



Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kesintisiz Çalışma Deneyimleri: Tükenmişlik, Motivasyon ve Eğitim Kalitesi Üzerine Bir Değerlendirme

(Preschool Teachers' Uninterrupted Working Experiences: An Evaluation on Burnout, Motivation and Quality of Education)

Engin İş¹, Gülten BULUT²

Makale Geçmişi

ÖZ

Article History

Alındı/Received:

23/05/2025

Kabul edildi/Accepted:

30/06/2025

Article Type:

Araştırma Makalesi
Research Article

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında kesintisiz altı saatlik çalışma düzenine tabi olan öğretmenlerin deneyimlerini inceleyerek, bu uygulamanın öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, motivasyonları ve eğitim kalitesi üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik (olgubilimsel) yaklaşım temel alınarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında devlet kurumlarında görev yapmakta olan ve kesintisiz altı saatlik eğitim modelinde çalışan 15 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılacak kişiler, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu araştırmanın bulguları, okul öncesi öğretmenlerinin kesintisiz altı saatlik çalışma düzenine ilişkin hem olumlu hem de olumsuz deneyimler yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Uygulama sınıf yönetimi ve zaman planlamasında kolaylık sağlarken; öğretmenlere etkinlik hazırlama ve öğrencilere bireysel zaman ayırma fırsatı sunmaktadır. Ancak uzun süreli kesintisiz çalışma, öğretmenlerde yorgunluk, stres, motivasyon kaybı ve tükenmişliğe yol açmakta; bu da iş yükünü artırarak eğitim kalitesini düşürebilmektedir. Ayrıca sistem, öğretmenler arası iletişim ve işbirliğini sınırlandırarak mesleki yalnızlık ve bireyselleşmeye neden olmakta; bu durum öğretmen motivasyonu ile okul iklimini olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle, öğretmen ve öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alan dengeli bir eğitim yapısının oluşturulması gerektiği vurgulanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmenleri; kesintisiz eğitim; tükenmişlik; motivasyon; eğitim kalitesi

© 2025 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

İş, E., & Bulut, G. (2025). Okul öncesi öğretmenlerinin kesintisiz çalışma deneyimleri: tükenmişlik, motivasyon ve eğitim kalitesi üzerine bir değerlendirme. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 73-100. <https://doi.org/10.48174/buaad.1705024>

Summary

Preschool education constitutes a fundamental stage in an individual's developmental process and plays a critical role in cognitive, affective, social, and psychomotor development (Zembat, 2007). Teachers have a key role in facilitating this process. In addition to conducting educational activities, preschool teachers are responsible for ensuring children's safety, recognizing individual differences, and maintaining effective communication with families (Sarpkaya, 2013). These multifaceted responsibilities significantly increase the professional workload of teachers and may lead to burnout over time.

Occupational burnout is a frequently encountered situation, especially in professional groups that interact intensively with people. The burnout model developed by Maslach and Jackson (1981) explains this phenomenon in three dimensions: emotional exhaustion, depersonalization and decline in personal accomplishment. The fact that preschool teachers work under long-term and intensive working conditions, especially without rest breaks, may cause them to experience burnout in all three dimensions (Çapri ve Çelikkaleli, 2008). In particular, teachers who work for six hours

¹Mardin Artuklu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, enginis@artuklu.com.tr, Orcid: 0000-0003-4304-0662

²Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen, gultennbulut@gmail.com, Orcid: 0009-0003-6445-6357

continuously are observed to experience emotional burnout as well as physical and mental fatigue (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

In this context, preschool teachers' working hours, rest rights and the adequacy of support mechanisms should be evaluated in terms of teacher health as well as the quality of education (Kaya, 2021). The fact that teachers constantly work in environments that require high attention and cannot meet their physical needs increases their stress levels and this situation negatively affects their professional satisfaction (Baysal, 2010). In addition, teachers' burnout can directly affect not only their individual health but also the developmental process of children (Ergül, 2020).

Research emphasizes that teacher burnout is not only an individual problem but also a structural issue that directly affects the quality of education. Teacher burnout can negatively affect the relationship with students, classroom interaction and teaching quality (Lloyd & Sullivan, 2012). Research in this field in Turkey (Ulu Kalın, 2019; Yıldız & Yıldız, 2021) reveals that preschool teachers have high levels of professional burnout; especially the lack of auxiliary personnel, lack of break time, inadequacy of the physical environment and increased workload are the main factors that feed this burnout. Jennings and Greenberg (2009) state that teacher burnout is not only an individual stress situation; it also directly affects teachers' classroom performance and their relationships with students. In addition, teacher burnout is also considered as a systemic problem that affects school climate, student development and the overall functioning of educational institutions (Skaalvik & Skaalvik, 2017). The fact that the effects of teachers' working conditions on teachers in Turkey, especially within the framework of the uninterrupted working model in preschool education, have not been sufficiently researched, makes studies in this field more meaningful and necessary at both theoretical and practical levels.

The purpose of this study is to examine the experiences of teachers who are subjected to the uninterrupted six-hour work schedule in preschool education institutions and to reveal the effects of this practice on teachers' burnout levels, motivation and quality of education. In this direction, it aims to contribute to the improvement of educational policies by identifying the difficulties experienced by teachers, their solution suggestions and support needs. The main problem question of this research is: "How does the uninterrupted six-hour work schedule of preschool teachers shape teachers' professional burnout, physical and psychological conditions, classroom management and discipline skills, positive and negative effects on students' learning processes, and teachers' job satisfaction, motivation levels and career change thoughts?"

This study was conducted based on the phenomenological approach, one of the qualitative research designs. The study group of the research consists of 15 preschool teachers working in public schools in the 2024-2025 academic year and working in the uninterrupted six-hour education model. The participants were determined by using maximum diversity sampling, one of the purposeful sampling methods. In this study, a semi-structured interview form was used as a data collection tool. The data were analyzed by content analysis method.

The findings show that this practice provides some convenience in terms of classroom management and time planning; it provides opportunities for teachers to prepare activities and allocate time for individual students. However, uninterrupted long-term work increases teachers' physical and mental fatigue as well as stress, demotivation and burnout. This can negatively affect the quality of education by increasing teachers' workload.

In particular, professional collaboration processes such as communication between teachers, joint planning and experience sharing are limited in this system, which leads to professional loneliness and individualization. This situation negatively affects both teacher motivation and social solidarity within the school, thus weakening the school climate. While the majority of teachers acknowledged the positive aspects of this system, they also pointed out the psychological and physical challenges that threaten them. In particular, the lack of rest breaks decreases teachers' job satisfaction and indirectly reduces the quality of education.

Similarly for students, problems such as distraction, lack of motivation and learning difficulties arise. These findings suggest that continuous education programs should be re-evaluated for both teachers and students. The following is an analysis of the research questions and findings.

Keywords: Preschool teachers; continuous instruction; burnout; motivation; educational quality

Giriş

Günümüzde okul öncesi eğitim, bireyin gelişim sürecinde temel bir basamak olarak kabul edilmekte ve çocuğun bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır (Zembat, 2007). Bu süreçte öğretmenlerin rolü oldukça önemlidir. Okul öncesi öğretmenleri, yalnızca eğitsel etkinlikleri yürütmekle kalmayıp aynı zamanda çocukların güvenliğini sağlamak, bireysel

farklılıkları gözetmek ve ailelerle etkili iletişim kurmak gibi çok yönlü sorumluluklara sahiptir (Sarpkaya, 2013). Bu durum, öğretmenlerin mesleki yükünü artırmakta ve zamanla tükenmişlik yaşama riskini beraberinde getirmektedir.

Mesleki tükenmişlik, özellikle insanlarla yoğun etkileşim içinde olunan meslek gruplarında sıkça karşılaşılan bir durumdur. Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen tükenmişlik modeli, bu olguyu duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşüş olmak üzere üç boyutta açıklamaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin uzun süreli ve yoğun tempolu çalışma koşulları altında, özellikle de dinlenme arası olmaksızın aralıksız çalışmaları, bu üç boyutta da tükenmişlik yaşamalarına neden olabilmektedir (Çapri ve Çelikkaleli, 2008). Özellikle aralıksız altı saat boyunca görev yapan öğretmenlerin, fiziksel ve zihinsel yorgunluklarının yanı sıra duygusal tükenmişlik yaşadıkları gözlemlenmektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2017).

Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenlerin çalışma süreleri, dinlenme hakları ve destek mekanizmalarının yeterliliği, eğitim kalitesi kadar öğretmen sağlığı açısından da değerlendirilmelidir (Kaya, 2021). Öğretmenlerin sürekli olarak yüksek dikkat gerektiren ortamlarda çalışmaları, fiziksel ihtiyaçlarını karşılayamamaları, stres düzeylerini artırmakta ve bu durum mesleki doyumlarını olumsuz etkilemektedir (Baysal, 2010). Ayrıca öğretmenlerin tükenmişlik yaşamaları, yalnızca bireysel sağlıklarını değil, çocukların gelişimsel sürecini de doğrudan etkileyebilmektedir (Ergül, 2020).

Problem Durumu

Okul öncesi eğitim, bireyin bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişiminin temellerinin atıldığı, yaşam boyu sürecek öğrenme ve uyum becerilerinin kazanıldığı en kritik dönemlerden biridir (Yıldız ve Yıldız, 2021). Bu dönemde sunulan nitelikli eğitim, çocukların ilkokula daha hazır başlamalarını sağlamakta, sosyal-duygusal becerilerini geliştirmekte ve uzun vadeli akademik başarılarına katkıda bulunmaktadır (Güneş, 2022). Bu bağlamda, öğretmenin rolü sadece öğretimsel süreçle sınırlı kalmayıp, çocukların bakım, güvenlik, rehberlik ve sosyal gelişim gibi çok yönlü ihtiyaçlarının karşılanmasında da belirleyicidir (Sarpkaya, 2013).

Türkiye’de okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması amacıyla son yıllarda önemli politikalar hayata geçirilmiş olsa da (MEB, 2021), öğretmenlerin çalışma koşulları niteliksel açıdan benzer oranda gelişmemiştir. Özellikle kesintisiz altı saatlik çalışma düzeni, öğretmenlerin hiçbir dinlenme süresi olmaksızın gün boyunca sınıfta fiziksel, zihinsel ve duygusal açıdan aktif olmalarını gerektirmekte; bu durum tükenmişlik riskini artıran yapısal bir soruna dönüşmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin gün içinde teneffüs ya da mola haklarının olmaması, destek personel eksikliği, bakım sorumluluğunun da eğitsel sorumlulukla birleşmesi, iş yükünü daha da artırmakta ve öğretmenlerin yalnızlaşmasına neden olmaktadır (Jeon vd., 2018; MEB, 2023).

