



**T.C.**

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI  
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNDE EĞİTİM VE ÖĞRETİME ARA  
VEREN OKULLARIN TEKRAR AÇILMASIYLA EĞİTİME  
BAŞLAYAN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ  
DOYUMLARIYLA TÜKENMİŞLİK VE DUYGUSAL EMEKLERİ  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Murat ŞİMŞEK**

**0000-0003-3210-0244**

**BURSA - 2023**





T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI  
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNDE EĞİTİM VE ÖĞRETİME ARA  
VEREN OKULLARIN TEKRAR AÇILMASIYLA EĞİTİME  
BAŞLAYAN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ  
DOYUMLARIYLA TÜKENMİŞLİK VE DUYGUSAL EMEKLERİ  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Murat ŞİMŞEK

0000-0003-3210-0244

Danışman

Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL

BURSA - 2023

## **BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK**

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

**Murat ŞİMŞEK**

Tarih: 24/01/2023

## TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI

“Covid-19 pandemi sürecinde eğitim ve öğretime ara veren okulların tekrar açılmasıyla eğitime başlayan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumlarıyla tükenmişlik ve duygusal emekleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı Yüksek Lisans / Doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Murat ŞİMŞEK

Danışman

Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL

Okul Öncesi ABD Başkanı

Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA BENZERLİK YAZILIM RAPORU

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 24/01/2023

Tez Başlığı / Konusu: Covid-19 Pandemi Sürecinde Eğitim Ve Öğretime Ara Veren Okulların Tekrar Açılmasıyla Eğitime Başlayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Doyumlarıyla Tükenmişlik Ve Duygusal Emekleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 109 sayfalık kısmına ilişkin, 24/01/2023 tarihinde şahsım tarafından *Turnitin* adlı intihal (benzerlik) tespit programından (Turnitin)\* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %3'tür.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal (benzerlik) içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih ve İmza

Adı Soyadı: Murat Şimşek  
Öğrenci No: 801882020  
Anabilim Dalı: Temel Eğitim Ana Bilim Dalı  
Programı: Okul Öncesi Eğitimi  
Statüsü: (X) Y.Lisans ( ) Doktora

Danışman

(Adı, Soyad, Tarih)

24/01/2023

Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL

\* Turnitin programına Uludağ Üniversitesi Kütüphane web sayfasından ulaşılabilir.

**T.C**  
**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda 801882020 numara ile kayıtlı olan Murat ŞİMŞEK'in hazırladığı "Covid-19 Pandemi Sürecinde Eğitim Ve Öğretime Ara Veren Okulların Tekrar Açılmasıyla Eğitime Başlayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Doyumlarıyla Tükenmişlik ve Duygusal Emekleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 24/01/2023 günü .....-..... saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin (başarılı/başarısız) olduğuna (oybirliği/oy çokluğu) ile karar verilmiştir.

Üye  
(Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)  
Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL  
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye  
Doç. Dr. Meral TANER DERMAN  
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye  
Dr. Öğr. Üyesi Merve ŞAHİN  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

## ÖN SÖZ

Pandemi sürecinde okulların eğitime ara verip tekrar açılmasıyla, pandemi döneminin zorlukları göz önüne alınarak okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyum, tükenmişlik ve duygusal emekleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedefleyen bu çalışma birçok kişinin katkılarıyla yapılmıştır.

Çalışmamızın konusunun belirlenmesinden, gerçekleştirilmesine kadar her konuda destek olan, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, beraber çalışmaktan ve öğrencisi olmaktan daima gurur duyduğum kıymetli danışman hocam Prof. Dr. Handan Asûde Başal'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Evlatları olduğum için kendimi şanslı hissettiğim, her zaman olduğu gibi tez çalışmam konusunda da sürekli cesaretlendiren ve moral veren canım annem Hacer Şimşek'e ve sevgili babam Harun Şimşek'e şükranlarımı sunar ve teşekkür ederim.

Murat Şimşek



## ÖZET

Yazar	Murat Şimşek
Üniversite	Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü	Eğitim Bilimler Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	Temel Eğitim
Bilim Dalı	Okul Öncesi Eğitimi
Tezin Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	xii + 84
Mezuniyet Tarihi	
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Handan Asûde Başal

### **COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNDE EĞİTİM VE ÖĞRETİME ARA VEREN OKULLARIN TEKRAR AÇILMASIYLA EĞİTİME BAŞLAYAN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ DOYUMLARIYLA TÜKENMİŞLİK VE DUYGUSAL EMEKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Bu araştırmanın amacı; Covid-19 pandemi sürecinde eğitim ve öğretime ara veren okulların tekrar açılmasıyla eğitime başlayan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyum, mesleki tükenmişlik ve duygusal emekleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Temel amaç doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin pandemi nedeniyle okulların kapalı olması sırasındaki mesleki doyum, duygusal emek ve mesleki tükenmişlikleri ile pandemi sonrasında okulların açılmasıyla birlikte mesleki doyum, duygusal emek ve mesleki tükenmişlikleri karşılaştırılmıştır.

Araştırma 2020-2021 yılında Bursa ilinde görev yapmakta olan 53 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlere araştırmanın amaçlarına uygun olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış Kişisel Bilgiler Formu uygulanmış, sonrasında ise Mesleki Doyum Ölçeği, Maslach Tükenmişlik Envanteri ve Duygusal Emek Ölçekleri ön test-son test olarak uygulanmıştır. Verilerin analizinde bağımsız gruplar için T-testi ve tek yönlü varyans analizi, alt boyutlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için ise Pearson-Moment Korelasyon analizleri yapılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre; pandemi döneminde okullar kapalıyken ve açıldıktan sonra okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumlarının çok yüksek olduğu, mesleki tükenmişlik düzeylerinin ise çok düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Okullar kapalıyken

mesleki doyum ile tikenmişliğin alt boyutları arasında negatif y6nl6 orta d6zeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Mesleki doyum, mesleki tikenmişlik ve duygusal emek 6l6eklerinin alt boyutlarının pandemi sırasındaki ve sonrasında puanları arasında istatistiksel a6ıdan anlamlı farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki doyum 6l6eğinin niteliklere uygunluk alt boyutu, pandemi sırasında ve sonrasında yaşa g6re anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Pandemi sırasında sınıf mevcudu d6ř6k olan okul 6ncesi 6đretmenlerinin, niteliklere uygunluk alt boyutundan aldığı puanların daha y6ksek olduğu ortaya koyulmuştur. Araştırmanın sonucunda bulgular tartışılmış ve yorumlanmış, 6nerilerde bulunulmuştur.

***Anahtar s6zc6kler:*** Covid-19, duygusal emek, mesleki doyum, mesleki tikenmişlik

## ABSTRACT

Author	Murat Şimşek
University	Bursa Uludag University
Institution	Institute of Educational Sciences
Field	Primary Education
Branch	Pre-school Education
Degree Awarded	Master
Page Number	xii + 84
Degree Date	
Supervisor	Prof. Dr. Handan Asûde Başal

### **THE RELATIONSHIP BETWEEN THE OCCUPATIONAL SATISFICTION, THE EXHAUSTION AND THE EMOTIONAL LABOR OF PRE-SCHOOL TEACHERS WHO SUSPEND EDUCATION AND SCHOOLING BECAUSE OF COVID-19 PANDEMIC AFTER RECOMMENCING OF EDUCATION.**

The aim of this research; is to examine the relationship between professional satisfaction, professional burnout and emotional labor of preschool teachers, who started education with the reopening of schools that interrupted education and training during the Covid-19 pandemic process. In line with the main purpose, the professional satisfaction, emotional labor and professional burnout of preschool teachers during the closure of schools due to the pandemic and their professional satisfaction, emotional labor and professional burnout with the opening of schools after the pandemic were compared.

The research was carried out with 53 preschool teachers working in Bursa in 2020-2021. The Personal Information Form prepared by the researcher in accordance with the aims of the research was applied to the teachers forming the research group, and then the Vocational Satisfaction Scale, Maslach Burnout Inventory and Emotional Labor Scales were applied as pretest-posttest. In the analysis of the data, T-test and one-way analysis of variance were used for independent groups, and Pearson-Moment Correlation analyzes were used to reveal the relationship between the sub-dimensions.

According to the findings of the research; It has been concluded that during the pandemic period, the professional satisfaction of preschool teachers is very high, while the levels of professional burnout are very low when schools are closed and after they are opened.

It has been determined that there is a moderate negative relationship between the sub-dimensions of professional satisfaction and burnout when schools are closed. It was concluded that there was no statistically significant difference between the scores of the sub-dimensions of the occupational satisfaction, occupational burnout and emotional labor scales during and after the pandemic. The qualifications sub-dimension of the occupational satisfaction scale differed significantly according to age during and after the pandemic. It has been revealed that preschool teachers with a low class size during the pandemic have higher scores on the eligibility sub-dimension. At the end of the research, the findings were discussed and interpreted, and suggestions were made

***Keywords:*** Covid-19, emotional labor, professional burnout, professional satisfaction

## İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
Tablolar Listesi.....	xii

### BİRİNCİ BÖLÜM

#### (GİRİŞ)

1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırma Soruları .....	5
1.3. Amaç.....	5
1.4. Araştırmanın Önemi .....	6
1.5. Varsayımlar .....	6
1.6. Sınırlılıklar.....	6
1.7. Tanımlar.....	6

### İKİNCİ BÖLÜM

#### (KAVRAMSAL ÇERÇEVE)

2.1. Okul Öncesi Eğitimi .....	8
2.1.1. Okul Öncesi Eğitiminin Tarihi: .....	8
2.1.2. Okul Öncesi Eğitim Programı:.....	9
2.1.3. Yükseköğretimde Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirme: .....	11
2.2. Mesleki Doyum .....	14
2.2.1. Mesleki Doyum Kavramı:.....	14
2.2.2. Mesleki Doyum Kuramları: .....	15
2.2.3. Öğretmenlerin Mesleki Doyumları: .....	15
2.2.4. Öğretmenlerin Mesleki Doyumunu Etkileyen Faktörler: .....	16
2.3. Mesleki Tükenmişlik .....	17
2.3.1. Mesleki Tükenmişlik Kavramı: .....	17
2.3.2. Mesleki Tükenmişliği Etkileyen Faktörler: .....	19
2.3.3. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlikleri:.....	19
2.3.4. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerini Etkileyen Faktörler:.....	20
2.4. Duygusal Emek.....	21
2.4.1. Duygusal Emek Kavramı: .....	21
2.4.2. Duygusal Emek Kavramının Biçimleri ve Boyutları:.....	23
2.4.3. Öğretmenlerin Duygusal Emekleri: .....	26

2.5. Covid-19 Salgını.....	27
2.5.1. Salgının Eğitim-Öğretime Olan Etkileri: .....	28
2.5.2. Salgının Okul Öncesi Eğitim-Öğretim Sürecine Olan Etkileri:.....	29
2.5.3. Salgının Öğretmenlere Olan Etkileri: .....	29
2.5.4. Salgının Okul Öncesi Öğretmeni Üzerindeki Etkileri: .....	30
2.6. İlgili Araştırmalar .....	32
2.6.1. Mesleki Doyum Üzerinde Yapılan Araştırmalar: .....	32
2.6.2. Mesleki Tükenmişlik Üzerinde Yapılan Araştırmalar:.....	33
2.6.3. Duygusal Emek Üzerinde Yapılan Araştırmalar: .....	36
2.6.4. Covid-19 Üzerinde Yapılan Araştırmalar:.....	37

### **ÜÇÜNCÜ BÖLÜM (YÖNTEM)**

3.1. Araştırma Modeli.....	41
3.2. Çalışma Grubu.....	41
3.3. Veri Toplama Araçları.....	42
3.3.1. Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ): .....	42
3.3.2. Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ): .....	43
3.3.3. Duygusal Emek Ölçeği (DEÖ): .....	44
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi .....	44

### **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM (BULGULAR VE YORUM)**

4.1. Birinci Alt Amaca Yönelik Bulgular.....	46
4.2. İkinci Alt Amaca Yönelik Bulgular.....	46
4.3. Üçüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular .....	48
4.4. Dördüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular.....	50
4.5. Beşinci Alt Amaca Yönelik Bulgular.....	52
4.6. Altıncı Alt Amaca Yönelik Bulgular.....	54

### **BEŞİNCİ BÖLÜM (SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER)**

Kaynakça.....	65
Ekler .....	80
ÖZ GEÇMİŞ .....	84

## Tablolar Listesi

<i>Tablo</i>	<i>Sayfa</i>
1. Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine Yönelik Bilgiler.....	41
2. Katılımcıların Mesleki Doyum, Duygusal Emek ve Tükenmişlik Düzeyleri.....	45
3. Korelasyon Katsayıları.....	46
4. Öntest-Sontest Mesleki Doyum, Tükenmişlik ve Duygusal Emek Puanları Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları.....	50
5. Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	52
6. Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	57
7. Sınıf Mevcuduna Göre T-Testi Analizi Sonuçları.....	62

## 1. BÖLÜM

### GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümde, araştırma kapsamında ele alınan problem durumu, araştırmanın soruları, yürütülen araştırmanın amacı ve önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve ilgili tanımlara yer verilmiştir.

#### 1.1.Problem Durumu

Eğitim doğumdan önce başlayarak canlıların yaşamı boyunca devam eden davranış değiştirme sürecidir. Ülkemizdeki ve dünyadaki eğitim bilimciler de davranış değiştirme yönüne dikkat çekmektedirler. Eğitim aynı zamanda kişinin yaşantıları yoluyla istendik yönde değişim sağlama sürecidir (Ulusoy vd., 2011). Eğitim medeniyetlerin kurulmasında ve ilerlemesinde önemli bir olgudur ve bu önemini sürdürmektedir. Günümüzde de her yaşta, her alanda eğitim kavramı önem arz etmektedir. Eğitim çeşitli gelişim dönemlerinde o gelişim dönemine uygun olarak planlanmaktadır.

Eğitim çeşitli kademelerde gerçekleştirilmektedir. Eğitim sisteminin en önemli basamağı olarak kabul edilen okul öncesi eğitim, çocuğun doğumdan itibaren ilkökula başladığı güne kadar olan yaşamını içine almakta ve önemi her geçen gün daha da artmaktadır. Okul öncesi eğitimin ana hedefi çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirerek onların sosyalle sürecini hızlandırmak ve bu yolla onları ilköğretime hazırlamaktadır (Bilaloğlu vd., 2016). İlkokula başlayıncaya kadar olan bu dönemde zihinsel gelişimin büyük oranda tamamlanıyor olması okul öncesi dönemde verilen eğitimin önemini arttırmaktadır. Okul öncesi eğitimin, eğitim öğretime olan etkilerini konu alan araştırmalara göre çocuğun bilişsel gelişiminin yanı sıra okula hazır olmasına ve daha iyi uyum sağlamasına, belirli becerilerini geliştirmesine, okulu tamamlama oranının artmasına ve okul başarısının yükselmesine katkı sağladığı ifade edilmiştir (Aslanargun ve Tapan, 2011). Eğitimin okul öncesi bölümünde de dahil olmak üzere bazı dönemlerde verimliliğini etkileyen faktörler olmuştur. Bunlar arasında savaş ve hastalık dönemlerini sayabilmekteyiz. Eğitim kalitesini düşüren durumlar gerçekleştiğinde üzerine araştırmalarla ve gerekli çalışmalarla zararın azaltılabileceği düşünülmektedir.

Eğitimin hastalıklardan olumsuz etkilendiği dönemler görülmüştür. Bir bölgede başlayan ve zamanla geniş bölgelere yayılan, ülkeleri ve kıtaları aşabilen bulaşıcı hastalık salgınına pandemi adı verilmektedir (Başaran vd., 2020). Pandemi olarak nitelendirilen hastalıklara bakıldığında birbirlerine benzer özellikleri görülmektedir. Bu hastalıkların ortak noktaları geniş coğrafyalarda görülmeleri, bulaşıcı olmaları, bulaşıcılık oranları, yeni tanınıyor



veya var olanın varyantı şeklinde olması, ciddi ve önemsenecek hastalık olması şeklinde sıralanmaktadır (Morens vd., 2009).

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından pandemi başlaması için şu koşulların bir araya gelmesi gerekmektedir. Bunlar:

- a) yeni maruz kalınan bir hastalığın meydana gelmesi,
- b) ortaya çıkan bu hastalığın insanlara bulaşıcı bir özelliğinin olması ve hastalığın tehlikeli sonuçlara yol açması,
- c) bu hastalığın hızlıca, basitçe ve sürekli olarak diğer insanlara da bulaşması, olarak sıralanmaktadır (Tekin, 2021, s. 332).

Aralık 2019'da Çin'de viral pnömoni ile sağlık hizmetlerine başvuran hasta sayısı sonrasında yeni koronavirüs hastalığının (COVID-19) bu başvuruların sebebi olduğunu ortaya koymuş ve COVID-19 salgını çok hızlı bir şekilde Pandemi halini almıştır (Yıldız vd., 2020).

Küresel olarak ilk kez 31 Aralık 2019'da Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan ve insanlar arasında hızlıca yayılan Koronavirüs, ülkemizde ilk kez 11 Mart 2020'de görülmüştür (Sağlık Bakanlığı, 2020). Aynı zamanda 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemi ilan edilmiştir.

Pandeminin yayılma hızı hastalığın bulaş yollarına ve hızına göre değişmektedir. Dünya Sağlık Örgütü'ne göre, hasta kişilerin nefes alıp vermesiyle ortaya çıkan su damlacıklarının havada asılı kalması ve o ortamdaki kişi ya da kişilerin bu damlacıkları solması, hastayla aynı yüzeylere ve nesnelere temas edilmesi bulaş riskinin artmasına sebep olmaktadır (World Health Organization [WHO], 2020).

Koronavirüs hastalığı da kısa zamanda tüm dünyaya yayılmış Asya'dan başlayarak Avrupa ve Amerika'yı çoğunlukla etkisi altına almıştır. Her yerde görülmeye başlayan koronavirüs ülkeleri her alanda zor durumlarda bırakmıştır. Eğitim alanında da kötü etkilerine göstermiştir. Salgının görüldüğü ülkelerde, tüm kademelerdeki okullar yüz yüze eğitime ara vermiştir. Türkiye'de ise ilk vakanın açıklanmasından 3 gün sonra 14 Mart 2020 tarihinden itibaren üniversiteler ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı tüm okullarda yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Daha sonra vaka sayılarının artması ve hastalığın daha da ciddileşmesi sebebiyle eğitime verilen ara uzatılmıştır. Okulların kapalı kalma süresi uzayınca eğitimin kesintiye uğramaması amacı ile diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de eğitime uzaktan olarak devam edilmiştir (Eken vd, 2020). 2020-2021 eğitim öğretim yılına geldiğinde ise okullar, yarı yüz yüze yarı uzaktan olup vaka sayılarına göre zaman zaman kapanmış ve açılmıştır. Pandeminin eğitim üzerindeki göz ardı edilemez etkinliği bu konuda yapılacak çalışmaları zorunlu hale getirmektedir.

Pandemiden eğitimin tüm paydaşları etkilenmiştir. Öğretmenler de bu paydaşlardan sayılmaktadır ve çeşitli yönlerden etki altında kalmışlardır. Öğretmenlerin pandemi sebebiyle değişiklik gösterebileceği bir konu da mesleki doyumdur. Mesleki doyum, örgütsel yaşamda ve iş hayatında örgütsel davranış için önemli bir konu olmaktadır. Çalışan kişinin işini değerlendirmesi sonucu ortaya çıkmaktadır (Aytürk, 2019). Mesleki doyum, bireyin işten ne beklediği ile karşısında ne aldığı düşüncesi arasındaki ilişkidir. En basit anlatım ile çalışanların işlerinden hoşlanma ve memnun olma durumu aynı zamanda iş doyumunu, çalışanın aldığı girdi-çıkı dengesi olarak da tanımlanmaktadır (Meral, 2018).

Mesleki doyum, bireyin işinden aldığı hazzı ve mutluluğu ifade etmektedir. Çalışanın işinden aldığı haza göre mesleki doyum etkilenmektedir. Aldığı haz yüksek ise mesleki doyumunu yüksek sayılmakta, düşük ise mesleki doyumunu düşük seviyede olarak yorumlanmaktadır (Keser, 2011). Bireyin mesleki doyumunu etkileyen birçok değişken bulunmaktadır. Geçmişten günümüze yapılan çok sayıda araştırma ile bu değişkenlerin etkisi saptanmaya çalışılmıştır (Akman, 2019; Bozanoğlu, 2020; Coşkun, 2019; Kapucu, 2019; Özdemir, 2020; Şenel, 2019).

Mesleki doyum, çalışanların beklenti ve istekler ile işin özelliklerinin karşılaştığı yerde gerçekleşir. Mesleğinden tatmin olma, kişinin ihtiyaçlarının o iş ile karşılanma düzeyi arasında doğru orantılı olarak kabul edilmektedir. Bu düzey, çalışanın önemli ihtiyaçlarının ne kadarının doyurulduğu ile farklılaşmaktadır (Silah, 2005).

Bireyin işle ilgili duygu ve düşünceleri hakkında mesleki doyum ile fikir edinilebilmektedir. Mesleki doyum sadece zihinsel duygu ve düşüncelerle ilgili değil aynı zamanda çalışanın fizyolojik ve ruhsal duygularını da açıklamaya yardımcı olmaktadır (Keser, 2011).

Çalışma hayatında mesleki doyum oldukça önemlidir. Çalışanın mesleki doyumunu yüksek ise birey işine zamanında gelir, devamsızlık yapmak istemez, işten kaçmaz ve verimli olmak üretmek istemektedir. Bu bireyler aynı zamanda işinden aldığı mutluluğu ve keyfi etrafındaki insanlara ve en önemlisi ailesine yansıtmaktadır. Yapılan araştırmalarda iş doyumunu düşük olan çalışanlar çok sık hastalanırken yüksek olanların daha az hastalanmakta ve daha sağlıklı oldukları görülmektedir. Özetle; mesleki doyumunu yüksek bireyler iş hayatında başarılı ve mutlu, sosyal yaşamlarında ise huzurlu oldukları söylenebilmektedir (Aytürk, 2019; Özkalp ve Kirel, 2011).

Okul öncesi öğretmenlerinin sadece mesleki doyumları değil tükenmişlikleri de bu dönemde incelenmesi gereken konulardan birisidir. Çalışma hayatında görülen yoğun duygusal zorluk, kaygı, psikolojik yorgunluk, hayal kırıklığı ve çatışma gibi durumlar tükenmişlik

kavramı ile açıklanmaktadır. Maslach'a göre (1982) tükenmişlik, işi gereği kişilerle yoğun bir çalışma ilişkisi içinde olan çalışanlarda görülen duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı sendromudur. Bu alt boyutlardan duygusal tükenme, kişinin kendini yorgun ve duygusal olarak yıpranmış hissetmesiyle açıklanabilmektedir. Duyarsızlaşma işe karşı ilgisizlik ve katı tutumlar sergilemeyle, düşük kişisel başarı ise iş performanslarının olumsuz olarak değerlendirmeleriyle karakterize edilebilmektedir (Karakelle ve Canpolat, 2010).

Tükenmişlik kavramı çoğunlukla kişilerle iletişimin ve etkileşimin çok olduğu meslek gruplarında çalışanların insanlara karşı duyarsızlıkları, duygusal olarak kendilerini tükenmiş ve yorgun hissetmeleri ve kişisel başarı ve yeterlik duygularında azalma olarak kendini göstermektedir (Ergin, 1992). Öğretmenlik mesleği de bireylerle yüz yüze iletişimin çok fazla olduğu mesleklere örnek olarak gösterilebilmektedir. Etkili iletişim ve fedakarlık gerektiren öğretmenlik mesleği tükenmişlik durumunun ortaya çıkması muhtemel mesleklerden biri olarak kabul edilmektedir. Eğitim sisteminin yapı taşlarından olan öğretmenlerin iş gücü ve performans kayıplarına yol açan tükenmişlik durumunun araştırılması ve incelenmesi eğitimin kalitesini artırmaya yönelik yapılacak çalışmalar olarak önemli sayılmaktadır (Yılmaz vd., 2018). Okul öncesi eğitimin önemi düşünüldüğünde, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik seviyeleri üzerine yapılacak çalışmalar okul öncesi eğitimin niteliğini artırması ve çocukların da yaşama dair başarılarına katkı sağlaması beklenmektedir.

Öğretmenlerin mesleki doyum ve mesleki tükenmişlikleri ele alınmışken çalışma ortamında sergiledikleri duyguları, jest mimikleri ve çeşitli hareketlerini açıklayan duygusal emek kavramına da değinilmelidir. Genellikle, çalışma ortamında bireylerin hissettikleri duygular çok farklı olabilir, ancak örgütlerin çalışanlarından ortaya çıkarmalarını bekledikleri duygular ise, işin beklentilerine göre farklılaşmakla birlikte, oldukça çeşitlilik beklenmektedir (Beğenirbaş ve Meydan, 2012). Öğretmenlik mesleğinde de zaman zaman güler yüzlü olmak gerekirken bazen de ciddi kalmak, duygularını o anki duruma göre revize etmek gayet önemli görülmektedir. Hochschild'e (1983) göre çalışanların mesleği gereği karşılarındakilere belirgin bir şekilde düzenleyerek gösterdikleri yüz ifadeleri, jest mimikleri ve bedensel hareketlerinin tamamı duygusal emek olarak adlandırılmaktadır. Duygusal emek durumu örgütsel davranış alanları için önemli olduğundan araştırılma ve incelenme ihtiyacı doğmaktadır. Eğitim sistemindeki temel yapı taşlarından olan öğretmenlerin, mesleklerini icra ederken sergiledikleri tutumlar eğitimi alan kişi ve ortaya çıkan eğitim için kritik öneme sahip olduğu için öğretmenlerin duygusal emekleri göz ardı edilmemesi beklenmektedir.

Tüm bu durumlara bakıldığında pandeminin eğitim sistemini etkilediği görülmektedir. Pandemiden etkilenen öğretmenler üzerinde incelenmeler yapmanın eğitim sistemine yarar

sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin pandemi nedeniyle okullara ara verildikten sonra açılmasıyla mesleki doyumları, tükenmişlikleri ve duygusal emekleri arasında ilişki olup olmadığı incelenmek istenmektedir. Çalışma bu amaç ile aşağıdaki sorulara yanıt aramaktadır.

### **1.2. Araştırma Soruları**

1. Okul öncesi öğretmenlerinin pandemi nedeniyle okulların kapalı olduğu dönemdeki mesleki doyum, duygusal emek ve tükenmişlikleri (öntest) ile pandemi sonrasında okulların açık olduğu dönemdeki mesleki doyum, duygusal emek ve tükenmişlikleri (sontest) ne düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin pandemi nedeniyle okulların kapalı olduğu dönemdeki mesleki doyum, duygusal emek ve tükenmişlikleri ile pandemi sonrasında okulların açık olduğu dönemdeki mesleki doyum, duygusal emek ve tükenmişlikleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin pandemi nedeniyle okulların kapalı olduğu dönemdeki mesleki doyumları, duygusal emekleri ve tükenmişlikleri ile pandemi sonrasında okulların açık olduğu dönemdeki mesleki doyumları, duygusal emekleri ve tükenmişlikleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin pandemi nedeniyle okulların kapalı olduğu dönemdeki mesleki doyum, duygusal emek ve tükenmişlikleri ile pandemi sonrasında okulların açık olduğu dönemdeki mesleki doyumları, duygusal emekleri ve tükenmişlikleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin pandemi nedeniyle okulların kapalı olduğu dönemdeki mesleki doyum, duygusal emek ve tükenmişlikleri ile pandemi sonrasında okulların açık olduğu dönemdeki mesleki doyumları, duygusal emekleri ve tükenmişlikleri mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Okul öncesi öğretmenlerinin pandemi nedeniyle okulların kapalı olduğu dönemdeki mesleki doyum, duygusal emek ve tükenmişlikleri ile pandemi sonrasında okulların açık olduğu dönemdeki mesleki doyumları, duygusal emekleri ve tükenmişlikleri sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

### **1.3.Amaç**

Araştırmanın temel amacı; Covid-19 pandemi sürecinde eğitime ara veren okulların tekrar açılmasıyla birlikte öğretmenlerin mesleki doyum, tükenmişlik ve duygusal emek düzeylerinin incelenmesi. Bu temel amaç doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyum, tükenmişlik ve duygusal emek düzeyleri öğretmenlerin yaşına, mesleki kıdemine, sınıf

mevcuduna ve okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amaçlanmıştır.

#### **1.4.Araştırmanın Önemi**

Literatür incelendiğinde Kovid-19 Pandemi üzerine, okul öncesi bağlamında yapılan çok fazla araştırma olmadığı görülmektedir. Bu durumun Kovid-19 hastalığının son birkaç yıldır ülkemizde ve dünya üzerinde etkili olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Kovid-19 Pandemisinin eğitim faaliyetlerin üzerinde doğrudan etkileyip, bireylerde çeşitli kaygıların ortaya çıkmasına neden olup hayatı derinden etkilemiştir. Salgın sebebiyle dünya genelinde birçok ülkede eğitim ve paydaşları olumsuz etkilenmiştir.

Bu çalışma geniş anlamda pandemiden etkilenen öğretmenlerin mesleki doyum, tükenmişlik ve duygusal emeklerinin incelenmesi üzerine yapılmıştır. Daha dar anlamda ise okul öncesi öğretmenlerinin pandemiden etkilenmesi üzerine mesleki doyum, tükenmişlik ve duygusal emeklerinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Buradan çıkarılan amaçla Bursa Osmangazi ve Yıldırım ilçelerinde toplamda 5 resmi anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyum, tükenmişlik ve duygusal emekleri incelenmek istenmektedir.

Aynı zamanda okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyum, tükenmişlik ve duygusal emeklerinin bazı demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorusunun cevabının bulunması amaçlanmaktadır.

