygulanan Maarif Sistemi Eğitim Programı arasındaki farkın öğretmenler üzerindeki etkisine yönelik çalışma yapılabilir.
- Anaokullarında uygulanan EÇE programı ve anasınıflarında uygulanan Maarif Sistemi Eğitim Programı arasındaki farkın öğrenciler üzerindeki etkisine yönelik çalışma yapılabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı kurum türü itibarıyla mesleki motivasyonuna yönelik çalışma yapılabilir.
- Anaokullarında uygulanan EÇE programına tabi öğretmenlerin ve anasınıflarında uygulanan Maarif Sistemi Eğitim Programına tabi öğretmenlerin tabi oldukları programlara bağlılıkları arasındaki farka yönelik çalışma yapılabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlikleri ile veli ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik çalışma yapılabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlikleri ile okul idaresinin tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik çalışma yapılabilir.
- Farklı illerde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına olan bağlılıkları, mesleki öz yeterlilik algıları ve mesleki tükenmişliklerinin karşılaştırıldığı bir çalışma yapılabilir.
- Anaokullarında görev yapmakta olan müdür ve müdür yardımcılara yönelik bir çalışma yapılabilir.

- Bu araştırmanın bir sınırlılığı olarak sadece Ağrı ili merkezi ve tüm ilçelerinde bulunan okul öncesi öğretmenlerine yönelik yapılmıştır. Farklı araştırmalar birbirinden farklı illeri kapsayacak şekilde yapılabilir. Birbirinden farklı illerde görev yapan öğretmenlerin imkanları, şehrin öğrencisinin genel özellikleri ve coğrafi şartlar göz önünde bulundurulduğu zaman farklı illeri kapsayacak şekilde yapılacak olan araştırmaların farklı sonuçlara ulaşılabilceği tahmin edilmektedir.
- Araştırmada yöntem olarak nicel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Farklı araştırmalarda nitel araştırma veya karma araştırma yöntemi kullanılarak araştırma konusuna yönelik olarak farklı verilere ulaşılabilir.
- Çalışma grubundaki öğretmen sayısı fazla tutulabilir. Bu sayede araştırma sonuçlarının gerçekliği artacaktır.
- Literatür taraması yapıldığında okul öncesi eğitim programına yönelik olarak yeterli sayıda araştırma yapılmadığı görülmüştür. Araştırmacılar okul öncesi eğitim programına yönelik farklı bağlamlarda araştırmalar yaparak literatüre katkı sağlayabilirler.

5.3.3.Karar Vericilere Yönelik Öneriler

- Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik yaşamalarına neden olan faktörler tespit edilmesi ve bu faktörlerin asgari düzeye indirilmesi önerilebilir.
- Program geliştirme süreçlerinde okul öncesi öğretmenlerin fikirlerine başvurulması önerilebilir.
- Anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin imkanları (Tuvalet, lavabo, materyal vs.) düzeltilebilir.
- Anaokullarında ve anasınıflarında farklı olarak uygulanan okul öncesi eğitim programları arasında program birliğinin sağlanması önerilebilir.
- Tükenmişlik yaşayan öğretmenlere yönelik çeşitli desteklerin verilmesi önerilebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerin mesleki öz yeterliliklerinin artırılmasına yönelik çeşitli eğitimlerin düzenlenmesi önerilebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerinin gözden geçirilerek düzeltilmesi ve daha işlevsel hale getirilmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Adıgüzel, İ. ve İpek, C. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Tükenmişlik Düzeyleri. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 7(23), 247-273.
- Akbaba, A., (Ed.) (2021). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Etik*. Detay Yayıncılık.
- Akkaya, T. (2023). Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarının İncelenmesi. *Premium E-Journal Of Social Sciences*, 7(28), 288-294. <https://doi.org/10.37242/pejoss.4375>.
- Akman, B., Taşkın, N., Özden, Z. ve Çörtü, F. (2010). Okul Öncesi Öğretmenlerinde Tükenmişlik Üzerine Bir Çalışma. *Elementary Education Online*, 9(2), 807-815.
- Akten, S. (2007). *Rehber Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi* (Tez No: 240932) [Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü-Edirne]. YÖK Ulusal Tez Merkezi
- Ardıç, K., ve Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik Sendromu Akademisyenler Üzerinde Bir Uygulama (GOÜ Örneği). *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 69-96.
- Ardıç, K., & Polatçı, S. (2009). Tükenmişlik Sendromu ve Madalyonun Öbür Yüzü: İşle Bütünleşme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*(32), 21-46.
- Aslan, S., Ertürk, A., Arutay, Ö., Ardiç, M., ve Sonkur, A. (2021). Öğretmenlerin Tükenmişlik ve Mental İyi Oluş Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Kahta İlçesi Örneği. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 1(1), 99-126.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E., ve Kahraman, A. (2005). Teknik Öğretmenlerde Yaşam Doyumu İş doyumunu ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(14), 115-129.

