

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara Yönelik İnançları ile Mesleki Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi¹

Uzm. Bahar OKTAY

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Van / Türkiye,
bahyu8192@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1209-326X

Prof. Dr. İkbâl Tuba ŞAHİN-SAK*

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Van / Türkiye,
ikbalsak@yyu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9054-6212

Öz

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara yönelik inançları ile mesleki doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evreni, Van ili ve ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki bağımsız anaokulları ve ilkokullarında bulunan anasınıflarında görevli okul öncesi öğretmenlerinden oluşurken, örnekleme ise bu evrenden seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiş 400 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma kapsamında veri toplama amacıyla kişisel bilgi formu, Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeği (GUUÖİÖ) ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) kullanılmıştır. Verilerin analizinde, Bağımsız Örneklemeler İçin t-Testi, Tek yönlü varyans analizi ve Pearson Momentler Çarpımı kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara yönelik inançları ile

¹Bu makale, birinci yazar Bahar Oktay'ın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

* Sorumlu Yazar. Tel: +90 543 311 82 91 | Araştırma Makalesi.

Makale Tarih Bilgisi. Gönderim: 24.02.2024, Kabul: 27.08.2024, Basım: Aralık, 2025.

mesleki doyumları yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca gelişime uygun uygulamalara yönelik inançları ile mesleki doyumları arasındaki ilişki incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançları toplamı ile mesleki doyumları toplamı arasında olumlu fakat düşük düzey anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmenleri; Gelişime uygun uygulamalar; Öğretmen inançları; Mesleki doyum.

Examination of the Relationship Between Preschool Teachers' Beliefs on Developmentally Appropriate Practice and Their Job Satisfaction

Abstract

In this study, it was aimed to examine the relationship between preschool teachers' beliefs on developmentally appropriate practice and their job satisfaction. The population of the study consisted of preschool teachers working in independent kindergartens and nursery classrooms in the primary schools in Van province and its districts while the sample consists of 400 preschool teachers selected from this population by random sampling method. The Personal Information Form, the Developmentally Appropriate Practice Teacher Beliefs Scale (DAP-TBS) and the Job Satisfaction Scale were used as data collection tools. The data was analyzed through independent samples t-test, one-way analysis of variance and Pearson's Product-Moment Correlation. Analysis showed that preschool teachers' beliefs on developmentally appropriate practice and their job satisfaction were high. When the relationship between their beliefs about developmentally appropriate practice and their job satisfaction was examined, a positive low-level significant relationship was found between the preschool teachers' beliefs on developmentally appropriate practices and their professional satisfaction.

Keywords: Preschool teachers; Developmentally appropriate practice; Teacher's beliefs; Job satisfaction.

Extended Summary

Purpose

Teachers have a critical impact on directing the educational process (Köksal et al., 2013). Therefore, preschool teachers, who are assumed to have all kinds of knowledge about educational strategies, are expected to have strong beliefs related to developmentally appropriate practice (DAP). Because teacher beliefs are effective in determining the most appropriate educational activities for children (Xu, 2012). In this context, teachers who believe in the DAP philosophy try to provide social and physical experiences to children (Wright, 2010). Also, these teachers plan meaningful activities within the framework of curriculum subjects by taking into consideration the needs of children individually or of the group they are in, accordingly, they create environments where children can experience active and concrete experiences, offer them the opportunity to make choices, ensure that learning takes place at school and in outdoor environments through drama and games, and implement an appropriate program for each age group in line with the needs and interests (Erdiller and McMullen, 2003). They are also in communication with families and are aware of each other about activities (Demircan, 2012). It is thought that all of these will provide positive support for teachers who believe in DAP to achieve job satisfaction. Based on this, teachers who love their profession and have high professional satisfaction are expected to follow current educational approaches and try to plan practices that consider children's individual differences.

Method

In this survey, it was aimed to examine the relationship between preschool teachers' beliefs on developmentally appropriate practice and their job satisfaction. The population of the study consisted of preschool teachers working in independent kindergartens and nursery classrooms in the primary schools in Van province and its districts while the sample consists of 400 preschool teachers selected from this population by random sampling method. The Personal Information Form, the Developmentally Appropriate Practice Teacher Beliefs Scale (DAP-TBS) and the Job Satisfaction Scale were used as data collection tools. The data was analyzed through independent samples t-test, one-way analysis of variance and Pearson's Product-Moment Correlation.

Results

Analysis showed that preschool teachers' beliefs on developmentally appropriate practice and their job satisfaction were high. When the relationship between their beliefs about developmentally appropriate practice and their job satisfaction was examined, a positive low-level significant relationship was found between the preschool teachers' beliefs on developmentally appropriate practices and their professional satisfaction.

Discussion and Conclusion

There is a positive, low-level significant relationship between the preschool teachers' beliefs on developmentally appropriate practices and their professional satisfaction. In this context, it appears that there is a relationship, albeit low, between teachers' beliefs on DAP and their professional satisfaction. It is thought that this is due to the fact that DAP puts the children at the center and accordingly guides teachers in planning child-specific teaching strategies, has only recently been adopted by preschool teachers. However, preschool teachers may see the programs parallel to DAP principles, which include the practices that should actually be in early childhood education, as an extra workload. For example, practices that include more children in activities and ask teachers to make home visits, to ensure family-school cooperation, to support children's learning by doing and to be active with children during the process may be considered as extra work by teachers. However, these opportunities enable teachers to participate in classroom activities with intrinsic motivation and to set challenging goals for themselves and be determined to achieve these goals.

Based on the findings, teachers can be informed at regular intervals by the Ministry of National Education about the developmental characteristics and individual differences of preschool children, and developmentally appropriate strategies. Also, teachers who fulfill their duties properly and successfully, and who reflect appropriate teaching strategies into their classes by taking into account the interests, needs and development levels of the children can be supported through with material and moral rewards such as holidays, additional salaries and certificates of achievement.

Giriş

Okul öncesi eğitimin amaçları ve vizyonu, toplum tarafından gün geçtikçe daha da fark edilmektedir. Çünkü gelecek nesillerin hem bedenlen hem de ruhen sağlıklı bireyler olabilmelerinin temeli, aileden sonra okul öncesi

eğitim kurumlarında atılmakta ve çocuğun bu dönemde aldığı eğitim onun sonraki hayatını önemli derecede etkilemektedir (Bredekamp ve Copple, 2009). Okul öncesi eğitim, çocukların bireysel özellikleri göz önüne alınarak onlara zengin uyarıcı çevre olanaklarının sağlandığı, çocukların toplumun kültürel normları çerçevesinde yetiştirildikleri ve ilkokula hazırlandıkları temel eğitim kademesidir (Kanbay-Ak ve ark., 2016).

Okul öncesi eğitimin kalitesini etkileyen en önemli faktörlerin başında hiç kuşkusuz öğretmenler gelmektedir. Gününün büyük bir kısmını okulda geçiren, her çocuğun hayatına girebilmeyi ve onlarla güvenilir ilişkiler kurabilmeyi başarmış okul öncesi öğretmenleri (Akbaşrak, 2018), okul öncesi dönem çocuklarının anne-babalarından sonra en çok güvenle bağlandıkları kişilerdir (Durualp ve Kaytez, 2016). Bu anlamda kendilerine oldukça fazla sorumluluk düşmektedir. Okul öncesi öğretmenleri çocuklara doğru deneyimler sunabilmek ve kalıcı öğrenme fırsatları sağlayabilmek için her çocuğu iyi tanımalı; çocukların yaş ve gelişimlerine uygun programları iyi bilmelidirler (Sıddık, 2019). Öğretmenin çocuk merkezli yaklaştığı bu süreç, erken çocukluk eğitiminde son birkaç yıldır özellikle Gelişime Uygun Uygulamalar adıyla bilinmektedir (Tzuo ve ark., 2011).

Gelişime Uygun Uygulamalar (GUU) ile ilgili ilkeler ilk kez Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Derneği (NAEYC) tarafından, okul öncesi eğitimde genellikle çocukların akademik başarılarına odaklanan bakış açılarına karşı olarak 1987 yılında yayımlamıştır (Almesad, 1999). GUU, eğitimciler için çocuklara hangi bilgileri, nasıl ve ne şekilde öğretecekleri hususunda yardımcı olmaya çalışan ve doğru kararlar verebilmelerini sağlayan bir yol göstericidir. GUU felsefesi, çocuk merkezli ve ideali hedefleyen yapısı itibarıyla birçok kişinin önyargılarını kırarak eğitim programlarının temelini oluşturan bir yaklaşım olmuştur. Bu yaklaşımı benimseyen öğretmenler, çocukların eğitimi için üç temel bilgiyi kaynak edinmeli ve bu kaynaklar doğrultusunda hareket etmelidirler. Bunlardan ilki, çocukların gelişim düzeylerini ve nasıl öğrendiklerini; ikincisi, her bir çocuğun güçlü yönlerini, ilgi ve ihtiyaçlarını; üçüncü ve son olanı ise çocuğun içinde bulunduğu sosyal ve kültürel çevreyi bilmektir (Kostelnik ve ark., 2019). Çocuklar üzerinde çeşitli etkileri olan bu felsefenin (Horn ve ark., 2005), öğretmenler açısından etkileri ve doyum anlamında mesleklerine olumlu ya da olumsuz yansımaları merak edilen bir diğer husustur.

Diğer meslek insanlarının yaşadığı kaygı ve stresin daha çoğunu öğretmenlerin yaşadığı ifade edilmektedir (Kumaş ve Deniz, 2010). Çünkü okul öncesi öğretmenleri, mesai saatlerini hiç teneffüs olmadan etkinlikler yaparak, çocuklarla sürekli etkileşim halinde olarak ve bu öğrenme sürecine çocuklara öz düzenleme becerilerini kazandırmayı da dahil ederek geçirmektedirler (Dinçer ve ark., 2018). Bu durumda üstünde durulması gereken bir diğer önemli konu, bu tarz uygulamaları benimseyen okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumdur.