Bu çalışma koşulları, Maslach ve Leiter'in (2016) tanımladığı üç boyutlu tükenmişlik kuramı bağlamında ele alındığında; duygusal tükenme, öğretmenlerin sürekli yüksek dikkat ve duygusal emek gerektiren etkileşimleri nedeniyle yoğun biçimde yaşanmakta; duyarsızlaşma, öğretmenlerin çocuklarla ilişkilerinde mesafe koyma eğilimiyle kendini göstermekte; kişisel başarıda azalma ise sınıf yönetimi ve pedagojik yeterlilik hissinin zayıflamasıyla ortaya çıkmaktadır. Literatürde bu tükenmişlik boyutlarının, öğretmenlerin sadece bireysel sağlıkları açısından değil, aynı zamanda sınıf içi etkileşim kalitesi, çocuk gelişimi ve eğitsel çıktılarının niteliği üzerinde belirleyici olduğu vurgulanmaktadır (Jennings ve Greenberg, 2009; Skaalvik ve Skaalvik, 2017).

Uluslararası karşılaştırmalar, Türkiye'deki kesintisiz ve molasız çalışma modelinin pedagojik sürdürülebilirlik açısından sorunlu olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin Finlandiya'da öğretmenler ders saatleri arasında düzenli olarak dinlenme molaları kullanmakta ve sınıf içi sorumlulukları destek personellerle paylaşmaktadır (Sahlberg, 2011). Japonya'da ise öğretmenlerin gün içinde bireysel hazırlık, gözlem ve dinlenme zamanlarına önem verilmekte, eğitim sisteminde "kolektif sorumluluk" ilkesi benimsenmektedir (Takayama, 2008). Bu ülkelerde öğretmenin iyi oluşu, eğitimin temel yapı taşı olarak görülürken; Türkiye'deki uygulamada öğretmenin çok yönlü yük altında yalnız bırakıldığı ve bireysel çabalarıyla sistemi sürdürmeye çalıştığı görülmektedir.

Türkiye özelinde yapılan araştırmalar, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymakta ve bu tükenmişliğin temel nedenleri arasında fiziksel ortam eksiklikleri, yardımcı personel yetersizliği, mola sürelerinin olmayışı ve artan iş yükü gibi sistemsel faktörler öne çıkmaktadır (Ulu Kalın, 2019; Özdemir, 2021; Yıldız ve Yıldız, 2021). Bununla birlikte, bu çalışmaların çoğu öğretmenlerin genel tükenmişlik düzeylerine odaklanmakta; kesintisiz altı saatlik çalışma modeli gibi yapısal düzenlemelerin tükenmişlik üzerindeki doğrudan etkilerini yeterince sorgulamamaktadır (Şahin ve Erdoğan, 2017; Richmond ve Schuster, 2013).

Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin kesintisiz ve molasız çalışma düzeninden kaynaklanan mesleki tükenmişlik deneyimlerini Maslach'ın kuramsal çerçevesiyle ilişkilendirerek derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Bu sayede öğretmen sağlığını, eğitim kalitesini ve çocuk gelişimini tehdit eden bu yapısal soruna ilişkin bütüncül ve eleştirel bir değerlendirme sunulması hedeflenmektedir. Elde edilecek verilerin, öğretmenlerin mesleki iyi oluşlarını destekleyici uygulamaların geliştirilmesi, eğitim politikalarının öğretmen merkezli biçimde yeniden yapılandırılması ve okul öncesi eğitim sisteminin sürdürülebilirliğinin sağlanması açısından önemli katkılar sunması beklenmektedir.

Araştırma, literatürde sıklıkla genel tükenmişlik düzeylerinin ya da öğretmenlerin mesleki stres faktörlerinin incelendiği araştırmalardan ayrılarak, okul öncesi öğretmenlerinin kesintisiz altı saatlik çalışma düzenine özgü deneyimlerini odak noktası olarak ele alması bakımından özgün bir katkı sunmaktadır. Türkiye'de öğretmen tükenmişliğine ilişkin pek çok araştırma bulunsun da (Ulu Kalın,

2019; Şahin ve Erdoğan, 2017), bu çalışmaların büyük bölümü genel iş yükü, fiziksel koşullar ya da destek yetersizlikleri gibi faktörleri betimleyici düzeyde ele almakta; kesintisiz çalışma modeli gibi yapısal bir uygulamanın doğrudan ve derinlemesine analizine yer verilmemektedir. Ayrıca, bu çalışma Maslach'ın tükenmişlik kuramını temel alarak, öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalma gibi özgül deneyimlerini teorik düzeyde bütünleştirmeyi hedeflemektedir. Buna ek olarak, çalışmada Türkiye'deki uygulamalar, uluslararası modellerle karşılaştırılarak incelenmekte; özellikle öğretmen destek sistemleri ve mola uygulamaları açısından Finlandiya ve Japonya gibi ülkelerle yapılan karşılaştırmalar, çalışmanın yeni bir bakış açısı ve kıyaslamalı değerlendirme sunmasını sağlamaktadır. Bu yönüyle araştırma, hem eğitim politikalarının yeniden yapılandırılmasına katkı sunabilecek politik çıktılar üretmekte hem de okul öncesi öğretmenlerinin mesleki iyi oluşuna dair literatürdeki önemli bir boşluğu niteliksel ve bütüncül biçimde doldurmaktadır.

Araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında kesintisiz altı saatlik çalışma düzenine tabi olan öğretmenlerin deneyimlerini inceleyerek, bu uygulamanın öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, motivasyonları ve eğitim kalitesi üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin yaşadıkları zorlukları, çözüm önerilerini ve destek ihtiyaçlarını belirleyerek, eğitim politikalarının iyileştirilmesine katkı sağlamayı hedeflemektedir. Bu araştırmanın temel problem sorusu: *"Okul öncesi öğretmenlerinin kesintisiz altı saatlik çalışma düzeninin, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik, fiziksel ve psikolojik durumları, sınıf yönetimi ve disiplin becerileri, öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri ile öğretmenlerin iş doyumu, motivasyon düzeyleri ve kariyer değişikliği düşüncelerini nasıl şekillendirmektedir?"*

Bu temel soru doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin kesintisiz altı saatlik çalışma düzeninin mesleki tükenmişliklerine olan etkileri nelerdir ve bu etkileşimler hangi olumlu ve olumsuz sonuçları doğurmaktadır?
2. Kesintisiz çalışma düzeninin öğretmenlerin fiziksel ve psikolojik durumları üzerindeki etkileri nelerdir?
3. Çocukların okul deneyimleri onların gelişimsel süreçlerine nasıl katkı sağlamakta ve bu süreçte hangi zorluklarla karşılaşmaktadır?
4. Kesintisiz altı saatlik çalışma süresi, öğretmenlerin meslektaşlarıyla iletişim ve işbirliği süreçlerini nasıl etkilemektedir?
5. Kesintisiz çalışma süresi, çocuklar ve öğretmenleri sınıf yönetimi ve disiplin açısından nasıl etkilemektedir?
6. Sınıf öğretmenleri, iş doyumları, motivasyon düzeyleri ve kariyer değişikliği düşüncelerinin hangi faktörlerle şekillendiğini nasıl değerlendirmektedirler?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik (olgubilimsel) yaklaşım temel alınarak yürütülmüştür. Fenomenoloji, bireylerin belirli bir olguya ilişkin yaşantılarını ve bu yaşantılara yükledikleri anlamları derinlemesine incelemeyi amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2022). Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin kesintisiz altı saatlik çalışma düzeni içinde yaşadıkları mesleki tükenmişlik deneyimleri, onların kendi anlatımları üzerinden anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Bu tür araştırmalar genellenebilirlik açısından sınırlı olmakla birlikte, küçük bir çalışma grubuyla daha derinlemesine ve ayrıntılı bilgiler elde etmeyi amaçlar (Creswell, 2021; Patton, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında resmi okullarda görev yapmakta olan ve kesintisiz altı saatlik eğitim modelinde çalışan 15 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılacak kişiler, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak belirlenmiştir (Berg ve Lune, 2019). Bu yöntemin seçilmesinin temel nedeni, araştırmanın amacına uygun olarak, farklı deneyim ve bakış açılarına sahip öğretmenlerin görüş ve deneyimlerini anlamaktır. Nitel araştırmalarda gerekli minimum örneklem büyüklüğü genellikle 5-25 kişiden oluşan bir çalışma grubunu kapsar (Creswell, 2021). Fraenkel, Wallen ve Hyun (2012) ise nitel araştırmalarda 1-20 kişilik bir çalışma grubunu tavsiye etmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın katılımcı sayısı olan 15 kişi, yeterli ve uygun bir çalışma grubu büyüklüğü sağlamaktadır. Katılımcıların bilgilerini gizlemek amacıyla gerçek isimleri yerine kodlar kullanılmıştır. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Betimsel Özellikleri

Öğretmen	Cinsiyet	Kıdem Yılı	Yaş
Ö1	K	1-5 yıl	25-35
Ö2	K	6-10 yıl	25-35
Ö3	K	6-10 yıl	25-35
Ö4	K	6-10 yıl	25-35
Ö5	K	1-5 yıl	25-35
Ö6	K	6-10 yıl	25-35
Ö7	K	1-5 yıl	35-45
Ö8	K	1-5 yıl	25-35
Ö9	K	6-10 yıl	25-35
Ö10	K	6-10 yıl	35-45

Ö11	E	1-5 yıl	25-35
Ö12	E	16-20 yıl	35-45
Ö13	E	1-5 yıl	25-35
Ö14	E	6-10 yıl	25-35
Ö15	E	6-10 yıl	25-35

Tablo 1'deki katılımcılara ait bilgiler incelendiğinde çalışma grubunda araştırmanın örnekleminde çoğunluğu oluşturanlar genç (25-35 yaş), kadın ve 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerdir. Kadın öğretmen sayısı erkeklerin iki katıdır. Katılımcıların %86,6'sı düşük-orta kıdeme sahiptir, sadece bir öğretmen 16-20 yıl deneyime sahiptir.

Veri Toplama Aracı

Yapılan bu araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşme formları nitel çalışmalarda başvuru en yaygın yöntemler içerisinde bulunmaktadır (Seidman, 2006). Veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun ilk bölümünde araştırmaya katılan katılımcılara ait kişisel bilgiler yer almaktadır. Görüşme formunun ikinci bölümünde ise araştırma soruları doğrultusunda oluşturulan 6 görüşme sorusu yer almaktadır. Araştırmanın sorularının oluşturulmasında alan yazın taraması yapılmış ve bu tarama sonucunda 8 soruluk bir soru havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzunun oluşturulmasının ardından, araştırma sorularının araştırma amacına ve içeriğine uygunluğunu değerlendirmek amacıyla 2 alan uzmanından görüş alınmıştır. Alan uzmanlarının yaptığı inceleme ve değerlendirmeler sonucunda, 2 soru elenmiş ve geriye kalan 6 sorunun araştırmanın kapsamını ve amacını yeterince temsil ettiği sonucuna varılmıştır. Son olarak, yapılandırılmış görüşme formuna ait sorular belirlendikten sonra, dil ve yazım kontrolü yapılmış ve görüşme formuna son şekli verilmiştir (Creswell, 2021; Patton, 2014).

Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi

Bu araştırmada, veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve öğretmenlerle gönüllülük esasına dayalı olarak yüz yüze derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, katılımcıların anonimliği korunarak gerçekleştirilmiş ve ses kaydı alınıp yazıya dökülmüştür (Merriam, 2015). Veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, metinlerden anlamlı birimler çıkararak temalar oluşturmayı amaçlar ve verilerin derinlemesine incelenmesini sağlar (Patton, 2014). Elde edilen veriler, kodlama ve tema oluşturma aşamalarıyla analiz edilerek öğretmenlerin süreçlere dair deneyimlerine yönelik önemli içgörüler sunulmuştur. Görüşmeler yaklaşık 30-45 dakika sürmüştür.

Verilerin Geçerlik ve Güvenilirliği

Araştırmada geçerlik ve güvenilirlik, Guba ve Lincoln'un (1994) nitel araştırmalar için önerdiği inanılabilirlik, güvenilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik ölçütlerine göre yapılandırılmıştır. İnanılabilirlik için katılımcı teyidi yapılmış, görüşme özetleri katılımcılarla paylaşılmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca, tema ve kod listeleri uzman görüşüne sunularak içerik doğruluğu sağlanmıştır. Veriler, MAXQDA 2022 programı ile tematik analiz yöntemi kullanılarak kodlanmıştır. Kodlama sürecinde biri araştırmacı, diğeri alanda deneyimli bağımsız bir ikinci kişi olmak üzere iki kodlayıcı görev almıştır. Kodlayıcılar verileri bağımsız olarak analiz etmiş, karşılaştırma sonucu %80 oranında uyum elde edilmiştir. Bu oran, Stemler'e (2001) göre güçlü bir güvenilirlik düzeyini göstermektedir.

Onaylanabilirlik için analiz süreci sistemli biçimde belgelenmiş, doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Aktarılabilirlik ise katılımcı profilleri ve araştırma bağlamının ayrıntılı betimlenmesiyle sağlanmıştır. Ayrıca, nitel araştırmalarda önemli olan refleksivite ilkesi gözetilmiştir. Araştırmacı, kendi ön kabullerinin farkında olarak veri yorumlarını katılımcı anlatılarına dayandırmış, süreci tarafsız biçimde yönetmeye özen göstermiştir (Creswell, 2021).

Bulgular

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı aracılığıyla elde edilen bulgulara bu bölümde yer verilmiştir. Bulgular, veri toplama formunda yer alan soruların sırasına uygun olarak sunulmuştur.

Katılımcıların “Okul öncesi öğretmenlerinin kesintisiz altı saatlik çalışma düzeninin mesleki tükenmişliklerine olan etkileri nelerdir ve bu etkileşimler hangi olumlu ve olumsuz sonuçları doğurmaktadır?” sorusuna ilişkin görüşleri tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğretmenlerin Kesintisiz Çalışma Düzeninin Etkileri

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Pozitif Sonuçlar	Öğrenme sürecinin iyileşmesi	Öğrenme süreci	2
	Sosyal becerilerin gelişimi	Sosyal beceriler	3
	Motor becerilerin gelişimi	Motor beceriler	1
	Mesainin erken bitmesi	Erken bitiş	4
	Etkinlikler için yeterli süre	Yeterli etkinlik süresi	3
	Aidiyet duygusunun gelişmesi	Aidiyet duygusu	2
	Yorgunluk	Yorgunluk	5
	Stres ve anksiyete	Stres, anksiyete	4
	Fiziksel ihtiyaçların karşılanamaması	Fiziksel ihtiyaçlar	3
Negatif Sonuçlar	Öğrenme kalitesinde azalma	Azalan öğrenme kalitesi	2
	Dikkat süresinde azalma	Dikkat süresi	2
	Etkinliklerden haz almama	Etkinlikten haz almama	1
	Verimlilikte düşüş	Azalan verimlilik	1

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin kesintisiz çalışma düzeninin hem pozitif hem de negatif sonuçları ortaya konulmaktadır. Katılımcıların olumlu ve olumsuz etkilenme durumları, pozitif (f=15) ve negatif (f=19) şeklinde iki alt kategoriye ayrılmıştır. pozitif kategori altında yer alan kodlar şunlardır: öğrenme sürecinin iyileşmesi (f=2), sosyal becerilerin gelişimi (f=3), motor becerilerin gelişimi (f=1), mesainin erken bitmesi (f=4), etkinlikler için yeterli süre (f=3), ve aidiyet duygusunun gelişmesi (f=2). pozitif kategorisinde en çok tekrar eden kod mesainin erken bitmesi (f=4) olmuştur. Bu bulgu, öğretmenlerin kesintisiz çalışma düzeninin, mesailerinin erken bitmesi gibi olumlu etkiler sağladığını düşündüğünü göstermektedir. Negatif kategori altında ise kodlar şunlardır: yorgunluk (f=5), stres ve anksiyete (f=4), fiziksel ihtiyaçların karşılanamaması (f=3), öğrenme kalitesinde azalma (f=2), dikkat süresinde azalma (f=2), etkinliklerden haz almama (f=1), ve verimlilikte düşüş (f=1). Negatif kategorisinde en çok tekrar eden kod yorgunluk (f=5) olmuştur. Bu, öğretmenlerin kesintisiz çalışma düzeninin, fiziksel ve zihinsel yorgunluk oluşturduğuna dair güçlü bir kanıt sunmaktadır. Bu veriler, kesintisiz çalışma düzeninin öğretmenlerin hem mesleki hem de kişisel yaşamlarında belirgin etkiler yarattığını vurgulamaktadır.

Kesintisiz çalışma düzeninin öğretmenler üzerindeki etkileri, katılımcıların görüşlerinden de anlaşılacağı gibi, hem olumlu hem de olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Olumlu yönlerden biri, öğretmenlerin daha fazla vakit ayırabildikleri çalışmalarının, öğrencilerin gelişimine katkı sağlama fırsatı tanınmasıdır. Örneğin, katılımcılardan biri, *"Çalışmalara yeterince vakit ayrılabilir. Olumlu olarak sadece bunu söyleyebilirim."* (Ö4) diyerek, kesintisiz çalışma düzeninin öğrenme sürecine olumlu etkilerini vurgulamaktadır. Ayrıca, bazı öğretmenler, mesailerinin erken bitmesini olumlu bir yön olarak belirtmektedirler. *"Olumlu tarafı okuldan diğer branşlara göre erken çıkmaktayım."* (Ö7) şeklindeki bir görüş, öğretmenlerin kişisel zamana sahip olabilme fırsatını değerlendirdiklerini göstermektedir. Diğer bir öğretmen ise, *"08.00-13.00 arası yani aralıksız 5 saat çalışıyorum. Bunun içine planlama da girince 6 saat oluyor. Olumlu yanı okulda daha çok zaman geçirdiğim için etkinlik hazırlama ve uygulamada çok fazla zamanım oluyor..."* (Ö8) diyerek, kesintisiz çalışmanın etkinlik hazırlama ve uygulama konusunda öğretmenlere büyük avantaj sağladığını ifade etmiştir. Katılımcılardan bir diğeri, *"Çocuk ve öğretmen arasında daha kolay bağ oluşuyor sürekli beraber olduğumuz için. Gün içinde çoğunlukla kendi öğretmeniyle etkinlik yapan çocukların sınıfa ve öğretmenlerine karşı aidiyet duygusu artıyor."* (Ö9) şeklinde belirttiği gibi, öğretmenlerin sınıfta sürekli bulunması, öğrencilere aidiyet duygusu kazandırmakta ve öğretmen-öğrenci ilişkisini güçlendirmektedir. Ayrıca, bazı öğretmenler, *"Olumlu yönü öğretmen sürekli sınıfta vakit geçirdiği için kriz durumlarında anında müdahale edebiliyor."* (Ö10) diyerek, kesintisiz çalışma düzeninin kriz anlarında öğretmenlere hızlı ve etkili müdahale imkânı sunduğunu ifade etmektedirler. *"Çocuk ve öğretmen arasında daha kolay bağ oluşuyor sürekli beraber olduğumuz için."* (Ö9) gibi ifadeleri, kesintisiz çalışma düzeninin ilişkileri güçlendirdiğini ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte, öğretmenler tarafından paylaşılan bu olumlu yönler rağmen, kesintisiz çalışma düzeninin olumsuz etkilerine dair görüşler de bulunmaktadır. Bir öğretmen, *"Aklıma pek olumlu bir yönü gelmiyor ancak etkinliklerin devamlı olmasından kaynaklı bir bütün olarak kavramlar anlatılabiliyor. Çocukların gelişimi daha hızlı oluyor bu sayede."* (Ö13) diyerek, kesintisiz etkinliklerin çocukların daha hızlı gelişmesine olanak tanısa da, bu durumun öğretmenler için tükenmişlik hissi yaratabileceğini dolaylı olarak ima etmektedir. Yine de öğretmenlerin genellikle etkinliklerin sürekliliğinden elde edilen faydaları vurgulamaları, öğretmenlerin bu sürecin öğretim kalitesi üzerindeki etkilerine odaklandıklarını göstermektedir. Katılımcıların büyük bir kısmı kesintisiz altı saatlik çalışma süresinin fiziksel ve zihinsel açıdan yorucu olduğunu, bu durumun hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin sağlığını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin temel ihtiyaçlarını karşılayamama, yorgunluk ve stres gibi durumlar en çok tekrar edilen olumsuz kodlar arasında yer almıştır. Katılımcılardan biri, *"Aralıksız 6 saat çalışmanın hiçbir olumlu yanı yok. Olumsuz yanı ise öğretmenin kendi biyolojik ihtiyaçlarını gidermek için bile vaktinin olmayışı ve bu düşünce ile psikolojik olarak yıpranması."* (Ö1) diyerek, bu durumun öğretmenin sağlığını nasıl olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Ayrıca, bazı öğretmenler, öğrencilerin dikkat sürelerinin kısalığı ve etkinliklerin uzun sürmesinin verimliliği olumsuz etkilediğini dile getirmiştir. *"Süre çok uzun, öğrenci sayısı azsa eğer yaptığım etkinlik ve oyunlar çok kısa sürede bitiyor ve sürekli yeni bir şey yaptırmam gerekiyor. Bu çok yorucu oluyor."* (Ö8) gibi ifadeler, öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıf içindeki etkinliklerden nasıl yorulduklarını ve bu durumun eğitim verimliliğini nasıl düşürdüğünü göstermektedir.