- Bakan, H. ve Tombak, N. (2014). İdari Personelin Tükenmişlik Düzeylerinin Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 7 (35), 681-695.
- Baltaş, A., ve Baltaş, Z. (1987). *Stres ve Başa Çıkma Yolları* (5 b.). Remzi Kitapevi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi:<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. (In V.S. Ramachaudran, Ed.) *Encyclopedia of human*, 4, 71-81.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, New York: Freeman.
- Bandura, A. (2009). Cultivate Self - efficacy for Personal and Organizational Effectiveness. (L. E.A, Ed.) *Handbook of principles of organization*, 179-200.
- Başal, H. A. (2013). *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (3 b.). Ekin Yayınevi.
- Bernard, G., & Sheridan, E. (1985). Management of Burnout: Training Psychologists in Professional Life Span Perspectives. *Professional Psychology: Research And Practice*, 16(6), 741-752. doi: <https://doi.org/10.1037/0735-7028.16.6.741>
- Boyraz, S., ve Tepe, E. (2024). Verilerin Analizi. G. Ocak (Ed.), *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde(2 b., s. 256-294). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (20 b.). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Şirin, K., ve Funda, D. (2023). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (34 b.). Pegem Akademi.
- Can, A. (2017). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (5 b.). Pegem Akademi.

- Cheng, M. N. (2008). *Job Stress, Self-Efficacy, Burnout and Intention to Leave Among Job Stress, Self-Efficacy, Burnout and Intention to Leave Among Kindergarten Teachers in Taiwan* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. LYNN University.
- Cui, X. (2023). The Relationship between Transformational Leadership and Preschool Teachers' Job Burnout: the Chain Mediating Effect of Regulatory Emotional Self-efficacy and Work Engagement. *Advances in Educational Technology and Psychology*, 7(5), 40-49. <https://doi.org/10.23977/aetp.2023.070508>
- Çelik, B., ve Uyanık, G. (2021). Okul Öncesi Dönemde Eğitim Programları. G. Uyanık (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* içinde (7 b., s. 67-82). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çeliköz, N. (2003). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik ve Etiği. Ç. Özdemir (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde (s. 331-388). Asil Yayın Dağıtım.
- Çetin, B. (2008). Fen Bilgisi Öğretimi Dersinin Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 3.Sınıf Öğrencilerinin Fen Öğretimindeki Öz-Yeterlik İnançlarına Etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 55-71.
- Çetin, D. (2023). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öz Yeterlik Alguları ile Mesleki Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi* (Tez No: 794971) [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü-Denizli] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çiçek, G. (2018). *Lise Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik ve İş Doyumu Düzeyleri Üzerine Bir Çözümleme: Siirt Örneği* (Tez No: 528217) [Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü-Van]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Dalgın, M. (2021). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilişsel Esneklik ve Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Tez No:694875) [Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü-Bolu]. YÖK Ulusal Tez Merkezi

- Daşdemir, İ. (2021). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (3 b.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Demir, R., Türkmen, E., ve Doğan, A. (2015). Akademisyenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(4), 986-1008. <https://doi.org/10.24289/ijsser.279111>
- Demirel, Ö. (2023). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya* (31 b.). Pegem Akademi.
- Deniz Kan, Ü. (2008). Bir Grup Okul Öncesi Öğretmeninde Tükenmişlik Durumunun İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 431-438.
- Diri, M. S. (2015). *Ortaokul Öğretmenlerinin İş Doyumlarının Mesleki Tükenmişlik Düzeylerine Etkisi (Aydın İli Örneği)* (Tez No: 394891) [Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü-Aydın]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Dirim, A. (2004). *Kız Meslek Liseleri İçin Okul Öncesi Eğitimi*. Esin Yayınevi.
- Dolgun, U. (2015). Tükenmişlik Sendromu. N. D. Ergun Özler (Ed.), *Örgütsel Davranışta Güncel Konular* içinde (s. 287-309). Ekin Yayınevi.
- Duras, T. (2022). *Öğretmenlerde Bilişsel Çarpıtmalar ve Tükenmişlik Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Tez No:723097) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü-İstanbul]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, W. (2003). A review of research on fidelity of implementation: implications for drug abuse prevention in school settings. *HEALTH EDUCATION RESEARCH*, 18(2), 237-256.
- Dworkin, A. G. (2001). Perspectives on Teacher Burnout and School Reform. *International Education Journal*, 2(2), 69-78.
- Ekizoğlu, K. (2023). *Özel Sektörde Çalışan İş Güvenliği Uzmanlarının Karşılaştıkları Sorunların, Mesleki Öz-Yeterliliklerine Etkisinin İncelenmesi* (Tez No:839206)

[Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gedik Üniversitesi-İstanbul]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Engin, A., ve İpek, M. (2020). Öğretmenlerin Stres Kaynakları, Stresle Baş Etme Yolları ve Okul - Aile - Yaşam Çatışma Düzeylerinin Belirlenmesi. *Aydın Sağlık Dergisi*, 6(2), 183-218.

