



İSTANBUL TİCARET
ÜNİVERSİTESİ

T.C.
İSTANBUL TİCARET ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
UYGULAMALI SOSYOLOJİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI



ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ AİDİYETLERİNE YÖNELİK
ALGILARI: BURSA İLİ İNEGÖL İLÇESİ ÖRNEĞİ

Yüksek Lisans Tezi

PINAR YILDIZ
200025576

YÜKSEKLİSANS TEZİ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI
İSTANBUL, 2024

T.C.
İSTANBUL TİCARET ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ AİDİYETLERİNE YÖNELİK
ALGILARI: BURSA İLİ İNEGÖL İLÇESİ ÖRNEĞİ



PINAR YILDIZ

Danışman
Doç. Dr. Mustafa POYRAZ

YÜKSEKLİSANS TEZİ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI
İSTANBUL, 2024

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırlamış olduğum yüksek lisans tezi özgün bir çalışma olup YÖK ve İstanbul Ticaret Üniversitesi Lisansüstü Yönetmeliklerine uygun olarak hazırlanmıştır. Ayrıca, bu çalışmayı yaparken bilimsel etik kurallarına tamamiyle uyduğumu; yararlandığım tüm kaynakları gösterdiğimi ve hiçbir kaynaktan yaptığım ayrıntılı alıntı olmadığını beyan ederim. Bu tezin ihtiva ettiği tüm hususlar şahsi görüşüm olup İstanbul Ticaret Üniversitesi'nin resmi görüşünü yansıtmamaktadır.

Pınar YILDIZ

KABUL VE ONAY SAYFASI

ÖNSÖZ

Öğretmenlik mesleği, bireylerin ve toplumların şekillenmesinde kritik bir rol oynar. Bu tez çalışmasında, öğretmenlerin mesleki aidiyet duygularını oluşturan faktörler ve öğretmenlik mesleğinin toplumdaki itibarı ele alınmaktadır. Öğretmenlik, diğer mesleklerden farklı olarak genç zihinleri şekillendirme, bilgi ve değerler aktarma gibi özgün bir sorumluluğa sahiptir. Özellikle geçmişten günümüze mesleğin nasıl evirildiği, toplumdaki itibarının zaman içinde nasıl değiştiği ve bu süreçte karşılaştığı zorluklar detaylı bir şekilde incelenmektedir.

Çalışma, Bursa ilinin İnegöl ilçesinde sınırlı sayıda katılımcı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Elbette bu çalışma tüm öğretmenleri kapsamamakta; ancak zengin literatür desteği sayesinde bu grup üzerinden yapılan çıkarımlar genel bir anlayış sunmaktadır. Yazar, kendisi de bir öğretmen olarak hem meslektaşlarının deneyimlerine yer vermiş hem de kendi gözlemlerini paylaşarak bu çalışmayı zenginleştirmiştir. Öğretmenlerin kariyerlerini nasıl algıladıkları, mesleğe olan bağlılıklarının nedenleri, bu mesleği seçmelerinin motivasyonları, hayal ettikleri ve karşılaştıkları pratik yaşam, beklentileri ve mesleğin toplumdaki yerinin nasıl algılandığına dair derinlemesine bir bakış sunmaktadır. Öğretmenliğin diğer mesleklerden ayrılan bu özgün yönleri tez çalışmasında öne çıkan başlıca temalardandır.

Öğretmenlik mesleğinin toplumsal dönüşümdeki etkinliği, öğretmenlerin toplum içindeki itibarlarına ve mesleki özerkliklerine bağlıdır. Toplumun öğretmenlere duyduğu saygı ve sağladığı destek, onların mesleki motivasyonlarını ve eğitime olan bağlılıklarını artırır. Bu da öğretmenlerin eğitim süreçlerinde daha motive ve etkin olmalarını sağlayarak toplumsal değişim süreçlerinde daha aktif ve etkili rol almalarına olanak tanır.

Yaptığım bu araştırma sürecinde bana destek olan eşim Ümit YILDIZ'a, beni rol-model olarak belirleyerek omzuma büyük idealler yükleyen ve bu idealleri gerçekleştirmek için bana inanan kızım Nazenin YILDIZ'a, bu zamana dek ders verdiğim kıymetli öğrencilerime, Danışmanım Doç. Dr. Mustafa POYRAZ'a, her an destek alabildiğim kıymetli hocam Prof. Dr. Hanifi PARLAR'a, Yüksek Lisans derslerimi aldığım birbirinden kıymetli hocalarıma ve bugün nasıl bir öğretmen olmam gerek sorusuna cevap olarak verdiğim ilkokul öğretmenim Muzaffer ÇİFTÇİ'ye sonsuz teşekkürler...

Pınar YILDIZ

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ AİDİYETLERİNE YÖNELİK ALGILARI: BURSA İLİ İNEGÖL İLÇESİ ÖRNEĞİ

Pınar YILDIZ

İstanbul Ticaret Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Sosyoloji Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Mustafa POYRAZ

2024, 158 sayfa

Bu çalışmanın literatür bölümü niteliksel yöntemle birincil ve ikincil kaynaklardan yararlanılarak hazırlanmış olup, öğretmenlerin mesleki aidiyetini ve öğretmenlik mesleğinin toplumdaki itibarını etkileyen faktörleri incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, Bursa'nın İnegöl ilçesinde sınırlı sayıda öğretmen üzerinde yürütülmüş olup, nitel bir araştırma yöntemi olan fenomenoloji kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış mülakat soruları kullanılmış ve yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılar arasında iki okul müdürü, bir ilçe milli eğitim müdürlüğünde yaygın eğitimde çalışan öğretmen, bir ilkökul öğretmeni ve diğerleri çeşitli lise branşlarından öğretmenler olmak üzere toplamda 14 öğretmen bulunmaktadır.

Katılımcıların demografik özellikleri cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, eşlerinin öğretmen olup olmadığı, mülkiyet sahipliği ve mesleki tecrübe yılları gibi değişkenler üzerinden incelenmiştir. Yarı kadın, yarı erkek olan öğretmenlerin yaş dağılımları çoğunlukla 41-50 yaş aralığında yoğunlaşmaktadır. Eğitim seviyesi olarak, çoğunlukla lisans mezunu olan katılımcılar arasında dört kişi yüksek lisans yapmıştır. Çalışmaya katılanların büyük çoğunluğu evli ve en az bir çocuk sahibidir, çoğu ev ve araba sahibidir.

Mesleki deneyim bakımından, öğretmenlerin büyük bir kısmı 12 yıldan fazla süredir öğretmenlik yapmaktadır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin mesleki aidiyet duygularının ve mesleğin toplum içindeki itibarının, öğretmenlerin demografik

özellikleri ve yaşam koşulları ile nasıl şekillendiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki aidiyet duygularının, iş tatmin düzeylerini ve mesleğe olan bağlılıklarını önemli ölçüde etkilediği görülmektedir.

Bu çalışma, öğretmenlik mesleğinin toplumsal algısını ve öğretmenlerin mesleki memnuniyetini artırma potansiyeline sahip stratejiler geliştirmek için önemli veriler sunmaktadır. Öğretmenlerin mesleki aidiyetini artırmak, eğitim kalitesini yükseltmek ve toplumdaki itibarını güçlendirmek adına politika yapıcılar ve eğitim yöneticileri için değerli içgörüler sağlamaktadır.

Araştırma sonuçları, öğretmenlik mesleğinin toplumsal itibarının, öğretmenlerin mesleki motivasyonu ve genel eğitim kalitesi üzerinde derin etkiler yarattığını göstermektedir. Öğretmenlerin karşılaştığı ekonomik zorluklar, mesleki özerklik sınırlamaları gibi sorunlar ile toplumsal algılar birleştğinde, öğretmenlerin mesleki tatmin düzeyleri ve mesleğe bağlılıkları önemli ölçüde etkilenmektedir.

Bu kapsamda, öğretmenlerin ekonomik koşullarının iyileştirilmesinin yanı sıra, mesleklerinin toplum nezdindeki saygınlığını artıracak stratejik çabaların geliştirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin mesleğe olan bağlılığını ve eğitime olan adanmışlıklarını güçlendirecek toplumsal itibarın artırılması, aynı zamanda öğretmenlik pratiğine yönelik özerkliklerinin genişletilmesi ile onların yaratıcı ve yenilikçi öğretim yöntemlerini benimsemelerine olanak tanıyacak ve eğitim süreçlerinde daha etkin ve motive olmalarını sağlayacaktır.

Ayrıca, öğretmenlerin güvenliklerinin sağlanması, teknolojik desteklerle donatılmış sınıflar, iyileştirilmiş fiziki koşullar ve eğitim-öğretimde yapılacak değişiklikler hakkında gerçek anlamda katılımcı bir süreç yürütülmesi önerilmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinin etkin bir şekilde alınması ve daha yetkin bir görünürlük kazanmaları, mesleki yeterliliklerinin artırılması ve sürekli eğitim olanakları ile desteklenmeleri, eğitim kalitesine katkıda bulunacak önemli adımlardır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin toplumsal dönüşümdeki rolünü güçlendirerek, eğitim sisteminin genel verimliliğini artırmak için yeterli kaynakların sağlanması, mesleki gelişimlerine olanak tanınması ve toplum içindeki itibarlarının korunması gerekmektedir. Bu, öğretmenlerin mesleki rollerini daha etkin bir şekilde yerine getirmelerine yardımcı olacak ve eğitim sistemi ile genel olarak toplumun gelişimine katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Aidiyet, Eğitim ve öğretim, Mesleki doyum, Milli eğitim, Öğretmenlerin mesleki algısı, Öğretmenlik



ABSTRACT

This study's literature review was prepared using secondary sources through a qualitative method, aiming to examine the factors affecting teachers' professional belonging and the prestige of the teaching profession in society. The research was conducted with a limited number of teachers in İnegöl district of Bursa, utilizing phenomenology, a qualitative research method. Semi-structured interview questions were used as the data collection tool, and face-to-face interviews were conducted. The participants included two school principals, a teacher working in public education at the district national education directorate, a primary school teacher, and other teachers from various high school branches, totaling 14 teachers.

The demographic characteristics of the participants were examined based on variables such as gender, age, education level, marital status, parenthood status, whether their spouses are teachers, property ownership, and years of professional experience. Half of the teachers were women, and half were men, with the age distribution predominantly concentrated in the 41-50 age range. In terms of education level, most participants were undergraduate graduates, with four holding a master's degree. The majority of the study participants were married and had at least one child, with most owning a house and a car.

Regarding professional experience, most of the teachers had been teaching for over 12 years. The research findings reveal how teachers' professional belonging and the profession's societal prestige are shaped by their demographic characteristics and living conditions. Additionally, it was found that teachers' sense of professional belonging significantly affects their job satisfaction levels and commitment to the profession.

This study provides valuable data for developing strategies that have the potential to enhance the social perception of the teaching profession and teachers' professional satisfaction. It offers valuable insights for policymakers and educational administrators to increase teachers' professional belonging, improve education quality, and strengthen the profession's societal prestige.

The research results demonstrate that the social prestige of the teaching profession profoundly impacts teachers' professional motivation and the overall quality of education. When combined with issues such as economic challenges and limitations on professional autonomy, societal perceptions significantly influence teachers' job satisfaction and commitment to the profession.

In this context, efforts to improve teachers' economic conditions, as well as strategic efforts to enhance the respect of their profession in society, are required. Strengthening teachers' commitment to the profession and their dedication to education by increasing societal prestige, along with expanding their professional autonomy to allow for the adoption of creative and innovative teaching methods, will enable them to be more effective and motivated in educational processes.

Additionally, ensuring teachers' security, equipping classrooms with technological support, improving physical conditions, and conducting a genuinely participatory process regarding changes in education and teaching are recommended. Effectively considering teachers' opinions and providing them with more visible competence, supporting their professional qualifications, and offering continuous training opportunities are significant steps that will contribute to the quality of education.

In conclusion, sufficient resources must be provided to strengthen teachers' roles in social transformation, allowing for their professional development and maintaining their societal prestige. This will help teachers fulfill their professional roles more effectively, contributing to the development of both the education system and society as a whole.

Keywords: Belonging, Education and teaching, Job satisfaction, National education, Teachers' professional perception, Teaching

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR	xv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Araştırmanın Önemi.....	9
1.4. Öğretmenlik Mesleği.....	11
1.5. İmaj	14
1.6. Öğretmenlerin Öğretmenliğe Yönelik Algıları.....	16
1.1. Aidiyet	18
1.1.1. Mesleki aidiyet	18
1.1.1.1. Mesleki aidiyetin boyutları.....	19
1.1.1.1.1. Duygusal aidiyet	19
1.1.1.1.2. Normatif aidiyet	20
1.1.1.1.3. Devam aidiyeti.....	20
1.2. Mesleki Aidiyete Etki Eden Faktörler	21
1.2.1. İş doyumu	21
1.2.2. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi ve kendini gerçekleştirme kavramı	24
1.2.2.1. Fizyolojik ihtiyaçlar:	26
1.2.2.2. Güvenlik ihtiyacı:	26
1.2.2.3. Aidiyet ve sevgi ihtiyacı:	27
1.2.2.4. Saygı ihtiyaçları:	27
1.2.2.5. Kendini gerçekleştirme ihtiyacı:	28
2. YÖNTEM.....	32
2.1. Araştırma Modeli.....	32
2.2. Evren ve Örneklem	33
2.3. Veri Toplama Araçları	34
2.4. Veri Toplama Süreci.....	35
2.5. Araştırmacının Rolü	36
2.6. Verilerin Analizi.....	36
3. BÖLÜM BULGULAR.....	38
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	95
2.7. Öğretmenlik Mesleğinin Seçimi.....	99
2.8. Öğretmenlik Mesleğine Giriş Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar ...	99
2.9. Öğretmenlik Deneyiminin Mesleki ve Kişisel Gelişime Etkisi.....	99
2.10. Öğretmenlik Mesleğinin Günlük Yaşam Üzerindeki Etkileri	100
2.11. Mesleki Yeterlilik ve Hizmet İçi Eğitimlerin Değerlendirilmesi ..	101
2.12. Mesleki Kısıtlamalar ve Kişisel Potansiyel Paradoksu.....	101
2.13. Kişisel Gelişim ve Yeni Becerilerin Kazanılması	102

2.14.	Zaman Yönetimi ve Sosyal Etkileşimler	102
2.15.	Ekonomik Durumun Mesleki İmaj Üzerine Etkisi	103
2.16.	Kurumsal Yapı ve Öğretmenlik Uygulamaları	104
2.17.	Politika Yapıcılara Öneriler.....	105
2.18.	Araştırmacılara Öneriler	112
KAYNAKÇA		114
EKLER.....		141



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Mesleki Aidiyete Etki Eden Faktörler	21
Tablo 2. Öğretmen Örneklem Grubu Demografik Bilgileri.....	34
Tablo 3. Soru 1 Ana Tema ve Alt Temalar	38
Tablo 4 Soru 2 Ana ve Alt Temalar	40
Tablo 5 Soru 3 Ana ve Alt Temalar	46
Tablo 6 Soru 4 Ana ve Alt Temalar	47
Tablo 7 Soru 5 Ana ve Alt Temalar	49
Tablo 8. Soru 6 Ana ve Alt Temalar	59
Tablo 9. Soru 7 Ana ve Alt Temalar	64
Tablo 10. Soru 8 Ana ve Alt Temalar	69
Tablo 11. Soru 9 Ana ve Alt Temalar	73
Tablo 12. Soru 10 Ana ve Alt Temalar	76
Tablo 13. Soru 11 Ana ve Alt Temalar	80
Tablo 14. Soru 12 Ana ve Alt Temalar	86
Tablo 15. Soru 13 Ana ve Alt Temalar	88
Tablo 16. Soru 14 Ana ve Alt Temalar	92

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	30
Şekil 2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metin İnceleme Veri Formu Ek1.....	83
Şekil 3. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metin İnceleme Veri Formu Ek-2.....	84



KISALTMALAR

CBİKO	:Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi
E	:Erkek
K	:Kadın
KPSS	:Kamu Personel Seçme Sınavı
MEB	:Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü
ÖBA	:Öğretmen Bilişim Ağı
TDK	:Türk Dil Kurumu
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu



1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Şüphesiz ki bir ülke için kalkınmanın temel taşlarından biri eğitimidir. Eğitim, toplumların sosyal, kültürel ve ekonomik gelişiminde hayati bir rol oynamaktadır. Bu süreçte öğretmenler, gelecek nesilleri şekillendiren en kritik unsurlar olarak kabul edilmektedir. Ancak son yıllarda Türkiye'deki eğitim-öğretim sisteminden beklenen etkinin tam olarak alınamadığı gözlemlenmektedir. Bu durum, PISA 2022 sonuçlarında, öğrencilerin matematik, okuma becerileri ve fen alanlarında OECD ortalamasının altında puan alması ve üst düzeyde performans gösteren öğrenci oranlarının düşük olması ile de doğrulanmaktadır (MEB, 2022). Eğitim sisteminin kalitesinin ve verimliliğinin düşmesi, öğrencilerin akademik başarılarında ve sosyal becerilerinde gerilemelere yol açmaktadır. Bu durumun altında yatan temel sebeplerden biri, öğretmenlerin mesleki aidiyet duygusunda yaşanan azalma olduğu düşünülmektedir.

Mesleki aidiyet, aşağıda genişçe açıklandığı üzere kısaca bir bireyin çalıştığı kuruma ve mesleğine karşı hissettiği bağlılık, sadakat ve sorumluluk duygusudur. Öğretmenlerin de diğer tüm meslek mensupları gibi mesleki aidiyeti, onların iş motivasyonunu, mesleki tatminini ve performansını doğrudan etkileyen bir faktördür. Yüksek aidiyet duygusuna sahip öğretmenler, işlerine daha fazla bağlılık gösterir, öğrencilerine daha fazla ilgi ve özen gösterir ve eğitim süreçlerine daha etkin bir şekilde katkıda bulunurlar. Ancak son yıllarda öğretmenlerin idealist yaklaşımlarından uzaklaşmalarının, giderek artan bir sorun olarak karşımıza çıktığı söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki aidiyet duygusundaki azalmanın, çeşitli ekonomik, sosyal ve mesleki faktörlerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Düşük maaşlar, yetersiz sosyal haklar ve ağır çalışma koşulları, öğretmenlerin ekonomik olarak zorlanmasına ve mesleklerine olan bağlılıklarını yitirmelerine sebep olabilir. Ayrıca, öğretmenlik mesleğinin toplumsal itibarının azalması ve medyada öğretmenlere yönelik olumsuz söylemler, öğretmenlerin kendilerini değersiz hissetmelerine de yol açmaktadır. Bunların yanı sıra eğitim politikalarındaki sık değişiklikler ve merkezîyetçi yönetim anlayışı, öğretmenlerin iş güvencesi ve çalışma koşullarında belirsizlikler yaratmakta, mesleki gelişim ve destek eksikliğinin de öğretmenlerin

kendilerini geliştirme fırsatlarını kısıtladığı ve mesleki tatminlerini azalttığı gözlemlenmektedir. Tüm bunlar ilk bakışta mesleki aidiyeti olumsuz etkileyen faktörler arasında göze çarpmaktadır. Hali hazırda gözlemlere ve çıkarımlara dayanan bu varsayımların doğruluğunu anlamak ve mesleki aidiyete etki eden faktörleri birincil kaynaklar olan öğretmenlerden elde etmek gerekliliği doğmuştur. Eğitim sistemi içinde öğretmen aidiyeti varsayıldığı üzere düşük müdür? ve öyleyse bu durumun temel sebepleri nelerdir?

Öncelikli olarak mevcut öğretmen-öğrenci sayılarını ele aldıktan sonra öğretmenlik mesleğini icra edenlerin aidiyet durumlarına bakmak ve aidiyet duygularını örseleyen temel dinamikleri analiz etmek gerekmektedir.

2023 yılı verilerine göre, hali hazırda ülkemizde 1,201,138 öğretmen görev almaktadır. Toplam olarak gösterilen bu sayının dağılımı aşağıdaki tabloda detaylı olarak gösterilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2023).

Kademesi	Toplam Öğretmen Sayısı	Resmi Öğretmen Sayısı	Özel Öğretmen Sayısı	Kadın Öğretmen Sayısı (Resmi)	Kadın Öğretmen Sayısı (Özel)	Erkek Öğretmen Sayısı (Resmi)	Erkek Öğretmen Sayısı (Özel)
Okul Öncesi	86,000	55,600	30,400	50,400	28,200	5,200	2,200
İlkokul	216,100	200,500	15,600	130,000	9,800	70,500	5,800
Ortaokul	184,200	170,000	14,200	110,000	8,600	60,000	5,600
Lise	239,500	210,700	28,800	125,400	18,000	85,300	10,800
Toplam	1,201,138	1,006,075	195,063	415,800	64,600	221,000	24,400

2022-2023 yılında öğrenci sayısı 19 milyon 126 bin 106 olmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı, 2023). Öğretmen sayısının yeterliliği de tartışma konusuysen, mevcut sayıyla eğitimin kalitesini artırmak büyük önem taşımaktadır.

Toplam öğretmen sayısı ile öğrenci sayısını hesapladığımızda, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı yaklaşık olarak 15.92'dir. Ancak bu kabaca yapılan ortalama hesap gerçek yaşam verilerini yansıtmamaktadır. Okul öncesi kademe hariç hiçbir kademede 20 öğrenci altı sınıf açılmamakta ve meslek liselerinde sınıf mevcutları 40 üzerine

kadar çıkmaktadır. Buradan da anlaşılabileceği üzere bir devlet okulunda bir öğretmene ortalama en az 25 öğrenci düştüğü öngörülebilir. Bu verilerin bölgesel olarak değişiklik göstereceği aşikar olup nüfusu kalabalık yerlerde yukarı yönlü ivmeleneyecektir. Basit bir hesaplama bir öğretmenin günde 8, haftada 30 saat ders verdiğini düşündüğümüzde, bir ayda bir öğretmenin 25 öğrenci * 30 saat = 750 öğrenciye hitap ettiği söylenebilir. Bu da öğretmenlerin ne kadar büyük bir yük altında olduğunu ve öğrencilere bireysel olarak yeterli ilgi gösterememelerinin nedenlerinden biri olarak görülebilir.

Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki aidiyet duygusunun zayıflaması ve öğretmenlik mesleğinin itibarındaki azalma gibi faktörler üzerinde durulmalıdır. Öğretmenlerin, mesleki tatminlerinin düşmesi, çalışma koşullarının yetersizliği ve sistematik destek eksikliği gibi nedenlerle idealist yaklaşımlarından uzaklaşmaları, eğitimdeki etkinin azalmasına yol açmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin motivasyonunu ve performansını olumsuz etkileyerek, eğitim-öğretim sürecinde istenen başarının elde edilmesini zorlaştırabilir.

Son yıllarda basına da yansıdığı üzere öğretmenlerin toplumsal itibarının azalması önemli bir faktördür. Eğitimciler, geçmişte toplumun saygı duyduğu ve örnek aldığı bireylerken, günümüzde bu durum önemli ölçüde değişmiştir. Eğitim sistemimizin içinde bulunduğu maddi ve manevi zorluklar, öğretmenleri idealist olmaktan alıkoyan etkenler arasında başı çekmektedir. Kara (2020) çalışmasında, işgörenler için paranın tek başına yeterli olmadığını ancak önemli bir teşvik aracı olduğunu belirtmektedir. Kara'ya göre, yapılan korelasyon analizleri sonucunda iş tatmin düzeyleri ile performansa dayalı ücretlendirme sistemlerine olumlu bakanların görüşleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, ücretin bireyin sosyal hayatta daha çok yer almasına katkı sağladığını ve işgörelere statü ile saygınlık kazandırdığını vurgulamaktadır (Kara, 2020). Bu bilgilerden hareketle günümüz ekonomik koşulları düşünüldüğünde öncelikli sorun olarak öğretmenlerin yetersiz maaşları ve çalışma koşullarının zorluğu, mesleki motivasyonlarını düşürdüğü söylenebilir. Son maaş düzenlemeleri ve enflasyon verileri incelendiğinde durum açıkça görülmektedir. Temmuz 2024 itibarıyla öğretmen maaşları şu şekildedir:

- 9/1 Öğretmen Maaşı: 41,130 TL
- 8/1 Öğretmen Maaşı: 42,246 TL
- 7/1 Öğretmen Maaşı: 42,372 TL
- 6/1 Öğretmen Maaşı: 42,570 TL
- 5/1 Öğretmen Maaşı: 42,696 TL
- 4/1 Öğretmen Maaşı: 43,740 TL
- 3/1 Öğretmen Maaşı: 43,902 TL
- 2/1 Öğretmen Maaşı: 45,000 TL
- 1/4 Öğretmen Maaşı: 45,738 TL

Uzman öğretmenlik için 4,311 TL uzman öğretmenlik tazminatı ödenmektedir. Maaş derecesi 1 ve 2 olan uzman öğretmenlere 5,173 TL, başöğretmenlere ise maaş derecesine bağlı olarak 8,623 TL ile 10,347 TL arasında tazminat ödenmektedir (MEB Personel, 2024; Öğretmen MEB, 2024). Ancak enflasyon ve yoksulluk verileri incelendiğinde mevcut maaşların öğretmen refahını sağlamakta yetersiz kaldığı görülmektedir. Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası'nın (2024) verilerine göre, Haziran 2024 itibarıyla yıllık TÜFE değişimi %71,60 olmuştur. Mayıs 2024 itibarıyla yapılan bir araştırmaya göre, dört kişilik bir ailenin sağlıklı ve dengeli beslenmesi için gerekli olan aylık minimum harcama 18,489 TL olarak belirlenmiştir. Bu tutar sadece gıda harcamalarını kapsamakta olup, diğer temel ihtiyaçlarla birlikte toplam aylık harcama 63,955 TL'ye ulaşmaktadır. Tek başına yaşayan bir kişi için ise bu minimum harcama 29,709 TL olarak hesaplanmıştır (Birleşik Metal-İş, 2024). Bu verilere dayanarak, 9/1 derecesindeki bir öğretmenin 41,130 TL olan aylık maaşı ile hem ev kurması, hem geçimini sağlaması, hem gelecek planları yapması, hem de kişisel gelişimine yatırım yapmasının ne derece mümkün olduğu sorgulanmaya açıktır. Mevcut maaş düzeyinin temel yaşam maliyetlerini karşılayanın yanı sıra, bireysel ve mesleki gelişim için gerekli kaynakları sağlamada yetersiz kalabileceği de görülmektedir. Yine başka bir açıdan bakıldığında Temmuz 2024 maaş verilerine göre öğretmenler kamu görevlileri arasında en düşük maaş alan ikinci meslek grubudur.

Öğretmenler eğitim süresi bakımından pratisyen hekimlerden sonra gelmekte olup, genellikle 4 yıllık bir eğitim sürecinden geçmektedirler. Polislik ise 2 yıl ile daha kısa bir eğitim süresi gerektirirken, kaymakam, hakim ve savcı gibi meslekler de öğretmenler gibi 4 yıllık bir eğitim sürecinden geçmektedirler (Türkiye Gazetesi, 2024; Ekonomim, 2024). Bu meslekler eğitim süreleri ve kabul aşamaları göz önüne alındığında, öğretmenlerin diğer kamu görevlileri ile benzer süreçlerden geçtiği ancak maaşlar açısından farklılıkların olduğu görülmektedir.

Meslek	Eğitim Süresi (Yıl)	En Düşük Derece Maaşı (TL)	Mesleğe Kabul Aşamaları
Öğretmen	4	40,804	Pedagojik Formasyon, KPSS, Mülakat ve Atama, Adaylık
Polis	2	44,066	Yetenek Sınavı, Sağlık Kontrolü, Güvenlik Soruşturması
Kaymakam	4	75,968	Kaymakam Adaylığı Sınavı, Mülakat, Eğitim ve Staj
Pratisyen Hekim	6	45,996	Devlet Hizmeti Yükümlülüğü
Devlet Memuru	2-4	34,235	KPSS, Atama
Hakim	4	45,000	Adli Yargı Sınavı, Mülakat, Eğitim ve Staj
Savcı	4	45,000	Adli Yargı Sınavı, Mülakat, Eğitim ve Staj

Bu verilere göre mesleklerin önem derecesi ve topluma katkıları göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin aldığı maaşların bu kadar düşük olması adaletli midir? Oysaki öğretmenler, toplumun temeli olan eğitimin en önemli unsurlarıdır. Diğer meslek gruplarının özellikle kaymakam, hakim, savcı, polis ve hekimlerin toplumun gelişimi ve refahı için kritik roller oynadıkları açıktır. Fakat bu mesleklerde ve akademik yeterlilik isteyen tüm mesleklerde görev yapan bireyler öğretmenlerin rehberliğinde ve eğitiminden geçerek bu noktalara ulaşmaktadırlar.

Öğretmenlik mesleği bireylerin eğitim ve gelişiminde hayati bir rol oynayan ve toplumun geleceğini şekillendiren bir meslekken, öğretmenlerin mesleklerinin değersiz olduğunu söylemek doğru olmayacağına göre, bu farklılığın temel nedeni nedir? Öğretmenler diğer meslek gruplarının başarısına zemin hazırlayan temel

taşlardan biri olduğuna göre öğretmenlerin maaşlarının diğer kamu görevlileri ile kıyaslandığında düşük olması onların topluma kattıkları değer ve önem göz önüne alındığında adaletsiz bir durum olarak değerlendirilebilir. Şüphesiz ki öğretmenlerin maaşlarının düşük olması, mesleki aidiyet duygusunu olumsuz yönde etkileyebilir ve ekonomik olarak tatmin olmamaları kaçınılmaz bir şekilde aidiyete etki eden önemli bir faktördür.

Öte taraftan sürekli değişen eğitim politikaları ve yetersiz mesleki gelişim fırsatları da öğretmenlerin etkinliklerini sınırlayan başka öncül faktörlerdir. Bu durum öğretmenlerin öğrencilere aktarması gereken bilgi ve becerilerin kalitesini doğrudan etkilemektedir. Ulusal ve uluslararası düzeyde eğitimde elde edilen sonuçların düşmesi bu sorunların yansımalarından biridir. Türkiye'nin uluslararası eğitim değerlendirmelerindeki yerinin gerilemesi eğitim-öğretimde yaşanan bu temel problemlerin göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Yine başka mühim bir perspektifte toplumsal olarak yaşanan ahlaki erozyon da göz önünde bulundurulmalıdır. Unutulmamalıdır ki öğretmen sadece bilgi aktaran değil, gelecek nesile her yönüyle rol-model oluşturan bir simgedir. Özellikle öğrencilerin okulda geçirdikleri zaman göz önünde bulundurulduğunda öğretmenin etkisi kıyas götürmez şekilde hayati önem taşımaktadır. Nitekim öğretmenler öğrencileri eğiterek ve onlara örnek olarak toplumu geleceğini şekillendirmede kritik bir rol oynamaktadır. Mustafa Kemal Atatürk 1924 yılında gerçekleştirilen Muallimler Birliği Kongresinde: “Öğretmenler! Yeni nesli, Cumhuriyet’in özverili öğretmen ve eğitmenleri, sizler yetiştireceksiniz; yeni nesil, sizin eseriniz olacaktır. Eserin kıymeti, sizin yeteneğiniz ve özveriniz derecesiyle uygun olacaktır. Cumhuriyet; fikren, ilmen, fennen, bedenlen kuvvetli ve yüksek karakterli koruyucular ister. Yeni nesli, bu kalite ve yetenekte yetiştirmek sizin elinizdedir. Sizlerin, seçkin görevinizin yerine getirilmesine büyük özveriyle varlığınızı vereceğinize hiç şüphe etmem.” diyerek bu durumu en güzel şekilde dile getirmiştir (Atatürk Araştırma Merkezi Başkanlığı, 2023). Önemi bu kadar kritik olmakla birlikte; öğretmenlik zaman zaman zorlayıcı ve zahmetli bir meslek olabilmektedir. Öğretmenlerin mesleklerinde kendilerini geliştirmek için ve bu zorluklara göğüs gerebilmek yüksek aidiyet duygusuna sahip olmaları önemlidir.

Öğretmenlikte mesleki aidiyet; öğretmenlerin meslekleri, meslektaşları ve diğer paydaşlara yönelik hissettikleri bağlılık, destek ve özdeşleşme duygusunu ifade eder

(Moller, Deci ve Ryan, 2019).

Mesleki aidiyeti etkileyen maddeler halinde verilebilir (Şahinkuş, 2006):

- Mesleki aidiyet, çalışılan işin keyif verme yeteneği ve uygunluğu ile ilgilidir. Bir çalışan, becerilerine, deneyimine ve kişisel isteklerine uygun görevleri yerine getirmekten keyif almalıdır.
- Mesleki aidiyet, iş güvenliği ile bağlantılıdır. Çalışanlar sağlıklarına zararlı bir ortamda çalışmak istemezler. Her türlü güvenlik önleminin alındığı bir ortamda çalışmak çalışanlara huzur verecek ve onları mutlu edecektir.
- İş çok iyi tasarlandığında ve elde edilen ürün tatmin edici olduğunda, çalışanın aidiyet duygusu gelişir.
- Mesleki aidiyet tutumla ilgilidir. Yöneticinin çalışana karşı olumlu tutumu, değerlendirmesi ve yönetici ile çalışan arasındaki olumlu ilişki, çalışanın aidiyet duygusunun artmasına neden olan birbirinden bağımsız faktörlerdir.
- Çalışanların işyerinde yükselme imkânı varsa aidiyet duygusu yüksek olacaktır.
- Aidiyet duygusu, iş yerindeki olumlu insan ilişkileri ile ilişkilidir.
- Aidiyet duygusu işletmenin genel durumu ile ilgilidir. Şirketin veya kurumun genel politikaları, genel personel uygulamaları, kurum imajı ve toplumdaki ürün performansı çalışanların aidiyet duygusunun oluşmasında rol oynamaktadır.
- Aidiyet, çalışanların iş akışını ve hızı kontrol etme becerileri ile ilgilidir. Bir çalışan, işinin düzenlenmesinde ve denetlenmesinde rol ve söz sahibi olma imkanı bulursa, yaptığı işten zevk alacak ve aynı zamanda bu onun başarısı üzerinde olumlu bir etki yaratacaktır.

Güçlü bir mesleki aidiyet duygusuna sahip olan öğretmenler, daha yüksek düzeyde iş doyumu ve mesleklerine bağlılık hissetmektedir. Aksi durumda ise, aidiyet

duygusundan yoksun öğretmenler tükenmişlik, iş tatmininde azalma yaşamaya daha yatkındır ve mesleki aidiyeti düşük öğretmenlerde iş terki olasılığı daha yüksektir (Moller vd., 2019).

Mesleki aidiyet iş performansını olumlu etkilediği gibi kişiyi de olumlu etkiler. Sağlıklı bir iş ortamı ve mesleki aidiyet, öğretmenlerin esenliğini ve ruh sağlığını geliştirebilir. Waters, Barsky, Ridd, Allen ve Cheung (2018) tarafından yapılan bir çalışmaya göre işlerine karşı güçlü bir aidiyet duygusuna sahip olduklarını belirten öğretmenlerin depresyon, kaygı veya stres yaşama olasılıklarının daha düşük olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu öğretmenlerin daha yüksek özgüvene ve işlerine karşı daha olumlu tutuma sahip oldukları belirtilmiştir. Öğretmenlerin mesleki aidiyet duygusu, öğrenme çıktıları da olumlu yönde etkileyecektir. Fauth, Decristan, Rieser, Klieme ve Büttner (2014) tarafından yapılan bir çalışmada, meslektaşlarına ve mesleklerine daha bağlı hisseden öğretmenlerin işbirlikli öğretim uygulamalarına katılma olasılıklarının daha yüksek olduğu ve bunun da öğrenci başarısını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Hoy ve Woolfolk (1993) tarafından yapılan bir araştırmada, güçlü bir aidiyet duygusuna sahip öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha etkili olduğu ve olumlu öğrenme ortamları yaratmada daha başarılı olduğu bulunmuştur.

Bahsedilen, eğitim açısından hayati etkiye sahip bu nedenlerden ötürü öğretmenlerin mesleki aidiyetlerinin düzeyi dikkate değer bir konudur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan öğretmenlerin mesleki aidiyet algılarının incelenmesidir.

Alt Problemler:

- Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki aidiyet durumları nedir?
- Mesleki aidiyet seviyelerine neler etki etmektedir?
- Öğretmenler hangi uygulamaların mesleki aidiyetlerini arttıracığını düşünmektedir?

- Yaş, cinsiyet, çalışma yılı, medeni durum gibi değişkenlerin mesleki aidiyet üzerinde ne denli etkisi vardır?
- Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşi 'sine göre mesleki aidiyete ilişkin hangi basamağa yönelik ihtiyaçların karşılanmasında eksiklik vardır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırma, öğretmenlerin aidiyet duygusunun azalmasının eğitim kalitesi üzerindeki potansiyel olumsuz sonuçlarını ortaya koymayı hedeflemekte olup, bu durumun nedenleri ve sonuçlarına yönelik çözüm önerileri geliştirme amacını taşımaktadır. PISA 2018 verilerine göre, Türkiye'nin eğitim kalitesinde belirgin bir düşüş yaşanmış ve kentsel ile kırsal öğrenciler arasındaki farklar devam etmektedir (OECD, 2023). Eğitim kalitesinde istenen yükselişin olmaması elbette pek çok faktöre bağlıdır; bu faktörler arasında öğretmenlerin aidiyet duygusundaki azalma önemli bir yer tutmaktadır. Zira, öğretmenlerin aidiyet duygusu, öğrencilerin akademik başarısını doğrudan etkileyen öğretim kalitesini ve sınıf içi motivasyonu belirlemekte kritik bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, öğretmen aidiyetini güçlendirecek politikaların tasarlanması ve uygulanması, ülkenin eğitim standartlarını yükseltmek ve sürdürülebilir kalkınmayı desteklemek için kritik öneme sahiptir.

Türkiye'de öğretmenlerin mesleki aidiyet duygusundaki azalma ve bunun eğitim üzerindeki etkilerini incelemek, eğitim kalitesini yükseltmek, öğretmenlerin mesleki tatminlerini artırmak ve öğrencilerin daha nitelikli bir eğitim almalarını sağlamak için büyük bir öneme sahiptir.

Mesleki aidiyet duygusu her meslekte önemli bir faktördür ve çalışanların çalışma ortamına ve kültürüne katkıda bulunmalarına, tüm taraflarla daha iyi bağ kurmalarına ve daha iyi performans göstermelerine yardımcı olur. Aidiyet duygusu, herkesin iş yerinde ve mesleğinde kendini önemli ve değerli hissetmesini, iş ortamında müşteriler, iş arkadaşları, yöneticiler ve üçüncü kişilerle bağlı hissetmesini sağlar. Bu nedenle, kişisel aidiyet duygusunun artması, herkesin daha mutlu, motive ve işlerinde başarılı olmasına yardımcı olurken, aynı zamanda daha olumlu bir atmosfer oluşmasına da katkıda bulunur.

Çeşitli araştırmalar, çalışan bağlılığına ve refahına yatırım yapmanın artan üretkenliğe,

yeniliğe ve karlılığa yol açabileceğini göstermektedir. Örneğin, Harvard Business Review tarafından hazırlanan bir rapor, çalışan bağlılık düzeyi yüksek olan şirketlerin, bağlılık düzeyi düşük olan şirketlere göre %22 daha yüksek kârlılığa sahip olduğunu ortaya koymuştur (Harvard Business Review, 2017). Gallup tarafından yapılan başka bir araştırma, yüksek düzeyde bağlı ekiplerin karlılıkta %21'lik bir artış gösterdiğini bulmuştur (Gallup, 2016). Çalışan katılımını artırmak için kurumlar genellikle aidiyet ve dahil olma duygusunu geliştirmeyi amaçlayan programlara ve girişimlere yatırım yapar. Örneğin, Deloitte tarafından hazırlanan bir rapora göre, yöneticilerin %69'u çeşitlilik ve katılımı kuruluşları için bir öncelik olarak görmekte ve işyerinde çeşitliliği ve katılımı geliştirmeye yönelik programlara yatırım yapmaktadır (Deloitte, 2020).

Öğretmenlik de bir üretim sürecidir ve meslek olarak bu bağlamda değerlendirilebilir. Öğretmenlerin eğitim sistemine katkıları, genç nesillerin bilgi, beceri ve değerlerle donatılmasını sağlamak suretiyle toplumun genel üretkenliğine ve gelişimine katkıda bulunur. Dolayısıyla şirket kıyaslamasının yanlış bir alegori olmadığı açıktır. İş ortamlarında müşteriler ve karlılık söz konusuysen, eğitimde de öğrenciler ve dolayısıyla ülkenin geleceği ve refahı söz konusudur. Ekonomik anlamda anlık bir kazanç sağlamıyor olsa da uzun vadede ülkenin kalkınması için uygun güzergah eğitimden, yani öğretmenlerden geçmektedir.

Sonuç olarak, dünya çapındaki işyerlerinde aidiyet duygusunu ve performansı iyileştirmek için yapılan harcamaların miktarına ilişkin belirli bir veri bulunmamakla birlikte, çalışan bağlılığına ve refahına yatırım yapmanın üretkenliği ve kârlılığı artırabileceğini gösteren kanıtlar vardır. Yine Deloitte tarafından hazırlanan bir rapora göre, 2020 yılında iş yerlerinde aidiyet duygusunu ve performansı artırmayı amaçlayan girişimleri içeren çalışan deneyimi programlarına yapılan küresel harcamanın yaklaşık 1,2 trilyon dolar olduğu tahmin edilmektedir.

Mesleki aidiyet duygusunun iş hayatı ve performans üzerindeki önemli etkisi ve hem kamu hem de özel kuruluşlarda performansın iyileştirilmesine yatırılan önemli kaynaklar göz önüne alındığında, mesleki bağlılığın akademik olarak ne ölçüde incelendiğini ve vurgulandığını incelemek gerekir. Bu nedenle, bu çalışma Türkiye'de öğretmenlerin mesleki bağlılıkları hakkında fikir vermesi açısından önem arz etmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki memnuniyetlerinin arttırılması dolayısıyla da Türk eğitimine katkı sağlama potansiyeline sahiptir.

1.4. Öğretmenlik Mesleği

Öğretmenlik, özel alan eğitimi ile pedagojik formasyon çevresinde bir yüksek öğrenim gerektiren uzmanlığa dayalı bir meslektir (Terzi, 2010). Cüceloğlu ve Erdoğan'a (2015) göre ise öğretmen eğitimin en önemli unsurudur. Şişman (2008), eğitimin temel unsurlarının öğretmen, öğrenci, öğretim programları, eğitim uzmanları, idareciler maddi ve fiziki kaynaklar ve eğitimde kullanılan teknolojik araçlar olarak sayar ve bunların arasındaki esas unsurun öğretmenler olduğunu belirtir. Eğitimin niteliği büyük oranda öğretmenin özellikleri ile doğru orantılıdır. Bu yüzden de bu görevi yapacak kişilerin mesleğe atılmadan önce ve hâlihazırda çalışırken nitelikli şekilde eğitilmesi, kişisel gelişime önem verilmesi eğitim faaliyetlerini doğrudan etkiler (Şişman, 2008).

Öğretmenliğin nitelendirilmesinde “meslek” kavramının kullanılıp kullanılmaması gerekliliği, öğretmenliğin tanımının ne olması gerektiği ve “meslekleşme” alanyazında tartışmalara neden olmuştur (Celep, 2000; Erden, 2005; Eskicumalı, 2004; Sarpkaya, 2005; Tezcan, 2014). Bu tartışmalar sonucunda öğretmenliğin bir mesleğin sahip olması gereken tüm özelliklere sahip olduğu konusunda ortak görüşe varılmıştır (Tezcan, 2014). Günümüzde tüm dünyada ve ülkemizde öğretmenlik bir meslek olarak kabul görmektedir. Ancak öğretmenliğin meslek olduğunun netleştirilmesi için meslekleşme şartlarının ortaya koyulması gerektiği söylenebilir (Sarpkaya, 2005).

Öğretmenliğe ilişkin meslekleşme şartları şu şekilde sıralanabilir:

- Uzmanlık Bilgisi
- Mesleğe Girişte Denetim
- Çalışma Özgürlüğü
- Hizmet Koşulları
- Mesleki Ahlak
- Meslek Kuruluşları
- Toplum Tarafından Meslek Olarak Tanınma

"Uzmanlık Bilgisi: Bir alan veya konuya ilişkin bilgi edinebilmek için; o alan veya konuda uzman mesleği icra eden kişinin, bu alan ile ilgili özel bilgiye sahip, bu alana yönelik örgün eğitim almış olması gerekir. Eğer mesleği uzman olarak icra eden kişinin alana yönelik bilgisi sınırlı veya eksikse muhataplar kişiye şüpheyile yaklaşacaktır. Christopher Day'e göre, etkili öğretmenlik sadece heyecan ifade etmekle kalmaz, aynı zamanda prensipli, değer odaklı ve akıllıca uygulanmış bir şekilde bu heyecanı sergilemeyi de içerir (Day, 2004). Day, ayrıca öğretmenlerin mesleklerinde tutku ve bağlılık göstermelerinin, öğrencilerin öğrenme süreçlerine olan ilgisini ve katılımını artıracığını belirtir (Day, 2004)." Bu sebeple meslek sahipleri mesleklerine ilişkin yeteri kadar bilgiye sahip olmalı, bunun için gerekli eğitimden geçmelidirler. Öğretmenlikte ise bu bilgiye sahip olma yeterli değildir. Çünkü öğretmenin uzmanlık bilgisi bilgiyi öğrencilerine aktarması için tek başına yeterli olamaz. Bunun yanında öğretmenin; öğrencileri sosyalleştirme, toplum kültürünü öğrenciye aktarma gibi görevleri de vardır. Bu yüzden de öğretmenin başarılı olabilmesi için eğitim bilimlerine, buna ilişkin teorilere ve ilkelere hakim olması bunun yanında da toplum kültürünü en iyi şekilde tanıyor olması gerekmektedir (Erden, 2005). Türkiye’de ise öğretmenliğin uzmanlık gerektirdiği genel olarak bilinse ve kabul edilse bile “ücretli öğretmenlik” gibi uygulamalarla öğretmen olmayanların görevlendirilerek ders vermeleri öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak algılanmasına engel olmakta ve herkesin yapabileceği kolay bir iş olarak görülmesine sebep olmaktadır (Eskicumalı, 2004; Sarpkaya, 2005).