Öğretmenlerin kesintisiz çalışma düzenine dair görüşleri, hem olumlu hem de olumsuz etkiler barındırmaktadır. Olumlu olarak, bu düzen öğretmenlere etkinlik düzenleme ve öğrencilere daha fazla vakit ayırma imkanı sunarken, aynı zamanda aidiyet duygusunun gelişmesine ve öğretmen-öğrenci bağının güçlenmesine katkı sağlamaktadır. Ancak, uzun süreli çalışma, yorgunluk, stres ve fiziksel ihtiyaçların karşılanamaması gibi olumsuz etkiler de doğurabilmektedir. Bu çelişkili durum, öğretmenlerin iş yükü ve psikolojik baskılarla baş etme stratejilerinin önemini ortaya koymaktadır. Kesintisiz çalışma düzeni, eğitim deneyimlerini etkileyen karmaşık bir durumdur; dolayısıyla hem olumlu sonuçların hem de olumsuz etkilerin dengelenmesi, eğitim kalitesini artırmak için kritik bir öneme sahiptir.

Katılımcıların *"Kesintisiz çalışma düzeninin öğretmenlerin fiziksel ve psikolojik durumları üzerindeki etkileri nelerdir?"* Araştırma sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3*Fiziksel ve Psikolojik Etkiler: Öğretmenlerin Kesintisiz Çalışma Düzenine Yönelik Görüşleri*

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Fiziksel Etkiler	Fiziksel Tükenme	Yorgunluk	3
	Temel İhtiyaçların Göz Ardı Edilmesi	Kişisel ihtiyaçların göz ardı edilmesi	5
	Performans Kaybı	İş performansında azalma	2
	Verimlilikte Azalma	Mesleki verimde düşüş	2
	Duygusal Tükenme	Tükenmişlik	4
Psikolojik Etkiler	İşe Yönelik Olumsuz Duygular	Stres ve iş memnuniyetinde azalma	3
	Motivasyon Kaybı	Azalan motivasyon ve heyecan	5
	Bağlılık Sorunları	Mesleki bağlılığın azalması	1
	Algılanan Eşitsizlik	Eşitsizlik düşüncesi	2

Tablo 3 incelendiğinde, kesintisiz altı saatlik çalışma düzeninin öğretmenler üzerinde hem fiziksel hem de psikolojik açıdan önemli olumsuz etkiler yarattığı görülmektedir. Fiziksel etkilerde en çok vurgulanan durum “kişisel ihtiyaçların göz ardı edilmesi” (f=5) olup, öğretmenlerin temel ihtiyaçlarını karşılayamadan çalışmak zorunda kalmaları ciddi bir rahatsızlık kaynağıdır. Ayrıca “yorgunluk” (f=3), “iş performansında azalma” (f=2) ve “mesleki verimde düşüş” (f=2) kodları, fiziksel kapasitenin zorlandığını ve bunun verimliliği düşürdüğünü göstermektedir. Psikolojik etkilerde ise “azalan motivasyon ve heyecan” (f=5), “tükenmişlik” (f=4) ve “stres ve iş memnuniyetinde azalma” (f=3) kodları öne çıkmakta; öğretmenlerin zamanla duygusal olarak yıprandığı görülmektedir. Ayrıca, “eşitsizlik düşüncesi” (f=2) ve “mesleki bağlılığın azalması” (f=1) kodları, bu durumun öğretmenlerin mesleğe yönelik algılarını da olumsuz etkilediğini göstermektedir.

Fiziksel etkiler kapsamında en yüksek frekansa sahip olan “kişisel ihtiyaçların göz ardı edilmesi” (f=5) kodu, öğretmenlerin temel biyolojik gereksinimlerini (tuvalet, su içme, kısa süreli dinlenme gibi) dahi karşılayamadan çalıştıklarını ve bunun ciddi bir rahatsızlık kaynağı olduğunu göstermektedir. Örneğin, Ö2 nolu katılımcı, “*Tuvaletimi saatlerce tutmak zorunda kalabiliyorum veya tuvaletim gelmesin diye suyu çok az içiyorum*” ifadesiyle bu durumun ne denli zorlayıcı olduğunu açıkça dile getirmiştir. Bu fiziksel yetersizlik hali, beraberinde “yorgunluk” (f=3), “iş performansında azalma” (f=2) ve “mesleki verimde düşüş” (f=2) gibi etkileri getirmektedir. Ö4 nolu katılımcı, “*Altı saat aralıksız çalışmak... beni mental ve fiziksel olarak yoruyor*” sözleriyle bu durumun hem fiziksel hem de zihinsel yıpranmayı artırdığını ifade etmektedir. Benzer şekilde, Ö3 ve Ö7 numaralı katılımcılar, sürekli ayakta ve çocuklarla birlikte olmanın verimliliği düşürdüğünü ve eğitimin kalitesini olumsuz etkilediğini vurgulamışlardır.

Psikolojik etkiler açısından bakıldığında, en yüksek frekansa sahip olan “azalan motivasyon ve heyecan” (f=5) kodu, öğretmenlerin zamanla işlerine olan bağlılıklarını ve isteklerini kaybettiklerini göstermektedir. Ö1 nolu katılımcı, “*Bıkkınlık ve isteksizliğe neden oluyor... başka bir branşa yönelmek istedikleri ve bir kaçış yolu aradıkları oluyor*” ifadesiyle bu tükenmişliğin meslekten uzaklaşma eğilimine neden olabileceğine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, “tükenmişlik” (f=4) ve “stres ve iş memnuniyetinde azalma” (f=3) gibi kodlar, öğretmenlerin duygusal olarak yıprandığını ve mesleki doyumlarının azaldığını ortaya koymaktadır. Ö10 nolu katılımcı, “*Mesleki olarak tükenmişlik hissi yaratıyor, öğretmeni asosyalleştiriyor*” ifadesiyle psikolojik etkilerin sosyal izolasyona da yol açabileceğini belirtmiştir. Ö5 nolu öğretmenin, “*Tükendim diyemem ama o noktaya doğru gidiyorum*” sözleri ise bu tükenmişlik sürecinin nasıl bir yıpranma haline dönüştüğünü göstermektedir. Ayrıca, bazı öğretmenlerin bu yoğunluk karşısında kurumsal eşitsizlik hissine kapıldıkları da “eşitsizlik düşüncesi” (f=2) koduyla öne çıkmıştır. Ö8 nolu katılımcı, okul öncesi öğretmenlerinin ders süresinin diğer branşlara göre uzun olmasını bir “haksızlık” olarak nitelendirerek bu algıyı pekiştirmektedir. “Mesleki bağlılığın azalması” (f=1) ise bu sürecin öğretmenleri meslekten soğutabileceğini göstermekte; Ö13 nolu katılımcının “*Bu durum öğretmenliği bırakıp idareciliğe geçmek istememde önemli bir rol oynuyor*” ifadesi bu duruma örnek teşkil etmektedir. Tüm bu bulgular, öğretmenlerin sürekli yoğun, plansız ve dinlenme süresi tanımayan bir çalışma düzeni içerisinde hem fiziksel hem de ruhsal olarak yıprandığını; bunun da öğretim sürecini ve eğitim kalitesini olumsuz etkilediğini göstermektedir.

Katılımcıların “*Öğrencilerin okul deneyimleri onların gelişimsel süreçlerine nasıl katkı sağlamakta ve bu süreçte hangi zorluklarla karşılaşmaktadır?*” Araştırma sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

Katılımcı Görüşlerine Göre Okul Deneyiminin Gelişimsel Katkıları ve Karşılaşılan Zorluklar

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Gelişimsel Katkılar	Fiziksel ve Psikolojik Güvenlik	Güvenlik	4
	Bilişsel ve Sosyal Gelişim	Sosyal becerilerin gelişimi	2
	Fiziksel Gelişim Desteği	Motor becerilerin gelişimi	2
	İletişimsel Becerilerin Artışı	İletişim becerilerinin gelişimi	3
Zorluklar ve Sınırlılıklar	Fiziksel ve Zihinsel Yorgunluk	Yorgunluk	5
	Dikkat ve Odaklanma Sorunları	Dikkat süresinde azalma	3
	Motivasyonel Gerileme	Azalan motivasyon	4
	Akademik Performans Kaybı	Öğrenme kalitesinde azalma	2

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin kesintisiz çalışma süresinin öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri Gelişimsel Katkılar ve Zorluklar ve Sınırlılıklar yönleriyle iki ana tema altında toplanmıştır. Gelişimsel Katkılar teması altında, öğretmenler en fazla “güvenlik” (f=4) unsurunu vurgulamış, uzun süreli öğretmen-öğrenci etkileşiminin okul öncesi çocuklar için duygusal

güven sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca, “iletişim becerilerinin gelişimi” (f=3), “sosyal becerilerin gelişimi” (f=2) ve “motor becerilerin gelişimi” (f=2) gibi kodlar, öğrencilerin gelişimlerine katkı sağladığını göstermektedir.

Öte yandan, Zorluklar ve Sınırlılıklar teması daha fazla dile getirilmiştir. “Yorgunluk” (f=5) en sık belirtilen olumsuz etkidir; uzun süreli etkinliklerin fiziksel ve zihinsel yorgunluğa yol açtığı, bunun da “azalan motivasyon” (f=4), “dikkat süresinde azalma” (f=3) ve “öğrenme kalitesinde azalma” (f=2) gibi olumsuz sonuçlar doğurduğu ifade edilmiştir.

Gelişimsel Katkılar başlığı altında en fazla vurgulanan unsur “güvenlik” (f=4) olmuştur. Öğretmenler, öğrencilerin uzun süre boyunca aynı öğretmenle bir arada bulunmalarının, özellikle duygusal gelişim açısından güven ortamı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu durumun özellikle dört yaş grubu öğrencileri için önemli olduğu belirtilmiş, bazı çocukların annelerini özlemeleri gibi duygusal tepkiler verdikleri ancak öğretmenle olan sürekli ilişkinin bu süreci daha kolay yönetilebilir hale getirdiği aktarılmıştır (Ö1, Ö15). Ayrıca öğretmenler, bu sürecin öğrencilerin iletişim becerileri (f=3), sosyal becerileri (f=2) ve motor gelişimleri (f=2) üzerinde olumlu etkileri olduğunu vurgulamışlardır (Ö7, Ö13). Öğrencilerin arkadaşlarıyla uzun süre bir arada vakit geçirmelerinin dil gelişimlerini desteklediği, kesintisiz etkinliklerin ise motor beceriler üzerinde katkı sağladığı belirtilmiştir.