Mesleki doyum, kişinin işini ve işle ilgili deneyimini değerlendirirken kendisinde oluşturduğu hoş ve olumlu duygulardır. Kısacası yapılan işten alınan haz ve duyulan memnuniyettir (Çek, 2011). Eğitim kurumunun amaçlarını gözetken olumlu bir iklim içerisinde çalışan kişilerin mesleki doyumlarının yüksek olacağı da bilinmektedir (Robbins ve Judge, 2012). Okul öncesi eğitimcilerinin mesleki başarıları, çocuklara olumlu katkıları ve sürekli üreten kişiler olmaları, görev yaptıkları okuldan memnun olmaları, diğer çalışanlarla ilişkilerinin ılımlı seyretmesi ve her zaman mutlu olmaları süreklilik arz etmesi gereken bir durumdur. Bu da mesleki doyumlarının yüksek ya da düşük olmasıyla ilişkilidir (Cansız ve Özgenel, 2021).

Öğretmenler, eğitim sürecini yönlendirmede kritik etkiye sahiptir (Köksal ve ark., 2013). Bu nedenle eğitim stratejileri ile ilgili her türlü bilgiye sahip oldukları varsayılan okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya yönelik inançlarının da güçlü olması beklenmektedir. Çünkü öğretmen inançları, çocuklar için en uygun eğitim-öğretim etkinliklerinin belirlenmesinde etkilidir (Xu, 2012). Öğretmen inançlarının, öğretmenlerin sınıf içerisindeki davranışlarını (Miller ve Smith, 2004) ve öğrenme sürecinin kalitesini etkilediği bilindiğine göre (Garvis ve ark., 2011), GUU'ya paralel inançlara sahip öğretmenlerin, mesleki doyum düzeylerinde de farklılıklar olabileceği düşünülmektedir. Bu noktada, okul öncesi öğretmenlerinin inançlarının GUU'nun etkili uygulanmasında önemli bir yeri olabilir (Neuharth, Pritchett ve Parker, 2006; Vartuli, 2005). Bu bağlamda GUU felsefesine inanmış öğretmenler çocuklara sosyal ve fiziksel deneyimler sunmak için çaba sarf etmekte (Wright, 2010); çocukların bireysel veya içinde bulundukları grubun ihtiyaçlarını gözeterek müfredat konuları çerçevesinde anlamlı etkinlikler planlamakta, buna göre çocukların aktif ve somut yaşantılar deneyimleyebileceği ortamlar oluşturmakta, onlara seçim yapma fırsatı sunmakta, öğrenmelerin drama ve oyun yoluyla okulda ve

dış ortamlarda gerçekleşmesini sağlamak ve değişen ilgi ve ihtiyaçlar doğrultusunda her yaş grubuna göre uygun bir program uygulamaktadırlar (Erdiller ve McMullen, 2003). Aileler ile de iletişim içindedirler ve etkinlikler konusunda birbirlerinden haberdardırlar (Demircan, 2012). Tüm bunların GUU inancına sahip öğretmenlerin işten doyum sağlamaları hususunda olumlu bir destek sağlayacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle mesleğini seven ve mesleki doyumunu yüksek olan öğretmenlerin güncel eğitim yaklaşımlarını ve uygulamalarını takip ederek çocuklara göre ve onların bireysel farklılıklarını dikkate alan uygulamaları kullanmaya gayret göstermeleri beklenmektedir. Aksi halde GUU'ya ters düşen fiziksel ceza stratejilerini ve ezberci sistemi benimseyen ve uygulayan öğretmenlerin sınıflarındaki başarı seviyesinin düşük olduğu ifade edilmektedir (NAEYC, 2009).

Bu açıdan bakıldığında, günümüz eğitim sisteminde önemi artan, öğrenciler kadar öğretmenleri de yakından ilgilendiren ve çocuk merkezli eğitim felsefesi ile paralellik gösteren GUU (Neuharth, Pritchett ve Parker, 2006), okul öncesi eğitimde yaygın olarak benimsenmiş olmasına ve okul öncesi eğitim programımızın ilkeleriyle örtüşmesine rağmen (Şahin-Sak ve Sak, 2017), Türkiye'de bu konu ile ilgili çalışmaların (Demircan, 2012; Erdiller, 2003; Soyalp, 2019; Şahin, 2013) çok sınırlı olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki doyumlarının farklı değişkenler açısından ele alındığı çalışmalar bulunmakla birlikte, okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya ilişkin inançları ile mesleki doyumları arasındaki ilişki üzerine yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma için yapılan alanyazın taramasında ulaşılan çalışmalar (Abu Jaber ve ark., 2010; Betawi ve Jabbar, 2018; Chin, 2014; Durualp ve Kaytez, 2016; Erdiller, 2003; Eser ve Bedel, 2017; Güngör ve ark., 2022; Hegde ve Cassidy, 2009; Jumiaan ve ark., 2019; Kim ve Han, 2015; Konca ve Dikmenli, 2021; Lee, 2003; Lee ve Quek, 2018; Li ve ark., 2019; Soyalp, 2019; Şahin, 2013; Şahin-Sak ve ark., 2018; Wong, 2019) incelendiğinde hem GUU felsefesinin hem de öğretmenin mesleki doyumunun yüksek olmasının öğretmen ve çocuk üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançları ile mesleki doyumlarının incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmayla okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya yönelik inançları ile mesleki doyumları arasındaki ilişkinin saptanması amaçlanmış olup bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya yönelik inançları ne düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya yönelik inançları; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, çalıştıkları kurumun türü bakımından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ne düzeydedir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, çalıştıkları kurumun türü bakımından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya yönelik inançları ile mesleki doyumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin GUU'ya ilişkin inançları ile mesleki doyumları arasındaki ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır olup araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli desenindedir. Bu modelde, var olan bir konuyu, olayı veya durumu betimlemek ve durumun genel bir fotoğrafını çekmek amacıyla büyük örneklem gruplarından ve geniş kitlelerden (Büyüköztürk ve ark., 2016) istatistiksel ölçümlerle veri elde edilmektedir (Durak, 2011).

Evren ve Örneklem

Van ili ve ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki bağımsız anaokulları ve ilkokullarında bulunan anasınıfları araştırmanın evrenini oluştururken, araştırmanın örneklemi 2022-2023 eğitim-öğretim yılında bu okullarda çalışan ve seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 400 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Seçkisiz örnekleme yöntemine göre evrende yer alan tüm birimlerin örneklem olarak seçilme olasılığı eşit olmakla beraber örneklem dahilindeki hiçbir birey diğerinden üstün ya da farklı değildir (Büyüköztürk ve ark., 2016). Çalışmanın örneklemine ilişkin bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğretmenlere Ait Bilgiler

Değişken		n	%
Cinsiyet	Kadın	299	74.8
	Erkek	101	25.2
Yaş	22-25	92	23.0
	26-33	208	52.0
	34 ve üzeri	100	25.0
Eğitim Durumu	Lisans Mezunu	335	83.8
	Yüksek Lisans Mezunu	65	16.2
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	212	53.0
	6-10 yıl	107	26.8
	11-15 yıl	47	11.8
	16 yıl ve üzeri	34	8.5
Çalışılan Kurum Türü	Bağımsız Anaokulu	228	57.0
	Anasınıfı	172	43.0

Çalışmaya katılan 400 okul öncesi öğretmeninden 299'u (%74.8) kadın, 101'i (%25.2) erkektir. Öğretmenlerden 208'i (%52) 26-33, 100'ü (%25) 34 ve üzeri yaş aralığında, 92'si ise (%23) 22-25 yaş aralığındadır. Üç yüz otuz beş (335; %83.8) öğretmen lisans, 65 (%16.2) öğretmen ise yüksek lisans mezunudur. Okul öncesi öğretmenlerinden 212'si (%53) 1-5 yıl, 107'si (%26.8) 6-10 yıl, 47'si (%11.8) 11-15 yıl aralığında, 34'ü (%8.5) ise 16 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahiptirler. Öğretmenlerin 228'i (%57) bağımsız anaokullarında, 172'si (%43) ise anasınıflarında görev yapmaktadırlar.

Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında veri toplama amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeği (GUUÖİÖ) ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, öğrenim durumları, mesleki kıdemleri ve çalıştıkları kurum türü (anaokulları-anasınıfları) ile ilgili bilgi edinmek için araştırmacının hazırladığı formdur.

Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeği

Kim ve Buchanan'ın (2009) geliştirmiş olduğu Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç ve Uygulama Ölçeğinin inanç alt boyutunun Türkçeye uyarlaması Şahin-Sak ve Sak (2017) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin orijinaline bakıldığında bir adet açık uçlu, 42 adet beş basamaklı likert tipi olmak

üzere toplam 43 maddeli bir ölçek olduğu ve üç alt boyutta hazırlandığı görülmektedir. Her bir alt boyut ve o alt boyuta ait maddelerin numaraları şöyledir (Şahin-Sak ve Sak, 2017):

- Gelişime Uygun Uygulamalar: 3, 4, 5, 8, 9, 12, 13, 16, 18, 21, 22, 23, 25, 26, 28, 29, 33 numaralardan oluşan toplam 17 madde.
- Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar: 2, 7, 10, 11, 14, 15, 17, 19, 20, 24, 31, 39, 40, 41, 42, 43 numaralardan oluşan toplam 16 madde.
- Aile, Kültür ve Kaynaştırma: 6, 27, 30, 32, 34, 35, 36, 37, 38 numaralardan oluşan toplam 9 madde bulunmaktadır. GUUÖİÖ’de bulunan gelişime uygun olmayan 16 madde tersten puanlanmaktadır ve toplam güvenirlik katsayısı (Cronbach alfa) ise .858 çıkmıştır (Şahin-Sak ve Sak, 2017).

Türkçeye uyarlanan, gelişime uygun olan, gelişime uygun olmayan ve aile, kültür ve kaynaştırma şeklinde üç alt boyuttan oluşan ve biri açık uçlu olmak üzere toplam 29 maddeyi kapsayan GUUÖİÖ, öğretmenlerin inançlarını ölçebilen, geçerliliği ve güvenirliği saptanmış bir ölçme aracıdır. Öğretmenin gelişime uygun uygulamalara yönelik inancı, GUUÖİÖ’den aldığı yüksek veya düşük puanlara göre belirlenmektedir (Şahin-Sak ve Sak, 2017).

Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ)

Kuzgun, Aydemir-Sevim ve Hamamcı’nın (1999) bir işle meşgul olan insanların mesleki doyumları hakkında bilgi toplanması amacıyla Herzberg’in ‘İki Faktör Kuramı’ çerçevesinde geliştirdikleri ölçektir. MDÖ’de, bireyin, mesleki etkinliklerin ilgilerine ve yeteneklerine uygunluğu, sorumluluk bilinci, gelişme ve ilerleme imkânları gibi bilgilerin yer aldığı maddeler bulunmaktadır. MDÖ, katılımcıların tek başlarına rahatlıkla cevaplayabilecekleri niteliktedir. Formun başında soruların nasıl doldurulması gerektiğiyle ilgili açıklama mevcuttur ve herhangi bir zaman sınırı yoktur. Ölçekte 1’den 20’ye kadar maddeler bulunmaktadır ve bunlardan 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 12, 13, 15, 16, 17, 18 ve 20 numaralı maddeler olumlu; 4, 9, 10, 11, 14 ve 19 numaralı maddeler ise olumsuzdur. Ölçek maddeleri her zaman: 5, sık sık: 4, ara sıra: 3, nadiren: 2 ve hiçbir zaman: 1 olmak üzere beş basamaktan oluşan likert tipi derecelendirme formunda hazırlanmıştır. Ölçek sonucunda toplanan puanların yüksek çıkması, bireylerin mesleki doyumlarının da yüksek olduğunu gösterir (Kuzgun ve ark., 1999).

Veri Toplanması ve Analizi

Veriler toplanmadan önce ilk olarak Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimleri Yayın Etik Kurulu'ndan 23.08.2022 tarih ve 2022/18-05 sayılı etik kurul onayı; ardından da İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınmıştır. Ayrıca ölçek sahiplerinden de e-posta aracılığıyla gerekli izinler alınmıştır. Ardından, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 400 öğretmen seçkisiz örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışmaya gönüllü olarak dahil olan okul öncesi öğretmenlerinin öncelikle kişisel bilgi formunu ardından sırasıyla Gelişime Uygun Uygulamalar İnanç Ölçeğini ve Mesleki Doyum Ölçeğini doldurmaları istenmiştir.

Çalışmanın verileri normal dağılım gösterdiği için parametrik testlerin tercih edildiği analizlerde, t-testi ve tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA testi sonucunda anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla, gruptaki örneklem sayısının eşit olmamasından dolayı post-hoc testlerinden Bonferroni testi kullanılmıştır. Okul öncesi kurumlarında görev yapan öğretmenlerin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançları ile mesleki doyumları arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile test edilmiştir. Korelasyon katsayıları (r) 0.00-0.30 aralığında ise düşük; 0.30-0.70 aralığında ise orta; 0.70-1.0 aralığında ise yüksek ilişkiye işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2011).

Bulgular

Okul Öncesi Öğretmenlerinin GUU'ya Yönelik İnançlarına Dair Bulgular

Okul Öncesi Öğretmenlerinin GUU'ya Yönelik İnançları

Okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya yönelik inançlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve minimum-maksimum düzeyleri aşağıda yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin GUU'ya Yönelik İnançları Puan Ortalamaları

	N	$\bar{x}$	Ss	Min.	Maks.
Öğretmenlerin Gelişime Uygun Uygulamalara İlişkin İnançları Toplamı	400	110.84	15.14	57.00	140.00
Gelişime Uygun Uygulamalar	400	54.12	8.77	21.00	65.00
Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar	400	33.16	7.30	9.00	45.00
Aile, Kültür ve Kaynaştırma	400	23.60	4.46	6.00	30.00

Okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya ilişkin inançlarının ölçek toplamında ortalamanın 110.84 olduğu ve standart sapmanın 15.14 olduğu görülmektedir. Gelişime uygun uygulamalar alt boyutundaki ortalamanın 54.12;

gelişime uygun olmayan uygulamalar alt boyutunda 33.16 ve aile kültür ve kaynaştırma alt boyutunda 23.60 olduğu görülmektedir (Tablo 2). Diğer bir ifadeyle, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin GUU inançları yüksek bulunmuştur.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre GUU'ya Yönelik İnançları

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin GUU'ya Yönelik İnançlarının Cinsiyetlerine Göre T-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{x}$	Ss	t	p
Gelişime Uygun Uygulamalar	Kadın	299	54.66	8.49	2.130	.034*
	Erkek	101	52.52	9.39		
Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar	Kadın	299	33.39	7.40	1.055	.292
	Erkek	101	32.50	6.98		
Aile Kültür ve Kaynaştırma	Kadın	299	23.91	4.35	2.482	.013*
	Erkek	101	22.65	4.65		
GUU İlişkin İnanç Toplamı	Kadın	299	111.91	14.60	2.444	.015*
	Erkek	101	107.68	16.31		

Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre ölçeğin gelişime uygun uygulamalar alt boyutunda istatistiksel anlamda farklılıklar olduğu saptanmıştır ($t(398)=2.130$; $p=0.034<0.05$) (Tablo 3). Kadın öğretmenlerin gelişime uygun uygulamalar alt boyutuna ilişkin inanç ortalamalarının ($\bar{x}=54.66$), erkek okul öncesi öğretmenlerinin ortalamalarından ($\bar{x}=52.52$) daha fazla çıktığı görülmüştür.

Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre ölçeğin gelişime uygun olmayan uygulamalar alt boyutuna ait inançları istatistiksel anlamda herhangi bir fark göstermemiştir ($t(398)=1.055$; $p=0.292>0.05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin GUU inançlarında cinsiyetleri açısından ölçeğin aile kültür ve kaynaştırma alt boyutunda istatistiksel anlamda farklılıklar saptanmıştır ($t(398)=2.482$; $p=0.013<0.05$). Kadın okul öncesi öğretmenlerinin aile kültür ve kaynaştırma alt boyutuna ilişkin inanç ortalamalarının ($\bar{x}=23.91$), erkek öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x}=22.65$) daha yüksek çıktığı görülmüştür.

Okul öncesi öğretmenlerinin GUU inançlarına ilişkin olarak ölçeğin toplamında, öğretmenlerin cinsiyetleri açısından istatistiksel anlamda farklılıklar saptanmıştır ($t(398)=2.444$; $p=0.015<0.05$). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan kadın öğretmenlerinin, GUU inanç ölçeğinin genel toplam ortalamaları ($\bar{x}=111.91$), erkek öğretmenlerin GUU inançları ortalamalarından

($\bar{x}$ =107.68) daha yüksek bulunmuştur.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre GUU'ya Yönelik İnançları

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin GUU'ya Yönelik İnançlarının Yaşlarına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Grup	N	$\bar{x}$	Ss	F	p	Fark
Gelişime Uygun Uygulamalar	A:22-25	92	54.13	8.37	4.414	.013*	B-C
	B: 26-33	208	55.14	7.71			
	C: 34 ve üz.	100	52.00	10.68			
Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar	A:22-25	92	31.03	8.11	5.401	.005*	B-A
	B: 26-33	208	33.97	6.79			
	C: 34 ve üz.	100	33.45	7.20			
Aile Kültür ve Kaynaştırma	A:22-25	92	23.53	4.38	2.119	.122	
	B: 26-33	208	23.98	4.04			
	C: 34 ve üz.	100	22.87	5.24			
GUU İlişkin İnanç Toplamı	A:22-25	92	108.64	13.77	4.847	.008*	B-C
	B: 26-33	208	113.08	13.91			
	C: 34 ve üz.	100	108.22	17.96			

Tablo 4'e göre okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarına göre ölçeğin gelişime uygun uygulamalar alt boyutunda istatistiksel anlamda farklılıklar olduğu saptanmıştır ($F(2.297)=4.414$; $p=0.013<0.05$). Anlamlı farklılıkların hangi yaş gruplarında olduğunun belirlenmesine yönelik yapılmış Bonferroni testi sonucunda, 26-33 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalar alt boyutuna ilişkin inanç ortalamaları ($\bar{x}=55.14$), 34 ve üzeri yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x}=52.00$) daha yüksek bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin GUU inançları incelendiğinde, yaşlarına göre ölçeğin gelişime uygun olmayan uygulamalar alt boyutunda istatistiksel anlamda farklılıklar olduğu belirlenmiştir ($F(2.297)=5.401$; $p=0.005<0.05$). Anlamlı farklılıkların hangi yaş gruplarında olduğunun belirlenmesine yönelik yapılmış Bonferroni testinin sonucunda, 26-33 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun olmayan uygulamalar alt boyutuna ilişkin inanç ortalamaları ($\bar{x}=33.97$), 22-25 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerinin ortalamalarından ($\bar{x}=31.03$) daha yüksek bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin GUU inançları incelendiğinde, yaşlarına göre ölçeğin aile kültür ve kaynaştırma alt boyutunda istatistiksel anlamda herhangi bir fark görülmemiştir ($p>0.05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya ilişkin inançları, yaşlarına göre

Gelişime Uygun Uygulamalar ölçeğinin genel toplamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir ($F(2.297)=4.847$; $p=0.008<0.05$). Anlamlı farklılıkların hangi yaş gruplarında olduğunun belirlenmesine yönelik yapılmış Bonferroni testinin sonucunda, 26-33 yaş aralığında bulunun okul öncesi öğretmenlerinin ölçeğin toplamındaki inanç ortalamaları ($\bar{x}=113.08$), 34 ve üzeri yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerinin ortalamalarından ($\bar{x}=108.22$) daha yüksek bulunmuştur.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre GUU'ya Yönelik İnançları

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin GUU'ya Yönelik İnançlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Grup	N	$\bar{x}$	Ss	F	p
Gelişime Uygun Uygulamalar	1-5	212	54.28	8.25	2.012	.112
	6-10	107	55.18	7.86		
	11-15	47	53.08	11.04		
	16 yıl ve üz.	34	51.23	10.55		
Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar	1-5	212	32.97	7.34	.397	.756
	6-10	107	33.34	7.20		
	11-15	47	34.08	7.40		
	16 yıl ve üz.	34	32.55	7.39		
Aile Kültür ve Kaynaştırma	1-5	212	23.65	4.35	1.215	.304
	6-10	107	23.86	4.03		
	11-15	47	23.72	4.86		
	16 yıl ve üz.	34	22.23	5.65		
GUU İlişkin İnanç Toplamı	1-5	212	110.87	14.51	1.676	.172
	6-10	107	112.40	14.00		
	11-15	47	110.89	18.15		
	16 yıl ve üz.	34	105.73	17.38		

Tablo 5'e göre çalışmaya katılan öğretmenlerin GUU inançları incelendiğinde, mesleki kıdemleri açısından Gelişime Uygun Uygulamalar ölçeğinin toplam puanında ve alt boyutlarında anlamlı herhangi bir fark görülmemektedir ($p>0.05$).