Pandemiden dolayı dünyanın her yerinde eğitim olumsuz etkilenmiştir. Eğitimin her birimi gibi öğretmenler de eğitim standartlarının dışında kalmak zorunda olduğundan ve global bir sorun olan bu hastalığın olumsuzluklarından önemli derecede tesiri altında kalmışlardır. Bu bağlamda kapanan okulların tekrar açılmasıyla öğretmenlere gerekli ölçekler uygulanmış ve pandemi sonrası güncel durumları hakkında bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Güncel bir sorun olan Kovid-19 Pandemisinin eğitim üzerindeki bazı durumları araştırmayı amaçlayan bu çalışma eğitim sistemine sağlayacağı katkılar sebebiyle gereksinim olduğu düşünülerek alana katkı sunması beklenmektedir.

#### **1.5.Varsayımlar**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki doyum, tükenmişlik ve duygusal emek ölçeklerini içtenlikle, gerçek düşüncelerine göre doldurdukları ve kullanılan ölçeklerin değişkenleri yeterince ölçtüğü varsayılmaktadır.

Araştırma örnekleminin araştırma evrenini temsil ettiği varsayılmaktadır.

#### **1.6.Sınırlılıklar**

Araştırmanın pandemi sürecinin yoğun yaşandığı ve kurumlardan güçlükle izin alınan dönemde yapılması sebebiyle, 2020-2021 eğitim öğretim yılı Bursa ili Osmangazi ve Yıldırım

ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Resmi Anaokullarında görev yapan 53 okul öncesi öğretmeni ve onların görüşleri ile sınırlıdır.

### **1.7.Tanımlar**

**Pandemi:** Eski Yunancadan gelen bir kelime olmakla beraber, tüm anlamına gelen ‘Pan’ ile insan manasına gelen ‘Demos’ sözcüklerinin bir arada kullanılmasıyla ortaya çıkmış bir kavramdır. Dünya genelini etkileyen salgın hastalıklar için kullanılan genel isimdir (Çınar ve Oğuz, 2020).

**Mesleki Doyum:** Kuzgun ve Bacanlı (2011) mesleki doyumu şöyle tanımlamışlardır; çalışanların yaptıkları mesleğin üyesi olmaktan ve o işi yapmaktan mutlu olmaları hali.

**Tükenmişlik:** Fiziksel halsizlik, sürekli yorgunluk, ümitsizlik, çaresizlik, işe yaramama hisleriyle birlikte başkalarına karşı olumsuz duygular düşünme, olumsuz benlik algısı şeklinde ortaya çıkan fiziksel, zihinsel ve duygusal tükenme durumudur (Maslach ve Jackson, 1986).

**Duygusal Emek:** Çalışanların, işleri gereği karşılarındakilere duygularını düzenleyip gözlemlenebilecek şekilde yüz ifadeleri, tavırları ve davranışlarını göstermelerine duygusal emek adı verilmektedir (Hochschild, 1983).

## 2. BÖLÜM

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Okul Öncesi Eğitimi

##### 2.1.1. Okul Öncesi Eğitiminin Tarihi:

Çocuğun dünyaya geldiği andan başlayarak yaşamının devamındaki ilk altı yıl çocuk için en önemli dönemdir. Bu ilk 6 yıl ‘‘Çocuk gelecekte nasıl biri olacak?’’ sorusuna cevap niteliğindedir. O yüzden de beslenme, sağlık, ailede ve toplumda gördüğü sevgi, ilgi alaka bunlar önemli meselelerdir. Bu meseleler kadar önemli bir diğer husus ise çocuğun bu süreç içerisinde göreceği eğitimidir. Göreceği bu eğitimle birlikte hayatını geçireceği topluma karşı nasıl davranmalı, nasıl uyum sağlamalı sorularını cevaplandırarak böylece kendisi hayata adapte edebilecektir (Abazoğlu vd., 2015).

Dünya geneline bakıldığında okul öncesi ya da erken dönem eğitimi denilen eğitim sebebiyle açılan ilk eğitim kurumunun 1774 yılında Fransa’da açıldığı bilinmektedir. İlk açılan Fransa’daki okuldan sonra ise 1840 yılında Almanya, 1907 yılında İtalya’da açılmaya başlamıştır. Fakat özellikle 1911 yılında İngiltere’de açılan okul öncesi eğitim kurumu önemlidir çünkü İngiltere’de kurulan bu okulun amacı; yoksul aile çocuklarının sağlıklarının ve bakımlarının karşılanmaktadır. İsviçre, kantonlara ayrıldığı için okul öncesi eğitim sadece özel kanton bölgelerde verilmekteydi ve her kanton bölgenin de kendi programını kendisi hazırlaması gerekmektedir. Bu sebeple de bir birlik ya da düzen söz konusu değildi. Bu durum da ulusal okul öncesi programına sahip olamamasına neden oluyordu. Kore’ye bakıldığında ise iki yerde eğitim verildiği görülmektedir, birisi Eğitim Bakanlığı bünyesine bağlı anaokulları diğeri ise Sağlık ve Refah Bakanlığı’na bağlı olan gündüz bakım merkezlerine bağlı okul öncesi eğitimiydi. Japonya’da eğitim, kendi milletlerinin geleneklerini ve göreneklerinin verilebileceği, buna uygun alanlarda verilmektedir. Amaç ise çocukları ilkokula hazırlamaktır. Dünyada eğitim sistemi konusunda ön planda olan Finlandiya’da ise Türkiye’de olduğu gibi okul öncesi eğitim zorunlu değildir. Kore’de olduğu gibi gündüz bakım merkezlerinde ya da ilköğretime bağlı okullar bünyesinde eğitim verilir (Aktan ve Akkutay, 2014; Çelik ve Gündoğdu, 2007; Türk, 2011).

Türkiye’de ilk okul öncesi eğitimin başlangıcı Osmanlı zamanında kurulan sıbyan mektepleridir. Daha sonra özel ana mektepleri açılmış ve her ne kadar bu isimle vasıflandırılrsa dahi adından da anlaşılacağı gibi ‘‘özel’’ idi, yabancılara aitti ve maddi olarak iyi durumda olan ailelerin çocukları gidebilmekteydi. 6 Ekim 1913 yılında çıkarılan kanunla 1912- 1913 yılları arasında açılan resmî ana mektepleri eğitimle ilgili yasa içerisinde yerini almaktadır. Bu süreçle başlayan okul öncesi eğitimi 1960 yılına gelindiğinde taleplerin artmasına sebebiyet vermiş

böylece bu alanda öğretmen ihtiyacı ortaya çıkmıştır. İlk başlarda ilköğretim alanında ders veren öğretmenleri kısa bir eğitimden geçirerek okul öncesi dersleri vermelerini sağlamışlardır. Daha sonra başta meslek liselerinde “Çocuk Gelişimi” bölümü açarak daha sonra ise üniversite düzeyinde bu bölümleri açmaya başlayarak “Okul Öncesi Öğretmeni” yetiştirmeye başlamışlardır. Türkiye’de okul öncesi eğitim programının ilk taslağının 1989 yılında, resmî olarak okul öncesi eğitimi programının ise 1994 yılında hazırlandığı bilinmektedir. Bu programların faaliyete geçmesi okul öncesi öğretmenlerinin yetişmesi açısından dikkate değerdir (Aktan ve Akkutay, 2014; Çelik ve Gündoğdu, 2007; Çetinkaya, 2006; Türk, 2011). Avrupa ile Türkiye arasında bir kıyas yapıldığında aslında her ikisinin de benzer özellikler bünyesinde eğitim verdikleri amacın çocukları ilköğretime hazırlamak olduğu ve gelişimlerine katkı sağlamak olduğunu bu sebeple de okul öncesi öğretmen yetiştirmek için bazı kurs ya da okulların açıldığı görülmektedir.

Türkiye’de okul öncesi eğitim veren yerlere örnek olarak; Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı veya bağımsız anaokulları, kız meslek liseleri veya üniversiteler bünyesinde açılan anaokulları, bazı vakıflar, bakanlıklar, dernekler etrafında kurulan anaokulları sayılabilir (Aktan ve Akkutay, 2014).

### **2.1.2. Okul Öncesi Eğitim Programı:**

Tuğrul’a (2005) göre; okul öncesi eğitimi öğretim programı yenilikçi, yaratıcı, program kendi problemlerini çözebilecek kadar çözüm odaklı, kültürü ve değer yargılarını anlayabilen ve yorumlayabilen, bu özelliklerini insanlık yararına kullanabilen bireyler yetiştirmelidir.

Çocuğun gelişimi, eğitimini sürdürebilmesi vb. amaçlarla çok önemli olan ilköğretimden önceki 36-66 ay arasındaki çocukların aileden ayrı kaldığı hem fiziksel açıdan hem de psikolojik açıdan kendilerini geliştirmelerinde; düzgün, iyi, güzel alışkanlıklar kazanmasını sağlayan eğitime okul öncesi eğitim denilmektedir. Okul öncesi ile hedeflenen amaç çocukların hem duygusal hem fiziksel hem biyolojik hem de bedensel gelişimlerini kazanıp zorunlu eğitime hazırlanmasını sağlamaktadır. Okul öncesi eğitim vermek için açılan kurumlar bazı gereksinimleri karşılamak zorundadır. Bu gereksinimler eğitim görece ve ilk defa ailesinden ayrı bir çatı altında bulunacak çocukların beslenmesini veya beslenmesinde kullanılacak olan gıdaların kalitesi; personelin veya idarecilerin çocuğa yaklaşımı, mekânın; temizliği, sağlık koşullarına olan uyumu, güvenliği gibi sebepler önemlidir. Bu gereksinimlere dikkat edilerek, bu durumlar göz önüne alınarak hem velinin ilgisini çekmesi hem çocukların gelişiminde hem de o ortamda ders verecek eğitmenin fayda sağlamasında önemli bir etkidir.

Ne kadar düzgün, uyumlu, şartları yerine getiren bir kurum olursa bu çalışanların mutluluğuna da yansır ve yöneticiye kâr olarak muhakkak dönecektir. Burada belirtilen bu



temizlik, sağlıklı bir ortam, güvenilir bir mekân vb. şartlar altında orada okuyacak olan çocuğun biyolojik anlamda gelişimini de etkileyecektir. Güvenlik meselesi çocuğun psikolojik anlamda gelişiminde özellikle etkilidir. Orada güvenlik ne kadar sağlanırsa kaçırılma, okul etrafında tekin olmayan tiplerin dolaşımı, hırsızlık vb. olayların yaşanması azalacak ve o çocuk orada kendini rahat ve huzurlu hissedecektir. Bu da özellikle çocukların bilinçaltılarında olumlu izlenimler yaratmasına sebebiyet verecektir. Fiziksel anlamda ise o çocuk sağlıklı gıdalarla beslenirse, psikolojik anlamda olumsuz bir şekilde etkilenmezse, bulunduğu mekânın ısı, ışık, nem gibi durumlar açısından uygun koşullarda bulunursa sağlıklı büyüyecek ya da okul içerisindeki materyallerin çocuğun yaşına, boyuna, kilosuna yani bedenine uygun olursa o çocuğun başta kas gelişimi olmak üzere tüm gelişim alanlarına etkisi olacak böylece çocuk her anlamda gelişim göstermiş olacaktır.

Çocuğun gelişiminde önemli faktörlerden birisi de okulun çocuğun duyu organlarına hitap ederek dikkatini çekmesi, onun ve yaş grubunun zevk, eğlence anlamında ilgisini çekecek materyallerle donatılması ya da görsel öğelerle desteklenmesi önemlidir. Bu durum çocuğun okula gitmesindeki isteği arttıracaktır. Ve tehlikeli eşyalarla değil çocuğun rahatlıkla koşup zıplayacağı doğal alanların olması önemlidir. Çünkü bu durum hem çocuğun ilgisini çekecek hem de tehlikelerden uzak bir ortamda güven içerisinde eğitim görecektir. O yüzden bu okul tek katlı olmalı, sabahları güneş ışığı almalı, dışı ve içi çocuğun ilgisini çekebilecek renklerle ya da resimlerle zenginleştirilmelidir. Zengin ve uyumlu görsellerin olması, hijyen kurallarına dikkat edilmesi, doğal ortamların olması, güvenliğin sağlanması vb. durumlar ne kadar geliştirilirse çocuk da öğretmen de son derece mutlu, huzurlu bir eğitim dönemi gerçekleştirirler. Burada idareciye büyük bir sorumluluk düşmektedir (Baran vd., 2007).

Kullanılan okul öncesi eğitim programı 2012 yılında düzenlenmiştir. Bu düzenlemeyle birlikte program modern hale getirilmiş ve öğrenci merkezli bir program olarak revize edilmiştir. Güncellenen program çocukların gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak 36-48, 48-60 ve 60-72 ay olmak üzere üç gelişim alanına dikkat edilerek hazırlanmıştır. Program zengin uyarıcılar yardımıyla çocukların gelişimini; motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimlerini artırmayı, öz bakım becerileri kazanmalarını ve ilkokula hazır hale gelmelerini amaçlamaktadır. Öğrenci merkezli olan ve gelişim alanlarını dikkate almasıyla program gelişimsel, yaklaşım açısından sarmal ve model olarak eklektik özellikleri taşımaktadır. Kazanım ve göstergeleri temel almakta bu yönüyle bir bütün olarak adlandırılmaktadır. Üç farklı yaş grubu dikkate alarak hazırlanan program, öğretmene kazanım ve göstergeleri seçerken çocukların gelişim özelliklerine göre tercih yapmayı sağlayacak şekilde uygulanabilmektedir (Çelik ve Daşcan, 2014).

### 2.1.3. Yükseköğretimde Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirme:

Okul öncesi dönem çocukların ailelerinden sonra ilk kez uzun vakit geçirebileceği, gelişimlerine katkı sağlayacağı dönemdir. 0-6 yaş aralığını kapsayan bu dönemde oldukça kritik bir dönemdir. Bu dönemde öğrenmeye daha fazla açık olan çocukların eğitim gördükleri kurumlar ana okulu, kreş, yuva vb. yerlerdir. Buralarda ders veren eğitmenlere “okul öncesi öğretmeni” denilmektedir. Öğrenmeye açık olan ve bu dönemde öğrendiklerinin yaş aldıkça izlerini sürebileceği okul öncesi eğitimde öğretmenlerin sorumluluğunun çok olduğu söylenebilmektedir.

İlköğretim eğitiminin ilk basamağı sayılan ve en az temel eğitim kadar da önem taşıyan okul öncesi eğitim de çocuğun gelişimi açısından önemli rol oynayan kişiler okul öncesi öğretmenleridir. Okul öncesi öğretmenleri çocukların gelişiminde uzun vadeli etkileri olduğu yapılan araştırmalar sonucunda kanıtlanmıştır. Erken yıllarda eğitim olarak görülen okul öncesi eğitiminde eğer uzman kişi istenilen niteliklere sahip olup, çocuklarla gerektiği şekilde ilgilenebilirse çocukların zekâsının, kişiliğinin veya sosyal gelişiminin gelişmesindeki katkısı son derece olumlu bir şekilde olmaktadır ama durum tam aksi olduğu zaman ise yani çocukla ilgilenilmediğinde veya gerekli eğitimlere sahip olmadığında veya öğretmen mutlu olmayıp bu durumu çocuklara yansıttığında olumsuz bir şekilde etkileri yansımaktadır. O yüzden uzmanlar tarafından çocuğun gelişiminde erken yıllardaki eğitimin gelişimi üzerinde durulmuştur (Vural ve Kocabaş, 2016).

Okul öncesi öğretmenleri “okul öncesi öğretmenliği” bölümünden mezun olan bireylerin yapabileceği bir meslektir. Çocuklar ailelerinden ilk kez uzun süre ayrı kalıp biriyle vakit geçirecekleri için son derece sabırlı ve güler yüzlü olmaları çocuklarda bırakacakları izlenim açısından da son derece mühimdir.

Çocukların eğitiminde ve yetiştirilmesinde sorumlu olan okul öncesi öğretmenlerinin uygulamaları diğer ilkokul, lise veya yükseköğretim öğretmenlerine göre farklı olmaktadır. Öğretmenlerin üzerindeki sorumluluk ve yük diğerlerine göre daha fazladır çünkü çocuklar küçük yaşta olduklarından ani gelişen olaylar yaşanabilir ya da birden fazla işin içinde olabilir bu durumlarda hızlı bir şekilde birden fazla durum ya da olay ile ilgilenmesi gerekmekte ve buna hazır olmak zorundadır. O sebeple hızlı bir tempodan söz etmek mümkündür. Öğretmen yeterliliği bu noktada önemli olmakla birlikte, öğretmen yeterliliği Milli Eğitim Bakanlığı'na göre “mesleğini etkili biçimde yerine getirmek için sahip olması gereken bilgi ve beceri” şeklinde ifade edilir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). Öğretmenin bu niteliğe sahip olup olmadığı da yine Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmektedir. Okul öncesi

öğretmenlerinin sahip olduğu alanlarına özel yetenekler, yeterlilikler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan çalışmada belirtilmiştir (MEB, 2017);

1. Gelişim Alanları
  - a) Gelişim Alanının Desteklenmesi için Eğitim Sürecinin Planlanması
  - b) Eğitim Ortamının Düzenlenmesi
  - c) Materyal Seçimi
  - d) Eğitim faaliyetinin yürütülmesi
2. Aile Eğitimi ve Aile ile İletişim
  - a) Ailelerle İletişim Kurma
  - b) Aile Eğitimi Etkinliklerinin Yürütülmesi
3. Değerlendirme
  - a) Eğitimi Değerlendirme
  - b) Çocukların Gelişimini Değerlendirme
4. İletişim
  - a) Dinleme Becerisi Gelişimi
  - b) Empati Kurmanın Gelişimi
5. Yaratıcılık, Estetik
  - a) Özgün Ürünler Yapma
  - b) Estetik Anlayışı Geliştirme
6. Okulla ve Toplum ile İş Birliği İçerisinde Olma (Önal ve Türkoğlu, 2019, s. 1114).

Eğitimin verileceği kurumda donanım, programlar ne kadar gelişmiş ne kadar nitelikli olursa olsun eğer öğrenciden verim alınması isteniyorsa burada şart öğretmenin mesleğe karşı bilgisi, birikimi, yetenekleri ve becerileridir. Daha önce de belirtildiği gibi öğrencinin özellikle de okul öncesi dönemde, aileden sonra uzun süreli görüştüğü, yan yana bulunduğu kişi öğretmenleridir. Öğretmenleri onlar için anne ve babadan sonraki rol modelidir. O yüzden de öğretmenin sabrı, başarısı, dürüstlüğü, sorumluluk sahibi yani mesleğinin bilincinde olması ya da neşesi, enerjisi gibi özelliklere sahip olması çocuklar üzerinde büyük bir etki bırakmaktadır ve öğrencilerin birtakım “iyi” diye tabir edilen alışkanlıklara sahip olmasına sebebiyet vermektedir. Durum eğer tam tersi olursa yani hem kişilik özellikleri daha içine kapanık, dışarıya dönük olmayan, sınırlı ya da sürekli mutsuz bir yapıya sahip olan öğretmen öğrencilerin karşısına geçerse bu durum daha ilk adımları olan okul öncesi eğitimden başlayarak zorunlu eğitime geçerken de okula gitmek istememelerine, öğretmeni sevmemelerine ve başarılı bir eğitim süreci geçirememelerine sebep olacaktır. Böylece

çocukların hem sosyal hayatta hem de eğitim hayatında başarılı olmasında önemli etken okul öncesinde tanıştıkları öğretmenleridir (Yalçın vd., 2017).

Çocukların eğitiminde öğretmenlerin kişilik özellikleri, beceri ve yetenekleri kadar bir diğer önemli faktör ise cinsiyet meselesidir. Öğretmenlik mesleği denildiği zaman akla ilk önce kadınlara daha uygun gelir çünkü toplumda yaygınlaşan söylemlerden birisidir. Her ne kadar günümüzde Türkiye’de öğretmenlik de dahil olmak üzere bütün mesleklerin hem kadın hem de erkek çalışan bulundurduğunu görüyoruz ama okul öncesi öğretmenliği için kadınların fazla olması rahatlıkla söylenebilmektedir. Bu durum sadece Türkiye için değil; OECD ülkelerinde de durumun aynı olduğunu göstermektedir (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2015). Toplumun kimin nereye yöneleceğini belirleme de önemli bir etkisi vardır. Toplum tarafından yaygın olan kadının yapacağı, erkeğin yapacağı gibi ayrımlar yapılsa da meslekleri her ne olursa olsun cinsiyet ayrımına koymamak gerektiği her geçen gün daha net bir biçimde görülmektedir. Öğretmenlik mesleği kadınlara daha uygun bir meslek olarak düşünülmektedir. Toplumsal cinsiyet meselesi sebebiyle de öğretmenlik, hemşirelik gibi alanlarda erkek çalışan; bilgisayar, mühendislik gibi alanlarda da kadın çalışan ihtiyacı artmaktadır. Okul öncesi öğretmenliğini kadınların daha fazla tercih etmesi de erkek öğretmen ihtiyacını arttırmaktadır (Yazıcı, 2013). Özellikle erkek öğrenciler ya da anne ve babası boşanmış, babasını kaybetmiş öğrenciler için “baba” figürünü öğretmen üstleneceğinden, erkek öğrenciye rol model olabileceğinden erkek öğretmene ihtiyaç vardır fakat toplum tarafından yaygın görülen ana okulları çocukların bakımı ve beslenmesi, çocukların cinsel istismara maruz kalma vb. düşünceler de erkeklerin “okul öncesi öğretmenliğini okumamalarına, bu mesleği seçmemelerine sebep olmaktadır. Kısaca söylenebilir ki toplumun yönlendirmesi, kadınların bu mesleği yapması gerektiği algısı toplumsal cinsiyet ya da mesleki cinsiyet kalıpları sebebiyle daha çok kadın öğretmen bu yaş grubunda daha fazla görülmektedir. Bu eşitsizliğin giderilmesi hem erkek hem kadın okul öncesi öğretmenin varlığı çocukların gelişimine büyük oranda katkı sağlayacaktır (Yalçın vd., 2017).

Okul öncesi öğretmenliği eğitimi lisans düzeyine 1998-1999 yılında çıkarıldığından dolayı okul öncesi öğretmenliği lisans programı ilk mezunlarını 2002 yılında vermiştir. Programın lisans düzeyine alınmasından sonra geçen bu zaman zarfında okul öncesi öğretmenliği her geçen gün daha da önem kazanmakta ve eğitim fakülteleri için önemli bir program haline gelmiştir (Ahi ve Kıldan, 2013).

Her bölümün olduğu gibi okul öncesi öğretmenliği bölümü de birçok üniversitede açılmış, bu durum da mezun sayısını arttırmış, nitelik bakımından öğretmen sayısını ise düşürmüştür. Bu duruma çare bulmak için ise Yüksek Öğretim Kurumu ile Milli Eğitim

Bakanlığı birlikte hareket etmeli, ortak payda da buluşacakları çözüm önerileri sunmalılardır (Abazoğlu vd., 2015).

Okul öncesi öğretmenleri de çalışma hayatında çeşitli sorunlar ile karşılaşmaktadır. Çeşitli araştırmalar incelendiğinde bu sorunlardan bazıları ifade edilebilmektedir. Sorunların detaylarına bakıldığında mesela okul idaresi, öğretmenin öğrenciler ile okulun herhangi bir alanında ya da sınıfın herhangi bir alanında yapacağı faaliyetlerde öğretmenin planını bozmakta, bu plana onay vermemektedir. Var olan plan yerine öğrencilerini idareciden daha iyi tanıyan öğretmenin o plana uygun çalışmalar yapmasının gerektiği takdirde yeni bir plan oluşturup eski planın uygun olmadığını söylemesi üzerine olumsuz tepkiler alması ya da gerekli materyalleri idarenin karşılamaması, öğretmenin bilgisiz olduğuna inanması öğretmenin idare ile yaşadığı sorunlardan sayılmaktadır. Başta veli olmak üzere toplum kesimi tarafından takdir görmemek, saygınlık konusunda yetersiz olmak veya velinin öğretmene uyguladığı sözlü baskı gibi sebepler de öğretmenin yaşadığı sorunlar arasında gösterilmektedir. Öğretmenin karşılaştığı bu sorunlar öğretmenlerin işi bırakmasına, nitelikli eğitim verememesi gibi sebeplere neden olmaktadır. Ve bu durumda etkilenen hem öğrenci hem okul idaresi hem de öğretmen olmaktadır (Öztürk vd., 2015).

Tüm bunlardan sonra söylenebilir ki asıl amaç çocuğun gelişiminde aileden sonra önemli faktör olan okul öncesi öğretmenlerinin iş hayatında verimlilik sağlayabilmesi için bazı düzenlemeler yapılmalı, çözüme kavuşturulmalıdır. Çalışma şartları düzenlenmeli, iş hayatındaki sorunlara çözümler üretilmelidir.

## **2.2. Mesleki Doyum**

### **2.2.1. Mesleki Doyum Kavramı:**

Bir toplumun gelişimi için önemli faktörlerden birisi de çalışanların işten memnun olup iş doyumunu yüksek olması ile alakalıdır. Eğer çalışanın iş doyumunu yüksek ve işten memnunsu o toplum ilerler, gelişir. Bireyin işinde olduğu mutluluğa, o işten aldığı hazzı iş doyumunu denilmektedir. Kişinin işinden aldığı hazzı, arkadaşlarıyla çalışmaktan mutlu olmasına, bir ürün ortaya çıkardığındaki sevincine mesleki doyum adı verilebilmektedir (Eren, 2007; Karabulut, 2019).

İlk olarak 1911 yılında Frank Taylor tarafından araştırılan mesleki doyum kavramı iş sahibi ve yanında çalışanların hem maddi hem de işten aldıkları zevk sonucu oluşan mutluluk anlamına gelir. Mesleki doyumun kişiyi olumlu veya olumsuz etkileyen bazı faktörleri vardır. Bunlar bireysel faktörler ve iş ile ilgili faktörler olarak adlandırılmaktadır. Bireysel faktörler; kişilik özellikleri, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, medeni durum, kıdem, statü, meslek, sosyo-kültürel çevre ve çocuk sahibi olmaktır. İş ile ilgili faktörler ise; iş ve işin niteliği, idare ve

değerlendirme, maaş ve yan ödemeler, yükselme ve gelişme imkânları, çalışma şartları, bireyler arası ilişkiler, örgütsel ortam ve sosyal statü olarak sayılabilmektedir (Üzümcü ve Müezzın, 2018:4).

Ayrıca mesleki doyum kişinin yaptığı iş ile arasında kurduğu duygusal bağ olarak da tanımlanabilmektedir. Başka bir tanıma bakıldığında ise çalışanın işini ya da iş hayatını değerlendirmesi sonucunda aldığı haz ya da vardığı duygusal doyuma mesleki doyum denilebilmektedir (Akçamete vd., 2001; Yeşilyaprak, 2006). Tanımlardan da anlaşılacağı üzere mesleki doyum kişinin işini yaparken keyif almasına ve dolayısıyla iş performansının seyrine doğrudan etki sağlamaktadır.

### **2.2.2. Mesleki Doyum Kuramları:**

İş doyumunu ile ilgili Herzberg'in teorisi ile Ouarstein, Mcaffee ve Galssman'ın durumsal oluşumlar teorisi olarak iş doyumunu ile alakalı iki teori ve kuramdan bahsedilecektir. Kuramcılar kişinin motive olmasından yola çıkarak davranışları açıklamaya çalışmaktadırlar.

**Çift Faktör Kuramı:** Bu kuram Herzberg tarafından ortaya atılan bir teoridir. İş doyumunu ile ilgili geliştirilmiş en önemli kuramlardan biri olarak görülmektedir. Kuramcı iş ile ilgili durumlardan hangileri motivasyon artırıcı hangileri düşürücü belirlemek amacıyla çalışmalarını yapmıştır. Bu kurama göre bireyin işinden doyum alması ve almaması olarak iki boyutta değerlendirilmektedir. Çalışan kişiyi çalışma ortamında neler bekliyor ve çalışanı motive eden şey nedir ya da çalışanın işten soğumasına, işe karşı isteksiz olmasına sebep olan şeyler nelerdir gibi sorulara cevap olma, bunları araştırıp bulmaya "çift kuram teorisi" denilmektedir (Kaya vd., 2013). Çift Faktör Kuramı iki boyut olarak düşünülmektedir. Birincisi işin özü, işe karşı yetenek, güdülenme gibi faktörler; ikincisi ise iş ortamının kötü olması, arkadaşları ile geçinememe gibi dışsal faktörlerdir (Akçamete vd., 2001; Şahin ve Dursun, 2009).

**Durumsal Oluşumlar Teorisi:** Quarstein, Mcaffee ve Galssman tarafından ortaya atılan teoriye "durumsal oluşumlar teorisi" denilmektedir. Bu teoriye göre iş doyumunun ya da doyumsuzluğunun molalar, kötü yiyecekler gibi durumlardan oluştuğunu, iş ortamı ve iş arkadaşları gibi durumlardan etkilendiği belirtilmektedir. İş doyumunu arttırmak için önlemlerin alınması açısından önemli olduğu söylenmektedir (Şahin ve Dursun, 2009).

### **2.2.3. Öğretmenlerin Mesleki Doyumları:**

İnsanlarla bizzat iletişimde olan ve gelecek neslin yetişmesinde öncelikli olarak rol model olan öğretmenlerin öğrencilerinin verimli bir eğitim alıp gelişmelerindeki yolu iş doyumunu ile ilişkilidir. Eğer öğretmen-okul arasında veya öğretmen-veli arasında bir sıkıntı olmazsa çalışma saatleri, maaşları düzgün olursa öğretmenin iş doyumunu gerçekleştirir ama sürekli veliler tarafından eleştirilir, takdir edilmezse iş doyumunun tersine iş doyumsuzluğu ortaya

çıkar. Bu durum da hem öğrencinin dersten verim almamasına, okulu sevmemesine yol açabilir hem de öğretmenin işinde başarısızlığa yol açabilir.