Bununla birlikte, Zorluklar ve Sınırlılıklar başlığı altında toplanan olumsuz görüşler daha yüksek frekanslara sahiptir. Katılımcılar tarafından en fazla dile getirilen olumsuz etki “yorgunluk” (f=5) olarak öne çıkmıştır. Öğrencilerin uzun süre sınıfta kalmaları fiziksel ve zihinsel yorgunluğa yol açmakta, bu durum da doğrudan “azalan motivasyon” (f=4), “dikkat süresinde azalma” (f=3) ve “öğrenme kalitesinde düşüş” (f=2) ile ilişkilendirilmektedir (Ö4, Ö6, Ö7, Ö14). Özellikle küçük yaş gruplarının dikkat sürelerinin kısa olması nedeniyle etkinliklerden çabuk sıkıldıkları, enerjilerini yeterince boşaltamadıkları için sınıf içinde huzursuzlaştıkları ve öğrenme süreçlerine tam olarak odaklanamadıkları ifade edilmiştir. Öğretmenler, bu olumsuz etkileri azaltmak için çocukların dinlenmesine olanak tanıyan geçiş etkinlikleri planladıklarını da belirtmişlerdir (Ö1, Ö13).

Bazı öğretmenler, bu uygulamanın olumlu etkilerini artırmak için teneffüs benzeri kısa araların yapılandırılmış şekilde sisteme dahil edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır (Ö2, Ö13). Bunun çocuklara sadece fiziksel bir rahatlama değil, aynı zamanda ilkokula hazırlık açısından da olumlu katkı sağlayacağı dile getirilmiştir.

Katılımcıların “Kesintisiz altı saatlik çalışma süresi, öğretmenlerin meslektaşlarıyla iletişim ve işbirliği süreçlerini nasıl etkilemektedir?” araştırma sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Kesintisiz Çalışma Süresinin Öğretmenler Arası İletişim ve İşbirliği Süreçlerine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Mesleki İlişkiler ve Dayanışma	İletişim ve İşbirliği	Meslektaşlarla etkileşim	4
		eksikliği	
	Eksikliği	Ortak planlama yapılamaması	3
		Fikir alışverişi ve deneyim paylaşımının azalması	3
		Bireyselleşme ve Mesleki Yalnızlık	2
		Sosyal dayanışmanın zayıflaması	2

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin, kesintisiz altı saatlik çalışma süresinin, mesleki ilişkiler ve okul içi dayanışma üzerinde olumsuz etkiler yarattığını düşündükleri görülmektedir. Bu tema altında iki alt tema öne çıkmaktadır: İletişim ve işbirliği eksikliği ile bireyselleşme ve mesleki yalnızlık. "Meslektaşlarla etkileşim eksikliği" kodu en fazla tekrar edilen (f=4) ifadedir. Katılımcılar, ders aralarının kısalığı ve öğretmenlerin sürekli sınıf içinde olması nedeniyle diğer öğretmenlerle sosyalleşme ve pedagojik etkileşim fırsatlarının azaldığını belirtmiştir. Bu durum, hem psikolojik olarak öğretmenleri yalnızlaştırmakta hem de ekip çalışmasına dayalı öğretim faaliyetlerini sınırlamaktadır. Bir öğretmen bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir: *"Sabah derse giriyoruz, öğleye kadar neredeyse sınıftan hiç çıkmıyoruz. Koridorda ya da öğretmenler odasında karşılaşmak bile zor. Bu yüzden hem paylaşım azalıyor hem de kendimizi yalnız hissediyoruz."* (Ö1) "Ortak planlama yapılamaması" (f=3) ve "fikir alışverişi ve deneyim paylaşımının azalması" (f=3) kodları da öğretmenler arası işbirliğinin giderek zayıfladığını göstermektedir. Katılımcılar, daha önce teneffüslerde ya da boş derslerde gerçekleştirdikleri kısa planlamaların artık yapılamadığını, bunun da hem ders içeriklerinin bütünlüğünü hem de öğretimsel verimliliği etkilediğini dile getirmiştir. Bir diğer öğretmen, durumu şöyle aktarmıştır: *"Dersler çok sıkışık ilerliyor. Bir konu hakkında fikir almak istesem bile karşı öğretmeni bulmam zor oluyor. Daha önce birlikte proje geliştirdik, şimdi neredeyse sadece kendi sınıfımızla sınırlıyız."* (Ö4)

"Bireysel çalışmaya zorlanma" (f=2) ve "sosyal dayanışmanın zayıflaması" (f=2) kodları ise öğretmenlerin bireyselleşme eğiliminde olduğunu ve dayanışma kültürünün zayıfladığını göstermektedir. Bu, mesleki yalnızlık hissini pekiştirmekte ve öğretmenlerin motivasyonunu düşürmektedir. Bir öğretmenin bu konuda yaptığı yorum dikkat çekicidir: *"Eskiden sorunlarımızı*

paylaşır, birlikte çözüm arardık. Şimdi herkes kendi sınıfına kapanmış durumda. İletişim yok, yalnızlık çok fazla." (Ö7). Bu bulgular, öğretmenler arası mesleki etkileşimin ve sosyal desteğin, eğitim ortamlarının verimliliği açısından ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Kesintisiz ve yoğun ders programları, sadece öğretim sürecini değil, öğretmenlerin duygusal dayanıklılığını ve işbirliği kültürünü de doğrudan etkilemektedir.

Katılımcıların "Kesintisiz çalışma süresi, öğrenciler ve öğretmenleri sınıf yönetimi ve disiplin açısından nasıl etkilemektedir?" Araştırma sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 6'te gösterilmiştir.

Tablo 6

Sınıf Yönetimi ve Disiplin Üzerindeki Durumlar

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Eğitim Süreci ve Yönetimi	Öğretim Etkinliği	Bütüncül anlatım	3
	Zaman Yönetiminde Esneklik	Süre sıkıntısı olmadan etkinlik yapma	4
	Disiplin ve Kontrol	Otoriteyi pekiştirme	1
	Kriz Yönetimi	Krizlere anında müdahale	5
	Fiziksel ve Zihinsel Etkiler	Yorgunluk ve dikkat azalması	4
Psikolojik ve Fiziksel Etkiler	Duygusal Yük ve Gerilim Birikimi	Enerjiyi boşaltamama	1
	Psikolojik Etkiler	Stres ve anksiyete	3
	Öğrenme Süreci	Öğrenme kalitesinde azalma	2

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların sınıf yönetimi ve disiplin üzerindeki görüşleri, kesintisiz çalışma süresinin Eğitim Süreci ve Yönetimi ve Psikolojik ve Fiziksel Etkiler temaları altında toplanmıştır. Öğretmenler, uzun süreli derslerin bütüncül anlatım (f=3) ve süre sıkıntısı olmadan etkinlik yapma (f=4) gibi avantajlar sunduğunu belirtmişlerdir. Bu, öğretmenlerin daha etkili ve kapsamlı dersler yapmalarına imkan tanımaktadır. Ayrıca, uzun süreli eğitimler, otoriteyi pekiştirme (f=1) ve sınıf düzenini güçlendirme fırsatları sağlamaktadır. En büyük avantaj ise, öğretmenlerin krizlere anında müdahale (f=5) edebilmesiyle güvenlik ve düzenin sağlanmasıdır.

Öte yandan, uzun süreli kesintisiz eğitimlerin Psikolojik ve Fiziksel etkileri de görülmektedir. Öğrencilerde yorgunluk ve dikkat azalması (f=4), enerjiyi boşaltamama (f=1) ve stres ile anksiyete (f=3) gibi durumlar, psikolojik ve fiziksel zorluklar yaratmaktadır. Ayrıca, öğrenme kalitesinde azalma (f=2) da, uzun süreli derslerin verimlilik kaybına yol açtığını göstermektedir. Bu, öğrencilerin öğrenme kapasitelerini olumsuz etkileyebilmektedir.

Katılımcı görüşleri, altı saatlik kesintisiz eğitim süresinin hem avantajlar hem de dezavantajlar sunduğunu göstermektedir. Öğretim Etkinliği açısından, bazı öğretmenler, aralıksız yapılan etkinliklerin öğrencilerin dikkatini toplamada zorluklar yaşasa da, etkinliklere yeterince vakit ayırabilme ve süre sıkıntısı olmadan etkinlik yapma gibi avantajlar sunduğuna dikkat çekmişlerdir.

Örneğin, Ö4 görüşünde, öğretmen *"Etkinliklere yeterince vakit ayırma açısından altı saat yetiyor"* ifadesiyle, verilen etkinliklerin tamamlanması için gerekli sürenin sağlandığını belirtmektedir. Ancak, bu avantajın da bir dezavantajı vardır; yani, etkinlikler sırasında dikkat dağılması nedeniyle öğrenciler "hareketlilik" gösterebiliyor, bu da sınıf içi disiplinin etkilenmesine yol açmaktadır (Ö4).

Disiplin ve Kontrol açısından, bazı öğretmenler uzun süreli derslerin otoriteyi pekiştirdiğini, ancak öğretmenin ve öğrencilerin yorgunluk ve motivasyon düşüklüğü nedeniyle sınıf yönetiminde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ö5 öğretmeni, *"sınıftaki tek otorite figürü olduğumuz için otoriteyi sağlamlaştırıyor"* derken, sınıf içindeki disiplinin güçlendiğine değinmiştir. Ancak aynı öğretmen, "rehavetin başlaması" ve "sınıf yönetiminin zorlaşması" gibi olumsuz etkiler yaşandığını da ifade etmektedir. Bu da, öğretmenlerin fiziksel ve zihinsel yorgunluğunun disiplin üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceğini göstermektedir.

Psikolojik Etkiler bağlamında, Ö3 öğretmeni, *"6 saat boyunca çocukların dikkatini öğretmene ve etkinliklere çekmek oldukça zor"* diyerek, öğrencilerin dikkat sürelerinin kısaldığını ve bu durumun öğrenme verimliliğini düşürdüğünü vurgulamaktadır. Ayrıca, Ö9 öğretmeni, sürekli etkinlik geçişlerinin yönetilmesinin zorluklarını açıklamış ve uyarlamalar yapmanın, sınıf yönetimini daha verimli hale getirdiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte, *"çocukların enerjilerini boşaltamaması"* (Ö7) gibi durumlar, fiziksel ve zihinsel yorgunluk etkisiyle sınıf içi disiplin sorunlarına yol açabilmektedir.

Son olarak, Kriz Yönetimi alanında ise, öğretmenler, sınıf içindeki krizlere hızlı müdahale edebilmenin avantajını dile getirmiştir. Ö10 öğretmeni, *"kriz anlarında müdahaleye olanak tanırken, çocukların üzerinde disiplin oluşturmayı zorlaştırıyor"* diyerek, krizlere müdahale etmenin disiplin üzerinde karmaşık bir etki yarattığını belirtmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre, kesintisiz eğitim, sınıf yönetimi ve disiplin açısından bazı avantajlar sunsa da, uzun süreli derslerin hem öğrenciler hem de öğretmenler üzerinde fiziksel, zihinsel ve psikolojik olumsuz etkiler yarattığı anlaşılmaktadır.

