

Öğretmen Gözüyle Öğretmenlik Mesleği



tedmem



Raporlar dizisi

R3



Öğretmen Gözüyle Öğretmenlik Mesleği

Ankara

tedmem

Rapor Dizisi: 3

İçindekiler

GİRİŞ.....	1
Araştırmanın Önemi.....	4
Araştırma Soruları.....	5
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE DEĞERLENDİRME.....	6
Mesleki Algı.....	6
İş Doyumu.....	11
Örgütsel Bağlılık.....	14
METODOLOJİ.....	19
Örneklem.....	19
Yöntem.....	22
Veri Toplama Araçları.....	22
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algı Ölçeği.....	22
Örgütsel Bağlılık Ölçeği.....	23
Minnesota İş Tatmini Ölçeği.....	24
Analizler.....	24
Değişkenler Arası İlişkilere Yönelik Bulgular.....	25
Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular.....	26
Bireysel Değer Algısı.....	26
Toplumsal Değer Algısı.....	27
Olumsuz Mesleki İmaj.....	28
Üretkenliğin Sınırlılığı.....	28
Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular.....	29
Cinsiyet.....	30
Görev yapılan okul türü.....	31

Mesleki deneyim süresi.....	32
Okul kademesi.....	33
Okulun bulunduğu yerleşim birimi.....	34
Öğretmenlerin mezuniyet dereceleri.....	35
Öğretmenlerin mezuniyet durumları.....	36
Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	37
Cinsiyet.....	37
Görev yapılan okul türü.....	38
Mesleki deneyim süresi.....	38
Okul kademesi.....	39
Okulun bulunduğu yerleşim birimi.....	40
Öğretmenlerin mezuniyet dereceleri.....	40
Öğretmenlerin mezuniyet durumları.....	41
Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	42
Cinsiyet.....	42
Görev yapılan okul türü.....	43
Mesleki deneyim süresi.....	44
Okul kademesi.....	45
Okulun bulunduğu yerleşim birimi.....	46
Öğretmenlerin mezuniyet dereceleri.....	47
Öğretmenlerin mezuniyet durumları.....	47
Özet Bulgular.....	48
Değişkenler arası ilişkilere yönelik bulgular.....	48
Öğretmenlik mesleğine ilişkin öğretmen görüşleri.....	48

Öğretmenlerin mesleki algılarına yönelik bulgular.....	48
Öğretmenlerin iş doyumuna yönelik bulgular.....	50
Öğretmenlerin örgütsel bağlılığına yönelik bulgular.....	51
TARTIŞMA.....	53
Öğretmenler mesleklerini nasıl algılıyor?.....	53
Öğretmenlik mesleğine yönelik toplumsal algı ve statü nasıl güçlendirilir?..	58
Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve iş doyumları mesleki algılarından nasıl etkilenmektedir?.....	59
Meslek liselerinin imaj kaybı.....	60
Okul türü öğretmenlerde ne fark yaratıyor?.....	63
Kadın öğretmenler, öğretmenlik mesleğinden beklentilerini karşılıyor mu?.....	64
Meslekte geçirilen sürenin etkisi.....	65
Eğitim düzeyi arttıkça memnuniyetsizlik artıyor.....	66
Son söz.....	67
KAYNAKÇA.....	69

Giriş

“Hiçbir eğitim sisteminin kalitesi, öğretmenlerinin kalitesini geçemez”

Eğitim sisteminin işleyişini ve verilen hizmetin niteliğini belirleyen en önemli profesyonel öge öğretmenlerdir. Eğitim sistemi üzerinde yapılacak her türlü düzenleme, toplumdaki her bireyi ilgilendirmektedir. Nitelik geliştirmek için atılacak adımların çıktıları ise, öğretmenlerin toplam motivasyonları ve mesleki becerilerine bağlı kalarak şekillenmektedir. Genel eğitim uygulamaları ile reform çabalarından beklenen çıktı kalitesinin öğretmenlerin toplamda sergiledikleri nitelikten daha yüksek olması beklenemez. Diğer bir deyişle; “hiçbir eğitim sisteminin kalitesi, öğretmenlerinin kalitesini geçemez”.

Bir ülkede insanların yetişmişlik düzeyinin, öğretmenlerin yetişmişlik düzeyi ile doğru orantılı olduğu düşünüldüğünde, bilgi çağının gerekleri ile uyumlu bir eğitim sisteminin oluşturulması nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi ile mümkün olabilecektir. Çünkü öğretmenler; bireylerin akademik gelişimlerinin yanı sıra, onların psikolojik iyi olma hallerinin, sosyal uyum ve iletişim becerilerinin dahil olduğu tüm gelişim alanlarına, insani özellik ve yeterlikleri kapsamında doğrudan etki etmektedir. Öğretmenlik mesleğinin doğası gereği gelişen bu profesyonel rol, bireylerin aileleri kadar, öğretmenlerini de model almalarına aracılık edecek bir düzlem oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin, öğrenciler ve ailelerinin yaşamlarında paylaştıkları bu rol dikkate alındığında, öğretmenlik mesleğinin algılanma biçiminin diğer birçok mesleğe göre daha özel bir anlam kazanacağı açıktır. Okul öncesi dönemde henüz düşünme ve karar alma stratejileri yetişkinlere bağlı olan çocuklar ile zorunlu eğitim süresi içinde kişilik gelişimini tamamlayan ergen bireylerin bu yoğunlukta ve değişim ekseninde öğretmenlerle temasları, biçimlendirici bir ilişki mekanizması kurmaktadır. Öğretmenlerin bu bağlamda modellenmesi, mesleklerinin algılanma biçimleri ile kişiliklerine yöneltilen atıflardan etkilenecektir. Öğrencilerin kendi gelişim potansiyelleri açığa çıkartılırken, özgünlükleri ve kişilik hakları korunarak öğretmenleri ile uyumlu bir gelişim işbirliği kurmaları özel bir beceri gerektirmektedir. Tarih boyunca, toplumları ideolojik olarak şekillendirmenin bir aracı olarak eğitimi kullanmayı hedefleyen tüm niyetler buradaki kritik etkinin keşfi ile ilgilidir. Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ile bu yeterlikleri kuşatan dış faktörlerin ortak etkisi, toplumsal geleceğimizi ve hafızamızı şekillendirecektir. Toplumların gelecekte var olma iddiaları ve gelişim beklentileri, yeni nesillerin yaşam yönelimlerinin yerel ve evrensel insanlık normları ile uyumu, bu süreci ne kadar iyi yönetebildiklerine göre şekillenecektir. Elde edilen sonucun kalitesi ise, buradaki profesyonel ve demokratik potansiyelin kullanımına göre açığa çıkabilecektir. Zira, kendilik bilgileri her türlü dış müdahaleye açık çocukların “kendisi olarak” var olma haklarının temini ile toplumsal beklentilerin bireyi

şekillendirme kritik sınırının dengeli üretilmesi ayrı bir maharet gerektirir. Bu bağlamda öğretmenlik mesleği, bireyin kendisini keşfetmesi ve gerçekleştirmesi yönünde sunulacak yardım içeriğiyle gelişimin aynası olmayı, diğer taraftan mesleğin doğasında barınan model olma ve yönlendirme gerekliliği ile toplumun geleceğini oluşturma sorumluluğu arasında beslenen dengeli bir buluşmayı temsil etmektedir. Bu kadar geniş ve nitelikli bir tanım operasyonu, mesleğin temsilcilerinin gözündeki algı kadar, örgüt yapısı ve mesleğin toplumsal algısından da etkilenecektir. Bu varsayım, basit bir şekilde herhangi bir mesleği yüceltme çabasından çok, yaşam ve geleceğimizi etkileme potansiyeli bulunan ve her bireyi mutlak suretle etkileyen öğretmenlik mesleğinin dinamiklerini vurgulama kaygısı taşımaktadır.

Toplum içinde eğitime atfedilen değer, demokrasi kültürünün insanlık için kazanımlarının yaygınlaşması kadar, daha mutlu insanlar ve yaşamlar için gelişmekle geri kalmak arasındaki analizleri de açığa çıkarabilecek bütünleşmeyi temsil edebilir. Bu nedenlerle, toplumun öğretmenlik mesleği ile okulu algılama biçimi ve bunun pratikteki karşılığı, toplumun kendisini var etme çabalarının niteliğini açığa çıkarmaktadır. Kısaca “okul toplumun hafızasının kodlandığı, mevcut yaşamının yansıdığı ve gelecek tasarımının şekillendiği en bütünleşmiş modeldir”. Bu nedenle, öğretmenlerden topluma uzanan beklenti ve talepler ile toplumun eğitimden ne anladığı ve öğretmene biçtiği değer özel bir sosyolojik anlam kazanmaktadır.

Öğretmenlik, ülkemizde yakın geçmişe kadar daha fazla saygı duyulan bir meslek olarak düşünülmekteydi. Ancak, son yıllarda eğitim sistemimizde yaşanan aksaklıkların faturası toplum tarafından adeta öğretmenlere çıkarılmıştır. Öğretmenlik mesleğinin saygınlığına karşılık gelen toplumsal görüş hissedilir derecede değişiklik göstermeye başlamıştır. Bu değerlendirmelerden hareketle, öğretmenlerin kendi meslekleri hakkında ne düşündükleri, mesleki bağlılıklarının ve iş doyumlarının bu durumdan nasıl etkilendiği, bu araştırma ile anlaşılmasına çalışılmıştır. Bu amacı sağlamak için kurgulanan yapı; öğretmenlerin kendi mesleklerini değerlendirmelerinden, toplumsal algıda karşılık bulduğunu düşündükleri değerlendirmelere uzanan bazı değişkenleri içermektedir. Mesleki algı dışında çalışmaya dâhil edilen diğer değişkenler ise öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve iş doyumlarıdır.

Öğretmenlik mesleğinin niteliğine ilişkin toplumsal tartışmalara karşılık gelen önemli bir sorun alanı, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı olarak karşımıza çıkmaktadır. Kurum olarak Milli Eğitim Bakanlığı, toplumsal dikkatin ve tartışmaların daha fazla merkezinde yer almaktadır. Bakanlığın kurumsal tarihi, işgücü niteliği, iş gücü büyüklüğü, istikrarlı olmanın azami gerekliliği, hizmetin ulaştığı tüm

Öğretmenlik mesleğinin saygınlığına karşılık gelen toplumsal görüş hissedilir derecede değişiklik göstermeye başlamıştır.

Eğitim sistemimizde yaşanan tüm sorunlara rağmen mesleğine olan inancını kaybetmemiş oğretmenlerin varlığı, gelecek için umut beslememize yardımcı olmaktadır.

yaşam birimlerindeki alt yapı farklılıkları, ekonomik ve kurumsal büyüklüğün politik müdahale eğilimlerini tetikleme potansiyeli oğgt yapısını oldukça tartışmalı kılmaktadır. Bu noktada oğgtsel bağlılık, hizmet alanlar ve hizmet verenler için üreteceği etki kadar, süreç becerilerine ve çıktı niteliğine de etki etmektedir.

Mesleki bağlılığın ołtlerinden biri olarak bilinen oğgtsel bağlılık; Mowday, Steers ve Porter (1979) tarafından; “alışanların oğgtn amaç ve değerlerine inanması ve kabul etmesi, oğgt amaçları için gayret sarf etme isteği, oğgtte kalmak ve oğgt üyeliğini sürdürmek için duyulan istek” şeklinde tanımlanmaktadır. Bu kavram, oğretmenlik mesleği çerçevesinde düşünüldüğünde daha derinlikli bir anlam kazanmaktadır. Çünkü eğitim sistemimizde yaşanan tüm sorunlara rağmen mesleğine olan inancını kaybetmemiş oğretmenlerin varlığı, gelecek için umut beslememize yardımcı olmaktadır.

Oğretmenlerin iş doyumları da oğretmenlerin mesleki algılarını etkileyen etmenler arasında yer almaktadır. Oğretmenlerin başarılı, mutlu ve üretken olabilmelerinin en oğnemli oğkoşullarından biri olan iş doyumunu, en genel çerçevede işin bireye sağladıklarının algılanmasıyla oluşan hoşnutluk duygusu olarak tanımlanabilir (Yıldız, Yolsal ve Ay; 2003). İş doyumunu çerçevesinde ele alınan oğretmenlerin işlerine yönelik geliştirdikleri duyguların, onların sadece okulda geçirdikleri zaman dilimini değil, yaşam kalitelerini etkileyebilecek nitelikte olduğu bilinmektedir. Bu noktada, oğretmenlerin mesleki algı ve oğgtsel bağlılıklarının yanı sıra iş doyumunu düzeylerinin de belirlenmesi; mevcut durumun daha kapsamlı değerlendirilmesi adına oğnem kazanmaktadır.

Oğretmen adaylarının oğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına seçiminden, oğretmenlerin mesleki bağlılıklarının nasıl geliştirileceği ile ilgili hususlara kadar pek çok konuyu ele alan ve farklı paydaşların görüşleriyle şekillenen Ulusal Oğretmen Strateji Belgesi'ne ilişkin çalışmaların oğnemli bir kısmının 2011 yılında geereştirildiği bilinmektedir. Milli Eğitim Bakanı Sayın Nabi Avcı tarafından, 2014 Milli Eğitim şurası'nı takip eden zaman diliminde son halini alacağı açıklanan bu belgenin, 2011 yılında geereştirilen çalıştaylar sonrasında paylaşılan taslak metninde  ana amaç belirlenmiştir. Bu amaçlardan ikisi; “oğretmenlerin mesleki ve kurumsal bağlılığının iyileştirilmesi ve sürdürülebilir kılınması” ve “oğretmenlik mesleğinin algı ve statüsünün güçlendirilmesi” olarak ifade edilmiştir. Söz konusu amaçlar kapsamında vurgulanan kavramlar ise, bu araştırmanın odağında yer alan temel kavramları oluşurmaktadır.

Başta Ulusal Oğretmen Strateji belgesi olmak üzere, Bakanlığın pek çok raporunda da dile getirilen ve oğnemsendiği bilinen bu kavramlar

göz önünde bulundurularak, bu çalışmanın ana amacı öğretmenlerin mesleklerini algılama biçimleri, meslekleriyle ilgili doyum düzeyleri ve mesleki bağlılık düzeylerini saptamak olarak belirlenmiştir. Bu aşamada cinsiyet, mesleki deneyim süresi, görev yapılan okul türü, görev yapılan kademe, okulun bulunduğu yerleşim birimi, öğretmenlerin mezuniyet durumu ve dereceleri gibi demografik değişkenlerden de yararlanılmıştır. Bunun yanı sıra bu araştırma, muhtemel olumsuzlukların eğitim sistemine yansımalarını etkisiz hale getirebilmek için gerekli olan tedbirlerin alınmasıyla ilgili bir durum belirleme çalışması olarak da değerlendirilebilir.

Araştırmanın Önemi

- ▶ Öğretmenlerin her türlü tutum ve davranışlarını etkileyebilen meslek algısı, iş doyumları ve mesleki bağlılık gibi kavramlar hakkında bilgi sahibi olunması ve bu algıları iyileştirmek ve geliştirmek için öneriler sunulması, öğretmenlerin yaşam kalitesine olumlu yansıyabilir. Bu etki, örgütsel davranışların geliştirilmesi bağlamında örgütsel gelişime sağlayacağı katkılar dolayısıyla da önemli görülmektedir.
- ▶ Mevcut araştırma, öğretmenlerin öğretmenlik mesleği hakkındaki algıları, iş doyumları ve mesleki bağlılık düzeyleri hakkında fikir verebilecek; ülkemizde eğitim alanındaki çalışmalar için bir istikamet belirleyerek bu çalışmaların başarısını, etkililiğini ve verimliliğini olumlu yönde etkileyebilecek ve katkı sağlayabilecek niteliktedir.
- ▶ Bu araştırma ile öğretmenlerin mesleki algıları, iş doyumları ve mesleki bağlılık düzeyleri belirlenerek onların mesleklerine ilişkin beklenti ve gereksinimleri saptanmıştır. Böylece öğretmenlerin meslekleriyle ilgili temel gereksinimlerinin giderilmesi ve iş güdülenmeleri ile ilgili öneriler geliştirilmiştir.
- ▶ Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin mesleki algıları, iş doyumları ve mesleki bağlılıklarının olumlu yönde geliştirilebilmesi için, ilgililer tarafından yapılacak düzenlemelere kaynaklık edebilecek niteliktedir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleklerinde daha verimli ve etkili olabilmeleri için, çalışmanın bu parametrelerle ilgili sorunların siyasal alanda ortaya çıkarılmasına ve bunların çözülmesine yönelik politikaların geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.
- ▶ Bu araştırma, başta Milli Eğitim Bakanlığı olmak üzere konuyla ilgili makam ve kuruluşların, öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerini yeniden gözden geçirmelerini sağlayabilir. Açığa çıkan bulgular, veri temelli değerlendirilerek çözüm odaklı müdahaleler tasarlanabilir.

Mevcut araştırma, öğretmenlerin öğretmenlik mesleği hakkındaki algıları, iş doyumları ve mesleki bağlılık düzeyleri hakkında fikir verebilecek; ülkemizde eğitim alanındaki çalışmalar için bir istikamet belirleyerek bu çalışmaların başarısını, etkililiğini ve verimliliğini olumlu yönde etkileyebilecek ve katkı sağlayabilecek niteliktedir.

Araştırma Soruları

- ▶ Öğretmenler, öğretmenlik mesleğini nasıl algılamaktadır?
- ▶ Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile mesleki algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?
- ▶ Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri ve mesleki algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?
- ▶ Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini algılama biçimleri, örgütsel bağlılıkları ve iş doyumları;
 - » Görev yapılan okul türü (resmi okul-özel okul),
 - » Görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim birimi (il merkezi-il merkezi dışı),
 - » Görev yapılan kademe (okul öncesi ve ilkökul, ortaokul, genel lise, mesleki lise),
 - » Mesleki deneyim süresi,
 - » Mezuniyet derecesi (lisans-lisansüstü),
 - » Cinsiyet,
 - » Mezuniyet durumu (eğitim fakültesi, fen-edebiyat fakültesi+pedagojik formasyon, başka bir fakülte+pedagojik formasyon),

gibi değişkenlere bağlı olarak nasıl değişiklik göstermektedir?

Kavramsal Çerçeve ve Değerlendirme

Mesleki Algı

Her birey farklı oranlarda da olsa, hayatına dokunmuş öğretmenlerle belli bir düzeyde özdeşim kurar. Bu nedenle, öğretmenlerle ilgili çalışmalar, gerçekte yaşanan ve algılanan arasındaki çelişkinin en çok gözlemlendiği araştırmaların başında gelmektedir.

Toplumun öğretmenlerle ilgili değer algısı göz önünde bulundurulduğunda ise, yıllar boyunca yaşanan tarihsel değişimin etkisi göze çarpmaktadır. Cumhuriyetin ilk yıllarında, hedeflenen köklü değişimlerin eğitim sistemi yoluyla gerçekleştirilmesi, tek seçenek olarak görülmekteydi. Bu sebeple, yeni toplumsal düzenin oluşturulmasında en büyük rol öğretmenlere düşmekteydi. İlerleyen yıllarda ise, Köy Enstitüleri gibi uygulamalarla öğretmenlerin rolü dönüştü, ancak önemini hiç kaybetmedi. Toplumun topyekûn eğitimi, üretim ve mesleki eğitim paydalarında önem kazanan uygulamalarla gündemdeki yerini sürekli korumuştur. Öte yandan, gelişmekte olan ülkelerde olduğu gibi, ülkemizde de devlet memuru olmaya yüklenen anlam pek çok kesimdeki ailenin toplumsal sınıf değiştirme yolundaki seçeneğini öğretmenlik üzerinden şekillendirmiştir. 1990'lı yılların başına kadar nüfusu büyük oranda kırsalda ve küçük yerleşim birimlerinde yaşayan toplumun öğretmenlik mesleğine erişim ve ilgi yakınlığı, mesleğin koşullarının görece rahat olarak algılanması nedeniyle kadın üzerinden gelişen toplumsal cinsiyet temelli muhafazakâr görüşlerin oluşması bazı mesleki seçim değerlerini beraberinde getirmiştir. Böylece, diğer pek çok mesleğe kıyasla daha kısa yoldan meslek sahibi olmak isteyenler, daha fazla kamu istihdamı talep edenler ile kadınlar öğretmenlik mesleğini oransal olarak daha fazla tercih etmiştir. Bu durum, zaman içinde öğretmenliğin daha çok kadın mesleği olarak algılanmasıyla sonuçlanmıştır. Öte yandan, öğretmenlik yakın tarihe kadar istihdam edilebilirliğin en yüksek olduğu meslekler arasında yer almaktaydı. Geline nokta ise; branş bazında mesleki tercih gerekçeleri analiz edildiğinde dahi, atanma kolaylığı toplumun öğretmenlik ile ilgili algısının oluşmasında etkili faktörlerin başında gelmektedir.

Ülkemizde öğretmenlerin ve öğretmenlik mesleğinin toplumsal saygınlığına ilişkin algı da, son yıllarda önemli ölçüde değişiklik göstermiştir. Bilimsel çalışmalar bu durumla ilgili birbiriyle çelişen bulgular ortaya koysa da, 20 yaş üzerindeki her birey kendi yaşam deneyimlerinden dahi bu sonuca varabilecek durumdadır. Toplumsal hayatta yoğunlukla hissedilen bu algı değişimi, eğitim sisteminde birbiriyle ilişkili pek çok sorunu da beraberinde getirmiştir. Bu sorunların olumsuzluk olarak doğrudan yansıtacağı başlıca alanlar ise, doğal olarak öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin kendi mesleklerini algılama biçimleridir.

Toplumun öğretmenlerle ilgili değer algısı göz önünde bulundurulduğunda yıllar boyunca yaşanan tarihsel değişimin etkisi göze çarpmaktadır.

Öğretmenlik mesleğinin toplum tarafından nasıl algılandığı kadar, öğretmenlerin kendilerini, mesleklerini, mesleklerine yönelik toplumsal algıyı nasıl değerlendirdikleri oldukça önem taşımaktadır.

Meslek mensuplarının kendi meslekleriyle ilgili düşünceleri; mesleki davranışlarını, mesleğe yönelik bağlılıklarını ve mesleki başarılarını yakından ilgilendirmektedir. Bu sebeple öğretmenlik mesleğinin toplum tarafından nasıl algılandığı kadar, öğretmenlerin kendilerini, mesleklerini, mesleklerine yönelik toplumsal algıyı nasıl değerlendirdikleri oldukça önem taşımaktadır.

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin değişmeyen iki ögesinden biri olan öğretmenler üzerine kurgulanmış pek çok bilimsel araştırma mevcuttur. Ancak, belirlenmesinin güçlüğü ve zamana göre değişebilirliği nedeniyle, öğretmenlerin mesleki statülerini ve mesleklerini nasıl algıladıkları odak noktası olarak belirleyen çalışmalara aynı sıklıkla rastlanmamaktadır.

Varkey GEMS Vakfı (2013) öğretmenlik mesleğinin statüsüne yönelik çeşitli değişkenleri kapsayan bir indeks tanımlamıştır. Öğretmenlik mesleğinin statüsü, toplumun mesleğe yönelik tutumundan sağlanan eğitimin kalitesine, öğretmenlerin aldıkları maaşlara kadar çeşitli değişkenler çerçevesinde incelenmiştir.

- ▶ Öğretmenlik mesleğinin diğer mesleklere kıyasla saygınlığı,
- ▶ Öğretmenlerin sosyal statüleri,
- ▶ Ailelerin çocuklarını öğretmen olmak için teşvik etme düzeyi,
- ▶ Öğrencilerin öğretmenlere duyduğu saygıya dair toplumsal algı,
- ▶ Öğretmenlerin maaşlarının yeterliliğine yönelik toplumsal algı,
- ▶ Öğrencilerin performansları göz önünde bulundurulduğunda öğretmen maaşlarının nasıl değişeceğine yönelik toplumsal algı,
- ▶ Toplumun eğitim sistemine güven düzeyi,
- ▶ Öğretmenlerin öğrencilere sağladığı eğitimin niteliğine yönelik toplumsal güven,
- ▶ Öğretmen sendikalarının gücü,

indeks oluşturulurken kullanılan parametrelerdir. Öğretmenlik mesleğinin toplum tarafından nasıl algılandığının belirlenmesini eğitim çıktılarına iyileştirmek adına bir basamak olarak gören bu araştırmaya, 21 ülke dâhil edilmiş ve her ülkeden 1000 kişiye yukarıda sıralanan parametrelerle ilgili sorular yöneltilmiştir. Sonuçlar Türkiye özelinde değerlendirildiğinde;

- ▶ Türkiye; Çin ve Yunanistan'dan sonra en yüksek öğretmen statüsü puanına sahiptir. Diğer bir deyişle Türkiye, öğretmenlere en çok saygı duyulan ülkeler arasında yer almaktadır.

- ▶ Türkiye’de ilkokul öğretmenleri en çok saygı duyulan öğretmenlerdir.
- ▶ Ailelerin çocuklarını öğretmen olmaları için teşvik etme düzeylerine göre Türkiye üst sıralarda yer almaktadır.
- ▶ Öğretmenler sosyal statü açısından kütüphanecilere denk görülmektedir.
- ▶ Türkiye’deki katılımcıların %46’sı, öğrencilerin öğretmenlere saygı gösterdiğine inanmaktadır. Bu oran Avrupa genelinde %27’dir.
- ▶ Katılımcılar öğretmen maaşlarının %30 oranında artması gerektiğine ilişkin görüşe sahiptir.
- ▶ Türkiye, öğretmen sendikalarının etkisinin en az olduğu ülkeler arasında yer almaktadır.
- ▶ Katılımcılar eğitim sistemine 10 üzerinden 4,7 puan vermişlerdir.
- ▶ Katılımcıların %80’i, öğretmenlerin performanslarına göre maaş almaları gerektiğini düşünmektedir.

Toplumların
öğretmenlere yönelik
algısı kültürden
bağımsız değildir.

Farklılaşan bu tür değerler, kültür aşırı yaklaşımdan kaynaklanan sosyolojik normatiflikle ilgilidir. Mesleki önem görelilik olarak, mesleklerin üretim ve yaşam döngüsündeki toplumsal hiyerarşisi, kendisine atfedilen kutsal meslek gibi tanımlamalar, gelir düzeyi, kariyer seçenekleri, iş yükü, çalışma koşulları/ortamı ve mesleği yürütmek için gerekli performans gibi değişkenlerden etkilenmektedir. Kısacası, bir ülkede en iyi algılanan ilk on meslek içindeki onuncu mesleğin değeri ile başka bir kültürde en iyi algılanan onuncu mesleğe yönelik değer ataması “eşit şiddette” değildir. Bu durum, toplumların meslek-değer eşleştirmesindeki normatiflikten etkilenir. Yine de bu tür karşılaştırmalar, ülkenin kendi içindeki değerlendirmelere referans olmak ve uluslararası farklılık ve benzeşmeleri saptamak için kaçırılmaması gereken bir fırsat olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlik mesleğini ve öğretmeni pek çok parametreyle birlikte ele alan çalışmaların daha çok sendikalar tarafından yürütüldüğü görülmektedir.

Varkey GEMS Vakfı tarafından gerçekleştirilen bu araştırma, öğretmenlerin toplumsal statüsünü belirlemeye yönelik indekste Türkiye'nin diğer ülkelere kıyasla oldukça iyi bir konumda olduğunu göstermektedir. Ancak belirtilen sebeplerin de etkisiyle, çalışmanın bulguları Türkiye'de öğretmenlik mesleğine yönelik hissedilen ve pek çok platformda dile getirilen algı ile tezatlık göstermektedir. Türkiye bağlamında yapılan çalışmalar göz önüne alındığında, sosyolojik açıdan öğretmenlik mesleğini ve öğretmenlerin toplumdaki yerini belirlemeyi amaçlayan ve Özpolat (2002) tarafından gerçekleştirilen çalışma, önemli bulgular sunmaktadır. Bu çalışma kapsamında Zonguldak ilinde yaşayan 549 öğretmen, 628 öğrenci ve 550 velinin öğretmenlik mesleği ile ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenlerin kendi meslekleri ile ilgili görüşlerine yer verilmiş olması bakımından önemli görülen bu çalışmanın, öne çıkan sonuçları aşağıdaki gibidir:

- ▶ Velilerin %81,7'si öğretmenlik mesleğini "çok" önemli bulduğunu belirtmiştir. Buna rağmen, "Öğretmenlere ne kadar değer veriyorsunuz?" sorusuna "çok" cevabı verenlerin oranı % 50,8'de kalmıştır.
- ▶ Öğretmenlerin % 83,9'u, toplumsal statülerinin gittikçe düştüğünü belirtmiştir.
- ▶ Öğretmenler arasında "Sizce devlet öğretmene ne kadar değer veriyor?" sorusuna "çok" cevabı verenlerin oranı sadece %2,2'dir.
- ▶ Öğretmenlerin %74,2'si ise devletin öğretmenlere "az" önem verdiğini düşünmektedir.