Okul öncesi öğretmenleri başta olmak üzere öğretmenlik mesleğini yapan bireyler öğrencilerle sürekli iletişim hâlinde olmaları gerektiğinden, onların gelişimleri için sürekli dikkatle gözlem yapmak zorunda olduklarından, ilgiye ihtiyacın çok fazla olduğu bir yaş grubu olduğu için öğrenci sayısının artması gibi sebepler öğretmenleri gerek fizikî anlamda gerekse de ruhsal anlamda yormaktadırlar. Mesleki doyum kişinin mesleğinden duyduğu haz, mutluluk durumu olduğu için ve yorgunluk ile iş doyumunu arasında bir paralellik olmasından dolayı da öğretmen yorgun düştükçe mesleki doyumunun düştüğü bilinmektedir. Öğretmenin yorgunluğu sebebiyle hayat kalitesinin düşmesi ve bunu iş hayatına yansıtması ise hem öğretmeni hem öğrenciyi hem veliyi hem de birlikte çalıştığı iş arkadaşlarının iş doyumunu ya da hayat kalitesini düşürmektedir. Bu düşüşün olmaması, okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeyinin düşmemesi için onları olumsuz etkileyen faktörlerin bilinmesi ve hem kişinin kendisi hem de çevresindekilerin bu faktörlere dikkat ederek bu şartları düzenleyerek iş doyum düzeyinin yükseltilmesi gerekmektedir (Eser, 2010). İş doyum düzeyi yüksek bir öğretmenin çevreye saçaacağı enerji, bilgi ve birikim yönetimi maddi anlamda, öğrenci ve veliyi eğitim kalitesi anlamında öğretmeni ise iş hayatındaki başarı anlamında başarılı tutacaktır (Öztürk ve Deniz, 2008; Şahin ve Dursun 2009).

#### **2.2.4. Öğretmenlerin Mesleki Doyumunu Etkileyen Faktörler:**

Genel olarak literatüre bakıldığında öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen faktörler maaş, çalıştığı saatler, yönetici ve velilerin davranış ve tutumları, stres düzeyi, öğretmenin iş arkadaşları ile arasındaki diyalog ve mesleğini sevip sevmemesi gibi faktörlerin etkili olduğu görülmektedir (Öztürk ve Deniz, 2008; Şahin ve Dursun 2009).

Bir başka çalışmada öğretmenlerin iş doyumunu belirleyen faktörler ise şöyle belirtilmiştir; maaş, çalışma saatleri, yöneticilerin tutumlarıdır. Bu husus üzerine yapılan çalışmalarda ilk olarak öğretmenlerin mesleki doyumlarının genel olarak il bazında yapıldığını, daha sonra ise konuların daraltılarak yaş, kıdem, cinsiyet, medeni durum gibi faktörler üzerinden ayrı ayrı derin çalışmaların literatüre kazandırıldığı görülür (Telef, 2011). Yine öğretmenlerin mesleki doyumunu etkileyen çok fazla faktör olduğu, çalışma yeri ve çalışma saatlerinin bile etkilediği düşünülmektedir. Stres ve okul ortamı öğretmenler üzerinde belirleyici faktörlerden olup, idareci ile iletişim de öğretmenleri etkilemektedir (Koruklu vd., 2013).

Daha çok yükseköğretim kurumlarında görevli akademisyenler ile sınıf öğretmenlerinin mesleki doyumlarıyla ilgili çalışmaların fazla olduğu gözlemlenmiştir.

Oysaki; çocukların ailelerinden ilk kez bu kadar ayrı kaldığı, öğrenmeye en fazla açık oldukları bu süreçte okul öncesi öğretmenlerinin rolü çok fazladır. O yüzden onların mesleki doyum düzeylerinin daha fazla araştırılıp literatüre katılması öğretmenler kadar okul öncesi yaş grubu için de önemlidir.

İncelenen kaynaklarda da görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerinin il bazında mesleki doyum düzeyi incelenmiştir. İncelediğimiz çalışmalardan yola çıkarak şunu söyleyebiliriz ki; Takdir gören, okulun maddî anlamda olanakları daha iyi olan (okuldaki materyallerin yeterli olması, fizikî koşulların uygunluğu vb.), iş ile alakalı durumların yeterli düzeyde olduğu ya da yaşı, cinsiyeti, medeni durumu gibi bireysel faktörlerin yeterli olması okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (Şahin ve Dursun, 2009; Şen, 2011).

### **2.3. Mesleki Tükenmişlik**

#### **2.3.1. Mesleki Tükenmişlik Kavramı:**

İş hayatındaki beklentilerin artmasıyla birlikte çalışanların iş hayatlarında yaşadıkları olumsuzluklar ve stres daha yüksek seviyelere çıkmıştır. Bulduğumuz çağ ile birlikte ortaya çıkan bu olumsuzlukların çalışanlar üzerinde etkilerini incelenmesi gerekmekte ve çeşitli sosyal problemlerle karşı karşıya kalındığı bilinmektedir (Okutan vd., 2013).

1970 yılında Amerika’da müşteri hizmetlerinde görevli olan elemanların yaşadığı bunalımları ifade etmek için “tükenmişlik” tanımı yapılmıştır. Kavram olarak ise ilk kez 1974 yılında Herbert Freudenberger tarafından kullanılmıştır. Herbert Freudenberger’e göre tükenmişlik meslekî bir tehlikedir ve ilk klinik olarak tanımlamasını kendisi yapmıştır çünkü uzun yıllar bizzat bu durumu kendisi gözlemlemiştir. Günümüze gelindiğinde ise bu konuda en net tanım Christina Maslach tarafından yapılmıştır. “Hem yoğun bir duygusal talebe maruz kalan hem de insanlarla uzun süre karşılıklı olarak çalışan kişilerin yorgunluğu, bitkinliği insanlara ve hayata yansımaya sebep olan sendrom” olarak görmüştür. Bu tanımdan yola çıkarak “Maslach Tükenmişlik Envanterini” geliştirmiştir ve tanımda da belirtildiği gibi tükenmişliği bir çeşit sendrom olarak ifade etmiştir. Geliştirdiği Maslach Tükenmişlik Envanterine göre tükenmişliği üç boyutta incelemiştir (Akkurt, 2008).

Mesleki doyum kişinin mesleğine karşı duyduğu haz olarak ifade edilirken tükenmişlik ise bu durumun tam tersi olarak ifade edilmektedir. Yani tükenmişlik, iş ile ilgili hevesini kaybetmek şeklinde tanımlanabilmektedir.

Tükenmişliğin fiziksel ve ruhsal belirtileri olabilmektedir. En belirgin olanı ruhsal, duygusal belirtilerdir. Tükenmişlik durumu ile karşılaşan bireylerin iş hayatında gergin olduğu, karşısındaki kişilere karşı hiçbir şekilde olumlu onları anlayacak bir şekilde pozitif enerjilerle



yaklaşımı olmaması söz konusudur. Sürekli potansiyel öfke hakimdir. İş hayatında tükenmiş bir birey ile karşılaşmanın en önemli gerekçesi iş hayatındaki strestir.

Tükenmişliğin farklı modelleri geliştirilmiştir. Bu modeller şöyle sıralanabilmektedir;

1. Cherniss Tükenmişlik Modeli
2. Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli
3. Pearlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli
4. Meier Tükenmişlik Modeli
5. Pines Tükenmişlik Modeli
6. Suran ve Sheridan Tükenmişlik Modeli
7. Maslach Tükenmişlik Modeli (Palice, 2020, s. 17).

Bu modeller içerisinde en yaygın olanlarından Maslach Tükenmişlik Modeli araştırmamızda ele alınacaktır. Maslach Tükenmişlik Modeli'ne göre sürekli müşterilerle yüz yüze iletişim kurmak zorunda oldukları çalışanların başarılarındaki azalmaya da insanlara karşı hissizleşme şeklinde tanımlanan bir tür sendromdur. İlk defa da 1974 yılında bir meslek hastalığı olarak görülmüştür. 1980 yılında Chay Cherniss tarafından öne sürülen ve “işteki stres kaynaklarına tepki olarak başlayıp işle psikolojik ilişkiyi keserek son bulunan bir süreç” şeklinde tanımlanan Cherniss Tükenmişlik Modeli'ni ortaya atmıştır. Cherniss'in bu modeli ile müşterilerle kurulan karşılıklı birebir ilişki, örgütler arası çatışma, iş hayatının karşı karşıya getirdiği olumsuz durumlar gibi sebeplerin tükenmişliğe neden olduğunu ve her birinin ana kaynağının “stres” olduğu bilinmektedir. Üçüncü model ise Edelwich ve Brodsky'nin geliştirdiği modeldir. Edelwich ve Brodsky bazı aşamalardan tükenmişliğin geçtiğini ve o aşamalar sonunda ise sürecin ortaya çıktığını belirtmektedir. Modeli ileri sürenlere göre aşamalar idealist coşku, durgunluk, engellenme, ilgisizleşme şeklinde sıralanmıştır. Pines Tükenmişlik Modeli'nde ise; tükenmişliğin kişide açtığı hem fiziksel hem ruhsal hem de zihinsel bitkinlik şeklinde tanımlanmaktadır. Pearlman ve Hartman'ın geliştirdiği tükenmişlik modelindeyse; strese karşı cevap olarak nitelendirilmektedir. Meier'in modeline göre ise tükenmişlik kişinin ceza açısından yüksek ödül açısından ise düşük bir beklentiye girmesi şeklinde açıklanmaktadır. Eric Ericson'un kişilik kuramı etrafında şekillenen Suran ve Sheridan Tükenmişlik Modeli ise dört aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada rolün belirlenmesi, ikinci aşama yeterli mi yetersiz mi üçüncü aşama verimlilik ya da durgunluk son aşama ise hayal kırıklığı ile yeniden oluşturma şeklindedir. Bu dört aşamanın amacı ise tükenmişlik ile başa çıkabilmenin yolları şeklindedir (Akkurt, 2008, s. 17; Okutan vd., 2013).

Maslach Tükenmişlik Modeline bakıldığında tükenmişliği üç ayrı durumda incelediği görülmektedir. Bunlar; Duygusal Tükenme Boyutu, genellikle yorgunluk ve duygusal olarak

yıpranma ile anlatılmaktadır. Çalışanlar enerjisi kalmamış gibi hissetmekte, ertesi gün işe gitmek istememekte ve işe daha fazla tahammül edemeyeceklerini düşünmektedirler. Duyarsızlaşma boyutunda ise, çalışanların işe ve iş ortamına karşı hislerinin azalması, orada olanlardan daha az etkilenmeye başlamaları görülmektedir. İşe ve çalışma arkadaşlarına karşı soğuk, sert, katı bir tavır sergileme söz konusu olmaktadır. Son olarak Düşük Kişisel Başarı boyutunda, çalışanların işlerinde başarısız olduğunu düşünmeleri ve buna bağlı olarak olumsuz etkilenmeleri ile açıklanmaktadır (Karakelle ve Canpolat, 2008, s. 110; Yılmaz vd., 2018).

### **2.3.2. Mesleki Tükenmişliği Etkileyen Faktörler:**

Tükenmişliği etkileyen bazı faktörler vardır. Bunlar örgütsel faktörler ve bireysel faktörler olarak sınıflandırılabilir.

Örgütsel faktörler; mesleğin özellikleri ile ilgili olanlar, işin ağırlığı ve yükü, rol belirsizliği, işin bağımsızlığı, yönetsel destek ve ödüllendirilme, eşitlik ve değerler olarak sıralanabilmektedir. Örgütsel faktörler daha çok kişi ile ilgili olmayan, çalışılan kurum ile ilgili olup kişinin içinde bulunduğu ortamdan etkilenmesi sonucu ortaya çıkan faktörlerdir (Maslach vd., 2001).

Bireysel faktörler ise; eğitim düzeyi, cinsiyet, medeni durum, yaş ve kişilik özellikleridir. Kişilik özellikleri ferdin iş seçimi konusunda önemli bir etkidir çünkü kendi kişilik özellikleri ile uyumlu bir mesleğe yönelecektir. Kendisine hitap etmeyen bir meslek seçimi yapmayacaktır. Kişilik özelliklerine göre seçeceği mesleği stres ile orantılıdır. Kimi daha az stresli bir işe yönelime meyilli iken kiminin yönelimi daha fazla stresli bir işe karşıdır. Stresin az ya da çok olması da kişinin tükenmişlik düzeyini belirlemektedir. Yaş ise insan tecrübe kazandıkça stres ile baş edebilmenin yollarını da öğrenir. Hayatın öğrettiklerine karşılık kendilerini sıkımsama yönlerini elindekiyle mutlu olmayı öğrenir oysa gençler hayata yeni atıldıkları için ufacak şeyleri dahi stres yapabilmektedir. Bu sebeple yaş da önemli bir bireysel faktördür. Yapılan araştırmalara göre bekarların evlilere göre daha fazla tükenmişlik sendromu yaşamalarıdır. Evli birinin arkasında destekçisi ya da evliliğin getirdiği bir olgunluk olduğu düşünülür. Cinsiyet olarak bakıldığında ise kadınların erkeklere göre daha fazla tükenmişlik seviyesine rastlanmaktadır. Eğitimle birlikte bireyin alacağı sorumluluk da artacağından eğitim seviyesi yükseldikçe tükenmişliğin arttığı gözlemlenmiştir (Maslach vd., 2001; Palice, 2020).

Ayrıca tükenmişlik sağlık sorunlarından, çalışma şartlarından, kişiler arası ilişkilerden etkilenmiş olup, etkileri psikolojik, sosyal ve bürokratik başlıklarında da toplanabilmektedir (Yılmaz vd., 2018).

### **2.3.3. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlikleri:**

Bireyin işinden aldığı zevk, haz ne kadar yüksek olursa yani işinden aldığı doyum ne kadar yüksek olursa o işin kalitesi de o denli yüksek olur. Bu iş doyumunu okul öncesi öğretmenliği üzerinden ifade edecek olursak; bir öğretmen eğer işinde mutlu, o işten zevk alıyorsa, işteki stres düzeyi az, çalışma koşulları uygun, velilerle ve yönetici ile arasında herhangi bir sorun yok tam tersine onlardan takdir ve her türlü desteği alıyorsa eğer o öğretmenin iş doyumunu yüksek olur ve öğrencisinin de o derece kaliteli bir eğitim görüp “iyi” bir öğrenci olarak yetişmesi için elinden gelenin fazlasını yapar ama durum tam tersi olursa yani öğretmenin üretken olmaması, mutlu olmaması için her türlü sebep yaratılırsa o öğretmen iş yaşamında hayal kırıklığı yaşar, mutsuz olursa bu durum stresi meydana getirir. Stresin olduğu bir durumda öğretmenin tükenmişlik düzeyinin arttığı, tükenmişlik sendromu yaşadığı böylece öğrencinin de bu eğitimden verim alamayacağı çalışmalarla gözlemlenmiştir (Akkurt, 2008).

Öğretmenin tükenmişliği stres olgusu ile algılanmakta, stres de öğretmenin kişisel ihtiyaçları ve tutkuları arasındaki çatışma olarak açıklanabilmektedir. Farber’e (2000) göre tükenmişlik, öğretmenin algılanan becerileri ile işin gereklilikleri arasındaki eşitsizliğe verdikleri olumsuz reaksiyonlardır. Öğretmenler açısından tükenmişlik fiziksel, duygusal ve davranışsal olarak yorgun hissetmeyle açıklanabilmektedir. Davranışsal yorgunlukta öğretmenler genelde işleri yerine getirmek istemezler ve iş yükü arttıkça işe karşı isteksizlikleri artar. Duygusal açıdan bakıldığında tükenmiş öğretmenler genelde gün içerisinde pozitif duygular besleyememekte, çoğunlukla vazgeçme isteği duymaktadır. Fiziksel yorgunlukta ise okula gitmek istememekte ve gün sonunda enerjilerinin tükendiğini hissetmektedirler (Kaptangil ve Erenler, 2014).

Karakelle ve Canpolat’a (2008) göre, tükenmişlik düzeyi yüksek öğretmenlerin öğrencileri ile iletişim kuramadıkları, onları tanımadıkları, ders dışında vakit geçirmediği, sınıf kontrolünü kaybetme endişesiyle dersin verimini artıramadığı ve doğru konuya odaklanamadığı belirtilmektedir.

#### **2.3.4. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerini Etkileyen Faktörler:**

Öğretmenlerin tükenmişliklerini etkileyen faktörler ele alındığında genelde öğrenciler, veliler, okul kültürü gibi faktörler görülmektedir. Ayrıca öğretmenin tükenmişliğini kişiler arası ilişkilerdeki eşitsizliktir. Öğretmenin karşısındakilere karşı ilişkilerinde verdikleri aldıklarından çok ise bir zaman sonra sorunlar başlamakta ve tükenmişlik düzeyi artmaktadır. Öğretmenin psikolojik, sosyal ve mesleki sorunlar yaşamaya başladıkça verimi azalmaktadır. Okulda öğrencilerle velilerden ve diğer eğitimcilerden daha fazla vakit geçirdikleri için öğrencilerin bu anlamda etkisi daha yüksektir. Sınıf ortamı, ders başarısı, gürültü, motivasyon eksikliği, derse

karşı kayıtsız olma gibi durumlar söz konusu olduğunda tükenmişlik etkilenecektir (Kaptangil ve Erenler, 2014).

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik seviyesini belirlemede literatür de yapılan çalışmalar incelendiğinde kaç yıllık üniversiteden mezun olduklarına ve puan ortalamalarına, kıdemlerine gibi sebeplere göre değişkenlik gösterdiği gözlemlenmiştir. Mesela lise mezunlarının iş doyumu ortalamasının yüksek olduğu böylece tükenmişlik seviyelerinin düşük olduğu lisans mezunlarında ise durumun tam tersi olduğu yani ortalamalarının düşük tükenmişlik düzeylerinin ise yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan araştırmalardan da anlaşıldığı üzere mademki kıdem, eğitim düzeyi gibi faktörler okul öncesi öğretmenlerin hem iş doyumlarını hem de tükenmişlik seviyelerini arttırıyor o hâlde belli başlı önlemler bu hususta alınmalıdır. Mesela hizmet içi programların yapılması, okul öncesi eğitimin öneminin topluma anlatılması için çalışmalar yapılması, eğitim verilecek ortamın hem öğretmen hem de öğrenci için fiziksel anlamda düzenlenmesi, geliştirilmesi ya da öğretmenlerin hem maddi anlamda hem de çalışma saatleri anlamında kendilerini güvende ve verimli hissedecekleri çalışmalar yapıp uygulamaya geçilmesi, özel okul ile devlet okullarındaki okul öncesi eğitim başta olmak üzere tüm branşlardaki öğretmenlerin şartları eşitlenmeli, öğretmenlere sosyal güvence hakkı verilmelidir. Bu gibi öneriler uygulandığı takdirde okul öncesi öğretmenin tükenmişlik seviyesinde etkisi olacak verimi artacaktır (Akkurt, 2008).

## **2.4. Duygusal Emek**

### **2.4.1. Duygusal Emek Kavramı:**

Latince hareket etmek anlamında olan “movere” kökünden gelen duygu; mutluluk, üzüntü, korku, nefret vb. bilinci etkileyebilecek olan durumların fark edilmesi anlamına gelir. TDK ‘ye göre ise anlamı; “belirli nesne, olay ya da bireylerin, insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim” şeklinde tanımlanmaktadır. Farklı kaynaklarda birden fazla tanımı olan duygu genel olarak organizmal ya da etkileşimci yaklaşım olmak üzere iki yaklaşım üzerinden tanımının yapılması gerektiği ifade edilmektedir. Birinci yaklaşımda duygu, ani bir refleks olarak karşımıza çıkarken daha çok biyolojik ve fiziksel faktörlerin etkili olduğu görülür. İkinci durumda ise; son yıllarda ortaya çıkan sosyal ortamlar olmadan ifade edilemeyen, sosyal bir boyutta ele alınan, sosyal yapının etkili olduğu duygular şeklinde ifade edilir. İkisinin birbirinden farkı ise ilk yaklaşımda herhangi bir inanç ya da etkileyici bir unsur yokken ikinci yaklaşımda inanç gibi sosyal faktörlerin duyguların ortaya çıkmasında etkili olduğu gözlemlenmiştir (Karaman, 2017).

Ashforth ve Humphrey isimli iki kişi “yorumlayıcı” yaklaşımı geliştirmişlerdir. Yorumlayıcı yaklaşım ise; “Herhangi bir uyarıcı tarafından fizyolojik değişim veya canlanma

yarattığı durum esnasında bireyin bu durumu anlamlandırmasının mümkün olmadığı süreçte fizyolojik veya canlanma etkili yorum tamamen sosyal koşullara bağlı olarak ortaya çıkan o sebeple de ne tür bir duygunun hissedileceği duruma göre değişebilir.” Bu yorumlayıcı yaklaşım olarak ele alınır. Ashforth ve Humphrey’e (1995) göre duygusallığın ve rasyonelliğin birbirleri ile bağımlı olduğudur. Bu durumun örgütsel anlamda da işlevi olduğunu belirtmişlerdir. Böylece 1960’lı yıllardan itibaren ortaya çıkan modern yaklaşımlar sonucundan aklın duygulara sağladığı mutlak egemenlik paradigmasının sorgulanmasıyla ortaya çıkmıştır. Uzun sürede bu durum devam etmiştir. Fakat daha sonra duyguların ticari bir araç olduğu meselesi gündeme gelmiştir. Duyguların ticarileşmesi sonucunda da ilk kez 1983 yılında Arlie Russell Hochschild tarafından “duygusal emek” kavramını kullanmış, literatüre girmesine katkı sağlamıştır (Karaman, 2017, s. 33; Seçer, 2005).

Kişinin, ferdin iş ortamında işe karşı olan duyguları değil de işe karşı duygularından farklı olan duygusal bir süreç vardır, bu süreci duygusal emek kavramı ile karşılanmaktadır. Duygusal emek kavramının literatürdeki karşılığı ise çalışanların iş ortamında duyguların denetimini açıklamak için kullanılan bir kavramdır. Duygusal emek kavramı ilk kez belirtildiği üzere 1983 yılında Hochschild kullanmıştır. Yönetilen Kalp: Duyguların Ticarileşmesi (The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling) isimli kitapta söz konusu olan kavramı kullanmış ve burada duygusal emek kavramı hakkında, herkesin gözleyebildiği yüz ifadeleri veya beden hareketlerini oluşturma amaçlı duygu yönetimi, iş ortamını bir sahne, çalışanları ise aktör, müşterileri de seyirci olarak nitelendirmektedir. Yani Hoshschild’e göre duygusal emek kavramı bir tür oyundur. Oyun olarak nitelendirilmesinin sebebi ise o oyuna gelen seyircilerin belirli bir ücret vermesi ve aktörlerin o ücret karşılığında oyunu sergilemelerinden dolayıdır. Çalışan da belirli bir ücret karşılığında müşteriye işi yapan kişi olmasından dolayı yani ücret karşılığında duygusal emek kavramı kullanılmakta fakat yorumlayıcı yaklaşım teorisini geliştiren Ashforth ve Humphrey duygusal emek kavramını sosyal açıdan incelemekte ve ‘‘uygun duyguyu sergileme’’ şeklinde ifade etmektedirler. Duygusal emek aslında çalışanların müşterileri ile ilişki kurması gerektiği takdirde ya da işin yükümlülüklerini yerine getirmek için harcanan emektir, emeğin bir çeşididir. Müşterilerle birebir irtibat hâlinde olan mesleklerde daha çok görülür. Örneğin bir çağrı merkezi çalışanı sürekli telefonda müşteri ile irtibat hâlinde ve onların beklentilerini karşılamaya çalışmakta, garsonlar ise müşteriyi memnun edecek hizmeti sağlamalı buna göre efor harcamalıdır (Karaman, 2017, s. 36; Şat vd., 2015).

Günümüze bakıldığında ise işverenler, çalışanların duygularını ve duygusal gösterimlerini şekillendirme şeklindeki çabaları sonucunda, duygusal emek kavramı örgütsel davranış alanında önem kazanmaya neden olmuştur. İşverenler tarafından gerçekleştirilen bu

yönetim hem yazılı kurallar şeklinde hem de protokol, beklentiler veya kurum kültürünün bir parçası olarak da ortaya konulabilmektedir. Bunun sonucunda da çalışanlar gerektiği şekilde davranmak için farkında olarak ya da farkında olmayarak duygu yönetimi metotları kullanmaktadırlar (Eroğlu, 2014; Güngör, 2009).

Birey çalışma yaşantısında çalışan kişi konumundaysa eğer karşısındaki müşterilere karşı yaratacağı imaj veya müşterilerle ile arasındaki iletişimin etkisi işletmeyi ve işletme yönetiminin kontrolündedir. Çalışanların müşterilere sunacağı hizmette kurum ya da işveren ne diyorsa ya da neyi talep ediyorsa onu yapmak durumundadır. Böylece fazla iş yükü çalışanları strese sürüklese de bu durum duygusal emek kavramı ile açıklanmaktadır. Aslında buradan anlaşıldığı üzere Hoshschild tarafından “Hissetme kuralları” adı verilen kurallar ortaya koyulmuştur. Bu kurala göre dört önemli nokta vardır:

1. Birey duygularını sosyal çevreye göre şekillendirmesi
2. Bireyin hissettiği duygular kurum tarafından da talep edilse çaba sarf etmek zorunda olması
3. O duyguyu bir kere sergilediyse artık piyasa malı hâlini almıştır.
4. “Hissetme kuralları” denilen duyguların nasıl sergileneceğine dair olan kurallardır.

Bu 4 nokta çalışanlardan müşterilere karşı yapması istenilen davranış kurallarıdır (Güngör, 2009, s. 170).

#### **2.4.2. Duygusal Emek Kavramının Biçimleri ve Boyutları:**

Duygusal emek kavramının daha iyi anlaşılabilmesi için üzerinde durulması gereken meselelerden birisi de duygusal emeğin biçimleridir. Duygusal emek üzerine literatür taraması yapıldığı zaman duygusal emeğin tanımı ile ilgili iki kavram karşımıza çıkmaktadır. Bu kavramlardan birisi yüzeysel davranış diğeri ise derin davranıştır. Bu kavramlar ilk defa duygusal emek kavramını kullanan Hoshschild tarafından duygusal emek çerçevesinde sergilenen eylemlerdir. Hoshschild'e göre çalışanların duygusal emek bazında sergilediği eylemler “yüzeysel eylem” ve “derin eylem” olarak iki başlık altına ayırmaktadır (Karaman, 2017, s. 39).

Duygusal emek işletmeye, işletmenin sahibine, işletme ve hizmeti satın alan müşteri arasındaki ilişkiye göre farklı kurallara dayandırılır. Bu farklı kurallara dayandırılmasından ötürü de duygusal emek farklı farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır. Duygusal emek kavramını ilk kez kullanan Hoshschild'e göre ikiye ayrılmaktadır (Yüzeysel ve derin eylem olarak) fakat bazı araştırmacılar üç biçim olduğunu söylemektedir. Çalışanların duygularını ortaya çıkarmak için üç farklı duygusal emek biçimi olduğunu söylemek de yaygın olması sebebiyle

mümkündür. Bu üç farklı duygusal emek biçimi ise; yüzeysel eylem, derin eylem, samimi eylem şeklindedir (Eren ve Demirel, 2018).

Yüzeysel davranış, çalışan hissetmediği duygu biçimlerini iş gereği, işverenin isteği sebebiyle o duyguyu hissediyormuş gibi davranmasına ve bunu yüzündeki jest ve mimiklerle ifade etmesiyle açıklanmaktadır. Yüzeysel davranış kısaca çalışanın dış görünüşünde yaptığı değişimdir. Bu sebeple yüzeysel davranış ya da yüzeysel eylem çalışanın hiç hissetmediği ama yapmak zorunda olduğu bir duygu şeklinde de veya gerçekten hissettiği duygunun gösterilmemesi şeklinde söylemek doğru olacaktır. Kısacası örgütlerin belirlediği davranış kuralları çerçevesinde ona uygun bir biçimde hareket etmesi, davranması gerekmektedir. Yüzeysel davranış için eğer örnek verilecek olursa; danışma kısmında bulunan ya da çağrı merkezi gibi bölümlerde olan veya genel anlamda hizmet sektöründe çalışan kişilerin görevi gereği sergilediği “sahte gülüş” verilebilir. Ve çalışanların duygusal çelişkiyi en fazla yaşadığı davranış biçimi olarak aktarılmaktadır. Kendi duygularını ifade etmek yerine kurallara göre verilen kalıplara göre hareket etmek zorunda olduğu için kendi duyguları ile yapmak zorunda olduğu duygular arasında sık sık çelişki yaşamakta bu sebeple yüzeysel davranış “duygusal çelişki” şeklinde de bilinmektedir. Yüzeysel davranış sözlü veya sözsüz bir şekilde gerçekleşebilmektedir. “Diefendorff, Croyle ve Gosserand (2005) çalışmalarında yüzeysel davranışı “kötü niyetli rol yapma” olarak tanımlamaktadırlar.” Çünkü hissettiklerini değil sürekli olarak istenilen, zorunlu olan duyguyu sergilemek zorundadırlar (Eren ve Demirel, 2018, s. 315; Eren ve Yılmaz, 2020; Karaman, 2017).