Ergun, M. (1994). *Eğitim Sosyolojisine Giriş* (4 b.). Ocak Yayınları.

Freudenberger, H. (1974). Staff Burn-Out. *Journal Of Social Issues*, 30(1), 159-165.

Friedman, I. (2000). Burnout in Teachers: Shattered Dreams of Impeccable Professional Performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56(5), 595-606.

Friedman, I., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 675-686.

Fülleman, D., Jenny, G.J., Brauchil, R. ve Bauer, G.F. (2015). The key role of shared participation in changing occupational self- efficacy through stress management courses. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 88, 490-510.

Ghanizadeh, A., & Jahedizadeh, S. (2015). Teacher Burnout: A Review Of Sources and Ramifications. *British Journal Of Education, Society & Behavioural Science*, 6(1), 24-39. doi: <https://doi.org/10.9734/BJESBS/2015/15162>

Gökalp, M. (2020). *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme* (1 b.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Gömleksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançlarına İlişkin Görüşleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(7), 201-221.

Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M. & Kaderavek J. M. (2009). Relations Among Preschool Teachers' Self-Efficacy, Classroom Quality, and Children's Language and Literacy Gain. *Teaching and Teacher Education*, (26), 1094-1103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.005>

- Gültekin Akduman, G. (2021). Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi. G. Uyanık (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* içinde (7 b., s. 1-15). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gürbüz, Zehra. (2008). *Kars İlinde Görevli Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Tatmin Düzeyleri ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi* (Tez No: 219945) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Hazır Bıkmaz, Fatma. (2002). Fen Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 197-210.
- Hocaoğlu, N., ve Akkaş Baysal, E. (2024). Nicel Araştırma Modelleri-Desenleri. G. Ocak (Ed.), *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (2 b., s. 62-110). Pegem Akademi.
- Hozo, E. R., Sucic, G. & Zaja, I. (2015). Burnout Syndrome Among Educators In Pre-School Institutions. *Mater Sociomed*, 27(6), 399-403. <https://doi.org/10.5455/msm.2015.27.399-403>
- İkiz, F. E. (2010). Psikolojik Danışmanların Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 25-43.
- İnce, N. B., ve Şahin, A. E. (2015). Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nu Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2), 385-399. <https://doi.org/10.21031/epod.97301>
- Işıkkhan , V. (2004). *Çalışma Hayatında Stres ve Başa Çıkma Yolları*. Sandal Yayınları.
- Iwanicki, E. (1983). Toward Understanding and Alleviating Teacher Burnout. *Theory into practice*, 22(1), 27-32. doi: <https://doi.org/10.1080/00405848309543034>
- Izgar, H. (2003). *Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik* (2 b.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (Burnout) Sendromu. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 68(1), 29-32.

- Kanbay Ak, G., Yıldırım, B. ve Kadioğlu Ateş, H. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının İncelenmesi (Başak Şehir İlçesi Örneği). *Akademik Bakış Dergisi*, (55), 89-108.
- Karabacak, K. (2017). Eğitime İlişkin Temel Kavramlar. A. Arslan (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (s. 3-21). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karakuş, K. (2020). *DKAB Öğretmenlerinin Aldıkları Din Eğitiminin, Duygusal Zeka Düzeyleri ile Mesleki Öz Yeterlilikleri Etkisi Üzerine Bir Araştırma (İstanbul Anadolu Yakası Örneği)* (Tez No:612971) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü-İstanbul]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2024). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (39 b.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, İ. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnançlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 345-363. <https://doi.org/10.26466/opus.530330>
- Kaya, O. Ş. (2010). *Ankara İlinde Çalışan Polislerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Tez No:253441) [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü-Adana]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kaya Göktepe, A. (2016). *Tükenmişlik Sendromu*. Nesil Yayınları.
- Kılıç, D. (2014). *Eğitim Bilimine Giriş* (3 b.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kıncal, R. Y. (1997). *Eğitim Bilimine Giriş* (2 b.). Eser Ofset.
- Kıvrak, E., ve Dönmez, S. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öz-Yeterlilik İnançlarının Denetim Odağına Göre Farklılığının İncelenmesi. *Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 13-38.
- Koulierakis, G., Daglas, G., Grudzien, A. & Kosifidis, I. (2018). Burnout and Quality of Life Among Greek Municipal Preschool and Kindergarten Teaching Staf. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*. 47(19), 426-436. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1492004>

- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik İnancı ve Öğrenme Performansının Geliştirilmesine İlişkin Yazın Taraması. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
- Kuru Turaşlı, N. (2012). Okul Öncesi Eğitimin Tanımı, Kapsamı ve Önemi. G. Haktanır (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* içinde (7 b., s. 1-26). Anı Yayıncılık.
- Kuru, N., ve Koç Tüylü, D. (2020). Geçmişten Günümüze Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim Programları. N. Kuru (Ed.), *Okul Öncesi Eğitim Programları* içinde (s. 55-109). Eğiten Kitap.
- Leiter, M., & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9, 297-308. <https://doi.org/10.1002/job.4030090402>
- Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). The General Self-Efficacy Scale: Multicultural Validation Studies. *The Journal of Psychology*, 139(5), 439-457.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C., Schaufeli, W., & Leiter, M. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 392-422.
- MEB. (2013). *2013 Okul Öncesi Eğitim Programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretim Programlarını Değerlendirme ve İnceleme Sistemi: <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=652> adresinden alındı.
- MEB. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı*. T.C Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü: <https://tegm.meb.gov.tr/> adresinden alındı.
- MEB. (2024a). *2024 Okul Öncesi Eğitim Programı*. T.C Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü: <https://tegm.meb.gov.tr/> adresinden alındı.
- MEB. (2025, 06 30). *Milli Eğitim Bakanlığı*. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı: <https://istatistik.meb.gov.tr/OgretmenSayisi/Index> adresinden alındı.

- Meier, S. (1983). Toward a Theory of Burnout. *Human Relations*, 36(10), 899-910.
<https://doi.org/10.1177/001872678303601003>.
- Miller, P. (2008). *Gelişim Psikolojisi Kuramları*. (B. Onur, Ed., ve Z. Gültekin, Çev.).
İmge Kitabevi.
- Mutlu, N. (2016). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının Belirlenmesi* (Tez No:402910) [Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü-Lefkoşa]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Okutan, E. (2010). *Kişilik Özelliklerinin Tükenmişliğe Etkisi: Bir Örnek Olay İncelemesi* (Tez No: 253059) [Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Oktay, A. (1990). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 151-160.
- Oliva, P., & Gordon, II, W. (2018). Program Geliştirmenin İlkeleri. K. Gündoğdu (Ed.), *Program Geliştirme* içinde (İ. Korkmaz, Çev., 8 b., s. 25-47). Pegem Akademi.
- Orçan, M. Examination of Self-Efficacy and Burnout Dynamics of Preschool Teachers in Turkey and the United States. *European Journal Of Educational Research*, 2(1), 25-35. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.2.1.25>.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin ÖzYeterlilik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi . *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(54), 277-306.
- Özden, Y. (2023). *Eğitimde Yeni Değerler* (15 b.). Pegem Akademi.
- Özenoğlu Kiremit, H., ve Gökler, İ. (2010). Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji Öğretimi ile İlgili Öz-Yeterlilik İnançlarının Karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(27), 41-54.
- Özer, D. (2023). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programına Bağlılıklarının İncelenmesi* (Tez No:848322) [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı

Koma Üniversitesi Eēitim Bilimleri Enstitüsü-Muēla]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Özer Bozer, D. ve Tican Başaran, S. (2025). Okul ncesi ēretmenlerinin ēretim Programına Baēlılıkları: Aylık Eēitim Planları zerine Bir alışma. *Bati Anadolu Eēitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 2201-2231. <https://doi.org/10.51460/baebd.1676230>.

Pamukoēlu, İ. (2021). *Sosyal Bilgiler ēretmen Adaylarının ēretmenlik Mesleēine Yönelik z Yeterlilik Algısı (Balıkesir niversitesi rneēi)* (Tez No:670321) [Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü-Balıkesir]. YÖK Ulusal Tez Merkezi

Parker, G., Tavella, G., & Eysers, K. (2024). *Burnout*. (E. Kayurtar, ev.) Okyanus.

Peker, R. (2002). İlkēretim Okullarında Görev Yapan ēretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerine Etki Eden Bazı Faktörler. *Uludaē Üniversitesi Eēitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 305-318.

Polishchuk, O., Koltunovych, T., Andriieva, Y., Heisonyuk, N. & Olınyk, M. (2022). Job Satisfaction and Professional Burnout of Preschool Teachers. *Revista Romneasc pentru Educaēie Multidimensional*, 14(4), 325-352. <https://doi.org/10.18662/rrem/14.4/644>.

Poyraz, H., ve Dere ifti, H. (2011). *Okul ncesi Eēitiminin İlke ve Yöntemleri* (4 b.). Anı Yayıncılık.

Poyraz, K., ve Srcoēlu, H. (2015). İlk ve Orta ēretim Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik (Kütahya İl Merkezi rneēi). *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (44), 9-23.

Riggs, I., Enochs, L. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74, 625-638.