Türkiye'de yapılan eğitim araştırmaları öğretmenlerle ilgili farklı odak noktalarına yoğunlaşmış olsa da, öğretmenlik mesleğini ve öğretmeni pek çok parametreyle birlikte ele alan çalışmaların daha çok sendikalar tarafından yürütüldüğü görülmektedir. Bu çalışmaların en kapsamlı olanlarından biri, Gök ve Okçabol (1998) tarafından gerçekleştirilmiş olan 'Öğretmen Profili Araştırması' olarak karşımıza çıkmaktadır (Esen, 2005). 2000 öğretmenlerden veri toplanan bu araştırmaya göre, öğretmenlerin yarısına yakını mesleği isteyerek seçmiştir. Buna rağmen, mesleklerinin toplumda kabul görmediğini belirten öğretmen oranı da (%66) çoğunluktadır. Öğretmenlerin %59'u, ekonomik durumlarını orta halli olarak nitelendirmektedir. Devletin okula gereken önemi vermediğini (%75) ve yerel yöneticilerin okula yeterli ilgi göstermediklerini düşünen öğretmenler (%78) çoğunlukta olduğu görülmektedir. Eğitim sistemi ile ilgili görüşlerinin sorulduğu kısımlarda ise, öğretmenlerin neredeyse tamamı okul yönetiminin çalışanlarca belirlenmesi; sendikaların karar süreçlerinde yer alması; öğretmenlerin özlük haklarına sahip çıkması, eğitsel kararlara katılması ve mesleki hizmet içi eğitim olanaklarının arttırılması konusunda hemfikirdir. Fakat buna rağmen öğretmenlerin yarısından azı, gençlere öğretmen olmalarını öğütleyebileceklerini ifade etmiştir.

2004 yılında gerçekleştirilen 'Öğretmen Sorunları Araştırması' kapsamında yer alan bölümlerden biri, öğretmenlerin kendi mesleklerine ilişkin düşünceleri ile ilgilidir. 9790 öğretmen ile gerçekleştirilen bu araştırmada, öğretmenlerin yaklaşık %90'ı, "Toplumumuzun öğretmene verdiği değer yeterlidir.", "MEB öğretmenliğe gereken değeri vermektedir.", "Kitle iletişim araçları öğretmenlik mesleğine gereken değeri vermektedir." ifadelerine katılmamaktadır. Bu oranlar göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin toplumsal saygınlıkları ile ilgili düşüncelerinin oldukça karamsar olduğu görülmektedir. Öte yandan öğretmenlerin sadece dörtte biri, mesleğinden beklediği iş doyumuna ulaştığını belirtmiştir. Kendi çocuğunun öğretmen olmasını isteyen öğretmenlerin oranı %36 iken, öğretmenlerin yarısına yakını yeniden meslek seçmesi gerekse öğretmenlik mesleğini seçmeyeceklerini ifade etmiştir (Eğitim Bir-Sen, 2004). 2008 yılında gerçekleştirilen 'Öğretmenlerin Meslek Memnuniyeti Araştırması' da benzer bulgulara sahiptir. Söz konusu araştırma 1553 öğretmenle gerçekleştirilmiş ve sonuçta öğretmenlerin meslekleriyle ilgili memnuniyet düzeylerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Memnuniyetsizliklerinin sebepleri arasında ise %39 oranla gelir yetersizliği, %29 oranla öğretmenlik mesleğinin yıpratıcı olması, %13 oranla sosyal imkânların azlığı ve %11 oranla mesleki doyumun azlığı gösterilmiştir (Eğitim Bir-Sen, 2008).

Toplumda ve öğretmen adayları arasında öğretmenlik mesleğine verilen değeri belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen bir diğer çalışmada ise, 90 öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilmiştir (Karamustafaoğlu ve Özmen, 2004). Çalışmanın bulguları öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun, mesleğe ilişkin beklentilerine karşılık bulamadıklarını, mesleklerinin saygın görülmediğini düşündüklerini ve gelecek kaygısı taşıdıklarını göstermektedir. Baloğlu, Karadağ, Çalışkan ve Korkmaz (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulguları ise, öğretmenlik mesleğinin saygınlığını arttırmaya yönelik çalışmaların, öğretmenlerin iş doyumlarının artmasını sağlayacak çalışmalarla desteklenmediği sürece yarar değil, aksine suni bir söylemle gerçeklik algısını daraltarak zarar getirebileceğini göstermektedir. Çalışmanın öneriler kısmında, öğretmenlik mesleğinin saygınlığını arttırmaya yönelik çalışmaların, MEB'in sorumluluğunda olan iş doyumunu artırıcı etkenler (ücret, güvenlik, sosyal haklar...) ile desteklenip, ilişkili faktörlerle bütünlük içinde ele alınmasının gerektiğine yer verilmektedir.

Özetle; Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki algılarını değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen çalışmalar, olumlu bir tablo çizememektedir. Uluslararası çalışmalarda ise Türkiye, öğretmenlik statüsünün en yüksek olduğu ülkeler arasında yer almaktadır. Bu sonuç, karşılaştırma yapılan diğer ülkelere oranla, olumlu ve mutluluk verici bir sonuçtur. Ancak bu kapsamda toplumsal yüklemelerin payının cevap içindeki etki değeri ile tarihi perspektifte öğretmenlik mesleğinin Türkiye'de değerinin yakın tarihte nasıl bir değişime uğradığı ayrıca analiz edilmelidir. Bu noktada, öğretmenlere yansıyan toplumsal algı ile mesleklerine yönelik bireysel algılarının araştırılması büyük önem kazanmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki algılarını değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen çalışmalar, olumlu bir tablo çizememektedir.

İş doyumunu, en genel hatlarıyla, çalışanların işini ve iş ortamını değerlendirmesi yoluyla geliştirdiği duygusal tepkiler olarak tanımlanabilir.

İş Doyumu

Çalışma hayatı, bireyin yaşamında oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Birey, gününün önemli bir bölümünü iş yerinde geçirmekte ve bunu uzun yıllar boyu kendisinin müdahalesinin her geçen gün daha azaldığı bir sistemle devam ettirmektedir. Bireyin yaşamında mutlu olabilmesi, onun işinden doyum alması ile yakından ilgilidir. Birey, çalışma hayatı aracılığıyla kendi kapasitesini kullanmakta, çoğu zaman bir şeyler üretmekte, bunun sonucunda duyulan haz ve sağlanan doyum da onun genel yaşamına yansımaktadır. Bu sebeple, çalışma hayatı ile ilgili olumlu duygular beslemesi, bireyin sosyal, zihinsel ve psikolojik varlığı için önemlidir (Telman ve Ünsal, 2004).

İş doyumunu, duygusal iyi olma ve psikolojik sağlığın göstergesi olarak bireylerin davranışlarını yönlendirebilir (Gamsız, Yazıcı ve Altun; 2013). İş ile ilgili olumlu duygulara sahip bireyler, davranışlarını işyerinde, toplumda ve aile içerisinde olumlu şekilde yansıtır. Bununla birlikte, yaşam enerjileri daha yüksek ve hayata bakışları daha iyimserdir (Özkalp ve Kirel, 2010). Diğer yandan, çalışma hayatlarında doyum sağlayamayan bireyler, sosyal yaşamlarında da daha sık problemlerle karşılaşır. Yaşadıkları sorunları diğer insanlara yansıtmaya, onların da mutsuz olmalarına neden olma olasılıkları yüksektir (Özkalp ve Kirel, 2010).

İş doyumunu, çalışan memnuniyetinin önemli göstergelerinden biridir. İşe güdülenmeyi sağlayan başlıca etkenlerin arasında gösterilen iş doyumunu, en genel hatlarıyla, çalışanların işini ve iş ortamını değerlendirmesi yoluyla geliştirdiği duygusal bir tepki olarak tanımlanabilir. İş doyumunu, işin özellikleri ile çalışanların istekleri birbiriyle uyumlu olduğu zaman gerçekleşen ve çalışanın işinden hoşnutsuzluk duymasını sağlayan bir olgudur. Bununla birlikte, iş doyumunu kavramı pek çok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır.

İş doyumunu kavramını ülkemizde ilk çalışanlardan biri olarak gösterilen Balcı (1985), bu kavramı “çalışanın bizzat kendisi, ücret, çalışma koşulları, yükselme ve gelişme olanakları gibi iş boyutlarına ilişkin istekleri ile bunların işinde kazandırılma derecesine ilişkin algılamaları arasındaki farkın bir işlevi olan duygusal tepkileri” olarak tanımlamıştır. İlies ve Judge (2004) iş doyumunu “bireyin iş ortamında maruz kaldığı uyaranlar ile onlara verdiği cevaplar arasındaki ilişkiye yön veren, işle ilgili örtülü değerlendirme eğilimi” olarak ele almıştır. İş doyumunu “kişinin işine karşı sahip olduğu olumlu etki ya da duygular” olarak tanımlayan Feldman ve Arnold’a (1986) benzer şekilde Schermerhorn, Hunt ve Osborne (1994) da bu kavramı duygular temelinde ele almış, “kişilerin işleri hakkındaki olumlu ya da olumsuz duygularının düzeyi” tanımını

ortaya koymuştur. Mumford (1991) iş doyumunu “çalışanın çalıştığı kurumdan ve işinden beklemedikleri ile aldıkları arasındaki uyum” olarak tanımlarken, Locke (1976) “bir kimsenin işi veya işteki deneyimleriyle ilgili değerlendirmeleri sonucunda ortaya çıkan olumlu ve hoş giden duygusal durumlar” şeklinde tanımlamıştır.

İş doyumunu ile ilgili gerçekleştirilen araştırma bulgularından hareketle, iş doyumunu etkileyen faktörler, Tablo 1’de yer aldığı gibi özetlenebilir:

İş doyumunu, çok boyutlu bir kavram olarak ele alınmaktadır.

TABLO 1: İş Doyumunu Etkileyen Faktörler

» Bireylerin ruh hali	» İş yükü
» Yeteneklerine olan inançları	» Yükselme fırsatları
» İşle ilgili inançları	» Mesleğin itibarı
» Yüklenen sorumluluğun miktarı	» Kazanılan ücretin miktarı
» İşin çeşitliliği	» Yönetici davranışları
» İş tanımının net olması	» Performansla ilgili alınan geri dönütler
» İş ile ilgili sahip olunan kontrol düzeyi	» Meslektaşlarla olan ilişkiler
» Karar alma süreçlerine dâhil edilme	» Çalışma koşulları
» Özerklik düzeyi	

İş doyumunu, çalışanın örgütsel davranışları üzerinde yarattığı etkilerden dolayı, örgütsel davranış alanı ve insan kaynakları yönetimi uygulamaları başta olmak üzere, pek çok alanda en çok incelenen kavramlardan biri olma özelliğine sahiptir (Tok, 2007). Bu kavramla ilgili şimdiye kadar yürütülen araştırmaların ortak noktası ise, iş doyumunu çok boyutlu bir kavram olarak ele almalarıdır. Bu boyutlar birçok araştırmacı tarafından farklı kuramlara dayandırılarak, farklı şekillerde gruplandırılmıştır. Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı, Herzberg’in ikili etmen kuramı, McClelland’ın başarı ihtiyacı kuramı, Vroom’un beklenti kuramı bu kuramlar arasında yer almaktadır. Yapılan araştırmalara dayanarak iş doyumunu kavramının boyutlarını iki ana kategori altında toplamak mümkün görünmektedir (Taşdan ve Tiryaki, 2008). Bunlardan birincisi, bireylerin kişilik özellikleri ve önceki yaşantıları (içsel); ikincisi ise iş ortamı ve işle bağlantılı (dışsal) faktörlerdir.

Bu çalışmada, öğretmenlikle ilgili pek çok değişkeni içinde barındırdığı düşünülen ve kuramsal temellerini Herzberg’in ikili etmen kuramından alan, Minnesota İş Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. İleriki bölümlerde detaylı açıklanacak olan ölçek, içsel ve dışsal doyum

Gerçekleştirilen çok sayıda araştırma; mesleki özerkliğin eksikliği, öğretmenlerin karar alma süreçlerinin dışında tutulması, maaşların yetersizliği, medyada öğretmenlikle ilgili yer alan olumsuz ifadelerin varlığı ile iş doyumunu arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermektedir.

olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. İçsel doyum boyutunda; yaratıcılık, başarı, sorumluluk, etik değerler, yükselme, tanınma ve takdir edilme gibi işin içsel niteliğiyle ilgili unsurlar ele alınmaktadır. Dışsal doyum boyutunda ise, denetim şekli, yönetici tutumu, çalışma koşulları, ücret, kurum politikası ve yönetimi, çalışma şartları ve iş arkadaşlarıyla ilişkiler gibi işin çevresiyle ilgili unsurlar ele alınmaktadır.

İş doyumunu kavramı öğretmenlik mesleği üzerinden ele alındığında, yapılan çalışmalar öğretmenlerin iş doyumlarına katkı sağlayan en önemli etmenin, çocukların hayatlarındaki rolleri olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerle kurduğu ilişkilerinin içtenliği, öğretmenlik mesleğinin zor ve entelektüel kapasite gerektiriyor oluşu, öğretmenlik mesleğinin özerklik ve bağımsızlık sağlaması, öğretmenlerin işle ilgili hissettiklerini olumlu yönde beslemektedir (Shann, 1998). Buna karşın günlük rutinlerin monotonluğu, öğrencilerin disiplin problemleri, destek ve takdir eksikliği gibi bir dizi etken de öğretmenlerin mesleklerine olan duygularını olumsuz etkilemekte, çoğu zaman özsaygılarını yaralamakta ve hayal kırıklığı yaşamalarına yol açmaktadır (Hargreaves, 1994; Nias, 1996).

Gerçekleştirilen çok sayıda araştırma; mesleki özerkliğin eksikliği, eğitim sistemi ile ilgili yapılan değişikliklerde öğretmenlerin karar alma süreçlerinin dışında tutulması, maaşların yetersizliği, medyada öğretmenlikle ilgili yer alan olumsuz ifadelerin varlığı ile iş doyumunu arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Scott ve Dinham, 2003; Van den Berg, 2002; Zembylas ve Papanastasiou, 2005). Ayrıca araştırma bulguları cinsiyet, yaş, evlilik, ebeveynlik durumu, iş deneyimi gibi birçok demografik değişkenin de farklı şekillerde iş doyumunu etkilediğini ortaya koymaktadır (Ataklı, Dikmentaş ve Altınışik, 2004; Koustelios, 2001). En son 2013 yılında yayınlanan Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (TALIS – The Teaching and Learning International Survey) de, öğretmenlerin iş doyumları ile ilgili önemli bilgiler sunmaktadır. Ancak, Türkiye 34 ülkede 100 binden fazla öğretmenden toplanan verinin işlenmesiyle hazırlanan TALIS 2013 raporunda yer almamıştır. Böylece, Türkiye'nin verilerinin de yer aldığı TALIS 2008'den bu yana Türkiye'de öğretmenlere ilişkin nelerin değiştiği ile ilgili kıyaslama yapma fırsatı bir bakıma kaçırılmıştır. Buna rağmen, diğer ülkeler ile ilgili paylaşılan bulguların, Türkiye ile kıyaslanması da öğretmenler ile ilgili önemli ipuçları sunabilecek niteliktedir. Raporla iş doyumunu ile ilgili öne çıkan bulgular aşağıdaki gibi özetlenebilir;

- Öğretmenlerin yarısından fazlası, meslektaşları ile birlikte takım çalışması içinde neredeyse hiç yer almadıklarını ifade etmiştir. Buna karşılık, meslektaşları ile takım çalışması içinde yer alan öğretmenler, daha yüksek iş doyumuna ve daha yüksek öz-yeterliğe sahiptir.

- Öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen faktörlerin; uygulama pratiklerini değiştirecek şekilde alınan dönütler ve resmi değerlendirmeler, öğrencilerle olumlu ilişkiler, okulda karar alma süreçlerine dâhil edilmeleri ve yüksek öz-yeterlikleri olduğu belirlenmiştir.

İş doyumunu ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalardan çıkarılabilecek genel sonuç, öğretmenlerin işlerine yönelik geliştirdikleri duyguların, onların sadece okulda geçirdikleri zaman dilimini değil, yaşam kalitelerini etkileyebilecek nitelikte olduğu yönündedir. Bu noktada, öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin belirlenmesi ve mesleklerine yönelik duygularının olumlu yönde değiştirilmesi için atılacak adımlar önem kazanmaktadır.

Örgütsel Bağlılık

İş doyumunu ile çoğu zaman birlikte ele alınan kavramlardan biri, örgütsel bağlılıktır. Örgütsel bağlılık, çalışanın örgüt amaç ve değerlerine inanması ve kabul etmesi; örgüt amaçları için çaba gösterme isteği ve örgütte kalmak ve örgüt üyeliğini sürdürmek için duyulan istek olarak tanımlanmaktadır (Mowday ve diğerleri, 1979). Örgütsel bağlılığı yüksek olan bireyler, kariyerini, yetenek ve özelliklerini geliştirmek için çaba harcayan, mesleğinde ilerlemeye çalışan ve meslekten ayrılma niyeti düşük olan bireylerdir (Lee, Carswell ve Allen, 2000; Meyer, Allen ve Smith, 1993).

Örgütsel bağlılık, mesleki bağlılığı açıklayan önemli bir değişken olarak ele alınmaktadır. Mesleki ve örgütsel bağlılık birbirlerinden farklı kavramlar olarak görünmelerine rağmen, pek çok çalışmada her iki bağlılık türünün etkileşimli oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Blau, 2003; Lanchman ve Aranya, 1986; Meyer vd., 1993; Vandenberg ve Scarpello, 1994). Bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri, mesleki bağlılıklarının göstergesi olarak ele alınmıştır. “Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı” kavramında yer alan “örgüt” kelimesi ise, öğretmenlerin görev yaptığı okul özelinde Milli Eğitim Bakanlığı’na karşılık gelmektedir.

Örgütsel bağlılık; sosyoloji, psikoloji, eğitim, işletme, sosyal psikoloji ve örgütsel davranış gibi pek çok farklı disiplinden araştırmacının üzerinde sıklıkla durduğu bir kavramdır. Bunun bir yansıması olarak, örgütsel bağlılık için üzerinde fikir birliğine varılan bir tanımın getirilemediği, her disiplinin kendi bakış açısından hareketle tanımlamalar yaptığı görülmektedir. Sözü edilen çok sayıdaki tanımlamalardan bazıları şöyledir;

Örgütsel bağlılığı yüksek olan bireyler, kariyerini, yetenek ve özelliklerini geliştirmek için çaba harcayan, mesleğinde ilerlemeye çalışan ve meslekten ayrılma niyeti düşük olan bireylerdir.

Duygusal bağıllık, bireyin çalıştığı örgüte karşı duygusal tutumunu; devam bağıllığı, bireyin çalıştığı kurumdan gereksinimlerini karşılama yönünü; normatif bağıllık ise, hissedilen zorunluluk sonucu oluşan bağıllığı ifade etmektedir.

Örgütsel bağıllık;

- ▶ Çalışanın örgüt ile kurduğu kuvvet birliği ve kendisini örgütün bir parçası olarak hissetmesinin derecesidir (Schermerhorn ve diğerleri, 1994).
- ▶ Örgütsel çıkarlara yönelik hareket etmek için içselleştirilmiş normatif baskıların bir toplamıdır (Wiener, 1982).
- ▶ Çalışanın örgüt ile girdiği kimlik birliğinin derecesi ve örgütün aktif bir üyesi olarak devam etme isteğidir (Davis ve Newstrom, 1989).
- ▶ Çalışanların örgüte sadakatleriyle ilgili bir tutumdur (Luthans, 1995).
- ▶ Çalışanın örgütüyle ve amaçlarıyla özdeşleşmesi ve örgütteki üyeliğini devam ettirme arzusudur (Robbins, 1998).
- ▶ Bireyin örgütteki yatırımları, tutumsal nitelikteki bir bağıllıkla sonuçlanan davranışlara yönelimi ve örgütün amaç ve değerler sistemiyle özdeşleşmesidir (Balay, 2000).
- ▶ Bireyin çalıştığı işe karşı tutum ve davranış türlerini açıklamaya çalışan bir kavramdır (Mathews ve Shepherd, 2002).
- ▶ Çalışanın örgüte sadakatle bağıllığına, kendini örgütle özdeşleştirmesine ve örgütte kalıcı olmasına yönelik eğilimi ya da isteğidir (Robbins ve Coulter, 2003).

Yukarıda yer alan tanımlardan anlaşılacağı üzere örgütsel bağıllık; tutumlar, ihtiyaçlar, sorumluluk bilinci, kendini uyarılma, inanç gibi farklı odaklar üzerinden ele alınmıştır. Bu noktada, Allen ve Meyer (1990) örgütsel bağıllık kavramı ile ilgili olarak literatüre önemli katkılar sunmuşlardır. Araştırmacılar örgütsel bağıllığı; *duygusal bağıllık*, *devam bağıllığı* ve *normatif bağıllık* olmak üzere üç alt boyutta ele almıştır. Bu sınıflandırmaya göre duygusal bağıllık, bireyin çalıştığı örgüte karşı duygusal tutumunu; devam bağıllığı, bireyin çalıştığı kurumdan gereksinimlerini karşılama yönünü; normatif bağıllık ise, hissedilen zorunluluk sonucu oluşan bağıllığı ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle *duygusal bağıllık*, bireylerin örgütleri ile özdeşleştiklerini ve örgütün bir parçası olmaktan mutlu olduklarını gösteren duygusal bir yönelmeyi; *devamlılık bağıllığı*, bireyin çalıştığı örgütten ayrılması durumunda ortaya çıkacak mali kaygılardan ya da alternatif iş olanaklarının azlığından dolayı örgüte bağıllığını sürdürmesini; *normatif bağıllık* ise, bireylerin ahlaki yükümlülük duygusu nedeniyle gösterdikleri bağıllığa karşılık gelmektedir (Allen ve Meyer, 1990; Meyer ve Allen, 1997; Meyer ve diğerleri, 1993). Çalışanların duygusal bağıllığa sahip olması, kendi istekleri ile işe devam etmeleri; devam bağıllığına sahip olmaları, zorunluluklardan

dolayı işe devam etmeleri; normatif bağlılığa sahip olmaları ise, kendilerini çalıştıkları işi yapmak zorunda hissetmeleri ile ilgilidir (Allen ve Meyer, 1990). Bir örgüte çalışan her bireyde, bu boyutların değişen oranlarda bir bileşimi bulunduğu savunulmaktadır.

Çalışanların örgütsel bağlılığının kurumlar için önemli olmasının sebeplerini Balay (2000) dört başlık altında toplamıştır. Bu sebeplerden ilki, örgütsel bağlılığın işi bırakma, devamsızlık, farklı iş arayışlarına girme ile olan ilişkisidir. Bu kavram ikinci olarak, iş tatmini, işe sarılma, moral ve performans gibi duygusal ve bilişsel yapılarla ilişkilendirilmiş; bunu özerklik, sorumluluk, katılım, görev anlayışı gibi çalışanların işi ve rolüne ilişkin özellikler ve çalışanların bireysel özellikleri takip etmiştir.

Çalışanların örgütsel bağlılıklarının yüksek düzeyde olması, örgütlerin sürekliliklerini koruma uğraşlarının temel hedeflerinden biridir. Çünkü örgütsel bağlılığı yüksek olan bireyler daha uyumlu, daha doyumlu, daha üretken olmakta, bununla birlikte daha yüksek derecede bir sorumluluk duygusuyla çalışmaktadır (Balci, 2004).

Çalışanların iş yaşamlarındaki etkisinin oldukça yüksek olduğu bilinen örgütsel bağlılığı etkileyen faktörlerin bilinmesi, bu konuda alınacak tedbirler açısından önem taşımaktadır. Örgütsel bağlılıkla ilgili gerçekleştirilen araştırma bulgularından hareketle, örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler Tablo 2'deki gibi özetlenebilir.

Çalışanların iş yaşamlarındaki etkisinin oldukça yüksek olduğu bilinen örgütsel bağlılığı etkileyen faktörlerin bilinmesi, bu konuda alınacak tedbirler açısından önem taşımaktadır.

TABLO 2: Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler

» Bireylerin demografik özellikleri	» Rol belirliliği, rol çatışması
» Örgütsel adalet algısı	» Yapılan işin önemi, alınan destek
» İş tatmini	» Karar alma sürecine katılım
» İş güvenliği, tanınma, yabancılaşma	» Ücret dışında sağlanan haklar
» Çalışma koşulları	» Terfi olanakları
» Maddi kazanç	» İş yeri arkadaşlarının tutumları
» Liderlik davranışları	» Diğer iş olanakları

Yapılması planlanan düzenlemelerin başında nicel değişikliklerin değil, insani unsurların yer alması büyük önem taşımaktadır.

Örgütsel bağlılık kavramını etkileyen faktörler öğretmenler açısından değerlendirildiğinde, örgütsel adalet algısı kavramı biraz daha ön plandadır. Örgütsel bağlılık ile algılanan örgütsel adalet kavramı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu, pek çok çalışma tarafından bulgulanmıştır (Selvitopu ve Şahin, 2013; Ay ve Koç, 2014). Hak ve hukuku gözetme anlamına gelen, insanların aynı ortamda uyum içinde yaşamasını sağlayan adalet, sadece toplumlar için değil, okullar ve öğretmenler için de oldukça büyük bir öneme sahiptir. Öğretmenler arasında ayırım yapılmaksızın, öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarının ve örgütten beklentilerinin karşılanması, olumlu bir çalışma atmosferinin sağlanması, okul bağlılığını güçlendirecektir. Bu bağlılık sayesinde, okulun amaçları öğretmenlerin de benimsedikleri amaçlar haline gelecektir. Bu kapsamda okullar, sadece çalışma odaklı zihniyetin dışına çıkarak, öğretmeni önemseyen çalışma politikalarına sahip olmalıdır. Bu sayede en üst düzeyde öğretmen verimliliği ve mutluluğu sağlanabilir. Bunun için en önemli öncüllerden sayılabilecek okul içindeki adalet algısının yüksek olması, öğretmenlerin uyumlu çalışmasını sağlayarak okulun iç ve dış çevresiyle olan ilişkilerine de olumlu yansıyacaktır.

Diğer meslek çalışanları gibi öğretmenler de kendilerini meslektaşlarıyla ve diğer kurum çalışanlarıyla mukayese eder. Bu mukayese nedeniyle, herhangi bir bağlamda eşitsizlik veya haksızlık hissedildiğinde, öğretmenlerin okuldan ve okulun amaçlarını gerçekleştirmekten fiziksel ve duygusal olarak uzaklaşmaya başlamaları muhtemel hale gelmektedir. Bu durum beraberinde, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyini de olumsuz etkileyerek motivasyonlarını düşürecek ve okulun amaçlarını gerçekleştirmekten, hatta benimsemekten bir süre sonra uzaklaşmalarına neden olacaktır. İnsana özgü bu durum değişikliklerinin göz önünde bulundurulması; öğretmenlerin daha iyi performans gösterebilmeleri, örgütsel bağlılık düzeylerinin ve iş doyumlarının artması için gereklidir. Bu nedenle yapılması planlanan düzenlemelerin başında nicel değişikliklerin değil, insani unsurların yer alması büyük önem taşımaktadır.

Örgütsel bağlılık kavramı, bu çalışmada olduğu gibi öğretmenler üzerinden düşünüldüğünde de üç alt boyutta ele alınabilir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı;

- ▶ Okulun amaçlarına ve değerlerine inanma ve bunları kabul etme,
- ▶ Okul adına çaba göstermeye istekli olma,
- ▶ Okulun bir üyesi olmayı ya da okulda çalışmayı sürdürmeye yönelik bir istek gösterme şeklinde düşünülebilir (Sezgin, 2010). Bu çalışma kapsamında söz konusu tanımlamaya paralel olarak Allen ve Meyer'in (1990) üç boyutlu örgütsel bağlılık ölçeği kullanılmıştır. Detayları ilerleyen bölümlerde yer alacak olan bu ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği, yapılan çalışmalarla Türkiye bağlamında da sağlanmıştır (Wasti, 2000).

Özetle;

Bu çalışma, eğitim sistemini doğrudan etkileyecek faktörlerin başında öğretmenlerin mesleklerini algılama biçimlerinin, mesleklerine yönelik geliştirdikleri duyguların ve mesleklerine olan bağlılıklarının geldiği varsayımından hareketle; öğretmenlerin mesleki algılarını, iş doyumlarını ve örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemeyi hedeflemektedir. Bu amaç doğrultusunda;

- ▶ Öğretmenlerin işini ve iş ortamını değerlendirmesi yoluyla geliştirdiği duygusal tepkiler olarak tanımlanan iş doyumunu, içsel ve dışsal olmak üzere iki farklı boyut üzerinden ele alınmış ve Weiss, Dawis, England ve Lofquist (1967) tarafından geliştirilen Minnesota İş Tatmini Ölçeği'nin 20 maddelik kısa formu bu kavramı değerlendirmek için kullanılmıştır.
- ▶ Öğretmenlerin mesleki bağlılıkların bir göstergesi olarak ele alınan örgütsel bağlılık ise bu çalışmada Allen ve Meyer (1990) tarafından tanımlandığı gibi duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık olmak üzere üç alt boyutta ele alınmıştır.
- ▶ Öğretmenlerin kendi mesleklerini algılama biçimlerini değerlendirmek için ise mesleki algıyı tanımlamaya yönelik boyutlar belirlenmiş, bu boyutları içeren bir ölçek araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

Söz konusu kavramların nasıl ölçüldüğü ile ilgili ayrıntılar ilerleyen bölümlerde yer almaktadır.