İkinci davranış biçimi olan derin davranış ise; yüzeysel davranışta zorunlu olarak sergilemek zorunda olduğu, sürekli duygusal çelişme yaşadığı o duygu kalıplarının içine girmeye gerçekten onları hissetmeye çalışması anlamına gelmektedir. Yani çalışanlar bu zorunlu kalıplar içerisine girerek kendi asıl duygularını değiştirmeye çalışıyorlar ya da sergilemek zorunda olduğu duyguyu yaşıyor olmasındaki amaç çalışanların müşteri memnuniyeti sağlamaya çalışması ve bu memnuniyet için de rol yapmadan hem istenilen hem de kendi hissettiği duygunun aynı olması için yapılan çaba olarak ifade edilebilmektedir. Bir anlamda duygulara adapte olma süreci olarak da açıklanabilmektedir. Yüzeysel davranış “duygusal çelişki” olarak ifade edilebilirken derin davranış ise, “duygusal çaba” olarak aktarılabilmektedir. Çünkü ortada müşteriye gösterilecek olan duygunun kişinin kendi hissettiği duygu olması için bir çaba, yapmacık olmaması için bir uğraş vardır. Bu çaba bazı yazarların görüşüne göre duygusal emeğin temelini oluşturmaktadır. Çalışan müşteri ile empati kurmakta, olumlu anlamda müşteriye yakınlaşarak olumsuz durumları olumlu bir sürece çevirebilmektedir. Derin davranış biçimini sergileyebilmek için çalışan anı ve hatıraları

canlandırarak o çabaya girişmektedir. Her ne kadar bir uğraş bir çabaya girse dahi yüzeysel davranışta olduğu gibi hissedilen asla kişinin kendi duygu ve hisleri değildir. Ayrıca yüzeysel davranış örgütlerin belirlediği zorunlu kalıplara uyma bir zorunluluk hâli; derin davranışta ise içsel düşünce ve duyguların kontrol edildiği süreç şeklinde tanımlanabilmektedir. Uzmanlar tarafından derin davranış ise; mutluluk, sevinç, gülümseme gibi olumlu durumları, duyguları hayal gücünü, geçmişte yaşadığı o mutlu anları hatırlatarak hem fiziksel hem de içten gelen duyguları değiştirip istenilen kalıba içten gelen bir hismiş gibi kalıba sokan davranış biçimine denilmektedir (Eren ve Demirel, 2018, s. 320; Eren ve Yılmaz, 2020; Karaman, 2017, s. 39).

Ashforth ve Humphrey tarafından bu iki davranış biçimine eklenen samimi davranış ele alındığında, rol yapmadan müşteri ile geçeceği iletişimde örgütler tarafından belirlenen kuralları zorunluluk hissetmeden bizzat o duyguları içten gelerek yaşayan davranış biçimi olarak ifade edilebilmektedir. Yani müşterilere sergilenecek olan davranış biçiminde herhangi bir zorlamaya gerek yoktur, uyum içerisindedir. Çalışan her daim yardıma hazır olumlu bir davranış sergilemektedir. Samimi davranış biçimini sergileyenlerde içten gelen bir şey olduğu için diğerleri kadar çaba harcamak gerekmemektedir. İstenildiği şekilde olumlu bir yaklaşım sergilendiği için de olumsuz durumla pek karşılaşılmamaktadır (Eren ve Demirel, 2018; Eren ve Yılmaz, 2020; Polatçı ve Özyer, 2015).

Sonuç olarak üç davranış biçiminin amacı da örgütün belirlediği duygusal davranış kurallarına uyduğu söylenebilmektedir. Kimi zorunlu olarak, kimi bir çaba harcayarak, kimi de içten gelerek davranış sergilemektedir (Karaman, 2017).

Duygusal emek kavramını açıklamak için davranış biçimlerinin önemi kadar literatüre de konu olmuş meselelerden bir diğeri duygusal emek boyutlarıdır. Duygusal emek boyutları dörde ayrılmaktadır. Gösterim sıklığı, sarf edilen dikkat, duyguların çeşitliliği ve duygusal uyumsuzluk olarak dört başlıkta boyutlar incelenebilmektedir. Bunlar;

- Gösterim Sıklığı: “Çalışanın sergilemesini istedikleri duyguları, çalışan ne sıklıkla uyguluyordur” şeklinde gösterim sıklığının açıklaması yapılabilir. Gösterim sıklığının arttıkça duygusal emeğin arttığı; gösterim sıklığının azaldıkça, duygusal emeğinde azaldığı bilinmektedir. Bu sebeple gösterim sıklığı ve duygusal emek arasında paralel bir ilişki söz konusudur.

- Sarf Edilen Dikkat: Çalışan için gerektirdiği kuralları sergilerken gösterdiği dikkate “sarf edilen dikkat” adı verilmektedir. Dört boyuttan oluşan duygusal emek boyutunun ikincisidir. Dikkat ne kadar az ise duygu yoğunluğu da o kadar azdır.

- Duyguların Çeşitliliği: Eğer çalışan müşteriye karşı bir tane duyguyu değil de birden fazla duyguyu sergilemek zorunda kalırsa hem planı hem de davranışlarını kontrol



etmesi artacaktır. Bu durum da daha fazla duygusal çaba böylece daha fazla da duygusal emek anlamına gelmektedir.

- Duygusal Uyumsuzluk: Kişinin gerçekte hissettiği duygu ile örgütlerin belirlediği duyguları sergilemek zorunda olması arasındaki “duygusal çelişki” den ortaya çıkan bu çatışmaya “duygusal uyumsuzluk” denilmektedir (Güler ve Marşap, 2019, s. 71; Güngör, 2009, s. 170; Karaman, 2017).

### **2.4.3. Öğretmenlerin Duygusal Emekleri:**

Eğitim sektörünün temel yapı taşlarından olan öğretmenler, mesleğini icra ederken diğer paydaşlarla birebir iletişim ve sürekli etkileşim halindedirler. Bu karşılıklı etkileşimden kaynaklı olarak özünde duygusallığı böylece de duygusal emeği barındırmaktadır. Öğretmenlik mesleği sadece bilgileri olduğu gibi öğrenciye aktarmaktan çok daha fazlası olmakta ve öğrenci, veli, çalışanlar gibi gruplarla bağlar ve ilişkiler kurulması icap etmektedir. Öğretmenler işini daha iyi yapmak, öğrencilerle güzel bağlar kurmak ve onların motivasyonunu artırmak için gerektiğinde abartılmış veya bastırılmış duygular sergilemek durumunda kalabilmektedirler. Eğitimin tüm paydaşları ile iletişim kurması gereken öğretmenlerin duygu durumlarını iyi yönetmeleri gerekmektedir (Çiçeklioğlu ve Taşlıyan, 2019). Her meslekte olduğu gibi öğretmenlikte de uyulması gereken davranış kuralları, sergilenmesi gereken tavırlar vardır. Öğretmenlerin, bu davranış kurallarına uymak ve uygun davranışlar sergilemek amacıyla çaba göstermeleri gerekmektedir. Aynı zamanda öğretmenler, bu davranışları hayatının içine alıp gerektiği gibi davranmayı içselleştirirlerse, uygun davranış sergileme kendiliğinden ve doğal bir süreç halinde oluşmaktadır. Buna karşın öğretmenler beklenen davranışları sergilemek için ayrıca çaba sarf ederler ve bu duruma enerjilerini fazla aktarırlarsa mesleğe karşı soğuma durumu ortaya çıkabilmektedir (Youngmi, 2016).

Öğretim işi içinde duyguları fazlasıyla barındırmaktadır. Olumlu duyguları ortaya çıkarabilmek öğrenmenin gerçekleşmesinde kritik öneme sahiptir. Öğretmen çocukların ilgisini çekemediğinde, onların öğrenme isteklerini artıramadığında hayal kırıklığına uğrayacağı gibi onların geliştiğini, öğrendiğini gördüğünde de huzurlu ve mutlu olacaktır. Olumlu bir sınıf ortamı yaratmak için öğretmenin güzel duygular sarf etmesi, enerjik ve hayat dolu olması önem arz etmektedir. Öğretmenler çocukların başarılarında ve olumlu davranışlarında coşkulu, başarısızlıklarında ve olumsuz davranışlarında ise sakin ve çözümcü bir yaklaşıma sahip olmaları gerekmektedir. Bu gibi durumlar sebebiyle duygusal emek sarf etmek kaçınılmaz hale gelmekte, öğretmenlik mesleği duygusal emek gerektiren bir meslek olarak görülmektedir (Hargreaves, 2000).

Eğitim-öğretim alanında duygusal emek kavramı önemli bir noktada görölmektedir. Bu nedenle duygusal emek yüksek oranda bulunmaktadır. Daha önce bahsedildiği gibi, yüzeysel rol yapma, derin rol yapma, duyguyu bastırma gibi davranışları öğretmenlik mesleği de içinde barındırmaktadır. Öğretmenin duygusal emek başarımı işe olan bağlılığını ve işteki performansını da etkilemektedir. Ayrıca öğretmenin sorumluluklarını fazlasıyla yerine yetirmesi ve elinden geleni yapmasına olağanüstü duygusal emek adı verilmektedir (Ceylan, 2017; Koster, 2011).

Bunların yanında öğretmenlik sosyal olarak fedakârlık ve özveri beklenen bir meslek sayılmaktadır. Öğretmenler bu beklentileri karşılarken öğrencilerin ilgisini çekmeli, jest ve mimiklerini etkili kullanmalı, anlatım biçimlerini çeşitlendirmeli, göz kontağını etkili kullanmalı, mesleği en etkili biçimde ortaya koymaya çalışmalıdırlar. Tüm bunları yaparken öğretmenlerin duygusal emeklerinin önemi ortaya çıkmaktadır (Beğenirbaş ve Yalçın, 2012).

Duygusal emek kullanımı yoğun olan mesleklerden biri de öğretmenliktir. Yüzeysel davranış boyutunda istenilen davranışları gösterme çabası öğretmenler tarafından zaruri görölmektedir. Hal böyle olunca bir zorunluluk hali ortaya çıkmakta ve duygusal emek harcama konusunda isteksizlik durumu sergilenmektedir. Derinlemesine davranış boyutunda ise gerekli görevlerin yerine getirilmesi ihtiyaç olarak görölmekte olup, öğretmenler daha gerçekçi davranışlarda bulunabilmektedirler. Öğretmenler gerçek duyguların sergilenmesi boyutunda içten ve doğal davranışlar göstermekte, davranışlarını doğal bir biçimde düzenlemektedir. Uzun süren ve yapay olan duygusal emek, öğretmenler için olumsuz sonuçlar doğurabilirken tükenmişlik düzeyini de artırabilmektedir (Karakaş vd., 2016).

## **2.5. Covid-19 Salgını**

Bireyin günlük rutin işlerinde aksamalara sebebiyet veren ve hatta bazı durumlarda rutin işlerinin yapılmasına engel olan ne zaman, nerede, ne şekilde ortaya çıkacağı bilinmeyen etkisi genellikle büyük olan durumlara afet denilir. Afetler hayatın her alanını etkileyebilmektedir. Okula giden bir çocuğun ya da ders veren bir öğretmenin eğitim ve iş yaşantısını, insanların psikolojisini vb. birçok açıdan etkisi altına alabilir, olumsuz sebeplerin doğmasına neden olabilmektedir (Erkal ve Değerliyurt, 2009).

Öksürük, ateş, solunum güçlüğü, kas ve eklem ağrıları gibi belirtilerle ilk olarak 2019 yılının aralık ayında Çin'in Vuhan kentinde ortaya çıkan ve 2020 yılından itibaren tüm dünyaya yayılan Covid-19 salgını da bir çeşit afet olarak değerlendirebilmektedir. İnsanları paniğe sokan, şiddetli bir enfeksiyon ile karşı karşıya kalıp yakınlarının ölümüne yol açan bu salgın tüm dünyayı etkisi altına aldığı için "pandemi" olarak ifade edilmiştir. Afet olarak sayabileceğimiz bu durum biyolojik kaynaklı bir afettir. Çünkü insanın vücuduna yerleşen ve

orada derin hasarlar bırakan bir hastalıktır. Bu hasarlar kimi insanda sağlık açısından fiziksel hasarlar olabiliyorken kimi insanda ruhsal hasarlara yol açabilmektedir. Günlük hayatı etkilemesi, birtakım kuralların koyulmak mecburiyetinde olunması, karantina uygulanması, işyerlerinin ve eğitimin ara vermesi gibi hayatın bir süreliğine durmasına yol açmıştır (Işıkoğlu vd., 2021).

Gün geçtikçe hastalığın ve ölümlerin artmasıyla, Çin'den başlayarak Avrupa'ya ve Amerika'ya yayılmış ve tüm dünyayı kısa sürede etkisi altına almıştır. lkeleri her alanda kötü yönde etkileyen hastalığın önemli bir etkisi de eğitime olmuştur (Eken vd., 2020).

### **2.5.1. Salgının Eğitim-ğretime Olan Etkileri:**

Virüsün hızla yayılmasıyla birlikte yaşamın her alanında olumsuz etkileri görülmeye başlamış olup birçok konuda hayatı tehdit etmiştir. rnek vermek gerekirse; sosyal mesafe, sokağa çıkma yasakları, seyahat yasakları, maske zorunluluğu, karantinalar gibi yasaklar ve kısıtlamalarla hayatı olumsuz etkilemiştir. Her sektörün olumsuz etkilendiği gibi eğitim sektörü de pandemiden olumsuz etkilenmiştir. UNESCO'ya (2020) göre dünya üzerinde 1.5 milyar ğrenci Covid-19 pandemisi nedeniyle okulların kapatılmasından direkt olarak etkilenmiştir. Tüm dünyayı etkisi altına alan salgından Türkiye de etkilenmiştir. 11 Mart 2020'de ilk vakanın açıklanmasının ardından 14 Mart 2020 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı tüm kurumlar eğitime bir hafta ara vermiştir. Daha sonra salgının hızlıca önlenemeyeceği anlaşılmış, eğitime verilen ara uzatılmıştır (Eken vd., 2020).

Eğitimin açıklarını kapatmak ve öğretime devam edebilmek için çeşitli yöntemlere başvurulmuştur. Dünya genelinde eğitim kurumları eğitimin kesintisiz devam edebilmesi için farklı teknolojik araçlar ile uzaktan eğitim verme girişiminde bulunmuşlardır. Uzaktan eğitim tam olarak bu konuda öğretimin devam edebilmesini sağlamıştır (zcan ve Saraç, 2020; Telli ve Altun, 2020).

Covid-19 süreciyle birlikte teknolojinin günlük hayatta kullanımı hızla artmaktadır. Özellikle okulların çevrim içi eğitime geçmesiyle birlikte teknoloji kullanımı eğitimde hızla artmıştır. Bu durumda öğretmenlerin teknolojiye hkim olmasını gerektirmiştir. Aynı zamanda çocukların da telefon, tablet, televizyon vb. teknolojik aletlerle sürekli vakit geireceklerinden MEB tarafından kurulan EBA üzerinden öğretmenlerin çocukların doğru bir vakit geçirebilmeleri için plan yapmaları gerekmektedir. Çocukların yaşayacakları travmaları önlemenin yolu öğretmenlerin bu çevrim içi eğitim sürecini doğru ynetebilmelerinden geçmektedir. Teknolojinin zararlarının minimum seviyeye indirilmesi, olumlu yönlerinin ve faydalarının ortaya çıkarılması Covid-19 pandemi sürecinde her zamankinden daha fazla önem kazanmıştır. Pandemi döneminde öğretmenlerin çeşitli elektronik programlar, yararlı yazılımlar

ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden, öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerinden geri kalmamaları ve en az hasarla bu olağanüstü durumu atlatalmaları için çaba sarf ettikleri bilinmektedir (Acar vd., 2021).

### **2.5.2. Salgının Okul Öncesi Eğitim-Öğretim Sürecine Olan Etkileri:**

Özellikle eğitimin durması çocukların gelişiminde, yetişmesinde önemli kaynaklardan biri olduğu için çocukları büyük ölçüde etkilemiştir. Halk sağlığının korunması amacıyla uygulanan yasaklar, insanların toplu ve kalabalık ortamda çok fazla bir arada olmamaları hastalığın bulaş riskini azaltacağından dolayı eğitimde de önlem “uzaktan” ya da diğer bir tabir ile “çevrim içi” eğitime geçilmiştir. Aynı zamanda bu öğretim yöntemi fırsat eşitliğini kaldırmayı da amaçlamaktadır. Anaokulları, kreşler, çocuk yuvaları gibi zorunlu eğitim öncesi çocukların gelişimine katkı sağlayan, hayata atılmasındaki ilk adım olan okul öncesi eğitim uzaktan öğretim ile verilmeye başlanmıştır. Bu durum da hem çocukları hem de onlara eğitimi veren öğretmenler için bazı deneyimlere, zorluklara vb. sebeplere neden olmuştur (Işıkoğlu vd., 2021).

Yüz yüze eğitimde olduğu gibi uzaktan eğitimde de öğretimin kalitesini etkileyen birçok değişken bulunmaktadır. Öğretmenlerin hitap ettiği yaş kitlesinin küçük olduğu göz önünde bulundurulunca okul öncesi eğitimin pandemi sürecinden daha fazla etkilendiğini söylemek mümkündür. Büyük yaş gruplarından farklı olarak uzaktan derse katılım sağlayabilmek için yardıma ihtiyacı olan okul öncesi öğrencileri okulların kapanması ve uzaktan eğitimin başlamasıyla durumdan olumsuz bir şekilde etkilenmişlerdir (Aral ve Kadan, 2021; Moçoşoğlu ve Kaya, 2020).

Bu süreçte okul öncesi kurumlarında da çeşitli önlemler alınmıştır. Örneğin; girişlerde ve çıkışlarda ateş kontrolü yapmak, sürekli dezenfektan kullanmaya teşvik etmek, okula yabancı girişini denetlemek gerekirse yasaklamak, oyuncakların ve ortamın temizliğine dikkat etmek, sosyal mesafe ve maske gibi her yerde alınan bazı kuralları da belirtip hastalığa karşı önlem alınmıştır (İnan, 2020). Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda okul öncesi eğitim Covid-19 pandemi sürecinden fazlasıyla etkilenmiştir.

### **2.5.3. Salgının Öğretmenlere Olan Etkileri:**

İletinin öğrenciler tarafından anlaşılmasında bağlantı görevi gören öğretmenler beklenmedik ve aniden ortaya çıkan salgın döneminde her zamankinden farklı görevler üstlenmek durumunda kalmışlardır. Pandemi kısıtlamaları nedeniyle yüz yüze yapılamayan derslere alternatif olarak uzaktan yapılan eğitimde çeşitli yeterlilikler ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin; teknoloji kullanma, iletişimi daha etkili kullanma, öğrenmeyi kolaylaştırma,

dijital öğrenme konusunda gelişime açık ve çeşitli becerilere sahip olması beklenmektedir (Ally, 2019; Özcan ve Saraç, 2020).

Covid-19 sebebiyle öğretmenler öğrenciler için dijital ortamda içerikler hazırlamak ve sunmak zorunda kalmışlardır. Bu alışılmıştan dışındaki öğretim ortamının kendine has zorlukları ve kısıtlamaları bulunmaktadır. Öğretmenler pandemi süresince bu kısıtlamaların üstesinden gelip öğretime olabildiğince yararlı şekilde devam edebilmek için ekstra gayret ve çaba sarf etmeleri gerekmektedir. Karşılaşılan zorluklar ve kısıtlamalara örneğin; yaşanan bölgedeki internet problemleri, teknolojik alt yapı, bilgisayar kullanma becerileri, uzaktan eğitime karşı görüşler, teknolojik ürünlere sahip olma durumu, salgın hastalık sebebiyle oluşan korku ve kaygı durumları olarak gösterilebilmektedir (Bakiroğlu ve Çevik, 2020).

Pandemi döneminin bireyler üzerinde psikolojik ve ruhsal olarak da etkileri olmaktadır. Öğretmenler de bu durumdan etkilenmektedirler. Salgın süresince yaşanan stres ve zorlanma zamanı uzadıkça birey üzerinde etkileri de artmaktadır. Eğitimin normal seyrine dönmesinin gecikmesi ve bu zaman aralığında yaşananlar öğretmenlerin sağlığını da olumsuz etkilemektedir. Korku, kaygı, gerginlik ve çabuk yorulma pandemi sürecinde görülebilecek doğal tepkiler olup bu tepkilerdeki aşırılık ve günlük hayatın düzenini bozması durumunda ruhsal destek görmek gerekmektedir (Aşkın vd., 2020).

#### **2.5.4. Salgının Okul Öncesi Öğretmeni Üzerindeki Etkileri:**

Covid-19 öğrencileri, ebeveynleri ya da eğitim kurumu sahiplerini etkilediği kadar orada görevli okul öncesi öğretmenlerini de etkilemiştir. O yüzden öğrenci veya okuldaki personeller kadar öğretmenlerin görüşleri de önemlidir. Öğretmenler bu süreçte hem öğrencileri idare edip onların eğitimine devam edebilmenin şartlarını aramakta hem de nasıl daha iyi eğitim verebilirim şeklinde kendilerini geliştirmektedirler. Uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte okul öncesi çocuklarının psikolojik açıdan çok fazla etkilenmişlerdir. Bu sebeple anne ve babaları kadar öğretmenlerine de düşen sorumluluğun fazla olduğu bir süreç yaşanmıştır. Okul öncesi öğretmenleri normal bir süreçte de diğer öğretmenlere göre öğrenci ile sürekli ve daha fazla iletişimde olmakta, onların ilköğretime hazır hale gelmelerini sağlamakta, aktif bir yaşam sürüp, her açıdan sağlıklı birer birey olmaları için uğraşmaktaydı. Fakat bu dönem de yüz yüze iletişim olmadığı için zaten aile dışına yeni çıkan çocuklar daha içine kapanık olduğu ya da bilgisayar, telefon, tablet vb. teknolojik aletlerin başına oturtup onlarla iletişim kurmanın zor hale geldiği olduğu için öğretmenlerin yükü artmıştır (Aral ve Kadan, 2021).

Anne ve babadan sonra çocuğun gördüğü kişi öğretmendir. O yüzden de kendisine rol model alacağı kişinin de öğretmeni olduğu söylenebilir. Çocuğun hem rol model aldığı hem de ailesinden ayrı kaldığı sürede öğretmenleriyle kurduğu iletişim önemlidir. İletişimin bu denli

önemli olduğu okul öncesi öğretmenlerinin pandemi ile birlikte yaşadığı sorunlar ise tartışmasız oldukça fazladır. Okul öncesi öğretmenleri okulların kapanıp uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte zorlu süreç yaşamıştır. Özellikle çocukların koşturmacasına, hareket hâline alışmış; okul içinde interaktif faaliyetlerin ya da bahçede oynanan oyunlara alışmış okul öncesi öğretmenlerinin hiç beklenmeyen anda uzaktan eğitime geçilip âdeta sanal bir dünyaya yerleşmesi, teknoloji ile bu denli iç içe olması en başta adapte sorunu yaşamamasına sebebiyet vermiştir. Öğretmenlerin bu eğitim sürecinde yaşanan sorunları en aza indirmek, bu sürece adapte olmasını sağlamak ise veli ve öğretmenlerin birlikte yürüteceği hareketler önemli olmuştur (Aral ve Kadan, 2021).

Daha önce yaşanılmayan bir dönem olduğu için herkes gibi okul öncesi öğretmenleri de bilinmeyen bir süreçle karşılaşmıştır. Bu durumun öğrencilerin psikolojilerini olumsuz etkilememesi adına hem uzaktan eğitim süreci ile alakalı hem de öğretmelerin motivasyonunun yükselmesi adına seminerler verilmeliyken araştırmalarda öğretmenlerin bu konuda serzenişte olduğu söylenmektedir. Öğretmenleri zorlayan bir diğer sorun ise kırsal kesimlerde olan öğrencilerin internet çekmemesi vb. sorunlardan dolayı derse katılım sağlayamaması öğretmenlerin de bu öğrenci ve velileri ile iletişim sıkıntısı yaşamalarına neden olmuştur (Işıkoğlu vd., 2021).

Okul öncesi öğretmenlerinin bu dönemde yaşadığı sıkıntılar arasında kendileri ile birlikte evlerinin içindeki bireylerin de eve kapanması, özellikle varsa küçük çocukların da evde bulunması, öğretmenin ders anlatması sırasında onlarla birlikte olmaları iş hayatını başta dikkat dağınıklığını önlemeye çalışmak olmak üzere ya da evin içindeki gürültüyü azaltmak hem öğretmeni hem de öğretmenin ailesini zorlamıştır. Böyle bir süreci yaşamak da okul öncesi öğretmenlerinin performansında düşüşe sebebiyet vermiştir (Işıkoğlu vd., 2021).

Sonuç olarak bu araştırmadan anlaşılmıştır ki; Covid-19 pandemisi sebebiyle okul öncesi öğretmenlerini etkileyen olumlu ve olumsuz tarafları olmuş, onlar için zorluk yaratan durumlar olmuşken işlerini kolaylaştıran durumların da gerçekleştiği görülmüştür. Aniden çıkan, tüm bireyler gibi hazırlıksız yakalanan ve afet boyutuna ulaştığından yeni hayata adapte olmakta zorluk yaşandığı görülmüştür. Olumlu durumlar olarak öğretmenlerin ulaşım sıkıntısı çekmesi önlenmiş, velilerin iş vb. şartlardan ötürü çocukları ile ilgilenemediği dönemlerden herkesin tamamen eve geçtiği süreçte çocuklarına daha fazla vakit ayırdığı bu durumun veli-öğrenci ilişkisine de olumlu anlamda yansıdığı görülmüştür. Olumsuz anlamda ise öğretmenlerin adapte sorunu yaşadığı, çocuklarla koşup zıplayacağı, enerjilerini atacağı, karşılıklı daha fazla etkileşimli yapabilecekleri faaliyetleri uzaktan yapmanın zor olduğu, alt yapı yetersizliği yaşandığı gözlemlenmiştir.

## 2.6. İlgili Araştırmalar

### 2.6.1. Mesleki Doyum Üzerinde Yapılan Araştırmalar:

Okul öncesi dönemi çocukların gelişiminde, hayata atılımında, geleceğe bırakacakları izlenimlerde okul öncesi öğretmenlerinin rolünün önemi bilinmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin işlerinden alacağı zevk, duyacağı haz öğrencilere de yansıtacaktır. Bu sebeple okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları üzerine yapılan araştırmalar önemli görülmektedir.

Dursun ve Şahin'in (2009) araştırmalarının sonucu olarak yazdığı "Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumları: Burdur Örneği" makalesi incelendiğinde çalışmayı yaparken "okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları, yaş, medeni durum, kıdem, aylık gelir, üstlerinden takdir görme, okulun maddi olanaklarını yeterli görme değişkenlerine göre anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?" sorusuna cevap aramışlardır. Öğretmenlerin hangi şartlara göre farklılık gösterip göstermediklerini öğrenmek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapmışlardır. Burdur ilinde yapılan analize göre okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinde yaşları farklı olanlar arasında mesleki doyum düzeyinin yükseldiği ya da azaldığı görülmemiştir. Aynı şekilde kıdemleri ve medeni durumları incelendiğinde de büyük bir fark gözlenmemiştir. Mesleklerinde takdir görüp görmemesi üzerine ve okulun maddi olanaklarını yeterli görüp görmediklerine dair bir analiz yapıldığında ise takdir görenlerin ve okulun maddi olanaklarını yeterli gören okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyinin artışa geçtiğini görmüşlerdir. Varılan sonuç başarının takdir edilmesinin önemi, motivasyon gibi konularda okul yöneticilerine yönelik eğitim seminerlerin verilebileceği yönündeki tavsiyeleridir.

Şen (2011) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumlarıyla ilgili yüksek lisans tezinde ise Uşak ili araştırma kapsamına girmiştir. 2010-2011 eğitim öğretim yılı baz alınarak 97 okul öncesi öğretmeni kapsayan bir araştırmadır. Bu araştırmada ilköğretim bünyesinde bulunan ana sınıflarında, meslek liselerinde bulunan ana okullarında çalışan okul öncesi öğretmenler üzerinden analiz yapılmıştır. Yapılan analizde öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada 12 öğretmenden net cevaplar alamadıkların onları rapora işlememiş ve geriye kalan 85 okul öncesi öğretmen üzerinden rapor sunulmuştur. Varılan sonuçlara göre okulların farklı olması ya da görev süreleri okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyum ölçeği ortalamasını değiştirmemiştir. Fakat okul öncesi öğretmenlerinin bulunduğu konumda bir farklılık gözükmiştir. Şehir merkezinde bulunan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyinin daha yüksek olduğu gözlemlenmiş böylece öğretmenlerin çalıştıkları kurumun merkeze yakınlığı önem arz etmiştir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde ülke bazında da inceleme yapıldığı görülmüştür. Mesela avuşoğlu'nun (2016) hazırladığı yüksek lisans tezi Türkiye ve Bulgaristan arasında okul öncesi ğretmenlerinde mesleki doyum düzeylerinin karşılaştırılması üzerinedir. Çalışmada anasınıfında görev yapan öğretmenler ile resmi anaokullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki doyumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Varılan sonuca göre anasınıfında çalışan öğretmenlerin ana okullarında çalışan öğretmenlere göre mesleki doyum düzeylerinin daha az olduğu gözlenmiştir. Bunun sebebi ise; materyal eksikliği, çalışma saatleri, fizikî koşullar, çalışanlar arası ilişkiler sıralanabilmektedir. lkeler arası incelemede eğitim düzeyinin anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı görülmüştür. Bulgaristan ve Türkiye arasında yapılan kıyaslama da ise Bulgaristan'da okul öncesi öğretmenleri mesleğini bilinçli olarak seçtiğini oysa Türkiye'de bu durumun bilinçli olarak seçenler ve semeyenler olarak ikiye ayrıldığını söylemişlerdir. Bilinçli olarak bu mesleği seçen kişilerin doyumunun yüksekliğini bilinçsiz kişilerde mesleki doyumun azlığı sonucuna varmışlar. Bulgaristan'ın tamamının bilinçli olarak bu mesleği seçmesi Türkiye'ye göre doyumun daha yüksek olduğu söylenmektedir.