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre GUU'ya Yönelik İnançları

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin GUU'ya Yönelik İnançlarının Eğitim Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{x}$	Ss	t	p
Gelişime Uygun Uygulamalar	Lisans Mezunu	335	53.96	8.49	-.817	.415
	Yüksek Lisans Mez.	65	54.93	10.10		
Gelişime Uygun Olmayan Uyg.	Lisans Mezunu	335	32.93	7.51	-1.471	.142
	Yüksek Lisans Mez.	65	34.38	5.99		
Aile Kültür ve Kaynaştırma	Lisans Mezunu	335	23.48	4.40	-1.125	.261
	Yüksek Lisans Mez.	65	24.16	4.73		
GUU İlişkin İnanç Toplamı	Lisans Mezunu	335	110.33	14.87	-1.541	.124
	Yüksek Lisans Mez.	65	113.49	16.32		

Tablo 6'da çalışmaya katılan öğretmenlerin GUU inançları incelendiğinde, eğitim durumları açısından Gelişime Uygun Uygulamalar ölçeğinin toplam puanında ve alt boyutlarında anlamlı herhangi bir fark görülmemektedir ($p>0.05$).

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Kurum Türüne Göre GUU'ya Yönelik İnançları

Tablo 7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin GUU'ya Yönelik İnançlarının Çalıştıkları Kurum Türüne Göre T-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{x}$	Ss	t	p
Gelişime Uygun Uygulamalar	Bağımsız Anaokulu	228	54.54	8.96	1.100	.272
	Anasınıfı	172	53.56	8.50		
Gelişime Uygun Olmayan Uyg.	Bağımsız Anaokulu	228	32.94	7.58	-.694	.488
	Anasınıfı	172	33.45	6.91		
Aile Kültür ve Kaynaştırma	Bağımsız Anaokulu	228	23.87	4.66	1.433	.153
	Anasınıfı	172	23.23	4.15		
GUU İlişkin İnanç Toplamı	Bağımsız Anaokulu	228	111.28	15.75	.672	.502
	Anasınıfı	172	110.26	14.32		

Tablo 7'ye göre okul öncesi kurumlarında görev yapan öğretmenlerin GUU inançlarının görev yaptıkları kurum türü açısından Gelişime Uygun Uygulamalar ölçeğinin toplam puanında ve alt boyutlarında anlamlı bir fark görülmemektedir ($p>0.05$).

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Doyumlarına Yönelik Bulgular Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Doyumları

Okul öncesi öğretmenlerin mesleki doyumlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve minimum-maksimum düzeylerine ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Doyumlarına Yönelik Puan Ortalamaları

	N	$\bar{x}$	Ss	Min.	Maks.
Niteliklere Uygunluk	400	3.86	.64	1.77	5.00
Gelişme İsteği	400	3.90	.59	2.00	5.00
Toplam Mesleki Doyum	400	3.87	.57	2.15	5.00

Tablo 8 incelendiğinde, çalışmanın örneklemini oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyum ölçek toplamında ortalamalarının 3.87 olduğu ve standart sapmalarının 2.15 olduğu görülmektedir. Niteliklere uygunluk alt boyutundaki ortalamanın 3.86 olduğu ve gelişme isteği alt boyutundaki ortalamanın 3.90 olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumlarının yüksek olduğu söylenebilir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Mesleki Doyumları

Tablo 9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Doyumlarının Cinsiyetlerine Göre T-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{x}$	Ss	t	p
Niteliklere Uygunluk	Kadın	299	3.85	.66	-.627	.531
	Erkek	101	3.89	.56		
Gelişme İsteği	Kadın	299	3.90	.59	-.218	.828
	Erkek	101	3.91	.61		
Toplam Mesleki Doyum	Kadın	299	3.86	.58	-.537	.591
	Erkek	101	3.90	.52		

Tablo 9 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre mesleki doyumlarının ölçeğin genel toplamında ve alt boyutlarında anlamlı bir fark görülmemektedir ($p>0.05$).

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Mesleki Doyumları**Tablo 10.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Doyumlarının Yaşlarına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Grup	N	$\bar{x}$	Ss	F	<i>p</i>	Fark
Niteliklere Uygunluk	A:22-25	92	4.02	.56	4.587	.011	A-B
	B: 26-33	208	3.78	.65			
	C: 34 ve üzeri	100	3.87	.65			
Gelişme İsteği	A:22-25	92	4.09	.53	6.891	.001	A-B
	B: 26-33	208	3.81	.61			
	C: 34 ve üzeri	100	3.90	.58			
Toplam Mesleki Doyum	A:22-25	92	4.05	.50	6.402	.002	
	B: 26-33	208	3.79	.58			
	C: 34 ve üzeri	100	3.88	.57			

Tablo 10'a göre okul öncesi öğretmenlerinin yaşları açısından mesleki doyum ölçeğinin niteliklere uygunluk alt boyutunda istatistiksel anlamda farklılıklar olduğu saptanmıştır ($F(2.297)=4.587$; $p=0.011<0.05$). Yapılan Bonferroni testinin sonucunda, 22-25 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerinin niteliklere uygunluk mesleki doyum ortalamaları ($\bar{x}=4.02$), 26-33 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerinin niteliklere uygunluk alt boyutuna ilişkin mesleki doyum ortalamalarından ($\bar{x}=3.78$) daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin yaşları bakımından mesleki doyum ölçeğinin gelişme isteği alt boyutunda istatistiksel anlamda farklılıklar olduğu görülmüştür ($F(2.297)=6.891$; $p=0.001<0.05$). Yapılan Bonferroni testi sonucunda, 22-25 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerinin gelişme isteği alt boyutuna ilişkin mesleki doyum ortalamaları ($\bar{x}=4.09$), 26-33 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerinin gelişme isteği alt boyutuna ilişkin ortalamalarından ($\bar{x}=3.81$) daha yüksek bulunmuştur.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaşları bakımından mesleki doyum ölçeğinin genel toplamında istatistiksel anlamda bir farklılık görülmüştür ($F(2.297)=6.402$; $p=0.002<0.05$). Yapılan Bonferroni testinin sonucunda, 22-25 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyum ortalamalarının ($\bar{x}=4.05$), 26-33 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x}=3.79$) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Mesleki Doyumları

Tablo 11. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Doyumlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Niteliklere Uygunluk	1-5	212	3.9035	.63069	.683	.563
	6-10	107	3.8173	.66337		
	11-15	47	3.7856	.66655		
	16 yıl ve üzeri	34	3.8620	.64852		
Gelişme İsteği	1-5	212	3.9515	.56183	1.530	.206
	6-10	107	3.8024	.64686		
	11-15	47	3.9331	.72468		
	16 yıl ve üzeri	34	3.8866	.41876		
Toplam Mesleki Doyum	1-5	212	3.9203	.55245	.939	.422
	6-10	107	3.8121	.60400		
	11-15	47	3.8372	.63899		
	16 yıl ve üzeri	34	3.8706	.49622		

Tablo 11 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre mesleki doyumları ölçeğin genel toplamında ve alt boyutlarında anlamlı bir fark görülmemektedir ($p>0.05$).

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Mesleki Doyumları

Tablo 12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Doyumlarının Eğitim Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{x}$	Ss	t	p
Niteliklere Uygunluk	Lisans Mezunu	335	3.86	.63	.166	.868
	Yüksek Lisans Mez.	65	3.85	.68		
Gelişme İsteği	Lisans Mezunu	335	3.86	.60	-2.867	.004*
	Yüksek Lisans Mez.	65	4.09	.52		
Toplam Mesleki Doyum	Lisans Mezunu	335	3.86	.57	-.916	.360
	Yüksek Lisans Mez.	65	3.93	.57		

Tablo 12 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre mesleki doyumlarının ölçeğin genel toplamında ve niteliklere uygunluk alt boyutunda anlamlı bir fark görülmemiştir ($p>0.05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumları bakımından mesleki doyum ölçeğinin gelişme isteği alt boyutunda istatistiksel anlamda farklılıklar saptanmıştır ($F(2.297)=-2.867$; $p=0.004<0.05$). Yüksek lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin gelişme isteği mesleki doyum ortalamaları ($\bar{x}=4.09$), lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin gelişme isteği alt boyutuna ilişkin

ortalamalarından ($\bar{x}=3.86$) daha yüksek bulunmuştur.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Kurum Türüne Göre Mesleki Doyumları

Tablo 13. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Doyumlarının Çalıştıkları Kurum Türüne Göre T-Testi Sonuçları

	Çalışılan Kurum	N	$\bar{x}$	Ss	t	p
Niteliklere Uygunluk	Bağımsız Anaokulu	228	3.87	.64	.529	.597
	Anasınıfı	172	3.84	.64		
Gelişme İsteği	Bağımsız Anaokulu	228	3.91	.61	.273	.785
	Anasınıfı	172	3.89	.56		
Toplam Mesleki Doyum	Bağımsız Anaokulu	228	3.88	.58	.487	.627
	Anasınıfı	172	3.86	.56		

Tablo 13'e bakıldığında, öğretmenlerin çalıştıkları kurum türü açısından mesleki doyumlarının, ölçeğin genel toplamında ve alt boyutlarında bir fark görülmemektedir ($p>0.05$).