Mesleğe Girişte Denetim: Her meslekte mesleğe girişte belli koşullar mevcuttur. Bu koşulların en yaygın karşılaşılanı ise yapılacak iş ile ilgili bir eğitim kurumunca verilen belgedir. Mesleğe girişte devlet başta olmak üzere meslek odaları ve dernekler denetim yaparlar (Erden, 2005; Sarpkaya, 2005). Ülkemizde meslekler arasında giriş denetimi en yüksek olan mesleklerin başında öğretmenlik gelmektedir. Bu denetim Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilmektedir. Memurluk şartlarını taşıyan ve öğretmenlik için gerekli formasyona sahip olanlar öğretmenlik yapabilmektedir (Erden, 2005).

"Çalışma Özgürlüğü: Herhangi bir mesleğin yapılmasında en önemli ön şartlardan biri özgürlüktür. Bir mesleğin icrasında uygulanan kısıtlama, meslekte çalışma özgürlüğünü engelleyecek nitelikte olmamalıdır. Ülkemizde öğretmenlerin büyük

çoğunluğu devlet memuru statüsünde çalıştıkları için devletin denetimine tabidir. Öğretmenliğin devlet memurluğunun bir kolu olarak görülmesi öğretmenliğin meslekleşmesine olumsuz etkilere sebep olabilme potansiyeline sahiptir, Wermke ve Salokangas'ın (2021) da belirttiği gibi, öğretmenlerin özerkliği, mesleki tatminleri ve eğitim kalitesi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

Hizmet Koşulları: Yeterli maaş, meslekte ilerleme fırsatları, izin hakkı, sosyal fırsatlar gibi iş koşulları diğer her meslekte olduğu gibi öğretmenlikte de gerekli koşullardır. Bu sayılan koşullardaki refah seviyesi mesleklerin cazip ve itibarlı meslekler olmasına direkt etki etmektedir (Sarpkaya, 2005; Tezcan, 2014).

Mesleki Ahlak: Mesleki ahlak, iş mensuplarının davranışlarını şekillendiren kurallar bütünü olarak tanımlanabilir (Erdem ve Şimşek, 2013). İş yaşamı insan hayatının oldukça büyük bir kısmını kapsamaktadır. İş hayatının da gündelik hayat gibi kendine has bir ahlak kuralları mevcuttur. Meslek etiği olarak da adlandırılan iş ahlakı iş yaşamındaki davranışları şekillendiren; doğru ve yanlışları tespit etmede yol gösteren ilkelere (İşgüden & Çabuk, 2006). Mesleki etik kurallarının ortaya konması, özümsemesi ve ustalaşması mesleğin prestijini artırır. Bu nedenle birçok meslek odası, meslek etiğine uymayan üyelerini mesleklerine devam etme hakkından yoksun bırakmaktadır. Mesleki etik, yeni meslek alanlarında henüz tam olarak tanımlanmamıştır, ancak tıp ve hukuk gibi geleneksel mesleklerde daha çok telaffuz edilmektedir (Erden, 2005). Öğretmenlik mesleğine ilişkin net bir etik kural bulunmamakla birlikte, öğretmenlerin uyması gereken bazı etik kurallar bulunmaktadır. Bu düzenlemeler, genel olarak öğretmenlerin derslere zamanında katılmasını, düzgün giyinmesini, derste izin istememesini, öğrencilere eşit ve adil davranmasını, öğrencilere özel ders vermemesini, iş dışında mesleki çalışma yapmamasını ve öğrencileri kendi fikirlerine katılmaya zorlamamasını gerektirmektedir. Fikir ve inançlar. Etik kurallar (Erden, 2005; Eskicumalı, 2004). Özellikle 80'li yıllardan sonra öğretmenliğe ait meslek etiğinin bazı yönleri aşınmaya uğramıştır (Erden, 2005).

Mesleki Kuruluşlar: Mesleki uzmanlaşmada önemli unsurlardan biri de meslek standartlarının tanımlanmış olması ve değişen dünya düzenine göre güncellenebilmesidir. Bu faktörlerin sorunsuz işlemesi standardın belirleyicisi olacak ve çağın gerekliliklerine göre mesleğin güncellenmesinden sorumlu meslek

kuruluşlarının varlığına bağlı olacaktır. Türkiye'de öğretmenlikle ilgili yeterli sayıda meslek kuruluşu bulunmadığından bu görev bir devlet tüzel kişiliği olan MEB'e düşmektedir (Güven, 2010). "Tüm profesyonel örgütler, üyelerinin çıkarlarını korumak, endişelerini gidermek, sorunlarını anlatmak ve haklarını korumak için örgütlenmiştir. Bu kuruluşlar ayrıca mesleki performansın izlenmesinde ve mesleki etiğin oluşturulmasında ve izlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Kişiler, meslekleri ile ilgili örgütsel araştırmalara katılarak mesleki gelişimlerine katkıda bulunabilmekte, bundan faydalanabilmekte ve iş arkadaşlarıyla sosyalleşebilmektedir ayrıca mesleki teşkilatlanmaları güçlü meslekler toplumsal ve siyasi olarak söz sahibi olurlar (Ingersoll, 2003).

"Toplum Tarafından Meslek Olarak Tanınma: Meslekleşmeye dair son şart ise mesleğin toplum tarafından kabul görmesidir. Eğer bir iş kolu toplumca kabul görürse daha çok destek görür ve ilerler. Sıkıntılar bulunsa da öğretmenlik Türk toplumunca kabul ve saygı gören bir meslektir (Erden, 2005).

1.5. İmaj

İmaj kavramı, bir birey veya objenin görüntüsel karşılıklarının zihinde tutulduğu şeklidir (Robins, 1999). Bir başka ifade ile imaj; kişilerin karşılaştıkları nesne, olay, kişi veya durumlar hakkındaki fikirleridir (Oktay, 2013).

Mesleğe ait imaj; bilgi ve yeteneklerin en etkin şekilde kullanıldığı, bu sayede avantajların sağlandığı, sergilendiği ve aktarıldığı zaman ortaya çıkan bir kavramdır (Güneş, 2007). Mesleki imajını, bir kurum veya kuruluşun sunduğu hizmetlerin kalitesinin oluşturur (Geçikli, 2012). Bir mesleğin imajının olumlu gelişimini etkileyen faktörlerden biri, mesleğin mesleği icra edenlere sunduğu statü, prestij veya iyi bir yaşam standardı gibi faydalardır. Mesleğin ahlaki yansıması, mesleği icra edenlerin tutum, davranış ve özellikleri de bu konuda etkilidir (Akkol Gök & Derin, 2014).

Öğretmenlik mesleği ile ilgili tüm bilgilerin topluma yansıması, insanların hafızasındaki öğretmen imajını oluşturmaktadır. Öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu ya da olumsuz algılar bir öğretmenle sınırlı kalmayıp meslekteki diğer kişilere de yayılmaktadır. Toplumda genellemeler, izlenimlerle ortaya çıkan bu genel resme

öğretmen imajı denebilir (Doğan, 2018).

Toplumsal öğretmenlerin değerine ilişkin algısı göz önüne alındığında, yıllar içindeki tarihi değişiklikler şaşırtıcıdır. Cumhuriyetin ilk yıllarında, eğitim sistemi üzerinden hedeflenen köklü değişim tek seçenek olarak görülüyordu. Bu sebeple, yeni toplumsal düzenin oluşturulmasında en büyük görev öğretmenlere düşmüştü. Sonraki yıllarda Köy Enstitüleri gibi uygulamalarla öğretmenin rolü değişti, ancak önemi hiçbir zaman kaybolmadı. Köy Enstitüleri, kırsal kalkınmayı hızlandırmak ve köylerin eğitim seviyesini yükseltmek amacıyla kurulmuştu. Bu enstitülerde eğitim gören öğretmenler, köylerde hem öğretmenlik yaparak hem de tarım ve zanaat işleriyle uğraşarak köylerin kalkınmasına katkıda bulunmuşlardır (Erol & Erol, 2021). Toplumsal, üretken ve mesleki eğitimi bir araya getiren uygulamalar, eğitimin genelinde her zaman önemli bir yer tutmuştur. Diğer önemli bir nokta da birçok dar gelirli ailenin, memurluğu özellikle de öğretmenliği, sosyal sınıf atlama aracı olarak görmesidir (Türk Eğitim Derneği, 2014).

1990'ların başına kadar, (nüfusu çoğunlukla kırsal kesimlerde ve küçük yerleşim yerlerinde yaşayan) bir toplumun öğretmenlik mesleğine ilgisi ve yakınlığı, mesleğin algılanan görece rahatlığı, kadınların rahatça icra edebileceği bir meslek olarak düşünülmesi mesleğin seçimine etki etmiştir. Sonuç olarak, daha az bir çabayla kariyer sahip olmak isteyenler, kamu istihdamına ihtiyaç duyanlar ve kadınlar öğretmenlik mesleğine diğer mesleklerden daha fazla ilgi göstermiştir. Bu durum zamanla öğretmenliğin bir kadın mesleği olarak algılanmasına yol açmıştır. Geline nokta atanma kolaylığı toplumun öğretmenliğe ilgisinin oluşmasında en etkili faktörlerden biridir. Ancak Türkiye’de öğretmenlerin ve öğretmenlik mesleğinin toplumsal prestijine ilişkin algılarda son yıllarda önemli ölçüde değişiklikler yaşanmıştır (Türk Eğitim Derneği, 2014).

Öğretmenliğin statüsüne yönelik tanımlanan indekste, öğretmenlik mesleği statü, toplumun mesleğe tutumu, eğitimin kalitesi, maaş miktarları gibi çeşitli değişkenler çevresinde incelenmiştir. İndeks oluşturulurken;

- Öğretmenliğin diğer mesleklerle saygınlık açısından karşılaştırılması,
- Öğrencilerin öğretmenlerine saygısına yönelik toplumun algısı,

- Öğrenci başarısı ekseninde öğretmen maaşlarının ne kadar olması gerektiğine dair toplumun düşüncesi,
- Öğretmenliğin sosyal statüsü,
- Öğretmen maaşlarının ne derece yeterli olduğuna dair toplumun düşüncesi,
- Verilen eğitimin niteliğinin algılanışı,
- Eğitim sisteminin toplumdaki algısı, düzeyi
- Ailelerin çocuklarının öğretmen olmalarına yönelik teşvik düzeyleri,
- Sendikalarının etkinliği gibi parametrelerden faydalanılmıştır (Varkey GEMS, 2013).

21 ülkenin yer aldığı ve her ülkeden bin kişiye verilen parametreler ışığında soruların sorulduğu çalışmanın Türkiye ile ilgili sonuçları incelendiğinde; Çin ve Yunanistan'dan sonra öğretmen statüsünün en yüksek olduğu ülke Türkiye'dir. Avrupa'da %26 olan öğretmene saygı gösterme oranı ülkemizde %46 olarak ölçülmüştür. En çok saygı duyulan öğretmenler sınıf öğretmenleridir. Ailelerin çocuklarının öğretmen olmalarını isteme oranları yüksektir. %30 oranında katılımcı öğretmen maaşlarının artması gerektiğini düşünmektedir. Katılımcıların yüzde seksen gibi yüksek bir kısmı öğretmen maaşlarının performansa dayalı olması gerektiğini düşünmektedir. Eğitim sistemine verilen puan 4,7/10'dur (Varkey GEMS, 2013).

1.6. Öğretmenlerin Öğretmenliğe Yönelik Algıları

Öğretmenlik mesleğine yönelik toplumdaki ve öğretmen adayları arasındaki verilen değeri belirlemek için yapılan bir başka çalışmada Karamustafaoğlu ve Özmen (2004) 90 adet öğretmen adayıyla yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonucu bulgular, hali hazırdaki pek çok öğretmen adayının mesleğe yönelik beklentilerinde karşılık bulamadıklarını, öğretmenlik mesleğine saygınlık atfedilmediğini ve pek çoğunda gelecek hakkında büyük kaygılar taşıdıklarını göstermiştir. Bir diğer çalışmadaysa öğretmenlik mesleğine yönelik yürütülen saygınlığı artırma çalışmalarının, öğretmenlerdeki iş doyumunu artırmayı destekleyici çalışmalarla pekiştirilmediği sürece bireyler üzerinde yapay söylemler yoluyla

gerçeklik algılarında daraltıcı sonuçlar ortaya çıkardığından herhangi bir fayda sağlamayacağı belirtilmiştir (Baloğlu, Karadağ, Çalışkan ve Korkmaz, 2006). Bu çalışma Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kontrol edilen ücret, sosyal haklar ve güvenlik gibi iş doyumunu artırıcı etkenlerin, öğretmenlere yönelik mesleki saygınlığı artırıcı çalışmalarda tüm ilintili faktörlerin yer aldığı bütüncül bir yaklaşımla öne çıkması gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmenler tarafından mesleklerinin nasıl algılandığı sorusu bu çalışmalarda en öne çıkan husustur. Yapılan analizler sonucundan bu soruya, öğretmenlerin kendi içlerinde mesleğe yönelik olumlu algılara sahip oldukları fakat öğretmenlik mesleğine toplumsal düzeyde olumsuz bir bakış olduğunu düşündükleri şeklinde cevap verilebilir. Çalışmalarda öğretmenlerin mesleklerine yönelik görüşleri değerlendirildiğinde ise öğretmenlerin meslek seçimlerinde bilinçli ve istekli oldukları görülmektedir. Öyle ki çalışmalara katılan öğretmenler kendi kişilikleriyle meslekleri arasında büyük oranlarda uyumluluk olduğunu değerlendirmektedirler. Ek olarak öğretmenlik mesleğinin toplumda sahip olduğu saygınlık ve devlet tarafından sağlanan iş garantisi de bu mesleğinin seçilmesinde öne çıkan sebeplerdendir. Diğer pek çok gelişmekte olan ülkelerdeki gibi, devlet memuriyeti toplumsal sınıflar arasındaki geçişlerde en cazip yollardan biri olarak ülkemizde de tercih edilmektedir. Geçmiş yıllarda öğretmenlik mesleğinin seçim sürecinde, devlet tarafından sağlanan istihdam kolaylığı nedeniyle daha çok tercih edildiği gibi yakın zamanda kamusal istihdam azalsa bile halen diğer kurumlara göre daha kolay sağlanabilir ya da daha yüksek ihtimali nedeniyle tercih edilmeye devam ediyor oluşu bu mesleğin seçim sürecinin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Aksu ve diğerleri (2008) Türkiye’de kimlerin öğretmen olmak istediği sorusunda yanıt bulmak amacıyla 2007 yılında yürüttükleri çalışmalarında 18 bin öğretmen adayı ile bir profil araştırması gerçekleştirmişlerdir. Çalışmaların bulguları da daha önce açıklanan durumu desteklemektedir. Bu çalışmada katılan adayların yüzde 34’ü nüfusu 1 milyonun üstündeki büyükşehirler, yüzde 24,9’u küçük şehirler, yüzde 28’i ilçeler, yüzde 4,1’i kasabalar ve yüzde 8,1’i ise köyler kaynaklıdır. Ayrıca öğretmenler adaylarının neredeyse yarısından fazlasının ebeveynlerinin ya hiç okuma yazma bilmiyor oluşu ya da sadece ilkokul mezunu olmaları ve büyük bir çoğunluğunun (yüzde 82,4) annesinin ev hanımı; babalarının yüzde 30,6 oranında emeklilerden oluşuyor olması bu öğretmen adaylarının sosyoekonomik olarak daha düşük seviyelerde olarak değerlendirildiği için öğretmenlik mesleğinin devlet tarafından iş

garantili olarak sunulmasının bu mesleğin tercihinde önemli rol oynadığını göstermektedir

1.1. Aidiyet

Aidiyet; ait olma, ilişkinlik olarak tanımlanabilir (TDK, 2022). Daha detaylı bir tanımlamayla aidiyet, kişinin kendisini bir topluluk içinde yer sahibi olarak hissetmesi, kabul edilmiş görmesi ve bunların yardımıyla kendisine bir önem ve değer addetmesidir (Bacanlı, 2004). İnsan sosyal bir varlıktır. Bu yüzden aidiyet insanın gelişimi ve kendini gerçekleştirebilmesi için önemli bir olgudur. Aileye, topluma, millete veya bir takıma ait olma kişilik rollerinin gelişmesinde ve statü kazanmada önemli bir işleve sahiptir (Şahan, 2007). Aidiyet çok farklı kişi ve kavramlara karşı beslenen bir duygudur. Kişi; bir kişiye, takıma, aileye veya işe karşı aidiyet hissi geliştirebilir. İş bağlanımındaki aidiyeti ele almak gerekirse, kişi ihtiyaçlarına ve değerlerine uygun bir iş yapıyorsa bu işe karşı aidiyet geliştirir (Erdoğan, 1996). Aidiyet, moral-motivasyon, güdülenme ve işle özdeşim kurma kavramlarıyla yakın

İş hayatında başarılı olmanın önemli koşullarından birisi de mesleğe karşı olumlu bir bağlılık geliştirmiş olmaktır. Ancak burada güdülenmekten ziyade iş ile özdeşim kurmanın ön plana çıktığı söylenebilir. Güdülenme bir amaca doğru harekete geçmeyi anlatırken aidiyette özdeşim kavramı daha önemlidir (Başaran, 1982).

1.1.1. Mesleki aidiyet

Mesleki aidiyet, kişinin yaptığı işe karşı genel tutumuyla doğrudan ilişkili bir kavramdır. Bu noktada kavram mesleğe ilişkin arzulanan ve istenmeyen tüm deneyimlerin ve bunların arasındaki dengenin sonucu olarak gelişen bir tutum olarak açıklanabilir (Şimşek, 1999). Kişinin davranışları da bu tutumların doğrudan doğruya etkisi altındadır (Erdoğan, 1996).

İş yerine ve mesleğe karşı tutum, kişinin işine karşı hissettiği duygusal, bilişsel ve psikomotor yaklaşımlarının tümünü kapsayan bir olgudur. Bu yaklaşımlardan duygusal olanı için işini sevmek, bilişsel boyutu için deneyim ve değerlendirmeler sonucu işi ilginç veya sıkıcı bulma ve psikomotor boyutu için ise işe karşı başkaları tarafından gözlemlenebilen davranışlar örnek verilebilir (Çakır, 2006). Kavrama ilişkin pek çok tanımlama yapılsa da genel olarak kişinin mesleğine karşı tutumları

çevresinde tanımlamalar sıklıkla yapılmıştır denebilir.

1.1.1.1. Mesleki aidiyetin boyutları

Çalışanın örgütsel bağlılığının anlaşılabilmesi için bu üç boyutun birlikte değerlendirilmesi faydalı daha sağlıklı sonuçlar verecektir (Meyer vd., 1991).

1.1.1.1.1. Duygusal aidiyet

Kişinin çalıştığı kurum ve örgüte karşı hissettiği özdeşimi ve bütünleşmeyi ifade eder. Duygusal bağlılığı yüksek kişiler kurum ve örgüte karşı hissettikleri olumlu duygular nedeniyle işlerine devam etme eğilimindedirler. İş yerinde mutlu hissetme ve özdeşim kurma sonucunda çalışan, işinde özveride bulunur ve ekstra çaba sarfetmekten çekinmez (Meyer ve Allen, 1991). Örgütler duygusal bağlılığı geliştirmeyi diğer bağlılık türlerine tercih etmektedirler. Duygusal bağlılık sağlamış çalışan için işi ve kurumu değer ve anlam ifade eder. Örgütüne karşı duygusal bağlılık besleyenler işlerine daha sadıktır. Çalışanların bağlılık dereceleri duygusal bağlılık derecesiyle doğrudan ilişkilidir (Bayram, 2005).

Duygusal bağlılığı etkileyen faktörler;

1. Yapılan işin güçlük durumu, yani işin zorluğu,
2. Hedeflerin netlik durumu, çalışanın işin amacına dair bilgisinin bulunması,
3. Görevin netliği, çalışanın kendisinden tam olarak ne beklediğini bilmesi,
4. Yönetimin önerilere açıklı durumu, çalışanların öneri ve şikayetlerinin yöneticilerce ciddiye alınması ve değerlendirilmesi,
5. Adalet ve eşitlik,
6. Katılımcılığı bulunması, çalışanın düşüncesinin kurum kararlarında etkili olması,
7. İş arkadaşları arasındaki bağlılık,
8. Çalışanın kendini değerli hissetmesi,
9. Dönüt verilmesi, çalışanın performansı ile ilgili geri bildirim alabilmesi (Meyer ve Allen, 1991).

Duygusal bağlılıkta düşünce “İşimden ayrılmıyorum çünkü devam etmek istiyorum.” şeklindedir (Meyer ve Allen, 1991).

1.1.1.1.2. Normatif aidiyet

Kişinin çalıştığı kuruma-örgüte kendini borçlu hissetmesidir. Çalışırken aldığı eğitimler, arkadaş ilişkileri, kendisine yatırım yapıldığı hissi ile kendisini örgütüne bağlı hisseder (Özkaya vd. , 2006: 83). Bu bağlılığın kaynağında kişinin bağlılığı görev olarak addetmesi ve doğru olanın bu olduğunu düşünmesi yatmaktadır. Örgütü yüz üstü bırakmanın gayri ahlaki ve yanlış olduğu düşünülmektedir (Meyer ve Allen, 1991).

Normatif bağlılık iki şekilde ortaya çıkar. İlkinde iş yaşamı dışındaki toplumsal, kültürel ve ailesel faktörler etkiliyken ikincisinde çalışma hayatı boyunca edinilen tecrübeler ve sosyalleşme etkilidir (Meyer ve Allen, 1991).

Normatif bağlılıkta düşünce “İşimden ayrılmıyorum çünkü doğru olan bu.” şeklindedir (Meyer ve Allen, 1991).

1.1.1.1.3. Devam aidiyeti

Bu bağlılık türü, rasyonel bağlılık veya maliyet bağlılığı olarak da ifade edilebilir. Bu bağlılık türünde yapılan işten ayrılmanın kişiye maliyetinin fazla olacağı düşüncesi hakimdir ve bu düşünce işe devam için motivasyonu sağlar (Balay, 2000). Bu bağlılık türünde maddi çıkarlar ön plandadır. Kişi işten ayrılması durumunda emeklilik, emeklilik ikramiyesi, sigorta gibi özlük haklarından mahrum kalacağını düşündüğü durumlarda görülür. Temel olarak işe, örgüte aidiyet işten ayrılma durumdaki maddi maliyetin yüksek olmasına bağlıdır. Devam bağlılığının çalışanları ve örgütün genel işleyişini olumsuz etkilediği durumlar görülebilmektedir (Balay, 2000).

Devam bağlılığını etkileyen faktörler;

1. Çalışanın yetenek ve tecrübesi,
2. Edinilen iş bilgisinin başka işte işe yaramayacağı düşüncesi,
3. Çalışanın iş değiştirmeye istekli olmaması,
4. Çalışılan kurumda yapılan bireysel yatırımlar,
5. Kazanılmış emeklilik hakkı ve primi,
6. Çalışanın iş arkadaşlarından ayrılmak istememesi,
7. Alternatif işlerin azlığı sıralanmaktadır (Meyer ve Allen, 1991).

Devam bağıllığında düşünce “İşimden ayrılmıyorum çünkü devam etmek zorundayım.” şeklindedir (Meyer ve Allen, 1991).

1.2. Mesleki Aidiyete Etki Eden Faktörler

Mesleki aidiyete etki eden faktörler örgütsel faktörler ve kişisel faktörler olmak üzere iki grupta (Tablo 1) ele alınabilir (Erdoğan, 2006; Sönmezer, 2007):

Tablo 1. Mesleki aidiyete etki eden faktörler

Örgütsel faktörler	Kişisel faktörler
İşin niteliği	Yaş
Unvan	Cinsiyet
İş arkadaşları	Medeni hal
Maaş	Eğitim seviyesi
Terfi durumu	İş tecrübesi
Yönetim tarzı ve çalışma koşulları	Kıdem
İş güvenliği ve iş güvencesi	Zeka
Bilgi ve beceri kullanımı	Kişilik
Ödüllendirme ve takdir görme	Ruhsal sağlık
Yönetici davranışı	Yetenekler
Denetim	Motivasyon
İş görenin Kişiliği	
Toplum koşulları	
Devamsızlık ve işgücünün devredilebilirliği	
İletişim	

1.2.1. İş doyumu

Bireylerin yaşamlarında önemli bir yer tutan çalışma hayatı bütünüyle iş yerlerinde geçmektedir. Bireyler bu düzeni her geçen yıl daha az müdahaleyle devam ettirdikleri bir sistematik çerçevesinde sürdürmektedirler. Bu monotonlaşan hayatta mutluluğa erişebilmek için işten alınan doyum önemlidir. Çünkü bireyler kendi potansiyellerini

ve kapasitelerini kullanarak genellikle somut ya da soyut bir üretim sürecine dahil olmakta ve bunun sonucunda elde ettikleri haz ve doyum kendi yaşamlarına anlam katmaktadır. Bu gibi sebeplerle bireylerin yaşamlarında, sosyal, toplumsal, zihinsel ve psikolojik varlıklarında çalışma hayatlarına yönelik sahip oldukları olumlu duygular önemli yer tutmaktadır (Telman ve Ünsal, 2004). İşten duyulan haz ya da kısaca iş doyumunu bireylerin sağlıklı bir psikolojiyle davranışlarını yönlendirmede önemlidir (Gamsız, Yazıcı ve Altun, 2013). Özkalp ve Kirel (2010) de benzer biçimde iş yaşamlarında olumlu duygulara sahip olan bireylerin toplumun her alanında aile yaşamından iş hayatına davranışlarını olumlu şekilde transfer edebildiklerini ve böylelikle daha yüksek enerjili olduklarını ve hayata daha pozitif yaklaştıklarını belirtmişlerdir. Benzer biçimde mesleki doyuma ulaşamayan bireylerin de yaşamlarının çeşitli alanlarından sıklıkla problemlerle karşılaştıklarını bu nedenle de bu tür bireylerin mutsuzluk oranlarının yüksek olduğunu göstermişlerdir (Özkalp ve Kirel, 2010). Çalışanların memnuniyet göstergelerinin başında gelen iş doyumunu, bireylerin çalıştıkları ortamlarda ya da yaptıkları işleri değerlendirerek bunlara yönelik geliştirilen duygusal tepkiler olarak tanımlanmaktadır. Bu kavram işe olan güdülenmeyi oluşturan başlıca etmenlerden olduğundan yapılan işlerin özellikleri ile bireylerin istekleri tam olarak uyumlu olduğunda ortaya çıkan ve çalışanlar açısından haz veren bir olgu olarak tanımlanabilmektedir. Üstüne pek çok çalışma olan iş doyumunu kavramı konusunda ülkemizde ilk ve önemli çalışmalar ortaya koyan Balcı'nın (1985) tanımıyla, "çalışanın, işin bizzat kendisi, ücret, çalışma koşulları, yükselme ve gelişme olanakları gibi iş boyutlarına ilişkin istekleri ile bunların içinde kazandırılma derecesine ilişkin algılamaları arasındaki farkın bir işlevi olan duygusal tepkilerdir". Locke'a (1976) göre ise iş doyumunu bireylerin işlerindeki deneyim ve algıları yoluyla ortaya koyulan olumlu ve hoş duygusal durumlardır. Mumford (1991), iş doyumuna çalışanların ortaya koydukları çaba ile işlerinden ve kurumlarından beklediklerine karşılık elde ettikleri arasındaki uyumdur demiştir. Görüldüğü gibi çoğu araştırmacılar iş doyumunu duygular temelinde ele almışlardır. Benzer biçimde Feldman ve Arnold (1986) da bu olguyu kişilerin işlerine yönelik sahip oldukları olumlu duygusal etkiler olarak tanımlamıştır (aktaran Ladikli & Arslan, 2023). Aynı pencereden bakan Schermerhorn, Hunt ve Osborne (1994) iş doyumuna bireylerin işlerine yönelik olumlu ya da olumsuz duygu düzeylerinin hepsi olarak anlam getirmiştir. Ilies ve Judge'a (2004) göre iş doyumunu, iş ortamlarında bireylerin

karşılaştıkları ve maruz kaldıkları uyarıcılara karşı verdikleri cevaplar arasında oluşan ilişkileri etkileyen, yönlendiren ve bu işlerle ilgili örtük değerlendirme eğilimleridir.

Öğretmenlik mesleği özelinde iş doyumu kavramı üzerine yapılan çalışmalarda öğretmenlerin iş doyumlarında en öne çıkan unsuru, çocukların hayatlarında ortaya çıkardıkları roller olarak tanımladıkları görülmektedir. Öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkinin niteliği, mesleğin zorlukları ve gerektirdiği entelektüel kapasitenin yanında meslekle kazanılacak bağımsızlık duyguları da öğretmenlik mesleğiyle ilgili olumlu hisleri artırmaktadır (Shann, 1998). Bunların tersine, günlük yaşantının rutin oluşu, öğrencilerde gözlenen disiplin problemleri ve amirlerden ya da yöneticilerden gelen/gelecek desteklenme ve takdir edilme yetersizliği gibi bazı durumların öğretmenlik mesleği üzerinde olumsuz tutumların gelişmesine yol açarak öğretmenlerde ve meslek adaylarında özgüven, özsaygı eksiklikleri ve hayal kırıklarına neden olmaktadır (Hargreaves, 1994; Nias, 1996). Yapılan araştırmalarda maddi ihtiyaçların karşılanmasında maaş yetersizlikleri, mesleki özerklik eksikliği, öğretmenlerin eğitim sisteminde yapılan değişikliklerde karar süreçlerine uzak tutulmaları ya da hiç dahil edilmemeleri, öğretmenlik ve eğitim sistemiyle ilgili medyada yansıtılan olumsuz görüşler ve ifadeler ile öğretmenlerin iş doyumları arasında negatif yönde bir korelasyon olduğu görülmüştür (Scott ve Dinham, 2003; Van den Berg, 2002; Zembylas ve Papanastasiou, 2005). Bulgular ayrıca iş doyumunun pek çok demografik değişkenden de(cinsiyet, yaş, evlilik, ebeveynlik durumu, iş deneyimi vb) çeşitli oranlarda etkilediğini göstermektedir (Ataklı, Dikmentaş ve Altınışık, 2004; Koustelios, 2001). 2008 yılı Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketinde (TALIS –The Teaching and Learning International Survey) Türkiye verileri yer almaktaysa da 2013 yılındaki raporda Türkiye verilerine yer verilmemiştir. Yine de 100binden fazla öğretmenden toplanan 34 ülkeye ait verilerde öğretmenlerin mesleki doyumuyla ilgili olarak; meslektaşlarıyla takım çalışmaları içinde bulunan öğretmenlerin daha yüksek iş doyumuna sahip olmalarına rağmen öğretmenlerin büyük çoğunluğunun meslektaşlarıyla ortak olarak yer aldıkları çalışmalarda bulunmadıkları belirtilmiştir. Bu çalışmada öğretmenler tarafından en çok ortaya konan iş doyumunu etkileyici faktörler olarak öğrencilerle olan olumlu ilişkiler, yüksek özyeterlilik, halihazırdaki uygulamaları değiştirici biçimde ortaya konan resmi değerlendirmeler, kararlar ve dönütlerin yanında karar alma süreçlerine dahil edilme olarak sıralanmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin iş doyumları artırmanın

sadece okulda harcanan zamanı değil bunun dışındaki zamanlardaki sosyal yaşamsal kaliteyi de artırıcı nitelikte olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin aidiyet duygularını ve iş doyumlarını belirlemek ve bu duygu düzeylerini iyi yönde değiştirecek adımlar önem arz etmektedir.

Mesleki bağlılığı değerlendirirken; konuyu Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi bağlamında ele almak faydalı olacaktır. Çünkü Maslow'un teorisinde bildirdiği ihtiyaçlar sadece gündelik yaşamı ve bireysel ilişkileri değil, iş yaşamını da anlamlandırmada oldukça yetkindir.

1.2.2. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi ve kendini gerçekleştirme kavramı

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi, bireylerin tam potansiyellerine ulaşmaları ve kendilerini gerçekleştirmeleri için yerine getirilmesi gereken beş temel insan ihtiyacını özetleyen bir psikoloji teorisidir. Hiyerarşinin beş düzeyi, sırasıyla fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyaçları, ait olma ve sevgi ihtiyacı, saygı ihtiyacı ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarıdır (Maslow, 1943). Maslow'un insan psikolojisi üzerine yaptığı çıkarımlar maddeler halinde ele alınabilir.

- Bireyin doğduğu andan itibaren ilk ve nihai amacı kendini gerçekleştirmektir.
- Kendini gerçekleştirmenin önünde nevroz gibi psikolojik engeller bulunabilir.
- Kişinin kendisini uyum içinde hissettiği ortamlar kendini gerçekleştirmeye imkan tanır.
- Bireyin kişisel gelişimi iş verimliliğini doğrudan etkiler (Horney, 1950).

Maslow'un insan doğasına yönelik çıkarımları ise şunlardır:

- İnsanlar durmaksızın bir şeyleri arzular.
- Yeni bir ihtiyacın ortaya çıkması bir önceki ihtiyacının tatminine bağlıdır.
- İhtiyaçlar öncelik derecesine göre düzenlenmelidir (Reid-Cunningham, 2008).

İnsanların ihtiyaçları genellikle biyolojik ve içgüdüsel kaynaklıdır. Bu yüzden insanlar bu ihtiyaçları bağlamında genetik temellerle karakterize edilebilirler ve ihtiyaçları bilinç dışı olarak insanları etkiler. İhtiyaçların tatmini insan davranışların anlaşılması açısından önemlidir (Cüceloğlu, 2016). Birey farkına olmasa bile davranışlarına yön

veren ihtiyaçları belli bölümlere ayırmıştır. Bunun ne şekilde olduğuna dair ise iki yaygın görüş vardır:

- Davranışların özünde ihtiyaçlar vardır. Davranışları doğru anlamak için önce ihtiyaçları doğru tespit etmek gerekir.
- Her birey biriciktir. Bu yüzden de bireyden bireye ihtiyaçların yarattığı yoksunluk düzeyi değişkendir (Eroğlu, 2013).

Piramit şeklinde düşünülen ihtiyaçlar hiyerarşisinin tabanında, yiyecek, su ve barınma gibi hayatta kalmak için temel gereksinimleri içeren fizyolojik ihtiyaçlar vardır. Bu ihtiyaçlar karşılandıktan sonra kişi, fiziksel ve duygusal güvenlik ihtiyaını da içeren güvenlik ihtiyaçlarını karşılamaya odaklanacaktır. Bunu, başkalarıyla ilişkiler kurmayı ve bir toplulukla bağlantı duygusu hissetmeyi içeren aidiyet ve sevgi ihtiyaçları takip eder. Piramidin dördüncü katında tanınma, başarı ve başkalarından saygı görme arzusunu içeren saygı ihtiyaı bulunur.

Son olarak, hiyerarşinin tepesinde, kişinin tam potansiyeline ulaşmasını ve kendini gerçekleştirmesini içeren kendini gerçekleştirme ihtiyaçları vardır (Maslow, 1943). Birey kendini gerçekleştirdiğinde her yönden potansiyeline ulaşmış olur (Frager, 1987). Maslow (1962) kendini gerçekleştiren bireylerin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Gerçekliği algılamada üstündür,
- Kendini, çevresindekileri ve doğayı algılamada üstündür,
- Kendiliğindenlikte stndr,
- Sorunlara kolay şekilde odaklanır,
- Özel yaşamına düşkündür, kendi başına zaman geçirebilir,
- zerktir,
- Değerlendirme sürecini iyi yönetir,
- Duygusal tepkilerinde ölçülü ve makuldür,

- Deneyimlerini üst düzeyde yaşar,
- İnsanlarla rahat özdeşim kurar,
- İnsan ilişkilerinde başarılıdır,
- Yaratıcılığı gelişmiştir,
- Kişiliğın demokratikleşmesini başarmıştır,
- Değer sistemi üst düzeydedir (McLeod, 2018).

Hiyerarşi kuramında bireyin bir ihtiyacı karşılandığında, başka bir ihtiyaç davranışlar üzerinde etkili olmaya başlar. Bu ihtiyaçlardaki doyum ve yeni ihtiyaçların karşılananların yerini alması ömrün sonuna kadar devam eden bir merdiven şeklindedir. Bu merdivenin basamakları belli bir sıra içerisindedir. Hiyerarşinin fizyolojik, güvenlik ve sosyal ihtiyaçları nispeten daha giderilebilirdir. Takdir edilme, saygı ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarının tatmini ise daha zordur ve uzun zaman ister (Aktaş, 2018).

1.2.2.1.Fizyolojik ihtiyaçlar:

Fizyolojik ihtiyaçlar aynı zamanda dürtüler olarak da adlandırılabilir. Maslow'un kuramına göre temel ve öncelikli ihtiyaçlar bunlardır. Bu ihtiyaçlar karşılanmadıklarında kişiye hükmeder ve bunları karşılamak için harekete geçirir (Göksu, 2002; Maslow, 1943). Hava, su, yemek, barınma, uyku, cinsellik gibi temel fizyolojik ihtiyaçlardır (Maslow, 1943). Bu ihtiyaçların karşılanması, hayatta kalmak ve genel refah için kritik öneme sahiptir. Örneğın araştırmalar, uyku yoksunluğunun bilişsel işlev, ruh hali ve fiziksel sağlık üzerinde olumsuz bir etkisi olabileceğini göstermiştir (Alhola & Polo-Kantola, 2007; Killgore, 2010).

1.2.2.2. Güvenlik ihtiyacı:

Hiyerarşinin ikinci seviyesi, fiziksel ve duygusal güvenlik ihtiyacını içeren güvenlik ihtiyaçlarıdır (Maslow, 1943). Bu seviye, iş güvenliği, finansal istikrar ve kişisel güvenlik ihtiyacını içerir. Araştırmalar, iş güvencesizliğinin zihinsel ve fiziksel sağlık üzerinde olumsuz etkileri olabileceğini (Ferrie ve diğerleri, 2016) ve mahalle güvenliği

algısının daha düşük kaygı ve depresyon düzeyleriyle ilişkili olduğunu göstermiştir (Mair, Roux ve Galea, 2008). Güvenlik ihtiyacı ancak öncülü sayılacak fizyolojik ihtiyaçları karşılayınca ortaya çıkar. Fiziksel tehlikelerden korunma merkezde olacak şekilde alışılmış, bilindik olanla karşılaşmayı tercih etmedir. Güvenlik ihtiyacında fizyolojik ihtiyaçlarını karşılamış insanın tehlikelerden soyutlanma düşüncesi söz konusudur. Birey hem halihazırdaki hem de gelecekteki güvenliğini sağlamak ister (Eren, 1989). Güvenlik ihtiyacının güdüsü fizyolojik ihtiyaçlar kadar yoğun değildir (Abukan, 2014). Ancak yine de bu ihtiyaç da tatmin edilene kadar hakim güdü olarak etkisini sürdürür (Maslow, 1943; Reid-Cunningham, 2008).

1.2.2.3. Aidiyet ve sevgi ihtiyacı:

Bu ihtiyaç; belirli kişi, grup veya gruplarla ilişki kurma, diğer bireylerden onay alma, arkadaşlık ve dostluk geliştirme, çevreye sevgi gösterme ve karşılığında sevildiğini hissetme anlamına gelir. İlk iki aşamadaki bireyin ihtiyaçları asgari düzeyde karşılanırken, üçüncü aşamadaki aidiyet ve sevgi ihtiyacı stres yaratmaya başlar (Eroğlu, 2013). Aidiyet ve sevgi ihtiyacı, kulüplere, gönüllü gruplara, ibadethanelere ve diğer topluluk faaliyetlerine katılım yoluyla asgari düzeyde karşılanabilir. Bireyler aidiyet ve sevgi eksikliği hissettiklerinde diğer insanlarla ilişki kurma, aidiyet ve sevgiyi öncelik haline getirme ihtiyacı duyarlar ve kulüplere, gönüllü gruplara, ibadethanelere ve diğer grup faaliyetlerine katılmak için çaba harcarlar. Ait olma ve sevgi ihtiyacının yarattığı yoksunluk çoğu zaman göz ardı edilse de hayatın önemli dönüm noktalarında biyolojik ihtiyaçlar kadar önemli olabilmektedir (Burleson ve Thoron, 2014). Yalnızlık herkesin hayatının bir noktasında yaşadığı bir duygudur. Ait olma ve sevgi ihtiyacı, birçok insanda, özellikle yaşlı yetişkinlerde temel bir ihtiyaç olmaya devam eder ve günümüzde en az karşılanan ihtiyaçlardan biridir (Thielke vd., 2012: 478). Çalışmalar, sosyal desteğin ve sosyal bağlılığın, daha düşük depresyon ve kaygı seviyeleri gibi olumlu sağlık sonuçlarıyla ilişkili olduğunu bulmuştur (Cohen, Gottlieb ve Underwood, 2000; Umberson ve Montez, 2010).

1.2.2.4. Saygı ihtiyaçları:

Hiyerarşinin dördüncü seviyesi saygı, tanınma ve başarı ihtiyacını içerir (Maslow, 1943). Başkalarının dikkatini çekme ihtiyacına bağlı olarak, insanların içinde yaşadığı toplumca saygı görmek ister. Bu ihtiyaç güç, başarı, makam, statü, takdir edilme gibi

farklı şekillerde ifade bulabilir (Omay, 2010; Topaloğlu, 2013). Saygı ihtiyaçları: güç, başarı, olgunluk, ustalık, özgüven, bağımsızlık ve özgürlük arzularını içeren öz saygı ve prestij, statü, önem ve üstünlük arzularını içeren başkalarından beklenen saygı olma üzere iki alt bileşene ayrılır (Onaran, 1981). Benlik saygısı, bir kişinin kendisi hakkında nasıl hissettiğini ve düşündüğünü içerir. Bu nedenle bireylerin kendilerini, yeteneklerini/sınırlarını ve başarılarını bilmeleri önemlidir. Bir kişinin yüksek benlik saygısı onu daha yüksek hedeflere götürür. Diğer insanların o kişiye duyduğu saygı, o kişinin toplumdaki statüsünü güçlendirir. Bu açılarından saygı ihtiyacı, sosyal ilişkilerdeki sevgi ihtiyacından farklıdır. Saygınlık ihtiyacını karşılamak, özgüveni, kendine değer verme duygusunu ve yeterliliği artırır. Herhangi bir nedenle saygı ihtiyacı karşılanmaz veya bastırılmazsa, güvensizlik, çaresizlik ve aşağılık duyguları ortaya çıkabilir (Hart, 1983; Onaran, 1981; Reid-Cunningham, 2008). Orth, Robins ve Meier (2009), Çalışmalarında benlik saygısının kişinin zihin sağlığı açısından gerekli olduğunu ortaya koymuştur. Bir diğer çalışma da işte takdir ve ödüllerin iş tatminini artırabileceğini göstermiştir (Mackenzie ve diğerleri, 2011).

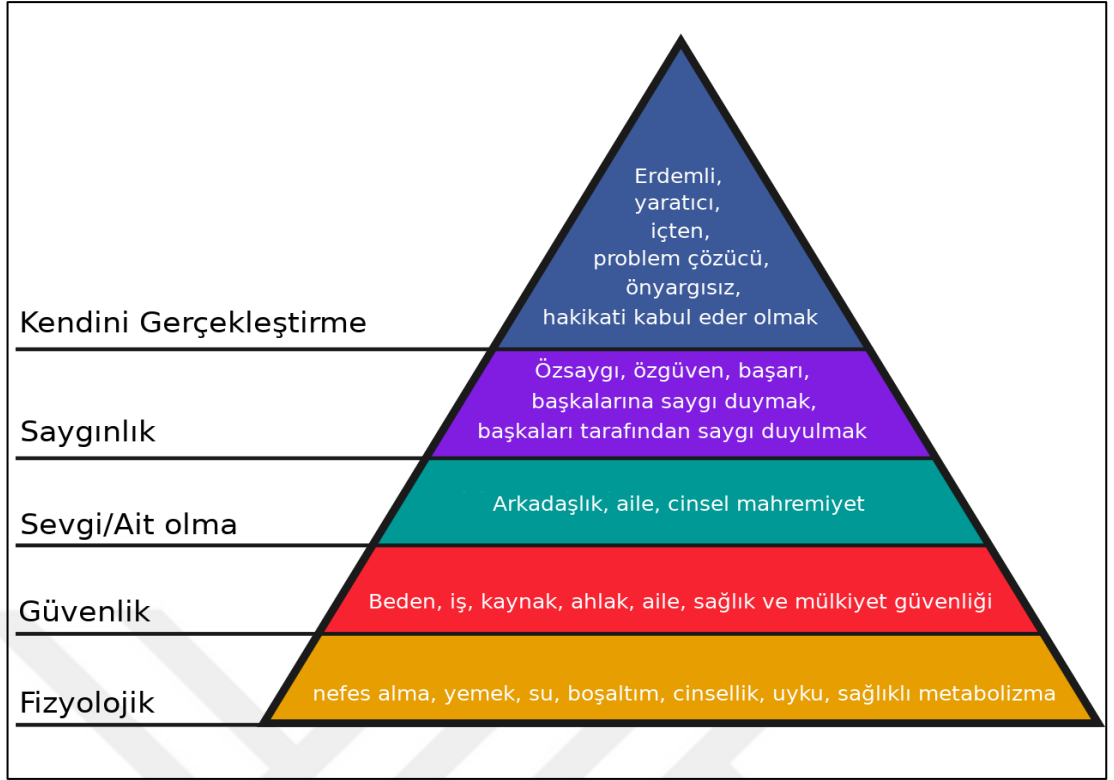
1.2.2.5. Kendini gerçekleştirme ihtiyacı:

İnsan hiyerarşik düzeyde birincil ihtiyaçlarını karşılasa da yetenek, bilgi ve beceri açısından kendisini tam olarak ortaya koyamadığıyla ilgili bir düşünceye girdiğinde eksiklik hissedecek, yeni bir ihtiyaç duymaya başlayacaktır. Bu ihtiyaç, hiyerarşi teorisindeki son ve en yüksek seviye olan kendini gerçekleştirme veya kendini gerçekleştirme ihtiyacıdır. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde piramidin en tepesinde yer alan kendini gerçekleştirme ihtiyacı, bireylerin potansiyellerini gösterebilmek için kendilerini geliştirmeleri, yaratıcı olmaları, işlerini tek başlarına tamamlamaları ve başkaları haline gelme ihtiyaçlarını içermektedir (Parıltı, 1999). Bu ihtiyaç düzeyindeki bireylerin rol model aldıkları insani özelliklerle siyasi, dini, sanatsal, mesleki ve bilimsel alanlarda en üst seviyelere çıkmaları beklenir. Amaç, idealleri ve bilgeliği olan bir kişi olmaktır. Maslow, herkesin ihtiyaçlar hiyerarşisinin son basamağı olarak tanımladığı kendini gerçekleştirme düzeyine ulaşmadığına, çünkü herkesin üretme ve tüketmekten vazgeçme düzeyine ulaşmadığına dikkat çekti. (Aktaş, 2018).