Metodoloji

105 okuldan 1701 öğretmen çalışmanın veri kaynağını oluşturmuştur.

A. Örneklem

Seçilen örneklemin Ankaradaki tüm öğretmenleri temsil etmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla seçkisiz tabakalı küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı verileri kullanılarak kademeler bazında ilçelerdeki mevcut okul sayıları belirlenmiş, bu sayının %5'ine karşılık gelecek şekilde her ilçeden resmi ve özel; okul öncesi, ilkokul, ortaokul, genel lise ve mesleki lise olmak üzere, ilçe bazında çalışmaya dâhil edilecek okullar belirlenmiştir. Toplamda 134 okul çalışmanın kapsamına alınmıştır. Ancak, araştırma kapsamına alınan bazı okullardan okul müdürünün formları kabul etmemesi, okulun kapanmış olması, çeşitli araştırmalar için sık sık veri toplanmasının getirdiği iş yükü ve benzeri nedenlerden dolayı veri toplanamamıştır.

Sonuç olarak, toplamda 105 okuldan 1701 öğretmen çalışmanın veri kaynağını oluşturmuştur. Katılım gönüllülük esasını temel aldığı için, öğretmenlerin verdikleri cevapların gerçeği yansıttığı düşünülmektedir. Örneklemeye dâhil olan öğretmenleri tanımlamaya yönelik bilgiler, Tablo 3'te sunulmuştur.

TABLO 3: Öğretmenlerle İlgili Demografik Bilgiler

Cinsiyet	n	%
Kadın	1176	69,1
Erkek	488	28,7
Yaş		
26'dan küçük	51	3,0
26-30	200	11,8
31-35	313	18,4
36-40	275	16,2
41-45	321	18,9
46-50	240	14,1
51-55	147	8,6
56'dan büyük	101	6,0
Okul Türü		
Resmi	1482	87,1
Özel	219	12,9
Deneyim		
5 yıldan az	190	11,1
6-10 yıl	286	16,8
11-15 yıl	499	29,3
21-25 yıl	364	21,4
25 yıldan fazla	266	15,6

TABLO 3 DEVAMI

Mezuniyet Derecesi		
Üniversite	1441	84,7
Yüksek lisans	208	12,2
Doktora	8	0,5
Mezuniyet Durumu		
Eğitim fakültesinden mezun oldum.	975	57,3
Fen-edebiyat fakültesinden mezun oldum, pedagojik formasyon aldım.	277	16,3
Fen-edebiyat fakültesinden mezun oldum, pedagojik formasyon almadım.	7	0,4
Bunların dışındaki bir fakülteden mezun oldum, pedagojik formasyon aldım.	178	10,5
Bunların dışındaki bir fakülteden mezun oldum, pedagojik formasyon almadım.	21	1,2
Görev yapılan kademe		
Okulöncesi	47	2,8
İlkokul	728	42,8
Ortaokul	380	22,3
Genel lise	241	14,2
Meslek lisesi	237	13,9
Yerleşim birimi		
Köy	54	3,2
İlçe	563	33,1
İl merkezi	973	57,2

30 yaşından küçük öğretmenlerin oranı %14,8; 55 yaşından büyük öğretmenlerin oranı %6'dır.

- ▶ Ankara'nın 22 farklı ilçesinden öğretmenlere ulaşılmıştır.
- ▶ Öğretmenlerin %87,1'i resmi okullarda görev yapmakta, %12,9'u ise özel okullarda çalışmaktadır.
- ▶ Öğretmenlerin %70'i kadın, %30'u erkektir.
- ▶ 30 yaşından küçük öğretmenlerin oranı %14,8; 55 yaşından büyük öğretmenlerin oranı %6'dır.
- ▶ Mesleki tecrübesi 5 yıl ve daha az öğretmenlerin oranı %11,1, 25 yılın üzerinde tecrübeye sahip öğretmenlerin oranı %15,6'dır. Öğretmenlerin %19,3'ünün mesleki tecrübesi ise 11-15 yıl aralığındadır.
- ▶ Öğretmenlerin %12,2'si yüksek lisans derecesine sahipken, doktora derecesinde eğitim almış öğretmenlerin oranı %0,5'tir.
- ▶ Öğretmenlerin %57,3'ü eğitim fakültesinden mezun olmuştur.
- ▶ Köyde görev yapan öğretmenlerin oranı %3,2, ilçedekilerin oranı

%33,1, il merkezinde görev yapanların oranı ise %57,2'dir.

Öğretmenlere demografik bilgilerin yanı sıra, cevapları “evet” ya da “hayır” olan öğretmenlik mesleğini tanımlayıcı 16 adet soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevap ve yüzdelere, Tablo 4'te yer almaktadır.

TABLO 4: Öğretmenlerin Tanımlayıcı Sorulara Verdikleri Cevapların Yüzdesi

Tanımlayıcı Sorular	Evet	Hayır
1 Öğretmenliği devlet güvenceli bir iş olduğu için tercih ettim.	%59,4	%38,4
2 Öğretmenliği ailemin teşvikleri sonucunda seçtim.	%29,5	%68
3 Öğretmenliği toplumda saygın bir yerinin olması sebebiyle seçtim.	%53,9	%46,1
4 Üniversiteye giriş puanım öğretmenliğe yettiği için öğretmen olmayı seçtim.	%27,1	%69,3
5 Bu mesleği bilerek ve isteyerek seçtim.	%77,1	%21,0
6 Benden yeni bir meslek seçmem istense hiç tereddütsüz yine öğretmenlik mesleğini seçerdim.	%46	%51,3
7 Bir ömür boyu öğretmenlik yapabilirim.	%45,9	%51,2
8 Mesleğimle ilgili faaliyetleri yapmak bana hiç zevk vermiyor.	%11,6	%85,9
9 Öğretmenlikten alacağım manevi doyumunu hiçbir şeye değişmem.	%70,3	%27,3
10 Öğretmenliğin kişiliğime uygun bir meslek olduğunu düşünmüyorum.	%32,5	%64,7
11 Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol edebilirim.	%95,7	%2,5
12 Öğrencilerin zor sorularına cevap verebilirim.	%95,4	%2,8
13 Sınıf yönetimi konusunda kendime güveniyorum.	%94,6	%3,9
14 Öğretim yöntemleri konusunda kendimi yeterli buluyorum.	%82,7	%14,9
15 Hizmet içi eğitimlerin sayıca yetersiz olduğunu düşünüyorum	%62,7	%35,4
16 Hizmet içi eğitimlerin içerik yönünden zayıf olduğunu düşünüyorum.	%74,4	%23

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu mesleklerini bilerek ve isteyerek seçmişlerdir.

Öğretmenlerin bu sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde, büyük çoğunluğunun (%77,1) mesleklerini bilerek ve isteyerek seçtikleri görülmektedir. Öğretmenlik mesleğini seçme sebepleri ise, öğretmenliğin devlet güvenceli bir iş olması (%59,4), toplumda saygın bir yerinin olması (%53,9), aile teşvikleri (%29,5) ve üniversiteye giriş puanının öğretmenliğe yetmesi (%27,1) olarak sıralanmaktadır.

Bu kapsamda dikkat çekici olan; öğretmenlerin en yüksek oranlı cevaplarının, kendi bakış açıları ile değerlendirdikleri mesleki yeterlik algılarına ilişkin olmasıdır. Öğretmenlerin yaklaşık %95'i dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol edebildiğini, öğrencilerin zor sorularına cevap verebildiğini ve sınıf yönetimi konusunda kendine güvendiğini ifade etmiştir. Öğretim yöntemleri konusunda kendini yeterli bulan öğretmenlerin oranı ise %82,7'dir.

“Bir ömür boyu öğretmenlik yapabilirim.” ifadesine olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin oranı (%51,2) ile “Benden yeni bir meslek seçmem istense, hiç tereddütsüz yine öğretmenlik mesleğini seçerdim.” ifadesine katılmayan öğretmenlerin oranı (%51,3) benzerdir.

Diğer yandan öğretmenlerin çoğu (%70,3) öğretmenlikten alacağı manevi doyumu hiçbir şeye değişmeyeceğini ifade ederken, %86’sı da “Mesleğimle ilgili faaliyetleri yapmak bana hiç zevk vermiyor.” ifadesine olumsuz görüş bildirmiştir.

B. Yöntem

Betimsel nitelikte olan bu araştırmada, var olan durumu saptamaya yönelik “tarama” yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yöntemi olarak da bilinmektedir. Araştırmanın amacı ve kuramsal kurgusu gereği, bu yöntem seçilmiştir.

C. Veri Toplama Araçları

1. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algı Ölçeği

Araştırmacılar tarafından geliştirilen Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algı Ölçeği'nin ilk hali 31 adet 5'li Likert tipinde soru içermektedir. Seçenekler “asla katılmam”, “katılmam”, “kısmen katılıyorum”, “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” olarak belirlenmiştir. Madde havuzu geliştirilerek uzman görüşü alınmış ve ölçek pilot uygulamadan geçirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlanması için ölçekte yer alması öngörülen maddeler, açımlayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Ancak, faktör analizi yapılmadan önce, verilerin ve örneklem büyüklüğünün seçilen analize uygun ve yeterli olup olmadığına ilişkin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Testi, değişkenler arasındaki ilişkinin yeterli düzeyde olup olmadığına ilişkin ise Barlett's Testi uygulanmıştır. Elde edilen değerler, verilerin ve örneklemin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir. Yapılan faktör analizi işlemleri sonucunda ölçekte yer alan maddelerin 4 faktöre ayrıldığı gözlenmiştir. Faktörler; bireysel değer algısı, toplumsal değer algısı, olumsuz mesleki imaj algısı ve üretkenliğin sınırlılığı olarak adlandırılmışlardır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile 4 faktörlü yapı doğrulanmıştır. Yapılan korelasyon incelemeleri ve DFA sonucunda hiçbir faktöre girmeyen ya da

Öğretmenlerin çoğu (%70,3) öğretmenlikten alacağı manevi doyumu hiçbir şeye değişmeyeceğini ifade ederken, %86’sı da “Mesleğimle ilgili faaliyetleri yapmak bana hiç zevk vermiyor.” ifadesine olumsuz görüş bildirmiştir.

faktör yükleri kabul edilebilir değerlerin dışında kalan 10 maddenin değerlendirme dışı bırakılmasına karar verilmiştir. Bu maddeler değerlendirmeye alınmadığı için ölçeğin son hali toplam 21 maddeden oluşmaktadır. AMOS ile gerçekleştirilen analizlerde ölçme aracının model uyum değerlerinin işlem yapmaya yeterli olduğu bulunmuştur. Ölçeğin güvenirlik katsayısı ise 0,73 olarak hesaplanmıştır. Ölçme aracı ve detayları, bir makale kapsamında alan çalışanları ile ayrıca paylaşılacaktır.

2. Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Katılımcıların örgütsel bağlılık düzeylerini ölçmek için Allen ve Meyer (1990) tarafından geliştirilen örgütsel bağlılık ölçeği kullanılmıştır. Ölçek Wasti (1999) tarafından yapılan mülakatlar sonucu belirlenen ve Türk kültürüne ilişkin ifadeleri içeren maddelerin eklenmesiyle Türkçeye uyarlanmıştır. On sekiz maddeden oluşan ölçek, “duygusal bağlılık”, “devam bağlılığı” ve “normatif bağlılık” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır (Wasti; 1999, 2002). 5’li Likert tipinde sorulardan oluşan ölçekte seçenekler; “asla katılmam”, “katılmam”, “kısmen katılıyorum”, “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” olarak derecelendirilmiştir. Farklı pek çok çalışmada geçerlik ve güvenirliği sağlanan anketin, bu çalışmada güvenirlik katsayısı 0,524 olarak bulunmuştur.

3. Minnesota İş Tatmini Ölçeği

Minnesota İş Tatmini Ölçeği'nin 20 maddelik kısa formu Weiss, Dawis, England ve Lofquist (1967) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin "içsel iş tatmini" ve "dışsal iş tatmini" olmak üzere adlandırılan iki alt boyutu vardır. İş tatminini etkileyen içsel faktörler; "faaliyet, serbestlik, değişiklik, ahlaki değerler, başkalarına yardım, otorite, yeteneklerini kullanma, sorumluluk, yaratıcılık, takdir edilme, başarı ve toplumda saygınlık" ifadelerini içeren 12 maddeden oluşmaktadır. Dış faktörler ise; "terfi imkânı, kurum politikası ve uygulamalar, çalışma arkadaşları, çalışma koşulları, ücret, yöneticinin yönetim anlayışı, yöneticinin teknik desteği ve iş garantisi" ifadelerini içeren 8 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert tipinde olup, her maddeye verilen cevaplar 1 ile 5 puan ve "Hiç tatmin edici değil" ile "Çok tatmin edici" seçenekleri arasında derecelendirilmektedir. Minnesota İş Tatmini Ölçeği, Türkiye bağlamında da pek çok araştırmada kullanılmış, geçerlik ve güvenilirliği doğrulanmıştır (Dalgan, 1998; Ağan, 2002; Balcı, 2004; Ayhan, 2006; Bingöl, 2006). Ölçeğin güvenilirlik katsayısı, bu çalışma için 0,922 olarak hesaplanmıştır.

D. Analizler

Öğretmenlerin iş doyumu, örgütsel bağlılığı ve mesleki algılarına yönelik puanları; cinsiyet, görev yapılan okul türü ve kademesi, mesleki deneyim süresi, okulun bulunduğu yerleşim birimi, öğretmenlerin mezuniyet derecesi ve durumları değişkenleri bazında, t-testi ve ANOVA yardımıyla incelenmiştir. Ayrıca, hücre bazında yetersiz sayıya sahip değişkenlerin kategorilerinde birleştirme yoluna gidilmiştir. Örneğin, köy ve ilçede görev yapan öğretmenler "il merkezi dışı", yüksek lisans ve doktora derecesine sahip öğretmenler "lisansüstü", okul öncesi ve ilkököl kademesinde görev yapan öğretmenler ise "okul öncesi ve ilkököl" kategorisi altında birleştirilmiştir. Bu düzenlemelerden sonra, öğretmenlerden elde edilen verilerin, söz konusu analizlerin varsayımlarına uygun olduğu belirlenmiştir.

Raporun bundan sonraki bölümünde, aşağıdaki başlıklara ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

1. Değişkenler arası ilişkilere yönelik bulgular
2. Öğretmenlerin mesleki algılarına yönelik bulgular
3. Öğretmenlerin iş doyumu düzeylerine ilişkin bulgular
4. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin bulgular
5. Özet bulgular

Öğretmenlerin mesleklerini algılama düzeylerinin olumlu yönde artması iş doyumlarına da olumlu yansıtacaktır.

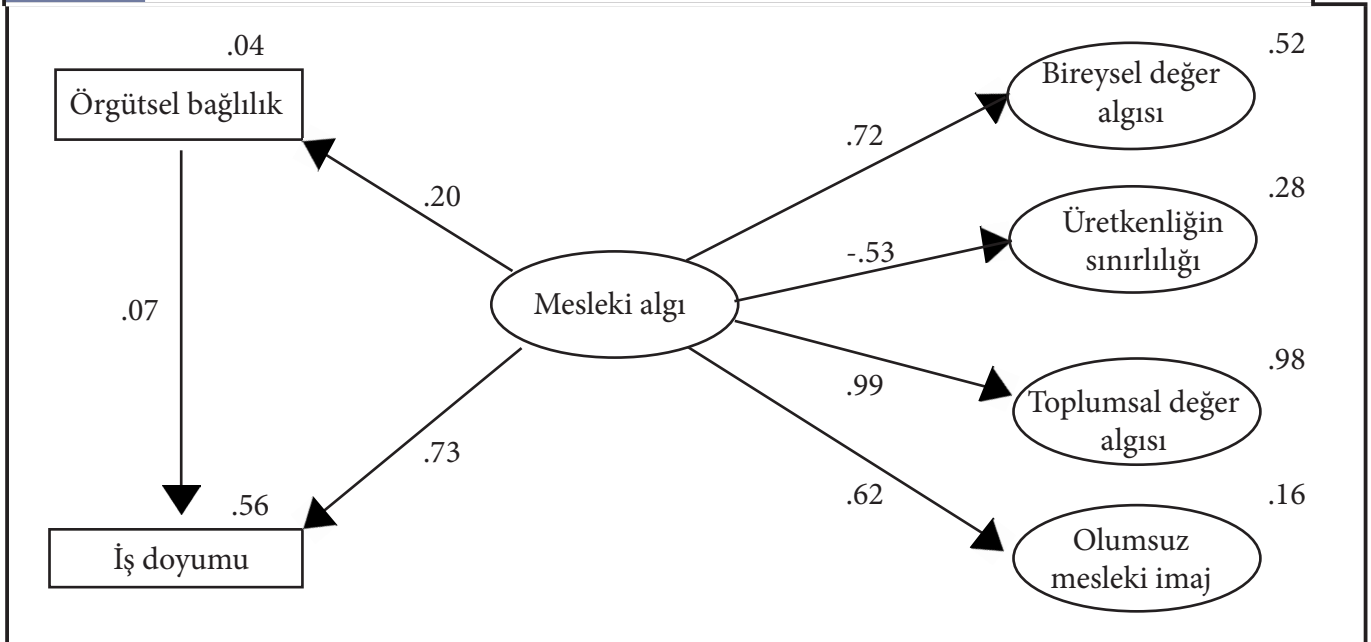
1. Değişkenler Arası İlişkilere Yönelik Bulgular

Araştırmanın ana amaçlarından ilki, öğretmenlerin mesleki algılarının, örgütsel bağlılık ve iş doyumundan nasıl etkilendiğini tespit etmektir. Değişkenler arasındaki mevcut ilişkileri açıklayan en uygun modelin belirlenebilmesi amacıyla, Amos 18.0 istatistik programı kullanılarak yapısal eşitlik modellemesi yapılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık, iş doyum ve öğretmenlik mesleğine yönelik algılarına ilişkin kurulan yapısal eşitlik modelinin analiz sonuçları Şekil 1'de gösterilmiştir. Modelin uyum değerleri kabul edilebilir ve istenilen düzeydedir. Yapısal olarak doğrulanan bu model incelendiğinde; dört alt faktörden oluşan öğretmenlik mesleğine yönelik algı ile örgütsel bağlılık ve iş doyumları arasındaki ilişkiler gözlenebilmektedir.

Kurulan modele göre, öğretmenlerin mesleklerine yönelik algıları ile iş doyumları arasında 0,73 düzeyinde anlamlı ve olumlu bir ilişki vardır. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleklerini algılama düzeylerinin olumlu yönde artmasının iş doyumlarına da olumlu yansıtacağı anlamına gelmektedir.

Bununla birlikte öğretmenlerin mesleklerine yönelik algıları, iş doyumlarını %56 oranında açıklamaktadır. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin mesleklerini algılama biçimleri iş tatminlerini büyük oranda etkilemektedir. Değerler örgütsel bağlılık için incelendiğinde ise, farklı bir sonuçla karşılaşmaktadır. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik algıları ile örgütsel bağlılıkları arasında 0,20 düzeyinde ve daha zayıf bir ilişki vardır. Öğretmenlerin mesleki algıları örgütsel bağlılıklarını sadece binde dört oranında açıklamaktadır.

ŞEKİL 1: Öğretmenlerin Mesleki Algıları, Örgütsel Bağlılıkları ve İş Doyumları Arasındaki İlişki



2. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algı Ölçeği”ne verdiği cevaplar bireysel değer algısı, toplumsal değer algısı, olumsuz mesleki imaj ve üretkenliğin sınırlılığı olmak üzere 4 alt boyut üzerinden incelenmiş, cevaplarla ilgili analizler takip eden bölümlerde sunulmuştur.

Bireysel Değer Algısı

TABLO 5: Öğretmenlerin Bireysel Değer Algılarına Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

	Asla Katılmam ve Katılmam	Kısmen Katılım	Kesinlikle Katılım ve Katılım
	%	%	%
Çocuklar için aileleri dışında yaşamlarındaki en değerli yetişkin öğretmendir.	8,6	22,9	67,2
Öğretmenlik toplum için en önemli meslekler arasındadır.	13,3	19,3	66
Öğretmenlik gurur duyulacak bir meslektir.	8,2	13,7	76,6
Öğretmenlik saygın bir meslektir.	11,2	19,9	65,7
Öğretmenlik keyif verici bir meslektir.	9,2	27,3	62,2
Öğretmenlik mesleği kişiliğime ve yaşamıma çok anlam katıyor.	9,6	31	57,6

Bireysel değer algısı alt boyutunda bir araya gelen maddeler incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun öğretmenliğin gurur duyulacak, saygın, keyif verici, toplum için en önemli meslekler arasında olduğunu düşündükleri görülmektedir (Tablo 5). Bununla birlikte, öğretmenler mesleklerinin kişiliklerine ve yaşamlarına anlam kattıklarını, çocuklar için aileleri dışında yaşamlarındaki en önemli yetişkinin öğretmenleri olduklarını düşünmektedir.

Öğretmenler mesleklerinin kişiliklerine ve yaşamlarına anlam kattıklarını, çocuklar için aileleri dışında yaşamlarındaki en önemli yetişkinin öğretmenleri olduklarını düşünmektedir.

Toplumsal Değer Algısı

TABLO 6: Öğretmenlerin Toplumsal Değer Algılarına Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

	Asla	Kısmen	Kesinlikle
	Katılmam ve	Katılım	Katılım ve
	Katılmam	Katılım	Katılım
	%	%	%
Öğretmenliğin ideal bir meslek olduğunu düşünürüm.	13,7	26,9	58,3
Toplum öğretmenlere sempati duyar.	23,9	40,7	34,1
Çocuklarımla öğretmen olmasını isterim.	51,5	26,1	21
Öğretmenlerin topluma yön veren bireyler olarak algılandığını düşünürüm.	16,9	33,1	47,9
Öğretmenlik yapmak bana saygınlık kazandırmaktadır.	21,9	41,2	35,4
Öğretmenlik mesleğine verilen değer artacağını düşünüyorum.	45,7	26,1	26,2
Toplum öğretmenlerin sorunlarını önemser ve duyarlı davranır.	57,3	25,6	15,7
Öğrencilerime öğretmenlik mesleğini seçmelerini tavsiye ederim.	22,8	35,4	39,4

Öğretmenlerin sadece beşte biri çocuklarının öğretmen olmasını istemektedir.

Toplumsal değer algısı alt boyutunda yer alan sorulara öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğretmenliğin ideal bir meslek olduğunu düşünen öğretmenlerin oranının çoğunlukta olduğu görülmektedir (Tablo 6). Bununla birlikte öğretmenlerin sadece beşte biri çocuklarının öğretmen olmasını isterken, öğrencilerine öğretmenlik mesleğini seçmelerini tavsiye eden öğretmenlerin oranı yaklaşık %40'tır. Öğretmenlerin yarıya yakını, öğretmenlerin topluma yön veren bireyler olarak algılandığını düşünürken, öğretmenlik mesleğine verilen değer artacağı düşüncesiyle ilgili olarak olumsuz görüş belirtmiştir. Öte yandan, öğretmenlerin %60'ı toplumun öğretmenlerin sorunlarını önemseyeceğini ve duyarlı davranacağını düşünmemektedir.

Olumsuz Meslek İmajı

TABLO 7: Öğretmenlerin Olumsuz Mesleki İmaj Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

	Asla Katılmam ve Katılmam	Kısmen Katılım	Kesinlikle Katılım ve Katılım
	%	%	%
Öğretmenlik mesleğinin saygınlığı ve imajı düzelmeyecek kadar yıpranmıştır.	22,3	33,4	41,9
Toplum öğretmenleri bazen eğitimi çocuk bakıcısı gibi görüyor.	8,5	27,4	62,5
Aileler üstlenmedikleri sorumlulukları öğretmenlere yüklüyorlar.	4	20,3	73,9

Öğretmenlerin %62,5'i toplumun öğretmenleri bazen eğitimi çocuk bakıcısı gibi gördüğünü düşünürken, yaklaşık dörtte üçü ailelerin üstlenmedikleri sorumlulukları öğretmenlere yükledikleri yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmenlik mesleğinin saygınlığı ve imajının düzelmeyecek kadar yıprandığını düşünen öğretmenlerin oranı ise %41,9'dur (Tablo 7).

Üretkenliğin Sınırlılığı

TABLO 8: Öğretmenlerin Üretkenliğin Sınırlılığına Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

	Asla Katılmam ve Katılmam	Kısmen Katılım	Kesinlikle Katılım ve Katılım
	%	%	%
Öğretmenlik mesleği asla rahat bir hayat fırsatı sunmaz.	15,6	31,1	51,2
Öğretmenlik mesleği bir kariyer mesleği değildir.	19	21,4	57,3
Emeklerimizin karşılığı ve ürünü hemen açığa çıkmadığı için değerimiz yeterince anlaşılmıyor.	6,7	21,6	70,3
Öğretmenlerin çalışma koşulları toplumun bildiğinden daha kötüdür.	8,4	22,8	67,1

Üretkenliğin sınırlılığı olarak adlandırılan alt boyutta yer alan ifadeler öğretmenler tarafından verilen cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerin yarısından çoğunun öğretmenlik mesleğinin rahat bir hayat fırsatı sunmadığını (%51,2) ve kariyer mesleği olmadığını (%57,3) düşündüğü görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%70,3), emeklerinin karşılığı ve ürünü hemen açığa çıkmadığı için değerlerinin yeterince anlaşılmadığını, çalışma koşullarının ise toplumun bildiğinden daha kötü olduğunu (%67,1) düşünmektedir (Tablo 8).

..... Araştırma kapsamında öğretmenlere yöneltilen ve öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik görüşleri ile ilgili önemli bulgular sunan diğer sorular ve cevap dağılım yüzdeleri Tablo 9’da gösterilmiştir.

TABLO 9: Öğretmenlere Öğretmenlik Mesleği ile İlgili Yöneltilen Diğer Sorular

	Asla Katılmam ve Katılmam	Kısmen Katılım	Kesinlikle Katılım ve Katılım
	%	%	%
Öğretmenlik yaptıkça mesleğin saygınlığına yönelik inancım azaldı.	20,8	28	49,3
Toplumun öğretmenlik mesleğini ideal görmesi mesleki saygınlıktan çok mesai ve tatil konusundaki değerlendirmelerle ilgilidir.	12,9	23,8	61
Öğretmenlik mesleği hiçbir işte olmadığı kadar belirsiz ve öngörülemez problemlere sahiptir.	16,4	29,1	52,6
Çocuklarla uğraşmak başkalarınca önemli gibi sunulan ama çok ciddiye alınmayan bir iş.	17,5	22,6	57
Öğretmenlik toplumda kadın mesleği olarak algılanır.	15,9	31,8	50,6
Öğretmenlerin aydın kişiler olduğunu düşünüyorum.	11,5	31,8	50
Öğretmenlerin mesleki açıdan yetersiz olduklarını düşünüyorum.	32,6	44,9	20,5
Öğretmenlerin kırtasiye işleriyle çok uğraştıklarını düşünüyorum.	8,3	23,6	65,6
Öğretmenlerin rollerinin belirsiz olduğunu düşünüyorum.	25,1	36,8	35,3

..... Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik algıları (bireysel değer algısı, toplumsal değer algısı, olumsuz mesleki imaj ve üretkenliğin sınırlılığı);

- ▶ cinsiyet,
- ▶ görev yapılan okul türü,
- ▶ mesleki deneyim süresi,
- ▶ görev yapılan okul kademesi,
- ▶ okulun bulunduğu yerleşim birimi,
- ▶ öğretmenlerin mezuniyet dereceleri,
- ▶ öğretmenlerin mezuniyet durumları

..... değişkenlerine bağlı olarak nasıl değişiklik göstermektedir?

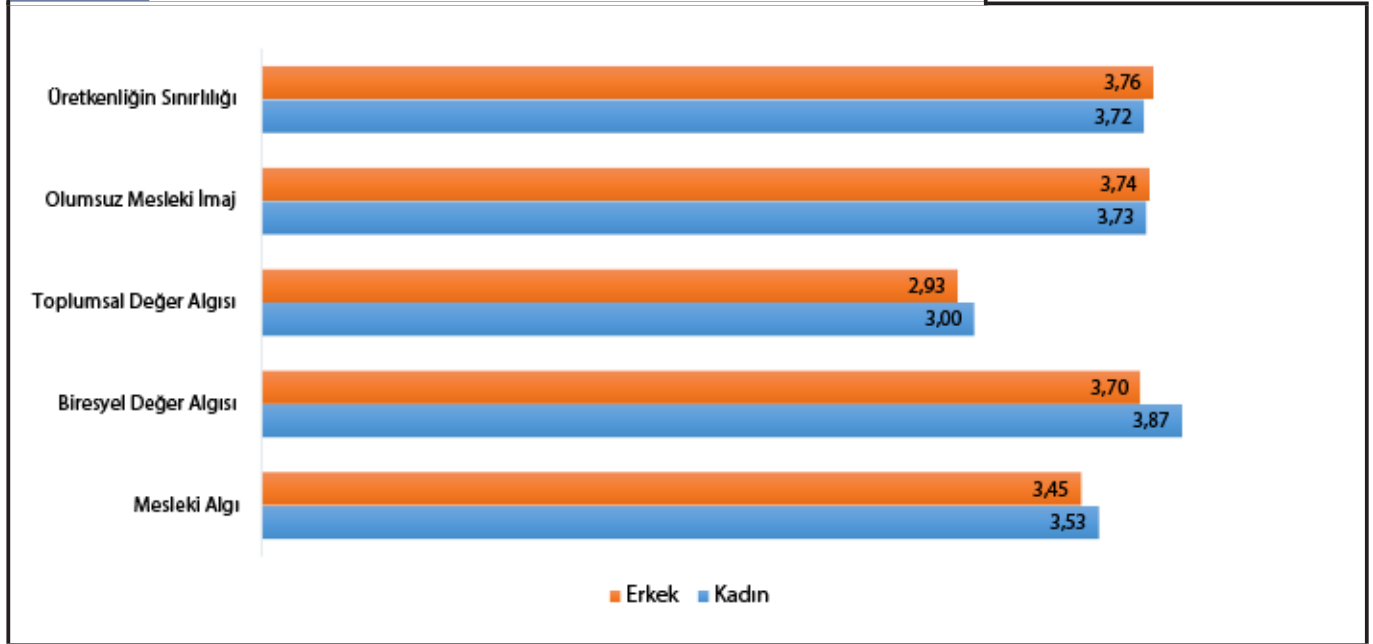
a. Cinsiyet

Kadın öğretmenlerin mesleki algı ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Bu sonuca göre, kadın öğretmenler mesleklerini daha olumlu algılamaktadır.