Acar (2016) yazdığı doktora tezinde okul öncesi ğretmenlerinin iş doyumları ile tükenmişliklerini farklı değişkenlere göre incelemiş, Adana ilinde özel okullarda görev yapan 150 ğretmen ile çalışmıştır. Araştırmanın sonucuna göre yaş ve hizmet yılı değişkeni arttıkça tükenmişliğin arttığı, mesleki doyumun azaldığı görülmüştür. Ancak yaş değişkeni açısından tükenmişlik ve iş doyumunu arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Mezun olunan okul düzeyi incelendiğinde ise tükenmişliğin en yüksek lise mezunlarında en düşük lisans düzeyi mezunlarda görüldüğü, iş doyumunun ise en yüksek yüksek lisans mezunlarında en düşük lise mezunlarında görüldüğü ortaya çıkmaktadır.

Kapucu'nun (2019) yaptığı araştırmada Nevşehir ilinde görev yapan 226 okul öncesi ğretmeni ile çalışılmıştır. Okul ncesi ğretmenlerinin mesleki doyumları ile ocuk sevme seviyeleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre mesleki doyum düzeyleri ile ocuk sevme düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca zel kurumlarda çalışan öğretmenlerin devlette çalışan öğretmenlere göre mesleki doyumlarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ancak mesleki kıdem değişkeni açısından incelendiğinde mesleki doyum düzeyleri anlamlı farklılıklar olmadığı ortaya çıkmıştır.

### **2.6.2. Mesleki Tükenmişlik zerinde Yapılan Araştırmalar:**

Sürekli ğrenciler ile ili dışlı olan büyük bir sabır işi gerektiren öğretmenlerde de tükenmişlik ile karşılaşılır. Özellikle okul öncesi olarak adlandırılan 0-6 yaş grubu çocukların hareketli bir dönemde olmaları ve yaşlarının kk olmasından ötürü okul öncesi



öğretmenlerinin sabır, stres ile daha çok imtihan içerisinde oldukları söylenebilir. O yüzden de çalışmamız gereği okul öncesi öğretmenlerde tükenmişlik düzeyi, tükenmişlik modellerinin okul öncesi öğretmenlerine yansımaları gibi konularla olarak yapılan literatür çalışmaları incelenmiştir.

Kan (2008) yapmış olduğu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini incelemiştir. Ankara'da 72 okul öncesi öğretmeni ile yapılan araştırmada, hizmet süresi uzun olan, mesleğini isteyerek seçen ve ilkokulların bünyesinde öğretmenlik yapanların kişisel başarı puanları, istemeyerek mesleğini seçen ve devam ettiren öğretmenlerin ise tükenmişlik düzeyleri yüksek çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin çalışma süresi göz önünde bulundurulduğunda ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Gürbüz'üz (2008) yüksek lisans tezinde ise Kars ilindeki okul öncesi öğretmenlerinin iş tatminleri ile mesleki tükenmişlikleri incelenmiştir. Araştırma resmi kurumlarda çalışan 181 okul öncesi öğretmeniyle yapılmıştır. Yaş değişkenine göre tükenmişlik düzeyinde tükenmişliğin alt boyutları ele alındığında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Ancak genel tükenmişlik seviyesi yaşa bağlı olarak anlamlı farklılaşmıştır. Daha küçük yaşlardaki öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşadığı belirtilmiştir. Mesleki kıdeme göre herhangi bir farklılaşma görülmemiştir. Mesleğini istemeden seçme durumunun öğretmenlerin mesleki yaşantılarına olumsuz yansıdığı gözlenmiştir. Araştırma sonucuna göre iş tatmini ile mesleki tükenmişlik arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. İş tatmini yükselirken tükenmişlik düşmekte, iş tatmini düşerken tükenmişlik artmaktadır.

Akman ve diğerleri (2010) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Çalışma sonucunda cinsiyetin ve medeni durumun tükenmişliğin her üç alt boyutunda da önemli bir etkisi olmadığı görülmüştür. Mesleği kendilerine uygun görmeyen öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında daha yüksek tükenmişlik yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin çalışma saatleri ile tükenmişlik seviyeleri arasından doğru bir orantı saptanmıştır. Dolayısıyla çalışmanın öneriler bölümünde okul öncesi öğretmenlerinin şartlarının iyileştirilmesi ve en az lisans düzeyinde eğitim alınması konusunda yasal düzenleme yapılması önerilmektedir.

Ergel (2014) yüksek lisans tezi olarak yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin yaşadığı psikolojik şiddetin tükenmişlik düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerinin maruz kaldığı psikolojik şiddetin ve mesleki tükenmişliklerinin oldukça düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca maruz kalınan psikolojik şiddetin tükenmişlik üzerinde pozitif yönlü bir etkisi olduğu görülmüş, yine maruz kalınan psikolojik şiddetin duygusal tükenmişlik ile duyarsızlaşma alt boyutlarının anlamlı bir

yordayıcısı olduğu gözlenmiştir. Bu çalışmada da Akman ve Diğerlerinin (2010) çalışması gibi mesleki tükenmişlik düzeyinin okul öncesi öğretmenlerinin mesleki şartlarından etkilendiğinden söz edilmiştir.

Yıldız ve Üzüm'ün (2018) yaptığı çalışmada İstanbul ilinde okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Tükenmişlik ölçeği olarak Çapri'nin (2006) Türkçeye uyarladığı tükenmişlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada tükenmişlik düzeylerinin düşük, sınıf becerileri düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ve sınıf becerileri düzeylerinin yaş, mesleki kıdem ve öğrenim durumu ile anlamlı bir farklılaşma göstermediği belirlenmiştir. Tükenmişlik ve sınıf becerileri arasında negatif yönlü ve zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre tükenmişliğin düşük çıkması öğretmenlerin motivasyon, performans ve verimliliğinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Aynı zamanda mesleki kıdeme göre farklılaşmaması göreve yeni başlayan öğretmenlerin hızlıca adapte olabildiğinin, uzun süredir çalışan öğretmenlerin ise mesleğine sağlıklı bir şekilde devam edebildiğinin göstergesi olarak görülmektedir.

Kaya (2018) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerini tükenmişlikleri ile yönetici liderlik uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin tükenmişleri ile algıladıkları liderlik durumları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin %9'unun ciddi tükenmişlik problemi olduğu ve sadece %6'sının acil profesyonel yardım alacak düzeyde tükenmiş olduğu belirtilmiştir. Gürbüz'ün (2008) çalışmasından farklı olarak mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha uzun süre çalışan öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik gösterdikleri belirtilmiştir.

Baş ve Coşkun (2020) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşmesi ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve mesleki tükenmişliklerinin orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca örgütsel sosyalleşme ile mesleki tükenmişlik arasında düşük düzeyde ve negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Bu durumun okulda sosyalleşebilen öğretmenlerin işine mutlu ve istekli gidiyor olmasından kaynaklanabileceği öngörülmüştür.

Alkeveli (2021) yüksek lisans tezinde okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile örgüt iklimi arasındaki ilişkiyi ele almış, tükenmişliklerinin alt boyutlarında duyarsızlaşma ile kişisel başarı boyutunda düşük, duygusal tükenme boyutunda ise orta düzeyde tükenmişlik yaşadıkları sonucuna varılmıştır. İncelenen diğer çalışmalardan farklı olarak sınıf mevcudu değişkeni de ele alındığından tükenmişlik açısından anlamlı bir farklılık görülmüştür. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde sınıf mevcudunun tükenmişliğe doğrudan

etkisi olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin çalıştığı okul türünün tükenmişlik alt boyutları arasında farklı ilişkiler saptanmıştır. Bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutlarında daha fazla tükenmişlik yaşadığı, ilkokul bünyesinde çalışan öğretmenlerin ise duyarsızlaşma boyutunda tükenmişlik yaşadığı görülmüştür.

### **2.6.3. Duygusal Emek Üzerinde Yapılan Araştırmalar:**

Kulualp ve Sarı (2018) çalışmalarında Ankara’da bir devlet okulunda okul öncesi öğretmenleriyle duygusal emek üzerine içerik analizi yapmışlardır. Öğretmenlerin duygusal emek ile ilgili görüşleri; duygu yönetimi, duygusal çelişki, rol oynama, duygu kalıpları, duyguların bastırılması, olumlu izlenim, davranışta gerçeklik gibi kategorilerde incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre rol yapma öğretmenlik mesleğinin bir parçası olarak görülmektedir. Öğretmenlerin rol yapma ile ilgili olumlu düşüncelere sahip oldukları belirtilmiştir. Öğretmenler yöneticilerle sorun yaşamayacak düzeyde davranış düzenlemeye başvurduklarını ifade etmektedirler. Duygusal emeği etkileyen davranışlar olarak ise, hoşgörü, empati, iş tatmini, kurumsal bağlılık, yaş ve eğitim gibi faktörlerden bahsedilmiştir. Öğretmenler duygu yönetimi konu başlığında olumlu bir hava yaratmaktan ziyade olumsuz bir ortam olmaması için çabaladıklarını bildirmişlerdir. Araştırmaya katılan eğitimciler duygusal çelişki konusunda ise velilere, iş arkadaşlarına ve öğrencilere karşı doğal davranışlarını tercih etmektedirler. Duyguları bastırma başlığında ise öğretmenler genellikle okul dışında yaşadıkları problemleri iş hayatlarına yansıtılmamak için kullandıklarını belirtmişlerdir.

Efendioğlu (2021) hazırladığı yüksek lisans tezinde okul öncesi öğretmenlerinin sergilediği duygusal emek ile mesleğe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda duygusal emeğin alt boyutlarından olan yüzeysel rol yapma davranışı 41 yaş üzeri öğretmenlerde diğerlerine göre daha yüksek düzeyde çıkmıştır. Bunun nedenleri arasında kurumun ve velilerin beklentisi, çalışma şartlarının zorluğu ve yılların yorgunluğu gösterilmiştir. Bir diğer bulgu ise çalışılan kurum türünün yüzeysel rol yapma davranışa olan etkisidir. Özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin, resmi kurumlarda çalışanlara göre daha fazla yüzeysel rol yapma davranışı sergilediği görülmüştür. Müşteri memnuniyeti gibi politikaların buna sebep olabileceği düşünülmektedir.

Şehitoğlu’nun (2022) yüksek lisans tezinde ise okul öncesi öğretmenlerinin veli yaklaşımı algıları ile duygusal emekleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma Afyon ilinde 220 okul öncesi öğretmeni ile yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin veli yaklaşımı algıları ile duygusal emekleri arasında orta ve düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal emek alanında en yüksek

ortalamaya ‘‘dođal duygular’’ alt boyutunda, en dűşűk ortalamaya ise ‘‘yűzeysel rol yapma’’ boyutunda sahip oldukları gözlenmiřtir. Dođal duygular yaklařımının ortalamasının yűksek çıkması ise okul öncesi đretmenlerinin ilerinden geldiđi gibi, sevecen ve sıcakkanlı yaklařımlarından kaynaklandıđı belirtilmiřtir. Duygusal emek dűzeyi cinsiyete göre farklılık gstermezsen yařa göre ise sadece yűzeysel rol yapma alt boyutunda farklılık göstermiřtir. Efendiođlu’nun (2021) alıřmasına paralel olarak 41-50 yař öđretmenler daha dűřűk yařtaki öđretmenlere göre daha fazla yűzeysel rol yapma davranıřı sergilemektedir.

Kaya (2009) yűksek lisans tezinde özel okulda çalışan öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile iř doyumları ve iř stresleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan analizler sonucunda kurumların öğretmenlerden duygusal emek davranışları beklediği, öğretmenlerin de buna uygun davrandığı sonucuna ulaşılmıştır. Özel okullarda duygusal emek ve iř doyumunu yűksek iř stresi ise dűřűk çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları özel okullarda, yöneticilerin veli memnuniyetini önemsediğini araştırma grubunun %98,9’u belirtmiştir. Olumsuz duyguların öğrencilere ve velilere yansıtılmaması açısından ise öğretmenlerin yarısından fazlasının olumsuz duyguları göstermedikleri sonucuna varılmıştır.

#### **2.6.4. Covid-19 zerinde Yapılan Araştırmalar:**

İnan’ın (2020) yaptığı çalışmada Covid-19 döneminde okul öncesi eğitimin yeniden yapılandırılması incelenmiştir. Araştırmada alan yazı taranmış ve sentezleme tekniği ile veriler değerlendirilmiştir. Araştırma meta-etnografi metodu kullanılarak, ebeveynlerin çocukları için sağlıklı kararlar alma sűreleri, MEB’in aldığı kararlar, pandeminin dűnyada okul öncesine yansımaları ve Reggio Emilia okulları örnekleri sentezlenmiştir. Araştırmada kullanılan metod ile hipotezler ortaya çıkarılmış ve çeşitli öneriler sunulmuştur. Okula dnűř olursa öncelikler tespit edilmeli ve műdahale programları geliştirilmeli, evde kalınmaya devam edilirse topluluk olmak için alternatifler bulunmalı ve çocuklar için projeler üretilmelidir gibi ifadeler kullanılmıştır. Çalışmanın sonucu olarak, okul ncesi Covid-19 yapılanması için bir ekip kurulması, műmkűn olan en hızlı şekilde okullarda eğitime dnűlmesi, okula dnűldűđünde pandemi kurallarına harfiyen uyulması, çocukların yaşına uygun yöntemlerle sűrele ilgili rahatlatılması, çocukların ihtiyaçlarının karşılanması, ebeveynlere ve öğretmenlere pandemi sűreci ile ilgili eğitimler verilmesi, online erişimi olmayan çocuklara farklı şekillerde destek verilmesi, bireysel farkların dikkate alınması ve çocukların oyunla öğrendikleri unutulmaması nerileri verilmiştir.

avđa (2021) yűksek lisans tezinde Covid-19 pandemi sűrecinde okul öncesi dönem çocukların oyun ve etkinlik tercihlerini incelemiřtir. Arařtırma İstanbul ilinde çocuđu okul öncesi devlet kurumunda öđrenim gören 213 ebeveyn ile yapılmıřtır. Arařtırmada velilerin

oyunu eğlence aracı olarak gördüğü ortaya çıkmıştır. Çocukların pandemi sürecinde %40,8'inin oyunları değişiklik göstermezken, %40,2'sinde şartlara bağlı olarak değişiklik gözlenmiştir. Ebeveynlerin %46,9'u pandemide oyun ve etkinlik için ortamı düzenlemeye ihtiyaç duymuş, geriye kalanlar müdahaleye gerek görmemiştir. Çocukların dramatik oyun, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyunları, kurallı ve kuralsız hareketli oyunları diğer oyun türlerine daha çok tercih ettikleri görülmüştür. Bir diğer bulgu ise oyun arkadaşları, çocukların büyük bir bölümü bu dönemde anne, baba, kardeş gibi aile üyeleriyle oynamak durumunda kalmış böylece arkadaşlarıyla sosyal iletişimlerini azalmıştır. Çalışmada pandemi sürecinin oyunlara olan etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Gökçe ve diğerleri (2021) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi dönem çocukların Covid-19 salgın sürecine ve etkilerine yönelik fikir ve görüşleri incelenmiştir. Nitel araştırma yapılan çalışmada 43 çocuk ile görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucu olarak çocuklar, onlara bu dönem ile ilgili gerekli rehberliğin yapılması ve kuralların anlatılması durumunda rahatsız olsalar bile ailelerini korumak için duruma uyum sağlamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Çocuklar pandemi döneminde arkadaşlık ilişkilerinin değiştiğini, oynama alışkanlıklarının farklılaştığını, ebeveynleri ile etkileşimlerinin normalden farklı olduğunu ve kısıtlamalardan kaynaklanan özlemlerinin arttığını belirtmişlerdir. Araştırmanın sonunda öneri olarak, eğitimin dijitalleşmenin etkisine tamamen bırakılmamasını, fiziksel aktivite ortamlarının düzenlenmesini ve çocukların arkadaşlarıyla yapabileceği beceri atölyelerinin oluşturulması gerektiği gösterilmiştir.

Taştüner'in (2021) tez çalışmasında pandemi sürecinde 3-6 yaş çocukların sosyal duygusal sağlam olma durumu ve psikolojik iyi oluş durumlarını incelemek amacıyla okul öncesi öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucuna göre duygusal istikrar ve stresle başa çıkabilme durumu pandemi döneminde daha önemli hale gelmiştir. Psikolojik sağlamlığın azaldığı, duygusal ve sosyal anlamda olumsuz etkilenmenin olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin eğitim düzeyi de çocukların kaygı durumlarının üzerinde etkisi anlaşılmıştır. Ebeveynlerin eğitim düzeyleri attıkça çocukların kaygı seviyeleri azalmaktadır.

Döğer ve Kılınç (2021) tarafından yapılan araştırmada pandemi döneminde okul öncesi dönem çocuklarının ev karantinası yaşantıları incelenmiştir. Okul öncesi dönem çocuğa sahip olan ebeveynlerle yapılan, nicel araştırma yöntemlerinden kesitsek yöntem kullanılan, veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan bilgi formu ile toplanmıştır. Araştırma bulgularında çocukların %59,4'ünün Covid-19 pandemi döneminde davranış değişikliği gösterdiği belirlenmiştir. Bu dönemde en çok inatlaşma davranışı, sonrasında ise uyumak istememe ve

ebeveynlerden ayrılmak istememe davranışları gözlenmiştir. Çocuklar teknolojik aletleri en fazla çizgi film izlemek için, daha sonra YouTube da içerik izlemek için kullanmışlardır. Araştırma sonucuna göre çocukların hayatları, kuralları ve rutinleri değişmiştir. Bu dönemin en az hasarla, gelişimi sekteye uğratmayacak, kalıcı hasarlara neden olmayacak şekilde atlatmak için ebeveynlere ev içi destek programları ve bilgilendirme eğitimleri verilmesi önerilmiştir.

Arslan (2021) tez araştırmasında pandemi sürecinde yüz yüze ve uzaktan eğitim alan okul öncesi çocuklarının sosyal becerilerini incelemiştir. Araştırma Şırnak ili Cizre ilçesinde bir bağımsız anaokulu ve bir ilkokula bağlı anasınıfında toplamda 42 çocuk ile çalışılmıştır. Çocuklar 12 hafta boyunca yüz yüze ve uzaktan eğitim almış, eğitimin sonunda sosyal becerileri değerlendirme ölçeği ile veriler toplanmıştır. Verilerin değerlendirilmesi sonrası yüz yüze eğitim alan çocukların sosyal beceri davranışları uzaktan eğitim alan çocuklara göre daha yüksek çıkmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde görüş bildiren öğretmenler yüz yüze eğitimde öğrencilerin daha aktif, iletişime açık, katılımcı ve istekli olduklarını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde ise çocukların anneye bağımlılığının arttığı, bağımsız hareket etme yetilerinin azaldığını düşünmektedirler. Uzaktan eğitim alan çocukların aileleriyle yapılan görüşmelerde, uzaktan eğitim sürecinde ve hazırlanmalarında yardımcı olduklarını, aileler kendilerini yetersiz hissettiklerini, çocukların derse katılmak istemediğini, arkadaşlarını ve öğretmenlerini özlediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca aileler uzaktan eğitimin yararsız ve gereksiz olduğunu, yüz yüze eğitimin daha verimli olacağını ifade ettikleri görülmüştür. Araştırmanın sonucu olarak pandemi dönemi geçiren çocukların kırılğan, hassas, sinirli, içine kapanık, isteksiz ve ölüm korkusu geliştirdiği söylenmiştir.

Evcen (2022) yüksek lisans tezinde öğretmenlerin pandemi dönemindeki çocuk oyunları hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Nitel bir çalışma yapan araştırmacı İstanbul ilinde kartopu yöntemi ile belirlenen 80 okul öncesi öğretmeni ile çalışmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenler oyunu, öğrenme şekli, eğlence aracı ve ifade etme durumu olarak betimlemişlerdir. Öğretmenler pandemi nedeniyle kısıtlamalardan ve eğitim süresinin kısa olmasından dolayı oyun etkinliklerine daha az yer verebildiklerini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenler, öğrencilerin sosyalleşmesinden ok bireyselleştiğinden bahsetmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu pandemi sürecinde temassız oyunları, bireysel oyunları, koşmalı hareketli oyunları tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Araştırma sonucuna göre Covid-19 pandemi süreci çocukların oyun oynamasına bir engel olmuş, bu dönemde çocukların oyun tercihleri de değişmiştir. Böylece çocukların oyunlar sayesinde geliştirecekleri gelişim alanları da değişiklik gösterecektir. Verilerin tümü incelendiğinde çocukların, pandemi nedeniyle yeteri kadar oyun

oynayamadıkları, oyun ortamlarının ve oyunlarının kısıtlandığı, istedikleri gibi özgür oyun içerisinde bulunamadıkları sonucuna varılmıştır.

Pilan ve Diğerleri (2021) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının ruh sağlığı Covid-19 dönemi içerisinde ele alınmıştır. Araştırmanın sonucuna göre birçok alışkanlığı etkileyen pandemi süreci ve getirilen önlemler çocukların ruh sağlığını olumsuz anlamda etkilemiştir. Çocuklarda görülen en büyük değişiklikler ise sinir düzeyinin ve kaygı seviyesinin artmasıdır.

Ateşpolat (2022) yüksek lisans tezinde öğretmen ve ebeveyn gözünden pandeminin okul öncesi döneme sosyal davranışlar ile psikolojik dayanıklılık açısından yansımaları incelemiştir. Araştırma sonucuna göre cinsiyet değişkeni ele alındığında erkeklerin saldırganlık kategorisinde kızlara göre daha yüksek sonuçlar aldığı gözlenmiştir. Çocukların yaşlarına bakıldığında, yaş düzeyi arttıkça saldırganlığın arttığı, yaş azaldıkça olumlu sosyal davranışlar artmaktadır. Pandeminin yaşı büyük olan çocuklara olumsuz etkilerinin daha fazla olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir. Sosyal davranışın alt boyut düzeyleri incelendiğinde pandemi öncesi ve sonrasında farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Pandemi dönemi öncesinde sosyal davranış düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Psikoloji sağlamlık kategorisinde ise iletişim kurma, öz değerlendirme, atılganlık, görev yönelimi, keşif yapmaktan hoşlanma alanlarında pandemiden önceki dönemde daha yüksek düzeylerde sonuçlar alındığı sonucuna ulaşılmıştır.

### 3. BÖLÜM

#### YÖNTEM

#### 3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin, pandemi sürecinde mesleki doyumlarıyla tükenmişlikleri ve duygusal emekleri arasında ilişki incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın öğretmenlerin mesleki doyumlarına katkı sağlanması beklenmektedir.

Araştırma okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyum, tükenmişlik ve duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için genel tarama modellerinden “İlişkisel Tarama” modeli kullanılacaktır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişimin ortaya konmasını amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 1995: 114).

#### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 öğretim yılında Bursa ilinde görev yapan basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilmiş 53 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1**

*Çalışma grubunun demografik özelliklerine yönelik bilgiler*

Değişken	Kategori	Frekans f	Yüzde %
Yaş	20-30	15	28,3
	31-40	22	41,5
	41-50	16	30,2
	Toplam	53	100
Cinsiyet	Kadın	49	92,5
	Erkek	4	7,5
Sınıf Mevcudu	Toplam	53	100
	1-10	9	17
	11-20	44	83
Mesleki Kıdem	Toplam	53	100
	0-5	3	5,7
	6-10	15	28,3
	11-15	20	37,7
	16-20	12	22,6



	20+	3	5,7
	Toplam	53	100
Sosyoekonomik Düzey	İyi	5	9,4
	Orta	44	83
	Düşük	4	7,5
	Toplam	407	100

Tablo 1’de görüleceği üzere çalışma grubunun üçte ikisine yakını 31-40 yaş aralığındadır. 51 yaş ve üzeri katılımcı sayısı çok az düzeydedir. Yaklaşık altıda biri 20-30 ve 41-50 yaş aralığındadır. Cinsiyet dağılımında kadınların çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Sınıf mevcutları açısından katılımcıların %80’inden fazlasının 11-20 arası mevcutlu sınıflarda görev yaptıkları görülmektedir. 1-10 arası mevcutlu sınıflarda çalışan katılımcı sayısı %20 dolaylarındadır. Mesleki kıdem açısından asıl yığılmaların 6 ile 20 yıl arasında olduğu görülmektedir. Mesleğe yeni başlayan katılımcılar ile 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan katılımcıların %5 dolaylarında olduğu görülmektedir. Katılımcıların çalıştıkları kurumların bölgelerinin genellikle orta düzey sosyoekonomik düzeye sahip olduğu görülmektedir. İyi ve düşük sosyoekonomik düzeydeki okullarda çalışan katılımcıların oranı %10 civarındadır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma sırasında öncelikle demografik bilgileri edinmek için öğretmenlere Kişisel Bilgiler Formu uygulanmıştır. Daha sonra öğretmenlere ön test ve son test olarak; Mesleki Doyum Ölçeği, Maslach Tükenmişlik Envanteri ve Duygusal Emek Ölçeği uygulanmıştır.

#### 3.3.1. Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ):

Ölçek, bireylerin mesleki doyumlarının belirlenmesi ve işlerinden duydukları mutluluğu ölçmek amacıyla Herzberg’in “İki Faktör Kuramı” temel alınarak Kuzgun ve diğerleri (1999) tarafından geliştirilmiştir. Mesleki Doyum Ölçeği, doyuma yol açan, işin özüne dönük, yani meslekteki ilgi ve yeteneklerine uygunluğu ve sorumluluk alma, gelişme, ilerleme konuları ile ilgili toplam 20 maddeden oluşturulmuştur (Kuzgun vd., 1999). Bu maddeler beş basamaklı “Likert Tipi” (A: Hiçbir zaman, B: Nadiren, C: Ara sıra, D: Sık sık, E: Her zaman) derecelendirme ölçeği ile puanlanmaktadır.

Ölçeği geçerlilik çalışması için yapılan faktör analizi sonucunda iki faktörlü bir ölçek elde edilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin özelliklerine göre, ilk faktöre “niteliklere uygunluk”, ikinci faktöre “gelişme isteği” isimleri verilmiştir. Çalışmalarla birlikte birinci faktör %36.4, ikinci faktör %12.2 olmak üzere toplam varyans değeri %48.6’dır.

Ölçeğin güvenilirliği, iç tutarlılık hesaplanarak belirlenmiştir. Ölçeğin tümü için Cronbach Alfa katsayısı .90 bulunmuştur. Katsayı, birinci alt ölçek için .91, ikinci alt ölçek içinse .75 olarak bulunmuştur. Yapılan analizlerde maddelerin toplam korelasyonları ise .30'un üzerinde olarak açıklanmıştır (Kuzgun vd., 1999).

Bu çalışmada Mesleki Doyum Ölçeği için güvenilirlik analizi yapılmış, analiz sonucunda Mesleki Doyum Ölçeğinde Cronbach Alpha Katsayısı niteliğe uygunluk alt faktörü için ön test .70, son test .90, gelişme isteği faktörü içinse ön test .69, son test .90 olarak belirlenmiştir.

### **3.3.2. Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ):**

Maslach Tükenmişlik Ölçeği, tükenmişliği belirlemek için Maslach ve Jackson tarafından 1981 yılında geliştirilmiş olup Ergin (1992) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. 22 maddeden oluşan bu ölçeğin puanlaması ise; önce toplam puan olmak üzere sonra alt ölçeklerin puanlaması yapılmaktadır. Alt boyutlarda “Duygusal Tükenme” ve “Duyarsızlaşma” boyutları olumlu ifadeler içerirken “Kişisel Başarısızlık” alt boyutu olumsuz ifadeler içermektedir. Ölçekte her madde 0-4 puan ile değerlendirilir. Alt ölçekler ayrı hesaplanıp değerlendirmeler ona göre yorumlanır. Olumsuz ifadeler ters yönde puanlanmakta olup “Duygusal Tükenme” ve “Duyarsızlaşma” boyutlarından yüksek puan almak tükenmişliği ifade ederken “Kişisel Başarısızlık” boyutunda düşük puan almak tükenmişliği ifade etmektedir (Ergin, 1992).

Puanlamalar beş basamaklı “Likert Tipi” (A: Hiçbir zaman, B: Nadiren, C: Ara sıra, D: Sık sık, E: Her zaman) ölçekle yapılmaktadır. Olumlu ifadeleri içeren alt boyutlar sırasıyla paralel olarak puanlanırken olumsuz ifadeleri içeren alt boyut ise tersi şekilde puanlanmaktadır. Bu ifadelerde anlatıldığı gibi puanlamalar yapıldıktan sonra alt boyutlar kendi arasında ve bir bütün olarak değerlendirilebilmekte olup tükenmişlik düzeyi ortaya konmaya çalışılmaktadır (Ergin, 1992).

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması Ergin (1992) tarafında iki yöntem kullanılarak yapılmıştır. Öncelikle alt boyutlar için iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Bu katsayılar; “Duygusal Tükenme” için .83, “Duyarsızlaşma” için .71 ve “Kişisel Başarısızlık” alt boyutu içinse .72 olarak bulunmuştur. Sonrasında ölçeğin güvenilirliği test/tekrar test yöntemi ile hesaplanmıştır. Bu çalışma sonucunda ise; ölçeğin alt boyutlarına ilişkin test tekrar test güvenilirlik katsayıları sırasıyla .83, .72 ve .67 bulunmuştur (Ergin, 1992).

Çalışmamızda Mesleki Tükenmişlik Ölçeği için yapılan güvenilirlik analizi alt boyutlar için ön test Cronbach Alpha Katsayıları şöyledir; Duygusal tükenme .87, Duyarsızlaşma .61, Kişisel başarısızlık .64. Son test için analizler ise; Duygusal tükenme .87, Duyarsızlaşma .62, Kişisel başarısızlık .66 olarak saptanmıştır.