Maslow, kendini gerçekleştirebilmiş kişilerin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır (Atkinson vd., 1995):

- Kabul: kendini ve başkalarını olduğunuz gibi kabul etmek,
- Bencil olmama; ben merkezci olmaktansa problem-merkezli olmak,
- Objektiflik; hayata objektif bakmak,
- Yaratıcılık; insan yaratıcılığının en üst düzeyde sergilenmesi ve yenilik yapma isteği,
- Uyarlanabilir; düşünce ve davranışları hızlıca ilişkilendirebilme ve hızlı harekete geçme,
- İlişkiler; bireylerle ilişki kurmada diğer insanlara göre daha başarılı olmak,
- Özerklik.

Çalışmalar, hedeflere ulaşmanın ve kişisel olarak anlamlı kabul edilen faaliyetlerde bulunmanın daha fazla refah ve yaşam memnuniyeti ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Emmons & McCullough, 2003; Sheldon & Lyubomirsky, 2006).



Şekil 1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisi (Şekil 1), kişinin profesyonel yaşamı ve bir mesleğe ait olma duygusu üzerinde de etkili bir yaklaşımdır (Maslow, 1943). Teori, insan motivasyonunu ve davranışını anlamak için eğitim, iş ve psikoloji gibi alanlarda yaygın olarak kullanılmaktadır (Kenrick, Giskevicius, Neuberg ve Schaller, 2010). Kuruluşlar, bireylerin sahip olabileceği farklı ihtiyaç düzeylerini belirleyerek yaklaşımlarını bu ihtiyaçları karşılayacak şekilde uyarlayabilir; bu da daha fazla çalışan katılımı ve üretkenliğe imkan verir (Kenrick ve diğerleri, 2010). Üst düzey ihtiyaçlara odaklanmadan önce temel ihtiyaçların karşılanması önemlidir. Bu ihtiyaçları anlamak ve ele almak, daha fazla iş tatminine ve kişinin mesleki yaşamında daha güçlü bir tatmin duygusuna yol açabilir. Bireylerin üst düzey kendini gerçekleştirme ve kişisel gelişim gereksinimlerine ulaşabilmeleri için iş güvenliği, rahat bir çalışma ortamı ve iş arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler gibi alt düzey gereksinimleri karşılamaları gerekmektedir (Maslow, 1954). Genel olarak, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisi, kişinin mesleki aidiyet duygusuna ve bir meslek içindeki motivasyonuna katkıda bulunan faktörler hakkında fikir verebilir (O'Brien & Armstrong, 2015). Her bir basamağı iş doyumunu ve mesleki aidiyet bağlamında tekrar ele almak ve örneklendirmek yerinde olacaktır.

Bir önceki bölümde belirtildiği üzere, hiyerarşisinin ilk basamağı fizyolojik ihtiyaçlardır. Bu basamak, yeme, içme barınma ve uyku dahil olmak üzere hayatta kalmak için temel ihtiyaçlarla karakterize edilir. Mesleki bağlılık bağlamında, bu ihtiyaçlar iş güvenliği, adil ücret ve sağlık sigortası gibi temel faydalar için bir istek olarak ortaya çıkabilir. Kumar ve Ghosh (2015) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, temel ihtiyaçlarının karşılandığını algılayan bireylerin iş tatmini ve örgütsel bağlılık düzeyleri daha yüksektir. Bu, çalışanlarının temel ihtiyaçlarına öncelik veren işverenlerin, profesyonel bağlılığı teşvik eden olumlu bir çalışma ortamı yaratma olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Hiyerarşisinin ikinci basamağı güvenlik ihtiyaçlarıdır. Bu seviye, fiziksel ve duygusal güvenlik ve güvenlik ihtiyacını kapsar. Mesleki bağlılık bağlamında, güvenlik ihtiyaçları, istikrarlı bir çalışma ortamı ve uyumlu çalışılabilecek iş arkadaşlarına yönelik bir istek olarak ortaya çıkabilir. İşlerinde kendilerini güvende hisseden ve rahat bir çalışma ortamına sahip olan çalışanların, mesleki aidiyet duygusuna sahip olma ve mesleklerinde daha yüksek hedeflere ulaşmak için çalışmaya motive olma olasılıkları daha yüksektir (O'Brien ve Armstrong, 2015). Griffin, Neal ve Parker (2007) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, çalışma ortamlarını güvenli ve destekleyici olarak algılayan bireylerin iş doyumu ve örgütsel bağlılık düzeyleri daha yüksektir. Bu durum da destekleyici bir çalışma ortamı yaratmaya öncelik veren işverenlerin, çalışanları arasında mesleki bağlılığı geliştirme olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisinin üçüncü seviyesi sosyal ihtiyaçlardır. Bu seviye, kişilerarası ilişkilere duyulan ihtiyaç ve aidiyet duygusu ile karakterize edilir. Mesleki bağlılık bağlamında, sosyal ihtiyaçlar, olumlu bir çalışma kültürü arzusu ve iş arkadaşları arasında bir birliktelik duygusu olarak ortaya çıkar. Wang ve Netemeyer (2004) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, olumlu bir iş yeri kültürü içinde çalıştığını düşünen ve iş arkadaşlarıyla güçlü ilişkiler kuran bireylerin iş doyumu ve örgütsel bağlılık düzeyleri daha yüksektir.

Dördüncü seviye, saygı ihtiyacıdır. Bağlılık bağlamında saygı ihtiyacı, kişinin kuruluşa yaptığı katkıların takdir edilmesi ve saygı duyulması arzusu olarak ortaya çıkabilir. Kuruluşları tarafından değer verildiğini ve saygı duyulduğunu hisseden bireylerin, daha yüksek düzeyde iş tatmini ve örgütsel bağlılığa sahip olma olasılığı

daha yüksektir (Vidal-Salazar, Maldonado-Maldonado ve Barrón-González, 2018). Çalışanlarının katkılarını takdir etmeye ve değer vermeye öncelik veren işverenlerin ve kurumların, çalışanları arasında mesleki bağlılığı geliştirme olasılığının daha yüksektir.

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisinin beşinci ve son aşaması kendini gerçekleştirmedir. Bu seviye, kişisel büyüme ve gelişme ihtiyacını kapsar. Mesleki bağlılık bağlamında, kendini gerçekleştirme, kariyer ilerlemesi ve mesleki gelişim için fırsatlara yönelik arzusu olarak ortaya çıkabilir. Chang ve Lee (2007), kariyer ilerlemesi ve profesyonel gelişim için fırsatları algılayan bireylerin daha yüksek düzeyde iş tatmini ve örgütsel bağlılığa sahip olduğunu belirtmiştir. Bu, kişisel ve profesyonel gelişim için fırsatlar yaratmaya öncelik veren işverenlerin, çalışanlar arasında mesleki bağlılığı geliştirme olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Kişinin mesleğinde daha yüksek düzeydeki saygı ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarını karşılaması, daha büyük bir iş tatmini ve kişisel tatmin duygusuna yol açacaktır (Maslow, 1943).

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, veri toplama ve analiz süreci açıklanmaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Öğretmenlerin mesleki aidiyetlerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu bilim) kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda belirlenmiş ve nispeten sınırlı sayıdaki bireyin bir konu veya durum ile ilgili öznel algı ve yaşantıları doğal ortamında takip edilir. Kişi sayısı az, elde edilen verinin detaylı olduğu; görüşme, gözlem ve belge inceleme gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Ele alınan sosyal olgular bağlamları içerisinde araştırılır ve anlamlandırılır. Önceden bilinmeyen ve araştırma sonucu ulaşılan sonuçların birbirleriyle ilişkisi bağlamında yorumlanır (Glaser, 1978).

Fenomenolojide yani diğer ismiyle olgu bilimde varlığı bir şekilde bilinip sezilen ancak hakkında derinlemesine bilgi sahibi olunmayan olgulara odaklanılır. Bu olgular insanların çevrelerine yönelik deneyim, yönelim ve algıları ayrıca kavramlar olabilir. Olgu bilim veya diğer adıyla fenomenolojide, varlığı bilinen ancak derinlemesine bir

anlayışın sahip olunmadığı olgulara odaklanılır. Olgular yaşanan dünyaya ilişkin deneyim, yönelim, algı ve kavram gibi çeşitli şekillerde karşımıza çıkarlar. İşte fenomenoloji tam olarak yabancı olmayan ancak tam olarak da açıklanmamış ve anlaşılmamış bu olguları araştırmayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Creswell (2007) ise fenomenolojik çalışmalarda amacın; kişilerin bir kavram ve durumla ilgili deneyimlerini nitel araştırmalar bağlamında anlamlandırmak olduğunu belirtmiştir. Olgu bilimin bir başka fonksiyonu ise yaygın uygulama ve düşünceleri ortaya koyarak bunları oluşturanlar tarafından anlamlarını tanımlamak ve açıklamaktır (Annells, 2006).

Çalışmada fenomenolojik araştırma çeşitlerinden *Betimleyici Fenomenoloji* kullanılmıştır. Fenomenolojinin bu alt türünde amaç, insanların algı ve deneyimlerini betimlemektir. Bu yüzden yorumlayıcı fenomenolojiden farklı olarak, yorum yerine tasvir öne çıkmaktadır (Saban ve Ersoy, 2016). Bu desenin verileri araştırılan konuya ilişkin bilgi ve deneyim sahibi kişilerle görüşerek elde edilir (Creswell, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

2.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini hâlihazırda Bursa'nın İnegöl ilçesinde, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu evrenin seçilmesinin nedeni yazarın da öğretmen olup bu ilçede ikamet ediyor oluşudur. Araştırmanın örnekleme ise, uygun örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Elverişli örnekleme, kolayda örnekleme gibi adlarla da bilinen uygun örneklemede araştırmacı, verileri; ekonomik, hızlı ve kolayca toplar (Haşiloğlu, Baran ve Aydın, 2015). Araştırmacı, eldeki ögeler içerisinde yeterli sayıdaki ögeyi rastgele örneklem olarak alır. Bu yüzden bu örnekleme türüne şansa dayalı, tesadüfi örnekleme de denir (Singleton ve Straits, 2005). Aşağıda örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Örneklem Grubu Demografik Bilgileri

Cinsiyet	Kadın	7
	Erkek	7
Yaş	22-30	1
	31-40	3
	41-50	8
	51-60	2
	61-65	
Eğitimler	Lisans (eğitim fak.)	10
	Yüksek lisans	4
Medeni hal	Evli	11
	Bekar	3
Çocuk	Yok	2
	1	3
	2	4
	3 ve üzeri	5
Eş öğretmen	Evet	12
	Hayır	2
Mülkiyet	Ev	10
	Araba	10
	Hiçbiri	4
Meslek yılı	1-5	1
	6-11-	
	12-17	5
	18-25	8

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada, öğretmenlerin mesleki aidiyetlerini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme, fenomenolojik araştırmalarda temel veri toplama aracı olarak kabul görür (Creswell, 2007).

Görüşme formları farklı kişilerden benzer konulara yönelik aynı tür bilginin alınmasını amaçlar (Patton, 2014). Stewart ve Cash (1985) ise görüşmeyi önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaca yönelik olarak uygulanan soru cevaba dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir süreç olarak tanımlarlar.

Fenomenoloji bağlamında görüşme, bir iletişim ve etkileşim sürecidir. Katılımcı da araştırmacı da bu sürecin birer etkin elemanıdır. Katılımcıların konudan sapmasının önüne geçmek için genellikle araştırmacı tarafından hazırlanan sorular kapsamında yapılır (Saban ve Ersoy, 2016).

Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu için bir Sosyoloji Doçent Doktor ve Eğitim Bilimleri Profesör Doktordan uzman görüşü alınmış ardından pilot uygulamaya tabi tutulmuştur (Saban ve Ersoy, 2016). Bu pilot görüşmelerdeki sonuçlar ışığında forma son hali verildikten sonra araştırmada kullanılmaya başlanmıştır. Araştırma modelinin tabiatı gereği sınırlı sayıda katılımcıdan yüksek düzeyde veri toplayabilmek hedeflenmiştir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Yüksek lisans ders döneminin sona ermesiyle birlikte tez konusu belirlenmiş ve araştırma için bir yol haritası çizilmiştir. Ocak 2023'te başlayan literatür taraması sürecinde, sorunun tanımlanması ve bilimsel bulguların sağlam temellere oturtulması için kapsamlı bir kaynak incelemesi yapılmıştır. Literatür taraması sonucunda alanyazın desteğiyle doygunluk seviyesine ulaşılmış, danışman rehberliğinde alanın uzmanlarından da görüşler alınarak yarı yapılandırılmış mülakat sorularını içeren etik kurul onayı alınmıştır.

Mülakatlar, katılımcıların mevcut çalışma koşullarına uygun olarak planlanmış ve her biriyle 45-60 dakika süren sohbet tarzında, ses kaydı yapılarak gerçekleştirilmiştir. İki okul müdürü kendi makamlarında, dört öğretmen kendi okullarında öğretmenler odasında, dört öğretmen yazarın çalıştığı okulun bahçesinde, bir öğretmen ile bağlı olduğu yaygın eğitim kurumunda, iki öğretmen ile çay bahçesinde ve bir öğretmen köy okulunda ziyaret edilmiştir.

Mülakatlara başlamadan önce katılımcılara yarı yapılandırılmış mülakat sorularını içeren etik kurul izni gösterilmiş ve onayları alınmıştır. Katılımcıların sürece aktif ve açık yüreklilikle katılımları sağlanmıştır. Her bir katılımcının yaşam ritmi ve uygunlukları gözetilerek, veri toplama süreci yaklaşık altı ay sürmüştür.

Literatür taraması ve görüşmelerin yanı sıra, araştırmacının içeriden bir göz olması nedeniyle tez konusunun belirlenmesinde aktif olarak sahada gözlemler yapılmış ve

tezin problematiğini oluşturan hipoteze yönelik notlar alınmıştır. Veri analizi sırasında, katılımcıların mahremiyetini korumak amacıyla, "K" (kadın, yaş) ve "E" (erkek, yaş) şeklinde kodlamalar kullanılacaktır.

2.5. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, uzun yıllar özel sektörde üst düzey yöneticilik yapmış ve çeşitli kurumlarda; hastaneler, üretim fabrikaları ve özel okullarda görev almış bir profesyoneldir. İdealleri doğrultusunda öğretmenlik mesleğine geçiş yapmış, bu amaçla pedagojik formasyon eğitimi alıp KPSS sınavına girerek Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde atama almıştır. Araştırmacı, 40'lı yaşlarına yaklaşırken öğretmenlik mesleğine adım atmış ve özel sektörde edindiği deneyimlerle memuriyet kültüründen farklı bir iş anlayışına sahip olmuştur. Bu çerçevede, özel sektör ve kamu sektörü arasındaki farklılıkları kendi deneyimleri üzerinden değerlendirmektedir. Araştırmanın temel motivasyonlarından biri, kendi öğrencilik yıllarında karşılaştığı öğretmen modelleri ile günümüz öğretmenlerinin yaklaşımları arasındaki farklılıkları sorgulamaktır. Ayrıca öğretmen olduktan sonra edindiği içerden perspektifler, öğretmenlik mesleğinin saygınlığı hakkındaki görüşleriyle örtüşmemiştir. Güncel tutumlar ve eğitim-öğretimin geldiği nokta üzerine düşüncelerini derinlemesine inceleyerek, meslekteki değişim yönünü, olası sebeplerini ve çözüm önerilerini belirlemeyi amaçlamış ve Türk Milli Eğitim sistemine katkı yapmak istemiştir.

Araştırmacı halen idealist bir öğretmen olarak, bir sosyal bilimler lisesinde felsefe grubu öğretmeni olarak görev yapmakta, öğrencilerine bilgi aktarımcısından çok rehber olmayı misyon edinmiş ve öğretmenin gücüne inanan, geleceğin şekillenmesinde öğretmenin rolünü vurgulayan, kız çocuk annesi bir eğitim gönüllüsüdür.

2.6. Verilerin Analizi

Nitel veri analizi, incelenen verilerden anlamlar üretmeyi ve bu verilerin temsil ettikleri konuları açıklamayı hedefleyen bir değerlendirme ve yorumlama yöntemidir. Bu yöntem, günlük işleyişlerdeki ve alışlagelmiş süreçlerdeki yapıları, zorlukları ve dinamikleri aydınlatmak için de tercih edilir. Yüksek lisans tezinde de yorumlayıcı bir metodoloji izlenerek nitel veri analizi, veri setinin başından sonuna detaylı bir şekilde

incelenmiştir. İlk olarak yapılan genel incelemeler (inceleme, derinleştirme, özetleme) ve sonrasında gerçekleştirilen kapsamlı analizler (kategori detaylandırması, hermeneutik değerlendirmeler, veri tanımlamaları) ile bütünleştirilmiştir. Bu süreçler, farklı veri setlerini tanımlayarak veya karşılaştırarak genel anlamalar çıkarmayı amaçlar (Creswell, 2013; Flick, 2013).

Bu çalışmada, büyük veri yığınlarının özünü çözümlemek, kritik motifleri tespit etmek ve incelenen konu hakkında mantıklı sonuçlar üretmek için verilerin kapsamını daraltma işlemi gerçekleştirilmiştir (Patton, 2014). Nitel veri analizi, Miles ve Huberman (2016) tarafından önerilen üç ana adımda dikkatlice uygulanmıştır: (i) Veri kısaltma; çalışma sonrası elde edilen verilerin seçilmesi, değerlendirilmesi, sadeleştirilmesi, özetlenmesi ve dönüştürülmesi; (ii) veri sunumu; sonuçların sunulabilmesi için derlenen verilerin organize edilmesi; (iii) sonuçların çıkarılması/doğrulanması; nedensel bağlantıların, motiflerin ve yapıların belirlenmesi, sonuçların geçerliliğinin sınanması.

Araştırmacı olarak okunan, gözlemlenen ve katılımcılardan toplanan veriler ele alınarak, gerektiğinde bu bilgiler indirgenip güçlendirilmiştir. Anlam üretme sürecinde, sürekli olarak elle tutulur veriler ile soyut kavramlar arasında, tanımlamalar ile yorumlamalar arasında gezinerek indüktif ve dedüktif düşünce süreçleri kullanılmıştır (Corbin ve Strauss, 2008; Glaser, 1965; Maxwell, 2013; Merriam, 2009).

Nitel araştırmalarda izlenen analiz adımları desenden desene farklılık göstermekle birlikte, verilerin işlenmesi, görselleştirilmesi ve sonuçların yorumlanması gibi genel adımlar bu çalışmada yer almıştır. Bu süreçler arasında verilerin metne çevrilmesi, kodlama, araştırmacı notları ve kategori oluşturma yer almaktadır. Metne dökme işlemi, görüşmelerin detaylı olarak yazılmasıyla başlamış, kodlama ise verilerin bölünmesi ve etiketlenmesi ile devam etmiştir. Araştırmacı notları, süreç boyunca düşüncelerin ve gözlemlerin kaydedilmesi için kritik bir rol oynamış ve analiz sürecinde yönlendirici olmuştur (Charmaz, 2006; Charmaz ve Belgrave, 2012, 2015).

Son aşama olan bulguların değerlendirilmesinde, elde edilen sonuçlar geniş bir perspektifle yorumlanmış ve çıkarımlar yapılmıştır. Bu süreç, önceki adımlarda geliştirilen kodların ve kategorilerin üzerine çıkarak, veriden geniş anlamlar üretmeyi

ve karmaşık neden-sonuç ilişkilerini keşfetmeyi içermiştir (Creswell, 2013; Patton, 2014). Yorumlar, araştırmacının kişisel deneyimleri ve kültürel arka planıyla şekillenmiş olup, literatürdeki diğer çalışmalarla karşılaştırılarak derinleştirilmiştir (Maxwell, 2013; Shaw ve Gould, 2001).

3. BÖLÜM BULGULAR

Bu bölümde betimleyici analiz sonuçları tablolar aracılığıyla verilmiştir.

Soru 1 Öğretmen olma fikri nasıl oluştu? Bu mesleği seçmenizdeki en belirleyici nedeniniz nedir?

Katılımcıların bu soruya verdikleri cevapların analizi sonucu oluşan tema ve alt temalar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Soru 1 Ana Tema ve Alt Temalar

<i>Ana Tema</i>	<i>Alt Tema</i>
Öğretmenlik Mesleğinin Seçimi	Bireysel Deneyimler ve İlham
	Çevresel ve Toplumsal Etkiler
	Aile Yönlendirmesi ve Beklentiler
	Meslek İmajı ve Toplumsal Algılar

Öğretmenlik mesleğinin seçimi, bireysel deneyimler ve çevresel etkenlerin karmaşık bir birleşimiyle şekillenir. Katılımcı K38, öğretmenlik mesleğine olan ilgisinin kökenini, ilkokuldaki bir deneyimine dayandırarak açıklar: *"İlkokulda ders ortamında herkes parmak kaldırıp derste söz almak isteyince... Öğretmenin yetkisi hoşuma gitti ve model alarak başladım"*. Bu ifade, öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki etkilerinin uzun süreli ve belirleyici olabileceğini göstermektedir. (Sünbül, 1996).

Bir başka katılımcı olan K40 ise öğretmenlik mesleğini seçmesindeki nedenleri şu şekilde ifade etmektedir: *"Sosyal olmam. İletişimi sevmem, girişken olmayı sevmemden kaynaklı. Çevremde bana çok rol model olabilecek öğretmen vardı"*. Bu görüş, çevresel faktörlerin ve rol model algısının meslek seçiminde etkili olduğunu vurgulamaktadır.

E44 ise aile faktörünün önemine işaret ederek, *"1990 yılların başında PDR yönlendirmesinin yetersiz olmasından kaynaklı meslek seçimi noktasında büyük*

eksiklikler vardı. Ailemin eğitim konusunda bilinçli olmasından kaynaklı öğretmenlik mesleğini ailemin de yönlendirmesi ile seçtim" demektedir. Bu ifade, ailenin meslek seçimindeki rolünü ve öğretmenlik mesleğinin cazibesine örnek teşkil etmektedir. (Bozkurt & Kutlu, 2021). Bunun yanında okullardaki rehberlik servislerinin meslek seçimleri, öğrencilerin kendilerini tanıyarak uygun meslekleri hedeflemelerinde oynadığı rolün önemini de göstermektedir. Buna karşın hala okullarda rehber öğretmen eksikliği görülmekte ve bu durum son yıllarda okullarda ve toplumda gündemi meşgul eden konulardan biridir.

Bu bulgular, öğretmenlik mesleğinin seçiminde kişisel ilgilerin, öğretmen rollerinin ve aile faktörlerinin birleştiğini göstermektedir. Bozkurt ve Kutlu (2021), "Toplumun öğretmenden beklentisi olduğu gibi öğretmenin de toplumdan birçok beklentisi olabilir" ifadesiyle öğretmenlik imajının değerine vurgu yapmaktadır. Toplumun tutumu, öğretmenlik mesleğinin imajının oluşumunda önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenlik mesleğinin idealize edilmesinde, toplum tarafından algılanış biçimi ve gördüğü değer oldukça belirleyicidir.

Bu araştırmadan ve gözlemlerden hareketle öğretmenlik mesleğinin seçim süreci, çok katmanlı ve kişiselleştirilmiş bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların ifadeleri, öğretmenlik mesleğine yönelimde kişisel deneyimlerin, çevresel etkenlerin ve aile faktörlerinin önemli rol oynadığını göstermektedir. Özellikle, K38'in öğretmen rolüne duyduğu hayranlık, öğretmenlerin öğrenci yaşamındaki etkilerini ve mesleğe olan ilgiyi teşvik edebileceğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlik mesleğinin seçiminde bireysel ilgi ve motivasyonun yanı sıra sosyal ve ailevi faktörlerin de dikkate alınması gerektiği vurgulanmalıdır. Öğretmenlik mesleği imajının ve toplumun bu mesleğe bakış açısının, bireylerin meslek seçimlerini nasıl etkileyebileceğine dair önemli bilgiler sunmaktadır.

Sonuç olarak, öğretmenlik mesleğine yönelim, sadece bireyin içsel motivasyonlarıyla sınırlı değil, aynı zamanda çevresel etkiler ve aile gibi dışsal faktörlerin birleşimiyle şekillenen karmaşık bir süreçtir. Bu faktörlerin her biri, öğretmenlik mesleğinin seçiminde ve toplumsal imajının oluşumunda etkili olmaktadır.

Soru 2 Öğretmenlik mesleğini gerçekleştirirken geçtiğiniz aşamaları anlatırmısınız?

Katılımcıların bu soruya verdikleri cevapların analizi sonucu oluşan tema ve alt temalar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Soru 2 Ana ve Alt Temalar

<i>Ana Tema</i>	<i>Alt Tema</i>
Öğretmenlik Mesleğine Giriş Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar ve Üstesinden Gelme Yöntemleri	KPSS ve Atama Sürecindeki Zorluklar
	Dershane ve Özel Okullardaki Çalışma Koşulları
	Aile Etkisi ve Mesleki Yönlendirme
	Eğitimde Ayrımcılık ve İdeolojik Mücadeleler

Öğretmenlik mesleğine yönelik yolculuk, katılımcıların deneyimlerine dayalı bir analizle, bu sürecin hem zorluklarını hem de bu zorlukların üstesinden gelmekteki motivasyonları ortaya koymaktadır.

E52’nin ifadeleri, öğretmenlik mesleğine başlangıçtaki isteksizliğini ve mesleki uyum sürecindeki zorlukları açıkça ortaya koymaktadır. *"İlk öğretmenliğe başladıktan 15 gün sonra babamı aradım. ‘Köydeki arazileri benim kullanmama müsaade eder misin? Öğretmen olmak istemiyorum’ dedim."* cümlesi, yeni bir mesleğe başlama sürecinde karşılaşılabilecek yaygın duygusal tepkileri yansıtmakla birlikte bireyin kendini mesleğe uygun hissetmemesi veya mesleğin beklentilerini karşılamadığını düşünmesi, mesleki seçimin başında karşılaşılan tereddütlerin temel nedenlerindendir. Aile etkisi, meslek seçiminde kritik bir rol oynar ve E52’nin deneyimi bu durumu net bir şekilde ortaya koymaktadır. *"Babam sana hakkımı helal etmem dediği için ben öğretmen oldum,"* ifadesi, ebeveynlerin beklentilerinin ve desteğinin bireyin meslek seçiminde ne kadar belirleyici olabileceğini göstermektedir. E52’nin babasının kararlı tutumu, onun öğretmenlik mesleğinde kalmasına ve devam etmesine neden olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum da aile bağlarının ve ebeveynlerin çocuklarının kariyer yollarında ne denli etkili olabileceğini ortaya koymaktadır.

E52’nin mesleki adaptasyon süreci, zamanla ve deneyimle nasıl geliştiğini şu şekilde ifade etmektedir: *"Hiç öğretmen olmayı düşünmüyordum. Sonra ilk beş yılımda*

öğretmenliği öğrendim diyebilirim." Mesleki adaptasyon süreci, yeni bilgi ve becerilerin kazanılması, mesleki kimliğin inşa edilmesi ve iş ortamına uyum sağlanması gibi birçok aşamayı içermektedir. Nitekim E52'nin beş yıl boyunca öğretmenliği öğrenmesi, meslek içindeki deneyimlerinin ve karşılaştığı zorlukların üstesinden gelme sürecinin bir sonucudur. Bu mesleki büyüme ve gelişimin zamanla, sabırla ve çabayla mümkün olduğunu göstermektedir. Yine E52'nin deneyimi, bu sürecin her zaman bilinçli bir şekilde gerçekleşmediğini de göstermektedir. Görüşmeciden endindiğimiz bilgiler göstermektedir ki bireyler her zaman tercihlerini kendileri yönetememektedir. Oysaki bilinçli meslek tercihleri, bireyin kendi yeteneklerini, ilgilerini, değerlerini ve mesleğin gerekliliklerini dikkate alarak yaptığı tercihlerdir. Bireylerin bazen aile baskısı, toplumsal beklentiler veya ekonomik zorunluluklar gibi dış faktörler nedeniyle istemedikleri bir mesleği seçebileceklerini ortaya koymaktadır Eryetiş (2023). Bu bağlamda da öğretmenlerin ve eğitimin bilinçli meslek seçimlerindeki öneminin de büyük olduğu aşikardır. Eğitim süreci, bireyin potansiyelini maksimum düzeyde ortaya koyabileceği en uygun mesleği seçmesine yardımcı olur. Meslek seçimi, çocukluktan başlayarak gelişen bir süreçtir ve bu süreçte öğretmenlerin rehberliği kritik bir rol oynar. Eğitim etkinlikleri, bireyin kişisel, sosyal ve mesleki gelişimini sağlamayı hedefler. Bu süreçte, öğretmenlerin ve rehberlik görevlilerinin rolü büyük sorumluluk taşır ve mesleki rehberlik hizmetleri bu çerçevede önemli bir yer tutar (Yeşilyaprak, 2003). Bu durumda da ancak aidiyet duygusu gelişmiş öğretmenlerin ders kapsamlı bilgi aktarımcısı olmanın ötesine geçerek etkin bir rehberlik sürecini üstlenebileceği söylenebilir.

Bir diğer görüşmeci olan K45'in öğretmenlik mesleğine ilişkin deneyimleri, 1998 yılında İstanbul Üniversitesi'nden mezun olduğu 1990'ların sonundaki Türkiye'deki yükseköğretim ortamının zorluklarını ve dinamiklerini somut bir şekilde yansıtmaktadır.

K45, *"O dönemde üniversitelerde baş örtüsü yasağı vardı ve bütün yasaklar ilk önce İstanbul Üniversitesinde başlardı. İlk karşılaştığım şey baş örtülüydüm diye kapıdan içeri alınmadığımızdı"* şeklinde ifade etmiştir. Bu durum, eğitim hakkı üzerindeki kısıtlamaların ve akademik özgürlüklerin ihlalinin somut bir örneğidir. Bu konuda Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26. maddesinde belirtilen "Eğitim insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarıyla temel özgürlüklere

saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır" ilkesiyle çeliştiği açıktır (Birleşmiş Milletler, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, 1948, Madde 26)

K45, ayrımcılığın sadece kadınlara ya da belirli bir ideolojiye yönelik olmadığını, *"Sadece biz kadınlar değil, sakallı, küpeli erkekler de alınmıyordu"* sözleriyle vurgulamaktadır. Bu, öğrencilerin kişisel özgürlüklerinin ve ifade biçimlerinin kısıtlandığı bir dönemi işaret etmektedir. Bu durum, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın eğitim ve öğrenim hakkını koruma altına alan maddeleriyle de çelişmektedir (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası).

K45'in *"Solcusu ve sağcısı beraber eylem yaptık ama daha sonraki süreçte onlar üniversitelere alınırken bizim için süreç devam etti. 2 aydan daha fazla bir süreydi"* ifadeleri, bu zorluklar karşısında öğrencilerin gösterdiği direnç ve birlikteliği vurgulamakla birlikte başlangıçta belirli bir ideolojiyi hedef almıyor gibi görünürken, vardığı sonuç belirli bir ideolojik tutuma karşı kısıtlamalar geliştirildiğini göstermektedir. Bu durum, eğitim haklarının savunulması ve özgürlüklerin korunması açısından önemli bir örnek teşkil etmektedir. K45 sürecini tamamlanmasını şöyle aktarmıştır ; *"ama bir şekilde mezun oldum ve sonrasında atandım. Bizim dönemimizde KPSS yoktu başvurdum ve atandım"*. Bu ifadeler dönemin eğitim ve atama sistemlerinin değişken yapısına ve bireysel çabanın rolüne işaret etmektedir. Bu, hem eğitim sistemlerinin dönemin politik ve sosyal koşullarına nasıl tepki verdiğini hem de bireylerin bu sistemler içindeki direnç ve adaptasyon yeteneklerini de gösteren bir durumdur.

K45'in deneyimleri, 1990'ların sonundaki Türkiye'deki yükseköğretim ortamının karmaşık yapısını ve öğrencilerin bu yapının içindeki mücadelelerini somut bir şekilde yansıttığını göstermektedir. Bu deneyimler, aynı zamanda eğitimdeki insan hakları ve özgürlükler konusunda önemli bir tartışma başlatmak için değerli bir kaynak olarak görülebilir. Zira bireyin ülkesine hizmet etme çabası içinde, dönemin siyasi ve politik tutumuna karşı verilen mücadele, K45'in öğretmenlik mesleğine ilişkin deneyimleri bağlamında önemli bir tartışma konusudur. K45'in ifadeleri, bu mücadelenin, ülkenin iç dinamiklerine karşı değil, şüphesiz ki ülkenin ilerlemesi yönünde olması gerektiğini ancak aksi bir durum oluştuğunu vurgular niteliktedir. Bu bağlamda, Sezgin'in (2017) kurumsal itibar ve itibar yönetimi üzerine yaptığı çalışma ile bir paralellik olduğu söylenebilir. Sezgin, kurumsal itibarı "elle tutulamayan ancak değeri yüksek bir varlık"

olarak tanımlamış ve kurumların itibarını "kurumsal davranış, yönetim, politika, liderlik, ürün/hizmet kalitesi, paydaşlarla ilişkiler ve iletişim çalışmaları" ile ilişkilendirmiştir (Sezgin, 2017). Bu çerçevede, eğitim kurumlarının da benzer kurumsal itibar unsurlarına sahip olduğunu ve bu unsurların öğrenci ve öğretmenlerin deneyimleri üzerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Sezgin'in itibar kavramını "saygı görme, değerli ve güvenilir olma durumu" (Sezgin, 2017) olarak tanımlaması, eğitim kurumlarının öğrenci ve toplum nezdinde nasıl algılandığını ve bu algının eğitim süreçlerine nasıl yansıdığını önemli bir şekilde ortaya koyar. İtibar yönetiminin, sadece dış algıları yönetmekle kalmayıp, aynı zamanda kurumsal sürecin yenilenmesini de kapsamı gerektiği (Sezgin, 2017), eğitim kurumlarının iç dinamiklerini ve politikalarını gözden geçirmeleri gerektiğini vurgular. Bu durum, K45'in deneyimleriyle örtüşen bir şekilde, eğitim kurumlarının sosyal ve politik bağlamda nasıl konumlandığı ve bu konumlandırmanın eğitim politikalarına nasıl yansıdığı üzerine derinlemesine düşünülmesi gereken bir konudur. Bu tartışma, özellikle eğitimdeki insan hakları ve özgürlüklerin korunması ve geliştirilmesi bağlamında ele alındığında, eğitim politikalarının ve uygulamalarının sürekli gözden geçirilmesi ve iyileştirilmesi gerekliliğini ortaya koyar.

Bir diğer görüşmeci olan E37, öğretmenlik kariyerine başlarken karşılaştığı zorlukları şu sözlerle ifade etmiştir: *"2010 yılında KPSS'de kopya çekildiği için ikinci kez sınava girdim. Aldığım puanla Bilecik'in Gölpazarı ilçesine atandım."* Bu ifade, KPSS skandalının Türkiye'deki öğretmen adayları üzerindeki etkilerini ve eğitim alanındaki olayların bireylerin mesleki yolculukları üzerindeki etkilerini vurgulamaktadır (Takvim, 2010). E37'nin bu zorlu başlangıcı, *"Herhangi bir oryantasyon süreci yaşamadan derslere başladım"* ifadesiyle daha da derinleşmekte, bu durum öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde karşılaşılabilecekleri zorlukları gözler önüne sermektedir.

E37'nin deneyimleri, öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki etkilerini de gözler önüne sermektedir. Köse ve Demir (2014) tarafından yapılan bir çalışma, öğrencilerin öğretmenlerini rol model olarak gördüğünü belirtirken, E37'nin *"Okuldaki tek edebiyat öğretmeni bendim. Bundan dolayı programım çok yoğundu"* şeklindeki ifadeleri, onun hem eğitim veren hem de bir rol model olarak üstlendiği karmaşık rolleri yansıtmaktadır. Öte taraftan okullardaki iş yükünün dağılımında sorunlar olduğunu da

çıkarmak mümkündür. Zira E37 henüz yeni mesleğe atanmış olması ve kurum kültürünü özümsemesi gereken süreçte doğrudan yoğun bir temponun içine girmiştir. Ancak bilinmektedir ki halen atama bekleyip atanamayan öğretmenler de oldukça fazladır.

(Demir & Köse, 2016) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin eğitim süreçlerindeki çok yönlü rollerini vurgulamaktadır. Bu çalışma, "Öğretmenin temel görevi, bilginin aktarılması olarak görülse de her konuda öğrencilere rehberlik ettiği ve bu anlamda pek çok rolü üstlendiği gerçeği unutulmamalıdır" ifadesiyle, E37'nin tecrübelerinin öğretmenlerin eğitimdeki çok yönlü rollerini somut bir şekilde ortaya koyduğunu göstermektedir. E37'nin *"Tüm idareciler görevden ayrıldı ve okulda sadece beş öğretmen kaldı. Bu süreçte müdür yardımcılığı görevi üstlendim"* ifadeleri, öğretmenlerin sadece eğitimcilik görevleriyle sınırlı kalmayıp, idari ve liderlik rollerini de üstlenebileceklerini göstermektedir. Ancak bu denli kritik mevkilerde çalışmak için sadece öğretmen olmak yeterli midir? Ve idari işlerin yoğunluğu içinde bir öğretmen asli görevini layıkıyla yerine getirebilir mi? Gibi sorular öğretmenlik ve idarecilik bağlamında irdelenmesi gereken önemli konular olarak ön plana çıkmaktadır.

Bu örnekler, öğretmenlerin sadece bilgi aktarıcısı olmadığını, aynı zamanda öğrencilerin hayatlarında önemli birer rehber ve rol model olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, öğretmenlik mesleği sürekli öğrenme, uyum sağlama ve gelişme gerektiren dinamik bir meslek olarak değerlendirilmelidir. E37'nin kariyeri boyunca karşılaştığı zorluklar ve üstlendiği çeşitli roller, öğretmenlerin eğitimde birden fazla rol üstlenebileceğini ve öğrencilerin gelişiminde önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir.

Bir diğer katılımcı olan K40, öğretmenlik mesleğine dair yolculuğunu şu sözlerle ifade etmiştir: *"Öncelikle dershanede çalıştım. Belli bir dönem atama olmadı. Daha sonra özel okula geçtim. Özel okulda çalışma temposu iş yoğunluğundan ötürü okuldan ayrılıp bir sene sonra devlete atandım"* Bu deneyim, gelişmekte olan ülkelerde gözlemlenen eğitim düzeyi ile işsizlik oranı arasındaki negatif ilişkinin azalması durumunu yansıtır (Erdem & Tugcu, 2012, aktaran Bağcı, 2018).

Özellikle Türkiye'de, yükseköğretim mezunlarının istihdam oranlarındaki düşüşe karşın eğitim seviyesine göre istihdam oranlarının artması (OECD, 2017a), K40'ın yaşadığı deneyimlerle paralellik gösterir.

K40'ın özel sektördeki çalışma koşulları ve sonrasında devlete geçişi, (Kurban, 2018) çalışması olan OECD'nin "Bir Bakışta Eğitim 2017 Raporu"nda belirtilen, yükseköğretimin iş piyasasındaki avantajlarının azalması durumunu örnekler niteliktedir. Bu raporda, yükseköğretim derecesiyle birlikte artan istihdam oranlarına rağmen, OECD ülkelerinde 2000 yılından beri yükseköğretim mezunları için istihdam oranlarında gözlemlenen düşüş, K40'ın deneyimlerindeki zorlukları ve sektördeki dinamikleri yansıtmaktadır.

Son yıllarda özel okul sayısının arttığını göz önünde bulundurduğumuzda, öğretmenlerin özel sektör istihdamının arttığını da söyleyebiliriz. Ancak K40'ın ifadelerinden ve güncel verilere baktığımızda özel okul çalışma düzeninin hem iş kanunu hem de öğretmenliğin kendine has iş yükü düşünüldüğünde ağır koşullar oluşturduğunu buna karşın ücret politikasında da geride olduğunu söylemek mümkündür.

K40'ın ifadeleri, eğitim ve istihdam arasındaki karmaşık ilişkiyi ve bu ilişkinin bireylerin kariyer yolculukları üzerindeki etkisini açıkça göstermektedir. Nitelik uyumsuzluğunun (Kurnaz, 2015) işgücü piyasasındaki etkileri, öğretmenlik gibi mesleklerde de kendini göstermekte ve bireylerin eğitim düzeylerinin işlerine uyum sağlaması konusunda zorluklar yaratmaktadır.

Soru 3. Öğretmenlik deneyim sürecinizi göz önünde bulundurduğunuzda, geçen bu süreç mesleki açıdan sizi nasıl şekillendirdi?

Katılımcıların bu soruya verdikleri cevapların analizi sonucu oluşan tema ve alt temalar Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5. Soru 3 Ana ve Alt Temalar

<i>Ana Tema</i>	<i>Alt Tema</i>
Öğretmenlik Deneyiminin Mesleki ve Kişisel Gelişime Etkisi	Toplumsal Etki ve Saygınlık Kazanım
	Öğretmen ve Öğrenci İlişkilerinde Bireysellik
	Kişisel Niteliklerin Gelişimi

Öğretmenlik deneyimleri, bireylerin mesleki ve kişisel gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir. Katılımcıların ifadeleri, bu mesleğin çeşitli yönlerini ve etkilerini aydınlatmaktadır.

Mülakat yapılan E52, öğretmenliğin toplumsal etkisine şu ifadeleriyle dikkat çekmiştir: *"Öğretmenlik büyük sorumluluk yüklüyor insana. Toplum mesleğimizden dolayı bizi şekillendiriyor. Ama ben hiç tahmin edemeyeceğim kadar toplumda saygınlık kazandım mesleğim dolayısıyla. Çok mutluyum öğretmen olmaktan..."* Bu ifade, (Şanal & Güçlü, 2005) "Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri" adlı makalesinin gözlemleriyle uyum içindedir: "Okul denilen sosyal sistemin en stratejik parçalarından biri öğretmendir. Öğretmenler bir mesleğin üyesi olarak kalmak istiyorlarsa, o mesleğin değer sistemlerine göre davranmaları gerekir." Buradan hareketle denilebilir ki, öğretmenlik sadece okullarda ders verirken yüklenen bir değer değil, insanın tüm yaşamına ve tutumlarına yayılan bir dinamiktir. Öğretmen toplumsal saygınlığını muhafaza etmek için tüm hayatı boyunca her adımında içsel isteklerinden çok temsil ettiği kavramın değerlerini gözetmek durumundadır. Bu yönüyle de öğretmenlik bir meslekten çok yaşam biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bir diğer katılımcı K42 ise, öğretmenliğin öğrencilere yaklaşımda bireysellik gerektirdiğini vurgulamaktadır. *"Üniversitede eğitim bilimleri dersleri almamıza rağmen her insanın olduğunu 22 yıllık meslek hayatımda tekrar yaşayarak gördüm. Bu nedenle her öğrenciyi genel yaklaşımlarla değerlendirmiyorum. Öğrenci durumuna göre inisiyatif hakkını kullanan, öğrencilerimin söylediğine göre anne gibi yaklaşan bir öğretmen tipi sergiliyorum."* Bu açıklama da (Şanal & Güçlü, 2005) tarafından belirtilen "Bir öğretmenin kişilik özellikleri ne kadar olumlu olursa olsun bu özelliklere sahip olmadığı takdirde etkili bir öğretmen olması mümkün değildir" ifadesiyle paralellik göstermektedir.

Son olarak, K26 genç yaşına ve mesleğin başlarında olmasına rağmen, öğretmenliğin bireysel gelişim üzerindeki etkisini şu ifadesiyle ortaya koymaktadır: *"Sabır, güven ve kendime olan inancımı artırdı."* Bu deneyim, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sadece teknik ve pedagojik yönlerini değil, aynı zamanda kişisel niteliklerini de kapsadığını ve mütemadiyen geliştirdiğini göstermektedir.

Üzerinde durulan bu cevaplar ve literatür bilgileri öğretmenlik mesleğinin, bireylerin mesleki ve kişisel gelişimindeki rolünü ve bu sürecin karmaşıklığını vurgulamaktadır. Öğretmenler, mesleki değerler, toplumsal beklentiler ve kişisel özellikler arasında sürekli bir denge kurmaya çalışmaktadırlar. Bu denge, öğretmenlik mesleğinin hem zorluklarını hem de ödülleri içerir diyebiliriz.

Soru 4. Öğretmenlik mesleği gündelik yaşamınızı nasıl etkiledi?

Katılımcıların bu soruya verdikleri cevapların analizi sonucu oluşan tema ve alt temalar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Soru 4 Ana ve Alt Temalar

<i>Ana Tema</i>	<i>Alt Tema</i>
Öğretmenlik Mesleğinin Yaşam Üzerindeki Etkileri	Mesleki Kısıtlamalar ve Kişisel Potansiyel Paradoksu
	Kişisel Gelişim ve Yeni Becerilerin Kazanılması
	Zaman Yönetimi ve Sosyal Etkileşimler
	Çalışma Dışı Süreçlerin Mesleki Hayata Etkisi
	Mesleğin Bireysel ve Toplumsal Katkıları

Öğretmenlik mesleğinin bireysel ve toplumsal etkileri hem öğretmenlerin deneyimleri hem de teorik çerçeveler ışığında incelendiğinde, kapsamlı bir anlayış sağlamaktadır. Bu bağlamda, Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi ve öğretmenlerin kişisel deneyimlerinin karşılaştırılması, mesleğin bireyler üzerindeki etkisini derinlemesine anlamamıza olanak tanıyabilir.