Çalışma sonunda okul öncesi öğretmenlerin GUU inançlarının mesleki kıdemleri, eğitim durumları ve görev yaptıkları kurum türü açısından Gelişime Uygun Uygulamalar ölçeğinin toplam puanında ve alt boyutlarında anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumlarının, cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, eğitim durumlarına ve çalıştıkları kurum türüne göre ölçeğin genel toplamında ve alt boyutlarında anlamlı bir fark göstermediği ortaya çıkmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin GUU'ya Yönelik İnançları ile Mesleki Doyumları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Tablo 14. Okul Öncesi Öğretmenlerinin GUU'ya Yönelik İnançları ile Mesleki Doyumları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		GUU'ya İlişkin İnançları Toplamı	Gelişime Uygun Uygulamalar	Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar	Aile Kültür ve Kaynaştırma
Toplam Mesleki Doyum	r	.276**	-.088	.180**	.181**
	p	0.000	0.162	0.004	0.004
Niteliklere Uygunluk	r	.083	.194**	-.167**	.141*
	p	0.188	0.002	0.008	0.025
Gelişme İsteği	r	.240**	.258**	.088	.145*
	p	0.000	0.000	0.161	0.021

**<0.01; *<0.05

Tablo 14 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya ilişkin inançları toplamı, gelişime uygun uygulamalar, gelişime uygun olmayan uy-

gulamalar, aile kültür ve kaynaştırma alt boyutları ile okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyum toplamı ve alt boyutları arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğu görülmektedir.

Çalışmada yer alan öğretmenlerin GUU inançları ile mesleki doyumları arasında ($r=.276$) pozitif yönlü fakat düşük düzey anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($p=0.000<0.01$). Okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya ilişkin inançlarının gelişime uygun uygulamalar alt boyutu ile mesleki doyumları toplamı arasında ($r=-.088$) anlamlı herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır ($p=0.162>0.05$). Okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya ilişkin inançlarının gelişime uygun olmayan uygulamalar alt boyutu ile mesleki doyumları toplamı arasında ($r=.180$) pozitif yönlü fakat düşük düzey anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($p=0.004<0.01$). Okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya ilişkin inançlarının aile kültür ve kaynaştırma alt boyutu ile mesleki doyumları toplamı arasında ($r=.181$) pozitif yönlü fakat düşük düzey anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($p=0.004<0.01$).

Okul öncesi kurumlarında görev yapan öğretmenlerin GUU inançlarının toplamı ile mesleki doyum ölçeğinin niteliklere uygunluk alt boyutu arasında ($r=.083$) anlamlı herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır ($p=0.188>0.05$). Okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya ilişkin inançlarının gelişime uygun uygulamalar alt boyutu ile mesleki doyum ölçeğinin niteliklere uygunluk alt boyutu arasında ($r=.194$) pozitif yönlü fakat düşük düzey anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($p=0.002<0.01$). Okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya ilişkin inançlarının gelişime uygun olmayan uygulamalar alt boyutu ile mesleki doyum ölçeğinin niteliklere uygunluk alt boyutu arasında ($r=-.167$) pozitif yönlü fakat düşük düzey anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p=0.008<0.01$). Okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya ilişkin inançlarının aile kültür ve kaynaştırma alt boyutu ile mesleki doyum ölçeğinin niteliklere uygunluk alt boyutu arasında ($r=.141$) pozitif fakat düşük düzey anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($p=0.025<0.05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya ilişkin inançları toplamı ile mesleki doyum ölçeğinin gelişime isteği alt boyutu arasında ($r=.240$) pozitif fakat düşük düzey anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($p=0.000<0.01$). Okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya ilişkin inançlarının gelişime uygun uygulamalar alt boyutu ile mesleki doyum ölçeğinin gelişime isteği alt boyutu arasında ($r=.258$) pozitif fakat düşük düzey anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($p=0.000<0.01$). Okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya ilişkin inançlarının gelişime uygun olmayan

uygulamalar alt boyutu ile mesleki doyum ölçeğinin gelişme isteği alt boyutu arasında ($r=.088$) anlamlı herhangi bir ilişkiye rastlanılmamıştır ($p=0.161>0.05$). Okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya ilişkin inançlarının aile kültür ve kaynaştırma alt boyutu ile mesleki doyum ölçeğinin gelişme isteği alt boyutu arasında ($r=.145$) pozitif fakat düşük düzey anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($p=0.021<0.05$).

Sonuç ve Tartışma

Okul öncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin GUU inançları ile mesleki doyumları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmanın bulgularına bakıldığında, öğretmenlerin GUU'ya yönelik inançlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. GUU'nun yalnızca akademik başarıya odaklanılmasına bir tepki olarak ortaya çıkan, çocukların öğrenmesi konusunda öğretmene nasıl bir yol izlemesi gerektiğini gösteren ve oyun yoluyla da bunu destekleyen bir yaklaşım olmasından (Almesad, 1999) yola çıkıldığında okul öncesi eğitimde de bu ilkelerin vizyon edinildiği söylenebilir. Özellikle nitelikli okul öncesi eğitim programı bu vizyonun başında gelmektedir. Okul öncesi eğitim programı, çocukların gelişim düzeylerini temel alarak gelişim alanlarının desteklendiği 'gelişimsel', birden fazla kuram ve yaklaşımların sentezlendiği 'eklektik', ihtiyaç duyulduğunda kazanım ve göstergelerin birçok kez kullanılması yönüyle 'sarmal' ve gerektiğinde düzenlemelerin yapılabildiği 'esnek' yapılı bir programdır. Çocukların yaparak-yaşayarak, sorgulayarak, araştırarak, üretirek ve yeri geldiğinde tartışarak öğrenmelerini de sağlamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı-MEB, 2013). Türkiye'de okul öncesi eğitim programının bu özelliklerinin, GUU'nun gelişimin ilkelerine uygun ve çocuğu merkeze alan uygulamalarıyla örtüştüğü ve bunun öğretmene ve öğrenciye önemli katkı sunduğu görülmüştür (Abu Jaber ve ark., 2010; Soyalp, 2019). Bununla birlikte okul öncesi eğitimde, programın içerik ve niteliği kadar öğretmenin bu programı uygulayacak yetide olması da oldukça önemlidir (Köksal ve ark., 2016). Bu da öğretmen adaylarının lisans eğitimi boyunca aldıkları program geliştirme dersleriyle mümkündür (Tonga-Çabuk ve ark., 2022). Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin meslek hayatları boyunca kullanacakları programa dair her türlü edindikleri ilk bilgileri, deneyimleri ve eğitim gördükleri lisans programlarının (Kayange ve Msiska, 2016; Orakçı, 2015) öğretmen adaylarının mesleğe daha inançlı ve istekli bir şekilde başlamalarında etkili olduğu (Illingworth, 2012) düşünüldüğünde okul öncesi öğretmenlerinin GUU inancının yüksek çıkması beklenen bir durumdur. Ayrıca çocuğu mer-

keze alan programların gerekliliğine inanan ve çocukların kendine has bireysel özellikleri olduğunu savunan okul öncesi öğretmenlerinin (Abu Jaber ve ark., 2010), GUU temelli programları kullanmaya yöneldiği söylenebilir. Alanyazın taramasında bu bulguyu destekleyen bazı çalışmalara rastlanmıştır (Abu Jaber ve ark., 2010; Alghamdi ve Ernest, 2019; Erdiller, 2003; Hegde ve Cassidy 2009; Mohamed ve Al-Qaryouti; 2016; Şahin-Sak ve ark., 2018).

Çalışmadaki kadın öğretmenlerin GUU inançları, erkek okul öncesi öğretmenlerinininkinden daha yüksektir. Soyalp (2019) bunun nedenin birtakım kültürel öğeler olabileceğini ifade etmektedir. Günümüzde genellikle cinsiyet ayrımı gözetilmeksizin kadın ve erkeklerin her meslekte çalıştığı görülmektedir fakat okul öncesi eğitim kurumlarının halen kadın öğretmen ağırlıklı olduğu da bilinmektedir (Kaygusuz ve Koçak, 2019). En çok kadın öğretmenin bulunduğu eğitim kademeleri, okul öncesi ve ilkökul kademeleridir (OECD, 2015). MEB (2022) istatistiklerine göre de 63.142 okul öncesi öğretmeninden 59.213'ü kadın, 3.929'u erkektir. Bu durum kadın ve erkeğe atfedilen rollerden kaynaklanmaktadır (Anlıak, 2004). Buna göre toplum tarafından kişilere yüklenen toplumsal cinsiyet rollerinin okul öncesi öğretmenliği başta olmak üzere çoğu mesleğe yansıdığı düşünülmektedir. Özellikle kadın öğretmenlerin çocuklarla sıcak ve duygusal bir bağ kurabilmeleri erkeklere oranla daha başarılı oldukları şeklinde yorumlanmaktadır (Ağgül-Yalçın ve ark., 2017). Ayrıca bu noktada, kadın öğretmenlerin okul öncesi dönem çocuklarıyla teknik beceri ve akademik bilgilerin yanı sıra olumlu ilişki kurabilme becerilerine öncelik vermelerinin de etkili olduğu düşünülmektedir (Bolton ve Muzio, 2008). Çocuklarla ilgilenme konusunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha etkili olduğunu gösteren birtakım çalışmalar mevcuttur (Saigol ve Danish, 2016; Sanders, 2002). Lamb ve arkadaşları (1985) çocuk bakımında annelerin sorumluluk bilinçlerinin babalara göre daha yüksek olduğunu dile getirmişlerdir. Bundan dolayı kadın öğretmenlerin, annelik içgüdüleriyle çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını bilmeye ve gidermeye, onlarla oyunlar oynamaya daha çok meyilli oldukları düşünülmektedir. Bunlar, GUU paralelinde öğretmenlerden beklenen davranışlar olduğu için kadın öğretmenlerin GUU inançlarının yüksek çıkma sebebi olarak gösterilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya yönelik inançları yaş değişkeni açısından incelendiğinde, 26-33 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya yönelik inançlarının, 34 ve üzeri yaş aralığındaki meslektaşlarının

inançlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonucun, genç öğretmenlerin daha idealist olmalarından ve daha çok çocuk merkezli yaklaşımları benimsemelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Alanyazında genç öğretmenlerin daha idealist olduklarını gösteren doğrudan çalışmalara pek rastlanılmamasına karşın Vicdan (2021) genç öğretmenlerin idealist olmalarının, genç öğretmenin idealleriyle çevrelenmiş, öğretmenlik mesleğinin henüz yıpratıcı ve yorucu zamanlarını yaşamamış, eğitim ile her engeli aşabileceğini düşündüğü bir eğitim inancına sahip olmalarından kaynaklandığını düşünmektedir. Demirci, Ünal ve arkadaşları (2022), okul öncesi öğretmenlerinin lisans öğrenimleri süresince okul öncesi eğitimi ve çocuk gelişimi ile ilgili aldıkları temel dersler ve eğitimler sayesinde çocukların gelişim düzeylerine uygun hangi programları kullanmaları gerektiği konusunda farkındalık kazandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, 26-33 yaş aralığındaki genç öğretmenlerin GUU'ya yönelik inançlarının yüksek çıkmasının bir diğer sebebinin de üniversite döneminde aldıkları eğitimler olduğu düşünülmektedir. Buna göre Morrison ve arkadaşları (1999) geleneksel uygulamalar üzerine eğitim gören yaşça büyük öğretmenlerin mevcut GUU kullanmakta zorlandıklarını ifade etmiştir. Tüm bunların aksine Lee (2003) ise yaptığı çalışmada yaşı büyük olan öğretmenlerin GUU inançlarının genç öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğunu bulmuştur. Buna göre aslında kişinin öğretmenlik mesleğini ve öğrencilerini sevmesinin, her yeni bilginin peşinden koşarak kendisini güncelleyebilmesinin, yaştan bağımsız olarak öğretmenlik mesleğine olan tutukusu ile mümkün olduğu düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya yönelik inançları, mesleki kıdemleri, eğitim durumları ve görev yaptıkları kurum türü bakımından anlamlı bir fark göstermemiştir. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinden bir kısmının, lisans dönemlerinde 2006 okul öncesi eğitim programı üzerine dersler aldıkları bilinmektedir (Soyalp, 2019). 2013 yılında güncellenen eğitim programı da 2006 versiyonunda yer alan çocuğu merkeze alma, esnek yapılı ve oyun temalı olma ve okul-aile iş birliğine önem verme gibi birçok özelliği temel alarak hazırlanmıştır (MEB, 2006). Bu nedenle bazı yönleriyle 2013 eğitim programıyla benzeyen 2006 okul öncesi eğitim programının da GUU ilkeleriyle paralel olduğu düşünülmektedir (Soyalp, 2019). Bu sebeple öğretmenlerin GUU inançlarında eğitim durumuna göre bir farklılık görülmemiş olabilir. Bazı çalışmalar da bu durumun aksine GUU inançların öğretmenlerin mesleki kıdemlerine, eğitim durumlarına ve çalıştıkları kurum türüne göre farklılaştığını belirtmektedir (Abu Jaber ve ark., 2010; Hegde ve Cassidy,

2009). Bittner Simpson'ın (2013) çalışmasında ise öğretmenlerin eğitim seviyeleri ile mesleki algılarına göre GUU inançlarının farklılık gösterdiği ancak deneyim sürelerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Aynı şekilde Erdiller (2003) ve McKenzie (2013) de öğretmenlerin GUU'ya yönelik inançları da deneyim sürelerine göre anlamlı bir farklılık bulmamışlardır. Godman'a (1988) göre öğretmenlerin deneyimi arttıkça inançları da bu doğrultuda güçlenir ve bu inançlar, öğretmenlerin yeni edindikleri bilgileri kendilerinin yapılandırmalarına ve hangi bilgilerin gelişime uygun olduğuna karar vermelerine yardımcı olabilmektedir.

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Gafa ve Dikmenli (2019), İdi (2017), Konca ve Dikmenli (2021), Tepeli-Çavuşoğlu (2016) ve Zoroğlu'nun (2014) çalışmalarında öğretmenlerin mesleki doyumları yüksek çıkmıştır. Bunun, okul öncesi öğretmenlerin muhatap oldukları küçük yaşta çocuklarla etkileşimleri sonucunda aldıkları manevi hazzın artmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Şöyle ki öğretmen ile çocuk arasındaki pozitif iletişim, çocukların duygusal kontrollerini sağlamada yarar sağlamaktadır (Brackett ve Katulak, 2007; Mazer ve ark., 2014). Öğretmenin çocukla her zaman iletişim içinde olması, çocuğu dinlediğini ona hissettirmesi, göz teması kurarak konuşması, ben dilini kullanmayı tercih etmesi, çocuğun kendini ifade etmesine yardımcı olması ve resim, müzik, drama gibi yöntemleri kullanması çocukların kendilerini ifade etme becerilerini artırmaktadır (Macun ve Ulutaş, 2016). Bu da öğretmenlerin mesleklerini seven, çocukları etkinliklerde aktif tutan, çocuklara uyum sağlama konusunda zorluk yaşamayan kişiler olmalarını sağlamaktadır (Jennings ve Greenberg, 2009). Ancak literatürde okul öncesi öğretmenlerin mesleki doyumlarının orta düzeyde olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Öğülmüş ve Avşaroğlu, 2005; Suiçmez 2019).

Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetleri açısından mesleki doyumlarında anlamlı farklılıklar görülmemiştir. Bu durumun, kadın ve erkek öğretmen ayrımı yapılmaksızın bütün öğretmenlerin aynı koşullarda çalışmalarından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca diğer mesleklere göre öğretmenlik mesleğinin çalışma saatlerinin daha kısa olması, yaz tatillerinin daha uzun sürmesi gibi hususlardan ötürü öğretmenlerin aileleri ile daha fazla zaman geçirebilme imkânı oluşmaktadır (Konca ve Dikmenli, 2021). Bu da kadın veya erkek ayrımı olmaksızın öğretmenlerin mesleklerine karşı ilgi, sevgi

ve memnuniyet duymalarını sağlamak ve bu bağlamda da mesleki doyumlarının cinsiyet faktörüne göre farklılık göstermediği varsayılmaktadır. Ayrıca Akgün (2021), Gürbüz (2008), Güven ve arkadaşları (2023), Karademir (2016), Karaduman (2013) ile Yılmaz ve Aslan (2013) da yaptıkları çalışmalarda kadın veya erkek öğretmenlerinin mesleki doyumları arasında anlamlı bir fark olmadığını belirlemişlerdir. Ancak, bazı çalışmalar kadın öğretmenlerin mesleki doyumlarının erkeklere oranla daha fazla olduğunu ortaya koymakta ve bu çalışmaların sonuçları araştırma bulgularından farklılık göstermektedir (Akhtar ve ark., 2010; Özdevcioğlu, 2003).

Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre mesleki doyum ortalamalarında anlamlı bir ilişki bulunmuş; 22-25 yaş aralığındakilerin mesleki doyumlarının, 26-33 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerinininkinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Alanyazında yaş değişkenine göre öğretmenlerin mesleki doyumlarının farklılık gösterdiğini ifade eden ve bu bulguyu destekleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin, Akgün (2021) 22-29 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerin mesleki doyumlarının 30-39 yaşındaki öğretmenlere oranla daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Aynı şekilde Gürbüz (2008) de 20-25 yaş arasındaki öğretmenlerin mesleki doyumlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kılıç ve arkadaşlarının (2013) çalışmasında da 20-25 yaş arasındaki öğretmenlerde mesleki doyumun daha yüksek olduğu, 31-35 yaşlarındakilerde ise çok düşük olduğu saptanmıştır. Buna bağlı olarak öğretmenlerin göreve ilk başladıkları yıllarda daha sabırlı, hevesli, istekli, idealist olma gibi birtakım içsel motivasyon unsurlarına sahip oldukları düşünülmektedir. Ama zaman geçtikçe ve orta yetişkinliğe doğru yol aldıkça meslekleri ile ilgili beklentileri, hazları, istekleri azalmaktadır ve içsel motivasyonları çalışılan kurum şartları, maaş, kurum yönetimi gibi birtakım dışsal motivasyon faktörlerine göre değişebilmektedir (Örücü ve ark., 2006). İçsel motivasyondan dışsal motivasyona doğru değişen faktörlerin de öğretmen beklentilerini karşılayamamasının bir sonucu olarak yaş ilerledikçe mesleki doyum oranlarında düşüklük yaşandığı düşünülmektedir. Gürbüz'ün (2008) çalışmasında ulaştığı sonuçlar da bunu desteklemektedir. Bazı çalışma sonuçlarına göre ise yaşa göre öğretmenlerin mesleki doyumlarında bir farklılık belirlenmemiştir (Adak-Elaslan, 2019; Güven ve ark., 2023). Bununla birlikte birtakım çalışmalarda ise yaşın ilerlemesiyle mesleki doyumun azaldığı belirtilmektedir (Çimen ve Şahin, 2000; Nur, 2011).

Öğretmenlerin mesleki doyumlarında mesleki kıdemleri bakımından

anlamli herhangi bir farklılık belirlenmemiştir. Buna paralel olarak Adak Elan (2019), Gürbüz (2008) ve Öztürk (2006) de çalışmalarında mesleki kıdeme göre mesleki doyumun bir farklılık göstermediğini belirlemişlerdir. Bu sonucun, öğretmenliğin başka mesleklere kıyasla çocuklara bir şeyler kazandırmak, onların iyi bir geleceğe sahip olmalarını sağlamak ve onlara olumlu kimlik kazandırmak gibi pek çok gayesi olduğundan, öğretmenlerin bu göreve başladıkları ilk andan emekli olana kadarki süre zarfında hep bu amaç içinde çalışmalarından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Fakat literatürde farklı sonuçlar ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur. Örneğin, bazı çalışmalar mesleki kıdemin artmasıyla mesleki doyumun da arttığı bulgusunu doğrulamaktadır (Gupta ve Gehlawat, 2013; Güven ve ark., 2023). Ayrıca Saygılı (2016), çalışmasında genel olarak 10 yıl ve daha fazla deneyim sahibi öğretmenlerin mesleki doyumlarının 10 yıldan az deneyimi olan öğretmenlere oranla daha fazla olduğunu saptamıştır.