Katılımcıların *"Sınıf öğretmenleri, iş doyumları, motivasyon düzeyleri ve kariyer değişikliği düşüncelerinin hangi faktörlerle şekillendiğini nasıl değerlendirmektedirler?"* Araştırma sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyumu, Motivasyon ve Kariyer Değişikliği Düşünceleri ile İlgili Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
İş Doyumu ve Motivasyon	Mesleki Tükenmişlik	Tükenmişlik	5
	İş Yüküne Bağlı Yıpranma	Zihinsel ve fiziksel yıpranma	4
	Motivasyon Kaybı	Görevde isteksizlik	3

	Kurumsal Adalet Algısında Bozulma	Adaletsizlik duygusu	3
Kariyer ve Meslek İçi Değişim Eğilimleri	Kariyer Değişikliği Eğilimi	İdareciliğe geçiş	4
	Meslek İçi Alan Değişikliği	Farklı bir branşa geçiş	3

Tablo 7 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin iş doyumu ve motivasyonları üzerinde önemli olumsuz etkiler olduğu gözlemlenmektedir. En yüksek frekansa sahip olan tükenmişlik (f=5), öğretmenlerin yoğun çalışma temposu nedeniyle duygusal ve fiziksel olarak tükenme yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, zihinsel ve fiziksel yıpranma (f=4) durumu da öğretmenlerin mesleklerinde uzun süreli ve zorlayıcı koşullar altında çalışmanın sağlığını olumsuz etkilediğini göstermektedir. Öğretmenlerin göreve karşı isteksizlik (f=3) ve adaletsizlik duygusu (f=3) yaşamaları, iş doyumlarının düşük olduğunu ve motivasyon eksiklikleri yaşadıklarını gösteren önemli bulgulardır. Bu da öğretmenlerin görevlerine karşı daha az istekli ve enerjisiz olduklarını ortaya koymaktadır. Öte yandan, öğretmenlerin başka bir kariyer ve meslek içi değişim eğilimleri düşüncesi de belirgin bir şekilde vurgulanmıştır. İdareciliğe geçiş (f=4) ve farklı bir branşa geçiş (f=3) gibi kariyer ve meslek içi değişim düşünceleri, öğretmenlerin mevcut branşlarından memnuniyetsizlik duyduklarını ve alternatif kariyer yollarına ilgi duyduklarını göstermektedir. Genel olarak, öğretmenlerin iş doyumundaki tükenmişlik ve yıpranma gibi duygular, kariyer değişikliği düşüncelerini tetiklemiş ve bu durum öğretmenlerin motivasyon kaybı yaşadığını, daha sağlıklı bir iş ortamı için alternatif kariyer yollarını düşündüklerini göstermektedir.

Katılımcılar, genellikle 6 saatlik kesintisiz çalışma süresinin mesleki tatminlerini düşürdüğünü, yıpranmalarına ve tükenmişlik hissine yol açtığını belirtmişlerdir. Örneğin, Ö5, *"Fiziksel olarak yıprandığımı hissediyorum. Çok yoruluyorum. Kendimi bir anda stresli ve mutsuz buluyorum"* diyerek, uzun süreli çalışmanın fiziksel ve psikolojik etkilerini açıkça ifade etmektedir. Ö6 ve Ö7 de, bu uzun süreli çalışma nedeniyle tükenmişlik ve mesleki verimlilik kaybı yaşadıklarını, bu durumun iş motivasyonlarını olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır. Özellikle, öğretmenlerin çocuklarla sürekli iletişimde olmaları ve etkinlikleri ara vermeden gerçekleştirmeleri gerektiği okul öncesi eğitimde, öğretmenlerin tükenmişlik sendromuyla başa çıkmakta zorlandıkları görülmektedir. Ö9, *"Bu durum öğretmenlerin motivasyonunu, enerjisini, sınıf içi düzeni, etkinlik yönetimini olumsuz yönde etkiliyor"* diyerek, bu çalışma koşullarının öğretmenlerin profesyonel verimliliğini nasıl etkilediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, sürekli aynı sınıf ortamında bulunmanın, öğretmenin psikolojik olarak da baskı altında hissetmesine yol açtığı, meslekteki motivasyon kaybının ve tükenmişliğin belirginleştiği dile getirilmektedir (Ö10, Ö12).

Katılımcılar, bu durumun mesleki tatmini düşürdüğünü ve uzun vadede kariyer değişikliği düşüncelerini artırdığını belirtmişlerdir. Ö13, *"Uzun bir süre böyle devam edemeyeceğimi düşünüyorum ve idareciliğe geçmeyi düşünüyorum kısa bir süre sonra"* şeklinde ifade ettiği gibi, uzun süreli çalışma koşulları öğretmenleri başka bir kariyere yönlendirme potansiyeline sahiptir. Aynı şekilde, Ö8 ve Ö14 de mesleki tatminsizlik nedeniyle öğretmenlerin başka kariyer yollarına yönelme isteğini dile getirmiştir. Bu durum, öğretmenlerin motivasyon kaybı yaşadıklarını ve daha sağlıklı bir iş ortamı için alternatif kariyer yollarını düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin aralıksız altı saat süren eğitim programlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında kesintisiz altı saatlik çalışma düzenine tabi olan öğretmenlerin deneyimlerini inceleyerek, bu uygulamanın öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, motivasyonları ve eğitim kalitesi üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Elde edilen sonuçlar, kesintisiz eğitim uygulamasının hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından çok boyutlu etkiler yarattığını göstermektedir.

Bulgular, bu uygulamanın sınıf yönetimi ve zaman planlaması açısından bazı kolaylıklar sağladığını; öğretmenlere etkinlik hazırlamak ve öğrencilere bireysel olarak zaman ayırmak için fırsatlar sunduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, kesintisiz uzun süreli çalışma, öğretmenlerde fiziksel ve zihinsel yorgunluğun yanı sıra stres, motivasyon kaybı ve tükenmişlik duygularını da artırmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin iş yükünü artırarak eğitim kalitesini olumsuz etkileyebilmektedir. Özellikle öğretmenler arası iletişim, ortak planlama ve deneyim paylaşımı gibi mesleki işbirliği süreçleri bu sistemde sınırlandırılmakta, bu da mesleki yalnızlık ve bireyselleşmeye yol açmaktadır. Bu durum, hem öğretmen motivasyonunu hem de okul içi sosyal dayanışmayı olumsuz etkilemekte, dolayısıyla okul iklimini zayıflatmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin büyük çoğunluğu, bu sistemin olumlu yönlerini kabul etmekle birlikte, kendilerini tehdit eden psikolojik ve fiziksel zorluklara da dikkat çekmiştir. Özellikle dinlenme aralarının olmayışı, öğretmenlerin iş doyumunu azaltmakta ve eğitim kalitesini dolaylı olarak düşürmektedir. Öğrenciler açısından da benzer şekilde dikkat dağınıklığı, motivasyon eksikliği ve öğrenme güçlükleri gibi sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu bulgular, kesintisiz eğitim programlarının hem öğretmenler hem de öğrenciler için yeniden değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Aşağıda, belirlenen araştırma soruları ve bulgular ışığında yapılan analiz yer almaktadır.

1. Kesintisiz Altı Saatlik Çalışma Düzeninin Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliğine Etkisi

Araştırmanın birinci bulgusunda, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aralıksız eğitim sisteminin öğretmenler üzerindeki etkileri ele alınmıştır. Öğretmen görüşlerine göre, aralıksız eğitim

uygulaması genel olarak olumsuz değerlendirilmiştir. Özellikle altı saatlik kesintisiz çalışma süresinin, çocukların ihtiyaçlarını karşılamak ve dikkatlerini sürdürmek açısından öğretmenler için oldukça yoğun bir tempo gerektirdiği ifade edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerde yorgunluk, stres ve tükenmişlik hissini artırmakta; mesleki bağlılıklarını ve motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Akın vd., 2024). Literatürde de benzer şekilde, uzun süreli kesintisiz çalışmanın öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini artırdığı belirtilmiştir (Hyseni vd., 2025; Li, 2024; Maslach ve Leiter, 2016). Tükenmişlik, yalnızca iş doyumunu azaltmakla kalmamakta, aynı zamanda öğretmenlerde kariyer değişikliği düşüncelerini de tetikleyebilmektedir (Kyriacou, 2001).

Buna karşın, bazı öğretmenler aralıksız eğitimin olumlu yönlerine de dikkat çekmişlerdir. Özellikle öğretmenin sürekli sınıfta bulunmasının, öğrencilerle daha fazla vakit geçirmesine ve kriz durumlarına hızlı müdahale edebilmesine olanak tanıdığı ifade edilmiştir. Ayrıca, etkinliklerin bölünmemesi sayesinde eğitim sürecinin daha akıcı ve bütüncül bir şekilde yürütüldüğü, bu durumun hem çocukların dikkat süreleri hem de etkinliğe katılımları açısından avantaj sağladığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı, bu sistemin güvenlik açısından da olumlu sonuçlar doğurduğunu, çocukların sürekli gözetim altında bulunmasının olası güvenlik problemlerini önleyebileceğini vurgulamıştır. Bu bulgular, öğretmen-öğrenci etkileşiminin sürekliliği ve sınıf içi güvenlik açısından sistemin işlevsel yönlerini vurgulayan literatürle de örtüşmektedir (Stansbury ve Zimmerman, 2002; Yılmaz, 2020).

Bu bağlamda, öğretmen görüşleri genel olarak aralıksız eğitimin getirdiği zorluklara odaklanmakla birlikte; sınıf içi süreklilik, güvenlik ve etkinlik bütünlüğü gibi bazı olumlu yönler de dile getirilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin kişisel ihtiyaçlarının ve iş yüklerinin eğitim politikalarında dikkate alınmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Eğitim sisteminin sürdürülebilirliği açısından, öğretmenlerin mesleki doyumlarını ve motivasyonlarını destekleyecek yapısal düzenlemelerin önem arz ettiği görülmektedir.

2. Kesintisiz Çalışma Düzeninin Öğretmenlerin Fiziksel ve Psikolojik Durumları Üzerindeki Etkileri

Araştırmanın ikinci bulgusunda, okul öncesi öğretmenlerinin aralıksız altı saat çalışmaya ilişkin mesleki deneyimlerine odaklanılmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, bu uygulamanın ciddi fiziksel ve psikolojik yükler yarattığını ifade etmiştir. Özellikle kesintisiz çalışma temposu nedeniyle yorgunluk, motivasyon kaybı ve mesleki tatminsizlik yaşadıklarını belirtmişlerdir. Sürekli bir yoğunluk içinde çalışmak, öğretmenlerin meslekten aldıkları tatmini azaltmakta ve bazı öğretmenlerde alternatif kariyer arayışlarını gündeme getirmektedir. Bu bulgular, Özdemir'in (2015) çalışmalarıyla da örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada, öğretmenlerin uzun süreli çalışma saatlerinin mesleki tükenmişliği artırdığı ve bu durumun mesleki doyumunu olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Benzer şekilde, Erdem ve Demirel (2016) de öğretmenlerde gözlenen mesleki

tatminsizliğin motivasyonu düşürdüğünü ve öğretmenlerin farklı kariyer seçeneklerini değerlendirmeye başladıklarını ortaya koymuştur.