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde en üst basamak olan kendini gerçekleştirme basamağı, bireyin gizil yeteneklerini açığa çıkarmasını gerektirir (Çoban, 2021). Bu kapsamda, bir öğretmen (K45), müfredatın yetersizliği ve eğitimdeki standartlaşmanın

kişisel potansiyelinin tam olarak kullanılmasına engel olduğunu ifade ederken, Maslow'un teorisine atıfta bulunarak, "*Kendi potansiyelimi çok açığa çıkaramadığımı düşündüğüm zamanlar oldu*" demiştir. Bu durum, öğretmenlerin kendini gerçekleştirme ihtiyacının, eğitim sistemlerinin sınırlayıcı doğası nedeniyle tam anlamıyla tatmin edilemeyebileceğini göstermektedir. Öğretmenlik mesleğinin bir toplumdaki dönüştürücü etkisi göz önünde bulundurulduğunda idealist bir tutumun önemi ön plana çıkmaktadır. Aynı zamanda üretime konu olan genç insanlar ve ülkenin geleceği olduğundan bireysel farklılıklarında olacağı düşünülürse standart beklentiler öğretmenlerin ve dolayısı ile eğitim alanların potansiyellerine gölge düşürebilir.

Diğer yandan bir başka öğretmen olan K42, "*Daha pozitif olmamı sağladı. Empati anlayışımı geliştirdi*" diyerek öğretmenlik mesleğinin sosyal aidiyet ve sevgi ihtiyaçlarını karşıladığını vurgulamaktadır. Bu ifade de Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisindeki sosyal ilişkilere dair ihtiyaçların önemini yansıtmakta ve öğretmenlik mesleğinin bu ihtiyaçları nasıl tatmin edebileceğini göstermektedir. Zira bir gün içinde karşılaşılan kişilik farklılıkları düşünüldüğünde öğretmenlik mesleğini icra edenlerin sayısız tecrübesi ve kazanımı olduğunu söylemek mümkündür. Ancak aşırı empatik olunması bireyin öz yaşantısından da vermesini gerektirebilir. Bu nokta da yine toplumun gözünde öğretmenin saygınlığının korunması ve öğretmenin namına toplumun da empati sahibi olması için çaba gösterilmelidir.

E37'nin ifadesi ise, "*Zihinsel anlamda yorucu ve stresli bir iş olmasına rağmen bedensel olarak çok yorucu bir iş değil*" şeklindedir. Bu yorum da Maslow'un güvenlik ve fizyolojik ihtiyaçlarının, mesleğin fiziksel olarak az yorucu olması sayesinde karşılandığını gösterebilir.

Öğretmenlerin mesleki deneyimleri ve Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi arasındaki karşılaştırmalı analiz, öğretmenlik mesleğinin bireysel ve toplumsal katkılarını, aynı zamanda karşılaşılan avantaj ve dezavantajları aydınlatılabilir. Öğretmenlerin deneyimleri, mesleğin kişisel gelişim ve toplumsal katkı üzerindeki etkilerini açıkça ortaya koyarken, Maslow'un teorisi ise bu deneyimlerin altında yatan psikolojik ve sosyolojik dinamikleri anlamamızı sağlar. Bu iki perspektifin entegrasyonu, öğretmenlik mesleğinin karmaşık doğasını ve etkilerini daha derinlemesine kavramamıza yardımcı olabilir.

Soru 5. Öğretmenlik mesleğinin yapılabilmesi ve devamlılığı için; Mesleki yeterlilik için alınan eğitimler, Mesleğin icrası için girilen sınavlar, Mesleğin verimliliğini korumak ve artırmak için harcanan efor, Öğretmenliğin toplumsal kalkınma üzerindeki konumu, Düşünüldüğünde mesleğinizi icra ettiğiniz alanlarda aşağıdaki unsurlar konusunda yeterli ve tatmin edici olanakları nasıl değerlendiriyorsunuz? (Olumlu ya da olumsuz bakış açılarınızı detaylıca anlatır mısınız?)

***) Fizyolojik (yeme-içme, tuvalet ihtiyacı, ısınma vb.)**

***) Psikolojik**

***) Sosyal iklim**

***) Teknik donanım**

***) Güvenlik**

Katılımcıların bu soruya verdikleri cevapların analizi sonucu oluşan tema ve alt temalar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Soru 5 Ana ve Alt Temalar

Ana Tema			Alt Tema
Öğretmenlik Edilmesinde ve İhtiyaçlar	Mesleğinin Karşılaşılan Zorluklar	İcra	Fizyolojik ve Teknik Donanım İhtiyaçları
			Psikolojik Baskı ve Mesleki Stres
			Sosyal İklim ve Mesleki İtibar
			Güvenlik Sorunları ve Çözüm Önerileri
			Profesyonel Gelişim ve Eğitim Kalitesi

Öğretmenlik mesleğinin yapılabilmesi ve devamlılığı için gerekli olan koşullar, katılımcıların cevapları ve akademik literatür ışığında incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki yeterlilik, fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlar, sosyal iklim, teknik donanım ve güvenlik gibi çeşitli unsurları nasıl değerlendirdikleri anlaşılabilir.

Öğretmenlerin maddi ve mesleki ihtiyaçlarının, onların öğrencilere verimli bir eğitim sunma kabiliyetlerini doğrudan etkilediği, şu cevapta belirtilmektedir: *"Bence bir öğretmenin geçimle ilgili bir sıkıntısı olmamalı. Yani kira, fatura vb. gibi derterli olmamalı"* (K26). Bu ifade, Rowley (1996) tarafından belirtilen düşüncüyü destekler: Karşılanamayan ihtiyaçlar motivasyonun düşmesine neden olabileceğinden, öğretmenlerin performansları üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir. Bu bağlamda,

öğretmenlerin maddi ihtiyaçlarının karşılanmasının onların motivasyon ve performansları üzerindeki doğrudan etkisine işaret edilmiştir.

Ayrıca, cevapta öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesinin önemi vurgulanmaktadır: *"Okullarda öğretmenler için yeterli bilgisayar olmalı hatta ayrı odaları olması gerektir"* (K26). Karaköse (2005), öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen faktörler arasında uygun çalışma koşullarını ve gelişim imkanlarını saymaktadır. Bu, öğretmenlerin teknik donanım ve kişisel çalışma alanlarına erişiminin, onların mesleki gelişim ve motivasyonlarını olumlu yönde etkileyebileceğini gösterir.

Son olarak katılımcı K26, sosyal iklimin ve yönetim tutumlarının önemine işaret etmektedir: *"Sosyal iklimin iyi olabilmesi için yöneticilerin her öğretmene eşit tutum sergilemesi gerekir"*. Lohman (2000) da öğretmenlerin motivasyonlarının düşmesinde kaynakların sınırlılığının önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Bu, eğitim yöneticilerinin öğretmenlere karşı sergiledikleri tutum ve sağladıkları kaynakların, öğretmenlerin mesleki tatmini ve sosyal iklim üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu gösterir.

K42, öğretmen yetiştirme sürecinin daha planlı olması gerektiğini ve öğretmen adaylarının mesleğe uygunluğunun değerlendirilmesi gerektiğini şöyle vurgulamıştır: *"Öğretmen yetiştiren kurumların bireylerin öğretmenliğe uygunluğunu değerlendirmeli."* Bu ifade, Darling-Hammond'ın (2006) *"Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs"* adlı çalışmasıyla uyum içindedir. (Darling-Hammond, 2006) etkili öğretmen yetiştirme programlarının özelliklerini, bu programların nasıl işlediğini ve mezunlarının başarılarını incelerken, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini destekleyen süreçlerin önemini vurgulamaktadır. Öğretmenlik seçim sürecinde akademik yeterliliğe odaklanırken psikolojik yeterlilik ve uygunluk göz ardı edilmektedir. Beşeri bilimlerin içinde değerlendirilmesi gereken öğretmenlik iyi bir bilgi aktarıcısı olmaktan öte iyi bir kriz yönetimi beceresine sahip olmayı öncelemektedir. Çünkü gün içinde sadece bir sınıf mevcudunun 20'den az olmadığını düşündüğümüzde, çokça çocuğa ve dolayısıyla velilerine maruz kalmak iletişimsel beceri ve psikolojik sağlamlıkla sağlıklı bir şekilde yönetilebilir bir durumdur. Herkesin biricik ve farklı kişilik özellikleri olduğunu, ihtiyaçlarının ve beklentilerinin çeşitlilik gösterdiğini, dinamik bir maruziyet olduğunu gözeterek

öğretmen adaylarına ve hali hazırda mesleği icra edenlere bu konuda eğitimler verilmeli ve belli aralıklarla durumları analiz edilmelidir.

Aynı zamanda K42'nin "*Okulların fiziki durumu iyileştirilmeli*" ifadesi, Earthman'ın (2004) "*Prioritization of 31 Criteria for School Building Adequacy*" adlı çalışmasıyla örtüşmektedir. Bu çalışma okul binalarının yeterlilik kriterlerinin öğrenci ve öğretmenlerin eğitim kalitesine etkisini vurgulamaktadır. K42 okullarda profesyonel güvenlik ihtiyacının önemini de belirtmektedir. Bu noktalar, UNESCO tarafından yayımlanan eğitimle ilgili raporlar ve çalışmalarla desteklenen, eğitim politikaları ve okul yönetimi açısından önemli konular olarak öne çıkmaktadır. (Global Education Monitoring Report Team, 2021; Cherng & Barch, 2021) Nitekim (Hürriyet, 2024) henüz çok yeni bir şekilde yaşadığımız elim olay güvenlik açığını en acı şekilde yansıtmıştır. Okullar en güvenli alanlar olması gerekirken, başta can güvenliği olmak üzere pek çok alanda yetersizdir. Halbuki bir ülkenin geleceğini teşkil eden çocuklar ve onların mimarları olan öğretmenler öncelikli olarak korunması gereken gruptur. Güvenlik konusu üzerine K38 ve K42'in görüşleri de bu durumu desteklemektedir; "*Güvenlik konusu hem okullarda hem de sınıflarımızda diğer bir öncelik*"(K38,) "*Güvenlik çok zayıf her an okulu bir veli bir öğrenci basabilir öğrenci öğretmene zarar verebilir. Teknik donanım olarak zayıf geliyor sonrasında kendimizi geliştirmeye çalışıyoruz lakin teknolojik hıza yetişemiyoruz*"(K42). Bu durum, Çalık, Kurt ve Çalık'ın (2011) çalışmasında vurgulanan okul güvenlik sorunlarının eğitim sisteminin önemli bir sorunu olduğu görüşüyle uyumludur. Öte yandan Karakütük, Özbal ve Sağlam (2017) tarafından yapılan araştırmada belirtilen demografik değişkenlerin okul güvenliği üzerindeki etkisi için de kaynak oluşturmaktadır. Özellikle son yıllarda ülkenin demografik yapısı hızlı ve negatif yönde değişmekte ve bu durumun yıkıcı ve endişe verici sonuçları tüm medya kollarında görülebilmektedir. Anlaşılacağı üzere güvenli bir eğitim ortamının hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin psikolojik refahı üzerindeki etkisi son derece önemlidir. Bu durum eğitim ortamının başarısı üzerinde net bir şekilde etkili olmaktadır.

K42 "*Okulların fiziki durumu iyileştirilmeli. Öğretmenlerin ve öğrencilerin fizyolojik ihtiyaçlarını karşılama noktasında okulların yetersiz kaldığını düşünüyorum.* Görüşü, Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi teorisiyle (Maslow, 1943) uyumludur. Maslow, fizyolojik ihtiyaçların karşılanması, bireylerin eğitim ve öğrenimde başarılı

olmaları için temel olduğunu belirtir. K42'in ifadesinden yola çıkarak gerek eğitim aldığımız gerekse eğitim vermekte olduğumuz binaları düşündüğümüzde neredeyse her alanda yetersiz fiziki koşullara sahip olduğunu görebiliriz. Tuvalet sayısının yetersizliği, yemekhane gibi temel bir ihtiyacın her okulda olmaması, binaların büyük çoğunluğunun deprem açısından endişe vermesi ve eskiliği, bilişim ve teknolojik donanım açısından yetersizliği ilk bakışta öne çıkan unsurlardır. Bu durumu E42'nin ifadeleriyle somut bir örnekle desteklenir. Özellikle, *"En büyük korkum yeni neslin teknolojisine ayak uyduramamak... Özlük ve maddi haklar arttırılmalı"* şeklindeki ifadeler, Turhan ve Turan (2012)'in belirttiği güvenlik ve sağlık kavramlarının eğitimdeki önemini vurgular.

Eğitim alanında yapılan çalışmalar, öğretmenlerin motivasyonu ve performansını etkileyen birçok faktörü vurgulamaktadır. Özellikle Rowley (1996) ve Karaköse (2005) tarafından belirtilen noktalar, öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarının karşılanması ve motivasyonlarının artırılması için önemli görüşler sunmaktadır. Rowley (1996) tarafından yapılan vurgu, karşılanamayan ihtiyaçların öğretmenlerin motivasyonunu düşürdüğünü ve bunun bir performans değişkeni olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtir. Bu bakış açısından yola çıkarak, öğretmenlerin karşılanmayan ihtiyaçlarının, onların performansına olumsuz yansıması kaçınılmazdır. Diğer yandan Karaköse (2005), öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen başlıca faktörler olarak iyi bir ücret, uygun çalışma koşulları, yükselme ve gelişme imkanı, başarının takdir edilmesi, iş güvencesi, kişisel sorunlara gösterilen anlayış ve işin ilginç ve anlamlı olması gibi unsurları sıralar. Bu faktörlerin dikkate alınması, öğretmenlerin hem bireysel hem de mesleki tatmin düzeylerini artıracak, dolayısıyla öğretim kalitesine olumlu katkılar sağlayacaktır.

K42 *"Eğitim sisteminde öğretmenlerin ihtiyaçlarının karşılanması ve motivasyonlarının artırılması, fiziksel koşulların iyileştirilmesi, güvenlik ihtiyaçlarının profesyonelce ele alınması ve kanuni destekle öğretmenlik mesleğinin güçlendirilmesi hem eğitim kalitesini hem de öğretmen ve öğrenci memnuniyetini artıracak temel unsurlardır"*. Bu bağlamda, yine Rowley (1996) ve Karaköse (2005)'nin çalışmaları eğitim politikalarının şekillendirilmesinde önemli referanslar oluşturmaktadır.

Eğitimde fizyolojik ve psikolojik faktörlerin önemi, Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi (1943, 1970) ile uyumlu olarak, öğrenci başarısı ve okul devamlılığı üzerinde belirgin bir etkiye sahiptir. K38 bu durumu şöyle izah etmiştir; "*Fizyolojik ihtiyaçların mesleğimizin üzerinde büyük etkisi var. Ders saatlerinin ve teneffüs saatlerinin buna göre ayarlanması başarıyı direkt etkilemekte*" bu ifade temel ihtiyaçların karşılanmasının bireysel odaklanma ve başarı üzerindeki önemini açıkça göstermektedir. İçeriden bir göz olarak 8 saat süren mesaide çoğunlukla monolog yaparak geçen ders zamanları düşünüldüğünde 10 dakikalık bir teneffüs hiçbir ihtiyacı giderme noktasında yeterli değildir. Öğretmen hayatın her anında olduğu gibi teneffüste de öğretmendir ve bu nedenle bir teneffüste bir öğrenci bir ihtiyaçla, soruyla gelmekte ve öğretmenin dinlenmesi, toparlanması, fizyolojik ihtiyaçlarını karşılaması beklenen 10 dakikalık arayı almaktadır. Hal böyle olunca öğretmen ihtiyaçlarını karşılayamadan derse devam etmekte bu durumda uzun vadede tükenmeye sebep olmaktadır. Öyle ki evlerine gittiklerinde iletişim kurmak istemeyen, sohbetten kaçınan bireyler ortaya çıkmaktadır. Bu yönüyle baktığımızda öğretmenin de bir birey ve aile sahibi olduğu gerçeğinin göz ardı edildiği düşünülmekte ve bu konuda çalışmalar yapmanın gerekliliği ön plana çıkmaktadır.

K38, psikolojik faktörlerin eğitimdeki rolüne işaret ederek "*Psikolojik açıdan ise çocuklara hoşgörüyle ve anlayışla yaklaşıldığında çocuklarda başarı %80 artıyor*". Bu gözlem de Maslow'un saygı ve değer görme ihtiyaçlarına dair tezleriyle uyumludur (Maslow, 1970). Ayrıca, Herbig ve Genestre (1997) ve İslam ve İsmail (2008) tarafından yapılan çalışmalar, bu psikolojik faktörlerin kültürel çeşitlilik içinde nasıl farklılık gösterdiğini göstermektedir. Bu çalışmalar, Maslow'un teorisinin her kültürde ve durumda aynı şekilde işlemediğini ortaya koymaktadır. Evrensel olarak baktığımızda elbette ki en temelde öğretmen de bir insandır ve sürekli verimli olması ve sürekli veren taraf olması beklenmektedir. Ancak açıkça bilinmektedir ki ruhsal olarak beslenebilen insanlar verimliliğini koruyabilmektedir. Öğretmenin gördüğü değer öğrenciye doğrudan yansımaktadır. Değer kavramı çok yönlü bir komplekstir. Fakat en başta politika yapımcıların bu değerleri belirlemesi, hem öğretmenin devlet ve toplumca nasıl algılandığını anlamasına sebep olacak ve böylece kendi değer yargılarıyla uygunluğunu görececek hem de devletin toplumsal olarak da dönüşümü başlatacağı ilk adım olacaktır.

Sosyal etkileşimlerin eğitimdeki önemi K38 tarafından, *"sosyal iklim açısından baktığımızda da bir kişi ne kadar sosyalse bir öğretmen veya öğrenci derslerinde de o derece başarılı ve mutlu olduğunu düşünüyorum"* ifadeleriyle vurgulanmaktadır. Bu durum, eğitimde sosyal ihtiyaçların ve iyi bir sosyal iklimin başarıya doğrudan etkisi olduğunu gösterir.

Teknoloji kullanımının eğitimdeki rolüne gelince, K38, teknoloji kullanımının özellikle yapay zeka gibi yeniliklerin revaçta olduğu dönemde başarıyı etkilediğini şu ifadesiyle belirtir: *"Teknik donanım açısından derslerde teknolojinin kullanımının... öğrencinin derslere teknolojiyi kullanarak dahil edilmesi onların var olan yeteneklerini hemen artırılmasını sağlamakta"*. Lohman (2000) tarafından vurgulanan eğitimde kaynakların ve teknik donanımın önemi de bu bağlamda ele alınabilir. Özellikle yapay zeka çağında çocukların klasik büyüme ve yetiştirme koşullarının değiştiğini, doğrudan teknolojinin içine doğduklarını gözetmek elzemler. Okulların temiz teknolojiyle donatılması ve eğitimde inovatif reformların yapılması gerekliliği kaçınılmazdır. Klasik bir yetiştirme anlayışı günümüz nesline hitap etmemekte ve istenen başarı düzeylerini karşılamamaktadır. Yapay zeka ve teknoloji odaklı bir nesle yenilenmemiş bir eğitim vermek okullardan soğumalarına başka alanlara yönelmelerine sebep olmakla birlikte evrensel ilerlemeyle de uyumsuzdur.

Öğretmenler, tarihsel olarak toplumların birey yapılarının şekillenmesi, çağdaşlaşma ve medeni bir dünya düzeninin kurulması süreçlerinde kritik bir rol oynamışlardır (Arabacı vd., 2012). Bu bağlamda, E44 öğretmenlerin *"toplumda saygınlığını asla yitirmemeli, maddi olarak sorun yaşamamalı, kendini sürekli yenilemeli, her an denetlenmeye açık olmalı, günün teknolojik materyallerini kullanabilmeli, güvenlik sorunu yaşamamalı..."* şeklinde ifade ettiği beklentileri, öğretmenlerin toplumdaki bu önemli rolüyle doğrudan ilişkilidir. Ancak yıllardır değiştirilen fakat istenen etkinin bulunamadığı Türk Milli Eğitim sisteminde tek sorun öğretmenler gibiymiş bir algı açıkça gün yüzüne çıkmıştır. Neredeyse bu alanda başa gelen her politika yapıcı öğretmeni hedef almakta, cezai yaptırımların artırılması, özgürlük alanlarının her geçen gün daraltılması, adeta sürekli parmak sallanarak tehdit edilen bir grup haline gelmesine neden olmuştur. (Öğretmen Sitesi, 2022; Öğretmen Cafe, 2023). Böyle bir durum ise öğretmenler üzerindeki devlet denetiminin yönünün ve stratejisinin öğretmenliğin meslekleşmesine olumsuz etkilere sebep olabileceğini göstermektedir.

Unutulmamalıdır ki Öğretmenlerin mesleki baskı altında oldukları ve bu baskının iş yükü, zaman baskısı ve duygusal tükenmişlik gibi faktörlerle ilişkili olduğu birçok çalışmada gösterilmiştir (Uçar, 2022; Tokgöz, 2019; Köse & Demir, 2014).

Son zamanlarda eğitim kurumlarının yeterince etkili olmadıklarına dair bir görüşün yaygınlaşması (Hargreaves, 1997; Stoll ve Fink, 1999; Tekışık, 2009; Erdoğan, 2009), öğretmenlerin bu rollerini yerine getirme biçimlerinin ve koşullarının, eğitim sisteminin genel etkinliği üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin maddi ve mesleki güvenliğinin sağlanması, sürekli eğitim ve gelişim imkanlarına erişimi, teknolojik materyallerle donanımlı olmaları ve etkin denetim mekanizmaları içinde çalışmaları, eğitim kurumlarının etkinliğini artırmanın temel yollarından biri olarak görülmektedir. Ancak bu saptamalara karşın daha önce de belirtildiği üzere öğrencilerin akademik yetersizliğinin sebebi doğrudan öğretmen olarak görülmekte fakat öğretmenlerin koşullarında tatmin edici iyileştirmeler yapılmamaktadır. Öğretmenler hali hazırda Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak görev yapan memurlardır. Dolayısı ile özlük hakları, çalışma koşulları, sorumlulukları memur statüsüne tabi olarak belirlenir. Fakat öğretmenler gerçekten de bir memur gibi mi çalışmaktadır? Ya da hangi memur mesai dışı, tüm hayatına yayılan bir iş akışına sahip midir? Bunların yanında öğretmenler diğer devlet kurumlarında görev yapmakta olan memurların sahip oldukları hakların bir kısmına da sahip değildirler. Örneğin yemek yardımı. <https://www.trthaber.com/haber/ekonomi/devlet-memurlarinin-2024-yili-yemek-bedelleri-belirlendi-827456.html> bahsi geçen haberde bir memur 7,70-31,41 TL karşılığında yemek yiyebiliyorken öğretmen ya evinden yemek getirmekte ya da gücü ölçüsünde yemek yemektedir. Çoğu okulda yemekhane olmaması sebebiyle çoğunlukla tost vb. fastfood gıdalar tüketmek zorunda kalmaktadır. Basit bir hesapla öğretmenin bir aylık öğle yemeği gideri bugün için 1500-2000 TL arasında minimum bazda hesaplanabilir. Sağlıksız öğünün mecburen tercih edilmesi de ayrıca bir sorundur. E44'ün vurguladığı gibi, öğretmenlerin toplum içindeki saygınlığı ve maddi güvencesi kendilerini sürekli yenilemelerini ve teknolojik gelişmelere ayak uydurmalarını kolaylaştıracak önemli faktörlerken öğretmenlerin sağlıklı bir öğün yemeği bile düşünülmemektedir. Bir diğer önemli beklenti ise güvenlik sorunlarının olmamasıdır. Güvenlik sorunlarının ortadan kaldırılması öğretmenlerin mesleki görevlerine odaklanmalarını sağlayarak eğitim sürecinin kalitesini artırır. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki rollerinin ve eğitim sistemlerinin etkinliğinin

iyileştirilmesi, toplumların gelişimi ve çağdaşlaşması için kritik bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin bu rolleri yerine getirebilmeleri için gerekli koşulların sağlanması hem eğitim kurumlarının etkinliğini artıracak hem de toplumların daha medeni ve gelişmiş bir dünya düzenine katkıda bulunmalarını sağlayacaktır.

Erol (2008)'un çalışması, medya aracılığıyla gündeme getirilen okul güvenlik sorunlarının kamuoyunun eğitim sektörüne olan ilgisini artırdığını gösterir. E42'nin dile getirdiği teknolojik ve maddi güvence ihtiyaçları, öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve öğrencilerin eğitim kalitesi üzerindeki etkileriyle eğitim sisteminin temel sorunları arasında yer alır.

Bahsi geçen sorunların çözümü, öğretmenlerin mesleki tatminini ve eğitim kalitesini artıracak, öğrencilerin daha verimli ve güvenli bir eğitim ortamında bulunmalarını sağlayacaktır. Zira her geçen yıl idealist tutumdan uzak, “en olmadı öğretmen olurum” diyen bir kitle oluşmuştur. İdealist olanlar ise ekonomik ve sosyal statü sorunları nedeniyle mesleklerinden ayrılmakta veya ek iş yapmakta, bu da mesleğin saygınlığını ve eğitimin kalitesini etkilemektedir. İyi bir eğitim kalitesi, donanımlı bir öğretmen profili tüm toplumca talep edilip öğretmenin kritik rolüne atıfta bulunulurken bir yandan da yine toplumca “yan gelip yatan” bir grup olmakla itham edilmektedir. Öte yandan gelişen ve geliştiren bir öğretmen beklentisi de politika yapıcılarla talep edilmekte, uygulamalar ve yaptırımlar hüküm kazanmaktayken, öğretmenlerin maddi ve manevi beklentileri romantize edilerek öğretmenliğin gönül işi olduğu ve maddi beklentilerden azade olması gerektiği söylenmektedir. Elbette ki öğretmenlik gerçekten de gönül işidir. Ancak gönül işi olmasının yanında da bir meslek ve haliyle geçim kapısıdır. Atatürk, öğretmenliği ve önemini bir konuşmasında şöyle vurgulamıştır: 'Milletleri kurtaran yalnız ve ancak öğretmenlerdir. Öğretmenden eğitimciden yoksun bir millet, henüz millet adını almak kabiliyetini kazanmamıştır. Ona basit bir kitle denir, millet denemez. Bir kitle millet olabilmek için mutlaka eğitimcilere, öğretmenlere muhtaçtır' (Atatürk, 1925/2018). Bu tanım açıkça göstermektedir ki öğretmenlik gönül işi olmakla birlikte milleti millet yapan en önemli unsurdur.

Nitekim E38 de öğretmenlerin baskı altında olduklarına şöyle dikkat çekmiştir; *"Fizyolojik ihtiyaçlar açısından çok, psikolojik olarak öğretmenlerin baskı altında olduğunu düşünüyorum"* şeklinde ifade eder. Çeliköz (2003)'ün vurguladığı gibi, bu

durum hem öğretmenlik mesleğinin saygınlığını düşürmekte hem de eğitimin kalitesini azaltmaktadır. Öğretmenlerin mesleki özerkliğinin olmaması, Göker ve Gündüz (2017) tarafından belirtildiği gibi, öğretmenlik mesleğinin statüsünü olumsuz yönde etkilemektedir. E38 şöyle devam etmiştir; *"Gerek yapılan işin ağırlığı gerek değersizlik hissi taşıma gerek sosyal statü olarak en alt seviyede olmamız veya öyle hissetmemiz bir baskı unsuru"* diyerek öğretmenlerin durumunu izah etmiştir. Erden (2017)'in belirttiği gibi, öğretmenlerin gelir düzeyinin düşük olması ve eğitim hizmeti verdikleri kesimin yaş ve bilgi düzeyinin az olması, öğretmenlerin mesleki statüsünü düşürmektedir. Hal böyleyken politika yapıların ve medyanın da etkisiyle bu değersizlik hissi hem mevcut koşullar için hem de gelecek için tehdit unsuru oluşturmaktadır. Şüphesiz ki değerli hissetmeyen hiç kimse ortaya bir değer koyamaz. Nitekim Celep (2004) de bu duruma dikkat çekmiş ve toplumsal yaşamda önemli sayılan görevleri icra eden meslekler daha değerli ve saygın olmasına atıfta bulunmuştur. Türk eğitim tarihinde öğretmenlere duyulan saygı daha önce yukarıda Atatürk'ün verdiği değer gibi Şişman (2008) tarafından da vurgulanmıştır. Ancak E38, öğretmenlik mesleğinin toplum nazarındaki yerini *"Bir işçi servisinde şoför olan birinin 'İyi ki okuyup(!) öğretmen olmamışım. İlkokul mezunuyum ama senden fazla kazanıyorum.' demesi"* örneğiyle gözler önüne sermektedir.

Öğretmenlerin okul ortamındaki iletişim ve etkileşimleri, bazen çatışmalara ve hatta psikolojik tacize yol açabilmektedir. Çivilidağ ve Sargın (2011)'in çalışması, öğretmenlerin mesleki ortamda yaşadıkları zorlukları göstermektedir. E38, bu durumu *"Güvenlik açısından bir öğrenci ile haklı bile olsanız bir problem yaşadığınızda veliler tarafından hakarete hatta fiziksel şiddete maruz kalabilirsiniz"* diyerek dile getirir. Bu kaygıyı haklı çıkaran örneklerin yaşanmış olması, öğretmenleri daha da baskı altına alarak toplumsal algıda olduğu gibi kendi özellerinde de saygınlığını yitirmelerine sebep olmaktadır. E38 bu durumu *"Eğitime verilen önem azaldığı için ve toplumda öğretmenin saygınlığının ve itibarının yok edilmesinden dolayı psikolojik olarak yıpranmış durumdayım"* ifadesiyle ortaya koymuştur. Bu da Çivilidağ (2003) tarafından ve bu çalışmada da defaatle tanımlanan öğretmenlerin stres kaynaklarıyla uyumludur. Bu çalışma, öğretmenlerin mesleki stres ve psikolojik yıpranmalarını ekonomik sorunlar, ağır ders yükü, disiplin problemleri ve toplumsal değer yargılarıyla ilişkilendirir. *"Okullarda öğrencilerimize yönelik fazlasıyla sosyal etkinlikler yapılıyor. Ancak öğretmenlerin rahatlayabilmesi ve streslerini atabilmeleri için"*

etkinliklerin de düzenlenmesi gerektiğini düşünmekteyim" diyerek, K38, Bucher ve Manning (2005) ile Turhan ve Turan (2012) tarafından vurgulanan güvenli okul kavramının sadece öğrencilere değil, öğretmenlerin de ihtiyaçlarını kapsaması gerektiği görüşüyle uyum içindedir. Okul ortamının sadece eğitimsel amaçlarla sınırlı kalmayıp, öğretmenlerin sosyal ve psikolojik refahını da destekleyecek şekilde genişletilmesi gerektiğini işaret eden önemli bir bulgudur. Rawls, kaynakların sınırlı olması ve bireylerin farklı yaşam planları nedeniyle toplumsal iş birliğinin kaçınılmaz olduğunu belirtir. İnsanların daha büyük paylar talep etmesi ve çıkar çatışmalarının doğması, eşitlik ve adalet kavramlarını önemli kılar. Bu bağlamda, *"Her okulun eşit imkanları yok"* ifadesi, Gewirtz'in (1998) ve Rawls'un sosyal adalet ve fırsat eşitliği teorileriyle uyumlu olarak, eğitimde fiziksel imkanların eşit dağılımının başarı üzerinde kritik bir etkisi olduğu çıkarımı yapılabilir (Kocaoğlu, 2014). Son olarak, *"Okullarda eğitim almış güvenlik görevlileri bulunmak zorunda. Nöbet tutmak gibi bir zorunluluğumuz olduğu için var olan enerjimizi bir de nöbet görevini yerine getirerek harcıyoruz ve derslerimize yoğunlaşamıyoruz"* diyerek K38, Çalık, Kurt ve Çalık'ın (2011) çalışmasında vurgulanan okul güvenliğinin sağlanması ve etkili çözümlerin geliştirilmesi gerekliliğiyle paralellik gösterir. Bu durum, öğretmenlerin enerjilerini nöbet görevine harcamak yerine eğitim-öğretim faaliyetlerine tam olarak odaklanabilmeleri gerektiğini ve okul güvenliğinin profesyonel güvenlik personeli tarafından sağlanması gerektiğini işaret etmektedir. Etraflıca düşünüldüğünde hangi meslek grubu haftanın bir iş gününü hiç dinlenmeden geçirmektedir? Yeri geldiğinde 8 saat ders anlatıp aynı gün tüm teneffüs ve öğle arasını da nöbet yerinde geçiren bir öğretmenin bu koşullarda çalışması insani midir? Öğretmenlerin nöbet görevlerinin şekli mevzuatta belirtilmiştir. Madde 91/1-a bendinde 'Öğretmenlere, dersinin en az bulunduğu gün veya günlerde nöbet görevi verilir' denilmiştir. Ancak bir öğretmenin haftalık 30 ders saati çalışması eşit dağılım gösterdiğinde günlük altı saate denk gelmektedir (MEB, 2021) Her halükarda nöbet, ne profesyonel anlamda ne de öğretmenin niteliklerine uygun bir görev değildir. Bu sebeple K38'in eğitim alanındaki sorunlara yönelik görüşleri, özellikle öğretmenlerin motivasyonu ve okul güvenliği konusunda yapılan araştırmalarla ilişkilendirilebilir, öğretmenlerin motivasyonunun artırılmasında çevresel kaynakların önemine dikkat çekilebilir.

Örneğin, K38'in okulun fiziksel imkanları ve öğretmenlerin saygınlığının azalması gibi konulardaki endişeleri, öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen dışsal faktörlerin

önemini vurgular. (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım, & Yalçın, 2013) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin motivasyonunun artırılmasında çevresel faktörlerin önemli olduğu belirtilmiştir. Bu çalışma, öğretmenlerin motivasyonunun okul yönetiminin desteği, velilerin memnuniyeti ve öğretmenin öğrenciler üzerindeki etkisini görebilme gibi faktörlerle güçlendirilebileceğini ortaya koymaktadır. K38'in ifadeleri, bu faktörlerin okul ortamında ne kadar kritik olduğunu gösterir niteliktedir. Ayrıca, K38'in okul güvenliği ve öğretmenlerin nöbet tutma zorunluluğuyla ilgili endişeleri, okul güvenliği konusundaki çeşitli değişkenlerin doğrudan etkisini gözler önüne serer. Karakütük, Özbal ve Sağlam'ın (2017) da çalışması, okulun bulunduğu yerin göç alması, kayıt ve ayrılma sayılarındaki artış, öğrencilerin demografik özelliklerinin farklılıkları gibi faktörlerin okul güvenliğini nasıl etkileyebileceğini inceleyen değerli bir kaynak olarak dikkate alınmalıdır.

Soru 6. Öğretmenliğin toplumsal imajı, gördüğü saygı ve değeri kendi mesleki yaşantınız özelinde değerlendirir misiniz? Kurumsal işleyiş mekanizması sizin öğretmenliği icra etme alanınızı nasıl etkiliyor?

Katılımcıların bu soruya verdikleri cevapların analizi sonucu oluşan tema ve alt temalar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Soru 6 Ana ve Alt Temalar

<i>Ana Tema</i>	<i>Alt Tema</i>
Öğretmenlik Mesleğinin Toplumsal İmajı ve Kurumsal Etkiler	Toplumda Öğretmenlere Duyulan Saygı ve Değişim
	Ekonomik Durumun Mesleki İmaj Üzerine Etkisi
	Kurumsal Yapı ve Öğretmenlik Uygulamaları
	Mesleki Ayrımcılık ve Maaş Farklılıkları Öğretmenlik Mesleğinin Geleceği ve Değişen Rolü

Öğretmenliğin toplumsal imajı ve saygınlığı, toplumun eğitime ve öğretmenlerin rolüne verdiği öneme bağlıdır. Eğitim sisteminin ve öğretmenlerin sosyoekonomik durumu, öğretmen mesleğinin prestiji üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Örneğin, yüksek maaşlar ve mesleki gelişim imkanları sunan sistemlerde öğretmenlik daha prestijli bir meslek olarak görülürken, düşük maaşlar ve sınırlı kariyer fırsatları sunan

sistemlerde bu prestij azalabilir. Kurumsal işleyiş mekanizmaları, öğretmenlerin mesleğini icra etme biçimlerini doğrudan etkiler. Bürokratik yapılar, müfredatın katılığı ve sınıf içi öğretim pratiklerine yönelik yönetmelikler, öğretmenlerin yaratıcılığını ve özerkliğini sınırlayabilir. Öte yandan, öğretmenlere mesleki özerklik tanıyan ve yaratıcı öğretim metodolojilerine izin veren sistemler, öğretmenlerin daha motive olmasına ve mesleğe daha fazla değer vermesine katkıda bulunabilir. Bourdieu'nun sosyolojisinin merkezinde bulunan Habitus, sermaye ve alan kavramları geniş bir perspektifle sosyal gerçekliği anlamaya çalışmamızda yardımcı olabilir. Bourdieu'nun ekonomik sermaye kavramı, öğretmenlerin maaşlarının ve maddi kaynaklarının mesleki prestijlerini nasıl etkilediğini açıklamak için iyi bir kaynaktır. Yüksek maaşlar, öğretmenlerin toplumdaki statüsünü artırırken, düşük maaşlar bu statüyü azaltır. Kültürel sermaye kavramı ise öğretmenlerin eğitim seviyeleri ve mesleki gelişim imkanlarının mesleki prestijlerini nasıl yükselttiğini gösterir. Habitus kavramı öğretmenlerin sosyal çevrelerinden edindikleri alışkanlıkların ve davranış kalıplarının mesleki özerklik ve yaratıcılıklarını nasıl etkilediğini açıklamakta önemli bir perspektif oluşturmaktadır. Son olarak alan kavramı ise eğitim sistemindeki kurumsal yapıların öğretmenlerin mesleklerini icra etme biçimlerini nasıl şekillendirdiğini ve bu yapıların öğretmenlerin mesleki tatminlerini nasıl etkilediğini gösterir. Bu kavramlar, öğretmenlik mesleğinin toplumsal değerini artırmak için hangi politikaların geliştirilmesi gerektiği konusunda önemli ipuçları sunmaktadır (Kaplan & Yardımcıoğlu, 2020). Yaptığım görüşmeler ve literatür taraması da bu saptamalara destek vermektedir.

Toplum içinde öğretmenlerin saygınlığının azalması konusuna dikkat çeken E42, *"Her geçen gün öğretmene duyulan saygının azaldığını gözlemliyorum"* diyerek, bu durumun altında yatan çeşitli nedenlere işaret etmektedir. Devam eden görüşmede; öğretmenlerin ekonomik durumları ve mesleki saygınlıklarının ilişkisine şöyle vurgu yapmıştır: *"Öğretmenlerin alım gücünün düşmesi, mesleğe olan bağlılıklarını etkileyebilir"* bu ifadesi yapılan gözlemler ve Hargreaves ve diğerleri (2007) tarafından yapılan araştırmalarla örtüşmektedir. Hargreaves ve arkadaşları, öğretmenlerin mesleki tatminsizliklerini ve itibar kayıplarını vurgulamışlardır. Benzer şekilde, Kalin ve arkadaşları (2017), öğretmenlerin mesleki statülerinin giderek zayıfladığını ortaya koymuştur.

Eğitim Politikaları ve Öğretmen Algısı üzerinde duran E42, eğitim politikalarının öğretmen algısına etkisini *"Eğitim-öğretim uygulamalarındaki yanlışlıklar, öğretmene olan saygıyı zedelemektedir"* şeklinde ifade etmiştir. Nitekim Türk eğitim sisteminde sürekli olan uygulama değişimleri ve bu değişimlerin aniden ve öğretmen görüşlerine başvurmadan yapılması, uygulamaya konulan kararların sık sık değişmesi gibi durumları Ünsal ve Bağçeci (2016) tarafından yapılan araştırmalar da desteklemektedir. Onlar, öğretmen görüşlerinin eğitim politikalarında dikkate alınmamasının ve öğrenci-veli etkisinin artmasının öğretmenlerin mesleki saygınlığını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Kendi özelinde Öğretmenlerin Toplumsal Saygınlığı ve İmajını gözlemleyen E42'nin *"Öğretmenlerin toplum içindeki saygınlığı, özellikle son yıllarda, farklı etmenler tarafından zedelenmekte, yüksek puanlı öğrencilerin belli okullara toplanması diğer okullardaki öğretmenleri değersizleştiriyor. Dört çelik Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yaptığım yıllarda bir öğrencim bana "Bizim matematik dersine Sosyal Bilimler Lisesinin öğretmenleri gelse keşke."* dedi. Oradaki öğretmenler gelince matematikte başarılı olabileceğine inanıyordu. Bu sorun, "nitelikli" okulların eğitimde ve toplumda oluşturduğu algının yansımasıydı. Öğretmenler üzerindeki algının bir başka belirleyici unsuru kuralların çok fazla esnetilmesi." ifadesi Atmaca'nın (2020) çalışmasıyla uyumludur. Atmaca, öğretmenlerin toplumsal saygınlığını ve imajını olumsuz etkileyen faktörler olarak profesyonelliğin yetersizliği, özlük haklarındaki düşüş, medyadaki olumsuz haberler ve siyasi söylemleri belirtmiştir. Yine başka bir incelemede, Petrova ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan çalışmalarla da desteklenmektedir. Petrova ve arkadaşları, öğretmen imajının eğitimdeki tüm paydaşların etkileşim kalitesini doğrudan veya dolaylı olarak etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca, Varkey Vakfı (2018) tarafından yapılan Global Öğretmen Statü Index'i, öğretmenlik mesleğinin statüsünün çeşitli ülkelerde nasıl algılandığını göstermektedir. Türkiye, bu listede yedinci sırada yer almıştır, bu da Türk halkının öğretmenlik mesleğine verdiği değeri göstermektedir.

Bunların yanında E42'nin deneyimi meslek liselerinin amacı ve müfredatının gözden geçirilerek, meslek liselerinden beklenen ürün çıktısıyla korelasyonu yeniden değerlendirilmeli ve amacına uygun olarak düzenlenmelidir. Nitekim meslek lisesinde okuyan öğrenciler sadece o alanda meslek sahibi olmak bilinciyle okula gelmektedir. Ancak standart olarak kültür derslerini de görmeleri ve bu derslerin yoğunluğunun

meslek lisesine göre düzenlenmemiş olması öğrenciyi boğarken öğretmeni de tüketmektedir. Bir sosyal bilim öğrencisi ya da fen lisesi öğrencisinin hazır bulunuşluğu, akademik yeterliliği ve kariyer hedefiyle meslek lisesi öğrencisinin durumu aynı değildir. Buna karşın aynı müfredata tabi tutmak bir çelişki olarak karşımıza çıkmaktadır. Başka bir çelişki de meslek lisesi öğrencisinin sınıf geçmesinde en belirleyici ders alan dersleri olması kültür dersi öğretmenlerini öğrencilerin nazarında değersiz ve önemsiz bir imaja sahiptir. Bu çalışmanın araştırmacısı da bu durumu meslek lisesinde görev yaparken bizzat tecrübe etmiştir. Hal böyleyken okul türü fark etmeksizin öğretmenden maksimum akademik verim beklenirken öğrenci profili hesaba katılmamaktadır.

E42'nin ifadeleri ve literatür incelemesi, öğretmenlerin toplumsal saygınlığının azalmasının çok boyutlu bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak E42'nin olumsuz beyanına karşın bir başka görüşmeci olan E52, öğretmenliğin toplumsal imajı ve saygınlığı hakkında, *"Öğretmenlik hala çok değerli. Ancak kendimin hak etmediğim kadar saygı gördüğümü düşünüyorum toplumda"* şeklinde bir görüş belirtmiştir. *"Kendimin hak etmediğim kadar saygı gördüğümü düşünüyorum toplumda"* ifadesi, öğretmenliğin toplumda nasıl algılandığını ve bireysel özdeğerlendirmenin bu algı üzerindeki etkisini yansıtırken, bir diğer ifadesi, *"öğretmen maaşının yüksek ya da düşük olması öğretmenin kalitesine etki etmez"* yorumu, öğretmenliğin öğretmenler içerisinde de bazı meslek mensuplarınca toplumsal değeri, maddi kazançlardan bağımsız olarak ele alınarak, öğretmenliğin değer ifade edici işlevine işaret edebiliyor diyebiliriz. Ancak öte yandan bir başka bakış açısıyla baktığımızda da, bu ifade, E52'nin idareci olarak sahip olduğu statü, onun öğretmenlerin toplumdaki algılanan saygınlığını kişisel deneyimlerinden ayrı olarak değerlendirmesine sebep oluyor olabilir. Bu durum da Katz ve Stotland'ın tutumların ego-savunmacı işleviyle (İnceoğlu, 2011) ilişkilendirilebilir. Nitekim ego-savunmacı tavır zihni/benliği/egoyu endişe ve/veya sosyal müeyyidelerden korumak ve/veya zihne/benliğe/egoya baş edemeyeceği bir durum için sığınma sağlamaktır(Wikipedia, 2024).