Çalışmanın katılımcılarının eğitim durumlarına göre, yüksek lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin gelişme isteği mesleki doyum ortalamalarının lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin gelişme isteği alt boyutuna ilişkin mesleki doyum ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna göre yüksek lisans mezunu öğretmenlerin eğitim süresince makale, tez gibi birçok çalışmayı inceleme fırsatı buldukları, alanlarıyla ilgili birçok araştırma yaptıkları ve bunların kendilerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu noktada hem akademik hem de mesleki anlamda kendilerini geliştirdikleri düşünülen öğretmenlerin, çocuklara en uygun eğitim modelini benimsemeleri beklenmektedir. Bazı çalışmalarda ise bundan farklı olarak, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre mesleki doyumlarında bir farklılık gözlenmemiştir (Gürbüz, 2008; Güven ve ark., 2023; Öztürk, 2006; Tepeli-Çavuşoğlu, 2016). Bunların dışında Taleb'in (2013) çalışmasına bakıldığında, lisans mezunu öğretmenlerin, lisansüstü mezunu meslektaşlarına kıyasla daha fazla mesleki doyuma sahip olduğu görülmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları kurum türü açısından mesleki doyumlarında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Ancak Gürbüz (2008) çalışmasında, anaokulları bünyesinde görev yapan öğretmenlerin anasınıflarında görevli olan öğretmenlere kıyasla daha fazla mesleki doyuma ulaştığını saptamıştır. Tepeli-Çavuşoğlu'nun (2016) çalışmasında da benzer bir bulguya rastlanmıştır. Bunu da anasınıflarının anaokullarına kıyasla fizik-

sel şartların yetersiz olması, anasınıflarında genellikle tek okul öncesi öğretmen görev yapması, malzeme ve araç-gereç konusunda eksikliklerin olması gibi nedenlere dayandırmıştır. Bu çalışmada ise, günümüzde anasınıflarının hem fiziksel imkânlarının iyileştirilmesi hem de öğretmen ve derslik sayısının artırılmasından dolayı kurum türüne göre öğretmenlerin mesleki doyum puanlarında bir farklılık ortaya çıkmadığı düşünülmektedir. Tüm bunların aksine Çek (2011), bağımsız anaokullarında görevli okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumlarının, anasınıfındaki öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğunu dile getirmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin GUU inançları ile mesleki doyumlarına bakıldığında aralarında pozitif yönlü fakat düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Buna göre düşük de olsa öğretmenlerin GUU inançları ile mesleki doyumları arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Bunun geleneksel yaklaşımlara mesafeli duran, öğrenciyi merkeze alan ve buna göre öğretmenlerin öğrenciye görelilik öğretim stratejileri planlamasına kılavuzluk eden GUU'nun okul öncesi öğretmenlerince daha yeni yeni benimsenmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenleri, eğitimde aslında olması gereken uygulamaları kapsayan GUU paralelindeki programları bir iş yükü olarak görüyor olabilirler. Örneğin daha çok çocuğu eğitime dahil eden, öğretmenlerin ev ziyaretleri yaptığı, aile-okul iş birliğinin sağlandığı, çocukların yaparak-yaşayarak öğrenmelerinin desteklendiği ve öğretmen ve öğrencinin etkinlik süresince aktif olduğu uygulamalar öğretmenler tarafından fazladan iş gibi düşünülüyor olabilir. Oysa kendine güvenen ve GUU inancı yüksek öğretmenler zor görevleri bir tehdit unsuru görmekten ziyade, mesleklerinde profesyonelleşme ve en iyisi olma yolunda fırsatlar olarak görebilmektedirler (Kaya, 2019). Bu fırsatlar, öğretmenlerin sınıf içerisindeki etkinliklere içsel motivasyonla katılmalarını, kendilerine zorlu hedefler koyarak bu hedeflere ulaşmak için kararlı olmalarını sağlamaktadır. Böylece öğretmenlerin mücadelecî yönleri pekişebilir ve başarısız olunan durumlarda ve engeller karşısında hemen pes etmek yerine çaba göstererek inançlarını güçlendirebilirler (Zimmerman, 2000). Ayrıca eksik veya yanlış yaptıklarının farkına varıp kendilerini geliştirmeye çalışmak stres, depresyon ve kaygı durumlarını da azaltmaktadır (Bandura, 1994). Aslında McClelland'ın başarıma ihtiyacı kuramının başarı boyutunda ifade edildiği gibi bireylerin sorumluluk bilinciyle hareket ettiği ve bu yönde çaba sarf ettiği görülmekte (Koçel, 2014) ve tüm bu durumların öğretmenlerin GUU'ya ilişkin

inançlarından kaynaklandığı ve buna göre okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumlarının da etkilendiği düşünülmektedir. Beraberinde öğretmenlerin GUU inançlarının artması dahilinde mesleki doyumlarının da artması beklenen bir durumdur.

Çalışmanın bulguları doğrultusunda genç öğretmenlerin güncel eğitim yaklaşım ve modellerine daha hâkim oldukları düşünülmektedir. Yaşça daha büyük öğretmenler de süreç içerisinde çocuk merkezli, bireysel farklılıkları ve günün gereklerini göz önünde bulunduran yaklaşımları ve çalışmalarla ilgili bilgilendirilebilirler. Öte yandan çalışmanın bir diğer bulguları yaşı küçük olan öğretmenlerin mesleki doyumlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda yaşça daha büyük öğretmenlerin mesleklerine karşı ilgilerini artıracak, çocuklarla ve velilerle olumlu ilişkilerini destekleyecek okul içi ve dışı faaliyetlere ağırlık verilebilir. Millî Eğitim Bakanlığınca öğretmenler belli aralıklarla okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri, bireysel farklılıklar ve gelişime uygun stratejiler konusunda bilgilendirilebilirler. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, görevini hakkıyla ve başarıyla yerine getiren, eğitimde öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve gelişim düzeylerini gözeterek uygun öğretim stratejilerini sınıflarına yansıtan öğretmenler tatil, ek maaş, başarı belgesi gibi maddi-manevi ödüllerle desteklenebilir. İlkokullar bünyesindeki anasınıflarının gerek ortam gerekse çalışma koşullarının iyileştirilmesi sağlanabilir. Kendisini geliştirmek amacıyla yüksek lisans ve doktora programlarına başvuran okul öncesi öğretmenlerine çalışma esnekliği veya burs imkânı sunulması gibi teşvik edici düzenlemeler yapılabilir. Okul öncesi öğretmenlerinin GUU inançları ile mesleki doyumları arasındaki ilişki karma desen olarak hazırlanan çalışmalarla derinlemesine incelenebilir. Özellikle erkek okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya yönelik inançlarının düşük çıkma sebepleri nitel veri toplama yöntemleri ile ayrıntılı şekilde araştırılabilir.

Kaynakça

- Abu Jaber, M., Al-Shawareb, A. ve Gheith, E. (2010). Kindergarten teachers' beliefs toward developmentally appropriate practice in Jordan. *Early Childhood Education Journal*, 38, 65-74.
- Adak-Elaslan, S. (2019). *Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ve ailelerle ilişkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ağgöl-Yalçın, F., Yalçın, M. ve Macun, B. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde öğretmen cinsiyeti ile ilgili görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 693-710.
- Akbayrak, N. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde çocuklarla olan*

iletişim ve etkileşim durumlarının çocuk ihmali kapsamında değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Akgün, Ö. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyum düzeylerinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akhtar, S. N., Hashmi, M. A. ve Naqvi, S. I. H. (2010). Comparative study of job satisfaction in public and private school teachers at secondary level. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4222-4228.
- Alghamdi, A. A. ve Ernest, J. M. (2019). Teachers' beliefs about developmentally appropriate practices in Saudi Arabia. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 13(8), 1-16.
- Almesad, T. (1999). *Developmentally appropriate and traditional school practices: Perceptions of Muslim parents with children in preschool and kindergarten.* Yayınlanmamış doktora tezi, University of Toledo.
- Anlıak, Ş. (2004). Okul öncesi dönemde çocuğun yaşamında baba ve erkek öğretmenin rolü ve önemi. *Ege Eğitim Dergisi*, 5(1), 25-33.
- Aryani, A., Warsini, S. ve Haryanti, F. (2018). Relationship between quality of care of young mothers and social-emotional development in preschool children. *Belitung Nursing Journal*, 4(1), 31-38.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. V. S. Ramachaudran, (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* içinde (71-81). New York: Academic Press.
- Bittner-Simpson, A. (2013). *Impact of experience, education, professional development and perception of teaching on the endorsement of developmentally appropriate practices.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, University of Alabama
- Brackett, M. A. ve Katulak, N. A. (2007). *Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students.* New York: Psychology Press.
- Bredekamp, S. ve Copple, C. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs: Serving children from birth through age 8.* Washington: NAEYC.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cansız, H. O. ve Özgenel, M. (2021). Öğretmenlerin mesleki imajlarının iş doyumlarına etkisi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 1-15.
- Çek, F. (2011). *Bağımsız anaokulu ve ilköğretim okulu müdürlerinin kültürel liderlik davranışları ile okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çimen, M. ve Şahin, İ. (2000). Bir kurumda çalışan sağlık personelinin iş doyum düzeyinin belirlenmesi. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 5(4), 53-67.
- Çullu, F. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimine yönelik görüşleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demircan, H. Ö. (2012). *Developmentally appropriate practice and parental involvement in preschools: Parent and teacher perspectives.* Yayınlanmamış doktora

- tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirci-Ünal, Z., Tandekin Erden, F. ve Tonga-Çabuk, F. E. (2022). Geleceğin okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına bakışı: programın içerik, nitelik, işlevsellik ve anlaşılabilirlik bakımından değerlendirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 484-510.
- Dinçer, Ç., Deniz, K. Z., Akgün, E. ve Ulubey, Ö. (2018). Sınıf yönetiminde öğretmen stratejileri envanterinin Türk kültürüne uyarlanması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 355-371.
- Durak, R. (2011). *Araştırma yöntem ve teknikleri*. <https://www.atauni.edu.tr/yuklemeler/e6d32be6d3b1ad4dae5f6cc23165e2da.pdf>
- Durualp, E. ve Kaytez, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarının çocuk sevme düzeyleri ile bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 97-112.
- Ebabil, D. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim süreçlerinin işleyişinin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Erdiller, Z. B. (2003) *Self-reported beliefs and practices of Turkish early childhood education teacher*. Yayımlanmamış doktora tezi, Indiana University
- Erdiller, Z. B. ve McMullen, M. B. (2003). Turkish teachers' beliefs about developmentally appropriate practices in early childhood education. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 84-93.
- Eser, Ş. ve Bedel, E. F. (2017). İş doyum, meslektaş ilişkileri ve okul idaresi desteği: okul öncesi öğretmenleri üzerinde bir araştırma. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(21), 72-79.
- Gafa, İ. ve Dikmenli, Y. (2019). Sınıf öğretmenlerinin iş doyum ve iş yaşamındaki yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 131-150.
- Garvis, S., Twigg, D. ve Pendergast, D. (2011). Breaking the negative cycle: The formation of self-efficacy beliefs in the arts, A focus on professional experience in pre-service teacher education. *Australasian Journal*, 36(2), 36-41.
- Goodman, J. H. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 4, 121-137.
- Gupta, M. ve Gehlawat, M. (2013). Job satisfaction and work motivation of secondary school teachers in relation to some demographic variables: a comparative study. *Educationia Confab*, 2(1), 10-19.
- Güngör, H., Ogelman, H. G. ve Amca-Toklu, D. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterliliği ve mesleki doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 38-48.
- Gürbüz, Z. (2008). *Kars ilinde görevli okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeyleri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Güven, Y., Aloğlu, M. İ., Ağaca, M., Demiral, D., Yılmaz, G. ve Tepeli, H. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları. *International Social Sciences Studies Journal*, 9(108), 5731- 5745.
- Hegde, A. V. ve Cassidy D. J. (2009). Teachers' beliefs and practices regarding developmentally appropriate practices: A study conducted in India. *Early Child*

