



**T.C.  
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANA BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ İŞ DOYUMLARININ VE KARŞILAŞTIKLARI  
ZORLUKLARIN İNCELENMESİ  
MARDİN ÖRNEĞİ**

**Mehmet Sadık KÖMÜRCÜ  
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)**

**İstanbul  
2016**



**T.C.  
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANA BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ İŞ DOYUMLARININ VE KARŞILAŞTIKLARI  
ZORLUKLARIN İNCELENMESİ  
MARDİN ÖRNEĞİ**

**Mehmet Sadık KÖMÜRCÜ  
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)**

**Danışman**

**Yrd. Doç. Dr. Ali Rıza KÜPCÜ**

**İstanbul**

**2016**

ONAY SAYFASI



T.C.  
YEDİTEPE UNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

"Öğretmenlerin Mesleki İş Dayumlarına.....  
ve Karşılıklı Sorulukların İncelemesi.....  
Nadide Örneği".....

Ad-Soyad:

ONAY:

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Ali Rıza KÜPCÜ.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Mehmet Kerem KARAAĞAÇ.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Alaattin PUSMAZ.....

Onay Tarihi: ...26..05..2016..

## İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI.....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
KISALTMA LİSTESİ.....	viii
ŞEKİL LİSTESİ.....	ix
TABLO LİSTESİ.....	x
ÖNSÖZ.....	xiii
ÖZET.....	xiv
ABSTRACT.....	xvi
<b>BÖLÜM I: GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1. 1. Problem Durumu.....	1
1. 2. Araştırmanın Amacı.....	12
1. 3. Araştırmanın Önemi.....	12
1. 4. Varsayımlar.....	13
1. 5. Sınırlılıklar.....	13
1. 6. Tanımlar.....	14
<b>BÖLÜM II: ALAN YAZIN / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>15</b>
2. 1. Eğitim Kavramı.....	15
2. 2. Meslek, Öğretmenlik Mesleği ve Önemi.....	20
2. 2. 1. Meslek Nedir?.....	20
2. 2. 2. Öğretmenlik Mesleği.....	21
2. 2. 3. Öğretmenlik Mesleğinin Önemi.....	28
2. 3. İş Doyumu.....	31
2. 3. 1. İş Doyumu Kavramı ve Tanımları.....	31

2. 3. 2. İş Doyumunun Önemi.....	36
2. 3. 3. İş Doyumunu Etkileyen Faktörler.....	41
2. 3. 3. 1. İş Doyumunu Etkileyen Bireysel Faktörler.....	45
2. 3. 3. 1. 1. Yaş.....	46
2. 3. 3. 1. 2. Cinsiyet.....	47
2. 3. 3. 1. 3. Medeni Durum.....	49
2. 3. 3. 1. 4. Eğitim.....	50
2. 3. 3. 1. 5. Kişilik Özellikleri.....	51
2. 3. 3. 1. 6. Kıdem.....	53
2. 3. 3. 2. İş Doyumunu Etkileyen Çevresel Faktörler.....	54
2. 3. 3. 2. 1. Ücret.....	55
2. 3. 3. 2. 2. İşin Kendisi (İşin Niteliği).....	55
2. 3. 3. 2. 3. Çalışma Ortamı ve Koşulları.....	56
2. 3. 3. 2. 4. Çalışma Arkadaşları.....	57
2. 3. 3. 2. 5. Yükselme Olanakları-Terfi.....	58
2. 3. 3. 2. 6. Yönetim.....	59
2. 3. 3. 2. 7. İletişim.....	60
2. 3. 3. 2. 8. İş Güvenliği.....	61
2. 3. 4. İş Doyumu Kuram ve Modelleri.....	61
2. 3. 4. 1. Kapsam (İçerik) Teorileri.....	64
2. 3. 4. 1. 1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi.....	65
2. 3. 4. 1. 2. Herzberg'in Çift Faktör Teorisi.....	69
2. 3. 4. 1. 3. McClelland'ın Başarı Güdüsü Kuramı.....	73
2. 3. 4. 1. 4. Alderfer'in ERG Kuramı.....	75
2. 3. 4. 2. Süreç (Bilişsel) Teorileri.....	77

2. 3. 4. 2. 1. Vroom'un Beklenti (Umut) Teorisi.....	79
2. 3. 4. 2. 2. Adams'ın Ödül Eşitliği Teorisi.....	81
2. 3. 4. 2. 3. Amaç Teorisi.....	83
2. 3. 5. İş Doyumu Kuramlarının Karşılaştırılması.....	85
2. 4. Öğretmenlerde İş Doyumu.....	88
2. 4. 1. Öğretmenlerin İş Doyumunu Arttıracak Koşullar.....	93
2. 5. Öğretmenlik Mesleğinin Rolü ve Yeterlikleri.....	95
2. 5. 1. Öğretmenlik Mesleğinin Rolü.....	95
2. 5. 2. Öğretmenlik Mesleğinin Yeterlikleri.....	99
2. 6. Öğretmenlerde Mesleki Zorluklar ve Yaşanan Sorunlar.....	114
2. 7. İlgili Araştırmalar.....	121
2. 7. 1. İlgili Yüksek Lisans Tezleri.....	122
2. 7. 2. İlgili Diğer Araştırmalar.....	129

### **BÖLÜM III: YÖNTEM**

3. 1. Araştırmanın Modeli.....	143
3. 2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	143
3. 3. Veri Toplama Araçları.....	144
3. 3. 1. Kişisel Bilgiler.....	145
3. 3. 2. Öğretmenlerin Karşılaştığı Zorluklar.....	145
3. 3. 3. Öğretmenlerin İş Doyumu Algıları.....	147
3. 4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	148

### **BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM**

4. 1. Öğretmenlerin Yaşadığı Mesleki Zorluklar ile İlgili Bulgular.....	150
4. 1. 1. Yaşanan Mesleki Zorluklara Dair Genel Algılar.....	150

4. 1. 1. 1. Öğretmenlerin "Öğrenci Katılımına Yönelik" Yaşadıkları Zorluklar.....	152
4. 1. 1. 2. Öğretmenlerin "Sınıf Yönetimine Yönelik" Yaşadıkları Zorluklar.....	154
4. 1. 1. 3. Öğretmenlerin "Öğretim Stratejilerine Yönelik Yaşadıkları Zorluklar.....	156
4. 1. 2. Yaşanan Mesleki Zorluklara Dair Genel Algılarda Bireysel Farklılıklar.....	160
4. 1. 2. 1. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Yaşadığı Mesleki Zorluklar.....	160
4. 1. 2. 2. Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Yaşadığı Mesleki Zorluklar.....	162
4. 1. 2. 3. Kıdeme Göre Öğretmenlerin Yaşadığı Mesleki Zorluklar.....	163
4. 1. 2. 4. Branşa Göre Öğretmenlerin Yaşadığı Mesleki Zorluklar.....	169
4. 1. 2. 5. Çalıştığı Kurum Tipine Göre Öğretmenlerin Yaşadığı Mesleki Zorluklar.....	170
4. 2. Öğretmenlerin İş Doyumları İle İlgili Bulgular.....	173
4. 2. 1. Öğretmenlerin İş Doyumları İle İlgili Genel Algıları.....	174
4. 2. 1. 1. Öğretmenlerin İş Doyumlarında "Ücret" İle İlgili Algıları.....	175
4. 2. 1. 2. Öğretmenlerin İş Doyumlarında "Terfi" İle İlgili Algıları.....	176

4. 2. 1. 3. Öğretmenlerin İş Doyumunda "Yönetim" İle İlgili Algıları.....	177
4. 2. 1. 4. Öğretmenlerin İş Doyumlarında "Sosyal Haklar" İle İlgili Algıları.....	178
4. 2. 1. 5. Öğretmenlerin İş Doyumunda "Ödüller" İle İlgili Algıları.....	180
4. 2. 1. 6. Öğretmenlerin İş Doyumlarında "İş Kuralları" İle İlgili Algıları.....	181
4. 2. 1. 7. Öğretmenlerin İş Doyumlarında "İş Arkadaşları" İle İlgili Algıları.....	182
4. 2. 1. 8. Öğretmenlerin İş Doyumlarında "Öğretmenlik Mesleğinin Doğası" İle İlgili Algıları.....	183
4. 2. 1. 9. Öğretmenlerin İş Doyumlarında "İletişim" İle İlgili Algıları.....	184
4. 2. 2. Öğretmenlerin İş Doyumlarına Dair Genel Algılarında Bireysel Farklılıklar.....	185
4. 3. Öğretmenlerin Yaşadığı Zorluklar ve İş Doyumları Arasındaki İlişki İle İlgili Bulgular.....	188

## **BÖLÜM V : SONUÇ-TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

5. 1. Sonuç-Tartışma ve Öneriler.....	191
5. 1. 1. Öğretmenlerin Yaşadığı Mesleki Zorluklar İle İlgili Sonuçlar.....	191
5. 1. 1. 1. Mesleki Zorluklara Dair Algılar İle Genel Sonuçlar.....	191
5. 1. 1. 2. Yaşanan Mesleki Zorluklarda Bireysel Farklılaşmalar İle İlgili Sonuçlar.....	194
5. 1. 2. Öğretmenlerin İş Doyumları İle İlgili Sonuçlar.....	195



5. 1. 2. 1. İş Doyumuna Dair Algılar İle İlgili Genel Sonuçlar ve Tartışma.....	195
5. 1. 2. 2. İş Doyumuna Dair Algılarda Bireysel Farklılaşmalar İle İlgili Sonuçlar.....	197
5. 2. Öneriler.....	198
5. 2. 1. Öğretmenlere Öneriler.....	198
5. 2. 2. Yöneticilere Öneriler.....	199
5. 2. 3. Araştırmacılara Öneriler.....	200
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>201</b>

## **EKLER**

1. Araştırmacının Özgeçmişi
2. İletişim Bilgileri
3. Kişisel Bilgi Formu Ölçeği
4. Mesleki Doyum ve Etkililiği Öz Değerlendirme Anketi
5. JSS İş Doyumu Ölçeği
6. İzin Dilekçesi

## KISALTMA LİSTESİ

Akt : Aktaran

vb : ve benzerleri

vd : ve diğerleri

vs : vesaire

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

SPSS : Stastical Package For The Social Sciences

ss : Standart Sapma

$\bar{X}$  : Ortalama

## ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 2. 1: İş Doyumunun Belirleyicileri.....	44
Şekil 2. 2: Güdülenme Sürecinin Basitleştirilmiş Bir rneği.....	63
Şekil 2. 3: Motivasyon Süreci.....	66
Şekil 2. 4: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi.....	67
Şekil 2. 5: İş Doyumunun Güdülenme şeması.....	70
Şekil 2. 6: Vroom'un Bekleyiş Kuramı.....	80
Şekil 2. 7: Bireysel Amaçların Oluşması ve İş Başarısındaki Rolü.....	84
Şekil 2. 8: Öğretmen Rollerinin Sınıflandırılması.....	98
Şekil 2. 9: Öğretmen Yeterlikleri İçin Kavramsal ereve Modeli.....	102
Şekil 2. 10: MEB ğretmen Mesleği Genel Yeterlik Alanları.....	106
Şekil 4. 1: Öğrenci Katılımı, Sınıf Yönetimi ve ğretim Stratejileri Konusundaki Zorluklara Dair zet Grafiği.....	159
Şekil 5. 1: Öğretmenlerin Yeterlik ve Yaşadıkları Zorluk Puanlarına Göre Sonuçlar.....	192
Şekil 5. 2: Öğretmenlerin İş Doyumlarına Ait Alt Boyutlardaki Ortalama Puanları.....	195

## TABLO LİSTESİ

Tablo 2. 1: İş Doyumu İle İlgili Tanımlar.....	34
Tablo 2. 2: İş Doyumu ve Motivasyon İlişkisine Yönelik Kapsam Teorileri.....	64
Tablo 2. 3: Herzberg'in Çift Faktör Teorisi.....	72
Tablo 2. 4: Clayton, Alderfer ve Maslow'un Kuramlarının Karşılaştırılması.....	76
Tablo 2. 5: İş Doyumu ve Performans İlişkisine Yönelik Süreç Teorileri.....	78
Tablo 2. 6: İş Doyumu Kuramlarının Karşılaştırılması.....	86
Tablo 2. 7: Türkiye'de Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.....	106
Tablo 3. 1: Örneklemenin Özellikleri İle İlgili Tanımlayıcı Bilgiler.....	144
Tablo 4. 1: Yaşanan Mesleki Zorluklara Dair Ortalama ve Standart Sapma Puanları.....	151
Tablo 4. 2: Mesleki Zorluklar t-testi Bulguları.....	151
Tablo 4. 3: Öğrenci Katılımına Yönelik Ölçek Maddeleri, Yüzdelikleri ve Ortalama Puanları.....	152
Tablo 4. 4: Sınıf Yönetimine Yönelik Ölçek Maddeleri, Yüzdelikleri ve Ortalama Puanları.....	154
Tablo 4. 5: Öğretim Stratejilerine Yönelik Ölçek Maddeleri, Yüzdelikleri ve Ortalama Puanları.....	157
Tablo 4. 6: Mesleki Zorlukların Cinsiyet Değişkenine Göre Değişimi Anova Test Bulguları.....	161
Tablo 4. 7: Mesleki Zorlukların Medeni Durum Değişkenine Göre Değişimi Anova Test Bulguları.....	162
Tablo 4. 8: Mesleki Zorlukların Kıdem Değişkenine Göre Değişimi Anova Test Bulguları.....	164

Tablo 4. 9: Öğrenci Katılım Boyutunda Yaşanan Zorlukların Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasına Dair Tukey HSD Test Bulguları.....	165
Tablo 4. 10: Sınıf Yönetimi Boyutunda Yaşanan Zorlukların Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasına Dair Tukey HSD Test Bulguları.....	166
Tablo 4. 11: Öğretim Stratejileri Boyutunda Yaşanan Zorlukların Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasına Dair Tukey HSD Test Bulguları...	167
Tablo 4. 12: Mesleki Yaşanan Zorlukların Toplum Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasına Dair Tukey HSD Test Bulguları.....	168
Tablo 4. 13: Mesleki Zorlukların Branş Değişkenine Göre Değişimi Anova Test Bulguları.....	169
Tablo 4. 14: Mesleki Zorlukların Çalıştığı Kurum Tipine Göre Değişimi Anova Test Bulguları.....	171
Tablo 4. 15: Mesleki Zorlukların Kurum Tipi Değişkenine Göre Post Hoc Test Bulguları.....	172
Tablo 4. 16: Öğretmenlerin İş Doyumlarına Dair Alt Boyutlardan Hesaplanan Ortalama ve Standart Sapma Puanları.....	174
Tablo 4. 17: Öğretmenlerin İş Doyumlarında "Ücret" İle İlgili Algılarına Dair Ortalama Puanlar.....	176
Tablo 4. 18: Öğretmenlerin İş Doyumlarında "Terfi" İle İlgili Algılarına Dair Ortalama Puanlar.....	177
Tablo 4. 19: Öğretmenlerin İş Doyumlarında "Yönetim" İle İlgili Algılarına Dair Ortalama Puanlar.....	178
Tablo 4. 20: Öğretmenlerin İş Doyumlarında "Sosyal Haklar" İle İlgili Algılarına Dair Ortalama Puanlar.....	179

Tablo 4. 21: Öğretmenlerin İş Doyumlarında "Ödüller" İle İlgili Algılarına Dair	
Ortalama Puanlar.....	180
Tablo 4. 22: Öğretmenlerin İş Doyumlarında "İş Kuralları" İle İlgili Algılarına Dair	
Ortalama Puanlar.....	181
Tablo 4. 23: Öğretmenlerin İş Doyumlarında "İş Arkadaşları" İle İlgili Algılarına	
Dair Ortalama Puanlar.....	182
Tablo 4. 24: Öğretmenlerin İş Doyumlarında "Öğretmenlik Mesleğinin Doğası" İle	
İlgili Algılarına Dair Ortalama Puanlar.....	183
Tablo 4. 25: Öğretmenlerin İş Doyumlarında "İletişim" İle İlgili Algılarına Dair	
Ortalama Puanlar.....	184
Tablo 4. 26: Bireysel Farklılıklara Göre İş Doyumu Algılarına Ait Anova Testi	
Bulguları.....	185
Tablo 4. 27: İş Doyumlarının Kıdem Değişkeninin Alt Boyutlarındaki Değişimine	
Ait Tukey HSD Test Bulguları.....	187
Tablo 4. 28: İş Doyumu İle Yaşanan Zorluklar Pearson Korelasyon Analizi	
Bulguları.....	189

## ÖNSÖZ

Bir ülkenin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasında ve çağdaşlaşmasında en önemli konu insan ve insanın niteliksel olarak yetiştirilmesidir. Bu bağlamda insanın niteliksel olarak yetiştirilmesinde ona rehberlik eden en önemli mesleklerden biri öğretmenliktir. Dolayısıyla öğretmenlik, bir ülkenin geleceğini doğrudan şekillendirdiği için meslekler içinde ayrı bir öneme sahiptir. Öğretmen de insanların eğitime ve öğretime rehberlik eden ve bu rehberliği meslek edinen, eğitim kurumlarında öğrencilere yol gösteren, kişiyi yaşama hazırlayan kimsedir. Eğitimin kalitesini ve niteliğini etkileyen en önemli faktörlerden biridir.

Eğitim kurumlarının önemli unsurlarından biri olan öğretmenlerin meslekten aldığı iş doyumunu, hem öğretmenler hem de eğitim kurumları için dikkatle incelenmesi gereken bir durumdur. Mesleki iş doyumunu, öğretmenlerin eğitim kurumundaki verimliliğini etkileyen önemli unsurlardan biridir. Ayrıca öğretmenlerin yaşadıkları mesleki zorlukların da bilinmesi, öğretmenlerin verimlerinin artırılması amacıyla öğretim faaliyetlerinin yapılandırılması için kullanılabilir.

Bu bağlamda gerçekleştirilen araştırmanın her aşamasında büyük katkısı olan, görüşleriyle bana yol gösteren değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Ali Rıza KÜPCÜ'ye, anketlerin dağıtılmasında ve toplanmasında büyük emekleri olan ve kahrımı çeken değerli arkadaşım Hüseyin İNCİMET'e, tez yazımında büyük yardımları olan değerli arkadaşlarım Rüstem ÇAKI, Çisil UYAN ve Necmettin BOZDAĞ'a, yabancı dil çevirilerine yardımcı olan İzzettin SÜMER, Dilek Turan KARAHAN ve Arif KÖMÜRCÜ'ye, tez yazımında desteklerini esirgemeyen biricik annem Rukiye KÖMÜRCÜ ve ablam Yüksel KÖMÜRCÜ'ye ve son olarak anketlerin uygulanmasına yardımcı olan tüm değerli öğretmen arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Mehmet Sadık KÖMÜRCÜ

## ÖZET

### ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ İŞ DOYUMLARININ VE KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLARIN İNCELENMESİ: MARDİN ÖRNEĞİ

Mehmet Sadık KÖMÜRCÜ

Yüksek Lisans Tezi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ali Rıza KÜPCÜ

2016, 247 sayfa

Bu araştırmada eğitimin en önemli unsurlarından olan öğretmenlerin mesleki iş doyumları ve karşılaştıkları mesleki zorluklar incelenmiştir. Mesleki iş doyumunu etkileyen etmenler ile öğretmenlerin karşılaştıkları mesleki zorluk türleri literatür ışığında incelenerek sonuçlar öğretmenlerin demografik özellikleri bağlamında ayrıntılı olarak araştırılmıştır. Bu bağlamda tarama modeline uygun olarak düzenlenen araştırmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin karşılaştığı mesleki zorluklar ve sorunlar nelerdir?
2. Öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen sebepler nelerdir?
3. Öğretmenlerin iş doyumları ile karşılaştıkları mesleki zorluklar arasında bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın evrenini, 2014 öğretim yılının bahar döneminde Mardin Merkez ilçesinde ve Kızıltepe ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullar oluşturmaktadır. Bu araştırmada devlete bağlı ilkökul, ortaokul ve lise kademelerindeki okullarda çalışan toplam 981 öğretmen ile görüşülmüştür. Öğretmenler Mardin Merkez Artuklu ilçesinde (481 öğretmen) ve Kızıltepe ilçesinde (500 öğretmen) bulunan toplam 72 okulda görev yapmaktadırlar. Araştırmada veri toplamak amacıyla öğretmenlere ulaştırılan 1150 anketten 1000 tanesi geri dönmüştür. Geri dönen anketlerden 19 tanesinin boş veya aynı cevaplar verilmiş olması nedeniyle değerlendirmeye alınmamış ve veriler 981 öğretmenin görüşleri ile elde edilmiştir. Anketlerin geri dönüş oranı yaklaşık % 86,9 olmuştur.

Araştırma kapsamında veriler üç bölümden oluşan ve "Mesleki Doyum ve Etkililiği Öz Değerlendirme Anketi" başlığı ile verilen bir anket ile elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler olgusal ve yargısal türdendir. Olgusal olanlar söz konusu anketin birinci bölümüne verdikleri "Kişisel Bilgi Formu" ile elde edilen verilerdir ve bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel ve mesleki özelliklerini gösteren veriler elde edilmiştir.



Yargısal olanlar ise "Mesleki Doyum ve Etkililiği Öz Değerlendirme Anketi"nin ikinci bölümündeki Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından geliştirilen "Mesleki Zorluklar Öz Değerlendirme Ölçeği" ve üçüncü bölümdeki Yelboğa (2009) tarafından geliştirilen "JSS-İş Doyumu Ölçeği" başlığı ile sunulan yargı maddelerine verilen cevapları içeren verilerdir. Araştırmada elde edilen verilerin analizi, SPSS 17.0 (Statistical Package For The Social Sciences) paket programı kullanılarak yapılmıştır.

Öğretmenlerin yaşadıkları zorlukları belirlemek amacıyla kullanılan "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği"nin üç alt boyutu olan "Öğrenci Katılımı", "Öğretim Stratejileri" ve "Sınıf Yönetimi" boyutlarından elde edilen sonuçlar sunulmuştur. Ayrıca ölçekten elde edilen alt boyutlara ait ortalama puanlar yeterlik puanı ve her alt boyutta alınabilecek maksimum puan olan 40 puandan yeterlik puanı farkı da yaşanan mesleki zorluk puanı olarak kullanılmıştır. "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği"nden elde edilen ortalama puanlara göre öğretmenlerin en fazla öğrencilerin derse katılımı konusunda zorluk yaşadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin zorluk yaşadığı diğer konuların ise sırasıyla sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerini uygulamada olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine karşı doyumlarının araştırıldığı ve bu amaçla kullanılan "JSS-İş Doyum Ölçeği"nden elde edilen bulgulara göre ise öğretmenlerin en çok iş doyumuna ulaştıkları konunun öğretmenlik mesleğinin doğası ile ilgili olduğu görülürken en az doyum yaşadıkları boyutun ücret konusunda olduğu gözlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmenlik Mesleği, Mesleki İş Doyumu, Mesleki Zorluk

## **ABSTRACT**

### **ANALYSIS OF TEACHERS' PROFESSIONAL JOB SATISFACTION AND CHALLENGES: CASE OF MARDİN**

**Mehmet Sadık KÖMÜRCÜ**

**Master Thesis, Department of Educational Administration and Supervision**

**Supervisor: Ass. Prof. Dr. Ali Rıza KÜPCÜ**

**2016, 247 pages**

In this study, professional challenges faced by teachers, whom are one of the most important elements of education, and their professional job satisfaction are examined. Elements effecting job satisfaction and types of professional challenges faced by teachers are researched and results are investigated in details in the light of current literature in the context of demographic characteristics of the teachers. In this regards, the research organised according to survey model sought to answer following research questions:

1. What are the professional challenges and problems that teachers face?
2. What are the elements that effect job satisfactions of teachers?
3. Is there a relationship between teachers' job satisfactions and professional challenges?

The scope of this research is the public schools in the central district of Mardin and Kızıltepe district that officially affiliated with Ministry of Education in spring semester of 2014. In this study, a total of 981 teachers working in primary, secondary and high schools are interviewed. 481 of these teachers are serving in Mardin Artuklu district and 500 of them are on duty in Kızıltepe district in 72 schools in total in Mardin. In order to collect data 1150 questionnaires are send to teachers and 1000 questionnaires are returned. 19 surveys are not taken into consideration due to emptiness or same response and the data were obtained with opinion of 981 teachers. The return rate of questionnaires is 86.9%.

The data in this study consist of three parts and derived from a survey titled: " Self-Assessment Questionnaire of Professional Satisfaction and Effectiveness". The type of data obtained from this study is factual and critical. Factual data is derived from the first part of the survey titled. "Personal Information Part" and data that indicates personal and professional characteristics of surveyed teachers are obtained in this section. The critical data is derived from the answers to the questions in the second part of "Self-Assessment Questionnaire of Professional Satisfaction and Effectiveness" that developed by Çapa, Çakıroğlu and Sarıkaya (2005) titled: "The Scare of Self-Assessment of Professional Challenges" and in the third section developed by Yelboğa (2009) titled: "The Scale of JSS-Job Satisfaction". The analysis of data obtained in this study was performed using SPSS 17.0 (Statistical Package for The Social Sciences) software package.

In order to identify the challenges faced by teachers, results are presented from three subdimensions of "Teachers Self-Sufficiency Scale", which are "Student Engagement", "Teaching Strategies and "Classroom Management". According to average of the scores obtained from "Teachers Self-Efficiency Scale", it is observed that teachers are having difficulty most with students' participation of the course. The other subjects of difficulty that teachers struggle most are found respectively as "Classroom Management" and practicing "Teaching strategies" According to findings derived from "JSS-Job Satisfaction Scale" in which teachers' satisfaction towards their profession is investigated, it is observed that teachers achieve job satisfaction most at the subject related to nature of teaching profession, whereas achieve least satisfaction at the subject of wages.

**Keywords:** Teaching Profession, Job Satisfaction, Career Challenge.

## BÖLÜM 1: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem cümlesi, amacı, önemi, sınırlılıkları, sayıtları ve kullanılan kavramların amaca uygun tanımlarına yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

1990'lı yıllardan itibaren bilgi çağı denilen; bilginin hızla geliştiği ve bilgiye ulaşmanın önem kazandığı bir dönem başlamış oldu. Bu dönemin amaçları düşünülerek toplumlar ülkelerini kalkındırmak, çağdaş seviyelere yükseltmek için eğitime gittikçe artan bir biçimde önem vermektedirler. Toplumun ihtiyaçlarını gidermek adına oluşturulan kurumlara yeni bir kurum daha eklenmiş ve bilginin önemli bir ihtiyaç haline gelmesi ile birlikte eğitim de kurumsallaşmış ve eğitim kurumları ortaya çıkmış, eğitim sistemleri oluşturulmuştur. Bu bağlamda eğitim sistemlerinin ve eğitim kurumlarının temel amacı o ülkenin nitelikli insan gücünü yetiştirmek ve yurttaşlarına vatandaşlık eğitimini vermek olduğu düşünülebilir. Bunu gerçekleştirebilmek amacıyla her eğitim sistemi, yetiştireceği birey modelini, sahip olduğu eğitim felsefesi ve insan gücü politikası ışığında belirleyerek eğitim faaliyetlerini bu amaca göre düzenlemektedir (Karagözoğlu, 2003; Akt: Çelikten vd., 2005, s.208).

Eğitim kurumlarının amaçları arasında toplumu çağdaş seviyelere ulaştırma, sosyal, politik, ekonomik kalkınma için temel oluşturma ve bireyi işleme ve geliştirme sayılabilir. Bu bağlamda Taşpınar (2002, s.2)'ın aktardığına göre bir Çin atasözü, eğitimin ülkelerin geleceği için ne kadar önemli olduğunu şu şekilde ifade etmektedir: "Bir yıl sonrasını düşünüyorsan eğer tohum ek; on yıl sonrası ise tasarladığın, ağaç dik. Ama yüzyıl sonrası için halkı eğitmeye gayret et. Bir kez tohum ekersen bir kez ürün alırsın, yüz kere olur bu ürün eğitilirse ulus. Birine bir balık verirken doyar bir kezinde, balık tutmayı öğret doysun her kezinde." Bundan dolayı ülkelerin gelişmişlik düzeyinde eğitim en önemli ölçütlerden biri olarak ortaya çıkmaktadır.

Tarihsel gelişim içerisinde eğitim tanımı; amaçları, rolü, işlevleri, kapsamı ile ilgili çeşitli değişkenler düşünülerek farklı şekillerde yapılmıştır. Eğitim, 1900'lü yıllarda bilgi, öğrenme ve bunu kullanma olarak anlaşılmıştır. Bu nedenle eğitimde bilgiye ağırlık verilmiştir. 1930'lu yıllara gelindiğinde eğitim, insan yetiştirme süreci olarak görülmeye başlanmıştır. Eğitim daha sonra da bireyin gelişmesi olarak tanımlanmıştır.

Bireyin ailede ve toplum içindeki görevlerini yerine getirmesi, topluma uyumu, var olan yeteneklerini en üst sınıra kadar geliştirmesini sağlamak için gerekli davranış biçimlerinin kazandırılması, eğitimin görevleri arasına girmiştir. Böylece eğitim, davranış değiştirme ve geliştirme yoluyla bireyin kişisel, sosyal, ekonomik ve kültürel yönden gelişmesine yardım etme görevini üstlenmiştir (Güneş, 1996; Akt: Ada ve Baysal, 2013, s.1). Bu amaç ve kapsama bakıldığında eğitim bireyde davranış değiştirme sürecidir. Diğer bir deyişle, eğitim sürecinden geçen kişinin davranışlarında bir değişme olması beklenmektedir (Demirel, 2004, s.6). Varış (1981), eğitim yoluyla kişinin amaçları, bilgileri, davranışları, tavırları ve ahlak ölçülerinin değiştiğini ifade etmektedir (Demirel, 2004, s.6). Eğitim sürecine giren kişilerde bu değişimin istenilen yönde olması beklenir. Bu anlamda Ertürk (1972), eğitimi bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak ifade eder. Bu tanımlardan yola çıkarak eğitim, bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürlenme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme sürecidir (Demirel, 2004, s.6). Bu bağlamda eğitim sisteminde çıktı olarak ortaya konulmak istenen olgu, dünyaya sıfır bilgi ile gelen insana istendik davranışları kazandırmaktır. Eğitim sistemlerinin en önemli amacı, öğrencilerin istendik davranışlar kazanmalarını sağlamaktır. İstendik davranışlar, farklı şekillerde tanımlanabilir. Temel alınan eğitim anlayışına göre, öğrencilerden beklenen davranışlar birbirinden ayrılır. Bu görüşler, merkeze alınan temel görüşün din, kültür, bilgi, beceri, çevreye uyum ve insanı merkeze alıp almamasına göre değişir. Söz konusu eğitimin amacına ulaşmak, çeşitli araçları gerektirir. Diğer bir deyişle, amaçlara ulaşmak için çeşitli yollardan yararlanılır. Sözelimi, iyi yetişmiş öğretmenlerden, yeni eğitim teknolojilerinden yararlanılır; toplam kalite yönetimi ya da stratejik planlama yahut öğrenci merkezli öğretim yaklaşımları gibi süreçler işe koşulur. Eğitim sürecinde, tüm bu amaç belirleme, amaçlara ulaştırılacak araçları saptama ve kullanma, amaçlara ulaşma düzeyini saptama çabalarıyla, öğrencilerin başarı düzeyleri yükseltilmeye çalışılır.

Klasik anlayıştaki "bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik yönde değişiklikler oluşturma süreci" olarak yapılan eğitim tanımı, hem içerik olarak hem de anlam olarak bilgi çağında eğitim kavramını açıklamaya yetmez. Çünkü; günümüzde insanlar, eğitimi yalnızca davranış veya tutum değişikliği için değil, insana yakışan ve insanı insan yapan temel ve çok özel nitelikleri ve değerleri ortaya çıkarmak ve yaşamak için istemektedir. Bu bağlamda eğitimin tanımını "bireyin doğuştan

getirdiği gizil güçlerini ortaya çıkarma ve bunları yeteneğe dönüştürme süreci" şeklinde yapabiliriz. Dolayısıyla eğitimin asıl amacının mutlu insan yetiştirmek olduğunu söyleyebiliriz (Karslı, 2004, s.16-18).Küreselleşen dünyamızda ülkeler sürekli gelişme, ileriye gitme çabasıdadır. Eğitim sistemleri de ülkelerin gelişiminde rol oynayan önemli etmenlerdendir. Etkili bir eğitim sistemi için sistemdeki bütün süreçler düzgün işlemelidir. Bu süreçler içerisinde en etkin rolü oynayanlardan biri öğretmenlerdir.

Ayrıca bir milletin, geçmişten getirerek geleceğine aktarmak istediği gelenek ve göreneklere de ancak eğitim yoluyla aktarılabilir. Eğitimin etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesindeki en önemli unsurlardan biri öğretmenlerdir. Nitekim Mustafa Kemal ATATÜRK "Öğretmenler! Yeni nesil sizin eseriniz olacaktır." diyerek, eğitimcilerin bir ülkenin kaderindeki yerini ve önemini belirtmektedir. Ülkeleri yöneten cumhurbaşkanları, başbakanlar, genelkurmay başkanlarının mimarları eğitimcilerdir (Okumuş, 2011, s.13).

Eğitim kurumlarının niteliği insan girdisinin niteliğiyle anlaşılmaktadır. Bir ülkenin geleceğini inşa edecek olanlar, toplumun bireyleridir. Eğitim kurumlarının bireyi işleme ve geliştirme amacına ulaşmasında önemli rol oynayan unsur hiç kuşkusuz ki öğretmenlik mesleğini icra eden öğretmenlerdir. "Milletleri kurtaranlar yalnız ve ancak öğretmenlerdir. Öğretmeden ve eğitimciden yoksun bir millet henüz millet adını anmak kabiliyetini kazanmamıştır. Ona basit bir kitle denir, millet denemez. Bir kitle millet olabilmek için mutlaka eğitimcilere, öğretmenlere muhtaçtır. Onlardır ki toplumu millet haline getirirler." Mustafa Kemal ATATÜRK'ün bu sözüyle de eğitimcilerin yani öğretmenlerin eğitim kurumlarındaki rolünün değeri daha iyi anlaşılmaktadır. Bu bağlamda eğitim sisteminin başarıya ulaşması birçok faktörün bir araya gelip programlı bir şekilde bütünleşmesiyle mümkündür. Bu faktörler arasında en önemli unsurlardan biri öğretmenlerdir. Dolayısıyla öğretmenlik mesleği; eğitimin kurumsallaşması, planlı ve programlı bir yapıya dönüşmesiyle beraber bir zaruret olarak görülmeye başlanmıştır. Bunun sonucunda ortaya çıkan öğretmenlik mesleği ve önemi ile ilgili birçok tanım ve açıklama yapılmıştır.

Öğretmenlik mesleği bir ülkenin geleceğini doğrudan şekillendirdiği için diğer mesleklere göre kutsal bir meslek olarak kabul edilir. Diğer mesleklerin ortaya çıkmasına kaynaklık eder. Bu bağlamda; öğretmenlik mesleği mesleklerin mesleği

olarak tanımlanmayı hak eder. Çünkü öğretmenlik, diğer mesleklerin bilişsel, devinişsel inceliklerinin öğretilmesi sürecinde rol oynayan kilit bir meslektir (Türer, 2009; Akt: Işık vd., 2010, s.54). Bu bağlamda geleceğin dünyasını iyi yetişmiş bireyler şekillendirir; dolayısıyla iyi yetişmiş insan gücü bir toplumun geleceğinin en önemli teminatıdır. Öğretmenler bu insan gücünü yetiştirecek en önemli meslek insanlarıdır. Özkan (2005, s.1)'a göre milletlerin ruh ve karakterini şekillendirmede etkin rol oynayan öğretmenlerin bu işlevlerini yerine getirebilmesinde onların üretkenliğinin önemli bir etkisi vardır. Bu işlevlerini layıkıyla yerine getiren öğretmenler için "Bütün bir toplum onların eseridir." denilebilir. Öğretmenler gerekli bilginin kazanılmasını kolaylaştıran, gerekli ortamları hazırlayan bir rol benimsemek durumundadır. Bunu en iyi biçimde yapabilmek için de öğretmenin çağı yakalamış, gelişime ve yeniliklere açık, kendini devamlı yenileyen bir yapıda olması gerekmektedir. En az öğrencileri kadar öğrenme ile aralarının iyi olması beklenir. İstenmeden de olsa insan eğitiminde yapılacak bir hata, sadece yetiştirilen bireye zarar vermeyecektir. Aynı zamanda toplumun geleceğini de olumsuz yönde etkileyecek sonuçlar doğuracaktır. Çünkü bireye yapılan yatırım uzun vadede verim alınacak bir yatırımdır. Bu yatırımda ortaya çıkacak bir hata ya da yanlışlık toplumları felakete götürecek sonuçlar doğurabilmektedir. Bu nedenle de günümüzde birey eğitiminde çok önemli görev üstlenen öğretmenlerin çağın ilerisinde bir eğitim anlayışına sahip olması beklenir.

Meslek, insanlara yararlı mal ve hizmet üretmek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, belli bir eğitimle kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, kuralları toplumca belirlenmiş etkinlikler bütünü olarak (Kuzgun, 2000; Akt: Üstüner, 2006, s.110). belirtilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlik mesleği farklı açılardan (rol beklentileri, nasıl ve nerede yetiştirilmesi gerektiği, sahip olunması gereken nitelikler, iyi öğretmenin özellikleri ...vb.) ele alınıp tanımlanmaktadır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde öğretmenlik, devletin, eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmıştır. Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan tanım, öğretmenliğin genel sınırlarını çizmektedir. Öğretmenlik, bireylerin öğrenmelerinin belli bir amaç doğrultusunda başlatılması, yönlendirilmesi, kolaylaştırılması ve gerçekleştirilmesi sürecine ilişkin etkinlikleri kapsayan mesleğin adıdır. Bu etkinlikleri yapan kişi de öğretmendir (Üstüner, 2006, s.110). Öğretmenlik çok eski bir uğraşı olmakla beraber, bir mesleğe dönüşmesi ve farklı nitelikler kazanması eğitim bilimlerindeki gelişmeler sonucunda

olmuştur. Önceden belli bir konuda bilgi ve beceriye sahip olan insanların yapabileceği bir uğraş olarak kabul edilirken, daha sonra öğretmenlik meslek bilgisi önem kazanmış ve mesleği yapabilmek için bazı özel bilgi ve becerilere sahip olunması gerektiği kabul edilmiştir (Yılmaz, 2014, s.29).

Toplumların gelişmesi insanlar için yeni ihtiyaçların ortaya çıkmasına sebep olmuş ve bu ihtiyaçların giderilmesi için uzmanlara gereksinim duyulmuştur. İlmî yönlendirme ve derinleştirme planlı ve programlı bir eğitim ihtiyacı doğurmuş, öğrenme ve öğretme konusunda uzmanlaşmış insanların görev yapması gündeme gelmiş, böylece örgün eğitim başlamış, eğitim kurumları dediğimiz okullar kurulmuş ve buralarda görev yapacak öğretmenlerin yetiştirilmesi gündeme gelmiştir. Böylece öğretmenlik mesleği kendiliğinden bir zorunluluk olarak ortaya çıkmıştır (Çelikkaya, 2010; Akt: Yılmaz, 2014, s.29).

Öğretmen örgün öğretimde bir eğitim göreviyle yükümlü her derecedeki öğreticileri kapsamaktadır (Akyüz, 2012, s.1). Genel anlamda öğretmenlik öğretmenin görevi, meslek ise bir kimsenin geçimini sağlamak için yaptığı sürekli iş, sürekli uğraş demektir. Buna göre öğretmenlik mesleği denilince öğretmenin geçimini sağlamak için yaptığı sürekli öğretme işi veya sürekli öğretme görevi anlaşılır. Dar anlamıyla öğretmenlik öncelikle öğretimcilik demektir. Ancak öğretmenlikte "öğretme" göreviyle sınırlı kalınmaz, yetinilmez. Çünkü "öğretme" "eğitme" ile iç içe işler, gerçekleşir. Böylece öğretmenlik daha geniş bir anlam kazanır. Bu anlamda öğretmenlik eğitimciği de kapsar, içerir. Öyleyse, geniş anlamıyla öğretmenlik öğretme odaklı eğitimciliğdir. Buna göre öğretmenlik mesleği öğretme odaklı bir eğitimcilik mesleğidir (Uçan, 2001). Bu bağlamda eğitim sisteminin önemli unsuru şüphesiz öğretmendir. Çünkü, öğretmenin öğrenci ve eğitim programlarını etkileme gücünün diğer öğelere oranla daha yüksek olduğu bilinmektedir. Diğer taraftan eğitim sisteminin başarısı, sistemi işletip uygulayacak olan öğretmenlerin ve diğer eğitim personelinin niteliklerine bağlıdır. Hiçbir eğitim modeli, o modeli işletecek personelin niteliğinin üzerinde hizmet üretmez (Kavcar, 1997; Akt: Karaman, 2008, s.1).Ataünal (2000)'a göre bir uğraşın "Meslek" olarak kabul edilebilme koşulları şöyle sıralanmaktadır:



1. Her meslek toplumda belirli bir hizmet alanı gerektirir: Her mesleğin kendine özgü bir alanı vardır. Avukat, insan haklarının savunulması; doktor, bireylerin sağlıklarının korunması ve tedavisi; öğretmen, insanların yetişmesi ile yetkili ve sorumlu kişilerdir.
2. Her meslek belli bir eğitim sonunda kazanılabilecek uzmanlık bilgi ve becerisi gerektirir: Bireylerin profesyonel olarak yapacakları meslekleri hak edebilmek için en az 4-6 yıl formal bir eğitim görmeleri gerekir. Bu eğitimi almayanların o meslekleri yapma gibi bir yetkisi yoktur.
3. Her mesleğin kendine özgü mesleki değer, norm ve davranışları vardır. Öğretmenliğin tutum ve davranışları bakımından kendine özgü bazı değer ve görünüşleri vardır. Öğretmenler buldukları toplumda giyiniş, konuşma ve diğer davranışlarıyla öğretmenlik kimliğini ortaya koymak ve çevresindekilere örnek olmak zorundadırlar.
4. Her mesleğin belirli etik kuralları vardır. Doktorun düşmanı bile olsa onu tedavi etmesi, öğretmenin duygularını bir kenara bırakıp bireyi eğitmesi meslek ahlakının bir gereğidir.
5. Bir mesleğe girmek belli ölçütlere bağlıdır: Öncelikle o mesleğin öngördüğü şartları taşımak ve meslekle ilgili bir eğitim kurumundan mezun olmak gerekir.
6. Mesleklerin gelişebilmesi ve üyelerinin haklarını savunabilmesi özel birliklerin kurulmasını gerektirir: Odalar, sendikalar vb. Bu bağlamda öğretmenlik mesleği, eğitim sektörüyle ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyon gerektiren, profesyonel statüde bir uğraş alanıdır (Erden, 1998; Akt: Karaman, 2008, s.2).

Öğretmenlik mesleği, belirli bir bilimsel ve teknik donanımı ve aynı zamanda okul sistemini oluşturan farklı kesimler ile iletişim ve etkileşimi gerektiren profesyonel bir uğraş alanıdır. Öğretmenler öğretim süreçlerine ilişkin rollerinin yanı sıra öğrenciler, veliler ve yöneticiler ile etkili iletişim kurmayı gerektiren pek çok diğer rolü de üstlenirler. Araştırmalar, öğretmenlerin yılın 200 gününü sınıflarında geçirdiklerini, günde 1000'den fazla kişiler arası etkileşim yaşadıklarını, günde ortalama 348-395 arası soru sorduklarını ve zamanlarının %70'ini düzeni sağlamaya, %30'unu soru sormaya harcadıklarını ortaya koymaktadır (Balay, 2003; Akt: Karakelle ve Canpolat, 2008, s.109).

Öğretmen, ...devletin eğitim politikasını uygulamaya koyan, uygulama sonuçlarıyla politikaları etkileyen, uzmanlık çalışmaları ve araştırmalardan yararlanan, aynı zamanda bu çalışmalarla iç içe olup onlara katkı sağlayan önemli bir kişidir (Varış, 1973; Akt: Özkan, 2005, s.1). Öğretmen öğrenme aracıdır, sınav yapan, disiplini sağlayan, orta sınıf ahlakının savunucusu ve vekildir. Öğretmen güvenilir kişidir, yedek velidir, öğrenci danışmanı, meslektaş ve toplumsal katılımcıdır. Bunlar öğretmene daha çok mesleği ile ilgili olarak verilen imgelerdir (Balcı, 1991; Akt: Çelikten vd.,2005, s.208). Modern eğitimde öğretmenin önemi daha da artmış durumdadır. Programlı öğretim, bilgisayar ve benzeri modern ders araç-gereçleri eğitime, oradan sınıfa girse de, öğretim personeli okul donanımı ve malzemesinin en gerekli maddesini oluşturur. Ders programları, örgüt, donanım ve malzeme önemli olmakla beraber, bunlar öğretmenin canlı şahsiyetiyle hayatiyete kavuşturulmadıkça çok fazla bir anlam ifade etmez (Hesapçıoğlu, 1998, s.263).

Öğretmenin önemi eğitimin her basamağı için geçerlidir. Yani öğretmen her eğitim sisteminde merkezi bir yer işgal etmektedir. Çünkü öğretmen, öğrencilere sadece bilgi aktaran değildir. Öğrencilerin kendisine, ailesine ve topluma karşı sorumluluk bilinci, sevgi, saygı, doğruluk ve merhamet gibi duygular kazanması, iyi insan olarak nitelendirilebilecek davranışlara ve sağlam bir karaktere sahip olması ancak öğretmenle gerçekleşebilir (Yılmaz, 2014, s.30). Temel toplumsal kurumlardan birisi olan eğitim, bütün toplumların temel sorunlarının başında yer almaktadır. Bu temel sorunun ana öznesi de hiç kuşkusuz öğretmenlerdir (Battal, 2003; Akt: Çelikten vd., 2005, s.208). Claparede'ye göre; öğretmenin en önemli erdemi, çok bilgili olmak değil, şevk sahibi olmaktır. O, kendi mizacından farklı mizaçların ve farklı zihinlerin de bulunduğunu iyi bilmeli, çocuğun düzeyine inmeli, çocuğun karşısına hasım gibi değil, bir dost gibi çıkmalıdır (Akyüz, 1983; Akt: Özkan, 2005, s.1).

Kerschensteiner, öğretmenlerin çocuğun ilgilerini göz önüne almalarını gerektiğini söyleyerek onların ilgi duymadıkları işlere zorlamamaları gerektiğini belirtmiştir. Ona göre, ...öğretmenlik, doğuştan getirilen yetenek ve eğilimlere büyük ölçüde dayanan bir meslektir. Öğretmen olabilmek için her şeyden önce tanrının insana bazı yetenekler vermiş olması gereklidir. Bunlar: 1- Gerçek öğretmen saf bir çocuk ruhu taşır, gençlerden kopamaz. 2- Gerçek öğretmen, kendini çocuğun yerine koyabilir ve çocuğa karşı davranışlarda incelik gösterir. 3- Gerçek öğretmen, çocukları gözleyip onları

bütünlükleri içinde kavrayabilir ve onların kişiliklerini anlayabilir. 4- Gerçek öğretmen, kendi iradesine sahip ve karakter sahibidir. 5- Gerçek öğretmen, neşeli ve iç huzura sahiptir (Akyüz, 1983; Akt: Özkan, 2005, s.1).

Alain ise, öğretmenle bahçıvanın yaptığı iş arasında benzerlik kurarak şöyle der: Bahçıvan bir bahçe yapmak isteyince, deli otları, yabani erikleri, kıvrım kıvrım güzizleri söküp atmakla işe başlar; kuşları uzaklaştırır, toprağı alt üst eder, kökleri bulup söker, ateşe atar. Sonra yollar ve bitkiler için bölgeler çizer, lahana, enginar, gül fidanları diker. O zaman tırmağına gururla dayanıp işte güzel bir bahçe der. Eğitimci böyle bir bahçıvandır. Kafaların bahçıvanlığı daha çok ihtiyat ister. Toprağın ürünlerini korumak, budamak, aşılama gerekir. Söküp atmak değil (Akyüz, 1983; Akt: Özkan, 2005, s.2); insan yavrusunun yetişkin bir birey durumuna gelerek üretici konumuna geçebilmesi için ortalama yirmi beş yıl ona hizmet etmek gerekmektedir. Dolayısıyla yetiştirilmesi oldukça zaman alıcı ve itina isteyen böyle bir işle uğraşan kişilerin de işinin ehli olması elbette ki zorunludur. Bahçede istenmediğı halde çıkan yabani otları söküp atmak kolay, hatta yararlı otları dahi atarak yerine yenilerini kısa zamanda yetiştirmek mümkünken, insan yetiştirmede durum çok farklıdır. İstenmeden de olsa insan eğitiminde yapılacak bir hata, sadece yetiştirilen bireye zarar vermeyecektir. Aynı zamanda topluma da zararlı sonuçlar doğuracaktır. Bu nedenle de, günümüzde birey eğitiminde çok önemli görev üstlenen öğretmenlerin sorumlulukları da oldukça fazladır.

Toplumların gelişiminde ve değişiminde öğretmenler her zaman önemli rol oynamışlardır. Öğretmenler toplumların geleceğı olan öğrencileri şekillendirmektedirler. Öğretmenin sınıf içindeki ve dışındaki her türlü davranışı öğrencileri etkilemekte ve onlara model oluşturmaktadır. Diğer bir ifadeyle, bir toplumun geleceğı olan öğrencilerin gelecekte nasıl bireyler olacaklarını belirlemektedir (Recepöğlü, 2013, s.311). Öğretmenler, sözleri ve hareketleri yoluyla, aydınlanmış, çalışkan, erdemli ve eğitimli bir insan olmanın ne anlama geldiğini göstermektedirler. Öğretmenler , toplumun bu izlenimi doğrultusunda hem öğrencileri şekillendirmekte hem de kendileri şekillenmektedirler (Çelikten vd., 2005, s.207). Öğretmenlik mesleğinin önemi de buradan kaynaklanmakta ve toplum için oldukça önemli bir meslek olarak düşünülmektedir.

Kültürümüzde öğretmenlere verilen değer özdeyişlere de net bir şekilde yansımıştır. Hz.Ali "Bana bir harf öğretenin kırk yıl kölesi olurum." sözüyle öğretmenliği yüceltirken, Mevlana Celaleddin Rumi öğretmenlerin özelliklerini "Ay gibi aydınlatıcı, güneş gibi ısıtıcı ve olgunlaştırıcı, canlılara hayat verici" şeklinde sıralamaktadır. Mustafa Kemal Atatürk de "Öğretmenler, yeni nesil sizlerin eseri olacaktır." diyerek öğretmenliğin insan nesli üzerindeki etkisini ortaya koymuştur (Yılmaz, 2014, s.31).

Öğretmen, en genel tanımıyla, öğrenmeye rehberlik eden kişidir. Bu süreçte öğretmenin önemli sorumlulukları, büyük fedakarlıkları vardır. Öğretme evrensel bir uğraştır. Yaşadığımız çevrede her an ana baba çocuklarına, usta çıracağına, öğretmenler öğrencilerine sürekli bir şeyler öğretirler. Yani sürekli bir öğretme ve öğrenme durumu söz konusudur. Ancak öğretme ve öğrenmenin iki değişik işlevi olduğu her zaman göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü öğretme bir kişi tarafından gerçekleştirilirken öğrenme başka bir kişide oluşur. Çok açık ve basit gibi görülse de aslında üzerinde ciddi bir şekilde durulması gereken bir durumdur. Öğretme ve öğrenme sürecinin etkili olabilmesi için o iki kişi arasında çok özel bir ilişkinin kurulması gerekir. Başka bir deyişle öğretmen ve öğrenci arasında özel bir bağ kurulmalıdır (Uçan, 2001). Bu bağlamda bu bağın kurulabilmesi için de öğretmen açısından mesleki iş doyumunun üst seviyelerde olması gerekmektedir ki öğretmen ve öğrencisi arasında kuvvetli bir bağ kurulabilsin.

İş kavramı, bireylerin hayatlarını devam ettirebilmeleri için gerekli olan ekonomik rahatlığın elde edilmesinde belirleyici olan en önemli unsurlarından biridir. İş, insanın varlığını sürdürebilmesi, toplumda saygın bir yer edinebilmesi ve daha iyi yaşam koşullarına sahip olabilmesi için gerekli olan araçlara ulaşmasını sağlayan en önemli etkinlik olarak görülmektedir. İş aynı zamanda kişinin yeteneklerini sergileyerek ürettiklerinden doyum sağlamasına da yol açmaktadır. Bu bağlamda insanların ne düşündükleri, ne yaptıkları ve ne/nasıl hissettikleri yaşadıkları sosyal ortamla doğrudan ilişkili olmaktadır (Şahin, 2013, s.144). Bireyin yaşamındaki önemli sosyal ortamlardan birini işi oluşturur. İş hem bireysel hem de toplumsal bir etkinlik olarak, insan yaşamında belirleyici bir nitelik taşır. İş, bireyin yaşamını sürdürebilmesi için gereksinim duyduğu geliri elde etmesini, kendisini bağımsız ve mutlu hissetmesini ve yaşamdan doyum almasını sağlayan bir olgu olarak görülmektedir (Gill, 1999; Akt: Şahin, 2013, s.144). Sosyal bir sistem niteliği taşıyan örgüt ise, bireylerin kişisel

gereksinimlerini karşılamalarına ve pek çok duygularının doyuma ulaşmasına katkıda bulunur (Hicks, 1979; Akt: Şahin, 2013, s.144). Çalışanların işlerine karşı tutumları ise beklenti ve gereksinimleri doğrultusunda gerçekleşir. Bu nedenle , bir örgüt etkili olmak için yapısal, fiziksel ve ekonomik koşullara sahip olsa bile, çalışanlarını önemsemez, gereksinim ve beklentilerini karşılamazsa, çalışanlar moral bozukluğu yaşar ve verimleri düşer (Bursalıoğlu, 1999; Akt: Şahin, 2013, s.144).

İş doyumu kavramını açıklamada önce doyum kavramının ne olduğunun açıklanması gerekmektedir. Doyum, çalışanın örgüt tarafından işine karşı olumlu etkiye sahip oryantasyon derecesidir. Doyumlu çalışanın örgüte karşı olumlu etkili, doyumsuz çalışanın da olumsuz etkili oryantasyonu vardır (Price ve Mueller, 1986; Akt: Tunacan ve Çetin, 2009, s.156). İş doyumu; iş değerlerinin, iş ödüllerinin, bireysel niteliklerin ve iş koşullarının bir işlevi; iş ödülleri ve iş değerlerinin etkileşimi sonucu ortaya çıkan duygusal bir yanıt ve bireysel değerlerin ölçüt olarak kullanıldığı gözlemlenebilir iş deneyimlerinin öznel ve birikimsel bir değerlendirme olarak çeşitli biçimlerde tanımlanmaktadır (Mottaz, 1986; Akt: Gülnar, 2007, s.162).

Genel olarak çalışanların işlerine ilişkin duygularının bir reaksiyonu olarak tanımlanan iş doyumu kavramı, ilk kez 1920'lerde ortaya atılmış ancak önemi tam olarak 1940'lı yıllarda anlaşılmıştır. İş doyumunun önemli olmasının iki nedeni vardır: Birincisi, kişinin fizik ve ruh sağlığını doğrudan etkileyen yaşam doyumudur. Diğer neden ise üretkenlikle ilgilidir. İş doyumsuzluğunun yarattığı dolaylı etkiler (stres, grup uyumu gibi) bireyi olumsuz etkilemekte ve performansını düşürmektedir (Aşık, 2010, s.33). Davis (1988), iş doyumunu işgörenlerin işlerinden duydukları hoşnutluk veya hoşnutsuzluk olarak tanımlamaktadır. Öğretmenler için ise iş doyumu, "Öğretmenin öğrencilerine ve okuluna karşı tutumu" ya da "Öğretmenlerin işlerinden duydukları hoşnutluk ya da hoşnutsuzluk" olarak tanımlanabilir (Vural, 2004, s.32).

Öğretmenlerin iş doyumları üzerine yapılan araştırmaların sonuçlarına göre, bütün gün öğrencilerle etkileşimde bulunan ve öğrencilerin öğrenim gereksinimlerini karşılamaya çalışan öğretmenler üzerinde baskı ve stres oluşmakta; bilgi, beceri ve mesleki yeterlik açısından kendilerini geliştirememeleri, iş gereksinimlerinin karşılanmaması gibi etkenlerle güdüleri azalmakta, bunların sonucunda iş doyumsuzluğu meydana gelmektedir (Akçamete vd., 2001; Akt: Akın ve Koçak, 2007, s.356). Eğitimin temel

unsurlarından biri olan öğretmenlerin, toplumun eğitim düzeyinin yükseltilmesi ve toplumsal kalkınmanın gerçekleştirilmesi gibi önemli görevleri yerine getirmesi, bu görevlerinin gereklerini isteyerek yerine getirmeleri ile olanaklıdır. Dolayısıyla öğretmenin işinden aldığı doyum sonucunda daha verimli çalışması beklenmektedir. Eğitim örgütlerinin temel amacı kaliteli eğitimle üstün nitelikli bireyler yetiştirmektir. Bu amacı gerçekleştirmede en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin eğitim örgütlerinde başarılı olabilmeleri, mesleklerine iyi motive edilmeleri ve mesleklerini sevmeleri ile mümkün olabilir. Bu bağlamda Turhan vd., (2012, s.179)'ne göre eğitim kurumunun başarısı, bir işgören olarak öğretmenlerin gösterdiği çabayla büyük oranda ilgilidir. Öğretimsel amaçların gerçekleştirilmesi için çalışma sahasının ön saflarında öğretmenlerden, tanımlanmış görevlerini yerine getirmelerine ek olarak gönüllü olarak örgüte katkı sağlamaları beklenmektedir. Bu nedenle son zamanlarda öğretmenlerin; motivasyon, iş doyumunu, örgütsel vatandaşlık ve mesleğe adanmışlık durumlarını inceleyen araştırmalara ihtiyacın arttığı görülmektedir.

Öğretmen sınıf yönetimi becerileri ile verimli olmakta ve bu verim sayesinde işinden sağladığı doyum artmaktadır. Birey işini ne kadar iyi yaparsa; sonucundan o derece memnun olacak, işinden sağladığı doyum artacaktır. Sınıf yönetimi becerileri iyi olan öğretmenlerin eğitim-öğretimde başarılı olarak işlerinden doyum sağlamaları da olası gözükmektedir (Akın ve Koçak, 2007, s.356).

Öğretmenin verimliliği, öğretmenin bireyi eğitirken kullanabileceği becerileri ile mümkün olmaktadır. Eğer öğretmene çalıştığı sahada bu becerilerini kullanabileceği yeterli imkanlar sağlanırsa, öğretmenin iş doyumunu da buna paralel olarak artacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmenin öğrencisinin hem bireysel hem de akademik gelişimine katkı sağlaması iş doyumuyla doğru orantıda artış gösterecek ve iş doyumunu yüksek öğretmenlerle topluma katkı sağlayabilecek ve toplumu kalkındırabilecek, özgüveni yüksek kaliteli bireyler yetiştirebilecektir. Belirtilen tüm bu nedenlerden dolayı mesleki iş doyumunun yeterliliği ile öğretmenlerin karşılaştığı mesleki zorluklarla baş edebilmeleri arasındaki ilişkinin araştırılması, öğretmen verimliliğinin artırılmasında katkı sağlayabilir. Bu nedenle araştırmanın problem cümlesi "Öğretmenlerin mesleki iş doyumları ile karşılaştıkları mesleki zorluklar arasında bir ilişki var mıdır?" şeklinde oluşmuştur.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; öğretmenlerin mesleklerini yaparken aktif ve verimli çalışmalarına ket vuracak, yani öğretmenlerin öğrencilerine kaliteli bir eğitim sunmalarını, öğrencilerine karşı sorumlu ve hoşgörülü olabilmelerini, öğrencilerinin başarılarını destekleyebilmelerini engelleyecek mesleki zorluklarla öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Söz konusu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. Öğretmenlerin karşılaştıkları mesleki zorluklar nelerdir?
2. Öğretmenlerin iş doyumlarını etkileyen sebepler nelerdir?
3. Öğretmenlerin iş doyumları ile karşılaştıkları mesleki zorluklar arasında bir ilişki var mıdır?

Bu ilişkilerin ortaya konması sonucu öğretmenlerin mesleki zorluklarının iyileştirilmesi, işten alınan doyum seviyelerinin ortaya konması ve öğretmenlerin işlerinden doyum almalarını sağlamak için yapılması gerekenler hakkında bilgi sağlamaktır. Ayrıca öğretmenlerin yaşam doyumlarının olumlu desteklenmesi, öğrenci yaşantılarının zenginleştirilmesi ve kaliteli bir eğitim ortamı yönünden yararlı olabilecek bulgulara erişmek amaçlanmıştır. Öğretmenlerin iş doyumları seviyelerinin yeterli olması sonucunda, başta öğretmenler olmak üzere, yakından uzağa, ebeveynler, toplum ve ülkenin bütününe etkileyecek biçimde olumlu bir etki yapması beklenebilir. Eğitimin en önemli öğelerinden olan öğretmenlerin, işlerinden aldıkları doyum seviyelerinin ve mesleklerinden memnuniyet düzeylerinin ortaya konması ile hem öğretmenlik mesleği adına katkı vermesi hem de alanyazına katkı sağlaması hedeflenmiştir. Bu sayede ülkelerin ve ülke politikalarının en önemli unsuru olan eğitim konusunda, eğitimi bizzat yürüten öğretmenler adına, eğitimin iyileştirilmesi hususunda bir katkı sağlanması düşünülmektedir.

## 1.3. Araştırmanın Önemi

Yürütülen bu araştırma ile öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri çalışma ortamlarındaki mesleki iş doyumları ile öğrencilerin akademik başarılarının artacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin yaşadıkları mesleki zorluklar ile iş doyumları arasında ilişkinin

eğitim-öğretim ortamını nasıl etkilediği araştırılmıştır. Mardin ili Merkez Artuklu ilçesi ile Kızıltepe ilçesinde gerçekleştirilen bu çalışma doğrultusunda hem çalışmanın yürütüldüğü örneklem hem de Türkiye genelinde gerekli çalışmalar yürütüldüğü zaman mesleki iş doyumunu kalitesi yükseltildiğinde öğrenci başarılarının artacağı düşünölmektedir. Sonuç olarak bu çalışmanın öğretmen iş doyumunu nasıl arttırabileceği ve artan iş doyumuna paralel olarak öğrenci başarisına nasıl olumlu etki edebileceği hakkındaki önerilerin ortaya çıkarılması öngörölmektedir.

#### **1.4. Varsayımlar**

1. Araştırmada kullanılan ölçeklerde yer alan maddelerin ankete katılanların tercihlerini ölçtüğü varsayılmıştır.
2. Ankete katılanların her iki anketteki sorulara samimi, içten ve gerçek, doğru yanıtladıkları varsayılmıştır.
3. Anketleri uygulayan araştırmacının anket sonuçlarını gerçek ve doğru yansıttığı varsayılmıştır.

#### **1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Bu alışma, Mardin merkezde görev yapan 481, Mardin Kızıltepe ilçesinde görev yapan 500 ve toplamda 981 öğretmeni kapsamaktadır.
2. Bu alışma, Mardin merkez ve Kızıltepe ilçesindeki 27 ilkokul, 32 ortaokul ve 13 lise türü olmak üzere toplam 72 okulu kapsamaktadır.
3. Bu alışma araştırmaya katılan öğretmenlerin kendi görüşleriyle sınırlıdır.
4. Araştırma bulguları 2014 yılı bahar dönemi ile sınırlıdır.



## 1.6. Tanımlar

**Öğretmen:** Öğretmen, önceden belirlenmiş genel amaçlar doğrultusunda ve belirli bir program eşliğinde, öğrencilerin yeni davranışlar kazanmalarını veya davranış değiştirmelerini sağlayan, profesyonel meslek grubundaki kişidir (Taşpınar, 2002, s.178).

**Meslek:** Meslek toplumdaki sosyal, ekonomik ve teknolojik yapının gerektirdiği bir iş bölümü sonucu ortaya çıkan, bireyin ilgi ve kabiliyeti ile sosyal etkinliklere katılma gereksinimi ve toplumun bireyden sosyal ve ekonomik yaşamda sorumluluk yüklenmesi talebi sonucu ortaya çıkmış bir yaşamsal etkinlik olgusudur (Hacıoğlu ve Alkan, 1997; Akt: Erden, 2001, s.25).

**İş Doymu:** Locke (1976) iş doyumunu, birinin işini değerlendirmesi ya da tecrübe etmesi sonucunda ortaya çıkan, hoşlanılan ya da pozitif bir durum olarak tanımlamaktadır (Gülner, 2007, s.163).

**Mesleki Zorluk:** İş güçlüğü olarak da adlandırılan mesleki zorluk; çalışanın performansını olumsuz etkileyen veya işin yapılmasını engelleyen bir durum olarak tanımlanabilir (Halis, 2010, s.4).

## BÖLÜM II: ALAN YAZIN/İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 2.1. Eğitim Kavramı

Einstein, "Öğrenmemi engelleyen tek şey, aldığım eğitim olmuştur." demiştir. Einstein gibi bir bilim insanına bu sözü söyletecek kadar kötü bir şey midir eğitim? Özellikle onun çocukluğundaki okul deneyimini düşünürsek pek de haksız olmadığı söylenebilir. Atatürk, eğitimin önemini " Eğitimdir ki, bir ulusu özgür, bağımsız, şanlı, yüce bir toplum halinde yaşatır veya esirliğe ve sefaletle sürükler." sözleriyle belirtir. Kim haklıdır? Elbette her ikisi de haklıdır. Einstein, gereksiz aldığı eğitimin değersizliğini, Atatürk ise yararlı bir eğitimin değerini belirtmektedir. İçeriği dikkate alınmadan, eğitim iyidir ya da kötüdür yargısına varmamız bizi çelişkiye düşürmektedir. Hitler'in halkını kötü eğittiğini hiç kimse iddia etmez. Hitler halkını çok iyi eğitmiştir; ama halkına kazandırdığı değerler bizim için çok gereksiz ve zararlı olabilir. Burada önemli olan, halkının bize göre yanlış görünen davranışları "istendik" bir biçimde ve doğruluğuna inanarak yapmış olmalarıdır (Tosun, 2002; Akt: Celep, 2004, s.2). İnsan, diğer canlılardan farklı ve üstün olmasına rağmen eğitime en çok ihtiyacı olan varlıktır. Diğer canlılar için eğitim gerekli değildir ama insan için uzun bir dönemi kapsayan eğitim gereklidir. İnsan dışındaki canlıların büyük bir kısmı doğar doğmaz yaşamını devam ettirecek yeteneklere sahip olarak dünyaya gelirler. Fakat insan kendi hayatını sürdürebilmek için eğitime muhtaçtır. Eğitim görmeyen insanın yabani bir hayvandan daha tehlikeli olması düşünülmektedir. Kendi ihtiyaçlarını tamamlamadığından dolayı bir yandan etrafına yük olurken diğer yönden yanlış davranışlarla canlılara ve insanlara zarar verir.

İnsanın dışında eğitime bu denli gereksinim duyan ve eğitimi kurumsallaştırmış başka bir canlı türü yoktur. Bu durum ister istemez, "İnsan neden eğitim görmektedir?" sorusunu gündeme getirmektedir. Bu soru farklı insanlar tarafından farklı biçimlerde yanıtlandırılabilir. Yalnız bu yanıtların hepsinin doğru olduğu konusunda insanları uzlaştırmak olanaklı olmayabilir. Bilgiyi merkeze alan ve "İnsan bilgi edinmek amacıyla eğitim görmektedir." biçiminde verilen bir yanıt uzlaşmazlıkları büyük ölçüde ortadan kaldıracaktır. Gerçekten de insan; doğal ve toplumsal çevrede bulunan varlıkların, olayların, olguların bilgisini edinmek amacıyla eğitim görmektedir. Örgün eğitim kurumlarında fizik, kimya, biyoloji, astronomi vb. doğa bilimleri aracılığıyla

doğadaki canlı ve cansız varlıkların, olayların bilgisini; sosyoloji, antropoloji, ekonomi vb. toplumsal bilimler aracılığıyla toplumsal varlıkların, toplumsal olayların, toplumsal olguların bilgisini edinmekle yetinmemekte matematik, geometri gibi bilimler aracılığıyla da ideal varlıkların bilgisini edinmek için çaba harcamaktadır (Celep, 2004, s.2). Bu bağlamda insan, yaşama başladıktan sonra kendisini eğitim sürecinin içerisinde bulur ve yaşamının sonuna kadar bu sürecin içinde kalır. Yaşamı boyunca farklı toplumsal örgütlerin, farklı toplumsal grupların ögesi olan insan, bu örgütler ve gruplar tarafından değişik eğitim süreçlerinden geçirilir. Aile, okul gibi toplumsal olgular içerisinde formal olarak adlandırılan bir eğitim sürecinden; arkadaş grubu, akran grubu, oyun grubu vb. gibi toplumsal kurumlar içerisinde de informal olarak adlandırılan bir eğitim sürecinden geçer.

İnsanlık tarihinin ilk dönemlerinde, eğitim denince akla aile gelirdi. Çünkü insanın öğrenmesi gereken bilgi ve beceriler sınırlıydı. Bunları da her çocuğun ailesinden edinmesi mümkündü. İnsanların fiziki ve sosyal çevreyle olan ilişkilerinin nicelik ve niteliğinin değişmesine bağlı olarak, öğrenilmesi gereken bilgi ve beceriler de artmıştır. Bu değişim sürecine bağlı olarak aile eğitiminin yanı sıra usta-çırak ilişkisi çerçevesinde ve daha çok beceri kazandırmaya yönelik bir eğitim uygulamasının başladığını görüyoruz. Daha sonraki dönemlerde ise, okul eğitimine benzeyen uygulamaların ortaya çıktığı ve zamanla okul eğitiminin insan eğitiminde temel bir öge olarak yerini aldığı anlaşılmıştır (Kıncal, 2004; Akt: Yılmaz, 2014, s.17). Vatandaşlarını eğiterek kendilerine sadık yurttaşlar yetiştirmek isteyen devletler, 17.yüzyıldan itibaren "okul" olarak adlandırılan eğitim kurumlarını açmayı üstlenmişlerdir (Celep, 2004, s.3). Bu bağlamda insanlık tarihiyle başlayan eğitim, ilkel toplumlardan zamanımıza kadar nitel ve nicel bakımdan farklı yapılmış olmasına rağmen temel hedef hep aynı kalmıştır; o da davranış değişikliğidir. Eğitime bakış açısı ve bu konudaki anlayış, 1900'lerden zamanımıza kadar bilgi öğrenme ve bunu uygulama olarak ifade edilen eğitim, bugün bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla kasıtlı olarak istendik yönde değişiklik meydana getirme süreci olarak ifade edilmiştir (Ünal ve Ada, 2004, s.11). Dolayısıyla bilginin hızla çoğaldığı 2000'li yılları yaşarken insanın hayatta kalmasını sağlayan temel ihtiyaçları arasında hava, su ve ekmek ne kadar elzem ise ülkelerin ayakta kalmasında da eğitim aynı derecede önem kazanmıştır. Ülkeler kendilerini eğitime verdikleri önemle ve de bunun sonucunda aldıkları ödüllerle gündemde kalmayı başarmaktadırlar (Taşpınar, 2002, s.2).

İnsanın doğuştan getirdiği özelliklerin öğrenmeyle davranışa dönüştürebilir olması eğitimi zorunlu hale getirmektedir. İnsanın topluma kazandırılması, yetenek ve özelliklerinin geliştirilmesi eğitimle sağlanmaktadır. Ayrıca insana kültürel değerler kazandırılması ve alt kuşakların toplumdaki edinecekleri yer de eğitimle sağlanmaktadır. Eğitim, kültürel aktarımı sağlamanın yanı sıra, birlikte yeni kültürel gelişmelere adapte olma; yani toplumsal değişime ve dönüşüme de katkıda bulunmaktadır (Okumuş, 2011, s.15). Eğitim kavramını günlük yaşamımızda çok sık kullanırız. Hemen hemen hepimiz eğitimin ne demek olduğunu, nasıl olması gerektiği konusunda düşünmüş ve fikir yürütmüştür. Ancak birçoğumuz eğitim kavramının ne kadar geniş bir anlam içerdiğinin farkında değilizdir. Günlük yaşamda en fazla kullanılan ve hayatın her alanında, her yaşta insan için çok önemli olan bu kavram hem tarihsel zaman içerisinde hem de farklı kesim ve felsefi teoriler tarafından değişik şekillerde tanımlanmış ve adlandırılmıştır.

Kelime olarak eğitim; terbiye, talim, uysallaştırma anlamlarına gelir. İngilizcede ise education kelimesi ile tanımlanır. Eğitim kavramı, genel olarak bireyin geçmiş yaşantılarını, özel olarak ise gelecek yaşantılarının temelini ifade etmek için kullanılır. Yani; bireyin davranış, tutum, düşünce ve anlayışlarının niteliğini ifade eder (Karlı, 2004, s.8). Fidan (1996), eğitimi oldukça geniş bir şekilde tanımlamıştır. Eğitim genel anlamı ile insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın kişiliği farklılaşır. Bu farklılaşma eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir. Günümüzde okullar eğitim sürecinin en önemli kısmını oluşturur. Eğitim yalnızca okullarda yapılmaz. Günlük hayattaki eğitim okul bitişikliği eğitim denince okulu anımsatır. Oysa okul dışında da gençler ve yetişkinleri bir mesleğe hazırlamak ve onların hayata uyumlarını kolaylaştırmak için açılmış kısa süreli eğitim veren kurumlar vardır. Ayrıca eğitim ailede, işyerinde, asker ocağında, camide ve insanların oluşturdukları çeşitli gruplar içinde yer alır. En geniş anlamı ile eğitim, toplumdaki kültürlenme sürecinin bir parçasıdır. Kültürleme de toplumun bireyleri kendi kültürünün istek ve beklentilerine uyacak şekilde etkilemesi ve değiştirmesidir (Ada ve Baysal, 2013, s.2).

Ertürk (1972)'e göre eğitimin beş farklı anlamı vardır. Bunlar; disiplin, sosyal hizmet, kazantı, öğrenim, sosyal kurum ve kasıtlı kültürleme sürecidir. Bu beş anlamın asıl

ortak noktası, kasıtlı kültürleme olduğudur. Eğitimin çeşitli anlamlarını kısaca açıkladıktan sonra, eğitimin sınırlarını belirleyecek olan tanım ya da tanımları yapmakta fayda vardır. Eğitim konusunda yapılan birçok tanımı felsefi sistemin görüşü altında toplamak konunun anlaşılabilirliği bakımından son derece önemlidir (Ünal ve Ada, 2004, s.4). Örneğin, idealist anlayışa göre eğitim, "Özgür ve bilinçli insanoğlunun Allah'a olan yükseltici uyum çabalarının bitimsiz sürecidir." Realist anlayışa göre eğitim, "Yeni kuşaktaki bireylere kültürel mirası aktararak onları yetişkinler toplumuna uyuma hazırlama sürecidir." Pragmatist anlayışa göre eğitim, "Bireyin yaşantılarını yeniden inşa yoluyla yetiştirme sürecidir." şeklinde açıklanmıştır (Ada ve Baysal, 2013, s.2). Bir başka ifadeyle eğitim; insanın bugünkü ve gelecekteki yaşamına bir müdahaledir. İnsan düşünce ve davranışlarında amaçlı olarak istenilen yönde bir değişiklik gerçekleştirme sürecidir. İnsanın ve toplumun yararı ve yarını düşünülerek uyumun ve üretkenliğin artırılmasına yönelik düşünce ve davranış değişikliğini yaratma çabasıdır (Barutçugil, 2002; Akt: Ünal ve Ada, 2004, s.5). Varış (1988), eğitim yoluyla bireyin amaçlarının, bilgilerinin, tavırlarının ve ahlak ölçütlerinin değiştiğini açıklamaktadır. Eğitim, insanın doğumundan ölümüne kadar devam eden önemli bir süreçtir. Bu süreç insan içindir. İnsan yaratılan varlıklar içerisinde en üstün olanıdır. İnsan bu kadar önemli ise eğitim de aynı derecede önem taşımaktadır. Aynı zamanda insan durağan bir varlık değildir. Daima kendini yenileyen daha iyiye gitmek isteyen bir varlıktır. Bunu da ancak eğitimle gerçekleştirebilecektir. Kısaca eğitim bireyin kendi yaşantısında istenilen yönde davranış değiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Taşpınar, 2002, s.2).

Toplumun ayakta tutan, geleceğini belirleyen, milleti millet yapan değerleri koruyan ve devam ettiren eğitimidir. Bireylerin mutluluğu ve toplumun barışı ancak eğitimle sağlanır. Eğitim sistemli olmayı gerektirir. Onun başarısını belirleyen de bu sistemin iyi işlemesidir. Eğitim sisteminin iyi işlemesi onun dayandığı felsefeye, takip edilen yaklaşımlara, belirlenen stratejilere, uygulanan programlara ve öğretmenlere bağlıdır (Yılmaz, 2014, s.18). Bu bağlamda yukarıda tanımından ve öneminden bahsettiğimiz eğitim kavramının en önemli unsurlarından biri öğretmendir. Teknolojik olanaklar ne kadar artarsa artsın, eğitim örgütü içerisinde öğretmen en önemli faktörlerden biridir.

Bir toplum olarak ilerleyebilmek ve gelişmiş ülkelerdeki refah düzeyine erişebilmek için okullarda iyi bir eğitim veriliyor olması gerektiği bilinen bir gerçektir. Ancak okullarda iyi bir eğitimin verilebilmesi, yani öğrencilerin başarılı olabilmeleri için

okuldaki öğretimin niteliğinin yükseltilmesi gereklidir. Okullardaki başarı grafiği de, nitelikli öğretmenler olmadan önemli düzeyde yükseltilemez. Başka bir ifadeyle, iyi öğrencilere sahip olunabilmesi için iyi öğretmenlere ihtiyaç vardır (Seferoğlu, 2004, s.40). Karagözoğlu (2003)'na göre eğitim sistemlerinin temel amacı o ülkenin nitelikli insan gücünü yetiştirmek ve yurttaşlarına vatandaşlık eğitimini vermektir. Bunu gerçekleştirebilmek için her eğitim sistemi, yetiştireceği insan modelini, sahip olduğu eğitim felsefesi ve insan gücü politikası ışığında saptayarak eğitim etkinliklerini bu amaca göre düzenlemektedir. Battal (2003), temel toplumsal kurumlardan birisi olan eğitimin, bütün toplumların temel sorunlarının başında yer aldığını belirterek bu temel sorunun ana öznesinin de hiç kuşkusuz öğretmenler olduğunu belirtmektedir (Çelikten vd., 2005, s.208). Bireyin eğitiminde aile, çevre gibi birçok faktör etkili olmakla birlikte, şüphesiz en etkili olan faktörlerden biri okuldur. Okullarda verilen eğitimin planlı, programlı olması ve uzman kişilerce verilmesi, eğitimin daha etkili olmasında önemli rol oynamaktadır. Okulların bu etkililiklerini gösterebilmeleri de büyük oranda öğretmenlere bağlıdır. Öğretmenlerin bireysel özellikleri, çalışma hayatına ilişkin özellikleri ve birlikte çalıştığı idarecilerle olan ilişkileri onların performansını etkileyebilmektedir.

Eğitimin niteliğinin yükseltilmesinde, bireyin ve toplumun geliştirilmesinde öğretmen önemli rol oynar. Bilim ve teknolojiye hızlı değişimler ve gelişmeler, toplumun yapısını da hızla değiştirmekte; bunlara koşut olarak da eğitimin amaçlarında, yöntemlerinde ve rollerinde de değişimler olmakta, öğretmenlerin bilginin yeniden tanımlanması ve değerlendirilmesindeki sorumlulukları giderek artmaktadır (XI. Milli Eğitim Şurası, 1974, s.147). Eğitimin en önemli amacı, bireylerin topluma verimli ve sağlıklı bir şekilde uyum sağlamalarının gerçekleştirilmesidir. Bilgi toplumuna geçiş sürecinde itici güç, bilgili insandır. Bu nitelikteki insan gücünün yetiştirilmesinde en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Öğrencilerin kaliteli ve başarılı bireyler olarak yetiştirilmeleri, öğretmenlerin başarısı ile yakından ilgilidir.

Özetlemek gerekirse; eğitim bir faaliyet olarak insanlık ile beraber başlamıştır. Her aile çocuğunu ilk biçimlendiren, ona yaşama kurallarını öğreten bir informal eğitim kurumu olarak işlevini sürdürmektedir. Nüfusun artması, yeni ihtiyaçların ortaya çıkması, toplumların yapılarında sosyal, kültürel, siyasal, eğitsel ve ekonomik gelişme ve değişimin olması, bilim ve teknolojinin hızla ilerlemesi; amaçlı, planlı, programlı ve

örgütlü bir eğitime gereksinim duyurmuştur. Böylece ortaya çıkan formal eğitim, öğrenme ve öğretme konusunda uzmanlaşmış insanların yetiştirilmesini ve bunların örgün eğitim kurumları dediğimiz okullarda görev yapmalarını öngörmüştür. Böylece öğretmenlik mesleği bir zorunluluk olarak ortaya çıkmıştır (Çelikkaya, 1997; Akt: Yiğit, 2007, s.2).

## **2.2. Meslek, Öğretmenlik Mesleği ve Önemi**

Öğretmenlik mesleği ile ilgili tanım ve açıklamalara geçmeden önce bu terimi oluşturan sözcüklerden "Meslek" ile ilgili bilgi sahibi olmanın, konunun anlaşılabilirliği bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

### **2.2.1. Meslek Nedir?**

Türk Dil Kurumu'nun Türkçe sözlüğünde meslek; "Bir kimsenin kendi geçimini sağlamak için yaptığı sürekli iş" şeklinde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2005). Meslek, hem bireysel hem de toplumsal açıdan kritik önemdedir. Bu nedenle her iki bağlamda ele alınması gereken bir olgudur. Bireysel açıdan ele alındığında; meslek bireyin toplumsal iş bölümünde üstleneceği rolün toplumdaki önemine bağlı olarak statüsünü, sosyal sınıfını, elde edeceği kazancı, gizil güçlerini geliştirme olanağını, yeteneklerini kullanabildiği ölçüde elde edeceği psikolojik doyumu ve yaşam kalitesini belirleyen, bireyin yaşamına damgasını vuracak hayati bir etkinlik alanıdır (Karlı, 2004, s.29).

Bireyler geçmişte ihtiyaçlarını öğrenme, akıl yürütme ve problem çözme yeteneklerini kullanarak karşılamaya çalışmışlar. Ancak insanoğlunun ihtiyaçlarını giderme çabaları çağlar boyunca çeşitli değişiklikler geçirmiştir. Avcılık-toplayıcılık ile başlayan ihtiyaç giderme çabaları, çağlar boyunca çeşitli değişiklikler geçirmiştir. İnsanoğlu tarımla uğraşmış, elde ettiği fazla ürünü diğer bireylerin ürettiği farklı ürünlerle değiştirmiş ve takas yöntemini ortaya çıkarmıştır. Değişim aracı olan bireylerin fazla ürün üretmesini ve farklı kaynaklardan çeşitli ürünler almasını kolaylaştırmıştır. Böylece insanların giderek başka insanların işine yarayacak ürünleri üretmeleri, onları satıp karşılığında aldıkları paralarla artan ve çeşitlenen ihtiyaçlarını başkaları tarafından karşılamaları iş bölümünü geliştirmiştir. Böylelikle başkaları için bir şeyler üretme ve başkalarının

yararına kullanma, mesleklerin doğmasına kaynak olmuştur (Kuzgun, 2000; Akt: Ergin, 2014, s.26). Meslek; toplumdaki sosyal, ekonomik ve teknolojik yapının gerektirdiği bir işbölümü sonucu ortaya çıkan, bireyin ilgi ve kabiliyeti ile sosyal etkinliklere katılma gereksinimi ve toplumun bireyden sosyal ve ekonomik yaşamda sorumluluk yüklenmesi talebi sonucu ortaya çıkmış olan bir yaşamsal etkinlik olgusudur (Erden, 2001, s.25). Bu uğraş aynı zamanda alanla ilgili özel bir formasyonu gerektirmektedir. Örneğin bir bireyin doktorluk mesleğini yapabilmesi onun o alana ilişkin bilgi ve becerileri, öğretmenlik mesleğine sahip olabilmesi için de bu alanla ilgili bilgi ve becerileri kazandıracak eğitimin alınmasını gerektirmektedir (Ünal ve Ada, 2004, s.27).

Bir mesleğin uğraş olarak kabul edilebilmesi, o mesleğin bazı koşullara sahip olunmasını gerektirir. Bu koşulları aşağıdaki gibi sıralayabiliriz (Erden, 2001, s.26-30):

1. Her mesleğin kendine özgü belirli bir hizmet alanı vardır.
2. Uzmanlık Bilgisi: Bir uğraşı alanının meslek olabilmesi için o işi yapan kişinin özel bilgi ve becerilere sahip olması gerekir.
3. Mesleki kültüre sahip olma.
4. Giriş Denetimi: Her mesleğe kabul için belli ölçütler vardır.
5. Meslek Ahlakı: Meslek sahibi bireylerin bir takım bilgi ve becerilere sahip olmanın yanı sıra mesleğinin gerektirdiği değerlere de sahip olması gerekir.
6. Meslek Kuruluşları: Her meslek kendi üyelerinin çıkarlarını, haklarını korumak ve sorunlarını dile getirmek için örgütlenir.
7. Toplumca meslek olarak tanınma.

Yukarıda koşulları sıralanmış olan mesleği, bireylerin yaşamlarını kazanabilmek amacıyla belirlenmiş ölçütler doğrultusunda ve aldıkları eğitim sonucunda, edindikleri bilgi ve yetenekler çerçevesinde devam ettirdiği aktiviteler toplamı olarak açıklamak mümkündür. Öğretmenliği bu bağlamda meslek olarak nitelendirebilir miyiz? Öğretmenlik mesleği yukarıdaki koşullara uymakta mıdır? Bundan sonraki bölümlerde öğretmenlik bu bağlamda incelenmiştir.

### **2.2.2. Öğretmenlik Mesleği**

İnsanoğlunun varoluşundan başlayan öğretim faaliyeti ilk olarak aile üyeleri, kabile büyükleri tarafından gerçekleştirilmiştir. İlerleyen yıllarda bilgiler fazlaştıkça, genç



bireylere bilgi aktaracak, bilgilerin bu iş için ayrılan özel bir kurumda (okulda) ve görevi yalnızca öğretmek olan kişilerce (öğretmenlerce) yapılması benimsenmeye başlanmıştır. Günümüzde okulun ve öğretmenlik mesleğinin tarihçesi hakkında net bilgiler vermek olası olmamakla birlikte öğretme-öğrenmenin insanlığın varoluşuyla başladığını kabul edersek, öğretmenlik mesleğinin de dünyanın en eski mesleklerinden biri olduğu söylenebilir (Oktay, 1991, s.187). Öğretmen formal eğitim kurumlarında öğretimi sağlayan kişidir. Öğreten formal eğitim kurumlarında öğretimi sağlayan kişidir. Öğreten, yeri geldiği zaman sosyal çevresine yeni bir davranış öğreten bireydir. Bu nedenle öğretmen olmak, öğreten olmaktan oldukça farklıdır. Öğretenin kazandırdığı yaşantılar düzensizdir. Öğretmenin kazandırdıkları ise bir program doğrultusunda planlı bir eğitim düzenleyerek öğrencilerde istedik davranış değişikliği meydana getirir (Mumcu, 2014, s.8).

En küçük sosyal grup olan ailede dünyaya gelen birey, ilk çocukluk döneminden itibaren aile ve yakın çevresiyle ilişkiye geçerek öğrenmeye başlar. Çocuk için, öğrenmenin sonrası niteliğinde görülen okul büyük önem taşımaktadır. Farklılaşan dünya, yeni sosyo-ekonomik, kültürel ve küresel değerler doğrultusunda okula ve dolayısıyla öğretmene yüklenen anlam ve görev büyük bir hızla değişmekte ve gelişmektedir. Oktay (1989)'a göre son yıllarda öğretmenin yalnızca bilgi aktarıcı rolü üstlenmesi eleştirilmiş ve sosyal gelişime paralel olarak yeni roller, yeni fonksiyonlar önerilmiştir. Bu bağlamda günümüzde öğretmenlik, meslekler arasında, aynı zamanda çok değişik görevleri yerine getirme zorunluluğu olan en karmaşık mesleklerden biri olarak kabul edilmektedir. Ayrıca öğretmen; çocuk ve ergen bireylere örnek olma, iyi bir vatandaş olma gibi yeni görevler de üstlenmektedir (Canbay, 2007, s.1). Bu sebeple de öğretmen, meslekle ilgili yeni nitelik ve yeteneklere sahip olmalıdır. Öğretmenlik mesleğinin genel standartlarının oluşturulmasında;

1. Öğretmenliğin üstün bir meslek olduğu,
2. Özel bir meslek yeterliği gerektirdiği,
3. Meslek mensuplarının; eğitim, öğretim, yönetim, danışman rehberlik alanlarından sorumlu olduğu,
4. Ulusal ve evrensel düzeydeki mesleki esasları dikkate almak gerekir (Taşgın, 2010, s.14).

Yukarıda meslek için belirtilen ölçütler öğretmenlik için düşünüldüğünde, öğretmenliğin bir meslek olduğu ortaya çıkar. 23-26 Haziran 1981 tarihinde toplanan XI. Milli Eğitim Şurası'nda öğretmenliğin özel nitelikler gerektiren bir meslek olduğu ortaya konmuştur. Çünkü öğretmenlik belirli bir hizmet alanına sahiptir. Yerine getirilebilmesi belirli bir bilgi ve beceriye dayalı uzmanlık bilgisi gerektirmekte ve bu da ancak örgün eğitim aracılığıyla sağlanabilmektedir. Her meslek gibi öğretmenliğin de kendine ilişkin bir mesleki kültürü bulunmaktadır. Örneğin öğretmenlerin kendine özgün giyim-kuşam biçimi, belirli mekanlarda bir araya gelme gibi özellikler söz konusudur. Her meslek alanında olduğu gibi öğretmenlikte de denetim bulunmaktadır. Hatta bu denetimin başka birçok meslekten daha yoğun olduğu söylenebilir. Öğretmenliğin kendisine ilişkin bir meslek ahlakı da bulunmaktadır. Örneğin öğretmen her öğrenciye adil ve eşit davranmalı gerektiğinde öğrenciye ait özel durumları başkalarına anlatmamalıdır. Derslerine düzenli bir şekilde başlayıp, zamanında bitirmelidir. Öğretmenlerin üye olabileceği çeşitli dernek ve sendikalar da mevcuttur. Bu durum öğretmenlerin meslekleriyle ilgili haklarının sağlanmasında önemli bir adım sayılmalıdır (Taşpınar, 2002, s.153).

Öğretmenlik çok eski bir uğraşı alanı olmasına karşın bir meslek olarak kabul görmesi oldukça yenidir. Günümüzde bile birçok kişi belli bir konuda bilgi ve beceriye sahip olan kişilerin öğretmen olabileceğine inanmaktadırlar. Oysa eğitimin bir bilim olarak ortaya çıkması ve gelişmesiyle birlikte öğretmenlik meslek bilgisi önem kazanmaya başlamıştır (Erden, 2001, s.26). Meslekleşme, bilinen bir alanda, farklı bir bilgi yeteneğe, toplumsal konuma sahip olmayı, toplum tarafından kabul görmeyi gerekli kılar. Öğretmenliğin meslekleşmesi, bu yönde belirli şartların yerine getirilmesiyle mümkün olmuştur. Tüm dünyada meslek olarak kabul edilmiş işlerin meslekleşmesinin bazı kriterleri belirlenmiştir. Celep (2004, s.24-25), Türkiye'de öğretmenliğin meslekleşmesini sağlayan başlıca koşulları şu şekilde açıklamıştır:

1. Tanımlanmış bir hizmet alanı olma ve o alanda hizmet verme.
2. Verdiği hizmetten ötürü yetiştirdiği kişiye-ailesine-topluma-devlete karşı sorumlu olmak.
3. Yeterince geniş ve yaygın bir hizmet alanına sahip olma.
4. Belirli bir uzmanlık bilgi ve becerisini gerektirme.
5. Örgün mesleksel eğitimden geçme.

6. Mesleksel kültüre sahip olma.
7. Mesleğe girişte belirli bir seçim ve denetimden geçme.
8. Toplumca ve devletçe meslek olarak tanınma ve kabul görme.
9. Mesleksel ahlak kurallarına sahip olma.
10. Meslek kuruluşları biçiminde örgütlenme.
11. Mesleksel amaçlı süreli yayın organına sahip olma.
12. Yasal, tüzüksel, yönetmeliksel, statü ve güvenceye kavuşma.
13. Sadece öğretmenlik mesleğinin öğrenimini görmüş veya yeterliklerini kazanmış olanların öğretmenlik yapmaya hak ve yetkileri olduğu kesin hükme bağlanmış olmalıdır.

Türkiye'de öğretmenlik mesleği bu koşullar sağlandıkça, koşullar ölçütlere uygun hale geldikçe daha etkin ve daha kabul görmüştür. Türkiye'de öğretmenlik profesyonellik gerektiren özelliklere sahip olma yolunda çok önemli aşamalar kaydetmiştir. Belirtilen koşul ve ölçütlerden bazılarında istenen düzeye tam olarak ulaşamamıştır. Örneğin " Sadece öğretmenlik mesleğinin öğrenimini görmüş veya yeterliklerini kazanmış olanların öğretmenlik yapmaya hak ve yetkileri olduğu kesin hükme bağlanmış olmalıdır." koşulu ilke olarak benimsenmiş ve uygulamaya konmuş olmakla birlikte, bazı dallarda gerçek öğretmen gereksiniminin tam olarak karşılanmaması nedeniyle zaman zaman delinmekte ve bu nedenle henüz kesintisiz bir süreklilik kazanamamıştır (Celep, 2004, s.25).

Öğretmenlik mesleğini tanımlamada izlenecek yaklaşımlardan biri bu terimi oluşturan alt kavramlardan olan meslek ve öğretmen sözcüklerinin ifade ettiği anlamlardan yola çıkmaktır. Bilindiği gibi terminoloji başlığı altında bu iki kavramın ifade ettiği anlamlar açıklanmıştır. Bu açıklamaya göre öğretmen; eğitim sektöründe öğretim hizmeti yapan bir işgörendir. Meslek ise sosyal, ekonomik, bilim ve teknolojik boyutları olan bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu bir iş bölümü sonucu ortaya çıkmış bir uğraş olgusudur. Bu uğraş aynı zamanda alanla ilgili özel bir formasyonu gerektirmektedir. Bu alt kavramların ifade ettiği anlamlardan yola çıkarak öğretmenlik mesleğine genel bir tanım getirmek mümkündür. Bu açıdan bakınca öğretmenlik mesleği eğitim sektörü ile ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik boyutlara sahip alanda özel uzmanlık bilgi becerisini temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyon gerektiren profesyonel statüde bir uğraş alanıdır (Hacıoğlu ve Alkan, 1995; Akt: İlater, 2009, s.13).

Öğretmen, eğitim sisteminin en stratejik parçalarından biridir. Öğretmenliğin meslek olması devletin yetişme ve çalışma ölçütlerini koymasıyla başlar. Öğretmenlik mesleğinin yasal temeli 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'yla oluşturulmuştur (Karslı, 2004, s.43). Bu bağlamda öğretim personelinin kaynağı öğretmenlerdir. Anayasada öğretmenlik bir iş değil, meslek olarak nitelendirilmiş ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda "Öğretmenlik; devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanmıştır (Çelik, 2003, s.3). Türk Eğitim Sistemi'nin temel felsefesinde biçimlenmiş öğretmen profili, Atatürk İlkeleri ve anayasa doğrultusunda üç boyutlu bir görünüm arz etmektedir. Bunlar; 1) Çağdaş insan, 2) Profesyonel meslek adamı, uzman ve 3) Toplum lideri olarak ortaya çıkmaktadır (Hacıoğlu ve Alkan, 1995; Akt: Taşpınar, 2002, s.154).

Öğretmenlerin toplumda önemli bir işlevi yerine getirmesi, ciddi bir yetişme dönemi gerektirmesi, mesleki ve sistematik uzmanlık bilgilerine dayanması, genellikle bazı etik ilkelerin ya da davranış kurallarının bulunmasını gerektirmektedir. Bu ilke ve kuralların başlıcalarını şu şekilde sayabiliriz: Görevle ilgili ciddi bir öğrenim görmek, hizmette ve toplumda sorumluluk, görevinde adil, eşit, dürüst davranmak, kendini sürekli geliştirmek, mesleğine ve hizmet ettiği kimselere (öğrenciler, anne-babalar vs.) zarar verecek her türlü tutum ve davranıştan kaçınmak, mesleğin saygınlığını korumak ve geliştirmek, yetiştirdiği öğrencilerin ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunduğuna inanmak ve bunun bilincinde olmak ayrıca bundan mutluluk duymak sayılabilir.

Öğretmenlik mesleğinin özelliklerini Erden (2001, s.31-33) şu şekilde sıralamıştır:

1. Öğretmenlik tüm ülkelerde en yaygın olarak görülen mesleklerden biridir.
2. Öğretmenlerin büyük bir kısmı devlet memurudur.
3. Öğretmenlik mesleğini daha çok toplumun alt sınıflarından gelen bireyler seçmektedir.
4. Öğretmenlik mesleğinin geliri düşüktür.
5. Öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü çok yüksek değildir.
6. Mesleği değiştiren ve terk edenlerin oranı yüksektir.
7. Öğretmenlik mesleğini genellikle kadınlar tercih etmektedirler.

Büyükkaragöz ve Kesici (1998) de öğretmenlerin mesleki görevleriyle ilgili şu şekilde bir sıralama yapmışlardır:

1. Öğretim için gerekli hazırlığı yapmak, bu amaçla öğrencilerin yeteneklerini ilgi ve ihtiyaçlarına göre konuların nasıl ele alınacağını, araç-gereç ve kaynaklarını, deney, gezi, gözlem vs. etkinliklerin neler olacağını tespit etmek, ders kitaplarını ve yardımcı kitapları gözden geçirmek.
2. Öğrencilerde çalışma, istek ve heyecanı uyandırmak için onları teşvik etmek ve güdülemek.
3. Öğretim konularını hayati problemler haline getirmek.
4. Öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak öğrenme ortamı hazırlamak.
5. Öğrencilere çalışma yöntemleri önermek, neyi, nerede ve nasıl öğrenebileceklerini ders araç-gereçleriyle kaynaklardan nasıl yararlanabileceklerini açıklamak.
6. Öğrencilerin öğrenmeye katılmasını sağlamak, öğrencilere yol göstermek, ip uçları vermek.
7. Öğrencilere sorular sormak ve onları soru sormaya cesaretlendirmek ve isteklendirmek.
8. Öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmelerini ve uygulamalarını sağlamak, onlara pekiştireçler vermek.
9. Öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmek.
10. Öğrencilerin öğrenme eksikliklerini gidermek, yanlışlarını düzeltmek ve öğrenemediklerini yeniden öğretmek.
11. Öğrencilerin öğrendiklerini yeniden kullanabilmelerine ilişkin öğüt ve önerilerde bulunmak, mümkünse uygulamalarını sağlamak şeklinde sıralanabilir.

Eğitimin niteliği ve kalitesi büyük ölçüde öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılıdır. Bu bakımdan eğitim sistemi içinde görev alacak öğretmenlerin, gerek hizmet öncesinde gerekse hizmet içinde, iyi bir biçimde yetişmesi ve yetiştirilmesi, eğitim hizmetlerinin kalitesi yönünden önem taşımaktadır. Türk eğitim tarihinde de bilge kişilerin ve öğretmenlerin hep saygın bir yeri olmuş, öğretmen denince toplumda davranış modeli, örnek insan anlaşılmıştır. Öğretmen hakkında söylenmiş bazı özdeyiş ve atasözlerinde de ona verilen değer açıkça görülür. Kısaca öğretmen, insan mimarı ve insanın kişiliğini biçimlendiren bir sanatkar olmaktadır (Celep, 2004, s.25). Bu bağlamda eğitimin niteliği ve kalitesi ne kadar öğretmene bağlı olsa da, ülkenin eğitiminin verimliliği de çalışanın yani öğretmenin moralli olmasına bağlıdır. Eğitimin veriminde birçok faktör etkili olmakla birlikte en önemli faktör öğretmendir. Verimli öğretmen, öğrencinin en iyi şekilde öğrenmesini sağlayacak davranışlara sahip olan kişidir. Bu nedenle

öğretmenlerin iş doyumu ve motivasyonu konusu, hem öğretmenler hem de öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kurumları için önemlidir. Öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumlarının yüksek ya da düşük olması onların ortaya koyacakları hizmetin kalitesini de etkileyecektir. Bektaş (2003)'a göre öğretmenlerin üzerine yüklenen görev ve sorumlulukları başarılı bir şekilde yerine getirebilmelerinin koşulu, mesleklerinden aldıkları tatminle bağlantılıdır. İşinden tatmin sağlayan öğretmenlerin psikolojik sağlıklarının da yükseleceği düşünülmektedir. Eğer psikolojik durumları iyi ise bu işlerine de yansıtacak ve işlerini isteyerek ve en güzel şekilde yapacaklardır (Gençtürk ve Memiş, 2010, s.1040).

Öğretmenler yaptıkları işten dolayı eğitimin kalitesi ve niteliği ile doğrudan ilişkilidirler. Eğitim ve öğretim faaliyetinin gerçekleştirilmesinde sistemdeki her unsur aslında önemlidir. Ancak öğretmen; eğitim ortamının düzenlenmesinde, eğitimin gerçekleşmesindeki öğeler arasında eşgüdümün sağlanmasında, uygun öğretim metotlarının seçiminde, insan ilişkilerinde başarılı olmak ve öğrencileri öğrenmeye motive etmek gibi önemli görevler üstlenir. Bundan dolayı öğretmen rolü, eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesinde en stratejik ve önemli bir roldür. Eğitim kurumlarının işgörenleri olan öğretmenlerin göstereceği performans, o kurumun amacının gerçekleşmesinin ön şartıdır. Öğretmenlerin performansını etkileyecek en önemli etkenler ise onların motivasyonu ve iş tatmini olacaktır (Yavuz ve Karadeniz, 2009, s.508). Bu bağlamda işgörenleri yalnızca fiziksel olarak iş yerine getirmek önemli değildir. Onların zihinlerini de işyerine getirmek lazımdır. Mekanik bir düşünce tarzıyla insanı bir makine gibi algılamak ve bu bakış açısı içinde olmak günümüz perspektifinde güncelliğini yitirmiştir. İş görenlerin yalnız yüksek bir verimlilikle çalışması değil aynı zamanda onların yaşam kalitelerinin yükseltilmesine olan ihtiyaç da giderek önemini arttırmaktadır. Bu düşünce insanı üretimin diğer öğeleriyle aynı tutan klasik düşünceden ayrılmaktadır. Mutlu olan, işini seven ve işiyle ilgili söz sahibi olabilen işgörenlerin verimli olma ve girişimci katkılar sağlaması beklenebilir.

Ülkemizde öğretmenlerin ve eğitim sisteminin etkililiği uzun yıllardan beri tartışılmakta, daha etkili bir eğitim sistemi için nitelikli öğretmen yetiştirme önemini ve güncelliğini korumaktadır. Eğitim kurumlarında daha iyi eğitilen öğretmenlerin daha verimli çalışacakları ve gelecek kuşakları daha iyi yetiştirecekleri varsayımı konuya ilgiyi arttırmaktadır. Ancak, öğretmenlerin verimli olmaları, işlerini daha iyi yapmaları

her zaman daha iyi yetiştirilmelerinin doğal bir sonucu değildir. Bir başka ifade ile öğretmenin verimli olması, salt öğretmen yetiştiren kurumlarda uygulanan eğitim programlarının iyileştirilmesi ile mümkün değildir. Bireyler, gelecekte yapacakları meslekleriyle ilgili ne denli iyi eğitilirse eğitilsinler, mesleki başarı ve verim, büyük ölçüde bireyin güdülenme ve moral düzeyine bağlı olacaktır. Bireyin güdülenmesinin ve yüksek morale sahip olmasının yolu ise, mesleğe girişte var olan ve meslekte geçen yıllar boyunca yenileri edinilen beklentilerin karşılanması ve iş doyumunun sağlanması ile yakından ilişkili görülmektedir (Kunt ve Uras, 2006; Akt: Kumaş, 2008, s.7).

### 2.2.3. Öğretmenlik Mesleğinin Önemi

"Milletleri kurtaranlar yalnız ve ancak öğretmenlerdir. Öğretmeden, eğitimciden yoksun bir millet henüz millet adını anmak kabiliyetini kazanmamıştır. Ona basit bir kitle denir, millet denemez. Bir kitle millet olabilmek için mutlaka eğitimcilere, öğretmenlere muhtaçtır. Onlardır ki bir toplumu millet haline getirirler."

**M. K. ATATÜRK**

Yukarıda Ulu önder Atatürk'ün de belirttiği üzere eğitim sisteminin en önemli unsurlarından biri olan öğretmenlik mesleği, milletlerin gelişip kalkınması ve yüksek bir medeniyet oluşturabilmesinde çok önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda Ünal ve Ada (2004, s.53)'ya göre eğitim sistemimizin çağın özelliklerine göre geliştirilmesinde en önemli öğelerinden biri, öğretmendir. Öğretmen, tüm toplumlarda insan yetiştirme işlevini üstlenen sistemin vazgeçilmez üyesidir. O, okul denen sosyal sistemin en stratejik parçalarından biridir. Öğretmen okul ve sınıf ortamını canlandıran; öğretim için uygun, ilginç ve zevkli bir duruma getiren kişidir. Ayrıca yönettiği öğretim etkinlikleri sırasında dolaylı ve dolaysız olarak öğrenciler üzerinde önemli izler bırakarak, öğrencilerin tüm gelişimlerini etkilerler. Onlar, çocuklar ve gençlerin akademik ve mesleki bakımından geleceklerine yön verir, onların kişilik kazanmalarına ve hayat görüşü edinmelerine de yardımcı olurlar. Sönmez (2003)'e göre öğretmen sistemin dinamosu, bütün iyileştirme ve kalkınma hamlelerinin baş aktörüdür. Öğretmeni yanına almayan hiçbir reform hareketinin başarı şansı yoktur. "Ulusları kurtaran yalnız ve ancak öğretmenlerdir." derken Atatürk bu gerçeği dile getirmiştir. Günümüzde milletlerin gelişmişlik yarışında, bağımsızlık klasmanında öğretmenleriyle temsil edilip yarışıklarını söylemek yanlış olmaz. Bismark'ın, "Bir millete bir savaşı ancak ilköğretim öğretmenleri kazandırabilir." demesi anlamsız değildir. Nitekim De Gaulle'un "Bize

II.Dünya Savaşını öğretmenler kaybettirdi." demiş, öğretmenin ulusal ve evrensel değişimdeki rolünü Lenin, "Bana yeteri kadar ve kalitede öğretmen verin size yeni bir dünya yaratayım." diyerek vurgulamıştır. William Stakel, "İnsanlığın kaderi öğretimin ve öğretmenin elindedir." demiş, fakat öğretmen ile son sözü Sokrates söylemiş olmalıdır. "Dünyada her şeye bir değer biçilebilir; ama öğretmenin eserine değer biçilemez. Çünkü onun eseri hem her şeydir ve hem de hiçbir şeydir." (Taşgın ve Sönmez, 2013, s.82).

Geleceğin dünyasını iyi yetişmiş insanlar şekillendirecektir. Öğretmenler bunu sağlayacak en önemli meslek grubudur. Bir okul ancak orada çalışan öğretmenler kadar nitelikli ve başarılı olur. Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, davranışları, değerleri, dünya görüşleri ve sosyal eğilimleri, öğrencilerin davranışları ve bilgilerini etkilemektedir; öyleyse öğretmen eğitimi, gerekli davranış, yetenek ve bilgi ile donanmış yeni bir toplumun oluşturulmasına yönelik her eğitim sisteminin en önemli ve asıl parçasını oluşturmaktadır (Karagözoğlu vd., 1995; Akt: Taşpınar, 2002, s.150). Yüklendiği görevler açısından da öğretmenlik mesleğinin önemi yok sayılamaz. Çünkü öğretmenlik mesleği özellikle bireyi yetiştirirken; bireyin toplum içindeki uyumunu sağlayarak, toplum düzeninin işleyişine yön verir. Bu durum toplumun yapısının korunmasında ve sürekliliğin sağlanmasında önemli bir etabı oluşturur (Altunkeser, 2014, s.4). Öğretmenlik, sadece okul ve sınıf ortamında öğrencilerle değil, okul dışında veliler ve toplumla da iç içe olan bir meslektir. Öğretmenin çalıştığı bölge ve toplum yapısı, kültürü de dikkate alındığında öğretmenden beklentiler de farklılaşmaktadır. Şöyle ki, küçük bir köy ya da mezradaki bir öğretmen o belde için "köyün en önde gelen, en prestijli" kişisidir. O bölge için öğretmen "her şeyi bilendir". Bununla birlikte öğretmen mezra, köy, kasaba ve şehir ayrımı yapılmaksızın nerede çalışırsa çalışsın öğretmenlerin en çok muhatap oldukları insan grubu kuşkusuz öğrencilerdir. İlişkilerin niteliği yönünden her ne kadar öğretmen-öğrenci ilişkileri, ilgili yasa ve yönetmeliklerce belirlenmiş resmi nitelikte ilişkiler ise de mesleğin doğası gereği bu ilişkiler, duygusal yönü de ağır basan ilişkilere sahiptir. Örneğin, ilk öğretmenlerimizi her zaman ismiyle ve hatıralarıyla anımsayabilmekteyiz (Çelikten vd., 2005, s.213). Öğretmenlerin bu çok yönlülüğü teknolojinin hızla ilerlemesiyle daha da artmıştır. Özellikle çağı yakalamak isteyen öğretmen, bilgiyi aktarmaktan çok, bilgiye erişmeyi ve bilgiyi kullanma rolünü de üstlenmektedir. Bu nedenlerle bir öğretmenin ülke



kalkınmasında taşıdığı önem, hiçbir zaman ve hiçbir yönden tartışılmayacak düzeydedir (Ünal ve Ada, 2004, s.53).

Hesapçıoğlu (1998)'na göre günümüz modern eğitiminde öğretmenin önemi daha çok artmış durumdadır. Programlı öğretim, bilgisayar ve benzeri modern ders araç-gereçleri eğitime, oradan sınıfa girse de, öğretim personeli okul donanımı ve malzemesinin en gerekli maddesini oluşturur. Ders programları, örgüt, donanım ve malzeme önemli olmakla beraber, bunlar öğretmenin canlı şahsiyetiyle hayatiyete kavuşturulmadıkça çok fazla anlam ifade etmez (Yılmaz, 2014, s.30). Dolayısıyla günümüzde öğretmenin önemi, görev ve sorumlulukları giderek artmaktadır. Öğretmenlerin her zamankinden daha fazla çalışmaları, toplumun ve ülkenin istediği insan gücünü ve insan tipini yetiştirmeleri gerekmektedir. Bu zor ve önemli görevi yerine getirebilmeleri için de, öğretmenlik mesleğinin inceliklerini, kurallarını ve kişilik özelliklerini kazanmış olmaları gerekmektedir (Ertuğrul, 2007, s.13). Eğitimin ve öğretimin istenilen hedefe ulaşmasında ve başarıya kavuşmasında, diğer eğitim faktörleriyle uyum sağlanmasında öğretmenin hayati fonksiyonu vardır (Karaman, 2008, s.27). Öğretmenlik mesleğinin önemli fonksiyonlarından biri de öğretmenlerin yeni nesile kişilik kazandırması ve onlara model olmasıdır. Bu koşullarda günümüz öğretmenlik mesleğinin öne çıkan fonksiyonlar düşünülürse; öğretmenin eğitim-öğretim ile ilgili klasik görevlerinin yanında organizatör, rehber bir yönetici, izleyici ve değerlendirici olarak bir öğretmenin düşünsel, stratejik ve kurumsal etkileri üzerinde durulmaktadır.

Eğitimin niteliği ve kalitesi öğretmenlerin iş tatminine bağlı olarak değişmektedir. İş tatmini yüksek olan öğretmenler öğrencileriyle daha çok ilgilenmekte ve onları geleceğe daha etkili hazırlamaktadırlar. İş tatmini az olan öğretmenler ise işlerini isteksiz olarak yapmakta ve öğrencilere karşı olumsuz tavırlar sergileyebilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin yaptıkları işten doyum sağlayıp sağlamadıkları eğitim açısından oldukça önemlidir.

Öğretmenlik mesleği çalışma alanı olarak sadece okul ile sınırlı kalmamakta, öğretmenler okuldan sonra da eve iş götürmek zorunda kalmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin işlerinden aldıkları doyumun genel yaşam doyumuna katkısı diğer meslek guruplarından daha fazla olmaktadır. İş doyumunu yüksek olan öğretmenin, eğitime katkısının ve performansının yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin iş doyumunu ile

ilgili çalışmaların hedefi ise, iş doyumlarını ve bunları etkileyen faktörleri belirleyip okullarda öğretmenlerin iş doyumunu arttıracak önlemler almaktır (Şahin, 2009; Akt: Karakuzu, 2013, s.3). Bu bağlamda bir toplumun kalkınmasında eğitim ve öğretim kurumlarının sağladığı katkı hiçbir zaman göz ardı edilemez. Bu kalkınmayı da ancak iyi yetiştirilmiş ve çağın gerektirdiği donanıma sahip yeni kuşaklar gerçekleştirebilir. Donanımlı ve her yönüyle dünyayı okuyabilen bu altın neslin yetiştirilmesinde en önemli unsurların başında öğretmenler gelmektedir. Çok önemli olan öğretmenlik mesleği ve bunu icra eden değerli öğretmenlerin görev yaptıkları yerlerde meslekleri ile ilgili veya buldukları çevre şartlarından dolayı kaynaklanan bir takım sıkıntılarla karşılaşmaktadırlar. Bu sıkıntılar giderilmediği sürece, öğretmenlerin işe ve mesleklerine karşı olumsuz tutumlar sergilemeleri tabiatıyla olacaktır. Bu da öğretmenlerin motivasyonunu bozarak iş doyum düzeylerini düşürmektedir. Bununla birlikte daha farklı sorunlar da ortaya çıkmaktadır. Örneğin; işe karşı isteksizlik, moral bozukluğu, iş devamsızlığı, mesai arkadaşları ile geçinememe, kutuplaşmalar ve buna benzer durumlar beraberinde işte verimsizliği getirmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin edindiği bütün mesleki yeteneklerini öğrencilerine aktarmalarını ve çalıştıkları kurumlarda kullanmasını sağlamak ve sağlıklı bir çalışma ortamı oluşturmak için iş doyumuna etki eden olumlu ve olumsuz etmenlerin belirlenmesi ve iş doyumunu düzeyini olumsuz etkileyen etkenlerin giderilmesinde alternatif projelerin oluşturulması gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmenler ne kadar doyumlu ve verimli çalışırlarsa, yeni neslin yetişmesi ve toplumun kalkınması da o yönde hızlı ve sağlam temeller üzerinde olacaktır (Kılıç, 2013, s.68).

### **2.3. İş Doyumu**

#### **2.3.1. İş Doyumu Kavramı ve Tanımları**

1930'lara kadar herhangi bir önem teşkil etmeyen iş doyumunu kavramı, 2.Dünya savaşından sonra sanayileşmenin getirdiği negatif sonuçları incelemek ve ortadan kaldırmak için araştırma konusu olmaya başlamıştır. Bu araştırmalar kuramsal araştırma olmamakla birlikte kavramın çalışılmaya başlanması açısından önemlidir (Türk, 2007; Akt: Okumuş, 2011, s.40). Toarmina (1999)'a göre iş tatmini, çalışanların işlerini sevme düzeyini belirttiği için hem yöneticiler hem de araştırmacılar için önemli bir ilgi alanı olmuş ve örgütsel davranış alanında en çok çalışılan konulardan biri olma özelliğini taşımıştır(Cerit, 2014, s.56).

İş doyumu kavramını birçok yazar ve araştırmacı inceleme konusu yapıp tanımlanmıştır. Bu tanımların çoğu birbirleriyle benzerlik taşımaktadır. Bu tanımlardan bazılarına bakacak olursak; iş doyumu kavramıyla ilgili çeşitli tanımlamalar olmasına rağmen, 1935 yılında Hoppock' un genel kabul gören bir iş doyumu tanımı yapması başlangıç olarak kabul edilebilir. Bu tanıma göre, iş doyumu, "çalışanın işine karşı bireysel olarak verdiği duygusal tepkidir" (Mercer, 1997; Akt: Taşdan ve Tiryaki, 2008, s.56).

İş, örgütsel ortamda belirli bir zaman diliminde gerçekleşen, beraberinde kimi ilişkileri getiren ve ücret karşılığı girilen mal ve hizmet üretme çabasıdır. Doyum ise duygusal bir tepki biçimidir. Çalışanlar çalışma yaşamı süresince, yaptığı işe, çalıştığı işletmeye ve iş ortamına dair pek çok deneyim kazanmaktadır. Çalışanların iş hayatı süresince, gördükleri, yaşadıkları, kazandıkları, kaybettikleri, mutluluk ve üzüntüleri olmaktadır. Tüm bu bilgi ve duyguların sonucunda çalışanlar yaptığı işe ya da çalıştığı firmaya karşı bir tutum ortaya koymaktadır. İş doyumu bu tutumların genel bir sonucu olup, çalışanın fiziksel ve zihinsel açıdan iyi durumda olmasını ifade eder (Oshagbemi, 2000; Akt: Aşık, 2010, s.34).Doyumun her çeşidi gibi iş doyumu da duyguların etkili olduğu bir beceridir. Etki, hoşlanma veya hoşlanmama ile ilgili duyguların tamamını ifade eder. İş doyumu, bir bireyin işinden mutlu olmasını ve haz almasını sağlayan boyuttur (Izgar, 2000; Akt: Taşdan ve Tiryaki, 2008, s.56).

İş doyumu ile ilgili olarak en geniş tanımı yaptığı kabul edilen Locke (1983) göre iş doyumu, "kişinin işini ve iş tecrübesini değerlendirmesi sonucu kişide oluşan zevkli ve olumlu hislerdir." Dubrin (1974) de doyumun temelde işle ilgili memnuniyet duygusuna karşılık geldiğini söyler. Lawler'in tanımındaki "haz duyma", Locke ve Dubrin'in tanımında "memnuniyet verici bir duygu" olarak karşılanmıştır. Bu üç tanımda da belirtilen ortak nokta, çalışanın işiyle ilgili olumlu bir duygu yaşamasıdır. Bu duygu, işgörenin işinden aldığı doyumun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir (Çetinkanat, 1995; Akt: Taşdan ve Tiryaki, 2008, s.56).İş doyumu; iş tatmini olarak da isimlendirilmekte, iş tatmini; işten elde edilen maddi çıkarlar ile işçinin birlikte çalışmaktan zevk aldığı iş arkadaşları ve eser meydana getirmekten duyduğu mutluluk olarak tanımlanmaktadır (Eren, 2007; Akt: Gündoğdu, 2013, s.9).Wroom iş tatmini kavramını, çalışanların algılarına, duyguları ve davranışına ilişkin çok değişik boyutlu iş

tutumlarının bir ölçüsü olarak kabul etmiştir. Keith Davis ise iş tatminini, kişilerin duydukları memnuniyet veya memnuniyetsizlik olarak açıklamaktadır (Türk, 2007; Akt: Okumuş, 2011, s.39).Hayran ve Aksayan (1991)' a göre iş doyumunu, çalışan kişinin yaptığı işi, iş ortamı ve çalışma koşullarını değerlendirmesi sonucu oluşan duygusal bir tepkidir.Gibson, Ivancevich ve Donnelly (2000)' a göre iş doyumunu; kişinin işi ile ilgili kendini mutlu hissetmesidir. Akçamete vd. (2001)'ne göre iş doyumunu; işgörenin işini ya da iş yaşamını değerlendirmesi sonucunda duyduğu haz ya da ulaştığı duygusal doyuma iş doyumunu denir. Smith (1983) daha geniş bir açıdan yaklaşmış ve iş doyumunu basit olarak çalışanın işi hakkındaki duyguları olarak ifade etmiştir (Şahin ve Dursun, 2009: 161).

Silah (2000)'a göre iş doyumunu, işin özellikleri ile çalışanların beklenti ve isteklerinin kesiştiği noktada gerçekleşir. Dolayısıyla iş doyumunu düzeyinin, işin, çalışanın ihtiyaçlarını karşılama derecesi ile orantılı olarak geliştiği söylenebilir. Çalışanların iş doyum düzeyleri, yaptıkları işin gereksinimlerinin ne kadarının doyurulduğuna bağlı olarak değişir. Atalay (1987)'a göre bu nedenle, giderek duygusallaşan çalışanların sorunlarının çözümü için iş doyumuna daha fazla önem verilmiş ve çalışanın iş doyumuna ulaşması için yeni güdüleme yaklaşımları ortaya atılmıştır. Bu çerçevede işin yeniden düzenlenmesi ve tasarımı ile işin daha cazip hale dönüştürülerek iş doyumunun artırılması düşünülmüştür (Aşık, 2010, s.32).

Bingöl (1990), iş tatminini çalışanların yaptıkları işe karşı hissettikleri olarak tanımlarken; iş tatmininin, işin kazandırdıklarıyla çalışan beklentilerinin birbiriyle uyumu sonucunda oluştuğunu ifade etmiştir. Erdoğan (1996) ise iş tatminini, bireylerin iş tecrübeleri sonucunda elde ettiği olumlu ruh hali olarak tanımlayarak, çalışanın işine göstermiş olduğu olumsuz tutumu da, iş tatminsizliği olarak belirtmiştir. Davis (1988), ise çalışanların işlerinden duydukları hoşnutluk veya hoşnutsuzluk olarak bu kavramı tanımlamıştır (Karataş ve Güleş, 2010, s.75). Başaran (2000), iş doyumunu, bir işgörenin işini ya da iş yaşamını değerlendirmesi sonucunda duyduğu haz ya da ulaştığı olumlu duygusal durum olarak ifade etmekten; Alanyalı (2006), ise "Bir işin yapan kişi, belirli ihtiyaçlarını karşılamak, iş ve iş ortamının kişisel değerlerine uygun olmasını beklemek durumundadır. Eğer kişinin ihtiyaçları ve sahip olduğu değer yargıları yaptığı iş ile uyumlu ise ortaya iş doyumunu çıkar." şeklinde tanımlamaktadır (Örkün, 2011, s.7).

İş doyumu ile ilgili olarak yapılan tanımların temel olarak üç ortak noktası bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde açıklanabilir:

- İş doyumu, çalışanın işe ilişkin subjektif ve içsel duygularını ifade eder, genel olarak gözlenemez ancak kişinin davranışlarından anlaşılabilir.
  - İş doyumu, çalışanın elde etmek istediği ya da hak ettiğine inandığı ödüllere ulaştığı ya da beklentilerinin ötesinde kazanımlar elde ettiği durumda yaşanır.
  - İş doyumu, birbirlerinden ayrı ama birbiri ile ilgili birkaç tutum objesini kapsamaktadır (Solmuş,2004; Akt: Eğinli, 2009, s.36). Bu bağlamda iş doyumu, yapılan işin özellikleri ile işi yapanların beklenti ve isteklerinin örtüştüğü ölçüde gerçekleşir. Bundan dolayı iş doyumu düzeyinin yapılan iş ve çalışanın ihtiyaçlarının karşılanması sonucunda doğru orantılı olarak geliştiği söylenebilir. Çalışanların iş doyumu düzeyleri, istek ve beklentilerin ne kadarının doyurulduğuna bağlı olarak değişir.
- İş doyumu ile ilgili yapılan diğer tanımlar ise Tablo 2.1'de yer almaktadır (Köroğlu, 2011, s.248). Aşağıdaki tablo incelendiğinde iş doyumu ile ilgili tanımların çoğunun birbiri ile benzerlik gösterdiğini görebilmekteyiz.

**Tablo 2.1. İş Doyumu ile İlgili Tanımlar**

Yazar Adı	Tanım
Speroff, (1955, s.69).	İş doyumu; bireyin işine, çalışma arkadaşlarına, yönetimin tutum ve davranışlarına, yönetime duyduğu güvene karşı gösterdiği tepkilerdir.
Dunn, (1972, s.26).	İş doyumu; işgörenin işi hakkında hissettiği her şeydir.
Schneider ve Snyder, (1975, s.1).	İş doyumu, iş şartlarının (işin kendisi, yönetimin tutumu) ya da işten elde edilen sonuçların (ücret, iş güvenliği) kişisel bir değerlendirilmesidir.
Kalleberg, (1977, s.126).	İş doyumu; işgörenin mevcut işine ve iş özelliklerine yönelik genel duygusal tutumudur.
Cranny, Smith, Stone, (1992, s.1).	İş doyumu, bir bireyin beklentileri il

	beklentilerinin karşılanması arasında yaptığı karşılaştırmalar sonucunda kişinin işine karşı beslediği duygusal tepkidir.
Miner, (1992, s.116).	İş doyumu, bireyin davranışlarına yön veren bir tutumdur.
Lawler III, (1994, s.96).	İş doyumu; işgörenin işten beklentileri ve iş çıktıları arasındaki ilişkidir.
Scandura ve Lankau, (1997, s.397).	İş doyumu; işgörenin işi ve iş çevresiyle ilgili olarak yaptığı genel değerlendirmelerin bir sonucudur.
Spector, (1997, s.2).	İş doyumu; genel olarak işgörenin işi ya da işin farklı boyutları hakkında neler hissettiği veya nasıl hissettiğidir.
Greenberg ve Baron, (1997, s.178).	İş doyumu; bireylerin işlerine yönelik bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkisidir.
Testa, (1999, s.155).	İş doyumu; bir işgörenin işini, işle ilgili deneyimlerini, memnuniyet verici ya da olumlu bir duygu ile sonuçlanan bir durum olarak takdir etmesi sonucunda gerçekleşmektedir.
Oshagbemi, (2000, s.88).	İş doyumu; bireyin işine yönelik arzulanan, beklenen ya da hak edilen çıktılar ile gerçek çıktıların kıyaslanması ile ortaya çıkan sonuçlara gösterdiği duygusal tepkidir.
Lam vd., (2001b, s.36).	İş doyumu; işin özelliklerine yönelik işgörenin gösterdiği tutumdur.
Lund, (2003, s.222).	Bireyin işinden ne beklediği ile işinin kendisine ne sunduğu arasında algılanan fonksiyon ilişkisidir.
Davis, (2004, s.496).	İş doyumu; işgörenin işine ya da iş

	durumuna yönelik beslediği olumlu duyguların toplamıdır.
Kim vd., (2005, s.174).	İş doyumu; işgörenin işine yönelik genel duygusal değerlendirmesidir.
Dhanasarnsilp vd., (2006, s.161-162).	İş doyumu; bireyin işine yönelik tutumudur. İş doyumu; hem bireyin bugünkü ihtiyaçlarını karşılayan hem de gelecekteki ihtiyaçlarının karşılanmasını taahhüt eden işe yönelik geliştirdiği tutumun bir sonucudur.
Hwang ve Kuro, (2006, s.254).	İşgörenin işinden neler beklediği, istediği ve işini nasıl değerlendirdiği ile ilgili varılan sonucun olumlu duygusal cevabıdır.
Chen Yi, (2007, s.73).	İş doyumu; işgörenin işine yönelik zihinsel, duygusal ve fiziksel duygularını ifade etmektedir. İş doyumu; işgörenlerin işlerine yönelik (çoğunlukla) duygusal (hem olumlu hem olumsuz) tepkilerinin ölçümüdür.
Chen, (2008, s.106).	İş doyumu; bireylerin işlerine yönelik duygu, tutum ve tercihlerini ifade etmektedir.

**Köroğlu, 2011, s.248'den alınmıştır.**

### 2.3.2. İş Doyumunun Önemi

Çalışanların işle ilgili tutumlarının önemi 1930'larda yapılan Hawthorne araştırmalarıyla anlaşılmaya başlanmıştır. İşletmelerde iş tatminine artan ilgi çeşitli nedenlere dayanmaktadır. Başlıcaları;

- Toplumsal Gelişme ve Bilinçlenme: Toplumların ekonomik gelişmeleriyle paralel olarak belirli bir maddi geçim düzeyine ulaşan bireylerin ihtiyaçları da değişmiştir. Eğitim düzeyinin yükselmesi beklentileri de değiştirmiştir.

- Toplumsal gelişmeye paralel olarak örgütsel gelişme de söz konusudur. İşletmelerde mevcut iş şekil ve gerekleri de değişmeye başlamıştır. Başlangıçta performansı iyileştirme isteği ile başlayan bu ilgi, yakın zamanlarda sosyal sorumluluk şekline dönüşmüştür.
- ABD'de 1930'larda sendikacılığın canlılık kazanması, güçlü sendikalar kurulması ve 1937'de Wagner işçi-işveren ilişkileri yasasının çıkarılması ile toplu pazarlığın hukuki bir varlık kazanmasında o ülkede iş tatminine ilgiyi arttırmıştır.
- İşletmelerde örgütsel değişim uygulama gereği ve yeniliğe direniş ve yeniliği kabul ettirme gereği iş tatminini ayrıca ilgi konusu yapmıştır (Baysal, 1997; Akt: Çalışkan, 2005, s.10).

Bu bağlamda Sevimli ve İşcan (2005)'a göre iş doyumunu kavramı ilk kez 1920'lerde ortaya atılmış, önemi 1930-1940'lı yıllarda anlaşılmıştır. İş doyumunun önemini bireysel ve örgütsel açıdan ele almak mümkündür. Bireysel açıdan önemli olmasının nedenlerinden biri, yaşam doyumunu ile ilişkili olmasıdır. Bu durum kişinin fizik ve ruh sağlığını doğrudan etkilemektedir. Çetin (2005)' e göre ise iş doyumunu, bireyin genelde yaşama bakış açılarını belirlemektedir. İş doyumunu yüksek olan bireylerin fizik ve ruh sağlıkları iyi, davranış bozuklukları oldukça azdır. İşgörenin kişisel güveni, iş arkadaşlarıyla yardımlaşması, uyumu ve işbirliği artmaktadır. İş doyumunu ile birlikte kaygı ile kaygının beraberinde getireceği rahatsızlıklar azalmaktadır. İş doyumunu, bireyin gizli gerilimlerin giderilmesi, isteklerin gerçekleşmesini sağlamaktadır. Bireyler yeni görevlerini hızla öğrenebilmektedirler. Ayrıca iş kazaları oldukça düşük seviyede olmaktadır. Örgüt içindeki iş doyum düzeyi bireylerin başka iş arama eğilimlerini azaltmaktadır. Bu bağlamda Bernal vd. (2005)'a göre iş doyumunu örgütsel açıdan da büyük önem taşımaktadır. Yoğun rekabet ortamında işletmelerin ayakta kalabilmeleri, rekabet edebilmeleri, sahip oldukları kaynakları en etkili ve verimli şekilde kullanmaları açısından işgörenlerin iş doyumunun sağlanması işletme başarısının belirleyici faktörü ve en temel işletme amaçlarından biri haline gelmiştir (Koroğlu, 2011, s.249). Bu bağlamda kurum içerisinde bulunan işgörenlerin fiziksel ve psikolojik durumunun korunması sadece çalışanlar yönünden değil, aynı zamanda çalıştığı kurum açısından da oldukça önemlidir. Çünkü sağlıklı ve işini seven işgörenler kurumun amaçlarına ulaşmasına da destek olabilirler.



Birçok araştırmacı ve yazar iş tatmininin stres, kaygı, devamsızlık, gecikme, örgüte ve işe bağlılık gibi tutum ve davranışlarla ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu nedenle Yüksel (2002), çalışma yaşamında işgörenlerin işlerinden sağladıkları doyumun hangi düzeyde ve ne tür değişkenlerin etkisiyle gerçekleştiğinin bilinmesinin gerek işgören örgüt açısından büyük bir önem taşıdığını ifade etmiştir (Koç vd., 2009, s.14). Luthans (1995), iş doyumunun üç önemli boyutundan söz etmektedir. Bunlar:

- İş doyumunu, bir iş durumuna duygusal yanıtıdır. Bundan dolayı gözle pek görülemez; fakat sadece ifade edilebilir.
- İş doyumunu genellikle, kazançların ne ölçüde karşılandığı veya beklentilerin ne ölçüde aşıldığının belirlenmesidir.
- İş doyumunu, birbiriyle ilişkili çeşitli tutumları temsil eder. Bunlar; işin kendisi, ücret, terfi imkanları, yönetim tarzı, çalışma arkadaşları vb. gibi unsurlardır (Öztürk, 2012, s.28).

Başaran (1993)'a göre iş doyumunu, işgörenin işini ya da iş yaşamını değerlendirmesi sonucunda duyduğu haz ya da ulaştığı olumlu duygudur. İş görenin duyduğu hazzın ya da ulaştığı olumlu duygunun derecesi işten doyumun derecesidir. Eğitim sisteminin, iş görenlerine karşı üç temel yükümlülüğü vardır:

- a) İş görenin yetiştirme haklarını kullanmalarına olanak sağlamak,
- b) Bir meslek adamına yakışır şekilde temel gereksinimlerini karşılamak,
- c) İş doyum düzeyini arttıracak koşulları oluşturmak.

Eğitim sisteminin bu üç yükümlülüğünü gerektiği gibi yerine getirmesi, iş görenin iş doyumunu sağlar (Kumaş, 2008, s.31).

Bireylerin hayatlarının yarısından fazla süreyi kapsayan çalışma hayatlarından almaları gereken tatmini sağlayan iş gören; yaşamaktan da hoşlanmakta, yaşamdan doyumunu arttırabilmektedir. Bu bağlamda Sezici (2009)'ye göre bir toplumun daha sağlıklı, başarılı, mutlu ve üretken olmasının bireylerin yaşamdan sağladığı doyumla doğru orantılı olduğu dikkate alınır, iş doyumunun ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle Sezici (2009) ve Başaran (1992)'a göre insanların yaşamlarının üçte birinden fazla bir süreyi kapsayan çalışma hayatından almaları gereken doyumunu sağlayan iş gören, yaşamaktan da hoşlanmakta, yaşamdan doyumunu arttırabilmektedir (Gündoğdu, 2013, s.10). İş doyumunu yüksek olan çalışanlar daha sağlıklı, daha mutlu

olmakta; mutluluğunu iş dışına taşımakta, yaşamın diğer alanlarında da mutlu olmaktadır. Bu bağlamda çalışanlarda iş doyumunun yüksek olmasının örgütsel yaşama birçok olumlu etkisi vardır. Örneğin, çalışanların işe devamsızlığı azalmakta, çalışan devir oranı düşmekte, çalışanların gönüllü davranışları artmakta, iletişim becerileri gelişebilmekte, verimlilik artabilmektedir. İş doyumunun düşük olması ise yabancılaşma, işin anlamsızlaşması, saldırgan tepkiler, olumsuz bir iletişim tarzı, değişime direnç, huzursuzluklar, yoğun dedikodu, işi geciktirme, verimsizlik, kurallara uymama ve daha birçok olumsuz sonuç ortaya çıkarabilmektedir (Altinkurt ve Yılmaz, 2014, s.59).

Sezici (2009)'ye göre, iş görenlerin iş tatminiyle performansları da doğru orantılıdır (Gündoğdu, 2013, s.10). Ostraff (1992), iş görenlerin doyumunu ile işle ilgili tutumları ve performansları arasındaki ilişkiyi inceleyerek; daha doyumlu iş görenleri olan örgütlerin, daha az doyumlu işgörenleri olan örgütlere göre daha etkili oldukları sonucuna varmıştır (Çetinkanat, 2000, s.40). Bu bağlamda Yılmaz (2011)'a göre özellikle eğitim gibi hizmet üreten kurumlarda hem yöneticilerin hem de çalışanların iş doyumunun sağlanması önem taşımaktadır. Çünkü ürettikleri veya üretmedikleriyle bütün bir toplumu etkileme özelliğine sahiptir. Bir hizmet sektörü olması nedeniyle eğitim çalışanlarının işlerinde doyum sağlanması son derece önemlidir (Gündoğdu, 2013, s.10).

İş doyumunun önemini üç başlık altında toplamak mümkündür. Bunlar;

**Birey Açısından:** İş doyumunun yüksekliğinin iş gören mutluluğuna katkıda bulunacağı, düşmesinin ise kişinin işine yabancılaşmasına, buna bağlı olarak da ilgisizlik ve uyumsuzluğun ortaya çıkacağı düşünülmektedir.

**Örgüt Açısından:** Çalışanlarının beklentilerini karşılayabilen örgütlerin eleman bulmakta zorlanmadıkları, personelinin süreklilik gösterdiği, iş doyumunu sağlayamayan ve beklentileri karşılayamayan örgütlerin ise eleman bulmakta zorlanmaları, mevcut iş görenler de devamsızlıkların artması ve buna bağlı olarak verimliliğin düşmesi, iş doyumunun örgüt açısından ne kadar önemli bir etmen olduğunu göstermektedir.

**Yönetici Açısından:** Yöneticilerin başarısı; personelin örgüt amaçları doğrultusunda verimli çalışmasına bağlıdır. Üstleri tarafından özellikle diğer insanların yanında takdir

edilmek, çalışanın işe karşı şevkini, amirlerine karşı saygısını artırır (Serçe, 2003; Akt: Yılmaz ve Karahan, 2009, s.201).

Şimşek (1995) de iş doyumunun üç önemli boyunun olduğunu belirtmiştir. Bunlar:

➤ İş tatmini, bir iş durumuna duygusal yanıttır. Böylece görülemez, sadece ifade edilir.

➤ İş tatmini genellikle kazançların ne ölçüde karşılandığını veya beklentilerin ne kadarının aşıldığının belirlenmesidir.

➤ İş tatmini, birbirleriyle ilişkili çeşitli tutumları temsil eder. Örneğin; işin kendisi, ücret, terfi imkanları, yönetim tarzı, çalışma arkadaşları vb. gibi (Çalışkan, 2005, s.10).

İş doyumunun yaşantımız üzerindeki etkileri son derece açıktır. Yöneticiler çalışanların iş doyumları ile ilgili olarak üç nedenle konuya yaklaşırlar. Birincisi; doyumsuz işçi işten kaçar ve mümkün olduğunca işten ayrılmanın başka bir işe geçmenin yollarını arar. Bu hareket örgüte büyük zarar verir. İkincisi; iş doyumunu yüksek olan birey daha sağlıklıdır ve daha uzun yaşar. Üçüncüsü; doyuma ulaşan işçi olumlu davranışlarını hem işyerinde hem de sosyal yaşamında, aile çevresinde sürdürür. Hayata daha dinamik ve iyimser bakar. Doyumsuz çalışan ise hem iş yerinde hem de sosyal yaşamında sorunludur. Ailesine sorunlarını yansıtır ve onları da mutsuz eder (Özkalp ve Kirel, 2002; Akt: Sezgin, 2010, s.8).

İş doyumunu hem bireysel hem de örgütsel açıdan önemlidir. Birey açısından bakıldığında iş, bireyin yaşamında önemli bir yer tutmaktadır. Günün büyük bir bölümünü işte geçmesi, doğal olarak bireyin her türlü gereksinimlerinin karşılanmasını iş ortamından beklemesine neden olmaktadır. Bu durum, çalışanın genel yaşam doyumunu, fiziksel ve ruhsal sağlığını olumsuz yönde etkilemektedir. İş doyumsuzluğu aynı zamanda işe devamsızlık, kayıtsızlık, olumsuzluk, işi yavaşlatma, işten ayrılma vb. gibi hizmeti olumsuz etkileyecek örgütsel sonuçlara yol açmaktadır (Bardakçı ve Serinkan, 2009; Akt: Sat, 2011, s.5). Steers ve Porter (1991)'a göre iş doyumunun önemi işin öneminden kaynaklanmaktadır. İşin, birey açısından önemini belirleyen çeşitli etkenler vardır. Bunlar:

➤ Çalışma, karşılıklı olarak bir alışveriş ya da değiştirmedir. Her çalışan, hizmeti karşılığında farklı şekillerde bir ödül alır. İş gören, hizmeti karşılığında elde edeceği ödülün niteliği ve niceliğine ilişkin olarak mutlaka bir beklenti içindedir.

- Çalışmanın genellikle farklı sosyal işlevleri vardır. İş, yeni kişilerle tanışma ve arkadaşlık kurma olanakları sağlar.
- Bireyin işi, onun toplumdaki statü veya prestijini belirlemede önemli bir ölçüttür. Bu nedenle iş, hem sosyal farklılaşma hem de bütünleşme için kaynaktır.
- Güdülenmeye ilişkin araştırmaların ortaya koyduğu diğer bir husus da işin birey açısından taşıdığı anlamlarıdır. Psikolojik açıdan iş önemli bir kimlik, kendine saygı ve kendini kanıtlama kaynağıdır. Bu nedenle işin doğası ve iş gören için taşıdığı anlam, onun iş konusundaki tutum ve davranışlarını belirleyen önemli bir etkidir (Altınışik, 1997, s.138).

Organizasyonlarda iş görenlerin iş doyumunun düşük olması diğer bir ifade ile iş tatminsizliğinin yaşanması sadece bireysel anlamda olumsuz sonuçlar doğurmayacaktır. Olayın örgütsel sonuçlarına baktığımızda iş görende işe gitmede isteksizlik, örgütten ayrılma, yetersizlik duygusu, işbirliği sağlayamama, işte hata yapma, işten uzaklaşma isteği, isabetsiz kararlar verme ile niteli ve nicelik düşmesi yaşanabilecektir. Çalışanların işlerinden doyum sağlamaları işletmelerin faaliyetlerini gerçekleştirmesine yardımcı olmaktadır. İş doyumuna ulaşmış birey iş yerinde olumlu davranışlar içinde olmaktadır (Sat, 2011, s.5). Bu bağlamda Ceyhan (2002)'a göre ücret, yönetim, işe uyum ve gelişim fırsatları iş doyumunu ya da doyumsuzluğunu oluşturan öğelerdendir. İş doyumunu öğeleri bireylere göre farklılık gösterir. Bireylerin beklentilerindeki farklılıklar iş doyumunu öğelerinin önem derecesini etkiler. İş doyumunda önem taşıyan diğer bir konu ise bireylerin kişisel özelliklerine göre iş doyumunun yaratılmasıdır. Bireyin zaman zaman beklentilerinin değişmesi, bireyin iş doyumunu düzeyinde değişiklikler meydana getirir (Sezgin, 2010, s.7).

### **2.3.3. İş Doyumunu Etkileyen Faktörler**

Başaran (1997)'a göre iş doyumunu, basit bir kavram olarak görülebilmesine rağmen gerçekte son derece karmaşık bir kavramı ifade etmektedir (Öztürk, 2012, s.36). Bu bağlamda iş görenlerin yaptıkları işten duydukları hoşnutluk veya hoşnutsuzluk durumunu ifade eden iş doyumunu kavramı, işle ilgili durumlara yönelik geliştirilen pozitif tutumla alakalıdır. Böyle bir durumda yüksek iş doyumunu bireyin yaptığı işi, birlikte çalıştığı personeli ve iş ortamını sevmesi yani işine ilişkin pozitif bir tutum geliştirmesiyle ilişkilidir. Diğer taraftan bireyin işle ilgili durum ve koşullara karşı

negatif bir tutum takınması ise iş doyumsuzluğuna neden olabilir. İş görenler bir işe başladıklarında o iş yerinin kendisine sağlayacağı koşullara yönelik birçok konuda hem sözel hem de yazılı anlaşmaya varıp buna bağlı olarak iş sözleşmesi imzalamaktadır. Fakat yapılan anlaşmaların yanında bireylerin söz konusu etmemelerine rağmen, iş görenlerin işten beklentilerini iş yerinin de iş görenden beklentilerini ifade eden psikolojik anlaşmalar vardır. Bu anlaşmalara göre birey istek ve beklentilerinin giderilmediğini hissettiğinde, işine ve çalıştığı yere karşı negatif tutumlar hissetmesi söz konusu olabilmektedir. Bu çerçevede iş görenin iş doyumunun gelişmesinde kazanılanlar ile beklentilerin ne kadar örtüştüğü iş doyumunun oluşmasında etkili olduğu ifade edilebilir. Eğinli (2009, s.38)'ye göre iş doyumunun gelişmesinde iş yerinin çalışanlarına sunduğu örgütsel olanaklar bir anlamda belirleyici olmaktadır. Bu örgütsel olanaklar çoğunlukla, işin gereklilikleri ve iş ortamı ile ilişkilidir. Ancak çalışanlara gerekli örgütsel olanakların sağlanması iş doyumunun yaratılacağı garantisini vermemektedir. Çünkü her bir çalışanın sahip olduğu kişisel özellikler birbirinden farklıdır. Dolayısıyla çalışanların örgüte ilişkin koşullardan nasıl etkileneceği ve buna ilişkin ne tür bir tutum geliştireceği büyük bir oranda sahip oldukları kişisel faktörlere bağlıdır. Kişinin aldığı eğitim, iş deneyimi, sosyal çevresi gibi faktörler işe ve iş koşullarına ilişkin değerlendirmeleri şekillendirmekte ve tutum geliştirmesinde etkileyici olmaktadır. Bu nedenle iş doyumunu ya da doyumsuzluğuna neden olan faktörlerin incelenmesi gerekmektedir.

İş doyumunu etkileyen faktörler, değişik araştırmacı ve yazarlar tarafından aynı çerçevede değişik sınıflamalarla açıklanmaya çalışılmıştır. Centers ve Bughental bir çalışmada iş doyumuna yol açan faktörleri içsel ve dışsal olarak gruplandırmışlardır. İçsel faktörler olarak ele alınan işin ilginç oluşu, bireysel beceri yetenekleri kullanmaya müsait oluşu, işin yapılmasından duyulan hoşlanım duygusu gibi faktörler; dışsal faktörler kategorisinde ele alınanlar ise yapılan işe ödenen ücret, iş güvenliği, çalışma arkadaşları ile ilişkilerdir (Onaran, 1981; Akt: Demirci, 2003, s.17). Balcı (1985) da iş doyumunu etkenlerini iki ayrı grupta inceler: Bireysel farklılıklardan oluşan yaş, cinsiyet, kıdem, zeka, eğitim düzeyi, sosyo-kültürel özellikler, kişilik ve meslek düzeyi farklılığı ile iş, ücret, yükselme olanakları, denetim ve iş arkadaşlarından oluşan çevresel ya da örgütsel etkenlerdir. İş doyumunda işe ait özelliklere (iş, ücret, örgüt, ortam, yükselme olanakları vb. diğer etkenler) dair bireyin değer ve beklentileri ile bunların karşılanması, çalışan tarafından ne düzeyde algılandığı önemlidir. Bu iki

durum arasındaki pozitif ilişki ne derecede kurulursa (yani ne derecede örtüşürse), doyumunu da o derece sağlamış olur. Ancak aradaki ilişki ne derece negatifse, o ölçüde de doyumsuzluk yaşanmış olur. Bir başka deyişle, çalışanın verdiği duygusal tepkinin niteliği, doyumunu ya da doyumsuzluğu ifade eder (Taşdan ve Tiryaki, 2008, s.57).

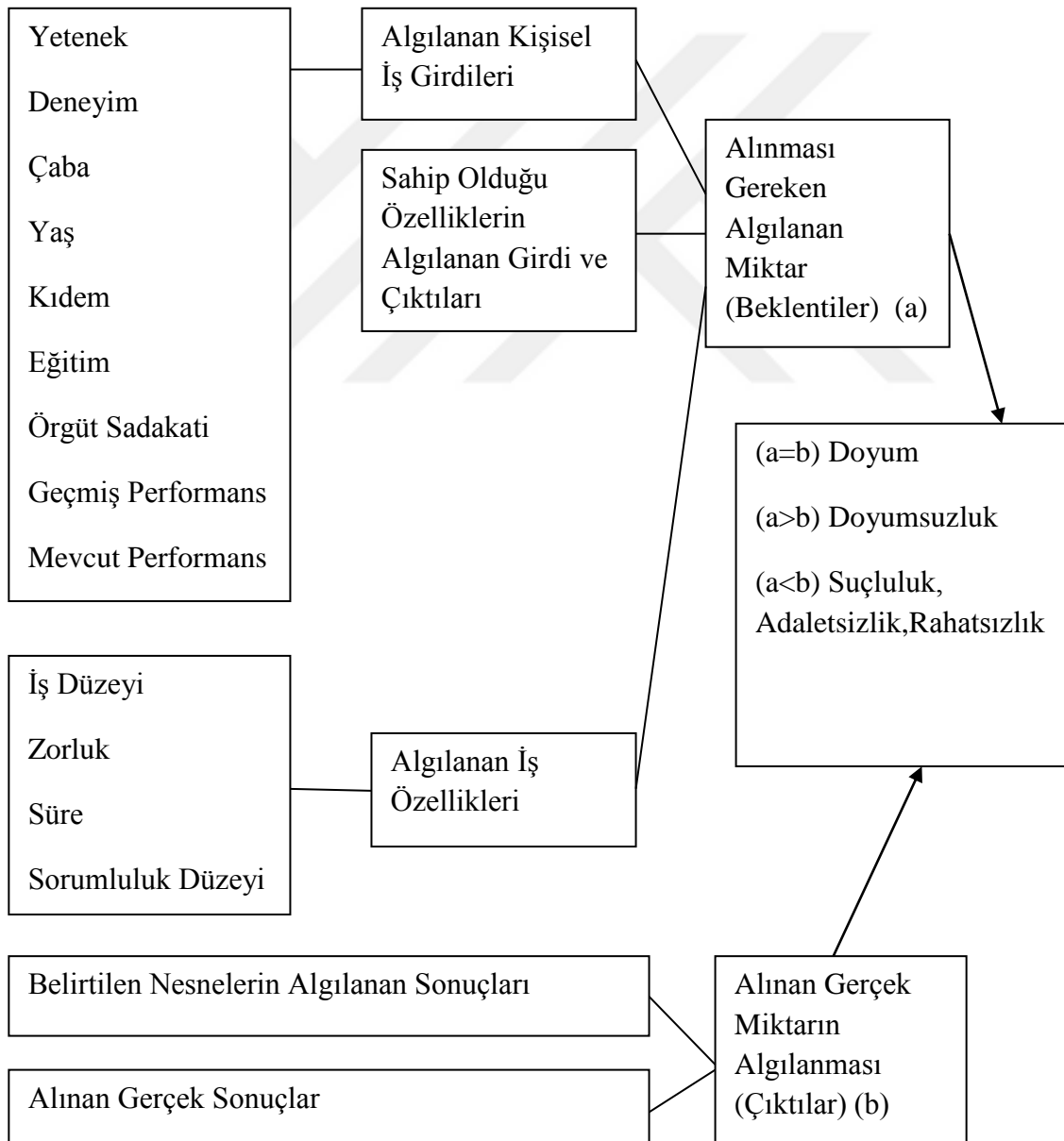
Psikologlar ve yönetim bilimcileri iş tatmini üzerine çeşitli teoriler üretmişlerdir. Tatmin kaynaklarına çeşitli önem dereceleri de atfetmişlerdir. Bunları da içsel ve dışsal faktörler olarak sınıflandırmışlardır. İçsel faktörler, davranışlar gibi çalışanın kişisel özelliklerine bağlıyken, dışsal faktörler ise daha durumsaldır ve çalışma atmosferi gibi çevreye bağlı faktörlerdir. Dışsal faktörlere dayalı teoriler genelde ekonomistler tarafından uyarlanan, farklı terminolojiye sahip varsayımlar iken, içsel faktörler diğer sosyal bilimler alanlarıyla ilişkilidir (Petrescu ve Simmons, 2008; Akt: Adıgüzel ve Keklik, 2011, s.306). Bu bağlamda Smither (1998) ve Hampton (1972)'a göre endüstri ve örgüt psikolojisi alanında iş doyumunun çalışanların güdülenme düzeylerine bağlı açıklanması oldukça yaygındır. Bu açıklamaya göre güdülenme düzeyi arttıkça işteki performans ve doyum artar (Bilge vd., 2007, s.32).

Yöneticiler astlarının tam tatmin sağlayacakları davranışları geliştirerek onları güdülemeye çalışırlar. Geliştirilen bu davranışlar hem çalışanların kişisel tatminlerini sağlarlar hem de işletme amaçlarının gerçekleşmesine katkıda bulunurlar. İnsan davranışlarının nedenlerinin açıklanmasının güç oluşu ve insanlar arasındaki kişisel farklılıkların da bu güçlüğü katkıda bulunduğu göz önüne alınırsa güdüleme konusunda genel ilkeler geliştirmenin ne kadar zor olduğu daha iyi anlaşılabilir olacaktır. Bundan dolayı bir işletmede tatmin sağlayan faktörler diğer bir işletmede aynı oranda tatmin sağlamayabilir. Yine de aşağıda yer verilen çalışanların iş doyumunu etkileyen faktörlerin bilinmesi önemlidir. Bu faktörlerin ortaya konması uzun süren araştırmalar sayesinde olmuştur. Bu faktörlerin oransal önemi bireye ve pozisyona göre farklılaşabilir (Eren, 2001; Akt: Gülnar, 2007, s.165).

Lawler III (1994), iş doyumunun temelde iş görenin işinden alması gerektiğine inandığı iş çıktıları (beklentiler) ile alınan gerçek çıktılar arasındaki farka dayandığını belirtmektedir. Bireyin kişisel (yetenek, deneyim, çaba, yaş, eğitim vb.) ve iş (iş düzeyi, zorluk derecesi, işin sorumluluk derecesi vb.) özelliklerine göre algıladığı kişisel iş girdileri ve özellikleri, sahip olduğu özelliklerin algılanan girdi ve çıktıları işe yönelik

beklentilerinin şekillenmesini sağlamaktadır. Birey işe yönelik beklentileri ile gerçek iş çıktılarını karşılaştırmaktadır. Beklentiler çıktılara eşitse ( $a=b$ ) doyum, beklentilerin seviyesi çıktılardan yüksek ise ( $a>b$ ) doyumsuzluk ve beklentiler iş çıktılarının altında ( $a<b$ ) ise bireylerde suçluluk, adaletsizlik ve rahatsızlık oluşmaktadır (Köroğlu, 2011, s.251). Bu bağlamda görülmektedir ki iş tatmini bireylerin meslekleri hakkında pozitif ya da negatif tutumlara sahip olmalarının yanı sıra diğer pek çok faktöre de bağlıdır. Bu açıdan iş doyumunu etkileyen faktörlerin bilinmesi önemlidir. Şekil 2.1'de iş doyumunun belirleyicileri yer almaktadır.

**Şekil 2.1. İş Doyumunun Belirleyicileri**



**Kaynak: Lawler III, E. E. (1994)'dan Akt; Köroğlu, 2011, s.251).**

### 2.3.3.1. İş Doyumunu Etkileyen Bireysel Faktörler

İş doyumunun oluşmasında çok önemli bir etkiye sahip olan bireysel faktörler, kişinin doğuştan itibaren getirdiği çeşitli özellikler ile birlikte hayatı boyunca elde ettiği deneyimler sonucunda oluşmaktadır. Bu bağlamda kişinin yaşı, cinsiyeti, eğitimi gibi faktörler de bireyin içinde bulunduğu mevcut durumu değerlendirmesini doğrudan etkilemektedir. Cinsiyet, yaş, kıdem, kişilik, zeka vb. gibi bireysel etkenlerin iş doyumuna üzerine farklı etkileri vardır. Bazı mesleklerde kadın olmak avantaj iken, bazı mesleklerde özellikle kuvvet gerektiren işlerde erkek olmak daha avantajlıdır. Aynı durum az çok diğer etkenler için de geçerlidir. Bu faktörlerin iş doyumuna üzerine etkisi kişiden kişiye değişmekle birlikte, etki düzeyleri de kişiden kişiye değişmektedir. Bireysel etmenlerin iş doyumuna üzerine etkilerini birçok bilim adamı yapmış oldukları çalışmalarda farklı açılardan ortaya koymuşlardır.

Çalışanların iş doyum düzeylerinin farklılıklar göstermesi çeşitli faktörlere bağlıdır. Çalışır (2012), bireysel faktörlerin kişiler arasında farklılık göstermesini, bireylerin duydukları gereksinim ve işlerinden beklentilerinin farklı farklı olmasına bağlamaktadır. Her çalışanın yaptığı işten bir beklentisi vardır. Kimi çalışan sadece düzenli bir işinin, düzenli bir gelirinin olmasından mutlu olacakken ve bu durum onun iş doyumunu yükseltebilecekken, kimi çalışan bunların yanı sıra terfi etme-yükselme isteği arzusunda olabilir, eğer bu çalışan terfi etme hedefine de ekstradan ulaşamazsa iş doyumunu yeterli seviyede sağlayamamış olur. Sonuç itibarıyla başarılı olmak isteyen bir yöneticinin farklı kişilik özelliklerine göre iş tatmini yaratması gerekmektedir (Mete, 2014, s.69).

İş doyumunu etkileyen bireysel faktörler literatürde farklılık gösterse de genel olarak bunların yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim, kişilik özellikleri, ve kıdem olduğu görülmektedir. İş doyumunu etkileyen bireysel faktörlerin altı başlık altında değerlendirilmesi şu şekildedir:



### 2.3.3.1.1. Yaş

İş doyumunu ile ilişkisi en fazla olan unsurlardan birisi olan "yaş" değişkeni ile ilgili yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar genelde üç görüş altında toplanmaktadır. Birinci görüşe göre, iş doyumunu ile yaş arasındaki ilişki yaşa göre "U" harfi şeklinde bir eğriye uygun özellik göstermektedir, yani erken yaşta "yüksek", orta yaşlarda "düşük" ve ileri yaşlarda "yüksek" bir iş doyumunu sergilenmesi söz konusudur. İkinci görüşe göre, iş doyumunu yaş ilerledikçe artış göstermektedir. Son görüşe göre ise, yaş ve iş doyumunu belirli bir yaşa kadar doğrusal artış göstermekte ve bundan sonra düşüş geçmektedir (Sığırı ve Basım, 2006; Akt: Tunacan ve Çetin, 2009, s.158). Bu doğrultuda birçok araştırmacı, yaş ile iş doyumunu arasındaki ilişkiyi araştırarak farklı sonuçlar bulabilmişlerdir. Örneğin; Özdayı (1990)'ya göre geçmiş dönemlerde yapılan araştırmalarda bir kısım araştırmacılara göre işe yeni başlayan iş görenler büyük bir coşku ile işe başlamakta ilerleyen dönemlerde bu isteklerinde bir azalma görülmektedir. Barlı (2005) ise bir kısım araştırmacının yaptıkları çalışmalarda iş görenlerin yaşlandıkça işlerinde daha istekli olduklarını ve daha fazla doyum elde ettiklerini ifade etmiştir (Okumuş, 2011, s.53). Çalışanların iş doyumununun yaşla arttığı Locke, Porter ve Lawler'in performansın iş doyumuna yol açtığı sözü ile de açıklanabilmektedir. Çalışan işte tecrübe ve beceri sağladıkça (bu da zamanla olur) iş performansı artar ve iyi iş çıkarmanın iş doyumunu üzerindeki olumlu etkisi kendini göstermektedir. Sonuç olarak iş doyumunu yaş ile artmaktadır (Baysal, 1981; Akt: Kumaş, 2008, s.43).

Okpara (2006)'ya göre kişinin içinde bulunduğu yaş ve yaşam dönemi, kişinin tutumları, davranışları ve kararları üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu nedenle kişinin işe ilişkin düşünceleri ve tutumlarında da yaşa bağlı olarak birtakım farklılıkların görülmesi mümkündür. Ayrıca Gibson ve Klein (1970)'e göre yaş ile iş doyumunu arasındaki ilişki, kişinin ihtiyaçları ve biliş düzeyi ile ilgilidir. Diğer bir ifade ile, yaşın artması ile birlikte çalışanın deneyimleri de artmakta ve buna bağlı olarak da doyum düzeyinde bir artış görülmektedir. Glenn ve arkadaşları (1977), yaş ve iş doyumunu arasındaki ilişkiye yönelik gerçekleştirdikleri araştırmaya göre; yaşı daha büyük çalışanların genç çalışanlara göre iş doyumunu düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak da, genç çalışanların eğitim düzeyi yükseldikçe işten beklentilerinin arttığı ve bu nedenle iş doyumununun daha az olduğu ifade edilmektedir (Eğinli, 2009, s.38).

Goldhaber ve arkadaşları (1978), farklı kurumlarda çalışan 3931 çalışan üzerinde yaptıkları araştırmada yaş değişkenine ilişkin şu bulguya ulaşmışlardır: Sonuçlara göre daha genç yaştaki çalışanlar yaşlı çalışanlara göre daha fazla doyumsuzluk yaşamaktadırlar. Daha yaşlı çalışanlar kendi çalışma yöntemlerini işlerinde daha iyi uygulayabilirler ve iş güvenceleri konusunda genç çalışanlara göre daha az kaygılı olabilirler. Bu sebeplerden dolayı yaşlı çalışanlar daha fazla doyum elde edebilirler (Gülner, 2007, s.200).

Schultz ve Schultz (1998)' a göre genel olarak iş doyumunu yaşla birlikte artmaktadır. Gençlerde daha düşük iş doyumunu görülmektedir. Çünkü genç insanların çoğu sorumluluk duydukları ve kendilerini yeterli hissettikleri bir iş bulmakta başarılı olmadıkları için ilk işlerinde hayal kırıklığına uğramaktadır. Spector (1997) da yaşlı olan çalışanların yaş-ış doyumunu ilişkisi açısından bazı avantajlarının olduğunu ifade etmiştir. Yaşlı olan çalışanlar, arzu edilen iş koşullarıyla var olan iş koşulları arasındaki karşılaştırmayı daha sağlıklı yapabilmektedir. Yaşı daha büyük olan çalışanlar, daha yüksek maaş almakta ve daha fazla o işte çalışmış olduklarından daha fazla ödül almaktadırlar (Sat, 2011, s.8). Kısaca özetlemek gerekirse yaş faktörünün iş doyumuna etkisi, yapılan araştırmalarda değişik sonuçlar verdiği görülmüştür.

#### **2.3.3.1.2. Cinsiyet**

İş doyumunu etkileyen faktörlerden biri de cinsiyettir. Çalışanların cinsiyetleri işe karşı tutumlarının oluşmasında ve iş ortamının değerlendirilmesinde değişiklikler yaratabilir. İş doyumunu ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sonuçlarına bakıldığında, bu görüşü destekleyen sonuçların yanı sıra kadın ve erkek çalışanların şartlar eşit olduğunda iş doyumunu konusunda bir farklılık göstermediği de görülmektedir. Schultz ve Schultz (1998)'a göre kadın ve erkek çalışanlar arasında iş doyumunu farklılıklarını ele alan çalışmaların sonuçları arasında bir tutarlılık bulunmamaktadır. Bazı çalışmalarda kadın ve erkek çalışanların iş doyumunu arasında açık bir fark bulunmazken, bazı çalışmalarda da fark bulunmuştur (Sat, 2011, s.7).

İş tatminini etkileyen bireysel faktörlere bakıldığında, cinsiyet, yaş, eğitim, zeka, bireysel yetenekler ve kişilik gibi unsurlar ortaya çıkmaktadır. Hulin ve Smith yaptıkları

araştırmada, kadınların erkeklere oranla daha az iş tatmini duyduklarını saptamışlardır. Sauser ve York da devlet memurları üzerinde yaptıkları çalışma ile bunu doğrulamışlardır. Bilgiç ise yaptığı araştırmada, cinsiyet değişkeninin iş tatmin düzeyinde farklılığa yol açmadığını belirtmektedir. Sonuçta iş ve meslek faktörlerini sabit tutmak koşuluyla, henüz kadın çalışanların mı yoksa erkek çalışanların mı işlerinden daha fazla iş tatmini duyduklarını gösteren tutarlı bir kanıt bulunmamaktadır (Toker, 2007; Akt: Karcioğlu ve Akbaş, 2010, s.146). Bu çerçevede iş doyumuna etki eden demografik değişkenlerle ilgili yapılan çalışmalar gözden geçirildiğinde, iş doyumunu ile cinsiyet değişkenleri arasında tutarlı bir ilişkinin olmadığı Ergin tarafından aktarılan (Muchinsky 1978, Weaver 1978) çalışmalarda görülmektedir. Bu çalışmalar kadınlara erkekler arasında bir fark olmadığını göstermiştir. Hem kadınlar hem de erkekler için prestij, gelir, özerklik ve öğrenme olanakları iş doyumunun belirleyicileridir. Ancak bu durum yine de kadınlarla erkeklerin işleriyle ilgili duygularının aynı olduğu anlamına gelmemektedir. Kadınların ev işlerindeki sorumlulukları bir rol çatışmasına yol açmakta ve bu nedenle de pek çok kadın, iş sorumluluğu az olan ve böylece bu çatışmayı azaltan işleri tercih edebilmektedir. Bu tür işlerde de sahip oldukları yetenek ve becerileri tümüyle kullanamamaktadırlar. Bu nedenle, hem seçilen işlerin çeşidinin hem de iş hayatına hazırlanırken alınan eğitimin niteliğinin kadınlarla erkekler arasında erkeklerin lehine bir farklılık yaratacağı açıktır. Bütün bu etkenler bir arada düşünüldüğünde kadınların iş doyumlarının da farklı olması beklenmektedir. Diğer yandan kadınların iş doyumlarının daha düşük olduğunu belirten araştırmalarda ise bu sonuç kadınların eşlik ve annelik rollerinin öncelikli olmasına bağlanmıştır (Sezgin, 2010, s.18). Kim (2005)'a göre Kore'de yapılan bir çalışmada ise, kadınlar erkek çalışanlara göre daha yüksek iş doyumuna sahip oldukları bulunmuş olup, nedeni de kadınların işleri hakkında daha az beklentiye sahip olabilecekleri şeklinde açıklanmıştır. İkinci neden de kadın çalışanların, hoşnutsuzlarını ifade etmemeleridir. Ülkemizde yapılan bazı çalışmalara bakıldığında da birbirleriyle tutarlı sonuçlara ulaşılamamış olduğu görülmektedir. Çarıkçı (2004) tarafından yapılan bir araştırmada kadın çalışanların iş doyumunun, erkek çalışanların iş doyumundan düşük olduğu belirlenmiştir. Çarıkçı, kadın çalışanlarda doyumsuzluk yaratan faktörün çalışma saatlerindeki düzensizlik olduğunu belirtmiştir. Şahin (2003)'in yaptığı araştırmada iş doyumunun cinsiyete göre farklılık göstermediğini tespit etmiştir (Sat, 2011, s.7).

Bazı farklı bulgulara ulaşılsa da genellikle araştırmacılar Mottaz (1986)'ın her iki cinsiyet için iş tatminini belirleyen faktörlerin benzer olduğu yönündeki bulgulara paralel sonuçlar elde etmişlerdir. Cinsiyet arası iş tatmini farklılığı keşfedildiğinde ise bu farklılıkların hangi faktörlerden kaynaklandığını ve farklılıkların tüm sektörlerde veya düzeylerde çalışan kadın ve erkekler için geçerli olup olmadığı net değildir (Dutka, 2002; Akt: Gülnar, 2007, s.202). Bu bağlamda yukarıda yapılan araştırmalarda da görüldüğü gibi iş doyumunu etkileyen faktörlerden ikisi olan yaş ve cinsiyetin iş doyumunu üzerinde tutarlı ve sabit sonuçlarının olmadığı söylenebilir.

### **2.3.3.1.3. Medeni Durum**

Medeni durum da iş doyumunu ile ilişkilendirilen faktörlerden biridir. Bölüktepe (1993) çalışmasında evli iş görenlerin, bekarlara göre daha doyumlu olduğunu, ancak oransal olarak anlamlı bir farkın olmadığını belirtmiştir. Yıldırım (1999) hastane yöneticileri üzerinde yaptığı çalışmasında, evli hastane yöneticilerinin, bekarlara göre işinden ayrılmak isteginin daha fazla olduğunu belirtmiştir (Aksu vd., 2002, s.76).

Kemaloğlu (2001)'nin yaptığı araştırmada evli öğretim görevlilerinin bekarlarınkinden; çocuklu öğretim görevlilerinin çocuğu olmayanlarınkinden daha fazla iş doyumuna sahip oldukları sonucuna varmıştır. Öncel (1998)'in yaptığı araştırmada ise bekar öğretim elemanlarının iş doyumunun diğerlerinkinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çetinkanat (2000) ise medeni durumun kaynaklarına bağlı olarak iş doyumunu etkilediğini; bekarların yönetim biçimi, gelişme ve yükselme olanakları, fiziksel ortamdaki kaynaklanan iş doyumlarının evlilere, evlilerin ise ücret ve personelin yeterliliğinden kaynaklanan iş doyumlarının bekarlara oranla daha düşük olduğunu ortaya koymuştur (Bilge vd., 2007, s.34). Aslında iş doyumunda etkili olan faktör evli ya da bekar olmaktan ziyade roller arasında uyumsuzluktan meydana gelen çatışmadır. Medeni durumun iş doyumunu üzerinde etkili olmasını sağlayan bir diğer durumsa sahip olunan çocuk sayısı ve çocukların okul durumudur. Buna göre iş-aile çatışması çocuk sahibi olup olmamaya bağlı olarak değişim gösterecektir. Sahip olunan çocuk sayısının özellikle kadın çalışanların iş doyumunu üzerinde etkili olduğu gözlenmektedir (İnce, 2003; Akt: Sezgin, 2010, s.22).

Bilgiç (1998), bireysel özellikler ve iş doyumu ilişkisini incelediği Türkiye'de farklı kurumlarda çalışan kadın ve erkek çalışanlarla yaptığı araştırmasının cinsiyetle ilgili sonucu olarak, bu değişkenin genel iş doyumu düzeyinde farklılığa yol açmadığını belirtir. Bilgiç, ayrıca medeni durumun da genel iş doyumu üzerinde etkili olmadığını belirtmektedir (Sun, 2002, s.41).

#### **2.3.3.1.4. Eğitim**

Eğitim düzeyi, iş doyumu ile ilişkilendirilen diğer bir faktördür. Genel olarak araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, eğitim düzeyi yüksek çalışanların iş doyumlarının, eğitim düzeyi daha düşük çalışanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Çalışanlar eğitim düzeyleri ve deneyimlerine uygun pozisyonlarda yer almadıklarında mutsuz olmakta ve iş doyumu azalmaktadır. Bununla birlikte, sahip olduğu yeterliliklerden daha fazla beklentilerin olduğu bir pozisyonda yer alan çalışmalarda da yüksek düzeyde endişe ve stres yaşama iş doyumunun azalmasına neden olabilmektedir (Eğinli, 2009, s.40). Eğitim düzeyi ile ilgili çalışan bazı araştırmacılar, bireyin eğitim düzeyi ile iş tatmini arasında olumsuz bir ilişkinin olduğunu gösterirken bazıları da bu iki değişken arasında bir ilişkinin olmadığı kanısına varmaktadırlar. Bunun sebebi bu iki değişkenin değişik düzeylerde ele alınması ve yaşla orantılı olarak değişmesi olabilir. Eğitim düzeyi kişiden kişiye farklılık gösterdiği gibi (ilk-ortaokul, lise veya üniversite mezunu olarak), yeni mezun olmak da bu konuda büyük önem taşımaktadır. Genç birisi üniversiteden yeni mezun olup işe yeni başlamış olabilir ve bunun yanında yaşça daha büyük bir iş arkadaşı sadece lise mezunu olup bu işte daha uzun süre çalışmış olabilir. Bu yüzden tatmin düzeyi düşük veya yüksek çıkabilir. Eğitim düzeyi; yaş, işte çalışma süresi gibi etkenler de işin içine girdiğinden, eğitim ve iş tatmini arasındaki ilişkiler için kesin bir şey söylemek mümkün değildir (Aliyeva, 2001; Akt: Tunacan ve Çetin, 2009, s.158).

Burris (1983), öğrenim düzeyi ve iş doyumu arasındaki ilişkiyi alınan eğitim ve işin gerektirdiği bilgi ve beceriler arasındaki uyum üzerinden incelemiştir. Burris'e göre, öğrenim düzeyi bireyin işinin gerektirdiğinden çok yüksekse bu durum iş doyumunsuzluğu yaratmakta; öğrenim düzeyinin işin gerektirdiğinden orta derecede yüksek olması halinde bu iki değişken arasındaki etkileşimin çok az olduğu görülmektedir. Burris, bu durumun işin gerektirdiğinden daha fazla eğitime sahip

olmanın tutumlar üzerinde yarattığı etkinin büyüklüğünün bu iki değişken arasındaki nesnel uyumsuzluktan çok, bireylerin işlerine göre kalifiye oldukları yönündeki öznel algılarına bağlı olmasından kaynaklanıyor olabileceğini söyler. Brush, Moch ve Pooyan (1987), öğrenim durumunun kendi araştırmalarında ölçülmeyen bir değişkenle etkileşerek iş doyumunu azalttığını ya da artırdığını belirtirler. Bilgiç (1998)'in araştırma sonucuna göre öğrenim düzeyinin Türk çalışanlarının iş doyumuna önemli bir etkisi bulunmamaktadır. Ancak, öğrenim düzeyi görece yüksek olan çalışanlar verimlilik ile daha yakından ilgilidirler ve işlerine karşı daha az olumsuz duygu geliştirmişlerdir; başka bir deyişle bu çalışanlar işle ilgili unsurlar konusunda fazla şikayetçi olmazken, iş performanslarının kalitesi ile daha çok ilgilidirler (Sun, 2002, s.41).

Eğitim, iş doyumunu etkileyen en önemli faktörlerden birisi olmaktadır. Burada önemli olan, eğitim doğrultusunda ortaya çıkan bilgi birikimi, çalışma değerleri, özlem düzeyleri, örgütsel beklentiler gibi faktörlerle; yapılan işin sağladığı ortam ve olanaklar arasında dengenin sağlanması olmaktadır. Örneğin, bazı işlerde yüksek öğrenimli çalışanların, orta-lise ve ilkokul düzeyinde eğitim almış çalışanlara göre iş doyum düzeyleri daha düşük olmaktadır. Bu durum, eğitim düzeyi yüksek olan çalışanların yüksek ücret beklentisi olması ve bunun karşılanmamasından kaynaklanmaktadır. Bazı araştırmalarda da eğitim düzeyi yüksek olan çalışanların iş doyum düzeylerinin, eğitim düzeyi düşük olanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda, örnekteki eğitim düzeyi yüksek olan çalışanların örgütsel ödüllere daha çok ulaşmasına ve daha çok ücret almalarına dayandırılmaktadır (Öztürk, 2001; Akt: Sat, 2011, s.9).

### **2.3.3.1.5. Kişilik Özellikleri**

Eroğlu (2006)'na göre kişilik, zamanın insanlara birer biyolojik ve sosyal özellikler olarak yüklediği ve belirli bir zaman içerisinde de sürekliliğini koruyan psikolojik davranışlarındaki (düşünceler, duygular ve eylemlerdeki) farklılıkların hepsini belirleyen eğilimler ve karakterlerin tamamına verilen bir addır. Kişilik, çok sayıdaki özelliklerin birbirini tamamlayan ve dengeleyen sistematik bir bütünlüğü oluşturmaktadır. Davranışsal özelliklerin bir kısmı, insanların biyolojik ve fizyolojik yapıları tarafından oluşturulurken diğer kısımları da büyük ölçüde sosyo-kültürel yapı tarafından kazandırılmaktadır. Aslan (2006) ve Canbay (2007)'a göre bu özellikler

kişiden kişiye farklılık gösterir. Aceleci olma, kendini beğenme, mütevazi olma, hoşgörülük bu özellikler olarak sıralanabilir. Bu özelliklerle iş doyumunu arasındaki ilişkiyi bulmak için yapılan araştırmalarda kontrol odağı olan, kendini beğenen ve yarışmacı olan insanların iş doyumlarının daha fazla olduğu tespit edilmiştir (Akkuş, 2010, s.38).

Aytaç (2001)'a göre kişilik, insanların önemli bireyselliklerini seçmelerine yardım etmektedir. Birçok bilimsel araştırma, çalışma yaşamı ile kişilik arasında bir etkileşimin olduğunu göstermektedir. Yine araştırmalara göre işlerine daha iyi uyum sağlayan ve duygusal dengesi daha iyi olan çalışanların iş doyumları daha yüksek olmaktadır. Kişiliğin birçok yönleri, insanların örgüt içindeki davranışlarında kendini göstermektedir. Bireyin davranışları, onun içinde yaşadığı ortam ve çevresindeki bireyler arasındaki sürekli etkileşim sonucu oluşması nedeniyle bireyin kişiliği iş çevresinden etkilendiği gibi aynı zamanda birey kişiliği ile iş çevresini etkilemektedir (Sat, 2011, s.8).

Kişilik özellikleriyle iş doyumunu arasında önemli bir bağ vardır. Holland'a göre insanlar farklı kişiliklere sahiptir ve bu yüzden farklı işlerde başarılı olurlar. Holland toplamda altı kişilik tipinden bahseder. Bunlar; gerçekçi (realistic), sosyal (social), araştırmacı (investigative), geleneksel (conventional), girişimci (enterprising) ve yaratıcı (artistic) kişilik tipleridir. Sosyal bir kişiliğe sahip kişinin öğretmen veya rehber gibi sosyal yönü baskın bir iş yerine; muhasebeci veya bankacı gibi geleneksel kişilik tipine uygun bir işte istihdam edilmesi, çalışanın iş güdümünü ve doyumunu olumsuz yönde etkileyecektir (Kılıç ve Gümüşeli, 2010, s.293).

Çalışanların işinden beledikleri öncelikle kendi kişiliği ile alakalı olandır. Bundan dolayı iş doyumunu sağlayan etkenlerin başında çalışanın kişiliği olduğu kabul edilmektedir. Çalışanın kendi kişiliğine bağlı olarak çeşitli değer yargıları ve inançları vardır. Bazı çalışanlar işyerinde bağımsız çalışmayı, üstlerinin kendilerine müdahale etmemelerini, iş ortamlarını kendileri düzenlemeyi arzu etmektedirler. Bazı çalışanlar ise zor işleri başarmayı, üstlerinin kendilerini takdir etmelerini ve beğenmelerini istemektedirler.

### 2.3.3.1.6. Kıdem

Çalışanların iş doyumunu düzeyini etkilediği düşünülen kişisel etkenlerden birisi de mesleki kıdemleridir. Yaş değişkeninden bahsederken, kesin olmamakla birlikte kıdem ile ortaklaşa bir ilişki görüldüğü vurgulanmıştır. Bunun sebebi, kıdem ve iş doyumunu ilişkisinin araştırma bulguları ile yaş ve iş doyumunu ilişkisinin araştırma bulgularının paralellik göstermesidir (Balcı, 1985; Akt: Taşdan ve Tiryaki, 2008, s.56). Bingöl (1996)'e göre yapılan birçok araştırmada mesleki çalışma süresi arttıkça işten duyulan tatminin de arttığı görülmektedir. Bu durum, işten beklentilerin daha gerçekçi temellere oturmaya başlaması, kişinin kendisini iş ortamına uydurması, yüksek pozisyonlarda ücret ve çalışma şartlarının iyi olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda çalışma yaşamına yeni başlayan, iş tecrübesi az olan bireylerin genelde gerçekçi olmayan beklentileri bulunmakta ve zamanla bu beklentileri karşılanmayınca iş doyumсуuzluğu yaşamaktadırlar. Sonuç olarak eğitim, zeka, yaş, mesleki konum ve tecrübe gibi değişkenler birbirinden soyutlanamadığından bunların birebir etkileri net olmamaktadır (Sat, 2011, s.10).

Uzun yıllar bir örgütte çalışan kişinin, yaş faktöründe olduğu gibi birikimleri arttıkça bağlılığı da artacaktır. Bu anlamda kıdem ve yaşın örgütsel bağlılığı etkileme düzeyleri paralellik göstermektedir. Ancak, örgütte çalışılan süre kadar bulunulan pozisyon da önemlidir. Çünkü kişi istemediği bir pozisyonda yıllarca çalışmak zorunda kaldığında iş verimi düşecek ve örgüte olan bağlılığı olumsuz etkilenecektir. Öte yandan uzun yıllar boyunca istemediği bir konumda çalışan kişi arzuladığı daha üst bir pozisyona getirildiğinde örgüte olan bağlılığı da artacaktır (Sonay, 2013; Akt: Akbaş, 2015, s.23). Güven (2005), kıdem faktörünün bireyin doyum düzeyine etkisini şu şekilde ele almıştır: İş doyumunda kıdem önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir. Çalışma süresi arttıkça kişinin iş doyum düzeyinin de artacağı ileri sürülmüştür. Bunun nedeni;

- Kişinin kıdeminin artması, işini daha iyi kavramasına ve başarıma hissini artması,
- Örgütün personel ihtiyaçlarını giderek daha çok karşılayacak olması,
- Çalışanın örgüt ve işi ile bütünleşmesi,
- Örgütün süre arttıkça çalışanına daha geniş olanaklar sunması.

Sadece çalışma süresince kazanılan bilgi ve becerilerin yanı sıra Güven (2005)'in de belirttiği gibi kıdem doyum düzeylerine etkisi örgüt ve çalışan açısından uzun sürede



elde edilebilecek, karşılıklı güven ve bütünleşme duygusunun da doyum düzeylerinin yüksek olmasına etkisi oldukça fazla olabilir (Kaplan, 2014, s.21).

### 2.3.3.2. İş Doyumunu Etkileyen Çevresel Faktörler

İş görenlerin beklentilerinin karşılanmasında ve iş doyumunun oluşmasında iş yerinin çalışanlarına sunduğu imkanlar da belirleyici rol oynamaktadır. Kimi işletmelerin sunduğu imkanlar iş görenlerin beklentilerini ve isteklerini büyük ölçüde karşılarken bazı işletmelerin olanakları iş görenlerin beklentilerini karşılamada yetersiz kalabilmektedir. İşletmeden beklediği şartları bulamayan iş görenler işinden daha az doyum almakta ve bu doğrultuda davranışlar gösterebilmektedir. İş görenlerin iş doyumlarını etkileyen çevresel faktörler işin niteliği, ücret, yükselme olanakları, çalışma koşulları, iş güvenliği, ödüllendirme, beşeri hiyerarşik ilişkiler vb. şeklinde sıralamak mümkündür. Bu faktörlerin algılanmasında ve değerlendirilmesinde bireysel faktörlerin etkisi olduğunu da göz ardı etmemek gerekmektedir. Bu konu da şunu da unutmamak gerekir ki bir iş görenin işine karşı genel tutumunu etkileyen herhangi bir faktör, iş doyumunu üzerinde önemli bir etkiye sahip olsa da bu faktörler birbirleri ile etkileşim içerisinde olduklarından dolayı tek başına belirleyici olamaz.

Belirli bir örgütsel ortamda ve belirli bir zaman diliminde gerçekleştirilen görev olarak algılanan iş, çalışanın bulunduğu iş yerine sağladığı bir katkı ya da değer olarak da tanımlanabilir. Bu noktada çalışanın iş doyumunu ifade edildiğinde iş ve iş ortamına yönelik olarak çok sayıda değişkenin etkisi ile gelişen tutumları söz konusu olmaktadır. Bu değişkenler işin gerektirdiği bilgi düzeyi ve becerilerden, işin çalışana sağladığı sosyo-ekonomik çıkarlara kadar uzun bir liste halinde değerlendirilebilir (Aşık, 2010, s.41). Bu bağlamda iş görenin işinden doyum duymasında işin genel görünümü, çalışana sağladığı sosyal ve ekonomik çıkarlar ile iş ortamı şartları etkili faktörlerdir. Bu faktörler bireysel değil toplumsaldır, yargısal olmayıp analiz edilebilir, ölçülür, diğer işlerdeki ile karşılaştırılabilir türdendir. İş doyumunu, birbiriyle ilişkili çok sayıda tutumun birleşimi olarak görmek mümkündür. İş doyumunu, çalışanın iş ve iş ortamına ilişkin bir dizi faktörün oluşturduğu tutumların bileşkesidir (Özgen vd., 2002; Akt: Sevimli ve İşcan, 2005, s.57). Bu bölümde iş doyumunu etkileyen çevresel faktörler incelenmeye çalışılmıştır.

### 2.3.3.2.1. Ücret

Groot ve Brink (1999)'e göre iş doyumunu etkileyen çevresel (örgütsel) faktörlerin en önemlilerinden biri ücrettir. Çalışanın işe karşı tutumunu, aldığı ücretin yeterliliği ve ihtiyaçlarını karşılama derecesi belirlemektedir. Çalışanlar iş yerinde uygulanan ücret sistemi ve terfi politikasının adil ve beklentilerine uygun olmasını istemektedirler (Aşık, 2010, s.41). Başaran (2000)'a göre bir iş gören, örgüte verdiği emeğinin karşılığını, ödeme olarak geri almalıdır. Ödeme, iş görenin örgütten sağladığı her türlü parasal, toplumsal ve ruhsal karşılıkları kapsar. Ücret etkeni söz konusu olduğunda, denklik ya da denksizlik duygusu ortaya çıkar. Denklik kısaca, iş görenin örgüte verdiği çıktısı ile örgütten sağladığı değer eşitliğidir (Taşdan ve Tiryaki, 2008, s.59).

Ücretin iş göreni tatmin ve motive etmek için iyi bir araç olduğunu savunan görüşler yanında karşıt görüşte olanlar da vardır. Ancak burada önemli olan ücretin doyum sağlayıp sağlamadığı konusunda evet ya da hayır şeklinde kesin bir yanıt ortaya koymaktan çok, olabildiğince adil ve objektif bir ücret sistemi ortaya koyabilmektir (Keleş, 2006; Akt: Öztürk, 2012, s.41). Oral (1994)'a göre iş görenin ücret beklentisinin tatmin edici ve adil olarak karşılanması işten duyduğu tatmin derecesini, işe bağlılığı ve verimin arttırmaktadır. Ayrıca sağlanan uygun ve adil ücret politikasının sağlanmasıyla iş görenin kendisinden beklenen ve istenilen kişisel ve grup performansı göstermesi açısından önemli olduğunu belirtmektedir (Ülker, 2014, s.38).

### 2.3.3.2.2. İşin Kendisi (İşin Niteliği)

Bir çalışanın işinin niteliği, iş tatmini literatüründe baskın olan konulardan biridir. Herzberg vd. (1959)'a göre iş; rutin ya da farklı, yaratıcı ya da eğlenceli, tamamıyla basit ya da tamamıyla zor olabilir. Tüm bu faktörler işin niteliğine katkıda bulunurlar ve iş tatmini üzerinde etkiye sahiptirler. Michael Grunerberg (1979)'e göre iş tatmini; iş uzmanlığı, iş farklılığı ve görev tanımını da içine alan işin niteliği temelinde ele alınmalıdır. O; iş uzmanlığını birisinin bulunduğu pozisyonda başvurduğu yetenek düzeyi olarak tanımlar ve iş uzmanlığının başarı duygusuna katkıda bulunduğunu belirtir (Gülнар, 2007, s.166). Kişinin işini sevmesi, işiyle ilgili kararlara katılabiliyor olması, bilgi ve becerisini kullanıyor olması iş yükü ne kadar çok olursa olsun işinden sıkılmayacaktır. Bu da beraberinde iş doyumunu getirecektir. Yine işin zihinsel yönüyle

zor olması, kişide zor işi başarma isteği uyandırır, eğer ki başarabiliyorsa bu da beraberinde iş doyumunu getirir. İşin fiziksel yönüyle zor oluşu ise yorucu, ağır işleri kapsadığı için doyumsuzluğa neden olabilecektir. Böylece çalışanın işini sevmesi en önemli unsurlardan biridir. Eğer çalışan çalıştığı birimde alınan kararlara katılabiliyor, eğitim sürecinde kazandığı bilgi ve becerilerini kullanabiliyorsa iş doyumunu da doğal olarak olumlu etkilenir (Erdoğan, 1999; Akt: Kaplan, 2014,s.26).

Horozoğlu (2007)'na göre çalışanın işiyle ilgili birtakım beklentileri vardır ve bu beklentilerine cevap alırsa iş doyumunu sağlayacaktır. Çalışanın işiyle ilgili aradığı özellikler şu şekildedir: İşin nasıl ve hangi özelliklere sahip bir iş olduğu, toplumdaki saygınlık derecesi, yetenekleri kullanmaya ve sorumluluk almaya elverişli olması, öğrenme ve gelişmeye imkan vermesi, bağımsızlık sağlaması, başarı duygusu vermesi, monoton olmaması, öz benlik duygularına ve kişiliğe katkıda bulunması, yaşamı anlamlandırması, üretkenliğe ve yaratıcılığa elverişli olması, yeniliklere açık olması. Görülüyor ki işin farklı beceriler gerektiren bir özelliğe sahip olması, kişinin kendini farklı hissetmesine neden olabilir. Tam tersi koşullarda fazla uzmanlık gerektirmeyen, sürekli tekrarlanan işler ise çalışanların işlerinden daha az zevk almalarına neden olmaktadır (Arslan, 2015, s.115).

### **2.3.3.2.3. Çalışma Ortamı ve Koşulları**

İş görenin iş doyumunu etkileyen bir diğer faktördür. Fiziksel çalışma koşulları iş görenin işini isteyerek ve huzurlu yapmasında, işine odaklanmasında belirleyici olmaktadır. Örneğin gürültülü ortam, sıcak ya da soğuk bir iş ortamında çalışanların ruhsal ve fiziksel sağlıkları olumsuz etkilenir. Bu olumsuz sonuçları, hem çalışana hem de örgüte yansır. Çalışanda iş doyumsuzluğu yaşanabilir. Oshagbemi (2000)'ye göre iş ortamındaki çalışma koşulları çalışanın iş verimliliğini ve performansını doğrudan etkilemektedir. Verimliliğin ve performansın olumlu sonuçlar vermesi çalışanın iş doyumunun oluşmasında etkili olduğu gibi, iş ortamının sahip olduğu özellikler de çalışanın işini isteyerek yapmasında ve işine motive olmasında belirleyici olmaktadır. Fiziksel çalışma koşullarının olumsuz olması durumunda çalışanların iş doyumunu düzeyinde düşme olmaktadır. Bununla birlikte; iş yaşamında çalışanlar arasındaki ast-üst ilişkilerinde üstün asta yönelik davranışları, çalışanın işten doyum elde etmesinde önemli bir belirleyicidir (Yılmaz, 2014, s.23).

Aksu (2012)'ya göre iş yerinde sağlanacak olan çalışma ortamının düzgün ve güvenilir olması, ilk bakışta iş görenin menfaatine gibi görünse de burada karşılıklı bir kazanç olduğu söylenebilir. Bir çalışan temiz ve güvenli bir iş ortamı beklentisi içindeyse ve iş yerinde kirli ve güvensiz bir ortam varsa o çalışan muhtemelen işinden daha az tatmin olacaktır. İş yerinde rahat ve güvenli ortamda çalışan birey kendini mutlu hissedecektir. Bu durumda da iş doyumunun oluşabileceği söylenebilir. Çalışan bireyin iş yerine karşı iyi duygular besleyebilmesi için kendine değer verildiğini hissetmesi gerekir. Bireyin kendini değerli hissetmesi, iş yerinde bir zincirin halkası olduğunu bilmesi; bireyin iş motivasyonunu artıracaktır (Bayram, 2014, s.29).

Çalışma koşulları kriteri daha geniş kapsamda ele alındığında; çalışanların işlerini yürüttükleri çevrenin koşullarının, onların işlerine duydukları saygı ve özen ile işin kendisi üzerinde çok büyük etkiye sahip olduğu göz önüne alınarak, güncel teknolojilerden yararlanarak oluşturulan iş ortamının ve çalışanlara mahremiyet tanıyacak alan genişliğine sahip çalışma ortamlarının sağlanması gibi faktörler de çalışma koşulları boyutunu açıklayan alt başlıklar olarak değerlendirilmektedir (Pektaş, 2002; Akt: Deveci, 2014, s.29).

#### **2.3.3.2.4. Çalışma Arkadaşları**

Bireyler kendilerine daha iyi bir yaşam çevresi oluşturmak için zamanının büyük bir bölümünü geçirdiği çevresindeki diğer insanlarla işbirliği yaparak güçlerini birleştirirler. Böylece ulaşmak istedikleri hedeflere daha rahat ve istedikleri derecede yaklaşma şansını yakalarlar. Souza ve Poza (2000)'ya göre çalışma arkadaşlarıyla ilişkiler; bir çalışanın kendisiyle eşit pozisyonda olan çalışanlarla, astlarıyla ve üstleriyle sürdürdüğü sosyal ve iş ilişkisinin kalite düzeyi olarak tanımlanmaktadır. Çalışma arkadaşlarıyla pozitif ilişkiler iş tatmininin artmasıyla sonuçlanmaktadır. Bununla birlikte, iş tatmini üzerindeki en büyük etkenin üstle pozitif ilişki olduğu kanıtlanmıştır (Gülнар, 2007, s.168). Erdoğan (1996)'a göre kişinin içinde bulunduğu grup iş tatminini etkilemektedir. Her işletmede biçimsel olan ve biçimsel olmayan gruplar bulunmaktadır. Çalışanın başarılı sayılan bir grup içinde yer alması ve hayat görüşü kendine uygun çalışanlarla birlikte olması onun iş tatminini artırıcı bir etki yapacaktır. Karadal (1999)'a göre ise çalışanlar, yaptıkları işten sadece para veya somut başarı

beklememektedir. Günlük hayatının çoğunu iş yerinde çalışarak geçiren işgören, uyumlu iş arkadaşlarıyla birlikte sosyalleşme içerisinde. Bu nedenle çalıştığı kurumda dostlar ve destekleyici iş arkadaşları bulan iş görenin iş tatmini artmaktadır (Dönmez, 2013, s.19).

İş ortamı bireyin sosyal ilişki ihtiyacını karşılama fonksiyonuna sahip olma özelliği taşır. Bu nedenle çalışma arkadaşlarıyla olan ilişkiler tatmin veya tatminsizlik üzerinde belirgin bir etkiye sahiptir. Örgütteki ilişkiler genellikle karşılıklı yapılan hizmet temeline dayalı işlevsel bir ilişkidir. İşlevsel ilişkide her ilişki karşılıklı yapılan hizmete, yardıma ve dayanışmaya dayanır. Bu ilişkilerin iyi olması çalışana doyum sağlar (Pişkin, 2001; Akt: Özer, 2014, s.117). Robins (2003)'e göre ise, çeşitli araştırmalar çalışma arkadaşlarıyla uyumlu ilişkilere sahip olan bireylerin iş doyum düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Söz konusu uyumun sağlanamadığı iş yerlerinde stres faktörü nedeniyle iş doyumunu olumsuz yönde etkilenmektedir. Özellikle dostane ve destekleyici iş arkadaşlarının varlığı çalışanda yüksek iş doyumuna neden olmaktadır (Yıldız, 2013, s.32).

### **2.3.3.2.5. Yükselme Olanakları-Terfi**

Yükselme ve meslekte ilerleme arzusu, her bireyin içinde olan bir arzudur. İş görenler işlerinde deneyim kazandıkça yönetim tarafından kendilerine daha çok sorumluluk verilmesini ve saygınlığı olan pozisyonlara yükselme fırsatının tanınmasını istemektedirler. Çünkü iş görenler işlerini iyice öğrenip deneyim kazandıkça yapılan iş monotonlaşmakta, mevcut yetki ve sorumluluklar da yetersiz kalmaktadır. Bunlardan başka iş gören yükselme onayıyla birlikte daha iyi yaşam ve çalışma düzeyini, daha yüksek ücret ve statüyü de elde edebilmektedir (Kazanç, 1997; Akt: Aslan, 2013, s.54). Bu bağlamda yükselme terfi işlemleri adil bir şekilde gerçekleştirilmelidir. Çalışan bu işlemin hakkaniyetsiz yapıldığını, hak etmeyen ödüllendiğini fark ederse iş doyumunu olumsuz yönde etkilenir.

Yükselme; çalışana kişisel ilerleme, kendini gerçekleştirme olanağı verir. Bu olanak kişinin kendine güvenini artırır, çalışanın kendini güçlü görmesini sağlar. Yükselme, bireye kuvvetli bir saygınlık sağlar ve yüksek bir doyum verir. Ayrıca yükselme, gelir düzeyinde bir artış anlamına da gelir. Yükselme, kimi iş görene göre psikolojik gelişme

anlamı taşıırken, kimine göre daha çok para kazanma, onur elde etme anlamına gelir. Her iş görenin yükselmeye bakış açısı değişik olunca, yükselmenin yaratacağı tatmin ya da tatminsizlik duygusu da değişik olmaktadır (Selvi, 2013, s.32). Çalışanların motivasyonlarını yükseltebilmek için esnek kariyer olanaklarının olduğu; örgütün farklı kademe ve pozisyonlarda çalışabilecekleri olanaklar verilmelidir. Böyle bir ortamın yaratılabilmesi için yöneticilerin; çalışanlarla iç içe olması ve örgüt amaçlarının oluşturulmasında çalışanların da katkısının sağlanması gerekir, mümkün olduğunca önceden planlanmış eğitim ve aktiviteler iptal edilmemelidir, çalışanların çalışma isteklerinin azalmaması için yaratıcılıkları teşvik edilmelidir ve çalışanlara karşı hassas davranılmalı, ancak endişeler mümkün olduğunca çalışanlara hissettirilmemelidir (Tutar, 2007; Akt: Akkuş, 2012, s.25).

#### **2.3.3.2.6. Yönetim**

Kılıç (2001), iş doyumuyla ilgili araştırmasında yönetim yaklaşımı konusuna şu şekilde değinmiştir: Yönetim tarzı, yöneticilerin çalışanlarına karşı sergiledikleri davranışlar astların tatmininde önemli bir yere sahiptir. Yönetimin başarılı, güven verici, adil, sorun çözme yeteneğinin olması, yönetimde çalışanların ilişkilerinin az çatışmalı olması çalışanın tatminini olumlu yönde etkilemektedir. Yöneticilerin çalışanlara örnek teşkil etmesi gerekmektedir. Çalışanlar kendilerini yöneticileriyle kıyasladığında yöneticilerini başarısız bulurlarsa çalışanlarda iş tatminsizliği yaratmaktadır (Çalışır, 2012, s.24). Bu bağlamda iş tatmini zihinsel değil duygusal bir kavramdır ve bireyseldir. Bu nedenle yöneticinin yapacağı en önemli şey, çalışanlarına uygun bir seviyede doyuma ulaşmaları noktasında yardım etmektir.

İş doyum durumunu etkileyen iki tür yönetimden söz edilebilir. Çalışan merkezli yönetim ve katılımcılığa izin verilip verilmemesidir. Çalışan merkezli yönetim, amirin iş görenlere ne kadar ilgi gösterdiğidir. Bunun içinde çalışanın performansının kontrolü, kişisel yardım ve danışmanlık hizmetleri sunmak, kişisel ve resmi düzeyde görüşmelerde bulunmak sayılabilir. Yöneticilerin personel ilişkilerini desteklemesi ve katkıda bulunması iş görenlerin iş doyumunu artırmaktadır. Buckingham ve Coffman (1999), yapmış oldukları bir araştırmada işten ayrılmaların önemli bir nedenini de amirlerin ilgisizliği veya olumsuzlukları olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır (Gülay, 2006; Akt: Kılıç, 2013, s.65).

### 2.3.3.2.7. İletişim

Genel olarak ele alındığında; iletişim, bir mesaj (haber) veya bir bilginin hedef alıcıya iletilmesi veya gönderilmesidir. İletişim; kişiler, gruplar ve örgütler arasında karşılıklı mesaj (düşünce, bilgi, haber) değişim süreci olarak tanımlanmaktadır. İletişim, kişiler arasında anlamlı mesajların karşılıklı olarak yayılmasıdır (Avcılar, 2005; Akt: Öztürk, 2010, s.47). Ayrıca iletişim; kişiler ve kurumlar arasında bilgi, düşünce, veri ve duygu alışverişi veya aktarımı olarak tanımlanabilir. Örgüt içerisinde çalışanların birbirleri ile iyi iletişimde bulunması kişiye doyum duygusu ve mutluluk veren bir yetenektir. Çalışanlar arasında iletişimin iyileştirilmesi; örgütü iyileştireceği gibi, bütün çalışanlar için yaşamı daha da anlamlı kılacaktır. Bu tür örgütlerde çalışanlar daha verimli olmakta, işe devamsızlık oranı düşmekte ve işlerindeki verimleri yükselmektedir (Yenihan, 2010, s.7).

İnsan sosyal bir varlık olduğundan doğası gereği sevme, sevilme, saygı görme gibi çeşitli ihtiyaçları vardır. İnsanların bu ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri en iyi yerlerde kendisi ile iyi iletişim kurabildiği kişilerin bulunduğu ortamlardır. Kişiler böyle ortamlarda stres atmakta ve mutlu olmaktadır. Mutlulukta insanda her zaman olumlu duyguların yaşanmasına sebep olmaktadır. Bu sebeple insanlar buldukları her ortamda daha iyi iletişim kurabileceği kişileri aramaktadır. İnsanlar sevebileceği ve saygı duyabileceği yani daha iyi anlaşabileceği kişilerle çalışmak istemektedirler. Ayrıca çalışma arkadaşlarıyla samimiyetin olması kişinin kendisini örgütün bir parçası gibi hissetmesini sağlayacağından kişi işiyle bir bütünleşme yaşayacaktır. Bu durum da iş gören açısından doyuma sebep olacaktır (Meziroğlu, 2005; Akt: Kılıç, 2011, s.15). İletişim sayesinde örgütte çalışanlar kendilerinden neler beklendiğini, işlerini nasıl yapmaları gerektiğini ve üstlerinin ya da diğer çalışanların kendileri hakkında neler düşündüklerini öğrenme olanağı bulmaktadırlar. Örgütsel yaşamda bilginin iletilmesinin yönetsel açıdan önemli olmasının yanında iş görenin olumlu tutumlar edinmesinde de iletişimin önemli rolü vardır. Belirsizlik ise stres, iş tatminsizliği, örgüte karşı güvensizlik, düşük düzeyde örgütsel bağlılık, verimlilikte düşüş, devamsızlık ve işten ayrılma eğilimlerinde artışa yol açmaktadır. İletişimin sağlanması ise belirsizlikle başa çıkabilme olanağını vermektedir (Schweiger ve Denisi 1991; Akt: Bozkurt ve Bozkurt, 2008, s.3).

### 2.3.3.2.8. İş Güvenliği

İş güvenliği faktörü, iş gören doyumunu etkileyen önemli ve temel faktörlerden birisi olarak kabul edilmektedir. Çalışanların sağlık durumları, fiziksel ve psikolojik iyilik halleri, örgüte bağlılıkları, performansları, işe devamsızlıkları ya da işten ayrılmaları gibi konular iş güvencesi ile ilişkilendirilmiş konulardır (Keser, 2009; Akt: Özçelik, 2009, s.39). Birey çalıştığı kurumda kendisine değer verildiğini hisseder; kurumunda fiziksel, ekonomik ve sosyal açıdan güvenli bir iş ortamı olduğunu bilir ise işe olan güveni artacak, daha verimli, doyumlu çalışacaktır. Dolayısıyla böyle bireyin yönetimi de kolaylaşacaktır. Birey iş güvenliğinden yoksun, her an işini kaybetme duygusu ile yaşıyorsa yönetimi de zorlaşacaktır. Bireyin eğitim düzeyi, bilgi ve becerisi arttıkça iş piyasasında yerlerinin daha açık olduğunu bilirler, gereğinde iş bulma imkanları kolaylaşacağından iş güvenliği bir doyum aracı olmaktan uzaklaştırır (Erdoğan, 1999; Akt: Turgut, 2010, s.19). Reisel, Chia, Maloles ve Slocum'un 320 çalışan üzerinde yaptıkları araştırmadan elde edilen sonuçlar, çalışanların iş güvensizliğinin iş doyumlarını azalttığını, iş doyumundaki bu azalmanın da performanslarını etkilediğini göstermiştir. Çalışanlar, işletmedeki gelecekleri hakkında umutsuzluğa kapıldıkları vakit bunu iş doyumlarına ve performanslarına yansıtmaktadırlar (Turhan, 2010, s.24).

İş güvenliği duymak çalışanlar için her zaman ayrı bir öneme sahip doyum faktörü olarak yerini korumaktadır. Çalışan tarafından, işini yapmak için gerekli özelliklere sahip olduğunun ve çalıştığı işletmenin kendisine değer verdiğinin bilinmesi çalışanın daha kolay iş doyumuna ulaşmasını beraberinde getirmektedir. Çalışanın işletmenin yönetim kademeleri içindeki yeri düştükçe iş güvenliğine verdiği önem artmaktadır. Schultz (1970)'a göre iş güvenliği, örgütün çalışanlarına sürekli ve kalıcı bir çalışma ortamı sağlamasıdır. Güvenlik, değişmez bir işe ve şu andaki ve gelecekteki çalışma durumuna duyulan güvendir (Erol, 2010, s.108).

### 2.3.4. İş Doyumu Kuram ve Modelleri

İş görenlerin iş hayatlarındaki doyumlarını ya da doyumsuzluklarını ortaya çıkarmak amacıyla birçok araştırma yapılmış ve bu araştırma sonuçlarından hareketle konuyla ilgili kuram ve modeller üretilmiştir. Yapılan bu araştırmalarda iş doyumunu genellikle işe dayalı tutumların anlamıyla eş değer olarak düşünülmektedir. Bundan dolayı işle ilgili



tutumlar içsel faktörler (bireysel özellikler) tarafından ya da dışsal faktörler (çevresel faktörler) tarafından belirlenebilmektedir. Yani iş doyumunu değişik birçok etken ile etkileşim içinde olmaktadır. İş doyumunu açıklamaya yönelik birçok kuram ve modeller mevcuttur. Bu kuramlar iş doyumunu kavramına değişik yönlerden bakmaktadır.

Literatür incelendiğinde genelde iş doyumunu ve güdüleme kuramlarının aynı sınıflama ile aynı kuramlar olarak ele alındığı görülmekte veya bir başka deyişle güdüleme konusunda geliştirilen kuramlar iş doyumunun incelenmesinde ve anlaşılmasında da temel oluşturan kuramlar olarak kabul edilmektedir. Kuramlar, çalışanları güdülemede ve onların işlerinden doyum sağlamalarında rol oynayan faktörleri göstermeleri açısından ve yöneticilere ışık tutma bakımından yararlıdır (Çamur, 2006, s.17).

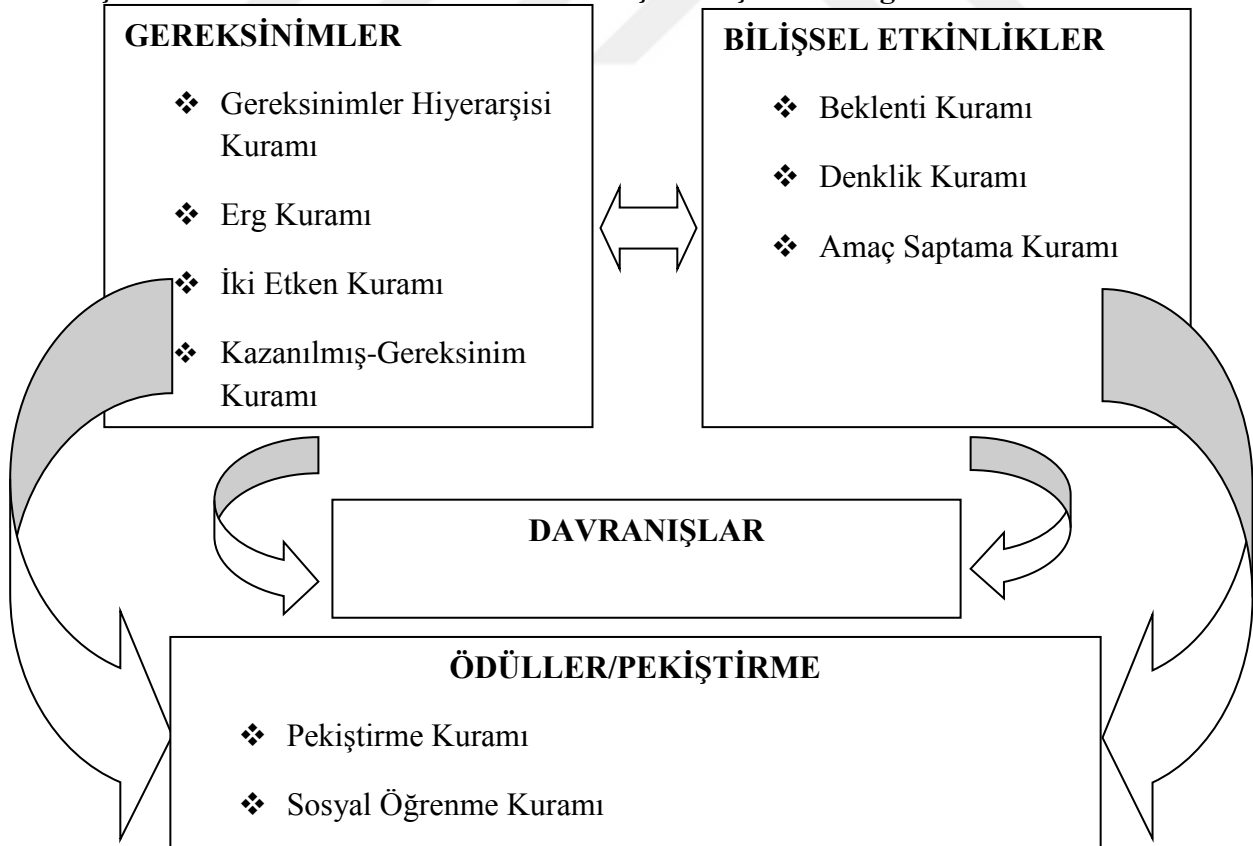
Çalışanların iş doyumunu konusundaki çalışmalar 1930'lu yıllarda başlamakla birlikte bu görüşlerin kuram niteliği kazanması Maslow'un Gereksinimler Kuramı'na dayalı olarak gelişmiştir (Hoy ve Miskel, 2010; Akt: Öztürk, 2012, s.28). Bu bağlamda iş doyumunun nasıl oluştuğu hakkında pek çok yaklaşım olmakla birlikte, Mortimer (1979), geliştirilmiş kuramlar çerçevesinde temelde şu dört yaklaşımdan söz etmiştir:

1. İş doyumunu, işin (özelliklerinin ya da yapılışının) kişinin ihtiyaçlarını (ihtiyaç: kişinin sağlığı ve korunması için davranışları güdüleyen ve yön veren temel güç) karşılama düzeyine bağlıdır.
2. Bazı yazarlar iş doyumunun, kişinin işinden almak istediği ile aldığı arasındaki tutarsızlığın derecesine bağlı olduğunu savunmuşlardır. Örneğin, bir kişinin işi için almayı beklediği ücret ile aldığı ücret arasındaki tutarsızlığın derecesi, kişinin ücreti konusundaki doyumsuzluğunu belirleyicisidir. Bu yaklaşımda çalışanın ihtiyaçlarından söz edilmemiştir.
3. Bir başka yaklaşıma göre iş doyumunu çalışanın değerlerine, başka bir deyişle kendi refahı ile neyin ilişkili olduğuna inandığına bağlıdır. Örneğin bir kişi pahalı bir spor araba almaya yüksek değer verebilir; ancak bu o kişi için gerçek bir ihtiyaç değildir.
4. Diğer bir yaklaşım daha çok hakkaniyet kuramına dayanır. Çalışan organizasyona kendi yaptığı katkıların getirisi olarak elde ettiklerini diğer çalışanların veya çalışan gruplarının elde ettikleri ile karşılaştırır. Bu karşılaştırma sonucu kendi aldıklarının daha az doyurucu olması, çalışan için işten doyum almamaya yol açacaktır. Diğer bir yaklaşım insanın üretim için güdülenmesi konusunda geliştirilen bu kuramları temel

olarak iki ana başlık altında toplamaktadır: İçerik (Kapsam) Kuramları ve Süreç (Bilişsel) Kuramları (Aslan, 2006, s.8-9).

Kapsam teorileri motivasyonun dış kaynaklardan değil bireyin kendisinden kaynaklandığını fikrine dayanır. Bu teoriler, bireyin işe kendisinin taşıdığı bireysel faktörlerden oluşur; beklentileri, bireyselliği, ihtiyaçların tatminini, motivasyonu ve deneyimleri içerir. Kapsam teorileri kısaca insanları doyuma ulaştıracak ihtiyaçların neler olduğunu ortaya çıkarmaya çalışır. Bireyin iş doyumuna neden olan belirli çevresel ve bireysel faktörlere yoğunlaşır. Diğer yandan süreç teorileri insan motivasyonunun kendi içinden geldiği varsayımını reddeder; iş yerinde diğerlerinin davranışı, ödüller, iş ilişkileri ve işin kendisi gibi bireye dışarıdan yönelen faktörlere odaklanır (Atlandı, 2010, s.49-50). Güdülenme kompleks bir kavram olduğundan, temel güdülenme sürecinde çeşitli etkenlerin rol oynadığını değişik kuramlara bakarak anlayabiliriz. Şekil2.1'de güdülenme kuramlarına ilişkin basitleştirilmiş bir model görülmektedir (Çetinkanat, 2000, s.10):

**Şekil 2. 1. Güdülenme Sürecinin Basitleştirilmiş Bir Örneği**



**Kaynak: Bartol ve Martin (1991); Akt: Çetinkanat, 2000, s.10.**

Yukarıda da anlatıldığı gibi, İçerik Kuramları iş görenlerin daha iyi motive olabilmelerini sağlamak için iş görenlerin bireysel özelliklerini keşfederek, onlardan gerekli verimi almaya odaklanır. Süreç Kuramları ise bireysel özelliklerin yanı sıra çevresel faktörleri, iş koşulları ve örgütle ilgili düşünce kavramları içermektedir. Sonuç olarak, süreç kuramları içerik kuramlarına nazaran birçok özelliği bünyesinde barındıran ve bu yönde daha bütüncül bir karakter sergilemektedir (Kılıç, 2013, s.27).

#### 2.3.4.1. Kapsam (İçerik) Teorileri

Yukarıda da değinildiği gibi kapsam teorileri, insanların gösterdikleri davranışlara "neden" ve "nasıl" sorularını yöneltir. Diğer bir ifadeyle bu teoriler insanları davranışa yönelten güdüler ve bireylerin tatmin etmeye çalıştıkları ihtiyaçlar üzerinde yoğunlaşır. Kapsam teorileri insanları çalışmaya yönelten etkenleri ortaya koymaya çalışır. İnsan davranışlarının belli bir amacı olduğu ve bu amaca ulaşmak için çaba harcadıkları varsayımına dayanan bu kuramlara insan ihtiyaçlarının giderilmesi kuramları adı da verilmektedir (Baysal ve Tekarslan, 1996; Gökçe, 2001; Akt: Gülnar, 2007, s.170). Bu başlık altında incelenecek olan kuramların ortak noktası çalışanın içinde bulunan, davranışlarını tetikleyen, onlara yön veren faktörler üzerinde durmalarıdır. Bireyleri belirli şekilde davranmaya zorlayan, onların ihtiyaçlarını tatmin etmek doğrultusunda hareket etmelerine neden olan güdülerini, faktörleri anlayan bir yönetici; bu ihtiyaçları dolaylı ya da dolaysız olarak tatmin etmek yoluyla personeli daha iyi yönetebilir, onları organizasyonel amaçlara yöneltebilir (Erol, 2010, s.78). İçerik kuramlarına göre; kişinin içinden gelen, onu belirleyici şekilde davranmaya yönlendiren etmenleri tanımak gerekmektedir. Bundan dolayı ilk motivasyon kuramları "İnsanları ne motive eder?" sorusuna cevap bulmaya çalışmıştır. Maslow (1954)'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi, Herzberg (1959)'in Çift Etmen Kuramı, Alderfer (1972)'in ERG Kuramı ve McClelland (1961)'in Başarı Güdüsü Kuramı içerik kuramları arasında sayılabilir (Lunenburg ve Ornstein, 2000; Bassett-Jones ve Lloyd, 2005; Akt: Yılmaz ve Altınkurt, 2012, s.386).

**Tablo 2.2. İş Doymu ve Motivasyon İlişkisine Yönelik Kapsam Teorileri\***

TEORİ	AĞIRLIK NOKTASI VE KATKISI
Gereksinimler Hiyerarşisi Teorisi (Abraham H. Maslow, 1943)	Kişiler belirli bir sıralama gösteren gereksinimlere sahiptir ve onları doyuma ulaştıracak şekilde davranır.

Çift Faktör Teorisi (Frederick Herzberg, 1950-1960)	İhtiyaçlar temel motivasyon faktörüdür. Ancak bazı faktörler motive etmez fakat doyumun varlığı için gereklidir.
Başarma İhtiyacı Teorisi (David Mc. Clelland)	Bir kişinin performansı, büyük ölçüde sahip olduğu başarı gösterme ihtiyacı ile açıklanabilmektedir.
ERG Teorisi (Alderfer)	Maslow'un gereksinimler hiyerarşisini var olma, beraber olma ve gelişme gibi üç kategoride toplamaktadır.

\* Erol, 2010, s.79'dan alınmıştır.

#### 2.3.4.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi

Güdülenme kuramları içinde en yaygın olarak bilinen kuramlardan biri Abraham Maslow'un geliştirdiği, günümüzde popülerliğini koruyan, bireysel gereksinimlerin en kapsamlı biçimde incelendiği ve bunların bir hiyerarşi içinde olduğunu öne süren kuramdır. Maslow'a göre insanlar daha iyi durumda olmayı arzularlar ve henüz sahip olmadıkları şeyleri isterler. Giderilen bir gereksinim davranışı güdülemez. Yüksek düzeyli gereksinimin ortaya çıkabilmesi için alt düzeydeki gereksinimlerin giderilmesi gerekir (Çetinkanat, 2000, s.11).

Maslow'un gereksinim hiyerarşisi bireylerin neden çeşitli özverilerde bulunarak başka bireylerin düşünce ve emirleri doğrultusunda örgütlerde çalışmayı kabul ettikleri konusuna açıklık getirmek üzere değerlendirildiğinde bireylerin;

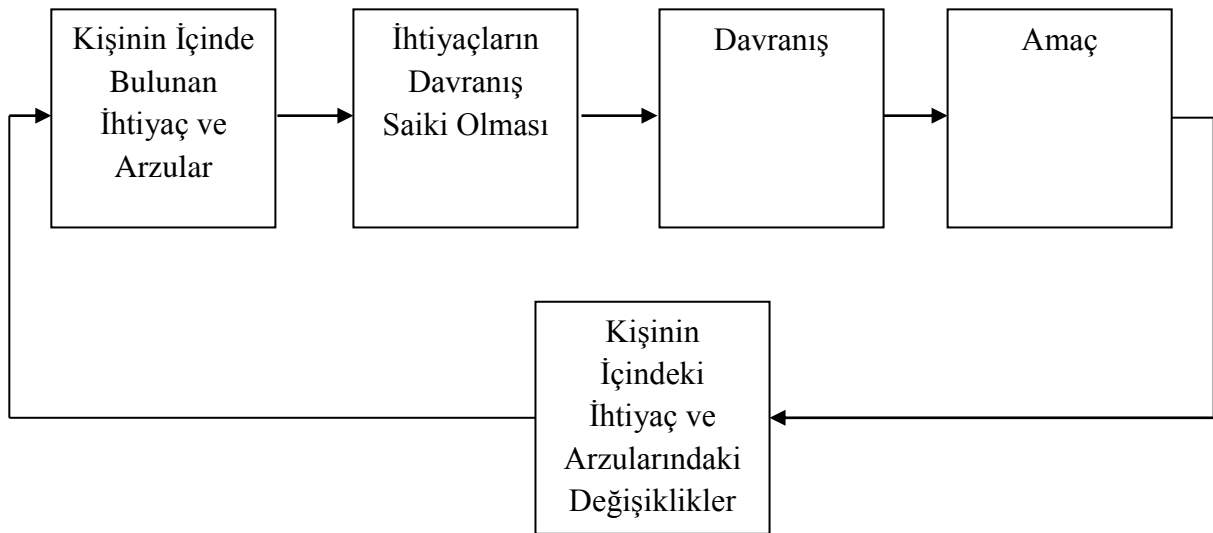
1. Fizyolojik gereksinimleri karşılamak üzere bir işe gereksinim duydukları,
2. Herhangi bir nedenle işsiz kaldıkları ya da haksızlığa uğradıkları durumlar için sigortalı, sendikalı olmak, gelecek için tasarrufta bulunmak gibi birtakım önlemleri güvenlik gereksinimlerini karşılamak üzere aldıkları,
3. Sosyal varlıklar oldukları için ve ait olma gereksinimleri nedeniyle anlaşabilecekleri iş grupları içinde çalışıp kulüp, sendika ve dernekler kurdukları,
4. Saygınlık gereksinimlerini karşılamak üzere diğer insanlara hizmet vererek onların takdirini kazandıkları, bu şekilde kendilerine güvenlerinin geliştiği ve topluluk içinde bir mevki sahibi oldukları; saygınlık gereksiniminin topluma yansıyan en belirgin

niteliğinin terfi etme, daha fazla görev ve sorumluluk yüklenme ve sosyal statüyü artırma durumları olduğu,

5. Kendini gerçekleştirme gereksinimlerinin ise çalıştıkları işlerde yaratıcılıklarını kullanıp kendilerini göstermeleri olarak tanımlanabileceği söylenebilir (Eren, 1993; Akt: Atay, 2006, s.50). İnsanın ihtiyaçlarını gidermek amacıyla çeşitli davranışlarda bulunduğunu öne süren Maslow, teorisini üç temel varsayıma dayandırır. Bu kuram Güney (2007) tarafından aşağıdaki gibi özetlenmiştir:

- a) Sadece tatmin edilmemiş ihtiyaçlar insanları çeşitli şekillerde davranmaya yönlendirir, tatmin edilmiş ihtiyaçların davranışlar üzerinde herhangi bir etkisi yoktur.
- b) İnsan ihtiyaçları, önem derecesine göre aşağıdan yukarıya doğru hiyerarşik olarak sıralanır.
- c) İnsan ancak bir basamaktaki ihtiyacı belli bir dereceye kadar tatmin edilirse, bir üst basamaktaki ihtiyacının etkisi altına girer (Akkuş, 2010, s.15). Bu yaklaşımın yönetici açısından anlamı şudur: Eğer yönetici personeli hangi ihtiyacını tatmin etmek istediğini anlayabilirse, o ihtiyaçlarını tatmin edebileceği ortamı yaratarak onların belirli yönde davranmalarını sağlayabilir. Bu yaklaşımın esas aldığı motivasyon sürecini aşağıdaki Şekil 2.3'te göstermek mümkündür (Koçel, 2005; Akt: Yiğit, 2004, s.131).

### Şekil 2.3. Motivasyon Süreci



**Koçel, 2005; Akt: Yiğit, 2004, s.131'den alınmıştır.**

Maslow ihtiyaçları öncelik sırasına göre beş ana kategoriye ayırmıştır. Bunlar; a) Fizyolojik (biyolojik) ihtiyaçlar, b) Güvenlik (emniyet) ihtiyaçları, c) Ait olma ve sevgi

ihtiyaçları, d) Takdir görme ve nefse saygı ihtiyacı, e) Kendi kendini tamamlama ihtiyaçlarıdır (Narin, 2010, s.27). Bu ihtiyaçlar hiyerarşik bir sıralama gösterir ve genel olarak alt düzeydeki gereksinimler ve üst düzeydeki gereksinimler olmak üzere iki motivasyon grubuna ayrılır. Alt düzeydeki gereksinimler fizyolojik gereksinimler olarak adlandırılırken, fizyolojik gereksinimlerin üzerinde bulunan diğer tüm gereksinimler üst düzeydeki gereksinimler olarak adlandırılmaktadır (Arık, 1996; Akt: Dil, 2005, s.86).

#### Şekil2.4. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi\*



**Balçık, 2002; Akt: Dil, 2005, s.86 'dan alınmıştır.**

#### a) Fizyolojik İhtiyaçlar

Motivasyon kuramlarında temel nokta olarak alınan fizyolojik ihtiyaçlar, bireyin harekete geçmesini sağlayan esas faktörlerdir. Aç olan bir organizmanın öncelikle yiyeceğe yönelmesi beklenir. Aç olan insanın spor yapmaya, sohbet etmeye, saygınlık aramaya yönelmesi ya da kendini gerçekleştirmesi beklenemez. Kısacası fizyolojik ihtiyaçlar güdülenmede bir başlangıç aşamasıdır. Açlık, susuzluk, uyku, barınma, oksijen ve hareket etme gibi yaşamın sürdürülmesi için, karşılanması gerekli olan, ancak birbirinden bağımsız gereksinimleridir (Varışlı, 2010, s.12). Bu bağlamda bireyler fizyolojik ihtiyaçlarını tatmin ettikten sonra güvenlik ihtiyaçları ortaya çıkar ve güvenlik ihtiyacı bireye daha anlamlı hale gelir.

#### b) Güvenlik İhtiyaçları

Güvenlik ihtiyacı gereği kişiler çalışma ortamında hayati güvenliğinin sağlanmasını ve geleceğinin garantide olmasını ister. Ayrıca çeşitli hak ve güvenceleri olan emeklilik hakkına, sağlık sigortasına karşı duyulan arzu güvenlik ihtiyacının bir göstergesidir (Barutçugil, 2004; Akt: Kış, 2009, s.56).

### c) Sevgi ve Aidiyet İhtiyacı

Fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarından sonra insanın sosyal yönü ağırlık taşıyan ihtiyaçları ortaya çıkar. Örneğin sevme, sevilme, bir gruba mensup olma, şefkat, yardımseverlik vs. türünden ihtiyaçlar bu gruba örnek olarak gösterilebilir. Burada düşünür, insanların sosyal bir varlık olduklarını vurgulamakta ve başka insanlarla bir arada yaşamını sürdürmek zorunda olduklarına işaret etmektedir. Yaşamı boyunca insan sevgi peşinde koşmakta ve onun arayışı içinde bulunmaktadır (Eren, 1998; Akt: Türkoğlu, 2008, s.56).

### d) Saygınlık İhtiyacı

Bu ihtiyaç iki alt bölüme ayrılır;

**1) İnsanın kendi kendine duyduğu saygı:** Güçlü olma, başarı elde etme, olgunlaşma, ustalaşma, kendine güven, bağımsızlık, özgürlük gibi istekler bu bölümde yer alır.

**2) Başkalarının saygısı:** Bu alt bölümde de tanınma, prestij, statü elde etme, önemli olma, üstün olma gibi istekler yer alır. Her iki saygınlık da hak edilmiş bir saygınlık olmalıdır. Bunların karşılanması insana kendine güven, kendini değerli, yeterli görme duyguları verir (Onaran, 1981; Akt: Dedeşali, 2010, s.57).

### e) Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı

Fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarını ile diğer belirtilen türdeki ihtiyaçlarını karşılamış olan birey, son aşamada ideallerini ve yeteneklerini gerçekleştirme ihtiyacı duymaktadır. Bu son aşamada birey, ideallerini gerçekleştirmeye, başarmaya ve haz duymaya daha fazla önem vermektedir. Maslow'un sıraladığı gereksinimler içinde en çok ilgiyi bu ihtiyaç çekmiş, bunun üstüne birçok araştırma yapılmıştır (Onaran, 1981; Akt: Polat, 2008, s.28).

Abraham H. Maslow'un yukarıda kısaca özetlediğimiz ihtiyaçlar hiyerarşisi, insanlar açısından bir tür güdüleyici etki göstermektedir. Başka bir ifadeyle belirli bir basamak ihtiyacını karşılayan birey, bir sonraki basamağa atlamak için motive edilebilmektedir. Maslow'un teorisinin ötesinde ihtiyaçlar konusunda belki de bilinmesi gereken ilk şey şu olmaktadır: İnsan ihtiyaçları sonsuzdur/sınırsızdır. Bu nedenle, insanın daha fazla motive edilmek için hazır durumda bulunduğu söylenebilir.Önemli olan, doğru motivasyon araçlarını kullanarak insanları daha fazla çalışmaya sevk etmektir (Polat, 2008, s.29). Maslow'un kuramı daha sonra yapılan araştırmalar sonucunda genel olarak kabul görmüş olmakla birlikte bazı eleştirilere hedef olmuştur. Örneğin Urban (1982), Maslow'un insan doğasının gizlerini açıklama çabalarının kültürel bağlamdan uzak

olduğunu aktarırken; gereksinim hiyerarşisinin yaşamın iş ve boş zaman, aile ve iş yaşamı, özel ve kamusal olarak bölümlenmiş olduğu modern sanayi toplumunda bir inanırlık taşıyabileceğini ancak, bu hiyerarşinin tarih boyunca her kültüre uygulanmasının yanlış olduğunu belirtmektedir (Aydın, 2010, s.9). Bu kurama bir başka eleştiri ise toplumların yapısı ile ilgilidir. Bir toplum ekonomik sorunlarını büyük ölçüde çözümlenmiş ise toplumda yaşayan bireyler için fizyolojik ve güvenlik gereksinimleri önemini büyük ölçüde yitirir. Öte yandan çalışma güvenliğinin bulunmadığı ve işsizliğin yaygın biçimde yer aldığı gelişmekte olan ülkelerde ise fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları ön planda güdüleyici rol oynar. Bu bağlamda toplumların ekonomik, sosyal ve kültürel yapısı, gelenek, kural ve alışkanlıkları; gereksinimlerin yönünü, doyumunu ve zamanını değiştirebilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1996; Akt: Aydın, 2006, s.17).

#### **2.3.4.1.2. Herzberg'in Çift Faktör Teorisi**

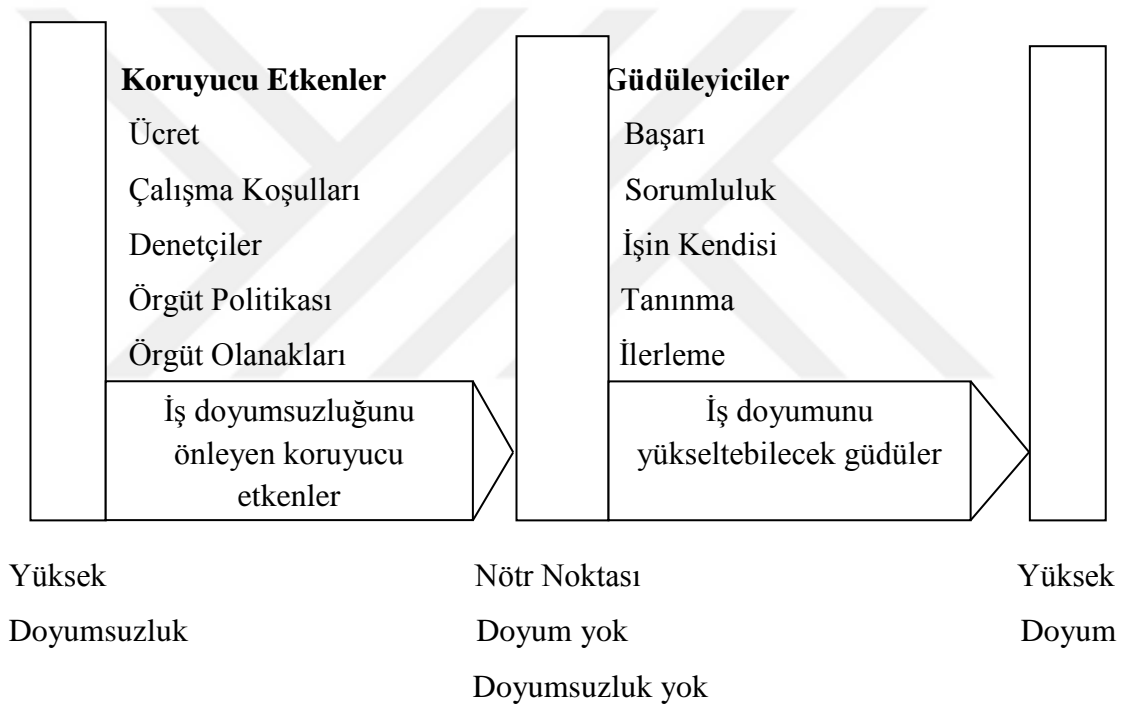
İçerik kuramları arasında ikinci sırada çift etken kuramı gelmektedir. Bu kuramda yanıt aranan temel soru, özellikleri gereği çeşitli faktörlerin iş doyumunun ya da doyumsuzluğunun ortaya çıkması konusunda nasıl etkilerinin olduğudur, şeklindedir. Araştırmacılar bu faktörleri doğrudan işin yapılması ile ilgili olanlar ve işin yapılması sırasında karşılaşılan durumlar olmak üzere iki ayrı grupta toplamışlardır. İşin kendisi ile ilgili olan faktörlere doyum sağlayıcılar ya da güdüleyiciler, işin yapılması sırasında karşılaşılan durumlara ise doyumsuzluk yaratan ya da koruyucu faktörler adını vermişlerdir. Bu kuramda güdüleyici faktörler bireylerin iyi olarak tanımladıkları, koruyucu faktörler ise kötü olarak nitelendirdikleri yaşantılarla ilgili duygulardır. Güdüleyici faktörler bireyin işine karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlarken, koruyucu faktörler ise kişinin işinden doyum sağlamasını engellemektedir (Selvi, 2013, s.16). Bu teoride, iş unsurlarının iş doyum üzerindeki etkilerine odaklanılmaktadır. Herzberg ve arkadaşları, 200 mühendis ve muhasebeciden oluşan bir grupta görüşerek, onlara geçmişte işlerinden ve çalıştıkları zamanlardan kendilerini özellikle doyumlu ve motive olmuş hissettikleri zamanları ve de tam tersini hissettikleri durumları anımsamalarını, daha sonra ise bu hissedilenlerden iyi ve kötü duygularının neler olduğunu tanımlamalarını istemiştir. Alınan cevaplar içerik analize tabi tutulmuş ve sonuçta çalışanların iş doyum ve doyumsuzluğuna ilişkin verdikleri cevaplardan iki farklı boyutun varlığı tespit edilmiştir (Moorhead ve Griffin, 1986; Akt: Sat, 2011, s.14).



Araştırma sonucuna göre çalışanların kendilerini son derece iyi hissettiklerini anlatırken işleriyle ilgili kavramları kullandıkları, kendilerini kötü hissettiklerini anlatırken de iş dışındaki kavramları kullandıkları görülmüştür (Sezgin, 2010, s.10). Bu görüşmeler sonucunda aşağıdaki bilgilere ulaşılmıştır:

- 1) İş doyumunu olduğunda var olan etkenler, iş doyumsuzluğuna yol açan etkenlerden ayrıdır.
- 2) İş doyumunun tam zıttı iş doyumunun olmamasıdır, iş doyumsuzluğu değildir.
- 3) Benzer biçimde, iş doyumsuzluğunun tam zıttı iş doyumunun olmamasıdır, iş doyumunu değildir (Aydın, 2007; Akt: Kılıç, 2013, s.34).

### Şekil 2.5. İş Doyumunun GÜdülenme Şeması



**Çetinkanat, 2000, s.19'den alınmıştır.**

Herzberg'in geliştirdiği iki etmen kuramında, iş doyumuna yol açan etkenler iş doyumsuzluğuna yol açan etkenlerden farklıdır. Koruyucu etkenler iş doyumsuzluğundan uzaklaştıran etkenlerdir, varlığı iş doyumuna neden olmaz ama yokluğu doyumsuzluğu yaratır. Doyum ya da güdüleyici etkenlerin yokluğu doyumsuzluğa neden olmaz ama varlığı iş doyumunda artışa neden olur. İş doyumunu ya da doyumsuzluğu sıfır ya da nötr noktasından başlar. Sağa doğru giden güdüleyici etkenlerin karşılanması iş doyumuna, soldaki koruyucu etkenler ise iş doyumsuzluğuna, iş doyumundan daha çok katkıda bulunurlar. Kısaca, iş doyumunun tersi iş

doyumsuzluğu değildir (Çetinkanat, 2000, s.19). Bu bağlamda Herzberg tarafından yapılan araştırma sonucunda deneklere özel anların (olayların) nitelikleri ve bu duyguların onların performansını nasıl etkilediği sorulduktan sonra şu sonuçlar elde edilmiştir:

1) İşin kendisi, başarı, ilerleme ve gelişim, terfi, takdir ve sorumluluk faktörlerinden sıklıkla doyum kaynakları olarak söz edilmiştir. Çok daha az sıklıkla doyumsuzluk kaynakları olarak algılanmıştır. Bu grup faktörler "motive ediciler" olarak adlandırılmıştır.

2) İşin kuşatan çevre faktörleri sıklıkla doyumsuzluk kaynakları olarak gözlemlenirken, daha az sıklıkla doyum kaynakları olarak gözlenmiştir. Şirket politikaları ve yönetim, yönetici, ücret, statü, iş güvenliği, özel hayat, bireyler arası ilişkiler ve çalışma şartlarından oluşan bu grup faktörler ise "hijyen faktörler" (koruyucu) olarak adlandırılmıştır (Baysal ve Tekarslan, 1996; Eren, 2001; Akt: Gülnar, 2007, s.173).

Motivasyonel faktörlerin gerçekleşmesi durumunda bireylerin çalışma ve istek duygusu artmaktadır. Hijyen faktörlerin gerçekleşmesi durumunda iş tatmini gerçekleşir ve birey çalışmaya motive olur. Motivasyonel faktörler; bireyi mutlu kılan, iş yerine bağlayan, çalışmaya özendirilen ve doyum sağlayan unsurlardır. Hijyen faktörleri; bireyi işten ayrılmasına, tatminsizliğine yol açabilecek unsurlardır. Bu iki boyut da iş yerindeki çalışanları farklı boyutta etkilemektedirler (Özer ve Topaloğlu, 2008; Akt: Melik, 2014, s.30). Bu çerçevede Herzberg, doyurulmamış hijyen faktörlerinin doyum sağlansa da çalışanların motive olacaklarını iddia etmektedir. Herzberg, motive edicileri tatmin olmuş kimselerin motive olmuş çalışanlar olacağı sonucuna varmıştır. Sonuç olarak, "hijyen" ve "motive ediciler" olmak üzere ikiye ayrılan faktörler birbirinden bağımsız olarak var olabilirler (Eren, 2001; Akt: Gülnar, 2007, s.174). Herzberg'in teorisindeki doyumsuzluk ve hijyen faktörler ile Maslow'un kuramındaki fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı ve ait olma ve sevgi ihtiyacı basamaklarının birbirine benzediği; doyum ve motivatör faktörler ile saygınlık ihtiyacı ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı basamaklarının birbirine benzediği görülmektedir. Tablo2.3'te Herzberg'in Çift Faktör Teorisi gösterilmiştir (Kırhan, 2014, s.52-53).

**Tablo 2.3. Herzberg Çift Faktör Teorisi**

<b>Doyumumsuzluk ve Hijyen Faktörler</b>	<b>Doyum ve Motivatör Faktörler</b>
- Şirket politikası ve kötü yönetim	- Takdir edilme ve ödüllendirme
- Teknik bilgi yetersizliği	- İşin başarısı ve verdiği mutluluk
- Amir ile kötü beşeri ilişkiler	- Örgütte başarı ile tanınma
- Çalışma ortamının elverişsiz olması	- Arzu, tutku ve yeteneğe uygun işte çalışma
- Ücret düzeyleri ve artış yetersizliği	- Yeterli düzeyde yetkiye sahip olma
- İş arkadaşları ile geçimsizlik	- Yükselbilme olanağına sahip olma
- Kötü alışkanlık ilişkileri	- İşte kendisini geliştirerek, çevresine olumlu katkılarda bulunabilme
- Kişisel yaşama saygı gösterilmemesi	

**Coulter ve Robbins, 2003; Akt: Kırhan, 2014, s.52'den alınmıştır.**

Herzberg'e genel olarak güdüleyici ve koruyucu faktörler konusunda eleştiriler gelmiştir. Bazı koruyucu etkenler, denetçilerin ödüllendirilmesi gibi aynı zamanda güdüleyici etken olarak görülebilir. İşle ilgili bazı dışsal etkenler, işteki içsel etkenlere güdüleyici rol oynayabilirler. Örneğin Sundstrom'a göre, fiziksel çalışma koşulları, ısı ve gürültü gibi fiziksel etkenlerin iş doyumunu etkileyebildiği bulunmuştur (Schultz ve Schultz, 1990; Akt: Çetinkanat, 2000, s.20). Kurama yöneltilen önemli eleştirilerden biri de teorinin geliştirilmesinde kritik olay yönteminden faydalanılmış olmasıdır. Yöntem, çalışanların geriye dönük düşüncelerini gerektirdiğinden tüm faktörlerin açıklanması için uygun olmayabilecektir. Eleştirilen bir diğer nokta ise araştırmanın belirli bir küme üzerinde yapılmış olmasıdır. Bu nedenle araştırma sonuçlarına dayanarak genelleme yapılması pek doğru bulunmamaktadır (Artan, 1989; Akt: Çiftçi, 2014, s.25). Ayrıca Herzberg güdülenmeyi bir bütün olarak açıklamakta ve bu yönü ile yetersiz kalmaktadır. Kuramını daha çok gelişmiş ülkelerin sosyo-kültürel ve ekonomik yapılarını temel alarak oluşturmuştur. Oysa gelişmekte olan ülkelerde hijyen faktörü olarak nitelendirilen ihtiyaçların da güdüleyici bir rol oynayacağı düşünülmemiştir (Eren, 2008; Akt: Eser, 2010, s.13). Locke (1975), deneysel olayın doyum sağlayan motivasyonu ve doyumumsuzluğa götüren hijyen faktörleri desteklemediğini belirterek Herzberg'i eleştirmiştir. Locke (deneysel) olayı inceleyerek motive edici faktörlerin doyumun ve doyumumsuzluğun her ikisini de içerdiğini ileri sürmüştür (Gülner, 2007, s.175).

### 2.3.4.1.3. McClelland'ın Başarı Güdüsü Kuramı

Çok iyi bilinen bir diğer gereksinim kuramı da, David O. McClelland ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. McClelland kuramı, insanların gereksinimlerini kendi kültürlerinde çeşitli durumlarda kendi yaşantıları ile öğrendikleri ya da kazandıklarını savunduğu öğrenme kuralı ile yakından ilişkilidir (Çetinkanat, 2000, s.21). McClelland'a göre bu gereksinimler başarı, ilişki ve güç gereksinimleri adı altında üç grupta toplanmıştır ve daha çok sosyo-kültürel türden olduğu kadar toplumsal açıdan da önem taşıdığı vurgulanmaktadır. Diğer bir deyimle bu gereksinimler hem birey, hem de toplum ve ulus yaşamında önem taşımaktadır (İnandık, 2010, s.23). McClelland, otuz yılı aşkın sürede başarı, ilişki ve güç gereksinimleri üzerinde çalışmıştır. Thematic Apperception Test (TAT) aracını kullanarak testi alanlara amaçlı olarak muğlak resimler hakkında öyküler yazdırarak bu üç gereksinimi ölçülmüştür (Çetinkanat, 2000, s.21). Bu bağlamda McClelland ve arkadaşları T.A.T (Tematik Algı Testi) testini insan ihtiyaçlarını ölçmede bir yöntem olarak kullanmaya başlamışlardır. Bu teoriye göre kişi üç grup ihtiyacın etkisi altında davranış gösterir (Güre, 2011, s.19).

Başarı ihtiyacını ilk kez araştırıp tarif eden Amerikalı psikolog David O. McClelland, insanların çoğunda başarıma ihtiyacının potansiyel olarak bulunduğunu, fakat bu ihtiyacın ortaya çıkmasını sağlayacak olan ortam ve fırsatların her zaman bulunmayabileceğini savunmaktadır (Şimşek, 1997; Akt: Güllü, 2009, s.58). Northcraft ve Neale (1990)'e göre McClelland'ın motivasyona yaklaşımı diğer teorilerin yaklaşımına göre farklılık göstermektedir. McClelland'e göre ilişki kurma, güç kazanma ve başarıma ihtiyacı içgüdüsel ihtiyaçlardan daha çok öğrenilmiş ihtiyaçlardır ve bu ihtiyaçların öğrenmeyle sonradan kazanılacağını savunmaktadır (Koroğlu, 2011, s.120)

David O. McClelland'a göre; insan gereksinimleri kişinin yaşam tecrübesine bağlı olarak zamanla kazanılır ve şekillenir. Kişinin ihtiyaçları; başarıma (NAch), güç kazanma (NPower) ve ilişki kurma (NAff) olmak üzere üç kategoriden birisinin içerisine girer (Chen, 2003; Akt: Güllü, 2009, s.59).

**Başarma İhtiyacı:** Bu gruptaki insanlar başarılı olmak için yoğun bir arzu duyarlar. Başarısız olmaktan da yoğun bir korku duyarlar. Kendilerine meydan okunulmasını isterler, kendilerine erişilmesi zor olan hedefler seçerler ve bunları gerçekleştirmek için

gerekli yetenek ve bilgiyi elde edecek ve bunları kullanacak davranışı gösterirler (Koçel, 1994; Akt: Kurt, 2011, s.33). McClelland bu üç ihtiyaç ve güdü içinden en çok başarı güdüsünün birey ve toplumu etki altında bıraktığını iddia etmektedir. Birey faaliyetlerinde başarılı olmayı arzuladığı halde başarısız olmaktan da büyük ölçüde korku ve çekingenlik duymaktadır. Bu korku onu başarıya götürecek faaliyetlerde bulunmaktan alıkoyacak, bu korkunun yenilmesi halinde başarılı olma isteği bireyi faaliyette bulunmaya yöneltecektir (Eren, 2000, Yöş, 2011, s.31).

**İlişki Kurma İhtiyacı:** Bu ihtiyaç, bireyin yaşamını yalnız başına sürdüremeyeceği ve toplumsal niteliğe sahip olmasından hareketle, diğer birey ve gruplarla ilişki içinde bulunacağına vurgu yapmaktadır. Bu ihtiyacı güçlü olan birey, bireyler arası ilişki kurmaya ve geliştirmeye yönelir. Başarı güdüsüne sahip kişiler başarı ve başarısızlıklarına ilişkin kesin ve açık bir geri besleme aldıklarında daha iyi çalışırlar. Kişi seçerken ehil olma özelliğine dikkat ederler ve duygusal kararlardan kaçınırlar. Bağlanma güdüsüne sahip kişiler ise, kendilerini çevreleyecek kişiler seçerler, kişiler arası ilişkiler kurma ve geliştirmeye önem verirler (Uslusoy, 2010, s.31). Yüksek düzeyde ilişki gereksinimine güdülenmiş bireyler, tek başlarına çalışmaktansa diğer bireylerle birlikte çalışmayı yeğlerler. Yöneticiler bu gereksinime güdülenmiş bireyleri daha üretici hale getirebilmek için; işbirliği, destekleyici bir iş ortamı ve verimliliğe bağlı olumlu geri bildirimde bulunacakları bir ortam yaratabilirler. Böyle bir ortamda bu tür bireyler gereksinimlerini giderebilirler (Çetinkanat, 2000, s.22).

**Güç Kazanma İhtiyacı:** McClelland çeşitli gereksinimleri inceledikten sonra, örgütlerde önemli bir güdüleyici etken olarak; başkalarını etkileme ve kontrolünde tutma isteği olan güç gereksinimi görüşüne ulaşmıştır. Dolayısıyla güç gereksinimi insanın çevreye egemen olma isteğinin bir sonucudur. Bu nedenle insanlar ve gruplar çevresel ilişkilerinde etkinliklerini artıracak ve seslerini duyuracak her türlü araca başvurmaktan çekinmezler. Üstün olmak ve başkalarının iş ve faaliyetlerini kontrol altına almak için başvurulacak tüm çabalar bireyleri başka insanlarla çekişme ve çatışmaya itebilir. Bu tehlike insanın güçlü olma arzusunu belli ölçüde frenlemektedir. O yüzden, bu ihtiyacın şiddeti insandan insana oldukça farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır (Eren, 1989; Akt: İnandık, 2010, s.24). McClelland araştırmasında iki tür güç gereksinimini açıklamaktadır: Bireysel ve kurumsal güç. Bireysel için güdülenmiş bireyler, başkaları üzerinde üstünlük sağlamak ve onları idare edebilme yeteneklerini

göstermek için çabalar, birey olarak kendisine sadık kalınmasını bekler. Kurumsal güç için güdülenmiş bireyler ise örgütün uzak hedeflerine ulaşmak için grup çalışması yaparak bu gereksinimlerini giderebilirler. Bu tür kişiler örgütün amaçları için kendi kişisel tercihlerinden fedakarlık yapabilirler. McClelland kurumsal güç gereksinimine güdülenmenin, örgütsel başarı için en önemli etken olduğunu ve güç gereksinimine güdülenen bireylerin başarı için bu gereksinime yüksek bedel ödediklerini belirtmiştir (Çetinkanat, 2000, s.23).

McClelland, yaşam deneyimleri sonucu geliştirilen insan ihtiyaçları ile bunların örgüt yönetimleri için ortaya koyabilecekleri ipuçları veya verebilecekleri mesajlar üzerinde yirmi yılı aşan bir çalışma içinde bulunmuştur. Bu çalışmalardan elde ettiği sonuçlar; yüksek başarı güdüsüne sahip bireylerin girişimci veya iş adamı olma yönünde eğilim gösterdikleri ve risk üstlenerek birtakım işleri rakiplerinden daha iyi yapma gayreti içinde bulduklarını göstermiştir. Öte yandan, yüksek düzeyde ilişki kurma güdüsüne sahip olan bireylerin, temel işlevi örgüt içinde muhtelif departmanların çalışmalarını koordine etmek olan birleştirici unsur veya eleman işlevi gördüklerini saptamıştır. İnsancıl ilişkiler kurmada yüksek düzeyde istek sergileyen bireylerin başkalarıyla olumlu çalışma ilişkileri kurmaya muktedir oldukları, McClelland'ın incelemelerinde somut biçimde ortaya çıkmıştır (Şimşek, 2001; Akt: Tülek, 2008, s.23).

#### **2.3.4.1.4. Alderfer'in ERG Kuramı**

Clayton Alderfer, Maslow ve Herzberg çalışmalarından sonra onların teorilerini geliştirmiş ve kendisinin Çevre-İlişkilik-Gelişim (Environment-Relatedness-Growth) Teorisini oluşturmuştur. Temel olarak Alderfer, Maslow'un beş ayrı düzeydeki hiyerarşisini üçe indirmiştir (Gökçe, 2001; Akt: Gülnar, 2007, s.178). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin aksine Alderfer, bireyin üst düzey ihtiyaçları için alt düzey ihtiyaçlarını karşılaması gerektiği zorunluluğunu reddetmektedir. Birey üç ihtiyacını da aynı anda hissedebilir (Tınaz, 2005; Akt: Umay, 2015, s.26).

Baysal ve Tekarslan (1996)'a göre, Alderfer gereksinimleri sürekli ve dönemsel olarak ikiye ayırmaktadır. Sürekli gereksinimler bireyin davranışlarını devamlı güdüleyen gereksinimlerdir. Dönemsel gereksinimler ise belirli zamanlarla ortaya çıkan ve karşılandıkları takdirde güdüleyici olmaktan çıkan gereksinimlerdir. Güney (2011)'e

göre Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde bulunan ve yaşamsal fonksiyonların sağlanması için gerekli olan alt ihtiyaçlar sürekli gereksinimler grubuna alınabilir. İhtiyaçlar hiyerarşisinde bulunan üst basamaktaki ihtiyaçlar da dönemsel gereksinimler grubunda bulunan ihtiyaçlar olarak sınıflandırılabilir. ERG kuramında üç temel nokta bulunmaktadır. Bunlar:

- 1) Her basamaktaki ihtiyaç ne kadar az tatmin edilirse o kadar fazla güdüleyici olmaktadır (İhtiyaç Tatmini).
- 2) Alt basamaktaki ihtiyaçlar fazla tatmin edildiğinde, üst basamaktaki ihtiyaçlar daha fazla güdüleyici olmaya başlar (Arzunun Şiddeti).
- 3) Üst basamaktaki ihtiyaçlar ne kadar az tatmin edilirse, alt basamaktaki ihtiyaçlar daha fazla güdüleyici olur (İhtiyaç Tatminsizliğinden Kaynaklanan Hayal Kırıklığı) (Eranıl, 2014, s.53). Clayton Alderfer ve Abraham Maslow'un kuramlarının karşılaştırılması **Tablo 2.4**'te yer almaktadır.

Modeller	1. Basamak	2. Basamak	3. Basamak
Alderfer	Varlık İhtiyaçları	Sürdürme İlişki İhtiyaçları	Gelişme İhtiyaçları
Maslow	Fizyolojik İhtiyaçlar	Güven ve Sosyal İhtiyaçlar	Saygınlık ve Kendini Geliştirme

**M. Ş. Şimşek-T. Akgemci-A.Çelik, Davranış Bilimleri, Ankara, 2010, s.177'den alınmıştır.**

Tabloya göre, güvenlik ve fizyolojik ihtiyaçları varoluş ihtiyaçlarına benzemektedir. Kendine güven ve sosyal ihtiyaçları ait olma ihtiyacına karşılık gelmektedir. Kendini gerçekleştirme ile büyütme ihtiyaçları denktir. ERG kuramında farklı ihtiyaçların eş zamanda karşılanabileceği öne sürülmektedir. Bu sebeple Maslow piramidin en üst seviyesinde bulunan kendini gerçekleştirme ihtiyacının, diğer ihtiyaçlar karşılandıktan sonra kişiler için önem arz ettiğini savunurken Alderfer, kişilerin büyüme ihtiyaçları ile var olma ihtiyaçlarını eş zamanda tatmin edebileceğini savunmaktadır (Şimşek, 2010; Akt: Akbaş, 2015, s.67). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi gibi ERG kuramı da ihtiyaçlar ile ilgilidir. Alderfer, insan davranışlarının hangi şartlar altında oluşup kalıcılık kazandığı konusu üzerinde durmuştur. Bireyin yaşamı sırasında oluşan davranışların hangi koşullar altında ve yardımı ile şekillendiğini incelemiştir. Alderfer'in kuramı, ihtiyaçlar hiyerarşisine benzer şekilde gruplandırılmıştır. Var olma ihtiyacı, aidiyet

ihtiyacı ve son olarak büyüme ihtiyacı olarak üç kategoriden meydana gelmiştir. Bahsedilen bu başlıklara özet olarak değinilmiştir.

**Var olma (Existence) İhtiyaçları:** Bu tür ihtiyaçlar Maslow'un teorisinin ilk iki basamağında tanımlanan her türden fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarını içerir. Bir örgüt ortamında ücret, örgütsel olanaklar ve çalışma koşulları var olma ihtiyaçlarına örnek olarak verilebilir (Küçüközdemir, 2006; Akt: Çalışır, 2012, s.54).

**İlişki (Relatedness) İhtiyaçları:** Bu gereksinimleri diğer insanlarla ilişkileri, duygusal destek, saygı, tanınma ve ait olma gereksinimlerini giderecek doyumları kapsar. Bu gereksinimler işte, iş arkadaşları ile sosyal ilişkiler; iş dışında da arkadaşlar ve aile ile doyurabilir (Çetinkanat, 2000, s.17).

**Gelişme (Growth) İhtiyaçları:** Bu gereksinimler bireyin çevresi ile verimli şekilde yenilik ve yaratıcılıklarını geliştirecek biçimde etkileşimlerini içermektedir. Bireyin üzerinde yoğunlaşır ve birisinin sahip olduğu kapasiteye tam olarak ulaşabilmesi için güdülenmesi ile ilgilidir, bireysel olgunlaşma ve gelişmeyi içerir. Bu gereksinimlerin doyurulması, bireysel kapasitenin daha gelişmesine, yeni yeteneklerin ortaya çıkmasına neden olur. Bir iş, mücadele, otonomi ve yaratıcılığı içeriyorsa gelişme gereksinimlerini doyurabilir. Bu gereksinimlerin tam olarak doyumu olanaksızdır. Çünkü yeteneklerin gelişmesi, yeni yeteneklerin ortaya çıkmasına yol açar (Çetinkanat, 2000, s.17).

Alderfer; Maslow'un ihtiyaçlarının ayrı ayrı giderilebileceği düşüncesinin aksine üç tipteki ihtiyaçların tümünün bir seferde deneyim edilebileceğinin mümkün olduğu sonucuna varmıştır. Buna ek olarak Alderfer, üç seviyenin de iş aracılığıyla tatmin edilebileceğine inanmaktadır. Maslow'unkine benzer biçimde ERG Teorisi üzerine çok fazla çalışma yürütülmemiştir; bununla birlikte bazı literatür bilgileri teorinin daha fazla dikkat çekebileceğini belirtmektedir (Gülner, 2007, s.178).

#### **2.3.4.2. Süreç (Bilişsel) Teorileri**

Eren (2001)'e göre süreç teorileri davranışın başlangıcından sonuna kadar olan faaliyetlerdeki değişkenleri açıklar. Bunun yanı sıra bu kuramlar bireysel farklılıkların motivasyon üzerindeki önemine de odaklanmışlardır. Gökçe (2001)'ye göre ise süreç kuramları kapsam kuramlarının aksine insan ihtiyaçlarını gidermede kullanılan ve araç olarak nitelendirilebilecek birtakım dışsal faktörler (ödülleri) üzerinde yoğunlaşmışlardır (Gülner, 2007, s.180). Luthans (1992), gereksinim kuramlarının davranış üzerindeki



içsel etkenleri açıklamaya çalıştığını, buna karşın bilişsel (süreç) kuramların ise güdülenmeden önceki birbiri ile ilişkili bilişsel etkenlerin üzerinde durduğunu belirtir (Çetinkanat, 2000, s.24). Gereksinim kuramları temel olarak bireyleri davranışta bulunmaya sevk eden, davranışlarını yönlendiren, sürdüren veya sonlandıran faktörler üzerinde yoğunlaşmıştır. Süreç kuramları ise davranışın harekete geçme, sürme ve sonlanma aralığındaki sürecin nasıl gerçekleştiğini, yani davranışın ortaya çıkmasından sonlanmasına kadar olan etkinliklerdeki değişkenleri açıklar (Çelik, 2003, s.26). Gereksinim kuramları, davranış üzerindeki içsel etkileri, insanın doyuracağı güdülerini ya da gereksinimlerini odak noktası olarak ele alıp insanın NE İÇİN davranışa geçtiği sorusuna yanıt ararken, bilişsel kuramlar güdülenmenin oluşumunu odak olarak alır ve güdülenmenin NASIL olduğu sorusuna yanıt arar. Bilişsel kuramlar, gereksinim kuramlarına karşı çıkmazlar; buna karşın güdülenmeye değişik bir açıdan bakarlar (İnandık, 2010, s.26).

Hanson (1991)'a göre süreç kuramları, insan davranışlarının bazı temel içgüdülere ya da bireylerin bazı ortak ihtiyaçlar hiyerarşisine sahip olması ile ilgili dürtü ve ihtiyaçlara tepki olarak oluşturduğu şeklindeki varsayımları eleştirmiştir. Genelde süreç kuramları bilişsel kuramlar olup; ödüllerin kazanılacağı beklentisinin amaca yönelik gösterilen çabayı etkilediğini, amaca yönelik eylemler başarılı oldukça çabaların sürdürüldüğünü, amaca ulaşıldığında ya da ulaşılamayacağı anlaşıldığında çabaların sona erdiğini varsayar (Özbek, 1998; Akt: Cebeci, 2006, s.26). Bilişsel kuramlar düşünme süreci ile güdülenme arasındaki ilişkiye baktıklarından bu kuramlara süreç kuramları da denir (Çetinkanat, 2000, s.24). Özetle, süreç (bilişsel) teorileri davranışın nasıl harekete geçirilerek yönlendirileceğini ve hareket hızının nedenlerini açıklamaktadır. Süreç teorilerinden üç tanesi üzerinde durulacaktır. Bunlar: Vroom'un Beklenti Kuramı, Adams'ın Ödül Eşitliği Kuramı ve Locke'un Amaç Kuramı'dır.

**Tablo 2.5. İş Doymu ve Performans İlişkisine Yönelik Süreç Teorileri**

TEORİ	TEORİ AĞIRLIK NOKTASI VE KATKISI
Bekleyiş Teorisi (Victor Vroom)	Kişiler iş ile ilgili ödüllere belirli bir değer biçer. Ayrıca sarf edecekleri gayret ile iş başarıma ve ödülü elde etme arasındaki ilişkiler konusunda belirli bekleyişlere sahiptir.

Sonuçsal Şartlandırma Teorisi (Lawler ve Porter)	Belirli ödül ve ceza uygulaması ile arzu edilen davranışlar kuvvetlendirilir, arzu edilmeyen davranışlar zayıflatılabilir.
Eşitlik Teorisi (J. Stacy Adams)	Kişiler kendi sarf ettikleri gayret ve elde ettikleri sonuçları başkalarınıninki ile karşılaştırır.
Amaç Teorisi (Locke)	Sahip olunan amaçların ulaşılabilirlik derecesi ile kişilerin gösterecekleri performans ve motivasyon arasında ilişki vardır.

**Erol, 2010, s.86'dan alınmıştır.**

#### **2.3.4.2.1. Vroom'un Beklenti (Ümit) Teorisi**

Öztürk (2003)'e göre geleneksel teoriler bölümünde incelediğimiz Maslow, Herzberg ve Alderfer'in teorileri, ihtiyaçların bireyi davranışa yönelteceğini belirtmişlerdir. Vroom ise sadece bunun yeterli olmayacağını, davranışının sonunda gereksinmesini gidereceğine yönelik bir beklentisi olması gerekmektedir (Okumuş, 2011, s.51). Bu kuram iş yaşamında güdülenmede öncü psikologlardan Kurt Lewin ve Edward Tolman'ın bilişsel yaklaşımlarından köklerini almış ve klasik ekonomi kuramlarından gelişmiştir (Çetinkanat, 2000, s.25). Beklenti teorisi bir işin tatmin edip etmediğini işin doğasına (niteliklerine) bağlamaz; tatmin bireylerin ihtiyaçlarının iş tarafından karşılanıp karşılanmadığına bağlıdır. Bu teori bireylerin ihtiyaçlarının iş tatmininin belirlenmesinde merkezi bir yere koyar. Vroom teoriyi ayrıntılı bir biçimde ilk kez iş çevresine uyarlayan araştırmacıdır (Godshall, 2004; Akt: Gülnar, 2007, s.180). Beklenti teorisi, motivasyonu sağlayan bilişsel durumlara odaklanarak ödüllerin davranışı nasıl yönlendireceğini açıklamaya çalışır. Teori, temelde kişinin davranışının kendisine ödül ya da arzu ettiği bir çıktı olarak döneceğine inanması durumunda motive olacağını söyler. Davranışın sonucunda herhangi bir ödül elde etmemesi durumunda ise, kişi o davranışı göstermeye motive olmaz. Diğer bir ifade ile beklenti teorisi; belirli sonuçların ifade edilmesi beklentisi ile bu sonuçların gerçekleşebilirlik ihtimali ve bu sonuçlara verilen değerlerle ilgilidir (Ulusoy, 2010, s.33).

Vroom modelini dört varsayım üzerine kurmuştur:

- a) Davranış bireyin içindeki ve çevredeki güçlerin birleşmesi tarafından kararlaştırılır.
- b) İnsanlar örgütlerde kendi davranışları hakkında kararlar almaktadır.

c) İnsanların farklı gereksinim, arzu ve amaçları vardır.

d) İnsanlar belirlenen davranışın istenen sonuca götürmesinin derecesi ile ilgili algılarına dayanarak çeşitli davranış planları arasında karar verirler (Kumaş, 2008, s.37).

Yine Beklenti Kuramı'nda üç temel kavram dikkati çekmektedir. Bu kavramlar;

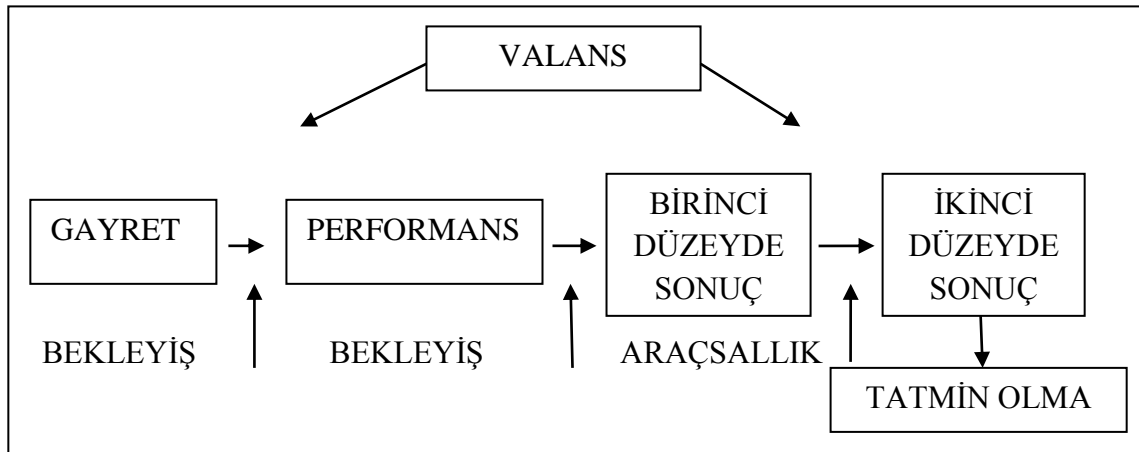
**a) Başarı-ödül-beklenti ilişkileri:** Birey her davranışının sonucunda, ödül ya da ceza ile karşılaşma olasılığına inanır ve bu beklenti ile işe başlar.

**b) İstek veya gereksinim şiddeti:** Her ödülün veya cezanın herkese göre gereksinim ya da istek şiddeti farklıdır. Buna ödülün çekiciliği denir.

**c) Çaba-başarı-beklenti ilişkileri:** Bireyin işinde göstereceği çaba iki duruma bağlıdır. Birincisi bu çaba sonucunda elde edilecek beklentiler, ikincisi ise bu çaba sonucunda kendisinden beklenen başarıya ulaşma olasılığıdır (Eren, 1989; Akt: Deveci, 2014, s.41).

Vroom beklenti kuramını açıklarken, amaca karşı duyulan isteklerin gücü için valans terimini kullanmıştır. Bunun yanı sıra beklenti ve hedefe varılmak istendiğinde valans (+), bu hedeflere yönelik bir ilgisizlik varsa valans (-) değer olacak şekilde ifade etmiştir. Ancak, burada valans, amacın gerçek değeri değil beklenen değeridir. Değer bireylerin kazanabilecekleri olası ödüllere verdikleri önemdir. Örneğin sıkı çalışma kendiliğinden (+) valansa sahip değildir; ama bu sıkı çalışmanın sonucunda bir terfi veya ödül alınacaksa o zaman bu amacın valansı (+) olacaktır. Vroom'a göre bir insanın güdülenmesi bütün sonuçların valanslarıyla beklentilerinin çarpımlarının toplamına eşit olacaktır. Bu teorinin formülü;  $G = E (B \times V)$ , G= Güç, B=Beklenti, V=Valans şeklinde ifade edilmektedir (Akbaş, 2015, s.70).

### Şekil 2.6. Vroom'un Bekleyiş Kuramı



Koçel, 2003; Akt: Tortumluoğlu, 2014, s.63'den alınmıştır.

Koçel (2003)'e göre bu modeli bir motivasyon aracı olarak kullanmak isteyen bir yönetici aşağıdaki maddelere dikkat etmelidir.

- Personel, kendilerinden beklenen performansa göre eğitim ve yetiştirilmeye tabi tutulmalıdır.
- Personelin fiilen aldığı ödül tutarından çok, aynı düzeyde performans gösteren meslektaşlarının aldığı ödül düzeyine dikkat ettiği hatırlanmalıdır.
- Rol çatışmaları mümkün olduğu ölçüde azaltılmalıdır.
- Kişilerin içsel ve dışsal ödül türlerine farklı önem verdikleri bilinmelidir.
- Sürekli bir kontrol ile personelin performans, ödül ve aralarındaki ilişkiler konusundaki anlayış izlenmeli ve elde edilen bulgulara göre bu modelin işleyişinde gerekli değişiklikler yapılmalıdır (Yılmaz, 2014, s.32)

Sonuç olarak, çalışanın davranışa güdülenebilmesi için ihtiyaçlar yeterli olmamaktadır. Çalışanın aynı zamanda bir beklentiye sahip olması gerekmektedir. Çalışanların emek ve çabaları karşılığında işten elde etmeyi bekledikleri değerler, ödüller ve amaçlar bulunmaktadır. Bu beklentiler karşılığında iş doyumuna ortaya çıkmaktadır. Çalışanların iş ve iş ortamından elde ettiği sonuçlar, elde ettiği sonuçlar, elde etmeyi beklediklerinden daha düşükse iş doyumsuzluğu ortaya çıkmaktadır. Çalışanın bir sonuç için istekli olması ve göstereceği çaba ile bu sonuca ulaşabileceği beklentisi onu yüksek performansa yönelterek doyuma ulaşmasını sağlamaktadır (Kuşluvan, 2005; Akt: Mumcu, 2014, s.27). Yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar kuramın bazı sakıncalar taşıdığını göstermektedir. Kuram gerçekte olduğundan daha karmaşıktır. Çünkü insanların herhangi bir ödüle ihtiyaç şiddetleri zaman içinde değişmektedir. Yani insanın bekleme ve ümitleri zaman içinde şiddetle değişim göstermektedir (Eren, 2001; Akt: Varışlı, 2010, s.20).

#### **2.3.4.2.2. Adams'ın Ödül Eşitliği Teorisi**

Ödüllendirmenin iş doyumunu sağlamada tek başına yeterli olamayacağı, özellikle adil ve hakkaniyete uygun şekilde dağıtılmayan ödüllerin belirli bir zaman sonra çalışanların motivasyonlarını kaybetmelerine ve iş tatminsizliğine yol açabileceği göz ardı edilmemelidir. Bu noktada "eşitlik" ya da "ödül adaleti" olarak adlandırılan teori karşımıza çıkmaktadır (Yöş, 2011, s.35). Eşitlik teorisi öncelikle bir güdüleme teorisi

olmasına rağmen, iş doyumunu ve doyumsuzluğu ile ilgili önemli noktalara dikkat çekmesi nedeniyle bu konu ile ilgili olarak incelenmesinde fayda vardır. Eşitlik teorisi 1965 yılında çalışanların mutlu ve üretken olabilecekleri bir çalışma ortamı sağlanmasına yardımcı olabilmek için Adams tarafından geliştirilmiştir. Eşitlik teorisinde iş görenler örgütten aldıkları ile örgüte verdikleri ve diğer iş görenlerin durumlarını değerlendirir. Diğer iş görenlerin durumlarını değerlendirmesinin nedeni, diğerlerinin sahip olduklarına dair görüşlerinin iş gören motivasyonunu etkilemesidir. Bireylerin diğer bireylerden aldığı algılamalarla da kendisini değerlendirmesidir (Özer, 2003; Akt: Çakır, 2006, s.105). Adams'a göre bu kuram insanların eşit ödül ve ödeme istedikleri düşüncesine dayanır. Eğer insanlar iş yerinde kendilerine eşit davranıldığını hissedersen daha fazla doyum elde edeceklerini ileri sürer. Ters durumlarında ise doyumsuzluk yaşayacaktır (Gülner, 2007, s.180). Bu bağlamda kişi kendi gayretleri ile elde ettiği sonucu, aynı iş ortamında sarf ettiği gayret ve elde ettikleri sonuçlarla karşılaştırır. Yani iş başarısı ve doyum alma düzeyi, çalıştığı ortamdaki algıladığı eşitlik ya da eşitsizlik durumlarına bağlıdır (Silah, 2005; Akt: Bayhan, 2009, s.77). Bu teoride beceri, bilgi, deneyim, iş için harcanan zaman, eğitim ve hizmet içi eğitim iş için girdilerdir. Çıktılar ise ücret, statü ve işin düzeyidir. Birey bu karşılaştırma sonunda eşitlik görürse, kuram bireyin performansı için çaba sarf etmeye devam edeceğini varsayar. Bu karşılaştırmada eşitsizlik varsa burada haksızlık vardır. Adams'a göre dengesizlik bireyin bu karşılaştırmalarını yapmasına neden olmakta, bu iş görenlerin gösterdiği çabaya yansımaktadır. Denklik kuramında bireyin başkaları ile ilgilenmesi psikolojik bir kavramdır (Çetinkanat, 2000, s.27). Adams eşitsizlik durumunda iş görenin rahatsız olacağını ve rahatsızlığı ortadan kaldırmak için bazı yollara başvuracağını ileri sürer. Bunlar şunlardır:

- İş gören, girdilerini değiştirir (çabasını azaltabilir).
- İş gören, kendi çıktılarını değiştirmeye çalışır (ücret artışı isteyebilir).
- İş gören, diğer kişinin çıktı veya ödüllerini değiştirmeye çalışır (daha çok iş yaptırabilir).
- İş gören, kıyaslama yaptığı kişiyi değiştirebilir.
- İş gören, savunma mekanizmaları geliştirebilir (eşitsizliğin geçici olduğunu düşünebilir).
- İş gören, eşitsizlik durumundan uzaklaşır (iş bırakabilir veya devamsızlık yapabilir) (Güney, 2001; Akt: İrbani, 2004, s.36).

Denklik kuramında yararlı birçok öneri ve görüşler ileri sürülmüştür. Bunlardan biri yöneticilerin astları ile eşitsizliği algılayabilmeleri için iki yönlü iletişim kurmaya özen göstermeleridir. Diğeri ise, astların çıktığı ile girdi arasındaki ilişkiyi anlayabilmesi için "kural"ları bilmesi önemlidir. Denklik kuramı ile yakından ilişkili olan bir diğer görüş de çıktığı ve performans arasındaki ilişkinin astlar için açık hale getirilmesidir. Aynı zamanda örgütte haksızlığın uzun süre devam etmesi örgütte temel güçlükler için neden olur. Örgütte astlarla, üstlerle, denklerle, işle ilgisi olan örgüt dışı diğer kişilerle iyi iletişim kurulması önemlidir (Çetinkanat, 2000, s.28).

### 2.3.4.2.3. Amaç Teorisi

Genel olarak amaçlar ulaşılmak istenen durumlar olarak değerlendirilebilir. Bu durumda ise amaçlar kuramının temelini ihtiyaçtan çok ileriki bir zamanda elde edilmek istenen durum ve bu duruma yönelik gösterilen çaba olarak adlandırılabilir. Amaçlar hem bireyler için geçerli olabileceği gibi gruplar, kurumlar ve örgütler için de geçerli olabilir (Özcan, 2013, s.34). 1966'larda Edwin Locke, iş doyumuna değişik ve yeni bir açıdan yaklaşmıştır. Tutarsızlık kuramı olarak da bilinen bu teori, iş doyumunu gerçek ve beklenen performans düzeyleri arasındaki tutarsızlığın büyüklüğünün fonksiyonu olarak ele almaktadır. Bireyin amaçlarına ulaşması, ya da yüksek düzeyde performans göstermesi, doyum adını verdiğimiz olumlu bir duygusal durumu ortaya koyarken; amaçlarına ulaşmaması tatminsizlik hissine neden olmaktadır (Öztürk, 2012, s.36). Bu kurama göre; kendilerine ulaşılması zor amaçlar saptayan çalışanlar, gerçekleştirilmesi daha kolay amaçlar saptayanlardan daha yüksek düzeyde bir edim gösterirler. Amaçların zor olması içsel bir dürtü görevi görmektedir. Kolay amaçların daha çok kabul göreceği varsayımı mantıklı görünse de, iş gören zor bir görevi kabul ettiğinde, amaca ulaşmaya dek en yüksek çabayı gösterecektir. Amaç belirleme kuramına göre, çalışanlar kendileri için amaçlar belirlemektedirler. Bu nedenle yönetimin amaçlarını gerçekleştirebilmesi için yöneticilerin astlar için etkin rol oynamaları gerektiğini ortaya koymaktadır (Aydın, 1993; Akt: Deveci, 2014, s.39). Bu kuramla ilgili olarak önemli bir noktayı Locke, Latham ve Erez ortaya koymuşlardır. Onlara göre hedefe ulaşmak için kişisel çaba ya da motivasyonu belirleyen faktörler şunlardır:

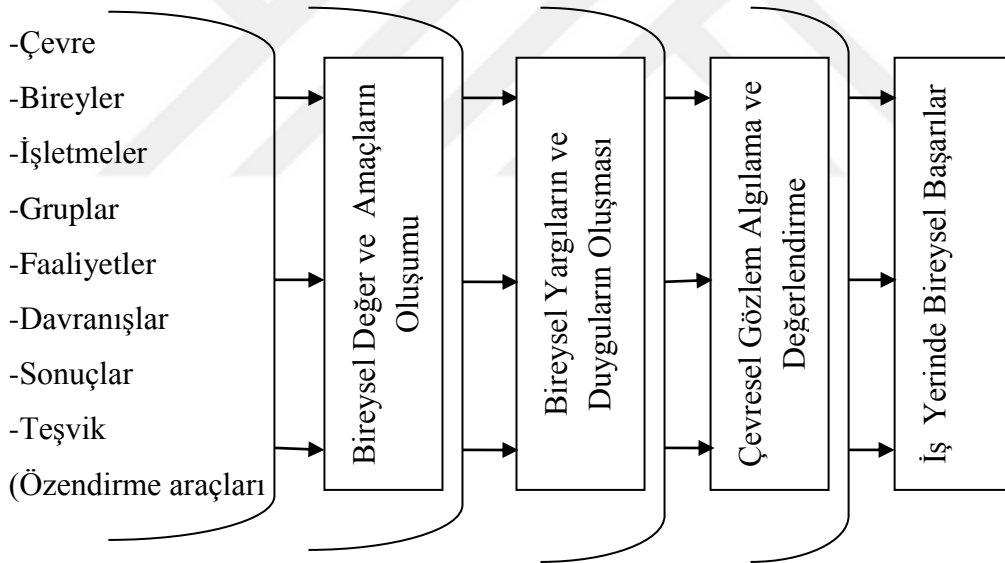
**a) Dış Etmenler:** Otorite, emsaller ve dışsal ödüller; teşvik edici, destekleyici, güvenilen bir patronun fiziksel varlığı, grup etkisi ve ücret artışı işte hedefe bağlılığı arttırmaktadır.

**b) Etkileşimli Etmenler:** Yarışma ve hedef koyma konusundaki fırsatlar; yüksek hedefler koymak onlara ulaşmak için daha çok çalışmayı gerektirir.

**c) İç Etmenler:** Kendi kendini ödüllendirme ve başarı beklentisi; kişinin başarıya ilişkin beklentisi azaldığında hedefe bağlılığı da azalacaktır (Aslan, 2006, s.20).

Locke'a göre, bireyler her şeyden önce çevresel gözlemlerde bulunarak bu gözleme bazı algılama ve değerlendirme süreçlerine girerler. Çevresel değerlendirme bir nevi yargılama niteliği taşır. Yargılar bireysel tepkilere yol açacak birtakım davranışların biçim ve yönünü saptayarak bireysel amaçları oluşturacaktır. Bu amaçlara göre sergilenen davranışlar da bireyin iş yerindeki başarılarını belirleyecektir. Bu amaçlara göre sergilenen davranışlar da bireyin iş yerindeki başarılarını belirleyecektir. Şekil 2.7'de bu süreç açıklanmıştır (Eren, 2012; Akt: Kılıç, 2014, s.79).

**Şekil 2.7. Bireysel Amaçların Oluşması ve İş Başarısındaki Rolü**



**Eren, 2012; Akt: Kılıç, s.79'den alınmıştır.**

Bu yaklaşıma göre, bireyin performans düzeyi başarmak istediğine göre değişir ve bir bakıma bireyin performansı belirlediği amaçlara göre şekillenir. Buna göre Locke, amaç-iş ilişkisini inceleyerek şu sonuçlara ulaşmıştır:

1. Amaçlar ne kadar açık ve belirgin ise, iş başarısı da o kadar yüksek olmaktadır.
2. Amaçlar güçleştikçe başarı artmaktadır. Çünkü başarılı kişiler güç amaçlara daha fazla önem vererek bunlara ulaşmak için daha çok çaba harcamaktadır.
3. Amaçların iş görenlerce benimsenip kabul edilmesi, başarıyı arttırmaktadır.

4. Çalışanların, işleriyle ilgili kararlara katılmaları başarıyı arttırmaktadır.
5. Çalışanlara, yaptıkları işin sonuçlarına ilişkin bilgi verilmesi başarıyı arttırmaktadır (Eren, 2000; Akt: Yöş, 2011, s.37).

Kısaca Locke'un iş doyumunu modeli iki temel öngöründe bulunmaktadır: İlki, iş görenin bir iş unsuruna ne düzeyde sahip olduğu ile ne düzeyde sahip olmak istediği arasındaki algılanan farklılık, iş görenin o iş unsurundan duyduğu doyumun önemli bir belirleyicisidir. İş gören, sahip oldukları ile sahip olmak istediklerini karşılaştırmakta, bu psikolojik karşılaştırma sürecinin sonunda bir farklılık olduğu veya olmadığı kanaatine ulaşmakta ve bu farklılık da iş unsurundan duyduğu doyumunu belirlemektedir. İkincisi, belirli bir iş unsurunu kişisel olarak çok fazla önemli bulan bir iş gören, çok az önemli bulan bir iş görene kıyasla, algılanan farklılığın küçük olması durumunda daha çok doyum; büyük olması durumunda ise daha çok doyumsuzluk hissetmektedir. İş görenin belirli bir iş unsuruna atfettiği önem, algılanan farklılık-iş unsurundan duyulan doyum ilişkisinde aracı rol oynamaktadır. Bu önem, iş unsurunun iş görenin değerler sistemindeki yerini ifade etmektedir ve iş görenin bilişsel olarak yaptığı karşılaştırmayı, iş unsurunun değerlendirilmesi biçimine dönüştürmektedir (Yılmaz, 2013, s.23). Bu bağlamda bu kuram Locke'un belirttiği gibi performansı arttırmada amacın yararlığı güçlü araştırma bulguları ile desteklenmiş ve dolayısıyla bu kuramla yöneticilerin önemli bir güdüleme aracı bulabilecekleri söylenebilir (Çetinkanat, 2000, s.29). Sonuç olarak denilebilir ki bu teori, bireyin elde ettiği çıktılarını, elde etmeyi amaçladığı çıktılarla karşılaştırılması sonucu eşitliğin var olduğu durumda iş doyumunun bulunduğunu ileri sürmektedir.

### **2.3.5. İş Doyumu Kuramlarının Karşılaştırılması**

İş doyumunu açıklayan kapsam kuramları; iş doyumunu tanımlamak için ihtiyaçların doyumunu ve kazanılan içsel ve dışsal faktörleri incelemektedir. Beklenti kuramları ise iş doyumunu tanımlamak için değerlerin, beklentilerin ve ihtiyaçların etkileşimini incelemektedir. Tablo 2.6'da iş doyumunu açıklayan kapsam ve beklenti kuramlarının karşılaştırması yer almaktadır.



**Tablo2.6. İş Doyumu Kuramlarının Karşılaştırılması**

<b>KAPSAM TEORİLERİ</b>	<b>BEKLENTİ TEORİLERİ</b>
<b>Abraham H. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi</b>	<b>Victor Vroom'un Beklenti Kuramı</b>
Beş bireysel ihtiyaç: Fizyolojik, güvenlik, ait olma ve sevilme, benlik ve kendini gerçekleştirme.	İş doyumu için beklenen ödüllerin ve güven düzeyinin tanımlanması için üç değişken: (hoş) beklenti, birleşme değeri (ödül değerinin algılanması) ve ölçülebilirlik.
<b>Herzberg (Çift Faktör) Teorisi</b>	<b>J. Stacy Adams'ın Eşitlik Teorisi</b>
İş doyumunun motive edici ve hijyen faktörlerini ölçer: -Motive Edici (İçsel) Faktörler: Başarı, terfi, gelişim şansı, takdir, sorumluluk. -Hijyen (Dışsal) Faktörleri: İşletme politikaları ve yönetim, bireysel ilişkiler, iş güvenliği, özel hayat, ücret, statü ve çalışma şartları.	Çalışanın çıktı-girdi oranının ölçüm temelinde bireyin kendi iş doyumunu ve eşit düzey çalışanların karşılaştırmasını ortaya koyar (Yaptığım işin ödülünü yeterli olarak alıyor muyum ve benim ödüllerim eşit düzeydeki çalışanlarla eşit mi?).
<b>McClelland'ın Başarım İhtiyacı Teorisi</b>	<b>Lawler ve Porter'in Sonuçsal Şartlandırma Teorisi</b>
İhtiyaçların öğrenmeyle sonradan kazanılacağını önerir ve üç grup ihtiyaç belirtir: İlişki kurma ihtiyacı, güç kazanma ihtiyacı ve başarıma ihtiyacı.	Belirli ödül ve ceza uygulaması ile arzu edilen davranışlar kuvvetlendirilir ve arzu edilmeyen davranışlar zayıflatılabilir.
<b>Alderfer'in ERG Teorisi</b>	<b>Locke'un Amaç Teorisi</b>
ERG teorisi, organizasyonun ortaya koydukları içindeki insan ihtiyaçlarını tesis etmeye çalışır. Alderfer, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisini üç kategoride toplar. Var olma, beraber olma ve gelişme.	Sahip olunan amaçların ulaşılabilirlik derecesi ile kişilerin gösterecekleri performans ve motivasyon arasında ilişki vardır.
<b>Gülнар, Birol. (2007), Örgütlerde İletişim ve İş Doyumu, İstanbul: Literatürk Yayınları, s.187'den uyarlanmıştır.</b>	

İçerik ve süreç kuramları incelendiği zaman bu konuda araştırma ve inceleme yapan bütün bilim adamlarının aslında insan ihtiyaçlarını araştırdığını, motivasyon ve iş doyumunu kavramlarının temelde tamamen insan ihtiyaçları ile alakalı olduğunu görmekteyiz. İnsan ihtiyaçlarını genel olarak fizyolojik ve sosyal ihtiyaçlar olarak değerlendirmek gerekirse; iş doyumunun daha çok sosyal ihtiyaçlar ile alakalı olduğunu, örgütlerin yüksek performans almak adına iş görenleri motive ederken özellikle sosyal ihtiyaçları temel almaları gerektiğini söylemek yanlış olmaz (Yenihan, 2009, s.16). Her teori; iş görenlerde nelerin doyum yarattığı üzerinde farklı noktalara dikkat çekmektedir. İş ortamında bireylere eşit davranılması, onların yeterli ücret ve ödüllendirme ile takdir edilmesi, iş hayatındaki amaçlarının işyerindeki amaçlarla bütünleşmesi ve yapılan işin niteliği iş görenlerde doyuma neden olmaktadır. Aslında bu teoriler; iş doyumunu etkileyen faktörlerin de temelini oluşturmaktadır (Aykaç, 2010, s.18). Sonuç olarak çalışanların iş doyumunu ya da doyumsuzluğunu ortaya koyabilmek amacıyla çok sayıda çalışma yapılmış, çeşitli kuram ve modeller üretilmiştir. Ancak her yaklaşım iş doyumunu farklı bir açıdan ele almış, belli yönlerini açıklayabilmiştir. Kuramlardan yararlanırken örgütün ve işin yapısı, örgüt kültürü gibi faktörler dikkate alınarak örgüte ve koşullara uygun yaklaşımların seçilmesi daha verimli sonuçlar doğuracaktır (Özkan, 2011, s.142). Bu bağlamda açıklanan teorilerin tamamı yöneticilere, çalışanların motivasyonunu artırmak için öncelikle onların davranışlarını tanımalarını ve buna göre yorum yapmaları gerektiğini belirtmektedir. Davranışların nedenleri bilinirse buna yönelik çözüm üretmek daha kolay olacaktır. Her bireyin ihtiyaç ve beklentilere yönelik öncelik sıralaması farklılık gösterir ve her bireyin farklı kişilik özellikleri vardır. Bu özellik farklılığından kaynaklanan beklentileri, amaçları ve hedefleri de farklıdır (Kumaş, 2008, s.41). İş doyumunu kuramları doğrultusunda yöneticilerin şu ilkelere uyması gerekmektedir:

1. İş görenlere gereken değeri verip onları yüreklendirmek ve özendirmek,
2. Başarılı olanlara yükselme ve ilerleme şansı tanımak,
3. İş göreni sürekli eğitmek,
4. İş görene başkaları yanında küçük düşürücü eleştirilerde bulunmamak ve onlara eşit davranmak,
5. İş görenin sorunları ile ilgilenmek,
6. İş görene örnek olmak ve onların başarısızlıkları konusunda bilgi vermek ve çözümler bulmaya çalışmak (Efil, 1998; Akt: Yiğit, 2004, s.150).

Her bir teorisyen iş doyumunun ortaya çıkabilmesi için bazı kurallar ortaya koyarak bunların gerçekleşmesi halinde doyumun sağlanacağını belirtmektedirler. Her bir görüşte doğruluk payı olabilir. Burada önemli olan eğitim liderlerince motivasyonun gereğine ve eğitim çalışmalarının özellikle de öğretmenlerin gelişen teknoloji ve çağa göre değişiklikleri kendilerinde var edebilme mücadelesinde olmalarının gerekliliğine inanmalarıdır. Yaptıkları öğretmenlik mesleğini daha da geliştirip ileri taşıyarak performans ve etkinliklerini arttırmaları, bunun sonucunda mesleki zorluklarla baş ederek öğrenci başarılarını arttırıp yaptıkları görevden doyum sağlamalarıdır. Bu durum eğitim örgütlerinin ana unsuru olan okullarda örgütsel hedeflere ulaşmada yardımcı olabilir. Bu bağlamda Başaran (1996)'a göre eğitim işgöreninin okulla bütünleşmesi isteniyor, okulun amaçları için istenen çabayı harcaması gerekiyorsa, işinden sağlaması gereken ihtiyaçlarını karşılamak okulun amaçlarını gerçekleştirmek kadar önemlidir. Bundan dolayı iş doyumunu yüksek olan bir öğretmen; yönetici, öğrenci, ve veli üçgeninde dengeli çalışmalarıyla önemli kazançlar meydana getirebilir. Aksi durumda içinde bulunduğu örgütte yeterince motive edilmeyen öğretmenler, görevlerini yerine getirirler bile yapabileceklerinin çok azını gerçekleştirmiş olacaktırlar (Ersözlü, 2008, s.51). Bir sonraki bölümde öğretmenlerde iş doyumunu incelenmeye çalışılacaktır.

#### **2.4. Öğretmenlerde İş Doyumu**

Günümüzde çalışanların iş tatmini, sosyal bir sorumluluk, ahlaki bir gereklilik olarak algılanmaktadır. İnsan yetiştirmek gibi sorumluluk gerektiren bir meslek grubunda, eğitimin en önemli unsuru olan öğretmenin öğrenciye aktaracağı bilgiden önce, kişiliği ve ruh sağlığı Türk Milli Eğitimi'nin amaçlarına uygun öğrenci yetiştirebilecek nitelikte olmalıdır. Öğretmenlerin yaşadıkları stres ve yaptıkları işten memnuniyet duymamaları öğretmenleri öğretim sürecinde başarısızlığa itebilir. Yaptığı işten memnun olmayan, farklı sorunlarla stres altında olan öğretmen, öğrenci davranışı üzerinde olumsuz etki yaratır. Bu durum da öğrencinin kişiliğini ve toplumsallaşma sürecini olumsuz yönde etkileyebilir (Kumaş, 2008, s.6). Bu bağlamda yeni kuşakları yetiştirerek toplumun çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşmasını sağlayacak bireyler hiç şüphesiz ki öğretmenler denilebilir. Öğretmenlerin sistem içindeki bu önemli konumlarından dolayı iş doyumunu düzeylerinin olabilecek en üst seviyeye yükseltilmesi gerekmektedir.

Geniş anlamda iş "diğer insanlar için değer ifade eden bir şey üretme faaliyeti"dir. İşin üç temel elemanı vardır: -Yaratıcılık, -Fiziksel Aktivite (Fiziksel Çalışma), -Sosyallik (Başkalarına yararlı olma, sevinç ve acıları iş arkadaşları ile paylaşma). İş üretken bir faaliyettir ve sonucunda bir ürün ortaya çıkar; bu ürün insanı simgeleyen somut bir sonuçtur. Çalışma ise, bireyin bedensel ve zihinsel güçlerini belli bir amaca yönelik olarak ve planlı bir şekilde kullanabilmesidir. Bir "iş yaptığımızda" veya "çalıştığımızda"; bedensel ve zihinsel güçlerimizi kullanırız, bu çabalarımız sonunda bir ürün veya hizmet ortaya koyarız, bu ürün veya hizmet ortaya koyarız, bu ürün veya hizmet başkaları için yararlıysa ve bir değer ifade ediyorsa karşılığında gelir elde ederiz (Vural, 2004, s.28). Bu bağlamda iş, bir kişinin yaşamını devam ettirmesi için gerekli olan ekonomik kazancın elde edilmesinde temel bir işleve sahiptir. Bu nedenle kişi için çok önemli bir değerdir (Aşık, 2010, s.31). Çalışma yani iş; öğretmenin yaşamı içinde de önemli bir yer tutar. Öğretmenin çalışma amacı ile ayırdığı zaman içerisindeki tüm faaliyetleri ve ilişkileri, onun çalışma yaşamını oluşturur. Öğretmen için çalışma, emek ve zihin gücünü harcaması ve karşılığında gelir elde etmesinin ötesinde anlamı olan bir kavramdır. Hangi kesimde ve düzeyde olursa olsun çalışma öğretmene toplum içinde yer ve rol kazandırır. Ona toplumsal nitelikler ve sorumluluklar yükler, topluma bağlar, toplumla bütünleştirir. Çalışma ile öğretmen, enerjisini diğer insanlara yararlı olacak şekilde kullanmaktadır. Yararlı olma duygusu öğretmene haz verir (Vural, 2004, s.29).

Bir örgütte çalışan herhangi bir birey, bir süre sonra genellikle iş doyumunu gibi genel bir kavram kapsamında düşünülebilecek birtakım tutumlar geliştirmeye başlar. İş doyumunu da diğer tutumlar gibi duygusal, bilgisel ve davranışsal özelliklerin bir karışımıdır. Birçok etkenden kaynaklanır, gerginliği ve devamlılığı değiştirebilir ve bireylerin birtakım eylemlerini etkileyebilir. İş doyumunu tam olarak ne demektir? Bir önceki bölümde açıklandığı gibi iş doyumunun "iş görenlerin işlerine karşı geliştirdikleri birtakım tutumlara ilişkin bir kavram" olduğu söylenebilir (Çetinkanat, 2000, s.1) İş doyumunu etkileyen değişkenler birbirlerini tetikleyerek iş doyumunu etkilerler. Bu bağlamda öğretmenlerin iş doyumlarını etkileyen faktörler, farklı araştırmalar ve çalışmalarda aynı temelde araştırılmaya çalışılmıştır. Bu faktörler aşağıda farklı araştırmacılar tarafından kategorize edilmiştir.

Öğretmenlerin de iş doyumunu etkileyen birçok faktör vardır. Ancak okul yöneticilerinin etik davranışları başta olmak üzere okulun kurum kültürü, okulun

eğitim-öğretim ile ilgili imkanları, öğretmenin kendisini geliştirme ortamını, takdir edilme durumu, çevrenin eğitime ilgisi, öğretmen veli ilişkisi, diğer çevresel faktörlerin vb. olumsuz/yetersiz olması öğretmenin iş doyumunu kuşkusuz düşürecektir (Çetin ve Özcan, 2004, s.27). Jackson vd. (1986)'ne göre öğretmenlerin iş doyumunu belirleyen pek çok faktör arasında maaş, çalışma koşulları, çalışma saatleri, yöneticilerin tutum ve davranışları ile kişisel özelliklerle sayılabilir. Araştırmalara göre; stres, çalışma şartları, çalışma ortamları, okul ortamının öğretmenlerin içsel iş doyumlarını etkileyen önemli faktörlerdendir (Şahin ve Dursun, 2009, s.162). Öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen faktörleri içsel ve dışsal faktörler olarak iki grupta inceleyebiliriz. Azar ve Henden (2003)'e göre dışsal faktörlerin başında alınan ücret, çalıştığı yerdeki idari politikalar ve yöneticilerin desteği ve rehberliği, okul kaynaklarından yararlanma, okulun fiziksel koşulları vb. etkenleri saymak mümkündür. Öğretmenlerin iş doyumuna etki eden içsel faktörler ise, öğretmenin öğrencilerine bir şeyler verip veremediğine ilişkin kendileriyle ilgili düşünceleri, sınıf ortamı ve bu ortama etki eden öğrenci davranışları, öğretmenin okuldaki konumu, özerkliği, okul örgütünün yapısı gibi durumlardır. Öğretmenlerin işlerini severek yapmaları, kendilerinin işlerinden daha çok doyum sağlamalarına neden olacağı gibi, eğitimin kalitesini de doğrudan etkileyecektir. Öğretmenlerin yaptıkları işten dolayı desteklenmeleri ve çalıştıkları okuldan memnun olmaları, öğretmenin sınıf üzerindeki etki ve hakimiyeti, öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşim de iş doyumuna etki eden önemli faktörlerdendir. Bütün bu sayılanların yanında, öğretmenin kişisel özelliklerinin (cinsiyet, yaş, kıdem, medeni durum gibi), branş ve öğrenim durumu gibi mesleki özelliklerinin de öğretmenlerin iş doyumunu büyük ölçüde etkilediği ortaya çıkmıştır (Arslan, 2006, s.46).

Akçamete vd.(2001)'ne göre öğretmenlerde iş doyumunu; bazen tükenmişlik, bazen stres kavramları ile birlikte ele alınmakta, bazen "iş tatmini" ile "iş tatminine yönelik tutumlar" kavramları birbirlerinin yerine kullanılarak geniş bir araştırma konusu oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin gün boyunca öğrencilerle sürekli etkileşimde bulunmalarının ve onların öğrenim gerekliliklerini karşılamaya çalışmalarının baskı ve strese yol açtığını, bilgi, beceri ve mesleki yeterlilik açısından kendilerini geliştirememeleri, işle ilgili gereksinimlerinin karşılanamaması gibi faktörlerin etkisiyle güdülerinin azaldığını, tüm bu olumsuzlukların da giderek iş tatminsizliği ve tükenmişliğe neden olduğunu göstermektedir (Teltik, 2009, s.24).

Balcı (1985)'ya göre iş doyumu, performans davranışının bir nedeni olmaktan öte performans davranışının bir sonucu olarak açıklanmaktadır. Sparks (1983); performans ve doyum arasındaki bu ilişkiden dolayı öğretmenlerin kendilerini en iyi şekilde tanımları, tanımlamaları, eğer yeterlilikleri ve becerileri öğretmenlik mesleğine uygun değilse alternatif kariyer arayışlarına yönelmelerini önermektedir. Çünkü mesleğin gerektirdiği becerilere sahip olmayan öğretmenler işlerinden doyum sağlayamamakta ve mesleğe karşı olumsuz tutum sergilemektedirler. Bu durum eğitim sistemini olumsuz etkilemektedir (Akın ve Koçak, 2007, s.356). Başaran (2000)'a göre eğitim sisteminin iş görenlerine karşı üç temel yükümlülüğü vardır. Bunlar sırasıyla; İş görenlerin yetişme haklarını kullanmalarına olanak sağlamak, bir meslek adamına yakışır biçimde yaşamını sağlayacak gereksinimlerini karşılamak, işinden doyum düzeyini arttıracak koşulları oluşturmak. Eğitim sisteminin bu üç yükümlülüğünü gereken düzeyde yerine getirmesi iş görenin eğitim sistemine bağlanmasına ve sistemin etkililiği için gücünü sisteme salıvermesine yol açar (İnandık, 2010, s.6).

Bektaş (2003)'a göre eğitimde önemli bir rol oynayan öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek olması eğitimin kalitesinin yüksek olması için gerekli görülmektedir. Öğretmenlerin üzerine yüklenen görev ve sorumlulukları başarılı bir şekilde yerine getirebilmelerinin koşulu, mesleklerinden aldıkları tatminle bağlantılıdır. İşinden tatmin sağlayan öğretmenlerin psikolojik sağlıklarının da yükseleceği düşünülmektedir. Eğer psikolojik durumları iyi ise bu işlerine de yansiyacak ve işlerini isteyerek ve en güzel şekilde yapacaklardır (Gençtürk ve Memiş, 2010, s.1040). Bu bağlamda iş doyumu, öğretmenin öğrencilerine ve okuluna karşı tutumudur. Öğretmenlerin işlerinden duyduğu hoşnutluk ya da hoşnutsuzluk olarak da tanımlanan iş doyumu, okul ile öğretmenin istekleri birbirine uyduğu zaman gerçekleşir. Bundan dolayı iş doyumu, yaşam doyumu ile yakından ilişkilidir. İş doyumunun düşük olması, iş dışı yaşamda yüksek doyum sağlansa bile bireyin genel yaşam doyumunu düşürür. İş doyumu, öğretmenin yaşam felsefesi ile de yakından ilişkilidir. Öğretmenin yaşama ilişkin hedefleri ve bunun bir parçası olarak kariyer hedefleri, okul aracılığıyla karşılamayı umduğu gereksinimlerinin önem ve önceliklerini de ortaya koyar. İş doyumu, bireysel kariyer yönetimi ile de ilişkilidir. Kurumlar öğretmenlerin iş doyumlarını arttırmak için çeşitli teknikler uygulayabilirler. Ancak hiçbir teknik, sevmediği işi yapan ya da gerektirdiğinden az ya da fazla yetkinlikleri bulunan bir öğretmenin yüksek iş doyumuna sahip olmasını sağlayamaz (Vural, 2004, s.32). Akçamete vd. (2001)'ne göre,

öğretmenlerin yüz yüze buldukları olumsuz çalışma koşulları bir süre sonra işten aldıkları doyumun düşmesine sebep olabilmektedir. Bunun sonucu olarak da öğretmenlerde işe devamsızlıklar başlayabilmekte ve fırsatını bulabilen öğretmen işini değiştirmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin araştırılması okulun etkililiği kadar, öğretmenin kişisel mutluluğu bakımından da önemlidir. İşinde ve yaşamında düşük doyum sağlayan öğretmen, okulun amaçlarının gerçekleştirilmesine daha az katkı sunacaktır (Taşdan ve Tiryaki, 2008, s.61).

Öğretmenlerin iş doyumlarının karşılanmaması halinde; öğretmenler farklı gereksinimlere sahip olabilir ve tatmin olmak için okuldaki değişik olanaklara farklı değerler biçebilir. Kişisel gereksinimlerin giderilmesi konusunda düşünceleri, herkes ile aynı olmak zorunda değildir. Bu farklılıklar fikir ayrılıklarına ve anlaşmazlıklara neden olur ve önemsenmediğini görürse; endişe, kararsızlık, ruhsal bunalım, tepkiler (duruma uyum sağlama veya kendini savunma), savunma, saldırganlık, mazeretlere sığınma, yerine getirilmemiş isteklerin telafi edilmesi, durumla ilgili olmayan genel sinirlilik ve çevredeki kişilere boşalma gibi davranışları gösterir (Vural, 2004, s.33-34). Buradan hareketle, öğretmenlik mesleğini severek ve isteyerek yapmak bu meslekte başarılı olmak için çok önemlidir. Gençay (2007)'ın da ifade ettiği üzere, tükenmişliğin ve mesleki doyumsuzluğun bireyin yaşam kalitesini azalttığı ve aynı zamanda hem aile yaşamı hem de iş yaşamı üzerinde negatif bir etkiye neden olduğu açık bir gerçektir (Sözbilir vd., 2010, s.1). Dolayısıyla eğitim örgütlerinde ortak amaç için hareket eden en etkili öğelerden birisi olan öğretmenlerin de iş doyumlarının en üst seviyelere çıkartılması ve hangi faktörlerin iş doyumlarını etkilediklerinin belirlenmesi, önem taşımaktadır (Günbayı ve Toprak, 2010, s.153).

Shann(1998)'a göre öğretmenlerin iş doyumuna katkıda bulunan ana faktör çocuklarla çalışıyor olmalarıdır. Öğretmenlerin öğrencilerle sıcak, içten ve kişisel ilişkiler geliştirmeleri, öğretimin entelektüel ve zor bir iş olması, öğretmenlik mesleğinin özerklik ve bağımsızlık sağlaması doyuma katkıda bulunmaktadır (Şahin, 2013, s.145). Ma ve MacMillan (1999)'a göre etkili şekilde konuyu öğretebileceğine olan inanç ve öğretimsel stratejiler ve becerilere sahip olma duygusunu kapsayan mesleki alanda yeterli olduğunu düşünme, öğretmenlerin iş doyumlarına katkı sağlayan temel faktördür (Cerit, 2014, s.2). Öğretmenler istedikleri işi ve bu işin kendi bilgisi ve yeteneği bölümüne giren kısmını elde ettiği sürece daha verimli çalışacaktır. Tersisi durumda

doyumsuzluk, ruh çöküntüsü ve bozulma dediğimiz psikolojik durumlar ortaya çıkacaktır. Bu olumsuzluklar şunlar olabilir:

- İşten doyumsuzluk öğretmenlerde psikomatik pek çok rahatsızlığa yol açabilmektedir.
- Doyumsuzluk ruh sağlığını da bozmaktadır. Doyumsuzluk sonucu aşırı kaygı, korku oluşmaktadır.
- İşin gerektirdiği birtakım tekrarlar ve dinlenme zamanının kısa olması tekdüzeliğe dayanan iş bıkkınlığı oluşturmaktadır.
- İşinden doyumsuz olan öğretmenler kavgacı, saldırgan olmaktadır.
- İş bırakmakla iş doyumsuzluğu arasında yüksek bir ilişki vardır.
- İşe devamsızlıkla doyumsuzluk arasında da anlamlı ilişkiler vardır.
- İşten doyumsuz öğretmenler okullarına yabancılaşmakta ve amaçları görmezden gelerek örgütün işleyişini bozmaktadır. Bu bağlamda bir öğretmenin doyumsuz olması durumunda üç temel seçeneği olur:

1) İş bırakabilir. 2) Örgütün ölçülerine-mecburen-uyar. 3) Doyum olanakları araştırılabilir. Örneğin, örgüt içinde politika yapabilir ya da örgüt dışındaki gruplara yönelerek onların normlarına uyabilir. Görüldüğü gibi iş doyumsuzluğu öğretmenlerde birçok olumsuz etkiye yol açmaktadır. Bu nedenle okullarda iş doyumunu sağlamak, örgütsel ve bireysel amaçlara erişmede önemli bir etmendir (Vural, 2004, s.39-40).

#### 2.4.1. Öğretmenlerde İş Doyumunu Arttıracak Koşullar

Başaran (2006)'a göre, öğretmenlerde iş doyumunu arttırmak için şunlar yapılabilir:

- 1) **İşin Niteliği:** Görevi öğretmene anlamlı gelmelidir. Görevi ile ilgili değişik etkinlikler ve eylemler gerçekleştirebilmesi, yapılan bu işlemlerin belli bir amaca ulaştırması, görevi ile ilgili kararlar verebilmesi ve sağlıklı geri bildirimler alabilmesi mesleğini öğretmen için daha anlamlı hale getirir.
- 2) **İş Görenin Konumu:** Öğretmene örgütsel ve toplumsal konum kazandırması iş doyumunun artırılması için önemlidir. Toplumsal konumun yükselmesi için mesleğine yakışır biçimde ödeme yapmak ve yaşam olanağı sağlamak, örgütsel konumunun yükseltilebilmesi için de görevinde başarılı olacağı bir ortam hazırlamak gereklidir.
- 3) **Destekleyici Etkileşim:** Öğretmenlerin olumlu tutumlarının, değerlerinin, kişilik özelliklerinin üst yönetimlerce desteklenmesi iş doyumlarını arttırır.



**4) Değer Çatışmaları:** Öğretmenin kişisel değerleri ile görevinin değerlerinin bağdaşması önemlidir. Öğretmenin değerleri ile görevin değerleri arasındaki uyumsuzluk ve çatışma ne denli yüksekse, öğretmenin çatışmaya düşme ve zorlama ihtimali o kadar artar. Bu çatışmaları giderecek önlemler hizmet içi eğitimler yoluyla alınarak değer çatışmasının önüne geçilmelidir.

**5) Ücret:** Öğretmenin emeği karşılığında ödenen ücret, iş doyumunun sağlanmasında üretilen ürünün niteliği kadar önemlidir. Öğretmenin ücreti ile yaşı, kıdemi, öğrenimi gibi bireysel özellikleri arasındaki denge iş doyumunu artırır.

**6) Yükselme Olanağı:** Yükselme olasılığının yüksekliği, sıklığı, adil olması, yükselme isteğinin ortaya çıkması, bu değişkenin doyum sağlayıcı özelliğini artırır. Yükselmenin anlamı öğretmenden öğretmene değişir. Bazı öğretmenler için bilgi artışı, mesleki gelişim yükselme olabilirken, bazıları için ücret veya mevki artışı anlamına da gelebilmektedir.

**7) Övülmek:** Her çalışan yaptığı işin karşılığında övülmek ister ama eleştiriden hoşlanmaz. Bu yüzden övülmek iş doyumunu yükseltir. Diğer yandan bu övgü bir geri bildirim olduğu için bir sonraki seferde işin daha da iyi yapılmasına yol açar.

**8) Çalışma Koşulları:** Çalışanlar çalışmaya elverişli koşulları olan ve tehlikeli olmayan iş yerlerini isterler ve buna değer verirler. Öğretmenlerin, fiziksel gereksinimlerini karşılayacak çalışma koşullarını aramaları; amaçlarını gerçekleştirecek araç-gereç istemeleri, hem verimlilik hem de iş doyumunu için gereklidir.

**9) Denetim:** Çalışanlar genelde denetimden hoşlanmazlar. Özellikle denetim düzeltici, yardım edici, yapıcı olmaktan çok; kusur arayıcı, küçük düşürücü, üstünlük gösterici olursa bu iş doyumuna engel olur. Bunun için öğretmenler demokratik denetim ve özdenetimi yeğlerler.

**10) Mesai Arkadaşları:** Çalışanlar kümeleşerek veya toplu halde ne oranda bir arada olmayı istiyor ve bunu gerçekleştiriyorsa o oranda yapılan işten doyum sağlarlar.

**11) Örgüt ve Yönetim:** Örgütün ve yönetimin niteliği iş doyumunda çok önemli bir unsurdur. Öğretmenin düşüncelerine yer veren, takım çalışmasına yatkın yönetimler öğretmenlerde daha yüksek iş doyumunu sağlarlar.

**12) İş Görenin Kişiliği:** Kendine güvenen, özbenlik duygusunu gerçekleştiren çalışanlar; bunları başaramayan arkadaşlarından daha fazla iş doyumunu sağlarlar. Çalışanın sorumluluk alması, eleştiriyi kabul edebilmesi, adil olabilmesi, başarıya güdülenmesi iş doyumunu artırıcı etki yapar (Kumaş, 2008, s.46-48).

Öğretmenlik mesleği toplumun geleceğini şekillendiren, her alanda insan gücü yetiştiren bir meslektir. Bir ülkenin gelişmişlik düzeyi öğretmenlerin sosyal, kültürel ve ekonomik alanda kendini gerçekleştirebilme düzeyi ile doğru orantılıdır. Bir öğretmenin mesleğinin zirvesine ulaşabilmesi için bazı gerekli şartların bir arada olması gerekmektedir. Bu şartlardan en önemlisi iş doyumudur. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumda iş doyumlarının iyi olması hem kendi başarılarını hem de öğrencilerinin başarısını doğru orantılı olarak etkilemektedir. Başarıda oluşan bu artışla beraber, eğitim hizmeti hem daha kaliteli bir şekilde devam etmekte hem de çalışılan kurumun başarısında da önemli rol oynamaktadır (Karakuzu, 2013, s.28).

## **2.5. Öğretmenlik Mesleğinin Rolü ve Yeterlikleri**

Öğretmenlik mesleği, özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olarak kabul edildiğine göre; bu mesleği yapan insanların, mesleğin gereklerini tam olarak yerine getirebilmeleri için bir takım yeterliklere sahip olması gerekir. Celep (2004, s.44)'e göre tanımlara bakıldığında hemen hepsinde öğretmenlik bir meslek olarak anılmaktadır. Bazıları ise öğretmenliği profesyonel statüde bir meslek olarak değerlendirmektedirler. Bu yargıya varabilmek için meslekleşme koşulları açısından öğretmenliğin değerlendirilmesi yapılmalıdır. Bunun yanında mesleğin tam olarak ortaya konabilmesi için rol ve yeterliklerinin belirlenip açıklanması gerekir.

### **2.5.1. Öğretmenlik Mesleğinin Rolü**

Rol, toplumda belirli bir statüde ve konumda bulunan bir bireyden göstermesi beklenen davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Bir rolün iyi oynanabilmesi rolü oynayacak kişinin, o rolün gereklerine uygun olarak yetiştirilmesiyle olanaklıdır (Celep, 2004, s.33). Eğitim sistemi içerisinde en önemli rollerden birisi öğretmenlere aittir. Öğretmene ülkenin eğitim felsefeleri dikkate alınarak hazırlanan eğitim politikaları ışığında belli başlı roller verilmiştir (Taşgın, 2010, s.9). Bu bağlamda öğretmenlerin de yasa, yönetmelik, tüzük, genelge vs. gibi belirlenen rolleri vardır. Bunlar okul, sınıf ve eğitimle ilgili diğer alanlarda uygulanmakta, uyulmakta; diğer rolü de resmi olmayanla birlikte okul paydaşları arasındaki ilişkilerin gereği olarak ortaya çıkan informal rollerdir (Ada ve Baysal, 2013, s.191). Öğretmenlerin görev ve sorumlulukları temelde aynı olmakla ve öğretim işinin temelini oluşturmakla birlikte, bazı ayrıntılar ve zamanla

ortaya çıkan gelişmelerden dolayı birtakım sorumluluklarında değişiklikler oluşabilmektedir. Örneğin geçmişte bilgiyi aktaran, bir başka deyişle öğrencilere ders veren kişiler olarak anlaşılmışsa da, günümüzde artık öğretmek yeterli görülmemekte, bunun yerine rehberlik etme, kararlar ile ilgili gelecekteki sonuçların tahmin edilmesi, toplumsal süreçlerle meşgul olunması ve doğanın korunması ile ilgili çabalara katılması gereklidir (McNeil, J.D.; Akt: Özer ve Gelen, 2008, s.40).

Bursalıoğlu (1994)'na göre öğretmenin rolü öğretmenin okul içinde ve dışındaki öğelerle olan ilişkilerinde öğretmenin davranışına yön verir. Öğretmenin rolünü etkileyen nedenlerden biri, onun beklentileridir. Öğretmenlerin yöneticiler, öğrenciler, veliler, çevre, toplum ve devletten olan beklentileri, okulun sosyal havasının bir parçasını meydana getirir. Bu bağlamda öğretmenin rolü çeşitli alt rollerin bir bileşimidir. (Karlı, 2004, s.44). Celep (2004, s.33)'e göre ise öğretmene yüklenen roller, kültürlere, toplumlara, zamana, koşullara göre değişebilir. Bu roller genel olarak okul içi ve okul dışı roller olmak üzere iki başlıkta toplanabilir. Bu bağlamda konuyla ilgili kaynaklarda öğretmenin okuldaki rolleri içinde şunlar yer almaktadır (Karlı, 2004, s.45):

**Liderlik:** Öğretmen, gerek içinde yer aldığı öğretmen grubunda, gerekse birlikte olduğu öğrenci grubu içinde yerine göre bir liderlik rolü üstlenmek durumundadır.

**Rehberlik/Sırdaşlık:** Öğretmen öğrenci sorunlarında onların sırdaşdır. Öğrencilerin sorunlarının çözümünde onlara yardım etmek durumundadır.

**Eğitcilik/Disiplincilik:** Öğrencilerde istenilen davranış değişikliğini sağlamakla yükümlüdür.

**Yargıçlık:** Öğretmen, çeşitli durumlarda haklıyı ve haksızı, iyiyi ve kötüyü, suçluyu ve suçsuzu ayırt ederek yargıçlık rolü oynar.

**Bilgi kaynaklığı:** Öğretmenin en çok tanınan ve temel olarak nitelenen rolüdür. Öğretmenin bilgi yayıcılığı, uzmanlık alanıyla ilgili öğrenmeye rehberlik etmesi, öğretim sürecini yönetmesidir.

**Danışmanlık/Nasihatchilik:** Öğretmen davranışlarıyla öğrencilerine örnek olurken fırsat buldukça öğrencilerine nasihat ederek onların toplumsallaşmasını, iyi insan olmalarını sağlamaya çalışır.

**Uzlaştırıcılık:** Okul ve sınıf ortamında bireyler ve gruplar arasındaki çatışmalarda hakemlik rolü oynar.

Öğretmenin okuldaki rollerinin yanında alanla ilgili kaynaklarda yer alan çevresel rolleri de aşağıdaki gibi özetlenebilir:

**Toplumsal Yabancılık:** Bu rol onun topluluktaki olayların kökenine bulaşmaması, karışarak taraf olmamasıdır. Öğretmenin çevredeki diğer bireylerden farklı yaşaması, tarafsız davranması ve kutsal bir imaj olarak görülmesi isteğinin bir sonucudur.

**Çevre Kalkınmasına Katılma:** Öğretmenin çevre kalkınmasındaki rolü düşünsel ve liderlik açınsındandır. Özellikle kırsal alanda çevresindeki bireylerin devlet ve ekonomik hayattaki olgu ve olayları anlamasında lideri, rehberi konumundadır.

**Çevre Lideri:** Öğretmenin bu rolü çevre kalkınması rolü ile örtüşmektedir.

**Ahlak Savunuculuğu:** Öğretmenler orta sınıfı temsil ederler ve orta sınıf norm ve değerlerinin korunması ve yaygınlaştırılmasına çalışırlar. Anne-babalar da çocukları için öğretmenlerinin kendilerinden daha iyi model olduğunu düşünürler.

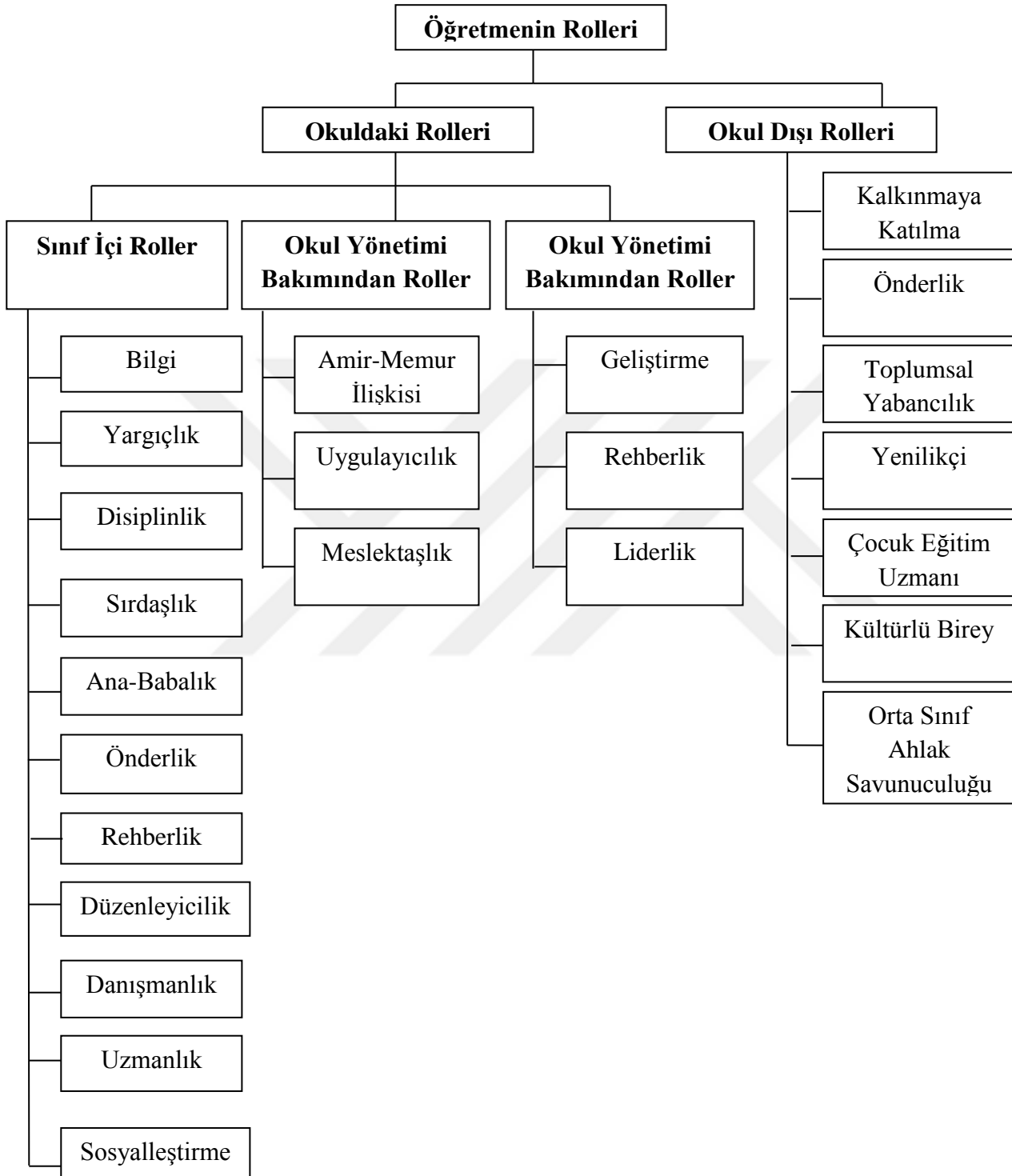
**Kültürlülük:** Öğretmenlerin sıradan bireylere oranla daha zarif, kibar, daha çok okuyan, seyahat eden, edebiyat ve sanatla ilgilenen, fiziksel olarak bakımlı, söylediklerine itibar edilen, oturaklı bireyler olması beklenir.

**Çocuk Eğitimi Uzmanı:** Çocuk yetiştirme teknik ve yöntemlerini en iyi bilen, insanı ve onun gelişimini bilimsel olarak anlayan, rehberlik eden bir uzman olarak görür.

Ergun vd. (1999)'ne göre bu roller kültüre/toplumlara, toplumsal yapıdaki sosyal, ekonomik ve teknolojik değişimlere bağlı olarak değişebilir. Buna göre öğretmenlerin yeni rolleri; değerler geliştiren, kaynak arayan, güçlükleri ve sorunları tanımlayan, disiplinler arası bağlantılar kuran, insan ilişkilerini geliştiren, meslek seçimi ve boş zamanların değerlendirilmesinde rehberlik eden, çevrenin incelenip öğrenilmesine yardım eden, öğretme ve öğrenme konusunda uzman, mesleğe hazırlanmada öğrencilerine yardımcı ve lider olan, geleceğe yönelik süreçlerden ve eldeki temel bilgilerden yararlanmasını bilen insan olarak kestirilmektedir (Karlı, 2004, s.46). Ataunal (2003)'a göre günümüzde teknolojik gelişmelere karşın öğretmenin rolü daha da artmıştır. Aslında sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik gelişmeler öğretmenin rolünün önemini ve ağırlığının büyüklüğünü açık bir biçimde ortaya koymaktadır. O, eğitimin en değişmez ögesidir. Öğrencinin moral değerler kazanması ve duygusal gelişimi için öğretmene mutlak gereksinim duyulmaktadır. Herhalde günümüzde önemi yanında en güç görev öğretmenlik ve eğitim yöneticiliğidir. Her şeyden önce unutulmaması gereken husus şudur: Öğretmenin yerini doldurabilecek başka bir unsur, başka bir güç yoktur. Hemen her toplumun en saygın ve özverili meslek gurubu

öğretmenlerdir (Bayhan, 2009, s.23).Ünal ve Ada (2004, s.63), öğretmenlerin rollerinin sınıflandırmasını Şekil 2.1. gibi yapmışlardır:

**Şekil 2.8. Öğretmen Rollerinin Sınıflandırılması**



\*Ünal ve Ada (2004, s.63)'dan alınmıştır.

Bir öğretmen olarak öğretim sürecindeki başarı ve başarısızlığının çoğu onun rollerini, sorumluluklarını ve gücünü nasıl kullandığıyla ilgilidir. Sıcak, hevesli, heyecanlı, işe

yönelik ve düzenli olma, çeşitli materyalleri kullanma, açıklamalar yapma, derse bir önceki dersi özetleyerek başlama, arka arkaya birkaç soru sorma yerine tek ve açık bir soru sorma öğrenci başarısı ile olumlu ilişkiler gösteren öğretmen davranışları olarak bulunmuştur. Başarılı öğretmenlerin öğrencilerinden akademik beklentisi olan, onları teşvik eden, akademik gelişmelerden sorumluluk payı çıkaran, konusuna hakim, derste konusu ile ilgili çalışmalara yönelik olan, aktif ve bilgili kişi olarak belirlenmektedir. Öğretmen başarısı öğrencinin başarı, tutum, ilgi ve becerisine yansımaktadır (Sünbül, 1996, s.597).

2005-2006 yılında uygulamaya konulan öğrenci merkezli anlayışa göre, öğrencide düşünme, analiz ve sentezde bulunma, problemi çözme ve buna bağlı olarak eleştirme ve sorgulama özelliklerinin bulunması gerekmektedir. Öğrencilerde bu özelliklerin gelişebilmesi için de öğretmenlerin de yapabilmeyi ve bilmeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Sonuç olarak; öğretmenin sınıf içinde, sınıf dışında ve çevrede bilgi yayıcılıktan, uzmanlıktan, önderlikten aile üyeliğine kadar çok değişik rolleri, bazen formal (resmi) bazen de informal (resmi olmayan) ilişkiler içinde oynamak zorunda olduğu görülmektedir. Günümüz öğretmeni rolünü, oluşan değişikliklere göre çeşitlendirerek, yeni roller üstlenerek çağımıza uygun özelliklere sahip olmak için büyük uğraş vermelidir.

### **2.5.2. Öğretmenlik Mesleğinin Yeterlikleri**

Öğretmenlik mesleğinin yeterliklerini açıklamadan önce yeterlik kavramının açıklanmasında fayda vardır.

Yeterlik, insanın bir davranışı yapmak için gereken bilgi ve beceriyi kazanmasıdır. Öğretmenlik mesleğinin yeterlik alanı ise öğretmenin mesleğini yerine getireceği hizmet alanı ile ilgili gereken bilgi ve beceriyi kazanmasıdır şeklinde tanımlanabilir (Ünal ve Ada, 2004, s.43). Kişilerin bir meslek dalına özgü, görev ve sorumlulukları yapabilmeleri için o meslekle alakalı bilgi, beceri ve tutumlara sahip olmaları gerekmektedir. Bu bilgi, beceri ve tutumlar da mesleğin yeterlikleri şeklinde ifade edilebilir. Şimşek (2009), çalışma yaşamındaki yeterliliği, çalışanların kabul edilebilir bir performans ortaya koyduğuna ilişkin göstergeleri değerlendirirken temel alınan ölçüt ya da nitelik olduğunu belirtir (Taşgın, 2010, s.26). Sonuç olarak öğretmen yeterliği,

öğretmen mesleğinin gerektirdiği görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, anlayış ve tutumlar anlamına gelmektedir.

Öğretmen yeterlikleri kavramı konusundaki değişik uygulamalar bugün halen devam etmektedir. Bunlar yabancı kaynaklarda standart, nitelik, yeterlik şeklinde adlandırılırken ülkemizde son zamanlarda yeterlik ifade edilmektedir.

MEB tarafından gerçekleştirilen öğretmenlik mesleği yeterlikleri çalışmasında "öğretmen yeterlikleri" kavramı kullanılmasına karşın, uluslararası alandaki uygulamalarda "öğretmen standartları" kavramı kullanılmaktadır. 1990'lı yılların başlarında yeterlik kavramı yoğun olarak eleştirilmiş, bu eleştirilerin sahipleri bu kavramı öğretmenlerin işini yapay olarak parçalara ayırdığı ve teknik bir düzeye indirgediğini vurgulamışlardır. Bunun sonucunda pek çok ülkede "öğretmen standartları" kavramı kullanılmıştır. Türkçe araştırmalarda yeterlik kavramının yerine zaman zaman standart ve nitelik kavramlarının kullanılması kavram kargaşasına neden olmaktadır. Yeterlik kavramı öğretmenlerin sahip olması gereken tutum, bilgi ve becerilerin ayrıntılı listelendiği ve daha çok 1990'lardan önce, davranışçı anlayışa dayalı bir kavramdır. Öğretmenlerin neleri yapabileceğini davranış düzeyinde ayrıntıları içerir ve yüzlerce maddeden oluşup teknik ayrıntıları tanımlar. Öğretmen standartları ise 1990'lı yılların başlarından itibaren kullanılan ve tutum, bilgi ve becerilerin genel çerçevesini belirlemede kullanılan bir kavramdır. Davranış düzeyine inmeyip teknik ayrıntılara girmez ve öğretmenlerin sahip olması gereken tutum, bilgi ve beceriler 8-10 standart ile ifade edilir. Ayrıca standartların karşılandığının göstergesi olası kanıtlar esnek bir çerçevede tanımlanır. Türkiye'de YÖK tarafından Yükseköğretimde Yeterlikler Çerçevesi taslağı hazırlanıp yükseköğretimde öğretmen eğitimi dahil tüm alanları ilgilendirmektedir. Bu örneklerde de görüldüğü üzere, yeterlik kavramı zaman zaman standart ve nitelik karşılığı olarak da kullanılmaktadır (TED, 2009, s.2-3).

Öğretmenlerin niteliğinin ve yeterliklerinin öğrencilerin eğitiminde önemi, çeşitli belge ve çalışmalarda tartışmaya yer bırakmayacak bir açıklıkla ifade edilmiştir (TED, 2009, s.2):

➤ Öğretmenler ve okullar çoğu öğrencinin yaşamında anlamlı bir fark yaratabilir ve yaratmaktadır (Ministry of Education: New Zealand, 1999).

- Öğretmen eğitiminin niteliği eğitim-öğretim uygulamalarında kendini gösterir ve çocukların yalnızca bilgisinin gelişmesinde değil, özellikle eğitimlerinin ilk yıllarında kişiliklerinin biçimlenmesi üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir (European Parliament, 2008).
- Aklın ve sağduyunun uzun zamanlar öncesinden eğitimciler ve ebeveynlere söylediği gerçek, araştırmaların sonucunda her geçen gün biraz daha netleşmektedir: Öğretmenin niteliği çok önemlidir. Öğretmenlerin bilgi ve becerileri, okulda öğrencilerin öğrenmesini etkileyen en önemli etkendir. Öğretmenlerin niteliği, eğitim açısından dezavantajlı ailelerden ya da sorunlu aile çevrelerinden gelen çocuklar için daha da önemlidir (Leigh and Mead, 2005).
- Dünya standartlarında bir eğitim istiyorsak, dünya standartlarında bir öğretmen ordusuna sahip olmak zorundayız. ...öğretimin ve öğrenmenin kalitesini yükseltmek için ...öğretmenlerin neleri bileceği ve yapabileceğine ilişkin yüksek ve katı standartlar sağlamalıyız (NBPTS, 2002).

Toplumlar karmaşık ve planlanamayan bir dönüşüm süreci yaşamakta ve bu dönüşüm insanların nasıl çalıştığını, iletişimlerini, ilişkilerini, nasıl yaşadıklarını ve nasıl öğrendiklerini değiştirmektedir. Toplumsal dönüşüm okulları gözle görülür bir şekilde etkilemektedir. Öğrenciler yeni teknolojileri kullanarak çeşitli bilgi kaynaklarına kolaylıkla erişebilmekte ve bunun sonucunda okulun ve öğretmenin geleneksel olarak bilinen işlevlerinin yeniden değerlendirilmesi zorunluluk haline gelmektedir. Öğretmen yeterliklerin tanımlanmasında araştırma ve gelişmelere dayalı olarak üç ana boyutta oluşan kavramsal çerçeve oluşturabilir. Şekil 2.2. de sunulan bu yeterlik boyutları (a) öğretmenliğin mesleki boyutları ile ilgili yeterlikler, (b) öğretim ve sınıf içi çalışmalarla ilgili yeterlikler ve (c) çalışma ortamı olarak okul ile ilgili yeterlikleri kapsamaktadır. Bu yeterlikler öğretmenin mesleğinin farklı evrelerinde farklı yoğunlukta ele alınmalıdır. Birinci düzey hizmet öncesini, ikinci düzey stajyerlik dönemini ve üçüncü düzey stajyerlik sonrası dönemi ifade etmektedir (TED, 2009, s.2-10).

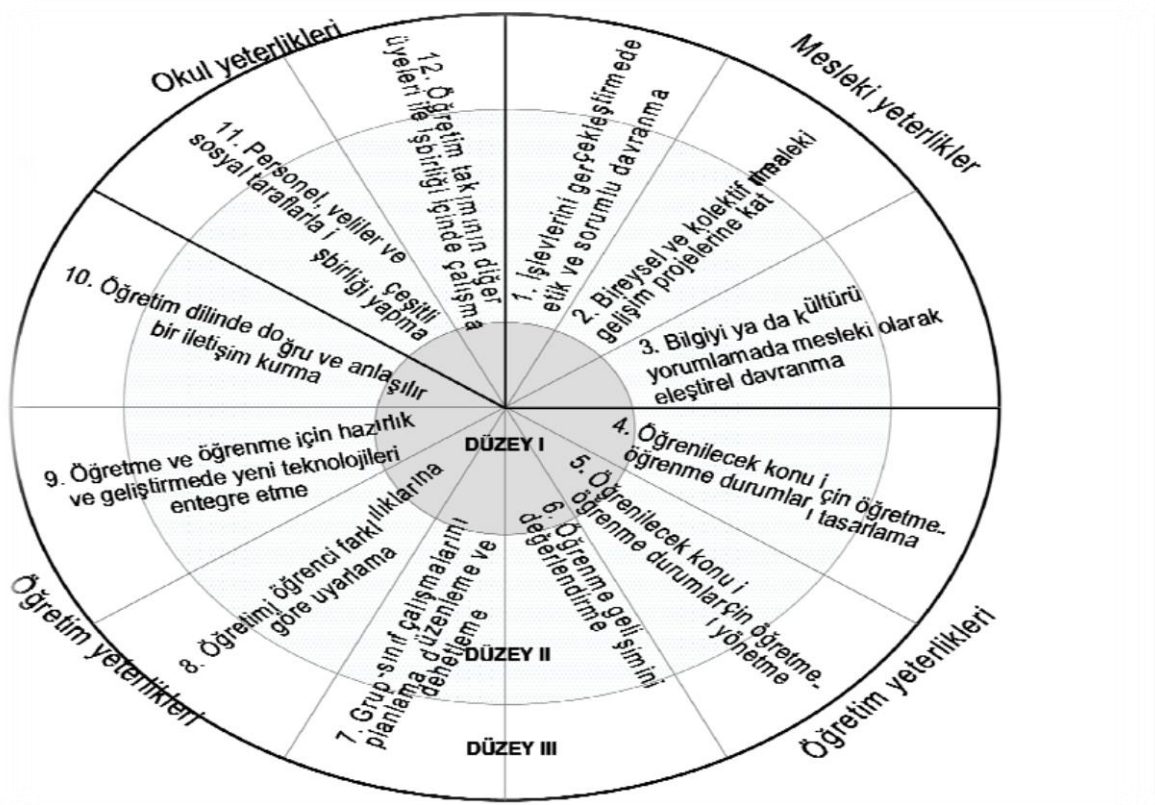
1. Profesyonel yeterlikler boyutu; öğrenci için anlamlı bir öğrenme gerçekleşebilmesi, öğretmenin öğrettiği bilgileri kültürel ve toplumsal ortam içinde konumlandırmasıyla ilişkilidir.
2. Öğretim yeterlikleri boyutu; öğretmenlerin öğrettikleri konuyu, kendi öğrenciliklerinde öğrendiklerinden daha farklı bir biçimde anlamaları gerekir.



Öğretmenlerin yalnızca bilgiyi ve işlemleri bilmeleri yetmez. Aynı zamanda anlamları, konular ve kavramlar arasındaki bağlantıları/ilişkileri de bilmeleri gerekir.

3. Okul ile ilgili yeterlikler boyutu; öğretmen yeterlikleri ile ilgili tüm çalışma ve belgelerde öğretmenlerin işlerini yaparken veliler, toplumsal çevre, diğer öğretmenler, okul yönetimi, diğer personel ve daha geniş çerçevede okul dışında meslektaşları ile işbirliği içinde çalışmalarının gereği vurgulanmaktadır.

**Şekil 2.9. Öğretmen Yeterlikleri İçin Kavramsal Çerçeve Modeli**



World Bank, (2005). Learning to teach in the knowledge society. Final Report. by Task Manager Juan Manuel World Bank, (TED, 2009, s.6)'den alınmıştır.

Yukarıda açıklanan model çerçevesinde öğretmen yeterlikleri değerlendirildiğinde bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlik alanları şu şekilde özetlenebilir (TED, 2009, s.10):

- Öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde öğretim programları ve konu alanını çok iyi bilmesi ve anlaması,
- Öğretimi planlaması ve uygulama,
- Öğretimin etkililiğini ve öğrenci gelişimini izleme ve değerlendirme,

- Öğretim sürecini ve öğrenci davranışlarını yönetme,
- Öğretimi öğrenci özelliklerine göre uyarlama,
- Bilişim teknolojilerini etkili biçimde kullanabilme,
- Öğretme öğrenme ortamında etkili bir iletişim sağlayabilme,
- Bireysel ve mesleki gelişimi planlama ve gerçekleştirme,
- Diğer öğretmenler, veliler ve okul çalışanları ile işbirliği içinde çalışabilme,
- Etik kurallar çerçevesinde, sorumlu ve eleştirel davranabilme.

Öğretmenlerin sahip olmaları gerekli görülen yeterlikler ve özellikler, bütün dünyada olduğu gibi Türkiye'de de sürekli tartışılmaktadır. Öğretmenlere kazandırılması öngörülen bu yeterlik ve özelliklere göre de öğretmen yetiştiren kurumların programları sürekli yenilenmekte ve güncellenmektedir. Programlarda yer alan dersler ve bu derslerin içeriği, öğretmenlere kazandırılması öngörülen yeterliklere göre düzenlenmektedir (Şişman, 2008; Akt: Taşgın ve Sönmez, 2013, s.83). Günümüz koşullarında bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlikler üzerinde büyük ölçüde görüş birliği sağlanmıştır. Türkiye'deki durum değerlendirilmesi ile uluslararası uygulama örnekleri ve temel kavramsal belgelerin incelenmesine dayalı olarak belirlenen öğretmen yeterlikleri şunlardır (MEB, 2008; Akt: Dağ, 2010, s.18):

**1. Öğretmenlerin öğrencilerine ve öğrencilerin öğrenmesine adanmış olması**

**2. Teknolojik, pedagojik alan bilgisi:** Öğretim programları ve konu alanı, programın nasıl öğretileceği ve alanın diğer alanlarla ilişkisi, alandaki son gelişmeler, alanın temel kavram, araç ve yapıları, öğretilecek içeriğin teknoloji ile bütünleştirilmesi hakkında bilgili olma

**3. Öğretimi planlama ve uygulama:** Öğretimi, alan bilgisi, öğrenciler, toplum ve müfredat amaçlarına ilişkin bilgilere dayalı olarak planlama; öğretim programları bilgisine dayalı olarak konular ve konular dizisi içinde öğrenmeyi ardışık olarak etkili biçimde tasarlama ve uygulama, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının nasıl farklılaştığını anlama ve farklı öğrenciler için uyarlanabilen öğrenme fırsatları oluşturma; farklı yaş ve yetenek gruplarının gelişimi için planlama; bireysel öğrenme potansiyelinin tam olarak geliştirilebilmesi için stratejileri nasıl bireyselleştirebileceğini bilme

**4. Değerlendirme ve izleme:** Öğrencilerin entelektüel, sosyal ve fiziksel sürekli gelişimlerini sağlamak için formal ve informal değerlendirme stratejilerini anlama ve kullanma

**5. Öğretme-öğrenme ortamında etkili bir iletişim sağlayabilme ve öğrenci davranışlarını yönetme:**Sınıfta aktif öğrenme, işbirliği ve destekleyici etkileşim sağlamak için etkili sözel, sözel olmayan medya iletişim tekniklerine ilişkin bilgileri kullanma, olumlu bir etkileşim , öğrenmeye aktif katılım ve kişisel motivasyonu teşvik edecek öğrenme ortamı oluşturmak için birey ve grup motivasyonunu anlama ve kullanma

**6. Bireysel ve mesleki gelişimi planlama ve gerçekleştirme:** Sürekli olarak kendi uygulamalarını sorgulayarak mesleki gelişimini sağlama; kendi uygulamalarını sistematik olarak düşünme ve deneyimlerinden öğrenme

**7. Diğer öğretmenler, veliler ve okul çalışanları ile işbirliği içinde çalışabilme, takım çalışması ve işbirliği yapabilme:** Öğrencilerin öğrenmesini ve gelişimini desteklemek için meslektaşlar, veliler ve diğer kurumlarla ilişkiler oluşturma

**8. Mesleki görevleri ve işiyle ilgili mevzuatı bilme ve anlama:** Yasal ve etik çerçevede sorumlu ve eleştirel davranabilme.

Kasım 2006 tarihli 2595 sayılı tebliğler dergisinde yayınlanan öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü eş güdümünde birçok uzmanın ve öğretmenin katıldığı toplantı ve çalıştaylarda hazırlanan paydaş görüşleri ve mevcut durum araştırmalarıyla test edilerek tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri üç kategoride toplanmıştır: 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve bunlara bağlı olarak 233 performans göstergesinden oluşmaktadır. Öğretmen yeterlikleri MEB'in etkili öğretim ve öğrenim için geliştirilen yeni müfredat programlarını hayata geçirecek, içinde bulunduğumuz yüzyılı hazırlayacak öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri, tutum ve özellikleri içermektedir. Bu bakımdan öğretmen yeterlikleri, MEB'ce pedagojik kuram ve uygulamalardaki son gelişmelerle uyumlu bir yaklaşımla hazırlanan öğretim programları anlayışını destekleme eğitim açısından son derece önem taşımaktadır (Ada ve Baysal, 2013, s.206-207). Bu çalışmada 6 ana Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri;

**A. Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim,**

**B. Öğrenciyi Tanıma,**

**C. Öğretme ve Öğrenme Süreci,**

**D. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme,**

**E. Okul-Aile ve Toplum İlişkileri,**

**F. Program ve İçerik Bilgisi'**dir (Taşgın ve Sönmez, 2013, s.83). Bu ana yeterlikler ile ilgili açıklamalar aşağıda incelenmiştir:

**Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim:** Öğretmen; öğrencileri birey olarak görür, değer verir. Öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcar. Öğrencilerinde geliştirmek istediği kişilik özelliklerini kendi davranışlarında gösterir. Diğer öğretmen, yönetici ve uzmanların başarılı deneyimlerinden yararlanır. Bu ana yeterlik alanı ayrıca 8 alt yeterlik alanından oluşur.

**Öğrenciyi Tanıma:** Öğretmen; öğrencinin tüm özelliklerini, ilgi, istek ve ihtiyaçlarını bilir, geldiği ailenin ve çevrenin sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır. Ayrıca 4 alt yeterlik alanından oluşur.

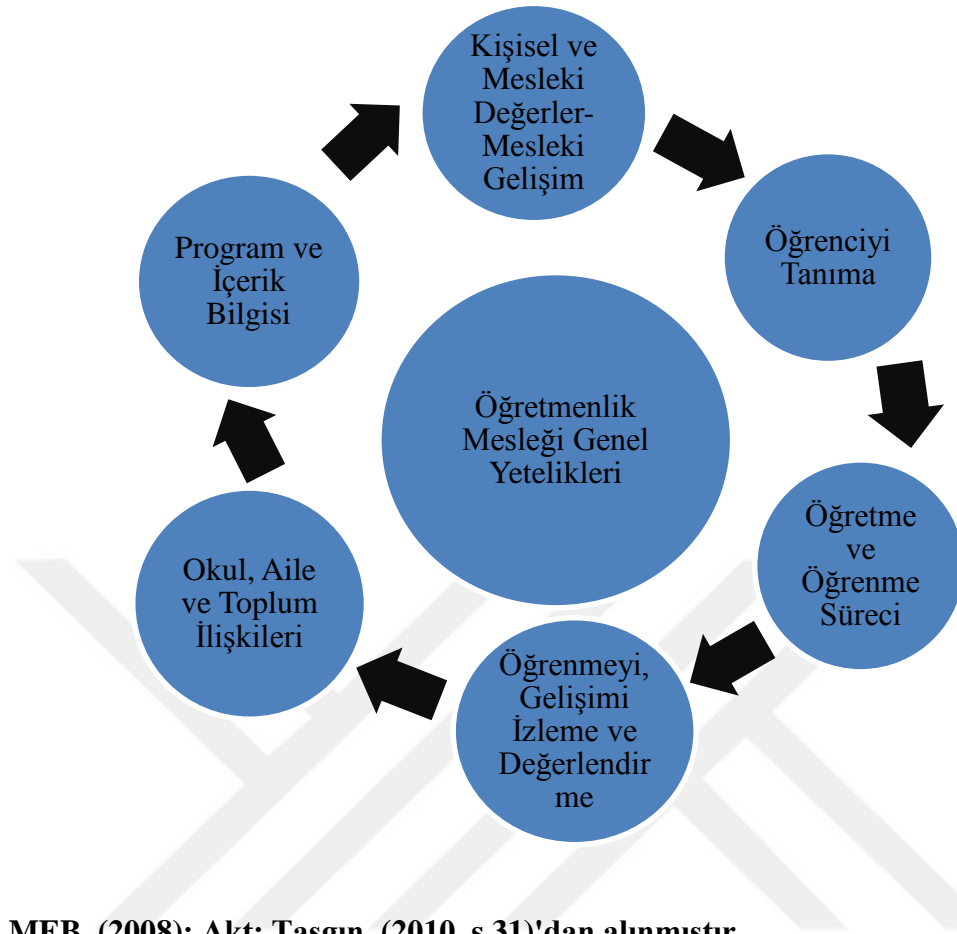
**Öğretme ve Öğrenme Süreci:** Öğretmen; öğretme ve öğrenme süreçlerini planlar, uygular ve yönetir. Öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlar. Ayrıca 7 alt yeterlik alanından oluşur.

**Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme:** Öğretmen; öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirir. Öğrencilerin kendilerini ve diğer öğrencileri değerlendirmelerini sağlar. Ölçme sonuçlarını daha iyi bir öğretim için kullanır; sonuçları öğrenci, veli, yöneticiler ve öğretmenlerle paylaşır. Ayrıca 4 alt yeterlik alanından oluşur.

**Okul, Aile ve Toplum İlişkileri:** Öğretmen; okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır. Aileleri ve toplumu eğitim sürecine ve okulun gelişimi ile ilgili çalışmalara katılmaları yönünde teşvik eder. Ayrıca 5 alt yeterlik alanından oluşur.

**Program ve İçerik Bilgisi:** Öğretmen: Türk Milli Eğitim Sistemi'nin dayandığı temel değer ve ilkeler ile özel alan öğretim programının yaklaşım, amaç, hedef, ilke ve tekniklerini bilir ve uygular. Ayrıca 3 alt yeterlik alanından oluşur (Teltik, 2009, s.46).

**Şekil 2.10. MEB Öğretmen Mesleği Genel Yeterlik Alanları**



**MEB, (2008); Akt: Taşgın, (2010, s.31)'dan alınmıştır.**

Tablo 2.7.'de sunulan öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri altı yeterlik ve 31 alt yeterlikten oluşmaktadır. Alt yeterliklerin her biri için performans göstergeleri oluşturularak, toplam 233 performans göstergesi tanımlanmıştır. Ayrıca herhangi bir performans göstergesinin diğer performans göstergeleri ile ilişkisi de belirlenmiştir.

**Tablo 2.7. Türkiye'de Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri**

**A. Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim**

- A 1. Öğrencilere değer verme, anlama ve saygı gösterme
- A 2. Öğrencilerin, öğrenebileceğine
- A 3. Ulusal ve evrensel değerlere önem verme
- A 4. Öz değerlendirme yapma
- A 5. Kişisel gelişimi sağlama
- A 6. Mesleki gelişmeleri izleme ve katkı sağlama
- A 7. Okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlama
- A 8. Mesleki yasaları izleme, görev ve sorumlulukları yerine getirme

---

### **B. Öğrenciyi Tanıma**

- B 1. Gelişim özelliklerini tanıma
- B 2. İlgi ve ihtiyaçları dikkate alma
- B 3. Öğrenciyi değer verme
- B 4. Öğrenciyi rehberlik etme

---

### **C. Öğretme ve Öğrenme Süreci**

- C 1. Dersi planlama
- C 2. Materyal hazırlama
- C 3. Öğrenme ortamlarını düzenleme
- C 4. Ders dışı etkinlikler düzenleme
- C 5. Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme
- C 6. Zaman yönetimi
- C 7. Davranış yönetimi

---

### **D. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme**

- D 1. Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme
- D 2. Değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme
- D 3. Verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama
- D 4. Sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme

---

### **E. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri**

- E 1. Çevreyi tanıma
- E 2. Çevre olanaklarından yararlanma
- E 3. Okulu kültür merkezi durumuna getirme
- E 4. Aileyi tanıma ve ailelerle ilişkilerde tarafsızlık
- E 5. Aile katılımı ve işbirliği sağlama

---

### **F. Program ve İçerik Bilgisi**

- F 1. Türk Milli Eğitimi'nin amaçları ve ilkeleri
- F 2. Özel alan öğretim programı bilgisi ve uygulama becerisi
- F 3. Özel alan öğretim programını izleme-değerlendirme ve geliştirme

---

**TED (2009, s.52)'den alınmıştır.**

Öğretmen yeterlikleriyle ilgili nasıl bir sınıflama yapılırsa yapılsın, bu yeterlilikler bir bütün olarak ele alınmalıdır. Çünkü bu yeterlilikler birbirlerini tamamlayıcı özellikler içermektedirler. Milli Eğitim Bakanlığı'nca saptanan ve 14 alt bölümden oluşan

"Eğitme-Öğretme Yeterlikleri"nde öğretmenlerde bulunması beklenen özelliklere bakıldığında bu durum daha iyi anlaşılabilir (Seferoğlu, 2004, s.43):

1. Nitelikli bir öğretmen, sınıfında etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi için öğrencilerinin özelliklerine uygun öğrenme yaşantıları sağlamaya çalışır. Ancak öğretmenin öğrencilerinin özelliklerini tanıyabilmesi için de onların geliştiği özelliklerini ve bu özelliklerin öğretim-öğrenme süreçlerinde nasıl dikkate alınması gerektiğini biliyor olması gerekir.
2. Etkili bir öğretmen, yalnızca gerekli planları yapmakla kalmaz aynı zamanda planlamanın gerekliliğine de inanır ve bunun gereklerini yerine getirir.
3. Nitelikli bir öğretmen, iyi hazırlanmış bir öğretim materyalinin öğrenmeye etkisini bilir, farklı düzeylerdeki öğrencilere hitap edebilen, değişik özelliklere sahip materyalleri geliştirebilir ve bunları amacına uygun bir şekilde kullanabilir.
4. Nitelikli bir öğretmen, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, öğrencilerin bilgiyi nasıl edindikleri, becerileri nasıl kazandıkları ve etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi için hangi yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğini, bu yaklaşım-yöntem ve tekniklerin üstünlükleri ve sınırlılıklarını bilir.
5. Nitelikli bir öğretmen, öğrencilerin etkin bir şekilde öğrenme sürecine katılmalarını ve kendi öğrenmelerinde sorumluluk almalarını sağlar. Bunun gerçekleşmesi için de bireysel ve grup çalışmaları düzenler ve bunun bir gereği olarak öğrencilerin birbiriyle etkileşim içinde olmalarını sağlar.
6. İyi bir öğretmen öğrencinin, beklenen davranışları ne derece kazandığını, nasıl öğrendiğini ve aksamaların olduğu durumlarda ne gibi önlemler alınabileceğini bilir. Değerlendirmenin öğretim sürecinin vazgeçilmez bir parçası olduğunu ve farklı değerlendirme stratejilerini kullanmak gerektiğini bilir.
7. Nitelikli bir öğretmen, öğrencileri güdülemede, öğrenme ve çalışma alışkanlıkları kazandırmada ve meslek seçimine yönelik konularda onlara yardım için gerekli kaynak ve yöntemlerin neler olduğunu bilir.
8. Bütün öğrencilerin temel becerilerinin geliştirilmiş olması onların birer birey olarak daha etkili olmalarına yardımcı olur. Bunun bilincinde olan nitelikli bir öğretmen de öğrencilerin temel becerilerini geliştirmek için gerekli önlemleri alır.
9. Bir öğretmen, hangi alanda öğrenim görmüş olursa olsun mesleğe atandığında "bedensel, ruhsal ve zihinsel özellikler açısından" değişik özelliklere sahip öğrencilerle karşılaşabilir. Nitelikli bir öğretmen bu tür özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere,

onların özelliklerine uygun özel eğitim olanakları ve fırsatlarını sunma konusunda gerekli donanıma sahiptir. Bu bağlamda, öğrenmede özel eğitimi gerektiren alanları ve öğrenci özelliklerinin öğrenme ve performanslarını nasıl etkilediğini bilir ve öğretim etkinliklerini buna uygun bir şekilde tasarlar.

**10.** Okulun, çevrenin her türlü ihtiyacını karşılayan bir toplumsal kurum olduğu gerçeğinden hareketle öğretmenlerin görevlerinin yalnızca örgün eğitimle sınırlı olmadığı söylenebilir. Bu çerçevede, nitelikli bir öğretmen, yetişkinlerin nasıl öğrendiklerini bilir ve onların kişisel ve mesleki gelişimlerini destekleyecek ortamları yaratma konusunda gerekli donanıma sahiptir.

**11.** Öğretim sürecini daha verimli kılmanın yolunun okul yönetimiyle yakın bir işbirliği içinde bulunmaktan geçtiği gerçeğini her öğretmenin bilmesi gerekir. Etkili bir öğretmen de bunun gereklerini yerine getirir ve ders dışı etkinlikleri planlar, yönetir ve değerlendirir.

**12.** İyi bir öğretmen, mesleki ve kişisel açılarından kendisini sürekli olarak geliştirir, kendisini geliştirmeyle ilgili fırsatları ve olanakları araştırır ve değerlendirir.

**13.** Öğretmenlerden okulun işleyişiyle ilgili görüş ve öneriler geliştirmesi, okulun sorunlarına ilgi duyması beklenir. Bu amaçla nitelikli bir öğretmen eğitim sisteminin ve okul örgütünün yapı ve işleyişini bilir.

**14.** Öğretme süreçlerinde harcanan çabaların boşa gitmemesi için bir öğretmenin öğrencilerin bireysel gelişimleriyle yakından ilgilenmesi gerekir. Bu amaçla nitelikli bir öğretmen veli ve diğer ilgili kişilerle işbirliği yapmanın önemini bilir.

Bu listeye bakıldığında nitelikli bir öğretmenden beklenenlerin biraz gerçekçi olmadığı düşünülebilir. Öğretmenlerin, farklı ortamlarda ve farklı özelliklere sahip hedef kitlelerine yönelik olarak kullanabilmesi için birçok beceriye sahip olması beklenmektedir. Ancak öğretmenin birçok farklı soruna çözüm üretecek bir robot olmadığı da bilinmektedir. Bu yüzden de öğretmen yeterlilikleriyle ilgili olarak zihinlerde soru işaretleri uyanabilmektedir. Öte yandan bir öğretmenin öğretim sürecinde etkili olabilmesi için bu becerilerin varlığı da gereklidir. Bu aşamada "peki öyleyse ne yapılabilir?" sorusunun yanıtı aranmalıdır (Seferoğlu, 2004, s.43). Bu bağlamda öğretmenin temel görevi öğrenmeyi sağlamaktır. Öğretmenlerin bu görevi yerine getirebilecek mesleki niteliklere sahip olması gerekmektedir. Öğretmenin mesleki niteliği; genel kültür, konu alanı bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerine bağlıdır. Bir öğretmenin kişilik özellikleri ne kadar olumlu olursa olsun bu



özelliklere sahip olmazsa etkili bir öğretmen olması mümkün değildir (Erden ,2001, s.43). Demirel (1999)'e göre öğretmenler mesleki anlamda genel kültür ve genel yetenek bilgisi, mesleki bilgi ve alan bilgisi olmak üzere üç ana alanda yeterli bilgi ve becerilere sahip olmalıdır. Alanıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olan bir öğretmenin bu bilgileri öğrencilere en iyi şekilde aktarmak için öğretmenlik meslek bilgisi ve mesleğini daha iyi icra etmesine yardımcı olabilecek her türlü genel kültür bilgisine sahip olmak, bir öğretmen için gereklidir (Özer ve Gelen, 2008, s.43). MEB şurasında bu üç alan için beklenen yeterlilik düzeyleri şöyledir (Gömlüksiz, 2004; Akt: İlder, 2009, s.37):

1. Genel Kültür %10,4

2. Alan Bilgisi %64,6

3. Meslek %25

Öğretmenlik mesleğinin etkin yürütülebilmesi için belirli bir düzeyde genel kültür bilgisi gerekmektedir. Öğretmenin günlük olaylar karşısında belirli bir düşünce üretebilmesi öğrencilerin ufkunu genişletmesi açısından genel kültür birikimine ihtiyaç vardır. Alan bilgisi, mesleğe ilişkin bilgileri öğretebilmesi; meslek bilgisi ise alandaki bilgisini etkin bir şekilde öğrencilere aktarabilmesi için gereklidir. Celep (2004, s.27)'e göre bu yeterlikler öğretim kademelerine göre ele alındığında, alan bilgisi aynı oranda ağırlığını korurken, üst kademelere doğru genel kültür bilgisinin oranı azalmakta, öğretmenlik meslek bilgisinin oranı artmaktadır. Yani ilköğretim öğretmenin genel kültür bilgisi ortaöğretim öğretmene göre fazla olması gerekir, diğer taraftan ortaöğretim öğretmenin sahip olması gereken öğretmenlik meslek bilgisi ilköğretim öğretmene göre fazladır.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43.maddesinde öğretmenlik için ; genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyonla sağlanan özel bir ihtisas alanı denilmektedir. Bu tanıma göre öğretmenlik mesleği bu üç boyutta ele alınmaktadır. Bir başka deyişle iyi bir öğretmen yeterli genel kültüre, alan bilgisine ve pedagojik formasyona sahip olmalıdır. Türk eğitim sistemi için yetiştirilecek öğretmenlerin bu üç boyutta çok iyi eğitilmesi gerekir (Yapıcı, 2003; Akt: İlder, 2009, s.37). Öğretmenin mesleki özellikleri üç başlık altında aşağıdaki gibi incelenebilir:

**a) Alan Bilgisi:** Şişman (1999)'a göre öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adayının belirli bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olması amaçlanmaktadır. Sınıf öğretmeni, Fen Bilgisi öğretmeni, Türkçe öğretmeni gibi. Dolayısıyla programda yer

alan derslerin bir kısmı da bunu sağlamaya dönüktür. Öğretmenin mesleki başarısı için öncelikle kendi uzmanlık alanını iyi bilmesi gerekir. Her ne kadar "Öğretmen olunmaz, doğulur." biçiminde bir söz var ise de öğretebilmek için önce bilmek gerekir. Örgün eğitim kurumları kültürün daha çok bilim ürünü olan bilgi ve becerilerini kazandırmaya çalışırlar. Ülkemizde eğitim programları Tarih, Coğrafya, Matematik, Edebiyat gibi konu alanlarına göre düzenlenmiştir. Bu nedenle öğretmenler aynı zamanda konu alanı uzmanı olmak zorundadırlar (Çelikten vd.,2005, s.219).

**b) Öğretmenlik Meslek Bilgisi:** Öğretmen konu alanını ne kadar iyi bilirse bilsin, sahip olduğu bilgileri öğrencilerine aktaramazsa mesleğinde başarılı olamaz. Bu nedenle öğretmenin öğretme becerisine sahip olması gerekir (Erden, 2001, s.44). Öğretmen öğrencilerini çeşitli özellikleriyle (fiziksel, sosyal, psikolojik, zihinsel, ve psiko-motor) tanımalıdır ve bu özelliklere uygun öğrenme deneyimleri yaratmalıdır. Öğretmen, öğrenmenin nasıl meydana geldiğini, öğrenmenin gelişim düzeyinin öğrenmeyi nasıl etkilediğini ve öğretim sürecinde çeşitli gelişim özelliklerinin nasıl dikkate alınması gerektiğini bilmeli ve öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracak öğretim stratejilerini kullanmalıdır (Yetim ve Göktaş, 2004; Akt: Türkdöğan, 2014, s.18). Eğitimde öğretmenin kişisel nitelikleri önemlidir, ancak bunlar mesleki niteliklerle tamamlandığında bir anlam ifade etmektedir. Çünkü öğretmenin asıl görevi olan öğrenmeyi sağlayabilmesi için mesleki yeterliliklere de sahip olması gerekmektedir. Aksi takdirde görevini yapamaz. Öğretmenlerde aranan mesleki nitelikler aşağıda özetlenmiştir (Çelikten vd., 2005, s.219).

➤ **Öğretim Sürecini Planlama:** İyi hazırlanmış bir öğretim planı, öğretmenin öğrenciyi öğrenme işine katması ve başarılı olmasında büyük rol oynar. Ancak öğretmen sınıf ortamında gerekirse öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak planını değiştirebilmeli ve öğrencilere alternatif etkinlikleri sunabilmelidir. Öğretmenin bunu gerçekleştirebilmesi için; deneyimli, esnek ve uyarlayıcı niteliklere sahip olması gerekir (Erden, 2001, s.45).

➤ **Çeşitlilik Getirebilme:** Etkili öğretmen anlatılacak konuları özellikle öğrenci grubunun ve anlatılacak konuları da dikkate alarak konunun asıl temasını kaybetmeden çeşitlilikle anlatabilmelidir. Burada özellikle yardımcı materyaller, teknolojiyen yararlanma ya da anlatılacak konuda "uzman" olduğu düşünülen kişilerden de yararlanılabilir. Bu sayede hem öğrencilerin görüş açıları gelişir, hem de uzman kişilerin özelliğine göre birinci kaynaktan bilgi edinmiş olurlar. Öğretmenin sınıf

ortamına değişiklik getirebilmesi için yeniliklere açık ve yaratıcı olması, okul yönetiminin de öğretmene bu konularda yardımcı olması ve dışarıdan uzman davet edilmesi konularına sıcak bakması gerekir. Mesleki becerileri kuvvetli ve deneyimli, teknolojik materyallere ilgisi olan öğretmenler için değişiklik sağlamak daha kolay olmaktadır (Çelikten vd., 2005, s.219).

➤ **Öğretim Süresini Etkili Kullanma:** Öğretmenin akademik öğrenme süresini uzatması için, derslere hazırlıklı ve tam zamanında girmesi, öğretim sürecinde kullanacağı materyalleri önceden hazırlaması, sınıfın kurallarını önceden belirleyerek öğrencilerin uymasını sağlaması, süre artarsa kalan zamanı nasıl değerlendireceğini planlaması gerekir (Erden, 2001, s.45).

➤ **Katılımcı Öğretim Ortamı Düzenleme:** Öğrencilerin etkin katılımını sağlamak için öğretmenin katılımcı öğretim yöntem ve tekniklerini iyi bilmesi, sınıfta öğrencilere düşünmeye, öğrenmeye teşvik edecek sorular sorabilmesi gerekmektedir. Anlatılacak konu özelliği gereği her ne kadar anlatım yöntemine ya da öğretmenin daha etkin olmasını gerektiren başka yöntemleri gerektirse de öğretmen bir şekilde öğrencilerin katılımını sağlamalıdır (Çelikten vd., 2005, s.219).

➤ **Öğrencilerdeki Gelişimi İzleme:** Etkili bir öğretmen sınıftaki bütün öğrencilerin gelişmelerini izlemeli, kaydetmeli ve sınıf ortalamasının altında kalan öğrenciler için alternatif yöntemler uygulamalıdır. Bu yöntemlerin uygulanmasında diğer öğretmenlerin, öğrenci velilerinin ve şüphesiz öğrencilerin kendilerinin de görüşleri alınmalıdır. Uygulanacak yöntemler bazı öğrenciler üzerinde olumlu etki gösterebilir, olumlu etki görülmeyen öğrenciler için hemen olumsuz tavırlar takınmadan program gözden geçirilmeli ve gerekirse başka yöntemler sabırla denenmelidir. Unutulmamalıdır ki, burada önemli olan öğrenciyi topluma ve hayata kazandırmaktır (Çelikten vd., 2005, s.219).

**c) Genel Kültür:** MEB (2002)'ye göre genel kültür alanı bağımsız bir alan olmayıp öğretmenin eğitim sürecindeki genel kazanımlarının bir bileşkesidir. Genel kültür, öğretmenin mesleğine uygularken bir sorunla karşılaştığında alan bilgisine ve pedagojik formasyon becerisine ek olarak bu sorunun çözümüne katkıda bulunan diğer disiplinler arası bilgi ve becerileri kapsamaktadır (İlter, 2009, s.41). Öğretmenlerin kendilerini sürekli yenilemeleri gereksinimi, genel kültür alanında sahip oldukları yeterlilikle yakından ilişkilidir. Genel kültür bilgileri, konuların programda da yer alan günlük hayatla ilişkilendirilerek öğrenciyi sunulması ve öğrencilerin güdülenme düzeylerinin

yükseltilmesi bakımından oldukça önemlidir (Dağ, 2010, s.19). Öğretmenden beklenen, sadece belirli bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olması değil; insanı, toplumu ve dünyayı ilgilendiren birtakım sorunları görebilmesi ve bunlar için çözüm yolları düşünebilmesidir (Celep, 2004, s.27). Genel kültür bilgileri, alana ilişkin olay ve olguların açıklanmasında, disiplinler arası ilişkilerin kurulmasında, konunun öğretiminde bütünlük, somutluk-soyutluk, yakınlık-uzaklık ve güncellik gibi öğretim ilkelerinin yaşama aktarılmasında eğitim-öğretim yeterliliklerinin ayrılmaz bir boyutunu oluşturur (Yetim ve Göktaş, 2004; Akt: Türkdoğan, 2014, s.17).

Kısaca öğretmenlik, yasanın öngördüğü alan bilgisine, genel kültüre ve öğretmenlik formasyonuna sahip olan herkesin yapabileceği bir iş değildir. Çünkü öğretmenlik çok boyutlu olduğu için bir insanın bu mesleği yapabilmesi için bilimsel, duygusal, kültürel, törel, vs. bakımından belli özelliklere sahip olması ve mesleğin gereklerini zaman ve makamla sınırlamamak koşuluyla içselleştirmesi lazımdır (Ada ve Baysal, 2013, s.215).

İçinde bulunduğumuz dönem bilimin ve teknolojinin çok hızlı değiştiği ve yeniliklerin yaşandığı ve bunun sonucunda yeni değer yargılarını, anlayışları ve inançları da beraberinde getirdiği bir dönem olmuştur. Bu bakımdan gelişen şartlara uyum sağlayacak bireyleri yetiştirmek önem kazanacak ve geleceğin dünyasını iyi yetiştirmiş bireyler şekillendirecek, bunu da öğretmenler sağlayacaktır. Bunun gerçekleşmesi ise öğretmenlerin iyi yetişmesine ve öğretmenin mesleğini etkili bir şekilde yürütebilmesi için belirli alanlarda yeterlik sahibi olmasına bağlıdır. Bunlar genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisidir. İyi bir öğretmen demokratik kişiliğe sahip olan, konu alanına hakim, bilgisini etkili bir şekilde kullanabilen ve aktarabilen, öğrenci psikolojisinden anlayan, derslere hazırlıklı ve zamanında giden, konuları iyi açıklayan, öğrencilerin potansiyelini keşfedebilen ve onların ilgilerine göre dersi düzenleyebilen, öğrenciler arasında eşit davranan, öğrenci başarısını objektif bir şekilde değerlendiren, hem kültür, hem alan bilgisi, hem de öğretmenlik meslek bilgisine sahip olan öğretmendir (Taşpınar, 2002, s.162).

Çalışanın sahip olduğu yeterlik, işin gereklerini karşılamıyorsa, işte yeterli deneyim eksikliği varsa, çalışanlar arasında yoğun bir rekabet var ise veya yönetici çok titiz ise çalışanlarda geçici veya sürekli bir yetersizlik duygusu oluşmaktadır. Bu hissedilen duygu arttıkça, çalışanın kendine olan güven ve saygısını da zedeleyerek işinde

başarısız ve verimsiz olmasına neden olmaktadır (Aksu, 1998; Akt: Canbay, 2007, s.36). Yeşilyaprak (2006)'a göre toplumların gelişmesinde, ilerlemesinde yaptığı işten memnun, iş doyumunu yüksek meslek elemanlarının varlığı oldukça önemlidir. Yaşamda çok çeşitli doyum alanları vardır. Bunların en önemlilerinden biri, yapılan işten sağlanan doyumdur. Çünkü insan ile yaşam arasındaki en kuvvetli bağ işidir (Şahin ve Dursun, 2009, s.161). Bu bağlamda öğretmenlik mesleğini etkileyen en önemli konuların başında iş doyumunu sayılabilir.

## 2.6. Öğretmenlerde Mesleki Zorluklar ve Yaşanan Sorunlar

Öğretmenlik mesleği diğer birçok meslekten değişiklikler göstermektedir. Öğretmenlerin birey yetiştirmesi ve doğacak yanlışlıkların ileride telafi edilmesinin çok güç olması, öğretmenlerin çalışma zamanlarında sürekli etkin ve verici pozisyonunda olmaları, yaptıkları mesleğin iş yeri dışında da sürdürülmesi bunlardan birkaçıdır. Öğretmenler, "yapacakları yanlışlığın telafisinin mümkün olmayacağını" düşünerek mesleklerini son derece titizlikle yapmak zorundadırlar.

Eğitim-öğretim ortamında öğrencilerin davranışlarını istendik yönde değiştirilmesinden, onlarla doğrudan iletişime geçen kişi olması bakımından öğretmen birinci derecede sorumludur. Öğrenci ve öğretmen arasında kurulan bu iletişimin olumlu olması, psikolojik açıdan rahat ve güvenli bir ortam hazırlaması, öğrenmede meydana gelen problemleri fark etmesi ve çözüme ulaştırması gibi nitelikler, öğretmenlerin öğrencilerini çok iyi tanımaları ve öğrenmenin özelliklerini bilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Taşpınar, 2002, s.43).

Öğretmenlik mesleği insan yetiştirme ile ilgili olduğu için, öğretmenin görev ve sorumlulukları saymakla bitmez. Bununla beraber bir gruplama yapılacak olursa; öğretme görevi, yönetim görevi, öğrenci danışmanlık görevi ve halkla ilişkiler görevi şeklinde genellenebilir (Taşpınar, 2002, s.180-181):

**Öğretim Görevi:** Öğretmenin asıl görevi öğretme işidir. Öğretmen sahip olduğu genel kültür, konu alanı uzmanlığı ve pedagojik formasyon alanlarındaki bilgi ve becerisi ile öğretme işini gerçekleştirir. Ancak bilgi çağı olarak adlandırılan 21.yy. da artık öğrencilere bilgiye nasıl ulaşılacağı, nasıl kullanılacağı ve nasıl üretileceğinin yolları öğretilmelidir. Bunu başarabilmek için de;

- **Mesleki açıdan kendini geliştirmelidir:** Sınıflardaki farklı sosyal, ekonomik, kültürel, akademik geri planda bulunan farklı yetenek, gereksinim ve beklenti içindeki çok sayıda öğrencinin başarılı olmasına çalışılırken, tüm öğrencilerin aynı yolla öğrenemediğinin unutulmaması gerekir. Bu bakımdan öğretmenler, çok geniş bir öğretim repertuarına sahip olmalı; çok çeşitli öğretim ve stratejisini sınıfta uygulamalıdır.
- **Eğitim teknolojisinden yararlanmalıdır:** Derslerde teknolojinin etkin kullanımını sağlamakla daha kolay ve daha kalıcı öğrenmeler gerçekleşebilecektir.
- **İyi bir model oluşturmalıdır:** Öğretmen; tutumu, davranışı, fikri, konuşması, insan ilişkilerine verdiği önem, görevinde sergilediği özveri, dürüstlük, çalışkanlık, giyim ve kuşam gibi kişisel özellikleriyle örnek bir model oluşturmalıdır.
- **Tüm öğrencilerin öğrenebileceği fikrini taşımalıdır:** Uygun ortamlar oluşturularak, uygun yöntem ve stratejiler uygulandığında her öğrencinin öğrenebilmesi mümkündür.
- **Öğrenme güvenli ve düzenli bir çerçevede gerçekleşmelidir.**

**Yönetim Görevi:** Öğretmenin gerek duyulduğu ve kendisinden istendiği durumlarda okul yönetimi görevlerinde yer alması ve katkıda bulunması gerekir. Özellikle eğitim etkinliklerinin planlanmasında, özel günler tertip edilmesinde, okul-aile işbirliğinde, disiplin soruşturmalarında, ders programlarının yapılmasında okul yönetimine katkıda bulunur.

**Öğrenci Danışmanlık Görevi:** Öğretmenin okul içinde ve okul dışında, öğrencilere danışmanlık yapması, öğrenci sorunlarıyla ilgilenmesi, çeşitli öğrenci etkinliklerinde destek sağlaması, güvenlikleriyle ilgilenmesi gerekir.

**Halkla İlişkiler Görevi:** Okullar artık dört duvar arasında kendi iç dünyasında eğitim veren örgütler değildir. Eğitim artık bir toplum meselesidir. Dolayısıyla okuldaki eğitim etkinlikleri toplumun bilgisine açık olmalı, toplum katkısı ve desteği sağlanmalıdır.

Yukarıda ayrıntılarıyla açıklanmaya çalışılan, öğretmenlerin icra ettikleri mesleklerinin gerektirdiği görevleri yaparken yaşadıkları mesleki zorluklar ve sorunlar eğitim ve öğretim hizmetlerinin sağlıklı yürütülmesi hususunda çoğu zaman büyük bir engel teşkil etmektedir. Bu bağlamda Yapıcı ve Yapıcı (2003)'ya göre günümüzün en önemli kamusal mesleklerinden biri olan öğretmenlik; karmaşık sosyal yaşamın, küreselleşen dünyanın bütün sorunlarının doğrudan hissedildiği sorunlarla dolup taşmaktadır.

Değişen dünya ve insanla birlikte, öğretmenlik anlayışı ve sorunları da değişmektedir. Bu nedenle; kamu niteliği olan bu meslekte sorunların güncel tespiti çözüm ve arayışları ihmal edilmemesi gereken çok önemli bir olgu olmaya devam etmektedir. Çünkü, insan ve sorun bir arada olması kaçınılmayan temel bir fenomendir. İnsanın olduğu her yerde sorun da var demektir. Öyle ise yapılması gereken şey sorunları reddetmek, sorunlardan uzak durmaya çalışmak ya da sorunsuzluğu hedeflemek olmamalıdır. Sorunların mümkün olan en az ziyanla çözümlenmesi gerekir. Sorunların yerinde çözümü de ancak sorunun yaşandığı yerde (okulda) sorunu yaşayanlara mikrofonu tutmaktan geçer.

Öğretmenlik; insanları, öğrenmeyi ve öğretmeyi sevenler için ideal bir meslektir. Öğretmenlik, tüm ülkelerde en çok rağbet gören mesleklerden biridir. Ancak bu mesleğin gelir düzeyi oldukça düşüktür. Çünkü meslekte çalışan çoktur. Aynı zamanda bu mesleğin toplumsal statüsü düşüktür. Kalifiye öğretmen azlığı, dolayısıyla öğretmenliğin statüsünü düşürmektedir. Öğretmenlik mesleğinde kariyer yapma ve meslekte kendilerini geliştirme imkanı çok sınırlıdır. Bu tür kariyer imkanlarını kendileri doğururlar. Ancak bu da imkansız gibidir Çünkü görevli oldukları okulların ilgili üniversitelere uzak oluşu ve iş yoğunlukları bunları zorlaştırır. Karaman (2008, s.4)'a göre öğretmenin karşılaştığı okul yapısı, kendi kişilik özellikleri, daha önceki yıllarda karşılaştığı ve karşılamaya devam ettiği mesleki problemler, meslektaşları ve yöneticileri ile olan ilişkileri, çevre faktörü, karşılaştığı öğrenci profili vb. gibi etmenler ve öğretmenlerin bu faktörleri algılama biçimleri, gelecekte beklenmelerine yansımaktadır. Bu bağlamda karşılaşılan küçük ya da büyük birtakım sorunlar çözülmeden amaçlara hedeflere ulaşmada önümüze engel olarak çıkmaktadır. Yaşanan bu sorunları görmezden gelmek, sorunları daha da arttırarak örgüt kültürü içinde örgüt sağlığını bozmakta, kriz ve çatışmalara sebebiyet vermektedir. Yaşanan bu çatışmalar da, öğretmenlerin görevlerine karşı yeterli duyarlılığı gösterememesi örgütlenme sürecinde karşılaşılan ve hatta bazen işi çözümsüzlüğe sürükleyen noktalara götürmektedir. Bu bağlamda bu zorluk ve sorunlarla karşılaşan öğretmen, kendinden beklenen görevleri yerine getiremeyecek ve bunun sonucunda iş doyumsuzluğu yaşayacaktır.

Hızla gelişen ve değişen günümüz dünyasında insanların yaşam ve düşünme biçimleri, değer yargıları, beklenti ve sorunları da değişmiş; küreselleşmenin de etkisiyle insanların birbirini daha fazla etkilediği bir sürece girilmiştir. Eğitim ve öğretimin

merkezinde insanın olduğu düşünöldüğünde yaşanan bu gelişmelerden en çok etkilenen meslek gruplarından birinin de öğretmenlik mesleği olduğu yadsınamaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle kamusal niteliği olan bu meslekte sorunların güncek tespiti ve çözüm arayışları ihmal edilmemesi gereken çok önemli bir olgu olmaya devam etmektedir. Özellikle öğretmenin yetişme sürecinden itibaren sorunlar üzerinde durmak uzun vadeli yatırım olan eğitimin başarısına olumlu etki yapacaktır (Demir ve Arı, 2013, s.110). Türkiye'de öğretmenlik mesleğiyle birlikte eğitim sisteminde de ciddi değişiklikler yaşanmış, başlangıçta zorunlu eğitim beş yıl iken bu süre daha sonra sekiz yıla çıkarılmış ve 1997 tarih ve 4306 sayılı kanunla bu eğitimin kesintisiz olarak yapılması zorunluluk haline getirilmiştir. Bu gelişmeler sonucunda taşımali eğitim sistemi uygulanmaya çalışılmış, birçok yeni okul yapılmış, kırsal kesimde okullaşma oranını artırmak amacıyla İlköğretim Okulu, PİO ve YİBO sayılarını artırma yoluna gidilmiş, bu kurumlarda doğan öğretmen açığına kapatmak için değişik tedbirler alınmış ve bütün bu gelişmelerden öğretmenlik mesleği de azami ölçüde etkilenmiştir. Bu gelişmelerin doğurduğu bazı sonuçlar öğretmenleri olumsuz yönde etkilemiş, iş tatminsizliğine ve verim düşüklüğüne neden olmuştur. Bu olumsuz etkilerin incelenmesi ve ortadan kaldırılarak öğretmenlerimize daha iyi iş ortamları hazırlanması zorunluluk haline gelmiştir (Ceylan, 2001).

Öğretmenlik mesleğinin kendine has zorlukları yanında başka zorlukları ve sorumlulukları da vardır. İşte bunun için bu meslek çok farklı bir statüde değerlendirilmelidir. Çünkü tamamen insana hitap eden, sadece hitap etmekle kalmayıp, ona yön gösteren, onu eğiten ve onun geleceğini hazırlayan görevler üstlenmiştir. Bu aynı zamanda bir milletin geleceği demektir. Uygun (2012, 72-73)'a göre öğretmen sorunlarını incelemede bilimsel bir yöntem geliştiren Akyüz (1978), yaptığı araştırmada öğretmen sorunlarını mesleki ve meslek dışı olmak üzere iki gruba ayırmıştır:

#### **A) Mesleki Sorunlar**

- |                                       |  |
|---------------------------------------|--|
| 1) Öğretmenlerin sayısal sorunları    | 2) Öğretmenlerin eğitim sorunları        |
| 3) Öğretmenlerin hukuki sorunları     | 4) Öğretmenlerin ekonomik sorunları      |
| 5) Öğretmenlerin örgütlenme sorunları | 6) Öğretmenlerin mesleki yayın sorunları |

#### **B) Meslek Dışı Sorunlar**

- |                                      |                                      |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| 1) Öğretmenlerin kişilik özellikleri | 2) Öğretmenlerin toplumsal kökenleri |
| 3) Öğretmen-halk ilişkileri          | 4) Öğretmen-siyasi çevre ilişkileri  |



Öğretmen sorunlarını inceleyen birçok araştırmada da Akyüz'ün bu yöntemi tercih edilmiştir.

Öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar ve mesleki sorunlar farklı araştırmacılar tarafından da araştırılmıştır. Taşpınar (2002, s.179), öğretmenlerin yaşadığı mesleki zorluklar ve sorunları aşağıdaki gibi özetlemiştir:

- **Öğretmenler etkili mesleksi yardım ve yönlendirme alamazlar:** Öğretmenler, öğrencilerle yüz yüze bir etkileşimle öğretim yaparken, sıkıntı çektikleri konularda yeterince rehberlik alamamaktadır. Hizmet içi eğitimler, iş başında yetiştirmekten çok, yaz aylarında uygulanan kısa süreli seminerler şeklinde olmaktadır. Oysa öğretmenlerin; yöntemlerin uygulanışı, öğrencilerin güdülenmesi, sınıf yönetimi, değerlendirme alanlarında pratik bilgiye gereksinimleri vardır.
- **Öğretmen yetiştiren kurumlarda verilen eğitim kuramsal ağırlıklıdır:** Öğretmenler mesleğe başladıklarında okullarında gördükleri çoğu kuramsal bilgileri uygulamaya geçirmekte zorlanırlar, bazen de bu bilgiler gerçek yaşam koşullarıyla uyum göstermediğinden uygulanmaları olanaksız hale gelir.
- **Öğretmenler eğitim teknolojilerinden tam olarak yararlanmamaktadır:** Eğitim için gerekli olan teknolojik cihazlar her okulda bulunmamakta, bulunan okullarda ise çoğu zaman etkili kullanılamamaktadır.
- **Öğretmenlerin aldığı ücretler yeterli değildir:** İnsan yetiştirmek gibi oldukça önemli bir görev üstlenmiş olan öğretmenler, boş zamanlarında kendilerini mesleki açıdan yetiştirmek yerine, ek bir işte çalışmak zorunda kalmaktadır.
- **Okullara ayrılan eğitim ödeneğinin azlığı nedeniyle sıkıntılar yaşanmaktadır:** Eğitim için bütçeden ayrılan payın yeterli olmaması, ikili öğretim, kalabalık sınıflar, araç-gereç noksanlığı gibi birçok soruna kaynaklık etmektedir. Bu durum öğretmenin moralini ve performansını olumsuz etkilemektedir.

Çınar (2002) da öğretmenlik mesleğinin sorunlarını şu şekilde gruplamıştır (Karaman, 2008, s.64-64):

### 1) Mesleki Sorunlar:

- Mesleki standartların düşmesi, nitelikli öğretmenlerin yetiştirilememesi,
- Sınıf öğretmenliğinde görülen açıklar,
- Sınıf öğretmeni açığının diğer branş ya da alanlarda tahsil görmüş kişilerce doldurulmaya çalışılması,

- Ücret yetersizliği,
- Öğretmenlerin yeni teknolojik gelişmeler konusunda bilgilendirilmemesi,
- Atamalarda siyasi tercih yapılması,
- Atamalarda puan sistemine uyulmaması,
- Araç-gereç yetersizliği,
- Öğretmenlerin bulunduğu yerlerde askerlik yapamaması,
- Sınıf mevcutlarının fazla olması,
- Öğretmenlerin sık sık değişen eğitim politikalarının siyasal iktidarların mağduru olması.

### **2) Ekonomik Sorunlar:**

- Eğitime ayrılan ücretin yetersiz olması,
- Maaş yetersizliği,
- Zorunlu tasarruf ücretlerinin nemalarla verilmemesi,
- Yıpranma (özel hizmet) tazminatının verilmemesi,
- Ders ücretlerinin yetersiz olması,
- Süper liselerde çalışan yabancı dil öğretmenleri ile Anadolu liselerindeki yabancı dil öğretmenlerinin aynı statüde değerlendirilmemesi,
- Ulaşım ücreti yardımı yapılmaması,
- Öğretmenlerin kira sorunu ve verilen kira yardımının günün koşullarına uygun olmaması.

### **3) Özlük-Sosyal Sorunlar:**

- Her beş yılda bir fiili hizmet tazminatı verilmemesi,
- Doğum, ölüm, evlilik gibi durumlarda yardım yapılmaması ve izinlerin yetersizliği,
- Konut yardımı yapılmaması,
- Rapor ve izin durumlarında ücret kesilmesi,
- Çalışanların çocukları için uygun ortam olmaması,
- Siyasi baskıların kaldırılmaması,
- Çocuk yardımının günün koşullarına göre düzenlenmemesi,
- Çalışanların çeşitli ödeneklerinin zamanında ödenmemesi,
- Öğretmenlerin farklı branşlarda ders vermesi.

### **4) Demokratik Sorunlar:**

- MEB idari kadrosunda erkek egemen anlayışının olması,
- Öğretmen evlerinin ve İlksan'ın öğretmenlerin elinde olmaması,

- Demokratik haklarını kullanan öğretmenlerin cezalandırılması,
- Yöneticiliğe geçişte deneyim, adaylık dönemi gibi niteliklerin aranmadan geçiş yapılması,
- Asil okul yöneticilerinin belirlenmemesi.

Celep (2004, s.44-45)'e göre ise öğretmenlik mesleğinin en önemli sorunlarından bazıları şunlardır:

**1) Ekonomik Sorunlar:** Öğretmenlerin ekonomik olanaklarının yetersiz olduğu dikkati çekmektedir. Bir öğretmen için mesleki açıdan en onur kırıcı davranış, mesleği dışında ek çalışmalarla gelir elde etmeye çalışmasıdır. Bu durum mesleğin saygınlığını azaltacağı gibi, öğretmenin öğrenci üzerinde etkisini de zayıflatabilmektedir.

**2) Meslekleşme Koşulları:** Günümüzde öğretmenlik mesleğinde önemli bir konu da öğretmenlik mesleğinin herkes tarafından yapılabilecek bir meslek olarak görülmesidir. MEB'in yanlış uygulamalarının sonucu olarak farklı alanlarda yetişmiş olanlar -ziraatçı, iktisat, işletme, kamu yönetimi gibi- öğretmenlik mesleğini kazanılmış hak olarak görmeye başlamıştır.

**3) Özlük ve Toplumsal Haklarla İlgili Sorunlar:** Öğretmenlerin özlük haklarının iyileştirilmesine yönelik olarak yapılan çalışmalar yetersizdir. Öğretmenlerin yükselme, yöneticiliğe atanma ya da kariyer planlamasına yönelik yapılan düzenlemeler ya nesnel olmayan ölçütlere dayandırılmakta ya da belirlenmiş nesnel ölçütlere uyulmamaktadır.

**4) Mesleki Gelişme Sorunları:** Öğretmenlerin mesleki yetersizliklerinin giderilmesine yönelik olarak düzenlenen geliştirme etkinlikleri çok yetersizdir. Olanlar ise ya düzenlenen bir kursa eğitimci olarak yetersiz kişilerce yürütülen ya da yapılmış olmak için yapılan etkinlikler niteliğindedir.

Özyürek (1997)'e göre öğretmenlerin karşılaştıkları önemli sorunlardan birisi, öğrenmeyi ve davranışları yönetmedir. Davranışların ve öğrenmenin iyi yönetildiği sınıflarda öğrenciler, öğretim amaçlarını gerçekleştirirler ve amaçların gerçekleşmesini engelleyen davranış sorunları giderek azalır. Özen ve Batu (1999)'ya göre ilköğretim kademesi öğretmenlerinin sınıf ortamında en çok rahatsızlık duydukları sorunlardan bazıları şunlardır: Öğrencilerin etrafı rahatsız ederek sınıfa girip çıkmaları, parmak kaldırmadan söz istemeleri, öğretim sırasında uygun olmayan oturma pozisyonlarında olmaları, yerinden kalkmaları ve arkadaşlarına zarar vermeleridir (vurma, saçını çekme, itirme vs.). Şahin vd. (1999)'ne göre ise okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan

öğretmenler için en önemli sorunlar şunlardır: İş tanımının açık olmaması, gelecek güvencesinin olmaması, emeklilik yaşının yüksek olması, yeterli tatil olmaması, kendini geliştirme için yeterli zaman ve olanak olmaması, konferans ve seminerlere katılamama, yönetim ile ilgili sorunların yaşanması ve yeterli hizmetli olmaması. Tatlıdil'e göre ise; eğitim sistemimizdeki en önemli sorunlar niteliğe önem verilmemesi, eğitim politikalarının sürekli olmaması, öğretmene değer verilmemesidir (Yapıcı ve Yapıcı, 2003).

Öğretmenler derslerde sürekli aktif olmanın, meslekleriyle ilgili çalışmalarını evlerine taşımalarının ve mesleklerini bir hayat tarzı haline getirmelerinin zorluğu dışında da çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Özellikle köylerde çalışma şartlarının sağlıksız olması ve bir öğretmenin birden fazla sınıfı okutması, branş öğretmenlerinin öğretmen yetersizliği nedeniyle alanları dışında birçok farklı derse girmek zorunda kalmaları, köy ilköğretim okullarına gidiş-geliş yapmanın doğurduğu zorluklar, yatılı okullarda gece nöbete kalma, kırsal kesimde eğitim düzeyinin düşük olması, ders programlarının sık değişmesi, öğretmenlerin alanlarında yeterli düzeyde eğitim almadan göreve başlamaları gibi birçok neden öğretmenlik mesleğinin güç yanlarıdır (Ceylan, 2001).

Temel unsurunun insan olması nedeniyle, eğitim kurumlarında sorunların yaşanması doğal karşılanmalıdır. Bu sorunların tamamen yok edilmesi ise olanaksızdır. Eğitim kurumlarında asıl yapılması gereken; sorunların kaynağını tespit ederek, aynı sorunların yaşanmasının önüne geçebilmektir. Bunun için de; eğitim kurumlarında dolaylı ya da doğrudan rol alan herkesin sorunların çözümünde ortak hareket edebilmesi çok önemli görünmektedir (Yapıcı ve Yapıcı, 2003).

## 2.7. İlgili Araştırmalar

İş doyumu ile ilgili yurt içi ve yurt dışında uzun süreden beri birçok inceleme yapılmıştır. Araştırma konuları ve yoğunluğunun hangi alanlarda yoğunlaştığının ortaya konabilmesi adına, Türkiye Yüksek Öğretim Kurumu'nun tez veri tabanında "iş doyumu" anahtar kelimesi ile yapılan 07.09.2015 tarihli taramada yirmi yedi (27) yıl geriye dönük olmak üzere, dört yüz elli bir (n=451) adet tez çalışması listelenmiştir. Bu çalışmaların en yoğun olarak gerçekleştiği konu başlığı eğitim-öğretim, ardından sırasıyla; sağlık, işletme psikoloji, çalışma ekonomisi ve endüstri ilişkileri, turizm,

kamu yönetimi, spor, psikiyatri, mühendislik, eczacılık ve farmakoloji, halkla ilişkiler, bilgi ve belge yönetimi, iletişim bilimleri, istatistik, biyo-istatistik, din, savunma ve savunma teknolojileri ve sosyoloji olarak gerçekleşmiştir. Eğitim ile ilgili alan yazında bu araştırma ile benzer yapılan araştırmalar, bu bölümde derlenmiştir. Bu araştırmaların, ilgili yüksek lisans tezleri ve ilgili diğer araştırmalar başlıklarında toplanmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

### 2.7.1. İlgili Yüksek Lisans Tezleri

**Gündoğdu, (2013).** "Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Üzerine Bir Çalışma: Mersin İli Örneği" adlı tez çalışmasında iş doyumunu ve mesleki tükenmişlik kavramlarının; tanımları, önemleri, özellikleri incelenmiştir. Ayrıca iş doyumunu etkileyen motivasyon araçlarına, iş doyumunu ve tükenmişlik kuramlarına yer verilmiştir.

Yapılan araştırmada, Mersin ilinin merkez ilçelerindeki devlete bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, iş doyumları ve mesleki tükenmişlik düzeyleri, ilgili anketlerden elde edilen sonuçlara göre değerlendirilmiştir. Mersin'de görev yapan sınıf öğretmenlerinin iş doyumlarını ve tükenmişliklerini etkileyen etmenlerin neler olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda bu etmenlerin hangi demografik özelliklere göre nasıl farklılıklar gösterdiği incelenmiştir. Araştırmada; Hackman ve Oldham İş Doyum Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır. Dağıtılan 326 anket formundan 285'i geri gelmiştir. Anketlerin geri dönüş oranı %87,4'tür. Öğretmenlerin iş doyumunu sağlayacak ve mesleki tükenmelerini engelleyecek etmenlerin neler olduğundan yola çıkarak gerekli düzenlemelerin yapılmasının öğretmenlerin performansını arttırmak için gerekli olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın amacı; eğitimin en önemli ayağı olan öğretmenlerin etkin, verimli, kaliteli eğitim vermelerini, öğrencilerine karşı hoşgörülü, anlayışlı, cesaretlendirici, destekleyici olmalarını etkileyen iş doyumlarının ve mesleki tükenmişliklerinin yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, medeni durum ve eğitim düzeyi demografik değişkenleriyle ilişkilerini inceleyerek, gerekli önlemlerin, düzenlemelerin neler olabileceğine dair öneriler sunmaktır.

Bu çalışma Mersin ili merkez ilçelerinde (Akdeniz, Toroslar, Yenişehir, Mezitli) görev yapan ilkokul öğretmenlerini kapsamaktadır. Kuramsal olarak; iş doyumunu ve

tükenmişlik kavramlarının tanımları, önem ve özellikleri, kuramları, kavramlarla ilgili yapılan çalışmalardan, iş doyumunu etkileyen motivasyon araçlarından bahsedilmiştir. Analiz kısmında kullanılan Hackman ve Oldman iş doyum anketinin ve Maslach Tükenmişlik anketinin güvenilirlik testleri, anket sorularına verilen cevapların yüzde analizleri, iş doyumunu ile tükenmişlik bağımlı değişkenlerinin birbiriyle ilişkisini incelemek amacıyla korelasyon analizi, tükenmişlik alt boyutlarını temsil eden soruların tespiti için faktör analizleri, tükenmişlik alt boyutlarıyla ve iş doyumuyla demografik değişkenler arasında anlamlı fark olup olmadığını anlamak için varyans (anova) ve T-testi yapılmıştır.

İş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerini ölçmek için birçok araç kullanılmaktadır. Bu çalışma kapsamında üç bölümlü anket kullanılmıştır. Birinci bölümde kişisel bilgiler (demografik) ve değerlendirmeleri içeren 13 soruluk soru seti, ikinci bölümde iş doyumunu ölçmek için 14 maddeden oluşan Hackman ve Oldman'ın geliştirdiği "İş Doyum Ölçeği" ve üçüncü bölümde mesleki tükenmişlik ölçümünde de 22 maddeden oluşan "Maslach Tükenmişlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada veriler gönüllülük esasına göre toplanmıştır. Anket uygulaması İl Milli Eğitim Müdürlüğü (MEM) kanalı ile valilikten izin alınarak ilgili merkez ilçelerdeki ilköğretim okulunda görev yapan sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Analizler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırma mersin ilinin merkez ilçeleri ile sınırlandırılmıştır. Bu merkez ilçeler; Akdeniz, Toroslar, Yenişehir ve Mezitli ilçeleridir. Ayrıca araştırmanın 2012-2013 eğitim-öğretim yılında, ilgili bölgelerdeki ilkokullarda görev yapan 285 sınıf öğretmenini kapsamaktadır.

**Akkuş, (2010).** "Rehberlik Araştırma Merkezlerinde Görevli Rehber Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin Değerlendirilmesi" adlı tez çalışmasında, Ankara ilindeki Rehberlik Araştırma Merkezinde görevli rehber öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin bazı değişkenlere göre aralarında fark olup olmadığı açısından incelenmiştir.

Araştırma 2009-2010 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Ankara ili sınırları içerisindeki 15 tane olan Rehberlik Araştırma Merkezi'nde görev yapan 121 rehber öğretmeni kapsamaktadır. Bunlardan araştırmaya katılmayı kabul eden ve anketleri istenildiği gibi dolduran 94 kişinin verileri kullanılmıştır. Araştırma verilerini değerlendirmek için

Mesleki Doyum Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde t-testi ve anova teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmada iş doyumunu alt boyutlarından cinsiyet, yaş, çalışma yılı, medeni durum, öğrenim durumu, mezun olunan alan, çalışma koşullarının teknolojik yeterliliği, kurum yönetimi ile çalışanlar arası ilişkiler ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre rehberlik araştırma merkezlerinde görevli rehber öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, mezun oldukları alan, çalışma yılı ve çalışma koşullarının teknolojik yeterliliği değişkenleriyle iş doyumunu düzeyleri arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır. Bunun yanında rehber öğretmenlerin kurum yönetimiyle çalışanlar arasında iyi ilişkiler oluşturması değişkenine göre aldıkları puanlara bakıldığında iş doyumunu düzeyleri arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur.

**Alsancak, (2010).** "İzmir İl Sınırlarındaki Özel ve Kamu'da Çalışan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Doyumunu Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre Belirlenmesi" adlı tez çalışmasının amacı, İzmir ilinde özel ve kamu kurumlarında çalışan Beden Eğitimi öğretmenlerinin iş doyumunu bazı değişkenlerle karşılaştırarak benzer ve farklılığını ortaya koymaktır.

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde olup, bu modelde iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. 2009-2010 eğitim-öğretim yılında İzmir ilinde kamu ve özelde çalışan beden eğitimi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma 2009-2010 yılında, küme örnekleme yoluyla belirlenen İzmir il sınırlarındaki ilköğretim ve liselerde kamu ve özelde görev yapan 122'si erkek, 66'sı bayan olmak üzere 188 beden eğitimi öğretmenine Sun tarafından kullanılan anket uygulanmıştır. Kamuda çalışan merkez ile merkez ilçelerde çalışan 1244 öğretmenden 123 (%10) kişiye, yine özelde çalışan 178 öğretmenden 65 (%36,4) kişiye anket uygulanmıştır. Analizler SPSS 11.0 sürümlü paket programı ile yapılmış ve Temel Bileşenler Tekniği kullanılarak faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi ile ankette yer alan 35 maddeden 9 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Alt problemlerin cevaplanabilmesi için bağımsız örneklemlerde t-testi, tek yönlü varyans analizi, tukey HSD testleri uygulanmış ve önem düzeyi 0.05 alınmıştır. Tanımlayıcı istatistikler olarak birey sayısı (N), aritmetik ortalama (Ort) ve Standart sapma (Ss) kullanılmıştır. Sonuç olarak bu araştırmaların bulgularına göre;

beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumları tüm alt boyutlar incelendiğinde, hiçbir faktörün çok iyi düzeyde doyum puanı elde edemediği görülmüştür. Ancak; maaş ve yükselme, terfi boyutlarında diğer alt boyutlara göre iş doyumları düşük, iş yapısı ve denetimde ise iş doyumunu iyi düzeye yakın bulunmuştur. Ödül, çalışma arkadaşlığı, kural ve prosedür, çalışma koşulları (izin ve imkan), diğer alt boyutlarında ise orta düzeyde bir doyum elde edilmiştir.

**Bayhan, (2009).**"İlköğretim Okulları Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki" adlı tez çalışmasında ilköğretim okulları birinci kademe sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin nasıl olduğu ve bireysel değişkenlere göre ilköğretim okulları birinci kademe sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile iş doyumları arasındaki ilişki düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla 2008-2009 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili, Pendik ilçesinde bulunan 246 sınıf öğretmenine araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla doktora tezi için geliştirilen "öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği", yüksek lisans tezi için çeşitli ölçeklerden faydalanılarak geliştirilen "iş doyumunu ölçeği" kullanılmıştır.

Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin belirlenmesinin yanı sıra cinsiyet, yaş, medeni durum, mezun olunan okul, öğretmenlikteki toplam hizmet süresi ve görev yapılan kurumdaki hizmet süresinin de mesleğe yönelik tutum ve iş doyumunu üzerindeki etkisi incelenmiştir. Veriler  $p < 0,05$  anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Uygulama sonucunda elde edilen veriler SPSS 16 for Windows programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin incelenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, Pearson Korelasyon Katsayısı, Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H-Testinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ilköğretim okulları birinci kademe sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile iş doyumları arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

**Özcan, (2013).** "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İş Doyumu (Niğde İli Örneği)" adlı tez araştırmasının amacı, devlet ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerini, bazı demografik değişkenler açısından



saptamaktır. Aynı zamanda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin hangi boyutlarda düşük olduğunu tespit etmek, hangi değişkenlere göre farklılaşma gösterdiğini belirlemek ve gelişme sağlayacak önerilerde bulunmaktır.

Araştırmada tarama modeli tercih edilmiştir. Örneklem seçiminde küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma evrenini, 2012-2013 öğretim yılında Niğde ili merkez devlet ilköğretim okullarında görevli toplam 378 (n=378) öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada Spector (1994) tarafından geliştirilen 36 madde ve 9 faktörden oluşan, alpha katsayısı .82 olarak tespit edilen İş Doyumu Ölçeği (Job Satisfaction Survey) kullanılmıştır.

Niğde ili merkez ilçe sınırları dahilinde bulunan okullar bir küme sayılmış ve belirlenen okullara çalışma yapabilmek için önce resmi izin alınmıştır. Daha sonra ilgili okul yöneticileri ve öğretmenler ile görüşülerek anket çalışması gönüllülük esasına dayalı olarak yapılmıştır. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Bununla beraber yapılan analiz sonucu, yaş ve kıdem değişkenleri iş doyumu puanları açısından öğretmenlerin iş doyumu puanlarında  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık mevcuttur.

**Umay, (2015).** "Psikolojik Danışman ve Rehberlik Öğretmenlerinin İş doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin İlişkisi" adlı tez çalışmasında, psikolojik danışman ve rehberlik öğretmenlerinin tükenmişlik ve iş doyum düzeyleri incelenmiş ve konu detaylı olarak açıklanmaya çalışılmıştır.

PDR öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri ve tükenmişlik düzeyleri saptanarak araştırmada belirlenen değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada, karşılaştırma türü tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma evrenini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Balıkesir il merkezi ile bağlı ilçe ve mahallelerindeki resmi ve özel ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan 323 PDR öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem tekniği olarak, olasılığa dayalı örnekleme tekniğiyle ulaşılabilen 230 PDR öğretmeni örneklem olarak alınmıştır. Örneklem Balıkesir il merkezi ile bağlı ilçe ve mahallelerdeki resmi ve özel ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan PDR öğretmenlerinden oluşmaktadır. Örneklem giren öğretmenlerin %41,3'ü (n=95) erkek, %58,7'i (n=135) ise kadındır. Örneklem giren

öğretmenlerin %58,3'ü (n=134) ilköğretim (1. kademe, 2.kademe, anaokulu), %37'si (n=85) liselerde ve %4,8'i (n=11) diğer eğitim kurumlarında (Rehberlik Araştırma Merkezi, Balıkesir Bilim ve Sanat Merkezi, Özel Eğitim Uygulama Merkezi ) çalışmaktadırlar. Bu araştırmada iki bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracı kişisel bilgi formu, JSS İş Doyumu Ölçeği ile Maslach Tükenmişlik ölçeğinden oluşmaktadır.

Araştırmada psikolojik danışman ve rehberlik öğretmenleriyle ilgili tespit edilen mesleki doyum ve tükenmişlik puanlarının belirlenen değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ve mesleki doyum ile tükenmişliğin ilişkisel durumu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre iş doyumuna; cinsiyet, medeni durum, aylık gelir, yaşadıkları yerden memnuniyet, eğitim durumu, katıldıkları eğitim, seminer ve kongreler, alınan izin sayısı, meslek değiştirme isteği, okula ulaşım ve sigara kullanma değişkenleri ile anlamlı farklılıklar göstermektedir. Tükenmişlik ise cinsiyet, evlilik süresi, aylık gelir, yaşadıkları yerden memnuniyet, eğitim durumu, mezun olunan bölüm, çalışılan kurum, alınan izin sayısı, katıldıkları eğitim, seminer ve kongreler, meslek değiştirme isteği, okula ulaşım şekli değişkenleri ile anlamlı farklılıklar göstermektedir. Araştırma sonuçları ücret doyumuna, sosyal haklar doyumuna, ödül doyumuna ve iletişim ve doyumun toplam iş doyumuna ile pozitif yüksek düzeyde ilişkisi olduğunu, duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın toplam tükenmişlik ile pozitif yüksek düzeyde ilişkisi olduğunu ve iş doyumuna alt boyutları ile tükenmişlik alt boyutlarının orta düzeyde pozitif ve negatif anlamlı ilişkileri olduğunu göstermektedir.

**Tomrukçu, (2010).** "Özel ve Kamuya Ait İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Yaşam ve İş Doyumu Düzeyleri" adlı tez çalışması ile özel kamuya ait ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaşam ve iş doyumuna düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilköğretim okullarında çalışan 330 ilköğretim öğretmenine, Yaşam Ve İş Doyumu Envanteri ve Kişisel Bilgi Anketi uygulanmıştır. Elde edilen veriler istatistiksel olarak SPSS paket programında analiz edilmiştir. Analiz sonucunda özel ve kamuya ait ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaşam ve iş doyumuna düzeyinin cinsiyete ve yaşa göre anlamlı bir fark gösterdiği saptanmıştır. Medeni durum ve görev süresi değişkenlerinin ise özel ve

kamuya ait ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaşam ve iş doyumu düzeylerini etkileyen bir etmen olmadığı belirlenmiştir.

**Karakuzu, (2013).** "Denizli İl Merkezinde Bulunan İlkokullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenleri ve Ortaokullarda Görev Yapan Branş Öğretmenlerinin İş Doyumunun İncelenmesi" adlı tez çalışması, Denizli il merkezinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ve ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin incelenmesi amacıyla planlanmış ve yürütülmüştür. Denizli il merkezinde bulunan okullar oranlı tabakalı örnekleme tekniği kullanılarak 3 tabakaya ayrılmış ve bu okullarda görev yapan 494 öğretmen örneklem kapsamına alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Anket formu öğretmene ilişkin demografik özellikler, öğretmenin çalışma koşullarına ilişkin özellikler, öğretmenlik mesleğine ilişkin özellikler ve Minnesota İş Doyum Ölçeği'nin 20 sorudan oluşan kısa formundan oluşmaktadır. Elde edilen veriler SPSS 15.0 (for Windows) paket yazılımından yararlanılarak Ki-kare testi ve Fisher'in Kesin Ki-kare testi ile analiz edilmiştir. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin %52,8'inin kadın, %56,8'inin 36-50 yaş grubunda, %54'ünün ilkokulda görev yapmakta olduğu, %85,6'sının çocuk sahibi olduğu, %34'ünün 14-22 yıldır öğretmenlik mesleğini yaptığı, %69,6'sının görev yapmakta olduğu okula kendi isteği ile atandığı, %73,2'sinin seçme şansı olsa tekrar öğretmenlik mesleğini seçmek istediği belirlenmiştir.

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin iş doyumu, içsel iş doyumu açısından ele alındığında öğretmenin cinsiyeti ile ara sıra değişik şeyler yapabilmesi ve vicdani bir sorumluluk taşıma şansı vermesi ifadeleri arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmenin yaşı ile beni her zaman meşgul etmesi, görev yaptığı okul türü ile kendi yöntemlerini kullanabilmesi ifadeleri arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. ( $p<0.05$ ) Araştırmaya kapsamına alınan öğretmenlerin iş doyumu, dışsal iş doyumu açısından ele alındığında; öğretmenin yaşı ile işiyle ilgili alınan kararların uygulamaya konması, görev yaptığı okula atanma şekli ile işiyle ilgili alınan kararların uygulamaya konması, öğretmenlik mesleğindeki toplam hizmet süresi ile terfi imkanının olması, seçme şansı olsa tekrar öğretmenlik mesleğini seçip seçmeme durumu ile yaptığı iş karşılığı aldığı ücret ifadeleri arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. ( $p<0.05$ ) Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin içsel iş doyumunun (3,83), genel iş doyumu

(3,63) ve dışsal iş doyumundan (3,36) yüksek olduğu ve içsel iş doyumunu, dışsal iş doyumunu ve genel iş doyumunu düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

**şahin, (1999).** "İlköğretim Okullarında Görevli ğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri" adlı tez çalışması, resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin genel iş doyum düzeylerini saptamayı amaçlamaktadır. Araştırma ile işin kendisi, yönetim, ücret, bireyler arası ilişkiler, başarı-saygınlık-tanınma ve veli ğrenci ilgisizliği boyutlarında; öğretmenlerin mezun oldukları okul, kıdem, buldukları okuldaki toplam çalışma süresi, yaş, cinsiyet ve medeni durumlarına göre iş doyum düzeyleri saptanmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "iş doyum leği" kullanılmıştır. l derecelemeye göre düzenlenen ölçek, 42 madde ve 6 boyuttan oluşmaktadır. İzmir Büyükşehir Belediye sınırları içinde 1997-1998 ğretim yılında resmi ilköğretim okullarında görev yapan 9397 ğretmen araştırmanın evrenini; 658 ğretmen ise rneklemi oluşturmuştur. Araştırma, alan araştırması şeklinededir. Yapılan istatistiksel analizler sonunda şu bulgular elde edilmiştir:

1- Öğretmenlerin genel iş doyum düzeyleri "kısmen" düzeyinde bulunmuştur. İş doyumunu boyutlarındaki iş doyum düzeyleri, (a) işin kendisi boyutunda "kısmen" (b) yönetim boyutunda "kısmen" (c) cret boyutunda "doyumsuz" (d) bireyler arası ilişkiler boyutunda "doyumlu" (e) başarı, saygınlık, tanınma boyutunda "doyumlu" (f) veli, ğrenci ilgisizliği boyutunda, "doyumsuz" oldukları tespit edilmiştir.

2- Öğretmenlerin mezun oldukları okullara, kıdemlerine, cinsiyetlerine ve medeni durumlarına göre iş doyum düzeyleri arasında önemli farklılık bulunmuştur.

3- Öğretmenlerin buldukları okuldaki toplam çalışma süresi ve yaşlarına göre, iş doyum düzeyleri arasında 0,05 düzeyinde önemli farklılık bulunmamıştır.

4- İş doyumunu boyutlarında, öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre, iş doyum düzeyleri arasında önemli farklılıklar bulunmuştur.

Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak eğitim yöneticilerine, ğretmen yetiştiren kurumlara ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

### 2.7.2. İlgili Diğer Araştırmalar

**Thomas Sergiovanni ve Carver, (1973)** ğretmenlerin gereksinim düzeylerini saptamayı amaçladıkları bir araştırmayı Newyork Rochester bölgesinde 233 eğitimciden oluşan bir grup üzerinde gerçekleştirmişlerdir. Bu gruptan elde edilen verilere göre

yüksek doyumsuzluğun saygı alanında olduğu tespit edilmiştir. Otonomi ve kendini gerçekleştirme gereksinim alanlarında ise daha geniş bir grup tarafından doyumsuzluk algılanmıştır. 25-34 yaş grubundaki genç nüfus dışında güvenlik gereksiniminde doyumsuzluk görülürken, genç yaş grubundaki doyumsuzluk saygı alanında olmuştur (Çetinkanat, 2000, s.36).

**Sergiovanni ve Carver, (1973)** Illinois'da 1593 ortaokul öğretmeni ile yinelediği bir diğer araştırmada, ilk araştırmayı yüksek derecede destekler bulgular elde etmiştir. Bulgular açık olarak, öğretmenlerin güvenlik ve sosyal düzeyde iyi doyum elde ettiklerini, diğer üst düzeyli gereksinim alanlarında ise anlamlı düzeyde az doyum elde ettiklerini göstermektedir. Saygı gereksinimi duyan öğretmenlerin bu gereksinimleri giderilince, üst düzeyli basamaklara ve kendini gerçekleştirmeye yönelecekleri beklenebilir. Böylece üst düzeyli gereksinimlere güdülenmiş öğretmenler, okulun amaçlarına ulaşmak için etkinliklerde bulunarak üst düzeyli gereksinimlerini doyurabilirler. Alt düzeyli gereksinimlerin ise, okulun amaçları ile hiç bir ilgisi yoktur (Çetinkanat, 2000, s.36).

**Paknadel, (1988).** "Örgütsel İklim ve İş Doyumu" konulu araştırmasında, 18 ilkokuldaki müdür ve 452 öğretmenden elde edilen verilerin istatistik analizleri sonucunda, örgütsel iklimin çeşitli boyutları ile (sosyal saygınlık ve kendini gerçekleştirme gibi) üst düzeydeki gereksinim alanlarındaki iş doyum boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Okul müdürleri ve öğretmenlerin iş doyumları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı, müdür ve öğretmenlerin iş doyumlarının düşük olduğu, özellikle sosyal gereksinim alanında yüksek doyumsuzluk algıladıkları sonucuna varılmıştır (Çetinkanat, 2000, s.44).

**Lanzo, (2003).** New Jersey'de devlete ait ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş tatmin düzeyini değerlendirmek için bir araştırma yapmıştır. Lanzo iş tatminini ölçmek için beş faktörden oluşan (işin kendisi, ücret, terfi olanakları, yönetim ve diğer çalışanlar) "İş Tanımlama İndeksini" kullanmıştır. Öğretmenlere dağıtılan 317 soru formunun ancak 138'inde (%43,5) geri dönüşüm sağlanabilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %97,81'i "işin kendisi" faktöründen tatmin olduklarını belirtmişlerdir. Ücret faktöründe ise deneklerin tamamı tatminsizlik yaşadıklarını belirtmişlerdir. Deneklerin %94,89'u da terfi olanaklarından tatmin olmadıklarını, %5,11'i de tatmin

olduklarını belirtmişlerdir. Deneklerin %14,6'sı yönetim faktöründen tatmin olmadıklarını ifade ederken; %85,4 gibi önemli bir bölümü de tatmin olduklarını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %11,68'i iş arkadaşlarından doyumsuzluk yaşadığını belirtirken, %88,32'si de bu faktörden doyuma ulaştıklarını belirtmiştir (Gülнар, 2007, s.210).

**Bingham, (1996).** 96 ortaöğretim öğretmeni üzerinde yaptığı araştırmasında öğretmenlerin iş tatminini etkileyen faktörleri ve tatmin düzeylerini ortaya koymuştur. Öğretmenler yönetim, çalışma programı ve görev dağılımı, eşit düzey çalışanlar, iletişim ve okula ait binalar faktörlerinden doyum elde ettikleri belirtirlerken; ücret, gelişim için fırsatlar, öğrenci sorumluluğu ve disiplin ve veliler faktörlerinden ise doyumsuzluk yaşadıklarını belirtmişlerdir (Gülнар, 2007, s.211).

**Fussell, (2002).** İki farklı okul bölgesinden 11 farklı okulda tam zamanlı çalışan 300 öğretmen üzerinde yaptığı çalışmada, öğretmenlerin bireysel ve eğitsel özellikleri ile iş tatminleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğretmenlerin iş tatminleri ile onların deneyim, kaç yıldır yönetici oldukları, cinsiyet ve elde edilen en yüksek derece analizleri edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre dokuz iş tatmini faktöründen en fazla katkı sağlayıcılar; veli ve okul aile birliğinin katılımı, gelişim için fırsatlar, yönetim, öğrenci sorumluluğu ve disiplin ile iletişim faktörleridir. Sonuçlara göre erkek öğretmenler veli katılımı ve birlik desteği faktöründe kadınlara göre daha fazla doyumsuzluk yaşamaktadır. Yüksek düzey dereceye sahip öğretmenler daha alt düzey derecedeki öğretmenlere göre gelişim için fırsatlar faktöründe daha fazla doyumsuzluk yaşamaktadırlar. Lise öğretmenleri; yönetim desteği, cesaretlendirme ve takdir edilme faktörlerinden en az tatmin olan gruptur. Çalışmaya katılan öğretmenlerin tümü ücret faktöründen tatmin olmamaktadırlar (Gülнар, 2007, s.212).

**Uyan, (2002).** İstanbul'da Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel 13 farklı okulda görevli 244 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmasında öğretmenlerin kişilik özellikleri, iş değerleri ve iş tatminleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Uyan (2002), araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin iş tatmin düzeylerinin erkeklerinkinden daha yüksek olduğunu bulurken; yaş değişkenine göre iş tatmin düzeyinde bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Araştırmanın ortaya koyduğu diğer bir çarpıcı sonuç ise özel eğitim

kurumlarında görevli öğretmenlerin iş tatmin düzeylerinin resmi kurumda görevli öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olmasıdır (Gülner, 2007, s.213).

**Bayhan, (2009).** "İlköğretim Okulları Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki" adlı çalışmada ilköğretim okulları birinci kademe sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin nasıl olduğu ve bireysel değişkenlere göre ilköğretim okulları birinci kademe sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine tutumları ile iş doyumları arasındaki ilişki düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla 2008-2009 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili, Pendik ilçesinde bulunan 246 sınıf öğretmenine araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen "öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği", ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin iş doyumlarını ölçmek amacıyla çeşitli ölçeklerden faydalanılarak geliştirilen "iş doyum ölçeği" kullanılmıştır. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin belirlenmesinin yanı sıra cinsiyet, yaş, medeni durum, mezun olunan okul, öğretmenlikteki toplam hizmet süresi ve görev yapılan kurumdaki hizmet süresinin de mesleğe yönelik tutum ve iş doyumuna üzerindeki etkisi incelenmiştir. Veriler  $p < 0,05$  anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Uygulama sonucunda elde edilen veriler SPSS 16 for Windows programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin incelenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, Pearson Korelasyon Katsayısı, Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H-Testinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ilköğretim okulları birinci kademe sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile iş doyumları arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

**Kumaş ve Deniz, (2010).** "Öğretmenlerin İş Doyum Düzeylerinin İncelenmesi" adlı çalışmaları, öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin ve iş doyum düzeylerinin öğretmenlere ilişkin çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi genel amacıyla yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Zeytinburnu ilçesi sınırları içindeki 36 eğitim kurumundan yansız örneklem yoluyla seçilen 12 eğitim kurumunda görev yapan 397 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin belirlenmesinde Minnesota İş Doyum Ölçeğinin 20 maddelik kısa formu

kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen belli başlı sonuçlar şunlardır: (a) Öğretmenlerin iş doyumları ortalamasının biraz üstünde bulunmuştur, (b) Kadın öğretmenlerin iç ve dış faktörlere dayalı iş doyumları erkeklere kıyasla anlamlı seviyede fazla bulunmuştur, (c) Genç yaştaki öğretmenlerin (20-25) dış faktörlere dayalı iş doyumları daha yüksek yaş grubundaki öğretmenlere göre daha fazla bulunmuştur.

**İnandı vd., (2010).** "Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri" adlı çalışmalarının ana amacı, yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın alt amaçları ise katılımcıların konum, medeni durum, çalışma saati, ve kıdem değişkenlerine göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının araştırılmasıdır. Genel tarama modeli kullanılan araştırmanın çalışma evrenini Türkiye'nin 7 coğrafi bölgesinden 21 il merkezindeki resmi ilköğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise yansız olarak seçilen 136 yönetici, 188 öğretmen toplam 224 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda konum, kıdem, medeni durum ve çalışma saati değişkenlerine göre katılımcıların iş doyum düzeylerine ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.

**Akın ve Koçak, (2007).** "Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ile İş Doyumları Arasındaki İlişki" adlı çalışmalarının amacı öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Yaptığı işte başarılı olamayan bireylerin iş doyumlarının genellikle düşük olduğu bilinmektedir. Öğretmenin yaptığı işte başarılı olması ise büyük ölçüde sınıfını iyi yönetmesine ve bu da sınıf yönetimi becerilerinin yüksek olmasına bağlıdır. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyum düzeyleri arasında ilişki olması muhtemeldir. Araştırma evreni, Tokat ili merkez ilçesinde çalışmakta olan ilköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenleridir. Araştırmanın örneklemini ise evrenden amaçlı örnekleme metodu ile seçilen 140 ilköğretim ve ortaöğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler bu öğretmenlere uygulanan Sınıf Yönetimi Becerileri Gözlem Ölçeği, İş Doyumu Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde güvenilirlik analizleri, frekans, yüzdeler ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizleri kullanılmıştır. Analizler sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile



iş doyum düzeyleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

**Koruklu vd., (2013).** "Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi" adlı çalışmalarında ortaöğretim öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Araştırmaya, Aydın ili merkez ortaöğretim kurumlarında görev yapan 526 öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Hackman ve Oldham İş Doyum Ölçeği ve demografik özellikler ile birlikte öğretmen görüşlerinin alındığı açık uçlu soru listesinin de yer aldığı Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler t-testi ve Anova ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin iş doyum düzeyleri; yaş, çalıştıkları okul türü ile okulun fiziksel şartlarına, okuldaki meslektaşlarla ilişkilerine, yenilenen ortaöğretim ders programına, üniversiteye geçiş sistemine, hizmet içi eğitimlere katılma düzeylerine ilişkin görüşlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Çalışmada, öğretmenlerin iş doyumunu arttırmak amacıyla bazı çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

**Taşdan ve Tiryaki, (2008).** "Özel ve Devlet İlköğretim Okulları Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması" adlı çalışmalarının amacı özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini karşılaştırmaktır. Çalışma grubu, Trabzon Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 6'sı devlet, 6'sı özel toplam 12 ilköğretim okulunda çalışan 151 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler, "Eğitim Yöneticisinin İş Doyum Ölçeği"nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılarak öğretmenlere uyarlanmış biçimi ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin iş doyum düzeyi toplam puanları; iş ve niteliği, ücretler, çalışma şartları, gelişme ve yükselme olanakları, birlikte çalışılan kimseler ve örgütsel yaşam alt boyut puanlarında anlamlı farklılık gösterirken; cinsiyete, kıdeme ve mezun olunan okul türüne göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri, ölçeğin tamamında ve alt boyutlarında yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumlarının yükseltilmesine yönelik politikaların geliştirilmesi fikrini desteklemektedir.

**Telef, (2011).** "Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri, İş Doyumları, Yaşam Doyumları ve Tükenmişliklerinin İncelenmesi" adlı çalışmada öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ayrıca

araştırmada öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığına bakılmıştır. Araştırmanın örneklemi 2008-2009 eğitim-öğretim yılında İzmir ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 349 sınıf ve branş öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcıların %33,5'i (n=117) erkek, %66,5'i (n=232) kadındır. Araştırmada verileri toplamak için Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği, İş Doyumu Ölçeği, Yaşam Doyumu Ölçeği Tükenmişlik Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı Tekniği, t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way Anova) kullanılmıştır. Araştırma sonunda öz-yeterliğin alt boyutlarından öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi yeterliklerinin, öğretmenlerin iş doyumları ve yaşam doyumları ile pozitif, tükenmişlikleri ile negatif ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinde demografik değişkenlere göre bazı farklılıklar saptanmıştır.

**Günbayı ve Toprak, (2010).** "İlköğretim Okulu ve Özel Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeylerinin Karşılaştırılması" adlı araştırmalarında, ilköğretim sınıf ve özel sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin iş niteliği ve kendini geliştirme, yönetim ve denetim biçimi, ödentiler, çalışma koşulları ve çalışanlar arası ilişkiler etkenlerinde; cinsiyet, yaş, kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen iş doyum ölçeği, 42 özel sınıf ve 355 sınıf öğretmenine uygulanarak veriler elde edilmiştir. Veriler istatistiki yöntemlerle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, sınıf ve özel sınıf öğretmenlerinin genel iş doyum düzeylerinin orta düzeyde olduğunu, öğretmenler arasında sadece yönetim ve denetim biçimi boyutunda anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Özel sınıf öğretmenleri yönetim ve denetim biçimi boyutunda sınıf öğretmenlerinden daha fazla doyum sağlamışlardır. Araştırma sonucunda bazı değişkenler bakımından öğretmenler arasında görüşlerin farklılaştığı tespit edilmiştir.

**Şahin ve Dursun, (2009).** "Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu: Burdur Örneği" adlı araştırmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin yaş, medeni durum, kıdem, aylık gelir, üstlerinden takdir görme, okulun maddi olanaklarını yeterli görme değişkenleri açısından anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediği incelenmiştir.

Burdur il merkezinde görev yapan toplam 39 okul öncesi öğretmeni çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada veriler, Minnesota İş Doyum Ölçeği ve araştırmacılar tarafından hazırlanan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ve çalışma ortamlarına ilişkin sorulardan oluşan kişisel bilgi formu ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin yaşlarına, medeni durumlarına, kıdemlerine ve aylık gelire göre değişmediği saptanmıştır. Bununla birlikte; üstlerinden takdir gören öğretmenlerin genel iş doyum düzeylerinin, üstlerinden takdir görmeyenlere göre ve okulun maddi olanaklarını yeterli gören öğretmenlerin dışsal ve genel iş doyum düzeylerinin, okulun maddi olanaklarını yeterli görmeyen öğretmenlere göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

**Karaköse ve Kocabaş, (2006).** "Özel ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu ve Motivasyon Üzerine Etkileri" adlı araştırmalarının genel amacı, öğretmenlerin farklı boyutlardaki beklentilerinin iş doyum ve motivasyonlarına etkisini saptamaktır. Bu amaçla likert tipi bir ölçek geliştirilerek örnekleme alınan öğretmen grubu üzerinde uygulanmıştır. Araştırma bulguları; özel okullarda çalışan öğretmenlerin, okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin işlerinde doyuma ulaşmalarında ve işlerine motive olmalarında olumlu yönde etkisinin olduğunu; devlet okullarında çalışanların ise bu görüşe daha az katılım gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte özel okullarda çalışan öğretmenler devlet okullarındakilere oranla, okullarının çevredeki itibarına ve okulun çalışma ortamı ile ilgili olarak daha olumlu düşünmektedir. Hem özel okuldaki hem de devlet okulundaki öğretmenler mesleklerinin kendilerine performanslarını değerlendirme şansı verdiğini, işlerini yaparken hedeflerine ulaşabileceklerini belirtmişler; ancak özel okul öğretmenleri mesleklerini icra ederken kendilerini daha fazla stres altında hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmanın çalışma evreni, Gaziantep il merkezi ile Kahramanmaraş il merkezi ve ilçelerinde bulunan özel ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme, çalışma evreni üzerinden alınan toplam 296 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin farklı boyutlardaki beklentilerinin iş doyum ve motivasyonlarına etkisinin belirlenebilmesi amacıyla literatür taraması yapılmış ve likert tipi bir anket kullanılarak betimlenmeye çalışılmıştır. Veriler literatür taraması ve 40 maddeden oluşan bir anket yolu ile toplanmıştır.

**Koç vd., (2009).** "Öğretmenlerin İş Doyum Algıları ile Performansları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma" adlı çalışmalarının genel amacı, örgütler için son derece önemli bir yönetsel durum olan iş doyumunu veya doyumsuzluğunun işgörenlerin performansı üzerindeki etkisinin belirlenmesi üzerinedir. Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan 432 öğretmen üzerinde anket tekniği kullanılarak bir alan araştırması yapılmıştır. Elde edilen veriler SPSS programında Korelasyon, t-testi ve Anova testi ile analiz edilmiş ve yoruma tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin iş doyumunu ve doyumsuzluğu ile performansları arasında kuvvetli bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın evreni Ordu ilinde görev yapan yaklaşık 8000 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklem çapı, basit tesadüfi örneklem formülü kullanılarak 367 olarak belirlenmiştir. 500 adet soru formu dağıtılmış ve 432 öğretmenden cevap alınmıştır. Verilerin örneklem grubundan toplanmasında üç temel bölümden oluşan ve 5'li Likert ölçeğine göre hazırlanan bir anket formu kullanılmıştır. Anketin birinci bölümü örnekleme tanımlayıcı bilgilere ilişkin ifadelerden, ikinci bölümü öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerini belirlemeye yönelik ifadelerden, üçüncü bölümü ise öğretmenlerin performansını ölçmeye yönelik ifadelerden oluşturulmuştur. Ankette öğretmenlerin iş doyum düzeylerini ölçmek için Bakan ve Büyükmeşe, (2004)'nin çalışmalarında kullandıkları iş doyum ölçeği, performans düzeylerini ölçmek için ise Çöl (2008)'ün çalışmasında kullandığı performans ölçeğine yer verilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirliğinin saptanmasında ise Cronbach  $\alpha$  değeri kullanılmıştır. Kullanılan iki ölçeğe ait Cronbach  $\alpha$  değerleri; "İş Doyumu Ölçeği" için 0,8975 ve "Performans Ölçeği" için 0,8265 olarak saptanmıştır.

**Günbayı, (2001).** "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu" adlı araştırmasında, iş doyumunu açısından sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşleri belirlenmeye ve bu görüşlerin cinsiyet, yaş, kıdem ve öğrenim durumları açısından farklılık gösterip göstermediği bulunmaya çalışılmıştır. Malatya kent merkezindeki 33 ilköğretim okulunda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinden alınan 221 kişilik örnekleme, araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket uygulanmıştır. Öğretmenlerin iş ve işin niteliği, yönetim ve denetim biçimi, ücretler, yükselme, eğitim, yetiştirme ve geliştirme olanakları, çalışma koşulları ve çalışanlar arası ilişkiler konularına ilişkin algı ve

beklentilerinin farkı, iş doyumu olarak alınmıştır. Verilerin çözümlenmesi için Bir Yönlü Varyans Analizi, İki Aritmetik Ortalama Arasındaki Farkın Önemlilik Testi ve Tukey HSD Testi kullanılmıştır. Sınıf ve branş öğretmenleri yönetim ve denetim biçimi ve çalışanlar arası ilişkiler etkeninde çok yüksek; iş ve niteliği, yükselme, eğitim, yetiştirme ve geliştirme olanaklarında yüksek; çalışma koşullarında, orta ve ücretler, iş doyumu etkeninde düşük düzeyde iş doyumu sağladıkları belirtmişlerdir. Sınıf ve branş öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Erkek öğretmenler yönetim ve denetim biçimi, çalışma koşulları ve ücretler iş doyumu etkenlerinde kadınlardan daha fazla iş doyumu göstermişlerdir. Üst yaş grubundaki öğretmenler alt yaş grubundakilerden ücretler ve çalışma koşulları iş doyumu etkenlerinde daha fazla doyum göstermişlerdir. Kıdemi fazla olan öğretmenler kıdemi az olanlardan çalışma koşulları iş doyumu etkeninde daha fazla doyum göstermişlerdir. Öğrenim durumu yüksek olan öğretmenler ise öğrenim durumu daha düşük olanlardan çalışanlar arası ilişkiler iş doyumu etkeninde daha az doyum göstermişlerdir. Bu bulgulardan yola çıkarak, öğretmenlere verilen ücretlerin, okuldaki fiziksel koşulların, çalışanlar arasındaki ilişkilerin, denetim biçiminin, eğitim, yükselme ve geliştirme olanaklarının öğretmenlerin iş doyumunu olumsuz yönde etkilediği sonucuna varılmış ve bu yetersizliklerin giderilmesi için öğretmenlerin özlük hakları ve okul ortamının fiziksel koşulları ile ilgili gerekli düzenlemelerin yapılması önerilmiştir.

**Şahin, (2013).** "Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri" adlı araştırmasının temel amacı, öğretmenlerin iş doyumu düzeylerini belirlemek ve 12 yıl önceki çalışmada elde edilen sonuçlarla karşılaştırmalı olarak ortaya koymaktır. Araştırma, İzmir ili Konak ilçesi sınırları içindeki resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Veri 12 okulda 343 öğretmenden toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak "İş Doyum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 42 madde ve altı alt boyuttan oluşmaktadır. Öğretmenlerin genel iş doyumları "kısmen doyumlu" düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin yaşlarına göre ise iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin cinsiyetlerine ve medeni durumlarına göre, iş doyum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılıklar gözlenmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar, öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre farklılıklar gösterdiği gibi, ölçeğin bazı boyutlarında 12 yıl öncesine göre de önemli farklılıklar göstermektedir.

**Göktaş, (2007).** "Balıkesir İlindeki Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Bazı Değişkenlerle Olan İlişkinin İncelenmesi" adlı çalışması, Balıkesir ilinde görev yapmakta olan beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri ile cinsiyet, mesleki kıdem, yaş, ücret ve okuldaki araç-gereç değişkenleri arasındaki doyum ilişkisinin olup olmadığını tespit etmek amacı ile yapılmıştır. Araştırmanın evrenini 2004-2005 öğretim yılında Balıkesir ilindeki ilk ve orta öğretim kurumlarında görev yapan 106 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Meslekleriyle ilgili doyumunu ölçebilmek için çeviri ile geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Gökçor'lar tarafından yapılmış olan ve likert tipindeki 20 sorudan oluşan Minnesota İş Doyumu Ölçeği (Minnesota Satisfaction Questionnaire ) uygulanmıştır. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde yüzde, frekans, Anova ve T-testi analizleri kullanılmıştır. Çağdaş toplumlarda gerek genel eğitim sistemi, gerekse toplum hayatının diğer kesimlerinde beden eğitimi ve spor faaliyetleri, bireylerin fiziksel, zihinsel, sosyal ve moral gelişimlerinde önemli katkılar sağlar. beden eğitimi, eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Beden eğitimi dersleri bireyin, toplumun ve beden eğitimi öğretmenlerinin beklentileri doğrultusunda gerçekleştirildiği takdirde beden eğitimi öğretmenlerinin verimi artmakla birlikte, iş doyumunu da yükselecektir. Balıkesir ilindeki beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumuna içsel ve dışsal faktörler olarak bakıldığında her iki faktör genel itibari ile "Memnunum" aralığında görülmüştür. Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen maaş yeterliliği, yaş ve araç-gereç yeterliliği değişkenlerinde farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılıklar maaş yeterliliği değişkeninin dışsal etmenler faktöründe  $\bar{X}$  : 4,20 ortalama ile "Evet" düzeyinde belirtilirken, "Hayır" düzeyinde ise bu oran  $\bar{X}$  : 2,93 değerinde görülmektedir. Hayır ve kısmen ( $\bar{X}$ : 3,67) cevabı verenler arasında da anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin araç-gereç yeterliliği hakkındaki düşüncelerine bakıldığında ise içsel etmenler faktöründe kısmen yeterli  $\bar{X}$  : 4,26 ortalama ile hiç yeterli değil  $\bar{X}$ : 3,91 ortalama değerlerinde anlamlı fark görülmektedir. Yaş değişkenine bakıldığında öğretmenler dışsal etmenler faktöründe 25-30 yaş grubu  $\bar{X}$ : 3,89 ortalama ile "Memnunum" düzeyinde görüş belirtirlerken, 36-41 ( $\bar{X}$ : 3,17) ve 42 ve üzeri ( $\bar{X}$ : 3,29) yaş gruplarına göre anlamlılık düzeyinde olarak daha memnun çıkmıştır.

**Adıgüzel vd., (2011).** "Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin İş Tatmini Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi" adlı araştırmalarında, ilköğretim Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin iş tatmin düzeylerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmada,

karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeli ve tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu ise İstanbul ilinde çalışan 204 Fen ve Teknoloji öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; okul türü, otomobil sahibi olma, oturduğu eve kira verme, ailesinde başka öğretmen olma, lisansüstü eğitim durumu ve bir başkasına Fen ve Teknoloji öğretmenliğini tavsiye etme değişkenleri ile iş tatmin puanları arasında farklılık ortaya konulmuştur. Buna karşılık cinsiyet, yaş, medeni hal, çocuk sahibi olma durumu, çocuk sayısı, hizmet süresi, hizmet içi eğitim alma, çalıştığı okul sayısı, idari görev yapma durumu, mezuniyet lisans alanı, okul dışında gelir getiren bir işle uğraşma durumu, yapılan ek iş türü ve ek gelir durumu değişkenleri ile iş tatmin puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

**Sarpkaya, (2000).** "Liselerde Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu" adlı çalışmasında, Manisa merkezdeki liselerde görevli öğretmenlerin iş doyumlarının düzeyi görgül bulgulara dayanılarak çözümlenmektedir. Araştırma sekiz alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; ödeme-ücret, işin niteliği, iş güvenliği, çalışma koşulları, öğretmen ilişkileri, yükselme olanakları, denetim, örgüt ve yönetimidir. Araştırmanın evreni 622, örneklemiyse 198 öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Liselerde Öğretmenlerin İş Doyumu Anketi" uygulanmıştır. Anketin güvenilirliği alpha: .9225'tir. Bulgular: Öğretmenlerin toplam iş doyumları düşük çıkmıştır. Alt boyutlardan öğretmenlerin maaş-ücret boyutunda en az, öğretmen ilişkileri boyutunda en çok iş doyumunu yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin iş doyumları, kişisel değişkenlerden okul ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte; eğitim, kıdem, branş, medeni durum ve yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

**Altinkurt ve Yılmaz, (2014).** "Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği ile İş Doyumları Arasındaki İlişki" adlı çalışmalarının temel amacı, öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Tarama modelindeki araştırmanın örneklemi Kütahya il merkezindeki okullarda görev yapan 363 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler, Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği ve İş Doyumu Ölçeği ile toplanmıştır. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği; kişisel gelişim, kuruma katkı, mesleki duyarlılık ve duygusal emek olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t-testi, anova ve Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenler, orta düzeyde bir profesyonellik algısına ve iş doyumuna sahiptir. Katılımcıların, kuruma

katkı boyutundaki görüşleri cinsiyete ve görev yapılan okul türüne; duygusal emek boyutlarındaki görüşleri görev yapılan okul türüne, kişisel gelişim boyutundaki görüşleri görev yapılan okul türüne, iş doyumuna ile ilgili görüşleri görev yapılan okul türüne ve okuldaki öğretmen sayısına göre değişmektedir. Katılımcıların hiçbir boyuttaki görüşü, kıdeme göre değişmemektedir. Katılımcıların kuruma katkı, kişisel gelişim ve mesleki duyarlılık ile ilgili görüşleri ile iş doyumuna arasında düşük düzeyde; aynı yönde ve anlamlı, duygusal emek ve mesleki profesyonellik toplam puan ile ilgili görüşleri arasında ise orta düzeyde aynı yönde ve anlamlı ilişkiler vardır.





### BÖLÜM III: YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizi hakkında açıklamalara yer verilmiştir.

Eğitim araştırması eğitimle ilgili problemler, konular ve süreçler hakkında güvenilir bilgi elde etmek amacıyla kullanılan metotlar ailesinin sistematik uygulamasıdır (Gay ve Airasiani 2003, s.3). Eğitim araştırmalarının birincil amacı çalıştığı konuyu açıklamak veya anlamaya yardımcı olmaktır. Yapılmış tek bir çalışma nadiren probleme dair kesin cevaplar bulmayı sağlar ve temel olan şey çalışmaların birikimli olması, birbirinin üzerine inşa edilmesidir (Robson, 1993).

Eğitim araştırmalarında kullanılan yöntemlere bakıldığında nitel ve nicel şeklinde isimlendirilen iki temel yaklaşım görülür. Nicel araştırmada amaç; olgular hakkında genellemelere gitmek veya olguları kontrol edebilmek iken nitel araştırma, durumların ve insanların derinlemesine tanımlanmasının sağlanmasını amaçlar. Nitel ve nicel araştırmacıların dünya görüşlerindeki farklılık nedeniyle, bilgiye ulaşmak için farklı yöntemlerden faydalanma eğilimindedir. Nicel yaklaşım dünyaya sürekli, tek form, değişmez ve tutarlı düşüncesiyle bakarken; nitel araştırmanın vurguladığı önemli bir inanç dünyanın ne sürekli, değişmez ne de tek formda olduğu aksine birçok "doğrular" olduğunu savunmasıdır. Karakteristikler açısından bu iki yaklaşımı karşılaştıracak olursak, nicel araştırmada çalışmaya başlamadan önce araştırmanın sonuçları hakkında tahminde bulunmayı ifade eden hipotezler; çalışmayı etkileyebilecek içerikle ilgili faktörlerin kontrol edilir; veriler katılımcı örneklemeden elde edilir ve toplanan verilerin analizinde sayısal ve istatistiksel yaklaşımlar kullanılır. Nitel araştırma yaklaşımında ise bir problem tanımlanmasını içerir ama bunun çalışmanın başlangıcında yapılması gerekli değildir, katılımcıların içinde buldukları içerikle ilgili faktörler çalışılır, amaçlar doğrultusunda seçilmiş küçük gruplardan veriler toplanır, katılımcıların ve çevresel faktörlerin tanımlanması için sayısal olmayan tanımlayıcı (yorumlayıcı) yaklaşımlar kullanılır. Bu araştırmada resmi devlet okullarında görevli öğretmenlerin mesleki iş doyumları ile mesleki zorluklarla baş etme durumlarının tespiti ve bu durumlar arasındaki ilişkiyi saptamak amacı doğrultusunda nicel araştırma yaklaşımlarından faydalanılmıştır.

### 3.1. Araştırmanın Modeli

Tarama modeli bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama araştırması denir. Tarama araştırmasının önemli avantajı oldukça çok bireyden oluşan örneklemden elde edilen birçok bilgiyi bize sunmasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012, s.14). Tarama araştırması bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalara denir (Fraenkel ve Wallen, 2006; Akt: Büyüköztürk vd, 2012, s. 177). Bu araştırmada araştırma amacı düşünülerek tarama modelinin uygulanmasına karar verilmiştir.

### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2014-2015 öğretim yılı Bahar döneminde Mardin Merkez ilçesi ile Kızıltepe ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı' na bağlı resmi okullar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Mardin Merkez Artuklu ilçesinde bulunan toplam 183 okul ve 2280 öğretmen ile Kızıltepe ilçesinde bulunan 265 okul ve 2582 öğretmen arasından seçilmiştir.

Tüm evrene ulaşmak mümkün olmadığından örnekleme yoluna gidilmiştir. Araştırmanın örneklemini Mardin Merkez Artuklu ilçesi ile Kızıltepe ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı' na bağlı toplam 72 (bazı okullar 1. ve 2. kademe birlikte) resmi okul oluşturmuştur. Bu okullar kurum tiplerine göre 27 ilkokul, 32 ortaokul ve 13 liseden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında bu kurumlarda görev yapan 981 öğretmene ulaşılmıştır. Bu öğretmenlerin 302 tanesi ilkokul, 416 tanesi ortaokul ve 263 tanesi lisede görev yapmaktadırlar. Örneklemin tanımlanması amacıyla araştırma kapsamında ulaşılan toplam 981 öğretmenin kişisel bilgiler formunda verdikleri cevaplardan elde edilen tanımlayıcı bilgilerle ilgili bulgulara Tablo 3.1' de yer verilmiştir.

**Tablo 3.1: Örneklemin Özellikleri İle İlgili Tanımlayıcı Bilgiler**

Kişisel Bilgiler		N	%
Cinsiyet	Kadın	379	38,6
	Erkek	602	61,4
Medeni Durum	Evli	618	63,0
	Bekar	363	37,0
Kıdem	1-2 yıl	211	21,5
	3-5 yıl	249	25,4
	6-9 yıl	234	23,9
	10-14 yıl	150	15,3
	15-20 yıl	93	9,5
	21 yıl ve üzeri	44	4,5
Branş	Sınıf Öğretmeni	292	29,8
	Branş Öğretmeni	689	70,2
Kurum Tipi	İlkokul	302	30,8
	Ortaokul	416	42,4
	Lise	263	26,8

Tablodaki verilere göre araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgi formunda verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular doğrultusunda; araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetine göre 379'u kadın (%38,6) ve 602'si erkek (% 61,4) öğretmen, medeni durumuna göre 618'i evli (%63,0) ve 363'ü bekar (%37,0) öğretmen, kıdemine göre 211'i 1-2 yıllık (%21,5), 249'u 3-5 yıllık (%25,4), 234'ü 6-9 yıllık (%23,9), 150'si 10-14 yıllık (%15,3), 93'ü 15-20 yıllık (%9,5) ve 44'ü 21 yıl ve üzeri (%4,5) kıdeme sahip öğretmen, branşına göre 292'si sınıf öğretmeni (%29,8) ve 689'u branş öğretmeni (%70,2), son olarak çalıştığı kurum tipine göre 302'si ilkokul (%30,8), 416'sı ortaokul (%42,4) ve 263'ü lise (%26,8)'de çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veriler üç bölümden oluşan ve "Mesleki Doyum ve Etkililiği Öz Değerlendirme Anketi" başlığı ile verilen bir anket uygulamasıyla elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler olgusal ve yargısal veri türündendir. Olgusal olanlar söz konusu anketin birinci bölümüne verdikleri "Kişisel Bilgi Formu" ile elde edilen

verilerdir ve bu bölümde araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin bireysel ve mesleki özelliklerini gösteren veriler elde edilmiştir. Yargısal olanlar ise "Mesleki Doyum ve Etkililiği Öz Değerlendirme Anketi" nin ikinci bölümündeki "Mesleki Zorluklar Öz Değerlendirme Ölçeği" ve üçüncü bölümdeki "JSS-İş Doyumu Ölçeği" başlığı ile sunulan yargı maddelerine verilen cevapları içeren verilerdir. Öğretmenlerin okulda yaşadıkları mesleki zorluklarına ve iş doyumlarına ilişkin algıları bağımlı değişken, öğretmenlerin kişisel özellikleri bağımsız değişkenlerdir.

### 3.3.1. Kişisel Bilgiler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin "Mesleki Doyum ve Etkililiği Öz Değerlendirme Anketi" nin birinci bölümünde kişisel bilgileri ile ilgili verileri yazabilecekleri 6 maddeye yer verilmiştir. Bu maddelerde sırası ile öğretmenlerin çalıştıkları okul isimlerine (açık uçlu), cinsiyetlerine (kadın, erkek), medeni durumlarına (evli, bekar), kıdemlerine (1-2 yıl, 3-5 yıl, 6-9 yıl, 10-14 yıl, 15-20 yıl ve 21 yıl üzeri), branşlarına (sınıf öğretmeni, branş öğretmeni) ve son olarak çalıştıkları kurumun tipine (ilkokul, ortaokul ve lise) yer verilmiştir.

### 3.3.2. Öğretmenlerin Karşılaştığı Zorluklar

"Mesleki Doyum ve Etkililiği Öz Değerlendirme Anketi" nin ikinci bölümünde öğretmenlerin yaşadıkları zorlukları öğretmen yeterliklerini baz alarak ve öğretmenlerin bu yeterliklere ne kadar sahip olduklarını yine öğretmenlerin kendi algıları ile tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla ikinci bölümde Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005)'nin Türkçe versiyonunu oluşturdukları ve "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği" başlığı ile sundukları ölçeğin maddelerinin soru hallerinin önermeler haline getirilmiş yapısı kullanılmıştır. Ölçeğin kullanılan bu hali çalışmanın Ekler bölümünde sunulmuştur. Ölçek katılımcılara "Mesleki Zorluklar Öz Değerlendirme Ölçeği" başlığı ile sunulmuş ve öğretmenlerin sınıf ortamlarında yaşadıkları zorluklar a) Öğrenci katılımına yönelik zorluklar b) Öğretim stratejilerine yönelik zorluklar ve c) Sınıf yönetimine yönelik zorluklar bağlamında üç alt boyutta belirlenmeye çalışılmıştır.

Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005)'nin Türkçe versiyonunu oluşturdukları ve Türkçe'ye adapte etmek amacıyla hazırladıkları, öğretmenlerin özyeterlik inançlarına yönelik olan

"Öğretmen Özyeterlik Ölçeği"; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilmiştir. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001), öğretmen özyeterliğini "zor veya motivasyonu düşük öğrencileri bile derse katabilme ve öğrenmeleri açısından istenen sonuçları oluşturabilmeye dair öğretmenin kendi kapasitesini değerlendirmesi" olarak tanımlamaktadırlar. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001)'a göre öğretmen yetkinliği kavramı üzerindeki anlaşmazlıklar, bu kavramın net olarak ölçülmesine de yansımaktadır. Gibson&Dembo (1984) tarafından geliştirilen ölçek son 20 yılda öğretmen yetkinliğini ölçmede oldukça popüler olmasına rağmen, faktör yapısının istikrarsızlığı sebebiyle, araştırmacılar tarafından eleştirilmekte, geçerlik ve güvenilirliği de sorgulanmaktadır. Bu sorunlar, ilgilileri öğretmen yetkinliğini daha iyi ölçebilecek, yeni ölçekler geliştirmeye yöneltmiştir. Günümüze kadar yapılan çalışmalarda, öğretmenler için yetkinlik kavramı öğretmenin kendi kapasitesine olan inancı, en sorunlu öğrencilere bile yardım edebilme inancı ve en zor öğrencilerde bile istenen sonucu gerçekleştirebilme gücü olarak tanımlanmıştır.

Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) öğretmen yetkinliği konusunda kendi kuramsal modellerini değerlendirmek için bu kapsamda bir ölçek geliştirmişlerdir. Ohio Üniversitesi Eğitim Fakültesinde, Öğretimde Öz-Yetkinlik konusunda yapılan lisansüstü dersleri kapsamında, Bandura'nın görüşlerini yansıtan yeterlik ölçeğinin öz-yetkinlik boyutuna; öğrenci ilgi ve motivasyonu, kavram yanılgılarının düzeltilmesi, öğrenme güçlükleriyle uğraşma, bireysel öğrenme ve değerlendirme gibi boyutlar da eklenmiştir. Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği adı verilen bu ölçek ilk çalışmada 32 maddeye, ikinci çalışmada ise 24 maddeye düşürülerek yanıtlanması basitleştirilmiştir. Öğrenci Yükümlülüğünde Yetkinlik, Öğretim Uygulamalarında Yetkinlik ve Sınıf Yönetiminde Yetkinlik olmak üzere üç alt ölçekten oluşan bu aracın her bir alt ölçeğinde 8'er soru bulunmaktadır. Öğretmen ve/veya öğretmen adaylarının her bir maddenin ifade ettiği niteliğe ilişkin görüşlerini (1) hiçbir zaman'dan (9) tamamen'e uzanan 9'lu Likert tipi bir skala üzerinde ifade etmeleri istenmektedir.

Ölçeğin 410 öğretmen adayı ve 255 stajyer öğretmenden (170 Kadın, 84 Erkek ve 1 Cinsiyet belirtmeyen ) oluşan bir örneklem grubunda, yapı geçerliğinin belirlenmesi için gerekli olan Kaiser Meyer Olkin=.58 ve Bartlett analizi ( $p<.01$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçtan hareketle Varimax dik eksen döndürme tekniği kullanılarak yapılan faktör analizi sonrasında ölçeğin 3 faktörden oluştuğu saptanmıştır. Maddelerin faktör yükleri

0.47 ve 0.78 arasında değişmektedir. Ölçeğin 3 faktördeki öz değeri 14,03 ve açıklanan varyans yüzdesi 58,47 olarak bulunmuştur. Ölçeğin madde toplam korelasyonları her bir maddeden elde edilen puanlar ile testin bütününden elde edilen puanların karşılaştırılması yoluyla yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık düzeyi alt boyutlar için Cronbach Alpha değeri 0.87-0.94 arasında değişmektedir. Ölçekten alınabilecek minimum ve maksimum puanlar 24-216 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplamı için iç tutarlılık düzeyi de Cronbach Alpha 0.94 iken, alt boyutlarına ait Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları "Öğrenci Katılımı" boyutu için .91, "Öğretim Stratejileri" boyutu için .90 ve "Sınıf Yönetimi" boyutu için .87'dir. Ölçeğin kriter geçerliği için, Gibson&Dembo (1984) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. İki ölçeğin alt ölçekleri arasında  $r=.18$  ile  $.533$  arasında ve  $p<.01$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmıştır.

"Öğretmen Özyeterlik Ölçeği"nin (TSES) Türkçe'ye uyarlamasını yapan Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005), tarafından ilk çevirisi yapıldıktan sonra Türkiye'de dört lise öğretmenleri tarafından test edilerek araştırmacılara verilmiştir. İfadelerin netliğini kontrol etmek için yorumlara dayanılarak, minimal değişiklikler yapılmıştır. Son olarak, sürüm Türkiye'de 97 pilot sınıf öğretmeni ile test edilmiştir. Bu ölçek için güvenilirlik ve doğrulayıcı faktör analizi ile Rasch yöntemi kullanılarak geçerlilik çalışmalarının yapılması hedeflenmiştir. Çalışmaya, Türkiye'nin dört büyük şehrindeki altı farklı üniversiteden 628 öğretmen aday katılmıştır. Bulgular Türk öğretmen aday örneklemini için geliştirilen Türkçe "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği"nin güvenilirlik ve geçerliği hakkında deliller sunmaktadır. Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin geneline ait Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı  $.93$ 'tür. Alt boyutlara ilişkin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları ise "Öğrenci Katılımı" boyutu için  $.82$ , "Öğretim Stratejileri" boyutu için  $.86$  ve "Sınıf Yönetimi" boyutu için  $.84$ 'tür.

### 3.3.3. Öğretmenlerin İş Doyumu Algıları

"Mesleki Doyum ve Etkililiği Öz Değerlendirme Anketi" nin üçüncü bölümü katılımcılara "JSS-İŞ Doyumu Ölçeği" başlığı ile sunulmuş ve öğretmenlerin iş doyumlarının belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır. Spector tarafından geliştirilen İş Doyum Ölçeği (JSS), başta insani hizmetler için geliştirilmiş olsa da tüm sektörlerde uygulanabilmektedir. Orijinal anket İngilizce 36 maddeden ve dokuz faktörden oluşan

bir ankettir. Anketin güvenilirliğini ve geçerliğini değerlendirmek amacıyla ölçme ve değerlendirme alanlarında öğrenim gören dört uzman tarafından geri bildirimler sonucunda geliştirilmiştir. Çalışmanın Türkçe versiyonu 380 beyaz yakalı personele uygulanmıştır. Temel Bileşenler Analizi (PCA) ve faktör analizi sonucu ölçeğin yapı geçerliği incelenmiştir. Türkçe formunun faktör yapısının özgün ankete benzer olduğu saptanmıştır. Test-tekrar test ve Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı aracı tüm alt boyutlarının güvenilirliğini belirlemek için kullanılmıştır. Bu bulgular anketin iş doyumunu ölçmek için kullanılacak geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmada iş doyumunu ölçmek için, Spector (1985) tarafından geliştirilen ve Yelboğa (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan İş Doyumu Ölçeği-Job Satisfaction Survey (JSS) kullanılmıştır. Ölçek; "Ücret", "Yükselme Olanakları", "Denetim" (ilk amirle olan ilişkilerden sağlanan doyum), "Sosyal Haklar", Performansa Dayalı Ödüllendirme", "İşin Yapılma Şekli" (kural ve prosedürlerle ilgili doyum), "Çalışma Arkadaşları", "İşin Yapısı" ve "İletişim" olmak üzere dokuz alt boyuttan oluşmakta ve her boyut dört madde içermekte, toplamda 36 maddeden oluşmaktadır. "Yaptığım iş karşılığı adil bir ücret aldığımı düşünüyorum." ve "İşimde yükselme şansım çok düşüktür." gibi maddelerden oluşan JSS ölçeğinde her madde "1-Hiç katılmıyorum"dan "6-Tamamen katılıyorum" arasında derecelendirilmiştir. Maddeler çift yönlü yazıldığı için yarısı ters puanlanmaktadır. JSS-İş Doyum Ölçeği'nin Cronbach alfa katsayısıyla belirlenen iç tutarlılık güvenilirliği 0,78'dir. Ücret, Yükselme Olanakları, Denetim (ilk amirle olan ilişkilerden sağlanan doyum), Sosyal Haklar, Performansa Dayalı Ödüllendirme, İşin Yapılma Şekli (kural ve prosedürlerle ilgili doyum), Çalışma Arkadaşları, İşin Yapısı ve İletişim boyutlarının iç tutarlılık katsayıları sırasıyla 0,63; 0,69; 0,74; 0,65; 0,71; 0,76; 0,77; 0,82 ve 0,88'dir.

### **3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi**

Veriler üç bölümden oluşan ve "Mesleki Doyum ve Etkililiği Öz Değerlendirme Anketi" başlığı ile verilen bir anket uygulamasıyla elde edilmiştir. "Mesleki Doyum ve Etkililiği Öz Değerlendirme Anketi"nin Mardin Merkez Artuklu ilçesi ile Kızıltepe ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı toplam 72 okulda görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Öğretmenlerden aynı anket sorularını yanıtlamaları

istenmiştir. Toplam 1150 anket dağıtılmış ve bunlardan 1000 tanesi toplanmıştır. Anketlerin geri dönüş oranı %86,9 civarındadır. Toplanan anketlerin kodlama işlemine başlamadan önce anketler ayrıntılı incelenmiştir. Yapılan incelemelerde anketin yargısal bölümdeki puanlarının işaretlenmediği veya eksik işaretlendiği tespit edilen 19 adet anket değerlendirmeye alınmamıştır. Verilerin analizinde cevaplanan toplam 981 anket kullanılmıştır. Geri kalan anketlerin evreni temsil ettiği düşünülmüş ve veri giriş planlaması yapılarak istatistiksel analizlerin yapılmasına karar verilmiştir.

İncelemeler sonrası geçerliği kabul edilmiş anketlerle ilgili veriler ve değişkenler araştırmacı tarafından sayısal olarak bilgisayara kodlanmıştır. Kodlama sonrası analizler SPSS 17.0 (Statistical Package For The Social Sciences) paket programına aktarılmıştır.

SPSS 17.0 programına veri girişi yapıldıktan sonra öğretmenlerin anketin ilk bölümünü oluşturan Kişisel Bilgiler formundaki cinsiyet, medeni durum, kıdem, branş ve çalıştığı kurum tipi değişkenlerine göre aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. SPSS 17.0 program analizi ile Kişisel Bilgi Formundaki değişkenlerin farklı olup olmadığını anlamak için varyans analizi ve t-testi uygulanmıştır.

Mesleki Zorlukları belirlemek için öğretmen yeterliklerini baz alarak ve öğretmenlerin bu yeterliklere sahip olma derecelerini belirlemek amacıyla Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005)'nin Türkçe versiyonunu oluşturdukları "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği" uygulanmıştır.

Öğretmenlerin iş doyumlarını belirlemek amacıyla Spector (1985) tarafından geliştirilen ve Yelboğa (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan İş Doyumu Ölçeği-Job Satisfaction Survey (JSS) kullanılmıştır.

Analizlerde cinsiyet, kıdem, medeni durum, branş ve çalıştığı kurum tipi değişkenleri kullanılmıştır. Kıdem değişkeni 1-2 yıl, 3-5 yıl, 6-9 yıl, 10-14 yıl, 15-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri olmak üzere 6 kategoride; cinsiyet değişkeni kadın-erkek, medeni durum değişkeni evli-bekar, branş değişkeni sınıf öğretmeni-branş öğretmeni, çalıştığı kurum değişkeni ilkökul-ortaokul-lise değişkeni olmak üzere incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda bulunan bulgular araştırmanın hedefleri doğrultusunda tablolastırılarak açıklanmış ve yorumlanmıştır.



## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR**

Bu bölümde, veri toplama araçları ile elde edilen veriler, araştırmanın amacı doğrultusunda, istatistiksel yöntem ve teknikleri kullanarak analiz edilmiştir. Sonuçlar tablolar halinde sunulmuş, çözümlenmeler sonucu elde edilen bulgulara ve bulgulara dayalı olarak geliştirilen yorumlara yer verilmiştir. Bulgular öğretmenlerin yaşadığı zorlukların; iş doyumlarının ve yaşadığı zorluklar ile iş doyumlarının arasındaki ilişkilerin ayrı ayrı incelendiği üç alt başlıkta sunulmuştur. Bu başlıklar sunulurken öğretmenlerin bireysel farklılıkları da dikkate alınarak analiz süreci cinsiyet, medeni durum, kıdem, branş ve çalıştıkları kurum tipleri bağlamlarında ayrıntılandırılmaya çalışılmıştır.

#### **4.1. Öğretmenlerin Yaşadığı Mesleki Zorluklar İle İlgili Bulgular**

Öğretmenlerin yaşadıkları mesleki zorluklar bu bölümde iki başlık altında incelenmiştir. İlk olarak katılımcıların mesleki zorlukları ile ilgili genel algıları hakkındaki bulgulara yer verilmiş ve ikinci başlıkta da bu algıların katılımcıların bireysel farklılıklarına göre (cinsiyet, medeni durum, kıdem, branş ve çalıştıkları kurum tipi) değişimi incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin sınıf ortamında yaşadıkları zorlukların belirlenmesi aşamasında Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005)'nin Türkçe versiyonunu oluşturdukları ve "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği" başlığı ile sundukları ölçeğin maddelerinin soru hallerinin önermeler haline getirilmiş yapısı kullanılmıştır. Katılımcılara bu ölçek "Mesleki Zorluklar Öz Değerlendirme Ölçeği" başlığı ile sunulmuş ve öğretmenlerin sınıf ortamlarında yaşadıkları zorluklar a) Öğrenci katılımına yönelik zorluklar b) Öğretim stratejilerin yönelik zorluklar ve c) Sınıf yönetimine yönelik zorluklar başlıkları altında yorumlanmıştır.

##### **4.1.1. Yaşanan Mesleki Zorluklara Dair Genel Algılar**

Öğretmenlerin yaşadığı mesleki zorluklara dair genel algıları için ölçekten hesaplanan puanların her alt boyuta ait ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.1' de verilmiştir.

**Tablo 4.1: Yaşanan Mesleki Zorluklara Dair Ortalama ve Standart Sapma Puanları**

	N	En Düşük	En Yüksek	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Standart Sapma (ss)
Öğrenci Katılımı	981	10	40	31,22	3,96
Öğretim Stratejileri	981	10	40	33,19	3,91
Sınıf Yönetimi	980	10	40	32,88	3,98
TOPLAM	980	32	120	97,31	

Tablo 4.1' de görüldüğü üzere katılımcıların mesleki zorlukları en çok yaşadıkları durumun ortalama puanlar karşılaştırıldığında sınıflardaki öğrenci katılımıyla ( $\bar{X}=31.22$ ) ilgili olduğu ve ez az zorluk yaşadıkları durumun ise öğretim stratejileri (33.19) ile ilgili olduğu söylenebilir. Sınıf yönetimi ile ilgili yaşanan mesleki zorluklar ortalama puanı ise 32.88 olarak bulunmuştur. Ortalama puanlarda görülen bu farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını araştırmak amacıyla başka bir ifadeyle yaşanan mesleki zorluklardan her birinin bir diğeriyle ortalamalarda oluşan farklılığın anlamlılığını araştırmak amacıyla t-test (Paired Sample T-test) yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 4.2' de sunulmuştur.

**Tablo 4.2: Mesleki Zorluklar t-testi Bulguları**

Ölçüm	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
Öğretim Stratejileri						
Öğrenci Katılımı	981	33,19	3,91992	980		
	981	31,22	3,96552		20,453	0,000*
Sınıf Yönetimi	980	32,88	3,98504	979	16,919	0,000*
Öğrenci Katılımı	980	31,22	3,96735			
Öğretim Stratejileri	980	33,20	3,91840	979	3,350	0,001*
Sınıf Yönetimi	980	32,88	3,98504			

\*p<0,05

Tablo 4.2' de sunulan bulgulara bakıldığında Tablo 4.1' de verilen ortalama puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak da anlamlı olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin yaşadığı mesleki zorluklardan öğrenci katılımı ile ilgili olan maddelerin ortalama puanı

( $\bar{X}=31,22$ ) hem öğretim stratejileri ( $\bar{X}=33,19$  ve  $t_{(980)}=20,453$ ) hem de sınıf yönetimi ( $\bar{X}=32,88$  ve  $t_{(979)}=16,919$ ) ortalama puanlarından düşük çıkmış, en fazla zorluk yaşadıkları konunun öğrencilerin derse katılımlarının sağlanması olduğunu belirtmişlerdir. Başka bir ifade ile öğretmenler öğrencilerin derslere katılımı konusunda kendilerini öğretim stratejilerini uygulama ve sınıf yönetiminin sağlanması konularına göre daha yetersiz hissettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar öğretim stratejilerini uygulamada yaşadıkları zorlukların ( $\bar{X}=33,20$ ) sınıf yönetimi ile ilgili yaşadıkları zorluklara ( $\bar{X}=32,88$ ) göre daha az olduğunu; yani öğretmenlerin kendilerini öğretim stratejilerini uygulama konusunda sınıf yönetiminin sağlanmasına göre daha yeterli olduklarını ifade etmişlerdir.

#### 4.1.1.1. Öğretmenlerin "Öğrenci Katılımına Yönelik" Yaşadıkları Zorluklar

Öğretmenlerin yaşadıkları mesleki zorluklardan en fazla zorluk yaşadığı "öğrencilerin derse katılımı"na dair zorluklar ölçekte yer alan maddeler ışığında incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.3'te verilmiştir. Tablo 4.3'te öğrencilerin derse katılımı ile ilgili mesleki yeterliklerine ait maddeler sıralanmış; katılımcıların hangi konularda zorluk yaşadıkları ölçeğe verilen cevapların yüzdeleri ve ortalama puanları bağlamında yorumlanmıştır.

**Tablo 4.3: Öğrenci Katılımına Yönelik Ölçek Maddeleri, Yüzdeleri ve Ortalama Puanları**

Test Madde Numarası	Öğrenci Katılımına Yönelik Yaşanan Zorluklar	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman	ORTALAMA PUAN
1.	Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı başarabilirim.	,7	8,9	35,0	47,0	8,5	3,53
2.	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağlayabilirim.	,5	2,2	18,8	60,9	17,6	3,92
4.	Etkinliklere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi sağlayabilirim.	,4	3,3	28,7	53,9	13,7	3,92
6.	Öğrencileri okulda başarılı						

	<b>olabileceklerine inandırmayı sağlayabilirim.</b>	,3	,9	11,7	55,9	31,2	<b>4,17</b>
<b>9.</b>	<b>Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini sağlayabilirim.</b>	,2	1,6	14,9	55,6	27,7	<b>4,09</b>
<b>12.</b>	<b>Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine yardımcı olabilirim.</b>	,2	1,9	19,1	52,2	26,6	<b>4,03</b>
<b>14.</b>	<b>Başarısız bir öğrencinin etkinliği daha iyi anlamasını sağlayabilirim.</b>	,1	3,6	28,2	55,4	12,7	<b>3,77</b>
<b>22.</b>	<b>Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere destek olabilirim.</b>	,5	5,2	22,7	43,5	28,0	<b>3,93</b>

Tablo 4.3'te sunulan bulgulara göre öğretmenlerin öğrenci katılımını sağlama konusunda kendilerini daha az yeterli hissettikleri yani daha çok zorluk yaşadıkları durumun "çalışması zor öğrencilere ulaşma ( $\bar{X}=3,53$ )" konusunda olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çalışması zor olan öğrencilere ulaşma konusunda kendilerini çoğu zaman (%47) ve her zaman (%8,5) yeterli hissedenenlerin toplam yüzdesi %55,5 olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin %44,5'inin bu konuda zorluk yaşadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin derse katılımlarını sağlama konusunda zorluk yaşadıkları diğer bir durum ise "başarısız bir öğrencinin öğrenme etkinliklerini daha iyi anlamalarını sağlama ( $\bar{X}=3,77$ )" konusunda olduğu görülmektedir. Bu iki sonuç öğretmenlerin çalışması zor ve başarısız öğrencilerin derse katılımları konusunda en zorlandıkları iki durum olarak öne çıktığını göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin mesleki yeterliklerini ortaya koyma konusunda zorlandıkları diğer konunun "etkinliklere az ilgi gösteren öğrencileri motive etme ( $\bar{X}=3,92$ )" olduğu düşünüldüğünde çalışması zor, başarısız öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katılımı konusunda motive edici rehber görevini yerine getirmede zorlandıkları şeklinde okunabilir. Dolayısı ile öğretmenlerin öğrencileri ve özellikle çalışması zor ve başarısız öğrencileri derse motive ederek katılımı sağlama konusundaki zorluklarını giderme konusunda çalışmalar yapılması gerekliliğini göstermiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin derse katılımları

konusunda kendilerini daha az yeterli hissettikleri yani daha çok zorluk yaşadıkları bir başka durum da "öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağlayabilirim ( $\bar{X}=3,92$ )" konusunda olduğu görülmektedir. Tablo 4.3'te sunulan bulgulara göre öğretmenlerin öğrencilerin derse katılımları konusunda kendilerini daha az yeterli hissettikleri yani daha çok zorluk yaşadıkları diğer durumlar da sırasıyla "çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere destek olabilirim ( $\bar{X}=3,93$ )", "öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine yardımcı olabilirim ( $\bar{X}=4,03$ )", "öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini sağlayabilirim ( $\bar{X}=4,09$ )" ve son madde olarak öğretmenlerin kendilerini daha çok yeterli hissettikleri yani daha az zorluk yaşadıkları durumun ise "öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı sağlayabilirim ( $\bar{X}=4,17$ )" konusunda olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin öğrencilerin okulda başarılı olabileceklerine inandırma konusunda fazla zorlanmadıkları ve öğrencileri buna inandırmayı başardıklarını gösterdiği düşünülmektedir.

#### 4.1.1.2. Öğretmenlerin "Sınıf Yönetimine Yönelik" Yaşadıkları Zorluklar

Bu bölümde öğretmenlerin yaşadıkları mesleki zorluklardan "sınıf yönetimi"ne dair zorluklar ölçekte yer alan maddeler ışığında incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.4'te verilmiştir. Tablo 4.4'te öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili mesleki yeterliklerine ait maddeler sıralanmış; öğretmenlerin hangi konularda zorluk yaşadıkları ölçeye verilen cevapların yüzdeleri ve ortalama puanları bağlamında yorumlanmıştır.

**Tablo 4.4: Sınıf Yönetimine Yönelik Ölçek Maddeleri, Yüzdeleri ve Ortalama Puanları**

Test Madde Numarası	Sınıf Yönetimine Yönelik Yaşanan Zorluklar	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman	ORTALAMA PUAN
3.	Sınıfta etkinliği olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi sağlayabilirim.	,3	2,0	13,6	58,7	25,4	4,07

5.	Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerimi açıkça ortaya koyabilirim.	,2	,7	7,2	41,4	50,5	<b>4,41</b>
8.	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini sağlayabilirim.	,2	1,2	11,0	58,9	28,6	<b>4,15</b>
13.	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlayabilirim.	,4	2,1	15,1	52,6	29,8	<b>4,09</b>
15.	Etkinliği olumsuz yönde etkileyen ya da etkinlik esnasında gürültü yapan öğrencileri yatıştırabilirim.	,1	1,8	14,7	55,0	28,3	<b>4,10</b>
16.	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemini oluşturabilirim.*	,3	4,9	26,7	50,7	17,3	<b>3,80</b>
19.	Birkaç problemlili öğrencinin etkinliğe zarar vermesini engelleyebilirim.	,3	2,1	16,6	51,2	29,8	<b>4,08</b>
21.	Beni hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle baş edebilir.	,4	2,2	13,1	46,8	37,4	<b>4,19</b>

\*Kayıp veri %0,1

Tablo 4.4'te sunulan bulgulara göre öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda kendilerini daha az yeterli hissettikleri yani daha çok zorluk yaşadıkları durumun "farklı öğrenci

gruplarına uygun sınıf yönetim sistemini oluşturabilirim ( $\bar{X}=3,80$ )" konusunda olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin uygun sınıf yönetimi oluşturabilme konusunda kendilerini çoğu zaman (%50,7) ve her zaman (%17,3) yeterli hissedenlerin toplam yüzdesi %68 olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin %32'sinin bu konuda zorluk yaşadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda kendilerini daha az yeterli hissettikleri yani daha çok zorlandıkları diğer bir durum ise "sınıfta etkinliği olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi sağlayabilirim ( $\bar{X}=4,07$ )" konusunda olduğu görülmektedir. Bu iki sonuç öğretmenlerin uygun sınıf yönetimi sistemi oluşturma ve etkinliği olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etme konusunda en çok zorlandıkları iki durum olarak öne çıktığını göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin mesleki yeterliklerini ortaya koyma konusunda zorlandıkları diğer konunun "birkaç problemlili öğrencinin etkinliğe zarar vermesini engelleyebilirim ( $\bar{X}=4,08$ )" olduğu düşünüldüğünde uygun sınıf yönetim sistemi oluşturma, olumsuz davranışları kontrol etme konusunda öğretmenlerin sınıf hakimiyeti sağlamada görevlerini yerine getirmede zorlandıklarını göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin sınıf hakimiyetini sağlama konusunda farklı yöntemler bulması gerekliliği şeklinde yorumlanabilir. Tablo 4.4'te sunulan bulgulara göre öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda kendilerini daha az yeterli hissettikleri yani daha çok zorluk yaşadıkları diğer durumlar da sırasıyla "öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlayabilirim ( $\bar{X}=4,09$ )", "etkinliği olumsuz yönde etkileyen ya da etkinlik esnasında gürültü yapan öğrencileri yatıştırabilirim ( $\bar{X}=4,10$ )", "sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini sağlayabilirim ( $\bar{X}=4,15$ )", "beni hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle baş edebilirim ( $\bar{X}=4,19$ )" ve son madde olarak öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda kendilerini daha çok yeterli hissettikleri yani daha az zorluk yaşadıkları durumun "öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerimi açıkça ortaya koyabilirim ( $\bar{X}=4,41$ )" konusunda olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerini açıkça ifade edip bunun dönütünü aldığı şeklinde yorumlanabilir.

#### 4.1.1.3 Öğretmenlerin "Öğretim Stratejilerine Yönelik" Yaşadıkları Zorluklar

Bu bölümde öğretmenlerin yaşadıkları mesleki zorluklardan en az zorluk yaşadığı boyut olan "öğretim stratejileri" ne dair zorluklar ölçekte yer alan maddeler ışığında incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.5'te verilmiştir. Tablo 4.5'te öğretmenlerin öğretim stratejileri ile ilgili mesleki yeterliklerine ait maddeler sıralanmış; katılımcıların

hangi konularda zorluk yaşadıkları ölçeğe verilen cevapların yüzdeleri ve ortalama puanları bağlamında yorumlanmıştır.

**Tablo 4.5: Öğretim Stratejilerine Yönelik Ölçek Maddeleri, Yüzdeleri ve Ortalama Puanları**

Test Madde Numarası	Öğretim Stratejilerine Yönelik Yaşanan Zorluklar	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman	ORTALAMA PUAN
7.	Öğrencilerin zor sorularına cevap verebilirim.	,4	1,1	7,2	51,5	39,8	4,29
10.	Öğrettiklerimin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını değerlendirebilirim.	,1	,9	7,1	50,4	41,5	4,32
11.	Öğrencilerimi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları hazırlayabilirim.	,3	1,3	8,9	50,9	38,6	4,26
17.	Etkinliklerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını sağlayabilirim.	,9	4,8	29,8	47,0	17,5	3,75
18.	Farklı değerlendirme yöntemlerini kullanabilirim.	,2	1,7	17,3	51,4	29,4	4,08
20.	Öğrencilerin kafası karıştığında alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirim.	,3	,9	6,4	46,0	46,4	4,37
23.	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini iyi uygulayabilirim.	,2	1,7	18,7	50,9	28,5	4,06



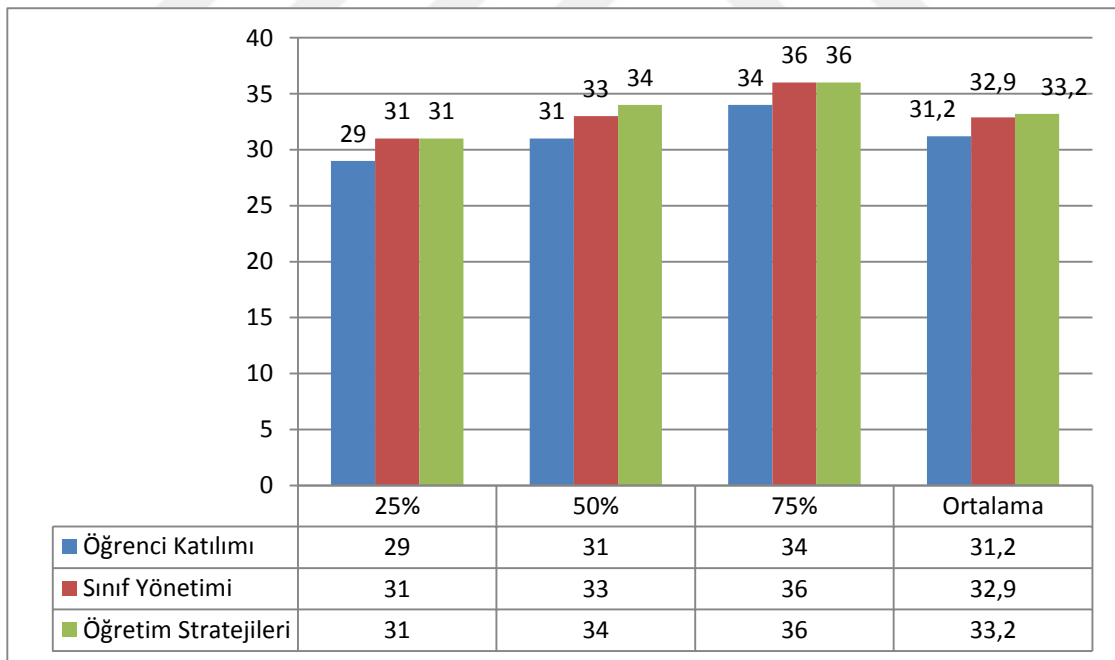
24	<b>Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını sağlayabilirim.</b>	,4	3,4	17,1	48,3	30,8	<b>4,06</b>
----	---	----	-----	------	------	------	-------------

Tablo 4.5'te sunulan bulguların yorumlanmasına geçmeden önce öğretmenlerin öğretim stratejilerine yönelik yaşadıkları zorlukların diğer durumlara göre (ders katılım ve sınıf yönetimi) daha az zorluk yaşadıkları yani öğretmenlerin öğretim stratejileri konusunda kendilerini daha yeterli olduklarını düşündükleri görülmektedir. Bu bağlamda Tablo 4.5'te sunulan bulgulara göre öğretmenlerin öğretim stratejilerine yönelik kendilerini daha az yeterli hissettikleri yani daha çok zorluk yaşadıkları durumun "etkinliklerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını sağlayabilirim ( $\bar{X}=3,75$ )" konusunda olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin etkinliklerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olması konusunda kendilerini çoğu zaman (%47) ve her zaman (%17,5) yeterli hissedenlerin toplam yüzdesi %64,5 olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin %35,5'inin bu konuda zorluk yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin öğretim stratejilerine dair zorluk yaşadıkları diğer bir durum ise "çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını sağlayabilirim ( $\bar{X}=4,06$ )" konusunda olduğu görülmektedir. Bu iki sonuç öğretmenlerin etkinlikleri her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını sağlaması ve çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamı sağlaması konusunda en zorlandıkları iki durum olarak öne çıkmaktadır. Bu durum öğretmenlerin mesleki yeterliklerini ortaya koyma konusunda zorlandıkları diğer konunun "sınıfta farklı öğretim yöntemlerini iyi uygulayabilirim ( $\bar{X}=4,06$ )" olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin öğretim stratejilerini uygulama konusunda zorlandıkları şeklinde okunabilir. Dolayısıyla öğretmenlerin sınıf ortamında farklı stratejiler geliştirmesi konusunda gerekli çalışmalar yapması gerekliliğini göstermiştir. Tablo 4.5'te sunulan bulgulara göre öğretmenlerin öğretim stratejilerine yönelik kendilerini daha az yeterli hissettikleri yani daha çok zorluk yaşadıkları bir diğer durum da "farklı değerlendirme yöntemlerini kullanabilirim ( $\bar{X}=4,08$ )" konusunda olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin farklı değerlendirme yöntemlerini uygulaması konusunda çalışmalar yapması gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin öğretim stratejilerine yönelik yaşadıkları diğer zorluklar ise sırasıyla "öğrencilerimi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları hazırlayabilirim ( $\bar{X}=4,26$ )", "öğrencilerin zor sorularına cevap verebilirim ( $\bar{X}=4,29$ )", "öğrettiklerimin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını değerlendirebilirim ( $\bar{X}=4,32$ )" ve son madde olarak öğretmenlerin öğretim stratejileri

konusunda kendilerini daha çok yeterli hissettikleri yani daha az zorluk yaşadıkları durumun "öğrencilerin kafası karıştığında alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirim ( $\bar{X}=4,37$ )" konusunda olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin öğrencilerin derste zorlandıkları yerlerde farklı açıklama ve örnekler sunarak bu durumu ortadan kaldıracak yeterliliğe sahip olduğu inancını taşıdıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin yaşadıkları mesleki zorluklara öğrenci katılımı, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri konularında ayrı ayrı yukarıda bakılmıştı. Genel olarak bu yaşanan zorluklara ayrıca bakılarak 4.1.1.1, 4.1.1.2. ve 4.1.1.3 ortaya konan bulgulara bir özet bakış Şekil 4.1' de verilmiştir. Şekil 4.1' de öğretmenleri mesleki zorlukları ile ilgili öğrenci katılımı, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri konusunda zorluklar katılımcıların aldıkları toplam puanlar göz önüne alınarak dört eşit parçaya ayrılmış ve buldukları yüzdelik dilimler verilmiştir.

**Şekil 4.1: Öğrenci Katılımı, Sınıf Yönetimi ve Öğretim Stratejileri Konusundaki Zorluklara Dair Özet Grafiği**



Şekil 4.1' de verilen bulgulara bakıldığında öğretmenlerin en fazla zorluk yaşadıkları öğrenci katılımını sağlama konusunun ilgili maddelerden aldıkları puanlar dörde bölündüğünde de ortaya çıktığı söylenebilir. Öğretmenlerin % 25' inin öğrenci katılımını sağlama yeterlilik puanlarının 29.0'ın üzerine iken sınıf yönetimi ve öğretim

stratejileri konularındaki yeterlik puanlarının 31.0'ın üzerinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin % 50'sinin öğrenci katılımını sağlama yeterlilik puanı 31.0'ın üzerinde iken, sınıf yönetimi konusundaki yeterlik puanları 33.0'ın üzerinde ve öğretim stratejileri konusundaki yeterlik puanları 34'ün üzerinde gerçekleşmiştir. Aynı sıralamanın ortalama puanlar arasında da gerçekleştiği yani öğretmenlerin öğrenci katılımını konusunda sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri konularına kendilerini daha az yeterli hissettikleri, daha fazla zorluk yaşadıkları söylenebilir.

#### **4.1.2 Yaşanan Mesleki Zorluklara Dair Genel Algılarda Bireysel Farklılıklar**

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların mesleki zorlukları ile ilgili genel algılarının bireysel farklılıklarına göre (cinsiyet, medeni durum, kıdem, branş ve çalıştığı kurum tipine göre) değişimi incelenmiştir.

Bireysel farklılıklarla ilgili analiz yapılırken katılımcıların ankete verdiği cevapların ortalama puanları kullanılmış ve grupların varyansları homojen ise ortalama puanlara arasındaki farklılığı ölçmekte kullanılan tek yönlü anova testi kullanılmıştır. Bağımsız değişkenin grup sayısı ikiden fazla olması durumunda Post-Hoc testlerden varyansların eşitliği durumunda Bonferroni ve Tukey; varyansların eşitliği söz konusu olmadığında ise Tamhane's T2 testleri kullanılmıştır.

##### **4.1.2.1. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Yaşadığı Mesleki Zorluklar**

Öğretmenlerin yaşadığı mesleki zorluklar cinsiyet bağlamında incelenmiş ve "Mesleki Zorluklar Öz Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen toplam puanların varyansların homojenliği testi (Levene) sonuçlarına göre "Öğrenci Katılımı" p değeri 0.312; "Sınıf Yönetimi" p değeri 0.513 ve "Öğretim Stratejileri" p puanı 0.103 olarak bulunmuştur. Bu sonuçların 0.05 değerinden büyük olması varyansların homojenliğinin sağlandığını göstermektedir. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre yaşadıkları mesleki zorluklara ilişkin algılarına ait ortalama puanları ve Anova testi sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir.

**Tablo 4.6: Mesleki Zorlukların Cinsiyet Değişkenine Göre Değişimi Anova Test Bulguları**

Mesleki Zorluklar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	F	p
Öğrenci Katılımı	Kadın	379	31,1187	3,90213	0,472	0,492
	Erkek	602	31,2973	4,00660		
Sınıf Yönetimi	Kadın	378	32,6323	3,95729	2,393	0,122
	Erkek	602	33,0365	3,99775		
Öğretim Stratejileri	Kadın	379	33,0950	3,70349	0,408	0,523
	Erkek	602	33,2591	4,05199		
Toplam	Kadın	378	96,8624	10,36865	1,092	0,296
	Erkek	602	97,5930	10,83189		

Tablo 4.6'da verilen bulgulara göre öğretmenlerin yaşadığı mesleki zorlukların alt boyutlarından öğrenci katılımını sağlamada ( $p=0.49>0.05$ ), öğretim stratejileri konusunda ( $p=0.52$ ) ve sınıf yönetimi konusunda ( $p=0.12$ ) yaşadıkları zorlukların cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği söylenebilir. Mesleki zorlukların öğrenci katılımı alt boyutunda cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında kadınlarda ortalama puanın ( $\bar{X}=31,1187$ ), erkeklerde ( $\bar{X}=31,2973$ ) olduğu ve puanların oldukça yakın olduğu görülmektedir. Mesleki zorlukların öğrenci katılımı alt boyutunda farklılık göstermediği söylenebilir. Sınıf yönetimi alt boyutuna bakıldığında ortalama puanın kadınlarda ( $\bar{X}=32,6323$ ), erkeklerde ( $\bar{X}=33,0365$ ) olduğu görülmektedir. Puanların birbirlerine oldukça yakın olduğu ancak erkeklerde puanın daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durum istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ifade etmemektedir yani sınıf yönetimi alt boyutu cinsiyete göre mesleki zorluklar konusunda farklılık göstermemektedir. Öğretim stratejileri alt boyutuna bakıldığında kadınlarda ortalama puanın ( $\bar{X}=33,0950$ ), erkeklerde ise ortalama puanın ( $\bar{X}=33,2591$ ) olduğu görülmektedir. Erkeklerin ortalama puanınının kadınların ortalama puanından fazla olmasına rağmen bu durumun istatistiksel olarak bir anlam ifade etmediği söylenebilir.

#### 4.1.2.2. Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Yaşadığı Mesleki Zorluklar

Öğretmenlerin yaşadığı mesleki zorluklar öğretmenlerin medeni durumları bağlamında incelenmiş ve "Mesleki Zorluklar Öz Değerlendirme Ölçeği"nden elde edilen toplam puanların varyansların homojenliği testi sonuçlarına göre "Öğrenci Katılımı" p değeri 0.143; "Sınıf Yönetimi" p değeri 0.062 ve "Öğretim Stratejileri" p puanı 0.293 ve toplamda p puanı 0.093 olarak bulunmuştur. Bu sonuçların 0.05 değerinden büyük olması varyansların homojenliğinin sağlandığını göstermektedir. Katılımcıların medeni durum değişkenine göre yaşadıkları mesleki zorluklara ilişkin algılarına ait ortalama puanları ve Anova testi sonuçları Tablo 4.7'de verilmiştir.

**Tablo 4.7: Mesleki Zorlukların Medeni Durum Değişkenine Göre Değişimi Anova Test Bulguları**

Mesleki Zorluklar	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	ss	F	P
Öğrenci Katılımı	Evli	618	31,5793	3,77972	13,244	0,000*
	Bekar	363	30,6309	4,20160		
Sınıf Yönetimi	Evli	617	33,4084	3,67226	30,090	0,000*
	Bekar	363	31,9835	4,32643		
Öğretim Stratejileri	Evli	618	33,4919	3,76809	9,619	0,002*
	Bekar	363	32,6915	4,12225		
Toplam	Evli	617	98,4911	9,99125	20,834	0,000*
	Bekar	363	95,3058	11,43792		

\*= $p < 0,05$

Tablo 4.7de verilen bulgulara göre öğretmenlerin yaşadığı mesleki zorlukların hem toplamda ( $p=0.00 < 0.05$ ) hem de her alt boyutta (öğrenci katılımını sağlamada ( $p=0.00 < 0.05$ ), öğretim stratejileri konusunda ( $p=0.002$ ) ve sınıf yönetimi konusunda ( $p=0.00 < 0.05$ ) öğretmenlerin medeni durumlarına göre farklılık gösterdiği söylenebilir. Bu farklılık için mesleki zorlukların hangi alt grupta daha yoğun olarak gözlemlendiğini görmek amacıyla alt grupların ortalama puanlarına bakılabilir. Mesleki zorlukların medeni durum değişkenininin toplam ortalama puanlarına bakıldığında evlilerde ( $\bar{X}=98,4911$ ), bekarlarda ise ( $\bar{X}=95,3058$ ) olduğu görülmektedir. Bu puanlara göre bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre daha fazla mesleki zorluk yaşadıkları söylenebilir. Katılımcıların mesleki zorluklarının öğrenci katılımı alt boyutuna bakıldığında

$p=0,00<0,05$  olduğu görülmektedir. Bundan dolayı katılımcıların öğrenci katılımı alt boyutuna bakıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Bu farklılığın hangi grupta yoğunlaştığı ortalama puanlara bakılarak anlaşılabilir. Mesleki zorlukların öğrenci katılımı alt boyutunda evli öğretmenlerin ortalama puanları ( $\bar{X}=31,5793$ ), bekar öğretmenleri ortalama puanları ise ( $\bar{X}=30,6309$ )'dur. Bu durumda öğrenci merkezli alt boyutunda bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre daha fazla mesleki zorluk yaşadığı söylenebilir. Katılımcıların mesleki zorluklarının sınıf yönetimi alt boyutuna bakıldığında  $p=0,00<0,05$  olduğundan anlamlı bir farklılık ifade etmektedir. Bu farklılığın hangi grupta yoğunlaştığına bakarsak ortalama puanların evli öğretmenlerde ( $\bar{X}=33,4084$ ), bekar öğretmenlerde ise ( $\bar{X}=31,9835$ ) olduğu görülmektedir. Bu durumda bekar öğretmenler, mesleki zorlukların sınıf yönetimi alt boyutunda evli öğretmenlere göre daha fazla zorluk yaşadığı söylenebilir. Katılımcıların mesleki zorluklarının öğretim stratejileri alt boyutuna bakıldığında  $p=0,02<0,05$  olduğundan anlamlı bir farklılık ifade etmektedir. Bu farklılığın hangi grupta yoğunlaştığına bakarsak ortalama puanların evli öğretmenlerde ( $\bar{X}=33,4919$ ), bekar öğretmenlerde ise ( $\bar{X}=32,6915$ ) olduğu görülmektedir. Bu durumda mesleki zorlukların öğretim stratejileri alt boyutuna bakıldığında bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre daha fazla zorluk yaşadıkları söylenebilir.

#### 4.1.2.3. Kıdeme Göre Öğretmenlerin Yaşadığı Mesleki Zorluklar

Öğretmenlerin yaşadığı mesleki zorluklar öğretmenlerin kıdemleri bağlamında incelenmiş ve "Mesleki Zorluklar Öz Değerlendirme Ölçeği"nden elde edilen toplam puanların varyansların homojenliği testi sonuçlarına göre "Öğrenci Katılımı" p değeri 0.465; "Sınıf Yönetimi" p değeri 0.256 ve "Öğretim Stratejileri" p puanı 0.918 ve toplamda p puanı 0.947 olarak bulunmuştur. Bu sonuçların 0.05 değerinden büyük olması varyansların homojenliğinin sağlandığını göstermektedir. Katılımcıların kıdem değişkenine göre yaşadıkları mesleki zorluklara ilişkin algılarına ait ortalama puanları ve Anova testi sonuçları Tablo 4.8'de verilmiştir.

**Tablo 4.8: Mesleki Zorlukların Kıdem Değişkenine Göre Değişimi Anova Test Bulguları**

Mesleki Zorluklar	Kıdem	N	$\bar{X}$	ss	F	p
Öğrenci Katılımı	1-2 Yıl	211	30,2796	4,03467	9,743	0,000*
	3-5 Yıl	249	30,6707	4,08034		
	6-9 Yıl	234	31,2778	3,69836		
	10-14 Yıl	150	31,9200	3,65550		
	15-20 Yıl	93	32,5484	3,49072		
	21 Yıl ve Üzeri	44	33,5227	4,39603		
Sınıf Yönetimi	1-2 Yıl	211	31,5261	4,20691	11,780	0,000*
	3-5 Yıl	249	32,4699	4,10155		
	6-9 Yıl	233	33,0730	3,49245		
	10-14 Yıl	150	33,9000	3,79818		
	15-20 Yıl	93	33,9570	3,65024		
	21 Yıl ve Üzeri	44	34,9318	3,63060		
Öğretim Stratejileri	1-2 Yıl	211	32,3128	3,98530	5,565	0,000*
	3-5 Yıl	249	32,8795	3,90532		
	6-9 Yıl	234	33,2650	3,89319		
	10-14 Yıl	150	33,8733	3,68435		
	15-20 Yıl	93	34,2366	3,64870		
	21 Yıl ve Üzeri	44	34,3409	4,15929		
Toplam	1-2 Yıl	211	94,1185	11,01039	10,841	0,000*
	3-5 Yıl	249	96,0201	10,74576		
	6-9 Yıl	233	97,6438	9,78639		
	10-14 Yıl	150	99,6933	9,90556		
	15-20 Yıl	93	100,7419	9,75672		
	21 Yıl ve Üzeri	44	102,7955	11,42942		

\*= $p < 0,05$

Tablo 4.8'de verilen bulgulara göre öğretmenlerin yaşadığı mesleki zorlukların hem toplamda ( $p=0,00 < 0,05$ ) hem de her alt boyutta (öğrenci katılımını sağlamada  $p=0,00 < 0,05$ ), öğretim stratejileri konusunda ( $p=0,52$ ) ve sınıf yönetimi konusunda ( $p=0,00 < 0,05$ ) öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılık gösterdiği söylenebilir. Bulunan

farklılaşmanın kıdem bağımsız değişkeninin hangi alt sınıflarında gerçekleştiğini incelemek için yapılan Post Hoc test (Tukey HSD) sonuçları Öğrenci Katılım boyutunda Tablo 4.9'da, Sınıf Yönetimi boyutunda Tablo 4.10'da, Öğretim Stratejileri Tablo 4.11'de ve toplam yaşanan zorluklar boyutunda Tablo 4.12'de verilmiştir. Her tabloda Kıdem değişkenine ait alt sınıflarından oluşan 6x6 matris verilmiş, matrisin esas köşegenine ait hücreler boş bırakılarak alttaki hücrelerde ortalama farkları, üstteki hücrelerde test sonucu p değerleri sunulmuştur.

**Tablo 4.9: Öğrenci Katılım Boyutunda Yaşanan Zorlukların Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasına Dair Tukey HSD Test Bulguları**

		p Anlamlılık Puanları					
KIDEM		1-2 Yıl	3-5 Yıl	6-9 Yıl	10-14 Yıl	15-20 Yıl	21 Yıl ve Üzeri
Ortalama Puan Farkları	1-2 Yıl		0,890	0,074	0,001*	0,000*	0,000*
	3-5 Yıl	0,391		0,520	0,023*	0,001	0,000*
	6-9 Yıl	0,998	0,607		0,610	0,082	0,006*
	10-14 Yıl	1,640*	1,249	0,642		0,824	0,0154
	15-20 Yıl	2,268*	1,877	1,270	0,628		0,744
	21 Yıl ve Üzeri	3,243*	2,852*	2,244*	1,602	0,974	

Tablo 4.9'da verilen bulgulara göre 1-2 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin öğrencilerin derse katılımlarını sağlama konusunda 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip tüm alt gruptaki öğretmenlere göre (10-14 yıl arası ile ortalama farkı 1.640; 15-20 yıl arası ile ortalama farkı 2.268 ve 21 yıl ve üzeri ile ortalama farkı 3.243) daha fazla zorluk yaşadıkları görülmüştür. Yine 3-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin öğrencilerin derse katılımlarını sağlama konusunda 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip tüm alt gruptaki öğretmenlere göre (10-14 yıl arası ile ortalama farkı 1.249; 15-20 yıl arası ile ortalama farkı 1.877 ve 21



yıl ve üzeri ile ortalama farkı 2.852) daha fazla zorluk yaşadıkları görülmüştür. Sonuç olarak öğrencilerin derse katılımlarını sağlama konusunda 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre daha çok zorluk yaşadıkları söylenebilir.

**Tablo 4.10 Sınıf Yönetimi Boyutunda Yaşanan Zorlukların Kıdem Değişkenine Göre Farklaşmasına Dair Tukey HSD Test Bulguları**

		p Anlamlılık Puanları					
KIDEM		1-2 Yıl	3-5 Yıl	6-9 Yıl	10-14 Yıl	15-20 Yıl	21 Yıl ve Üzeri
Ortalama Puan Farkları	1-2 Yıl		0,098	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*
	3-5 Yıl	0,943		0,528	0,005*	0,021*	0,002*
	6-9 Yıl	1,546*	0,603		0,322	0,429	0,042*
	10-14 Yıl	2,373*	1,430*	0,827		1,000	0,631
	15-20 Yıl	2,430*	1,487*	0,884	0,056		0,743
	21 Yıl ve Üzeri	3,405*	2,461*	1,858*	1,031	0,974	

Tablo 4.10'da verilen bulgulara göre 1-2 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi boyutunda 6 yıl ve üzeri kıdeme sahip tüm alt gruptaki öğretmenlere göre (6-9 yıl arası ile ortalama farkı 1.546; 10-14 yıl arası ile ortalama farkı 2.373; 15-20 yıl arası ile ortalama farkı 2.430 ve 21 yıl ve üzeri ile ortalama farkı 3.405) daha fazla zorluk yaşadıkları görülmüştür. Yine 3-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi boyutunda 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip tüm alt gruptaki öğretmenlere göre (10-14 yıl arası ile ortalama farkı 1.430; 15-20 yıl arası ile ortalama farkı 1.487 ve 21 yıl ve üzeri ile ortalama farkı 2.461) daha fazla zorluk yaşadıkları görülmüştür. Sonuç olarak sınıf yönetimi konusunda 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre daha çok zorluk yaşadıkları söylenebilir.

**Tablo 4.11: Öğretim Stratejileri Boyutunda Yaşanan Zorlukların Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasına Dair Tukey HSD Test Bulguları**

		p Anlamlılık Puanları					
Ortalama Puan Farkları	KIDEM	1-2 Yıl	3-5 Yıl	6-9 Yıl	10-14 Yıl	15-20 Yıl	21 Yıl ve Üzeri
	1-2 Yıl		0,623	0,101	0,002*	0,001*	0,020
	3-5 Yıl	0,566		0,884	0,131	0,046*	0,192
	6-9 Yıl	0,952	0,385		0,664	0,317	0,539
	10-14 Yıl	1,560*	0,993	0,608		0,981	0,982
	15-20 Yıl	1,923*	1,357*	0,971	0,363		1,000
	21 Yıl ve Üzeri	2,028*	1,461	1,075	0,467	0,104	

Tablo 4.11'deki bulgulara göre 1-2 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin öğretim stratejileri boyutunda 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip tüm alt gruptaki öğretmenlere göre (10-14 yıl arası ile ortalama farkı 1.560; 15-20 yıl arası ile ortalama farkı 1.923 ve 21 yıl ve üzeri ile ortalama farkı 2.028) daha fazla zorluk yaşadıkları görülmüştür. Yine 3-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 15-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre (15-20 yıl arası ile ortalama farkı 1.357) daha fazla zorluk yaşadıkları görülmüştür. Sonuç olarak öğretim stratejileri boyutunda 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 15-20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre daha çok zorluk yaşadıkları söylenebilir.

**Tablo 4.12: Mesleki Yaşanan Zorlukların Toplam Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklaşmasına Dair Tukey HSD Test Bulguları**

		p Anlamlılık Puanları					
Ortalama Puan Farkları	KIDEM	1-2 Yıl	3-5 Yıl	6-9 Yıl	10-14 Yıl	15-20 Yıl	21 Yıl ve Üzeri
	1-2 Yıl		0,370	0,005	0,000*	0,000*	0,000*
	3-5 Yıl	1,901		0,523	0,009*	0,003*	0,001*
	6-9 Yıl	3,525*	1,623		0,413	0,147	0,032*
	10-14 Yıl	5,574*	3,673*	2,049		0,973	0,505
	15-20 Yıl	6,623*	4,721*	3,098	1,048		0,890
	21 Yıl ve Üzeri	8,676*	6,775*	5,151*	3,102	2,053	

Tablo 4.12'de verilen bulgulara göre 1-2 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki yaşanan zorluklar konusunda 6 yıl ve üzeri kıdeme sahip tüm alt gruptaki öğretmenlere göre (6-9 yıl arası ile ortalama farkı 3.525; 10-14 yıl arası ile ortalama farkı 5.574; 15-20 arası ile ortalama farkı 6.623 ve 21 yıl ve üzeri arası işe ortalama farkı 8.676) daha fazla zorluk yaşadıkları görülmüştür. Yine 3-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki yaşanan zorluklar konusunda 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip tüm alt gruptaki öğretmenlere göre (10-14 yıl arası ile ortalama farkı 3.673; 15-20 yıl arası ile ortalama farkı 4.721 ve 21 yıl ve üzeri arası ile ortalama farkı 6.775) daha fazla zorluk yaşadıkları görülmüştür. Sonuç olarak mesleki yaşanan zorluklar konusunda 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre daha çok zorluk yaşadıkları söylenebilir.

#### 4.1.2.4 Branşa Göre Öğretmenlerin Yaşadığı Mesleki Zorluklar

Öğretmenlerin yaşadığı mesleki zorluklar öğretmenlerin branşlarına göre incelenmiş ve "Mesleki Zorluklar Öz Değerlendirme Ölçeği"nden elde edilen toplam puanların varyansların homojenliği testi sonuçlarına göre "Öğrenci Katılımı" p değeri 0.218; "Sınıf Yönetimi" p değeri 0.056 ve "Öğretim Stratejileri" p puanı 0.689 ve toplamda p puanı 0.161 olarak bulunmuştur. Bu sonuçların 0.05 değerinden büyük olması varyansların homojenliğinin sağlandığını göstermektedir. Katılımcıların branş değişkenine göre yaşadıkları mesleki zorluklara ilişkin algılarına ait ortalama puanları Anova testi sonuçları Tablo 4.13'te verilmiştir.

**Tablo 4.13: Mesleki Zorlukların Branş Değişkenine Göre Değişimi Anova Test Bulguları**

Mesleki Zorluklar	Branş	N	$\bar{X}$	ss	F	p
	Sınıf					
Öğrenci Katılımı	Öğretmeni	292	32,1986	3,72254	25,513	0,000*
	Branş					
	Öğretmeni	689	30,8171	3,99618		
	Sınıf					
Sınıf Yönetimi	Öğretmeni	292	33,8082	3,40772	23,044	0,000*
	Branş					
	Öğretmeni	688	32,4869	4,14614		
	Sınıf					
Öğretim Stratejileri	Öğretmeni	292	33,6644	3,83559	5,973	0,015*
	Branş					
	Öğretmeni	689	32,9971	3,9106		
	Sınıf					
Toplam	Öğretmeni	292	99,6712	9,83060	20,813	0,000*
	Branş					
	Öğretmeni	688	96,3096	10,84032		

\*= $p < 0,05$

Tablo 4.13'te verilen bulgulara göre öğretmenlerin yaşadığı mesleki zorlukların hem toplamda ( $p=0.00 < 0.05$ ) hem de her alt boyutta (öğrenci katılımını sağlamada

( $p=0.00<0.05$ ), öğretim stratejileri konusunda ( $p=0.015<0.05$ ) ve sınıf yönetimi konusunda ( $p=0.00<0.05$ ) öğretmenlerin branşlarına göre farklılık gösterdiği söylenebilir. Bu farklılık için branş değişkeninin hangi alt grupta daha yoğun olarak gözlemlendiğini görmek amacıyla alt grupların ortalama puanlarına bakılabilir. Mesleki zorlukların öğrenci katılımı alt boyutuna bakıldığında sınıf öğretmenlerinin ortalama puanı ( $\bar{X}=32,1986$ ) iken branş öğretmenlerinin ortalama puanı ( $\bar{X}=30,8171$ )'dir. Bu durumda branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre öğrenci katılımı alt boyutunda daha az yeterli olduğu yani daha çok zorluk yaşadıkları söylenebilir. Yine mesleki zorlukların sınıf yönetimi alt boyutuna bakıldığında sınıf öğretmenlerinin ortalama puanı ( $\bar{X}=33,8082$ ) iken branş öğretmenlerinin ortalama puanı ( $\bar{X}=32,4869$ ) olduğu görülmektedir. Bu alt boyutta da branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha çok zorluk yaşadıkları söylenebilir. Mesleki zorlukların öğretim stratejileri alt boyutuna bakıldığında sınıf öğretmenlerinin ortalama puanı ( $\bar{X}=33,6644$ ), branş öğretmenlerinin ortalama puanı ( $\bar{X}=32,9971$ ) olduğu görülmektedir. Bu alt boyutta da branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha çok zorluk yaşadıkları söylenebilir. Sonuç olarak mesleki zorlukların branş değişkenine bağlı olarak tüm alt boyutlarda branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha fazla mesleki zorluk yaşadığı toplam puanlara bakıldığında da görülmektedir. Toplam puanlarda sınıf öğretmenlerinin ortalama puanı ( $\bar{X}=99,6712$ ) iken branş öğretmenlerinin ortalama puanları ( $\bar{X}=96,3096$ ) olduğu görülmektedir.

#### **4.1.2.5. Çalıştığı Kurum Tipine Göre Öğretmenlerin Yaşadığı Mesleki Zorluklar**

Öğretmenlerin yaşadığı mesleki zorluklar öğretmenlerin çalıştıkları kurum tipleri bağlamında incelenmiş ve "Mesleki Zorluklar Öz Değerlendirme Ölçeği"nden elde edilen toplam puanların varyansların homojenliği testi sonuçlarına göre "Öğrenci Katılımı" p değeri 0.238; "Sınıf Yönetimi" p değeri 0.069 ve "Öğretim Stratejileri" p puanı 0.983 ve toplamda p puanı 0.489 olarak bulunmuştur. Bu sonuçların 0.05 değerinden büyük olması varyansların homojenliğinin sağlandığını göstermektedir. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre yaşadıkları mesleki zorluklara ilişkin algılarına ait ortalama puanları ve Anova testi sonuçları Tablo 4.14'te verilmiştir.

**Tablo 4.14: Mesleki Zorlukların Çalıştığı Kurum Tipine Göre Değişimi Anova Test Bulguları**

Mesleki Zorluklar	Kurum Tipi	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
Öğrenci Katılımı	İlkokul	302	32,0497	3,71235	11,454	0,000*
	Ortaokul	416	31,0962	3,97769		
	Lise	263	30,4943	4,07175		
Sınıf Yönetimi	İlkokul	302	33,5232	3,48958	5,747	0,003*
	Ortaokul	415	32,6169	4,11257		
	Lise	263	32,5589	4,23491		
Öğretim Stratejileri	İlkokul	302	33,4669	3,86962	1,450	0,235
	Ortaokul	416	33,1827	3,86149		
	Lise	263	32,9049	4,05996		
Toplam	İlkokul	302	99,0397	9,95430	6,457	0,002*
	Ortaokul	415	96,9108	10,69197		
	Lise	263	95,9582	11,14898		

Tablo 4.14'te verilen bulgulara göre öğretmenlerin yaşadığı mesleki zorlukların öğrenci katılımını sağlamada ( $p=0.00<0.05$ ) ve sınıf yönetimi konusunda ( $p=0.00<0.05$ ) öğretmenlerin çalıştıkları öğretim kurumuna göre farklılık gösterdiği söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin öğretim stratejileri konusunda yaşadıkları zorluklar öğretmenlerin çalıştıkları kurum tipine göre ( $p=0.235>0.05$ ) farklılaşmadığı görülmüştür. Bulunan farklılaşmaların kurum tipi bağımsız değişkenine hangi alt sınıflarında gerçekleştiğini incelemek için yapılan Post Hoc Test (Tukey HSD) sonuçları Tablo 4.15'te verilmiştir.

**Tablo 4.15: Mesleki Zorlukların Kurum Tipi Değişkenine Göre Post Hoc Test Bulguları**

Mesleki Zorluklar	(I) Kurum Tipi	(J) Kurum Tipi	Ortalamalar Farkı (I-J)	P	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Öğrenci Katılımı		Ortaokul	,953*	,004*	,2572	1,6498
		İlkokul	1,555*	,000*	,7785	2,3322
		İlkokul	-,953*	,004*	-1,6498	-,2572
		Ortaokul	,601	,126	-,1237	1,3274
		İlkokul	-1,555*	,000*	-2,3322	-,7785
		Lise	Ortaokul	-,601	,126	-1,3274
Sınıf Yönetimi		Ortaokul	,906*	,007*	,2022	1,6104
		İlkokul	,964*	,011*	,1791	1,7494
		İlkokul	-,906*	,007*	-1,6104	-,2022
		Ortaokul	-,964*	,981*	-,6758	,7916
		İlkokul	-,057	0,11	-1,7494	-,1791
		Lise	Ortaokul	,906*	,981*	-,7916
Öğretim Stratejileri		Ortaokul	,284	,603	-,4111	,9795
		İlkokul	,561	,205	-,2137	1,3376
		İlkokul	-,284	,603	-,9795	,4111
		Ortaokul	,277	,641	-,4468	1,0023
		İlkokul	-,561	,205	-1,3376	,2137
		Lise	Ortaokul	-,277	,641	-1,0023
Toplam		Ortaokul	2,128*	,022	,2474	4,0103
		İlkokul	3,081*	,002	,9836	5,1796
		İlkokul	-2,128*	,022	-4,0103	-,2474
		Ortaokul	3,081*	,489	-1,0079	2,9132
		İlkokul	-,952	,002	-5,1796	-,9836
		Lise	Ortaokul	2,128	,489	-2,9132

Tablo 4.15'te verilen bulgulara bakıldığında öğretmenlerin "öğrenci katılımı" boyutunda yaşadığı zorluklardan en çok etkilenen grubun lise öğretmenleri olduğu söylenebilir. Çünkü öğrenci katılımı konusunda öğretmenlerin yeterli puanları ortalamalar farkına bakıldığında ilkokul-lise=1.555, ortaokul-lise=0.0.601 olduğu görülmektedir. Ancak ortaokul ve lise öğretmenlerinin puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı

değildir ( $p=0.126>0.05$ ). Sonuç olarak öğrenci katılımı konusunda lise ve ortaokul öğretmenlerinin ilkokul öğretmenlerinden daha fazla zorluk yaşadıkları görülmüştür. Tablo 4.15'te verilen bulgulara öğretmenlerin yeterlik puanları ortalamalar farkına bakıldığında öğretmenlerin sınıf yönetimi alt boyutunda yaşadığı zorluklardan kurum tipi ilkokul olan öğretmenlerin ilkokul-ortaokul=906, ortaokul-lise=0,058 olduğu görülmekte buda anlamlı bir fark ifade etmektedir. Ortaokul ve ilkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda aralarındaki puan farkı istatistiksel olarak anlam ifade etmektedir ( $p=0.007<0,05$ ). İlkokul ve lise öğretmenlerinin sınıf yönetimi alt boyutu konusunda yaşadıkları zorluklara bakıldığında anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $p=0.011<0,05$ ). Bu da sınıf yönetimi konusunda ilkokul öğretmenlerine göre ortaokul ve lise öğretmenlerinin daha fazla zorluk yaşadığını göstermektedir. Bulgulara bakıldığında öğretmenlerin öğretim stratejileri alt boyutuna bakıldığında en çok zorluk yaşayan grubun lise öğretmenleri olduğu görülmektedir. Ancak bu durum istatistiksel olarak anlamlı bir fark ifade etmemektedir ( $p=0,205>0,05$ ). Sonuç olarak ortaokul ve lise öğretmenlerinin ilkokul kurum tipinde çalışan öğretmenlerin öğretim stratejileri alt boyutunda, ilkokul öğretmenlerinden daha fazla zorluk yaşadıkları görülmüş ancak istatistiksel anlamda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bağlamda toplam puanlara bakıldığında mesleki zorluklar açısından ilkokul ortaokul ve lise kurum tiplerinde çalışan öğretmenlere bakıldığında lise öğretmenlerinin (3,081) ile en fazla puana sahip olduğu, ortaokul (2,128) ve ilkokul da (0,952) ile en az puana sahip olduğu görülmüştür.

#### **4.2. Öğretmenlerin İş Doyumları İle İlgili Bulgular**

Araştırmada öğretmenlerin iş doyumlarına dair bulguların belirlenmesi aşamasında Türkçe'ye adaptasyonu Yelboğa (2009) tarafından yapılan ve dokuz boyutta incelenen 36 maddelik JSS-İş Doyum Ölçeği kullanılmıştır. Katılımcılara bu ölçek aynı başlıkla verilmiş ve öğretmenlerin iş doyumları ile ilgili algıları ölçekte yer alan a) Ücret, b) Terfi, c) İdare, ç) Sosyal Haklar, d) Ödüller, e) İş Kuralları, f) İş Arkadaşları, g) Öğretmenlik Mesleğinin Doğası ve ğ) İletişim başlıkları altında ve ilgili maddeler çerçevesinde sunulmuştur.



#### 4.2.1. Öğretmenlerin İş Doyumları İle İlgili Genel Algıları

Öğretmenlerin iş doyumları ile ilgili söz konusu dokuz alt boyut altındaki genel algıları için hesaplanan puanların ortalama ve standart sapmaları Tablo 4.15'de verilmiştir.

**Tablo 4.16: Öğretmenlerin İş Doyumlarına Dair Alt Boyutlardan Hesaplanan Ortalama ve Standart Sapma Puanları**

	N	En Düşük	En Yüksek	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Standart Sapma (ss)
Ücret	981	4,00	24,00	9,31	4,04
Terfi	981	4,00	24,00	10,77	3,91
Sosyal Haklar	981	4,00	23,00	10,96	3,91
Ödüller	981	4,00	24,00	12,80	3,73
İş Kuralları	981	5,00	21,00	13,45	2,86
İletişim	980	4,00	24,00	15,58	3,82
İdare (Yönetim)	980	4,00	24,00	16,74	4,43
İş Arkadaşları	981	4,00	24,00	17,62	3,62
Öğretmenlik Mesleğinin Doğası	981	4,00	24,00	17,67	4,05
<b>TOPLAM</b>	<b>979</b>	<b>46,00</b>	<b>199,00</b>	<b>124,91</b>	<b>19,02</b>

Tablo 4.15'de görüldüğü üzere katılımcıların iş doyumlarını olumsuz etkileyen en önemli boyutun ücret ( $\bar{X}=9.31$ ) ile ilgili olduğu görülmektedir. Tablo 4.15'te bu alt boyutlar ortalama puanlarına göre düşükten yükseğe doğru sıralanmış ve ücretten sonraki iş doyumunu olumsuz etkileyen boyutlar sırası ile terfi ( $\bar{X}=10.77$ ), sosyal haklar ( $\bar{X}=10.96$ ), ödüller ( $\bar{X}=12,80$ ), iş kuralları ( $\bar{X}=13,45$ ), iletişim ( $\bar{X}=15,58$ ), idare (yönetim) ( $\bar{X}=16,74$ ), iş arkadaşları ( $\bar{X}=17,62$ ), öğretmenlik mesleğinin doğası ( $\bar{X}=17,67$ ) şeklinde sıralanmıştır. Bu durumda öğretmenlerin en az doyum yaşadıkları alt boyutun ücret konusunda, en çok doyum yaşadığı alt boyutun da öğretmenlik mesleğinin doğası olduğu görülmektedir.

Bu sonraki dokuz bölümde öğretmenlerin iş doyumları ilgili alt boyutlarda "JSS-İş Doyum Ölçeği"nde yer alan maddeler çerçevesinde incelenmiştir. Bu incelemede her bir boyuta ait ilgili dört test maddesine verilen cevaplar üzerinden yorumlara yer verilmiştir. Test maddeleri uygulama aşamasında bazıları (1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 20, 22, 25, 27, 28, 30, 33, 35. maddeler) olumlu ve bazıları olumsuz (2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 19, 21, 23, 24, 26, 29, 31, 32, 34. maddeler) ifadelerle sunulmuştur ve analizde bu maddelerde verilen puanlar olumsuz cümleler için ters çevrilerek işlenmiştir. JSS-İş Doyum Ölçeği'nde yer alan maddeler ters çevirme yöntemi ile analiz edilmiştir. JSS-İş Doyum Ölçeği'nde bulunan bazı maddeler olumlu iken bazı maddeler de olumsuzdur. Olumlu maddelere ankette verilen puanlama şekli 1-2-3-4-5-6 şeklindedir. Olumsuz maddelere verilen puanlar ise ankette verilen puanın tersi şeklinde analiz edilmiştir. Yani olumsuz cümleler için ankette 1 işaretli ise analize 6, 2 işaretlenmişse 5, 3 işaretlenmişse 4, 4 işaretlenmişse 3, 5 işaretlenmişse 2 ve 6 işaretlenmişse 1 işaretlenmiştir. Sonuç olarak anketteki 1-3-5-7-9-11-13-15-17-20-22-25-27-28-30-33-35 maddelerin puanlamaları anketteki gibi analiz edilmişken 2-4-6-8-10-12-14-16-18-19-21-23-24-26-29-31-32-34 numaralı maddeler ise ters çevrilerek analiz edilmiştir. Dolayısıyla ortalama puanlarla karşılaştırmayı doğru yapabilmek amacı ile 4.2.1-2-3-4-5-6-7-8-9 bölümlerle yer alan tablolardaki test maddelerinin tamamı olumlu hale getirilerek verilmiştir.

#### **4.2.1.1. Öğretmenlerin İş Doyumlarında "Ücret" ile İlgili Algıları**

Öğretmenlerin iş doyumlarına dair algılarında ücret alt boyutu ile ilgili görüşleri ölçekte yer alan maddeler ışığında incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.16'da verilmiştir. Tablo 4.16'da öğretmenlerin ücretle ilgili maddeler sıralanmış; verilen cevapların yüzdeleri ve ortalama puanları bağlamında bulgular yorumlanmıştır.

**Tablo 4.17: Öğretmenlerin İş Doyumlarında "Ücret" ile İlgili Algılarına Dair Ortalama Puanlar**

Ücret ile İlgili İş Doyumları	Hiç Katılmıyorum						ORTALAMA PUAN	
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	ORTALAMA	PUAN
<b>1</b> Yaptığım iş karşılığında adil bir ücret aldığımı düşünüyorum.	46,5	23,9	9,3	11,6	6,2	2,5	<b>2,15</b>	
<b>10</b> İş yerimde ücret artışları az oluyor.	41,4	30,2	12,2	6,8	5,7	3,7	<b>2,16</b>	
<b>19</b> Bana verdikleri ücreti düşündüğümde takdir görmediğimi düşünüyorum.	25,7	26,8	18,7	11,9	11,6	5,3	<b>2,73</b>	
<b>28</b> Ücretimdeki artışlardan memnunum.	43,0	23,6	11,1	11,8	6,3	4,1	<b>2,27</b>	

Tablo 4.16'da verilen bulgulara göre öğretmenlerin ücret ile ilgili iş doyumlarına bakıldığında katılımcıların verdikleri yanıtlara göre 19. madde olan "Bana verdikleri ücreti düşündüğümde takdir görmediğimi düşünüyorum." maddesi  $\bar{X}=2,73$  ortalama ile en yüksek puana sahip iken 1.madde olan " Yaptığım iş karşılığında adil bir ücret aldığımı düşünüyorum." maddesi  $\bar{X}=2,15$  ortalama ile en düşük ortalamaya sahiptir. Bu durumda katılımcıların aldıkları ücretin adil olmadığını düşündükleri sonucuna varılabilir.

#### 4.2.1.2. Öğretmenlerin İş Doyumlarında "Terfi" ile İlgili Algıları

Öğretmenlerin iş doyumlarına dair algılarında terfi alt boyutu ile ilgili görüşleri ölçekte yer alan maddeler ışığında incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.17'de verilmiştir. Tablo 4.17'de öğretmenlerin terfi ile ilgili maddeler sıralanmış; verilen cevapların yüzdelikleri ve ortalama puanları bağlamında bulgular yorumlanmıştır.

**Tablo 4.18: Öğretmenlerin İş Doyumlarında "Terfi" ile İlgili Algılarına Dair Ortalama Puanlar**

Terfi ile İlgili İş Doyumları	Hiç Katılmıyorum						ORTALAMA PUAN	
	Hiç Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	ORTALAMA	PUAN	
2 İşimde yükselme şansım çok düşüktür.	21,4	27,7	16,4	13,6	12,8	8,1	<b>2,93</b>	
11 İşini iyi yapana adil bir şekilde yükselme şansı veriliyor.	36,8	27,7	12,6	13,9	6,0	3,0	<b>2,33</b>	
20 Bu işyerindeki insanlar diğer işyerlerindeki kadar hızlı yükselmektedirler.	30,0	32,1	14,7	13,6	5,9	3,8	<b>2,45</b>	
33 Yükselmek için yeterli şansa sahip olduğumu düşünüyorum.	21,3	23,1	13,8	19,7	14,7	7,4	<b>3,06</b>	

Tablo 4.17'de verilen bulgulara göre öğretmenlerin terfi ile ilgili iş doyumlarına bakıldığında katılımcıların verdikleri yanıtlara göre 33.madde olan " Yükselmek için yeterli şansa sahip olduğumu düşünüyorum." maddesi  $\bar{X}=3,06$  ortalama ile en yüksek puana sahip iken 11.madde olan " İşini iyi yapana adil bir şekilde yükselme şansı veriliyor." maddesi  $\bar{X}=2,33$  ortalama ile en düşük ortalamaya sahiptir. Bu durum genel ortalama puanlarını gösteren Tablo 4.15 ile değerlendirildiğinde katılımcıların terfi konusunda çalıştıkları kurumlarda adil ve adaletli bir uygulamanın olmadığını düşündükleri söylenebilir.

#### 4.2.1.3. Öğretmenlerin İş Doyumunda "Yönetim" ile İlgili Algıları

Öğretmenlerin iş doyumlarına dair algılarında yönetim alt boyutu ile ilgili görüşleri ölçekte yer alan maddeler ışığında incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.18'de

öğretmenlerin yönetimle ilgili iş doyumunu etkileyen maddeler sıralanmış; verilen cevapların yüzdelikleri ve ortalama puanları bağlamında bulgular yorumlanmıştır.

**Tablo 4.19: Öğretmenlerin İş Doyumlarında "Yönetim" ile İlgili Algılarına Dair Ortalama Puanlar**

İdare (Yönetim) ile İlgili İş Doyumları	Hiç Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	ORTALAMA	PUAN	
							Hiç Katılmıyorum
<b>3</b> Yöneticim yaptığı işte oldukça yeterlidir.	7,2	8,4	11,8	23,8	34,9	14,0	<b>4,13</b>
<b>12</b> Yöneticim bana karşı adil değildir.	4,3	8,2	14,6	11,9	31,8	29,2	<b>4,46</b>
<b>21</b> Yöneticim, çalışanlarının hislerine çok az ilgi gösterir.	8,5	15,1	21,1	13,9	26,9	14,6	<b>3,79</b>
<b>30</b> Yöneticimi seviyorum.	7,3	5,8	7,6	22,8	36,2	20,2	<b>4,35</b>

Tablo 4.18'de verilen bulgulara göre öğretmenlerin idare (Yönetim) ile ilgili iş doyumlarına bakıldığında katılımcıların verdikleri yanıtlara göre 12.madde olan "Yöneticim bana karşı adil değildir." maddesi  $\bar{X}=4,46$  ortalama ile en yüksek puana sahip iken 21.madde olan " Yöneticim, çalışanlarının hislerine çok az ilgi gösterir." maddesi  $\bar{X}=3,79$  ortalama ile en düşük ortalamaya sahiptir.

#### 4.2.1.4. Öğretmenlerin İş Doyumlarında "Sosyal Haklar" ile İlgili Algıları

Öğretmenlerin iş doyumlarına dair algılarında sosyal haklar alt boyutu ile ilgili görüşleri ölçekte yer alan maddeler ışığında incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.19'da verilmiştir. Tablo 4.19'da öğretmenlerin sosyal haklar ile ilgili iş doyumunu etkileyen maddeler sıralanmış; verilen cevapların yüzdelikleri ve ortalama puanları bağlamında bulgular yorumlanmıştır.

**Tablo 4.20: Öğretmenlerin İş Doyumlarında "Sosyal Haklar" ile İlgili Algılarına Dair Ortalama Puanlar**

	Sosyal Haklar ile ilgili İş Doyumları	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	ORTALAMA PUAN
4	İşimin karşılığında bana sağlanan hak ve ödeneklerden memnun değilim.	32,5	28,7	16,5	10,4	6,6	5,2		2,45
13	İşyerimde verilen hak ve ödenekler diğer pek çok işletme kadar iyidir.	27,8	26,2	15,4	17,3	10,6	2,7		2,65
22	İşyerinde aldığımız hak ve ödenekler adildir.	29,6	25,3	13,3	16,0	11,6	4,3		2,68
29	İşyerinde almamız gerekip de almadığımız ek ödenekler ve haklar var.	22,8	21,0	15,8	9,8	17,1	13,5		3,18

Tablo 4.19'da verilen bulgulara göre öğretmenlerin sosyal haklar ile ilgili iş doyumlarına bakıldığında "İşimin karşılığında bana sağlanan hak ve ödeneklerden memnun değilim." maddesinin  $\bar{X}=2,65$  ile en az ortalamaya sahip madde olduğu görülmektedir. Verilen bulgulara göre öğretmenlerin sosyal haklar ile ilgili iş doyumlarına bakıldığında en fazla ortalamaya sahip maddenin "İşyerinde almamız gerekip de almadığımız ek ödenekler ve haklar var." maddesinin  $\bar{X}=3,18$  ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin alması gerekip de alamadığı ek ödenek ve haklarının olduğunu düşündükleri söylenebilir.

#### 4.2.1.5. Öğretmenlerin İş Doyumlarında "Ödüller" ile İlgili Algıları

Öğretmenlerin iş doyumlarına dair algılarında ödüller alt boyutu ile ilgili görüşleri ölçekte yer alan maddeler ışığında incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.20'de verilmiştir. Tablo 4.20'de öğretmenlerin ödüllerle ilgili iş doyumunu etkileyen maddeler sıralanmış; verilen cevapların yüzdeleri ve ortalama puanları bağlamında bulgular yorumlanmıştır.

**Tablo 4.21: Öğretmenlerin İş Doyumlarında "Ödüller" ile İlgili Algılarına Dair Ortalama Puanlar**

Ödüller ile İlgili İş Doyumları	Hiç Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	ORTALAMA	PUAN	
							Hiç Katılmıyorum
5 İşimi iyi yaptığım zaman takdir edilmekteyim.	13,9	20,7	12,4	26,9	19,3	6,8	<b>3,38</b>
14 Yaptığım işten hoşnut olmadığımı düşünüyorum.	5,9	13,6	21,5	12,9	25,2	20,9	<b>4,01</b>
23 Bu işyerinde çalışanlar çok az ödüllendiriliyorlar.	23,4	31,5	19,9	10,3	9,4	5,5	<b>2,67</b>
32 Çabalarımın gerektiği kadar ödüllendirildiğini sanmıyorum.	21,1	29,4	22,1	12,7	11,0	3,7	<b>2,74</b>

Tablo 4.20'de verilen bulgulara göre öğretmenlerin ödüller ile ilgili iş doyumlarına bakıldığında "Bu işyerinde çalışanlar çok az ödüllendiriliyorlar." maddesinin  $\bar{X}=2,67$  en az ortalamaya sahip madde olduğu görülmektedir. Verilen bulgulara göre öğretmenlerin ödüller ile ilgili iş doyumlarına bakıldığında "Yaptığım işten hoşnut olmadığımı düşünüyorum." maddesinin  $\bar{X}= 4,01$  ortalama ile en fazla ortalamaya sahip madde olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin ödül alt boyutunda yeterince hoşnut olmadıklarını düşündükleri söylenebilir.

#### 4.2.1.6. Öğretmenlerin İş Doyumlarında "İş Kuralları" ile İlgili Algıları

Öğretmenlerin iş doyumlarına dair algılarında iş kuralları alt boyutu ile ilgili görüşleri ölçekte yer alan maddeler ışığında incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.21'de verilmiştir. Tablo 4.21'de öğretmenlerin iş kuralları ile ilgili iş doyumlarını etkileyen maddeler sıralanmış; verilen cevapların yüzdeleri ve ortalama puanları bağlamında bulgular yorumlanmıştır.

**Tablo 4.22: Öğretmenlerin İş Doyumlarında "İş Kuralları" ile İlgili Algılarına Dair Ortalama Puanlar**

İş Kuralları İle İlgili İş Doyumları	Hiç	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	ORTALAMA	PUAN
6 İşyerimdeki kurallar işi hakkıyla yapmamı zorlaştırmaktadır.	9,0	18,0	23,6	15,1	24,3	10,0	3,58	
15 İyi bir iş yapmak için harcadığım çabalar nadiren formalite işler tarafından engellenir.	7,2	12,8	15,6	27,6	23,9	12,8	3,87	
24 İşyerinde yapmam gereken çok iş var.	15,8	33,7	26,3	12,7	9,1	2,3	2,73	
31 Bu işyerinde çok fazla yazışma ve benzeri işlerle uğraşmak zorundayım.	15,2	21,5	22,0	13,0	18,0	10,2	3,28	

Tablo 4.21'de verilen bulgulara göre öğretmenlerin iş kuralları ile ilgili iş doyumlarına bakıldığında "İşyerinde yapmam gereken çok iş var." maddesinin  $\bar{X}=2,73$  ortalama ile en az ortalamaya sahip madde olduğu görülmektedir. Verilen bulgulara göre öğretmenlerin iş kuralları ile ilgili iş doyumlarına bakıldığında "İyi bir iş yapmak için harcadığım çabalar nadiren formalite işler tarafından engellenir." maddesinin  $\bar{X}=3,87$  ortalama ile en fazla ortalamaya sahip madde olduğu görülmektedir.



#### 4.2.1.7. Öğretmenlerin İş Doyumlarında "İş Arkadaşları" ile İlgili Algıları

Öğretmenlerin iş doyumlarına dair algılarında iş arkadaşları alt boyutu ile ilgili görüşleri ölçekte yer alan maddeler ışığında incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.22'de verilmiştir. Tablo 4.22'de öğretmenlerin iş arkadaşları ile ilgili iş doyumlarını etkileyen maddeler sıralanmış; verilen cevapların yüzdeleri ve ortalama puanları bağlamında bulgular yorumlanmıştır.

**Tablo 4.23: Öğretmenlerin İş Doyumlarında "İş Arkadaşları" ile İlgili Algılarına Dair Ortalama Puanlar**

İş Arkadaşları İle İlgili İş Doyumları	Hiç Katılmıyorum						ORTALAMA	PUAN
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum		
7 Birlikte çalıştığım insanları seviyorum.	2,0	4,2	8,1	20,6	40,7	24,5	<b>4,67</b>	
16 Birlikte çalıştığım insanların yetersiz olmasından dolayı işimde daha çok çalışmak zorundayım.	3,7	12,9	19,5	14,9	32,0	17,0	<b>4,10</b>	
25 İş arkadaşlarımdan hoşlanıyorum.	1,9	4,2	9,3	23,5	41,5	19,6	<b>4,57</b>	
34 İşyerimde çok fazla çekişme ve kavga var.	4,6	9,0	18,9	13,6	29,4	24,7	<b>4,28</b>	

Tablo 4.22'de verilen bulgulara göre öğretmenlerin iş arkadaşları ile ilgili iş doyumlarına bakıldığında "Birlikte çalıştığım insanların yetersiz olmasından dolayı işimde daha çok çalışmak zorundayım." maddesinin  $\bar{X}= 4,10$  ortalama ile en az ortalamaya sahip madde olduğu görülmektedir. Verilen bulgulara göre öğretmenlerin iş arkadaşları ile ilgili iş doyumlarına bakıldığında "Birlikte çalıştığım insanları seviyorum." maddesinin  $\bar{X}=4,67$  ortalama ile en fazla ortalamaya sahip madde olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin birlikte çalıştıkları insanları sevdiği

söylenbilir. Ayrıca öğretmenler çalıştığı insanların yeterli olduğunu ve buna bağlı olarak çok fazla çalışmak zorunda kalmadıklarını düşündükleri söylenbilir. Bu bağlamda katılımcıların çalıştıkları kurumlarda memnun oldukları sonucu çıkabilir.

#### 4.2.1.8. Öğretmenlerin İş Doyumlarında "Öğretmenlik Mesleğinin Doğası" ile İlgili Algıları

Öğretmenlerin iş doyumlarına dair algılarında öğretmenlik mesleğinin doğası alt boyutu ile ilgili görüşleri ölçekte yer alan maddeler ışığında incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.23'te verilmiştir. Tablo 4.23'te öğretmenlerin mesleklerinin doğası ile ilgili iş doyumlarını etkileyen maddeler sıralanmış; verilen cevapların yüzdeleri ve ortalama puanları bağlamında bulgular yorumlanmıştır.

**Tablo 4.24: Öğretmenlerin İş Doyumlarında "Öğretmenlik Mesleğinin Doğası" ile İlgili Algılarına Dair Ortalama Puanlar**

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	ORTALAMA PUAN
<b>8</b>	Bazen yaptığım işin çok anlamsız olduğunu hissediyorum.	8,0	15,0	23,1	9,8	22,1	22,0	<b>3,89</b>
<b>17</b>	İşyerimde yaptığım işlerden hoşlanıyorum.	3,5	6,1	7,5	26,8	38,4	17,6	<b>4,44</b>
<b>27</b>	Yaptığım işten gurur duyuyorum.	4,8	4,1	8,3	18,0	30,0	34,9	<b>4,69</b>
<b>35</b>	İşimden hoşlanıyorum.	4,1	5,0	7,1	20,1	32,7	31,0	<b>4,65</b>

Tablo 4.23'te verilen bulgulara göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin doğası ile ilgili iş doyumlarına bakıldığında "Bazen yaptığım işin çok anlamsız olduğunu hissediyorum." maddesinin  $\bar{X}=3,89$  ortalama ile en az ortalamaya sahip madde olduğu görülmektedir. Verine bulgulara göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin doğası ile ilgili iş doyumlarına bakıldığında "Yaptığım işten gurur duyuyorum." maddesinin  $\bar{X}=4,69$  ortalama ile en fazla ortalamaya sahip madde olduğu görülmektedir. Bu

durumda öğretmenlerin yaptıkları işten gurur duydukları ve yaptıkları işin anlamlı olduğunu düşündükleri sonucuna varılabilir.

#### 4.2.1.9. Öğretmenlerin İş Doyumlarında "İletişim" ile İlgili Algıları

Öğretmelerin iş doyumlarına dair algılarında iletişim alt boyutu ile ilgili görüşleri ölçekte yer alan maddeler ışığında incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.24'te verilmiştir. Tablo 4.24'te öğretmenlerin iletişim ile ilgili iş doyumunu etkileyen maddeler sıralanmış; verilen cevapların yüzdeleri ve ortalama puanları bağlamında bulgular yorumlanmıştır.

**Tablo 4.25: Öğretmenlerin İş Doyumlarında "İletişim" ile İlgili Algılarına Dair Ortalama Puanlar**

İletişim İle İlgili Doyumları	İletişim İle İlgili Doyumları						ORTALAMA	PUAN
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum		
<b>9</b> İşyerimdeki iletişimin iyi olduğunu düşünüyorum.	4,2	7,4	10,5	25,4	37,4	15,1	<b>4,30</b>	
<b>18</b> Bu işyerinin hedefleri bana açık ve belirgin gelmiyor.	7,5	17,6	26,7	14,0	23,1	11,0	<b>3,61</b>	
<b>26</b> Çoğu zaman bu işyerinde neler olduğunu bilmediğimi hissediyorum.	7,6	19,2	25,9	16,4	22,1	8,8	<b>3,52</b>	
<b>36</b> Yapmam gereken işler yeterince açık ve net değildir.	4,5	9,3	22,1	13,9	31,8	18,3	<b>4,14</b>	

Tablo 4.24'te verilen bulgulara göre öğretmenlerin iletişim ile ilgili iş doyumlarına bakıldığında "Çoğu zaman bu işyerinde neler olduğunu bilmediğimi hissediyorum." maddesinin  $\bar{X}=3,52$  ortalama ile en az ortalamaya sahip madde olduğu görülmektedir.

Verilen bulgulara göre öğretmenlerin iletişim ile ilgili iş doyumlarına bakıldığında "İşyerimdeki iletişimin iyi olduğunu düşünüyorum." maddesinin  $\bar{X}=4,30$  ortalama ile en fazla ortalamaya sahip madde olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin iletişim alt boyutunda aralarındaki etkileşimin ve iletişim kanallarının açık olduğu, iyi bir iletişim kurdukları söylenebilir.

#### 4.2.2. Öğretmenlerin İş Doyumlarına Dair Genel Algılarında Bireysel Farklılıklar

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların iş doyumları ile ilgili genel algılarının bireysel farklılıklarına göre (cinsiyet, medeni durum, kıdem, branş ve çalıştığı kurum tipine göre) değişimi incelenmiştir. Bu incelemede iş doyumunu bağımlı değişkeninin alt boyutlarındaki bireysel farklılıklara göre değişime yer verilmemiş, hesaplamalar iş doyumunu ölçeğinden elde edilen toplam puanlar üzerinden yapılmıştır. Bireysel farklılıklarla ilgili analiz yapılırken katılımcıların ölçeğe verdiği cevapların ortalama puanları kullanılmış ve grupların varyansları homojen ise ortalama puanlarla arasındaki farklılığı ölçmekte kullanılan tek yönlü anova testi kullanılmıştır. Bağımsız değişkenin grup sayısı ikiden fazla olması durumunda Post-Hoc testlerden varyansların eşitliği durumunda Tukey testi kullanılmıştır. Bireysel farklılıklara ilişkin anova test sonuçları Tablo 4.25'te bütün olarak verilmiş ve bu tablo üzerinden yorumlar alt başlıklarda sunulmuştur.

**Tablo 4.26: Bireysel Farklılıklara Göre İş Doyumu Algılarına Ait Anova Testi Bulguları**

Bireysel Farklılıklar	Bireysel Farklılıklara Ait					
	Şıklar	N	$\bar{X}$	ss	F	p
Cinsiyet	Kadın	378	125,96	18,703	1,925	0,166
	Erkek	601	124,23	19,208		
Medeni Durum	Evli	617	124,88	18,185	0,001	0,971
	Bekar	362	124,93	20,399		
Kıdem	1-2 Yıl	210	129,63	19,801		
	3-5 Yıl	248	122,43	19,639		
	6-9 Yıl	234	121,06	18,804		

	10-14 Yıl	150	126,32	18,325	6,342	
	15-20 Yıl	93	125,78	17,234		0,000*
	21 Yıl ve Üzeri	44	129,97	11,622		
Branş	Sınıf Öğretmeni	292	125,36	19,621	0,241	0,624
	Branş Öğretmeni	687	124,71	18,775		
Kurum Tipi	İlkokul	302	125,24	20,088	0,773	0,462
	Ortaokul	416	125,44	19,180		
	Lise	261	123,65	17,458		

Öğretmenlerin iş doyumları ile ilgili algılarının öğretmenlerin bireysel farklılıkları bağlamındaki farklılaşma durumları incelendiğinde;

- Cinsiyetlerine göre bir farklılaşmanın olmadığı ( $F=1,925$  ve  $p=0,166>0,05$ ) görülmüştür. Yani kadın öğretmenlerin iş doyumları ortalama puanı ( $\bar{X}=125,96$ ) erkek öğretmenlerin iş doyumları ortalama puanı ( $\bar{X}=124,23$ ) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulguya göre hem kadın hem de erkek öğretmenlerin iş doyumları algılarının benzer olduğu söylenebilir.
- Medeni durumlara göre bir farklılaşmanın olmadığı ( $F=0,001$  ve  $p=0,971>0,05$ ) görülmüştür. Yani evli öğretmenlerin iş doyumları ortalama puanı ( $\bar{X}=124,88$ ) bekar öğretmenlerin iş doyumları ortalama puanı ( $\bar{X}=124,93$ ) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulguya göre hem evli hem de bekar öğretmenlerin iş doyumları algılarının benzer olduğu söylenebilir.
- Branşlara göre bir farklılaşmanın olmadığı ( $F=0,241$  ve  $p=0,624>0,05$ ) görülmüştür. Yani sınıf öğretmenlerinin iş doyumları ortalama puanı ( $\bar{X}=19,621$ ) branş öğretmenlerinin iş doyumları ortalama puanı ( $\bar{X}=18,775$ ) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulguya göre hem sınıf öğretmenlerinin hem de branş öğretmenlerinin iş doyumları algılarının benzer olduğu söylenebilir.
- Kurum tipine göre bir farklılaşmanın olmadığı ( $F=0,241$  ve  $p=0,624>0,05$ ) görülmüştür. Yani ilkokulda görev yapan öğretmenler ( $\bar{X}=20,088$ ) ortaokulda görev yapan öğretmenler ( $\bar{X}=19,180$ ) ve lisede görev yapan öğretmenler ( $\bar{X}=17,458$ ) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulguya göre hem ilkokulda hem ortaokulda hem de lisede görev yapan öğretmenlerin iş doyumları algılarının benzer olduğu söylenebilir.
- Kıdemlerine göre bir farklılaşmanın olduğu ( $F=6,342$  ve  $p=0,000<0,05$ ) görülmüştür. Yani öğretmenlerin iş doyumlarının öğretmenlerin kıdemlerine göre

değiştii söylenebilir. Bu farklılaşmanın kıdem değişkeninin hangi alt gruplarında gerçekleştiğini incelemek için yapılan Post Hoc test (Tukey) sonuçları Tablo 4.26'da verilmiştir.

**Tablo 4.27: İş Doyumlarının Kıdem Değişkeninin Alt Boyutlarındaki Değişimine Ait Tukey HSD Test Bulguları**

		p Anlamlılık Puanları					
KIDEM		1-2 Yıl	3-5 Yıl	6-9 Yıl	10-14 Yıl	15-20 Yıl	21 Yıl ve Üzeri
Ortalama Puan Farkları	1-2 Yıl		0,001*	0,000*	0,563	0,567	1,000
	3-5 Yıl	-7,206*		0,968	0,341	0,684	0,138
	6-9 Yıl	-8,569*	-1,363		0,081	0,315	0,046*
	10-14 Yıl	-3,318	3,888	5,251		1,000	0,866
	15-20 Yıl	-3,853	3,353	4,716	-0,535		0,827
	21 Yıl ve Üzeri	0,339	7,545	8,908*	3,657	4,192	

Tablo 4.26'da sunulan bulgulara göre öğretmenlerin iş doyumlarındaki kıdem değişkenine bağlı değişimin 3-5 yıl ile 1-2 yıl ve yine 6-9 yıl ile 1-2 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında; 1-2 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine ( $\bar{X}_{3-5 \text{ yıl}} - \bar{X}_{1-2 \text{ yıl}} = -7,206$  ve  $\bar{X}_{6-9 \text{ yıl}} - \bar{X}_{1-2 \text{ yıl}} = -8,569$ ) gerçekleştiği söylenebilir. Yani 1-2 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin iş doyumları 3 ile 9 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla olduğu söylenebilir. Bu durum "Yeni göreve başlayan öğretmenlerin zamanla iş doyumlarının düştüğü düşünülebilir mi?" sorusunu düşündürürken, araştırmada elde edilen diğer bir bulgu bu durumun tersi bir sonucu ortaya koymuştur: Tablo 4.26'da verilen bulgulara göre 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin iş doyumlarının 6-9 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksektir ( $\bar{X}_{21 \text{ yıl ve üzeri}} - \bar{X}_{6-9 \text{ yıl}} = 8,908$ ). Literatürdeki diğer araştırmalara bakıldığında; Özcan (2013), "İlköğretim Okullarında

Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu: Niğde İli Örneği" adlı çalışmasında kıdem alt boyutunun iş doyumunu puanlarında anlamlı bir farklılığa neden olmadığını tespit etmiştir. Uzun yıllar görev yapan bir öğretmen ile göreve yeni başlamış bir öğretmen arasında ücret, maaş vb. konularda önemli farklılık olmadığını belirtmektedir. Sarpkaya (2000) ise "Liselerde Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu: Manisa İli Örneği" adlı çalışmasında Kıdem alt boyutunun iş doyumunu konusunda en düşük olduğu grubu 1-5 kidede sahip öğretmenler olarak tespit etmiş, en yüksek olduğu grubu da 24 yıl ve daha üzeri kidede sahip öğretmenler olarak tespit etmiştir. Sarpkaya (2000) bu durumu, işgörenlerin kıdemi arttıkça iş doyumları artmaktadır, şeklinde açıklamaktadır. Şahin (1999), ise "İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri" adlı çalışmasında, mesleğin ilk yılı dışında kıdem arttıkça doyum düzeyi de artmaktadır, şeklinde bir sonuca varmıştır. Karataş ve Güleş (2010), İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu İle Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki" adlı çalışmalarında mesleğin ilk on yılında öğretmenlerin iş tatminlerinin daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Çelik (2003), Ekinci (2006), Aydın (2006), İnandık (2010), Şahin ve Dursun (2009) çalışmalarında iş doyumunu ile kıdem arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespitinde bulunarak birbirlerine paralel sonuçlar bulmuşlardır.

#### **4.3. Öğretmenlerin Yaşadığı Zorluklar ve İş Doyumları Arasındaki İlişki İle İlgili Bulgular**

Bundan önceki iki bölümde öğretmenlerin yaşadığı zorluklar ve iş doyumları ile ilgili bulgular ayrı ayrı incelenmiştir. Bu bölümde ise öğretmenlerin yaşadığı zorluklar ile iş doyumları arasındaki ilişkinin ortaya konması amacıyla veriler analiz edilmiş ve analiz sonucu ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Bu amaçla öğretmenlerin yaşadıkları zorluklara ait üç alt boyut ile ("Öğrenci Katılımı", "Öğretim Stratejileri" ve "Sınıf Yönetimi") iş doyumunu ile ilgili dokuz alt boyut ("Ücret", "Terfi", "İdare", "Sosyal Haklar", "Ödüller", "İş Kuralları", "İş Arkadaşları", "Öğretmenlik Mesleğinin Doğası" ve "İletişim") arasındaki ilişkinin incelenmesinde korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizinden elde edilen bulgular Tablo 4.27'de verilmiştir.

**Tablo 4.28: İş Doyumu ile Yaşanan Zorluklar Pearson Korelasyon Analizi Bulguları**

		Öğrenci Katılımı	Öğretim Stratejileri	Sınıf Yönetimi
<b>Ücret</b>	Pearson Correlation	-0,040	-0,099**	-0,105**
	Sig.(2-tailed)	0,213	0,002	0,001
	N	981	981	980
<b>Terfi</b>	Pearson Correlation	0,002	-0,054	-0,064*
	Sig. (2-tailed)	0,958	0,091	,045
	N	981	981	980
<b>İdare</b>	Pearson Correlation	,093**	0,101**	0,081*
	Sig. (2-tailed)	0,004	0,002	,011
	N	980	980	979
<b>Sosyal Haklar</b>	Pearson Correlation	-0,058	-0,106**	-0,145**
	Sig. (2-tailed)	0,072	0,001	,000
	N	981	981	980
<b>Ödüller</b>	Pearson Correlation	0,052	-0,021	-0,016
	Sig. (2-tailed)	0,105	0,508	,619
	N	981	981	980
<b>İş Kuralları</b>	Pearson Correlation	-0,007	-0,022	-0,020
	Sig. (2-tailed)	0,838	0,482	,526
	N	981	981	980
<b>İş Arkadaşları</b>	Pearson Correlation	0,091**	0,101**	0,112**
	Sig. (2-tailed)	0,004	0,002	,000
	N	981	981	980
<b>Öğretmenlik Mesleğinin Doğası</b>	Pearson Correlation	0,268**	0,261**	0,243**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	,000
	N	981	981	980
<b>İletişim</b>	Pearson Correlation	0,173**	0,150**	0,201**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	,000
	N	980	980	979

\*p&lt;0,05

\*\*p&lt;0,01



Tablo 4.27'de sunulan verilere bakıldığında en yüksek pozitif ilişkinin öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen durumlardan öğretmenlik mesleğinin doğası ile öğretmenlerin yaşadığı zorlukların üç alt boyutu (öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi) arasında olduğu görülmektedir. Bu ilişkinin derecesinin de düşük seviyede olduğu söylenebilir çünkü; öğretmenlik mesleğinin doğası ile hesaplanan Pearson Korelasyon katsayıları öğrenci katılımı boyutunda 0,173, öğretim stratejileri boyutunda 0,261 ve sınıf yönetimi boyutunda 0,243 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin doğası ile ilgili iş doyumlarının yaklaşık %6'sinin yaşadığı zorluklarla açıklanabildiğini gösterir.

Öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen durumlardan iletişim boyutu ile ilgili durumlar ile öğretmenlerin yaşadığı zorlukların üç alt boyutu öğrenci katılımı ( $p=0,173$ ), öğretim stratejileri ( $p=0,150$ ) ve sınıf yönetimi ( $p=0,201$ ) arasında istatistiksel anlamda pozitif ilişki olduğu söylenebilse de bu ilişkinin de çok düşük seviyede olduğu görülmektedir. Bu ilişki derecesi öğretmenlerin iletişim ile ilgili doyumlarının sadece yaklaşık %3'nün yaşadığı zorluklarla açıklanabildiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen durumlardan iş arkadaşları boyutu ile ilgili durumlar ile öğretmenlerin yaşadığı zorlukların üç alt boyutu öğrenci katılımı ( $p=0,091$ ), öğretim stratejileri ( $p=0,101$ ) ve sınıf yönetimi ( $p=0,112$ ) arasında istatistiksel anlamda pozitif ilişki olduğu söylenebilse de bu ilişkinin de çok düşük seviyede olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar öğretmenlerin iş doyumlarında gözlenen seviyeler ile öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar arasında bir ilişkinin olduğunu ama bu ilişkinin çok düşük seviyede olması nedeniyle bir yorum yapmak için yetersiz olduğunu göstermektedir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ-TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Sonuç ve önerilerin belirtileceği bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar, bu sonuçların alan yazınla tartışılması ve bu doğrultuda sunulacak olan öneriler yer almaktadır. İlk bölümde sonuçlar ve bu sonuçlara ait tartışma araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan alt problemler çerçevesinde sunulmuş ve diğer bölümde sonuç ve tartışma sonucu ortaya konan önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenlerin mesleki iş doyumlarının, yaşadıkları mesleki zorlukların ve iş doyumları ile mesleki zorluklar arasındaki ilişkinin araştırıldığı bu çalışmada bulgular ışığında ulaşılan sonuçlara ve sonuçların alan yazında tartışılması yapılmıştır.

##### 5.1.1. Öğretmenlerin Yaşadığı Mesleki Zorluklar İle İlgili Sonuçlar

Bu bölümde araştırma sonucunda öğretmenlerin iş hayatlarında yaşadıkları zorluklara dair algıları ile ilgili sonuçlar öncelikle genel olarak sonrasında da öğretmenlerin bireysel farklılıkları çerçevesinde iki alt bölüm halinde sunulmuştur.

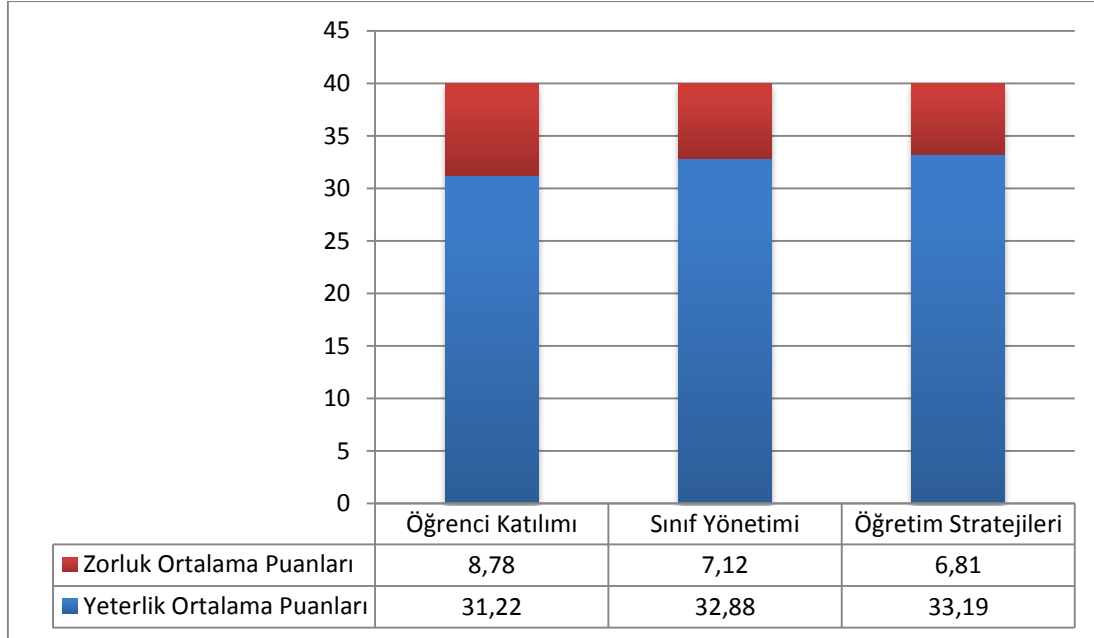
###### 5.1.1.1. Mesleki Zorluklara Dair Algılar İle İlgili Genel Sonuçlar

Araştırmada öğretmenlerin yaşadıkları zorlukları belirlemek için öğretmen yeterlikleri dikkate alınmış ve uygulanan "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği" bağlamında elde edilen bulgularda öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissettikleri durumlar öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda ölçekte yer alan yeterlikle ilgili madde puanları düşük olanlar öğretmenlerin daha çok zorluk yaşadıkları durumlar olarak alınmıştır.

Öğretmenlerin yaşadıkları zorlukları belirlemek için kullanılan "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği"nin üç alt boyutu olan "Öğrenci Katılımı", "Öğretim Stratejileri" ve "Sınıf Yönetimi" boyutlarından ortalama puanlar çerçevesinde elde edilen sonuçlar Şekil 5.1'de genel olarak sunulmuştur. Bu tabloda ölçekten elde edilen alt boyutlara ait

ortalama puanlar yeterlik puanı ve her boyutta alınabilecek maksimum puan olan 40 puandan yeterlik puanı farkı da yaşanan zorluk puanı olarak kullanılmıştır.

**Şekil 5.1: Öğretmenlerin Yeterlik ve Yaşadıkları Zorluk Puanlarına Göre Sonuçlar**



Şekil 5.1'de özetlenen sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği"nden elde ettikleri ortalama puanlara göre en çok zorluk yaşadıkları durumun öğrencilerin derse katılımını sağlama (8,78) konusunda olduğu görülmektedir. İkinci olarak zorluk yaşanan durum ise derslerde sınıf yönetimini sağlama (7,12) konusunda yaşanan zorluklardır. Öğretmenlerin en az zorluk yaşadıkları durum ise öğretmenlerin öğretim stratejilerini uygulamaları (6,81) konusunda gerçekleşmiştir.

Araştırma konusuyla aynı doğrultuda fazla çalışmalar olmamasına karşın öğrenci katılımıyla ilgili benzer bir çalışmayı Yapıcı ve Yapıcı (2003) yapmışlardır. Bu bağlamda Oktay (1998) ve Okçabol (1998)'a göre öğretmenle öğrenci arasındaki duygusal iletişimin, öğrencinin öğrenmesini olumlu yönde etkilediği; öğrencinin sevdiği ve saygı duyduğu öğretmenin dersini daha kolay ve etkili şekilde öğrendiği kabul edilmektedir. Bu durumda Özyürek (1997)'e göre öğretmenlerin karşılaştıkları en önemli zorluklardan biri öğrencileri derse katılımı konusunda öğrenmeyi ve davranışı yönetmedir. Davranışların ve öğrenmenin etkili şekilde yönetildiği sınıflarda öğrenciler,

öğretim araçlarını geliştirirler bu araçların gerçekleşmesini engelleyen davranış sorunları giderek azalır (Yapıcı ve Yapıcı, 2003).

Yapıcı ve Yapıcı (2003)'nın yaptıkları "İlköğretim Öğretmenlerine Göre Öğrencilerle İlgili Sorunlar" adlı çalışmaya göre hizmet içi eğitim amacıyla bulunan örneklemdaki öğretmenlerden, okulda eğitim-öğretim ile ilgili olarak karşılaştıkları sorunlardan en önemli gördükleri beşer tane yazmaları istenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin en çok zorlandıkları beşer sorun; derse hazırlıksız gelme, motivasyon sorunu, psikolojik sorunlar, disiplinsizlikler ve öğrenciler arası iletişimsizlik olarak belirlenmiştir. Yine aynı çalışmada öğretmenlere göre ders çalışma ortamı ile ilgili sorunların ilk beşi; araç-gereç yetersizliği, ders mevcudunun yoğunluğu, okul ve derslik temizliği, çevresel faktörler ve ders ortamını bozucu öğrenci davranışlarıdır.

Tablo 5.1'deki sonuçlardan hareketle öğretmenler öğrenci katılımını sağlama bağlamında "çalışması zor öğrencilere ulaşma" ve "başarısız bir öğrencinin öğrenme etkinliklerini daha iyi anlamalarını sağlama" konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini ve zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda ayrıca öğretmenlerin "öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağlama" ve "etkinliklere az ilgi gösteren öğrencileri motive etme" konularında da kendilerini daha az yeterli hissettiklerini yani zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler derslerinde sınıf yönetimini sağlama bağlamında "farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemini oluşturabilme" ve "sınıfta etkinliği olumsuz etkileyen davranışları kontrol etmeyi sağlayabilme" konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini ve zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda ayrıca öğretmenlerin "birkaç problemlili öğrencinin etkinliğe zarar vermesini engelleyebilme" ve "öğrencilerin sınıf kurallarına uyabilmelerini sağlayabilme" konularında da kendilerini daha az yeterli hissettikleri yani zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler derslerinde öğretim stratejilerini uygulama bağlamında "etkinliklerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını sağlayabilme" ve "çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını sağlayabilme" konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini ve zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda ayrıca öğretmenlerin "sınıfta farklı öğretim yöntemlerini iyi uygulayabilme" ve "farklı değerlendirme

yöntemlerini kullanabilme" konularında da kendilerini daha az yeterli hissettiklerini yani zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

### **5.1.1.2. Yaşanan Mesleki Zorluklarda Bireysel Farklılaşmalar İle İlgili Sonuçlar**

Öğretmenlerin yaşadıkları zorlukların öğretmenlerin bireysel farklılıklara göre değişimine ait sonuçlar aşağıda özet halinde sunulmuştur:

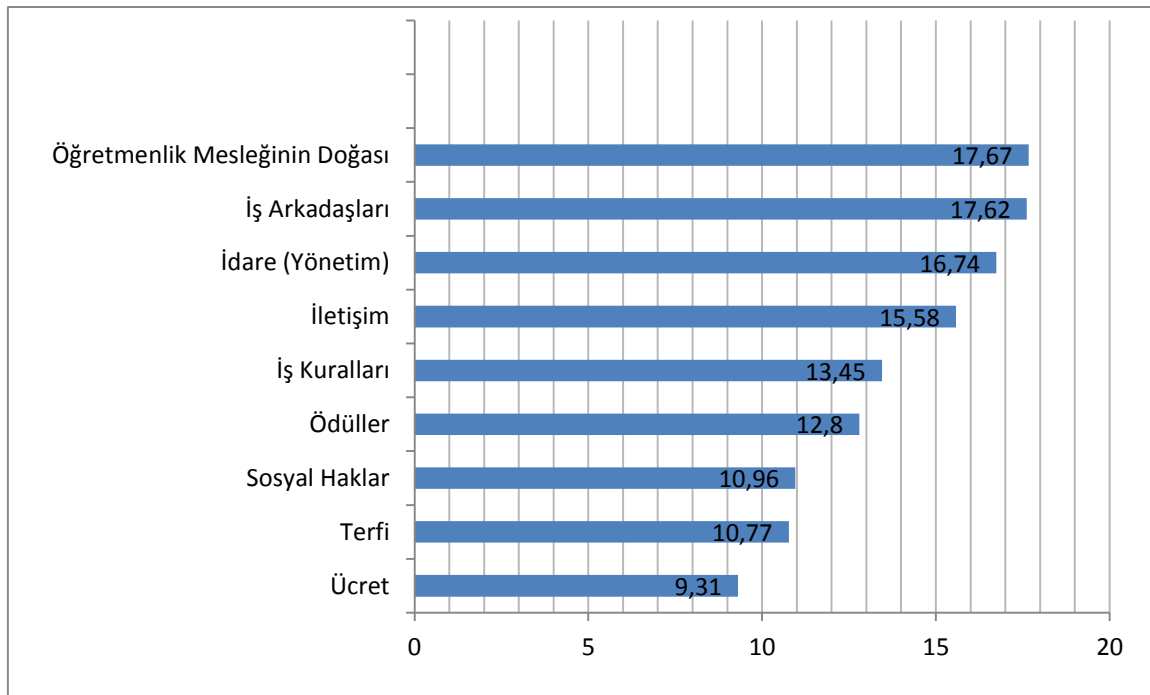
Öğretmenlerin yaşadıkları zorluklara ait ortalama puanları ne toplamda ne de ilgili alt boyutlarda (öğrenci katılımı, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri) katılımcıların cinsiyetleri bağlamında farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin yaşadıkları zorluklara ait ortalama puanları hem toplamda hem de ilgili alt boyutlarda (öğrenci katılımı, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri) katılımcıların medeni durumları bağlamında farklılık göstermiştir. Tüm alt gruplarda bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre daha fazla zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaşadıkları zorluklara ait ortalama puanları öğretmenlerin kıdem yıllarına göre de farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaşadıkları zorluklara ait ortalama puanları hem toplamda hem de ilgili alt boyutlarda (öğrenci katılımı, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri) kıdem yıllarına göre farklılık göstermiştir. Tüm alt gruplarda 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin öğrenci katılımı ve sınıf yönetimi alt boyutunda 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla zorluk yaşadıkları, öğretim stratejileri boyutunda ise 15-20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaşadıkları zorluklara ait ortalama puanlarının öğretmenlerin branşlarına göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılaşma hem toplamda hem de ilgili alt boyutlarda (öğrenci katılımı, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri) branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha fazla zorluk yaşadıkları durumunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin yaşadıkları zorluklara ait ortalama puanlarının öğretmenlerin kurum tiplerine göre de farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu farklılaşma öğretmenlerin "öğrenci katılımı" ve "sınıf yönetimi" konularındaki yaşadığı zorluklar boyutlarında gerçekleşmiştir. Buna göre hem "öğrenci katılımı" hem de "sınıf yönetimi konularında lise öğretmenleri, ortaokul ve sınıf öğretmenlerine göre; ortaokul öğretmenleri ise ilkokul öğretmenlerine göre daha fazla zorluk yaşamaktadırlar.

## 5.1.2. Öğretmenlerin İş Doyumları İle İlgili Sonuçlar

### 5.1.2.1. İş Doyumuna Dair Algılar İle İlgili Genel Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine karşı doyumlarının araştırıldığı ve bu amaçla araştırmada kullanılan "JSS-İş Doyum Ölçeği"nden elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlar Şekil 5.2'de özetlenmiştir.

**Şekil 5.2: Öğretmenlerin İş Doyumlarına Ait Alt Boyutlardaki Ortalama Puanları**



Şekil 5.2'de özetlenen sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin JSS-İş Doyum Ölçeği"nden elde ettikleri ortalama puanlara göre en az doyum yaşadığı durumun ücret (9,31) konusunda olduğu görülmektedir. Araştırmaya benzer diğer çalışmalara bakıldığında benzer sonuçlarla karşılaşılmıştır. Çelik (2003), "Fen Bilgisi ve Fizik-Kimya-Biyoloji Öğretmenlerinin İş Doyumu" adlı araştırmasında öğretmenlerin tüm alt boyutlar içerisinde en az doyumunu ekonomik şartlar boyutunda yaşadığını tespit etmiştir. Bu durumda öğretmenlerin ekonomik şartlar boyutunda en az doyum yaşamaları ücretlerini yeterli görmemeleri olarak değerlendirilebilir. Bu bulgu, Tunacan ve Çetin (2009)'ün "Lise Öğretmenlerinin İş Doyumunu Etkileyen Faktörlerin Tespitine İlişkin Bir Araştırma" adlı çalışmalarında da görülmektedir. Tunacan ve Çetin (2009)'e göre öğretmenler; mesleklerinin hiçbir döneminde ücretlerinden tatmin olmamakla birlikte

doyumsuzluğun ilk yıllarda en üst düzeyde, ilk 15 yıl tamamlandıktan sonra doyum düzeyinde anlamlı bir artış olduğunu tespit etmişlerdir. Ekinci (2006), yaptığı araştırmada da ücret alt boyutunun en az doyum yaşanan durum olduğu sonucuna varmıştır. Bayhan (2009), "İlköğretim Okulları Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle İş Doyumları Arasındaki İlişki" adlı çalışmada öğretmenlerin ortalama düzeyde iş doyumuna sahipken mesleklerinin maddi olarak tatmin etmedikleri, en az doyumun ücret boyutunda olduğu sonucuna varmıştır. Bu bulgular; Aydın (2006), Çevik (2010), Alsancak (2010), Cebeci (2006), Sarpkaya (2000) Akın ve Koçak (2007), Günbayı (2001), Şahin (2013), Yavaş (2007)'ın yaptıkları çalışmalarla paralellik göstermektedir. Fakat; İnandık (2010), "Müzik Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Farklı Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi" adlı çalışmada müzik öğretmenlerinin ücret alt boyunda orta derecede doyum yaşadıklarını tespit etmiştir. Buna karşın en az doyum yaşadıkları alt boyutun sosyal gereksinimler boyutunda olduğunu tespit etmiştir. Agaoğlu (2011) da "Bilim ve Sanat Merkezlerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin İş Doyumu" adlı çalışmada çalışanların ücret alt boyutunda orta düzeyde iş doyumuna sahip olduklarını tespit etmiş; aynı bulgu, Şahin ve Dursun (2009)'un "Okul Öncesi Öğretmenlerin İş Doyumu: Burdur İli Örneği" çalışmalarında da görülmüş, aylık gelir ile iş doyum arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Umay (2015) da "Psikolojik Danışman ve Rehberlik Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin İlişkisi" adlı çalışmada en düşük iş doyumunun yükselme alt boyutunda olduğunu tespit etmiştir. Sonuç olarak iş doyumuyla ilgili çalışmalara bakıldığında, ücret alt boyutunun öğretmenlerin en az doyum aldıkları boyut olduğu sonucuna varılabilir. Bu bulgu, ücret boyutunun gereksinimleri karşılama anlamında en önemli araç olduğu şeklinde ifade edilebilir. Öğretmenlerin en az doyum yaşadığı diğer durumların ise sırasıyla terfi (10,77) ve sosyal haklar (10,96) konularında olduğu görülmektedir. Öğretmenler, iş doyumuna ait alt boyutlardan en az doyum yaşadıkları durumların "Bana verdikleri ücreti düşündüğümde takdir göremediğimi düşünüyorum" ve "İşini iyi yapana adil bir şekilde yükselme şansı veriliyor" konularının en az doyum yaşanan durumlar olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda ayrıca öğretmenler, "İşyerinde almamız gerekip de almadığımız ek ödenekler ve haklar var" konusunda da en az doyum yaşanan durum olduğunu belirtmişlerdir.

### 5.1.2.2. İş Doyumuna Dair Algılarda Bireysel Farklılaşmalar İle İlgili Sonuçlar

Öğretmenlerin iş doyumlarının bireysel farklılıklara göre değişimine ait sonuçlar aşağıda özetlenmiştir:

Öğretmenlerin iş doyumlarına ait ortalama puanları ne toplamda ne de ilgili alt boyutlarda katılımcıların cinsiyetleri bağlamında farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin iş doyumlarına ait ortalama puanları ne toplamda ne de ilgili alt boyutlarda katılımcıların medeni durumları bağlamında farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin iş doyumlarına ait ortalama puanları ne toplamda ne de ilgili alt boyutlarda katılımcıların branşları bağlamında farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin iş doyumlarına ait ortalama puanları ne toplamda ne de ilgili alt boyutlarda katılımcıların kurum tipleri bağlamında farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin iş doyumlarına ait ortalama puanları öğretmenlerin kıdemleri bağlamında farklılık göstermiştir. Sonuç olarak 1-2 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin iş doyumlarının 3-5 ve 5-9 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla olduğu söylenebilir. Bu durum "Yeni göreve başlayan öğretmenlerin zamanla iş doyumlarının düştüğü düşünülebilir mi?" sorusunu düşündürmüştür. Ancak araştırmada 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin iş doyumlarının 6-9 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek sonucuna da ulaşılmıştır. Sonuç olarak göreve yeni başlayan ve görevinde 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek olduğu söylenebilir. Çalışma örnekleminde 1-2 yıl (%21.5) ve 21 yıl ve üzeri (%4.5) kıdeme sahip öğretmenlerin tüm katılımcıların %26'sını oluşturduğu göz önüne alınırsa öğretmenlerin yaklaşık dörtte üçünün iş doyumlarının diğer çalışanlara göre düşük olduğu söylenebilir.



## 5.2. Öneriler

Yapılan araştırmanın amacı, öğretmenlerin mesleki iş doyumları ile mesleki zorluklarla baş etme arasında ilişki olup olmadığını saptamaktır. Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgulara dayalı öğretmenlere, yöneticilere ve araştırmacılara öneriler sunulmaktadır.

### 5.2.1. Öğretmenlere Öneriler

1. Yapılan araştırmalar sonucunda öğretmenlerin mesleki anlamda en çok zorluk yaşadıkları durumun öğrenci katılımı sağlanması konusunda olduğu görülmektedir. Bu durumun öğretmenlerin performansını ve dolayısıyla iş doyumunu olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrenci katılımı sağlama konusunda ne tür çözümler bulabileceğini düşünüp; görsel ve işitsel materyal kullanımı, soru sormaya cesaretlendirme, not alma işlemine rehberlik, tartışmayı teşvik etme, öğrenci merkezli öğretime ağırlık verme, öğrenmeye rehberlik etme gibi stratejiler kullanmaları hem öğrenci katılımını sağlamayı hem de yaptığı işten doyum almalarını, bunun sonucunda eğitim ve öğretimin istenen seviyeye geleceği düşünülmektedir.

2. Öğretmenler özellikle sınıf ortamında farklı stratejiler ve teknikleri uygulayıp öğrencilerin aktif olarak derse katılımını sağlayabilmelidir. Bunun için öğretmen farklı rollere girip yeterliliğini sınıf ortamında sergileyebilmelidir.

3. Öğretmen doyumsuzluğun ilk olarak hangi konuda olduğunu fark edebilmeli; kendinden kaynaklanıyorsa kendini eleştirebilmeli, örgüt ortamından kaynaklanıyorsa bu ortamla yüzleşip bağını koparmamalı, meslektaşları ve öğrencileriyle etkili bir iletişime girerek bu olumsuzluğu giderebilmelidir.

### 5.2.2. Yöneticilere Öneriler

1. Okul idarecilerinin kaliteli bir eğitim kurumuna sahip olabilmek için, kaliteli bir öğretmen kadrosuna ihtiyacı vardır. Bunun yolunun da mevcut personelin mesleğini çok sevme, branşında yeterli olma gibi özelliklerinin dışında iş doyumlarının da yüksek olmasından geçecektir. Bu durumda okul idarecileri, eğitim kurumunun kalitesini yükseltmek için personelin huzurlu çalışabileceği bir çevreye ve daha iyi bir hayat standardına sahip olmaları gerektiğinin bilincinde olmalıdırlar.

2. Öğrenci katılımını sağlama konusunu zorlaştıran etkenlerin araştırılması örneğin sınıf mevcudunun kalabalık olduğu sınıfların kabul edilebilir bir seviyeye çekilebilmesi veya sınıf içerisinde öğrenci katılımını sağlayacak düzenlemelerin yapılması gibi çözümlerin bulunması yararlı olabilir.

3. İş doyumunu tüm meslek alanlarını ilgilendiren önemli bir konu olduğu gibi öğretmenlik mesleği için de çok önemli bir konudur. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığına bağlı tüm okullarda görev yapan öğretmenlerin iş doyumunun artırılması ile ilgili alınacak önlemlerin hem milli eğitim sistemi hem de ülkenin geleceği için yararlı olacaktır.

4. Öğretmenlerin en az doyum yaşadığı alt boyutun ücret konusu olduğu bulunmuştur. Bu sonuç onların ekonomik olarak sıkıntı yaşadıklarını göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin sıkıntılarının giderilmesi, maddi imkânlarının artırılması gerekmektedir. Bununla birlikte sosyal haklarını geliştirecek düzenlemeler yapılmalı, yıpranma ve tazminat gibi ek ödenekler sağlanmalı, kültürel ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için de ek bir ödeneğin sağlanması öğretmenleri nitelik olarak geliştirecektir. Ayrıca objektif ölçekler oluşturularak terfi sisteminin yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Bunun sonucunda öğretmenlerin iş doyumunu artacak ve eğitim sisteminin kalitesi istenen seviyeye gelecektir.

5. Yapılan araştırma sonucu kıdemlerine göre öğretmenlerin yaklaşık dörtte üçünün iş doyumlarının diğer çalışanlara göre daha az olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlere seminerler, hizmet içi kurslar verilerek iş doyumunu artırıcı tedbirler alınabilir.

### 5.2.3. Araştırmacılara Öneriler

1. Bu ve benzeri çalışmalar yapılarak, kentsel-kırsal örnekleme alınarak veya bölgeler arasında kıyaslamalar yapılarak tüm eğitimcilerle genelleyebilme olanağı tanıyan kapsamlı bir araştırmanın yapılması yararlı olabilir.

2. Yapılan literatür araştırmasında bu konuyla ilgili çalışmaların yok denecek kadar az olduğu görölmektedir. Bu ve buna benzer çalışmaların yapılması eğitim-öğretim açısından yararlı olacaktır.

3. Benzer bir araştırmanın özel okullarda da uygulanarak resmi ve özel okullarda görev yapan eğitimcilerin iş doyum düzeyleri ve mesleki zorlukları belirlenip karşılaştırmalar yapılabilir.

Özet olarak iş doyumunu, kişinin algısına bağlı olarak işin kalitesini ve iş görenin beklentilerini karşılama durumunu yansıtmaktadır. Öğretmenlerin gösterdikleri çaba, kurumun başarısını belirleyen faktörlerin en başında gelmektedir. Öğretmenlerin çabalarının sürekliliğı ve bunun sonucunda karşılık bulması iş doyumunu yaşamalarıyla doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda milli eğitimde yapılan düzenlemeler ve öğretmenlerin mesleki zorluk yaşadıkları alanları belirleyip bunları giderecek önlemleri almaları öğretmenlerin iş doyumunda olduğu kadar eğitimin kalitesinin artırılmasına da katkıda bulunabilir. Bunun sonucunda öğretmenlerin iş doyumunu seviyesinin belirlenmesi, doyumsuz oldukları alanlara dikkat çekilmesi önem taşımaktadır. Bu öneriler gerçekleştirildiğı takdirde öğretmenlerimizin iş doyumunu artacağı ve bunun sonucunda yaşadığı mesleki zorlukları aşyp eğitimimize yeni bir kalite ve dinamizm getireceğı düşünölebilir.

## KAYNAKÇA

- Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2013). Pedagojik-Androgojik Formasyon ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Adıgüzel, O. ve Keklik, B. (2011). Sağlık Kurumlarındaki İş Görenlerin İş Tatmini ve Bir Uygulama. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 29, 305-318.
- Adıgüzel, Z., Karadağ, M. ve Ünsal, Y. (2011). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin İş Tatmini Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelemesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 4, 49-74.
- Agaoglu, O. (2011). Bilim ve Sanat merkezlerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin İş Doymu. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaş, D. (2015). Örgütsel Bağlılık ve İş Doymu. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akın, U. ve Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ile İş Doymuları Arasındaki İlişki. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 51, 353-370.
- Akkuş, B. (2012). Ticaret Bankalarında Çalışanların İş Doymu: Şanlıurfa Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Akkuş, O. (2010). Rehberlik Araştırma Merkezlerinde Görevli Rehber Öğretmenlerin İş Doym Düzeylerinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Aksu, G., Acuner, A. M. ve Tabak, R. S. (2002). Sağlık Bakanlığı Merkez ve Taşra Teşkilatı Yöneticilerinin İş Doyumuna Yönelik Bir Araştırma (Ankara Örneği). Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası, 4, 271-282.
- Akyüz, Y. (2012). Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Alsancak, R. (2010). İzmir İl Sınırlarındaki Özel ve Kamu'da Çalışan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Altınışik, S. (1997). Örgütsel Etkililikte İş Doyumunun Etkisi. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kuey/article/view/5000050971/5000048201> adresinden 9 Mart 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği ile İş Doyumları Arasındaki İlişki. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 4/2, 55-71.
- Altunkeser, F. (2014). Sınıf Öğretmenleri Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Yordanması. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Arslan, B. (2015). Hastane Yönetiminde Liderlik ve İş Doyumu. Yüksek Lisans Tezi Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, Z. (2006). Öğretmenlerde Dindarlık, Değerler ve İş Doyumu Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, H. (2006). Çalışanların İş Doyumu Düzeylerine Göre Depresyon, Benlik Saygısı ve Denetim Odağı Algısı Değişkenlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Aslan, Ü. (2013). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Aşık, A. N. (2010). Çalışanların İş Doyumunu Etkileyen Bireysel ve Örgütsel Faktörler İle Sonuçlarına İlişkin Kavramsal Bir Değerlendirme. Balıkesir Üniversitesi Ayvalık Meslek Yüksekokulu Türk İdare Dergisi, 467, 31-51.
- Atay, F. (2006). Endüstri Alanında Çalışan Bireylerin İş Doyumu Düzeylerinin İş Güvenliği Algıları Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Atlandı, D. (2010). Çağrı Merkezi Çalışanlarında Tükenmişlik ve İş Doyum Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, D. (2006). Eğitim Kurumları Çalışanlarında İş Doyumu. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, F.(2010). İşletmelerde Fiziksel Çalışma Koşullarının İş Doyumu Üzerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Aykaç, A. (2010). İş Doyumunun Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bayhan, P. (2009). İlköğretim Okulları Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Bayram, H. (2014). *Çalışanlarda İş Doyumu (Perfüzyonistler Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul.
- Bilge, F., Akman, Y. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretim Elemanlarının İş Doyumunun İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 32-41.
- Bozkurt, Ö ve Bozkurt, İ. (2008). İş Tatminini Etkileyen İşletme İçi Faktörlerin Eğitim Sektörü Açısından Değerlendirilmesine Yönelik Bir Alan Araştırması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9, 1-18.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: PegemA.
- Canbay, S. (2007). *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu ve Denetim Odağı İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.
- Cebeci, S. (2006). *Okul Müdürlerinin İş Doyumu Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Celep, C. (2004). *Meslek Olarak Öğretmenlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cerit, Y. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyumunun Örgütsel Kolektivizm ve Bireysellik ile İlişkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim ve Bilim Dergisi*, 173, 12.
- Ceylan, D. (2001). Öğretmenlik Mesleğinde İş Güçlüğü ve İş Tatminsizliği. <http://www.mufettisler.net/index.php/mesleki-calismalar/arast-rmalar/42-oegretmenlik-mesleginde-is-guecluegue-ve-is-tatminsizligi-2001-dogan-ceylan.html> adresinden 24 Eylül 2015 tarihinde edinilmiştir.

- Çakır, B. (2006). SA 8000 Sosyal Sorumluluk Standardının Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumuna Olan Etkileri. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çalışır, H. (2012). Sağlık Çalışanlarında İş Doyumu (Antalya Eğitim ve Araştırma Hastanesi Hemşire-Ebe Hemşireler Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çalışkan, Z. (2005). İş Tatmini: Malatya'da Sağlık Kuruluşları Üzerine Bir Araştırma İnönü Üniversitesi Sağlık Yüksek Okulu Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları.
- Çamur, B. (2006). İş Doyumunun İş Modeli Bakımından İncelenmesi ve Bazı Demografik Özelliklerle İlişkilerinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Türkçe Uyarlamasının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Eğitim ve Bilim, 137, 74-81.
- Çelik, H. (2003). Fen Bilgisi ve Fizik-Kimya-Biyoloji Öğretmenlerinin İş Doyumu. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2, 207-237.
- Çetin, M. ve Özcan, K. (2004). Okul Yöneticilerinin Etik Davranışlarının Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 20, 21-38.
- Çetinkanat, C. (2000). Örgütlerde Güdülenme ve İş Doyumu. Ankara: Anı Yayınları.



- Çevik, N. (2010). İlköğretim Kurumlarında Örgütsel İklim ile İş Doyumu Arasındaki İlişki (İstanbul İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, M. (2014). Eğitim Araştırma Hastanesi Ameliyathane ve Yataklı Servis Biriminde Görev Yapan Hemşirelerin İş Doyumunun Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dağ, E. (2010). Sınıf Öğretmenleri Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etmelerinde Etkili Olan Faktörler Arasındaki İlişki (İzmir İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Dedebali, K. (2010). Hizmetiçi Eğitimin Emniyet Teşkilatında Görevli Personelin İş Doyumu ve Performanslarına Etkileri (İstanbul İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Demir, M. K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen Sorunları-Çanakkale İli Örneği. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32(1), 107-126.
- Demirci, S. (2003). Öğretmenlerde Beş Faktör Kişilik Özellikleri ile İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Demirel, Ö. (2004). Öğretme Sanatı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deveci, S. (2014). Sağlık Çalışanlarında İş Doyumu ve Yaşam Doyumu İlişkisi (Antalya Devlet Hastanesi Hemşireler Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dil, M. (2005). İnsan Kaynakları Yönetiminde Performans Değerlemenin İş Doyumu Üzerindeki Etkisi ve Bir Uygulama. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

- Dönmez, F. Y. (2013). Çalışanlarda İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık (Diyarbakır Ağız ve Diş Sağlığı Merkezi Örneği). Yüksek lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eğinli, T. A. (2009). Çalışanlarda İş Doyumu: Kamu ve Özel Sektör Çalışanlarının İş Doyumuna Yönelik Bir Araştırma. Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 3, 35-52.
- Ekinci, Y. (2006). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sosyal Beceri Düzeylerine Göre Öğretmenlerin İş Doyumu ve İş Stresinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Eranıl, E. K. (2014). Mesleki Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Vizyoner Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Erden, M. (2001). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Ergin, Y. (2014). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleği ile İlgili Etik Olmayan Davranışlara İlişkin Alguları. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Erol, G. (2010). Türk Basınında Yaşanan Dönüşümün Gazeteci Kimliğine Yansıması, Türkiye'de Medya Profesyonelinin İş Doyumu ve Mesleğiyle Aidiyet İlişkisi Üzerine Analiz Çalışması. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ersözlü, A. (2008). Sosyal Sermayenin Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi (Tokat İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Ertuğrul, H. (2007). Öğretmenin Başarı Kılavuzu. İstanbul: Nesil Yayınları.

- Eser, Ş. (2010). Okul Öncesi Öğretmenlerinde İş Doyumu, Meslektaş İlişkileri ve Okul İdaresi Desteği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi (Tekirdağ İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Gay, L. R. ve Airasian, P. (2003). Educational Research. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Gençtürk, A. ve Memiş, A. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları ve İş Doyumlarının Demografik Faktörler Açısından İncelenmesi. İlköğretim Online, 9(3), 1037-1054. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Göktaş, Z. (2007). Balıkesir İlindeki Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Bazı Değişkenlerle Olan İlişkisinin İncelenmesi. Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 1, 13-26.
- Güllü, E. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gülner, B. (2007). Örgütlerde İletişim ve İş Doyumu. İstanbul: Literatürk Yayınları.
- Günbayı, İ. (2001). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 1/2, 337-356.
- Günbayı, İ. ve Toprak, D. (2010). İlköğretim Okulu Sınıf ve Özel Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeylerinin Karşılaştırılması. İlköğretim Online, 9(1), 150-179. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Gündoğdu, G. B. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Üzerine Bir Çalışma: Mersin İli Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

- Güre, Ö. B. (2011). Batman İli Merkezde Yer Alan Hastanelerde Görev Yapan Hemşirelerin İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılıklarının Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Halis, M. (2010). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İş Güçlüklerinin Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 26, 1-15.
- Hesapçioğlu, M. (1998). Öğretim İlke ve Yöntemleri. İstanbul: Beta Basım Dağıtım.
- Işık, A., Çiltaş, A. ve Baş, F. (2010). Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik Mesleği. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14(1), 53-62.
- İlter, İ. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- İnandı, Y., Ağgün, N. ve Atık, Ü. (2010). Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1, 119-137.
- İnandık, Z. (2010). Müzik Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Farklı Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İrban, H. (2004). Jandarma Okullar Komutanlığı Öğretim Başkanlığı Personelinin İş Doyumları ve Örgütsel Bağlılıkları. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakelle, S. ve Canpolat, S. (2008). Tükenmişlik Düzeyi Yüksek İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrencilere Yaklaşım Biçimlerinin İncelenmesi. Eğitim ve Bilim, 147, 106-120.

- Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. (2006). Özel ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu ve Motivasyon Üzerine Etkileri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 2, 3-14.
- Karakuzu, S. (2013). Denizli İl Merkezinde Bulunan İlkokullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenleri ve Ortaokullarda Görev Yapan Branş Öğretmenlerinin İş Doyumunun İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaman, N. (2008). Öğretmenlerin Mesleklerini Algılama Biçimleri ve Gelecekte Beklentileri Nelerdir? Yüksek Lisans Dönem Projesi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Karataş, S. ve Güleş, H. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Tatmini ile Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3/2, 74-89.
- Karcıoğlu, F. ve Akbaş, S. (2010). İş Yerinde Psikolojik Şiddet ve İş Doyumu. Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 3, 139-161.
- Kaplan, H. (2014). İş Doyumu-Yaşam Doyumu İlişkisi (Denizli Servergazi Devlet Hastanesi Hemşeri-Ebe Hemşire Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul.
- Karlı, M. D. (2004). Öğretmenlik Mesleğine Giriş Alternatif Yaklaşım. Ankara: Öğreti Yayınları.
- Kılıç, Ö. S. (2011). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Müdürü ve Öğretmenlerin İş Doyumu (Tokat İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kılıç, M. A. (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yöneticilerinde Algıladıkları Liderlik Stilleri ile Kendi İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul-Manila Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Fatih

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Kılıç, S. Z. ve Gümüşeli, A. İ. (2010). İstanbul İli Vakıf Üniversitelerine Bağlı Meslek Yüksekokullarında Görevli Öğretim Elemanlarının İş Doyum Düzeyleri. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 2, 290-309.
- Kılıç, Y. (2013). Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet ve İş Doyumu Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kırhan, Ş. (2014). Çalışanların Duygusal Zeka Düzeyleri ile İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki ve Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Denizli.
- Kış, E. (2009). Geleneksel ve Sanal Ofislerde İş Doyumu: Bir Alan Araştırması. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koç, H., Yazıcıoğlu, İ. ve Hatipoğlu, H. (2009). Öğretmenlerin İş Doyum Algıları ile Performansları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 13-22.
- Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Kiremit, Ö. H. ve Aladağ, H. (2013). Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25, 119-137.
- Köroğlu, Ö. (2011). İşgören Doyumu ve Turizm İşletmelerinde Yapılan Araştırmalara İlişkin Bir Değerlendirme. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14, 245-266.
- Köroğlu, Ö. (2011). İş Doyumu ve Motivasyon Düzeylerini Etkileyen Faktörlerin Performansla İlişkisi: Turist Rehberleri Üzerine Bir Araştırma. Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

- Kumaş, V. (2008). Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri ile Stres Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kumaş, V. ve Deniz, L. (2010). Öğretmenlerin İş Doyum Düzeylerinin İncelenmesi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 32, 123-139.
- Kurt, N. (2011). Çevik Kuvvet Personelinin Stresle Başa Çıkma Tutumları, Psikolojik Dayanıklılıkları ve İş Doyumu Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Melik, F. (2014). Pnömonyoz Tanısı Alan ve Tanı Almayan Sağlıklı Mavi Yakalı Çalışanların Tükenmişlik, İş Doyumu ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Mete, Y. (2014). Liderlik, İş Doyumu ve Sağlık Çalışanları. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1991). XI. Milli Eğitim Şurası. İstanbul: Milli Eğitim Basım Evi.
- Mumcu, L. (2014). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Narin, Y. (2010). İstanbul İlinde Bir Eğitim Araştırma Hastanesinde Çalışan Hemşirelerin Rol Çatışması, İş Doyumu ve Stres Düzeylerinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Okumuş, M. (2011). Öğretmenlerde Meslek Tatmini ve İş Stresi. İstanbul: Ark Yayınları.

- Oktaý, A. (1991). Öğretmenlik Mesleđi ve Öğretmenin Nitelikleri. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3, 187-193.
- Örkün, Ü. (2011). Tekstil Sektörü Mavi Yaka Çalışanlarının Yaşam Doymu ve Tükenmişlik Düzeylerinin İş Doymu Tarafından Yordanması. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özer, B. ve Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9, 39-55.
- Özer, B. C. (2014). Hastanelerde Halkla İlişkiler Uygulamalarının Sağlık Personelinin İş Doymuna Etkisi (Tarsus Devlet Hastanesi ve Mersin Özel Forum Yaşam Hastanesi). Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özcan, Z. E. (2013). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İş Doymu (Niğde İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özçelik, B. (2009). Belediyelerde Çalışan İş Görenlerin Durumluluk, Kaygı, İş Doymu ve Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değerşkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özkan, G. V. (2011). İşyerinde Yıldırma (Mobbing) ve İş Doymu İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Özkan, R. (2005). Birey ve Toplum Gelişiminde Öğretmenlik Mesleğinin Önemi Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, 166.  
[http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/166/index3-ozkan.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/166/index3-ozkan.htm) adresinden 11 Mart 2016 tarihinde edinilmiştir.



- Öztürk, D. A. (2010). Hemşirelerin Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları ve İş Yaşam Kalitesinin İş Doyum Düzeyine Etkileri Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, N. (2012). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Yönetici Becerileri ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Polat, N. (2008). Hemşirelerde İşe Bağlı Stres ve İş Doyumu: Bir Eğitim Hastanesinde Saha Çalışması. Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Recepoglu, E. (2013). Öğretmen Adaylarının Yaşam Doyumları ile Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1, 311-326.
- Robson, C.(1993). Real world research. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Sarpkaya, R. (2000). Liselerde Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu: Manisa İli Örneği. Amme İdaresi Dergisi, 3, 111-124.
- Sat, S. (2011). Örgütsel ve Bireysel Özellikler Açısından İş Doyumu ile Tükenmişlik Arasındaki İlişki: Alanya'da Banka Çalışanları Üzerinde Bir İnceleme. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim. Bilim Ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 58, 40-45.
- Selvi, E. D. (2013). İş Doyumu ve Performans Algısı: Ankara Trafik Denetleme Şube Müdürlüğü Çalışanları Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Sevimli, F. ve İşcan F. Ö. (2005). Bireysel ve İş Ortamına Ait Etkenler Açısından İş Doyumu. Ege Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Ege Akademik Bakış Dergisi, 1, 55-64.
- Sezgin, A. (2010). Üniversite Hastanelerinde Çalışan Başmüdür ve Müdürlerin İş Doyumu ile Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sözbilir, M., Ozan, C. ve Akıllı, M. (2010). Yusufeli'de Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik ve Mesleki Doyumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Geçmişten Geleceğe Yusufeli Sempozyumu, 14.
- Sun, H. Ö. (2002). İş Doyumu Üzerine Bir Araştırma: Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Banknot Matbaası Genel Müdürlüğü, Uzmanlık Yeterlilik Tezi, Ankara.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Roller. Eğitim Yönetimi Dergisi, 597-607.
- Şahin, H. ve Dursun, A. (2009). Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumları: Burdur Örneği. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, 160-174.
- Şahin, İ. (1999). İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1, 142-167.
- Şimşek, M. Ş., Akgemci, T. ve Çelik, A. (2010). Davranış Bilimleri. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Taşdan, M. ve Tiryaki, E. (2008). Özel ve Devlet İlköğretim Okulları Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim ve Bilim Dergisi, 147, 54-70.
- Taşgın, A. (2010). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin Sınıf Öğretmenlere ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Öğretme ve Öğrenme Süreci Yeterlikleri-Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Yeterlikleri). Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Taşgın, A. ve Sönmez, S. (2013). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin Sınıf Öğretmenlere ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Öğretme ve Öğrenme Süreci Yeterlikleri-Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Yeterlikleri) Middle Eastern & African Journal of Educational Research, 3, 80-90.
- Taşpınar, M. (2002). Öğretmenlik Mesleği. Ankara: Elazığ Üniversite Kitapevi.
- Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri, İş Doyumları, Yaşam Doyumları ve Tükenmişliklerinin İncelenmesi. İlköğretim Online, 10(1), 91-108. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Teltik, H. (2009). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeyleriyle İlişkisinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tomrukçu, Ç. (2010). Özel ve Kamuya Ait İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Yaşam ve İş Doyum Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Tortumluoğlu, V. (2014). Örgütsel Bağlılık, İş Doyumu ve Sağlık Çalışanları. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Tunacan, S. ve Çetin, C. (2009). Lise Öğretmenlerinin İş Doyumunu Etkileyen Faktörlerin Tespitine İlişkin Bir Araştırma. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 29, 155-172.
- Turgut, E. M. (2010). İş Doyumu ve Yaşam Doyumu İlişkisi ve İstanbul'daki Devlet Üniversite Hastanelerinde Çalışan Ameliyathane Hemşirelerine Yönelik Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Turhan, I. (2010). Performans Değerlemenin İş Doyumuna Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Turhan, M., Demirli, C. ve Nazik, G. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Adanmışlık Düzeyine Etki Eden Faktörler: Elazığ Örneği. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21, 179-192.
- Tülek, M. E. (2008). Vakıf Üniversitelerinde Görev Yapan İngilizce Okutmanlarının İş Doyumu-Örgütsel Bağlılık İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türkdoğan, S. C. (2014). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etmelerinde Etkili Olan Faktörlere Göre Mesleki Kaygıları. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Türk Dil Kurumu. (2005). Türkçe Sözlük. Ankara: 10. Baskı.
- Türk Eğitim Derneği (TED). (2009). Öğretmen Yeterlikleri. Ankara: Adım Okan Matbaacılık.
- Türkoğlu, M. (2008). Genel Liselerde Örgütsel Kültürün İş Doyumuna Etkisi (Malatya İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

- Uçan, A. (2001). Öğretmenlik Mesleği Nedir?  
<http://www.ogretmen.info/icerikler/42/ogretmenlik-Meslegi-Nedir?>  
 adresinden 11 Mart 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Umay, G. (2015). Psikolojik Danışman ve Rehberlik Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ulusoy, E. Ç. (2010). Hemşirelerde Meslek Dayanışması Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Meslektaş Dayanışmasının İş Doyumu ile İlişkisi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uygun, S. (2012). Basında Öğretmen Sorunları. Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, 194, 278.
- Ülker, N. (2014). Hemşirelerde İletişim Becerileri ve İş Doyumu. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2004). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 45, 109-127.
- Varışlı, Y. (2010). İnşaat Firmalarında Çalışanların İş Doyumu. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Vural, B. (2004). Yetkin-İdeal-Vizyoner Öğretmen. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Yapıcı, M. ve Yapıcı, Ş. (2003). İlköğretim Öğretmenlerinin Karşılaştığı Sorunlar. Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi, 3, 9.  
<http://www.universittoplum.org/text.php?id=142> adresinden 24 Eylül 2015 tarihinde edinilmiştir.

- Yavaş, T. (2007). Kırsal Alanda ve Kent Merkezinde Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin İş Doymu. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yavuz, C. ve Karadeniz C. B. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonlarının İş Tatmini Üzerine Etkisi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2/9, 507-519.
- Yelboğa, A. (2012). Örgütsel Adalet ile İş Doymu İlişkisi: Ampirik Bir Çalışma. Ege Akademik Bakış, 2, 171-182.
- Yenihan, B. (2010). Türk İlaç Sektöründe Çalışan Tıbbi Tanıtım Temsilcilerinin İş Doymu ve Kurumsal Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yıldız, B. (2013). İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin İş Stresi, Örgütsel Bağlılık ve İş Doymuna Yönelik Algılarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, H. (2013). İş Stresi Bataryası'nın Genel İş Doymu Ölçeğinin Revize Edilmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, H. ve Karahan A. (2009). Bireylerin Kişisel Özellikleri Yönünden İş Doym Düzeylerine Göre Tükenmişlikleri: Afyonkarahisar İlinde Bir Araştırma. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 3, 197-214.
- Yılmaz, M. (2014). Etkili Öğretmenlik. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2012). Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları ile Öğretmenlerin İş Doymu Arasındaki İlişki. Dumlupınar Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 2, 385-402.

Yiğit, A. (2004). Hastanelerde Liderlik Davranışlarının Personel İş Doyumuna Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Alan Çalışması. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yiğit, A. (2007). Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu, Tükenmişlik ve Ruh Sağlığı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Yöş, S. (2011). Çevik Kuvvet Polisinde İş Doyumu: Ankara Çevik Kuvvet Şube Müdürlüğü Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

**EKLER**





## ARAŞTIRMACININ ÖZGEÇMİŞİ

- 1996 Kızıltepe Lisesi
- 2007 Muğla Üniversitesi Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünden Mezun Olma.
- 2007 Kızıltepe Sıtkı Türkoğlu İlköğretim Okulunda Göreve Başlama.
- 2012 Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programına Giriş.



## İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum : Mardin/Kızıltepe İnkılap İlkokulu

E-Posta : [mhmtsdckmrc@hotmail.com](mailto:mhmtsdckmrc@hotmail.com)

## MESLEKİ DOYUM VE ETKİLİLİĞİ ÖZ DEĞERLENDİRME ANKETİ



Değerli Öğretmenler,

Bu çalışma kapsamında eğitimin mutfağında bulunan, günün üçte birini öğrencilerle geçiren siz değerli meslektaşlarımızın mesleki doyumlarının ve sınıf içi etkililiğin yine sizin gözünüzle incelenmesini amaçlamaktadır. Anket formunun cevaplandırılmasında göstereceğiniz dikkat ve samimiyet bu araştırmanın tamamlanması ve gerçeği yansıtması bakımından önemlidir. Sorulara vereceğiniz yanıtlar araştırmada veri olarak değerlendirilecek ve başka bir amaçla kesinlikle kullanılmayacaktır.

Ayracağınız zaman ve göstereceğiniz ilgi için şimdiden teşekkür ederim.

### I. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıdaki sorularda size uygun olan seçeneğin yanındaki parantezin içine (X) işareti koyunuz.

1. Çalıştığınız Okul İsmi:.....
2. Cinsiyetiniz:  Kadın  Erkek
3. Medeni Durumunuz:  Evli  Bekâr
4. Kıdeminiz:  
 1-2 yıl  3-5 yıl  6-9 yıl  10-14 yıl  15-20 yıl  21 yıl ve üzeri
5. Branşınız:  
 Sınıf Öğretmeni  Branş Öğretmeni
6. Çalıştığınız Kurum Tipi  
 İlkokul  Ortaokul  Ortaöğretim(lise)

## II. BÖLÜM

Bu ölçek öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları zorlukları belirlemeye yöneliktir. Lütfen, her soruyu okuyup karşısında yer alan size en uygun olan sayıyı yuvarlak içine almız.

<b>Mesleki Zorluklar Öz Değerlendirme Ölçeği</b>		Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
1.	Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı başarabilirim.	1	2	3	4	5
2.	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
3.	Sınıfta etkinliği olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
4.	Etkinliklere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
5.	Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerimi açıkça ortaya koyabilirim.	1	2	3	4	5
6.	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
7.	Öğrencilerin zor sorularına cevap verebilirim.	1	2	3	4	5
8.	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
9.	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
10.	Öğrettiklerimin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını değerlendirebilirim.	1	2	3	4	5
11.	Öğrencilerimi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları hazırlayabilirim.	1	2	3	4	5
12.	Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine yardımcı olabilirim.	1	2	3	4	5
13.	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
14.	Başarısız bir öğrencinin etkinliği daha iyi anlamasını sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
15.	Etkinliği olumsuz yönde etkileyen ya da etkinlik esnasında gürültü yapan öğrencileri yatıştırabilirim.	1	2	3	4	5
16.	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemini oluşturabilirim.	1	2	3	4	5
17.	Etkinliklerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
18.	Farklı değerlendirme yöntemlerini kullanabilirim.	1	2	3	4	5
19.	Birkaç problemlili öğrencinin etkinliğe zarar vermesini engelleyebilirim.	1	2	3	4	5
20.	Öğrencilerin kafası karıştığında alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirim.	1	2	3	4	5

21.	Beni hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle baş edebilirim.	1	2	3	4	5
22.	Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere destek olabilirim.	1	2	3	4	5
23.	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini iyi uygulayabilirim.	1	2	3	4	5
24.	Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını sağlayabilirim.	1	2	3	4	5



### JSS-İŞ DOYUM ÖLÇEĞİ\*

Sayın Katılımcı, aşağıda verilen ifadelere katılma durumuna göre; (1 ) hiç katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) kısmen katılmıyorum, (4) kısmen katılıyorum, (5) katılıyorum, (6) tamamen katılıyorum seçenekleri arasından seçerek işaretleyiniz.		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Yaptığım iş karşılığında adil bir ücret aldığımı düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6
2.	İşimde yükselme şansım çok düşüktür.	1	2	3	4	5	6
3.	Yöneticim yaptığı işte oldukça yeterlidir.	1	2	3	4	5	6
4.	İşimin karşılığında bana sağlanan hak ve ödeneklerden memnun değilim.	1	2	3	4	5	6
5.	İşimi iyi yaptığım zaman takdir edilmekteyim.	1	2	3	4	5	6
6.	İş yerimdeki kurallar işi hakkıyla yapmamı zorlaştırmaktadır.	1	2	3	4	5	6
7.	Birlikte çalıştığım insanları seviyorum.	1	2	3	4	5	6
8.	Bazen yaptığım işin çok anlamsız olduğunu hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
9.	İş yerimdeki iletişimin iyi olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6
10.	İş yerimde ücret artışları az oluyor.	1	2	3	4	5	6
11.	İşini iyi yapana adil bir şekilde yükselme şansı veriliyor.	1	2	3	4	5	6
12.	Yöneticim bana karşı adil değildir.	1	2	3	4	5	6
13.	İş yerimde verilen hak ve ödenekler diğer pek çok işletme kadar iyidir.	1	2	3	4	5	6
14.	Yaptığım işten hoşnut olmadığımı düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6
15.	İyi bir iş yapmak için harcadığım çabalar nadiren formalite işler tarafından engellenir.	1	2	3	4	5	6
16.	Birlikte çalıştığım insanların yetersiz olmasından dolayı işimde daha çok çalışmak zorundayım.	1	2	3	4	5	6
17.	İş yerimde yaptığım işlerden hoşlanıyorum.	1	2	3	4	5	6
18.	Bu iş yerinin hedefleri bana açık ve belirgin gelmiyor.	1	2	3	4	5	6
19.	Bana verdikleri ücreti düşündüğümde takdir görmediğimi düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6

20.	Bu iş yerindeki insanlar diğer iş yerlerindeki kadar hızlı yükselmektedirler.	1	2	3	4	5	6
21.	Yöneticim, çalışanlarının hislerine çok az ilgi gösterir.	1	2	3	4	5	6
22.	İş yerinde aldığımız hak ve ödenekler adildir.	1	2	3	4	5	6
23.	Bu iş yerinde çalışanlar çok az ödüllendiriliyorlar.	1	2	3	4	5	6
24.	İş yerinde yapmam gereken çok iş var.	1	2	3	4	5	6
25.	İş arkadaşlarımdan hoşlanıyorum.	1	2	3	4	5	6
26.	Çoğu zaman bu iş yerinde neler olduğunu bilmediğimi hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
27.	Yaptığım işten gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5	6
28.	Ücretimdeki artışlardan memnunum.	1	2	3	4	5	6
29.	İş yerinde almamız gerekip de almadığımız ek ödenekler ve haklar var.	1	2	3	4	5	6
30.	Yöneticimi seviyorum.	1	2	3	4	5	6
31.	Bu iş yerinde çok fazla yazışma ve benzeri işlerle uğraşmak zorundayım.	1	2	3	4	5	6
32.	Çabalarımın gerektiği kadar ödüllendirildiğini sanmıyorum.	1	2	3	4	5	6
33.	Yükselmek için yeterli şansa sahip olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6
34.	İş yerimde çok fazla çekişme ve kavga var.	1	2	3	4	5	6
35.	İşimden hoşlanıyorum.	1	2	3	4	5	6
36.	Yapmam gereken işler yeterince açık ve net değildir.	1	2	3	4	5	6

The JSS is copyright Paul E. Spector, 1994, All rights reserved.

\*Yelboğa, A. (2009). Validity and reliability of the Turkish version of the job satisfaction survey (JSS). World Applied Sciences Journal. 6(8), 1066-1072.

T.C.  
KIZILTEPE İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ  
İnkılap İlkokulu Müdürlüğü

Sayı : 63667563-903/  
Konu: Araştırma İzin İsteği  
Okul Kodu:722975

28/03/2014

KIZILTEPE İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

Okulumuz Müdür Yardımcısı Mehmet Sadık KÖMÜRCÜ'nün ilimiz okullarındaki öğretmenlere uygulamak istediği "Öğretmenlerin Mesleki İş Doyumlarının ve Karşılaştıkları Zorlukların İncelenmesi: Mardin Örneği" adlı tez konusu ile ilgili dilekçesi ve anket formları yazımız ekinde sunulmuştur. Gerekli valilik olurunun alınması hususunda;

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

İbrahim ÖZKAN  
Okul Müdürü

Ekler:  
1- 1 Adet Dilekçe  
2- 3 Sayfa Anket Formu

**ADRES:** Tepebaşı Mah. 620. Sokak. No:36 Kızıltepe/MARDİN  
**Tel:** (0482) 312 10 31 **e-mail:** 722975@meb.k12.gov.tr