Gelir düzeyi ve saygınlık arasındaki ilişkinin detaylıca incelendiği bazı çalışmalarda aralarında doğrudan pozitif ilişki olduğu ortaya konmuştur. Eskicumalı (2004) tarafından belirtilen faktörler öğretmenlerin gelir düzeyinin düşüklüğü, mesleğin toplum tarafından sıradan ve kolay olarak algılanması ve öğretmenlik için gerekli

niteliklerden yoksun kişilerin mesleğe girişi, öğretmenlik mesleğinin statüsü üzerinde önemli etkilere sahip olabilir saptamasını sunmaktadır. Bu perspektiften baktığımızda E52'nin “*öğretmenlik hala çok değerli..., ifadesiyle “öğretmen maaşının yüksek ya da düşük olması öğretmenin kalitesine etki etmez” ifadesi büyük bir çelişki oluşturmaktadır. Bunun en güçlü sebeplerinden biri E52'nin okul müdürü olarak uzun süreli deneyimi, Çetin (2003) tarafından vurgulanan “tutumların gözlemlenemeyen ancak davranışları etkileyen doğası” ile örtüşmektedir. İdareci pozisyonu, E52'nin öğretmenlerin toplumdaki itibarını algılamasını ve yorumlamasını etkileyen bir faktör olabilir. Öğretmenlik mesleği dahilinde uzun süre idarecilik yapmış olmak, konumun doğal itibar getirisi sebebiyle öğretmenlerin toplum içindeki konumunu değerlendirirken öznel bir bakış açısına yol açmış olabilir. Erzen ve Epçaçan'ın (2018) analizi göstermektedir ki öğretmenlerin toplumsal saygınlığı, kültürel ve ekonomik durumları geniş bir toplumsal ve ekonomik bağlamda değerlendirilmelidir. E52'nin bireysel deneyimlerinin öğretmenlikten daha çok idarecilik seviyesinde oluşu ve bu bağlama dayanan görüşleri, sadece öğretmenlik yapan katılımcıların görüşleriyle kıyaslandığında, genel toplumsal yapı içinde öğretmenlerin konumunu tam olarak yansıtmıyor diyebiliriz. Zira idarecilik, öğretmenlikten farklı sorumluluklar ve toplumsal itibar düzeyleri içerir. Bu farklılık E52'nin öğretmenlerin karşılaştığı zorlukları ve itibar kayıplarını tam olarak algılayamamasına sebep olmuş olabilir. Zel (2001), Eren (2003) ve Güney (2008) tarafından belirtilen örgütsel kontrol süreçleri ve biçimsel olmayan örgütlenmelerin dinamiklerine ilişkin çalışmaları bu duruma açıklık getirmektedir. E52'nin ifadeleri, öğretmenlik ve idarecilik arasındaki deneyim ve sorumluluk farklılıklarının bireyin mesleki tutumlarını ve algılarını nasıl etkileyebileceğine dair zengin bir örnek sunmakla birlikte araştırmalara konu olması gereken bir perspektif sunmaktadır. Bu, özellikle öğretmenlerin toplumsal imajı ve saygınlığı bağlamında önemlidir.*

Öğretmenliğin tarihsel olarak kutsal kabul edilmesine rağmen günümüzde toplumsal statüsünün ve algısının azaldığına dikkat çeken Pişkin ve Parlar (2021), eğitim kalitesi, maddi getiri, meslek kanunu eksikliği, medya etkisi ve eğitim politikaları gibi çeşitli faktörlerin öğretmenliğin toplumdaki algısıyla sıkı bir şekilde bağlantılı olduğunu vurgulayan diğer bir değerli çalışmadır. Yazarlar, öğretmenlerin maddi ve mesleki açıdan desteklenmesi, medyanın olumlu bir rol üstlenmesi, eğitim politikalarının iyileştirilmesi ve toplumsal farkındalığın artırılmasını önermektedir. Ayrıca, öğretmen

eğitiminin kalitesinin artırılması, öğretmenlik mesleğinin uzmanlık gerektiren bir alan olarak tanınması ve öğretmenlere yönelik şiddetin önlenmesi için somut adımların atılması gerektiğine de işaret etmişlerdir.

Soru 7. Bağlı bulunduğunuz Bakanlıkça verilen hizmet içi eğitimlerin alanınıza ve mesleğinize katkısını nasıl değerlendiriyorsunuz?

Katılımcıların bu soruya verdikleri cevapların analizi sonucu oluşan tema ve alt temalar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Soru 7 Ana ve Alt Temalar

<i>Ana Tema</i>	<i>Alt Tema</i>
Hizmet İçi Eğitimlerin Mesleki Pratiklere Katkısı	Eğitimlerin Verimliliği ve Koşullar
	Uzaktan ve Yüz yüze Eğitimlerin Etkinliği
	Hizmet İçi Eğitimlerin Gerçek Dünya Uygulamalarındaki Yansımaları
	Eğitim İçeriğinin Pedagojik Yeterlilikleri
	Eğitimlerin Mesleki Gelişime Katkısı ve Yenilenme İhtiyacı

Hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından önemli bir rol oynamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu alana artan yatırımı, Özer'in belirttiği gibi, öğretmen başına düşen eğitim saatlerinin 44'ten 2022'de 120 saate ve daha sonra 194 saate ulaşmasıyla açıkça görülür (Milli Eğitim Bakanlığı, 2022). Bu artış, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimine olanak sağlayan bir çerçeve sunarken, aynı zamanda bu eğitimlerin kalitesinin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına ne kadar uygun olduğunun da önemli olduğunu göstermektedir.

Teknolojinin eğitim alanındaki artan kullanımı, 2018 yılında gerçekleştirilen 436 eğitim faaliyetinin %85,49'unun uzaktan eğitim yöntemleri ile gerçekleştirilmesinden anlaşılmaktadır. (Milli Eğitim Bakanlığı, 2019). Uzaktan eğitim, öğretmenlere zaman ve mekân sınırlamaları olmaksızın erişim imkânı sunarak, mesleki gelişim için geniş fırsatlar sağlamaktadır. Ancak bu yöntemin pedagojik etkinlik ve yüz yüze etkileşim açısından sınırlılıkları da göz önünde bulundurulmalıdır (Yalın, 2000; Griffiths, 2016).

2014 yılında hizmet içi eğitim faaliyetlerinde uzaktan öğretim yaklaşımlarının kullanılma oranının %2 iken, 2018 yılında bu oranın %85'e çıkması, eğitim

yaklaşımlarındaki önemli bir değişimi göstermektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2019). Bu durum, öğretmenlerin teknolojiyi kullanma becerilerinin ve bu tür eğitimlere adaptasyonunun arttığını gösterirken, aynı zamanda eğitimlerin içeriğinin ve sunumunun da bu yeni ortama uyum sağlaması gerektiğini vurgular niteliktedir.

Bu veriler hizmet içi eğitimlerin niceliksel boyutunu ve bu eğitimlerin öğretmenlerin mesleki gelişimine olan etkisini anlamada önemli bir temel sunabilir. Ancak bu eğitimlerin gerçek etkinliğini ve öğretmenlerin mesleki gelişimine olan katkısını değerlendirmek için sadece niceliksel verilerin ötesinde, öğretmenlerin bu eğitimlerden aldıkları geri dönüşler ve eğitim kalitesi de dikkate alınmalıdır. Bu eğitim politikalarının ve uygulamalarının daha etkili ve verimli hale getirilmesi için kritik öneme sahiptir.

Katılımcı K42'nin görüşü, *"Bakanlık tarafından verilen hizmet içi eğitimler içerik olarak mesleğimize katkı sunacak başlıkta olmasına rağmen eğitim veren kişilerin pedagojik yetersizlikleri nedeniyle içerikleri boş kalmaktadır"* ifadesi, literatürdeki "Öğretmenin bir alanı ya da konuyu çok iyi bilmesi, öğretimin önkoşulu olmasına karşılık başarılı bir öğretim için yeterli değildir" Şanal, M., & Güçlü, M. (2005) görüşü ile paralellik gösterir. Bu, öğretmenin konu alanı bilgisinin yanı sıra öğretme becerilerinin de önemli olduğunu göstermektedir.

Katılımcı E37'nin *"Hizmet içi eğitimlerin alanıma çok fazla katkısı olduğunu düşünmüyorum"* ifadesi, eğitimlerin mevcut ihtiyaçlar ve beklentilerle uyumlu olup olmadığı konusunda önemli bir sorgulama sunar. Bu yorum, E45'in *"Hizmet içi eğitimler maalesef amacına pek ulaşamıyor"* eleştirisini destekler şekilde, Orhan & Akkoyunlu (1999) tarafından belirtilen öğretim programlarının ve öğretme stratejilerinin sürekli değişim ve gelişim içinde olması gerekliliğine atıfta bulunmaktadır. E37'nin bu ifadesi, hizmet içi eğitimlerin sadece sunulması değil aynı zamanda öğretmenlerin alanlarına ve mevcut mesleki gelişim gereksinimlerine uygun şekilde tasarlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu durum da günümüzde öğretmenlerin karşılaştığı sürekli değişen eğitim ortamı ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun, dinamik ve esnek eğitim programlarının önemini ortaya koymaktadır.

Katılımcı E44, *"Hizmet içi eğitimler mesleki yenilenme için kaçınılmaz bir gereklilik, ancak verilen eğitimlerin okul ve sınıf ortamında ne kadar karşılık bulduğu tartışmaya"*

açık olmalı" diyerek, Tekin (2019)'in öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinin yetersizliğine ve sürekli mesleki gelişimin önemine dair tespitleriyle uyum içindedir.

Katılımcı K26, *"Bu hizmetlerin verimliliği için uygun koşullar ve zaman yaratılması kanaatindeyim"* diyerek, hizmet içi eğitimlerin etkinliği için uygun koşulların ve zamanlamasının önemini vurgularken, aynı zamanda uzaktan eğitim yöntemlerinin getirdiği avantajlara işaret etmekte ve literatürdeki ilgili tartışmalarla örtüşmektedir. Örneğin, Cavanaugh (2001) uzaktan eğitimin eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini sağlama ve bireysel ihtiyaçlara göre kolay güncellenebilir olması gibi avantajlarına dikkat çekerken, Aynı zamanda, Mupinga (2005) ise, uzaktan eğitimin öğretmenlere ve öğrencilere mekân ve zaman sınırlamaları olmaksızın erişim imkânı sunarak, eğitimdeki esnekliği ve erişilebilirliği artırdığını belirtmektedir.

Bununla birlikte, K26'nın vurguladığı gibi, uzaktan eğitim yöntemlerinin kullanımı, yüz yüze etkileşimin ve gerçek zamanlı pedagojik deneyimlerin eksikliği gibi önemli sınırlılıkları da beraberinde getirir. Bu sınırlılıklar, Şen, Atasoy ve Aydın (2010) tarafından da tartışılmıştır; bu çalışmada, uzaktan eğitimin eğitimdeki etkileşim ve iletişim açısından yetersiz kalabileceği ve bu nedenle yüz yüze eğitimin önemini vurgulamıştır.

K26'nın görüşü bu bağlamda, hizmet içi eğitimlerin etkinliğini artırmak için hem uzaktan eğitim yöntemlerinin avantajlarını kullanmak hem de yüz yüze etkileşim ve gerçek zamanlı deneyimlerin önemini göz önünde bulundurmak gerektiğini gösterir. Elde edilen verilerden yola çıkarak eğitimlerin içeriği, sunumu ve uygulama yöntemlerinin, öğretmenlerin ihtiyaçlarına ve mesleki gelişimlerine en uygun şekilde tasarlanması gerektiği çıkarımına ulaşmak mümkündür.

Katılımcı E42'nin *"ÖBA ve CBIKO gibi platformlarda sunulan çok kaliteli eğitimler olduğunu düşünüyorum"* ifadesi, uzaktan eğitimin sağladığı esneklik ve erişilebilirlik avantajlarına dikkat çekmektedir. Ayrıca, bu platformlar sayesinde öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri için çeşitli kaynaklara erişebilirlikleri artmaktadır.

Bununla birlikte, E42'nin pozitif görüşüne rağmen, uzaktan eğitim yöntemlerinin uygulamada karşılaştığı sınırlılıklar da dikkate alınmalıdır. Yalın (2000) ve Griffiths (2016) tarafından belirtilen sınırlılıklar arasında, özellikle yüz yüze etkileşimin ve

pedagojik etkileşimin eksikliği ön plana çıkarken, uzaktan eğitim öğretmen ve öğrenci arasındaki doğrudan etkileşimi ve gerçek zamanlı geri bildirim mekanizmalarını sınırlayabilir, bu da öğrenme sürecinin bazı yönlerinde eksikliklere yol açabilir. Ayrıca, teknolojiye erişim ve teknoloji okuryazarlığı, uzaktan eğitimin etkinliğini etkileyen başka faktörlerdir. Tüm öğretmenlerin aynı düzeyde teknolojik beceri ve ekipmana sahip olmaması eğitimlerin erişilebilirliğini ve etkinliğini sınırlayabilir.

Bu nedenle, E42'nin vurguladığı gibi, ÖBA ve CBİKO gibi platformların sunduğu fırsatlar değerli olmakla birlikte, uzaktan eğitimin bütünlüklü bir eğitim deneyimi sağlaması için yüz yüze etkileşim ve teknolojik erişim gibi konularda desteklenmesi gerekmektedir. Bu çıkarım da hizmet içi eğitimlerin hem içeriğinin hem de sunum yöntemlerinin öğretmenlerin ihtiyaçlarına ve mesleki gelişimlerine en uygun şekilde tasarlanmasını gerektirir.

Katılımcı E52'nin *"Eğitimin mevzuatı kalıcı hale getirilse ve belli standartlar içerisinde daha adil olsa daha güvenli hissederiz kendimizi"* görüşü eğitim programlarının standartlaştırılmasının ve kalıcı hale getirilmesinin önemine işaret etmektedir. Bu görüş, Kargın (2007) tarafından vurgulanan bir eğitim programının niteliğinin uygun program değerlendirme modeli ile test edilebilirliği ile uyumludur. Kargın, eğitim programlarının etkinliğinin ve niteliğinin değerlendirilmesinin, bu programların sürekli iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için kritik olduğunu belirtir. Eğitim programlarının standartlaştırılması ve kalıcı hale getirilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik eğitimlerin tutarlılığını ve sürekliliğini sağlayacaktır. E52'nin ifadesi, eğitim programlarının sadece içerik olarak değil, aynı zamanda uygulanış biçimi ve standartları açısından da değerlendirilmesi gerektiğini vurgularken, bu, eğitim programlarının öğretmenlerin ihtiyaçlarına ve mesleki gelişim hedeflerine ne kadar uygun olduğunu belirlemede önemli bir faktör olduğunun da altını çizmektedir. Eğitim programlarının kalitesi, öğretmenlerin bu programlardan ne ölçüde fayda sağladıklarını ve mesleki gelişimlerine nasıl katkıda bulunduklarını belirleyen temel bir unsurdur. Nitekim 2023-2024 eğitim-öğretim yılında ani bir kararla daha önceki uygulamalar kaldırılmaya çalışılmıştır. Örneğin öğretmenlerin ara tatilde almak zorunda oldukları mesleki eğitimler uzaktan oluyorken paydaşların görüşleri alınmadan Kasım 2023 ara tatil seminerinin yüz yüze olacağı duyurulmuş, öğretmenler tarafından büyük bir tepkiyle karşılanmıştır. Yine aynı karar kısa bir

sürede bir sonraki eğitim tarihine kadar ertelenmiştir. 2023-2024 yılsonu mesleki çalışmalarının akıbeti bayram nedeniyle muallakta iken yine dönemin bitmesine 3 hafta kala bayramın hemen ertesi gününe planlanmıştır. Bayramlar bilindiği üzere vatandaşların manevi duygularını canlı tutmalarına ve toplumda birlik ve beraberliğin sağlanmasına yardımcı olur. Ve öğretmenlerin memleketlerinden, ailelerinden uzakta olması sebebiyle bayramlarda birlikte olmak arzusu son derece insanidir. Okulların kapandığı, yıl sonu iş ve işlemler, sınavlar, performanslar, projeler gibi son derece yoğun bir temponun hemen bitiminde başlayan bayram telaşı da ekstrem bir durum ortaya çıkarmaktadır. Ancak alınan karar bu süreçlerin hiçbirinin gözetilmediğini göstermektedir. Daha önce alınan uzaktan eğitim kararları, öte yandan dünyanın zamandan ve mekandan teknoloji sayesinde tasarrufa yönelmesi söz konusuysen ülkemizde aksi yönde gelişen ve zamanlamanın zayıf kaldığı uygulamalar öğretmenleri demoralize etmektedir. Bu tip ani aksiyonlar ve alınan aksiyonların katılığı öğretmenlerce iyi niyetli karşılanmamaktadır.

Yine başka bir sorun olarak eğitimlerin niteliği karşımıza çıkmaktadır. Oğuzhan Tekin'in çalışmasında ortaya konan bulgular, katılımcıların görüşleriyle önemli ölçüde uyuşmaktadır. Tekin'in çalışmasındaki katılımcıların hizmet içi eğitim programlarının iyileştirilmesine yönelik önerileri, bu soruya cevap veren katılımcıların eleştirileri ve önerileriyle paralellik göstermektedir. Örneğin, katılımcı K42'nin pedagojik yetersizlikler konusundaki eleştirileri ve E45 ile E37'nin eğitimlerin amacına ulaşamadığı yönündeki görüşleri, Tekin'in çalışmasındaki "eğitimlerin sayısının ve niteliğinin artırılması" ve "eğiticilerin donanımlı ve alanında uzman kişilerden seçilmesi" Tekin, O. (2019) önerileriyle uyum içindedir. Aynı şekilde, katılımcı E44'ün mesleki yenilenmenin önemine dair görüşü ve K26'nın uygun koşulların yaratılması gerekliliği üzerine vurgusu, Tekin'in çalışmasındaki "farklı yöntemler kullanılması" ve "deneyime dayalı eğitimler planlanması" Tekin, O. (2019) önerileriyle uyumludur. Bu da hizmet içi eğitimlerin uygulama yöntemlerinin çeşitlendirilmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişimine uygun hale getirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Sonuç olarak hem Tekin'in çalışmasındaki bulgular hem de bu çalışmadaki katılımcıların görüşleri, hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısını artırmak için hem içerik hem de uygulama açısından iyileştirmelerin

yapılması gerektiğini vurgular. Eğitim programlarının niteliği, öğretmenlerin ihtiyaçlarına ve mesleki gelişim hedeflerine uygunluğu bu süreçte önemli bir rol oynar ve eğitim politikalarının ve uygulamalarının bu doğrultuda şekillendirilmesi gerekmektedir. Yine alanyazında Pişkin ve Parlar (2021) öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine odaklanılmasının ve teknoloji ile çağın gerekliliklerine uyum sağlamalarının öneminin de altı çiziler. Bu önerilerin hayata geçirilmesi, öğretmenliğin toplumdaki itibarını yeniden yükseltecek ve eğitim kalitesini artıracaktır.

Soru 8. Üstleriniz ve mevkidaşlarınızla ilişkileriniz motivasyonunuzu nasıl etkiliyor? Olumlu ve olumsuz etki eden birer anınızı paylaşır mısınız?

Katılımcıların bu soruya verdikleri cevapların analizi sonucu oluşan tema ve alt temalar Tablo 10da gösterilmiştir.

Tablo 10. Soru 8 Ana ve Alt Temalar

<i>Ana Tema</i>	<i>Alt Tema</i>
Üstler ve Meslektaşlar ile İlişkilerin Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi	Üstlerle İletişim ve Destek: Beklenti ve Geri Bildirimlerin Rolü
	Meslektaşlarla Dayanışma ve İş birliği: Sosyal Destek ve Ortak Sorunlar
	İdari Eleştiriler ve Psikolojik Etkiler: Eleştirilerin Yönetim Şekli
	Profesyonel Ortam ve İlişkilerin İş Tatmini Üzerine Etkisi
	Kişisel Gelişim ve İnisiyatif: Yöneticilerle Yakın İlişkilerin Faydaları ve Riskleri

İş yerinde çalışanların motivasyonu, üstler ve meslektaşlarıyla olan ilişkilerinden büyük ölçüde etkilenmektedir. Çaptuğ Dilek (2022) tarafından belirtilen, hiyerarşi temelli psikolojik taciz vakaları gibi olumsuz etkileşimler, çalışanların motivasyonunu ciddi şekilde zayıflatabilir. Örneğin, üst kademe yöneticilerin astlarına karşı uyguladığı baskı ve kontrol yöntemleri, çalışanın kendini değersiz hissetmesine, motivasyon kaybına ve iş performansının düşmesine sebep olabilir. Bu tür davranışlar iş yerindeki moral ve iş tatminini düşürür, hatta sağlıklı çalışma ortamını zedeler. Buna karşın olumlu iletişim ve takdir edici bir yönetim tarzı ise tam tersi bir etkiye sahiptir.

Üstler ve meslektaşlar arasında saygılı, açık ve destekleyici bir iletişim çalışanların kendilerini değerli hissetmelerini sağlar. Pozitif geri bildirimler, kariyer gelişimi için sunulan fırsatlar ve takım çalışmasının teşviki çalışanların işlerine olan bağlılıklarını ve performanslarını artırır. Bu tür bir ortam çalışanların kendilerini güvende hissetmelerini ve potansiyellerini tam olarak kullanmalarını sağlar.

Öğretmenliğe atfedilen kutsal anlamın yanında bir meslek olduğunu gerçeğini ele aldığımızda, okulların öğretmenlerin iş yeri olduğu ve buradaki üstler ve meslektaşlar arasındaki ilişkilerin niteliği, çalışanların motivasyonu, ders ve öğrenciye yaklaşım performansları üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Okullarda sağlıklı, saygılı ve destekleyici bir ortamın teşvik edilmesi hem bireysel hem de kurumsal başarı için elzemdir. Okul idarecilerinin ve mevkidaşların okullarda olumlu bir kültür oluşturmaları ve psikolojik taciz gibi olumsuz davranışlardan kaçınmaları, öğretmenlerin motivasyonu ve genel iş tatminini önemli ölçüde iyileştirecektir. Bu bağlamda okullardaki ilişkilerin yönetimi, kurumsal başarının ve öğretmenlerin refahının anahtarlarından biri olarak görülmelidir. Dörnyei ve Ushioda (2011) tarafından vurgulandığı üzere öğretmen motivasyonu, bireyin eylemde bulunmasını sağlayan karmaşık bir yapıdır. Bu yapı hem içsel hem de dışsal motivasyon faktörleriyle şekillenir. İçsel motivasyon, görevin kendisinden kaynaklanan tatmin duygusu ile ilişkilendirilirken Lin, McKeachie ve Kim, (2003), dışsal motivasyon, dış çevreden gelen ödül ve cezalarla ilintilidir demişlerdir. Bennell ve Akyeampong (2007). Buradan hareketle kurum içi olumlu tutum konusunda da eğitimlerin gerekliliği gündeme gelmelidir.

K44'ün ifadesi, "*Münazara etkinliğine gittiğimizde müdürün akşama kadar nasıl gittiğini sormaması*", dışsal motivasyonun eksikliğini gösterir ve yöneticilerin takdir ve ilgisinin motivasyon üzerindeki etkisini vurgular. Bennell ve Akyeampong (2007) tarafından belirtilen dışsal motivasyon, öğretmenlerin performansını etkileyen dış etmenlerin bir sonucu olarak görülebilir. Bu durumda müdürün ilgisizliği, öğretmenin motivasyonunu olumsuz etkileyen bir dış etmen olarak değerlendirilebilir. Bir başka katılımcı olan E42'nin "*Her ikisi de etkili, öğrenciden aldığım dönütler daha fazla etkili. Marifet iltifata tabidir*" yorumu öğrencilerden gelen geri bildirimlerin öğretmen motivasyonunu nasıl etkilediğini açıkça ortaya koymaktadır. Deci'nin (1971) araştırması, öğrencilerden alınan olumlu geri bildirimlerin öğretmenlerin içsel

motivasyonunu artırdığını göstermiştir. E42'nin deneyimi, bu çalışmanın sonuçlarını doğrular niteliktedir ve öğretmenlerin mesleki tatmininde öğrenci geri bildirimlerinin önemini vurgulaması açısından önemlidir. Özellikle “*marifet iltifata tabidir*” cümlesi altı çizilmesi gereken bir beyandır. Öğretmenlik mesleğinde çok çalışan da az çalışan da aynı maaşı almakta ve aynı değerinde değerlendirilmektedir. Uzun vadede idealist tavır uygun beslenme alanı bulmadığında tükenecek ve yok olacaktır. Başarı değerlendirme ölçütleri net, anlaşılır ve bireysel inisiyatiften uzak sistemselsel olarak işlemelidir.

Başka bir katılımcı olan E37' *"Amirlerimle yakın ilişki içinde olduğumda... işte sorumluluk almaktan geri durmuyorum"* yorumu öğretmenlerin yöneticiyle olan ilişkilerinin motivasyon üzerindeki etkisini gösterirken, Özdayı (1998) tarafından yapılan araştırma, öğretmenlerin çalışma ortamının ve yönetim anlayışının motivasyon üzerindeki olumlu etkisini vurgulamaktadır. E37'nin deneyimi, yönetici-öğretmen ilişkisinin olumlu doğasının öğretmen motivasyonunu nasıl artırabileceğini gösterebilir. K42 ve K40'ın deneyimleri, öğretmen motivasyonu üzerindeki dışsal faktörlerin olumsuz etkilerini vurgulamaktadır. K42'nin *"Meslek lisesinde... aşağılanma boyutunda eleştirilmek"* ve K40'ın *"Devlete atandığımda çok olumsuz şeyler yaşadım..."* ifadeleri, öğretmenlerin çalışma ortamındaki olumsuz deneyimlerinin ve meslektaşlar arası ilişkilerin motivasyon üzerindeki etkisini gösterir. Çivilidağ ve Sargın (2011) tarafından belirtilen, öğretmenlerde stres yaratan durumlar ve Karakuş ve Çankaya (2012) tarafından belirtilen psikolojik taciz, bu deneyimlerin motivasyon üzerindeki olumsuz etkilerini açıkça ortaya koymaktadır. K40, devlete atandıktan sonra yaşadığı zorlukları şu şekilde ifade etmiştir: *"Devlete atandığımda çok olumsuz şeyler yaşadım. İnsanların senin arkandan saygısızca, ahlaksızca bir şeyler uydurması, planlaması söz konusu oldu."* Bu ifade, K40'ın iş yerinde psikolojik taciz ve meslektaşları tarafından yapılan olumsuz davranışlarla karşılaştığını göstermektedir. Bu tür deneyimler, öğretmenlerin motivasyonunu ciddi şekilde etkileyebilen dışsal faktörlerdir. Soruya verilen cevaplar alanyazında da öğretmenler özelinde motivasyon, mobbing gibi konularda yapılan çalışmaların sonuçlarıyla uyumlu görünmekte olup, Çivilidağ ve Sargın (2011) tarafından belirtilen öğretmenlerde stres yaratan durumlarla paralellik göstermektedir. Karakuş ve Çankaya (2012) tarafından yapılan başka bir araştırma da öğretmenlerin maruz kaldıkları psikolojik şiddetin hem psikolojik hem de fiziksel etkilerini vurgulamaktadır. Bu tür

olumsuz etkileşimler, öğretmenlerin mesleki performansını ve genel motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilir. Ayrıca bu bulgular, Çelebi, N., ve Taşçı Kaya, G. (2014) tarafından yapılan "Öğretmenlerin Maruz Kaldığı Mobbing (Yıldırma): Nitel Bir Araştırma" başlıklı çalışmayla da paralellik göstermektedir. Çelebi ve Taşçı Kaya'nın araştırması, öğretmenlerin üst yönetim ve meslektaşları tarafından uygulanan yıldırma davranışlarının sıklığını ve şiddetini belgeleyerek, öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki zararlı etkilerini ortaya koymuştur. Katılımcıların iş yerinde maruz kaldıkları yıldırma ve psikolojik taciz durumları, profesyonel özgüven kaybı ve mesleki tatminsizlikle sonuçlanabilir.

Ülkenin eğitimli kesiminden oluşan çalışma grubunda bu tür olayların yaşanmış olması da ayrıca temel sebepleri ve çözümleri bağlamında değerlendirilmesi gereken önemli bir konudur. Gerek bu çalışma gerekse literatür bulguları göstermektedir ki öğretmenlerin çalışma ortamlarının iyileştirilmesi ve yıldırmanın önlenmesi, eğitim kalitesinin artırılmasında kritik bir rol oynamaktadır. Bu çalışmada daha önce de üzerinde durulduğu üzere, eğitim yöneticileri ve politika yapıcılarının bu sorunları proaktif şekilde ele alması öğretmenlerin mesleki tatminini ve motivasyonunu artıracak, dolayısıyla öğrencilerin eğitim deneyimini iyileştirecektir. Literatür, bu konuda özellikle ast-üst ilişkilerinin önemini vurgulamaktadır. Izgar'ın (2001) çalışmasına göre, verilen emirlerin kurumun amaçlarına ve astların yeteneklerine uygun olması gerekmektedir. Ayrıca astların beklentilerine de ters düşmemelidir. Astlar, üstleri ile ilişkilerinde sık sık şüpheli ve korku dolu, gerilim içinde olabilirler. Bu psikolojik havadan kurtulmak için üstlerin astları iyi tanıması, kurumun amaçlarını netleştirmesi ve çalışanların işlerindeki başarılarını takdir etmesi önemlidir. Üstlerin astlarına yönelik takdir, saygı ve fikirlerine açıklık örgütsel tükenmişliği azaltabilir ve öğretmenlerin mesleki tatminini artırabilir. Sağlıklı ve destekleyici profesyonel ilişkilerin teşvik edilmesi, eğitimin genel kalitesini yükseltmenin yanı sıra, öğretmenlerin ve öğrencilerin daha iyi bir eğitim ortamında çalışmalarını ve öğrenmelerini sağlayacaktır.

Soru 9. Kurumlar tarafından verilen başarı belgeleriyle öğrencileriniz tarafından verilen olumlu dönütleri karşılaştırdığınızda motivasyonunuzda hangisi daha etkili? yorumlayınız.

Katılımcıların bu soruya verdikleri cevapların analizi sonucu oluşan tema ve alt temalar Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Soru 9 Ana ve Alt Temalar

<i>Ana Tema</i>				<i>Alt Tema</i>
Kurumsal Öğrenci Motivasyonuna Etkisi	Başarı Geri	Belgeleri ve Dönütlerinin		Resmi Takdir ve Ödüllerin Motivasyon Üzerindeki Etkisi
				Öğrenci Geri Dönütlerinin Gerçeklik ve Değeri
				Karşılaştırmalı Motivasyon: Kurumdan Alınan destek ve Öğrenci İlişkileri
				Öğretmenlerin Öz Değerlendirmesi ve Dış Takdir
				Öğrenci Başarılarının Öğretmen Motivasyonundaki Rolü

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve başarıları yalnızca bireysel becerileri ve bilgi birikimlerine bağlı değildir; aynı zamanda geniş bir öğretim kademesi, genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi ile sağlanır Şanal, M., & Güçlü, M. (2005). Eğitimde başarı ve verimliliğin elde edilmesi, yalnızca fiziksel ve teknolojik imkanların varlığı ile sınırlı olmayıp, bu araçların kullanılmasında öğretmenlerin rolü hayati öneme sahiptir. Öğretmenlerin çağın gerekliliklerine uygun olarak sürekli kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir, çünkü onların nitelikleri eğitimdeki başarıya doğrudan etki eder. Bu bağlamda iş doyumunun önemi de ön plana çıkar. Locke (1976) iş doyumunu, kişinin işini veya iş deneyimini takdir etmesinden kaynaklanan olumlu bir duygusal durum olarak tanımlar. Bu tanım öğretmenlerin iş doyumunun, eğitimdeki başarı ve verimliliğe etkisini de açıkça ortaya koyar (Miller et al., 2009; Altınışık, 1997). Öğretmenlerin iş doyumunu artıran faktörler arasında takdir ve motivasyon önemli bir yer tuttuğu bu ve yapılan diğer çalışmalarda açıkça görülmektedir. Öğrencilerden ve kurumlardan alınan olumlu geri bildirimler ve başarı belgeleri öğretmenlerin motivasyonunu ve dolayısıyla iş doyumunu artırabilir. Bu durum öğretmenlerin sınıfta daha etkili ve yenilikçi olmalarını sağlayarak eğitimdeki

genel verimliliği ve başarıyı artırmada kritik bir rol oynar. Bu bağlamda sorulan soruya verilen cevaplar, öğretmenlerin motivasyon ihtiyaçlarını anlamak ve uygun çözümler üretmek için kıymetli veriler içermektedir.

K38, başarı belgelerinin motivasyon üzerindeki etkisini ifade ederken: "*Meslek hayatımda belge kimden gelirse gelsin kesinlikle motivemi çok artırmıştır...*" demiştir. Bu ifade, öğretmenlerin mesleki başarılarına verilen tanınmanın onların iş doyumunu nasıl artırdığını yansıtan somut ifadelerdendir. Vural (2004) tarafından iş doyum ve öğretmenlerin mesleki istekleri arasındaki uyumun vurgulanması da bu görüşle uyum içindedir. Katılımcının ayrıca, "*Özellikle de şunu belirtmeliyim ki öğrenciler benim yüzümde küçük müfettişlerdir...*" demesi, öğretmenlerin öğrencilerden aldıkları geri bildirimlerin kendi profesyonel gelişimleri açısından ne kadar değerli olduğunu gösterir. Crespi ve Dube (2006) tarafından öne sürülen öğretmenlerin sürekli gelişim ihtiyacının bu görüşle paralellik taşıdığı görülmektedir. K42, kurumsal başarı belgelerinin ve öğrenci geri bildirimlerinin önemini şöyle vurgulamıştır: "*Kurumum tarafından verilen başarı belgesinin marifeti iltifata tabidir...*" ve "*Olumlu özelliklerim beni tabi ki mutlu ediyor fakat olumsuz dönütleri de seviyorum.*" Bu ifadeler, öğretmen motivasyonunun yalnızca kurumsal takdirle değil, aynı zamanda öğrencilerin samimi ve içten geri bildirimleriyle de beslendiğini gösterir. Gilmore ve Anderson (2016) tarafından öğretmenlerin mesleki ve kişisel deneyimlerinin duygusal boyutunun önemi K42'nin ifadeleriyle uyumludur. E37'nin, öğrencilerin başarılarına verdiği önem, öğretmen motivasyonunun öğrenci başarılarıyla ne kadar iç içe olduğunu gösterir: "*...ancak öğrencilerin öğrendiğini görmek, onların gelişimini izlemek ve süreç sonunda başarılarını görmek beni her şeyden daha fazla motive ediyor.*" Bu ifade, öğretmen-öğrenci ilişkisinin benzer dinamiklerini ve bu ilişkinin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisini vurgulayan Kennedy ve Kennedy (2004) ile uyumludur. Ayrıca, Morsünbül ve Yazar (2021) tarafından güvenli ve destekleyici ilişkilerin öğrencilerin psikolojik dayanıklılığını artırabileceği fikri, E37'nin öğrenci başarılarına verdiği önemi daha da derinleştirir. K40, başarı belgeleri ve öğrenci dönütlerinin motivasyon üzerindeki etkisini tartışır: "*Her ikisi de etkili ama tabi başarı belgelerinin belli bir kıstasa göre verilmediği için tatmin etmiyor. Bu sebeple öğrencilerin sevgisiyle yola devam ederim.*" Bu ifadeler, bir yandan öğretmenler için öğrenci sevgisinin ve dönütlerinin, resmi başarı belgelerinden daha anlamlı olduğunu gösterebilir ve Wilson (2017) tarafından öne sürülen öğrenci-öğretmen ilişkisinin

duygusal boyutunun eğitimdeki etkisini vurgular. Wilson (2017) tarafından vurgulanan öğretmen ve öğrenci arasındaki duygusal ilişkinin önemi, K40'ın ifadelerinde yansıtılan öğrencilerle kurulan derin bağların ve bu bağların öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisini gözler önüne sermektedir. Wilson, öğretmen-öğrenci ilişkisinin sadece akademik başarıyı değil, aynı zamanda öğretmenin duygusal refahını da etkilediğini belirtir. Bir yandan da “*başarı belgelerinin belli bir kıstasa göre verilmediği için*” ifadesi önceki soru analizlerinde değinildiği gibi ödül sisteminin şeffaf olmadığını destekler niteliktedir. K40'ın bu ifadesi aynı zamanda hayal kırıklığı yaşadığına da işaret etmiştir. Oysaki Millî Eğitim Bakanlığı'nın ödül yönergesi (Millî Eğitim Bakanlığı, 2021) net kriterler sunar. Ancak burada net olmayan durum, öğretmenlerin bu kriterlere göre başarı belgesi hak edip etmediğine karar verip, ilgili makamlara teklif eden idarecilerin objektif, tarafsız ve kişisel ilişkilerden arınmış olarak bakıp bakmadığıdır. Bununla birlikte ödül vermeye yetkili idari makamların bu teklifleri değerlendirme biçimlerinin nasıl olduğunun bilinmemesi ve teklif edildiği halde belge ya da takdir alamayan öğretmenlerin sonucu etkileyen karardan haberdar olmaması yine önemli bir tartışma konusudur. Nitekim bir mülki idare amirinin “*öğretmenler ceza vermediğime dua etsin, en büyük ödül ceza vermemiş olmamdır*” cümlesi bir okul müdüründen bizzat yazar tarafından işitilmiş bir söylemdir ve yazar tarafından liyakati sorgulatmıştır. Ayrıca neden öğretmenler cezasız olmayı ödül saymalıdır? Öğretmenler neden cezalandırılması gereken bir gruptur?

Açığa çıkan bu sorunsal sonucunda yapılan alanyazın araştırmasında Temel ve Çelik'in (2022) çalışmasına ulaşılmıştır. Çalışmada, Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin üstün başarı belgesi ödüllendirme süreçlerine yönelik algılarını ve deneyimlerini derinlemesine incelenmiştir. Araştırma ödüllendirme sürecindeki adillik, şeffaflık ve objektiflik gibi konular üzerinde dururken, bu süreçlerin bazen öğretmenler ve yöneticiler tarafından farklı algılandığını ve tutarsızlıklar içerebildiğini göstermektedir. Bu bulgular ödüllendirme sürecinin daha iyi yönetilmesi, adil ve objektif kriterlere dayandırılması gerektiği sonucunu doğurmakla birlikte, akademik sahada daha fazla ele alınması ve çözümlenmesi için objektif bulguların artırılması gerekliliğini de ortaya koymaktadır.

Son olarak, E44 mesleki anlamda resmi olarak takdir edilmenin ve öğrenci dönütlerinin önemini vurgular: “*Mesleki anlamda resmi olarak takdir edilmek şüphesiz*

motivasyon kaynağı. Eğitim ortamınızda da öğrencilerinizin dönütleri aynı yönde ise motivasyonunuz daha da artar." Bu ifadeler, öğretmenlerin hem kurumsal başarılarından hem de öğrenci geri bildirimlerinden aldıkları motivasyonun önemini yansıtmaktadır. Bu durum daha önce de değinildiği üzere Gilmore ve Anderson (2016) tarafından vurgulanan öğrenmenin duygusal faktörlerinin ve öğretmenlerin mesleki ve kişisel deneyimlerinin duygusal boyutunun eğitimdeki önemini gösterir. E44'ün ve diğer katılımcıların ifadeleri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin ve öğrencilerle kurdukları ilişkilerin, onların mesleki tatminlerini ve motivasyonlarını nasıl etkilediğini açıkça ortaya koyarken, başarı belgelerinin de motivasyon ve performansta son derece önemli olduğunu göstermektedir.

Soru 10. Görüş ve önerilerinizi iletebileceğiniz kanallara sahip misiniz? Görüş ve önerilerinize dönüşler ne şekildedir?

Katılımcıların bu soruya verdikleri cevapların analizi sonucu oluşan tema ve alt temalar Tablo 12’da gösterilmiştir.

Tablo 12. Soru 10 Ana ve Alt Temalar

<i>Ana Tema</i>	<i>Alt Tema</i>
Öğretmenlerin Görüş ve Öneri İletişim Kanalları ve Aldıkları Dönüşler	İletişim Kanallarının Erişilebilirliği ve Çeşitliliği
	Görüş ve Önerilere Verilen Dönüşlerin Niteliği
	Kurumsal Karar Alma Süreçlerine Öğretmen Katılımı
	Görüş ve Önerilerin Politika ve Uygulamalara Etkisi
	Öğretmenlerin Yönetilme İlişkileri ve Etkileşim Derecesi

Eğitim sistemleri, sürekli değişen ve gelişen dinamiklerle şekillenen yapılar olup, bu sistemlerde öğretmenlerin seslerinin nasıl işitildiği ve katılımlarının ne ölçüde dikkate alındığı, sistemin genel verimliliği ve etkinliği açısından kritik öneme sahiptir. Özer et al. (2018) ve Çetin, Ünsal ve Hekimoğlu (2021) gibi araştırmacılar, öğretmen yetiştirme ve eğitim sistemlerinin sürekli değişim ve güncellenme süreçlerine dikkat çekmiştir ve bu değişimlerin öğretmenlerin mesleki pratiğine ve katılımlarına nasıl yansıdığını sorgulamak gerekmektedir. Öğretmenlerin eğitim sistemine katılımı hem yapısal hem de bireysel faktörlere bağlıdır ve bu katılım sistemdeki politikaların ve

uygulamaların şekillenmesinde önemli bir rol oynar (Ergün, 2008; Uygun, 2013). Argon ve Özçelik (2008) Türkiye'deki siyasi iktidar değişikliklerinin eğitim politikalarını etkilemesi ve bu etkileşimin sürekli değişen politikalar yaratması konusuna değinirken, öğretmenlerin bu süreçteki etkilerinin ve katkılarının önemini vurgularlar. Bu değişiklikler öğretmenlerin eğitim politikalarına katılımını sınırlayabilir ve mesleki özerkliklerini kısıtlayabilir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim değişikliklerine adaptasyonu ve bu değişikliklere katılımları, eğitim politikalarının etkinliği ve sürdürülebilirliği açısından da önem taşımaktadır (Tearle, 2004). Bu bağlamda öğretmenlerin görüş ve önerilerini iletebilecekleri kanalların etkinliği ve bu kanallar aracılığıyla yapılan geri dönüşler, öğretmenlerin eğitim sistemine katılımının ve etkisinin belirleyicisi olmaktadır. Öğretmenlerin eğitim sistemine yaptıkları katkılar sadece mevcut uygulamaların iyileştirilmesi için değil, aynı zamanda geleceğe yönelik sağlam bir eğitim politikası oluşturulması için de hayati önem taşır. Dolayısıyla bu soruda ele alınan katılımcı görüşleri ve ilgili literatür, Türkiye'deki eğitim sisteminde öğretmenlerin seslerinin ne ölçüde işitildiği ve katılımlarının nasıl değerlendirildiği konularına odaklanmaktadır.

Katılımcı E42'nin görüşleri, eğitim sistemindeki yapısal sorunların teşhis ve çözümünde yaşanan zorlukları şöyle dile getirmiştir: *"Kurulların veya okulda yapılan toplantıların uygulamalara yansımaları oldukça sınırlı."* Bu durum, Uygun (2013) tarafından ele alınan eğitim sisteminin yapısal sorunlarının zamanında ve etkili bir şekilde ele alınmasının gerekliliğine işaret etmektedir. Ayrıca, E52'nin *"Üst yöneticilerle ilgili iletişim kanallarım açık ve çok güçlü"* ifadesi, öğretmenlerin eğitim sistemine katılımının kurumsal yapı ve iletişim kanallarının etkinliğine bağlı olduğunu göstermektedir. Bu, Ergün (2008) tarafından vurgulanan, eğitim alanında geçmiş tecrübelerin analizinin ve bu analizlerin güncel eğitim politikalarına entegre edilmesinin önemini yansıtmaktadır. Katılımcı K45'in *"Her yıl bunu sene sonunda yaptık. Ama hiçbir dönüş olmadı. Hiçbir şey de değişmedi."* yorumu, eğitim sistemine yönelik değişikliklerin öğretmenler tarafından etkili bir şekilde uygulanamamasının ve bu değişikliklerin öğretmenlerin iş doyumu üzerinde olumsuz bir etki yaratabileceğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu durum, Demirtaş ve Nacar'ın (2018) çalışmasındaki bulgularla ilişkilendirilebilir. Çalışmada, iş doyumu ve örgütsel sessizlik arasında doğrudan bir ilişki bulunmadığı belirtilirken, iş doyumu ile okul ortamı boyutu algıları arasında düşük düzeyde ancak anlamlı bir ilişki tespit

edilmiştir. K45'ın deneyimi, eğitim değişikliklerine yönelik geri bildirim ve etkileşimin eksikliğinin, öğretmenlerin iş doyumunu olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir. Öte yandan, E44'ün "*Görüş ve önerilerimizi iletebileceğimiz kanallar açık olmasına ve zaman zaman iletmemize rağmen, tam manasıyla değer görmediği kanaatindeyim.*" yorumu, öğretmenlerin eğitim sistemine katılımlarının değerlendirilmesi ve bu katılımların eğitim politikalarına etkisinin etkinliğine işaret eder. Bu durum eğitim sistemine yönelik öğretmen görüşlerinin ve önerilerinin yeterince dikkate alınmaması ve öğretmenlerin karar alma süreçlerine etkin bir şekilde dahil edilmemeleri ile ilişkilendirilebilir. Bu, Aktaş ve Şimşek (2015) tarafından yapılan çalışmada iş doyumunu ile örgütsel sessizlik arasında ters yönlü, düşük düzeyde bir ilişki bulunması ile desteklenebilir. E44'ün deneyimi, öğretmenlerin eğitim sistemine katılımlarının yeterince dikkate alınmadığını ve bu durumun örgütsel sessizlik yaratmaktan ziyade, karar alma süreçlerindeki etkisizliğe işaret ettiğini göstermektedir. Bir başka katılımcı olan E37'nin deneyimi, "*Görüşlerimi yazıp gönderdim ancak yazdıklarımın tam tersi yapıldı*" diyerek, eğitim politikalarının belirlenmesinde öğretmenlerin katkılarının yeterince dikkate alınmadığını göstermektedir. Elbette bireysel olarak her talebin uygun bulunmasını beklemek ya da tek bir öğretmen görüşüne göre hareket etmek akla uygun değildir. Ancak E37 görüşlerinin hiçbir şekilde dikkate alınmadığına dikkat çekmek istemiştir. Bu durum, Tearle (2004) tarafından işaret edilen eğitim alanında yapılan değişikliklerin öğretmenlerin anlayış ve katılımına açık olması gerektiğini vurgulamaktadır. Eğitim-Öğretim sistemindeki en büyük paydaşların öğretmenler olduğunu unutmamak gereklidir. Netice itibarıyla sahada olan onlardır ve sahada yaşanan olumlu-olumsuz her veriye doğrudan ulaşım sağlamaktadırlar. Eğitim değişikliklerinin öğretmenler için anlaşılır ve uygulanabilir olması, yapılacak değişikliklerde fikirlerinin alınması sistemdeki başarının anahtarlarından biridir. E52 devam eden görüşmede şöyle demiştir; "*Üst yöneticilerle ilgili iletişim kanallarım açık ve çok güçlü. Bu konuda oldukça değer verildiğini de düşünüyorum.*" Bu, idareci olarak E52'nin eğitim sistemindeki değişikliklere öğretmenlerden farklı bir perspektiften bakmasını sağlar görülmektedir. E52'nin deneyimi okul yöneticisi olarak üst yönetimle olan güçlü iletişim kanallarının ve değerlendirilme süreçlerinin önemini vurgulamaktadır. Ancak bu durumdan üst makamlarla ilişkisi bulunmayanların fikirlerinin dikkate alınmadığı da çıkarılabilir. Demirtaş ve Nacar'ın (2018) iş doyumunu ve örgütsel sessizlik algıları

arasındaki ilişkiye odaklanan çalışması, yöneticilerin ve öğretmenlerin bu algıları üzerinde cinsiyet, yaş ve branş gibi faktörlerin etkisini inceler. Buradan hareketle E52'nin ifadesi, yöneticilerin örgütsel değişim ve politikalara katılım süreçlerinde avantajlı bir konumda olabileceğini düşündürmektedir. Demirtaş ve Nacar'ın (2018) bulguları, iş doyumu ve örgütsel sessizlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını ortaya koyarken, örgütsel sessizliğin alt boyutları arasındaki ilişkileri inceler. Bu, öğretmen ve yöneticiler arasındaki iletişim ve etkileşimin karmaşıklığını gösterir. Makalenin bulguları, katılımcıların cevapları ve literatür ışığında ortaya çıkan bulgularla örtüşmektedir ve E52'nin yorumunu derinlemesine anlamak için bir çerçeve sağlayabilir.