Literatürde sıkça vurgulandığı üzere, kesintisiz uzun süreli çalışmanın öğretmenlerin yalnızca motivasyonlarını değil, aynı zamanda fiziksel ve psikolojik sağlıklarını da olumsuz etkilediği görülmektedir. Özellikle Skaalvik ve Skaalvik (2010), öğretmenlerin uzun çalışma süreleri sonucunda yorgunluk, stres, tükenmişlik ve motivasyon kaybı yaşadıklarını, bunun da iş verimliliği üzerinde olumsuz etkiler yarattığını ifade etmektedir. Benzer şekilde, Pyhäntö vd. (2011), öğretmenlerin düzenli aralarla dinlenmelerinin hem fiziksel sağlıklarını hem de verimliliklerini olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadır.

Bu kapsamda, öğretmenlerin bu olumsuz etkilerden korunabilmesi için çalışma saatlerinin yeniden yapılandırılması ve dinlenme sürelerinin sistematik olarak planlanması önem arz etmektedir. Eğitim sürelerinin gözden geçirilmesi, öğretmenlere düzenli mola imkânlarının sunulması ve mesleki gelişim desteklerinin artırılması, öğretmenlerin motivasyon ve mesleki tatmin düzeylerinin yükselmesine katkı sağlayacaktır.

Okul yönetimi bu noktada önemli bir role sahiptir. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ihtiyaçlarını anlayarak uygun destek ve kaynakları sağlamaları; işbirliğine dayalı, destekleyici ve pozitif bir çalışma ortamı oluşturmaları, öğretmenlerin mesleki doyumlarını artırmada belirleyici faktörlerdendir. Böyle bir ortam, yalnızca öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarını güçlendirmekle kalmaz, aynı zamanda eğitim süreçlerinin kalitesine de olumlu katkılar sunar.

3. Kesintisiz Altı Saatlik Okul Sürecinin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri

Araştırmanın üçüncü bulgusunda, aralıksız altı saatlik eğitimin okul öncesi öğrencileri üzerindeki etkilerine yönelik öğretmen görüşleri analiz edilmiştir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı, okul öncesi dönemde çocukların dikkat sürelerinin sınırlı olması nedeniyle uzun süreli eğitimin öğrenciler açısından çeşitli zorluklar yarattığını belirtmiştir. Özellikle öğrencilerin dikkatlerinin dağılması, sıkılmaları ve bu durumdan sonra yeniden motive olmalarının güçleşmesi, sınıf içi etkinliklerin verimliliğini düşürmekte ve öğretmenin yönetim yükünü artırmaktadır.

Öğretmenler, öğrencilerin sürekli enerjik yapıları nedeniyle etkinlikler arası geçişlere hazır olmadıklarını ve bunun da öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, okul öncesi eğitimde dinlenme ve teneffüs sürelerine daha fazla yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu tür aralar, çocukların hem fiziksel hem de zihinsel olarak yeniden toparlanmalarına ve sınıf içinde daha sakin ve odaklanmış olmalarına katkı sağlayacaktır.

Bazı öğretmenler, uzun süreli eğitim sürecinde öğrencilerin sosyal, duygusal ve motor gelişimlerinde olumlu ilerlemeler gözlemlediklerini ifade etseler de, bu sürecin öğrencileri fiziksel olarak yorduğu da dile getirilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenin sürekli sınıfta bulunmasının öğrencilerin güvenliği açısından olumlu bir durum olduğu da belirtilmiştir. Kriz anlarında hızlı

müdahale imkânı ve öğrencilerle sürekli temas hâlinde olma durumu, güvenlik açısından bir avantaj olarak değerlendirilmiştir.

Konuyla ilgili literatür de öğretmen görüşlerini desteklemektedir. Güneş ve Aydın (2017) ile Wilson ve Korn (2007), öğrencilerin dikkat sürelerinin sınırlı olduğunu ve uzun süreli derslerin bu dikkat süresini zorladığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Yıldırım ve Yalçın (2018), öğrencilerin ders boyunca motivasyonlarını korumakta zorlandıklarını ve bunun öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Bu bağlamda, ders sürelerinin kısaltılması ve aralıklı dinlenme zamanlarının planlanması, öğrenci motivasyonunu ve öğrenme verimliliğini artırabilecek uygulamalar arasında değerlendirilmektedir (Bradbury, 2016).

Guskey (2000), uzun süreli derslerin öğrencilerin öğrenme süreçlerinde verimsizlik yarattığını ve dikkat düzeylerinin zamanla düştüğünü belirtmektedir. Ancak, Stansbury ve Zimmerman (2002) tarafından yapılan çalışmalarda, öğretmenin etkili sınıf yönetimi ve planlama becerilerinin bu olumsuz etkileri azaltabileceği vurgulanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, kesintisiz eğitim süreci, öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleriyle dengelenmediğinde öğrencilerin dikkat, motivasyon ve öğrenme düzeylerinde çeşitli sınırlamalara yol açabilmektedir.

Bu sonuçlar, okul öncesi eğitim sürecinin yapılandırılmasında öğrenci gelişim düzeylerinin ve dikkat sürelerinin dikkate alınmasının gerekliliğini ortaya koymakta; dinlenme araları, esnek program yapısı ve etkili sınıf yönetimi uygulamalarının eğitim kalitesine katkı sağlayabileceğini göstermektedir.

4. Öğretmenler Arası İletişim ve İşbirliği Açısından Kesintisiz Çalışma Süresinin Etkileri

Araştırmanın önemli katkılarından biri, kesintisiz eğitimin öğretmenler arası iletişim ve işbirliği süreçleri üzerindeki etkisini de ortaya koymasındır. Sürekli sınıf içinde bulunma zorunluluğu, ortak planlama, deneyim paylaşımı ve sosyal destek mekanizmalarının zayıflamasına neden olmakta; bu durum mesleki yalnızlık ve bireyselleşmeye yol açmaktadır. Bu bulgu, kurumsal öğrenmenin ve öğretmen dayanışmasının sürdürülebilirliği açısından dikkat çekicidir (Demirtaş ve Cömert, 2017; Collie vd., 2012). Bu bulgular literatürle de örtüşmektedir. Benzer şekilde, Kraf ve Papay (2014), işbirliği ve iletişim olanaklarının yetersiz olduğu eğitim ortamlarında öğretmen motivasyonunun azaldığını ve bunun mesleki tatmini olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır.

Öğretmenler arası iletişim ve işbirliğinin zayıflaması, sadece bireysel mesleki gelişimi değil, aynı zamanda kurumsal öğrenme süreçlerini ve okul kültürünü de olumsuz etkileyebilmektedir (Day ve Gu, 2007). Bu bağlamda, okul yönetiminin öğretmenler arası etkileşimi ve işbirliğini destekleyici stratejiler geliştirmesi büyük önem taşımaktadır. Ortak planlama saatlerinin oluşturulması, düzenli öğretmen toplantılarının yapılması ve öğretmenler arasında deneyim paylaşımına imkân tanıyan ortamların sağlanması bu anlamda etkili uygulamalar olabilir (Collie vd., 2012).

Sonuç olarak, öğretmenler arası iletişim ve işbirliği, etkili bir okul kültürü ve sürdürülebilir mesleki gelişim için vazgeçilmez unsurlardır. Aralıksız altı saatlik çalışma düzeni bu süreçleri olumsuz yönde etkilediği için, eğitim ortamlarının daha esnek ve etkileşimi destekleyen bir yapıya kavuşturulması gerektiği görülmektedir.

5. Kesintisiz çalışma süresi, öğrenciler ve öğretmenleri sınıf yönetimi ve disiplin açısından etkileri

Öğrenciler açısından da benzer biçimde dikkat sürelerinin sınırlılığı nedeniyle motivasyon kaybı, sıkılma ve öğrenme zorlukları yaşandığı görülmektedir. Bradbury (2016) ve Guskey (2000), öğrencilerin uzun süreli derslerde dikkatlerinin dağıldığını ve öğrenme süreçlerinin olumsuz etkilendiğini vurgulamaktadır. Ancak öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, bu olumsuzlukları azaltmada belirleyici olabilir. Etkinlik çeşitliliği, fiziksel hareket alanları ve esnek geçişler, uzun eğitim süresinin etkilerini hafifletebilir (Stansbury ve Zimmerman, 2002). Başar (2015), uzun ders saatlerinin öğrencilerde dikkat dağınıklığına ve öğrenme süreçlerinde kopukluklara neden olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin bu süreçteki motivasyon kaybı, öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorlukları artırmakta ve derslerin verimliliğini azaltmaktadır.

Öte yandan, kesintisiz çalışma düzeninin sınıf yönetimi açısından bazı avantajları bulunsa da, öğretmenlerin fiziksel ve zihinsel açıdan zorlanmasına yol açtığı da belirtilmiştir. Uzun süreli derslerde öğrencilerin dikkatlerinin dağılması, davranışsal problemler yaşanması ve öğretmenlerin sınıf disiplinini sağlamada zorluklarla karşılaşmaları yaygın sorunlar arasında yer almaktadır. Freiberg (1999), bu tür durumların sınıf yönetimini daha karmaşık hâle getirdiğini ve öğretmenin tükenmişlik düzeyini artırabileceğini ifade etmektedir. Bu nedenle, etkinliklerin dikkatli biçimde planlanması ve uygun dinlenme aralarının programa dâhil edilmesi, hem öğretmen hem de öğrenci refahı açısından önemli görülmektedir.

Benzer şekilde, Korkmaz (2016), öğretmenlerin sınıf içi disiplini sağlamakta zorlandıklarında öğrencilerin akademik başarılarının da olumsuz etkilendiğini ortaya koymuştur. Bu durum, öğretmenlerin uzun süreli ders saatlerinde etkili sınıf yönetimi için çeşitli stratejiler geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır. Bu stratejiler arasında etkinlik çeşitliliği sağlama, öğrencilerin derse katılımını artırma ve sınıf içi disiplini koruma yer almaktadır.

Ancak, bu tür stratejilerin sürekli olarak uygulanması öğretmenler açısından fiziksel ve zihinsel bir yük oluşturmaktadır. Öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyon düzeyleri, uzun süreli ders saatlerinin yarattığı tükenmişlik hissi nedeniyle olumsuz etkilenmektedir. Hargreaves (2000), öğretmenlerde oluşan tükenmişliğin, iş tatminsizliğine ve meslekten ayrılma eğilimlerine yol açabileceğini belirtmektedir. Bu durum, eğitim sisteminde sürdürülebilirliği ve öğretmen verimliliğini tehdit eden önemli bir soruna işaret etmektedir.

6. Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyumu, Motivasyon Düzeyleri ve Kariyer Değişikliği Düşünceleri

Katılımcıların büyük bir bölümü, kesintisiz çalışma sisteminin öğretmenlerde tükenmişlik ve motivasyon kaybına yol açabileceğini ifade etmiş; bu nedenle daha sağlıklı bir çalışma ortamı için dinlenme aralıklarının planlı bir şekilde düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Araştırmanın altıncı bulgusu da bu durumu desteklemekte; aralıksız altı saatlik çalışma süresinin öğretmenlerin mesleki tatmin düzeyi üzerindeki olumsuz etkilerini ortaya koymaktadır. Çapri ve Gündüz (2017), öğretmenlerin uzun saatler boyunca kesintisiz çalışmasının mesleki yorgunluğu artırdığını ve bu durumun mesleki tatminlerini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Demirtaş ve Çolakoğlu (2019) ile Demir (2018) ise öğretmenlerin mesleki doyumlarının artırılması için çalışma koşullarının iyileştirilmesinin ve mesleki gelişim fırsatlarının artırılmasının önemine dikkat çekmiştir.

Özellikle okul öncesi öğretmenleri açısından değerlendirildiğinde, ara vermeden yapılan etkinliklerin hem öğretmenleri hem de öğrencileri fiziksel ve psikolojik olarak zorladığı görülmektedir. Yalçın ve Yalçın (2018), okul öncesi eğitimde etkinliklere ara verilmemesinin öğretmen ve öğrenci sağlığını olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır. Tok (2002), Kaya (2013), Sabancı vd., (2018) ile Can ve Serençelik (2017) tarafından yapılan çalışmalar da, teneffüs sürelerinin olmamasının öğretmenlerin fiziksel yorgunluklarını artırdığını, meslektaşlar arası iletişimi sınırladığını ve iş doyumlarını olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur.

Araştırma bulguları, okul öncesi düzeyde uygulanan aralıksız altı saatlik eğitim programının hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından çeşitli olumsuzluklara yol açtığını göstermektedir. Dinlenme aralarının olmaması, öğretmenlerde fiziksel ve zihinsel yorgunluğa; öğrencilerde ise dikkat dağınıklığı, motivasyon kaybı ve öğrenme güçlüklerine neden olmaktadır. Ayrıca öğretmenler arası iletişim ve işbirliği azalmakta, sınıf yönetimi zorlaşmakta ve mesleki tatmin düşmektedir. Bu durum, mevcut sistemin sürdürülebilirliğini sorgulamakta ve erken çocukluk eğitime uygun, dinlenme sürelerini içeren yeni yapılandırmaların gerekliliğini ortaya koymaktadır. Hem öğretmen verimliliğini hem de öğrenci başarısını artırmak için ders sürelerinin gözden geçirilmesi ve sistemsel iyileştirmelerin yapılması önem arz etmektedir.

Öneriler

1. Ders Süreleri Gözden Geçirilmeli: Okul öncesi ders süreleri, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına uygun olarak planlanmalı; aralıklı dinlenme ve teneffüs zamanlarına yer verilmelidir.
2. Öğretmen Dinlenme Hakları Güvence Altına Alınmalı: Fiziksel ve zihinsel yorgunluğu azaltmak için öğretmenlere düzenli mola süreleri tanınmalı, sürekli sınıfta bulunma ve nöbet uygulamaları esnetilmelidir. Bazı öğretmenler, kişisel zamanlarını etkili kullanarak stresle

- başta çıktıklarını, meditasyon, nefes egzersizi veya kısa yürüyüşlerle günü dengelemeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir.
3. İşbirliği ve İletişim Teşvik Edilmeli: Öğretmenler arasında etkileşimi artıracak ortak planlama zamanları ve işbirliğine dayalı çalışma ortamları oluşturulmalıdır.
 4. Sınıf Yönetimi Desteği Sağlanmalı: Uzun süreli derslerde yaşanan disiplin sorunlarına yönelik öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmeli, sınıf yönetimi becerileri güçlendirilmelidir.
 5. Mesleki Tatmin Artırılmalı: Öğretmenlerin çalışma koşulları iyileştirilmeli, mesleki gelişim olanakları artırılmalı ve destekleyici politikalar geliştirilmelidir.
 6. Uygulama Bilimsel Verilerle Değerlendirilmeli: Kesintisiz eğitim modeli, araştırma bulguları ışığında yeniden ele alınmalı ve uygulamalara yönelik kararlar, sahadan gelen veriler dikkate alınarak şekillendirilmelidir.

Kaynakça

- Akın, M.A., İş, E. ve Akbaba, Ş. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 8(1), 219-243.
- Aydın, B., & Bayrak, C. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişlik: Çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 1035–1054. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2016.16.3-5000187860>
- Başar, H. (2015). *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baysal, A. C. (2010). *İş yaşamında stres ve başa çıkma yolları*. Beta Yayınları.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (A. Arı, Ed., 9. baskı). Eğitim Yayınevi.
- Bradbury, N. A. (2016). Attention span during lectures: 8 seconds, 10 minutes, or more? *Advances in Physiology Education*, 40(4), 509–513.
- Can, E., & Serencelik, G. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yönetimine katılımlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 525–542.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204.
- Creswell, J. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev.). Pegem A Yayıncılık.
- Çapri, B., & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 1–13.

- Çapri, B., & Gündüz, B. (2017). Öğretmenlerin mesleki yorgunluk ve tatmin düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 42(190), 35–50.
- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423–443.
- Demir, K. (2018). Mesleki tatmin ve motivasyon: Öğretmenlerin iş koşullarının iyileştirilmesi üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24(2), 147–166.
- Demirtaş, H., & Cömert, M. (2017). Öğretmenlerin meslektaş etkileşimleri ve mesleki gelişim. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 42(189), 23–42.
- Demirtaş, Z., & Çolakoğlu, U. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 96–114.
- Erdem, M., & Demirel, H. (2016). Öğretmenlerin mesleki tatminsizlik nedenleri ve sonuçları: Nitel bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(1), 67–88.
- Ergül, M. (2020). Okul öncesi eğitimde çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 15(6), 235–250.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (10th ed.). McGraw-Hill Education.
- Freiberg, H. J. (1999). Measuring classroom management: A multivariate assessment of teachers' practices. *Journal of Educational Research*, 92(2), 91–101.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 105–117). Sage.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.
- Güneş, A. (2022). Türkiye’de okul öncesi eğitimin gelişimi ve önemi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 101–115.
- Güneş, F., & Aydın, S. (2017). Öğrencilerin dikkat süreleri ve öğrenme süreçleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 42(192), 65–80.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 29–39.
- Hyseni Duraku, Z., Jahiu, G., & Geci, D. (2025). The interplay of individual and organizational factors with early childhood teachers' level of work motivation, job satisfaction, and burnout. *International Journal of Educational Reform*, 34(1), 106–121.

Jennings, P. A., & 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.

Jeon, L., Buettner, C. K., & Snyder, A. R. (2018). Pathways from teacher depression and child-care quality to child behavioral problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 86(3), 225–235.

Kaya, N. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve hizmetiçi eğitim ihtiyaçları araştırma raporu. <http://www.academia.edu/6954387/>

Kaya, S. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin çalışma şartlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Toplum Dergisi*, 17(4), 112–128.

Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229–243.

Korkmaz, H. (2016). *Eğitimde disiplin ve sınıf yönetimi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2014). Can professional environments in schools promote teacher development? Explaining heterogeneity in returns to teaching experience. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(4), 476–500.

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Psychology*, 21(1), 59–70.

Li, J. (2024). Exploring the impact of school leadership on teacher well-being in three high-performing case study schools in China (Doctoral dissertation, University College London). <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/...>

Lloyd, C. M., & Sullivan, A. (2012). The prevalence of burnout among teachers: A systematic review. *Educational Review*, 64(3), 321–335.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). *Burnout: A multidimensional perspective*. Taylor & Francis.

Merriam, S. B. (2015). Qualitative research: Designing, implementing, and publishing a study. In J. W. Guthrie (Ed.), *Handbook of research on scholarly publishing and research methods* (pp. 125–140). IGI Global.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023). *Okul öncesi eğitim kurumları yönetmeliği*. Ankara: MEB Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2021). Okul öncesi eğitim raporu. *Eğitim ve Toplum Dergisi*, 16(3), 32–50.

Özdemir, M. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1143–1165.

Özdemir, M. (2021). Türkiye’de okul öncesi eğitimde karşılaşılan zorluklar ve çözüm önerileri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(2), 78–92.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Pegem Akademi.

Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Salmela-Aro, K. (2011). Teacher–working-environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1101–1110.

Richmond, M., & Schuster, J. (2013). Teacher burnout: Causes, consequences, and interventions. *Journal of Educational Psychology*, 18(2), 142–158.

Sabancı, A., Altun, M., & Uçar Altun, S. (2018). Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve velilerin görüşlerine göre ana sınıfı eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitimi Yönetimi Dergisi*, 24(2), 339–385.

Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.

Sarpkaya, R. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 120–130.

Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3rd ed.). Teachers College Press.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152–160. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>

Stansbury, K., & Zimmerman, J. (2002). Teacher professional development and learning communities. *Phi Delta Kappan*, 83(9), 682–686.

Stemler, S. (2001). An introduction to content analysis. *ERIC Digest*.

Şahin, İ., & Erdoğan, D. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişlik ve iş doyumu: İstanbul ilindeki devlet okulları örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(4), 707–723.

Takayama, K. (2008). The politics of international league tables: PISA in Japan’s achievement crisis debate. *Comparative Education*, 44(4), 387–407.

Tok, E. (2002). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim sorunları (Denizli ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Ulu Kalın, Ö. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 53–70.

Vural, D. E., & Kocabaş, A. (2016). Okul öncesi eğitim ve aile katılımı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59).

Wilson, K., & Korn, J. H. (2007). Attention during lectures: Beyond ten minutes. *Teaching of Psychology*, 34(2), 85–89.

Yalçın, F. A., & Yalçın, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitimin sorunlarıyla ilgili görüşleri: Ağrı ili örneği. *İlköğretim Online*, 17(1), 367-383.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2022). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, K., & Yalçın, S. (2018). Uzun süreli derslerin öğrenci motivasyonu üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24(3), 123–137.

Yıldız, S., & Yıldız, E. P. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile çalışma koşulları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(2), 156–174.

Yılmaz, F. (2020). Okul öncesi eğitimin çocuk gelişimine etkileri. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 19(1), 45–60.

Zembat, R. (2007). *Okul öncesi eğitime giriş*. Morpa Yayınları.