Ölçeğin alt boyutları öğretmenlerin cinsiyetlerine göre incelendiğinde, kadın öğretmenlerin bireysel değer algısı alt boyutundan aldıkları ortalamaların erkek öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer alt boyutlarda böyle bir farklılıktan söz edilememektedir.

Kadın öğretmenlerin bireysel değer algısı puan ortalamaları erkek öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksektir.

ŞEKİL 2: Öğretmenlerin Mesleki Algılarının Cinsiyete Göre Farklılığı



Mesleki Algı ► t: 2,999, p<.05

Bireysel değer algısı ► t: 3,909, p<.05

Toplumsal değer algısı ► t: 1,536, p>.05

Olumsuz mesleki imaj ► t: -0,275, p>.05

Üretkenliğin sınırlılığı ► t: -0,904, p>.05

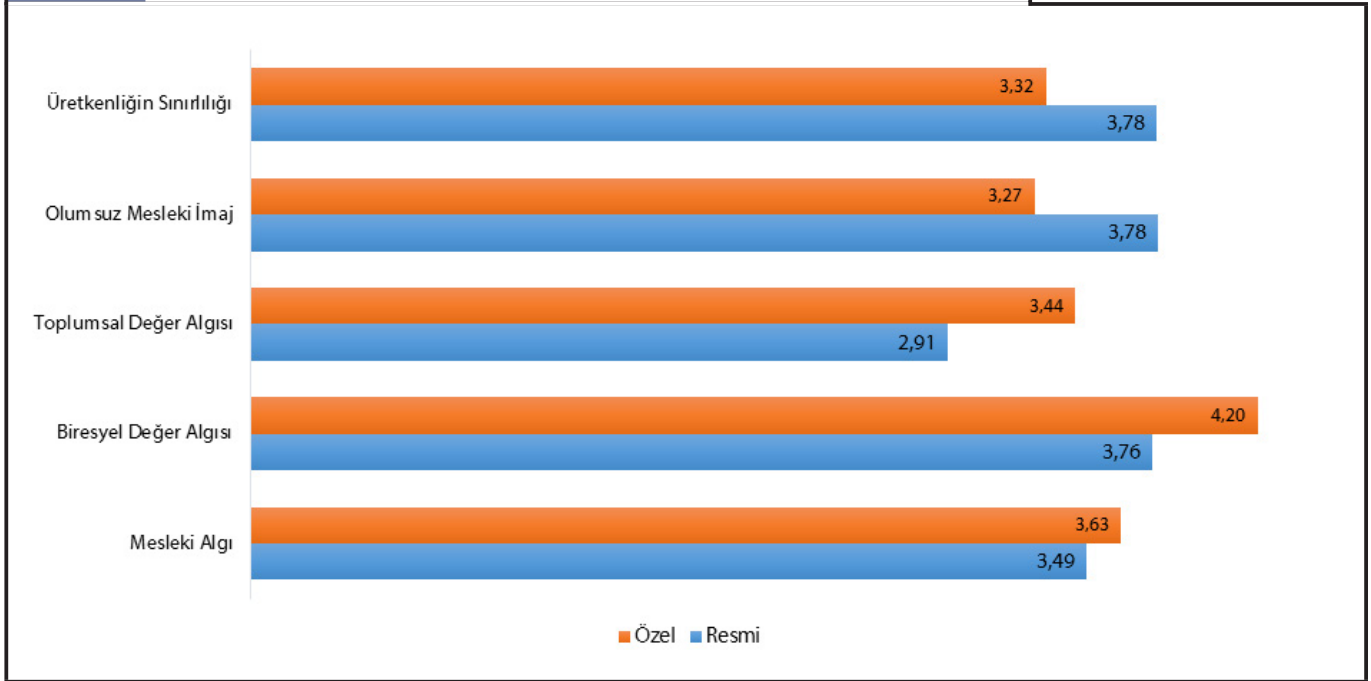
Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki algıları, resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki algılarından daha olumludur.

b. Görev Yapılan Okul Türü

Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki algıları, resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki algılarından daha olumludur.

Öğretmenlerin mesleki algılarını tanımlayan bireysel değer algısı, toplumsal değer algısı, olumsuz mesleki imaj ve üretkenliğin sınırlılığı boyutlarının görev yapılan okul türüne göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Analizler özel okullarda görev yapan öğretmenlerin bireysel ve toplumsal değer algısı ortalamalarının resmi okullarında çalışan öğretmenlerden yüksek olduğu, olumsuz mesleki imaj algısı ve üretkenliğin sınırlılığı alt boyutlarından aldıkları ortalamaların ise daha düşük olduğu gözlenmiştir.

ŞEKİL 3: Öğretmenlerin Mesleki Algılarının Okul Türüne Göre Farklılığı



Mesleki Algı ► t: -4,773, p<.05

Bireysel değer algısı ► t: -7,769, p<.05

Toplumsal değer algısı ► t: -9,357, p<.05

Olumsuz mesleki imaj ► t: 8,153, p<.05

Üretkenliğin sınırlılığı ► t: 7,982, p<.05

c. Mesleki Deneyim Süresi

Öğretmenlerin mesleki algı ortalamaları deneyim sürelerine göre karşılaştırıldığında, 25 yıldan fazla deneyime sahip öğretmenlerin mesleki algılarının 25 yıldan az mesleki deneyime sahip öğretmenlerden daha olumlu olduğu gözlenmiştir.

Öğretmenlerin mesleki algılarını tanımlayan; bireysel değer algısı, toplumsal değer algısı, olumsuz mesleki imaj ve üretkenliğin sınırlılığı boyutlarının görev yapılan okul türüne göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, 25 yıldan daha fazla mesleki deneyime sahip öğretmenlerin bireysel değer algısı ve toplumsal değer algısı ortalamalarının daha az mesleki deneyime sahip öğretmenlerin ortalamalarından yüksek olduğu gözlenmiştir. Öte yandan mesleki deneyim süresi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin toplumsal değer algısı ortalamaları, 1-5 ve 21-25 yıl arasında deneyime sahip öğretmenlerin ortalamalarından daha düşüktür. Görev süresi 25 yıldan daha fazla olan öğretmenlerin olumsuz mesleki imaj boyutundan aldıkları ortalamalar, 6-10 ve 11-15 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından daha düşüktür. Üretkenliğin sınırlılığı alt boyutu ele alındığında ise, görev süresi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin ortalamalarının, 1-5 yıl ve 25 yıldan fazla görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir.

25 yıldan daha fazla mesleki deneyime sahip öğretmenlerin bireysel değer algısı ve toplumsal değer algısı ortalamaları, daha az mesleki deneyime sahip öğretmenlerin ortalamalarından yüksektir.

Mesleki Algı ► F: 6,855, p<.05

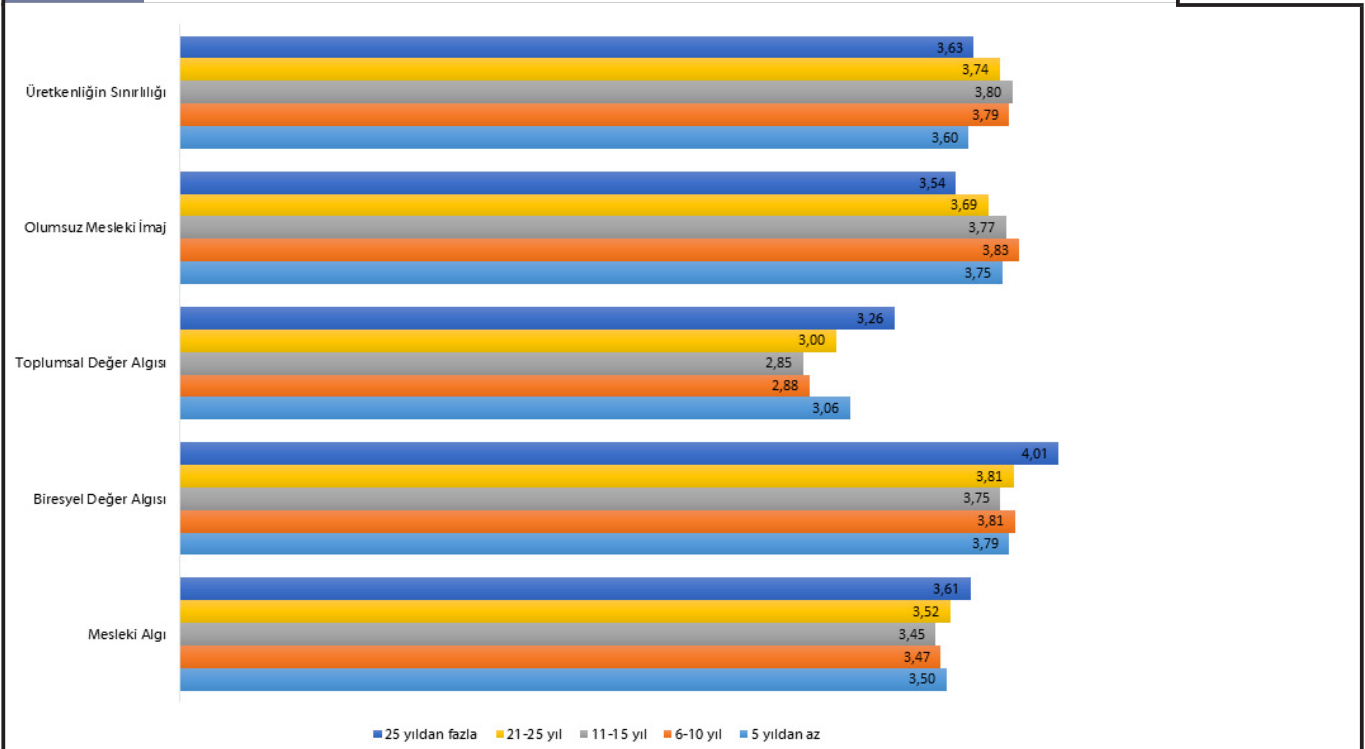
Bireysel değer algısı ► F: 5,206, p<.05

Toplumsal değer algısı ► F: 13,984, p<.05

Olumsuz mesleki imaj ► F: 4,446, p<.05

Üretkenliğin sınırlılığı ► F: 3,712, p<.05

ŞEKİL 4: Öğretmenlerin Mesleki Algılarının Mesleki Deneyimlerine Göre Farklılığı



Meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin toplumsal değer algıları, diğer kademelerde görev yapan öğretmenlerden daha düşüktür.

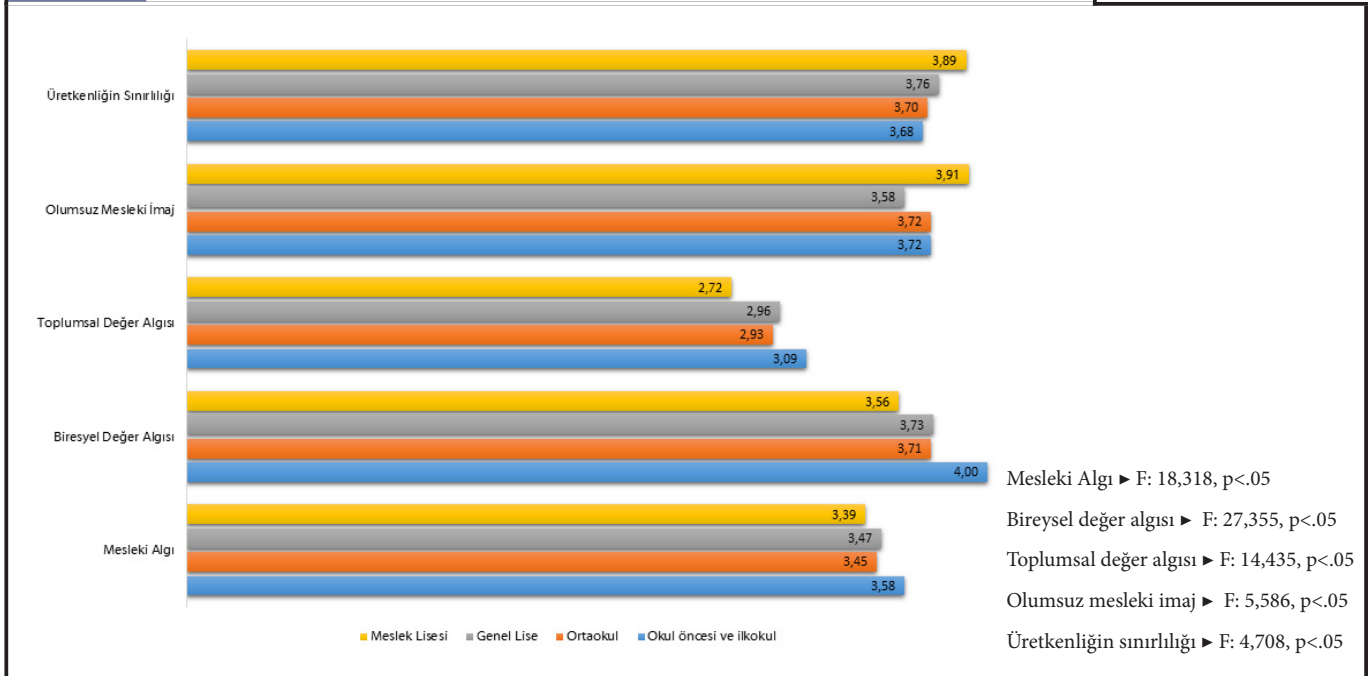
d. Okul Kademesi

Okul öncesi ve ilkokulda görev yapan öğretmenlerin mesleki algı ortalamaları, diğer kademelerde görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksektir.

Öğretmenlerin mesleki algılarını tanımlayan bireysel değer algısı, toplumsal değer algısı, olumsuz mesleki imaj ve üretkenliğin sınırlılığı boyutlarının görev yapılan kademeye göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, okul öncesi ve ilkokulda görev yapan öğretmenlerin bireysel değer algısı ortalamalarının, diğer kademelerde görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından yüksek olduğu gözlenmiştir. Meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin toplumsal değer algıları, diğer kademelerde görev yapan öğretmenlerden daha düşüktür. Bununla birlikte, okul öncesi ve ilkokulda görev yapan öğretmenlerin toplumsal değer algıları, ortaokulda görev yapan öğretmenlerden; ortaokulda görev yapan öğretmenlerin toplumsal değer algıları da meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin toplumsal değer algılarından daha yüksektir.

Meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin olumsuz mesleki imaj algıları, diğer kademelerde görev yapan öğretmenlerden, üretkenin sınırlılığı alt boyutundan aldıkları ortalamalar ise okul öncesi, ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksektir.

ŞEKİL 5 : Öğretmenlerin Mesleki Algılarının Okul Kademesine Göre Farklılığı

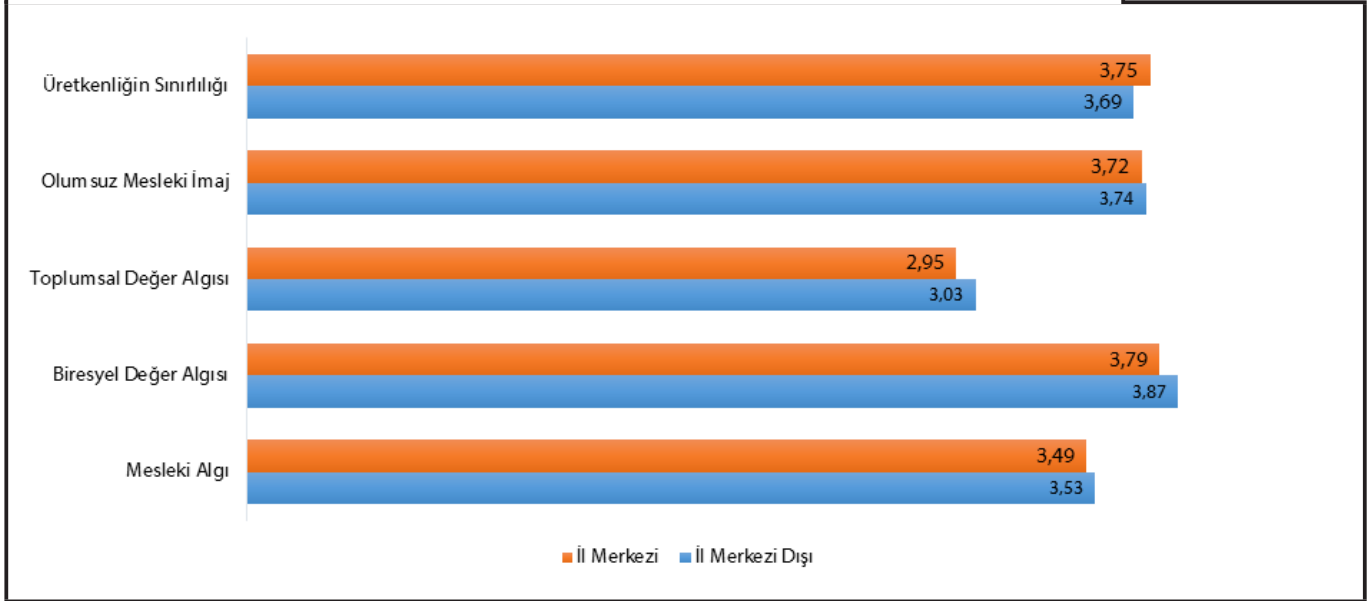


e. Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi

Öğretmenlerin mesleki algıları ve mesleki algılarını tanımlayan bireysel değer algısı, toplumsal değer algısı, olumsuz mesleki imaj ve üretkenliğin sınırlılığı boyutlarından aldıkları ortalamalar görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim birimine göre farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin mesleki algıları yerleşim birimine göre farklılık göstermemektedir.

ŞEKİL 6: Öğretmenlerin Mesleki Algılarının Yerleşim Birimine Göre Farklılığı



Mesleki Algı ► t: 1,726, p>.05

Bireysel değer algısı ► t: 1,953, p>.05

Toplumsal değer algısı ► t:1,951, p>.05

Olumsuz mesleki imaj ► t:0,490, p>.05

Üretkenliğin sınırlılığı ► t:-1,659, p>.05

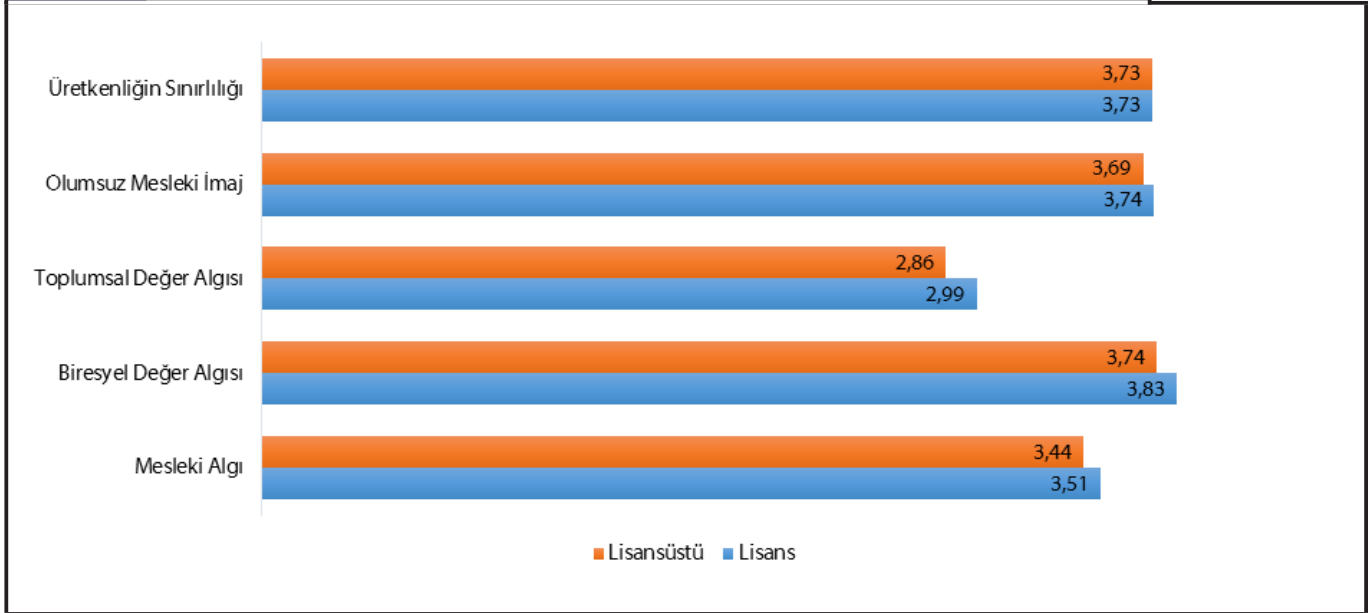
Lisans derecesine sahip öğretmenler, lisansüstü derecesine sahip olanlara kıyasla daha olumlu mesleki algı ve toplumsal değer algısına sahiptir.

f. Öğretmenlerin Mezuniyet Dereceleri

Lisans derecesine sahip öğretmenler, lisansüstü derecesine sahip öğretmenlere kıyasla daha olumlu mesleki algı ve toplumsal değer algısı sergilemektedir; fakat öğretmenlerin mezuniyet derecelerine göre bireysel değer algısı, olumsuz mesleki imaj algısı ve üretkenliğin sınırlılığı alt boyutlarından elde ettikleri ortalamalarda farklılık gözlenmemiştir.

Meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin olumsuz mesleki imaj algıları, diğer kademelerde görev yapan öğretmenlerden, üretkenliğin sınırlılığı alt boyutundan aldıkları ortalamalar ise okul öncesi, ilköğretim ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksektir.

ŞEKİL 7 : Öğretmenlerin Mesleki Algılarının Mezuniyet Derecesi Göre Farklılığı



Mesleki Algı ► t: 2,339, p<.05
Bireysel değer algısı ► t: 1,491, p>.05
Toplumsal değer algısı ► t:2,214, p<.05

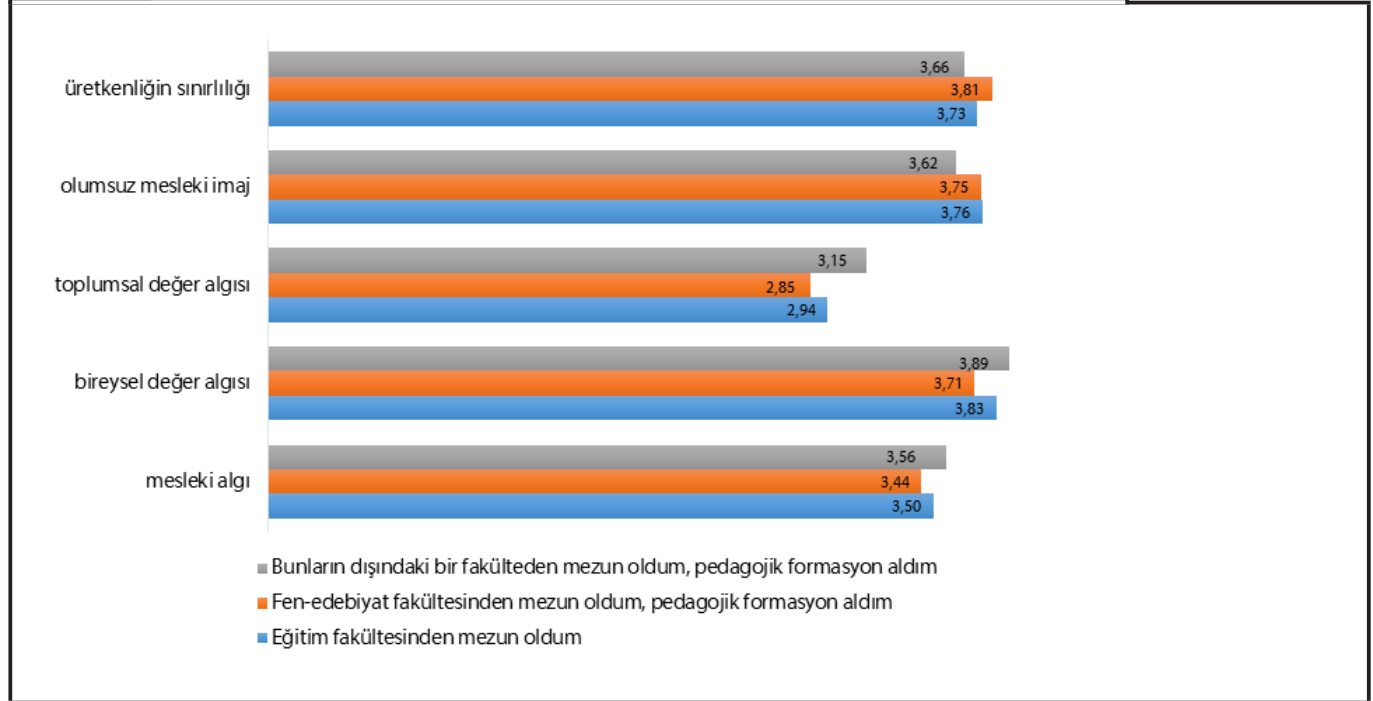
Olumsuz mesleki imaj ► t:0,733, p>.05
Üretkenliğin sınırlılığı ► t:0,060, p>.05

g. Öğretmenlerin Mezuniyet Durumları

Eğitim fakültesi ve fen-edebiyat fakültesi dışında bir fakülteden mezun olup, pedagojik formasyon eğitimi alarak öğretmen olan öğretmenlerin meslek algısı ortalamaları ve bireysel değer algısı ortalamaları, fen-edebiyat fakültesinden mezun olup pedagojik formasyon alan öğretmenlerin ortalamalarından yüksektir. Toplumsal değer algısı ortalamaları karşılaştırıldığında; eğitim fakültesi ve fen-edebiyat fakültesi dışında bir fakülteden mezun olup, pedagojik formasyon eğitimi alarak öğretmen olan öğretmenlerin ortalamalarının, eğitim fakültesinden mezun olan ya da fen-edebiyat fakültesinden mezun olup pedagojik formasyon alan öğretmenlerin ortalamalarından yüksek olduğu gözlenmiştir. Olumsuz mesleki imaj algısı ve üretkenliğin sınırlılığı alt boyutlarında ise öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre fark bulunamamıştır

Üniversiteden formasyon eğitimi alarak öğretmen olan öğretmenlerin meslek algıları ve bireysel değer algısı, fen-edebiyat fakültesinden mezun olup pedagojik formasyon alan öğretmenlerden daha yüksektir.

ŞEKİL 8: Öğretmenlerin Mesleki Algılarının Yerleşim Birimine Göre Farklılığı



Mesleki Algı ► F: 5,179, p<.05

Bireysel değer algısı ► F: 3,299, p<.05

Toplumsal değer algısı ► F: 7,896, p<.05

Olumsuz mesleki imaj ► F: 1,980, p>.05

Üretkenliğin sınırlılığı ► F: 1,879, p>.0

Kadın öğretmenler daha yüksek iş doyumunu ve içsel iş doyumunu sergilemektedir.

3. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri (içsel, dışsal)

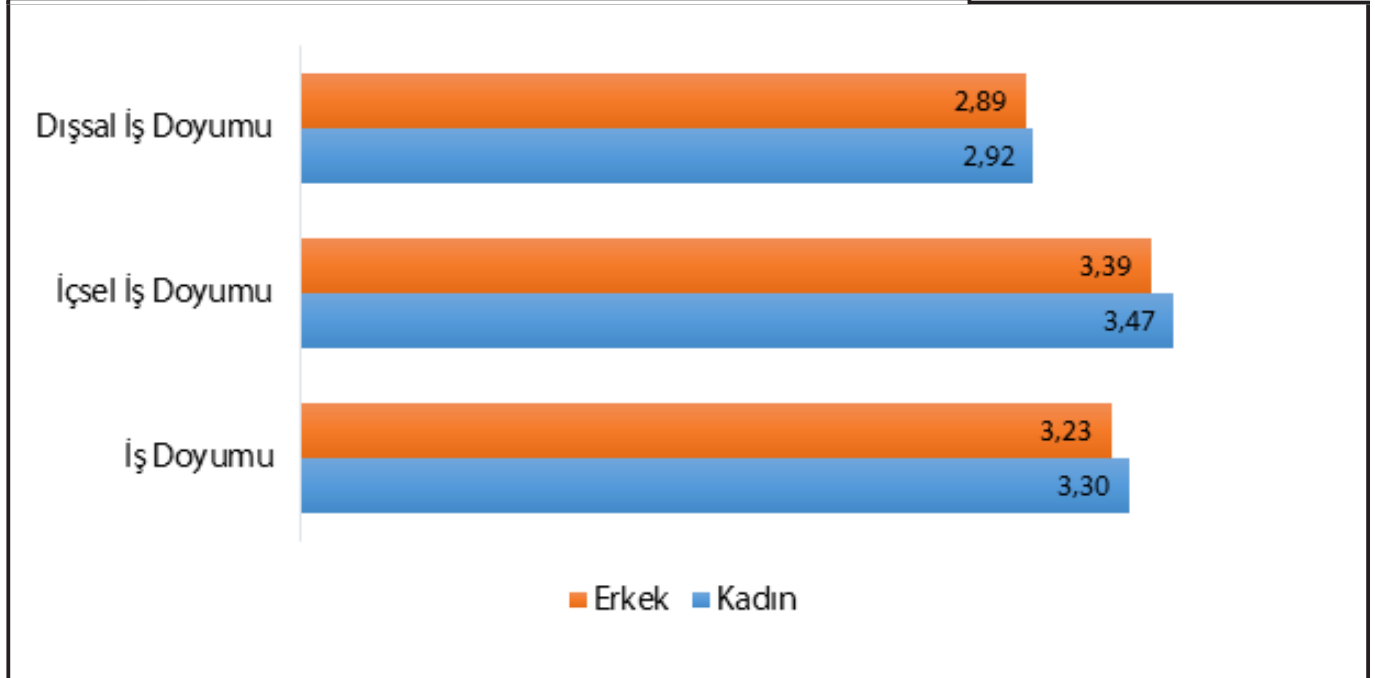
- ▶ a. cinsiyet,
- ▶ b. görev yapılan okul türü,
- ▶ c. mesleki deneyim süresi,
- ▶ d. okul kademesi,
- ▶ e. okulun bulunduğu yerleşim birimi,
- ▶ f. öğretmenlerin mezuniyet dereceleri,
- ▶ g. öğretmenlerin mezuniyet durumları

değişkenlerine bağlı olarak nasıl değişiklik göstermektedir?

a. Cinsiyet

Kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek iş doyumunu ve içsel iş doyumunu sergilemektedir. Ancak öğretmenlerin dışsal iş doyumunu ortalamaları cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir.

ŞEKİL 9 : Öğretmenlerin İş Doyumlarının Cinsiyete Göre Farklılığı



İş doyumunu ▶ t:1,993, p<.05

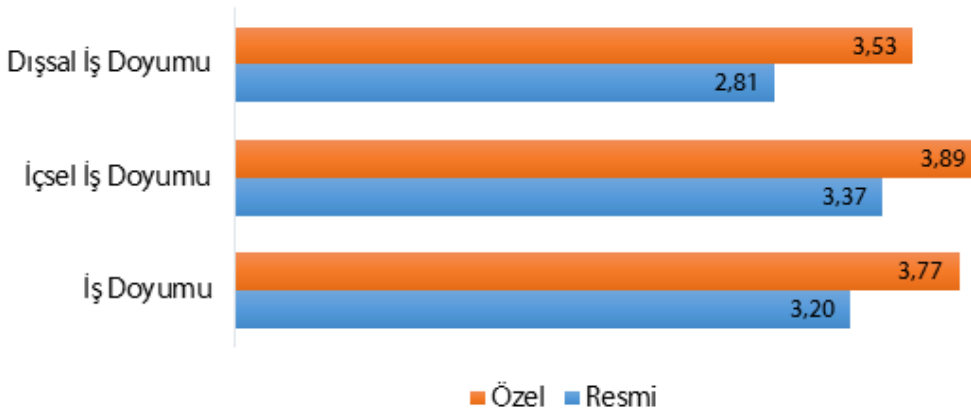
İçsel iş doyumunu ▶ t: 2,321 p<.05

Dışsal iş doyumunu ▶ t: 0,590 p>.05

b. Görev Yapılan Okul Türü

Özel okullarda görev yapan öğretmenler, resmi okullarında görev yapan öğretmenlere kıyasla daha yüksek iş doyumunu, içsel iş doyumunu ve dışsal iş doyumunu ortalamalarına sahiptir.

ŞEKİL 10 : Öğretmenlerin İş Doyumlarının Okul Türüne Göre Farklılığı



İş doyumunu ► t:-12,48, p<.05

İçsel iş doyumunu ► t: -10,15 p<.05

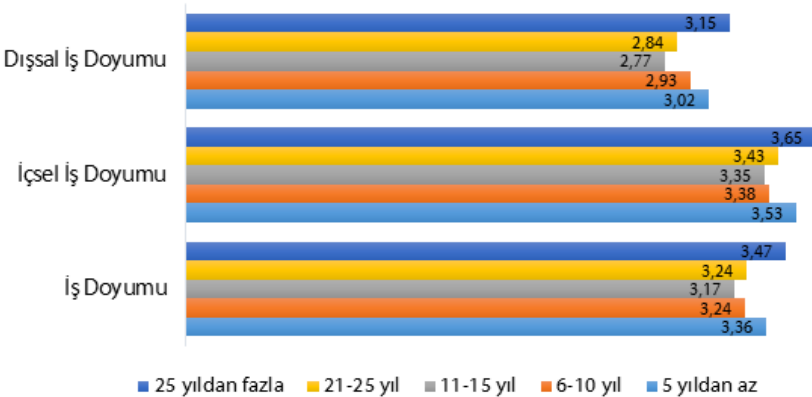
Dışsal iş doyumunu ► t: -13,078 p<.05

c. Mesleki Deneyim Süresi

25 yıldan daha fazla mesleki deneyime sahip öğretmenlerin iş doyumunu, içsel iş doyumunu ve dışsal iş doyumunu ortalamaları, deneyimleri 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 21-25 yıl arası olan öğretmenlerden daha yüksektir. Deneyim süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin iş doyumunu, içsel iş doyumunu ve dışsal iş doyumunu ortalamaları ise 11-15 yıl arası deneyime sahip olan öğretmenlerden yüksektir.

Resmi okullarda görev yapan öğretmenlere kıyasla daha yüksek iş doyumuna sahiptir.

ŞEKİL 11 : Öğretmenlerin İş Doyumlarının Mesleki Deneyime Göre Farklılığı



İş doyumunu ► F: 10,451 p<.05

İçsel iş doyumunu ► F: 9,328 p<.05

Dışsal iş doyumunu ► F: 12,06 p<.05

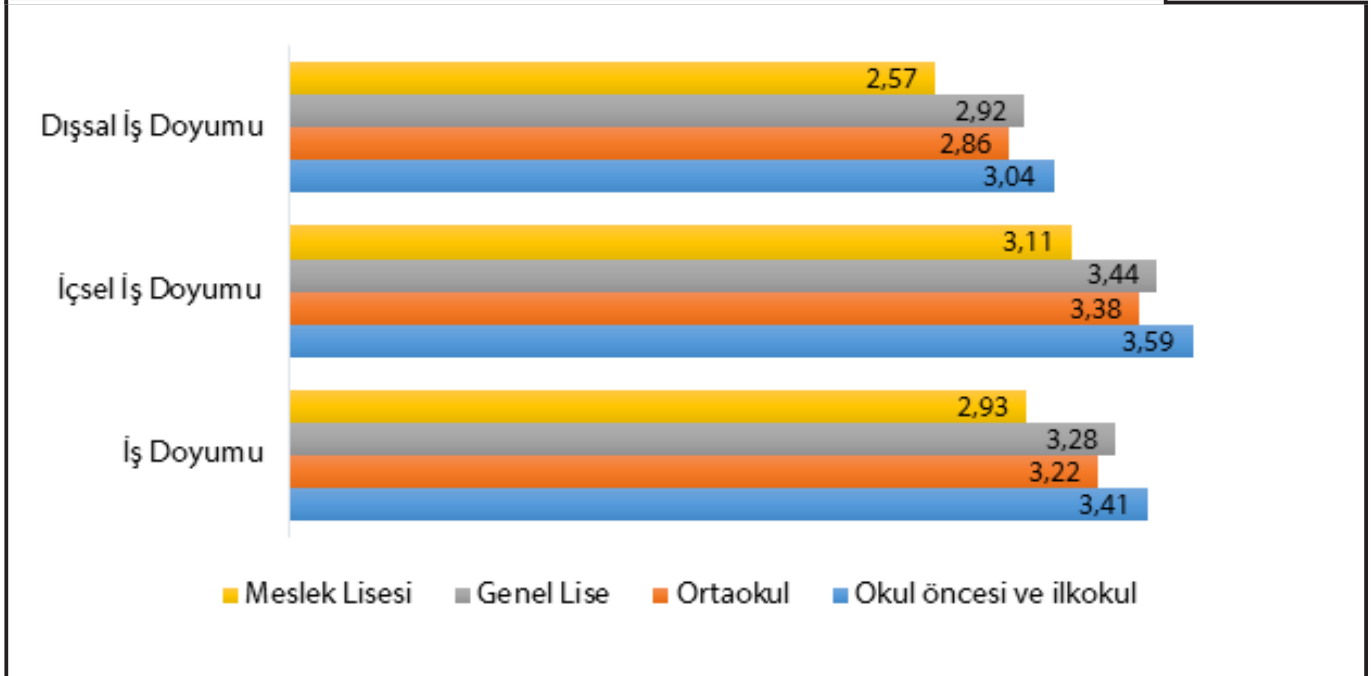
Okul öncesi ve ilkokulda görev yapan öğretmenlerin iş doyumu ve içsel iş doyumu ortalamaları, diğer kademelerde görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir.

d. Okul Kademesi

Görev yapılan okul kademesine göre öğretmenlerin iş doyumu ve içsel iş doyumu ortalamaları karşılaştırıldığında, ortaokul-genel lise dışındaki tüm farklılıkların anlamlı olduğu gözlenmiştir. Bu sonuca göre, okul öncesi ve ilkokulda görev yapan öğretmenlerin iş doyumu ve içsel iş doyumu ortalamaları, diğer kademelerde görev yapan öğretmenlerin iş doyumu ve içsel iş doyumu ortalamalarından yüksektir. Meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin iş doyumu ve içsel iş doyumu ortalamaları ise, diğer kademelerde görev yapan öğretmenlerin iş doyumu ve içsel iş doyumu ortalamalarından düşüktür.

Öğretmenlerin dışsal iş doyumu ortalamaları incelendiğinde, okul öncesi ve ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortalamalarının, ortaokul ve genel lisede görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından farklılık göstermediği görülmüştür. Yapılan karşılaştırmalar meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin dışsal iş doyumu ortalamalarının, diğer kademelerde görev yapan öğretmenlere kıyasla daha düşük olduğunu göstermiştir.

ŞEKİL 12: Öğretmenlerin İş Doyumlarının Mezuniyet Durumlarına Göre Farklılığı



İş doyumu ► F: 36,637 p<.05

İçsel iş doyumu ► F: 30,828 p<.05

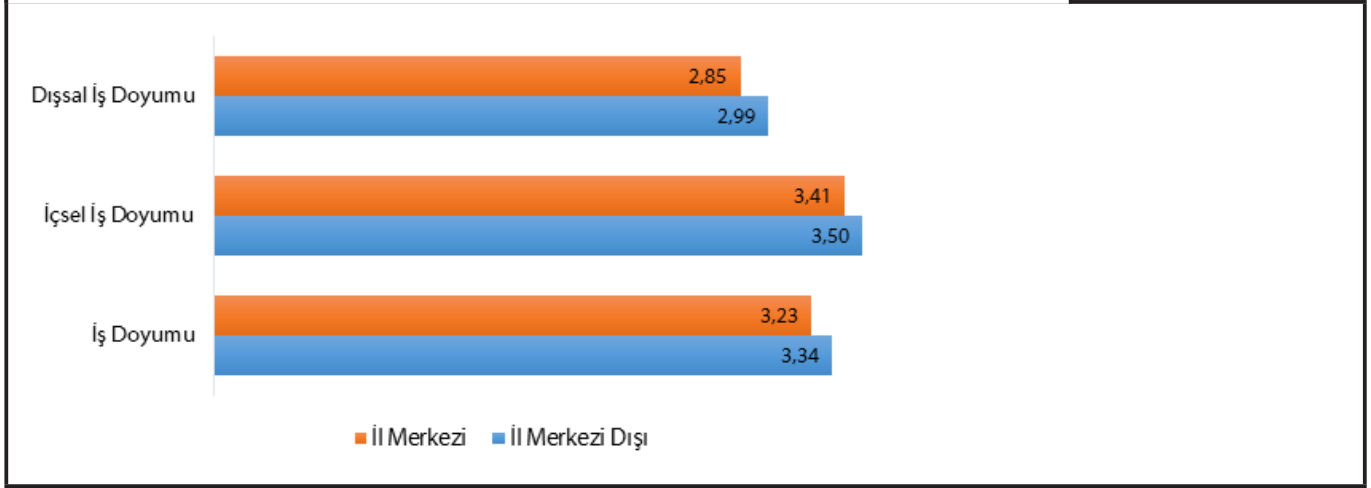
Dışsal iş doyumu ► F: 23,09 p<.05

e. Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi

Görev yaptıkları yerleşim birimlerine göre öğretmenlerin iş doyumunu, içsel iş doyumunu ve dışsal iş doyumunu ortalamaları incelendiğinde, il merkezi dışında görev yapan öğretmenlerin her üç ortalamasının da il merkezinde görev yapan öğretmenlerden yüksek olduğu görülmüştür.

İl merkezi dışında görev yapan öğretmenlerin iş doyumları il merkezindekilerden daha yüksektir.

ŞEKİL 13 : Öğretmenlerin İş Doyumlarının Yerleşim Birimine Göre Farklılığı



İş doyumunu ► t:3,197, p<.05

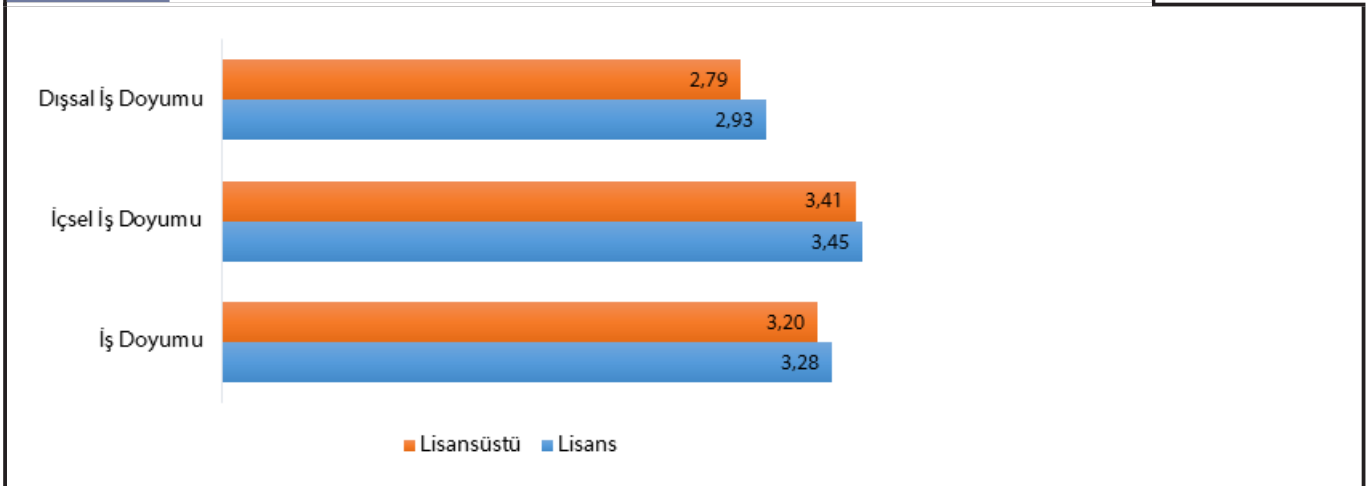
İçsel iş doyumunu ► t: 2,440 p<.05

Dışsal iş doyumunu ► t: 3,673 p<.05

f. Öğretmenlerin Mezuniyet Dereceleri

Öğretmenlerin iş doyumunu ve içsel iş doyumunu ortalamaları mezuniyet durumlarına göre farklılık göstermezken, lisans mezunu öğretmenlerin dışsal iş doyumunu lisansüstü mezunların dışsal iş doyumunu ortalamalarından daha yüksektir.

ŞEKİL 14 : Öğretmenlerin İş Doyumlarının Mezuniyet Derecelerine Göre Farklılığı



İş doyumunu ► t:1,742, p>.05

İçsel iş doyumunu ► t: 0,734 p>.05

Dışsal iş doyumunu ► t: 2,419 p<.05

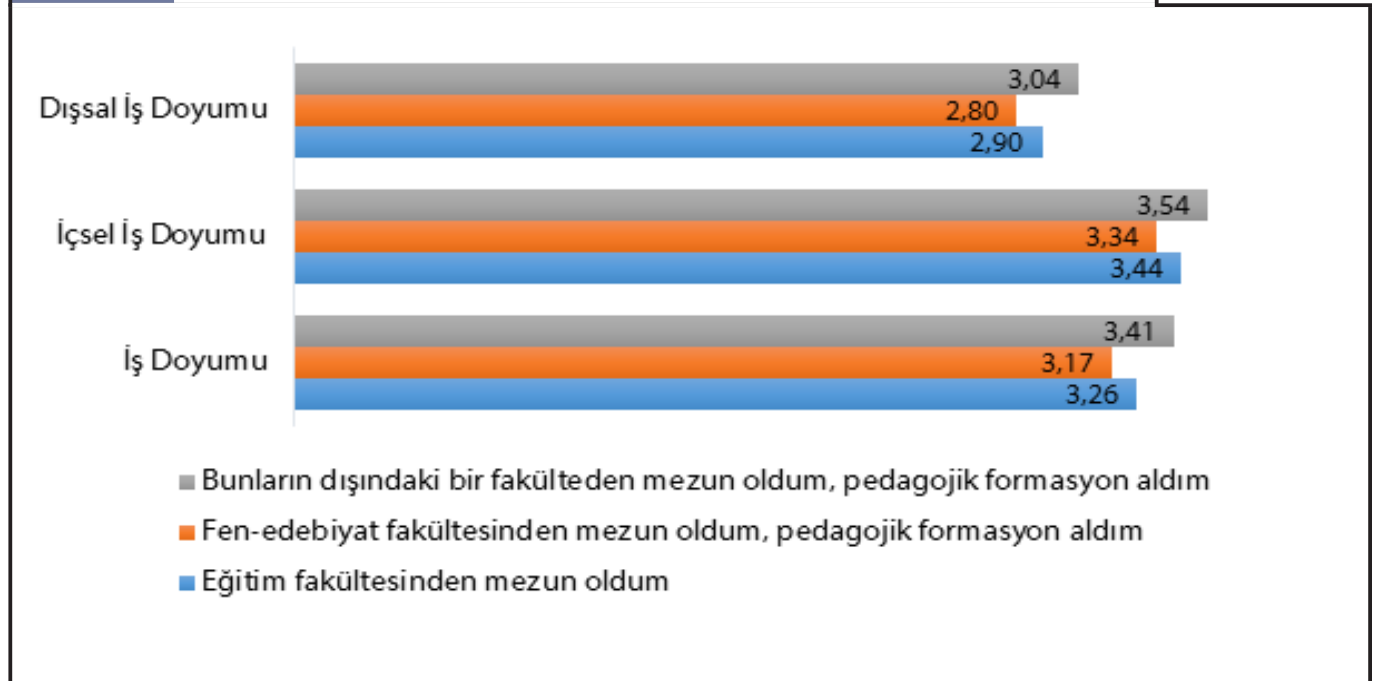
Eğitim fakóltesi ve fen-edebiyat fakóltesi dışında bir fakólte den mezun olup, pedagojik formasyon eğitimi olarak oğretmen olanların içsel iş doyumunu ve dışsal iş doyumları daha y¼ksektir.

g. Oğretmenlerin Mezuniyet Durumları

Eğitim fakóltesi ve fen-edebiyat fakóltesi dışında bir fakólte den mezun olup, pedagojik formasyon eğitimi olarak oğretmen olan oğretmenlerin iş doyumunu ortalamaları, eğitim fakóltesinden mezun olan ya da fen-edebiyat fakóltesinden mezun olup pedagojik formasyon alan oğretmenlerin iş doyumunu ortalamalarından y¼ksektir.

Eğitim fakóltesi ve fen-edebiyat fakóltesi dışında bir fakólte den mezun olup, pedagojik formasyon eğitimi olarak oğretmen olan oğretmenlerin içsel iş doyumunu ve dışsal iş doyumunu ortalamaları, fen-edebiyat fakóltesinden mezun olup pedagojik formasyon alan oğretmenlerin içsel iş doyumunu ve dışsal iş doyumunu ortalamalarından y¼ksektir.

ŞEKİL 15: Oğretmenlerin iş Doyumlarının Mezuniyet Durumlarına G¼re Farklılığı



İş doyumunu ▶ F: 4,932 p<.05

içsel iş doyumunu ▶ F: 3,295 p<.05

Dışsal iş doyumunu ▶ F: 3,510 p<.05

4. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri (duygusal bağlılık, normatif bağlılık, devam bağlılığı)

- ▶ a. cinsiyet,
- ▶ b. görev yaptıkları okul türü,
- ▶ c. mesleki deneyim süresi,
- ▶ d. okul kademesi,
- ▶ e. okulun bulunduğu yerleşim birimi,
- ▶ f. öğretmenlerin mezuniyet dereceleri,
- ▶ g. öğretmenlerin mezuniyet durumları

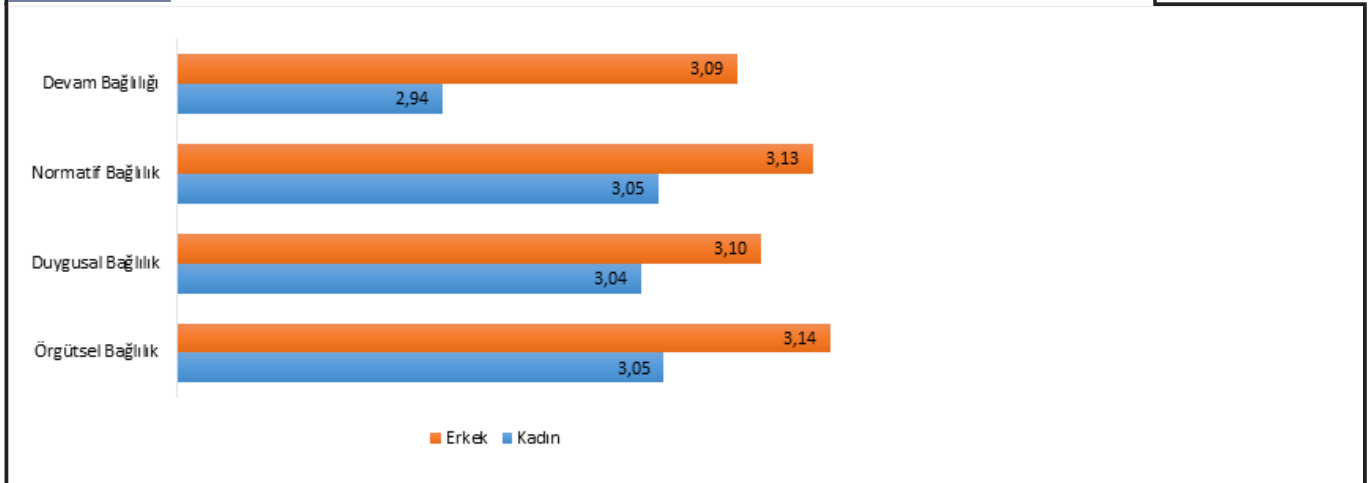
değişkenlerine bağlı olarak nasıl değişiklik göstermektedir?

a. Cinsiyet

Erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılık ortalamaları, kadın öğretmenlerin örgütsel bağlılık ortalamalarından yüksektir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığını tanımlayan “duygusal bağlılık”, “devam bağlılığı” ve “normatif bağlılık” boyutlarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde de, erkek öğretmenlerin her üç boyuttaki ortalamalarının kadın öğretmenlerin ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir.

Erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılık ortalamaları daha yüksektir.

ŞEKİL 16 : Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılığı



Örgütsel bağlılık ▶ t: -4,128, p<.05

Duygusal bağlılık ▶ t: -2,062, p<.05

Normatif bağlılık ▶ t: -2,016, p<.05

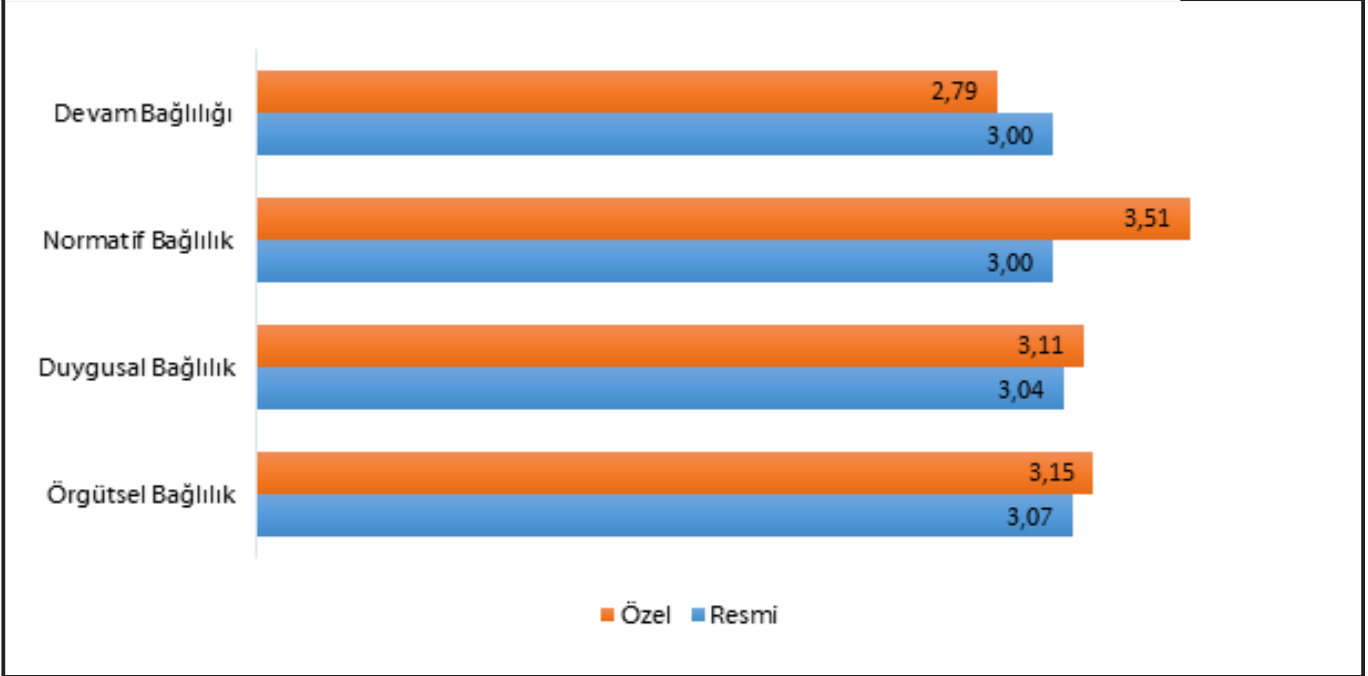
Devam bağlılığı ▶ t: -4,238, p<.05

Resmi okulda çalışan öğretmenlerin sadece devam bağlılığı ortalamaları özel okulda çalışan öğretmenlerden daha yüksektir.

b. Görev Yapılan Okul Türü

Resmi okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ortalamaları, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ortalamalarından daha düşüktür. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığını tanımlayan “duygusal bağlılık”, “devam bağlılığı” ve “normatif bağlılık” boyutlarının öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğine incelendiğinde, özel okulda çalışan öğretmenlerin duygusal ve normatif bağlılık ortalamalarının resmi okulda çalışan öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir. Resmi okulda çalışan öğretmenlerin devam bağlılığı ortalamaları ise, özel okulda çalışan öğretmenlerden daha yüksektir.

ŞEKİL 17: Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Okul Türüne Göre Farklılığı



Örgütsel bağlılık ► t: -2,974, p<.05

Normatif bağlılık ► t: -8,967, p<.05

Duygusal bağlılık ► t: -2,184, p<.05

Devam bağlılığı ► t: 4,222, p<.05

c. Mesleki Deneyim Süresi

Öğretmenlerin deneyimlerine göre örgütsel bağlılık ortalamalarına bakıldığında, örgütsel bağlılığı en yüksek olan öğretmenlerin 25 yıldan fazla deneyime sahip öğretmenler olduğu gözlenmiştir.

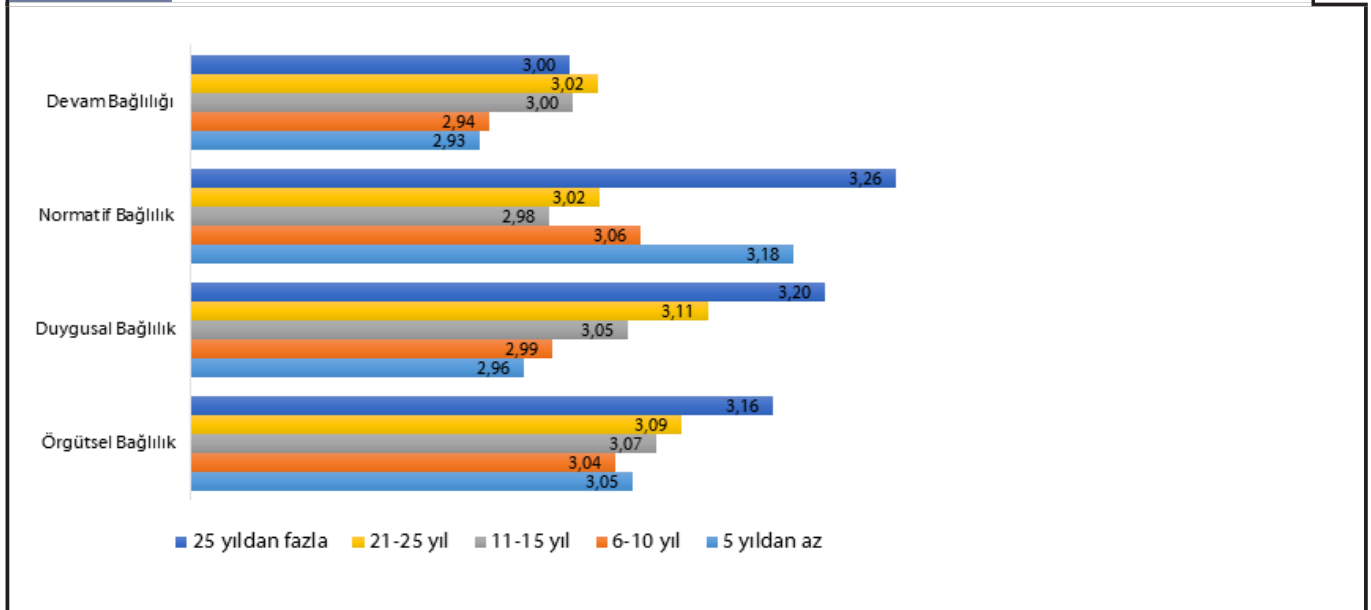
Duygusal bağlılık ortalamaları ele alındığında, mesleki deneyimi 25 yılı geçen öğretmenlerin ortalamaları, deneyimleri 1-5, 6-10 ve 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksektir. Benzer şekilde, deneyim süresi 21-25 yıl arasında olan öğretmenlerin duygusal bağlılık ortalamaları da 1-5 ve 6-10 yıl arasında deneyime sahip öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksektir.

Normatif bağlılık ortalamaları ele alındığında, 1-5 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmenlerin ortalamalarının deneyim süresi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin ortalamalarından; mesleki deneyimi 25 yılı geçen öğretmenlerin ortalamalarının ise deneyim süreleri 6-10, 11-15 ve 21-25 yıl arasında olan öğretmenlerin ortalamalarından yüksek olduğu gözlenmiştir.

Öğretmenlerin devam bağlılığı ortalamalarının ise, mesleki deneyim süresine göre değişiklik göstermediği gözlenmiştir. Genel ortalamalara bakıldığında, öğretmenlerin devam bağlılığı ortalamalarının diğer örgütsel bağlılık alt boyutlarına göre düşük olduğu görülmektedir.

Örgütsel bağlılığı en yüksek olan öğretmenler 25 yıldan fazla deneyime sahip öğretmenlerdir.

ŞEKİL 18 : Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Mesleki Deneyimlerine Göre Farklılığı



Örgütsel bağlılık ► F: 4,413, p<.05

Normatif bağlılık ► F: 7,473, p<.05

Duygusal bağlılık ► F: 9,164, p<.05

Devam bağlılığı ► F: 1,100, p>.05

Meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları en düşüktür.

d. Okul Kademesi

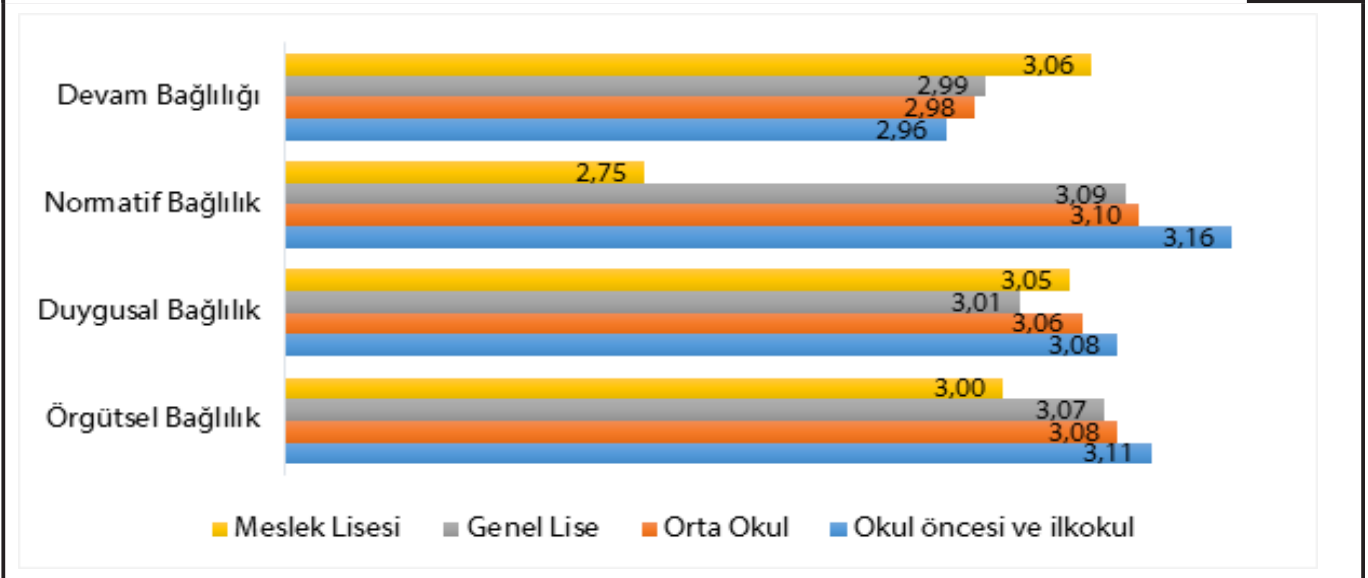
Meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ortalamaları, okul öncesi ve ilkokulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ortalamalarından daha düşüktür.

Öğretmenlerin duygusal bağlılık ortalamaları ve devam bağlılığı ortalamaları, görev yapılan kademeye göre farklılık göstermemektedir.

Normatif bağlılık ortalamaları ele alındığında ise, meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin ortalamalarının diğer kademelerde görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir.

Bununla birlikte, meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin normatif bağlılıklarının ortalamadan düşük, devam bağlılığı ortalamalarının ise ortalama değerlerden yüksek olduğu görülmektedir.

ŞEKİL 19: Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Okul Kademesine Göre Farklılığı



Örgütsel bağlılık ► F: 4,611, p<.05

Duygusal bağlılık ► F: 1,175, p>.05

Normatif bağlılık ► F: 19,455, p<.05

Devam bağlılığı ► F: 1,397, p>.05

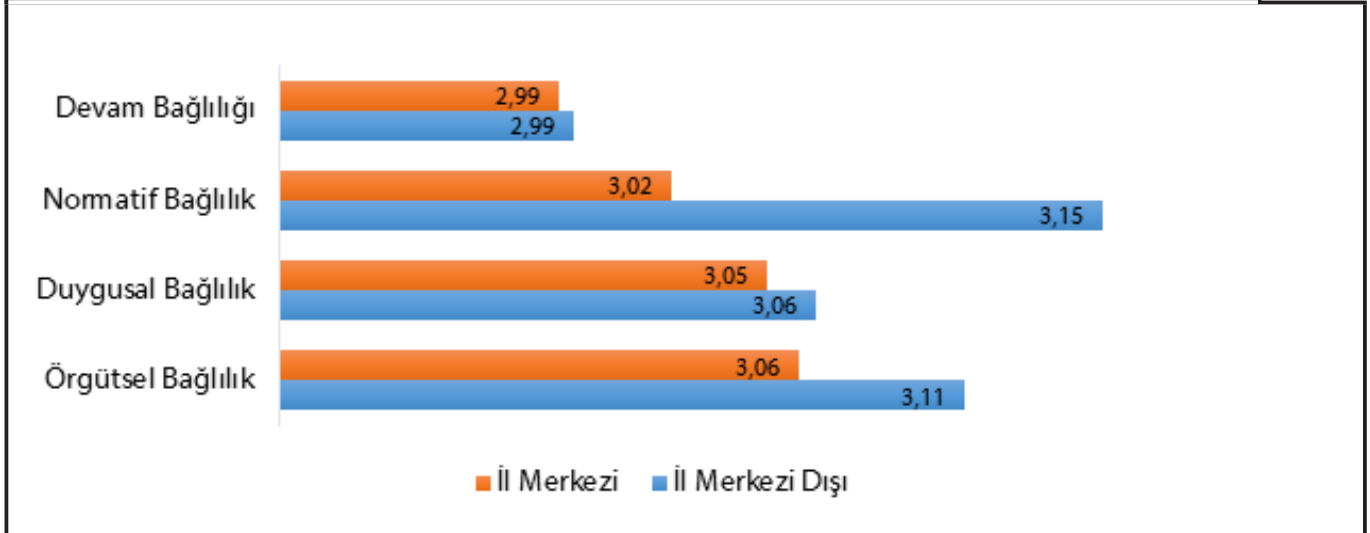
e. Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi

Görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim birimine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık ortalamaları incelendiğinde, il merkezi dışındaki yerleşim birimlerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığını tanımlayan “duygusal bağlılık”, “devam bağlılığı” ve “normatif bağlılık” boyutlarının öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu yerleşim birimine göre farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında ise, duygusal bağlılık ve devam bağlılığı ortalamalarının yerleşim birimlerine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Ancak, il merkezi dışında görev yapan öğretmenlerin normatif bağlılık ortalamaları, il merkezinde görev yapan öğretmenlerin normatif bağlılık ortalamalarından yüksektir.

İl merkezi dışındaki yerleşim birimlerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ortalamaları daha yüksektir.

ŞEKİL 20 : Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Yerleşim Birimine Göre Farklılığı



Örgütsel bağlılık ► t: 2,582, p<.05

Duygusal bağlılık ► t: 0,566, p>.05

Normatif bağlılık ► t: 3,456, p<.05

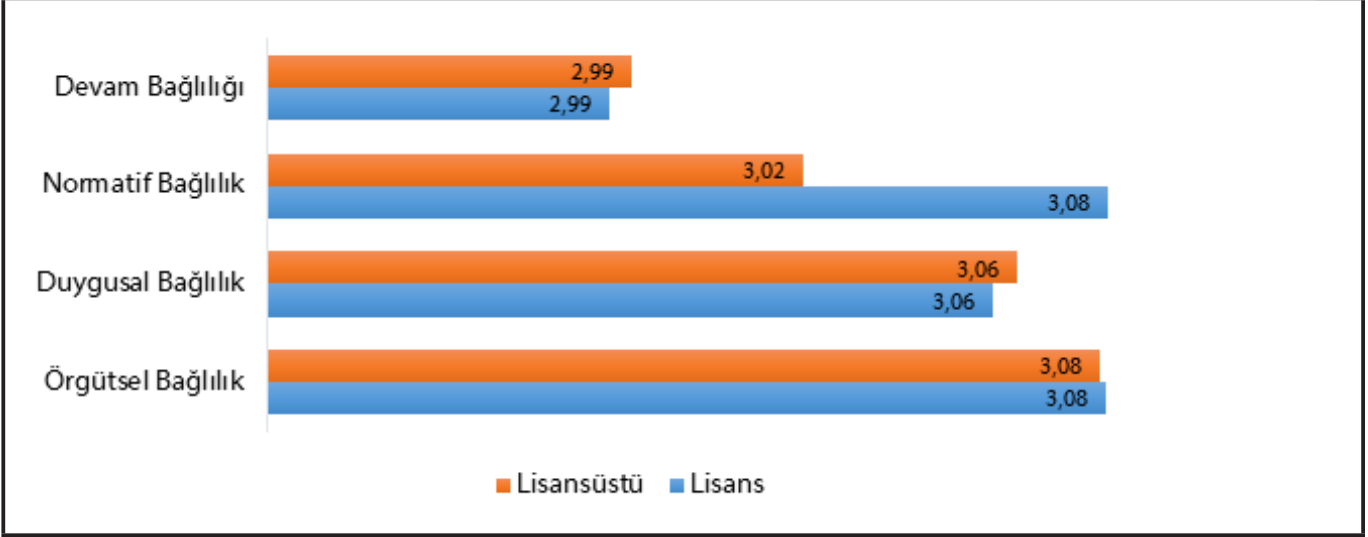
Devam bağlılığı ► t: 0,116, p>.05

Öğretmenlerin mezuniyet dereceleri örgütsel bağlılıklarında bir fark yaratmamaktadır.

f. Öğretmenlerin Mezuniyet Dereceleri

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ortalamaları ve örgütsel bağlılığın alt boyutlarından aldıkları ortalamalar, mezuniyet derecelerine göre farklılık göstermemektedir.

ŞEKİL 21: Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Mezuniyet Derecesine Göre Farklılığı



Örgütsel bağlılık ► t: 0,045, p>.05

Normatif bağlılık ► t:0,983, p>.05

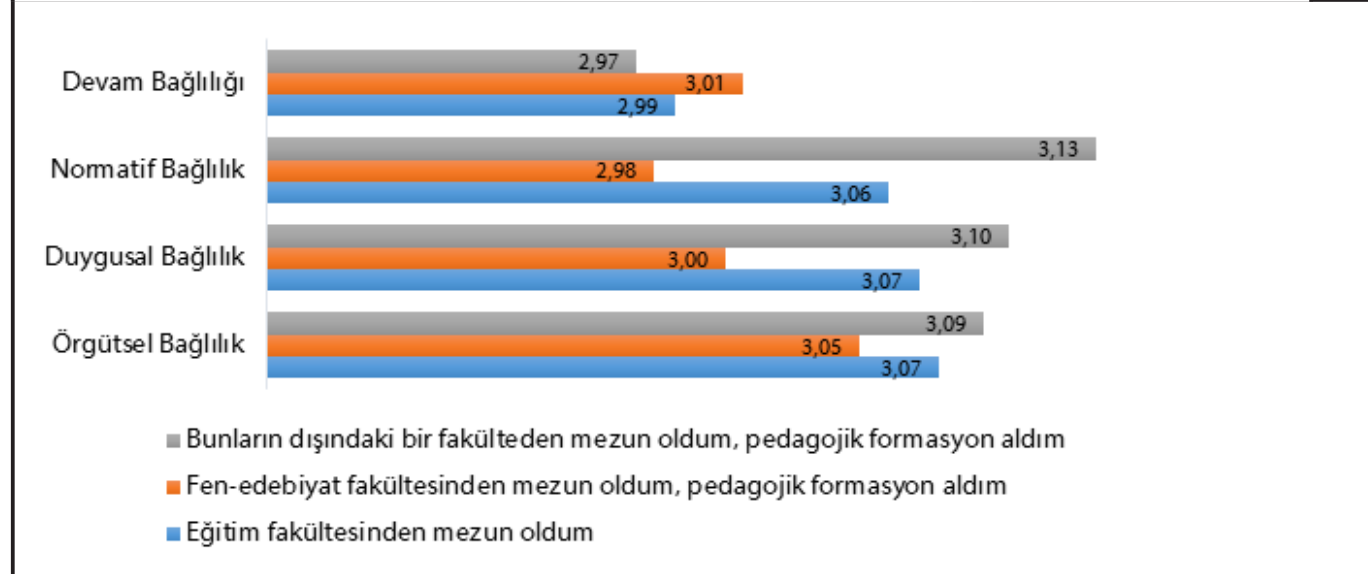
Duygusal bağlılık ► t: -0,117, p>.05

Devam bağlılığı ► -0,081, p>.05

g. Öğretmenlerin Mezuniyet Durumları

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ortalamaları ve örgütsel bağlılığın alt boyutlarından aldıkları ortalamalar, mezuniyet durumlarına göre farklılık göstermemektedir.

ŞEKİL 22: Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Mezuniyet Durumlarına Göre Farklılığı



Örgütsel bağlılık ► F: 0,932, p>.05

Normatif bağlılık ► F:2,007, p>.05

Duygusal bağlılık ► F: 2,437, p>.05

Devam bağlılığı ► F: 0,657, p>.05

5. Özet Bulgular

Değişkenler arası ilişkilere yönelik bulgular

- ▶ Öğretmenlerin mesleklerini algılama düzeyleri, iş doyumları ile yakından ilişkilidir. Bu durum, mesleki algının olumlu yönde artmasının öğretmenlerin iş doyumlarına da olumlu yansıtacağını göstermektedir.
- ▶ Öğretmenlerin mesleklerine yönelik algıları ile örgütsel bağlılıkları arasında ise, daha zayıf bir ilişki vardır. İlişkinin oluşmasında etkili faktörlerin başında gelmektedir.

Öğretmenlik mesleğine ilişkin öğretmen görüşleri

- ▶ Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%77,1), mesleklerini bilerek ve isteyerek seçmiştir.
- ▶ Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini seçme sebepleri, devlet güvenceli bir iş olması (%59,4), toplumda saygın bir yerinin olması (%53,9), aile teşvikleri (%29,5) ve üniversiteye giriş puanının öğretmenliğe yetmesi (%27,1) olarak sıralanmaktadır.
- ▶ Öğretmenlerin yaklaşık %95'i dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol edebildiğini, öğrencilerin zor sorularına cevap verebildiğini ve sınıf yönetimi konusunda kendine güvendiğini ifade etmiştir. Öğretim yöntemleri konusunda kendini yeterli bulan öğretmenlerin oranı ise, %82,7'dir.
- ▶ Öğretmenlerin %70,3'ü öğretmenlikten alacağı manevi doyumunu hiçbir şeye değişmezken, %86'sı da "Mesleğimle ilgili faaliyetleri yapmak bana hiç zevk vermiyor." ifadesine olumsuz görüş bildirmişlerdir.
- ▶ Buna rağmen; "Bir ömür boyu öğretmenlik yapabilirim." ifadesine olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin oranı %51,2'dir ve "Benden yeni bir meslek seçmem istense hiç tereddütsüz yine öğretmenlik mesleğini seçerdim." ifadesine katılmayan öğretmenlerin oranına (%51,3) benzerdir.

Öğretmenlerin mesleki algılarına yönelik bulgular

- ▶ Öğretmenlerin çoğunluğu; öğretmenliği gurur duyulacak, saygın, keyif verici, ideal bir meslek olarak nitelerken; öğretmenliğin aynı zamanda toplum için en önemli meslekler arasında yer aldığını düşünmektedir. Bununla birlikte öğretmenler, mesleklerinin kişiliklerine ve yaşamlarına anlam kattığını, çocuklar için aileleri dışında en önemli yetişkinin öğretmenleri olduğunu düşünmektedir.

Öğretmenlerin çoğunluğu; öğretmenliği gurur duyulacak, saygın, keyif verici, ideal bir meslek olarak nitелеmektedir.

Öğretmenlerin %62,5'i toplumun öğretmenleri bazen eğitilmiş çocuk bakıcısı gibi gördüğünü düşünmektedir .

- ▶ Öğretmenlerin yarısına yakını, öğretmenlerin topluma yön veren bireyler olarak algılandığını düşünmektedir. Buna rağmen, öğretmenlik mesleğine verilen değer artacağına inanan ve toplumun öğretmenlerin sorunlarına karşı duyarlı davrandığını düşünen öğretmenlerin oranı oldukça düşüktür. Öğretmenlik mesleğinin saygınlığı ve imajının düzelmeyecek kadar yıprandığını düşünen öğretmenlerin oranı ise %41,9'dur.
- ▶ Öğretmenlerin yarısı öğretmenlik yaptıkça, mesleğin saygınlığına yönelik inançlarının azaldığını belirtmiştir.
- ▶ Öğretmenlerin %62,5'i toplumun öğretmenleri bazen eğitilmiş çocuk bakıcısı gibi gördüğünü düşünürken, yaklaşık dörtte üçü ailelerin üstlenmedikleri sorumlulukları öğretmenlere yüklediği yönünde görüş bildirmiştir.
- ▶ Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%70,3), emeklerinin karşılığı ve ürünü hemen açığa çıkmadığı için değerlerinin yeterince anlaşılmadığını, çalışma koşullarının ise toplumun bildiğinden daha kötü olduğunu (%67,1) düşünmektedir.
- ▶ Öğretmenlerin sadece beşte biri çocuklarının öğretmen olmasını istemektedir.
- ▶ Toplumun öğretmenlik mesleğini ideal görmesinin sebebinin mesleki saygınlıktan çok, mesai ve tatil konusundaki değerlendirmeler olduğunu düşünen öğretmenler çoğunluktadır. Bununla birlikte, çocuklarla uğraşmanın başkalarınca önemli gibi sunulan, ancak çok ciddiye alınmayan bir iş olduğunu düşünülmektedir.
- ▶ Öğretmenlerin çoğu, öğretmenlik mesleğinin başka hiçbir işte olmadığı kadar belirsiz ve öngörülemez problemlere sahip olduğunu düşünmektedir.
- ▶ Öğretmenler kırtasiye işleriyle çok uğraştıkları konusunda neredeyse hemfikirdir.
- ▶ Öğretmenlerin yarısından çoğu (%51,2), öğretmenlik mesleğinin rahat bir hayat fırsatı sunmadığını, %57,3'ü ise kariyer mesleği olmadığını düşünmektedir.
- ▶ Kadın öğretmenlerin mesleki algı ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları, erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Bu sonuca göre, kadın öğretmenler mesleklerini daha olumlu algılamaktadır.
- ▶ Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki algıları, resmi okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki algılarından daha olumludur.

- ▶ 25 yıldan fazla deneyime sahip öğretmenler, daha az mesleki deneyime sahip öğretmenlerden daha olumlu mesleki algıya sahiptir.
- ▶ Temel eğitimde görev yapan öğretmenlerin mesleki algı ortalamaları, diğer kademelerde görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksektir.
- ▶ Meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin toplumsal değer algıları, diğer kademelerde görev yapan öğretmenlerden daha düşüktür. Diğer bir deyişle, meslek lisesinde görev yapan öğretmenler, diğer kademelerde görev yapan öğretmenlere kıyasla, öğretmenliğin toplumsal değerini daha olumsuz algılamaktadır.
- ▶ Temel eğitimde görev yapan öğretmenlerin toplumsal değer algıları, ortaokulda görev yapan öğretmenlerden, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin toplumsal değer algıları ise meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin toplumsal değer algılarından daha yüksektir.
- ▶ Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenler en olumsuz mesleki imaj algısına sahiptir.
- ▶ Lisans derecesine sahip öğretmenler, lisansüstü derecesine sahip öğretmenlere kıyasla daha olumlu mesleki algı ve toplumsal değer algısı sergilerken, öğretmenlerin mezuniyet derecelerine göre bireysel değer algısı, olumsuz mesleki imaj algısı ve üretkenliğin sınırlılığı alt boyutlarından elde ettikleri ortalamalarda farklılık gözlenmemiştir.

Kadın öğretmenlerin yaratıcılık, başarı, sorumluluk, etik değerler, yükselme, tanınma ve takdir edilme gibi etkenler ve kişilik özelliklerinin beslediği içsel iş doyumları daha yüksektir.

Öğretmenlerin iş doyumuna yönelik bulgular

- ▶ Kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek iş doyumunu sergilemektedir. Diğer bir deyişle, kadın öğretmenlerin mesleklerine yönelik geliştirdikleri duygusal tepkiler erkek meslektaşlarına göre daha olumludur.
- ▶ Kadın öğretmenler yaratıcılık, başarı, sorumluluk, etik değerler, yükselme, tanınma ve takdir edilme gibi etkenler ve kişilik özelliklerinin beslediği içsel doyumda daha yüksek ortalamalar sergilemektedir. Ancak; denetim şekli, yönetici tutumu, çalışma koşulları, ücret, kurum politikası ve yönetimi, çalışma şartları ve iş arkadaşlarıyla ilişkiler gibi işin çevresiyle ilgili unsurları kapsayan dışsal doyumda, kadın öğretmenler ve erkek öğretmenler arasında bir fark gözlenmemektedir.
- ▶ Özel okullarda görev yapan öğretmenler, resmi okullarında görev yapan öğretmenlere kıyasla daha yüksek iş doyumunu, içsel iş doyumunu ve dışsal iş doyumuna sahiptirler.

İlçe ve köylerde görev yapan öğretmenlerin iş doyumları, il merkezinde görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir.

- ▶ 25 yıldan daha fazla mesleki deneyime sahip öğretmenler, mesleklerine yönelik en olumlu duyguları geliştiren öğretmenlerdir. 11–15 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin, diğer öğretmenlere kıyasla daha düşük iş doyumunu ortalamasına sahip olmaları dikkat çekicidir.
- ▶ Temel eğitimde görev yapan öğretmenlerin iş doyumları ve içsel iş doyumları ortalamaları, diğer kademelerde görev yapan öğretmenlerin iş doyumları ve içsel iş doyumları ortalamalarından yüksektir.
- ▶ Meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin iş doyumları, içsel iş doyumları ve dışsal iş doyumları ortalamaları, diğer kademelerde görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından düşüktür. Diğer bir deyişle, meslek lisesinde görev yapan öğretmenler diğer kademelerde görev yapan meslektaşlarına kıyasla yaptıkları işten doyum sağlayamamaktadır.
- ▶ Meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin denetim şekli, yönetici tutumu, çalışma koşulları, ücret, çalışma şartları, iş arkadaşlarıyla ilişkiler, kurum politikası ve yönetimi gibi işin çevresiyle ilgili unsurları kapsayan dışsal doyum boyutundaki ortalamalarının diğer boyutlardaki ortalamalarından düşük olması da dikkat çekicidir.
- ▶ İl merkezi dışında, yani ilçe ve köylerde görev yapan öğretmenlerin iş doyumları, il merkezinde görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir.
- ▶ Öğretmenlerin lisans mezunu ya da yüksek lisans mezunu olmaları, genel iş doyumlarını ve içsel iş doyumlarını etkilememektedir. Ancak, lisans mezunu öğretmenlerin dışsal iş doyumları, lisansüstü mezunların dışsal iş doyumları ortalamalarından daha yüksektir.
- ▶ Eğitim fakültesi ve fen-edebiyat fakültesi dışında bir fakülteden mezun olup, pedagojik formasyon eğitimi alarak öğretmen olanların iş doyumları ortalamaları, eğitim fakültesinden mezun olan ya da fen-edebiyat fakültesinden mezun olup pedagojik formasyon alan öğretmenlerin iş doyumları ortalamalarından yüksektir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığına yönelik bulgular

- ▶ Erkek öğretmenler, kadın öğretmenlerden daha yüksek örgütsel bağlılık sergilemektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığını tanımlayan “duygusal bağlılık”, “devam bağlılığı” ve “normatif bağlılık” boyutlarının hepsinde erkekler daha yüksek ortalamaya sahiptir. Diğer bir deyişle, erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere

kıyasla örgütleri ile daha fazla özdeşim kurmakta ve örgütün bir parçası olmaktan mutluluk duymaktadır.

- ▶ Resmi okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinden daha düşüktür.
- ▶ Özel okullarda görev yapan öğretmenler, resmi okullarında görev yapan meslektaşlarına kıyasla örgütlerine duygusal olarak daha bağlıdır ve örgütsel bağlılıkları, mesleklerine yönelik hisleri ahlaki yükümlülüklerle ilişkilidir. Ancak, mali kaygılar ve alternatif iş olanaklarının azlığından kaynaklanan bağlılık türünde, resmi okulunda görev yapan öğretmenler daha yüksek ortalamalara sahiptir.
- ▶ Örgütsel bağlılığı en yüksek düzeyde olan öğretmenler, 25 yıldan fazla deneyime sahip öğretmenlerdir.
- ▶ Mesleki deneyim süresi arttıkça, öğretmenlerin duygusal bağlılığının arttığı gözlenmiştir.
- ▶ Meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ortalamaları, temel eğitimde görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ortalamalarından daha düşüktür. Ayrıca, meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin ahlaki yükümlülükten kaynaklanan bağlılıkları, diğer kademelerde görev yapan meslektaşlarından daha düşüktür. Bununla birlikte, meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin normatif bağlılıklarının ortalamadan düşük, devam bağlılığı ortalamalarının ise ortalama değerlerden yüksek olduğu görülmektedir.
- ▶ Köy ve ilçelerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ortalamaları, il merkezinde görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir.
- ▶ Duygusal bağlılık ve devam bağlılığı ortalamalarının yerleşim birimlerine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Ancak, il merkezi dışında görev yapan öğretmenlerin normatif bağlılık ortalamaları, il merkezinde görev yapan öğretmenlerin normatif bağlılık ortalamalarından yüksektir.
- ▶ Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ortalamaları ve örgütsel bağlılığın alt boyutlarından aldıkları ortalamalar, mezuniyet derecelerine ve mezuniyet durumlarına göre farklılık göstermemektedir.