### 3.3.3. Duygusal Emek Ölçeği (DEÖ):

Duygusal Emek Ölçeği Diefendorff ve arkadaşları (2005) tarafından geliştirilmiş olup, Basım ve Beğenirbaş (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek, on üç madde ve üç boyuttan oluşmuştur. Bu boyutlar; “yüzeysel rol yapma” 6 madde ile, “derinden rol yapma” 4 madde ile ve “doğal duygusal” ise 3 madde ile ölçülmüş ve ayrılmıştır. Katılımcılar beşli “Likert Tipi” derecelendirme ölçeği ile (A: Hiçbir zaman, B: Nadiren, C: Ara sıra, D: Sık sık, E: Her zaman) değerlendirilmişlerdir (Basım ve Beğenirbaş, 2012).

Ölçeğin iç tutarlılığı Cronbach Alfa ile hesaplanmış, “yüzeysel rol yapma” için katsayı .92, “ derinden rol yapma” için .85, “doğal duygular” için .83 olarak bulunmuştur (Diefendorff vd., 2005). Basım ve Beğenirbaş (2012) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında iki ayrı örneklem grubu ile çalışılmıştır. Yapılan iç tutarlık analizinde her iki grup için Cronbach Alfa katsayıları .80'den büyük bulunmuştur. Ayrıca elde edilen iç tutarlık katsayıları ölçeğin orijinaline oldukça yakın seyretmiştir.

Duygusal Emek Ölçeği için çalışmamızda yapılan güvenirlik analizleri Cronbach Alpha değerleri ön test sonuçları; Yüzeysel rol yapma .89, Derinden rol .91, Doğal duygular .90 iken, son test için sonuçlar; Yüzeysel rol yapma .89, Derinden rol .92, Doğal duygular .90 olarak bulunmuştur.

### 3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Bu çalışmada veriler 2020-2021 eğitim-öğretim yılı Bursa ili sınırlarında Osmangazi ve Yıldırım ilçelerinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan, pandeminin yoğun olduğu dönemde çeşitli zorluklara rağmen 53 okul öncesi öğretmeninden toplanmıştır. Veri toplama süreci kişisel girişimler sayesinde mümkün olup, eğitim kurumlarının izni ile tüm pandemi koşullarına ve kurallarına bağlı kalarak, bireylerin sağlığını tehlikeye atmayacak biçimde özenilerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ölçeklerin dağıtım planlaması okullar pandemi sebebiyle kapalıyken ve henüz yüz yüze eğitim başlamamışken planlanmış olup, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında okulların açıldığı güz dönemi ilk günlerinde uzaktan eğitimden yüz yüze eğitime geçilirken ön test olarak dağıtılmıştır. Daha sonra öğretmenlere pandemi şartlarında eğitim vermeye alıştıklarında, güz dönemi sonunda son test çalışması olarak ölçekler dağıtılıp toplanmış ve evren örneklem oranı göz önünde bulundurularak uygulanmıştır. Katılımcıların demografik verilerini elde etmek için araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgiler Formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan Mesleki Doyum Ölçeği ve Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Çavuşoğlu'nun (2016) araştırmasından alınmıştır. Duygusal Emek Ölçeği ise ölçeği uyarlama çalışması yapan Basım ve Beğenirbaş'ın (2012) çalışmalarından alınmıştır.

Katılımcıların demografik değişkenlerinin tespitinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinden faydalanılmıştır. Ön testler ile son testler arasındaki değişimi ortaya koymak amacıyla bağımlı gruplar için t-Testi analizleri yapılmıştır. Ölçeklerden alınan puanların normal dağılıp dağılmadığını tespit etmek için çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının alt boyutların tamamında -2 ile +2 değerleri aralığında yer aldığı görülmektedir. Bu noktadan hareketle verilerin normal dağıldığı yorumu yapılabilir (Pallant, 2001). Demografik değişkenlere yönelik fark testlerinde bağımsız gruplar için t-Testi ve tek yönlü varyans analizleri kullanılmıştır. Alt boyutlar arasındaki ilişkileri ortaya koymak için Pearson-Moment Korelasyon analizleri yapılmıştır. Tüm analizlerde SPSS programı kullanılmış ve anlamlılık düzeyleri olarak .05 kabul edilmiştir.

## 4. BÖLÜM

### BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde bulgular araştırma alt amaçlarına göre sırasıyla verilmiştir.

#### 4.1. Birinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Katılımcıların pandemi sırasında ve pandemi sonrasında mesleki doyum, duygusal emek ve tükenmişlik düzeylerine yönelik betimsel istatistikler Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2**

*Katılımcıların mesleki doyum, duygusal emek ve tükenmişlik düzeyleri (N= 53)*

	Pandemi Sırasında (Okullar Kapalı)						Pandemi Sonrası (Okullar Açık)									
	Mesleki Doyum		Mesleki Tükenmişlik		Duygusal Emek		Mesleki Doyum		Mesleki Tükenmişlik		Duygusal Emek					
	Niteliklere Uygunluk	Gelişme İsteği	Duygusal Tükenme	Duyarsızlaşma	Kişisel Başarısızlık	Yüzeysel Rol Yapma	Derinden Rol Yapma	Doğal Duygular	Niteliklere Uygunluk	Gelişme İsteği	Duygusal Tükenme	Duyarsızlaşma	Kişisel Başarısızlık	Yüzeysel Rol Yapma	Derinden Rol Yapma	Doğal Duygular
<b>A. Ort.</b>	4,11	3,99	1,98	1,29	1,77	2,07	3,16	4,45	4,17	4,02	1,92	1,24	1,71	1,98	3,27	4,46
<b>S</b>	,55	,56	,64	,40	,42	,99	1,31	,66	,59	,55	,60	,34	,38	,89	1,30	,65
<b>Çarpıklık</b>	-,63	-,27	,95	2,09	,22	,39	-,36	-,95	-,81	-,12	,99	1,57	-,14	,36	-,59	-,15
<b>Basıklık</b>	,27	-,45	,24	5,34	,50	-1,05	-,89	-,08	,04	-,59	,45	1,75	-,77	-1,27	-,81	,46
<b>Minimum</b>	2,54	2,86	1,11	1,00	1,00	1,00	1,00	2,67	2,62	2,71	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	2,67
<b>Maksimum</b>	5,00	5,00	3,89	3,00	3,00	4,50	5,00	5,00	4,92	5,00	3,56	2,20	2,50	3,83	5,00	5,00

Tablo 2’de görüleceği üzere katılımcıların mesleki doyum, duygusal emek ve tükenmişlik ölçeklerinin alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlar pandemi sırasından pandemi sonrasına doğru bir değişkenlik göstermektedir. Mesleki doyum ve duygusal emek ölçeklerinden alınan puanlar pandemi sonrası okullar açıkken daha yüksek hesaplanırken mesleki tükenmişlik ölçeğinden alınan puanların ise düştüğü görülmektedir.

#### 4.2. İkinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin pandemi nedeniyle okulların kapalı olduğu dönemdeki mesleki doyum, duygusal emek ve tükenmişlikleri ile pandemi sonrasında okulların açık olduğu dönemdeki mesleki doyum, duygusal emek ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkileri tespit etmek için yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3**

*Korelasyon katsayıları (N: 53)*

Değ.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
<b>Pandemi Sırasında Okullar Açık</b>	1 Nit. Uy.	1	.74**	-.69**	-.42**	-.56**	-.18	-.08	.24	-.09	-.05	-.02	.13	.10	.04	-.05	-.10
	2 Gel. İst.		1	-.58**	-.47**	-.49**	.02	-.00	.04	-.18	-.10	-.04	.14	.04	-.01	-.14	-.12
	3 Duy. Tük.			1	.62**	.44**	.26	.10	-.28*	-.05	-.19	.13	-.08	.18	-.18	-.02	.15
	4 Duy.				1	.50**	.22	.05	-.18	.15	.05	-.08	-.04	-.01	-.17	-.03	.33*
	5 Kiş. Baş.					1	.16	-.04	-.15	-.00	-.07	.15	-.17	.15	-.14	-.10	.27
	6 Yüz. Rol.						1	.61**	-.54**	-.07	-.04	.04	-.08	-.07	-.16	-.32*	-.02
	7 Der. Rol							1	-.34*	-.35**	-.23	.31*	.25	-.02	.04	-.15	-.19
	8 Doğ. Duy.								1	.26	.16	-.27	-.18	-.01	.08	.05	-.04
	9 Nit. Uy.									1	.71**	-.80**	-.49**	-.56**	-.09	-.05	.28*
<b>Pandemi Sonrasında Okullar Kapalı</b>	10 Gel. İst.									1	-.50**	-.24	-.52**	-.09	-.19	.14	
	11 Duy. Tük.										1	.55**	.54**	.16	.10	-.24	
	12 Duy.											1	.20	.26	.24	-.24	
	13 Kiş. Baş.												1	.04	-.01	-.08	
	14 Yüz. Rol.													1	.50**	-.45**	
	15 Der. Rol														1	-.21	
	16 Doğ. Duy.															1	

\*\*p<.01, \*= p<.05

Tablo 3'te görüleceği üzere pandemi sırasında okullar kapalıyken mesleki doyum ölçeğinin alt boyutları ile tükenmişlik ölçeğinin alt boyutları arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Öte yandan mesleki doyum ölçeğinin alt boyutları ile duygusal emek ölçeğinin alt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutları ile duygusal emek ölçeğinin oluşturan alt boyutlar arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Öte yandan duygusal tükenme ile doğal duygular alt boyutları arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca niteliklere uygunluk alt boyutu ile gelişme isteği alt boyutu arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Tükenmişlik ölçeğinin kendi alt boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Doğal duygular ile yüzeysel

rol yapma ve derinden rol yapma boyutları arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Derinden rol yapma ile yüzeysel rol yapma arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 3 tekrar incelendiğinde pandemi sonrasında okullar açıkken mesleki doyum ölçeğinin alt boyutları ile tükenmişlik ölçeğinin alt boyutları arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Niteliklere uygunluk ile yüzeysel rol yapma ve derinden rol yapma arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Niteliklere uygunluk ile gelişme isteği arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Niteliklere uygunluk ile doğal duygular arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Gelişme isteği alt boyutu ile duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık alt boyutları arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Duygusal tükenme ile duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Yüzeysel rol yapma ile derinden rol yapma arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yüzeysel rol yapma ile doğal duygular arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

#### 4.3. Üçüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin pandemi nedeniyle okulların kapalı olduğu dönemdeki mesleki doyumları, duygusal emekleri ve tükenmişlikleri ile pandemi sonrasında okulların açık olduğu dönemdeki mesleki doyumları, duygusal emekleri ve tükenmişlikleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımlı gruplar için t-testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4**

*Öntest-sontest mesleki doyum, tükenmişlik ve duygusal emek puanları bağımlı gruplar için t-testi sonuçları*

		<b>Gruplar</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>S</b>	<b>sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>																																
<b>Mesleki Doyum</b>	<b>Niteliklere Uygunluk</b>	Öntest	4,11	53	,55	52	-,51	,62																																
		Sontest	4,17	53	,59				<b>Mesleki Tükenmişlik</b>	<b>Duygusal Tükenme</b>	Öntest	3,99	53	,56	52	-,26	,80	Sontest	4,02	53	,55			<b>Gruplar</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>S</b>	<b>sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>			Öntest	1,98	53	,64	52	,60	,56	
<b>Mesleki Tükenmişlik</b>	<b>Duygusal Tükenme</b>	Öntest	3,99	53	,56	52	-,26	,80																																
		Sontest	4,02	53	,55																																			
		<b>Gruplar</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>S</b>	<b>sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>																																
		Öntest	1,98	53	,64	52	,60	,56																																
		Sontest	1,92	53	,60																																			

			<b>Gruplar</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>S</b>	<b>sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
	<b>Duyarsızlaşma</b>	Öntest		1,29	52	,40			
		Sontest		1,24	52	,34	52	,72	,48
	<b>Kişisel Başarısızlık</b>	Öntest		1,77	53	,42			
		Sontest		1,71	53	,39	52	,81	,42
	<b>Yüzeysel Yapma</b>	Öntest		2,07	53	,99			
		Sontest		1,98	53	,89	52	,49	,62
<b>Duygusal Emek</b>	<b>Derinden Yapma</b>	Öntest		3,16	53	1,31			
		Sontest		3,27	53	1,30	52	-,42	,68
	<b>Doğal Duygular</b>	Öntest		4,45	53	,66			
		Sontest		4,46	53	,65	52	-,10	,92

Tablo 4'te görüleceği üzere mesleki doyum ölçeğinin alt boyutlarından alınan öntest ve sontest ortalama puanları arasındaki değişim istatistiksel açıdan anlamlı çıkmamıştır. Bir diğer deyişle okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyum ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar okulların açık veya kapalı olmasına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Buna göre pandemi nedeniyle okulların kapanıp tekrar açılması okul öncesi öğretmenlerin mesleki doyumları üzerinde anlamlı bir etki ortaya koymamıştır.

Mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarından alınan öntest ve sontest ortalama puanları arasındaki değişim istatistiksel açıdan anlamlı çıkmamıştır. Bir diğer deyişle okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar okulların kapalı ya da açık olmasına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır. Buna göre pandemi nedeniyle okulların kapanıp tekrar açılması okul öncesi öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir etki ortaya koymamıştır.

Duygusal emek ölçeğinin alt boyutlarından alınan öntest ve sontest ortalama puanları arasındaki değişim istatistiksel açıdan anlamlı çıkmamıştır. Bir diğer deyişle okul öncesi öğretmenlerinin duygusal emek ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar okulların kapalı ya da açık olmasına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır. Buna göre pandemi nedeniyle okulların kapanıp tekrar açılması okul öncesi öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinde anlamlı bir etki ortaya koymamıştır.



#### 4.4. Dördüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin pandemi nedeniyle okulların kapalı olduğu dönemdeki mesleki doyum, duygusal emek ve tükenmişlikleri ile pandemi sonrasında okulların açık olduğu dönemdeki mesleki doyumları, duygusal emekleri ve tükenmişliklerinin yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5**

*Yaşa göre tek yönlü varyans analizi sonuçları*

	Yaş	N	A. Ort.	SS	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Niteliklere Uygunluk*	1	15	4,14	,55	Gruplar arası	1,98	2	,99	3,46	,04
	2	22	3,91	,61	Gruplar içi	14,30	50	,29		
	3	16	4,37	,38	Toplam	16,28	52			
Gelişme İsteği*	Yaş	N	A. Ort.	SS	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
	1	15	4,00	,48	Gruplar arası	1,01	2	,51	1,63	,21
	2	22	3,86	,64	Gruplar içi	15,50	50	,31		
3	16	4,19	,50	Toplam	16,51	52				
Duygusal Tükenme*	Yaş	N	A. Ort.	SS	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
	1	15	1,89	,45	Gruplar arası	1,39	2	,69	1,73	,19
	2	22	2,18	,78	Gruplar içi	20,09	50	,40		
3	16	1,82	,55	Toplam	21,47	52				
Duyarsızlaşma*	Yaş	N	A. Ort.	SS	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
	1	15	1,20	,25	Gruplar arası	,66	2	,33	2,06	,14
	2	22	1,43	,53	Gruplar içi	7,78	49	,16		
3	15	1,20	,27	Toplam	8,44	51				
Kişisel Başarısızlık*	Yaş	N	A. Ort.	SS	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
	1	15	1,84	,36	Gruplar arası	,33	2	,17	,91	,41
	2	22	1,82	,52	Gruplar içi	9,15	50	,18		
3	16	1,66	,34	Toplam	9,48	52				
Yüzeysel Rol Yapma*	Yaş	N	A. Ort.	SS	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
	1	15	1,82	1,12	Gruplar arası	1,38	2	,69	,68	,51
	2	22	2,19	,97	Gruplar içi	50,54	50	1,01		
3	16	2,17	,93	Toplam	51,92	52				
Derinden Rol Yapma*	Yaş	N	A. Ort.	SS	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
	1	15	2,82	1,22	Gruplar arası	5,46	2	2,73	1,63	,21
	2	22	3,06	1,29	Gruplar içi	83,93	50	1,68		
3	16	3,63	1,37	Toplam	89,39	52				
Doğal Duygular*	Yaş	N	A. Ort.	SS	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
	1	15	4,51	,68	Gruplar arası	,33	2	,16	,37	,70
	2	22	4,50	,59	Gruplar içi	22,36	50	,45		
3	16	4,33	,76	Toplam	22,69	52				
Niteliklere Uygunluk**	Yaş	N	A. Ort.	SS	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
	1	15	4,47	,38	Gruplar arası	2,54	2	1,27	3,95	,03
	2	22	4,17	,68	Gruplar içi	16,04	50	,32		
3	16	3,89	,54	Toplam	18,58	52				

	Yaş	N	A. Ort.	SS	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gelişme İsteği**	1	15	4,12	,45	Gruplar arası	,89	2	,45	1,45	,25
	2	22	4,10	,64	Gruplar içi	15,36	50	,31		
	3	16	3,83	,51	Toplam	16,25	52			
Duygusal Tükenme**	1	15	1,78	,43	Gruplar arası	,66	2	,33	,90	,41
	2	22	1,91	,73	Gruplar içi	18,46	50	,37		
	3	16	2,07	,56	Toplam	19,12	52			
Duyarsızlaşma**	1	15	1,13	,22	Gruplar arası	,28	2	,14	1,21	,31
	2	22	1,29	,39	Gruplar içi	5,79	50	,12		
	3	16	1,30	,35	Toplam	6,07	52			
Kişisel Başarısızlık**	1	15	1,64	,29	Gruplar arası	,24	2	,12	,79	,46
	2	22	1,70	,43	Gruplar içi	7,55	50	,15		
	3	16	1,81	,40	Toplam	7,79	52			
Yüzeysel Rol Yapma**	1	15	2,06	1,08	Gruplar arası	,20	2	,10	,12	,88
	2	22	1,99	,84	Gruplar içi	41,00	50	,82		
	3	16	1,90	,82	Toplam	41,20	52			
Derinden Rol Yapma**	1	15	3,38	1,56	Gruplar arası	,27	2	,14	,08	,93
	2	22	3,25	1,07	Gruplar içi	88,64	50	1,77		
	3	16	3,20	1,43	Toplam	88,91	52			
Doğal Duygular**	1	15	4,62	,45	Gruplar arası	,52	2	,26	,60	,55
	2	22	4,41	,80	Gruplar içi	21,56	50	,43		
	3	16	4,40	,60	Toplam	22,08	52			

\*= Öntest, \*\*= Sontest, 1= 20-30, 2= 31-40, 3= 41-50

Tablo 5'te görüleceği üzere niteliklere uygunluk (öntest) boyutundan alınan ortalama puanlar katılımcıların yaşlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Başka bir deyişle okul öncesi öğretmenlerinin niteliklere uygunluk (öntest) boyutundan aldıkları ortalama puanlar, yaşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Niteliklere uygunluk (öntest) puanlarının hangi yaş düzeylerinde farklılaştığını ortaya koymak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre 41-50 yaş aralığında yer alan öğretmenlerin niteliklere uygunluk (öntest) boyutundan aldıkları puanlar 31-40 yaş aralığında yer alan katılımcılara kıyasla daha yüksektir.

Gelişme isteği (öntest) boyutundan alınan ortalama puanlar katılımcıların yaşlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır. Buna göre yaş düzeyi katılımcıların gelişme isteği (öntest) boyutundan aldıkları ortalama puanlar üzerinde anlamlı bir etki ortaya koymamıştır. Duygusal tükenme (öntest) boyutundan alınan ortalama puanlar katılımcıların yaşlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır. Buna göre yaş düzeyi

katılımcıların duygusal tükenme (öntest) boyutundan aldıkları ortalama puanlar üzerinde anlamlı bir etki ortaya koymamıştır. Duyarsızlaşma (öntest) boyutundan alınan ortalama puanlar katılımcıların yaşlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır. Buna göre yaş düzeyi katılımcıların duyarsızlaşma (öntest) boyutundan aldıkları ortalama puanlar üzerinde anlamlı bir etki ortaya koymamıştır. Benzer şekilde öntestte yer alan kişisel başarısızlık, yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve doğal duygular boyutlarından alınan ortalama puanlar katılımcıların yaşlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır.

Niteliklere uygunluk (sontest) boyutundan alınan ortalama puanlar katılımcıların yaşlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Başka bir deyişle okul öncesi öğretmenlerinin niteliklere uygunluk (sontest) boyutundan aldıkları ortalama puanlar, yaşlarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Niteliklere uygunluk (sontest) puanlarının hangi yaş düzeylerinde farklılaştığını ortaya koymak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre 41-50 yaş aralığında yer alan öğretmenlerin niteliklere uygunluk (sontest) boyutundan aldıkları puanlar 20-30 yaş aralığında yer alan katılımcılara kıyasla daha düşüktür. Öte yandan sontestte yer alan gelişme isteği, duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarısızlık, yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve doğal duygular boyutlarından alınan ortalama puanlar katılımcıların yaşlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır.

#### 4.5. Beşinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin pandemi nedeniyle okulların kapalı olduğu dönemdeki mesleki doyum, duygusal emek ve tükenmişlikleri ile pandemi sonrasında okulların açık olduğu dönemdeki mesleki doyumları, duygusal emekleri ve tükenmişliklerinin mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6**

*Mesleki kıdeme göre tek yönlü varyans analizi sonuçları*

	Kıdem	N	A. Ort.	SS	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Niteliklere Uygunluk*	1	17	4,01	,60	Gruplar arası	1,26	2	,63	2,10	,13
	2	20	4,01	,59	Gruplar içi	15,02	50	,30		
	3	16	4,35	,41	Toplam	16,28	52			
Gelişme İsteği*	1	17	3,91	,60	Gruplar arası	,20	2	,10	,31	,74
	2	20	4,04	,60	Gruplar içi	16,31	50	,33		
	3	16	4,04	,49	Toplam	16,51	52			
Duygusal Tükenme*	Kıdem	N	A. Ort.	SS	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
	1	17	2,08	,79	Gruplar arası	,44	2	,22	,53	,60

	2	20	2,02	,63	Gruplar içi	21,03	50	,42		
	3	16	1,85	,49	Toplam	21,47	52			
	<b>Kıdem</b>	<b>N</b>	<b>A. Ort.</b>	<b>SS</b>	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Duyarsızlaşma*	1	17	1,27	,33	Gruplar arası	,02	2	,01	,07	,94
	2	20	1,32	,39	Gruplar içi	8,42	49	,17		
	3	15	1,29	,52	Toplam	8,44	51			
	<b>Kıdem</b>	<b>N</b>	<b>A. Ort.</b>	<b>SS</b>	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Kişisel Başarısızlık*	1	17	1,90	,37	Gruplar arası	,41	2	,21	1,14	,33
	2	20	1,72	,39	Gruplar içi	9,07	50	,18		
	3	16	1,71	,51	Toplam	9,48	52			
	<b>Kıdem</b>	<b>N</b>	<b>A. Ort.</b>	<b>SS</b>	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Yüzeysel Rol Yapma*	1	17	2,09	1,11	Gruplar arası	3,64	2	1,82	1,88	,16
	2	20	2,36	1,00	Gruplar içi	48,28	50	,97		
	3	16	1,72	,80	Toplam	51,92	52			
	<b>Kıdem</b>	<b>N</b>	<b>A. Ort.</b>	<b>SS</b>	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Derinden Rol Yapma*	1	17	2,99	1,29	Gruplar arası	,78	2	,39	,22	,80
	2	20	3,26	1,36	Gruplar içi	88,60	50	1,77		
	3	16	3,22	1,34	Toplam	89,39	52			
	<b>Kıdem</b>	<b>N</b>	<b>A. Ort.</b>	<b>SS</b>	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Doğal Duygular*	1	17	4,51	,67	Gruplar arası	,80	2	,40	,91	,41
	2	20	4,30	,75	Gruplar içi	21,89	50	,44		
	3	16	4,58	,52	Toplam	22,69	52			
	<b>Kıdem</b>	<b>N</b>	<b>A. Ort.</b>	<b>SS</b>	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Niteliklere Uygunluk**	1	17	4,35	,59	Gruplar arası	1,16	2	,58	1,66	,20
	2	20	4,00	,70	Gruplar içi	17,42	50	,35		
	3	16	4,19	,41	Toplam	18,58	52			
	<b>Kıdem</b>	<b>N</b>	<b>A. Ort.</b>	<b>SS</b>	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Gelişme İsteği**	1	17	4,11	,53	Gruplar arası	,17	2	,09	,26	,77
	2	20	3,99	,61	Gruplar içi	16,08	50	,32		
	3	16	3,99	,55	Toplam	16,25	52			
	<b>Kıdem</b>	<b>N</b>	<b>A. Ort.</b>	<b>SS</b>	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Duygusal Tükenme**	1	17	1,81	,58	Gruplar arası	,44	2	,22	,59	,56
	2	20	2,03	,75	Gruplar içi	18,68	50	,37		
	3	16	1,90	,42	Toplam	19,12	52			
	<b>Kıdem</b>	<b>N</b>	<b>A. Ort.</b>	<b>SS</b>	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Duyarsızlaşma**	1	17	1,20	,32	Gruplar arası	,12	2	,06	,52	,60
	2	20	1,31	,40	Gruplar içi	5,95	50	,12		
	3	16	1,23	,29	Toplam	6,07	52			
	<b>Kıdem</b>	<b>N</b>	<b>A. Ort.</b>	<b>SS</b>	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Kişisel Başarısızlık**	1	17	1,68	,38	Gruplar arası	,18	2	,09	,58	,56
	2	20	1,68	,43	Gruplar içi	7,61	50	,15		
	3	16	1,80	,34	Toplam	7,79	52			
	<b>Kıdem</b>	<b>N</b>	<b>A. Ort.</b>	<b>SS</b>	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Yüzeysel Rol Yapma**	1	17	2,19	,98	Gruplar arası	1,06	2	,53	,66	,52
	2	20	1,90	,95	Gruplar içi	40,14	50	,80		
	3	16	1,86	,71	Toplam	41,20	52			
	<b>Kıdem</b>	<b>N</b>	<b>A. Ort.</b>	<b>SS</b>	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Derinden Rol Yapma**	1	17	3,43	1,45	Gruplar arası	,59	2	,29	,17	,85

	Kıdem	N	A. Ort.	SS	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
	2	20	3,20	1,22	Gruplar içi	88,32	50	1,77		
	3	16	3,20	1,32	Toplam	88,91	52			
Doğal Duygular**	1	17	4,55	,59	Gruplar arası	,89	2	,44	1,05	,36
	2	20	4,30	,78	Gruplar içi	21,19	50	,42		
	3	16	4,58	,52	Toplam	22,08	52			

\*= Öntest, \*\*= Sontest, 1= 5-10 yıl, 2= 11-16 yıl, 3= 16-20 yıl

Tablo 6 incelendiğinde hem öntestte hem de son testteki tüm alt boyutlardan alınan ortalama puanlar katılımcıların mesleki kıdemlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır. Buna göre mesleki kıdem; mesleki doyum, mesleki tükenmişlik ve duygusal emek ölçeklerinin alt boyutlarından alınan ortalama puanlar üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

#### 4.6. Altıncı Alt Amaca Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin pandemi nedeniyle okulların kapalı olduğu dönemdeki mesleki doyum, duygusal emek ve tükenmişlikleri ile pandemi sonrasında okulların açık olduğu dönemdeki mesleki doyumları, duygusal emekleri ve tükenmişliklerinin görev yaptıkları sınıfların mevcutlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan t-testi analizi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7**

*Sınıf mevcuduna göre t-testi analizi sonuçları*

	Sınıf Mevcudu	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	
Niteliklere Uygunluk	1-10 arası	9	4,46	,33	51	2,13	,04	
	11-20 arası	44	4,04	,57				
	Gelişme İsteği	1-10 arası	9	4,17	,45	51	1,04	,31
		11-20 arası	44	3,96	,58			
Duygusal Tükenme		1-10 arası	9	1,86	,46	51	-,63	,53
		11-20 arası	44	2,01	,67			
	Duyarsızlaşma	1-10 arası	9	1,15	,20	51	-1,1	,27
		11-20 arası	44	1,32	,42			
Kişisel Başarısızlık		1-10 arası	9	1,15	,20	51	-1,1	,27
		11-20 arası	44	1,32	,42			

		1-10 arası	9	1,70	,22			
		11-20 arası	44	1,78	,45	51	-,52	,61
		<b>Sınıf</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>S</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
	<b>Yüzeysel Rol Yapma</b>	<b>Mevcudu</b>						
		1-10 arası	9	2,29	1,20			
		11-20 arası	44	2,03	,96	51	,71	,48
		<b>Sınıf</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>S</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
	<b>Derinden Rol</b>	<b>Mevcudu</b>						
<b>Duygusal Emek*</b>	<b>Yapma</b>	1-10 arası	9	3,55	1,29			
		11-20 arası	44	3,07	1,31	51	,99	,33
		<b>Sınıf</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>S</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
	<b>Doğal Duygular</b>	<b>Mevcudu</b>						
		1-10 arası	9	4,74	,36			
		11-20 arası	44	4,39	,69	51	1,45	,15
		<b>Sınıf</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>S</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
	<b>Niteliklere</b>	<b>Mevcudu</b>						
	<b>Uygunluk</b>	1-10 arası	9	4,09	,56			
		11-20 arası	44	4,18	,60	51	-,42	,68
<b>Mesleki Doyum**</b>		<b>Sınıf</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>S</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
	<b>Gelişme İsteği</b>	<b>Mevcudu</b>						
		1-10 arası	9	3,92	,53			
		11-20 arası	44	4,04	,56	51	-,62	,54
		<b>Sınıf</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>S</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
	<b>Duygusal Tükenme</b>	<b>Mevcudu</b>						
		1-10 arası	9	1,95	,58			
		11-20 arası	44	1,91	,61	51	,16	,87
		<b>Sınıf</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>S</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
	<b>Duyarsızlaşma</b>	<b>Mevcudu</b>						
<b>Mesleki Tükenmişlik**</b>		1-10 arası	9	1,15	,24			
		11-20 arası	44	1,26	,35	51	-,90	,37
		<b>Sınıf</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>S</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
	<b>Kişisel Başarısızlık</b>	<b>Mevcudu</b>						
		1-10 arası	9	1,88	,41			
		11-20 arası	44	1,68	,37	51	1,48	,15
		<b>Sınıf</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>S</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
	<b>Yüzeysel Rol Yapma</b>	<b>Mevcudu</b>						
<b>Duygusal Emek**</b>		1-10 arası	9	1,68	,69		-	
		11-20 arası	44	2,04	,92	51	1,10	,28
		<b>Sınıf</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>S</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
	<b>Derinden Rol</b>	<b>Mevcudu</b>						
	<b>Yapma</b>							

	Sınıf Mevcudu	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Doğal Duygular	1-10 arası	9	3,08	1,22	51	-,48	,64
	11-20 arası	44	3,31	1,33			
	1-10 arası	9	4,33	,55	51	-,66	,51
	11-20 arası	44	4,49	,67			

\*= öntest, \*\*= sontest

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların niteliklere uygunluk (öntest) puan ortalamaları sınıf mevcuduna göre manidar bir biçimde farklılaşmıştır. Sınıf mevcudu 1-10 arası olan katılımcıların niteliklere uygunluk (öntest) ortalama puanları, sınıf mevcudu 11-20 arasında olan katılımcıların niteliklere uygunluk (öntest) ortalama puanlarından yüksek hesaplanmıştır. Buna göre katılımcıların görev yaptıkları sınıfların mevcutları niteliklere uygunluk (öntest) alt boyutu özelinde anlamlı farklılıklar ortaya koymuştur. Katılımcıların görev yaptıkları sınıfların mevcutları hem öntest hem de sontest dahil olmak üzere diğer alt boyutlardan aldıkları ortalama puanlar üzerinde anlamlı bir etki ortaya koymamıştır.