Roberts, A. M., Crouch, J. L., Hamre, B. K. & Jamil F. M. (2019). Preschool Teachers' Self-Efficacy, Burnout, and Stress in Online Professional Development: a Mixed Methods Approach to Understand Change. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/10901027.2019.1638851>

- Rodrigues, C. D., Chaves, L. B. & Carlotto, M. S. (2010). S ndrome de Burnout em Professores de Educa  o Pr -Escolar. *Intera  o Psicol*, 14(2), 197-204.
- Sağlam Arı, G., ve  ına Bal, E. (2008). Tükenmişlik Kavramı: Birey ve  rg tler Açısından  nemi. *Yönetim ve Ekonomi*, 15(1), 131-148.
- Sapsağlam,  . (2013). Değerlendirme Boyutuyla Okul  ncesi Eğitim Programları(1952-2013). *Uluslararası Türk Eğitim B limleri Dergisi*(1), 63-73.
- Say, M. (2005). *Fen Bilgisi  ğretmenlerinin  z-Yeterlilik İnanışları* (Tez No: 189037) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü-İstanbul]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Schwab, R., Schuler, R., & Jackson, S. (1986). Educator Burnout: Sources and Consequences. *Educational Research Quarterly*, 10(3), 14-30.
- Schyns, B., & Sczesny, S. (2010). Leadership attributes valence in self-concept and occupational self-efficacy. *Career Development International*, 15(1), 78-92. <https://doi.org/10.1108/13620431011020907>
- Schyns, B., & Von Collani, G. (2002). A new occupational self-efficacy scale and its relation to personality constructs and organizational variables. *European Journal of*, 11(2), 219-241. <https://doi.org/10.1080/13594320244000148>
- Sears Jr, S., Urizar Jr, G., & Evans, G. (2000). Examining a Stress-Coping Model of Burnout and Depression in Extension Agents. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 56-62.
- Se kin, A. (2011). *Beden Eğitimi ve Spor  ğretmeni Adaylarının  ğretmenlik Mesleğine İlişkin  z-Yeterlilik İnançlarının İncelenmesi* (Tez No: 286573) [Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Seferoğlu, S. S., Yıldız, H., ve Avcı Yücel,  . (2014).  ğretmenlerde Tükenmişlik: Tükenmişliğin Göstergeleri ve Bu Göstergelerin  eşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 348-364.

- Senemoğlu, N. (2023). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya* (29 b.). Anı Yayıncılık.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Sönmez, V., ve Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (7 b.). Anı Yayıncılık.
- Sünbül, A. M. (2005). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. Ö. Demirel, ve Z. Kaya (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde (6 b., s. 243-278). Pegem A Yayıncılık.
- Sürgevil Dalkılıç, O. (2014). *Çalışma Hayatında Tükenmişlik Sendromu – Tükenmişlikle Mücadele Teknikleri* (2 b.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şahin, A. (2023). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk sevmeye ve Tükenmişlik Düzeylerinin, Öğretmen Öz Yeterliliğine Etkisinin İncelenmesi* (Tez No:822526) [Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, A. E. (2007). Eğitimle İlgili Temel Kavramlar. V. Sönmez (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (3 b., s. 1-24). Anı Yayıncılık.
- Şahin, E. (2005). *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adayları ve Öğretmenleri İçin Uygulama Kılavuzu*. Anı Yayıncılık.
- Şahin, M. (2019). *Tükenmişlik Duygusu ve İş Stresinin İşten Ayrılma Niyeti Üzerine Etkileri: Bankacılık Sektöründe Bir Araştırma* (Tez No: 545753) [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü-Konya]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Şenel, E. (2014). *Okul Öncesi Öğretmenlerde Özyeterlilik Algısının Tükenmişlik Düzeyini Yordama Gücü (Denizli İli Örneği)* (Tez No: 406987) [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü-Denizli]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Şenel, E. ve Buluş, M. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinde Tükenmişlik Döngüsü ve Tükenmişlik Döngüsünde Öz Yeterliğin Aracılık Rolü. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 1-23.
- Teltik, H. (2009). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeyleriyle İlişkisinin Belirlenmesi* (Tez No: 250821) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü-İstanbul]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Topal, T. (2017). Eğitim Biliminin Temel Kavramları. M. Onur, ve M. Şanal (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (2 b., s. 1-21). Pegem Akademi.
- Toran, M., Mart, M., ve Özden, B. (2024). Okul Öncesi Öğretmeni Mesleki Öz-Yeterlilik Ölçeği Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Yaşadıkça Eğitim*, 38(1), 88-104. <https://doi.org/10.33308/26674874.2024381664>.
- Tschannen Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Turgut, Y. (2021). Verilerin Kaydedilmesi, Analizi, Yorumlanması: Nicel ve Nitel. A. Tanrıoğlu (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (5 b., s. 165-219). Anı Yayıncılık.
- Tümekaya, S. (1996). *Öğretmenlerdeki Tükenmişlik Görülen Psikolojik Belirtiler ve Başa Çıkma Davranışları* (Tez No:052266) [Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü-Adana]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tümekaya, S. (1999). Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ve Kullandıkları Başa Çıkma Davranışları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(11), 26-36.
- Türk, Ö. (2008). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilikleri ve Mesleki Doyumlarının İncelenmesi* (Tez No: 220454) [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü-İstanbul]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ün Açıkgöz, K. (2007). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. (1 b.). Biliş Yayıncılık.

Yan, L., Lin, Y., Li, W. & Hu, C. (2025). Exploring the İnterplay of Mindfulness, Self-Efficacy, and Burnout Among Chinese Preschool Teachers: A Network Approach. *Frontiers in Psychology*, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1483099>.