İl merkezi dışında görev yapan öğretmenlerin normatif bağlılıkları daha yüksektir.

Tartışma

Öğretmenliğin devlet güvenceli bir iş olması ve toplumda saygın bir yerinin olması, mesleği seçme sebeplerinin başında gelmektedir.

Öğretmenler mesleklerini nasıl algılıyor?

Bu çalışmanın temel amaçlarından biri öğretmenlerin mesleklerini algılama biçimlerini ortaya koymak olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim sistemindeki ve toplumdaki pek çok ögeyi etkileme potansiyeli göz önünde bulundurulduğunda, mesleklerini algılama biçimleri bu etkinin mahiyetini dönüştürebilir. Bu nedenle var olan algının detaylarıyla tanımlanması, öğretmenlerle ilgili yapılacak düzenlemelere kaynaklık etme fırsatına sahip olabilir.

Yapılan analiz sonuçlarından hareketle, “Öğretmenler mesleklerini nasıl algılıyor?” sorusuna verilebilecek en genel cevap; öğretmenlerin kendi bakış açıları ile mesleklerini olumlu algıladıkları, ancak öğretmenlik mesleğiyle ilgili toplumsal algıyı olumsuz yorumladıkları yönünde olacaktır.

Öğretmenlerin meslekleriyle ilgili görüşleri ele alındığında, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun mesleklerini bilerek ve isteyerek seçtikleri görülmüştür. Öğretmenliğin devlet güvenceli bir iş olması ve toplumda saygın bir yerinin olması, mesleği seçme sebeplerinin başında gelmektedir. Gelişmekte olan ülkelerde olduğu gibi, ülkemizde de toplumsal sınıf değiştirme yolundaki seçeneklerden en cazip olanı, devlet memuriyeti olarak görülmektedir. Yakın geçmişe kadar devlette istihdam edilebilirliğin en yüksek olduğu meslekler arasında öğretmenliğin olduğu, hali hazırda azalan kamu istihdamı içinde yine de en büyük payın öğretmenliğe ait olduğu düşünüldüğünde, bu durumun öğretmenleri meslek seçim sürecinde etkilemiş olması daha anlaşılır hale gelmektedir. 2007 yılında “Türkiye’de kimler öğretmen oluyor?” sorusuna cevap aramak amacıyla, 18 bin öğretmen adayı ile gerçekleştirilen profil araştırmasının bulguları da, bu durumu destekler niteliktedir (Aksu ve diğ., 2008). Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının %34’ü nüfusu 1 milyonun üstündeki büyükşehirlerden, %24,9’u küçük şehirlerden, %28’i ilçelerden, % 4,1’i kasabalardan, %8,1’i de köylerden gelmektedir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının yarısından fazlasının anne-babasının ilkökul mezunu olduğu ya da okuma yazma bilmediği, paylaşılan bulgular arasında yer almaktadır. Öğretmen adaylarının %82,4’ünün annesi ev hanımı, %30,6’sının babasının emekli olduğu da ifade edilmiştir. Öğretmenlerin sosyo-ekonomik düzeyleri hakkında fikir veren bu bulgular, öğretmenlerin mesleği seçme sebepleri arasında ilk sırada yer alan devlet güvenceli bir iş olmasını anlamlı kılmaktadır.

Öğretmenlerin mesleği seçme sebeplerinden ikincisi, öğretmenliğin toplumda saygın bir yerinin olması olarak ifade edilmiştir. Tarihsel bazı değerlendirmeler ile etkileri günümüze kadar gelen Cumhuriyetin ilk yılları, bu noktada önem arz etmektedir. Söz konusu dönemde, yeni kurulan bir ülke için hedeflenen köklü değişimlerin

gerçekleştirilmesinin tek yolu, eğitim sistemi olarak görülmekteydi. Bu sebeple, toplumsal düzenin aktarılmasında en büyük görev öğretmenlere düşmekteydi. İlerleyen yıllarda ise, öğretmenlerin toplumsal rolü ülkenin ihtiyaçları doğrultusunda farklı uygulamalar kapsamında dönüşmüş olsa da, önemini korumaya devam etmiştir. Ancak, yakın geçmişe kadar öğretmenlerin toplumsal rolleri ve öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü arasında belirli bir dengenin kurulu olduğu gözlenebilirken, son yıllarda benzer bir dengeden bahsetmenin artık mümkün olmadığı anlaşılmaktadır.

Bu çalışma kapsamında elde edilen bulgular, bu dengeden uzaklaşmanın beraberinde getirdiği sonuçlar hakkında fikir verebilecek niteliktedir. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik görüşleri ile toplumun öğretmenlik mesleğini algılama biçimleri paralellik göstermemektedir. Öğretmenler mesleklerini gurur duyulacak, saygın, keyif verici, ideal meslek olarak nitelerken, öğretmenliğin aynı zamanda toplum için en önemli meslekler arasında yer aldığını ve öğretmenlerin ise topluma yön veren bireyler olduğunu düşünmektedir. Bununla birlikte öğretmenler, mesleklerinin kişiliklerine ve yaşamlarına anlam kattığını, çocuklar için aileleri dışında yaşamlarındaki en önemli yetişkinin öğretmenleri olduğunu düşünmektedir. Öğretmenler aynı zamanda öğretmenlikten aldıkları manevi doyumunu hiçbir şeye değiştirmeyeceklerini ve meslekleriyle ilgili faaliyetleri yapmaktan zevk aldıklarını ifade etmiştir.

Öğretmenlere, toplumun öğretmenlik mesleğini nasıl algıladığı ile ilgili görüşleri sorulduğunda, bireysel algıların oldukça farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenler, genel olarak öğretmenlik mesleğinin saygınlığının ve imajının düzelmeyecek kadar yıprandığını, toplumun öğretmenlerin sorunlarına karşı duyarlı davranmadığını düşünmektedir. Bununla birlikte öğretmenler, çocuklarla uğraşmanın başkalarınca önemli gibi sunulan, ancak çok ciddiye alınmayan bir iş olduğunu düşünmektedir. Toplumun öğretmenleri eğitimi çocuk bakıcısı gibi gördüğü, ailelerin üstlenmedikleri sorumlulukları öğretmenlere yüklediği yönünde görüşe sahip olan öğretmenler, öğretmenlik yaptıkça mesleğin saygınlığına yönelik inançlarının azaldığını ifade etmiştir.

Toplumun öğretmenlik mesleğini ideal olarak görmesinin sebebini ise, mesleğin saygınlığından öte, mesai ve tatil konusundaki değerlendirmeleri ile ilişkilendirilmiştir. Öğretmenler, çalışma koşullarının toplumun bildiğinden daha kötü olduğunu ifade etmektedir. Kırtasiye işleriyle çok uğraştıkları konusunda neredeyse hemfikir olan öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin başka hiçbir işte olmadığı kadar belirsiz ve öngörülemez problemlere sahip olduğunu düşünmektedir.

Öğretmenler,
mesleklerinin
kişiliklerine ve
yaşamlarına anlam
kattığını, çocuklar
için aileleri dışında
yaşamlarındaki en
önemli yetişkinin
öğretmenleri
olduğunu
düşünmektedir.

Öğretmenler saygın ve ideal olarak niteledikleri mesleklerini çocuklarına tavsiye etmekten kaçınmaktadır.

Öğretmenlerin yarısından fazlası, tekrar bir meslek seçmeleri istense öğretmenlik mesleğini seçmeyeceklerini ifade etmiştir. Öte yandan, öğretmenlerin sadece beşte biri çocuklarının öğretmen olmasını istemektedir. Bu bulguların muhtemel sebepleri arasında pek çok sosyal faktör incelenebilir. Ancak, öğretmenler saygın ve ideal olarak niteledikleri mesleklerini çocuklarına tavsiye etmekten kaçınmaktadır. Bu kararın sebeplerinin bir kısmının, öğretmenlerin çocuklarının ilgi ve tercihlerine duydukları saygı ile açıklanması mümkün görünmektedir. Bununla birlikte, kendi tercihleri ile öneride bulunma oranları arasındaki farkın fazlalığı, öğretmenlerin gözünde öğretmenliğin mesleki imajı ve öğretmenlik mesleğine ilişkin öngörülerıyla de açıklanabilir. Ekonomik olarak rahat bir yaşam sunmadığı düşünülen meslek, çocuklar için öneri olmaktan uzaklaşmaktadır. Diğer taraftan çocukların akademik başarılarına göre statü atfı ve gelir koşulları daha iyi olan mesleklerin tercih edildiği bilinmektedir. Bu noktada, özellikle başka bir fırsat varken öğretmenliği tercih etme veya etmeme durumlarının nasıl şekilleneceğini incelemeye alacak açıklayıcı ek araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Peki, öğretmenler toplumun öğretmenlikle ilgili algısını neden bu kadar olumsuz algılamaktadır?

Bu soruya cevap verebilmek için, ilk olarak öğretmenlerin değişen toplumsal rollerinden bahsetmekte fayda görülmektedir. Daha önce de ifade edildiği üzere, öğretmenlerin toplumsal rolleri Cumhuriyet tarihi boyunca ön planda tutulmuş ve öğretmenler sosyal ve kültürel dönüşümün en önemli uygulayıcısı ve aktarıcısı olarak görülmüştür. Siyasi iradenin öğretmenlere atfettiği önem, her ne kadar “bir ulus yaratmak” üzerinden şekillenmiş olsa da, öğretmenlere verilen bu toplumsal rol mesleğin saygınlığını diğer mesleklere kıyasla daha ileri götürmüştür. Takip eden yıllarda da, öğretmenlerin toplumsal rolü Köy Enstitüleri gibi uygulamalarla dönüşüm geçirmiş, ancak öneminden bir şey kaybetmemiştir. Yıldız (2013) ülke tarihindeki geleneksel siyasal dönemlerden yararlanarak, her döneme özgü ortaya çıkan öğretmen tipolojilerini sıralamıştır. Bu sıralamaya göre, Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde öğretmen kavramı, bir din görevlisi olan “hoca”dan ya da “imam”dan bir devlet görevlisi olan “muallim”e dönüşmüştür. İkinci tipoloji ise Cumhuriyetin ilk dönemine damgasını vuran “devletin modernleştirici öğretmendir”. Üçüncüsü, 1960’lardan 1980’lere kadar olan dönemde öne çıkan “toplumun ilerici öğretmeni” ya da “devrimci öğretmen” olarak tanımlanabilir. Dördüncüsü ise, 1980’lerden bu yana uygulanan neoliberal politikaların ortaya çıkardığı “sınava hazırlayıcı teknisyen öğretmendir”.

Gelinen bu noktada ise, toplumun öğretmenlerden beklentisi öğrencilerin akademik başarısı ve sınavlara hazırlık çerçevesinde gelişmektedir. Yıllar boyunca öğretmenlere duyulan güvenin “eti senin, kemiği benim” ifadesiyle dile getirildiği ülkemizde, öğretmene ve öğretmenliğe yönelik algı değişmiştir. Artık öğretmenlerin rolü daha çok, öğrenci için bireysel akademik fayda sağlamak ve rakiplerini geride bırakmaya yardımcı olacak bilgileri aktarmak bağlamında sınırlanmaktadır. Bilgi aktarmak ve sınav başarısı getirmekten sorumlu bir öğretmen, sadece uygulayıcı olarak bir araçtır. Bununla birlikte, akademik başarının dershane, özel ders gibi pek çok okul dışı faaliyetler dâhilinde de elde edilebileceğini düşünen veliler, okul ve öğretmenlere yönelik değer yansıtılmalarını azaltmaktadır. Okul sosyolojisinin getirdiği riskler, çarpık ve hızlı kentleşme, alt yapı sorunları, madde kullanımı, değişen iletişim araçlarının okul içine taşıdığı etkiler de aileleri daha tedirgin hale getirmektedir. Değerler eğitimi konusunda da okuldan ve öğretmenlerden beklentileri tükenen aileler, pragmatik olacaklarını varsaydıkları bir yanılsama ile sadece kariyer hedeflerine odaklanmaktadır. Bu tercih ise, öğretmeni daha saygın ve rol sahibi kılabilecek tüm mesleki işlem alanlarını işlev dışı bırakmaktadır. Bu kısır döngü farklı kırılmalara yol açarak öğretmenlerde mesleki rol yitimine, toplumda ise öğretmenleri çocukların sınav başarılarına yönelik uygulamaların yürütücüleri olarak görme eğilimine yol açmaktadır. Tüm bu olup bitenler, öğretmenliğin ve okulun, doğası dışında bir çerçevede ele alınmasını yeni bir gerçeklik olarak sunmaktadır.

İdealist, sosyal sorumlulukları bulunan, toplum inşasına yardımcı öğretmenden; teknisyen ve her bir ailenin tek başına çok değerli çocuklarına daha ayrıcalıklı bir birey olması için yatırım yapması gereken öğretmene doğru dönüşüm yaşıyoruz. Okul, toplumsallaşmaya yardımcı olurken elbette bireysel farklılık ve ihtiyaçları göz ardı etmeyecektir. Ancak bu durum, insan yaşamının bütünlüğünü göstermek arzusunda olan öğretmenlerin rollerini değiştirmektedir. Sistem sürekli gelişim odaklı hareket ettiğini ve değerler eğitimi göz önünde bulundurduğunu iddia ederken, resmi yetkililer başarı kavramını il il sıralama ya da sınav puanları üzerinden okul okul sorgulamaktadır. Bu durum ailelerin yanlış talepleri ile piyasa beklentileri arasında sıkışan bir gerilim oluşturmaktadır. Sınav baskısı, öğrencileri sahte raporlar alarak sistemi aldatmalarının çok doğru bir davranış olduğu zannına iterken, bu baskı karşısında hassasiyeti iyice yükselen çocuk ve aile beklentileri, yöneticiler dahil herkesi gerginleştirmektedir. Örneğin, lise son sınıf düzeyinde, sınav öncesi okula gitmeyen öğrenciler belli bir süre devamsızlık yapsalar dahi izinli sayılmaktadır. Ödevler ve sınavlar çoğunlukla gereksiz ve eziyet olarak algılanmakta, bunun beraberinde ise sınava yatırım yapmayan tüm öğretmen uygulamaları tepki çekebilme ve anlamsızlaştırılmaktadır. Bunun sonucunda ise öğretmenler,

Öğretmenler,
“çocuk bakıcısı
olarak görülmeğe”
ya da “ailelerin
yerine getirmekten
kaçındıkları
sorumlulukları
sağlamakla yükümlü
olarak algılanmak”
gibi bir aralıkta,
mesleki yargılar
geliştirmektedir.

Yöneticilerin dil ve üsluplarının da öğretmenlerin mesleklerini olumsuz yorumlamaları konusunda etkili olduğu düşünülmektedir.

“çocuk bakıcısı olarak görülme” ya da “ailelerin yerine getirmekten kaçındıkları sorumlulukları sağlamakla yükümlü olarak algılanmak” gibi bir aralıkta, mesleki yargılar geliştirmektedir. Yaşanan dönüşümde, ailenin öğretmene verdiği önemin değişmesine paralel olarak, öğrencinin öğretmene yönelik tutumları da değişmiştir. Aile okuldan ne anlıyorsa, çocuk da okulu ve öğretmenleri bu kapsamda görmektedir.

Öğretmenlerin toplumsal algıyı olumsuz yorumlamalarının sebepleri genişletilebilir. Örneğin, birçok dizi ve filmde kendine sıklıkla yer bulan öğretmen figürü; takıntılı, yaşamı okula sıkışmış, fiziki eksiklikleri nedeni ile öğrencilerin alay konusu edildiği, abartılı tasvirlerle yetersiz kişilikler profiline bürünme eğilimi göstermektedir. Gerçekle hayali ayırt etme konusunda henüz gelişmekte olan çocukların ilgisini daha çok çekebilen bu tür dizilerin yansımaları uzun yıllar sürmektedir.

Diğer yandan, yöneticilerin dil ve üsluplarının da öğretmenlerin mesleklerini olumsuz yorumlamaları konusunda etkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin çalışma süreleri, ekonomik durumları ve mesleki talepleri, çoğu zaman eksik bilgi ile tartışma konusu edinilmektedir. Öğretmenlerin az çalışıp çok tatil yaptığı dile getirilirken, iş yükü hesaplamasında ön hazırlık ve planlama, ödev ve sınav değerlendirme, nöbet, rehberlik, prosedürel bilgi ve belge düzenleme, ikili öğretimin doğurduğu mesai kaymaları gibi uygulamaların dikkate alınmadığı görülmektedir. Bu noktada, sınıf mevcudunun ortalamanın bir hayli üstünde olduğu yetersiz fiziki koşullarda hizmet üretmeye çalışan öğretmenlerin, mesleğin beraberinde getirdiği doğal yıpranmalar düşünülmezsizin değerlendirilmesi ve bu koşulların dikkate alınmaması doğru değildir.

Türkiye, diğer ülkelerle kıyaslandığında, eğitime ayrılan kaynağın en az olduğu ülkeler arasında yer almaktadır. Nüfus artışı, planlama hataları ve coğrafi dağılım sorunları eklendiğinde, eğitim sisteminde elde edilen tüm başarısızlık öğretmenlere fatura edilmektedir. Sık sık değişen eğitim yöneticileri, kanun ve kararların yanı sıra, tutarsız politikaların olduğu sınav odaklı bir eğitim sisteminde, her fırsatta öğretmenlerin motivasyon ve yeterliklerinin hedef gösterilerek tartışılması sorgulanmalıdır. Öğretmenlerin mesleki nitelik ve yeterliklerinin geliştirilmesinin gerekli olduğu elbette ifade edilebilir. Ancak, henüz kimin nasıl öğretmen olarak istihdam edileceğini bile karara bağlayamayan, yeterlik alanlarını tam olarak tanımlamayan, uzmanlaşma kanalları bulunmayan, gelişmiş dünya ortalamasında hizmet içi eğitime en az kaynak ayıran ve bunu en verimsiz şekilde işleten sistemin, neredeyse tek sorumlu olarak öğretmeni göstermesi yanlış bir analizdir.

Mesleki algı, bireylerin mesleki davranışlarını ve iş doyumlarını, dolayısıyla da mesleki başarılarını doğrudan etkilemektedir. Toplumun öğretmenlik mesleğine yönelik geliştirdiği olumsuz algının, öğretmenlerin mesleki başarılarını da olumsuz etkilediğini söylemek mümkün görünmektedir. Günümüzde toplumun öğretmenden beklentisinin öğrenci başarısı üzerine kurulduğu düşünüldüğünde, bu beklentinin toplumda hakim olan algı ile gerçekleşmesinin mümkün olamayacağı söylenebilir.

Görüldüğü üzere, öğretmenlerin mesleklerine yönelik toplumsal algıyı olumsuz yorumlamalarının altında olası pek çok sebep yatmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı da, bu algının olumlu yönde güçlendirilmesi için oldukça olumlu bir adım atmış; Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi taslak metninde bu konuyu ana amaçlardan biri olarak ele almıştır. Öğretmenlik mesleğine yönelik toplumsal algının ve mesleki statünün nasıl güçlendirileceğine ilişkin öneriler ise, takip eden bölümde sunulmuştur.

Öğretmenlik mesleğine yönelik toplumsal algı ve statü nasıl güçlendirilir?

- ▶ Örgütsel yapı içinde öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif katılımlarının sağlanması ve eğitim politikalarında onların da görüşlerinin dikkate alınması durumunda, öğretmenler kendilerini daha değerli hissedecektir. Bu da, öğretmenlerin işe sarılmalarını ve mesleki bağlılıklarını artıracaktır.
- ▶ 1980'lerden sonra öğretmenliğin toplumda teknisyen öğretmen olarak algılanması, mesleğin statüsüne zarar vermektedir. Öğretmenlerle ilgili geliştirilen algının, bu indirgemeci yaklaşımdan kurtulması gerekmektedir. Sınav ve başarı odaklı eğitim sistemimizde bu algının değişimi, yapısal bir dönüşüm ile mümkün olabilecektir.
- ▶ Mesleğe seçim sürecinde özel kriterlerin aranması, kişisel ve mesleki yeterliklerin göz önünde bulundurulması, öğretmenliğin herkesçe yapılabilir ve kolay bir meslek olduğu imajından kurtulmasına destek olacaktır.
- ▶ Kariyer basamakları ve ödüllendirme sistemlerinde objektif kriterlerin yer alması gibi uygulamalarla öğretmenleri motive edecek düzenlemeler yapılmalıdır.
- ▶ Orta derecede deneyime sahip öğretmenlerin mesleki algılarının, daha az deneyime sahip öğretmenlere kıyasla daha düşük olması, meslekte geçirilen süre arttıkça mesleğin daha olumsuz algılandığına yönelik bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Bu sebeple, genç öğretmenlerin mesleki algılarının olumsuza dönüşmesini engellemeyi amaçlayan politikalar ivedilikle

Örgütsel yapı içinde öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif katılımları sağlandığında ve eğitim politikalarında onların da görüşlerinin dikkate alındığında öğretmenler kendilerini daha değerli hissedecektir.

Öğretmenler bireysel olarak kendi mesleki algılarını ya da toplumda algılanma biçimlerini örgüt yapısının tamamen dışında tutmaktadır.

geliştirilmelidir.

- Öğretmenlere yönelik toplumsal algının geliştirilmesi, öğretmenlerin mesleki algılarını da besleyecektir. Ancak toplumun algısının arttırılmasına yönelik çalışmalar üst düzey yöneticilerin sözel vurguları ile sınırlı tutulmamalıdır. Bu anlamda somut eylemlerin hayata geçirilmesi ve bu eylemlerin etkililiğini takip edecek bir sistem kurulmalıdır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve iş doyumları mesleki algılarından nasıl etkilenmektedir?

Çalışmanın öne çıkan sonuçlarından biri, öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyumlarının mesleklerini algılama biçimlerinden nasıl etkilendiği ile ilgili önemli ipuçları vermektedir. Bulgular ışığında, öğretmenlerin mesleklerini algılama düzeyleri iş doyumları ile yakından ilişkilidir. Bu durum, mesleki algının olumlu yönde artmasının öğretmenlerin iş doyumlarına da olumlu yansıtacağını göstermektedir. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik algıları ile örgütsel bağlılıkları arasında ise daha zayıf bir ilişki vardır. Bu oldukça önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Teorik olarak böyle bir ilişki olması gerekirken yapılan çalışma sonucunda böyle bir ilişkinin olmaması da dikkat çekicidir. Ek verilerle konunun derinleştirilerek incelenmesi pek çok açıdan yol gösterici olacaktır.

Öğretmenler bireysel olarak kendi mesleki algılarını ya da toplumda algılanma biçimlerini örgüt yapısının tamamen dışında tutmaktadır. Böyle bir ilişkinin çok azalmış olması önemsenmelidir. Öğretmenler ana örgüt yapısı ile mesleğin imajı, aidiyet duygusu veya bağlılıkları arasında bir ilişki görmemektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmenler kendi iş üretimleri ile örgüt arasında bir kopuş yaşamaktadır. Özellikle sık sık değişen üst yöneticiler, okul yöneticileri, yapısal değişikliğe uğrayan kurullar, tutarlılık göstermeyen uygulamalar, sorun çözmek için örgütün sergilediği toplam performans, tartışma önceliklerinin doğru ve ihtiyaç temelli gelişmemesi öğretmenlerin örgüte yönelik beklentilerini ve bağlarını azaltmaktadır. Öğretmenlerin ciddi bir kısmı, mesleki uğraşlarının kendileri tarafından üretildiği kadarı ile var olduğu ve etki ürettiği kanaatinde. İstenilen hızda yaygınlaşamayan ancak örgütsel enerjiyi büyük oranda harcayan teknoloji kullanımı, süt dağıtımı, kitap dağıtımı gibi işlemler, örgüt ile öğretmenlerin gündemlerini çok ayrı taraflara iterek aidiyet duygusunu etkilemektedir.

Araştırma bulgularında elde edilen öğretmenlerin mesleki algıları ve örgütsel bağlılıkları arasındaki zayıf ilişki, öğretmenlerin örgütsel bağlılığın öneminin bir kez daha vurgulanması gerektiğine işaret etmektedir. Öğretmenler, örgütlerine yönelik bağlılık

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığını arttırmanın öncelikli yollarından biri öğretmenlerin örgütten beklentilerinin karşılanma düzeyini arttırmaktır.

geliştiremediklerinde, yaratıcılıklarını ve gelişime olan açıklıklarını kaybederek, daha az çaba gösteren ve yaptığı işi anlamlandırmakta zorlanan bireylere dönüşmektedir. Bununla birlikte, örgütsel bağlılığın istenilen düzeyde olmaması çoğu zaman söylenti, itiraz ve şikayet etme halleriyle sonuçlandığından, örgüt bütün olarak zarar görmekte ve içinden çıkılması zor kısır bir döngüye girilmektedir (Bayram, 2005). Eğitimin bir ekosistem meselesi olduğu düşünüldüğünde, bu tarz durumların eğitim niteliğini kısa ve uzun vadede derinden etkileyeceği açıkça görülecektir.

Bu durum genel olarak değerlendirildiğinde, mesleki algı ve iş doyumunu arasında gözlenen ilişkiyi içsel etmenlerle ilişkilendirmek mümkün görünmektedir. Öğretmenler, bu iki kavramın kendileri ile ilgili bileşenlerini kontrol edebilecek durumdadır. Diğer bir deyişle, öğretmenler mesleki algıları ve iş doyumlarını sadece dışsal etmenlerle değil, kendileri ile ilgili etmenlerle de ilişkilendirmektedir. Öte yandan, örgütsel bağlılık bu iki kavramdan biraz daha farklı düzleme oturmaktadır. Öğretmenler, örgütsel bağlılıklarını kendileri üzerinden değil, örgüt üzerinden şekillendirmektedir. Ancak, bu durum öğretmenlerin iş doyumlarının sadece içsel faktörlerden etkilendiği sonucunu doğurmamaktadır. İş doyumunu etkileyen faktörler arasında bireylerin ruh hali, işle ilgili inançları gibi içsel faktörlerin yanı sıra, dış kaynaklı kontrol edilebilecek birçok faktör de yer almaktadır. Bu dışsal faktörler arasında, iş yükü, yükselme fırsatları, mesleğin itibarı, kazanılan ücretin miktarı, performansla ilgili alınan geri dönütler, çalışma koşulları ve meslektaşlarıyla olan ilişkiler sayılabilir. Belirtilen bu faktörler açısından Türkiye’de özellikle resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin çalışma ortamlarının yetersiz olduğu bilinmektedir. Yapılan uluslararası araştırmalar da, bahsi geçen bu dışsal faktörlere yönelik politikalar geliştirilmesinin, öğretmenlerin iş doyumlarını arttırmada etkin role sahip olacağına vurgu yapmaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığını arttırmanın öncelikli yollarından bir diğeri ise, öğretmenlerin örgütten beklentilerinin karşılanma düzeyini arttırmaktır. Bu sebeple, öğretmenlerin örgüt içindeki konularının önemini vurgulanması, karar alma süreçlerine dahil edilmeleri, değerlerinin idarecileri tarafından ifade edilmesi örgütsel bağlılıklarını arttıracak önlemler olarak düşünülebilir.

Meslek liselerinin imaj kaybı

Meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin mesleki algıları, iş doyumunu düzeyleri ve örgütsel bağlılıkları, diğer kademelerde görev yapan meslektaşlarından oldukça farklılık göstermektedir. Örneğin, meslek lisesinde görev yapan öğretmenler mesleki algının alt boyutlarından biri olarak ele alınan toplumsal değer algısı

Olumsuz mesleki imaj algısının en yüksek olduğu öğretmen grubu, meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerdir.

boyutunda en düşük ortalamalara sahiptir. Diğer bir deyişle, meslek lisesinde görev yapan öğretmenler, diğer kademelerde görev yapan öğretmenlere kıyasla öğretmenliğin toplumsal değerini daha olumsuz algılamaktadır. Bu sonuca paralel olarak, olumsuz mesleki imaj algısının en yüksek olduğu öğretmen grubu da meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerdir.

İş doyumunun tüm boyutlarında da, meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin ortalamaları en düşüktür. Bu durum, meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin diğer kademelerde görev yapan meslektaşlarına kıyasla yaptıkları işten doyum sağlayamadığını göstermektedir. Asıl dikkat çekici farklılık ise, öğretmenlerin dışsal iş doyumunu boyutundan aldıkları ortalamalarda gözlenmektedir. Yönetici tutumu, çalışma koşulları, ücret, çalışma şartları, iş arkadaşlarıyla ilişkiler, kurum politikası ve yönetimi gibi işin çevresiyle ilgili unsurları kapsayan bu boyutta, meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin ortalamaları oldukça düşüktür.

Meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları incelendiğinde ise, normatif bağlılıklarının diğer kademelerde görev yapan meslektaşlarından daha düşük olduğu görülmektedir. Bu noktada, normatif bağlılığın tanımını bir kez daha gözden geçirmek, söz konusu bulgunun yorumlanması için yol gösterici olacaktır. Normatif bağlılık, bireylerin ahlaki bir yükümlülük duygusu ile zorunluluk hissettikleri için gösterdikleri bağlılık türü olarak ele alınmaktadır. Bu bağlılık türü, öğretmenlerin kendilerini çalıştıkları işi yapmak zorunda hissetmeleri ile ilgilidir.