Demirtaş ve Nacar'ın (2018) çalışmasının sonuçları, E52'nin deneyimleriyle birleştiğinde, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eğitim politikaları ve uygulamalara katılımlarında dengesizliklerin olabileceğini düşündürmektedir. Yöneticilerin güçlü iletişim kanalları ve öğretmenlerin bu süreçteki sınırlı katılımı, örgütsel sessizliği ve iş doyumu üzerinde olumsuz etkiler yaratabilir. Eğitimde karar alma süreçlerinde öğretmenlerin seslerinin yeterince duyulmaması, onların motivasyonunu ve eğitim kalitesini olumsuz etkileyebilir ki, eğitim politikalarının oluşturulması ve uygulanması süreçlerinde öğretmenlerin ve idarecilerin eşit katılımını vurgulamanın önemini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin rolü ve statüsündeki evrim, eğitim sistemlerinin temel dinamiklerini değiştirmiştir. Tarihsel olarak, öğretmenler bilgi aktarımının merkezi olarak görülüyorken, günümüzde öğretmenler daha çok rehber ve destekleyici rolüne bürünmüşlerdir. Kıncal (1997) belirttiği üzere bu değişim, bilgiye erişimin artması ve öğrenme yöntemlerinin çeşitlenmesiyle ilişkilidir. Fakat statülerindeki değişimine rağmen uygulamadaki gidişatı en iyi şekilde değerlendirecek birincil gözler yine de halen öğretmenlere aittir.

Eğitim sistemlerinin başarısı ve etkinliği, öğretmenlerin ve yöneticilerin fikirlerinin adil ve dengeli bir şekilde değerlendirilmesine bağlıdır. Öğretmenler, öğrencilere rehberlik ederken, aynı zamanda politika ve uygulama süreçlerinde aktif roller almalıdırlar. Böyle olduğu takdirde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi karşılayacak, daha kapsayıcı ve etkili eğitim stratejileri geliştirmeye yardımcı olacağı şüphe götürmez bir gerçektir. Bunlara ek olarak, Kamu Ajans'ın 2023 yılında yayınladığı bir raporda, öğretmenlerin çalışma ortamlarının

iyileştirilmesinin ve yıldırma gibi olumsuz faktörlerin önlenmesinin eğitim kalitesinin artırılmasında kritik bir rol oynadığı vurgulanmaktadır.

Rapora göre, öğretmenlerin karar süreçlerine yeterince dahil edilmemeleri ve sürekli değişen eğitim sistemleriyle karşı karşıya kalınması mesleki memnuniyetlerini olumsuz etkilemektedir ve bu durumda kaçınılmaz olarak eğitim kalitesine zarar verebilir (Kamu Ajans, 2023).

Soru 11. Müfredatı nasıl buluyorsunuz? Derslerinizde müfredata bağlı kalmak sizin için ne kadar önemli?

Katılımcıların bu soruya verdikleri cevapların analizi sonucu oluşan tema ve alt temalar Tablo 13’de gösterilmiştir.

Tablo 13. Soru 11 Ana ve Alt Temalar

<i>Ana Tema</i>	<i>Alt Tema</i>
Öğretmenlerin Müfredat Algısı ve Ders İşleme Yaklaşımları	Müfredatın Yoğunluğu ve İçeriği
	Müfredata Uyum ve Özgün Eğitim Yaklaşımları
	Müfredatın Öğrenci İlgisi ve Etkileşim Üzerine Etkisi
	Müfredatın Meslek ve Kültür Dersleri Açısından Yeterliliği
	Müfredatın Yaratıcı ve Uygulanabilirlik Sorunları

Öğretmenlerin müfredatı yorumlama, geliştirme ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun hale getirme çabaları eğitim sistemini daha etkili ve anlamlı hale getirebilir ve eğitimin bireysel ve toplumsal amaçlarını daha iyi gerçekleştirmesine katkı sağlayabilir.

Katılımcılardan E42, müfredatın yoğunluğuna ve öğrencilerin seviyelerine uygun olmamasına dikkat çekerek, "*Müfredatın yoğun olduğunu düşünüyorum. Sınavlar ortak olduğu için büyük ölçüde müfredata bağlı kalarak ders işliyorum.*" demiştir. Bu yorum, öğretmenlerin müfredatın içeriği ve uygulanabilirliği konusunda baskı

hissettiğini göstermektedir. E42'nin deneyimi, Yurduseven ve Bademci'nin (2022) çalışmasında vurgulanan öğretmenlerin duygusal yükü ve iş doyumunu etkileyen faktörlerle uyumluluk göstermektedir.

Diğer yandan E52, müfredatı daha olumlu bir şekilde değerlendirerek, *"İyi bir öğretmen müfredatı birebir uygulayan değil onu kendisine göre yorumlayan geliştiren, tamamlayan kişidir"* ifadesini kullanmıştır. E52'nin bakış açısı, öğretmenlerin müfredatı bir rehber olarak gördüğünü ve onu kendi pedagojik yaklaşımlarıyla uyumlu hale getirdiğini yansıtır diyebiliriz. Bu görüş, Çelikten, Şanal ve Yeni (2005) ve Şişman (2011) gibi çalışmalarda vurgulanan öğretmenlerin liderlik özelliklerine ve öğrencilere dokunabilme kapasitelerine dair görüşlerle uyumludur. Ancak 2023-2024 yılı eğitim-öğretim döneminde yapılan uygulama değişiklikleri, sınav-kazanım-soru dağılım tabloları ve bunlara uyma zorunluluğu öğretmenin müfredatı rehber olarak değil kati suretle uyması gereken sınırlar olarak belirlemiştir. Ve bu uygulama öğretmenin yaratıcılık alanını ve özgünlüğünü kısıtladığı gibi, bireysel farklılıkları, öğrencilerin hazır bulunuşluklarını ve sınıf iklimini de göz ardı etmiştir. Her öğrencinin öğrenme becerisi ve her okul türünü oluşturan akademik düzey aynı olmadığı halde sınavlarda aynılık beklenmektedir.

K38 ise, *"Müfredat çoğunlukla derslerimle uyumlu gidiyor fakat bazı noktalarda yığılma yani istiflenmiş konular öğrencileri ve dolayısıyla beni çok yoruyor ve bunaltıyor."* şeklinde konuşarak, müfredatın bazı bölümlerinin zorlayıcı olduğunu ve bu durumun hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin üzerindeki yükü artırdığını ifade etmektedir. Bu durum da Koşar (2019) ve Ünsal ve İğde (2021) çalışmalarında vurgulanan, öğretmenlerin öğrencilerin hayatına dokunabilme özelliğine sahip olmalarının önemine dair görüşlerinin öğretmenlerce ders yükü yüzünden yerine getirilmekte zorlandığını göstermektedir. Zira müfredatı yetiştirme kaygısı ve baskısı altında öğrencilerle bireysel ve hayata dair konuşmalar çok mümkün olamamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın yeni müfredat değişikliği, eğitimde önemli dönüşümleri içermektedir. Bu değişiklik, öğrencilerin üzerindeki ders yükünü hafifletmeyi, eğitimi daha bütüncül ve kapsamlı hale getirmeyi ve öğretim programlarını sadeleştirmeyi hedeflemektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2024). Müfredatın sadeleştirilmesi, öğrencilere gereksiz ve düzeylerinin üstünde bilgiler yerine, daha uygun ve pratik bilgiler sunmayı amaçlamaktadır. Yeni müfredat tasarımında derslerin ve içeriklerin

ağır olmaktan çıkarılarak daha erişilebilir ve anlaşılır hale getirilmesi planlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2024). Bu değişikliklerin, kademeli olarak 2024-2025 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanması beklenmektedir.

Öğretmenlerin yeni müfredata uyum sağlaması ve öğretim metodolojilerini güncellemeleri gerekecektir. Bu durum, profesyonel gelişim ve eğitim programlarına olan ihtiyacı artıracaktır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2024). Ayrıca, kademeli uygulamanın başarısı, farklı eğitim kademelerindeki okulların altyapı ve kaynak farklılıklarına bağlı olarak değişebilir.

Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı'nın müfredat değişikliği sürecinde öğretmenlerden yeterince görüş alınmaması ve bu konuda inceleme yapmak ve görüş bildirmek için verilen bir haftalık süre yeterli değildir. “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Yeni Müfredat çalışması kapsamında, yaz aylarından itibaren 1000'den fazla öğretmen ve akademisyen ile toplantılar düzenlenmiş olup, 260 akademisyen ve 700'ün üzerinde öğretmen bu toplantılara sürekli katılmıştır”. Bu rakamlar, 2023 verilerine göre 1 milyon 146 bin 177 öğretmeni temsil etmektedir (MEB, 2023a; MEB, 2023b). Yani oransal olarak çalışmaya katılan öğretmen sayısı temsil ettiği kitlenin yaklaşık olarak %0.061'ini karşılamaktadır. Ancak Doğru bir evren-örneklem çıkarımı yapmak için örneklemin büyüklüğü ve temsil yeteneği çok önemlidir. Genel olarak istatistiksel analizlerde yeterli ve doğru bir örneklem büyüklüğüne ulaşmak, sonuçların genellenebilirliği ve güvenilirliği açısından kritiktir. 700 öğretmenin 1 milyon 146 bin 177 öğretmeni temsil etmesi oranı yaklaşık %0.061 olduğu görüldüğünde bu oranın oldukça düşük olduğu ve böyle büyük bir evren için yeterli olmadığı söylenebilir. Nitekim İstatistiksel analizlerde, genellikle %95 güven aralığı ve %5 hata payı ile çalışmak istenir. Bu tür bir güven aralığı ve hata payı için gerekli örneklem büyüklüğü çok daha fazla olacaktır. Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012) Dolayısıyla bu durumda örneklemin genişletilmesi gerekmektedir.

Muhtemeldir ki, böyle bir hesaplamayla karşı karşıya kalma riskine karşılık 2023-2024 Eğitim-Öğretim dönemi yıl sonu seminerlerinde tüm öğretmenlerden iki gün ortak metnin incelemesi, iki gün programı değişen öğretmenlerin zümre şeklinde program incelemesi, bir gün de kurul komisyon çalışmaları yapılması istenmiştir. Okul ve branş zümre başkanlarından, inceleme raporlarını 'veri.meb.gov.tr' üzerinden yükleyerek Bakanlığa ulaştırmaları beklenmiştir. Bu inceleme görevi neticesinde öğretmenlerin program farkındalığının artırılması ve öğretmen eğitimlerine ön hazırlık yapmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2024). Aşağıdaki veri formlarından hareketle yapılan değişikliği ne kadar anladığımızı ölçmek ve hazırlanan içeriği onamamız beklendiği sonucunu çıkarmak mümkündür. Böylece eksik kalan örneklem de tamamlanma yoluna gidilmiş olabilir. Çünkü zümre başkanları marifetiyle ortak bir bildiri sunulmuş olmaktadır ve form içeriği tartışmaya kapalıdır. Bu haliyle de tüm öğretmenlerin müfredat değişikliğinde görüşleri alınmış değil yapılan değişiklik dikte edilmiştir.

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ ORTAK METNİ İNCELEME FORMU EK-1

- Bu form, öğretmenlerimizin tamamı tarafından Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortak metninin değerlendirilmesi amacıyla tasarlanmıştır.
- Bu form, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortak metninin değerlendirilmesi yapıldıktan sonra mesleki çalışmanın yapıldığı okul/egitim kurumu öğretmenlerinin ortak görüşü olarak doldurulacaktır.
- Formda yer alan değerlendirmeler 26 Haziran 2024 tarihi mesai bitimine kadar mesleki çalışmanın yapıldığı okul/egitim kurumu zümre başkanı koordinesinde veri.meb.gov.tr adresine işlenecektir.

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ ORTAK METNİ İNCELEME FORMU

Öğretmen Bilgileri (T.C. Kimlik Numarası, Adı, Soyadı, Branşı)	
TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ ORTAK METNİNE İLİŞKİN BÖLÜMLER	
1	Öğretim Programlarının Perspektifi ve Genel Amaçları Ortak metinde belirtilen öğretim programlarının perspektifi ve genel amaçları bölümlerinde önemli gördüğünüz hususlar nelerdir? Lütfen kısaca belirtiniz.
2	Öğrenci Profili Programın hedeflediği öğrenci profili nedir? Programın ön gördüğü öğrenci profiline ilişkin en çok önemsedığınız üç hedef ne olabilir? Lütfen özet halinde belirtiniz.
3	Öğrenme-Öğretme Süreç Bileşenleri
	A. Kavramsal Beceriler Programda kavramsal beceriler nasıl ele alınmaktadır? Lütfen özet halinde yazınız.
	B. Eğilimler Eğilimler bölümünde belirtilen hususlardan öğrencilerinizde en sık hangilerini gözlemlediğinizi birkaç cümle ile belirtiniz.
	C. Öğrenme Çıktısı Önceki programlarda "kazanım" yaklaşımı kullanılırken Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde "öğrenme çıktısı" yaklaşımı benimsenmiştir. Kazanım yaklaşımı ile öğrenme çıktısı arasındaki temel farklılıkları kısaca özetleyiniz.

Programlar Arası Bileşenler	
4	A. Sosyal-Duyusal Öğrenme Becerileri (SDB) Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer almasının öğrencilerin gelişimi açısından en önemli katkıları sizce ne olabilir? Lütfen özet halinde belirtiniz.
4	B. Erdem-Değer-Eylem Modeli Erdem-Değer-Eylem Modeli'nde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer almasının öğrencilerin gelişimi açısından sizce en önemli katkısı nedir? Lütfen kısaca belirtiniz.
4	C. Sistem Okuryazarlığı Sistem okuryazarlığının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde nasıl işlendiğine dair değerlendirmeleriniz nelerdir? Lütfen özet halinde belirtiniz.
5	Öğrenme Kanıtları (Ölçme ve Değerlendirme) Ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını önceki programlarla karşılaştırmız. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının farklı yönlerini özet halinde belirtiniz.
6	Öğretme-Öğrenme Yaşantıları (Ön Değerlendirme, Köprü Kurma, Öğretme-Öğrenme Uygulamaları) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde öğretme-öğrenme yaşantıları kısmının dersin işlenişine sağlayacağı katkılar sizce neler olabilir? Kısaca belirtiniz.
7	Farklılaştırma Farklılaştırma türlerini tartışınız. Dersin işlenişinde zenginleştirme ve/veya destekleme gerektirecek durumların neler olabileceğini özet halinde belirtiniz.
8	Okul Temelli Planlama Yeni programda okul temelli planlama yapma imkanı bulunmaktadır. İlgili bölümde yapılan açıklamaları inceleyerek eğitim kurumu düzeyinde yapılabilecek birkaç örneği paylaşınız.

Şekil 2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metin İnceleme Veri Formu Ek-1

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ ÖĞRETİM PROGRAMI İNCELEME FORMU EK-2

- Bu form, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında öğretim programı değişen her bir alanın değerlendirilmesi için tasarlanmıştır.
- Bu form, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında öğretim programı değişen her bir alan için o alanın zümre öğretmenleri tarafından doldurulacaktır.
- Formda yer alan değerlendirmeler, 28 Haziran 2024 tarihi mesai bitimine kadar zümre başkanının koordinesinde veri.meb.gov.tr adresine işlenecektir.

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ ÖĞRETİM PROGRAMI İNCELEME FORMU		
Zümre Adı		
Zümrede Yer Alan Öğretmen Bilgileri (T.C. Kimlik Numarası, Adı, Soyadı, Branşı)		
TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ ÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN BÖLÜMLER		
1	Öğretim Felsefesi	Öğretim programının felsefesinde önemli gördüğünüz hususlar nelerdir? Lütfen özet halinde belirtiniz.
2	Ünite/Tema/Öğrenme Alanı	Ünite/Tema/Öğrenme alanlarının sıralamasının uygunluğunu değerlendiriniz. Bir önceki programa göre temel farklılıkları özet halinde belirtiniz.

3	İçerik Çerçevesi	Önceki programdan farklı olarak eklenen/kaldırılan içerikler nelerdir? Lütfen başlıklar halinde belirtiniz.
4	Öğrenme Kanıtları (Ölçme ve Değerlendirme)	Ölçme ve değerlendirme alanında önceki program ile Maarif Modeli arasındaki farklılıklar nelerdir? Öğretim programınızdan bir öğrenme çıktısı seçerek ölçme ve değerlendirmenin nasıl uygulandığını tartışarak ortaya çıkan görüşleri lütfen özetleyiniz.
5	Öğretme-Öğrenme Yaşantıları	Öğretim programınızdan bir ünite/tema/öğrenme alanı seçerek program bileşenlerinin (erdem-değer-eylem modeli, okuryazarlık becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri) nasıl işlendiğine dair görüşlerinizi kısaca ifade ediniz.
6	Farklılaştırma	Farklılaştırma türlerini tartışınız. Dersin işlenişinde zenginleştirme ve/veya destekleme gerektirecek durumların neler olabileceğini özet halinde belirtiniz.
7	Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Programı'nın daha sağlıklı uygulanabilmesi için önerilerinizi lütfen yazınız.

Şekil 3. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metin İnceleme Veri Formu Ek-2

Öğretmenlerin müfredat tasarımı ve uygulama süreçlerine taslak halindeyken dahil edilmemesi, pratikte karşılaşılabilecek sorunları ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını göz ardı etme riskini beraberinde getirir. Eğitim politikalarının sınıf ortamına entegrasyonu, öğretmenlerin deneyimleri ve geri bildirimleri olmadan tam anlamıyla gerçekleştirilemez. Öğretmenler, müfredatın uygulanabilirliği, içeriği ve öğretim yöntemlerine dair kritik görüşler sağlayabilir. Bu yüzden onların görüşlerinin taslağın henüz oluşturulma aşamasında alınması, bu görüşlere yeterince zaman ayrılması ve değerlendirilmesi esastır. Öğretmenlerden görüş almak ve bu görüşleri dikkate almak, eğitim reformlarının şeffaflığını ve hesap verebilirliğini artırır. Böylece müfredat değişiklikleri sadece teorik olarak değil, pratikte de öğretmenler ve öğrenciler tarafından benimsenen ve desteklenen bir yapıya kavuşur. Eğitim politikalarının etkinliği ancak bu tür katılımcı yaklaşımlarla maksimize edilebilir. Nitekim duyurulan ortak metinde, "bu yapı, aynı zamanda dinamik niteliğiyle öğrencilerin bireysel farklılıklarına, okul ve çevrenin koşullarına, zamanın ruhuna ve geleceğin beklentilerine uyarlanabilir özelliktedir" ifadesiyle bireyselliğin önemi vurgulanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2024). Ancak, bireysel farklılıkları dikkate

almak, bu farklılıklara göre programlar hazırlamak ve uygulamak, her bir öğrenciye ulaşabilmek, çoğu branş öğretmenin haftalık sadece 80 dakikalık ders süresinde en az 25 öğrenciyle ilgilenmesi gerektiği ve dönem sınavlarının da bakanlıkça belirlenen konu, kazanım ve soru sayısı tablolarıyla sınırlandırıldığı düşünüldüğünde, hangi öğretmen tarafından gerçekleştirilebilir? 25 kişilik bir sınıfta öğrenci başına düşen süre 3 dakika 20 saniyedir. Bu süre son derece iyi niyetli olarak doğrudan hesaplanmıştır, zira selamlamak ve hal hatır sormak, yoklama almak, bir önceki haftanın özetini geçip yeni konuya ısındırmak için geçen süre hesaba dahil edilmemiştir. 3 dakika 20 saniyeden daha az bir sürede kim, hangi öğretmen, hangi öğrenciyi derinlemesine anlayabilir ve o öğrenciye uygun bir program oluşturabilir? Bu sorunun yanıtı, eğitim sistemimizin mevcut koşulları içinde gerçeklikten uzak bir beklentidir. Teorik olarak her öğretmenin uygulamak isteyeceği fakat pratik koşullarda mümkün olmadığı açıkça söylenebilir.

Sonuç olarak, müfredat değişikliklerinde öğretmenlerin yeterince temsil edilmemesi, sürecin başarısını olumsuz etkileyebilir. Öğretmenlerin deneyimleri, önerileri ve ihtiyaçları, müfredatın şekillendirilmesinde ve uygulanmasında hayati rol oynar. Bu nedenle müfredat değişiklikleri yapılırken öğretmenlerle yapılan istişarelerin genişletilmesi, sürecin daha kapsayıcı ve etkili olmasını sağlar. Eğitim reformlarının gerçekçi ve uygulanabilir olması için öğretmenlerin seslerinin duyulması ve politika yapıcılar tarafından dikkate alınması gereklidir.

Soru 12. Eğitimlik dışında yapmanız beklenen evrak işleri mesleğinize ve eğitim-öğretime nasıl katkı sağlıyor?

Katılımcıların bu soruya verdikleri cevapların analizi sonucu oluşan tema ve alt temalar Tablo 14’de gösterilmiştir.

Tablo 14. Soru 12 Ana ve Alt Temalar

<i>Ana Tema</i>	<i>Alt Tema</i>
Öğretmenlerin Evrak İşleri ve Eğitim-Öğretime Etkisi	Evrak İşlerinin Planlama ve Düzen Üzerindeki Rolü
	Evrak İşlerinin Eğitim Süreçlerine Katkısı ve Sorunları
	Zaman Yönetimi ve İş Yüğü: Evrak İşlerinin Etkisi
	Dijitalleşme ve Evrak Yönetimi: Teknolojik Çözümler
	Evrak İşlerinin Öğretmen Motivasyonu ve Mesleki Gelişim Üzerindeki Etkisi

Akçamete ve arkadaşlarının (2001) aktardığına göre; Esteve (1990) öğretmenlerde gözlenen tükenmişliği, bu sendromu ortaya çıkaran birincil ve ikincil faktörler çerçevesinde detaylı bir şekilde ele almıştır. Birincil faktörler, sınıftaki öğretmeni doğrudan etkileyen olumsuz duygulanımlar ve bunun sonucunda gerginliğe yol açan faktörlerdir. Esteve bu faktörleri, araç-gereçlere, materyallere ve çalışma koşullarına ilişkin olumsuzluklar; eğitim kurumlarında öğretmenlere yönelik şiddetin artması, öğretmenin yorulması ve öğretmenden beklenenlerin artması olarak tanımlamıştır. İkincil faktörler ise öğretimin yapıldığı ortamı etkileyen çevresel faktörler olarak belirlenmiştir; bunlar, öğretmenlerin motivasyonunda, işe katılımında ve çabasında azalmaya yol açarak öğretmenin etkililiğini etkileyen dolaylı faktörlerdir. Esteve, ikincil faktörleri öğretmen rollerinin ve sosyal toplumun değişmesi, öğretmen rollerine ilişkin çelişkilerin artması, toplumun öğretmene yönelik tutumlarının değişmesi, eğitim sisteminin amaçlarındaki belirsizlikler ve öğretmen imajındaki değişiklikler olarak gruplandırmıştır.

Katılımcılar K26', "Evrak işlerinden çok hoşlanmam fakat planlı ve düzen açısından da gerekli olduğunu düşünüyorum," E44, "Yaptığımız işin her yönünü bilmek gerekir. İstatiksel olarak veri ortaya koyabilirsiniz mesela..." E52, "Evrak işlerinden çok hoşlanan biri değilim. Ama planlı ve düzenli olmak biraz evraklarla da ilgili olduğunu düşünüyorum," ifadelerinde evrak işlerinin zaman almasının yanında gerekliliğine de değinmişlerdir. Bu yorumlar eğitim yöneticilerinin karar alma süreçlerinde güncel verilere duyduğu gereksinimi vurgulamaktadır. Aynı zamanda Xhako (2017) tarafından vurgulanan iş yükü kavramıyla da ilişkilidir, burada iş yükü çevresel faktörler ve çalışanın çabası olarak tanımlanmıştır. Katılımcıların görüşleri, evrak

işlerinin zorunlu bir disiplin ve organizasyonel beceri gelişimi sağladığını göstermektedir. Öte taraftan başka katılımcıların fikirleri ise karışık bir görüş oluşturmaktadır. Görüşleri literatür ışığında ele aldığımızda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır;

E42'nin, "*Evrak işlerinin çokluğu, bazı önemli çalışmaların aksamasına sebep olduğunu görüyorum,*" ifadesi, Maslach ve Leiter (1997) tarafından tanımlanan gereğinden fazla iş yükünün tükenmişlikle ilişkisine işaret etmektedir. Bu durum, Esteve'nin birincil faktörlerine örnek teşkil eder; öğretmenin ana görevlerine odaklanmasını engelleyen ve tükenmişliğe yol açan araç-gereç ve çalışma koşullarının olumsuz etkileri gibi.

K38'nin, "*Mesleğim dışında benden beklenen evrak işlemleri beni çok yoruyor*" demesi ise, Cam'ın (2004) tanımladığı niceliksel iş yükü kavramıyla ilişkilendirilebilir. Esteve'nin çerçevesinde bu, öğretmenin yorulmasına ve ondan beklenenlerin artmasına yol açan birincil faktörler arasında değerlendirilebilir.

E45, "*Evrak işlemlerinin birçoğunun gereksiz olduğunu düşüncesindeyim,*" diye ifade etmektedir. Bu görüş, Bolat'ın (2011) tükenmişlik tanımıyla ilişkilendirilebilir ve Esteve'nin ikincil faktörlerine bir örnek teşkil edebilir. Gereksiz ve anlamsız iş yükü, öğretmenin etkililiğini ve profesyonel gelişimini olumsuz etkileyebilir. E37'nin, "*Yaptığımız evrak işlerinin öğrencilere olumlu anlamda somut bir dönüşü olmuyor*" yorumu ise Bakan ve Tombak (2014) tarafından tanımlanan tükenmişliğin çevresel sebepleriyle ilişkilendirilebilir. Bu durum da Esteve'nin ikincil faktörlerine bir örnek olarak görülebilir, çünkü bu öğretmenlerin yaptıkları işin öğrenciler üzerindeki etkisini sorgulamalarına ve böylece motivasyonlarında azalmaya yol açabilir. E37'nin bu yorumu öğretmenin profesyonel gelişimine ve öğrencilerin eğitimine somut katkı sağlamayan evrak işlerinin varlığını vurgulamaktadır. Öğretmenler tarafından sıkça kullanılan bir internet sitesinde (<https://forum.memurlar.net/konu/1485883>) 2012 yılında "öğretmenlerin iş yükü" konusunda bir tartışma başlatılmış ve 16 katılımcı tarafından münazara edilmiştir. Özellikle bir kullanıcının 76 maddelik iş listesi büyük ilgi çekmektedir. (<https://forum.memurlar.net/cevap/6b963019-56d3-e111-9ef8-14feb5cc13c9>).

Sonuç olarak öğretmenlerin evrak işleri hakkındaki çeşitli görüşleri, işin hem zorunlu hem de zaman zaman aşırı ve gereksiz algılandığına işaret etmektedir. Alanyazın ve medyaya da konu olan bu durum öğretmenlerin iş yükü ve tükenmişlik meselelerinin çözümüne yönelik kapsamlı ve çok boyutlu bir yaklaşım gerektirdiğini vurgulamaktadır. Bu durum eğitim politikaları ve yönetim stratejilerinin şekillendirilmesinde dikkate alınmalıdır.

Yine ilerleyen teknolojik yaşama karşın okullarda kağıt kullanımının, yazılı kaynakların kullanılması hem ekolojik bir sorundur hem de çağın koşullarına uygun değildir. Sınıf defterleri, yoklamalar, tutanaklar ve planlar gibi yazılı evraklar basit sistemle teknoloji temelli olarak yapılmaktadır. Bir önceki soruda ele alınan konuyla da bağlantılı olarak öğretmen müfredat ve ders planı konusunda yeni yapılan uygulamada işlevsizleştirilmiştir. Bu karar geçerli olacaksa öğretmen neden yıllık/günlük plan hazırlamalı ve neden ders defterini elle doldurmalıdır? Bunun yerine mobil uygulama üzerinden günlük olarak takip ve onay verilebilir, yoklama girilebilir.

Soru 13. Sınav / performans / materyal/ içerik hazırlama, okuma, sisteme girme gibi işlemleri okulda yapabileceğiniz alanlar var mı ve yeterli mi? Cevabınız hayır ise uyguladığınız çözümleri açıklayınız. Ayrıca süreci iyileştirme adına neler yapılabilir, detaylandırınız.

Katılımcıların bu soruya verdikleri cevapların analizi sonucu oluşan tema ve alt temalar Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15. Soru 13 Ana ve Alt Temalar

<i>Ana Tema</i>	<i>Alt Tema</i>
Eğitim Materyali Hazırlama ve Değerlendirme İşlemleri İçin Okul İmkanlarının Yeterliliği	Okullardaki Fiziksel ve Teknolojik Altyapı Durumu
	Eğitim Materyali Hazırlama Sürecinin Okul İçinde Yürütülmesinin İmkânı
	Öğretmenlerin Ev ve okulda Kullandığı Çalışma Alanları / Ayrılan Zaman
	Eğitim Materyali Hazırlamada Karşılaşılan Zorluklar ve Çözüm önerileri
	Eğitim Teknolojilerine Erişim ve İnternet Alt Yapısının Durumu

Öğretmenlerin ve öğrencilerin okul ortamında karşılaştıkları zorluklar, eğitim reformları ve altyapısal iyileştirmelerin gerekliliği üzerine literatür ve katılımcı görüşleri, bu konuları derinlemesine ele almak için mükemmel bir zemin sunabilir. Katılımcıların ifadeleri, okullarda karşılaşılan sorunların çeşitliliğini ve bunların öğretim süreçlerine etkisini vurgulamaktadır. Örneğin, K26'nın "*Bir kere ilk önce konum ve bina iyileştirilebilir*" demesi, fiziksel altyapının eğitim kalitesini doğrudan etkilediğini gösterirken, Fullan'ın (1991) değişim dinamiklerinin önemini vurgulayan çalışmasıyla paralellik göstermektedir.

Sema Tekin ve Nihan Demirkasimoğlu'nun "Öğretmenlerin İş Yükü ile İş Yaşam Dengesi Arasındaki İlişki Üzerine Bir Analiz" çalışması, öğretmenlerin iş yaşam dengesi ve yükümlülükleri arasındaki karmaşık ilişkiyi daha iyi anlamamızı sağlayan önemli bir kaynaktır. Bu araştırma, öğretmenlerin haftalık çalışma sürelerinin resmi ders saatlerinden daha uzun olduğunu ve bu sürenin çoğunun ders dışı faaliyetlere, öğrenci ve ebeveyn iletişimi gibi görevlere ayrıldığını göstermektedir (Tekin & Demirkasimoğlu, 2023). Bu bulgular, öğretmenler için daha fazla bireysel ve zümre odalarının sağlanmasının önemini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin yoğun iş yükünü hafifletmek ve daha etkili bir iş yaşam dengesi sağlamak için bu tür düzenlemelerin yapılması, onların hem mesleki gelişimlerini hem de genel refahlarını olumlu yönde etkileyebilir.

Bir diğer katılımcı E52'nin yanıtı, "*Ben aşağı yukarı tüm okullarda bu işler için yeterli alanlar olduğunu düşünüyorum. Bakanlığın sistemi oldukça yeterli*" öğretmenlerin çalışma alanları ve kaynaklar konusunda farklı görüşlerin olabileceğini göstermektedir. Bu görüşü ele alırken E52'nin okul müdürü pozisyonunda olduğunu göz önünde bulundurmakla birlikte, Sema Tekin ve Nihan Demirkasimoğlu'nun (2023) çalışmasında ele alınan öğretmenlerin iş yükü ve iş yaşam dengesi ile Ramazan Kavutçu'nun (2016) Denizli Merkezefendi ilçesindeki öğretmenlerin iş doyum düzeyleri üzerine yaptığı çalışmaların sonuçlarıyla birlikte değerlendirildiğinde, eğitim alanında karşılaşılan sorunlara yönelik geniş bir perspektif sunabilir.

Öncelikle Tekin ve Demirkasimoğlu'nun çalışması, öğretmenlerin yüksek iş yüküne rağmen iş yaşam dengesini orta düzeyde tutmayı başardıklarını ortaya koymaktadır. Bu, E52'nin ifadesiyle çelişiyor gibi görünse de öğretmenlerin farklı okullarda karşılaştığı altyapısal imkanlar ve çalışma koşulları büyük ölçüde değişkenlik

gösterebilir. Bir okul müdürünün okulda sahip olduğu haklar ve materyaller ile öğretmenin sahip oldukları aynı değildir. Örneğin bir ya da iki yazıcıyı en az 30 öğretmen kullanmak zorundayken müdür, müdür yardımcılar ve memur kendilerine tahsis edilmiş cihazları kullanmaktadır. Ayrıca müdür ve müdür yardımcılarının odasında klima bulunurken öğretmenler odası ya da sınıflarda yoktur. Bu nedenle bir okul müdürünün okullarda yeterli alan ve kaynak bulunduğunu belirtmesi genel bir durumu yansıtmamaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin yaşadığı zorluklar ve iş yükünün iş yaşam dengesine etkisi, okulun fiziksel ve teknolojik altyapısı kadar, yönetim tarzı ve mevcut kaynakların etkin kullanımıyla da yakından ilgilidir. Kavutçu'nun (2016) bulguları da bu noktada önemlidir çünkü öğretmenlerin iş doyum düzeyleri üzerine yapılan değerlendirmeler, yöneticilerin destekleyici tutumları ve iş yerindeki demokratik idare tarzının, öğretmenlerin genel memnuniyetini önemli ölçüde etkileyebileceğini göstermektedir. Öğretmenlerin amirleriyle olan ilişkilerinin kalitesi iş doyumunu doğrudan etkileyen faktörlerden biri olarak öne çıkmaktadır.

Bu çerçevede, okullarda yeterli alan ve kaynakların varlığı kadar bu kaynakların nasıl yönetildiği ve öğretmenlerin bu kaynaklara erişiminde karşılaştıkları zorluklar da dikkate alınmalıdır.

K45 ve E42'nin teknolojik ve zamanla ilgili kaygıları, öğretmenlerin günlük işlerini etkin bir şekilde yerine getirebilmeleri için yeterli kaynakların sağlanmasının önemini ortaya koymaktadır. E42'nin, *"Bilgisayar sayısı yetersiz veya sistemler eski... Bu alanlarda çalışabileceğimiz zaman çok kısıtlı"* şeklindeki ifadesi, Driel ve diğerleri (2001) tarafından belirtilen öğretmenlerin karşılaştığı teknik engellerle örtüşmektedir.

K42 ve E37 gibi katılımcılar, mevcut imkanların yetersizliği nedeniyle evlerinde çalışmayı tercih ettiklerini belirtmişleridir. E37 *"Sadece boş derslerimizde sınavları okumak ve sınav notlarını sisteme girebilmek için zamanımız oluyor. Bu işler için sınırlı da olsa uygun ortam bulabiliyoruz. Bununla birlikte sınav/performans/ materyal/ içerik hazırlama gibi işlemleri ancak evde ve tatil günlerimizde kendi imkanlarımızla gerçekleştirebiliyoruz."* K42'nin, *"Bunun ekonomik nedenlere bağlı olduğunu tabii ki de biliyoruz"* demesi, öğretmenlerin mevcut koşulları nasıl algıladıklarını ve bu koşulların eğitim uygulamalarını nasıl şekillendirdiğini yansıtmakla birlikte, toplumsal algının aksine öğretmenliğin çok rahat bir iş olması, çok fazla boş zamanın olduğu söylemiyle çelişmektedir. Bu imajın oluşmasındaki

sebepler ortaya çıkarılmalı ve çözüm yolları bulunmalıdır. Bu tür bir durum, Nespor'un (1987) öğretmen inançlarının eğitim pratiklerini nasıl etkilediğini vurgulayan çalışmasıyla uyum içindedir.

K38'in dile getirdiği " *Bu tür işlemleri yalnızca öğretmenler odasında bulunan iki bilgisayarda yapabiliyoruz. Okulda birçok öğretmenin olduğunu düşünürsek yetiştirmekte zorlanıyoruz*" ifadesi, öğretmenlerin iş yükü ve kaynak yetersizliklerinin eğitim sürecine olan olumsuz etkilerini gözler önüne sermektedir. Öğretmenlerin değişim sürecine uyum sağlayabilmesi için gerekli olan bilgisayar ve internet gibi temel kaynakların sağlanması, reform süreçlerinin başarısını artırabilir.

Bu çerçevede, eğitimdeki değişim sürecinin başarılı olabilmesi için, okulların fiziksel ve teknolojik altyapısının iyileştirilmesi, öğretmenlerin çalışma koşullarının ve imkanlarının genişletilmesi ve reform sürecinde öğretmenlerin daha aktif rol alabilmeleri için gerekli desteklerin sağlanması şarttır. Bu tür iyileştirmeler, öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitim süreçlerinden maksimum faydayı sağlamalarını ve eğitim reformlarının hedeflerine ulaşılmasını kolaylaştırabilir.

Eğitim alanında karşılaşılan zorlukları daha da derinlemesine inceleyecek olursak, özellikle Yüksek Öğretim Kurumları ve Milli Eğitim Bakanlığı yapıları arasındaki farklılıklar dikkate değerdir. Akademide çalışanların genellikle kendilerine ait çalışma odaları bulunurken, milli eğitim sisteminde çoğunlukla öğretmenlerin ortak kullanımına sunulan öğretmenler odası mevcuttur. Bu durum, her iki kurumun da ülkenin geleceği için çalıştığı düşünüldüğünde, her iki oluşumda da yoğun çalışmaların olduğu fakat imkanların eşitsizliği adaletsizlik olarak algılanabilir. Katılımcı E42 öğretmenler için ayrı çalışma odalarının olması gerektiğine dair görüşü bu bağlamda önem taşımaktadır: "*Okullarda öğretmenler odası mantığını yanlış buluyor ve her öğretmene ait bir çalışma odasının olması gerektiğine inanıyorum.*" Bu ifade, öğretmenlerin bireysel olarak çalışma imkanlarına sahip olmalarının, onların mesleki verimliliğini ve özgüvenini artırabileceğini göstermektedir. Öğretmenler için ayrı çalışma odaları olmasa bile, zümre odalarının oluşturulması, öğretmenler arasında iş birliğini ve aidiyet duygusunu güçlendirebilir. Bu tür bir yapılandırma, öğretmenlerin kendi öğretim materyallerini geliştirmelerine, ders planlarını daha etkili bir şekilde hazırlamalarına ve meslektaşlarıyla bilgi alışverişinde bulunmalarına olanak tanır. Ayrıca zümre odaları öğretmenlerin sadece dersler arası değil, aynı

zamanda okul dışı zamanlarda da bir araya gelerek pedagojik stratejiler ve öğrenci başarıları üzerine tartışmalar yapmalarını sağlar. Bu, Fullan'ın (1991) eğitim reformlarının başarısının, öğretmenlerin aktif katılımına ve iş birliğine bağlı olduğunu belirten tezini destekler.

Sonuç olarak, öğretmenler için daha iyi çalışma koşulları sağlanması eğitimde kalitenin artırılması ve öğretim süreçlerinin daha verimli hale getirilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve iş tatminlerine doğrudan katkıda bulunacak bu tür iyileştirmeler, eğitim reformlarının hedeflerine ulaşılmasını kolaylaştırabilir ve ülkenin eğitim standartlarını yükseltebilir.

Soru 14. Mesleğinizin itibarını arttırma ve mesleğinizi kaliteli bir şekilde yapabilme adına ne gibi düzenlemeler (mevzuat, hukuk, süreç iyileştirme, mali, özlük hakları ve diğer) yapılabilir?

Katılımcıların bu soruya verdikleri cevapların analizi sonucu oluşan tema ve alt temalar Tablo 16'de gösterilmiştir.

Tablo 16. Soru 14 Ana ve Alt Temalar

<i>Ana Tema</i>	<i>Alt Tema</i>
Öğretmenlik Mesleğinin İtibarını ve Kalitesini Artırma Yolları	Eğitim Fakültelerinin Kalitesinin Artırılması
	Öğretmenlerin Ekonomik ve Sosyal Durumlarının İyileştirilmesi
	Mevzuat ve Yasal Düzenlemelerin Güçlendirilmesi
	Öğretmen Eğitimlerinin Güncellenmesi ve Teknolojiye Uyumu
	Caydırıcı Yasal Tedbirler ve Koruma

Öğretmenlik mesleğinin toplumdaki itibarını artırmak ve mesleki kalitesini yükseltmek üzerine hem katılımcı görüşleri hem de literatür, öğretmenlerin nitelik ve yeterliliklerinin eğitim-öğretim faaliyetlerinin başarısında kritik bir rol oynadığı konusunda hemfikirdir. Pişkin ve Parlar (2021) tarafından belirtilen öğretmen niteliklerinin önemi, katılımcıların önerisi olan eğitim fakültelerinin ıslahı ve öğretmen seçim süreçlerinin iyileştirilmesi gerekliliğiyle örtüşmektedir. Bu bağlamda, E52'nin "*Eğitim Fakültelerinin ıslahıyla başlanmalı*" ifadesi, nitelikli öğretmen

yetiştirilmesinin önemine işaret ederken eğitim fakültelerinde alınan nitelikli eğitim, öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklere sahip olmalarını sağlayacak temel bir adım olarak görülmektedir.

Katılımcılar ve literatür, öğretmenlerin ekonomik durumlarının iyileştirilmesinin zorunlu olduğunu vurgulamaktadır. K42, öğretmenlerin maddi güçlerinin artırılması gerektiğini ifade ederken, "*Öğretmenlerin ekonomik durumları iyileştirilmeli, öğretmenin zihni geçim sıkıntısı ile ders müfredatı arasında kalmamalıdır*" şeklinde belirtmiştir. Bu görüş, Pişkin ve Parlar'ın çalışmasındaki bulgularla örtüşmekte, öğretmenlerin mali durumlarının iyileştirilmesinin öğretmenlik mesleğinin itibarını artırabileceğini göstermektedir. Ayrıca, E37'nin "*öncelikle öğretmenlerin mali güçlerinin artırılması gerekiyor*" demesi öğretmenlerin ekonomik zorluklarla mücadelesinin psikolojik olarak da üzerlerinde olumsuz etkiler yaratarak eğitim kalitesini düşürebileceğini desteklemektedir. Ekonomik koşulların iyileştirilmesi ve liyakat bazlı yönetim anlayışının benimsenmesi yanında, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim imkanlarına erişiminin sağlanması gerektiği üzerinde durulmaktadır. K42'nin öğretmen seçim sürecinde "*gerçekten bu mesleği icra etmek isteyen zeki, çalışkan insanların eğitim fakültelerine alınması*" gerektiği yönündeki vurgusu, Ertan Kantos'un (2021) çalışmasında öne çıkan "*Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri, öğretmen tavrı, vicdani doyum, kaliteli davranış*" gibi mesleki itibarı sağlayıcı faktörlerle uyumludur. Öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini sürekli kılacak yapısal desteklerin sağlanması mesleki itibarlarını ve eğitimdeki başarılarını doğrudan etkileyebileceği belirtilmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin toplumdaki algısı yönetim, medya ve siyasal politikalar tarafından etkilendiği konusunda geniş bir uzlaşa bulunmaktadır. E44'un "*Dünya genelinde başarılı olmuş eğitim ve personel refah modelinin kendi ülkemizde uygulanabilir hale getirilip, milli bir eğitim politikası olarak benimsenmesi gerekir*" ifadesi, öğretmenlerin sosyal statülerinin ve itibarlarının korunması için yönetim ve politikaların destekleyici olması gerektiğini vurgulamaktadır. E42'nin belirttiği gibi, medya ve politikacıların tutumları öğretmenlik mesleğinin algılanışı üzerinde önemli bir rol oynar: "*Siyasiler ne dediğine, medya neyi haber yaptığına dikkat edecek.*" Bu medya ve politika yapıcılarının öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu ve destekleyici bir tutum sergilemelerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin sosyal

statüsünü ve itibarını korumak ve artırmak için öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu ve destekleyici tutumlar sergilenmesi, E45'in de üzerinde durduğu bir konudur. E45, öğretmenlere yönelik şiddetin önlenmesi ve özlük haklarının iyileştirilmesi gerektiğini belirtirken, *"Öğretmenlerimizin veli-öğrenci şiddetinden koruyacak caydırıcı yasal tedbirler alınmalıdır"* şeklinde konuşmuştur. Bu, öğretmenlerin hem fiziksel hem de psikolojik refahının korunmasının, mesleğin itibarını artırmada kritik olduğunu gösterir niteliktedir. Nitekim önceki sorularda da bu konuda üzerinde defaatle durulmuştur.