Yaşaroğlu , C., ve Manav, F. (2015). Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*(2), 247-258.

Yavuz, M. (2014). Eğitimle İlgili Temel Kavramlar. M. Gürsel (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (8 b., s. 1-19). Eğitim Yayınevi.

Ye, X., Ahmad, N. A., Burhanuddin, N. A. N., Na, M. & Li, D. (2024). Preschool Teachers' Emotional Competence and Teacher Self-Efficacy towards Preschool Performance in Zhejiang Province of China. *Behavioral Sciences*, (14), 1-26. <https://doi.org/10.3390/bs14040280>

Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 88-104.

Yıldırım , F., ve İlhan, İ. (2010). Genel Özyeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.

Yücecan, V. (2024). *Mesleği Öz Yeterliliğin Tükenmişliğe Etkisinde Mesleki Özdeşleşmenin Aracılık Rolü: Eczacılık Mesleği Üzerine Bir Araştırma* (Tez No: 882064) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Topkapı Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü-İstanbul] YÖK Ulusal Tez Merkezi

Yücesoy, P. (2022). *Mesleki Öz-Yeterlilik, İşe Bağlılık ve Kariyer Özlemi İlişkisinde Cinsiyetin Rolü: Çalışanlar Üzerinde Bir Araştırma* (Tez No: 772684) [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü-Mersin]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yüksel, H. (2020). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri, Öz Yeterlik İnançları ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Tez No:641594) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü-Konya]. YÖK Ulusal Tez Merkezi

Zembat, R. (1999). Okul Öncesi Eğitimde Program. R. Zembat (Ed.), *Marmara Üniversitesi Anaokulu/ Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı* içinde (s. 49-72). Ya-Pa Yayınları.



EKLER

EK-1: Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 28.03.2025-E.130131



T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği



Sayı : E-95531838-050.99-130131
Konu : Etik Kurul Kararı

28.03.2025

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Abdulkadir KURT

İlgi : Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 24.03.2024 tarih ve 129377 sayılı yazısı

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün ilgi yazısına istinaden Dr. Öğr. Üyesi Abdulkadir KURT'un danışmanlığında yüksek lisans öğrencisi Enes KARASU'nun "**Okul Öncesi Eğitim Programına Olan Bağlılıkları, Mesleki Öz Yeterlilik Algıları ve Mesleki Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" konu başlıklı bilimsel araştırması için kurulumuzdan izin istenmiş olup, araştırma dosyası belirtilen yazı konu başlıklı bilimsel araştırması Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulunca incelenmiş olup, 27.03.2025 tarih ve 132 sayılı karar ile söz konusu araştırmaya izin verilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Ali TEKİN
Etik Kurulu Başkanı V.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BS9BT2V4LS* Pin Kodu : 96382

Belge Takip Adresi : https://ebys.agri.edu.tr/en/Vision/Validate_Doc.aspx?

Adres : Fırat Mah. Yeni Üniversite cad. No:2 AE/1 04100 Merkez, Ağrı - Türkiye

Telefon : 0472 215 98 63 Faks:0472 216 20 08

e-Posta : hukukburosu@agri.edu.tr Web : www.agri.edu.tr

Kep Adresi : agriibrahimcecenuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için : Yılmaz SABUNCU

Unvanı : Şube Müdürü

Tel No : 1280



EK-2: Araştırma İzni



**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİNİ BELGESİ**



Başvuru No: MEB.TT.2025.027184.01

T.C. Kimlik No: 35*****44

Adı Soyadı: ENES KARASU

Araştırmanın Adı: OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMINA OLAN BAĞLILIKLARI, MESLEKİ ÖZ YETERLİLİK ALGILARI ve MESLEKİ TÜKENMİŞLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Veri Toplama Aracının Başlığı: Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği, Okul Öncesi Öğretmeni Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeği, Maslach Tükenmişlik Ölçeği-Eğitimci Formu, Kişisel Bilgi Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 30.05.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 30.05.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
AĞRI	İl Millî Eğitim Müdürlüğü	AĞRI İl Millî Eğitim Müdürlüğü	116743

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Doğrulama Kodu: 4829a4061ca0ffb4e553b4b1f4eccc033bbdb65c575041f6a161e9a0ab601aaa

Doğrulama Adresi: arastirmalizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula

Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE

Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12

e-posta: ttkb_arastirmalizinleri@meb.gov.tr, İnternet adresi: ttkb.meb.gov.tr

Sayfa 1/1



EK-3: Maslach Tükenmişlik Envanteri

Yönerge: Aşağıda verilen maddelerin karşısındaki seçeneklerden size en uygun gelen seçeneği "X" işareti ile işaretleyiniz.