- Development and Care*, 179(7), 837-847.
- Illingworth, M. (2012). Education in the age of the information superhighway: An investigation into initial teacher training in Canada. *Canadian Journal of Education*, 35(3), 180-193.
- İdi, A. (2017). *İlkokul ve ortaokullarda örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Jennings, P. A. ve Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Kanbay-Ak, G., Yıldırım, B. ve Kadioğlu Ateş, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarını incelenmesi (Başakşehir ilçesi örneği). *Akademik Bakış Dergisi*, 55, 89-108.
- Karademir, N. (2016). Coğrafya öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 108-122.
- Karaduman, M. (2013). *İş yaşamında yalnızlık algısının örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisi ve öğretmenler üzerine bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, İ. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 346-363.
- Kayange, J. J. ve Msiska, M. (2016). Teacher education in China: Training teachers for the 21st century. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 6(4), 204-210.
- Kaygusuz, H. ve Koçak, D. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi eğitimde öğretmen cinsiyetine yönelik görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 20-36.
- Kılıç, S., Tanrikulu, T. ve Uğur, H. (2013). Devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin iş doyum ve sosyal karşılaştırma düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Sciences*, 10(1), 760-778.
- Kim, K. R. ve Buchanan, T. K. (2009). Teacher beliefs and practices survey: Operationalising the 1997 NAEYC guidelines. *Early Child Development and Care*, 179(8), 1113-1124.
- Koçel, T. (2014). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Konca, A. S. ve Dikmenli, Y. (2021). Okul öncesi öğretmenlerin iş doyum ve veli yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2005-2035.
- Kostelnik, M. J., Soderman, A. S., Phipps Whiren, A. ve Rupiper, M. L. (2019). *Geişime uygun eğitim programı: Erken çocukluk eğitiminde en iyi uygulamalar*. (Çev. Ed. E. Ahmetoğlu ve İ. H. Acar). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2019)
- Köksal, O., Dilci, T. ve Koç, M. (2013). Çocuklarda görülen sosyal problemlerin akademik başarıya etkisi üzerine öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(8), 873-883.
- Köksal, Ö., Balaban Dağal, A. ve Duman, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 46(4), 379-394.

- Kumaş, V. ve Deniz, L. (2010). Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32(32), 123-139.
- Kuzgun, Y., Aydemir Sevim, S. ve Hamamcı, Z. (1999). Mesleki doyum ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(11), 14-18.
- Lamb, M. E., Pleck, H. C., Charnov, E. L. ve Levine J. A. (1985). Paternal behavior in humans. *American Zoologist*, 25(3), 883-894.
- Lee, P. M. J. ve Quek, C. L. (2018). Preschool Teachers' perceptions of school learning environment and job satisfaction. *Learning Environments Research*, 21(3), 369-386.
- Lee, S. M. (2003). *Korean early childhood educators' beliefs and best practices the impact of education, experience, and teaching context*. Yayımlanmamış doktora tezi, Indiana University
- Macun, B. ve Ulutaş, İ. (2016). Okul öncesi çocuklarının duygusal zekâsını desteklemede öğretmenin rolü. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(14), 951-964.
- Mazer, J. P., McKenna Buchanan, T. P., Margaret, M. Q. ve Scott, T. (2014). The dark side of emotion in the classroom: emotional processes as mediators of teacher communication behaviors and student negative emotions. *Communication Education*, 63(3), 149-168.
- McKenzie, E. N. (2013). National board certification and developmentally appropriate practices: Perceptions of impact. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(2), 153-165.
- Miller, L. ve Smith, A. P. (2004). Practitioners' beliefs and children's experience of literacy in four early years settings. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 24(2), 121-133.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2006). *Çocukların okula hazırlanması (anne çocuk eğitimi) temel araştırması*. <https://yavuzerisen.com/wp-content/uploads/2015/09/MEB-okula-haz%C4%B1rl%C4%B1k-kitab%C4%B1-tam-metin.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2022). *Millî Eğitim Bakanlığı Millî Eğitim istatistikleri örgün eğitim 2021/2022*. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=460 adresinden edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- Mohamed, A. H. H. ve Al-Qaryouti, İ. A. (2016). The association between preschool teachers' beliefs and practices about developmentally appropriate practices. *Early Child Development and Care*, 186(12), 1972-1982.
- Morrison, T. G., Jacobs, J. S. ve Swinyard, W. (1999). Do teachers who read personally use recommended literacy practices in their classrooms? *Reading Research and Instruction*, 38(2), 81-100.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSDAP.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Neuharth Pritchett, S. ve Parker, A. (2006). Developmentally appropriate practice in kindergarten: Factors shaping teacher beliefs and practice. *Journal of Research in Childhood Education*, 21, 65-78.

- Nur, D. (2011). Kamu hastanelerinde çalışan sağlık personelinde iş doyumu ve stres ilişkisi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 14(4), 230-240.
- Orakçı, S. (2015). An analysis of teacher education systems of Shanghai, Hong Kong, Singapore, Japan and South Korea. *Asian Journal of Instruction*, 3(2), 26-43.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2015). *Bir Bakışta OECD Eğitimi 2015*. <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-2015.htm> adresinden edinilmiştir.
- Öğülmüş, C. ve Avşaroğlu, S. (2015). Okul öncesi ve zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin iş doyumlarının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(5), 57-70.
- Örücü, E., Yumuşak, S. ve Bozkır, Y. (2006). Kalite yönetimi çerçevesinde bankalarda çalışan personelin iş tatmini ve iş tatminini etkileyen faktörlerin incelenmesine yönelik bir araştırma. *Celal Bayar Üniversitesi İİBF Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 13(1), 39-51.
- Özdevecioğlu, M. (2003, Mayıs). *İş tatmini ve yaşam tatmini arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma*. 11. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi'nde sunulan bildiri, Afyon.
- Öztürk, A. (2006). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2012). *Örgütsel davranış*. İstanbul: Nobel.
- Saigol, M. ve Danish, S. (2016). Feminisation of teaching: factors affecting low male participation in early childhood teaching at private schools in Pakistan. *Journal of Education and Educational Development*, 3(2), 147.
- Sanders, K. (2002). Viewpoint: men don't care? *Young Children*, 6(57), 44-48.
- Saygılı, D. (2016). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin iş doyumu ve örgütsel bağlılıkları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Schanzenbach, D., Nunn, R. ve Bauer, L. (2016). *Early childhood investments are vital*. <https://www.brookings.edu/opinions/early-childhood-investments-are-vital/> adresinden edinilmiştir.
- Sıddık, H. (2019). *Okul öncesi eğitim programına yönelik öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Soyalp, H. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara yönelik inançlarının sınıflarındaki 3-6 yaş arası çocukların sosyal becerilerine etkisinin boylamsal olarak incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Suiçmez, E. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri (Samsun ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Şahin, İ. T. (2013). *Preschool teachers' beliefs and practices related to developmentally appropriate classroom management*. Yayımlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Şahin-Sak, İ. T. ve Sak, R. (2017). Gelişime Uygun Uygulamalar İnanç Ölçeği'nin

- Türkçeye uyarlanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 346-362.
- Şahin-Sak, İ. T., Tantekin Erden, F. ve Pollard Durodola, S. (2018). Turkish preschool teachers' beliefs and practices related to two dimensions of developmentally appropriate classroom management. *Education 3-13*, 46(1), 102-116.
- Taleb, T. F. A. (2013). Job satisfaction among Jordan's kindergarten teachers: Effects of workplace conditions and demographic characteristics. *Early Childhood Education Journal*, 41(2), 143-152.
- Tepeli-Çavuşoğlu, E. (2016). *Türkiye ile Bulgaristan'da okul öncesi öğretmenliği eğitimi almış öğretmenlerin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Tonga-Çabuk, F. E., Demirci-Ünal, Z. ve Tantekin-Erden, F. (2022). Geleceğin okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına bakışı: Programın içerik, nitelik, işlevsellik ve anlaşılabilirlik bakımından değerlendirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 484-510.
- Tzuo, P. W., Yang, C. H. ve Wright, S. K. (2011). Child-centered education: Incorporating reconceptualism and poststructuralism. *Educational Research and Reviews*, 6(8), 554-559.
- Vartuli, S. (2005). Beliefs: The heart of teaching. *YC Young Children*, 60(5), 76-86.
- Vicdan, B. (2021). *Öğretmenlerin idealistlik düzeyleri ile eğitime inanmaları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Wong, P. H. Y. (2019). Teaching beliefs on developmentally appropriate practice among Chinese preschool teachers: the role of personality. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-7.
- Wright, R. E. (2010). *Kindergarten teachers' developmentally appropriate belief and practices and their perceptions of children's kindergarten readiness: Comparing the beginning and the end of the school year*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Utah State University.
- Xu, L. (2012). The role of teachers' beliefs in the language teaching-learning process. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), 1397-1402.
- Yılmaz, E. ve Aslan, H. (2013). Öğretmenlerin iş yerindeki yalnızlıkları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 59-69.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.
- Zoroğlu, Ö. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumları, mesleki benlik saygıları ile iş doyumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü