

**T.C.  
OKAN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**2012 YILINDA UYGULAMAYA KONULAN  
EĞİTİM SİSTEMİYLE BRANŞ DEĞİŞTİREN SINIF  
ÖĞRETMENLERİNİN MEMNUNİYET DÜZEYLERİNİN  
İNCELENMESİ**

**Yeşim MERAL**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANA BİLİM DALI**

**DANIŞMAN  
Yrd. Doç. Dr. Özlem AL**

**İSTANBUL, Haziran 2016**

**T.C.  
OKAN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**2012 YILINDA UYGULAMAYA KONULAN  
EĞİTİM SİSTEMİYLE BRANŞ DEĞİŞTİREN SINIF  
ÖĞRETMENLERİNİN MEMNUNİYET DÜZEYLERİNİN  
İNCELENMESİ**

**Yeşim MERAL  
132035081**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANA BİLİM DALI**

**DANIŞMAN  
Yrd. Doç. Dr. Özlem AL**

**İSTANBUL, Haziran 2016**

T.C  
OKAN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

2012 YILINDA UYGULAMAYA KONULAN EĞİTİM  
SİSTEMİYLE BRANŞ DEĞİŞTİREN SINIF  
ÖĞRETMENLERİNİN MEMNUNİYET DÜZEYLERİNİN  
İNCELENMESİ

Yeşim MERAL

132035081

YÜKSEK LİSANS TEZİ  
EĞİTİM YÖNETİM VE DENETİMİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ PROGRAMI

Tezin Enstitüye Teslim Edildiği Tarih :

Tezin Savunulduğu Tarih : 03/06/2016

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Özlem AL

Diğer Jüri Üyeleri : Yrd. Doç. Dr. Merve ZAYİM KURTAY

Yrd. Doç. Dr. Aybars ERÖZDEN

İSTANBUL, Haziran 2016

## Yemin Metni

Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne yüksek lisans tezi olarak sunduğum "2012 Yılında Uygulamaya Konulan Eğitim Sistemiyle Branş Değiştiren Sınıf Öğretmenlerinin Memnuniyet Düzeylerinin İncelenmesi" adlı çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşülmeden hazırlandığını, yararlanılan kaynakların kaynakça da yer aldığını ve bu kaynaklara gönderme yapılarak yararlanılmış olduğunu onurumla doğrularım.

Yeşim MERAL

## Teşekkürler

Araştırmamın her aşamasında bilgisini, yeteneğini, güler yüzünü ve desteğini esirgemeyen sevgili danışmanım Yrd. Doç. Dr. Özlem AL' a, veri toplama aşamasında sonsuz desteği için kıymetli meslektaşım Adil ALEGÖZ Hocama, verilerin analizi sırasında sıkça rahatsız ettiğim Engin BÜYÜKÖKSÜZ'e, İngilizce çeviri başta olmak üzere yardıma ihtiyacım olan her an yanımda olan güzel arkadaşım Tuğba ÇAKAS'a, tecrübelerini esirgemeyen kıymetli Yrd. Doç Dr. Aybars ERÖZDEN' e, dikkati ve özeniyle yolumu aydınlatan Yrd. Doç. Dr. Merve ZAYİM KURTAY' a, benim için çokça stresli bu dönemde varlıklarıyla bana güç veren başta ailem olmak üzere dostlarıma, çalışma arkadaşlarıma, okul idarecilerime ve Sinan ÇAM'a sonsuz teşekkür ediyorum.

Yeşim MERAL

## Özet

Araştırma, sınıf öğretmenliğinden 2012 yılında branş öğretmenliğine geçen öğretmenler ile sınıf öğretmeni olarak devam eden öğretmenlerin memnuniyet düzeylerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma nedensel karşılaştırma araştırmasıdır. Araştırmaya 2015-2016 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında hizmet veren 210 öğretmen katılmıştır. Bu 210 öğretmenin, 105 tanesi branş değişikliği yapan sınıf öğretmenidir. Diğer 105 öğretmen ise bu araştırmaya katkı sağlayan branş değişikliği yapan sınıf öğretmenleriyle aynı demografik özelliklere sahip sınıf öğretmeni olarak çalışmaya devam eden öğretmenlerdir.

Araştırma da çalışma grubuna, "Kişisel Bilgi Formu" ve mesleki doyumları saptamak için kullanılan "İş Doyum Ölçeği" uygulanmıştır. Elde edilen veriler, "Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 23" programı kullanılarak Manova ile analiz edilmiştir. Kişisel bilgilerde katılımcıların mezun oldukları okul, meslekteki kıdem, yaş, çalışılan okul türü, öğretmenlik yapılan branş, cinsiyet ve medeni durum bilgileri istenmiştir. Yaş değişkeninin etkisi incelenmiştir. İş doyum ölçeği altı alt boyut içermektedir. Bu alt boyutlarla öğretmenlerin mesleki doyumlarına; mesleki beceriler, yönetim, ücret, okul iklimi, başarı ve saygınlık, veli öğrenci iletişimi boyutlarında ulaşılmaya çalışılmıştır.

Okul iklimi ve veli öğrenci iletişimi alt boyutlarında varyanslar homojen olmadığı için okul iklimi ve veli öğrenci iletişimi alt boyutu değerlendirilmeye alınmamıştır. Grup (sınıf öğretmenliği ve branş değiştiren öğretmenler ) ve yaş değişkeninin mesleki beceriler, yönetim, ücret, başarı ve saygınlık alt boyutlarında birlikte etkilemediği görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Sınıf Öğretmenleri, Branş Öğretmenleri, 4+4+4, Manova, SPSS

## **Abstract**

The research was done in order to examine the level of job satisfaction of the teachers passing from classroom teachers into branch teachers in 2012 and the teachers still workings as classroom teachers. The study is a type of casual comparison research. 210 teachers who are working in state schools of the Ministry of National Education in 2015 - 2016 academic year have participated in the research. The first 105 teachers out of 210 teachers are classroom teachers who were branch teachers before. The other 105 teachers who contributed to the study are still working as classroom teachers as well as having the same demographic characteristics with the classroom teachers made branch change.

In the research “Personal Information Form” and “Job Satisfaction Scale” which is used for determining job satisfaction were applied to the study group. Collected data was analyzed with Manova by using “Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 23. In the personal information part, the information about graduated school, seniority, age, school type, branch , gender and marital status was asked to the participants. The effect of age variables were examined. The Job Satisfaction Scale consists of six subscales. With these subscales, it is aimed to be able to reach the job satisfaction of teachers via their answers about the professional skills, administration, salary, school environment, success and prestige, student-parent communication dimensions.

Subscales in school environment and parent-student communication have not been taken into consideration because the variances of subscales in school environment and parent-student communication are not homogeneous. Group (classroom teaching and the classroom teachers made branch change) and age variables has not been shown to affect that subscale in professional skills, administration, salary, the success and prestige together.

## **Tanımlar**

**Branş değiştiren öğretmenler:** Sınıf öğretmenliğinden 2012 yılında yapılan sistem değişikliğiyle, lisans diplomalarında bulunan yan dallarına geçiş yapan öğretmenler.

**Sınıf öğretmenleri:** Çalışma grubunda yer alan branş değiştiren öğretmenlerle aynı demografik özelliklere sahip olup, sınıf öğretmenliğine devam eden öğretmenler.

**4+4+4:** Türkiye' deki eğitim sistemi lisans öncesi: 5 yıl ilkokul, 3 yıl ortaokul, 4 yıl lise eğitiminden oluşmaktaydı. 2012 yılında yapılan eğitim sistemindeki değişiklik ile "4+4+4" isimlendirilen, 4 yıl ilkokul, 4 yıl ortaokul ve 4 yıl lise şekline dönüştürüldü.

**SPSS:** Genellikle sosyal bilimlerde kullanılan nicel verileri analiz etmekte kullanılan istatistik paketidir.

**Manova:** Değişkenin birden fazla olduğu durumlarda kullanılan varyans analizidir.



## İçindekiler

Özet .....	II
Abstract .....	III
Tanımlar .....	IV
I. Bölüm.....	1
1.1.Giriş.....	1
1.2.Problem Durumu .....	3
1.3.Problem Çerçevesi.....	5
1.4.Araştırmanın Amacı .....	9
1.5. Araştırmanın Önemi.....	10
1.6. Sayıtlar .....	12
1.7. Sınırlılıklar .....	12
II. Bölüm .....	13
2. Alan Yazın Tarama .....	13
2.1. Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Atama Süreçleri.....	13
2.1.1. Öğretmen Eğitimi.....	13
2.1.2. Hizmet İçi Eğitim .....	15
2.2. Öğretmenlikte Memnuniyet Düzeyleri.....	18
2.2.1. Öğretmenlerin Mesleki Doyumları .....	18
2.2.2. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri.....	23
2.3. Eğitimi Etkileyen Sosyal Atmosfer ve Okul İklimi .....	27
2.3.1. Okul Aile İlişkisi .....	27
2.3.2. Pozitif Okul iklimi.....	30
III. Bölüm .....	33

3.1. Yöntem .....	33
3.1.1. Araştırma Deseni .....	33
3.1.2. Evren Ve Örneklem .....	33
3.1.3. Veri Toplama Aracı .....	34
3.1.4. Anketin Veri Toplama Süreci .....	36
3.1.5. Verilerin Analizi .....	37
3.2. Kuramsal Çerçeve .....	37
3.2.1. Herzberg' in Çift Etmen Kuramı .....	37
3.3. Paradigmalar .....	41
3.3.1. Pozitivist Paradigma .....	41
3.3.2. Pozitivizme Çıkan Yol .....	42
IV. Bölüm .....	45
4.1. Bulgular ve Yorum .....	45
4.1.1. Ölçeklerin Geçerlilik ve Güvenirlik Analizi Sonuçları .....	45
4.1.2. İş Doyum Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi .....	47
V. Bölüm .....	64
5.1. Sonuç ve Öneriler .....	64
Kaynakça .....	70
Mesleki Doyum Anketi .....	82
Anket sahibinden İzin .....	85
Ekler (Anket uygulama izin) .....	86

## Tablolar Listesi

Tablo 1: Ölçek Boyutları ile Cronbach Alpha Değerleri ve Boyutu Ölçen Maddeler .....	34
Tablo 2. Ölçeğin Güvenirlilik Analizi Sonuçları .....	46
Tablo 3. Doğrulayıcı Faktör Analizi İçin Uyum İndeksleri .....	48
Tablo 4. Levene Testi Sonuçları .....	48
Tablo 5. Mesleki Beceriler Alt Boyutuna Ait Ortalama ve Standart Sapma .....	49
Tablo 6. Yönetim Alt Boyutuna Ait Ortalama ve Standart Sapma .....	51
Tablo 7. Ücret Alt Boyutuna Ait Ortalama ve Standart Sapma .....	52
Tablo 8. Başarı ve Saygınlık Alt Boyutuna Ait Ortalama ve Standart Sapma.....	53
Tablo 9. MANOVA Sonuçları .....	55
Tablo 10. Box's Testi Sonuçları.....	56
Tablo 11. Multivariate Test Sonuçları.....	57
Tablo 12. Mesleki Beceriler Alt Boyutuna Ait Univariate Sonuçları.....	58
Tablo 13. Mesleki Beceriler Alt Boyutuna Ait Tukey Testi Sonuçları.....	59
Tablo 14. Yönetim Alt Boyutuna Ait Univariate Sonuçları.....	59
Tablo 15. Yönetim Alt Boyutuna Ait Tukey Testi Sonuçları.....	60
Tablo 16. Ücret Alt Boyutuna Ait Univariate Sonuçları.....	61
Tablo 17. Ücret Alt Boyutuna Ait Tukey Testi Sonuçları.....	62
Tablo 18. Başarı ve Saygınlık Alt Boyutuna Ait Univariate Sonuçları.....	62

## I. Bölüm

### 1.1.Giriş

Geleceğin hedeflendiği gibi hazırlanmasında yeni nesillere verilen eğitimin önemi yadsınamaz. Okul sıralarında aynı eğitimi almış öğrencilerin, bireysel farklılıkları dışında da sahip olduğu farklılıkların varlığı, ilk eğitimin ailede başladığının göstergesi kabul edilebilir. Öğrencilerde görülen öğretilmiş değerlerin, konuşmalarda sıkça tekrarlanan kelimelerin, hayattaki önceliklerin, saygı anlayışının, çevre duyarlılığının vb birçok farklılığın olması, ailedeki eğitimin farklılığını ortaya koymaktadır.

Ailelerde eğitimin geneli planlı olmayan, yaşantı yoluyla aktarılan kazanımlardır. Eğitim ve öğretimin ülke genelindeki birliğinin sağlanması için hizmet veren kurumlar okullardır. Eğitimin hedeflerine ulaşmak okullardaki eğitimle mümkündür. İnsan unsurunu barındıran hedeflere ulaşabilmek için, mutluluğu önemsemenin gerekliliğine inanılır. Bektaş (2009)' a göre öğretmenlerin yaptıkları meslekte doyuma ulaşması, insan ögesinin ürünlerindeki verimle, yıllar sonra anlaşılabileninden vazgeçilmezdir. Günümüzde Toplam Kalite Yönetimini şirket politikalarına dâhil eden kurumsallaşmış firmaların, çalışanlarını eğitirken, motivasyonlarına zaman ayırdıklarını, işgörenlerin memnuniyetlerini önemsediklerini görülmektedir.

Eroğlu (2007)' na göre çalıştığı örgüte adanmışlık, örgütün performansında olumlu etki yaratmaktadır. Benzer şekilde Milli Eğitim' in işgöreni konumunda olan öğretmeninde çalıştığı kuruma aidiyetinin sağlanması, kurumun hedefleri için çalışabilmesinde önem arz ettiği görülmektedir. Öğretmenlerin mutlu olmasının, yaptığı işten lezzet almasının eğitimin kalitesini artırdığı düşünülmektedir. Karabulut (2014)' a göre, eğitimde en önemli role sahip olan öğretmenlerin iş doyumun düzeylerindeki artış, eğitimde başarının artmasını

sağlayacaktır. Öğretmenlerin mesleki doyumları, toplumun eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında ön koşul olarak bilinir.

Milli Eğitim Bakanlığı kurumlarındaki öğretmen İhtiyacının çoğunu eğitim fakültesi mezunlarından ya da lisans mezunu olup formasyon sahibi bireylerden Kpss puanıyla atama yoluyla karşılamaktadır. Atandıkları alanlarda hizmet veren öğretmenlerin talepleri ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın ihtiyaçları baz alınarak zaman zaman farklı bir alana geçiş hakkı tanınmaktadır. 2012 yılında uygulamaya konulan eğitim sistemi (28261 Sayılı Resmi Gazete' de yayımlanan 6287 Nolu Kanun da öncesinde 5+3+4 şeklinde uygulanan eğitim sisteminin ilkököl ve ortaokul kısmı için Madde 9 da "İlköğretim kurumları; dört yıl süreli ve zorunlu ilkökuller ile dört yıl süreli, zorunlu ve farklı programlar arasında tercihe imkân veren ortaokuller ile imam-hatip ortaokullerinden", ortaöğretim kısmı içinse Madde 10 da "Ortaöğretim, ilköğretime dayalı, dört yıllık zorunlu, örgün veya yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar" olarak değiştirilerek 4+4+4 şeklinde uygulanan sistemdir) ile norm fazlası olan öğretmenlerin kendi istekleri doğrultusunda yan dallarına atanma hakkı verilmiş ve bundan yararlanmak isteyen öğretmenlerimiz branş değişikliği yapmıştır. Branş değişikliği yapan sınıf öğretmenlerinin memnuniyet düzeyleri, nedensel karşılaştırma araştırması yöntemiyle incelenmiştir. Öğretmenlerin iş doyumlarına ulaşmak için Şahin (1999)' in geliştirdiği iş doyum anketi kullanılmıştır. İş doyumları katılımcı öğretmenlerin yaş ve öğretmenlik yaptıkları okul türüne göre incelenmiştir.

## 1.2.Problem Durumu

Öğretmenlik ülkemizde hiçbir zaman sadece para, kariyer veya statü adına yapılabilecek bir meslek olmadı. Öğretmenlerin mesleklerinin icrasını sağlayan temel dayanağın, insan ve öğrenci sevgisi olduğu düşünülür. Öğretmenlerimizin okullarda bulunan öğretmenler odasındaki konuşmalarındaki konuların büyük bir kısmını yine öğrencileri oluşturduğu, özellikle sınıf öğretmenlerinin kendilerini sınıflarından soyutlayamadıkları görülür. Bu soyutlanamamanın nedenine bakıldığında; branş öğretmenleri aynı günün içerisinde farklı sınıflarda, farklı öğrencilerle ders işlerken, sınıf öğretmenlerinin tüm mesailerini tek bir sınıfa ayırıyor olmasının etkisi de göz ardı edilemez.

Sınıf öğretmenleri aynı öğrenci grubuyla her hafta en az 30 ders saatinin, yıllarca devamıyla birlikte, öğrencileriyle bir bütün oluşturdukları görülmektedir. İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin beraber eğitim gördüğü bir okulda çalışırken, mezun ettiği öğrencilerin branş öğretmenleri tarafından eleştirilmesini kaldıramayan sınıf öğretmenlerine rastlanması olasıdır. Bir sınıf öğretmeni, branş öğretmenine nazaran sınıfını daha iyi tanıdığı, öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi gözlemlediği de söylenebilir. Battal (2007) da çalışmasında "Sınıf öğretmenleri, özel eğitim gerektiren bireyleri branş öğretmenlerine göre daha kolay teşhis edebilmekte ve tanılamaktadır" sonucuna ulaşmıştır (s.70). Branş öğretmenlerinin eski öğrencileri hakkında yaptığı olumsuz değerlendirmelerden, yerine getirmedikleri bir sorumluluktan, ulaşamadıkları bir hedeften, ihmal ettikleri bir görevden bahsedildiğinde onları yetiştiren sınıf öğretmenlerinin savunmaya geçtiklerine şahit olmak çok zor değildir. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarını bu

denli sahiplenmeleri branş öğretmenleriyle, sınıf öğretmenlerinin sınıfa aidiyet düzeylerinin farklı olduğu sonucunu düşündürür.

İnsanların farklılıkları, onların kişiliklerini oluşturur. Hayatı algılamalarının, yorumlamalarının, insani ilişkilerinin farklı olması, ihtiyaçları ve doyumları çeşitlendirmiştir. Okulun toplumun bir parçası olduğunu da kabul edersek; bu farklılıklarla toplumun farklı eksikliklerini giderebilen bir bütün olmayı başarmak mümkün olabilir. Oflar (2010)' a göre insanlarda ki farklı duygusal, düşünsel, davranışlar ve sosyal yaşantılar öğrenme ve öğretmede de farklılıklar yaratır. Bu yaratılan farklılıklar, çalışılan alanda renkler meydana getirebilir. Sınıf öğretmenlerinin daha küçük öğrencilerle çalışmalarından kaynaklanan masumane bir tavırla olayları değerlendirirken, branş öğretmenlerinin disiplin ve odaklanılmış akademik algıyla düşünme mekanizması geliştirdikleri de düşünülebilir.

Eğitimimizin temeli ilköğretimin ilk kademesi olan ilkokul da sınıf öğretmenleri tarafından atılır. Çayak (2013)' a göre eğitimin ilk basamağı olan adını da verdiği ilkokul, bireyin topluma ve hayata hazırlandığı ve sonraki eğitim hayatının temelini oluşturur. Sınıf öğretmenlerinin okulu ve eğitimi sevdirebilmeleri öğrencilerin gelecekte ki eğitim hayatlarını temelden etkilemektedir. Bu temelin sağlam atılabilmesi için sınıf öğretmenlerine çok iş düşmektedir. Bu meselenin gereklerini yerine getirebilmek için sınıf öğretmenlerin potansiyellerini tam olarak ortaya çıkarabilecekleri çalışma ortamına ihtiyaçları vardır. Öğrenci merkezli eğitime geçilmeye çalışılsa da, öğretmen merkezli eğitimle yetişmiş eğitimcilerle bunu birden sağlamak mümkün değildir. Öğrencilerin kendi ayakları üzerinde duran, araştıran, sorgulayan, üretken olmalarının iyi bir eğitimle sağlanacağı düşünülür. Kendini gerçekleştirmiş bireyler yetiştirmek, ancak kendini

gerçekleştirmiş bireyler tarafından verilen eğitimle mümkündür. Bunun içinde öğretmenlerin mesleklerinde ki mutluluk düzeylerinin tüm bu hedefler için ön koşul olduğu düşünülebilir.

### **1.3.Problem Çerçevesi**

Bilimsel güçlerini dünya çapında kabul ettirmiş ülkelere dışarıdan bakıldığında okuyan bireylerin varlığı göze çarpar. Bunu sağlayabilmek için gerekli olan okuma alışkanlığının çocukken kazanmak gerektiği düşünülür. Okuma alışkanlığı gibi birçok alışkanlık okul sıralarında kazanılır. Okullarda çocuklara verilen bu eğitim hedeflere uygun gerçekleştirebilmek için eğitimcilerin yetiştirilmesine özen gösterilmelidir. Eğitimcilerin mesleğin gereklerine uygun eğitimi almış olmaları ve toplumda gerekli statünün kazandırılmış olması neslin yetiştirilmesine önemli katkı sağlayacaktır. Bir ülkede gelişim sağlanmak isteniyorsa atılacak ilk temel gelecek nesli yetiştirmesi beklenen öğretmenlere yapılmalıdır (Başkan, 2001 ; Turan, 2009). Öğretmenlerin lisansta aldıkları alan ve formasyon derslerinin, yapılmış olan stajların öğretmenlik için yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir. Gelişime açık öğretmen yetiştirme de, öğretmen yetiştirmede dikkat edilecek önemli bir husus olduğu unutulmamalıdır.

Öğretmenlerin işin gereklerini karşılayacak eğitimi almış olmaları mevcut bilgilerini muhafaza etseler bile öğrenciler için yeterli olmayacaktır. Ülkemizde sürekli değişen sistemlerle en iyi olana ulaşmaya çalışılmalıdır. Gelişen çağı yakalayabilmek için en az çağ kadar hızlı olunmalıdır. Taşan (2013)' a göre "yirmi birinci yüzyılda, dünün yaklaşım ve anlayışları ile bugünün sorunlarına sağlıklı çözümler üretilebilmesi mümkün olmamaktadır" (s. 55). Günümüzde karşılaşılan problemlere sadece teknolojik cevaplar



verebilmek, dün var olmayan bilginin bu probleme cevap veremeyeceği anlamını taşır. Bu da bilginin aktif olması gerektiği sonucuna ulaşmamızı sağlayabilir. Eğitimde Fatih Projesi'nde (Türkiye geneli bütün okullardaki sınıfları bilgisayar teknolojileriyle donatma) öğrencilerin ve öğretmenlerin teknolojiden daha fazla yararlanmasını sağlayarak çağı yakalama hedefi güdüldüğü düşünülebilir. Suyun çokluğu eğer hareket olmazsa suyun yosunlanmasına engel olmayacağı gibi bilginin çokluğu da, yenilenmediği sürece faydalı olamayacaktır. Hizmet içi eğitimler, öğretmenlerde bilgi sirkülasyonu sağlayarak, gerekli olan gelişime ve değişime açık olma sonucunu doğurabilir. Değişime açık olmakta ihtiyaçları daha kolay gidermek sonucunu meydana getirebilir. Sistem eksiklerinin giderilmesinin üretim basamağında da işlem basamaklarında da verimi artıracığı düşünülür. İhtiyacın giderilmesi yalnızca sayı olarak fazla üretimi değil kalitenin de artması anlamını taşımaktadır.

Değişen dünya standartları nicelikten niteliğin önemini açığa çıkarmaktadır. Tüm dünyada yayılan toplam kalite yönetimini, Çelik (2011) "Tüm organizasyon süreçlerinin sürekli geliştirilmesi, iyileştirilmesi ve çalışan ve müşteri memnuniyeti (bağlılığının) sağlanmasına yönelik çağdaş, katılımcı bir yönetim anlayışıdır" şeklinde tanımlamaktadır (s. 7).

İnsanların iradeleriyle sergiledikleri davranışların arkasında onları o davranışa güdeleyen etmenler bulunur. Elibol (2013) "Her davranışın arkasında bir arzu, önünde ise hedef vardır" diyerek davranış öncesi ve sonrasıyla bir bütün kabul etmiştir (s. 4). Bu kabulle doyuma ulaşılması mümkün olmayan davranışların kişiler için hedef olamayacağı düşünülür. Tüm dünyada çalışanların mesleki doyumlarına verilen önem gün geçtikçe

artmaktadır. İnsanları gereksinimleri karşılandığında yaşama güçlerinin arttığı, karşılanmadığında ise var olmalarının değersizleştiği düşünülür (Coşkun, 2009). Özellikle öğretmenlik gibi toplumun kendisinden beklentisi çok yüksek olan bir meslek gurubunda, mesleği icra eden kişilerin mesleki doyumları beklentileri karşılamak adına çok önemlidir. Meziroğlu (2005)' a göre sınıf ve branş öğretmenlerinin anketlere verilen cevaplarla; yapılan işin bilgi ve beceriyi artırması, işi severek yapma düzeyi sınıf öğretmenlerinde yüksek çıkmış, monotonluk hissetmeleri ise sınıf öğretmenlerinde branş öğretmenlerine göre daha düşük çıkmıştır. Çalışma sorularına verilen yanıtlara göre değerlendirme yapıldığında sınıf öğretmenlerinin mesleki doyumlarının branş öğretmenlerinkinden daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yürütülen bu çalışma sınıf öğretmenliğinden branş öğretmenliğine geçen öğretmenlerin memnuniyet düzeyleri üzerinedir.

Öğretmenlerin mesleklerinde geçirdiği yıllar öğretmenlere kıymetli tecrübeler kazandırmaktadır. Bu yılların tecrübeyle birlikte tükenmişlik de meydana getirebileceği düşünülebilir. Bu nedenle her zaman kıdemin, mesleki doyum arasında pozitif bir korelasyon olduğunu söylemek doğru olmayacaktır. Kalağan ve Güzeller (2010)' e göre, öğretmenlerin kıdemleriyle, sinizm düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olduğuna ulaşılmıştır. Yan dallarına geçen sınıf öğretmenlerinin mesleki memnuniyet düzeyleri ile kıdemleri arasında da ilişkinin olduğu düşünülebilir.

İnsanlar arasındaki sosyal ilişkilerin yarattığı örgütsel iklim, iş yaşamında da olumlu veya olumsuz etkiler yaratır. Kişilerin mesleki doyumları sosyal ilişkilerinden bağımsız düşünülemez. Memnun olunacak iş ortamının, bitmesi beklenen mesai saati fikrinden kurtaracağı düşünülür. Çekmecelioğlu (2005) "iklimin iş tatmini, işten ayrılma

oranı, işgücü performansı gibi değişkenleri de etkilediğini ve çalışanların iş tatminini sağlamanın örgüt performansını arttırmak açısından önemli olduğu" nu ifade etmektedir (s. 24). Aşçıbaşıoğlu Çapar (2007) ilköğretimde görevli öğretmenlerle yaptığı çalışmasında yer alan ankette “ yaptığım meslek bana cazip geliyor” ifadesine her zaman diyen katılımcı oranı, sınıf öğretmenlerinde branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Mesleğini daha cazip bulan sınıf öğretmenlerinin branş değiştirdikten sonraki memnuniyet düzeylerine yürütülen bu çalışmada ulaşılmaya çalışılmıştır.

Sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin hitap ettikleri öğrencilerin yaşları gereği farklı ihtiyaçları karşılamaları gerekmektedir. Öğrencilerin beklentilerine cevap verebilmek, o donanıma sahip olabilmek farklı düşünce dünyalarına açılabilmesi gerektirir. Oflar (2010) araştırmasında sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri arasında; özerk düşünme ve içe dönük düşünme stilinde branş öğretmenleri lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Bu farklılığın sebebi hitap ettikleri öğrencilerin yaş ortalamasından veya toplumun öğretmenlerden beklentilerinin farklı olmasından (ilköğretimin birinci kademesinde daha çok sosyal ilişkilerin gelişmesi, temel becerilerin kazandırılması beklenilirken, ortaöğretim daha çok akademik başarıya odaklanır) kaynaklandığı düşünülebilir. Bu beklentiler daha aile bağlı küçük yaştaki öğrenci velilerinin okulla ilgisi de okuldan beklentisi de öğrencilerin büyümesiyle boyut değiştirmektedir.

Öğretmenlerin alan değiştirdikten sonra yeni durumlarına alışmak ve buldukları konumda faydalı olabilmek için zamana ihtiyaç duyacakları yadsınamaz bir gerçektir. Yapılan köklü değişiklik hem hizmet alan öğrencileri, hem de öğretmen olmak için lisans düzeyinde eğitim almakta olan öğretmenlik öğrencilerini etkilemiştir. Sınıf öğretmenlerinin

hizmet verdikleri yeni alanları hakkındaki görüşleri üzerinde çalışan, Kormaz ve Serin (2013) çeşitli nedenlerle alanlarını değiştiren öğretmenlerin genelinin memnun olduklarını ama yapılan bu değişikliklerin yanlış uygulamalar barındırdığını ifade etmektedir. Bu araştırmada da öğretmenlerin memnuniyet düzeyleri ve bu memnuniyet düzeylerinin bazı alt değişkenlerle ilişkisi araştırılmıştır.

Fırat ve diğerleri (2013)' ne göre öğretmenlerin çoğu eş durumu, norm fazlası olmak kaygısı ve çalışacakları alanda başarılı olacakları düşüncesiyle alan değiştirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan alan değişikliğinde öğretmenlerin çoğunun hizmet içi eğitim almadan istihdam edildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmada öğretmenlerin bir kısmı eski alanlarına dönmek istediklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin mesleki doyumları, sundukları hizmet içinde çok önemli olduğundan nerede ne şekilde mutlu olduklarının önemi yadsınamaz.

#### **1.4.Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada 2012 yılında uygulamaya konulan eğitim sistemiyle branş değiştiren sınıf öğretmenlerinin memnuniyet düzeylerini incelemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranarak yapılmıştır;

1. Sınıf öğretmenleri ile branş değiştiren öğretmenlerin mesleki becerilere ait memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Hipotez 1: Sınıf öğretmenleri ile branş değiştiren öğretmenlerin mesleki becerilere ait memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

2. Sınıf öğretmenleri ile branş değiştiren öğretmenlerin yönetim alanındaki memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Hipotez 2: Sınıf öğretmenleri ile branş değiştiren öğretmenlerin yönetim alanındaki memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma vardır

3. Sınıf öğretmenleri ile branş değiştiren öğretmenlerin ücret alanındaki memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Hipotez 3: Sınıf öğretmenleri ile branş değiştiren öğretmenlerin ücret alanındaki memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

4. Sınıf öğretmenleri ile branş değiştiren öğretmenlerin okul iklimi alanındaki memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Hipotez 4: Sınıf öğretmenleri ile branş değiştiren öğretmenlerin okul iklimi alanındaki memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

5. Sınıf öğretmenleri ile branş değiştiren öğretmenlerin başarı ve saygınlığa dair (prestij) memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Hipotez 5: Sınıf öğretmenleri ile branş değiştiren öğretmenlerin başarı ve saygınlığa dair (prestij) memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

6. Sınıf öğretmenleri ile branş değiştiren öğretmenlerin veli ve öğrencilerle iletişimlerinin yarattığı memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Hipotez 6: Sınıf öğretmenleri ile branş değiştiren öğretmenlerin veli ve öğrencilerle iletişimlerinin yarattığı memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

### **1.5. Araştırmanın Önemi**

İnsanda varolan mutluluğun eğitimle açığa çıkarılabileceğini savunan Aristoteles, hikmetlere ve erdemlere ancak eğitimle ulaşılacağını söyler (Cevizci, 2011). Realist felsefe eğitimin merkezine öğretmeni alır. Bu felsefe de öğretmenin huzuru ve mutluluğu eğitim için vazgeçilemezdir. Günümüzde öğrenci merkezli eğitimi kullanıyor olsak da, kullanılan

yöntem öğretmenin, eğitimin en önemli unsurlarından olduğunu değiştirmemektedir. Bu nedenle de kaliteli eğitim anlayışı için öğretmenin mesleki doyum düzeyi önemlidir. Bu çalışma da sistem değişikliği sebebiyle alanlarını değiştiren sınıf öğretmenlerinin memnuniyet düzeyleri incelenerek yapılan değişikliklerin olumlu ve olumsuz sonuçları araştırılacaktır.

Öğretmenlere sunulan bu alan değişiklikleri keyfiyete bağlı olsa da, yapılan bu değişikliğin mutluluk kaynağı olup olmadığı incelenmelidir. Öğretmenlerin geçtikleri alanlardaki memnuniyet düzeyleri yaptıkları işin verimini etkilemektedir. Öğretmenlere geri dönüş hakkı verildiğinde, bunu değerlendirmek isteyecek olan öğretmenlerin oranı bu meselenin gerekliliği hakkında fikir verecektir. Fırat ve diğerleri (2013)' ne göre, yan dallarına geçen sınıf öğretmenlerine bu konuda sorulan soruya, dikkate alınacak oranda (%26) katılımcının eski alanlarına dönmek istedikleri yönünde cevap verdikleri görülmüştür. Alışkanlıkların değişmesinin kolay olmadığı, insanların değişikliklere hemen uyum sağlamasının mümkün olmadığı düşünülecek olursa, yeni alanlarında ilk yıldan zorlanmaları ve önceki alanlarına dönmek isteyen öğretmenlerin sayısının bu nedenle çok olduğu düşünülebilir. Bu araştırmayı, yapılan alan değişikliğinin üzerinden 3 yılı aşkın eğitim öğretim yılı geçirmiş katılımcılarla yapmanın, gerçeğe daha yakın veriler sağlayacağı düşünülebilir.

Bu araştırma; öğretmenlerin norm fazlası olmamak, yönetici olmak, tayin istemek vs nedenlerle geçtikleri alanlardaki memnuniyet düzeylerini, böyle bir hak verildiğinde bu haklarını kullanmak isteyen öğretmenlere rehberlik edecektir. Hizmet içi eğitim verilmeden yeni alanlarında istihdam edilen öğretmenlerin alan yeterlilikleri hususunda duydukları

eksiklikler, mutluluk düzeylerini etkiliyorsa bunun için çözüm üretmenin hem öğretmenlerin yetiştireceği öğrenciler için hem de bunun eksikliğini yaşayan öğretmenler için faydalı olacağı düşünülebilir.

### **1.6. Sayıtlar**

Bu araştırma;

- Katılımcıların yöneltilen sorulara dürüst ve içten cevaplar verdiği,
- Mülakatta elde edilecek verilerin, memnuniyet düzeylerini saptama da yeterli olduğu varsayımlarıyla çalışılmıştır.

### **1.7. Sınırlılıklar**

Bu araştırma; 2015-2016 eğitim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında çalışan sınıf öğretmenliğinden alan değiştirerek ortaokul veya liselerde branş derslerinde eğitim vermeye başlayan öğretmenlerin ve sınıf öğretmeni olarak çalışmaya devam eden öğretmenlerin verdiği cevaplarla sınırlıdır.

Araştırma derslik sistemi olmayan okullarda yapılmıştır (Matematik sınıfı, Türkçe sınıfı vs öğretmenlere ait dersliklerin bulunmadığı). Derslik olan okullardaki öğretmenlerin memnuniyet düzeylerinin bu nedenle yaratabileceği farklılık yok sayılmıştır.

## II. Bölüm

### 2. Alan Yazın Tarama

Araştırmanın bu bölümünde Türk Eğitim Sistemi'nde öğretmen yetiştirilmesi ve hizmet içi eğitim, öğretmenlerin mesleki doyumları ve tükenmişlik düzeyleri, okul aile ilişkileri ve pozitif okul iklimi konuları yer almaktadır.

#### 2.1. Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Atama Süreçleri

##### 2.1.1. Öğretmen Eğitimi

Türk İslam kültüründe insana verilen değer hiçbir zaman azalmamıştır. İlerleme hedefindeki temel amaç da insanın daha rahat yaşam sürebilmesi adınadır. İnsanın istenilen çizgide yaşamını devam ettirebilmesi, çevresindeki herkesin belirli eğitimi almasıyla mümkündür. Toplumu şekillendiren yegane mimarlar öğretmenlerdir. Gür (2010), en yüce meslek olan öğretmenliği icra eden insanların, takipçileri açısından yol haritası veya kullanım klavuzu hükmünde olduğunu ifade eder. Öğretmenlere Türk tarihinde verilen önemi "bilenlerle bilmeyenlerin bir tutulmaması, bilenlerin her yerde aranıp bulunması ve onlardan yararlanılması gibi öğütler, âlimin mürekkebinin şehitlerin kanıyla eş tutulması, ana baba hakkı ile öğretmen hakkının paralel görülmesi " gibi aşına olunan ifadelerde gözler önüne sermek mümkündür (Gür, 2010; 34).

Türkiye Cumhuriyeti' nin kuruluş dönemlerinde de öğretmenlerin varlığı ve eğitimi önemsenmiş, bunun doğru şekilde yapılması adına gayret gösterilmiştir. Kurtuluş mücadelesinde işgale uğrayan bölgelerde Darümuallim ve Darümuallimatlar yabancı devletler tarafından kapatılmış veya işgalci devletlerin kontrolüne geçmiştir. Açık kalan TBMM hükümetinin egemenliğini sürdürdüğü okulların ise kötü durumda oldukları



bilinmektedir. Öğretmen yetiştirme'nin önemi bilindiğinden bu durumdaki yoksunluk giderilmeye çalışılmakta, gerekli fedakarlıklar sarf edilerek bazı vilayet merkezlerine öğretmen okulu açılmaya çalışılmaktaydı. Cumhuriyetin ilan edileceği yıl bu çalışmalar, yeni okul açmak yerine var olanların ıslahı şekline dönüştürülmüştür (Öztürk, 1996 Aktaran Bayram, 2011)

Cumhuriyet döneminde yeniden şekillendirilmeye çalışılan öğretmen yetiştirme politikaları, hizmet verecekleri eğitim kademelerine ayrılarak, öğretmenlere eğitim verilmiştir. İlköğretim için yetiştirilen öğretmenler ve ortaöğretime eğitim vermek için yetiştirilen öğretmenler farklı okullarda eğitim görmekteydiler (Aküzüm, 2006).

Günümüzde öğretmen olarak atanabilmek için eğitim fakültesi mezunu olmak veya fen edebiyat fakültelerinin eğitimiyle birlikte pedagojik formasyon almak gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okulunda çalışabilmek içinse KPSS' ye girmek ve yapılan bağıl değerlendirmede ön sıralarda yer almak gerekmektedir. KPSS de bütün öğretmenler; genel kültür, genel yetenek ve eğitim bilimlerinden sınavlara tabi tutulmaktadırlar. Bu sınavlarla birlikte bazı branş öğretmenleri alan sınavına da girmek zorundadırlar. Matematik, fizik, kimya, tarih, edebiyat vb birçok alan mezunu öğretmenler bu sınavdaki yeterliliklerini ispatlayarak göreve başlamaktadırlar. Bu alan sınavına kademeli olarak geçiş 2013 yılı KPSS ile başladı. Öğretmenlerin alan yeterlilikleri için mezun oldukları alanda aldıkları eğitim için sınav yapılırken, 2012 de uygulamaya konulan eğitim sistemiyle sınıf öğretmenlerinin alan yeterliliklerine güvenilerek yeni alanlarında hizmet vermelerine olanak sağlanmıştır. Bu branş değiştiren öğretmenlerin yeni atandıkları

alanlar da ihtiyaç duyduklarında hizmet içi eğitim almalarının fayda sağlayacağı düşünülebilir.

### **2.1.2. Hizmet İçi Eğitim**

Toplumların ortak ideallerle hedef belirleyebilmesi için, geçmişten çıkardığı derslerle dn doğru yorumlayabilmesi gerekmektedir. Dn doğru yorumlanarak, gelecek için sağlam adımlar atılabilir. Ulaşılması istenilen hedeflerde ihtiyaç duyulan eğitim, dn ve bugüne göre şekillenerek geleceğimize ışık tutabilir. Yalnızca geçmişte süregelen şekliyle sabit kalan bir eğitimin, gelişen ve değişen çağın hedeflerine ulaştırması mümkün değildir. Eğitim ağın gereklerine göre şekillenmelidir. Eğitim sektöründe hizmet veren ğretmenlerinde bu gerekliliğin farkında olarak hem kendi gelişimleri hem de öğrencilerin gelişimlerine yn vermeleri gerekmektedir.

Yağız (2011)' a göre, öğretmenlerden beklenen verimin alınması, hizmet içi eğitimlerle sağlanılır. Hizmet içi eğitimlerin kurumda, öğrenen okul ortamı yaratacağını ifade etmektedir. ğrenmeye, değişmeye ve gelişmeye açık olan kurumlarda çalışan öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması eğitimin kalitesini artıracaktır. Eğitim ihtiyaçları karşılanmayan öğretmenlerin, eğitimin önemi öğrencilere aşılayabilmesi çok kolay olmayacaktır. Eğitime ihtiyaç duyan, kendi gelişimini önemseyen ve değişime açık olan öğretmenlerle oluşturulan okul ortamı olmadan, okuyan, öğrenen, gelişen bir toplum yaratmak mümkün değildir.

ağın getirdiği teknolojik yenilikler bireyden değişim ve gelişim talep etmektedir. Bireyin mevcut konumunu muhafaza edebilmesi için gelişime açık olması gerekir. Özellikle ğretmenlik gibi bir meslekte hizmet verdiğiniz öğrenciler çağın getirileriyle

beslenerek eğitim kurumuna gelmektedir. Bu hızlı değişim ivmesine eşlik edemediğinizde eğitimin gereklerini sağlamış olamazsınız. Sahip olunması gereken bilgileri, elde etmenin en etkili yollarından biri hizmet içi eğitimidir. Hizmet içi eğitime farklı bir kaç durumda ihtiyaç duyulabilir. Ulus (2009) araştırmasında hizmet içi eğitim türlerini: Oryantasyon eğitimi, temel eğitim, geliştirme eğitimi, tamamlama eğitimi, yükselme eğitimi ve özel alan eğitimi şeklinde başlıklandırmıştır (Ulus, 2009;20-22)

Ulus (2009) ' un hizmet içi eğitim türlerini açıkladığı başlıklardan bu çalışmaya daha fazla katkı sağlayacağı düşünülen tamamlama eğitiminin kapsamını şu şekilde açıklamıştır:

Görev değişikliği yapması gereken personel için yeni görevin gerektirdiği yeterlilikleri kazanması için uygulanan programdır. Bu eğitim, iş görenlerin örgütte görev değiştirmesi gerekliliği, kadrolama, yaş durumu ve üretim sürecindeki değişikliklerden kaynaklanabilir. Kadro unvanının yükseltilmesi ve iş ya da görev alanını değiştirmeyi amaçlayan bu tür programlar uzmanlık ve meslek eğitimi niteliğindedir. (Ulus 2009, s. 21).

Ulus (2009)' un çalışmasında söz ettiği tamamlama eğitimine, 2012 yılında uygulamaya konulan eğitim sistemiyle sınıf öğretmenliğinden, branş öğretmenliğine geçen öğretmenlerin yeni alanlarındaki ihtiyaçlarına yönelik gereksinim duymuş olmaları muhtemeldir. Muhakkak ki Milli Eğitim Bakanlığı gibi personel sayısı bu denli fazla olan bir kurumun- 850 bin öğretmen istihdam edilmektedir- beklenen düzeyde yüz yüze hizmet içi eğitim vermesi mümkün olmayabilir. Hizmet içi eğitimin, bu kadar büyük bir kitle için planlanırken zaman problemi yaşaması da olasıdır. Bu dezavantajların azaltılması için uzaktan eğitim kullanılabilir. Baran (2008) uzaktan eğitimin temel amacının kalabalık bir topluluğa arzu ettikleri mekânda, arzu ettikleri zamanda eğitim vermek olduğunu söylemektedir. Uzaktan eğitimle yapılan hizmet içi eğitimler hem maddi yönden Milli Eğitim Bakanlığına daha az yük olacaktır hem de zaman noktasında tanıdığı esneklik

verimi artıracaktır. Hizmet içi eğitimin verimli olabilmesi için gönüllülük esasına dikkat edilmelidir. Bireylerin rızası olmadan yapılan bir eğitimin bireye beklenen faydayı sağlaması mümkün değildir. Öğretmenler aldıkları eğitimlerde gönüllülük, zamansızlık, eğitimi veren kişinin konuya dair bilgi donanımı veya bilgilerini aktarma kabiliyeti vb. nedenlerden hizmet içi eğitimlere karşı her zaman pozitif duygular besledikleri söylenemez. Doğan (2009) yönetici ve öğretmenlerin, hizmet içi eğitime katılmalarının eğitim öğretim katkısı üzerine görüşleri üzerine çalışmıştır. Doğan (2009)' un çalışmasında elde ettiği bulgular; öğretmen ve yöneticilerin hizmetiçi eğitimlerin faydası konusunda şüpheleri olduğunu ortaya koymuştur (s. 97). Doğan (2009)' un elde ettiği bulgularla da desteklenen hizmet içi eğitimin faydasına dair, öğretmen ve yöneticilerin duydukları şüphelerin giderilmesinde öğretmen ve yöneticilerin taleplerinin dikkatte alınmasının etkili olacağı düşünülmektedir. Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılımın eğitim-öğretim süreçlerine etkisinin branş bazında farklılık meydana getirip getirmediğine de çalışmasında yer veren Doğan (2009), araştırmasında yer verdiği bu problem sonucunda branşın önemli bir farklılaşma sebebi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Doğan (2009)' a göre hizmet içi eğitimin, eğitim öğretime katkısı hususunda öğretmenlerin genel düşünceleri birbirine benzemektedir. Öğretmenlerin ihtiyaç duyduklarında talepleri doğrultusunda hazırlanan hizmet içi eğitime katılma isteklerinin de birbirine yakın olacağı düşünülebilir. Gökdere ve Çepni (2004)' e göre, MEB' in düzenlediği hizmet içi eğitimler öğretmenlerin branş farklılığına ve ihtiyaçlarına dikkat edilmeden tasarlanmaktadır. Hizmet içi eğitimlerin amacına hizmet etmesi için katılımcıların ihtiyaçlarına cevap vermesi gerekmektedir. Ulus (2009) mesleğin icrasından önce alınan eğitimin yetersizliğinde, mesleki bağlamda

gelişmelere adapte olunmak istendiğinde, başarının veya bulunulan statünün artması istendiğinde gibi birkaç gerekçe sıralayarak, hizmet içi eğitim desteğine neden gerek olunacağını ifade etmiştir. Öğretmen adaylarına eğitim fakültelerinde, gelecekte eğitim verecekleri kademenin gelişimsel dönemleri de dikkate alınarak formasyon dersleri verilir. Alınan bu derslerle birlikte öğretmen adayları birinci sınıfın ikinci dönemi ve dördüncü sınıfın birinci ve ikinci dönemlerinde Milli Eğitim Bakanlığı' na bağlı ilk ve ortaöğretim kurumlarında stajyer olarak eğitim alırlar. Bu eğitimler esnasında yapacakları meslekle ilgili tecrübe kazanır, hitap edecekleri öğrencilerin ihtiyaçlarını öğrenmeye çalışır, bu ihtiyaçları karşılamak için sahip olunması gereken donanımın farkına varırlar. Bu alınan eğitimin, bir öğretmene tam yeterlilik sağladığı iddia edilemez. Fakat bu eğitimler alınmadan mesleki bağlamda hizmet vermenin sıkıntılar yaratacağı da göz ardı edilemez. Eğitim fakültelerindeki bu stajlar ve gelişimsel döneme yönelik verilen eğitimlerin faydasına inanılarak yıllarca bu şekilde eğitim uygulanırken, 2012 yılında uygulamaya konulan eğitim sistemiyle, sınıf öğretmenliğinden branş öğretmenliğine geçen öğretmenlere yeni alanlarında yaşanan farklı duruma oryantasyon süreçleri veya yeni alanlarının gereklerini yerine getirirken ihtiyaç duyduklarında, bütün öğretmenlerin benzer duygularının olduğunu da görerek, başvurabilecekleri hizmet içi eğitimin varlığını hissetmelerinin güven vereceği düşünülebilir.

## **2.2. Öğretmenlikte Memnuniyet Düzeyleri**

### **2.2.1. Öğretmenlerin Mesleki Doyumları**

Bireye verilen değer artması yaşamın her boyutunda kendini göstermektedir. Eskiden insan gücüyle yapılmaya çalışılan birçok iş, makinelerle yapılır hale gelmiş, insan

makinelere hükmeden beyin halini almıştır. Tüm dünya ülkeleri bu gelişmeleri aynı hızla yaşamlarına dâhil edemez. Hedeflenen bu verimli yaşam için bazı gereklerin yerine getirilmesi, beyin olan bireyin hazzının önemsenmesi gerekmektedir.

İnsanların yaptıkları işlerde doyuma ulaşmaları sağlanmalıdır. Oana (2013)' ya göre "iş tatmini çok boyutludur. Bu boyutlar işin kendisinden veya ücretinden, iş yerinin güvenliğinden, terfi etme olanağından, benimsenme ve saygınlıktan, karar verme ve tesir gücünden ve tabii ki iş verimini artırmaktan, faydadan ve başarılı bir iş çıkarmaktan ileri gelir. İş tatmini iş durumunu bireysel olarak raporlamanın bir yolu olarak anlaşılır." (s. 635).

Bireylerin daha mutlu yaşam sürebilmelerinde eğitim önemli bir faktördür. Öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitim sürecinden haz almadan, sadece öğretimin hedeflenmelerine yönelmelerinde verimden söz etmek mümkün değildir. Karahan (2006)' a göre; eğitimde hizmet veren öğretmenlerin çalışma ortamlarında ki huzur ve mutlulukları verimin artması için önemsenmelidir. Öğretmenlerin mesleklerinde yaşadıkları sorunlar alt düzeye indirildiğın de hedeflere ulaşmak mümkün olabilir.

Ailede başlayan eğitim, okuldaki eğitimle desteklenerek öğrencilerin istenilen noktaya gelmesi mümkündür. Bu başarıda da öğretmenin en önemli etkenlerden olduğuna inanılır. Öğretmenlik mesleğı, makineleşmeyle istenilen nicel değerlere ulaşılabilcek bir sektöre hizmet vermez. Öğretmenlik mesleğının konusu bireydir. Bireydeki niteliğın yükselmesi başarı sembolü olabilir. Bu niteliğı yükseltmek de, niteliğı yüksek öğretmenlerle mümkündür. Biçer (2013)' e göre, özellikle birinci kademede öğretmenlerinden daha fazla etkilenen öğrencilerin karakterleri, okuldaki atmosferle

şekillenir. Öğrencilerin sahip oldukları özelliklerden, seçecekleri mesleklere kadar birçok noktada öğretmenlerinin etkileri söz konusudur. Öğretmenlerde bulunan kişisel özellikler, mesleğe olan ilgi, mesleğin icrasında duyulan hazzın eğitimin gereği olduğu düşünülür. Öğretmenlik mesleğini isteyerek yapan öğretmenlerin, istemeden yapanlara göre meslekten aldıkları hazlar farklı olacaktır. Özellikle sevginin çok fazla değişikliğe sebep olacağı öğretmenlik gibi mesleklerde, mesleki doyumun taşıdığı önemde yok sayılamaz.

Öğretmenler çalıştıkları okullarda kişisel dünyalarını, eğitimlerini aldıkları branşlarla yansıtır. Öğretmenlik, çalışılan okulların sosyo-ekonomik yapısına, öğrencilerin temel hazır bulunuşluklarına, öğrencilerin kademesine ve buna benzer birçok etkene göre değişiklik gösterir. Öğretmenlerin çalıştıkları alanda verimli olabilmeleri ve mesleki doyuma ulaşmaları hem birey olarak değerli olduklarından hem de ülkenin geleceğini yaratacak eğitimin, en önemli faktörlerinden biri olduğundan önemlidir. Sınıf ve branş öğretmenlerinin, hitap ettikleri öğrencilerin kademelerinin farklı olması, uzmanlaştıkları alanlar, yaratabileceği farklılıklar, sahip olunan kişisel özellikler beklentilerde ve mesleki doyumlarda farklılık meydana getirebilir. Mesleki doyumun ortaya konması adına yapılan çalışmaların artması da, iş doyumuna verilen önemin arttığının göstergesidir. Meziroğlu (2005) araştırmasında, Zonguldak İli merkez ve ilçelerden rastlantı yöntemiyle seçilen 324 kişilik örneklem kullanmıştır. İş doyum düzeyini ortaya koyabilmek ve iş doyum düzeyini etkileme düzeylerini bazı değişkenler için incelemiştir. Meziroğlu (2005)' nun araştırmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin; iş doyum düzeyleri ve iş doyum etkenlerine verdikleri önem dereceleri yüksek bulunmuştur. Yaş, cinsiyet ve öğrenim durumu değişkeninde sınıf ve branş öğretmenlerinin iş doyum

düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Bu bulgulara ek olarak bu çalışmaya daha fazla katkı sağlayacak, sınıf ve branş öğretmenlerinin iş doyumları etkenlerinden “iş ve niteliği” etkeninde anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenleri “iş ve niteliği” iş doyumunu etkeninden branş öğretmenlerine göre daha fazla doyum sağlamaktadır (Meziroğlu, 2005; 130). Meziroğlu (2005)' nun elde ettiği bulgulara göre “İş ve niteliği” maddesinde, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha fazla doyuma ulaşmaktadırlar. Mesleki doyumların önemi düşünüldüğünde, mesleki doyumları daha yüksek çıkan sınıf öğretmenlerinin zümrelerinden bir kısmı çeşitli sebeplerle alan değiştirmiştir, bu alan değişikliği planlanırken mesleki doyumlarını artırmaya yönelik bu yönde tercih yapıp branşa geçen öğretmenlerimiz olmuştur. Bu araştırmada “İş ve niteliği” nde mesleki doyumları daha yüksek çıkan sınıf öğretmenleri daha düşük çıkan branş öğretmenliğine geçmişlerdir. Akademik olarak farklı bir dalda eğitim vermeye başlayan öğretmenlerin yeni branşlarındaki memnuniyet düzeylerinin kendi alanlarında kazandıkları kıdemlerle, artık hizmet verecekleri alanlarla, sahip oldukları cinsiyetlere ve yaşa göre nasıl olduğu araştırmamızla ortaya konulacaktır.

Karabulut (2014)' a göre, eğitimin etkili olabilmesi için öğretmenlerin yüksek motivasyona sahip olmaları gerektiği düşünülür. Öğretmenlerin mesleki doyum ya da doyumsuzlukları öğretimin kalitesi açısından büyük önem taşır. İş doyumları üzerine çalışma yapan Karabulut (2014) ilkokul ve ortaokulda çalışan öğretmenlerin mesleki doyumları üzerine yaptığı çalışma; İzmir'in metropol ilçelerinden rastlantısal yöntemle seçtiği 20 okulda gerçekleşmiştir.



Karabulut (2014)' un bu çalışmasında öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, medeni hal, buldukları okuldaki çalışma sürelerinde anlamlı bir farklılaşmaya ulaşılamamıştır. Bu bulgularla birlikte lisansta alınan eğitiminse farklılık yarattığı gözlemlenmektedir. Eğitim fakültesinde alınan bir eğitimin iş doyum düzeyini arttırdığı görülmüştür. Bireyin lisansta aldığı eğitimin iş yaşamına hazırladığı düşünülür. Sınıf öğretmenleri staj dönemleri de dahil, aldıkları eğitimin tamamını, ilkokul seviyesindeki öğrenciler için almaktadırlar. Alan değişikliği yapan öğretmenlerin, branşlar da hitap edecekleri öğrencilerin gelişim evrelerine hazırlanmamış oldukları için, sorun yaşayacakları düşünülebilir. Alan değiştiren öğretmenlerin alan bilgileriyle birlikte gelişimsel dönem farklılıklarıyla bocalama yaşama ihtimallerinin varlığı da unutulmamalıdır. Öğretmenlerin alan değişikliğinden sonra, yeni alanlarındaki akademik, sanatsal- bedensel yeterlilik ve ya hitap edecekleri öğrencilerin gelişimsel dönemleri ile ilgili yaşaması muhtemel sorunlarla başa çıkarken bu olumsuzlukları giderici eğitime ihtiyacı olacaktır. Normalde bu alanlarda hizmet eden öğretmenlerin sahip olduğu ya da olması gerektiği düşünülen bu kazanımlara alan değiştiren öğretmenlerimizin de ihtiyaç duyacağı düşünülür. Toplumda her yaşın kendine grev ödev, sorumluluk ve özgürlükleri vardır. Bu bireylere hizmet verecek öğretmenlerinde bu dönemleri iyi tanınması, özellikle hizmet vereceği bireylerin ihtiyaçlarına hakim olması gerekmektedir. Bireylerdeki yaşın ilerlemesiyle değişen özgürlük alanı öğretmenin, ailenin ve sosyal çevrenin rollerini değiştirir. Bireylerin gelişimsel dönemlerinde ailenin rolü de, dönemseller farklılıklardan en çok etkilenen birimlerdenidir. Bütün ihtiyaçları için ailesine başvuran birey büyüdükçe, aileyi arkasında ihtiyacı olunca fikirlerini danışacakları merci

haline sokar. Bireyin gelişiminde tüm bu etkenler hassas bir dengededir. Bu denge doğru kurulduğunda başarı mümkün olabilir.

### **2.2.2. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri**

Bilimin ve teknolojinin hızla gelişmesi dünyamızda değişikliklere sebep olmaktadır. Alım gücü sabit kalsa bile evimizdeki teknoloji, çağımıza göre şekillenir. Bu değişim eskiden zor ulaşılan şeyleri artık daha hızlı elde etmemizi sağlar. Çabuk öğrenmeler, hızlı elde etmeler, daha az çabayla hedefe ulaşmalar bizi bedenen rahatlatmış olsa da çağın getirileriyle birlikte bizlerde bıraktığı olumsuz etkilerin varlığı da yadsınamaz bir gerçektir. Çağımız insanı önceki devirlerden farklı yorgunluklar yaşamaktadır. İnsanlar yükte hafiflemiş gözükseler de artık bezginlikler ve yorgunluklar farklı bir hal almıştır. Bu kayıplarımız genel anlamda tükenmişlik olarak ifade edilmektedir.

Freudenberger'in "Journal Of Social Issues" makalesinde ilk kez karşımıza çıkan tükenmişlik kavramını, Freudenberger "başarısızlık, yıpranma, enerji ve güç kaybı veya insanın iç kaynakları üzerinde, karşılanamayan istekler sonucunda ortaya çıkan bir tükenme durumu" şeklinde ifade etmiştir (Freudenberger, 1974:160 Aktaran Yılmaz, 2007). Tükenmişlikteki kayıp çalışmalarımızın ortadan yok olması değil, çalışılacak potansiyelin kalmamasıdır. Çalışma için hazır olmayan bireyden doğru performansı elde etmek mümkün değildir. Tükenmişlik yaşayan birey kendi halinde bir yaşam sürer. Arens ve Morin (2016) tükenmişliği "duygusal bitkinliği, duyarsızlaşmayı, kişisel başarının azalmasını içeren içsel bir sendrom" olarak tanımlamıştır (s. 1). Bu duyursızlaşmanın kişiyi yaşamdan soyutlandıracağı düşünülebilir.

Tükenmişlik her meslek için sıkıntılı olsa da nicel başarı yerine, niteliğin önemli olduğu, insan ögesiyle iş yapılan öğretmenlik gibi mesleklerde çok daha önemlidir. Naring, Vlerick ve Van de Ven (2012)' e göre, okullardaki eğitim ve öğretim faaliyetleri, öğrencilerle yüz yüze etkileşim gerektirir. İyi bir eğitim öğretim için öğretmen, öğrencilerin dikkatini çekmeli, öğrencilerini motive etmeli ve sınıf düzenini sağlayabilmelidir. Bu ihtiyaçların karşılanabilmesi için öğretmenlerden mesleğini icra ederken kimi duygularını açığa çıkarması, kimi duygularını saklaması beklenir (s. 63). Öğretmenlerin tükenmişlikleri yaptıkları işin kalitesini etkilemektedir. İhtiyaç duyulan bu kalite gelecek nesli hazırlamak için gerekli olduğundan öğretmenliklerin tükenmişlikleri üzerine; tükenmişliğe sebep olan ve tükenmişliği artıran sebepleri ortaya koyan birçok araştırma yapılmıştır. Araştırmalarda öğretmenlerin demografik özelliklerinin, çalıştıkları okul türlerinin, mezuniyet durumlarının, branşlarının, kıdemlerinin vb. değişkenlerin tükenmişlik düzeyleriyle ilişkileri incelenmiştir. Bu çalışmanın konusuna ışık tutacağı düşünülen sınıf ve branş öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine de çalışmalarda yer verilmiştir. Turan (2008) “İlk ve Orta Öğretimde Görevli Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimleri Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri” isimli çalışmasında “Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri branşa göre farklılık göstermemektedir” sonucuna ulaşmıştır. Turan (2008)' a göre, öğretmenlerden aynı kademe de olanlarının branşlarına göre tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Şahin (2010) “İlköğretim Öğretmenlerinde Yaratıcılık, Mesleki Tükenmişlik ve Yaşam Doyumu” çalışmasında öğretmenlerin branşlarına göre tükenmişlik düzeylerini incelemiştir. Şahin bu çalışmasında; Çimen (2007) ve Gündüz (2006)' ün bu alanda yaptığı araştırma sonuçlarına yer vermiştir. Bu

araştırmalarında, branş retmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin sınıf retmenlerinin tükenmişlik düzeyinden yüksek bulunduğunu ve bu tükenmişliğin yüksek olmasının sebeplerinin;

- Aynı sınıftaki aynı rencilerle 30 saat geçirmek yerine farklı rencilere eğitim veren branş retmenlerinin rencileri yeteri kadar tanımadan onları salt kritere göre eğitmek zorunda olmalarından kaynaklanabileceğini
- 2. kademe rencilerinin yaşlarının daha büyük olmasından kaynaklanan dönemsel problemlerin yaratacağı disiplin problemlerinin sebep olabileceğini, bu problemleri gidermek adına oluşturulan kuralların can sıkı olmasından dolayı etkilenilebileceğini
- Sınıf retmenlerinin mesleki doyumlarının fazla olmasından ileri gelebileceğini ifade etmiştir (şahin, 2010; 114-115).

Gencer (2002)' in çalışması da bu bulguları destekler nitelikte branş retmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin sınıf retmenlerinden yüksek olduğuna ulaşmıştır. Karataş (2009) da “retmenlerin Meslek Tükenmişlikleri ve çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destekleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” çalışmasını diğer sunulan çalışmalardan günümüze daha yakın tarihte 2008-2009 Eğitim ğretim yılında, bu çalışmanın da yapılacağı il olan, İstanbul İli Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullardan Tuzla ilçesindeki 29 okuldan, 980 retmenle gerçekleştirmiştir. Karataş (2009)' in araştırmasında elde ettiği bulgulara göre toplam; tükenmişlik düzeylerinde, duyarsızlaşma alt boyutunda tükenmişlik düzeyleri arasında ve kişisel başarı alt boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkilerde de branş retmenlerinin sınıf retmenlerine göre daha yüksek tükenmişliğe sahip olduğu grlmştir. Bu bulgulardan hareketle -tükenmişliğin tanımlarını da

hatırlayarak- tükenmişlik düzeyinin daha düşük çıktığı sınıf öğretmenlerinin mesleki mutluluk ve potansiyeli muhafaza edebilme hususunda branş öğretmenlerinden daha iyi durumda oldukları sonucuna ulaşılabilir.

Engin (2006)' in sınıf ve branş öğretmenliğinin devamını müfettiş olarak devam ettiren katılımcılarla yaptığı çalışmayı Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nden 244 müfettişle gerçekleştirmiştir. Bu 244 katılımcının 167 tanesi sınıf öğretmenliğinden, 30 tanesi alan öğretmenliğinden. Engin (2006)'e göre, bu iki alandan gelen müfettişlerin, müfettişlikten önceki alanlarıyla tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Engin (2006) araştırmasında elde ettiği bulgularda sınıf öğretmenliğinden gelen müfettişlerin yaşadıkları tükenmişlik düzeyi branş öğretmenliğinden gelenlerden daha yüksektir. Yukarıda incelenen ve branş öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri kıyaslandığında anlamlı farklılık elde edilen bütün çalışmalarda tükenmişlik düzeyi daha düşük çıkan sınıf öğretmenlerinin, farklı bir mecrada çalışmaya başladıktan sonra branş öğretmenlerinden daha yüksek tükenmişliğe sahip çıkmaları dikkat çekmektedir. Engin (2006)' nin örneklemini incelendiğinde sınıf öğretmenliğinden gelen müfettişlerin sayısının, branş öğretmenliğinden gelenlerin 5-6 katı olduğu görülür. Sınıf öğretmenliğinden müfettişliğe rağbet bu kadar yoğunken tükenmişliğin yüksek çıkması dikkat çekicidir. Bu tükenmişlikte 2012 yılında uygulamaya konulan eğitim sistemiyle, sınıf öğretmenliğinden branş öğretmenliğine geçen binlerce öğretmenin yeni alanlarında da bu tükenmişliğin düzeyinin ne olduğu sorusunu akla getirmektedir.

## 2.3. Eğitimi Etkileyen Sosyal Atmosfer ve Okul İklimi

### 2.3.1. Okul Aile İlişkisi

Eğitim çok boyutlu bir sistemdir. Eğitim girdileriyle şekillenir, verimi bu noktada gösterilen gayretle artar. Eğitimin gerçek dünyadan soyutlanarak okullara sığdırılması mümkün değildir. Eğitim, okul dışındaki sosyal çevreden de önemli ölçüde etkilenir. Öğrencilerin akademik başarılarını artırmaya yönelik etüt merkezleri, bedensel veya kültürel gelişimlerini destekleyici kurslar, her türlü sosyal iletişime girdiği kişiler, bireyin gelişimini olumlu ya da olumsuz etkiler. Öğrencinin gelişimi özellikle belirli yaşa kadar, tüm bu sosyal çevreden daha fazla, eğitiminin başladığı birim olan aileden etkilenir. Kenanoğlu (2004)' na göre okulların ortak hedefler için birlikte çalışması gereken temel kurum ailedir, aile ile iletişim kurulamadığı takdirde diğer kurumlarla ilişki içinde olunması çözüm için yeterli olmayacaktır. Aile ile desteklenmeyen okuldaki eğitim eksik, sakat eğitimidir.

İlköğretimin birinci kademesinde öğrenciler daha çok aileye ve öğretmene bağlıdırlar. Öğrencilerin henüz kendi bağımsızlıklarını ilan etmedikleri bu dönemde, öğretmenin aile ile iletişim kurabilmesinin çözüm sürecine katkısı tartışılmaz. Öğrencinin temelde model aldığı okul ve ailenin, işbirliği içinde olması hedefe ulaşmayı kolaylaştırdığı kabul edilir. İlkokulda, 2012 yılında uygulamaya konulan eğitim sistemiyle birlikte 4 yıl (mevcut sistemden önce 5 yıl idi) aynı öğrencileriyle birlikte olan sınıf öğretmeni, öğrenci ve velisini yakından tanıyarak hüznlerine, mutluluklarına ve müdahale edilmesi gereken sıkıntılarına hâkim olabiliyor. Fakat ortaokul ve liselerde durum birçok noktada ilkokuldan farklı. Öğrencilerin yaşlarının ilerlemesiyle, bağımsızlık arzuları artıyor. Ünal (2007)' a

göre, ergenliğe giren bireylerde akran gruplarına yönelim olmaktadır. Bu yönelim sapkın kişilerle arkadaşlık kurma ve bu arkadaşlığın yaratacağı olumsuzluklar riskini barındırmaktadır. Bu geçiş evresinin yaratacağı olumsuzluklar okul ve aile tarafından kurulan işbirliğiyle sorunsuz tamamlanmaya çalışılmalıdır. İlkokullarda olduğu gibi bir tek sınıfla paylaşımda bulunamayan branş öğretmenleri genelde, sadece o sınıfa dersi olduğunda öğrencileri tanımak için zaman bulmakta bu da gerekli bağın kurulmasına yetmemektedir. Ortaokul ve liselerde bu dezavantajın azaltılması için, haftada bir saat rehberlik dersi uygulamasına gidilse de, imam hatip ortaokulları gibi bazı kurumlarda bu rehberlik dersi programlar da yer almamaktadır. Öğrenciler eğitim hayatının başında tanıştıkları sınıf öğretmenleriyle aileleri kadar çok zaman geçirirler. Öğretmenleriyle çok şey paylaştıkları, öğretmenlerinin ilgisine ve samimiyetine çok güvendikleri gözlemlenir. Bu samimiyet sınıf öğretmenlerinin, öğrenci aileleriyle iletişimini güçlendirir. Öğrencinin yaşadığı sıkıntıların çözüm sürecinde, ailenin desteğini alabilmenin bu iletişim bağına sağladığı düşünülebilir. Öğrenciler ergenlik çağında ailelerinden ve öğretmenlerinden daha uzakta kalıp, akranlarıyla bağlarını güçlendirirler. Bu nedenle kendilerini öğretmenlerinden daha iyi anladıklarını inandıkları akranlarıyla paylaşımda bulunurlar. Bu ayırmada öğrenci öğretmen ilişkisinin o ilk kademe ki şeklinden daha farklı bir hale bürünmesine sebep olabilir. Branş öğretmenlerinin bu gelişimsel dönemin ihtiyaçları gereği, sınıf öğretmenlerinden daha farklı destek sunması beklenebilir. Branş öğretmenleri, sınıf öğretmenlerinden farklı çözüm yöntemleriyle 30 saat yerine, eğitimini verdikleri dersin kredisine göre haftada 1 ile 6 saat arası sınıf rehber öğretmeni oldukları sınıftaki öğrencileri, tanımaya çalışarak, ihtiyaçlarına cevap vermek durumundadır.

Öğrencilerin eğitimi adına, sınıf ve branş öğretmenlerinin aile ile iletişim ve işbirliği içinde olmaları gerektiği tartışılmaz. Eğitimin her kademesinde aile ile kurulacak bağın güçlü olması ve eğitimin hedefleri doğrultusunda velilerle birlikte çalışılması gerekmektedir. Bu gerekliliğin yerine getirilmesinde öğretmenin rolü çok büyüktür. Yılmaz (2010) “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin, Okul-Aile ve Toplumun İlişkilerine Yönelik Performanslarının İncelenmesi” çalışmasını öğretmenlerin performanslarını okul yönetici ve müfettişlerin görüşlerine göre yapmıştır. Araştırmasının amacı “ilköğretim okulu öğretmenlerinin genel yeterlilikleri içinde yer alan okul-aile ve toplum ilişkilerine yönelik performans düzeylerini belirlemek” tir. Yılmaz (2010)’ ın araştırmasının özellikle 4. ve 5. alt amaçlarından elde ettiği bulgular, bu çalışmaya ışık tutacağından daha ayrıntılı olarak incelemek gerekir. Öğretmenlerin “aileyi tanıma ve ailelerle ilişkide tarafsızlık” ve “aile katılımı ve işbirliği sağlama” performanslarının incelendiği bu 4. ve 5. alt amaçlardan elde edilen bulgular incelendiğinde okul müdürleri ve ilköğretim müfettişleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, "aileyi tanıma ve ailelerle ilişkilerde tarafsızlık" alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerinden daha yeterli olduğu sonucuna ulaşmıştır. "aile katılımı ve işbirliği sağlama" alt boyutunda da sınıf öğretmenlerinin yeterliliğinin fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf ve branş öğretmenlerinin temelinde, eğitim verecekleri alanı tercih ederken de, bunların eğitimlerini aldıkları lisans programında da, görevin icrası esnasında da farklılıklar vardır. Bu farklılıklar okul aile işbirliğine de yansımaktadır. Çelik (2005)’ in “Okul Aile İlişkilerinde Yaşanan Sorunlar” çalışmasında da farklı alanda eğitim alan fakat sınıf



öğretmenliği yapan öğretmenlerin, sınıf öğretmenlerini mezunu olan öğretmenlere göre daha fazla sorun yaşadığı sonucuna ulaşmıştır.

Çelik (2005)' in elde ettiği bulgular, sınıf ve branş öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlarda birbirlerine üstünlüklerini değil, aldıkları eğitime göre eğitim yapmanın önemine dikkat çekmektedir. 2012 yılında uygulamaya konulan eğitim sistemiyle sınıf öğretmenliğinden branş öğretmenliğine geçen öğretmenlerinde, okul aile işbirliğinde meydana gelebilecek, muhtemel farklılaşmalarda sıkıntı yaşayabilecekleri unutulmamalıdır. Bu alınmış eğitimlerin dışında hizmet verebilmek adına, alan değiştiren öğretmenlerin, yeni alanlarına uyum ve verimin artırılması için yeniden eğitime ihtiyaç duyacakları sonucuna ulaşılır. Lisans da aldıkları farklı eğitimin hizmet verdikleri alanın lisansındaki alınan eğitime yaklaşması ve yaşayabilecekleri muhtemel sorunlara çözüm bulunması adına hizmet içi eğitime ihtiyaç duyulabilir.

### **2.3.2. Pozitif Okul iklimi**

İnsanlar varoluşlarından itibaren diğer insanlarla beraber yaşama eğilimindedir. Oluşturulan birlikler de insanlar, kişisel özelliklerine ve toplumun ihtiyaçlarına göre kendilerine görev edinirler. Toplumun huzur ve düzeni için insanların üzerine düşen vazifeyi olması gereken şekilde yapabilmesi önemli ve gereklidir. Zamanla toplumun ihtiyaçlarının bireysel olarak karşılanamayacağı sorunu meydana gelmiş, ihtiyaçları karşılamak için amaca hizmet eden küçük topluluklar( örgütler) kurulmuştur. Günümüzde bu örgütler, çağında gereksinimleriyle daha düzenli ve sistemlidir.

Örgütlerde işlevselliğe hizmet eden sabit sistemler var olmak zorunda olsa da, örgütün insanlardan oluşmasından kaynaklanan farklılıklar mevcuttur. Bir toplulukta

birlikte hizmet eden iki örgüt, aynı idealler için kurulmuş olsa da bu örgütlerin birbirinin aynısı olduğunu söylemek mümkün değildir. Örgütlerin bulunduğu yer, oluşturulma şekli, örgütün hizmet ettiği insanların sahip olduğu özellikler ve örgüt için hizmet eden insanların farklılıklarından kaynaklanan, örgütler kendilerini diğer örgütlerden ayıran farklı atmosfere sahip olurlar. Karslı (2004)' ya göre, örgütlerin iklimini örgütün sahip olduğu yapı ile dışarıda ki insanların örgütle karşılaştıklarında insanlarda hissedilen duygular oluşturur. Örgüt ikliminin, örgütü oluşturan ve dışarıdan gelen insanları memnun edecek şekilde olması örgütün amacına gerçekten ulaşmasını sağlayacaktır. İnsanların sevmediği ortamdan uzaklaşma dürtüsü yapılacak işin gereklerini minimum düzeyde yaparak tamamlamış olmasını sağlayabilir. Bilinçaltı eylemi sonlandırma eğiliminde olacaktır. İnsanlar huzurlu ve mutlu olduğu yerde daha üretkendir.

Örgütlerdeki iklimi sabit ölçütlerle sabitlemek mümkün değildir. Bir sınıfta aynı sosyoekonomik, benzer kültürel yapıdan gelen öğrencilerin ailelerinde gözle görülür ortak noktalar fazla olmasına rağmen ikliminin birbirinden farklı olduğu hissedilebilir. Bu farklılık aileye has değildir. Küçük büyük bütün topluluklarda farklılıkları bile bir kılabilen; olumlu iklime duyulan ihtiyaçtır. Örgütler için olumlu iklim önemi yadsınamaz bir gerekliliktir. Olumlu iklimi oluşturmak, örgüt personelini ve örgütten hizmet alanları bu iklimin artılarıyla karşılamak önemlidir. Demir (2008)' e göre, okulda pozitif iklimi yaratmak, okul liderinin bile tek elinde değildir. Okul lideri, örgüt çalışanları için girdi ve çıktılarla doğru ortam zemini hazırlayabilir. Yaratılan pozitif ortam çalışma şevkini artıracığından başarı tablosu artacaktır.

İnsanların yaptıkları işten doyum alabilmesi, ortaya koydukları ürünün insanlar üzerinde yarattığı etkiyle yakından ilişkilidir. Örgüt için doğru ürünü ortaya koyabilmekse tamamen ekip işidir. Ürünün çeşidi ne olursa olsun örgüt içindeki atmosfer emekçileri dolayısıyla ürünü yakından etkiler. Emekçilerin doğru hizmet verebilmesi adına oluşturulması gereken iklim için çaba sarf edilmeli bunun önemine dikkat çekilmelidir. Şanlı (2009)' a göre, bireylerin temel ihtiyaçları arasında insanın kendisini önemli hissetmesi ve anlam duygusu vardır. Örgüt yönetimi çalışanlarıyla yüksek performans elde edebilmek, çalışanlarının temposunu yüksek tutabilmek için doğru iklimi yaratmak zorundadır.

Örgüt çalışanlarının kendilerini örgüte ait hissetmeleri, örgütün hedeflerini yerine getirmesinde sağladığı desteği artıracaktır. Aydın (1993)' a göre, kendisini örgütün parçası gibi gören, örgüte içtenlikle bağ kuran üyeler, örgütte daha uzun süre kalmak ve örgüte katkıda bulunmak adına üst düzeyde çaba sarf ederler (Aydın' dan aktaran Öztürk, 2009). Çelik (1997) Sosyalleşme sürecini doğru yöneten örgütlerde mesleki doyumla birlikte örgüte bağlılıkta yüksektir. Bu nedenle insanların daha fazla zaman geçirmek istedikleri ortamın yaratılması bu noktada ulaşılmak istenen çizgi olarak düşünülebilir ve iş doyumuna ulaşabilmek bu ortam için çalışmakla mümkündür.

### III. Bölüm

#### 3.1. Yöntem

##### 3.1.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada; 2012 yılında uygulamaya konulan eğitim sistemiyle yan dallarına geçen sınıf öğretmenlerinin memnuniyet düzeyleri incelenmiştir. Memnuniyet düzeylerinin bazı alt değişkenleriyle aralarındaki ilişki, nicel araştırma deseninde çalışılmıştır. Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü (2011)' ye göre nedensel karşılaştırma araştırmasında, araştırmaya katılan insan gruplarındaki farklılıkların sebep ve sonuçları, bu sebeplerin oluşumundaki koşullara ve katılımcılara etki etmeden ortaya koymak amaçlanır (s. 15). Bu araştırma da nedensel karşılaştırma modelinde çalışılmıştır.

2012 yılında uygulamaya konulan eğitim sistemindeki değişiklik branş değiştiren öğretmenlerin bundan önceki memnuniyet düzeylerine ulaşarak ön test-son test puanlarını kıyaslamak mümkün değildir. Bu nedenle branş değiştiren öğretmenler ile aynı demografik özelliklere sahip branş değişikliği yapmamış sınıf öğretmenlerine ulaşılabılır örneklem ile ulaşılarak çalışma gerçekleştirilmiştir.

##### 3.1.2. Evren Ve Örneklem

Bu çalışmanın örneklemini 2015-2016 eğitim öğretim yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında çalışan ilkökul, ortaokul ve lisedeki alanlarına sınıf öğretmenliğinden geçmiş öğretmenler ile branş değişikliği yapmamış sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunda 105 branş değiştiren öğretmen ve bu branş değiştiren öğretmenlerle aynı demografik özelliklere sahip 105 sınıf öğretmeni yer almaktadır. Ulaşılabılır örneklem yoluyla iki aşamada çalışma grubundan veri toplanmıştır. İlk aşamada

branş değiştiren öğretmenlere; okullara gidilerek veya internet aracalığıyla ulaşılarak anket uygulanmıştır. İkinci aşamada ise bu branş değiştiren öğretmenler ile aynı demografik özelliklere sahip İstanbul İli Bahçelievler İlçesi'nde çalışan sınıf öğretmenlerine anket uygulanmıştır.

### 3.1.3. Veri Toplama Aracı

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik özelliklerin (yaş, kıdem, mezun olunan okul, çalışılan okul türü, çalışılan alan, cinsiyet ve medeni durum) yer aldığı kişisel bilgi formu, ikinci bölüm ise mesleki doyumu ölçen soruların bulunduğu iş doyum ölçeği yer almaktadır. İş doyum ölçeği şahin (1999) tarafından Skovholt, Açıkgöz ve Açıkgöz (1994)' ün "Minnesota Öğretmen Gerilimi Envanteri" nden ve Köse (1985) 'in "İş Doyum Anketi" nden yararlanılarak hazırlanmıştır. şahin (1999) tarafından hazırlanan anket başlangıçta 55 maddeden oluşmaktayken yapılan faktör analizlerinde, madde yükü 0,40 üstünde olan maddeler alınmıştır. Faktör analizleri sonucunda anket 42 maddeye indirilmiştir.

**Tablo 1: Ölçek Boyutları ile Cronbach Alpha Değerleri ve Boyutu Ölçen Maddeler (şahin,1999:49)**

İş Doyumu Boyutları	Cronbach Alpha	Boyutu Ölçen Maddeler
İşin kendisi	,75	6,13,16,18,25,32,36
Yönetim	,89	1,5,8,14,17,20,24,28,31,33,38
Ücret	,81	2,9,27,34,37,39
Bireyler arası ilişkiler	,74	4,11,15,21,35

Başarı, saygınlık,tanınma	,78	3,10,22,26,30,41,42
Veli öğrenci İlgisizliği	,74	7,12,19,23,29,40
Toplam	,91	42

Araştırma da kullanılacak iş doyumunu ölçeğinin boyutları ve bu boyutların Cronbach Alpha Değerleri ile Boyutu Ölçen Maddeler Tablo 1 de verilmiştir. Cronbach Alpha değerleri, ölçeğin uygulama açısından yeterli olduğu sonucunu vermiştir.

Araştırmanın;

- Birinci alt probleme cevap aranan "mesleki beceriler" e ait mesleki doyumunu ölçmek için "işin kendisi" alt boyutundan alınmış olunan puanlarla değerlendirme yapılmıştır. Bu alt boyutta öğretmenliğin icrasında duyulan tatminiyet, yaratıcılığı gösteme fırsatı, kendini geliştirme ve iş güvencesi vb sorularayer verilmiştir.
- İkinci alt probleme cevap aranan "yönetim" e ait mesleki doyumunu ölçmek için "yönetim" alt boyutundan alınmış olunan puanlarla değerlendirme yapılmıştır. Bu alt boyutta öğretmenlerin, okul yönetiminin iş ve işlevlerinin icrasına dair memnuniyet düzeylerini ölçen sorular yer almaktadır.
- Üçüncü alt probleme cevap aranan "ücret"e ait mesleki doyumunu ölçmek için "ücret" alt boyutundan alınmış olunan puanlarla değerlendirme yapılmıştır. Bu alt boyutta öğretmenlerin aldıkları ücreti tatmin edici bulup bulmadıklarına, istedikleri yaşam standardını sağlayıp sağlamadığına, yaptıkları işin karşılığı olan parayı alıp almadıklarına dair sorular yer almaktadır.

- Dördüncü alt probleme cevap aranan "okul iklimi"ne ait mesleki doyumu ölçmek için "bireyler arası ilişkiler" alt boyutundan alınan puanlarla değerlendirme yapılmıştır. Bu alt boyutta öğretmenlerin mesai arkadaşlarıyla ilişkilerine dair sorular yer almaktadır.
- Beşinci alt probleme cevap aranan "başarı ve saygınlık"a ait mesleki doyumu ölçmek için "başarı, saygınlık, tanınma" alt boyutundan alınan puanlarla değerlendirme yapılmıştır. Bu alt boyutta öğretmenliğin toplumda ve çalışılan kurumda yarattığı etkiye dair (özel ve saygın hissetmek vb) memnuniyet düzeylerini ölçen sorular yer almaktadır.
- Altıncı alt probleme cevap aranan "veli ve öğrencilerle iletişim"e ait mesleki doyumu ölçmek için "veli öğrenci ilgisizliği" alt boyutundan alınan puanlarla değerlendirme yapılmıştır. Bu alt boyutta öğretmenlerin öğrenci ve velileriyle iletişim eksikliklerin kişide yarattığı memnuniyetini ölçen sorular yer almaktadır.

#### **3.1.4. Anketin Veri Toplama Süreci**

Çalışma grubu sınıf öğretmenleri ve branş değiştiren sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Branş değişikliğinin üzerinden üç yılı aşkın bir sürenin geçmiş olması branş değiştiren öğretmenlere ulaşmayı güçleştiren bir etmen olmuştur. İlk branş değişikliği yapılan öğretmenlerin listelerine internet üzerinden ulaşabiliyorken, üç eğitim öğretim yılından sonra öğretmenleri, atamalarının olduğu okulda bulmak her zaman mümkün olamamıştır. Çünkü öğretmenler için bir okulda 3 yıllık çalışma süresi tayin hakkı doğurmaktadır. İnternet üzerinden ve okul ziyaretleriyle branş değiştiren ve çalışmaya katkı sağlamak isteyen öğretmenlere ulaşıldı. Bahçelievler ilçesinde çalışan öğretmenlere

okullarında anket uygulayabilmek için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınarak çalışma gerçekleştirildi. Diğer il ve ilçelerde çalışan öğretmenlere, internet aracılığıyla ulaşılmaya çalışıldı. Ulaşılabilen öğretmenlerden katılmak isteyen öğretmenlere anket uygulandı. 105 branş değiştiren öğretmene ulaşılarak anket uygulandı. Bu öğretmenlerin demografik özellikleriyle örtüşen 105 sınıf öğretmenine yine aynı yollarla ulaşılarak çalışma gerçekleştirildi. Veri toplama süreci yaklaşık 4 ay sürdü.

### **3.1.5. Verilerin Analizi**

Örnekleme giren öğretmenlerin uygulanan ölçekten elde edilen verilerin analizinde SPSS 23.0 paket programı kullanılmıştır. Bireylerden toplanan demografik özellikler için tanımlayıcı istatistiklerden olan frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak yorumlanmıştır. Örnekleme oluşturan sınıf ve branş değiştiren öğretmenlerden elde edilen verilerin yaşa göre farklılık gösterip göstermediğinin belirleyebilmek için Çok Değişkenli Analiz (MANOVA) yapılmıştır. Sayısal gelişmelerle ilgili veriler tablolar haline getirilip yorumlanmış, bağımsız değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı  $\alpha = 0.05$  düzeyinde test edilmiştir.

## **3.2. Kuramsal Çerçeve**

### **3.2.1. Herzberg' in Çift Etmen Kuramı**

İnsanların gelişim evrelerinin tamamında, eylemlerine güdülerini yön verir. Gerek yaşam serüveniyle oluşan ihtiyaçları gidermek, gerekse varoluştaki başarı ,saygınlık gibi dürtülerin karşılanması eylemsizliği imkansız kılar. Karagülmez Abomar (2012)'a göre davranışların sebep ve sonuçlarını belirleyen itici güç, güdüdür. Güdüler bireyde ulaşmak istediği hedefler meydana getirir, mutluluk o hedefler ulaşıncaya yaşanır. Sosyal güdülerin;



toplumun iyi olarak kabul edeceği bir işte çalışarak, arzu dilen bireylerle yaşanıp, düşüncelerine ket vurulmadan hayal kurma özgürlüğüne sahip olunarak, sevip sevildiğinde karşılanmış olacağını ifade eder.

Dürtüler insanlarda bir açlık yaratır. Açlığın doyuma ulaşmasıyla tatminiyet sağlanır. İnsanları yüklenmiş uygulamaların özelliklerine göre varlıklarını sürdüren elektronik cihaz onlar olarak değerlendirmek mümkün değildir. Varoluştan kaynaklanan bireysel farklılıklar, yaşanan sosyal çevre ve geçmiş yaşanmışlıkların etkisi, insanlara birbirinden farklı dünyalar yaratır. Herkesin tek bir idea uğruna yaşadığını söylemek mümkün değildir. Varlığına inandığımız farklı ideallere, tek bir yolla ulaşılacağını iddia etmekte çok doğru bir yaklaşım olmayacaktır. İnsanların hedeflerine ulaşırken, onları motive eden unsurlarında birbirinden farklı olması, bu zengin popülasyonun sonucudur. Var olan bu çeşitlilik içinde insanların motivasyonlarını açıklamak için oluşturulmuş birçok kuram vardır (Maslow' un ihtiyaçlar hiyerarşisi, Herzberg' in çift etmen kuramı, başarı teorisi, rol beklentisi vb.).

Motivasyon kuramları içerisinde ilk akla gelen Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisidir. Maslow'un kuramında kişi alt basamaktaki ihtiyacı karşıladıktan sonra üst basamaktaki ihtiyaca karşı motive olabilir. Basamaklarda ki ihtiyaçlar hiyerarşiktir. İnsan motivasyonu ve kalite denilince akla gelen ilk isimlerden olan, kalitede düşünce lideri olarak tanımlanan Dr. Yoshio Kondo; Maslow' un ihtiyaçlar piramidinde, farklı düzeylerde bulunan gereksinimlerin hepsine aynı zaman diliminde sahip olmak isteyebileceğini söylemiştir. Kişinin karnını doyurmak için ayakkabı boyuyor olması, işini icra ederken saygı beklentisi olmasını engellemez (Kondo' dan aktaran Özden, 2003).

Kişinin meslek yaşamı diğer hayatı için gereksinimleri karşılayacağı maddi kaynak ve sosyal çevredir. Meslek yaşamının bu ihtiyaçları karşılaması dışında da mesai içerisindeyken bir hayatı olduğu unutulmamalıdır. Meslek yaşamındaki bazı ihtiyaçlar kişiye mesainin olağan seyrinin devamını sağlarken, bazı etmenler kişiyi çalışmaya güdüler. Bu iki farklı güdü Herzberg' in çift etki kuramında açıklanıyor. Herzberg çift etki kuramında güdülenmeyi, hiyerarşiye bağlı gereksinimlerle değil hijyen ve motivasyon adında iki etmenle açıklamıştır. Pinder (1984)' e göre, Herzberg hijyen faktörlerini yaşamsal ihtiyaçların giderileceği düzey olarak ele alır. Hijyen faktörlerinin bulunması bu nedenle motivasyon unsuru olarak değerlendirilemez. İş doyumunu sağlama da yeterli olamazlar ancak doyumsuzluğu ortadan kaldıracırlar. Güdülenmemiş davranış ortaya çıkarmaları mümkün değildir. Yaşamsal ihtiyaçlar giderildikten sonra etkisini yitirirler (Pinder' den Aktaran Türker, 2005). Erdem (1997)' e göre, hijyen faktörü iş ortamında verim elde etmek için asgari düzeyde ki ihtiyaçların karşılanması demektir. Bireyin çalışmaları karşısında alacağı maaş, iş güvenliği, işveren ve astlarla ilişkinin düzeyi, ısınma, sağlık koşulları gibi fiziksel etmenlerin durumu hijyen faktörleri arasında yer alır. Bu faktörlerin varolması kişiyi motive etmez ancak varolmaması durumunda motivasyon gerçekleşmez.

Pinder (1984)' e göre motivasyon faktörleri bireyin işe bağlılığını ve çalışma şevkini artırır. İş yaşamındaki başarılarından dolayı alınan tebrikler, ortaya konulan işe dair edilen iltifatlar, insanlar tarafından tanınıp beğenilme, işteki yükselme, yetki sahibi olma gibi durumlar motive edici faktörlerdir. İşverenler işgörenler bu güdülerinin tatmin olacağı iş ortamları yaratırsalar, kişiler iş doyumuna ulaşır, iş motivasyonları yüksek olur ( Pinder,

1984 Aktaran Türker, 2005). Erdem (1997)' e göre motivasyon faktörleri kişiye başarı hissi vererek onu motive eder. Motivasyon faktörlerinin olmadığı çalışma ortamı bireyin işe karşı güdülenmemesi sonucunu doğurur. Bireyin sadece doyumsuzluğunu engelleyen faktörlerin ortadan kaldırılması, güdülenme için yeterli değildir.

Bireyin gerek eğitim hayatı gerekse iş hayatı doğru motivasyon sağlandığında kendisi için pekiştireç haline gelir. Bireye sürekli dışardan güdüleyici unsurlar sunmak her zaman doğru olamaz. Herzberg (2003) de yer alan; köpeğe tekme attığımda hareket ediyorsa her hareket etmesini istediğimde tekme mi atmalıyım? örneğinde olduğu gibi. İşgörenden beklenen iş verimini elde etmek için sürekli dışardan yönlendirenin gerekmesi ekstradan iş yükü meydana getirir. Herzberg (2003) motivasyon bireyler kendilerini şarj edebildiğinde sağlanır. İşe gerçekten motive olmuş bireyler mesailerini bittiğinde, çalışmaya olan şevki bitmemiş insanlardır. Bireyler için hijyen ve motivasyon faktörleri doğru sağlanmışsa çalışma süresinin fazlalığı pekiştireç gibi gelecektir.

İş doyumunu; işin olumsuz koşullardan arınmış, yaşamsal koşullar sağlanmış olarak ve başarı, yükselme, saygınlık vb dürtülerin tatmin olabileceğine inanılan bir zeminde mümkündür. Hijyen faktörleri iş tatminsizliğini meydana getirir. Herzberg (2003)' e göre, "iş tatminsizliğinin tersi iş tatminiyetini değildir". İş doyumuna, hijyen ve motivasyon faktörlerinin ikisine birden dikkat edilerek ulaşılması mümkündür. Hijyen faktörü gerekleri yapılmadan, iş tatminsizliğinden kurtulunamaz, iş tatminsizliği ortadan kalkmadan da motivasyon sağlanamaz. Erdem (1997)'e göre en iyi biçimde düzenlenen hijyen faktörlerinin ardından motive edici faktörler devreye girer. Ve ancak bu faktörler doğru işlendiğinde yapılan iş başarıyla sonuçlanır, gelişme, ilerleme zenginleşme gerçekleşir.

### 3.3. Paradigmalar

#### 3.3.1. Pozitivist Paradigma

Bu çalışma olguculuk kuramını temel alarak yapılmıştır. Pozitivizm alt yapısına bakıldığında çağrışımlar barındırır. Pozitivizmi doğru anlayabilmek için "pozitif" ve "positivité" terimleri anlamaya çalışmalıdır. Fransızca 'poser' ve 'posé' kelimelerinden türetilen "pozitif" kelimesine nesne ve kişilerden bahsederken ayrı anlamlar yüklenmiş olsada pozitivizme ışık tutan en yakın anlamında, şeyin varolma sebebiyle ilgilenmeden, varolanı deneylerle ortaya çıkarma vardır. İkinci terim olan 'positivité' ise örtülenin üstünü açarak gerçeğe ulaşmayı gerektirir (Koç, 2009). Pozitivizm, bu terimlerin anlamlarında bizi götürdüğü yer olan, maddi dünyayla, ortaya konulabilen bilimsel gerçeklerle ilgilenir.

Pozitivizm ilk olarak 1830' larda Auguste Comte' un hocası olan Saint Simon tarafından kullanılmış, Auguste Comte (1789-1957) tarafından sistematize edilmiştir (Korkmaz, 2012). Comte ilerlemenin mümkün olmasının ancak bilimin ve insan aklının gelişmesine bağlı olduğunu savunur. Düzenli ilerleme ile ancak gelişim sağlanır. Bilimdeki bir ilerleme, bir sonraki adım için temel oluşturur ve süreç bir sonraki adıma ilerler. Comte doğa bilimlerinde varlığı gerekliliği kabul gören bu düzenin toplumsal kurumlarda da uygulanmasıyla toplumsal düzene kavuşulacağını savunur. Felsefesinde ilerleme ve düzenden vazgeçmeyen Comte, insan zihninin teolojik, metafizik ve pozitif düşünme evresi olarak üç döneme ayırmıştır. Bu dönemleri ifade eden kuramı "üç hal kuramı" olarak ifade etmiştir. Teolojik evrede yaşananları idrak edemeyen insanların, meydana gelen gelişmeleri tanrısal güce bağladığını savunur. Metafizik evrede, insanların olayları metafizik güçlerle açıkladığını ifade eder. Comte' un da için de yaşadığı XIX. yüzyılda ise

artık pozitif yani bilimsel düşünce evresine geçilmiştir. Olaylar tanrısal, insanüstü, doğa kaynaklı gizil güçler yerine bilime gözleme dayanarak açıklanabileceğine inanılan bir evreye ulaşmıştır (Güray, 2010; Özkan, 2010).

Bumin ve diğerleri (2012)' ne göre, "Pozitivizm, akli ve bilgiyi temsil eden seçkin bir azınlık eliyle toplumun iradi olarak düzen ve istikrara kavuşturulabileceği ve sürekli bir ilerleme içine sokulabileceği görüşüyle imparatorlukta birlik ve ilerlemeyi sağlamak isteyen aydın-bürokratların toplumsal mühendislik projelerine en uygun bir kuram olarak görünür." (s. 338). XIX. yüzyıldaki kargaşa döneminde arayışın, düzen getirmesi umudu unutulmamalıdır. Pozitivizm bu dönemden itibaren tüm Avrupa ve Türkiye de etkilerini göstermiştir.

### **3.3.2. Pozitivizme Çıkan Yol**

Pozitivizm deney ve gözlemlerle ortaya konulabilen bilimsel gerçeklerle ilgilenir. Toplumsal olayların, doğa yasalarına uygun olarak meydana geldiğini düşünen Auguste Comte, bu olayların bilimsel yöntemlerle anlaşılıp, açıklanmasının mümkün olduğunu savunur (Bumin vd.,2002). Korlaelçi pozitivizmi “illetler ve mahiyetlerin beyhude araştırılmasından vazgeçerek sayısı mümkün olduğu kadar az ana hâdiselerden, ikinci derecedeki hâdiselerin sayısı en geniş deduction maksadı ile her neviden müşahadesi yapılmış hadiseler arasında doğru münasebetler kurmak” olarak tanımlamıştır (Korlaelçi, 2002; 19). Korlaelçi bu tanımda; her şeyi tek tek araştırmanın boş bir uğraş olacağını, onun yerine, temel kabul edilecek olaylar adına yapılan değerlendirmeler arasında ilişki kurularak, sonuca ulaşmaktan bahsetmiştir. Bu yöntemde dikkat edilmesi gereken bir diğer noktada, temel kabul edilen değer, her özelliğine dikkat edilmesi gerektiğidir. Bu da

disiplin ihtiyacını doğurur. Erdoğan (2007)' e göre, Comte' un pozitivizmindeki bilimsel yöntem; sistemli, düzenli ve tutarlı olmalıdır. Ancak tutarlı bulgular elde edildiğinde genelleme mümkün olacaktır.

Pozitivizmde bilimsel yöntem için dikkat edilecek bir diğer husus, olaylar karşısında tarafsız olabilmektir. Korkmaz (2012)' göre, bilimsel bilgiyi elde ederken, yapılan gözlemlerde kişisel algıların bulunmaması önemsenmelidir. Pozitivizm deneyle ulaşılmadığı bilgileri kabul etmezken, gözlem yapanın yaşanmışlıklarının dahil olduğu bir bilginin geçerliğini de kabul etmez. Bütün bu veriler değerlendirildiğinde bilimsel bilginin objektif olması gerektiği tartışılmaz.

Usta (2013)' e göre, pozitivizm de uğraşı alanı olan bilim, bireyden ayrılmalıdır. Hatta bireyin vasıfları bilimde sıfırlanmalıdır. Araştırmacı insani hislerinden uzaklaşmalıdır. Birey bir nesne gibi davranmalı ve bunu pozitivist paradigmanın gereği olarak görmelidir. Bu şekilde elde edilmiş bilim, araştırmacılarını aynı yolu takip eden herkesin varabileceği sonuca götürür. Dursun (2009)' a göre, pozitif felsefe de, toplum, insan ve dünya ile ilgili gerçekler doğru bir sistemle bir araya getiren bilim, felsefeye ihtiyaç duymayacaktır. Tek doğru olan bilimsel gerçeklikte, tüm insanlar birleştirecek düzen meydana gelecektir.

Pozitivist felsefenin dayandığı üç temel kavramı; deney, gözlem ve determinizmdir (Bumin vd., 2012). Pozitivist felsefe en güvenilir bilgi elde etme yolu olan deneyi temele alsada sadece deneye veya gözleme sığdırılarak empirizmle denk tutmak doğru olmayacaktır. Salgar (2011)'e göre, Comte kendi felsefesini şu sözlerle diğerlerinden ayırmıştır:

Şüphesiz benim pozitif felsefemle, İngiliz bilim adamlarının özellikle Newton'dan beri doğa felsefesi ile kastettikleri şey arasında birçok benzerlik vardır. Ben ne bu adlandırmayı ne de belki de daha belirgin olabilecek bilimler felsefesi adlandırmasını seçtim. Çünkü her ikisi de tüm fenomen düzenlerine uygulanma değildir. Oysa tüm diğer fenomenler kadar sosyal fenomenlerin incelenmesini de içine kattığım pozitif felsefe insan zihninin kendini gösterdiği tüm konulara uygulanabilir ve tek biçimli bir akıl yürütme tarzını ifade eder (s. 96).

Sosyolojinin kurucu kabul edilen Comte, toplumsal düzeni sağlamak içinde pozitivist felsefede de bilimsel yöntemleri kullanmıştır.

Bu çalışmanın yorumlayıcı felsefeyle de yürütülmesi mümkün olmasına rağmen, pozitivist felsefeyle yürütülen çalışmaların az olması sebebiyle pozitivist paradigmada yoğunlaşmıştır. Pozitivist felsefe arzu edilen doğal bilgi verilerini derinleştirmek değil, elde edilen bulguların sentezini yaparak, sistematize etmektir (Adjukiewicz Çeviren Cevizci, 1994). “Comte’a göre ilk ve son sebeplerin araştırılması bizim için kesin olarak erişilmez ve anlamsız bir şeydir. Haklı olarak Comte, niçin ve nedenlerle uğraşmayı ilahiyatçılar ve metafizikçilere, olgular arasındaki ilişkilerin nasıl olduğunu betimlemeyi de pozitivist düşünürlere bırakmıştır.” (Korlaelçi Aktaran Salgar, 2011). Bu araştırma da 2012 yılında uygulamaya konulan eğitim sistemiyle sınıf öğretmenliğinden branşa geçen öğretmenlerin bazı alt değişkenlere memnuniyet düzeyleri incelenecektir. İlişkinin “nasıl” olduğunu sorgulamak Comte’a göre pozitivist felsefecilere düşmektedir. Bu çalışma pozitivist paradigmayla yürütülecektir.

## IV. Bölüm

### 4.1. Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde, örneklem grubuna ait demografik bilgilerin açıklanması ve araştırmanın alt problemlerinin yanıtlanması için elde edilen verilerin uygun istatistiksel yöntem ile analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara ve bu bulgulara yönelik yorumlara yer verilmiştir.

#### 4.1.1. Ölçeklerin Geçerlilik ve Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Bu aşamada çalışmanın araştırma bölümünde kullanılan İş Memnuniyeti Ölçeği puanlama yolu ile ölçülen ölçek için geçerlilik ve güvenilirlik analizi yapılmıştır. Anket sorularının geçerliliği ve güvenilirliği için Cronbach's Alpha test istatistiği kullanılmıştır (Öncü, 1994).

Cronbach's Alfa Katsayısının değerlendirilmesinde uyulan değerlendirme ölçütü;

$0.00 \leq \alpha < 0.40$  ise ölçek güvenilir değildir.

$0.40 \leq \alpha < 0.60$  ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0.60 \leq \alpha < 0.80$  ise ölçek oldukça güvenilirdir.

$0.80 \leq \alpha < 1.00$  ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir.

Bu aşamada çalışmanın araştırma bölümünde kullanılan İş Doyum Ölçeği puanlama yolu ile ölçülen ölçekler için geçerlilik ve güvenilirlik analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin iş doyumları hijyen ve motivasyon faktörlerinin birlikte değerlendirilmesiyle sağlanabilir. Kullanılan iş doyum anketinde tatminsizliği ortadan kaldıran hijyen faktörlerinin



ölçülmesine dair maddeler ve çalışma şevkini artıran unsurları barındıran, motivasyon faktörlerini ölçen maddeler yer almaktadır.

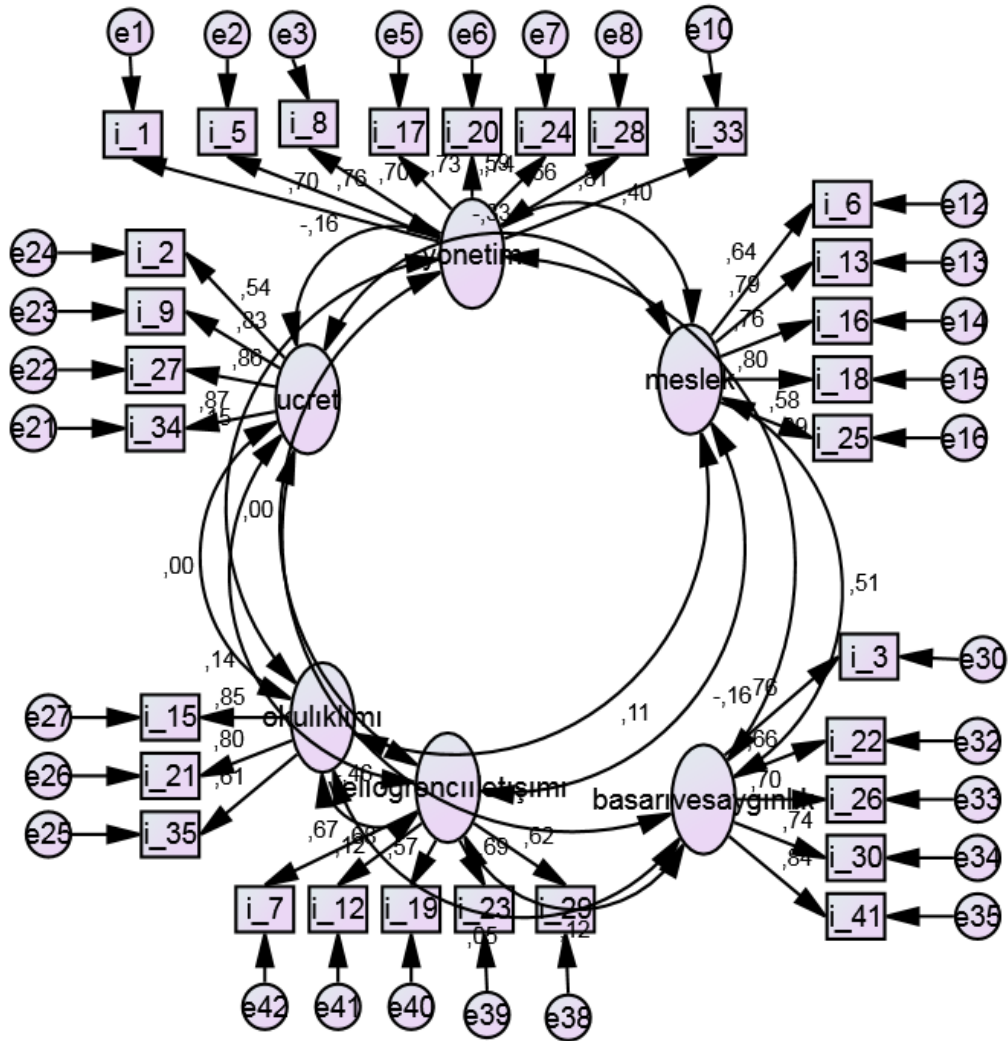
**Tablo 2. Ölçeğin Güvenirlilik Analizi Sonuçları**

<i>İş doyumu boyutları</i>	<i>Cronbach Alpha</i>	<i>Madde Sayısı</i>
Mesleki beceriler	0,83	7
Yönetim	0,86	11
Ücret	0,76	6
Okul iklimi	0,79	5
Başarı ve saygınlık	0,68	7
Veli öğrenci İletişimi	0,79	6
Toplam	0,80	42

Tablo 2’de örneklem grubuna uygulanan İş Doyum Ölçeği’ne ilişkin güvenilirlik analizinin sonuçları verilmiştir. Tablo 2’de görüldüğü gibi, İş Doyum Ölçeği güvenilirliğinin  $\alpha=0,801$  olduğu, alt boyutların ise Mesleki Beceriler alt boyutu güvenilirliğinin  $\alpha=0,834$ , Yönetim alt boyutu güvenilirliğinin  $\alpha=0,860$  ve oldukça güvenilir, Ücret alt boyutu güvenilirliğinin  $\alpha=0,764$ , Okul İklimi alt boyutu güvenilirliğinin  $\alpha=0,785$ , Başarı ve Saygınlık alt boyutu güvenilirliğinin  $\alpha=0,679$  ve Veli Öğrenci İletişimi alt boyutu güvenilirliğinin  $\alpha=0,790$  olduğu ve dolayısıyla bu değerlerin araştırma için yeterli olduğu görülmektedir.

#### 4.1.2. İş Doyum Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi

İş doyum ölçeği; 42 madde ve 6 faktörlü yapıdan oluşan ölçeğin AFA sonuçları temel alınarak ölçeğin 6 boyutlu yapıya ait modeli DFA ile test edilmiştir. Elde edilen veriler AMOS 23,0 programıyla analiz edilmiştir. Analiz sonucunda 4,10,11,14,31,32,36,37,38,39 ve 42 maddeleri 0,50 değerinin altında kaldığı için modelden çıkarılmıştır. Elde edilen veriler AMOS 23,0 programıyla analiz edilmiştir.



Şekil 1. Standardize Edilmiş Sonuçlar İle DFA

**Tablo 3. Doğrulayıcı Faktör Analizi İçin Uyum İndeksleri**

662,210	390	1,698	0,902	0,058	0,037	0,891
---------	-----	-------	-------	-------	-------	-------

Tablo 3' de görüldüğü gibi toplam örneklem için çizilen modelin uyum indekslerine bakıldığında;  $\chi^2/df$  değeri 3'ten küçük olduğu için kabul edilebilir bir uyum olduğunu, CFI değerinin 0,902 olması iyi bir uyumun olduğunu ve RMSEA değerinin 0,058 olması iyi bir uyumun olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak elde edilen bu uyum indeksleri modelin iyi bir uyuma sahip olduğunu ortaya koymuştur.

#### 1. Sınıf ve Branş Değiştiren Öğretmenlerin Yaşa Göre Farklılık Analizi

Araştırmanın bu aşamasında sınıf ve branş öğretmenlerinin iş doyumu alt boyutlarında yaş değişkenine göre farklılık olup olmadığı belirleyebilmek için MANOVA uygulanmıştır ve sonuçlar tablolastırılmıştır. Öncelikle varyansların homojen olup olmamasına bakılarak hangi alt boyutun değerlendirilmeye alınacağı Levene Testi ile kararlaştırılmıştır.

**Tablo 4. Levene Testi Sonuçları**

	<i>F</i>	<i>Sd1</i>	<i>Sd2</i>	<i>p</i>
Mesleki Beceriler	0,778	5	204	<b>0,567</b>
Yönetim	1,653	5	204	<b>0,147</b>
Ücret	0,195	5	204	<b>0,964</b>
Okul İklimi	5,860	5	204	0,000

Başarı Ve Saygınlık	1,158	5	204	<b>0,331</b>
Veli Öğrenci İletişimi	3,189	5	204	0,009

Tablo 4’te görüldüğü gibi; levene testi sonuçlarına göre iş doyum ölçeği alt boyutu mesleki beceriler, yönetim, ücret ve başarı saygınlık alt boyutlarında varyansların homojen olduğu (  $p = 0,567$ ,  $p= 0,147$ ,  $p= 0,964$  ve  $p= 0,331 > 0,05$  ) ve okul iklimi ve veli öğrenci iletişimi alt boyutlarında varyanslar homojen olmadığı için (  $p=0,000$  ve  $p= 0,009 < 0,05$ ) okul iklimi ve veli öğrenci iletişimi alt boyutu değerlendirilmeye alınmamıştır.

**Tablo 5. Mesleki Beceriler Alt Boyutuna Ait Ortalama ve Standart Sapma**

	<i>Ort.</i>	<i>Std. Sapma</i>	<i>N</i>		
Mesleki Beceriler	Branş	21-30 yaş	1,9004	0,49292	33
	Değiştiren	31-40 yaş	1,8487	0,57386	51
	Öğretmenler	41 yaş ve daha fazla	2,1565	0,56407	21
		Toplam	1,9265	0,55509	105
Sınıf		21-30 yaş	1,8788	0,49244	33
	Öğretmenleri	31-40 yaş	1,7647	0,47192	51
		41 yaş ve daha fazla	2,0204	0,58604	21
		Toplam	1,8517	0,50737	105
Toplam		21-30 yaş	1,8896	0,48900	66

31-40 yaş	1,8067	0,52447	102
41 yaş ve daha fazla	2,0884	0,57226	42
Toplam		0	
	,8891	,53182	10

Tablo 5'te görüldüğü gibi iş doyum ölçeği mesleki beceriler alt boyutunda branş değiştiren ve 21-30 yaş arası olan öğretmenlerin ortalaması 1,90 ve standart sapması 0,49, 31-40 yaş arası olan öğretmenlerin ortalaması 1,84 ve 0,57 ve 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin ortalaması 2,15 ve 0,56 olarak dağıldığı görülmüştür.

Mesleki beceriler alt boyutunda sınıf ve 21-30 yaş arası olan öğretmenlerin ortalaması 1,87 ve standart sapması 0,49, 31-40 yaş arası olan öğretmenlerin ortalaması 1,76 ve 0,47 ve 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin ortalaması 2,02 ve 0,58 olarak dağıldığı görülmüştür.

Mesleki beceriler alt boyutunda sınıf ve branş değiştiren 21-30 yaş arası olan öğretmenlerin ortalaması 1,88 ve standart sapması 0,48, 31-40 yaş arası olan öğretmenlerin ortalaması 1,80 ve 0,52 ve 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin ortalaması 2,08 ve 0,57 olarak dağıldığı görülmüştür.

**Tablo 6. Yönetim Alt Boyutuna Ait Ortalama ve Standart Sapma**

		<i>Ort.</i>	<i>Std. Sapma</i>	<i>N</i>
Yönetim Branş	21-30 yaş	1,8320	0,42221	33
	Değiştiren Öğretmenler 31-40 yaş	1,7807	0,40663	51
	41 yaş ve daha fazla	2,0952	0,46219	21
	Toplam	1,8597	0,43581	105
Sınıf	21-30 yaş	2,1102	0,44406	33
	Öğretmenleri 31-40 yaş	1,9358	0,55247	51
	41 yaş ve daha fazla	2,1991	0,48072	21
	Toplam	2,0433	0,51366	105
Toplam	21-30 yaş	1,9711	0,45221	66
	31-40 yaş	1,8583	0,48890	102
	41 yaş ve daha fazla	2,1472	0,46872	42
	Toplam	1,9515	0,48401	210

Tablo 6’da görüldüğü gibi iş doyum ölçeği yönetim alt boyutunda branş değiştiren ve 21-30 yaş arası olan öğretmenlerin ortalaması 1,83 ve standart sapması 0,42, 31-40 yaş arası olan öğretmenlerin ortalaması 1,78 ve 0,40 ve 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin ortalaması 2,09 ve 0,46 olarak dağıldığı görülmüştür.

Yönetim alt boyutunda sınıf ve 21-30 yaş arası olan öğretmenlerin ortalaması 2,11 ve standart sapması 0,44, 31-40 yaş arası olan öğretmenlerin ortalaması 1,93 ve 0,55 ve 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin ortalaması 2,19 ve 0,48 olarak dağıldığı görülmüştür.

Yönetim alt boyutunda sınıf ve branş değiştiren 21-30 yaş arası olan öğretmenlerin ortalaması 1,97 ve standart sapması 0,45, 31-40 yaş arası olan öğretmenlerin ortalaması 1,85 ve 0,48 ve 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin ortalaması 2,14 ve 0,46 olarak dağıldığı görülmüştür.

**Tablo 7. Ücret Alt Boyutuna Ait Ortalama ve Standart Sapma**

		<i>Ort.</i>	<i>Std. Sapma</i>	<i>N</i>
Ücret Branş Değiştiren Öğretmenler	21-30 yaş	1,9697	0,53595	33
	31-40 yaş	2,0490	0,52419	51
	41 yaş ve daha fazla	2,4206	0,50722	21
	Toplam	2,0984	0,54533	105
Sınıf Öğretmenleri	21-30 yaş	1,8838	0,52289	33
	31-40 yaş	2,0686	0,49573	51
	41 yaş ve daha fazla	2,1032	0,46689	21
	Toplam	2,0175	0,50262	105
Toplam	21-30 yaş	1,9268	0,52715	66
	31-40 yaş	2,0588	0,50772	102

41 yaş ve daha fazla	2,2619	0,50759	42
Toplam	2,0579	0,52472	210

Tablo 7’de görüldüğü gibi iş doyum ölçeği ücret alt boyutunda branş değiştiren ve 21-30 yaş arası olan öğretmenlerin ortalaması 1,96 ve standart sapması 0,53, 31-40 yaş arası olan öğretmenlerin ortalaması 2,04 ve 0,52 ve 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin ortalaması 2,09 ve 0,46 olarak dağıldığı görülmüştür.

Yönetim alt boyutunda sınıf ve 21-30 yaş arası olan öğretmenlerin ortalaması 2,42 ve standart sapması 0,52, 31-40 yaş arası olan öğretmenlerin ortalaması 2,42 ve 0,50 ve 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin ortalaması 2,19 ve 0,48 olarak dağıldığı görülmüştür.

Yönetim alt boyutunda sınıf ve branş değiştiren 21-30 yaş arası olan öğretmenlerin ortalaması 1,92 ve standart sapması 0,52, 31-40 yaş arası olan öğretmenlerin ortalaması 2,05 ve 0,50 ve 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin ortalaması 2,26 ve 0,50 olarak dağıldığı görülmüştür.

**Tablo 8. Başarı ve Saygınlık Alt Boyutuna Ait Ortalama ve Standart Sapma**

			<i>Ort.</i>	<i>Std. Sapma</i>	<i>N</i>
Başarı Ve Saygınlık	Branş	21-30 yaş	1,8961	0,37674	33
	Değiştiren	31-40 yaş	1,9160	0,43253	51
	Öğretmenler	41 yaş ve daha fazla	2,0068	0,44830	21
		Toplam	1,9279	0,41703	105



Sınıf	21-30 yaş	1,8355	0,42427	33
Öğretmenleri	31-40 yaş	1,8123	0,38385	51
	41 yaş ve daha fazla	1,8980	0,41929	21
	Toplam	1,8367	0,40135	105
Toplam	21-30 yaş	1,8658	0,39928	66
	31-40 yaş	1,8641	0,41020	102
	41 yaş ve daha fazla	1,9524	0,43223	42
	Toplam	1,8823	0,41083	210

Tablo 8’de görüldüğü gibi iş doyum ölçeği başarı ve saygınlık alt boyutunda branş değiştiren ve 21-30 yaş arası olan öğretmenlerin ortalaması 1,89 ve standart sapması 0,37, 31-40 yaş arası olan öğretmenlerin ortalaması 1,91 ve 0,43 ve 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin ortalaması 2,00 ve 0,44 olarak dağıldığı görülmüştür.

Yönetim alt boyutunda sınıf ve 21-30 yaş arası olan öğretmenlerin ortalaması 1,83 ve standart sapması 0,42, 31-40 yaş arası olan öğretmenlerin ortalaması 1,81 ve 0,8 ve 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin ortalaması 1,89 ve 0,41 olarak dağıldığı görülmüştür.

Yönetim alt boyutunda sınıf ve branş değiştiren 21-30 yaş arası olan öğretmenlerin ortalaması 1,86 ve standart sapması 0,39, 31-40 yaş arası olan öğretmenlerin ortalaması 1,86 ve 0,41 ve 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin ortalaması 1,95 ve 0,43 olarak dağıldığı görülmüştür.

**Tablo 9. MANOVA Sonuçları**

		<i>Kareler</i>		<i>Kareler</i>			
		<i>Toplamı</i>	<i>SD</i>	<i>Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
Grup	Mesleki Beceriler	0,300	1	0,300	1,084	0,299	
	Yönetim	1,480	1	1,480	6,792	<b>0,010</b>	
	Ücret	0,755	1	0,755	2,880	0,091	
	Başarı Ve Saygınlık	0,382	1	0,382	2,257	0,135	
Yaş	Mesleki Beceriler	2,361	2	1,181	4,272	<b>0,015</b>	
	Yönetim	2,520	2	1,260	5,784	<b>0,004</b>	
	Ücret	2,883	2	1,441	5,499	<b>0,005</b>	
	Başarı Ve Saygınlık	0,258	2	0,129	0,761	0,468	
Grup * Yaş	Mesleki Beceriler	0,088	2	0,044	0,160	0,853	
	Yönetim	0,235	2	0,118	0,540	0,584	
	Ücret	0,846	2	0,423	1,613	0,202	
	Başarı Ve Saygınlık	0,023	2	0,011	0,067	0,935	

Tablo 9’da görüldüğü gibi; iş doyum ölçeği mesleki beceriler alt boyutunda grup değişkeninin etkili olmadığı ( $p = 0,299 > 0,05$ ) ve yaş değişkeninin etkili olduğu (41 ve yaş ve daha fazla grubu lehine ) ( $p = 0,015 < 0,05$ ), grup ve yaş değişkeninin mesleki beceriler alt boyutunu birlikte etkilemediği görülmüştür. ( $p = 0,853 > 0,05$ )

İş doyum ölçeği yönetim alt boyutunda grup değişkeninin etkili olduğu ( sınıf öğretmenleri lehine) ( $p = 0,010 < 0,05$ ) ve yaş değişkeninin etkili olduğu ( “41 yaş ve daha

fazla” grubu lehine) ( $p = 0,004 < 0,05$ ), grup ve yaş değişkeninin mesleki beceriler alt boyutunu birlikte etkilemediği görülmüştür. ( $p = 0,584 > 0,05$ )

İş doyum ölçeği ücret alt boyutunda grup değişkeninin etkili olmadığı ( $p = 0,091 > 0,05$ ) ve yaş değişkeninin etkili olduğu (“41 yaş ve daha fazla” grubu lehine) ( $p = 0,005 < 0,05$ ), grup ve yaş değişkeninin mesleki beceriler alt boyutunu birlikte etkilemediği görülmüştür. ( $p = 0,202 > 0,05$ )

İş doyum ölçeği başarı ve saygınlık alt boyutunda grup değişkeninin etkili olmadığı ( $p = 0,135 > 0,05$ ) ve yaş değişkeninin etkili olmadığı ( $p = 0,468 > 0,05$ ), grup ve yaş değişkeninin mesleki beceriler alt boyutunu birlikte etkilemediği görülmüştür. ( $p = 0,935 > 0,05$ )

**Tablo 10. Box's Testi Sonuçları**

Box's M	76,294
F	1,437
df1	50
df2	36393,480
P	0,023

Tablo 10’da görüldüğü gibi, Varyans-kovaryans matrisinin eşitliği sayılısının test edilmesi için Box’ın M testi uygulanmıştır ve bağımlı değişkenler arasındaki varyans ve kovaryansların her iki faktörün (grup ve yaş) her düzeyi için farklılığın olduğu gözlenmiştir. ( $F=1,437$ ;  $P= 0,023 < 0,05$ )

**Tablo 11. Multivariate Test Sonuçları**

		Value	F	Hypothesis df	Error df	P
Intercept	Pillai's Trace	0,985	3258,541	4,000	201,000	0,000
	Wilks' Lambda	0,015	3258,541	4,000	201,000	0,000
	Hotelling's Trace	64,847	3258,541	4,000	201,000	0,000
	Roy's Largest Root	64,847	3258,541	4,000	201,000	0,000
Grup	Pillai's Trace	0,082	4,465	4,000	201,000	0,002
	Wilks' Lambda	0,918	4,465	4,000	201,000	0,002
	Hotelling's Trace	0,089	4,465	4,000	201,000	0,002
	Roy's Largest Root	0,089	4,465	4,000	201,000	0,002
Yas	Pillai's Trace	0,146	3,990	8,000	404,000	0,000
	Wilks' Lambda	0,857	4,038	8,000	402,000	0,000
	Hotelling's Trace	0,163	4,085	8,000	400,000	0,000
	Roy's Largest Root	0,136	6,854	4,000	202,000	0,000
Grup * Yas	Pillai's Trace	0,024	0,615	8,000	404,000	0,766
	<b>Wilks' Lambda</b>	<b>0,976</b>	<b>0,613</b>	<b>8,000</b>	<b>402,000</b>	<b>0,767</b>
	Hotelling's Trace	0,024	0,611	8,000	400,000	0,769
	Roy's Largest Root	0,020	0,990	4,000	202,000	0,414

Tablo 11’ de görüldüğü gibi, yapılan Multivariate Testi sonucunda yaş ve grup faktörlerinin bağımlı değişkenler üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür. "Grup\*Yaş" etkileşiminin ise bağımlı değişkenler üzerinde bir etkisinin olmadığı görülmüştür. (  $F= 402,000$  ;  $p = 0,767 >0,05$ )

**Tablo 12. Mesleki Beceriler Alt Boyutuna Ait Univariate Sonuçları**

	Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	P
Mesleki Beceriler	Corrected Model	2,743 <sup>a</sup>	5	0,549	1,986	,082
	Intercept	686,221	1	686,221	2483,457	0,000
	Grup	0,300	1	0,300	1,084	0,299
	Yaş	2,361	2	1,181	4,272	<b>0,015</b>
	Grup * Yaş	0,088	2	0,044	0,160	0,853
	Error	56,369	204	0,276		
	Total	808,551	210			
	Corrected Total	59,112	209			

Tablo 12’de görüldüğü gibi; mesleki beceriler alt boyutunda grup faktör düzeylerinin ortalamaları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. (  $F= 1,084$ ;  $p = 0,299 >0,05$ ) Dolayısıyla bu faktörlerin iş doyum üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur. Ancak "Yaş" faktörünün düzeylerinin ortalamaları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. (  $F=4,272$  ;  $p = 0,015 < 0,05$ )

Bu farklılıkların hangi düzeyler arasında olduğunu tespit etmek için "Tukey" testinin sonuçları incelenmelidir.

**Tablo 13. Mesleki Beceriler Alt Boyutuna Ait Tukey Testi Sonuçları**

(I) yas	(J) yas	(I-J)	P
31-40 yaş	21-30 yaş	-0,0829	0,579
	<b>41 yaş ve daha fazla</b>	<b>-0,2817*</b>	<b>0,011</b>

Tablo 13’de görüldüğü gibi; mesleki beceriler alt boyutunda hangi yaş grupları arasında anlamlılığın olduğunu belirlemek için yapılan Tukey Testi sonucunda; 41 yaş ve daha fazla grubunda olan katılımcıların mesleki beceriler ortalaması 31-40 yaş arası olan katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

**Tablo 14. Yönetim Alt Boyutuna Ait Univariate Sonuçları**

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	P
Corrected Model	4,524	5	0,905	4,154	0,001
Intercept	732,476	1	732,476	3362,618	0,000
Grup	1,480	1	1,480	6,792	0,010
Yas	2,520	2	1,260	5,784	0,004
Grup * Yas	,235	2	,118	,540	0,584
Error	44,437	204	,218		

Total	848,727	210			
Corrected Total	48,961	209			

Tablo 14'te görüldüğü gibi; yönetim alt boyutunda grup faktör düzeylerinin ortalamaları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. (  $F=6,792$ ;  $p = 0,010 < 0,05$  ) Ayrıca "Yaş" faktörünün düzeylerinin ortalamaları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. (  $F=5,784$ ;  $p = 0,004 < 0,05$  ) Bu farklılıkların hangi düzeyler arasında olduğunu tespit etmek için "Tukey" testinin sonuçları incelenmelidir.

**Tablo 15. Yönetim Alt Boyutuna Ait Tukey Testi Sonuçları**

(I) yas	(J) yas	(I-J)	P
41 yaş ve daha fazla	21-30 yaş	0,1761	0,138
	31-40 yaş	<b>0,2889*</b>	<b>0,003</b>

Tablo 15' te görüldüğü gibi; yönetim alt boyutunda hangi yaş grupları arasında anlamlılığın olduğunu belirlemek için yapılan Tukey Testi sonucunda; 41 yaş ve daha fazla grubunda olan katılımcıların yönetim ortalaması 31-40 yaş arası olan katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

**Tablo 16. Ücret Alt Boyutuna Ait Univariate Sonuçları**

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	P
Corrected Model	4,073 <sup>a</sup>	5	0,815	3,107	0,010
Intercept	800,394	1	800,394	3053,540	0,000
Grup	0,755	1	0,755	2,880	0,091
Yas	2,883	2	1,441	5,499	<b>0,005</b>
Grup * Yas	0,846	2	0,423	1,613	0,202
Error	53,473	204	0,262		
Total	946,917	210			
Corrected Total	57,545	209			

Tablo 16' da görüldüğü gibi; ücret alt boyutunda grup faktör düzeylerinin ortalamaları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. (  $F=2,880$ ;  $p = 0,091 > 0,05$ ) Dolayısıyla bu faktörlerin iş doyum üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur. Ancak "Yaş" faktörünün düzeylerinin ortalamaları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. ( $F=5,449$  ;  $p = 0,005 < 0,05$ ) Bu farklılıkların hangi düzeyler arasında olduğunu tespit etmek için "Tukey" testinin sonuçları incelenmelidir.



**Tablo 17. Ücret Alt Boyutuna Ait Tukey Testi Sonuçları**

(I) yas	(J) yas	(I-J)	P
41 yaş ve daha fazla	21-30 yaş	0,3351*	0,003

Tablo 17’ de görüldüğü gibi; ücret alt boyutunda hangi yaş grupları arasında anlamlılığın olduğunu belirlemek için yapılan Tukey Testi sonucunda; 41 yaş ve daha fazla grubunda olan katılımcıların ücret ortalaması 21-30 yaş arası olan katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

**Tablo 18. Başarı ve Saygınlık Alt Boyutuna Ait Univariante Sonuçları**

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	P
Corrected Model	0,717	5	,143	0,846	0,518
Intercept	662,132	1	662,132	3908,605	0,000
Grup	0,382	1	,382	2,257	0,135
Yas	0,258	2	,129	0,761	0,468
Grup * Yas	0,023	2	,011	0,067	0,935
Error	34,558	204	,169		
Total	779,327	210			
Corrected Total	35,275	209			

Tablo 18'de görüldüğü gibi; başarı ve saygınlık alt boyutunda grup faktör düzeylerinin ortalamaları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. (  $F= 2,257$ ;  $p = 0,351 >0,05$ )

"Yaş" faktörünün düzeylerinin ortalamaları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. (  $F=0,761$ ;  $p = 0,468 > 0,05$ ). Dolayısıyla bu faktörlerin iş doyum üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.

## V. Bölüm

### 5.1. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada grupların (brans değiştiren öğretmenler ile sınıf öğretmenlerinin) mesleki doyumlarının, yaş değişkeni göz önünde bulundurularak yapılan analiz sonuçları aşağıdaki gibidir;

- Branş değiştiren öğretmenler ile sınıf öğretmenlerinin mesleki beceriler alt boyutundaki memnuniyet düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Kormaz ve Serin (2014)' in 2012 yılında alan değiştiren öğretmenler ile yaptığı çalışmada branş değiştiren öğretmenlerin yarısından fazlasının istemeyerek branş değişikliği yaptığı sonucu yer almaktadır. İş bu çalışma, branş değiştiren öğretmenlerin sınıf öğretmenlerinden, mesleki beceriler alt boyutunda daha az memnuniyet yaşamadıklarını (memnuniyet düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuyla) ortaya koymaktadır. Yapılan branş değişikliği üzerinden daha fazla zamanın geçmiş olması, branş değiştiren öğretmenlerin yeni branşlarına alışmaları, branştaki yeterliliklerinin artması, öğrenci yaş grubuna ve seviyelerine alışmaları anlamına da gelebilir. Bu alışmayla birlikte oryantasyon dönemi de sayılabilecek dönem atlatılmış, öğretmenler yeni durumlarına daha fazla adapte olmuştur. Öğretmenler için geçiş yaptıkları bu alanın bilinmezliklerinin yarattığı, mesleki doyumlarını olumsuz etkileyen bu unsurlar ortadan kalkmıştır. Bu nedenle yeni branşlarındaki memnuniyet düzeylerinin bu çalışmada daha doğru ortaya konduğu söylenebilir. Mesleki beceriler alt boyutundaki memnuniyet düzeyleri yaş değişkenine göre incelendiğinde elde edilen anlamlı farklılık, “41 yaş ve daha fazla” grubu lehinedir. Öğretmenliğin icrasında duyulan tatminiyet, yaratıcılığı gösteme fırsatı, kendini geliştirme,

iş güvencesi vb yeterliliklerin ölçüldüğü mesleki beceriler alt boyutunu grubun (brans değiştiren öğretmenler ve sınıf öğretmenleri) ve yaş değişkeninin birlikte etkilemediği görülmüştür. Sınıf öğretmenliği birçok alanda bilgi sahibi olunmasını gerekli kılarken, brans öğretmenliğinde tek bir alanda uzmanlaşmanın önemi dikkat çekmektedir. Bu uzmanlaşmanın ve uzmanlaşılan bu alanda olgunluğu daha yüksek öğrencilerle derinleşebilmenin, mesleki yaratıcılığı ve tatminiyeti etkileyeceği düşünülebilir. Fakat bu çalışmada yaş değişkeni ve gruplar manova ile analiz edildiğinde böyle bir farklılık elde edilememiştir.

- Brans değiştiren öğretmenler ile sınıf öğretmenlerinin yönetim alt boyutundaki memnuniyet düzeyleri incelendiğinde sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Yönetim alanında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılığın bulunmasının nedenleri düşünüldüğünde, brans öğretmenlerini olumsuz etkileyen faktörleri düşünmek gerekir. Brans öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinden farklı olarak haftalık ders saatleri, ders programlarında oluşabilmesi muhtemel boşlukların kaçınıcı ders saatine geleceği veya boş gün bırakma talepleri, nöbet günleri, öğrencilerin akademik seviyelerinin sergilendiği genel sınavlarda beklenen başarı için oluşabilecek baskı, değişen öğrenci profiliyle oluşabilecek disiplin problemleriyle yönetimin bu noktada ki tutumu ve benzeri sebepler akla gelmektedir. Yaş değişkeni için yönetim alt boyutunda yapılan analiz yine “41 yaş ve daha fazla” grubu lehinedir. Fırat ve diğerleri (2013)' nin yaptığı çalışma da yer alan "Öğretmenler yaşları ve mesleki kıdemleri arttıkça tecrübeyle, öğretmenliği daha kolay yapıyor görünmektedirler" ifadesini destekleyen “41 yaş ve daha fazla” grubu lehine çıkan sonuçlar öğretmenlikte tecrübenin önemine dikkat çekmektedir. Mesleki beceriler alt

boyutunda olduğu gibi yönetim alt boyutunda da “41 yaş ve daha fazla” grubunun lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bununla birlikte yönetim alt boyutunu grubun (branş değiştiren öğretmenler ve sınıf öğretmenleri) ve yaş değişkenin birlikte etkilemediği görülmüştür.

•Ücret alt boyutunda sınıf öğretmenleri ve branş değiştiren öğretmenler değişkeninin etkili olmadığı görülmüştür. Sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin maaş ve ek ders hesaplamaları farklılık göstermektedir. Sınıf öğretmenleri maaş karşılığı haftalık 18 saat derse girerler, 18 saatin dışındaki saatler için ek ders ücreti alırlar. Branş öğretmenleri ise maaş karşılığı haftalık 15 saat derse girerler ve sınıf (şube) rehber öğretmen görevi yapıyor olmaları durumunda 2 ek ders ücreti daha alırlar. Örneğin derece ve kademesi aynı olan bir branş öğretmeni (bir sınıfın rehberliğini de yapıyor olduğu kabulüyle) ve bir sınıf öğretmenin ikisinin de haftada 30 saat derse girdiğinde aldıkları ek ders ücreti farklı olacaktır. Branş öğretmenleri aynı durumda olan sınıf öğretmeninden daha fazla ek ders ücreti alır. Bununla birlikte branş öğretmenlerinin ek ders durumları okuldan okula da farklılık göstermektedir. Okulun ve bölgenin ihtiyacına göre branş öğretmeni her zaman aynı saatte ek derse giremez ve buna bağlı olarak aynı miktarda ek ders ücreti alamaz. Öğrencilerin okul saatleri dışında eğitim talebi (okul kursları, özel dersler vb.) ilkokula kıyaslandığında ortaokul ve lisede artmaktadır. Bununla birlikte bu eğitimi karşılayacak öğretmenlere duyulan ihtiyacın da arttığını söylemek mümkündür. Branş öğretmenlerinin bu noktada kazanabilecekleri potansiyel kazancın da, sınıf öğretmenlerinden fazla olabileceği düşünülebilir. Hatta yapılan genel sınavlardaki başarılar dikkate alındığında branşların hepsinde aynı başarıların elde edilemediği görülür. Bu tablo

incelendiğinde aynı kademedeki derslerin bile farklı başarı grafiklerine sahip olduğu görülür. Bu farklılık ihtiyaç duyulan takviyenin dersten derse farklılık gösterebileceği sonucuna ulaştırır. Bu etmenler göz önünde bulundurulduğunda sınıf ve branş öğretmenlerinin de arasında ücret alt boyutunda grup değişkeninde anlamlı bir farklılık olacağı düşünülmüş olmasına rağmen öyle olmamıştır. Grup değişkeninin etkili olmadığı görülmüştür. Yaş değişkeni incelendiğinde yine 41 yaş ve daha fazlası lehine anlamlı farklılaşma görülürken, grup (branş değiştiren öğretmenler ve sınıf öğretmenleri) ve yaş değişkeninin mesleki beceriler alt boyutunu birlikte etkilemediği görülmüştür.

- Başarı ve saygınlık alt boyutunda grup değişkeninin ve yaş değişkeninin etkili olmadığı görülmüştür. Grup ve yaş değişkeninin birlikte de etkilemediği görülmüştür. Başarı ve saygınlık alt boyutunda grup değişkeninin etkili olmaması branş değişikliğinin statü kaygısı veya saygınlık için yapılmadığı sonucunu düşündürebilir.

- Okul iklimi ve veli öğrenci iletişimi alt boyutlarında varyanslar homojen olmadığı için, okul iklimi ve veli öğrenci iletişimi alt boyutu değerlendirilmeye alınmamıştır.

- Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin okul iklimleri ve veli iletişim şekillerinin aynı olduğunu söylemek her zaman mümkün değildir. Grup öğretmenlerinin çalıştıkları okul iklimi düşünüldüğünde; hedefleri temel becerileri, konulara dair genel çerçeveyi oluşturmaya çalışan sınıf öğretmenleri ile akademik hedefi öncelikli olan branş öğretmenlerinin dünyasının farklı olabileceği unutulmamalıdır. Akademik başarıya odaklanmış bir iş ortamı rekabet hissini meydana getirir. Branşların kendi içlerinde rekabet ediyor olması da bu farklılığı meydana getiren etmenlerdendir. Bu farklılık sınıf

öğretmenleri ile branş öğretmenleri üzerinde yapılabilecek bir çalışma ile ortaya konulup daha pozitif bir iklim yaratma üzerine çalışılabilir.

- Veli öğretmen iletişiminde ki farklılığı görebilmek için ise herhangi bir ilkokul ile liseye dışardan bakabilmek farkı yakalamanıza katkı sağlayabilir. Okullara müdahalesiz bir gözlemci olarak ziyarete edildiğinde; lisenin önünde bekleyen veli sayısı ile ilkokulun önünde bekleyen veli sayısının aynı olmadığı görülebilir. Bunun önemli sebeplerinden biri ilkokul öğrencisinin lise öğrencisi kadar kendi ihtiyaçlarını karşılamaında yeterli olmamasıdır. Okul çıkışı ailesini görmesinde mutlu olması, kendini okul dışında korumakta zorlanması vb. etkenler sayılabilir. Sebepler bunlar iken sonuçlara bakıldığında, okul çıkışı bekleyen velilerin sayısının çok olması okul ve öğretmenle velilerin daha güçlü bağ kurmasını sağlamaktadır. Bu güçlü bağın artıları, eğitime sağladığı destek ve bu bağın devam edebilmesi üzerine yapılan çalışmaların faydalı olacağı göz önünde bulunulmalıdır.

Branş değiştiren öğretmenlerin mesleki doyumları incelenmek istenen bu çalışmada, branş değiştiren öğretmenler ile branş değiştiren öğretmenlerle aynı demografik özelliklere sahip sınıf öğretmenlerinin iş doyumlarını incelemiştir. Branş değişikliği 2012 yılında öğretmenlerin çeşitli nedenlerle (tayin hakkı, buldukları okulda idareci olabilmek, norm fazlası olma durum vb. ) kendi istekleri doğrultusunda yapılmıştır. Araştırmanın değişikliğin yapıldığı eğitim öğretim yılında yapılmasının farklı sonuçlar meydana getirebileceği düşünülebilir. Araştırmanın üzerinden geçen süre mesleki doyumlara dair bize daha net bilgiler vermesini sağlamıştır. Branş değiştiren öğretmenlerin yeni branşlarına uyumunda etkisi ile sınıf öğretmenleri ile iş doyum anketinin aldıkları puanlarda; 6 alt

boyutdan 4'ün de incelenebilmiştir. Ve bu alt boyutlarda da grup ve yaş değişkeninin birlikte etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.



## Kaynakça

Aküzüm, C. (2006). *Öğretmen Yetiştirme Geleneğinin Güncel Duruşuna İlişkin Öğretmen/Öğretim Elemanı Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi /Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.

Arens, A. K., and Morin, A. J. S. (2016). *Relations Between Teachers' Emotional Exhaustion and Students' Educational Outcomes*. Journal of Educational Psychology. Advanceonline publication. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000105>

Aşçıbaşıoğlu Çapar, D. (2007). *İlköğretim okulu sınıf ve branş öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Aydın, M. (1993). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Eğitim Araştırma.

Bakioğlu, A., İnandı, A. G. Y. (2001). Öğretmenin kariyer gelişiminde müdürün görevleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 513-529.

Baran, F. (2008). *Milli Eğitim Bakanlığı'nın Uzaktan Hizmet İçi Eğitim Yöntemiyle Bilgisayar Eğitimi Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüş ve Önerileri*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Baskan, G. A. (2001). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20). 16-25.

Battal, İ. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterliliklerin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Bayram, R. ( 2011). *Anadolu Öğretmen Lisesi Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bektaş, F. (2009). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki doyumları*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Biçer, M. (2013). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki doyumları ile kişilik tipleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Bulut, İ. (2006). *Yeni ilköğretim birinci kademe programlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Bumin, T., Arslan, A., Belge, M., Cevizci,A., Erdoğan, M.,Güler, İ., Gürsoy, K., Kılınç, N., Kurtoğlu Z.,Öğün, S. Sarıbay, A.Y. Tunçay, M. (2002). *Felsefe*. İstanbul:Lebib Yalkın

Büyüköztürk, G., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2011). *Sosyal Bilimler için İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi.

Cevizci, A.(2011). *Eğitim felsefeleri*. Ankara: Say.

Cevizci, A. (2013). *Felsefeye Giriş*. (Çev. Adjuiewicz, K.,1994). Ankara: Gündoğan.

Coşkun, M. (2009). *İlköğretim OKullarında Motivasyon Araçları Hakkında Öğretmen Görüşleri Ve Doyum Düzeyleri Üzerine Bir Alan Araştırması*. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çalık, T., Kurt, T., & Çalık, C. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: Kavramsal bir çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 73-84.

Çayak, S. (2013). *Öğretmen- veli işbirliği ile ilkokul öğrencilerinin sınıf içindeki istenmeyen davranışlarıyla arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Çekmecelioğlu, H. G. (2005). Örgüt İklimin İş Tatmini ve İşten Ayrılma Niyeti Üzerindeki Etkisi: Bir Araştırma. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(2). 24.

Çelik V. (1997). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Çelik, İ. (2011). *TKY Felsefesine Göre Çalışan Yönetecilerin Çalışanlarına ilişkin İşlevlerini Yerine Getirebilme Düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çelik, N. (2005). *Okul Aile İlişkilerinde Yaşanan Sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi Marmara Üniversitesi/ Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çimen, S. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları ve Yeterlik Alguları*. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Demir, A. (2008). *Ortaöğretim Okullarında Okul İklimi İle Öğretmen Performansları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Doğan, O. (2009). *Hizmetiçi eğitime katılımın eğitim-öğretim sürecine etkisi ile ilgili yönetici ve öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Dursun, M. (2009). *Pozitivist bir milliyetçi olarak Ahmed Rıza Bey*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Elibol, S. (2013). *Ortaöğretim Okullarında Motivasyon Araçları Hakkında Öğretmen Görüşleri ve Doyum Düzeyleri Üzerine Bir Alan Araştırması*. Yüksek Lisans Tezi Okan Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Engin, A. (2006). *Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim müfettişlerinin tükenmişlik duygusu üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Harran Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa. (s. 91)

Erdem, A. R. (1997). İçerik Kuramları ve Eğitim Yönetimine Katkıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 68-76.

Erdoğan, İ. (2007). *Pozitivist metodoloji: Bilimsel Araştırma Tasarımı istatistiksel Yöntemler Analiz ve Yorum*. Ankara:Erk.

Eroğlu, S. (2007). *Toplam kalite yönetimi uygulayan ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin örgütsel adanmışı ve motivasyon düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ersoy, E. (2009). Cinsiyet Kültürü İçinde Kadın ve Erkek Kimliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 19(2), 209-230.

Fırat, A. Ceren, A. Şahin, H. Eruçar, İ.O. Maden, Ö. Ve Kaya, S.(2013). 2012-2013 Eğitim öğretim yılında alan değiştiren öğretmenlerin yeni alanlarına yönelik memnuniyet durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslar arası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 302-335.

Gençer, A. (2002). *Öğretmenlerin İş doyumu ile Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler*. Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Gökdere, M., Çepni, S. (2004). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Fen Öğretmenlerinin Hizmet İçi İhtiyaçlarının Değerlendirilmesine Yönelik Bir Çalışma Bilim Sanat Merkezi Örneklemi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1-14.

Gündüz, H. (2006). *Yatılı ilköğretim bölge okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri (Diyarbakır Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.

Gür, K. (2010). *Anadolu Öğretmen Liseleri Öğrencileri ile Anadolu Liseleri Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Ölçülmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Güray, M. (2010). *Metinlerle Felsefeye Giriş*. Ankara: Seçkin.

Herzberg, F. (2003, January). One More Time: How Do You Motivate Employees? Harvard Business Review. Jan2003, Vol. 81 Issue 1, p. 87-96

Kalağan, G., Güzeller, O.C. (2010). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 , 83-97.

Karabulut, S. (2014). *İzmir İlinde görev yapan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Karagülmez Abomar, N. (2012), "Fredeich Hezberg'in Çift Faktör Teorisi"<http://www.indensebb.com/2012/04/makale-frederich-herzbergin-cift-faktor.html>(10/11/2015)

Karahan, Ç. (2006). *İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Öz Algılamaları ve Mesleki Doyumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Karasar, N.(2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

Karataş, H. (2009). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ve çok boyutlu algılanan sosyal destekleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karlı, M. D. (2004). *Yönetmelik etkililik*. Ankara: Pegem Akademi.

Kenanoğlu, Ş. (2004). *Orta öğretimde Okul-Aile İlişkilerinde Yaşanan Sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Koç, E. (2009). Klasik Materyalizm ve Pozitivizmin Türkiye'ye Girişi ve İlk Yansımaları. *TC Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (DÜSBED)*, 1(2), 75-96.

Korkmaz, İ., Serin, M. K. (2013). Branş değiştiren sınıf öğretmenlerinin yeni durumlarına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2) , 497-514.

Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 117-139.

Korkmaz, U. (2012). *Pozitivizmin Türk sosyolojisinin kuruluş sürecindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Korlaelçi, M. (2002). *Pozitivizmin Türkiye'ye girişi ve ilk etkileri*. Ankara: Hece.

Köse, M. Ruhi (1985). *A Study On Job Satisfaction Of Employees In Three Research Organizations In Turkey*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kurt, T. (2005). Herzberg in Çift Faktörlü Güdüleme Kuramının Öğretmenlerin Motivasyonu Açısından Çözümlemesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 285-289.

Meziroğlu, M. (2005). *Sınıf ve branş öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin ölçülmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Naring, G., Vlerick, P. and Van de Ven, B. (2012). *Emotion Work and Emotional Exhaustion In Teachers: The Job and Individual Perspective*. Educational studies Vol. 38, No:1 (p. 63) DOI: 10.1080/03055698.2011.567026

Oana, A. B. (2013). *Job satisfaction of teachers*. Procedia- Social and Behavioral Sciences 83. Bucharest/Romania ( s. 635) www.sciencedirect.com

Oflar, Y. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin düşünme stilleri*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Öncü H.(1994). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Matser.

Özden, M. C. (2003). Motivasyon Bilmecesi. *Peryön Dergisi*, 9, 46-49.  
<http://www.kigem.com/motivasyon-bilmecesi.html>(10/11/2015)



Özkan, C. İ. (2010). *19yy Tarih Felsefelerinde Akıl ve İlerleme Arasında Kurulan İlişki:Hegel-Marx-Comte*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Öztürk, H.F. (2009). *Okul Yöneticilerinde örgütsel ahlaki İklim(Örgütsel Etik), Örgütsel Vatandaşlık ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Öztürk, R. (1996). *Türkiye'de 8 Yıllık İlköğretim Uygulamasında Ortaya Çıkan Problemlere ilişkin görüşler*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Resmi Gazete 11 Nisan 2012 , 28261 sayılı Resmi Gazete . KanunNo: 6287

Salgar, E. (2011). *Pozitivist Felsefede Doğrulama Kavramının Yeri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Skovholt, T., Açıköz, Kamile Un., Açıköz, Kemal (1994). Minnesota Öğretmen Gerilimi Envateri Türkçe formu. İzmir:8. Psikoloji Kongresinde sunulmuş bildiri

Şahin, E. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinde yaratıcılık, mesleki tükenmişlik ve yaşam doyumu*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Şahin, İ. (1999). *İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Şanlı, Ö. (2009). *İlköğretim okul Yöneticilerinin Pozitif yönetim Yaklaşımlarının Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Taşan, E. (2013). *Kamu kurumlarında hizmetiçi eğitimlerin yeterlilik düzeyi ile hizmet kalitesine etkisi üzerine araştırma: BEDAŞ örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü .İstanbul.

Turan, A. (2009). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmede Akpınar Köy Enstitüsünün Yeri ve Önemi*. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Turan, I. (2008). *İlk ve orta öğretimde görevli fen bilimleri ve sosyal bilimler öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi.Maltepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ulus, O. (2009). *Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Usta, M.E. (2013). *Okul yöneticilerinin pozitivist ve kaos yönetim anlayışlarını benimselerinin kendilerinin ve öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine etkileri*. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Ünal, A. (2007). *Liseli gençlerin suça eğiliminde aile okul akran grubu etkisinin sosyal kontrol teorisi bağlamında değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kara Harp Okulu/Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yağız, L. (2011). *Hizmetiçi eğitim uygulamalarının öğrenen okula etkisi ile ilgili öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, A. (2007). *İlköğretim müfettişlerinin mesleki görevlerini yerine getirme durumları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Doktora tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Yılmaz, G. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul aile ve toplum ilişkilerine yönelik performanslarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Merhaba,

Ben Yeşim Meral. Okan Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yüksek lisans yapmaktayım. “2012 Yılında Uygulamaya Konulan Eğitim Sistemine Göre Branş Değiştiren Sınıf Öğretmenlerinin Memnuniyet Düzeylerinin İncelenmesi” konusunda araştırmamı sürdürmekteyim. Tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Özlem AL gözetiminde, araştırmama ışık tutacak mesleki doyum ölçeğinin sahibi Dr. İdris Şahin hocamızın da izniyle katkılarınızı istirham ediyorum. Anket sonuçlarını katılımcılarla istekleri üzerine paylaşabilirim. Bu ve diğer tüm sorunlarda bana ulaşabileceğiniz iletişim adresim muallimseda@hotmail.com hesabıdır. Kıymet verip zaman ayırdığınız için şimdiden teşekkürler...

## Mesleki Doyum Anketi

### BÖLÜM I

#### Kişisel Bilgi Formu

Bu bölümde, bireysel durumunuza ilişkin ifadeler yer almaktadır. Lütfen her madde için durumunuza uygun olan seçeneği X işareti koyarak işaretleyiniz.

1- En son mezun olduğunuz okul

Öğretmen lisesi/ Ön lisans tamamlama

Eğitim enstitüsü/ Eğitim Yüksekokulu

Eğitim Fakültesi

Diğer Fakülteler....

2- Öğretmenlikteki kıdeminiz

0-1 yıl

2-6 yıl

7-12 yıl

13-18 yıl

19-24 yıl

25 ve daha fazla yıl

3- Yaşınız

21-30

31-40

41 ve daha fazla

4- Öğretmenlik yaptığınız okul türü

İlkokul

Ortaokul

Lise

5- Öğretmenlik yaptığınız alan,

Sınıf Öğretmenliği

Sayısal Dersler Öğretmenliği ( Matematik, Fen..)

Sosyal Dersler Öğretmenliği ( Türkçe, Tarih...)

Meslek Dersler Öğretmenliği ( Görsel, Fıkıh, Hadis, Bilgisayar....)

6- Cinsiyetiniz

Erkek       Kadın

7- Medeniz durumunuz

Bekar       Evli

## BÖLÜM II

### İş Doyumu Ölçeği

Bu bölümde işinizle ilgili çeşitli ifadeler yer almaktadır. Lütfen, bu ifadelerden size göre en doğru ifadeyi, yanda belirtilen "Evet" , "Kısmen" veya "Hayır" seçeneklerinden yalnızca bir tanesine "X" koyarak işaretleyiniz.

	Aşağıda belirtilen ifade sizin düşüncenizi yansıtmakta mıdır?	EVET	KISMEN	HAYIR
1	Okulda adaletli bir görev dağılımı var			
2	Bilgi ve becerimin karşılığı olan ücreti aldığıma inanmıyorum			
3	Öğretmenlik tam bana göre			
4	Okulda sevmediğim insanlar var			
5	Okul müdürü işimde karşılaştığım zorlukları aşmada bana yeterli desteği veriyor			
6	Öğretmenlik bana yaratıcılığımı gösterme fırsatını sağlıyor			
7	Öğrencinin derslere karşı ilgisizliği motivasyonumu olumsuz etkiliyor			
8	Okulum çağdaş gelişme ve yeniliklere açıktır			
9	Aldığım ücret istediğim yaşam standardını sağlamıyor			
10	Bazen yanlış bir meslek seçtiğimi düşünüyorum			
11	Öğretmen arkadaşlarım görev ve sorumluluklarını yerine getiriyor			

## **Anket sahibinden İzin**

Sayın Yeşim MERAL,

Yüksek lisans tez çalışmanızda "İş Doyumu" ölçeğimi atıf gösterme kurallarına uygun olarak kullanabilirsiniz.

Çalışmanızda başarılar dilerim.

Doç. Dr. İdris Şahin





T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.3795656

04/04/2016

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Yeşim MERAL'a ait 30.03.2016 tarihli dilekçe.  
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.  
c) Milli Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 01.04.2016 tarihli tutanağı.

Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Yeşim MERAL'in "2012 Yılında Uygulamaya Konulan Eğitim Sistemine Göre Branş Değiştiren Sınıf Öğretmenlerinin Memnuniyet Düzeylerinin İncelenmesi" konulu tezi kapsamında, ilimiz Bahçelievler ilçesinde çalışan ilkökul öğretmenleri ile ortaokul veya liselerdeki alanlarına sınıf öğretmenliğinden yan dallarıyla geçmiş öğretmenlere; kişisel bilgi formu ve iş doyum ölçeğini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ  
Milli Eğitim Müdürü

OLUR  
04/04/2016

Ahmet Hamdi USTA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge  
2- Komisyon Tutanağı



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.3823734

05.04.2016

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

Sayın: Yeşim MERAL

- İlgi: a) 30.03.2016 tarihli dilekçeniz.  
b) Valilik Makamının 04.04.2016 tarih ve 3795656 sayılı oluru.

**"2012 Yılında Uygulamaya Konulan Eğitim Sistemine Göre Branş Değiştiren Sınıf Öğretmenlerinin Memnuniyet Düzeylerinin İncelenmesi"** konulu teziniz hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve söz konusu talebiniz; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması**, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini rica ederim.

Mustafa YİĞİT  
Şube Müdürü

- EK:1- Valilik Onayı  
2- Ölçekler

Elektronik İmzalı Aslı Sistemimizde Mevcuttur	
Adı Soyadı :	M u a t t a ÇELEBİ
Ünvanı :	Bölüm Şefi
Tarih :	05.04.2016
İmza :	