MADDELER	SEÇENEKLER						
	Hiç bir zaman	Yılda birkaç kez	Ayda bir kez	Ayda birkaç kez	Haftada bir kez	Haftada birkaç kez	Her gün
1. Öğretmenlikten duygusal olarak soğuduğumu hissediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Okulda günü bitirdiğimde kendimi bitkin hissediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Sabah kalkıp yeni bir iş gününe başlamam gerektiğinde kendimi yorgun hissediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Öğrencilerimin bir konu hakkında ne hissettiğini kolayca anlayabiliyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Bazı öğrencilere sanki nesnelermiş gibi davrandığımı hissediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Bütün gün öğrencilerle çalışmak beni gerçekten zorluyor.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Öğrencilerimin sorunlarıyla çok etkin bir şekilde ilgileniyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Öğretmenliğin beni tükettiğini hissediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Bir öğretmen olarak öğrencilerin yaşamlarını olumlu bir şekilde etkilediğimi hissediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Öğretmenliğe başladığımdan beri öğrencilere karşı daha çok duyarsızlaştım.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. Öğretmenliğin beni duygusal olarak katılaştırdığını düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. Kendimi çok zinde hissediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. Öğretmenlik mesleğinin beni hayal kırıklığına uğrattığını düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. Öğretmenlikte iş yükümün çok fazla olduğunu hissediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. Bazı öğrencilere ne olduğunu gerçekten umursamıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16. Öğrencilerle çalışıyor olmak beni oldukça strese sokuyor.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. Rahat bir çalışma ortamını öğrencilerimle birlikte kolayca yaratabiliyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18. Öğrencilerimle iç içe gerçekleştirdiğim bir çalışmadan sonra içimin çokkuyula dolduğunu hissediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19. Öğretmenlikte kayda değer pek çok şey başardım.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20. Öğretmenliğe daha fazla dayanamayacağımı gibi hissediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
21. İşimde karşılaştığım duygusal problemlerle oldukça sakin bir şekilde baş ediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22. Öğrencilerin bazı sorunlarından dolayı beni suçladıklarını hissediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

❖ Lütfen her bir maddeyi cevapladığınızdan emin olunuz ve anketi cevaplamaya üçüncü bölüm ile devam ediniz.

EK-4: Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIK ÖLÇEĞİ					
1	Öğrencilere verdiğim/vereceğim ödevlerin kazanımlara uygun olmasını önemserim.					
2	Derste kullandığım/kullanacağım yöntem ve tekniklerin, programın temel yaklaşımına uygun olmasına özen gösteririm.					
3	Derste kullandığım/kullanacağım materyalleri, öğretim programının temel yaklaşımına göre seçerim.					
4	Ders etkinliklerini kazanımlara göre tasarlarım.					
5	Dönemin başında, okutacağım dersin öğretim programını incelerim.					
6	Dönemin başında, okutulacak dersin öğretim programının incelenmesine gerek yoktur.					
7	Öğretim programının hangi temel gerekçe (genel amaç) ile okutulmakta olduğunu öğrenmeye gayret ederim.					
8	Öğretim programının öğrenciye kazandırmak istediği becerileri dikkate almam.					
9	Öğretim programının öğrenciye kazandırmak istediği tutumların neler olduğunu farkındayım.					
10	Öğretim programının ön gördüğü değerlerin, programın hangi boyutunda (neresinde) yer aldığını bilirim.					
11	Öğretim programının hangi değerleri kazandırmaya aracılık ettiğinin farkındayım.					
12	Eğitim öğretim sürecini planlarken, kazanımlara ait açıklamaları okumaya gerek duymam.					
13	Ders etkinliklerini planlarken, öğretim programındaki etkinlik örneklerinden yararlanırım.					
14	Öğrenme-öğretme sürecinde, kazanımların birbirleri ile olan ilişkilerini önemsemem.					
15	Ölçme aracı hazırlarken, kazanımın gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçmeyi amaçlarım.					
16	Kazanımların hangi öğrenme alanı (bilişsel, duyuşsal, psiko-motor) ile ilgili olduğunu ayırt ederim.					
17	Derslerde öğrencilerin aktif olabilecekleri etkinlikler planlamaya özen gösteririm.					
18	Öğretim programının öğretmene biçtiği rolün farkındayım.					
19	Sınıf içi etkileşim ve işbirliğini, programın uygun gördüğü şekilde sağlarım.					
20	Öğretim programında yer alan sembollerin hangi anlama geldiğini bilirim.					

EK-5: Okul Öncesi Öğretmeni Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeği

Okul Öncesi Öğretmeni Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeği									
Bu ölçek, okul öncesi öğretmenin mesleki yeterliğini ölçmek amacı ile hazırlanmış ve ölçekten elde edilen sonuçlar okul öncesi öğretmenin öz-yeterlilik düzeyini belirlemek üzere kullanılmaktadır. Ölçekte 24 adet yeterliliğe ilişkin ifade bulunmaktadır. Öz-yeterliliğe ilişkin ifadeleri en düşük puan olan 1'den (Yetersiz), en yüksek puan olan 9'a (Çok yeterli) kadar puanlamanız beklenmektedir. Yanıtlarınızı öz-yeterliliğinizin nasıl olmasını isteyebileceğinize göre değil, gerçekte kendi öz-yeterliliğinizi nasıl değerlendiriyorsanız ona göre vermeniz araştırma için büyük önem taşımaktadır.									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1-Çocukları yargılamadan dinleyebilirim.									
2-Çocukların akranları ile etkileşimlerini destekleyen etkinlikleri uygulayabilirim.									
3-Öğrenme sürecini çocukların katılımıyla değerlendirebilirim.									
4-Öğrenme sürecinde teknolojiyi kullanabilirim.									
5-Beden dilini duruma uygun bir şekilde kullanabilirim.									
6-Uyguladığım etkinliklerde oyun yöntemini kullanabilirim.									
7-Uyguladığım eğitim programını günlük, aylık ve yıllık periyotlarla değerlendirebilirim.									
8-Teknoloji kullanımını içeren etkinlikler planlayabilirim.									
9-Çocukların etkinliklerde inisiyatif almalarını sağlayabilirim.									
10-Çocuğun gelişimini ve eğitim programını değerlendirmek için alternatif yöntemler kullanabilirim.									
11-Çocukların teknoloji kullanım becerisini destekleyen etkinlikler uygulayabilirim.									
12-Çocukların keşfetme becerilerini destekleyen etkinlikler uygulayabilirim.									
13-Değerlendirme sonuçlarını çocukların gelişimini desteklemeye yönelik kullanabilirim.									
14-Çocukların öğrenmelerini desteklemek için günlük yaşamdan problem durumlarını içeren etkinlikler uygulayabilirim.									
15-Çocukların gelişimlerini takip etmek amacıyla sistemli gözlemler yapabiliyim.									
16-Çocukların öğrenme sürecinde ortaya çıkan soru veya sorunlara cevap bulabilecekleri fırsat eğitimini uygulayabilirim.									
17-Çocukları karar alma süreçlerine dahil edebilirim.									
18-Çocukların deneyimlerini zenginleştirmek için sınıf dışı ortamları kullanabilirim.									
19-Çocuklara kendilerini ifade edebilmeleri için fırsatlar yaratabilirim.									
20-Etkinliklerde çocuklara rehberlik edebilirim.									
21-Etkinlikleri grup çalışmalarına (küçük-büyük grup) uygun olarak planlayabilirim.									
22-Çocukların etkinliklere aktif katılımını sağlayabilirim.									
23-Etkinlikleri çocukların bütün gelişim alanlarını destekleyecek şekilde planlayabilirim.									
24-Çocukların etkinlikler hakkındaki görüşlerine göre etkinlik sürecini yönlendirebilirim.									

NOT: Aşağıda belirtildiği gibi kaynak göstermek şartı ile ölçeği geliştiren araştırmacılardan izin almaksızın ölçeği kullanabilirsiniz. Ölçek ile ilgili soru ya da ölçek hakkında bilgi almak isterseniz ölçeği geliştiren araştırmacılarla iletişime geçebilirsiniz.

Referans için: Toran, M., Mart, M., & Özden, B. (2024). Okul öncesi öğretmeni mesleki öz-yeterlik ölçeği geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Yaşadıkça Eğitim*, 38(1), 88–104. <https://doi.org/10.33308/26674874.2024381664>

EK-6: Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyet: Erkek ☐ Kadın ☐

Yaş:

22-25 ☐

26-30 ☐

31-35 ☐

36-40 ☐

41 ve Üstü ☐

Mesleki Yılımız:

0-5 Yıl ☐

6-10 Yıl ☐

11-15 Yıl ☐

15 Yıl Üstü ☐

Çalıştığınız Okul Türü:

Anaokulu ☐

İlkokul ☐

Ortaokul ☐

Lise ☐

Diğer ☐

EK-7: Ölçek İzinleri



Cihat Yaşaroğlu

Alıcı: ben ▼

10 Ara Sal 22:05 (23 saat önce)



Merhaba Enes hocam

Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar dilerim

Cihat YAŞAROĞLU, PhD



NURİ BARIŞ İNCE

Alıcı: ben ▼

28 Kas Per 14:37 (1 gün önce)



Sayın Enes Karasu;

Türkçe'ye uyarlama çalışmasını yaptığımız ve yayımladığımız Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nu aşağıda künyesi verilen ilgili yayınıma atıfta bulunarak yüksek lisans tez çalışmanız kapsamında kullanmanızdan memnuniyet duyar, çalışmalarınızda başarılar dileriz.

Dr. Nuri Barış İNCE

Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN

Okul Öncesi Öğretmeni Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeği

Kullanım İzni

Geliştirdiğim(iz) / uyarladığım(iz) ölçme aracının atıf gösterilmesi ve bilimsel araştırmalarla sınırlı olmak kaydıyla kullanılmasına izin veriyorum/z/. İzin için ayrıca e-posta gönderilmesine gerek yoktur.