Bulguları genel olarak değerlendirmek gerekirse, meslek lisesinde görev yapan öğretmenler, toplumun öğretmenlik mesleğini olumsuz algıladığını düşünmektedir ve aynı zamanda kendileri de mesleğin imajını olumsuz olarak algılamaktadır. İş doyumları ise genel olarak düşük düzeydedir; dışsal faktörlerden kaynaklanan doyumlarının daha düşük olması ise ayrıca dikkat çekicidir. İş doyumunun, çalışanın örgütten beklentilerinin gerçekleşmesi ile yakından ilişkili olduğu göz önünde bulundurulduğunda, meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin örgütten beklentilerinin karşılıksız kaldığı görülmektedir. Bununla birlikte meslek lisesi öğretmenleri, genel olarak kendilerini yaptıkları görevi sürdürmelerine yönelik ahlaki bir yükümlülük hissetmemektedir.

Mesleki ve teknik eğitime verilen önemin her geçen gün daha çok vurgulandığı ülkemizde, meslek lisesinde görev yapan öğretmenler için elde edilen bu olumsuz tablonun arkasında yatan sebeplerin tüm detaylarıyla incelenmesi ve gerekli önlemlerin alınması zorunludur.

Bu olumsuz tabloyu yaratan sebeplerden ilki, ülkemizde mesleki ve teknik eğitime yönelik toplumsal algının genel eğitimin ikincil bir kademesi olarak görülmesi ile ilişkilendirilebilir. Bilindiği üzere, mesleki ve teknik liselerden mezun öğrencilerin üniversiteye giriş sınavlarından aldıkları puanlar, genel ortaöğretim mezunu öğrencilerin oldukça gerisinde kalmaktadır. Bununla birlikte, ortaöğretime geçiş tercih sıralamasında meslek liseleri en düşük puanlarla son sıralarda yer almaktadır. Mesleki ve teknik eğitim öğrencilerin hedeflenen yeterlikleri kazanamadıkları da çoğu kez dile getirilmektedir. 2012 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen Mesleki ve Teknik Eğitim Çalıştayı sonuç raporunda, bu veriler göz önünde bulundurularak, mesleki ve teknik eğitime yönelik gelişen olumsuz toplumsal algının düzeltilmesinin, bu programları tercih eden öğrenci profilinin değiştirilmesi ile mümkün olabileceği vurgulanmıştır.

Soma dahil son günlerde yaşanan ve derin acılar bırakan toplumsal olayların bu kapsamda ele alınmaması ayrıca üzüntü vericidir. Yaşanan iş kazalarının ciddi bir kısmının nitelikli iş gücü üretilememesi ve tehlikeli işler için insanlara gereken donanımın aktarılamaması ile yakından ilgilidir. Ayrıca, mesleki eğitim imajının ve buna yönelik talebin her geçen gün kötüye gittiği bir toplumda, işsizliğin bu kadar yaygın olduğu ve akademik üst okulların mezunlarının gerçek piyasa arzı ile örtüşmediği bir modelde, mevcut kaynaklar verimsizce harcanmış olacaktır. Özellikle, 1990'lı yıllara kadar meslek liselerinin yoğun başvuru altında sınavla öğrenci aldığı düşünülduğünde, gelinen noktada bir gerileme olduğu açıktır. Belirtilen yıllarda var olan okul imajının, meslek lisesi öğrencileri ve çalışanları için pozitif değer sağladığı incelemeler kapsamında görülebilecektir. Elde edilen bu bulgu, öğretmenlik mesleğine yönelik imajın ve toplumsal algının, öğretmenlerin bağlılık, doyum ve mesleki imaj algısını biçimlendirme süreçlerini şekillendirmede etkili olduğunu gösterdiğinden önemlidir.

Mesleki ve teknik eğitimde görev yapan öğretmenlerin meslekten beklentilerinin karşılanmaması, meslekleriyle ilgili geliştirdikleri olumsuz imaj ve özdeşim kuramamalarının bir diğer sebebinin ise çalışma koşulları olduğu düşünülmektedir. Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında henüz bir kalite güvence sistemine geçilmemiş olması, atölyelerde var olan koşullarla çalışmanın zorluğu öğretmenlerin mesleklerine yönelik algılarını etkileyebilmektedir.

2014 yılında mesleki ve teknik eğitimde gerçekleşen en önemli gelişmelerden biri, "Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı, 2014-2018" in paylaşılmış olmasıdır. Bu belge kapsamında, mesleki ve teknik eğitimle ilgili temel sorun alanları erişim, kapasite ve istihdam politika ekseninde ele alınmış, dile getirilen problemlerle ilgili çözüm önerileri oluşturulmuştur. Ancak, öğretmenlerle

2012 yılında düzenlenen Mesleki ve Teknik Eğitim Çalıştayı sonucuna göre, mesleki ve teknik eğitime yönelik gelişen olumsuz toplumsal algının düzeltilmesi, bu programları tercih eden öğrenci profilinin değiştirilmesi ile mümkün olabilecektir.

Özel okullarda görev yapan öğretmenler, resmi okullarında görev yapan meslektaşlarına göre daha olumlu mesleki algıya, daha yüksek iş doyumuna ve örgütsel bağlılığa sahiptir.

ilgili belirlenen amaçlar öğretmenlerin kendileri ile ilgili değil, yapılacak düzenlemelerin sistemin işleyişine olumlu yansımaları için öğretmenlerin üzerine düşen sorumluluklar üzerinden şekillenmiştir. Bu raporun bulguları ise, mesleki ve teknik eğitimde görev yapan öğretmenlerin verimliliğini doğrudan etkileme potansiyeline sahip mesleki algı, iş doyumunu ve örgütsel bağlılık değişkenleriyle ilgili önlemler ve düzenlemeler yapılması gerektiğine işaret etmektedir.

Okul türü öğretmenlerde ne fark yaratıyor?

Çalışmanın öne çıkan bir diğer bulgusu, özel okullarda ve resmi okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki algılarının, örgütsel bağlılıklarının ve iş doyumlarının farklılık gösterdiğine işaret etmektedir. Bu sonuca göre, özel okullarda görev yapan öğretmenler, resmi okullarında görev yapan meslektaşlarına göre daha olumlu mesleki algıya, daha yüksek iş doyumuna ve örgütsel bağlılığa sahiptir. Bununla birlikte, özel okullarda görev yapan öğretmenler, resmi okullarında görev yapan meslektaşlarına kıyasla örgütlerine duygusal olarak daha bağlıdır ve örgütsel bağlılıkları mesleklerine yönelik hissettikleri ahlaki yükümlülükler ile ilişkilidir. Ancak, mali kaygılar ve alternatif iş olanaklarının azlığından kaynaklanan bağlılık türünde, resmi okulda görev yapan öğretmenler daha yüksek ortalamalara sahiptir.

Özel okullarda çalışan öğretmenlerin örgütleriyle özdeşim kurmuş olması ve okullarının hedeflerine katkıda bulunma isteklikleri özel okullar için oldukça olumlu yorumlanabilir, ancak bu durum, resmi okullarında görev yapan öğretmenler açısından sorgulanması gereken bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Farklı örgüt kültürüne ve çalışma koşullarına sahip öğretmenler arasındaki bu farklılıkların altında yatan sebeplerin araştırılması önemli görülmektedir.

Bu aşamada, özel okul ve resmi okullarında görev yapan öğretmenlerin çalışma koşullarının ve okul ortamlarının ele alınması, bu sebepler hakkında fikir sahibi olmaya yardımcı olacaktır. Pek çok özel okulda, belirli bir deneyim seviyesine ulaşmış ve yeterliliğini kanıtlamış öğretmenlerin, resmi okullarına kıyasla çok daha iyi koşullar altında görev yaptığı bilinmektedir. Bu okullarda performansa dayalı uygulanan ödüllendirme ve kariyer sistemi, öğretmenlere ciddi motivasyon desteği sağlayabilmektedir (Yılmaz, 2012). Resmi okullarında öğretmenler bir süre sonra rol beklentilerinden vazgeçme noktasına gelirken, özel okullarda öğretmenlerden daha çok şey beklenmekte ve öğretmenler örgüt kültürünün beraberinde getirdiği bir rol algısına kendiliğinden sahip olmaktadır. Bununla beraber, öğretmenlerin çabaları da genellikle karşılıksız kalmamaktadır. Resmi okullarında ise, öğretmenlerin performansları ne çalışma koşullarına, ne de ücret politikalarına kaynaklık etmektedir.

Resmi okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul kaynakları, özerklik gibi konularda da sorunlar yaşadıkları bilinmektedir. Öğretmenlerin, göreve başlamalarını takip eden süreçte, yaşadıkları sıkıntıları ya da mesleki yeterliklerini izleyen bir sistem mevcut olmadığı için, öğretmenler bir süre sonra “memur zihniyeti” ile görevlerine devam edebilmekte ve hatta bu durumu emekli olana kadar sürdürebilmektedir. Bu noktada, görevlerini özveriyle sürdüren öğretmenler ile beklentilerinden vazgeçmiş ve örgüte katkı sağlama isteğini kaybetmiş öğretmenler arasında herhangi bir ayırım yapmak da mümkün olmamaktadır. Etkin bir performans değerlendirme sisteminin uygulamaya konmasının, resmi okullarında çalışan öğretmenler için olumlu gelişmelere sebep olabileceği düşünülmelidir.

Son yıllarda Sağlık Bakanlığı, kamu kaynakları ve iş gücünü daha verimli kullanabilmek amacıyla, özel sektör işletme sistematığını, kamu gücü ile dinamik bir modelde buluşturmayı tercih eden uygulamalara yönelmiştir. Bu, eğitim sistemi için bir oranda mümkün görülmeyebilir. Ancak, kamu okullarındaki meslektaşlarına oranla daha fazla başarı beklentisi altında olmalarına rağmen; mesleki algıları, bağlılıkları, iş doyumları daha yüksek olan özel okul öğretmenlerinin bu duruma sebep olan kaynakları incelenmelidir. Kamu iş verimliliğine katkı sağlayabilecek örnek uygulamalar, yönetim ve karar alma süreçleri, sivil toplum ve özel okul deneyimlerinden yola çıkarak oluşturulacak bir model üzerinden değerlendirilmelidir.

Kadın öğretmenler, öğretmenlik mesleğinden beklentilerini karşılıyor mu?

Kadın öğretmenler, öğretmenlik mesleğini erkek meslektaşlarına göre daha olumlu algılamaktadır. Bu bulgu daha kapsamlı incelendiğinde, kadın öğretmenlerin mesleğe yönelik geliştirdikleri bireysel değer algılarının daha yüksek olmasının, mesleki algılarının daha olumlu olmasında etkili olduğu gözlenmiştir.

İş doyumunu, bireyin mesleğinden beklentilerinin karşılanması ile yakından ilişkilidir. Kadın ve erkek öğretmenlerin iş doyumları ele alındığında, kadın öğretmenlerin daha yüksek iş doyumuna sahip olduğu görülmüştür. Kadın ve erkek öğretmenler arasındaki bu farklılığın, yaratıcılık, başarı, sorumluluk, etik değerler gibi etkenler ve kişilik özelliklerinin beslediği içsel doyum ortalamalarının daha yüksek olmasından kaynaklandığı gözlenmiştir. Ancak; denetim şekli, yönetici tutumu, çalışma koşulları, ücret, kurum politikası ve yönetimi, çalışma şartları ve iş arkadaşlarıyla ilişkiler gibi işin çevresiyle ilgili unsurları kapsayan dışsal doyumda, kadın öğretmenler ve erkek öğretmenler arasında bir fark gözlenmemektedir. Kadın öğretmenler ve erkek öğretmenler, iş doyumlarını etkileyen dışsal etmenlerden aynı düzeyde etkilenmektedir.

Kadın öğretmenler ve erkek öğretmenler, iş doyumlarını etkileyen dışsal etmenlerden aynı düzeyde etkilenmektedir.

25 yıl üzerinde deneyime sahip öğretmenler; mesleki algı, iş doyumunu ve örgütsel bağlılıkla ilgili daha olumlu bir tablo çizmektedir.

Bu noktada, kadın öğretmenlerin mesleklerinden beklentilerinin erkek öğretmenlere kıyasla daha çok karşılandığını söylemek yanlış olmayacaktır. Daha önce de ifade edildiği gibi, toplumun öğretmenlik mesleğinin koşullarını görece rahat olarak algılaması, kadın temelli gelişen muhafazakâr meslek seçim önerisini beraberinde getirmiştir. Böylece, diğer pek çok mesleğe oranla kadınların öğretmenliği daha çok tercih etmesi, öğretmenliğin zamanla kadın mesleği olarak algılanmaya başlanmasıyla sonuçlanmıştır. Bu çalışmanın bulgularından biri de bu sonucu destekler niteliktedir: öğretmenlerin yarısı öğretmenlik mesleğinin kadın mesleği olarak algılandığını düşünmektedir. Bu konuda gelişen toplumsal algının kadın öğretmenlerin meslekti beklentilerini etkilemiş olması, kadın öğretmenlerin iş doyumunun daha yüksek olmasını açıklayabilecek etmenler arasında yer almaktadır.

Kadın öğretmenler ve erkek öğretmenler arasındaki bir diğer farklılaşma, örgütsel bağlılık düzeylerinde ortaya çıkmaktadır. İş doyumları ve mesleki algıları erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olan kadın öğretmenlerin, örgütsel bağlılıklarının daha düşük olduğu gözlenmiştir.

Burada iki temel husus ayrıca incelenebilir. Erkek öğretmenlerin önemli bir kısmı, toplumda algılanan statüleri gereği, öğretmenlerle ya da eşit kabul görmüş mesleki statüdeki bireylerle evlidir. Bu durum, erkekler için başta ekonomik olmak üzere, diğer mesleki dezavantajları da beraberinde getirmektedir. Ancak, sosyolojik açıdan ideal olarak algılanan kadın öğretmenlerin farklı statülerde bireylerle olan evlilikleri; sosyal yaşam, ekonomik koşullar, çalışma bölgesi, tayin gibi konularda daha ideal koşullar getirebilmektedir. Yöneticilik gibi alanlarda gözlenen kadın öğretmen sayısının azlığı, okul sisteminde de daha çok erkeklerin kurumsal aidiyet, beklenti ve kurumsal bağlılık performansı sergilemelerine aracılık edebilmektedir. Rol uyumu olarak kadınların öğretmenliği ideal görebilmesi de, benzer bir nedenle bu sonuca katkı sağlamış olabilir.

Meslekte geçirilen sürenin etkisi

Öğretmenlerin mesleki algıları, iş doyumları ve örgütsel bağlılık düzeyleri, mesleki deneyimlerine göre incelendiğinde, birbiriyle paralellik gösteren bulgular elde edilmiştir. Her üç alanda da 25 yıl ve üstü mesleki deneyime sahip öğretmenler daha olumlu bir tablo çizerken, orta derecede mesleki deneyime sahip öğretmenlerin en düşük ortalamalara sahip olduğu gözlenmiştir. Ancak bu bulgu, öğretmenlerin deneyimleri arttıkça algıları, iş doyumları ve örgütsel bağlılıklarının da artacağı sonucuna ulaştırmamaktadır. Çünkü en az deneyime sahip öğretmenler, her üç değişken açısından da orta sırada yer almaktadır.

25 yıldan daha fazla deneyime sahip öğretmenlerin mesleklerini olumlu algılamaları, iş doyumlarının ve örgütsel bağlılıklarının yüksek olması günümüzde oluşan öğretmenlik mesleğine yönelik olumsuz algıdan daha az etkilendikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu durumun muhtemel bir diğer sebebinin ise, uzun süre görev yapmış öğretmenlerin, göreve başladıkları yıllarda öğretmenliğe verilen toplumsal değere sarılıp, özverilerinden ve inançlarından ödün vermeden örgütte kalabilmeleri olarak düşünülmektedir.

Eğitim düzeyi arttıkça memnuniyetsizlik artıyor

Araştırmada karşımıza çıkan önemli bir diğer bulgu da lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin lisans düzeyinde eğitime sahip olan öğretmenlere kıyasla mesleki algılarının, iş doyumlarının ve örgütsel bağlılıklarının daha düşük olmasıdır. Bu bulgu sistemin lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin memnuniyetini sağlamakta daha çok zorluk yaşadığını göstermektedir. Daha üst düzey eğitime sahip olan bu öğretmenlerin donanımları diğerlerinden daha yüksek olduğu için sistemdeki aksaklıkları daha net görüp, duygusal ve bilişsel algılarını da etkilemektedir. Diğer taraftan sık sık tartışılan ve liyakat temelli ilerlemeyen uygulamalar, bu grup için daha fazla tükenme getirebilmektedir. Örneğin; uzmanlık sınavına girmiş neredeyse tüm öğretmenlere uzman unvanı verilmişken, yıllardır sınavlar tekrarlanmadığından lisansüstü derecesi ile bilim uzmanı unvanı almış öğretmenler bu durumdan faydalanamamaktadır. Ek eğitim görmenin maddi ya da görevde yükselmelerde ciddi bir katkı sağlamamış olması tartışmalıdır.

Finlandiya gibi eğitim sistemi gelişmiş birçok ülkede öğretmenlerin lisansüstü eğitim almaları şart koşularken, Türkiye'deki sistemin bu öğretmenlerin donanımlarından yararlanma noktasında yetersiz kaldığı üzerinde düşünülmesi gereken bir husustur.

Lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlere kıyasla mesleki algıları, iş doyumları ve örgütsel bağlılıkları daha düşüktür.

Öğretmenleri psikolojik olarak mesleklerine bağlayacak, onlarda olumlu duyguların gelişmesine sebep olacak düzenlemelerin gerçekleştirilmesi öncelikli politikalar arasında ele alınmalıdır.

Son söz;

Eğitim sistemimizde nicilikle ilgili mevcut problemler için pek çok önlem alınmakta, ancak nitelikle ilgili problemlerin çözümü için köklü değişikliklere gidilmesi noktasında sıkıntılar yaşanmaktadır. Öğretmenlerle ilgili gerçekleştirilen düzenlemeler daha çok öğretmen yeterliklerinin tanımlanması, öğretmen adaylarının yetiştirilmesi, atamalar ve istihdam edilebilirlik üzerinden şekillenmektedir. Eğitim sisteminin amaçlarına ulaşılabilmesinin yolu ise adeta görev yapmakta olan öğretmenlerin özverilerine bırakılmıştır. Bu çalışmanın sonuçları ise, öğretmenlerin öğretmenlikle ilgili toplumsal görüşü olumsuz yorumlamasıyla birlikte, örgütle özdeşim kurma ve mesleklerine yönelik olumlu duygular besleme konusunda sıkıntılar yaşadıklarını göstermektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları bu olumsuz tablonun eğitim sisteminde yaşanan niteliksel problemlerle ilişkisi olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmenleri psikolojik olarak mesleklerine bağlayacak, onlarda olumlu duyguların gelişmesine sebep olacak düzenlemelerin gerçekleştirilmesi öncelikli politikalar arasında ele alınmalıdır.

Büyük çalışma gruplarının duygu, motivasyon, aidiyet, özgeciliği ile üretkenliklerini düzenleyen koşulların; örgüt iklimi, topluma hakim söyleme ve özellikle devlet bürokrasisinin bakış açısına bağlı kalarak şekillendiği göz ardı edilmemelidir. İnsanların mesleki değere dönük atıfları içsel motivasyon ve dışsal motivasyon bağlamında bir uyumun eşit oranda yakalanması ile mümkün olabilir. Öğretmenlerin profesyonellik, öz yeterlik ve güven alguları, çalışma özerklikleri, kendilerini ifade edebilmeleri ve ürettikleri hizmete ilişkin vizyonları ile destek sunabilmeleri içsel motivasyonlarını geliştirecektir. Söylemin ötesinde, öğretmenlik mesleğinin ekonomik koşullarını, çalışma ortamlarını, mesleki rollerini ve kurumsal süreçleri akredite edebilecek kamu ve dışındaki tüm bağımlı-bağımsız paydaşlardan alınacak destek ise, önemli bir dış motivasyon getirecektir. Yaklaşık 20 milyon çocuk ve gencin, 800 bin öğretmenin bulunduğu eğitim sistemimizde, mevcut mekaniklerle verim sağlanmasını beklemek gerçekçi olamayacaktır. Bu kadar büyük bir organizasyonun kendi dinamiklerinden doğan ortak aklı kullanması, çalışanlarına dengeli inisiyatif alma fırsatı sunması, yenilikleri ve bireysel talepleri sisteme süzerek daha hızlı adapte etmesi ve her bir çalışanın yeteneğini yansıtabileceği bir çalışma ortamı hazırlaması önemsenmelidir.

Kaynakça

Öğretmen Gözüyle

- Ağan, F. (2002). *Özel okullarda, Devlet okullarında ve dershanelerde çalışan lise öğretmenlerinin iş tatminlerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aksu, M., Daloğlu, A., Yıldırım, S., Kiraz, E., ve Engin-Demir, C. (2008). Geleceğin öğretmenleri kimler? Eğitim fakülteleri öğrenci profili. *İlköğretmen*, 16, 44-48.
- Allen, N. J., ve Meyer, J. P. (1990). The Measurement and Antecedents of Affective, Continuance and Normative Commitment to the Organization, *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.
- Arnold, J. ve Feldman, C. (1986). *Organizational behavior*. New York: McGraw Hill.
- Ataklı, A., Dikmentaş, E. ve Altınışik, S. (2004). Üniversite hastanelerinde çalışan yönetici ve klinik sekreterlerinin iş doyumunu. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 6, (2).
- Ay, G. ve Koç, H. (2014). Örgütsel adalet algısı ile örgütsel bağlılık düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi: Öğretmenler üzerinde bir inceleme. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 67-90.
- Ayhan, F. (2006). *Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin iş tatmini ile okul yönetiminin lider davranış biçimleri arasındaki ilişkiler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Balcı, A. (1985). *Eğitim yöneticisinin iş doyumunu*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Balcı, B. (2004). *Milli Eğitime bağlı meslek okullarında görev yapan öğretmenlerin iş tatmini*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baloğlu, N., Karadağ, E., Çalışkan N. ve Korkmaz, T. (2006). İlköğretim öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı ve iş doyumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 7(2), 345-358.
- Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, 59, 125-139.
- Bek, Y. (2007). *Öğretmenin toplumsal/mesleki rolleri ve statüsü*. (Yayınlanmamış yüksek lisans dönem projesi). Trakya Üniversitesi, Edirne.

- Bingöl, N. (2006). *Hemşirelerin uyku kalitesi, iş doyumu düzeyleri ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Blau, G. (2003). Testing for a Four-dimensional structure of occupational commitment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76, 469-488.
- Dalgan, Z. (1998). *Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin iş tatmini ve öğretmen tutumlarının karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Davis, K. ve Newstorm, J. W. (1989). *Human behavior at work, organizational behavior*. McGraw Hill Book Company, New York.
- Eğitim-Bir-Sen (2004). *Öğretmen sorunları araştırması*. Eğitim-Bir-Sen: Ankara.
- Eğitim-Bir-Sen (2008). *Öğretmenlerin meslek memnuniyeti araştırması*. Eğitim-Bir-Sen: Ankara.
- Esen, Y. (2005). Öğretmenlerin toplumsal/mesleki kimliklerine ve rollerine ilişkin değerlendirmeleri. *Eğitim, Bilim, Toplum*, 3 (11), 16-53.
- Gamsız, Ş., Yazıcı, H. ve Altun, F. (2013). Öğretmenlerde A tipi kişilik, stres kaynakları, öz yeterlik ve iş doyumu. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (8), 1475-1488.
- Gök, F. ve Okçabol, R. (1998). *Öğretmen profili araştırma raporu*. Eğitim-Sen: İstanbul.
- Gündoğan, T. (2009). *Örgütsel bağlılık: Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası uygulaması*, (Uzmanlık yeterlilik tezi). Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. London: Cassell.
- Ilies, R. ve Judge, T. A. (2004). An experience-sampling measure of job satisfaction and its relationships with affectivity, mood at work, job beliefs, and general job satisfaction. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 13(3): 367-389.
- Karamustafaoğlu, O. ve Özmen, H. (2004). Toplumumuzda ve Öğretmen Adayları Arasında Öğretmenlik Mesleğine Verilen Değer Üzerine Bir Araştırma, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(6), 35-49.

Kaynakça

Öğretmen Gözüyle

- Koustelios, A. D. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The International Journal of Educational Management*, 15(7), 354-358.
- Lanchman, R. ve Aranya, N. (1986). Evaluation of alternative models of commitment and job attitudes of professionals, *Journal of Occupational Behaviour*, 7, 227-243.
- Lee, K., Carswell, J. ve Allen, N. (2000). A Meta-analytic review of occupational commitment: Relations with person and work-related variables, *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 799-811.
- Locke, E. A. (1976). The Nature and causes of job satisfaction. M.D. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* içinde (s.1297-1349), Chicago.
- Luthans, F. (1995). *Organizational behavior*. New York, McGraw-Hill.
- Mathews, B. P. ve Shepherd, J. L. (2002). Dimensionality of Cook and Wall's (1980) British organizational commitment scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75, 369-375.
- Meyer, J. P. ve Allen, N. J. (1991). A three component conceptualization of organizational commitment. *Human Resources Management Review*, 1, 61-89.
- Meyer, J. P., ve Allen, N. J. ve Smith, C. A., (1993), Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a Three-component conceptualization, *Journal of Applied Psychology*, 78, 538-551.
- Mowday, R. T., Steers, R. M., ve Porter, L. M. (1979). The Measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 224-247.
- Mumford E. (1991). Job satisfaction: A method of analysis. *Personnel Review*, 20(3), 11-19.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306.
- OECD (2014), *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2010). *Örgütsel davranış*. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Özpolat, A. (2002). *Sosyolojik açıdan öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin toplumdaki yeri*. (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Türkiye

- Robbins, S. (1998). *Organizational behaviour*. Prentice Hall International Inc. New Jersey.
- Robbins, S. P. ve Coulter, M. (2003). *Management*. New Jersey: Prentice Hall.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J.G., ve Osborn, R. N. (1994). *Managing organizational behavior*. NY: John. Willey & Sons, Inc.
- Scott, C. ve Dinham, S. (2003). The development of scales to measure teacher and school executive occupational satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 41, 74-86.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35 (156), 142-159.
- Selvitopu, A. ve Şahin, H. (2013). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 171-189.
- Shann, M. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *The Journal of Educational Research*, 92, 67-73.
- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyumları düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 142-167.
- Taşdan, M ve Tiryaki, E. (2008) Özel ve Devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 33 (147), 54-70.
- Telman, N. ve Ünsal P. (2004). *Çalışan Memnuniyeti*. Epsilon Yayınları, İstanbul.
- Tok, T. N., (2007). *İlköğretim müfettişlerinin iş doyumları ve örgütsel bağlılıkları*. Tüm Eğitimciler ve Eğitim Müfettişleri Sendikası Yayınları, No:7, Ankara.
- Vandenberg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72, 577-625.
- Vandenberg, R.J. ve Scarpello, V. (1994). A longitudinal assessment of the determinant relationship between employee commitment to the occupation and the organization. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 535-547.
- Varkey Gems Foundation (2013). Global Teacher Status Index. <https://www.varkeygemsfoundation.org/sites/default/files/documents/2013GlobalTeacherStatusIndex.pdf> adresinden erişilmiştir.

Kaynakça

Öğretmen Gözüyle

- Wasti, S. A. (1999). *Organizational commitment and collectivism: The case of Turkey*. (Yayınlanmamış doktora tezi). University of Illinois, Urbana-Champaign.
- Wasti, S. A. (2000). Örgütsel bağlılığı belirleyen evrensel ve kültürel etmenler: Türk kültürüne bir bakış. *Türkiye'de Yönetim, Liderlik ve İnsan Kaynakları Uygulamaları. Türk Psikologlar Derneği Yayınları*, 21, 201-224.
- Wasti, S.A. (2002). Affective and continuance commitment to the organization: test of an integrated model in the Turkish context. *International Journal of Intercultural Relations*, 26, 525-550.
- Weiss, D. J., Davis, R. V., England, G. W., ve Lofquist, L. H. (1967). *Manual for Minnesota satisfaction questionnaire*. University of Minnesota.
- Wiener, Y. (1982). Commitment in organizations: A normative view. *Academy of Management Review*, 7 (3), 418-428.
- Zembylas, M. ve Papanastasiou, E. C. (2005). Modeling teacher empowerment: the role of job satisfaction. *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 433-459.
- Yıldız, A. (2013). Türkiye'de Öğretmenlik Mesleğinin Dönüşümü: İdealist Öğretmenlerden Sınava Hazırlayıcı Teknisyen Öğretmene. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 27.
- Yıldız, N., Yolsal, N. ve AY, P. (2003). İstanbul Tıp Fakültesi'nde Çalışan Hekimlerde İş Doyumu, *İstanbul Tıp Fakültesi Mecmuası*, 66(1), 79-86.
- Yılmaz, S. (2012). Öğretmenlerin iş doyumları, örgütsel adalet algıları ve örgütsel vatandaşlık davranışları üzerine Kayseri'de bir araştırma. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33, 239-262.

Öğretmenlik Mesleği