## 5. BÖLÜM

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin pandemi nedeniyle okulların kapalı olması sırasındaki mesleki doyum, duygusal emek ve mesleki tükenmişlikleri ile pandemi sonrasında okulların açılmasıyla birlikte mesleki doyum, duygusal emek ve mesleki tükenmişliklerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 53 okul öncesi öğretmenine ulaşılarak hem pandemi sırasında hem de pandemi sonrasındaki mesleki doyum, duygusal emek ve mesleki tükenmişlikleri ölçülerek karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırma sonuçları okul öncesi öğretmenlerinin pandemi sonrasındaki mesleki doyum düzeylerinin çok yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçları destekler biçimde okul öncesi öğretmenlerinin duygusal emek düzeylerinin de çok yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki tükenmişlik açısından bakıldığında ise pandemi sırasında okulların kapalı olduğu ve sonrasında okulların açıldığı dönemde okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin çok düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yoğun iş yükü altında çalıştıkları ve tükenmişlik ve stres düzeylerinin yüksek olduğunu belirten çalışmalar (Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007; Ertürk ve Keçecioglu, 2012) göz önüne alındığında mevcut araştırma sonuçlarının gayet doğal olduğu söylenebilir. Zira okulların kapalı olması öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini düşürmek ve iş yüklerinin azalması açısından önemli görülebilir. Araştırmamıza katılan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin düşük olmasının bir diğer nedeni de birlikte çalıştıkları öğrencilerin yaş gruplarının düşük düzeyde olması olabilir. Elma ve Yergen (2019) tarafından yapılan çalışmada mevcut araştırma sonuçlarını destekler biçimde ilkökul öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeğinin tüm alt boyutlarında mesleki tükenmişlik düzeylerinin düşük düzeyde yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Yılmaz ve diğerleri (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin kişisel başarısızlık ve duyarsızlaşma alt boyutlarında mesleki tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elma ve Yergen'e (2019) göre bu sonuçlar ilkökul öğretmenlerinin görevlerine yönelik bilişsel ve duygusal açıdan bir tükenmişlik hissetmedikleri, öğrencilerine yönelik ilgisiz durmadıkları ve görevlerinde kendilerini yeterli hissettikleri biçiminde yorumlanabilir.

Öte yandan mesleki doyum açısından öğretmenlerin pandemi sırasında okulların kapalı olduğu dönemde uzaktan eğitime geçilmesinden kaynaklanan birtakım sıkıntılardan mustarip olduğunu belirten ve mesleki doyumunu olumsuz etkilediğine vurgu yapan çalışmalar da göze çarpmaktadır (Aral ve Kadan, 2021; Bayburtlu, 2020). Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin derse devam zorunluluğunun bulunmaması, internet bağlantısındaki yetersizlikler, EBA sistemindeki aksaklıklar, sanal öğrenme platformlarındaki alt yapı yetersizlikleri, uzaktan



eğitimin yüz yüze eğitim kadar etkili olamaması, öğrencilerin ilgisizliği, velilerin süreci yönetmede ve öğretmenlere destek olmadaki yetersizlikleri ve öğretmenlere uzaktan eğitim aracılığıyla verilen hizmet içi eğitim seminerlerinin alt yapı eksikliğinden kaynaklanan nedenlerle etkisiz kalmasının öğretmenlerin mesleki doyumlarını olumsuz yönde etkilediğine yönelik yapılan ampirik araştırma sonuçları göze çarpmaktadır (Aral ve Kadan, 2021; Arslan ve Şahin, 2013; Bayburtlu, 2020; Birişçi, 2013; Brom vd., 2020; Çakın ve Külekçi-Akyavuz, 2020; Russel vd., 2020). Buna ilave olarak diğer branşlarda yapılan ampirik araştırma sonuçlarında da öğretmenlerin olağan dışı durumlarda eğitim mekanını, kapsamını ve şeklini yeni durumlara ayarlama konusunda güçlük yaşadıklarına dikkat çekilmiştir (Cheng, 2020; Çakın ve Külekçi-Akyavuz, 2020; Samuelsson vd., 2020). Ayrıca Aral ve Kadan (2021), okul öncesi öğretmenlerinin diğer öğretmenlere kıyasla öğrencilerle daha fazla etkileşimde olduklarını ve pandemi nedeniyle okullarının kapanmasının yüz yüze etkileşimi sekteye uğrattığını belirterek bu yaş düzeyindeki öğrencilerin tablet, bilgisayar, cep telefonu gibi cihazlar aracılığıyla dikkatlerini derslere vermelerinin zorluğuna dikkat çekmişlerdir. Bu durum hiç kuşkusuz okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumlarını olumsuz yönde etkileme konusunda göz önünde bulundurulması gereken bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Işıkoğlu ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışmada da benzer biçimde pandemi döneminde okul öncesi öğretmenlerinin örgün eğitim sürecindeki bilgi ve deneyimlerini uzaktan eğitime aktarmada sıkıntı yaşadıkları belirtilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde ailelerle tecrübe edilen sosyal medya odaklı yeni iletişim şeklinin öğrencilerle olan etkileşimi sekteye uğrattığı, okul öncesi öğretmenlerin bu yeni döneme alışmada bazı sıkıntılar yaşadıkları, öğrencilerin bu sürece tam anlamıyla uyum sağlayamadıkları ve öğretim etkinliklerini uygulama ve değerlendirme sürecine ket vurduğu dile getirilmiştir (Aral vd., 2021; Bailey, 2020; Başaran vd., 2020; Burke ve Dempsey, 2020; Çaykuş ve Çaykuş, 2020; Hughes, 2020; Işıkoğlu vd., 2021; Moçoşoğlu ve Kaya, 2020). Bu durum özellikle küçük yaştaki çocukların psiko-motor becerilerinde bazı sınırlamalara sebep olabilmektedir (Aral vd., 2021; Lee, 2020). Bu olumsuz durumun önüne geçebilmek için salgın döneminde çeşitli egzersizlerin uygulanması önemli görülmektedir (Aral vd., 2021; Purtaş ve Duman, 2017).

Pandemi sonrasında okulların açıldığı dönemde ise aynı öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin çok yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki doyumunu yüksek olan öğretmenlerin mesleğine yönelik daha olumlu bir tutum sergiledikleri ve işlerinde daha verimli oldukları vurgulanmıştır (Altinkurt ve Yılmaz, 2012; Pillay vd., 2005). İlgili literatür incelendiğinde öğretmenlerin orta düzeyde iş doyumuna (Koç vd., 2009; Yılmaz, 2012) ve yüksek düzeyde mesleki doyuma (Altinkurt ve Yılmaz, 2014) sahip olduğunu belirten

çalışmalar göze çarpmaktadır. Bu noktadan hareketle okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin yüksek olduğu ve mevcut araştırma sonuçlarının bazı çalışmalar tarafından desteklenirken bazılarıyla da uyumsuz olduğu yorumu yapılabilir. Benzer şekilde pandemi sonrasında okul öncesi öğretmenlerinin duygusal emek düzeylerinin çok yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuçları destekler biçimde pandemi sonrasında okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin çok düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Uzaktan eğitimin en fazla okul öncesi yaş çağındaki çocukları etkilediği aşıkardır. Nitekim bu yaştaki çocukların bir nevi eve hapsolmaları ve sosyal etkileşimden mahrum kalmaları onların gelişiminde çeşitli sorunların oluşmasına neden olabilir (Aral vd., 2021; Aral ve Kadan, 2021; Bailey, 2020). Okul öncesi öğretmenleri okulların kapanıp uzaktan eğitime geçilmeyle birlikte zorlu süreç yaşamıştır (Aral ve Kadan, 2021; Işıkoğlu vd., 2021). Özellikle çocukların koşturmacasına, hareket hâline alışmış; okul içinde boyama gibi faaliyetlerin ya da bahçede oynanan oyunlara alışmış okul öncesi öğretmenlerinin hiç beklenmeyen anda uzaktan eğitime geçilip âdeta sanal bir dünyaya yerleşilmesi, teknoloji ile bu denli iç içe olması en başta uyum sorunlarının yaşamasına neden olmuştur (Aral ve Kadan, 2021). Bununla birlikte pandemi esnasında başta kreşler olmak üzere okul öncesi eğitimde kısa bir süre içerisinde yüz yüze eğitime geçilmesinin çok isabetli bir karar olduğu söylenebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim aracılığıyla bazı temel becerileri öğrencilere kazandıramadıklarını ve mesleki açıdan kendilerini işe yaramaz bir şekilde hissettiklerini düşündükleri göz önüne alındığında okulların açılmasının okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyum ve duygusal emek düzeylerini olumlu yönde etkilemesi gayet doğal bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim Aral ve Kadan (2021) tarafından okul öncesi öğretmenleriyle yapılan çalışmada öğretmenlerin pandemi esnasında kendilerini geliştirme amaçlı değişik türde etkinliklere katıldıkları ve mesleki gelişim açısından açıklarını kapatmaya çalıştıkları ve özellikle uzaktan eğitim hususunda gerekli temel becerileri öğrenmeye istekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıdaki sonuçlara ilave olarak pandemi sırasında okullar kapalıyken mesleki doyum ölçeğinin alt boyutları ile tükenmişlik ölçeğinin alt boyutları arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre mesleki doyum arttıkça tükenmişlik azalmaktadır. Mevcut araştırma sonuçları literatürde yer alan diğer araştırma sonuçlarıyla tutarlıdır (Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007; Çetin vd., 2008; Ertürk ve Keçecioğlu, 2012; Koustelios ve Tsigilis, 2005; Otacioğlu, 2008). Mesleki doyum düzeyi yüksek olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin düşük olması beklenir. Bu açıdan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ters yönlü ilişkiler gayet doğaldır. Öte yandan bu sonuçların neden-sonuç bağlamında yorumlanması

yanlış anlaşılmalara neden olabilir. Mesleki tükenmişlik deneyimleyen her öğretmenin aynı zamanda mesleki doyumsuzluk yaşadığı söylenebilir; ancak her mesleki doyumsuzluk deneyimleyen öğretmenin aynı zamanda mesleki tükenmişlik de deneyimlediği sonucuna ulaşamaz (Ertürk ve Keçecioğlu, 2012). Diğer yaş gruplarına kıyasla daha fazla ilgi ve etkileşime ihtiyaç duyan okul öncesi çocuklarının öğretmenleriyle olan ilişkileri göz önüne alındığında araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin düşük olması olumlu bir gelişme olarak yorumlanabilir. Mesleki açıdan tükenmiş bir öğretmenin başta kendisi ve ailesi olmak üzere öğrencilerine faydalı olması pek mümkün gözükmemektedir. Bu açıdan bakıldığında eğitimin tüm paydaşlarının mesleki tükenmişliğe sebep olabilecek çeşitli bileşenlerin farkında olma ve bunun önüne geçebilme açısından hizmet içi eğitimlere katılmalarının önemli olduğu yorumu yapılabilir.

Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme alt boyutu ile duygusal emek ölçeğinin doğal duygular alt boyutu arasında ters yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal tükenme düzeyi yüksek olan öğretmenlerin doğal duygularını öğrencilerine daha fazla yansıtamadığı görülmüştür. Bu durum mesleki tükenmişliğin eğitim-öğretim ortamındaki olumsuz yansımalarına dikkat çekmesi açısından değerli görülebilir. Nitekim *“kişilerarası işlemler sırasında örgütsel olarak istenen duyguyu ifade etmek için gereken çaba, planlama ve kontrol”* olarak tanımlanan (Morris ve Feldman, 1996) duygusal emek kavramının ortaya çıkmasının önündeki en büyük engel öğretmenlerin kendilerini mesleki ve duygusal açıdan tükenmiş hissetmeleridir. Kulualp ve Sarı (2018) tarafından okul öncesi öğretmenleriyle yapılan nitel araştırmada öğretmenler duygusal emeğin bir bileşeni olarak görülen rol yapmanın olumsuz bir anlam taşımayarak öğretmenlik mesleğinin bir parçası olduğunu belirtmişlerdir. Zira küçük yaş grubundaki çocukların gelişimlerine ket vurmamak için öğrenme ortamındaki davranışlara özen göstermek veya bazı duygu durumlarını öğrencilere yansıtmamak olarak yorumlanmıştır (Kulualp ve Sarı, 2018). Bu açıdan bakıldığında her ne kadar duygusal bir tükenmişlik yaşayan bir okul öncesi öğretmenin bu durumu öğrencilerine yansıtmaması beklenmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucu da okul öncesi öğretmenlerinin pandemi nedeniyle okulların kapalı olduğu dönemdeki mesleki doyumları, duygusal emekleri ve mesleki tükenmişlikleri ile pandemi sonrasında okulların açık olduğu dönemdeki mesleki doyumları, duygusal emekleri ve mesleki tükenmişlikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuca göre okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları, duygusal emekleri ve mesleki tükenmişlikleri üzerinde pandeminin anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir. Zira pandeminin en yoğun olduğu dönemde bile diğer yaş gruplarındaki çocuklara kıyasla okul öncesi çağındaki

çocuklarda yüz yüze eğitime çok erken geçilmiştir. Bu durum okul öncesi öğretmenlerinde pandeminin ve uzaktan eğitimin ortaya koyduğu olumsuzlukların daha az yaşandığı şeklinde yorumlanabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin pandemi nedeniyle okulların kapalı olduğu dönemdeki mesleki doyumları ile pandemi sonrasında okulların açık olduğu dönemdeki mesleki doyumları yaş ve mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır. Araştırmanın bu sonuçları literatürdeki benzer araştırma sonuçlarıyla tutarlıdır (Alıcı ve Yalçinkaya, 2019; Koruklu vd., 2013; Şahin ve Dursun, 2009; Uğur, 2015; Üzümcü ve Müezziz, 2018). Şahin ve Dursun (2009) tarafından okul öncesi öğretmenleriyle yapılan çalışmada mesleki doyumun yaş ve kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ortaya konulmuştur. Alıcı ve Yalçinkaya (2019) tarafından Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde görev yapan farklı branşlardaki öğretmenlerle yapılan çalışmada da benzer şekilde mesleki doyum mesleki kıdeme ve yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Benzer şekilde Üzümcü ve Müezziz (2018) tarafından Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde görev yapan farklı branşlardaki öğretmenlerle yapılan bir diğer çalışmada da mesleki doyumun mesleki kıdem açısından anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya konulmuştur. Bu durumun sebebi olarak okul öncesi öğretmenlerinin daha küçük yaşta çocuklarla çalışması, onlarla daha fazla vakit geçirmeleri, bu çocukların bir yetişkinin desteğine daha fazla ihtiyaç duymaları ve mesleğin ilk yıllarından itibaren öğrenci ve öğretmen arasındaki duygusal bağın kurulmasına neden olabilir (Şahin ve Dursun, 2009). Şahin ve Dursun'a (2009) göre okul öncesi öğretmenlerin mesleki doyumlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir değişiklik göstermemesinin sebebi yukarıda sayılan nedenler olabilir. Öte yandan literatür ayrıntılı incelendiğinde öğretmenlerin mesleki doyumunun yaşa ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını ortaya koyan çalışmaların olduğu görülmektedir (Bilir, 2007; Çelik, 2011; Çiçek ve Çoruk, 2017; Demirkıran, 2004; Güner, 2007; Karataş ve Güleş, 2010; Mete, 2006; Schumacher vd., 1995; Yelboğa, 2007; Yıldız, 2013). Çiçek ve Çoruk (2017) tarafından yapılan çalışmada mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin mesleki doyumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Yıldız (2013), Demirkıran (2004), Mete (2006), Bostancıoğlu (2008) ve Bilir (2007) tarafından yapılan çalışmalarda da yaş arttıkça mesleki doyumun arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçları destekler biçimde mevcut çalışmada pandemi esnasında mesleki doyum ölçeğinin niteliklere uygunluk alt boyutundan alınan ortalama puanların yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. 41-50 yaş aralığında bulunan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çiçek ve Çoruk'a (2017) göre bu durumun sebebi; yaş ve kıdemin artmasıyla birlikte mesleki saygınlığın ve gelirin artması ve

mesleki beklentilerin azalmasıdır. Dilsiz'e (2006) göre yaş ve kıdem ilerledikçe mesleki doyumun artmasının nedeni, deneyimli olan çalışanların iş ortamına uyumlarının daha fazla olmasıdır. Mesleğe yeni başlayan çalışanların aşırı beklenti içerisinde olmaları ve terfi ve kendini gerçekleştirme gibi durumlarda doyumsuz davranışları bu durumun nedeni olabilir (Filiz, 2014). Yaşlı ilerlemiş çalışanların tecrübeyle birlikte mevcut durumlar arasında daha iyi karşılaştırma yapabilmeleri ve daha fazla maaş almaları da mesleki doyumlarını arttıran bir diğer etken olabilir (Dilsiz, 2006; Filiz, 2014; Yelboğa, 2007).

Öte yandan mesleki kıdemi ve yaşı daha düşük olan öğretmenlerin mesleki doyumlarının daha yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmalar da literatürde yer almaktadır (Akkurt, 2008; Özcan, 2013; Üzümcü ve Müezzın, 2018). Bu durumun nedeni olarak mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin yıpranma paylarının daha az olduğu yorumu yapılabilir (Üzümcü ve Müezzın, 2018). Bu sonucu destekler biçimde öğretim kademesi arttıkça öğretmenlerin mesleki doyumlarının azaldığını belirten bir çalışmaya da rastlanmıştır (Landers vd., 2008). Böylesi bir sonuç mevcut araştırmanın sonuçlarıyla tutarlıdır. Okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşulları ve çalıştıkları yaş grupları dikkate alındığında daha az yıprandıkları yorumu yapılabilir. Nitekim Üzümcü ve Müezzın (2018) tarafından yapılan çalışmada diğer öğretmenlere kıyasla okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları daha yüksek çıkmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumunu belirleyen bir diğer etken de sınıf mevcutlarının sayısıdır. Nitekim bu çalışmada pandemi sırasında mesleki doyum ölçeğinin niteliklere uygunluk alt boyutundan alınan puanlar, sınıf mevcudu daha az olan öğretmenler lehine anlamlı çıkmıştır. Buna göre sınıf mevcudu tükenmişlik ve duygusal emek üzerinde anlamlı bir etki ortaya koymadığı halde daha az mevcudu olan sınıflarda görev yapmak okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumunu olumlu yönde etkilemektedir. Mevcut araştırmanın bu sonuçları literatürdeki çalışmalarla da desteklenmiştir (Göktaş, 2007; Öztürk ve Deniz, 2008; Şahin ve Dursun, 2009). Sınıf mevcudu az olan, fiziki imkanların yeterli ve çalışma şartlarının daha iyi olduğu okullarda okul öncesi öğretmenlerinin mesleki açıdan doyum düzeylerinin yüksek olması beklenir. Zira okul öncesi eğitiminde materyal kullanımı, fiziki imkanların ve maddi desteklerin yerinde olması diğer branşlardan daha öncelikli bir konumdadır. Bu açıdan okulun fiziki ve maddi imkanlarının kötü olması okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumunu olumsuz yönde etkilemektedir (Şahin ve Dursun, 2009). Her ne kadar bu çalışmada sınıf mevcudu ile mesleki tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmamasına rağmen kalabalık sınıflarda etkinlikler yapmanın okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerini arttıracacağı söylenebilir (Mahmood ve Sak, 2019). Metin ve Saçan (2017) tarafından yapılan çalışmada sınıflarında 12-20 aralığında çocuk bulunan okul

öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişliklerinin, sınıflarında 21 ve üstü öğrenci bulunanların mesleki tükenmişliklerinden daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu sonuçlardan hareketle sınıf mevcudu az olan okul öncesi öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin az, duygusal emek düzeylerinin yüksek ve mesleki doyumların yüksek düzeyde olduğu yorumu yapılabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin pandemi nedeniyle okulların kapalı olduğu dönemdeki mesleki tükenmişlikleri ile pandemi sonrasında okulların açık olduğu dönemdeki mesleki tükenmişlikleri yaş ve mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır. Benzer şekilde Mahmood ve Sak (2019) tarafından okul öncesi öğretmenleriyle yapılan nicel çalışmada da mesleki tükenmişlik yaşa göre anlamlı bir biçimde değişmemiştir. İlgili literatür incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişliklerine yönelik birbiriyle tutarsız sonuçlar bulunduğu görülmektedir. Metin ve Saçan (2017) tarafından yapılan araştırmada mevcut araştırmamızın sonuçlarını destekler biçimde okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlikleri, duyarsızlaşma ve duygusal tükenme alt boyutlarında manidar bir şekilde değişmemiştir. Öte yandan aynı çalışmada 35 yaş ve altındaki okul öncesi öğretmenlerinin 36-40 yaş aralığındakilerden daha çok kişisel başarısızlık hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Metin ve Saçan, 2017). Okul öncesi öğretmenleriyle yapılan bir başka çalışmada (Öztürk ve Deniz, 2008) kişisel başarı ve duygusal tükenme alt boyutlarında yaşa göre manidar bir değişiklik yokken duyarsızlaşma alt boyutunda 26-30 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamalarının 41 ve üzeri yaş aralığındakilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Öztürk ve Deniz, 2008). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin mesleki kıdem ve yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaması Mahmood ve Sak'a (2019) göre olası bir sonuçtur. Zira yaş ve mesleki kıdem arasında çok yakından bir ilişki vardır. Nitekim hem mevcut çalışmada hem de Mahmood ve Sak (2019) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin yaş ve mesleki kıdeme göre farklılaşmaması sonucu da bu minvalde değerlendirilebilir. Buna ilave olarak Ertürk (2012) tarafından yapılan bir diğer çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlikleri mesleki kıdeme göre manidar bir değişiklik ortaya koymamıştır. Farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerle yapılan çalışmalarda da mevcut araştırmamızın sonuçlarını destekleyen sonuçlar göze çarpmaktadır (Cinay, 2015; Çetinkaya vd., 2019; Çolakoğlu, 2014; Filiz, 2014; Tunaboşlu, 2015). Öte yandan literatürde öğretmenlerin yaşları ve mesleki kıdemleri arttıkça mesleki tükenmişlik düzeylerinin arttığını belirten çalışmaların (Cemaloğlu ve Şahin, 2007; Korkmaz vd., 2019) yanı sıra genç yaştaki öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirten çalışmalar (Ardıç ve Polatçı, 2008;

Otacıoğlu, 2008) da mevcuttur. Bu açıdan bakıldığında mesleki kıdem ve yaşın tükenmişlik üzerinde farklı türden etkileri olduğu yorumu yapılabilir. Tüm bu araştırma sonuçlarından hareketle aşağıdaki birtakım önerilerde bulunulmuştur:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu durumun oluşmasındaki en önemli pay öğretmen-öğrenci-veli-okul yönetimi iş birliğidir. Bu iş birliğinin daha da iyi düzeye gelebilmesinde ilgili paydaşların üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmeleri gerekmektedir.
2. Sınıf mevcudu sayılarının azaltılması, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerini düşürecek ve öğrencilerine olan duygusal emek düzeylerini ve iş doyumlarını arttıracaktır. Bu nedenle eğitimde karar vericilere sınıf mevcutlarının azaltılması önerilmektedir.
3. Pandemi esnasında okulların kapalı olduğu dönemlerde okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecini daha etkili tasarlayabilmeleri açısından hizmet içi eğitim kurslarının düzenlenmesi önerilmektedir.
4. Öğretmenin mesleki doyumunun artması, öğretme-öğrenme süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Bu açıdan okul öncesi eğitimde fiziki ve maddi koşulların daha da iyileştirilmesi önerilmektedir.
5. Okul öncesi eğitime verilen önemin artması yönünde okul öncesi öğretmenlerinin velilerle iş birliği yapabileceği projelerin hayata geçirilmesi önerilir.

### Kaynakça

- Abazoğlu, İ., Yıldırım, O., Yıldızhan, Y. (2015). Okul Öncesi Öğretmenliğine İlişkin Genel Bir Bakış. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 411-422.
- Acar, E. A., Erbaş, Y. H., Eryaman, M. Y. (2021) Okul öncesi öğretmenlerinin Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 31-54. DOI: 10.51948/auad.979726
- Acar, F. M. (2016). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik ve İş Doyumu Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Acar, M. (2019). *Okul yöneticilerinin iş tatmini duygusal emek ve iş stresi arasındaki ilişki: Konya ili üzerine bir araştırma* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Ahi, B. ve Kıldan, A. O. (2013). Türkiye'de okul öncesi eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (2002-2011). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(27), 23-46.
- Akçamete, G., Kaner, S., ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde Tükenmişlik İş Doyumu ve Kişilik*. Nobel Yayınları.
- Akkurt, Z. (2008). *Okul öncesi öğretmenlerin iş doyum ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Akman, B., Taşkın, N., Özden, Z., Çörtü, F. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişlik üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 9(2), 807-815.
- Akman, T. (2019). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aktan, O. ve Akkutay, Ü. (2014). OECD ülkelerinde ve Türkiye’de okulöncesi eğitim. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 64-79.
- Alıcı, B., & Yalçınkaya, M. (2019). Öğretmenlerin mesleki doyum ve örgütsel bağlılık düzeylerinin iş stresi düzeylerine göre incelenmesi. *Folklor/edebiyat*, 25(97), 213-229.
- Alkeveli, S. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile örgüt iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Ally, M. (2019). Competency profile of the digital and online teacher in future education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(2), 303-318. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i2.4206>



- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2012). Ortaöğretim Okullarında Değerlerle Yönetim, Örgütsel Adalet ve İş Doyumu Arasındaki İlişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (4), 50–68.
- Altinkurt, Y. & Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği ile İş Doyumları Arasındaki İlişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4 (2), 57-71.
- Aral, N., ve Kadan, G. (2021). Pandemi Sürecinde Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşadıkları Problemlerin İncelenmesi. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(2), 99-114.
- Aral, N., Fındık, E., Öz, S., Karataş, B. K., Güneş, L. C. & Kadan, G. (2021). Covid 19 pandemi sürecinde okul öncesi dönemde uzaktan eğitim: deneysel bir çalışma. *Turkish Studies - Education*, 16(2), 1105-1124. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.49289>
- Ardıç, K. & Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik sendromu akademisyenler üzerinde bir uygulama (GOÜ Örneği). *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 69-96.
- Arslan, H. ve Şahin, I. (2013). Hizmet içi eğitimlerin video konferans sistemiyle verilmesine yönelik öğretmen görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education* 1(3), 34-41.
- Arslan, H. H. (2021). *Pandemi sürecinde uzaktan ve yüz yüze okul öncesi eğitimi alan çocukların sosyal becerilerinin karşılaştırılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Aslanargun, E. ve Tapan, F. (2011). Okul öncesi eğitim ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 219-238.
- Aşkın, R., Bozkurt, Y., ve Zeybek, Z. (2020). Covid-19 pandemisi: Psikolojik etkileri ve terapötik müdahaleler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(37), 304-318.
- Ateşpolat, Y. (2022). *Pandemi sürecinin okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranış ile psikolojik dayanıklılık özelliklerine yansımalarının öğretmen ve ebeveyn gözüyle değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aytürk, N. (2019). *Örgütsel davranış örgütsel kuramlar ve uygulamalar* (1. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bahçacı, Ö. ve Türkoğlu, B. (2019). Türkiye’de okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmen adayları ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(4), 1103-1139.