"Bence dünyada öğretmenlik gibi hiçbir meslek yok ki sadece bir saatlik bir dersle bile bir insanın kaderini etkileyebilir" (Cüceloğlu & Erdoğan, 2015). Bu güçlü ifade, öğretmenlik mesleğinin toplumdaki itibarının artırılması için yapısal reformların yanı sıra toplumsal destek ve algının yönetilmesi gerektiğini vurgulayan genel tartışmamıza derin bir perspektif katmaktadır. Katılımcıların vurguladığı gibi, öğretmenlerin ekonomik, mesleki ve sosyal koşullarının iyileştirilmesi onların mesleki gelişimlerini ve toplumdaki saygınlıklarını doğrudan etkileyecektir. Bu süreçte medya ve politikacıların öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu bir tutum benimsemeleri bu mesleğin itibarını ve toplumdaki algısını olumlu yönde değiştirebilir. Cüceloğlu'nun vurgusu öğretmenlerin toplum üzerindeki derin etkisinin altını çizerek, mesleğin önemini ve etkisini güçlendirmektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın bulguları öğretmenlerin mesleki aidiyet duygusunun, onların iş tatmini ve mesleğe olan bağlılıklarını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Özellikle öğretmenlerin mesleki aidiyet duyguları iş güvenliği, mesleki gelişim olanakları, toplumsal saygınlık ve ekonomik koşullar gibi çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Araştırmanın yapıldığı Bursa İnegöl ilçesindeki katılım gösteren öğretmenlerin büyük çoğunluğu, mesleki aidiyet duygularının düşük olmasının, mesleki tatminlerini ve performanslarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Çalışmanın analizinin multidisipliner bir yaklaşımla gerçekleştirilmesi gerekmiştir zira çalışmanın temel sorunsalı öğretmenlerin aidiyet duyguları üzerine odaklanmıştır ve bu bağlamda çeşitli disiplinlerle kesişmektedir. Öğretmenlerin aidiyet duyguları, doğrudan eğitim ortamları ve öğretim süreçleri ile ilgilidir. Aynı zamanda öğretmenlerin aidiyet duygularının toplum üzerindeki etkisi ve toplumdan nasıl etkilendiği, ülkenin geleceği üzerindeki potansiyel etkileri sosyolojik bir konudur; bu nedenle, sosyoloji ve eğitim bilimleri çalışmanın merkezinde yer almaktadır. Aidiyet kavramının psikolojik bir öge olması nedeniyle, öğretmenlerin aidiyet duyguları psikolojik boyutlarıyla da incelenmiştir. Bireylerin aidiyet hislerini nasıl geliştirdikleri ve bu duygunun mesleki performans ve memnuniyet üzerindeki etkileri bu çalışma kapsamında analiz edilmiştir. Araştırmacının felsefe grubu öğretmeni olması, çalışmanın felsefi temellerde ele alınmasını sağlamış ve bu sayede aidiyet kavramı ve öğretmenlik mesleğinin anlamı, etik ve varoluşsal boyutlarıyla değerlendirilmiştir. Bu çok yönlü yaklaşım öğretmenlerin aidiyet duygularını kapsamlı bir şekilde analiz etmeyi ve bu duygunun eğitim süreçleri, toplumsal yapı ve bireysel psikoloji üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu çok yönlü yaklaşım nedeniyle her soru özelinde literatür ışığında tartışmalar yapılmış ve alınan cevaplar detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Sorular ve cevaplar okuyucu için tema ve alt temalarla detaylandırılmıştır.

Günümüzde öğretmenlik mesleğinin karşı karşıya olduğu sorunlar yalnızca öğretmenlerin kendilerini değil, tüm toplumu etkileyen ciddi tehlikeler yaratmaktadır. Çalışmanın bulguları göstermektedir ki bu sorunlar arasında öğretmenliğin kaybettiği imaj, düşük kazançlar ve öğretmenlere yönelik şiddet önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenliğin toplumsal imajının son yıllarda önemli ölçüde zedelendiği de sosyolojik bir sorun olarak ulaşılan bulgulardandır. Bir zamanlar büyük saygı gören ve toplumun en değerli mesleklerinden biri olarak kabul edilen öğretmenlik günümüzde birçok kişi

tarafından yeterince değ r görmemektedir. Bu durum öğretmenlerin motivasyonunu ve mesleki tatminini olumsuz etkilemektedir. Toplumsal saygınlığın azalması öğretmenlerin kendilerini toplumda daha değersiz hissetmelerine ve mesleklerine olan bağlılıklarının azalmasına neden olmaktadır. Öğretmenlik mesleğine duyulan saygının azalması genç yeteneklerin bu mesleğe yönelme eğilimlerini de olumsuz etkileyerek uzun vadede eğitim kalitesinin düşmesine yol açabilir. Düşük kazançlar da öğretmenlerin karşılaştığı en büyük sorunlardan biridir. Öğretmenlerin maaşları diğer mesleklerle karşılaştırıldığında genellikle daha düşük olduğu da çalışmanın önemli bulgularından biri olarak karşıımıza çıkmaktadır. Bu durum öğretmenlerin ekonomik olarak zor durumda kalmalarına ve mesleklerinden yeterince tatmin olmamalarına neden olmaktadır. Ekonomik sıkıntılar öğretmenlerin işlerinden ayrılmalarına ve başka alanlara yönelmelerine yol açabilir. Ayrıca düşük maaşlar öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerini destekleyecek kaynaklara erişimini kısıtlar. Bu da eğitim kalitesinin düşmesine ve  ğrenci başarisının olumsuz etkilenmesine neden olabilir. Öğretmenlerin karşılaştığı bir diğer ciddi sorun ise okullarda ve eğitim ortamlarında maruz kaldıkları şiddettir. Öğretmenlere yönelik fiziksel ve psikolojik şiddet vakaları giderek artan bir endişe kaynağıdır. Öğretmenlerin güvenli olmayan bir çalışma ortamında bulunmaları mesleki performanslarını ve genel refahlarını olumsuz etkiler. şiddet olayları öğretmenlerin işlerinden memnuniyetsizliğini artırır ve bu da öğretmenlerin meslekten ayrılmalarına neden olabilir. Öğretmenlerin güvenlik kaygıları sınıf içi disiplin sorunlarının artmasına ve eğitim sürecinin aksamasına yol açar. Bu durum, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini olumsuz etkiler ve eğitim kalitesini düşürür. Bu sorunların çözülmemesi durumunda toplumun genel eğitim seviyesi düşebilir ve geleceğin nitelikli iş gücü ihtiya ının karşılanması zorlaşabilir. Eğitim kalitesinin düşmesi uzun vadede ekonomik ve sosyal kalkınmayı olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle öğretmenlerin karşılaştığı sorunların acilen ele alınması ve çözüm yollarının bulunması gerekmektedir. Öğretmenlerin toplumsal saygınlığını yeniden kazanmaları, ekonomik olarak desteklenmeleri ve güvenli bir çalışma ortamında bulunmaları eğitim sisteminin sürdürülebilirliği ve toplumun geleceği açısından hayati öneme sahiptir. Zira Eğitim, bir toplumun gelişimini ve geleceğini şekillendiren en önemli unsurlardan biridir. Tam da bu noktada Platon'un Mağara Alegorisi yerinde bir metafor olacaktır. Platon'un Mağara Alegorisinde, insanlar doğduklarından beri bir mağarada zincire vurulmuş olarak yaşar ve yalnızca

mağaranın duvarına yansıyan gölgeleri görürler. Bu gölgeleri gerçeklik olarak kabul ederler çünkü başka bir şey bilmiyorlardır. Bir mahkum zincirlerinden kurtulup mağaranın dışına çıktığında, ilk başta güneşin parlak ışığından dolayı kör olur ama zamanla gözleri alışır ve gerçek dünyayı görmeye başlar. Bu kişi mağaraya geri döndüğünde gördüğü gerçekleri diğer mahkumlara anlatmak ister ancak onlar bu gerçekleri kabul etmezler ve hatta onu reddederler. Bu alegoriyi öğretmenlik mesleğiyle ilişkilendirdiğimizde öğretmenlerin tıpkı mağaradan çıkan mahkum gibi öğrencilerini bilgi ve gerçeklikle tanıştırma çabalarını görebiliriz. Öğretmenler öğrencileri yalnızca akademik bilgilerle değil aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme, gerçeği arama, bilginin peşinden gitme, etik değerler ve sosyal becerilerle de donatarak onları aydınlatır. Ancak mağaradaki mahkumların gerçekliği reddetmesi gibi öğrenciler de bazen yeni bilgileri ve farklı bakış açılarını kabul etmekte zorlanabilirler. Platon'un mağara alegorisi bir dönüşümü ifade etmektedir. Bu alegorinin öğretmenlikle en güçlü bağda tam olarak budur. Öğretmenler de toplumsal dönüşümün rehberleridir. Ancak günümüzde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar bu aydınlanma sürecini zorlaştırmaktadır. Bu bağlamda öğretmenler eğitimin temel taşlarını oluşturarak her bireyin ve dolayısıyla her mesleğin oluşumunda merkezi bir rol oynarlar. "Hiçbir meslek yoktur ki öğretmenlik tezgahından geçmesin ve bir öğretmenin ellerinde şekillenmesin" sözü, öğretmenlerin toplum üzerindeki bu kritik etkisini vurgulayan önemli bir ifadedir. Öğretmenler bireylerin bilgi ve becerilerinin temellerini atan, öğrencilerin düşünce yapılarını ve karakterlerini şekillendiren rehberlerdir. Her meslek sahibi eğitim hayatının başlangıcından itibaren öğretmenlerin yönlendirmesiyle gelişir. Öğretmenler öğrencilere sadece akademik bilgileri değil aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme, etik değerler ve sosyal beceriler gibi hayat boyu sürecek yetkinlikleri de kazandırır. Bu süreç bireylerin meslek hayatlarında başarılı olabilmeleri için gerekli olan temel taşları oluşturur. Eğitim tüm mesleklerin temelidir. Bir doktor, mühendis, hukukçu veya sanatçı olabilmek için öncelikle temel eğitim süreçlerinden geçmek gerekir. Bu süreçlerde öğretmenler öğrencilere mesleklerinin gerektirdiği bilgi ve becerileri kazandırarak onları geleceğe hazırlar. Örneğin bir tıp öğrencisi, tıp fakültesine başlamadan önce temel bilimler konusunda yeterli bilgiye sahip olmalıdır ve bu bilgiyi ilkokuldan itibaren öğretmenleri aracılığıyla edinir. Aynı şekilde mühendislik öğrencileri de matematik ve fen bilimleri alanındaki bilgilerini öğretmenlerinden öğrenirler. Bu nedenle, her

meslek öğretmenlerin verdiği eğitimle temellenir.

Öğretmenler öğrencilerin yeteneklerini ve ilgilerini keşfetmelerine yardımcı olan en önemli unsurdurlar. Öğrencilerin kariyer seçimlerinde, öğretmenlerin yönlendirmeleri ve geri bildirimleri büyük rol oynar. Öğretmenlerin mesleki rehberlik ve danışmanlık yapması, öğrencilerin kendi yetenek ve ilgilerine uygun meslekler seçmelerini sağlar. Bu süreçte öğretmenler öğrencilerin potansiyellerini en iyi şekilde değerlendirmelerine yardımcı olur ve onları uygun kariyer yollarına yönlendirir. Toplumsal değişim ve ilerleme eğitimle yakından ilişkilidir. Öğretmenler toplumsal değerlerin ve normların korunmasında ve yeni nesillere aktarılmasında kritik bir rol oynar. Aynı zamanda değişen dünyaya uyum sağlamak için gerekli olan yeni bilgi ve becerilerin kazandırılmasında da öncüdürler. Bu bağlamda öğretmenlerin eğitiminin sürekli güncellenmesi ve desteklenmesi gereklidir. Öğretmenler yenilikçi ve ileri görüşlü bireyler yetiştirerek toplumun sürekli gelişimine katkıda bulunan özellikli bireylerdir.

Eğitimde kapsayıcılık ve adalet, her bireyin potansiyelini en üst düzeyde kullanabilmesi için kritik öneme sahiptir. Öğretmenler her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak onlara eşit fırsatlar sunmakla sorumludur. Bu öğrencilerin kendi potansiyellerini keşfetmelerine ve geliştirmelerine olanak tanır. Ayrıca öğretmenlerin sınıf içi ve dışındaki adil yaklaşımları, öğrencilerin toplumsal adalet ve eşitlik anlayışını geliştirmelerine katkıda bulunur. Bu da daha adil ve eşitlikçi bir toplumun temellerini atar. Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi öğrencilere en iyi eğitimi verebilmeleri için önemlidir. Öğretmenlerin kendi bilgi ve becerilerini sürekli olarak güncellemeleri eğitim kalitesini artırır ve öğrencilerin de sürekli öğrenme motivasyonunu destekler. Bu süre, öğretmenlerin pedagojik yöntemler, teknolojik yenilikler ve alan bilgileri konusunda güncel kalmalarını sağlar. Sürekli eğitim öğretmenlerin profesyonel yetkinliklerini artırarak daha etkili eğitim vermelerine olanak tanır.

Araştırmanın bulguları güncel sorunlara ve eğitimin geleceği için atılacak adımlara bir model oluşturmak, çözüm katkısı sunmak için öğretmenlerin meslek seçiminden meslek içi eğitimlere kadar geniş bir yelpazede, öğretmenlik mesleğinin toplumsal ve bireysel etkilerini ortaya koymanın öneminin elzem olduğunu göstermektedir. Bu sebeple çalışmanın hayati ve kritik bulguları aşağıda başlıklar halinde detaylıca ele alınmıştır.

2.7. Öğretmenlik Mesleğinin Seçimi

Mülakat sonuçlarına göre öğretmenlik mesleğinin seçimi bireysel deneyimler, çevresel faktörler ve aile yönlendirmeleri gibi çeşitli etkenlerin birleşimiyle şekillenmektedir. Bu durum öğretmenlik mesleğinin seçim sürecinin karmaşık ve çok boyutlu olduğunu göstermektedir. Bireysel ilgi ve motivasyonlar öğretmenlik mesleğine olan ilgiyi artırmakta; çevresel ve toplumsal etkiler ise bu süreci desteklemektedir. Kişisel ilgi alanları ve mesleki tatmin beklentileri öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelmelerinde belirleyici faktörler olarak öne çıkmaktadır. Aynı zamanda toplumsal ve çevresel faktörlerin de bu süreçte etkili olduğu görülmektedir. Sosyal çevre, arkadaş grupları ve toplumsal değerler öğretmenlik mesleğine olan ilgiyi şekillendirmekte ve desteklemektedir.

2.8. Öğretmenlik Mesleğine Giriş Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar

Elde edilen bulgular öğretmenlik mesleğine giriş sürecinde öğretmen adaylarının çeşitli zorluklarla karşılaştığını ortaya koymaktadır. İhtiyaç fazlası haline gelmiş bölümlerin aktif olarak eğitime devam etmeleri, atanmamış öğretmen enflasyonu, atamaların ihtiyacı karşılayacak kadar yapılmıyor oluşu, ücretli öğretmenlik gibi ikame seçeneklerin tercih edilişi, KPSS ve atama sürecindeki zorluklar öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce büyük bir zorluk yaşamalarına sebep olmaktadır. Bu süreçte yaşanan belirsizlikler ve yoğun rekabet öğretmen adaylarının motivasyonunu olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca dersane ve özel okullardaki çalışma koşulları öğretmenlerin mesleki deneyimlerini olumsuz yönde etkileyebilmekte, bu durum da öğretmenlerin mesleki tatminlerini ve kariyerlerine olan bağlılıklarını azaltmaktadır.

2.9. Öğretmenlik Deneyiminin Mesleki ve Kişisel Gelişime Etkisi

Araştırma sonuçları öğretmenlik deneyimlerinin öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişiminde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler mesleki değerler, toplumsal beklentiler ve kişisel özellikler arasında sürekli bir denge kurma çabası içindedir. Bu dengeyi sağlama çabası öğretmenlerin hem mesleki hem de kişisel gelişimlerine katkıda bulunurken bir yandan da omuzlarına ağır sorumluluklar yüklemektedir. Bu sorumluluğun doğal neticesinin, öğretmenlerin

toplumsal saygınlık kazanmaları yönünde olması gerekirken tersi bir gidişat olduğu dikkat çekmektedir. Zira bulgular, saygınlık kazanan öğretmenlerin daha yüksek mesleki sorumluluk bilincine sahip olduklarını ve bu durumun kişisel gelişimlerine katkı sağladığını göstermektedir. Toplumsal saygınlık öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerine ve mesleklerine daha fazla bağlılık göstermelerine yol açmaktadır.

Ayrıca öğretmenlerin öğrenci ilişkilerinde bireysellik ve empati göstermeleri ve bu yeteneklerini hiçbir koşulda kaybetmemeleri gerekmekte bu durum da sürekli efor ve sağlam bir ruhsal denge gerektirmektedir. Çünkü bu yetenekler öğretmenlerin mesleki başarılarını ve tatminlerini artırmaktadır. Yapılan araştırmalar da empati ve bireysellik gösteren öğretmenlerin öğrencileriyle daha sağlıklı ve verimli ilişkiler kurduklarını ortaya koymaktadır. Bu ilişkiler öğretmenlerin mesleki tatminlerini artırmakta ve mesleki başarılarına olumlu katkıda bulunmaktadır.

2.10. Öğretmenlik Mesleğinin Günlük Yaşam Üzerindeki Etkileri

Araştırma sonuçları öğretmenlik mesleğinin öğretmenlerin günlük yaşamını çeşitli şekillerde etkilediğini ortaya koymaktadır. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi bağlamında değerlendirildiğinde öğretmenlerin fizyolojik, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanması mesleki tatmin ve başarı üzerinde belirleyici bir rol oynadığı görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki rollerinin sadece okulla sınırlı olmadığı, günlük yaşamlarının her anına yayıldığı ve yaşamlarını doğrudan şekillendirdiği tespit edilmiştir. Fizyolojik ihtiyaçlar öğretmenlerin temel yaşam gereksinimlerini içerirken; psikolojik ihtiyaçlar ise güvenlik, aidiyet ve saygı gibi daha üst düzey gereksinimleri kapsamaktadır. Öğretmenlerin mesleklerinin doğası gereği toplumla ve öğrencilerle sürekli etkileşim halinde olmaları öğretmenlerin sosyal rollerini pekiştirirken aynı zamanda kişisel gelişimlerine de katkıda bulunmaktadır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin öğrencileriyle ve meslektaşlarıyla kurdukları olumlu ilişkilerin mesleki tatminini artırdığını ve iş stresini azalttığını ortaya koymaktadır.

2.11. Mesleki Yeterlilik ve Hizmet İçi Eğitimlerin Değerlendirilmesi

Hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin mesleki gelişiminde kritik bir rol oynadığı yaygın olarak kabul edilen bir gerçektir. Ancak bu eğitimlerin etkili olabilmesi için içeriği ve sunum yöntemlerinin öğretmenlerin gerçek dünyadaki uygulamalarıyla ne kadar uyumlu olduğu büyük önem taşımaktadır. Araştırma sonuçlarına göre teorik bilgiyle sınırlı kalan eğitimler öğretmenlerin mesleki gelişimlerine beklenen katkıyı sağlayamamaktadır.

Pandemi süreciyle birlikte uzaktan eğitim yöntemlerinin yaygınlaşması, hizmet içi eğitimlerin erişilebilirliğini artırmış ancak yüz yüze etkileşimin eksikliği gibi sınırlılıklar getirmiştir. Katılımcı görüşleri, uzaktan eğitimin coğrafi engelleri aşarak daha fazla öğretmenin bu eğitimlere katılmasını sağladığını göstermiştir. Ancak yüz yüze etkileşimin sağladığı dinamik ve interaktif öğrenme ortamının eksikliği eğitimlerin etkinliğini sınırladığı da öne çıkan bir başka bulgudur.

2.12. Mesleki Kısıtlamalar ve Kişisel Potansiyel Paradoksu

Bulgular öğretmenlik mesleğinin bireylerin kişisel potansiyellerini tam olarak kullanmalarını engelleyebilecek kısıtlamalar içerebileceğini ortaya koymaktadır. Eğitim sisteminin standartlaşması, öğretmenlerin yaratıcı ve yenilikçi yaklaşımlarını sınırlayabilmektedir. Bu durum öğretmenlerin mesleki tatminlerini ve kişisel gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilir. Standartlaştırılmış eğitim programları ve müfredatlar öğretmenlerin esnekliklerini azaltarak öğretmenlerin bireysel yeteneklerini ve yaratıcı düşünme becerilerini kullanmalarını zorlaştırmaktadır. Öne çıkan bir diğer hususta ise öğretmenlerin eğitim sisteminin katı kuralları ve standartları nedeniyle yenilikçi ve öğrenci odaklı öğretim yöntemlerini uygulamakta zorluk çektiklerini göstermektedir. Bu kısıtlamaların öğretmenlerin mesleklerinde kendilerini tam anlamıyla ifade etmelerini engellediğini ve öğretmenlerin kişisel potansiyellerini sınırladığını göstermektedir.

2.13. Kişisel Gelişim ve Yeni Becerilerin Kazanılması

Bulgular öğretmenlerin meslekleri sayesinde yeni beceriler kazandığını ve kişisel gelişimlerini sürekli olarak sürdürdüğünü göstermektedir. Öğretmenlik mesleği bireylere çeşitli alanlarda değerli beceriler kazandırmakta ve kişisel gelişimlerine önemli katkılarda bulunmaktadır. Öğretmenler meslekleri gereği sürekli olarak empati kurma, etkili iletişim sağlama ve problem çözme becerilerini geliştirmektedirler. Araştırma bulguları da empati becerisinin öğretmenlerin öğrencilerini daha iyi anlamalarına ve ihtiyaçlarına uygun yaklaşımlar geliştirmelerine yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır. Empati, öğretmenlerin öğrenci-öğretmen ilişkilerini güçlendirmekte ve eğitim sürecini daha etkili kılmaktadır. İletişim becerileri ise öğretmenlik mesleğinin en temel unsurlarından biridir. Öğretmenler öğrencilerle, velilerle ve meslektaşlarıyla sürekli iletişim halinde oldukları için bu alanda sürekli bir gelişim göstermektedirler. Etkili iletişim, eğitim sürecinin başarısı için kritik öneme sahiptir ve öğretmenlerin bu beceriyi geliştirmeleri mesleki başarılarını artırmaktadır. Problem çözme becerileri de öğretmenlerin meslekleri sayesinde kazandıkları önemli yetkinliklerdendir. Öğretmenler sınıf içindeki çeşitli sorunlarla başa çıkmak, öğrenci ihtiyaçlarına uygun çözümler üretmek ve eğitim sürecini en verimli şekilde yönetmek durumundadırlar. Araştırma sonuçları öğretmenlerin bu becerilerini geliştirmelerinin mesleki tatminini ve genel başarılarını artırdığını göstermektedir.

2.14. Zaman Yönetimi ve Sosyal Etkileşimler

Bulgular öğretmenlerin zaman yönetimi ve sosyal etkileşimlerde mesleklerinin etkilerini yoğun bir şekilde hissettiklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yoğun iş yükü öğretmenlerin kişisel yaşamlarını ve sosyal ilişkilerini önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Öğretmenler ders planlama, ödev değerlendirme ve öğrenci takibi gibi görevlerin yanı sıra çeşitli idari sorumluluklarla da meşgul olmak zorundadır. Bu durum öğretmenlerin zaman yönetimi becerilerini geliştirmelerini gerektirmektedir. Araştırma bulguları etkili zaman yönetimi yapabilen öğretmenlerin iş yüklerini daha verimli bir şekilde yönetebildiklerini ve bu sayede mesleki tatminlerinin arttığını göstermektedir.

Öte yandan yoğun iş yükü ve mesleki sorumluluklar, öğretmenlerin kişisel yaşamlarını ve sosyal ilişkilerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Araştırma verileri

öğretmenlerin mesleki görevleri nedeniyle sosyal etkinliklere ve kişisel ilgi alanlarına yeterince zaman ayıramadıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum da öğretmenlerin sosyal ilişkilerinde zorluklar yaşamalarına ve kişisel tatminlerinin azalmasına neden olabilmektedir. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği sosyal etkileşimler öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olsa da aynı zamanda öğretmenlerin kişisel sınırlarını korumalarını zorlaştırabilmektedir. Öğretmenlerin öğrenciler, veliler ve meslektaşlarla sürekli iletişim halinde olmaları zaman zaman yorucu ve stresli olabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin sosyal etkileşimlerde dengeli bir yaklaşım benimsemeleri ve kendilerine zaman ayırmaları, yani ömür boyu sürecek olan bir eforla yaşamlarını planlayabilmeleri kazanılması gereken bir beceridir.

2.15. Ekonomik Durumun Mesleki İmaj Üzerine Etkisi

Bulgular öğretmenlerin ekonomik durumunun mesleki imajları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin maaşları ve ekonomik koşulları mesleki saygınlıklarını doğrudan etkilemektedir. Düşük maaşlar ve ekonomik sıkıntılar öğretmenlik mesleğinin toplumsal saygınlığını zedelemekte ve öğretmenlerin mesleki tatminini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu da mesleki performanslarını olumsuz yönde etkilemektedir. Elde edilen verilere göre ekonomik olarak tatmin olmayan öğretmenlerin mesleklerinde kendilerini değerli hissetmediklerini ve bu durumun mesleki imajlarına zarar verdiğini göstermektedir. Düşük maaşlar, öğretmenlerin yaşam standartlarını düşürmekte ve mesleklerine olan güvenlerini de sarsmaktadır. Bir başka önemli tehditte öğretmenlik mesleğinin ekonomik olarak cazip olmaması yetenekli bireylerin bu mesleği tercih etmelerini de zorlaştırmaktadır. Araştırma verileri, yüksek ekonomik beklentilere sahip bireylerin öğretmenlik mesleğini tercih etme olasılıklarının düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum eğitim kalitesini de olumsuz yönde etkileyebilir çünkü yetenekli ve motivasyonu yüksek öğretmenlerin eksikliği öğrencilerin eğitim süreçlerini doğrudan etkiler.

2.16. Kurumsal Yapı ve Öğretmenlik Uygulamaları

Araştırma sonuçları öğretmenlerin mesleki ayrımcılık ve maaş farklılıkları gibi sorunlarla karşılaştığını göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin mesleki tatminini ve toplumsal statüsünü olumsuz yönde etkilemektedir. İdeolojik, siyasi ve mesleki ayrımcılık öğretmenlerin iş ortamında eşit muamele görmelerini engellemekte ve bu da moral ve motivasyonlarını düşürmektedir.

Maaş farklılıkları ise öğretmenlerin ekonomik tatminini ve mesleki imajını doğrudan etkilemektedir. Kariyer basamakları olarak belirlenen aday, uzman, başöğretmen unvanları sadece yıla endeksli hale gelmiştir. Ancak unvanların vaatleri yıllarla karşılanmayacak nitelikler taşımaktadır. Bu yaklaşım empirist bir yaklaşımdır. Empirizme göre deneyim her şeydir. Ancak bu savın eleştirilebilir çok yanı vardır. Tecrübe, bireylerin zaman içindeki yaşamışlıklarını, yaşamışlıklardan yaptıkları çıkarımları ve kendilerine yaptıkları yatırımı içermektedir. Dolayısıyla yılanmak her zaman tecrübeyi getirmemekle birlikte heyecanını yitirmeyi de içerebilir. Bu unvanların verilmesi için gerekli olan bakış açısı, pozitivist bir yaklaşımla olmalıdır. Ne kadar çok yıl olduğu değil, ne kadar çok emek verdiği ve değer kattığı kıstas alınmalıdır. Hali hazırda yapılan uygulama değer katan öğretmenle değer katmayan öğretmeni hiçbir şekilde ayırmamakta, yılını doldurana unvan ve maaş farkı vermektedir. Böyle bir durumda daha iyi işler yapmak değil, zamanı doldurmak motivasyon kaynağına dönüşme tehdidi içermektedir. Aynı zamanda verilen maaş farkı özlük haklarına etki etmemektedir. Dolayısıyla ekonomik ve statüsel eşitsizliklerin, öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıklarını azalttığını ve toplumsal statülerini olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın bulgu ve sonuçlarına göre aşağıdaki önerilerin geliştirilmiştir:

2.17. Politika Yapıcılara Öneriler

Toplumsal İmaj ve Saygınlığa İlişkin Öneriler:

- Eğitim politikaları ve uygulamalar öğretmenlerin toplumsal imajını olumlu yönde etkileyecek şekilde düzenlenmelidir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine sürekli yatırım yapılması, çalışma koşullarının iyileştirilmesi ve ekonomik olarak desteklenmeleri gerekmektedir. Bu öğretmenlerin mesleki tatminini artıracak ve toplumsal saygınlıklarını yükseltecektir.
- Farkındalık kampanyaları ve toplumsal bilinçlendirme faaliyetleri düzenlenmeli, öğretmenlerin toplumsal rollerinin ve değerlerinin toplum nezdinde daha iyi anlaşılması ve takdir edilmesi sağlanmalıdır.
- Medya ve kamuoyunda öğretmenlerin olumlu örnekler üzerinden tanıtılması sağlanarak, öğretmenlik mesleğinin toplumsal itibarı artırılmalıdır.
- Öğretmenlerin başarıları ve katkıları ödüllendirilerek, mesleki motivasyonları teşvik edilmelidir.

Güvenlik ve Çalışma Koşullarına İlişkin Öneriler:

- Okullarda güvenlik önlemleri artırılmalı ve öğretmenlerin güvenli ve destekleyici bir çalışma ortamında bulunmaları sağlanmalıdır. Güvenlik sorunlarının çözülmesi, öğretmenlerin stres seviyelerini azaltacak ve mesleki motivasyonlarını artıracaktır.
- Nöbet görevleri profesyonel güvenlik personeli tarafından üstlenilmeli, bu sayede öğretmenlerin asli eğitim görevlerine daha iyi odaklanmaları sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin sınıf mevcutlarının makul seviyelere çekilmesi sağlanmalı, böylece öğretmenler öğrencilere daha fazla bireysel ilgi gösterebilmelidir.
- Okullarda fiziki altyapı ve donanım iyileştirilmeli, öğretmenlerin ve öğrencilerin daha iyi koşullarda eğitim alması sağlanmalıdır.

Mesleki Gelişim ve Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Öneriler:

- Hizmet içi eğitimler öğretmenlerin mesleki gelişiminde kritik öneme sahiptir ve bu eğitimlerin içeriği öğretmenlerin ihtiyaçlarına ve mesleki gereksinimlerine uygun şekilde düzenlenmelidir. Eğitimlerin teorik bilgiyle sınırlı kalmaması, pratik çözümler sunması ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında karşılaştıkları gerçek sorunları ele alması gerekmektedir.
- Eğitimlerin nicelik ve nitelik bakımından hibrit olması, uzaktan eğitim ve yüz yüze etkileşimin dengeli bir şekilde sağlanması gereklidir.
- Öğretmenlere yurtiçi ve yurtdışında mesleki gelişim programlarına katılma fırsatları sunulmalıdır. Bu programlar öğretmenlerin uluslararası eğitim standartlarını ve yenilikçi uygulamaları öğrenmelerine katkıda bulunacaktır.
- Öğretmenlerin akademik çalışmalara katılmaları ve araştırma projelerinde yer almaları teşvik edilmelidir. Bu sayede öğretmenler mesleki bilgi ve becerilerini sürekli olarak güncelleyebilirler.
- Eğitimlerin içeriği ve sunum yöntemleri, öğretmenlerin gerçek dünyadaki uygulamalarıyla ne kadar uyumlu olduğuna göre değerlendirilmelidir. Hizmet içi eğitimlerin, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında karşılaştıkları gerçek sorunları ele alması ve pratik çözümler sunması gerekmektedir. Araştırma sonuçları, teorik bilgiyle sınırlı kalan eğitimlerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine beklenen katkıyı sağlayamadığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle eğitimlerin içeriği, öğretmenlerin ihtiyaçlarına ve mesleki gereksinimlerine uygun şekilde düzenlenmelidir.

Mesleki Destek ve Danışmanlık Hizmetlerine İlişkin Öneriler:

- Yeni atanan öğretmenlere yönelik mentorluk ve danışmanlık programları yeniden oluşturulmalıdır. Deneyimli öğretmenler evrak üzerinde değil gerçek anlamda mesleğe yeni başlayan öğretmenlere rehberlik etmeli ve mesleki uyum süreçlerine destek olmalıdır.
- Öğretmenlerin mesleki stres ve tükenmişlik gibi sorunlarla başa çıkabilmeleri için psikolojik danışmanlık hizmetleri sunulmalıdır.

Performans Değerlendirme ve Geri Bildirim Mekanizmalara İlişkin Öneriler:

- Öğretmenlerin performanslarını objektif kriterlere dayalı olarak değerlendiren ve gelişim alanlarını belirleyen geri bildirim sistemleri oluşturulmalıdır. Bu sistemler, öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini geliştirmelerine olanak tanımalıdır.
- Performans değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak öğretmenlere kişisel gelişim planları sunulmalı ve bu planların uygulanması teşvik edilmelidir.
- Öğrenciler ve öğretmenler tarafından birbirlerini değerlendirmelerine olanak tanıyan uygulamalar geliştirilmeli ve bu uygulamalara göre öğretmenlerin eksik kaldıkları noktalar eğitimlerle desteklenmelidir.

Öğretmenlerin Karar Alma Süreçlerine Dahil Edilmesine İlişkin Öneriler:

- Eğitim politikalarının belirlenmesi ve uygulanması süreçlerinde öğretmenlerin aktif katılımı sağlanmalıdır. Öğretmenler, eğitim sistemine yönelik kararlarda söz sahibi olmalı ve deneyimlerinden faydalanılmalıdır.
- Okul yönetiminde öğretmenlerin rolü artırılmalı ve okul içi kararlarda öğretmenlerin görüşleri dikkate alınmalıdır.

İnovatif Öğretim Yöntemleri ve Teknoloji Kullanımına İlişkin Öneriler:

- Öğretmenlerin, eğitimde teknoloji kullanımını artırmaları ve yenilikçi öğretim yöntemlerini benimsemeleri teşvik edilmelidir. Bu amaçla, öğretmenlere yönelik teknoloji eğitimleri düzenlenmeli ve gerekli kaynaklar sağlanmalıdır.
- Proje tabanlı öğrenme, ters yüz sınıf (flipped classroom) ve oyun tabanlı öğrenme gibi yenilikçi yöntemlerin kullanımını artırmak için öğretmenlere rehberlik edilmelidir.

Öğretmenler Arası İş Birliği ve Paylaşımına İlişkin Öneriler:

- Öğretmenler arasında bilgi ve deneyim paylaşımını teşvik eden platformlar oluşturulmalıdır. Bu platformlar, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerine ve mesleki dayanışmalarını artırmalarına olanak tanımalıdır.

- Okullar arasında iş birliği projeleri ve öğretmen değişim programları düzenlenmeli, öğretmenlerin farklı okul ortamlarında deneyim kazanmaları sağlanmalıdır.
- Akademik düzlemde öğretmenlik için verilen eğitimlerde hali hazırda öğretmenlik yapanlar konuşturulmalı ve eğitim sahasıyla verilen eğitimin korelasyonu sağlanmalıdır.

Yaratıcılık ve Yenilikçiliğe İlişkin Öneriler:

- Eğitim politikaları, öğretmenlerin yaratıcı ve yenilikçi yaklaşımlarını destekleyecek şekilde düzenlenmelidir. Öğretmenlerin bireysel yeteneklerini ve yaratıcı düşünme becerilerini kullanmalarına olanak tanıyan esnek ve yenilikçi öğretim yöntemleri benimsenmelidir.

Ekonomik Destek ve Mesleki Tatmine İlişkin Öneriler:

- Öğretmenlerin maaşları ve ekonomik koşulları iyileştirilmeli, düşük maaşlar ve ekonomik sıkıntılar nedeniyle öğretmenlik mesleğinin toplumsal saygınlığının zedelenmesi önlenmelidir.
- Mesleki ayrımcılık ve maaş farklılıkları giderilmeli, kariyer basamaklarının verilmesi için gerekli olan kriterler emek ve değer katma esasına dayanmalıdır. Yıl doldurma yerine katkı sağlayan öğretmenler ödüllendirilmelidir.

Zaman Yönetimi ve Sosyal Etkileşimlere İlişkin Öneriler:

- Öğretmenlerin zaman yönetimi becerilerini geliştirmeleri için destek sağlanmalı, yoğun iş yükü ve mesleki sorumlulukların öğretmenlerin kişisel yaşamlarını ve sosyal ilişkilerini olumsuz etkilememesi için önlemler alınmalıdır.
- Öğretmenlerin sosyal etkileşimlerde dengeli bir yaklaşım benimsemeleri ve kişisel sınırlarını korumaları teşvik edilmelidir.

Mesleki Deneyimler ve Kişisel Gelişim İlişkin Öneriler:

- Öğretmenlerin meslekleri sayesinde kazandıkları empati, etkili iletişim ve problem çözme gibi beceriler desteklenmeli ve geliştirilmelidir. Bu beceriler, öğretmenlerin hem mesleki hem de kişisel yaşamlarında büyük fayda sağlamaktadır.

Öğretmen Yetiştirme Programlarının Geliştirilmesine İlişkin Öneriler:

- Eğitim fakültelerinin müfredatı, öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini artıracak şekilde yenilenmelidir. Öğretmen adaylarına, çağdaş eğitim yöntemleri ve teknoloji entegrasyonu konularında daha fazla bilgi ve deneyim kazandırılmalıdır.
- Öğretmenlik staj programları, gerçek sınıf ortamlarında daha uzun süreli ve yoğun uygulamalar içerecek şekilde yapılandırılmalıdır. Öğretmen adaylarının, mesleğe başlamadan önce yeterli deneyim kazanmaları sağlanmalıdır.

Aile ve Toplum Katılımına İlişkin Öneriler:

- Ailelerin ve toplumun, öğretmenlerin çalışmalarına destek olmaları teşvik edilmelidir.
- Okul-aile iş birliği programları geliştirilerek, velilerin eğitim sürecine aktif katılımları sağlanmalıdır.
- Toplumun ve sivil toplum kuruluşlarının, okullara ve öğretmenlere destek olmaları için projeler ve kampanyalar düzenlenmelidir.
- Rol değiştirme etkinlikleri gibi etkinlikler geliştirilmeli ve toplum nezdinde karşılıklı empati gelişimi hedeflenmelidir.

Mesleki Ayrımcılık ve Eşitliğe İlişkin Öneriler:

- Eğitim sisteminde mesleki ayrımcılığın ortadan kaldırılması için politikalar geliştirilmelidir.
- Öğretmenler arasında eşitlik sağlanmalı ve tüm öğretmenlerin eşit fırsatlara sahip olmaları temin edilmelidir.

- Kadın öğretmenlerin mesleki yaşamlarında karşılaştıkları zorluklara özel önem verilerek, cinsiyet eşitliği sağlanmalı ve desteklenmelidir.

Öğretmenlerin İş Yükünün Azaltılmasına İlişkin Öneriler:

- Öğretmenlerin üzerinde bulunan idari ve bürokratik yükler azaltılmalı, asli görevlerine odaklanmaları sağlanmalıdır.
- Gereksiz evrak işleri ve prosedürler en aza indirilmeli, öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerine daha fazla zaman ayırmaları teşvik edilmelidir.
- Evrak işleri gelişen teknolojik ilerleme ile uyumlu hale getirilmeli, zamandan ve sermayeden tasarruf hedeflenmelidir.
- Yardımcı personel istihdamı artırılmalı ve öğretmenlerin ders dışı yükümlülüklerini hafifletmek için destek personeli görevlendirilmelidir.

Öğretmenlerin Sağlık ve Refahına İlişkin Öneriler:

- Öğretmenlerin fiziksel ve zihinsel sağlıklarını korumak için çeşitli destek programları geliştirilmelidir. Stres yönetimi, sağlık kontrolleri ve spor aktiviteleri gibi alanlarda öğretmenlere yönelik hizmetler sunulmalıdır.
- Öğretmenlerin iş-yaşam dengesi gözetilerek, aile yaşamlarına ve kişisel ilgi alanlarına zaman ayırmaları teşvik edilmelidir.
- Okullarda yeterli alanlar düzenlenmeli, zümre odaları planlanmalı ve böylece öğretmenlerin eve iş götürmelerinin önüne geçilmelidir.

Öğretmenlerin Kariyer Planlamasına İlişkin Öneriler:

- Öğretmenlerin kariyer gelişimleri için uzun vadeli planlamalar yapılmalıdır. Mesleki gelişim programları, terfi fırsatları ve kariyer basamakları net ve ulaşılabilir olmalıdır.
- Kariyer gelişimlerinde başarılı olan öğretmenler ödüllendirilmeli ve örnek teşkil etmeleri sağlanmalıdır.
- Kariyer basamakları öğretmenlerin mesleğe aidiyetlerini koruyacak ve geliştirecek uygulamalarla belirlenmeli, efektif kriterlere göre düzenlenmelidir.

Öğretmenlerin Eğitim Teknolojilerine Erişimine İlişkin Öneriler:

- Eğitim teknolojilerinin kullanımı teşvik edilmeli ve öğretmenlerin bu teknolojilere kolayca erişebilmeleri sağlanmalıdır.
- Okulların altyapısı, dijital eğitim materyalleri ve teknolojik araçlarla donatılmalıdır.
- Öğretmenlere yönelik teknoloji kullanımı eğitimleri düzenlenerek, dijital yeterlilikleri artırılmalıdır.

Eğitimde Yenilik ve Araştırmaya İlişkin Öneriler:

- Öğretmenlerin eğitimde yenilikçi uygulamaları araştırma ve geliştirme faaliyetlerine katılımı teşvik edilmelidir.
- Öğretmenlerin, eğitimdeki yenilikçi projelerde aktif rol almaları sağlanmalıdır.
- Eğitim kurumları, öğretmenlerin yenilikçi projelerini desteklemek için gerekli finansal ve altyapısal kaynakları sağlamalıdır.
- Akademik alanla ortak çalışmalar planlanmalı ve ülkenin ihtiyaçlarına yönelik bilimsel temellerle desteklenmiş aksiyonlar alınmalıdır.

2.18. Araştırmacılara Öneriler

- Öğretmenlerin mesleki gelişimi, aidiyet duygusu ve mesleki tatmin üzerine mevcut literatürü kapsamlı bir şekilde incelemek, gelecek çalışmalarda literatürdeki hangi boşlukları doldurabileceğini belirlenmesine yardımcı olacaktır.
- Eğitim bilimleri, sosyoloji, psikoloji ve yönetim bilimleri gibi farklı disiplinlerin perspektiflerini entegre ederek multidisipliner bir yaklaşım benimsemek, öğretmenlerin aidiyet duygularını ve mesleki tatminlerini daha geniş bir bağlamda değerlendirilmesini sağlayacaktır.
- Nicel ve nitel araştırma yöntemlerini birlikte kullanarak karma yöntem (mixed methods) araştırma tasarımları verilen sağlamlığını artırabilir.
- Nicel veriler için anketler ve ölçekler, nitel veriler için ise mülakatlar ve odak grup görüşmeleri gibi çeşitli veri toplama yöntemleri kullanarak daha derinlemesine ve kapsamlı veriler elde edilebilir.
- Araştırma sürecinde öğretmenlerle yakın iş birliği yaparak deneyimlerinden ve geri bildirimlerinden yararlanmak, araştırmanın geçerliliğini ve uygulanabilirliğini artırabilir.
- Gerçek okul ve sınıf ortamlarında gözlemler yaparak öğretmenlerin günlük işleyişlerini, karşılaştıkları zorlukları ve uyguladıkları stratejileri yakından incelemek, öğretmenlerin aidiyet duygularını ve mesleki tatminlerini doğrudan etkileyen faktörleri daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir.
- Hizmet içi eğitim programları ve öğretmen yetiştirme programlarının içeriği ve etkisi analiz edilmelidir.
- Bu programların öğretmenlerin mesleki gelişimine ve aidiyet duygusuna nasıl katkıda bulunduğu değerlendirilmelidir.
- Öğretmenlerin performans değerlendirme süreçlerini ve geri bildirim mekanizmalarını incelenmeli, bu süreçlerin öğretmenlerin mesleki tatmini ve aidiyet duygusu üzerindeki etkilerini araştırılmalıdır.
- Öğretmenlerin maaşları, çalışma koşulları ve ekonomik durumlarının mesleki tatmin ve aidiyet duyguları üzerindeki etkilerini analiz edilmelidir.
- Sosyo-ekonomik faktörlerin öğretmenlerin motivasyonunu nasıl etkilediği belirlenmelidir.

- Toplumun öğretmenlik mesleğine bakış açısı ve öğretmenlerin toplumsal imajının değerlendirilmesi, mesleğin itibarı için önemli bir adım olabilir.
- Eğitim politikalarının öğretmenlerin mesleki tatminine ve aidiyet duygularına etkileri analiz edilmelidir.
- Mevcut politikaların ne derece etkili olduğunu ve iyileştirme alanları belirlenmelidir.
- Dünyada kendini kanıtlamış sistemlerin uygulanabilirliği araştırılmalıdır.



KAYNAKÇA

Abukan, B. (2014). *Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramına göre kendini gerçekleştirme ve bilgelik ilişkisi: Yaşlılar üzerinde bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Hizmet Ana Bilim Dalı.

Ada, ř., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.

Akçamete, G., Kaner, S., & Sucuoğlu, B. (2001). *Tükenmişlik iş doyumunu ve kişilik* (1. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Akkol Gök, A., & Derin, N. (2014). Pazarlama bölümü ğrencilerinin meslek imajı algıları ve meslek imajını oluşturan faktörlerin belirlenmesine dair bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 28(2), 133

Aksu, H. H., Demir, C. E., Daloglu, A., Yıldırım, S., & Kiraz, E. (2008). Who are the future teachers in Turkey? Characteristics of entering student teachers. *Educational Research for Policy and Practice*, 7(1), 55-71. <https://doi.org/10.1007/s10671-007-9041-1>

Aktaş, E. (2018). *Abraham Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramına göre günümüzde kadına yönelik tüketim analizi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Halkla İlişkiler Anabilim Dalı, Reklamcılık ve Tanıtım Bilim Dalı, İstanbul.

Aktaş, H., & şimşek, E. (2015). *Bireylerin rgtsel sessizlik tutumlarında iş doyumunu ve duygusal tükenmişlik algılarının rolü*. Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 11(24), 205-230. <https://doi.org/10.17130/ijmeh.2015.11.24.529>

Alhola, P., & Polo-Kantola, P. (2007). Sleep deprivation: Impact on cognitive performance. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 3(5), 553-567. <https://doi.org/10.2147/NDT.S1036>

Altınışık, S. (1997). Örgütsel etkililikte iş doyumunun etkisi. *Eğitim Yönetimi*, 3(2), 135-153.

Anells, M. (2006). Triangulation of qualitative approaches: Hermeneutical phenomenology and grounded theory. *Journal of Advanced Nursing*, 56(1), 55-61.

Anonim. (2012). Öğretmenlerin Evrak Yüğü Hafifletilmelidir! Alındığı yer: https://forum.memurlar.net/konu/1485883/#google_vignette Erişim Tarihi: 08.08.2023

Anonim. (2012). Öğretmenlerin 'Gerçek' Sorunları. Alındığı yer: <https://www.kamujans.net/meb-personel/ogretmenlerin-gercek-sorunlari-58037> Erişim Tarihi: 07.08.2023

Arabacı, I. B., Coşkun, Y., & Karadağ, E. (2012). Türk eğitim sisteminde öğretmenlik mesleğinin önemi ve sorunları üzerine bir analiz. *Eğitim ve Bilim*, 37(164).

Argon, T & Özçelik N. (2008), İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(16), 70-89

Ataklı, A., Dikmentaş, E. ve Altınışık, S. (2004). Üniversite hastanelerinde çalışan yönetici ve klinik sekreterlerinin iş doyumunu. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 6(2).

Atatürk Araştırma Merkezi Başkanlığı (2023) <https://www.atam.gov.tr/ataturkun-soylev-ve-demecleri/muallimler-birligi-kongresi-uyelerine> Erişim Tarihi: 15.01.2024

Atatürk Araştırma Merkezi Başkanlığı. (2023).

Atatürk, M. K. (2018). *Bağımsızlık Benim Karakterimdir* (s. 45). Aylak Adam Kültür Sanat Yayıncılık.

Atkinson, R.L. ve Diğerleri (1995). *Psikolojiye Giriş. II*, (Çev. K. Atakay, M. Atakay, A. Yavuz), İstanbul: Sosyal Yayınlar.

Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin toplumsal saygınlık ve imajlarına olumsuz etki eden faktörlerin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 152-167. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020341165>

Bacanlı, H. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bağcı, E. (2018). Eğitim düzeyinin işsizlik üzerindeki etkisi: Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin karşılaştırılması. *FESA Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 348-358. <https://doi.org/10.29106/fesa.377318>

Bakan, H., & Tombak, N. (2014). İdari personelin tükenmişlik düzeylerinin sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği. *Academic Journal*. ISSN 1307-9581.

Balay, R. (2000). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*, Nobel Yayın Dağıtım, Sayı 206, Ankara.

Balcı, A. (1985). *Eğitim yöneticisinin iş doyumu*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi

Baloğlu, N, Karadağ, E., Çalışkan N. ve Korkmaz, T. (2006). İlköğretim öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı ve iş doyumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* (KEFAD), 7(2), 345-358.

Başaran, Ş. E. (1982). *Örgütsel davranışın yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Bayram, L. (2005). “Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık”, *Sayıştay Dergisi*, Sayı:59, ss:125–139.

Bennell, P., & Akyeampong, K. (2007). *Teacher motivation in sub-Saharan Africa and south Asia* (Vol. 71). London: Department for International Development.

Birleşik Metal-İş. (2024). Açlık ve Yoksulluk Sınırı Mayıs 2024 Dönem Raporu. Erişim adresi: <https://www.birlesikmetal.org/index.php/tr/guncel/basin-aciklama/2199-aclik-ve-yoksulluk-siniri-mayis-2024-donem-raporu>

Birleşmiş Milletler. (1948). *İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi*. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights> Erişim tarihi: 08.04.2024.

Bolat, O. İ. (2011). İş yükü, iş kontrolü ve tükenmişlik ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(2), 87-101.

Bozkurt, E., & Kutlu, H. (2021). Öğretmenlik mesleğinin imajı: Toplumsal algı, mesleğin doğası, saygınlık ve gelecekteki durumuna ilişkin deneyimler. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 114-142.

Bucher, K. T., & Manning, M. L. (2005). *Creating safe schools*. The Clearing House, 79(1), 55-60.

Burleson, S. E., & Thoron, A. C. (2014). Maslow's hierarchy of needs and its relation to learning and achievement. *UF/IFAS Extension*, 3(8), 1-3

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (15. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Çakır, Ö. (2006). *Ücret Adaletinin İş Davranışları Üzerindeki Etkileri*, Kamu İş Yayınları, Ankara

Çalık, T., Kurt, T., & Çalık, C. (2011). *Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: Kavramsal bir çözümleme*. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 4, 73-85.

Cam, A. (2004). Çalışma yaşamında stres ve kamu kesiminde kadın çalışanlar. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-10.

Çaptuğ Dilek, M. (2022). İş yerinde psikolojik tacize maruz kalan kamu personelinin izleyebileceği hukuki başvuru yolları. *Yıldırım Beyazıt Hukuk Dergisi*, Prof. Dr. M. Fatih Uşan'a Dekanlıkta 10. Yıl Anısına Teşekkür Armağanı(2022-2), 359-396. <https://doi.org/10.33432/ybuhukuk.1063489>

Cavanaugh, C. (2001). The effectiveness of interactive distance education technologies in K-12 learning: A meta-analysis. *International Journal of Educational Telecommunications*, 7(1), 73-88.

Çelebi, N., & Taşçı Kaya, G. (2014). Öğretmenlerin maruz kaldığı mobbing (yıldırma): Nitel bir araştırma. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 5(9), 43-65.

Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Celep, C. (2004). *Meslek olarak öğretmenlik*. C. Celep (Ed.), Eğitim bilimine giriş (3. baskı, s. 45-73). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çeliköz, N. (2003). *Bir meslek olarak öğretmenlik ve etiği*. In M. Ç. Özdemir (Ed.), Öğretmenlik mesleğine giriş (s. 333-394, 2. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin statüsü ve itibarı. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(2), 11-24.

Çetin, A., Ünsal, S., & Hekimoğlu, E. (2021). 2018-2019 öğretim yılında güncellenen öğretmen yetiştirme lisans programının incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2021(52), 337-358.

Çetin, Ş. (2003). *Anadolu öğretmen lisesi ve düz lise çıkışlı eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi, s. 25). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Chang, H. T., & Lee, C. H. (2007). The impact of employee empowerment, employee satisfaction, and organizational commitment on customer-oriented prosocial behavior: Test of a causal model. *The Service Industries Journal*, 27(8), 1091-1108.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. London, UK: SAGE Publications.

Charmaz, K., & Belgrave, L. L. (2012). Qualitative interviewing and grounded theory analysis. In J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti & K. D. McKinney (Eds.), *The sage handbook of interview research: The complexity of the craft* Los Angeles, USA: Sage, 347-364.

Charmaz, K., & Belgrave, L. L. (2015). *Grounded theory*. The Blackwell Encyclopedia Of Sociology.

Çivilidağ, A. (2003). *Anadolu lisesi ve özel lise öğretmenlerinin iş tatmini, iş stresi ve algılanan sosyal destek düzeylerinin karşılaştırılmasına yönelik bir analiz* (s. 13). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Ana Bilim Dalı.

Çivilidağ, A., & Sargın, N. (2011). Farklı ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerde psikolojik taciz (mobbing): Antalya ili örneği. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 11-22.

Çoban, G. S. (2021). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kendini gerçekleştirme basamağında gizil yetenekler. *European Journal of Educational & Social Sciences*, 6(1), 1-20. ISSN: 2564-6621.

Cohen, S., Gottlieb, B. H., & Underwood, L. G. (2000). Social relationships and health. In S. Cohen, L. G. Underwood, & B. H. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (pp. 3-25). Oxford University Press.

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research techniques and procedures for developing grounded theory* (third edition). Los Angeles, USA: Sage.

Crespi, T. D., & Dube, W. P. (2006). Clinical supervision in school psychology. *The Clinical Supervisor*, 24(1-2), 115-135. https://doi.org/10.1300/J001v24n01_06

Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Los Angeles, USA: Sage.

Cüceloğlu, D. (2016). *İnsan ve Davranışı/Psikolojinin Temel Kavramları*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Cüceloğlu, D., & Erdoğan, İ. (2015). *Öğretmen olmak: Bir cana dokunmak* (s. 17). İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.

Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass.

Day, C. (2004). *A Passion for Teaching*. New York: Routledge, pp. 12, 134.

Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105-115.

Deloitte. (2020). *2020 Deloitte Global Human Capital Trends: The social enterprise at work: Paradox as a path forward*. https://www2.deloitte.com/content/dam/insights/us/articles/6601_HC-Trends-2020/DI_HC-Trends-2020.pdf Erişim Tarihi: 25.12.2023.

Demir, E., & Köse, M. (2016). Öğretmenlerin rol modeliği hakkında öğretmen görüşleri. *Akademik Bakış Dergisi*, 53, Ocak - Şubat, 53. İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası Kırgız – Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Celalabat, Kırgızistan. <http://www.akademikbakis.org> Erişim tarihi: 25.12.2023.

Demirtaş, Z. & Nacar, D. (2018). Öğretmenlerin iş doyumu ve örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki. *Journal of Educational Reflections*, 2(1), 13-23.

Doğan, Ö. (2018). *Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlik mesleğinin imajı*. Yayımlanmış Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Driel, J. H., Beijaard, D., & Verloop, N. (2001). Professional Development and Reform in Science Education: The Role of Teachers' Practical Knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 137-158.

Earthman, G. I. (2004). *Prioritization of 31 criteria for school building adequacy*. Blacksburg, VA: Virginia Polytechnic Institute & State University.

Ekonomim. (2024). Hakim ve savcı maaşları 2024. Ekonomim.
<https://www.ekonomim.com>

Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377-389.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.377>

Erdem, A. R., & Şimşek, H. (2013). *Mesleki ahlak ve iş etiği* (s. 189-190). Ankara: Eğitim Yayınevi.

Erdem, E., & Tugcu, C. T. (2012). Higher education and unemployment: A cointegration and causality analysis of the case of Turkey. *European Journal of Education*, 47(2), 299-309.

Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Epsilon Yayıncılık.

Erden, M. (2017). *Eğitim bilimlerine giriş* (11. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Erdoğan, İ. (1996). *İşletme yönetiminde örgütsel davranış*, Avcı Basımevi, İstanbul.

Erdoğan, İ. (2009). *Eğitime dair: Yazılar, konuşmalar ve söyleşiler*. Ankara: Pegem Akademi.

Erdoğan, S. (2006). *Yeni yönetim anlayışı açısından aidiyet duygusu ve hizmet sektöründe bir uygulama*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa

Eren, E. (1989). *Yönetim Psikolojisi* (3. Baskı). İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi, İşletme İktisadi Enstitüsü Yayınları, No. 105.

Eren, E. (2003). *Yönetim ve organizasyon: Çağdaş ve küresel yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Basım A.Ş.

Ergün, M. (2008). Cumhuriyet dönemi eğitim tarihi. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6(12), 321-348.

Eroğlu, F. (2013). *Davranış Bilimleri* (Gözden Geçirilmiş 13. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım

Erol, F. (2008). *İnternet kafelerin öğrenciler üzerindeki etkisi*. MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Araştırması. Ankara: Kaynak Kitaplar Serisi.

Erol, M., & Erol, F. Z. (2021). Yeniden Var Olma Sürecinde Köy Enstitülerinin Rolü. *Akademik Matbuat Dergisi*, 5(1), 73-90.

Ertan Kantos, Z. (2021). Öğretmenlik mesleğinin itibarı ile ilgili öğretmen görüşleri. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 682-703. doi:10.30900/kafkasegt.983200

Eryetiş, M. V. (2023). Meslek Seçimi ve Mesleki Rehberlik. Varna Teknik Üniversitesi.

Erzen, R., & Epçaçan, C. (2018). Öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin toplumdaki saygınlığının incelenmesi. *Journal of Institute of Economic Development and Social Researches*, 4(9), 331-345.

Eskicumalı, A. (2004). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. Y. Özden (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (s. 1-32, 3. Baskı). Ankara: Pagem A Yayıncılık.

Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E., & Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction*, 29, 1-9. doi: 10.1016/j.learninstruc.2013.08.004.

Feldman, D. C., & Arnold, H. J. (1986). *Managing individual and group behavior in organizations*. New York: McGraw-Hill.

Ferrie, J. E., Akbaraly, T. N., Singh-Manoux, A., Kivimäki, M., Miller, M. A., Gimeno, D., ... & Shipley, M. J. (2016). Association between change in atherosclerosis progression and cognitive function in community-dwelling older people: a two-year longitudinal study. *International psychogeriatrics*, 28(3), 365-373.

Flick, U. (2013). *Mapping the field*. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 3-18). Los Angeles, USA: Sage.

Fragar, R. (1987). *The Influence of Abraham Maslow*. In A. H. Maslow, *Motivation and Personality* (3. Baskı). New York: Harper Collins.

Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell Educational Limited.

Gallup. (2016). *How Employee Engagement Drives Growth*. <https://www.gallup.com/workplace> Erişim tarihi: 25.12.2023.

Gamsız, Ş., Yazıcı, H. ve Altun, F. (2013). Öğretmenlerde A tipi kişilik, stres kaynakları, öz yeterlik ve iş doyumunu. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1475-1488.

Geçikli, F. (2012). *Kurum imajı*. Fenomen Yayıncılık

Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13(4), 469-484. DOI:10.1080/0268093980130402.

Gilmore, A., & Anderson, V. (2016). The emotional turn in higher education: A psychoanalytic contribution. *Teaching in Higher Education*, 21(6), 686-689. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1183618>

Glaser, B. G. (1965). The constant comparative method of qualitative analysis. *Social Problems*, 12(4), 436-445.

Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Aldine de Gruyter. Chicago.

Global Education Monitoring Report Team. (2021). *Teacher work conditions and satisfaction across school configuration and contexts*. Background paper prepared for the 2021/2 Global Education Monitoring Report: Non-state actors in education (ED/GEMR/MRT/2021/P1/02). Cherng, H.-Y. S., & Barch, F. Paris: UNESCO.

Göker, S. D., & Gündüz, M. (2017). Dünya ölçeğinde öğretmenlerin saygınlık statüsü ve özlük hakları. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(213), 177-196.

Göksu, T. (2002). Maslow'un ihtiyaçlar (güdüler) piramidi ve polisin yabancılaşma olgusu. *Polis Bilimleri Dergisi*, 4, 27- 48.

Griffin, M. A., Neal, A., & Parker, S. K. (2007). A new model of work role performance: Positive behavior in uncertain and interdependent contexts. *Academy of Management Journal*, 50(2), 327-347.

Griffiths, B. (2016). A faculty's approach to distance learning standardization. *Teaching and Learning in Nursing*, 11(4), 157-162.

Güneş, G. (2007). "Tek problemim imaj mı?" Türkiye gerçeğinde imaj meselesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(2), 230-236.

Güney, S. (2008). *Davranış bilimleri* (4. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Güven, M. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye'de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21.

Habertürk. (2024). 2024 öğretmen maaşları ne kadar oldu? Habertürk. <https://www.haberturk.com>

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. London: Cassell.

Hargreaves, A. (1997). Rethinking educational change. In M. Fullan (Ed.), *The challenge of school change: A collection of articles* (s. 45-67). Arlington Heights, IL: IRI/Skylight Training and Publishing.

Hargreaves, L., Cunningham, M., Hansen, A., McIntyre, D., Oliver, C., & Pell, T. (2007). *The status of teachers and the teaching profession in England: Views from inside and outside the profession. Final report of the Teacher Status Project*. University of Cambridge Faculty of Education & Department of Media and Communication, University of Leicester. Retrieved from <https://www.academia.edu/20607351>

Hart, F. W. (1983). *Successful aging need satisfaction in jewish senior citizens in windsor, based on maslow's hierarchy of needs*. Unpublished Master Thesis. Ondoria: University Of Windsor, Canada.

Harvard Business Review. (2017). *The Value of Employee Engagement in the Age of Digital Disruption*. <https://hbr.org/2017/04/the-value-of-employee-engagement-in-the-age-of-digital-disruption> Erişim Tarihi:13.10.2023

Haşiloğlu, S. B., Baran, T., & Aydın, O. (2015). Pazarlama araştırmalarındaki potansiyel problemlere yönelik bir araştırma: Kolayda örnekleme ve sıklık ifadeli ölçek maddeleri. *Pamukkale Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20, 1-20. <https://doi.org/10.5505/pibyd.2015.47966>

Herbig, P. & Genestre, A. (1997). *Cross-cultural differences in motivating employees: An examination of the needs based model of motivation*. *International Journal of Cross Cultural Management*, 1(2), 157-175.

Horney, K. (1950). *Neurosis and human growth: The struggle toward self-realization*. New York, NY: Norton.

Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *Elementary School Journal*, 93(4), 355-372. <https://eric.ed.gov/?id=EJ461721>

Hürriyet. (2024). *Öğretmenler öldürülen meslektaşları İbrahim Oktugan için grevde: İstanbul'da okullar boş kaldı*. <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/ogretmenler-oldurulen-meslektaşları-ibrahim-oktugan-icin-grevde-istanbulda-okullar-bos-kaldi-42459308> Erişim tarihi: 01.06.2024.

Ilies, R. & Judge, T. A. (2004). An experience-sampling measure of job satisfaction and its relationships with affectivity, mood at work, job beliefs, and general job satisfaction. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 13(3), 367–389.

İnceoğlu, M. (2011). *Tutum, algı, iletişim* (6. bs., s. 44-45). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Ingersoll, R. M. (2003). *Who Controls Teachers' Work?: Power and Accountability in America's Schools*. Harvard University Press.

İşgüden, B., ve Çabuk, A. (2006). Meslek etiği ve meslek etiğinin meslek yaşamı üzerindeki etkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(16), 59-86.

Islam, M. Z., & Ismail, A. Z. (2008). Employee motivation: A Malaysian perspective. *International Journal of Commerce and Management*, 18(4), 344-362.

Izgar, H. (2001). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kalin, J., Cepic, R., & Šteh, B. (2017). Status of teachers and the teaching profession: A study of elementary school teachers' perspectives. *Bulgarian Comparative Education Society*, 15, 59-65.

Kaplan, M., & Yardımcıoğlu, M. (2020). Alan, habitus ve sermaye kavramlarıyla Pierre Bourdieu. *Habitus Toplumbilim Dergisi*, 1, 23-37.

Kara, A. (2020). Performansa Dayalı Ücret Sistemlerinin İş Tatmini Üzerine Etkisi: Bilişim Sektörü Üzerine Bir Alan Araştırması (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karaköse, T. (2005). Motivasyon ve performans ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 115-137.

Karakuş, M., & Çankaya, İ. (2012). Öğretmenlerin maruz kaldıkları psikolojik şiddete ilişkin bir modelin sınanması. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 225-237.

Karakütük, K., Özbal, S., & Sağlam, M. (2017). Okul yönetiminde okul güvenliğini sağlamak için yapılan uygulamalar konusunda öğretmen ve okul müdürlerinin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1214-1232.

Karamustafaoğlu, O. ve Özmen, H. (2004). Toplumumuzda ve öğretmen adayları arasında öğretmenlik mesleğine verilen değer üzerine bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(6), 35-49.

Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 1-13.

Kavutçu, R. (2016). *Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri (Denizli ili Merkezefendi ilçe örneği)* Tezsiz yüksek lisans projesi, Pamukkale Üniversitesi.

Kennedy, K., & Kennedy, P. (2004). Attachment theory: Implications for school psychology. *Psychology in the Schools*, 41(2), 247-259. <https://doi.org/10.1002/pits.10153>

Kenrick, D. T., Giskevicius, V., Neuberg, S. L., & Schaller, M. (2010). Renovating the pyramid of needs: Contemporary extensions built upon ancient foundations. *Perspectives on Psychological Science*, 5(3), 292-314. <https://doi.org/10.1177/1745691610369469>

Killgore, W. D. S. (2010). Effects of sleep deprivation on cognition. *Progress in Brain Research*, 185, 105-129. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53702-7.00007-5>

Kıncal, R. (1997). *Eğitim bilimlerine giriş*. Erzurum: Eser Ofset.

Kocaoğlu, M. (2014). *John Rawls Adalet Teorisi ve Temel Kavramları* (s. 156). Ankara: İmaj Yayınları.

Koşar, D. (2019). Öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin incelenmesi: Öğretmen olmanın anlamına ilişkin fenomenolojik bir çalışma. *Turkish Journal of Qualitative Inquiry*, 8(2), 2122. <https://doi.org/10.7596/taksad.v8i2.2122>

Köse, M., & Demir, E. (2014). Öğretmenlerin rol modeliği hakkında öğrenci görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi*, 4(1), 08-18.

Köse, S., & Demir, M. (2014). Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin görüşleri ve zorbalıkla başa çıkma stratejileri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(147), 35-41.

Koustelios, A. D. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The International Journal of Educational Management*, 15(7), 354-358.

Kumar, M., & Ghosh, A. (2015). Impact of basic needs satisfaction on employee job satisfaction and organizational commitment. *Vikalpa: The Journal for Decision Makers*, 40(1), 19-33.

Kurban, S. (2018). OECD "Bir Bakışta Eğitim Raporu 2017" bağlamında Türkiye’de finans ve insan kaynakları yatırımlarının değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science*.

Kurnaz, I. (2015). İşgücü piyasasında nitelik uyumsuzluğu: Düşük nitelikli işlerde yüksek nitelikli işgücü. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi* S.87

Ladikli, M. F., & Arslan, H. (2023). Kavramsal ve kuramsal olarak iş doyumu. *İbn Haldun Çalışmaları Dergisi*, 8(2), 139-174. <https://doi.org/10.36657/ihcd.2023.112>

Lin, Y. G., McKeachie, W. J., & Kim, Y. C. (2003). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and Individual Differences*, 13(3), 251-258. [https://doi.org/10.1016/S10416080\(02\)00092-4](https://doi.org/10.1016/S10416080(02)00092-4)

Locke, E. A. (1976). *The Nature and causes of job satisfaction*. M.D. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (s.1297-1349), Chicago.

Lohman, M. C. (2000). Environmental inhibitors to informal learning in the workplace: A case study of public school teachers. *Adult Education Quarterly*, 50(2), 83-101.

Mackenzie, S., Wiegel, J. R., Mundt, M., Brown, D., Saewyc, E., Heiligenstein, E., ... Fleming, M. (2011). Depression and suicide ideation among students accessing campus health care. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 101-107. doi: 10.1111/j.1939-0025.2010.01070.x

Mair, C., Roux, C. W., & Galea, S. (2008). Are neighbourhood characteristics associated with depressive symptoms? A review of evidence. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 62(11), 940-946. doi: 10.1136/jech.2007.066605

Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. doi: 10.1037/h0054346

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.

Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). New York: Harper & Row.

Maslow, A. H. (2013). *İnsan Olmanın Psikolojisi*. (Çev.: Okan Gündüz). İstanbul: Kuraldışı Yayınları. (1962).

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (third edition). Los Angeles, USA: Sage.

McLeod, S. A. (2018). *Maslow's Hierarchy of Needs*. <https://canadacollege.edu/dreamers/docs/Maslows-Hierarchy-of-Needs.pdf>
Erişim Tarihi:12.11.2023

MEB Personel. (2024). Temmuz 2024 Öğretmen Maaşları Resmi Veriler ve Tüm Derecelere Göre. Erişim adresi: <https://www.mebpersonel.org/kamudan-haber/temmuz-2024-ogretmen-maaslari-resmi-veriler-ve-tum-derecelere-gore-h301645.html>

MEB, (2022). <https://pisa.meb.gov.tr/www/raporlar/icerik/5>

Mebpersonel.org. (2024). Temmuz 2024 öğretmen maaşları. <https://www.mebpersonel.org>

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation: Revised and expanded from qualitative research and case study applications in education*. San Fransisco, USA: Jossey-Bass.

Meyer, J. P. ve Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1, 61-89

Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (2016). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi* (S. AkbabaAltun & A. Ersoy, Çev. Ed.) Ankara: Pegem Akademi.

Miller, H. A., Mire, S., & Kim, B. (2009). Predictors of job satisfaction among police officers: Does personality matter? *Journal of Criminal Justice*, 37(4), 419-426.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2021). *Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. <https://mevzuat.sitesi.web.tr/ortaogretim-kurumlari-yonetmeliği/87/> Erişim Tarihi: 09.11.2023.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Yeni Müfredat Taslağı Kamuoyunun Görüşüne Açıldı*. Erişim adresi: <https://ttkb.meb.gov.tr/www/turkiye-yuzyili-maarif-modeli-yeni-mufredat-taslagi-kamuoyunun-gorusune-acildi/icerik/598>, Erişim tarihi: 25.05.2024.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023b). *Türkiye'de 100 Yılda Yaklaşık Olarak Öğrenci Sayısı 53, Öğretmen Sayısı 93 Kat Arttı*. Erişim adresi: <https://www.meb.gov.tr/turkiyede-100-yilda-yaklasik-olarak-ogrenci-sayisi-53-ogretmen-sayisi-93-kat-artti/haber/33096/tr>, erişim tarihi: 11.11.2023.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet içi Eğitim Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi*. http://www.meb.gov.tr/earged/earged/Hie_değerlendirme.pdf. Erişim tarihi: 28.01.2024.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2022). *Bakan Özer TBMM Plan ve Bütçe Komisyonu'nda 2023 yılı eğitim bütçesine ilişkin sunum yaptı*. <https://www.meb.gov.tr/bakan-ozer-tbmm-plan-ve-butce-komisyonunda-2023-yili-egitim-butcesine-iliskin-sunum-yapti/haber/28055/tr> Erişim tarihi: 05.12.2022.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). Millî Eğitim İstatistikleri - Örgün Eğitim 2022/2023. Strateji Geliştirme Başkanlığı. Erişim adresi: https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=508

Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). Millî Eğitim İstatistikleri-Örgün Eğitim 2022/2023 Kitabı Yayınlanmıştır. Erişim adresi: <https://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-20222023-kitabi-yayimlanmistir/icerik/512>

Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). Öğretmen Sayısı - Eğitim Kademelerine Göre. Erişim adresi: <https://istatistik.meb.gov.tr/OgretmenSayisi/EgitimKademelerineGore>

Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Mesleki gelişim tanıtım*. <https://oygm.meb.gov.tr/www/mesleki-gelisim-tanitim/icerik/7> Erişim tarihi: 02.03.2024.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 1.4.4.1. Sosyal-Duyusal Öğrenme Becerileri* (s. 51). Erişim adresi: <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin> Erişim tarihi: 10.06.2024.

Moller, A. C., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2019). Choice and ego-depletion: The moderating role of autonomy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 117(5), 1013-1027. doi: 10.1037/pspp0000239

Morsünbül, Ü., & Yazar, T. (2021). Akademik dayanıklılığın kimlik boyutları ve okula bağlanma ile ilişkisi: Ortaokul öğrencileri üzerinden bir inceleme. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 1-10. Retrieved from <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/273>

Mumford E. (1991). Job satisfaction: A method of analysis. *Personnel Review*, 20(3), 11-19.

Mupinga, D. M. (2005). Distance education in high schools: Benefits, challenges, and suggestions. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 78(3), 105-109. <https://doi.org/10.3200/TCHS.78.3.105-109>

Nespor, J. (1987). The Role of Beliefs in The Practice of Teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.

Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306

O'Brien, K. E., & Armstrong, M. B. (2015). Professional belonging and Maslow's hierarchy of needs. *Journal of Continuing Education in Nursing*, 46(11), 492-498. <https://doi.org/10.3928/00220124-20151020-08>

OECD. (2023). Taking stock of education reforms for access and quality in Türkiye (No. 68). OECD Publishing.

Öğretmen Cafe. (2023). *Öğretmenlerin baskısı altında MEB'nin değerleri korumaya yönelik müfredat kararı*. Erişim adresi: <https://ogretmencafe.com/ogretmenlerin-baskisi-altinda-mebnin-degerleri-korumaya-yonelik-mufredat-karari/> Erişim Tarihi: 02.02.2024

Öğretmen Sitesi. (2022). *Eğitimde yaşanan başarısızlıklar öğretmenin suçu mu?* Erişim adresi: <https://www.ogretmensitemiz.com/yasam/egitimde-yasanan-basarisizliklar-ogretmenin-sucu-mu-h33904.html> Erişim Tarihi: 05.03.2023

Oktay, A. (2013). *Kurum kimliği* (7. Baskı). Derin Yayınları.

Omay, U. (2010). Tüccar sınıfın protestan hareketi desteklemesinin Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 52

Onaran, O. (1981). *Çalışma yaşamında güdülenme kuramları*. Ankara: Sevinç Matbaası.

Orhan, F., & Akkoyunlu, B. (1999). Uzaktan eğitim yaklaşımında temel eğitim 1. kademe öğretmenleri'nin video destekli hizmet içi eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(17), 134-141.

Orth, U., Robins, R. W., & Meier, L. L. (2009). Disentangling the effects of low self-esteem and stressful events on depression: Findings from three longitudinal studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(2), 307–321. <https://doi.org/10.1037/a0015645>

Özdayı, N. (2013). Liselerde görev yapan öğretmenlerin eğitim ortamlarının iş tatmini ve verimlilik açısından değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(10), 237-251.

Özer, F., Erdaş Kartal, E., Doğan, N., Çakmakçı, G., et al. (2018). Öğretmen mesleki gelişim programına genel bir bakış: Model, süreç, engel, teori ve uygulama. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 63-97.

Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2010). *Örgütsel davranış*. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım

Özkaya, M. O., Kocakoç, İ. D. ve Kara, E. (2006). Yöneticilerin örgütsel bağlılıkları ve demografik özellikleri arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik bir alan çalışması, *Yönetim ve Ekonomi*, Cilt:13, Sayı:2, ss:77–96

Parıltı, C. (1999). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramında kendini gerçekleştirme ihtiyacı. *Kamu İş- İş Hukuku ve İktisat Dergisi*. 4, 267-277.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed. M. Bütün ve S.B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.

Petrova, E., Akimova, O., Romanova, M., & Sokolovskaya, A. (2020). The influence of educational stakeholders on the quality of teacher-student interactions. *Educational Research*, 62(2), 142-156.

Pişkin, Z. ve Parlar, H. (2021). Toplumsal statü ve algı açısından öğretmenlik mesleğinin incelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 4(1), 1-28.

Reid-Cunningham, A. R. (2008). *Maslow's theory of motivation and hierarchy of human needs: a critical analysis*. Unpublished Doctoral Dissertation, Berkeley University of California, Berkeley, California.

Robins, K. (1999). *İmaj görmenin kültür ve politikası* (N. Türkoğlu, Çev. Ed.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Rowley, J. (1996). *Motivation and academic staff in higher education*. Quality Assurance in Education, 4(3), 11-16.

Sabah. (2024). 2024 devlet memuru maaşları. Sabah. <https://www.sabah.com.tr>

Sabah. (2024). 2024 polis maaşları ne kadar oldu? Sabah. <https://www.sabah.com.tr>

Sabah. (2024). 2024 pratisyen hekim maaşları. Sabah. <https://www.sabah.com.tr>

Saban, A. ve Ersoy, E. (2016). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahan, H. (2007). *Üniversite öğrencilerinin sosyalleşme sürecinde spor aktivitelerinin rolü*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Ana Bilim Dalı.

Şahinkuş, Y. (2006). *Yönetici davranışları ve işgören farklılıklarının aidiyet duyguları üzerine etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şanal, M., & Güçlü, M. (2005). Yenileşme dönemi eğitimcilerinin öğretmenlik mesleğine bakışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(18), 137-209.

Sarpkaya, R. (2005). *Bir meslek olarak öğretmenlik*. M. Gürsel, & M. Hesapçıoğlu (Edt.). İstanbul: Eğitim Kitabevi, 2(1), 51-76.

Schermerhorn, J. R., Hunt, J.G. & Osborn, R. N. (1994). *Managing organizational behavior*. NY: John. Willey & Sons, Inc.

Scott, C. & Dinham, S. (2003). The development of scales to measure teacher and school executive occupational satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 41, 74-86.

Şen, B., Atasoy, F., & Aydın, N. (2010). Düşük maliyetli web tabanlı uzaktan eğitim sistemi uygulaması. *Akademik Bilişim, 2010*.

Şen, H. (2008). The effect of age on job satisfaction among teachers. *Journal of Educational Administration, 46*(4), 450-464.

Sezgin, D. (2017). Kurum çalışanı bakış açısıyla kurumsal itibar. *Selçuk İletişim, 9*(4), 159-160.

Shann, M. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *The Journal of Educational Research, 92*, 67-73.

Shaw, I. & Gould, N. (2001). *The consequences of qualitative social work reseach*. In I. Shaw & N. Gould (Eds.), *Qualitative social work research* (pp. 179-202). Surrey, UK: Sage.

Sheldon, K. M., & Lyubomirsky, S. (2006). How to increase and sustain positive emotion: The effects of expressing gratitude and visualizing best possible selves. *The Journal of Positive Psychology, 1*(2), 73-82. <https://doi.org/10.1080/17439760600619567>

Şimşek, Ş. (1999). *Yönetim ve Organizasyon*, Danışman Yayınları, İstanbul.

Singleton, R. A., Straits, B. C., & Straits, M. (2005). Chapter 9: survey instrumentation. *Approaches to Social Research, 4*.

Şişman, M. (2008). *Eğitim Bilimine Giriş*. (Dördüncü baskı). Ankara: Pegem Akademi

Şişman, M. (2011). Türkiye'de ve dünyada öğretmenlik mesleğinin itibarı. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1*(3), 56-66.

Stewart, C., & Cash, W. (1985). *Interviewing: Principles and practices*. McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.

Stoll, L. & Fink, D. (1999). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham: Open University Press.

Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(8), 597-608.

Takvim. (2010). KPSS skandalında son dakika. https://www.takvim.com.tr/Yasam/2010/09/21/kpss_skandalinda_son_dakika
Erişim tarihi: 25.12.2023.

Tearle, P. (2004). Theoretical and instrumental framework for implementing change in ICT in Education. *Cambridge Journal of Education*, 34(3), 331-351.

Tekin, O. (2019). *Tersyüz sınıf modelinin lise matematik dersinde uygulanması: Bir karma yöntem çalışması*. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.

Tekin, S., & Demirkasımoğlu, N. (2023). An analysis of the relationship between teachers' workload and work-life balance. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2023(21), 893-937.

Tekışık, H. (2009). *Eğitimde kalite arayışları*. Ankara: Pegem Akademi.

Telman, N. ve Ünsal P. (2004). *Çalışan Memnuniyeti*. Epsilon Yayınları, İstanbul44(1), 21-34.

Temel, S., & Çelik, Y. (2022). İlkokul Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Üstün Başarı Belgesi Ödülüne Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 350-378.
<https://doi.org/10.33711/yyuefd.1073689>

Terzi, A. R. (2010). *Eğitim Bilimine Giriş*. (İkinci baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.

Tezcan, M. (2014). *Eğitim sosyolojisi* (14. Baskı). Anı Yayıncılık.

Thielke, S. M., et al. (2012). Loneliness in older persons: A predictor of functional decline and death. *Archives of Internal Medicine*, 172(14), 1078-1083.
<https://doi.org/10.1001/archinternmed.2012.1993>

Tokgöz, A. (2019). *Yönetici ve öğretmenlerin örgütsel demokrasi algısı ile iş stresi düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Topaloğlu, T. (2013). *Maslow'un gereksinimler hiyerarşisi kuramı*. <http://www.e-motivasyon.net/Maslow-un-Gereksinimler-Hiyerarşisi-KuramıHierarchy-of-Needs.html>. Erişim Tarihi: 14.10.2013.

Turhan, M., & Turan, S. (2012). Ortaöğretim kurumlarında güvenlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(1), 121-142.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2022). Aidiyet. *Türk Dil Kurumu Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr> Erişim tarihi: 25.09.2023.

Türk Eğitim Derneği (TED). (2014). *Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği*. Ankara: TED.

Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası. (2024). Tüketici fiyatları. <https://www.tcmb.gov.tr/wps/wcm/connect/TR/TCMB+TR/Main+Menu/Istatistikler/Enflasyon+Verileri/Tuketici+Fiyatları>

Türkiye Gazetesi. (2024). 2024 kaymakam maaşları. Türkiye Gazetesi. <https://www.turkiyegazetesi.com.tr>

Türkiye Gazetesi. (2024). 2024 öğretmen maaşları açıklandı. Türkiye Gazetesi. <https://www.turkiyegazetesi.com.tr>

Türkiye Gazetesi. (2024). Hakim maaşları 2024. Türkiye Gazetesi. <https://www.turkiyegazetesi.com.tr>

Türkiye Gazetesi. (2024). Savcı maaşları 2024. Türkiye Gazetesi. <https://www.turkiyegazetesi.com.tr>

Uçar, H. (2022). Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmelerine İlişkin Algıları. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 5(1), 1-20. <https://doi.org/10.55150/apjec.955593>

Umberson, D., & Montez, J. K. (2010). Social relationships and health: A flashpoint for health policy. *Journal of Health and Social Behavior*, 51(Suppl), S54-S66. <https://doi.org/10.1177/0022146510383501>

Ünsal, P., & Bağçeci, B. (2016). Teachers' views on professional image and influential factors: Öğretmenlerin mesleki imajlarına ilişkin görüşleri ve mesleki imaja etki eden faktörler. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3905-3926. <https://doi.org/10.14687/jhs.v13i3.3908>

Ünsal, S., & İğde, H. (2021). *Yılın Öğretmenleri: Çalışmaları, Motivasyon Unsurları, Kişisel ve Mesleki Özellikleri. E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 68-88. <https://doi.org/10.19160/ijer.818654>

Uygun, S. (2013). *TES sorunları (Geleneksel ve Güncel)*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577-625.

Varkey Gems Foundation (2013). *Global Teacher Status Index*. <https://www.varkeygemsfoundation.org/sites/default/files/documents/2013GlobalTeacherStatusIndex.pdf> Erişim tarihi: 01.06.2024.

Varkey Gems Foundation. (2018). *Teacher status index*. London: Varkey Gems Foundation.

Vidal-Salazar, M. D., Maldonado-Maldonado, A., & Barrón-González, H. (2018). Perceived organizational support, affective commitment, and intention to stay: The effects of supervisor support. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 10(2), 156-171.

Wang, L., & Netemeyer, R. G. (2004). The effects of job autonomy, customer demandingness, and trait competitiveness on salesperson learning, self-efficacy, and performance. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 32(3), 327-340.

Waters, L., Barsky, A., Ridd, A., Allen, K. A., & Cheung, R. (2018). Sense of belonging in primary schools: A review of the literature. *International Journal of Educational Research*, 88, 68-80. doi: 10.1016/j.ijer.2018.01.004.

Wermke, W., & Salokangas, M. (2021). *The Autonomy Paradox: Teachers' Perceptions of Self-Governance Across Europe* (eBook, p. 43). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-65602-7>

Wikipedia contributors. (2024). Savunma mekanizmaları. *Wikipedia, özgür ansiklopedi*. https://tr.wikipedia.org/wiki/Savunma_mekanizmalar%C4%B1 Erişim tarihi: 05.01.2024.

Wilson, J. (2017). *People meet in a classroom and say 'Hello': A psychoanalytic perspective on the emotional relationship between the teacher and student*. In D. Colley & P. Cooper (Eds.), *Attachment and Emotional Development in the Classroom* (pp. 153-165). London and Philadelphia: Jessica Kingsley.

Khako, D. (2017). *The moderating effect of perceived organizational support in the impact of workload and work-family conflict on organizational commitment: A research in hospital nurse staffing*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yalın, H. İ. (2000). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (2. basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yeşilyaprak B. (2003) *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. (14. Baskı, s. 192) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yurduseven, F. N., Bademci, H. Ö., & Bağdatlı, N. (2022). Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Öğretmen Öğrenci İlişkileri ve Öğretmenlerin İhtiyaçları. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 20(79), 10-37.

Zel, U. (2001). *Kişilik ve liderlik* (1. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zembylas, M. ve Papanastasiou, E. C. (2005). Modeling teacher empowerment: the role of job satisfaction. *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 433-459.



EKLER



İSTANBUL TİCARET ÜNİVERSİTESİ İSTANBUL TİCARET ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

T.C.

Tarih: 10/05/2023 10:45
Sayı: E-65836846-044-286957
REKTÖRLÜK



286957

Sayı : E-65836846-044-286957
Konu : Etik Onayı

10.05.2023

Sayın Pınar YILDIZ

İlgi : 25.04.2023 tarihli dilekçeniz.

İlgi yazınız ile "Öğretmenin Mesleki Aidiyetini Oluştururken Etkilendiği Faktörler" isimli çalışmanın yarı yapılandırılmış görüşme sorularına Etik Kurul onayı talep edilmektedir.

Adı geçen ve ekte yer alan yarı yapılandırılmış görüşme soruları, Üniversitemiz Etik Kurulunca incelenerek etik tanım, değer ve ilkelere aykırı bir düzenleme tespit edilmediği, önerilen yarı yapılandırılmış görüşme sorularının etik kurallara uygun olduğu ve etik onayının verildiği ifade edilmiştir.

Konuya ilişkin bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Ömer ÇAHA
Rektör Yardımcısı V.

Ek: Etik Onaylı Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 8A7C9146-0278-4813-85A5-C0FAB3D85877
Adres: Örnektepe Mah. İmrahor Cad. No: 88/2 Beyoğlu/İstanbul
Telefon No: 444 04 13 / 4580 Faks No: 0212 320 70 11
E-Posta: boz@ticaret.edu.tr İnternet Adresi: www.ticaret.edu.tr
KEP Adresi: ticaretuniversitesi@ho02.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi: <http://e-belge.ticaret.edu.tr>

Ayrıntılı Bilgi İçin: Bahadır ÖZ
Büro Personeli
Telefon No: 444 0 413 - 4580



1 / 1

ÖĞRETMENİN MESLEKİ AİDİYETİNİ OLUŞTURURKEN ETKİLENDİĞİ FAKTÖRLER

YARI YAPILANDIRILMIŞ MÜLAKAT SORULARI

1. Öğretmen olma fikri nasıl oluştu? Bu mesleği seçmenizdeki en belirleyici nedeniniz nedir?
2. Öğretmenlik mesleğini gerçekleştirirken geçtiğiniz aşamaları anlatır mısınız?
3. Öğretmenlik deneyim sürecinizi göz önünde bulundurduğunuzda, geçen bu süreç mesleki açıdan sizi nasıl şekillendirdi?
4. Öğretmenlik mesleği gündelik yaşamınızı nasıl etkiledi?
5. Öğretmenlik mesleğinin yapılabilmesi ve devamlılığı için;

Mesleki yeterlilik için alınan eğitimler, Mesleğin icrası için girilen sınavlar, Mesleğin verimliliğini korumak ve artırmak için harcanan efor, Öğretmenliğin toplumsal kalkınma üzerindeki konumu

Düşünüldüğünde mesleğinizi icra ettiğiniz alanlarda aşağıdaki unsurlar konusunda yeterli ve tatmin edici olanakları nasıl değerlendiriyorsunuz? (Olumlu ya da olumsuz bakış açılarınızı detaylıca anlatır mısınız)

- *) Fizyolojik (yeme-içme, tuvalet ihtiyacı, ısınma v.b) *) Psikolojik *) Sosyal iklim
*) Teknik donanım *) Güvenlik

6. Öğretmenliğin toplumsal imajı, gördüğünüz saygı ve değeri kendi mesleki yaşantınız özelinde değerlendirir misiniz? Kurumsal işleyiş mekanizması sizin öğretmenliği icra etme alanınızı nasıl etkiliyor?

7. Bağlı bulunduğunuz Bakanlıkça verilen hizmet içi eğitimlerin alanınıza ve mesleğinize katkısını nasıl değerlendiriyorsunuz?

8. Üstleriniz ve mevkidaşlarınızla ilişkileriniz motivasyonunuzu nasıl etkiliyor? Olumlu ve olumsuz etki eden birer anınızı paylaşır mısınız?

9. kurumlar tarafından verilen başarı belgeleriyle öğrencileriniz tarafından verilen olumlu dönütleri karşılaştırdığınızda motivasyonunuzda hangisi daha etkili? yorumlayınız.

10. Görüş ve önerilerinizi iletebileceğiniz kanallara sahip misiniz? Görüş ve önerilerinize dönüşler ne şekildedir?

11. Müfredatı nasıl buluyorsunuz? Derslerinizde müfredata bağlı kalmak sizin için ne kadar önemli?

12. Eğitimlik dışında yapmanız beklenen evrak işleri mesleğinize ve eğitim-öğretime nasıl katkı sağlıyor ?

13. Sınav / performans / materyal/ içerik hazırlama, okuma, sisteme girme gibi işlemleri okulda yapabileceğiniz alanlar var mı ve yeterli mi? Cevabınız hayır ise uyguladığınız çözümleri açıklayınız. Ayrıca süreci iyileştirme adına neler yapılabilir, detaylandırınız.

14. Yapılan uzmanlık sınavı hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

- a) Uzman ya da Başöğretmen unvanlarına sahip misiniz? Her iki cevap durumunda da mesleğinize getirilerini açıklayınız?

- b) Yapılan sınavla birlikte 9. Yılında olan bir öğretmenle 10+ yılında olan bir öğretmenin statü ve maddi getiri bakımından ayrışmasını mesleki bütünlük bağlamında değerlendiriniz.

- c) Yapılan sınavla alınan unvanların Eğitim-Öğretime katkılarını değerlendiriniz.

15. Mesleğinizin itibarını artırma ve mesleğinizi kaliteli bir şekilde yapabilme adına ne gibi düzenlemeler (mevzuat, hukuk, süreç iyileştirme, mali, özlük hakları ve diğer) yapılabilir?

16. Tekrar dünyaya gelecek olsanız yine öğretmen olmak ister miydiniz? Nedenlerini açıkla mısınız?

İSTANBUL TİCARET ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURUL ONAYI ALMIŞTIR
Kurul Tarihi: 02.05.2023
Kurul Karar No: 05-16