- Bailey, J. (2020). Closing Schools To Slow a Pandemic. Educational Next. Closing Schools to Slow a Pandemic. *Educational Next*. <https://www.educationnext.org/closing-schools-to-slow-a-pandemic-coronavirus-covid-19-public-health/> Erişim Tarihi: 10.06.2020.
- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129.
- Baran, M., Yılmaz, A., ve Yıldırım, M. (2007). Okul Öncesi Eğitimin ve Okul Öncesi Eğitim Yapılarındaki Kullanıcı Gereksinimleri. *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), 27-44.
- Basım, H. N. ve Beğenirbaş, M. (2012) Çalışma Yaşamında Duygusal Emek: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması. *Yönetim ve Ekonomi*. 19(1), 77-90.
- Baş, A. ve Coşkun, Y. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 729-749.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397. Erişim <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitim/issue/54643/753149>
- Baştürk, S., ve Taştepe, M. (2013). Evren ve örneklem. S. Baştürk (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (ss. 129- 159). Vize Yayıncılık.
- Bayburtlu, Y.S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44460>
- Beğenirbaş, M. ve Meydan, C. H. (2012). Duygusal emeğin örgütsel vatandaşlık davranışıyla ilişkisi: Öğretmenler üzerinde bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 159-181.
- Beğenirbaş, M. ve Yalçın, R. C. (2012). Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin duygusal emek gösterimlerine etkileri. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 47-65.
- Bilge, F., Akman, Y., ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretim elemanlarının iş doyumlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 32-41.
- Bilir, M. E. (2007). *Öğretmen algılarına göre ilköğretim okul yöneticilerin dönüşümcü liderlik özellikleriyle öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Birişçi, S. (2013). Video konferans tabanlı uzaktan eğitime ilişkin öğrenci tutumları ve görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education JITTE Vol.1 No 2*, 24-40
- Bostancıoğlu, S. (2008). *The effect of working values on the relationship between job satisfaction and turnover intention* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bozanoğlu, B. (2020). *Öğretmenlerde iş yeri arkadaşlığı, mesleki doyum ve örgütsel huzur ilişkisi*. [Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Brom, C., Lukovsky, J., Gregor, D., Hannemann, T., Strakova, J. & Svoricek, R. (2020). Mandatory home education during the COVID-19 lockdown in the Czech Republic: A rapid survey of 1st – 9th graders’ parents. *Researchgate*. Erişim <https://www.researchgate.net/publication/340738244>.
- Burke, J. & Dempsey, M. (2020). Covid-19 practice in primary schools in Ireland report. Erişim <https://www.researchgate.net/publication/340444601>.
- Camadan, F. (2017). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Haz Düzeylerinin Açıklanmasında Mesleki Benlik Saygısı ve Rol Fazlası Davranışların Rolü* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Can, Ş. (2006). Sınıf öğretmenlerinin yaş, cinsiyet ve mesleki kıdemlerine göre iş doyum düzeylerinin belirlenmesi (Muğla ili örneği). *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 380-390.
- Caner, S. (2019). *Duyusal emek ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Cemaloğlu, N. ve Kayabaşı, Y. (2007). Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyi ile Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Modelleri Arasındaki İlişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2),123-155.
- Cemaloğlu, N. ve Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 463-484.
- Ceylan, A. K. (2017). Öğretmenlerin duygusal emeklerinin sosyo-demografik değişkenler yönünden özellikleri: Batman ili araştırması. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 7(2/1), 122-132.
- Cheng, Y. C. (2020, June). The futures of education after COVID-19: Multiple disruptions ve lessons [Webinar]. Paper presented at the Webinar #4 (ENG/AR): The Futures of Education after COVID-19 – Arab Region Dialogue, France. Retrieved from <https://en.unesco.org/futuresofeducation/webinars>

- Cinay, F. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Coşkun, Z. (2019). *Sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeyinin karşılaştırılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Çakın, M., Külekçi Akyavuz, E. (2020). The COVID-19 process and its reflection on education: An analysis on teachers' opinions. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Çavuşoğlu, E. T. (2016). *Türkiye ile Bulgaristan'da Okul Öncesi Öğretmenliği Eğitimi Almış Öğretmenlerin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Çavğa, A., (2021). *Covid-19 pandemi sürecinde okul öncesi dönem çocuklarının oyun ve etkinlik tercihlerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Çaykuş, E. T. ve Çaykuş, T. M. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde çocukların psikolojik dayanıklılığını güçlendirme yolları: ailelere, öğretmenlere ve ruh sağlığı uzmanlarına öneriler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 95-113.
- Çelik, M. ve Gündoğdu, K. (2007). Türkiye'de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 172-190.
- Çelik, N. ve Daşcan, Ö. (2014). *Son değişikliklerle okul öncesi eğitim programı ve etkinlik kitabı*. Anı.
- Çelik, O. T. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çetin, C., Tikici, M., Akdemir, B., ve Ünal, H. (2008) *İş Doyumu ile Tükenmişlik Sendromu İlişkisinin Aile İşletmelerindeki Görünümüne İlişkin Bir Araştırma*. İstanbul Kültür Üniversitesi, 3. Aile İşletmeleri Kongresi, 107-120.
- Çetinkaya, B., Gülaçtı, F., & Çiftci, Z. (2019). Çalışanların Mesleki Tükenmişlik, Mesleki Doyum ve Yaşam Doyumunun İncelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1475-1500.
- Çetinkaya, C. (2006). *Türkiye'de okul öncesi eğitiminin tarihsel gelişimi ve bugünkü durumu* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

- Çınar, F. ve Müşerref, O. (2020). Türkiye'de Covid-19 pandemisine yönelik stratejilerin Swot analizi ile değerlendirilmesi. *Sağlık ve Sosyal Refah Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 1-11.
- Çiçek, A. ve Çoruk, H. K. (2017). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile iş doyumunu algıları arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 750-761.
- Çiçeklioğlu, H. ve Taşlıyan, M. (2019). Öğretmenlerin Duygusal Emek Düzeylerinin Vatandaşlık Davranışlarına Olan Etkisi. *Business & Management Studies: An International Journal*, 7(5), 3000-3026.
- Çiğçili, V. (2008). Dershane Öğretmen Yeterlilik Düzeyler ve Meslek Doyumları Arasındaki İlişki. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 101-115.
- Çolakoğlu, İ. (2014). *Ortaokullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Daban, B. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Dahmaz, A. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet ve duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Deliveli, K. (2018). *Öğretim elemanlarının duygusal emek davranışları ile örgütsel bağlılık algı düzeyleri arasındaki ilişki*. [Doktora Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Demirkıran, T. (2004). *Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş tatminleri ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Diefendorff, J. M., Croyle M. H., & Grosserand, R. H. (2005). The Dimensionality and Antecedents of Emotional Labor Strategies. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 339-357.
- Dilsiz, B. (2006). *Konya ilindeki ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumunu düzeylerinin bölgelere göre değerlendirilmesinin çok değişkenli istatistiksel analizi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Doğan, M. (2019). *Öğretmenlerin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma davranışlarının incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi, İzmir.

- Döger, S. S. ve Kılınç, F. E. (2021). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Kovid-19 Pandemisinde Ev Karantinası Yaşamları. *Türkiye Sağlık Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 1-14.
- Efendioğlu, B. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin sergilediği duygusal emek davranışları ile mesleğe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Eken, Ö., Tosun, N., ve Eken, D. T. (2020). Covid-19 Salgını ile Acil ve Zorunlu Uzaktan Eğitime Geçiş: Genel Bir Değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 113-128.
- Ekici, F. Y. (2017). Mesleki tükenmişlik açısından okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 425-446.
- Elma, C., & Ergen, Y. (2019). İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile mesleki tükenmişlik algıları arasındaki ilişki. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 12(3), 874-891.
- Eren, E. (2007). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. Beta Yayınları.
- Eren, D. Ve Demirel, N. (2018). Duygusal emek faktörünün hizmet kalitesine etkisi: Nevşehir'deki dört ve beş yıldızlı otellere yönelik bir araştırma. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (14), 310-334.
- Ergel, A. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin maruz kaldıkları psikolojik şiddetin tükenmişlik düzeylerine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Ergin, C. (1992). *Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin uyarlanması*. Rüveyde Bayraktar ve İhsan Dağ (Ed.), VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları içinde (143-154). Ankara: VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Düzenleme Kurulu ve Türk Psikologlar Derneği.
- Erkal, T. ve Değerliyurt, M. (2009). Türkiye'de afet yönetimi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 14(22), 147-164.
- Eroğlu, Ş. G. (2014). Örgütlerde duygusal emek ve tükenmişlik ilişkisi üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 147-160.
- Ertürk, E., & Keçecioglu, T. (2012). Çalışanların iş doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler: Öğretmenler üzerine örnek bir uygulama. *Ege Akademik Bakış*, 12(1), 39-52.
- Eser, Ş. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinde iş doyumunu, meslektaş ilişkileri ve okul idaresi desteği arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Tekirdağ ili örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Evçen, S. N. (2022). *Okul öncesi dönemde pandemi sürecinde çocukların oyun hakkına ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Filiz, Z. (2014). Öğretmenlerin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 10 (23), 157-171.
- Gökçe, N., Erdoğan, B. M., Yatmaz, A. K., Avaroğlu, N., ve Çok, Y. (2021). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Covid-19 Salgın Süreci ve Etkilerine İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(1), 101-113.
- Göktaş Z., (2007). Balıkesir İlindeki Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Doyumu Ve Bazı Değişkenlerle Olan İlişkisinin İncelenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1). 13-26.
- Güler, H. N. ve Marşap, A. (2019). Duygusal zeka ve duygusal emek etkileşimi üzerine bir literatür incelemesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(35), 63-81.
- Güner, A. R. (2007). *Sağlık hizmetlerinde örgütsel bağlılık, işe bağlılık ve iş tatmini arasındaki ilişkilerin modellenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Güngör, M. (2009). Duygusal Emek Kavramı: Süreci ve Sonuçları. *Kamu-İş Dergisi*, 11(1), 167-184.
- Gürbüz, Z. (2008). *Kars İlinde Görevli Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Tatmin Düzeyleri ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Hamamcı, Z., Kuzgun, Y., & Sevim, A.S. (1999). Mesleki Doyum Ölçeği'nin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(11), 14-18.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and teacher education*, 16(8), 811-826.
- Hochschild, A. (1989). *The Managed Heart*, CA: University of California Pres.
- Hughes, C. (2020). Some implications of COVID-19 or remote learning and the future of schooling. *Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment*, 36, 3-17. Erişim <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/some-implications-of-covid%e2%80%9019-for-remote-learning-and-the-future-of-schooling>
- Işıkoğlu, N., Adak Özdemir, A., Altun, M., & Ergenekon, E. (2021). Erken çocukluk eğitimi öğretmen ve yöneticilerinin Covid-19 pandemi deneyimleri: Yorumlayıcı fenomenolojik analiz. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 567-590. <https://doi.org/10.24130/eccdjecs.1967202152341>

- İnan, H. Z. (2020). Covid-19 Pandemi sürecinde okul öncesi eğitimin yeniden yapılandırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 831-849.
- Kan, Ü. D. (2008). Bir grup okul öncesi öğretmeninde tükenmişlik durumunun incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 431-438.
- Kaptangil, K. ve Erenler, E. (2014). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ve mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 55-81.
- Kapucu, S. T. (2019). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Doyumları ile Çocuk Sevgisi Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karabulut, D. C. (2019). *Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Doyumları ile Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Karakaş, A., Tösten, R., Kansu, V., ve Aydın, A. S. (2016). Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarının İş doyumlarına Etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(56), 177-188.
- Karakelle, S. ve Canpolat, S. (2010). Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim öğretmenlerinin öğrencilere yaklaşım biçimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 106-120.
- Karaman, N. (2017). Çalışma Yaşamında Duygusal Emek. *İş ve Hayat*, 3(5), 30-56.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, S., Güleş, H. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 74-89.
- Kaya, E. (2009). *Özel okul öğretmenlerinin duygusal emek davranışını algılama biçimleri ile iş doyumları ve iş stresleri arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kaya I, K. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile algıladıkları yönetici liderlik uygulamalarının incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Keser, A. (2011). *Çalışma Psikolojisi (2.)*. Ekin Yayın Basım Dağıtım.
- Koç, H., Yazıcıoğlu, İ., ve Hatipoğlu, H. (2009). Öğretmenlerin İş Doyum Algıları İle Performansları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 13-22.



- Korkmaz, Ö., Kovancı, Ö., Çakır, R., & Erdoğan, F. U. (2019). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeyleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(3), 830-847.
- Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Kiremit, H. Ö., & Kaldırım, E. (2013). Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 119-137.
- Koster, S. (2011). The self-managed heart: teaching gender and doing emotional labour in a higher education institution. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(1), 61-77.
- Koustelios, A., and Tsigilis, N. (2005) "Relationship Between Burnout and Job Satisfaction Among Physical Education Teachers: A Multivariate Approach" *European Physical Education Review*, 11, 189-203.
- Kulualp, H. G., & Sarı, Ö. (2018). Duygusal emek: okul öncesi öğretmenleri üzerine bir içerik analizi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 14(4), 1167-1181.
- Kuzgun, Y., Sevim, S. A., ve Hamamcı, Z. (1999). Mesleki doyum ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(11), 14-18.
- Landers, E., Alter, P. & Servilio, K. (2008). Students' challenging behavior and teachers' job satisfaction. *Beyond Behavior*, 18(1), 26-33.
- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID 19. The Lancet Child & Adolescent Health. Erişim [https://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642\(20\)30109-7/fulltext?mod=article\\_inline](https://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642(20)30109-7/fulltext?mod=article_inline)
- Liu, J., Liao, X., Qian, S., Yuan, J., Wang, F., Liu, Y., Wang, Z., Wang, F. S., Liu, L., & Zhang, Z. (2020). Community Transmission of Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2, Shenzhen, China, 2020. *Emerging infectious diseases*, 26(6), 1320-1323. <https://doi.org/10.3201/eid2606.200239>
- Mahmood, S. M. R. & Sak, R. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(5), 2243-2259. doi:10.24106/kefdergi.3451
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1986) *Maslach Burnout Inventory Manual*, (2 Ed.) Consulting Psychologists Press .
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422.
- Meral, Y. (2018). *Banka Birleşmeleri Üzerine Bir Araştırma*. Beta Yayıncılık.

- Mete, C. (2006). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile iş tatmin düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Metin, Ş., ve Saçan, S. (2017). An analysis of the effects of pre-school teachers' burnout levels on job satisfaction. *International Journal of Family, Child and Education*, 11, 44-67.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri belgesi*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_YYRETMENLYK\\_MESLEK\\_GENEL\\_YETERLILIKLERI.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEK_GENEL_YETERLILIKLERI.pdf)den alınmıştır.
- Moçoşoğlu, B., ve Kaya, A. (2020). Korona virüs hastalığı (COVID 19) sebebiyle uygulanan uzaktan eğitime yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 15-43. Erişim <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksued/issue/59531/800151>
- Morens, D. M., Folkers, G. K., & Fauci, A. S. (2009). What is a pandemic?. *The Journal of infectious diseases*, 200(7), 1018-1021.
- Morris, J. A., & Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, 21(4), 986-1010
- OECD. (2015). Toplumsal cinsiyet eşitliği. *Eğitime Yön Veren Eğilimler*, 7, 1-12.
- Otaçoğlu, S. G. (2008) "Müzik Öğretmenlerinde Tükenmişlik Sendromu ve Etkileyen Faktörler" *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 103-116.
- Önal, G. (2019). *Öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Özcan, B. ve Saraç, L. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmen çevrimiçi uzaktan eğitim rol ve yeterlikleri: Beden eğitimi öğretmenleri örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 459-475.
- Özcan, Z. E. (2013). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumu (Niğde örneği)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, E. (2020). *Ortaokul öğretmenlerinin mesleki doyumları ile örgütsel güven arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2011). *Örgütsel Davranış*. Ekin Yayınevi.
- Öztürk, A. ve Deniz, M. E. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 7(3), 578-599.

- Öztürk, E. (2020). *Duygu yönetim becerileri ile duygusal emek davranışlarının okulun duygusal iklimi üzerindeki etkileri*. [Doktora Tezi]. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Öztürk, F. Z., Kaya, N., ve Durmaz, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin görev sürecinde yaşadıkları eğitimsel sorunlar ve çözüm önerileri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(03), 68-94.
- Palice M. V. (2020). *Akademisyenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Örgütsel Bağlılık Ve Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi: Biruni Üniversitesi Örneği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Biruni Üniversitesi, İstanbul.
- Pallant, J. (2001). *SPSS Survival Manual*. Open University Press.
- Pılan, B. Ş., Özbaran, B., Yüksel, G., Tortop, E., Çalışan, R., Yuluğ, B., ve Bildik, T. (2021). COVID-19 ve okul öncesi yaş grubu ruh sağlığı. *Ege Tıp Dergisi*, 60(2), 128-135.
- Pillay, H., Goddard, R. and Wilss, L. (2005). Well-being, Burnout and Competence: Implications for Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 30 (2), 22-33.
- Polatçı, S. ve Özyer, K. (2015). Duygusal emek stratejilerinin duygusal zekanın tükenmişliğe etkisindeki aracılık rolü. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (3), 131-156.
- Purtaş, Ö. & Duman, G. (2017). The examination of movement activity plans applied in early childhood education in terms of various variables. *Turkish Journal of Primary Education*, 2(1), 11-29.
- Recepoglu, E. ve Tümlü, G. Ü. (2015). Üniversite akademik personelinin mesleki ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1851-1868.
- Russell, M.V., Russell, S.J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C ... & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: A rapid systematic reivew. *Lancet Child Adolescence Health*, 4, 397-404. doi: 10.1016/S2352-4442(20)30095-X.
- Sağlık Bakanlığı (2020). *Covid-19 (Sars-CoV-2 Enfeksiyonu) Rehberi*. [https://covid19bilgi.saglik.gov.tr/depo/rehberler/COVID-19\\_Rehberi.pdf](https://covid19bilgi.saglik.gov.tr/depo/rehberler/COVID-19_Rehberi.pdf) den alınmıştır.
- Samuelsson, I.P. · Wagner, J.T., & Ødegaard, E.E. (2020). The coronavirus pandemic and lessons learned in preschools in Norway, Sweden and the United States: OMEP Policy Forum. *International Journal of Early Childhood*.52, 129-144. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00267-3>

- Schumacher, P., Ilacqua, J. A., & Li, H. C. (1995). Factors contributing to job satisfaction in higher education. *Education, 116(1)*, 51-61.
- Silah, M. (2005). *Endüstride Çalışma Psikolojisi*. Seçkin Yayınevi.
- Seçer, H. Ş. (2010). Çalışma yaşamında duygular ve duygusal emek: sosyoloji, psikoloji ve örgüt teorisi açısından bir değerlendirme. *Journal of Social Policy Conferences, (50)*, 813-834.
- Şahin, H., & Dursun, A. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları: Burdur örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (18)*, 160-179.
- Şehitoğlu, M. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin veli yaklaşımı algıları ile duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Şen, B. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları üzerine bir araştırma (Uşak ili örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Şenel, S. R. (2019). *Öğretmenlerin kişilik özellikleri ve örgütsel sessizlik ile mesleki doyum ilişkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Şirin, E. F. (2009). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında Görevli Araştırma Görevlilerinin Mesleki Doyum Düzeylerinin İncelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 4(1)*, 31-40.
- Taşütner, M. (2021). *Covid-19 pandemi sürecinde 3-6 yaş çocuklarının sosyal duygusal sağlamlık ve psikolojik iyi oluş durumlarının incelenmesinde okul öncesi öğretmenleri ve ebeveynlerinin görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Tekin, A. (2021). Tarihten günümüze epidemiler, pandemiler ve ekonomik sonuçları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (40)*, 330-355.
- Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 10(1)*, 91-108.
- Telli, S. G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi, 3(1)*, 25-34.
- Teltik, H. (2009). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeyleriyle İlişkisinin Belirlenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tuğrul, B. (2005). Çocuk gelişiminde anaokulu eğitiminin önemi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 62(6)*, 25-28.

- Tunaboğlu, M. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri (İzmir ili Torbalı ilçesi örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Okan Üniversitesi, İzmir.
- Türk Dil Kurumu (2022). *Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr'den> alınmıştır.
- Türk, İ. C. (2011). Osmanlı Devleti'nde okul öncesi eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(192), 160-173.
- Uğur, A. (2015). *Özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenler ile sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Giresun Üniversitesi: Giresun.
- UNESCO (2020). *Education: From disruption to recovery*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse'den> alınmıştır.
- Üzümcü, B. ve Müezziz, E. E. (2018). Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik ve Mesleki Doyum Düzeyinin İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 8-25.
- Vural, D. E. ve Kocabaş, A. (2016). Okul Öncesi Eğitim ve Aile Katılımı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1174-1185.
- World Health Organization. (2020). "Coronavirus Disease 2019 (COVID-19). Situation Report, 72. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019'den> alınmıştır.
- Yalçın, A., Yalçın, M., Macun, B. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen Cinsiyeti ile İlgili Görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 693-710.
- Yazıcı, Z. (2013). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevme eğilimlerinin incelenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 3(2), 279-286.
- Yelboğa, A. (2007). Bireysel demografik değişkenlerin iş doyumunu ile ilişkisinin finans sektöründe incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 1-18.
- Yeşilyaprak B. (2006). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Nobel Yayıncılık.
- Yıldız, A., Çetinkaya, M., Leventoğlu, S., ve Şenköylü, A. (2020). Recommendations for Surgical Interventions during COVID-19 Pandemic. *Gazi Medical Journal*, 31, 283-286.
- Yıldız, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin iş stresi, örgütsel bağlılık ve iş doyumuna yönelik algılarının incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldız, M. ve Üzüm, P. A. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin sınıf yönetimi becerileri ile ilişkisi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(24), 156-174.

- Yılmaz, A., Esentürk, O. K., ve İlhan, E. L. (2018). Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik durumları ve öğretim sürecinde bu duruma yol açan nedenler: Karma araştırma yaklaşımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2091-2103.
- Yılmaz, H., Sakarya, G., Gayretli, Ş., ve Zahal, O. (2021). Covid-19 ve çevrimiçi müzik eğitimi: okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri üzerine nitel bir çalışma. *Journal of Qualitative Research in Education*, (28), 283-299.
- Yılmaz, K. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2 (2), 1-14.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y., Güner, M., & Şen, B. (2015). The relationship between teachers' emotional labor and burnout level. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59, 75-90.
- Youngmi, K. (2016). *Emotional labour and burnout among public middle school teachers in South Korea* [Unpublished master's thesis]. University of Jyväskylä.
- Zoroğlu, Özlem (2014). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Tutumları, Mesleki Benlik Saygıları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

**Ekler****Ek 1: Kişisel Bilgiler Formu**

Sevgili meslektaşım,

Aşağıda yer alan sorular yalnızca araştırma amacıyla kullanılacağı için açık ve samimi bir şekilde tüm soruları cevaplamanız önemlidir. Araştırmaya katkılarınız için teşekkürler...

**Murat ŞİMŞEK**

**KİŞİSEL BİLGİLER FORMU****1. Cinsiyetiniz:**

**0) Kadın**

**0) Erkek**

**2. Yaşınız:**

**A) 20-30**

**B) 31-40**

**C) 41-50**

**D) 51+**

**3. Mesleki Kıdem:**

**A) 0-5 Yıl**

**B) 5-10 Yıl**

**C) 10-15 Yıl**

**D) 15-20 Yıl**

**E) 20 Yıl ve üzeri**

**4. Sınıfınızın Mevcudu:**

**A) 10 ve altı**

**B) 10-20**

**C) 20-30**

**5. Okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik durumu:**

**A) İyi**

**B) Orta**

**C) Düşük**

## Ek 2: Mesleki Doyum Ölçeği

### Mesleki Doyum Ölçeği

Açıklama: Aşağıda işinizle ilgili bazı sorular sorulmaktadır. Size uygun gelen şıkkı işaretleyiniz. Teşekkürler.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık sık	Her zaman
1) Bir kez daha dünyaya gelseniz aynı mesleğe girmek ister misiniz?					
2) Yaptığınız işi önemli ve anlamlı buluyor musunuz?					
3) Mesleğinizi başkalarına önerir misiniz?					
4) Keşke başka bir iş yapan insan olsam dediğiniz olur mu?					
5) Mesleğinizin gelişmenize olanak verdiğini düşünüyor musunuz?					
6) İşinize hevesle gelir misiniz?					
7) İşiniz ile ilgili yeni bir şey öğrenmeye çalışır mısınız?					
8) İş yerinizde aldığınız eğitime uygun bir iş yapıyor musunuz?					
9) İş günü sonunda kendinizi mutsuz ve bıkkın hissedersiniz mi?					
10) Fırsatını bulduğunuz an başka bir işe geçmeyi düşünür müsünüz?					
11) Erken emekli olup bir köşeye çekilmeyi düşünür müsünüz?					
12) Meslektaşlarınızla karşılaştığınızda onların işlerini nasıl yaptıklarını sorar mısınız?					
13) Mesleki bilginizi artırmak için seminerlere, kongrelere katılır mısınız?					
14) İş yerinde bazı engeller çalışma isteğinizi engeller mi?					
15) İşinizin yeteneklerinize uygun olduğunu düşünüyor musunuz?					
16) Mesleğinizle ilgili yayınları izler misiniz?					
17) Mesleğinizi yürütürken karşılaştığınız engellerle mücadele ediyor musunuz?					
18) İşinizin ilgilerinize uygun olduğunu düşünüyor musunuz?					
19) Mesleğinizi değiştirmeyi düşündüğünüz anlar oldu mu?					
20) Meslek bilginizi arttırmaya yönelik girişimlerde bulunuyor musunuz?					



### Ek 3: Maslach Tükenmişlik Ölçeği

#### Maslach Tükenmişlik Envanteri

Açıklama: Lütfen maddeleri okuyarak, size en uygun gelen yanıtı işaret koyunuz. Teşekkürler.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genelde	Her zaman
1) İşimden soğuduğumu hissediyorum.					
2) İş gününün sonunda kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum.					
3) Sabahları bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum.					
4) Öğrencilerin neler hissettiklerini hemen anlarım.					
5) Öğrencilere sanki basit nesnelermiş gibi davrandığımı hissediyorum.					
6) Bütün gün insanlarla uğraşmak benim için çok yıpratıcı.					
7) Öğrencilerimin sorunlarıyla çok etkin bir şekilde ilgilenirim.					
8) Yaptığım işten yıldığımı hissediyorum.					
9) . İşim sayesinde insanlara faydalı olduğumu hissediyorum.					
10) Bu mesleğe başladığımdan beri insanlara karşı daha katı oldum.					
11) Bu işin giderek beni katılaştırmasından korkuyorum.					
12) Kendimi çok enerjik hissediyorum.					
13) Mesleğimin beni hayal kırıklığına uğrattığımı hissediyorum.					
14) İşimde çok sıkı çalıştığımı hissediyorum.					
15) Bazı öğrencilere ne olduğu umurumda değil.					
16) Doğrudan insanlarla ilgili bir işte çalışmak beni yıpratıyor.					
17) Öğrencilerle aramda rahat bir hava oluştururum.					
18) İnsanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi neşeli hissedirim.					
19) Bu meslekte kayda değer pek çok iş başardım.					
20) Kendimi çaresiz hissediyorum.					
21) İşimdeki sorunlara soğukkanlılıkla yaklaşırım.					
22) İnsanların bazı sorunlarından dolayı beni suçladıklarını hissediyorum.					

## Ek 4: Duygusal Emek Ölçeği

### Duygusal Emek Ölçeği

Açıklama: Aşağıda işinizle ilgili bazı sorular sorulmaktadır. Size uygun gelen şıkkı işaretleyiniz. Teşekkürler.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık sık	Her zaman
1) Öğrencilerle uygun şekilde ilgilenebilmek için rol yaparım.					
2) Öğrencilerle ilgilenirken iyi hissediyormuşum rolü yaparım.					
3) Öğrencilerle ilgilenirken bir şov yapar gibi ekstra performans sergilerim.					
4) Mesleğimi yaparken hissetmediğim duyguları hissediyormuşum gibi davranırım.					
5) Mesleğimin gerektirdiği duyguları sergileyebilmek için sanki bir maske takarım.					
6) Öğrencilerime, gerçek hissettiğim duygulardan farklı duygular sergilerim.					
7) Öğrencilere göstermek zorunda olduğum duyguları gerçekten yaşamaya çalışırım.					
8) Göstermem gereken duyguları gerçekte de hissetmek için çaba Harcarım.					
9) Öğrencilere göstermem gereken duyguları hissedebilmek için elimden geleni yaparım.					
10) Öğrencilere sergilemem gereken duyguları içimde de hissedebilmek için yoğun çaba gösteririm.					
11) Öğrencilere sergilediğim duygular samimidir.					
12) Öğrencilere gösterdiğim duygular kendiliğinden ortaya çıkar.					
13) Öğrencilere gösterdiğim duygular o an hissettiklerime aynıdır.					

### ÖZ GEÇMİŞ

Adı-Soyadı	Murat		ŞİMŞEK
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce – Orta Düzey		
Eğitim Durumu	Başlama - Bitirme		Kurum Adı
Lise	2010	2014	Savaştepe Anadolu Öğretmen Lisesi
Lisans	2014	2018	Bursa Uludağ Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği
Yüksek Lisans	2019	2022	Bursa Uludağ Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi
Çalıştığı Kurum	Başlama - Ayrılma		Çalışılan Kurumun Adı
1.	2021	-	Milli Eğitim Bakanlığı – Okul Öncesi Öğretmeni
Yayımlar:	Bağçeli Kahraman, P., Doğan, B & Şimşek, M. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk ihmal ve istismarı ile çocuk haklarına yönelik görüşleri, Turkish Studies- Education, 15(2), 692-715. <a href="https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.40135">https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.40135</a>		
	Tarih	24/01/2023	
	İmza		
	Adı-Soyadı	Murat ŞİMŞEK	