

**İŞ ÖZELLİKLERİ, İŞ-YAŞAM DENGESİ VE MESLEKTEN  
AYRILMA NİYETİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN ÖĞRETMEN  
GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ**

**AN EXAMINATION OF RELATIONSHIP BETWEEN JOB  
CHARACTERISTICS, WORK-LIFE BALANCE AND  
INTENTION TO LEAVE THE PROFESSION ACCORDING  
TO THE TEACHERS' OPINIONS**

**Şule POLAT**

Hacettepe Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Doktora Tezi

olarak hazırlanmıştır.

2017

## KABUL ve ONAY

### KABUL ve ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Ŗule POLAT'ın hazırladığı "İŖ Ŗzellikleri, İŖ-YaŖam Dengesi ve Meslekten Ayrılma Niyeti Arasındaki İliŖkilerin Ŗđretmen G¼r¼Ŗlerine G¼re İncelenmesi" baŖlıklı bu alıŖma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Y¼netimi Bilim Dalı'nda Doktora Tezi** olarak kabul edilmiŖtir.


BaŖkan Prof. Dr. Y¼ksel KAVAK

¼ye (DanıŖman) Doç. Dr. Murat ŖZDEMİR

¼ye Yrd. Doç. Dr. Ayhan URAL

¼ye Yrd. Doç. Dr. G¼khan ARASTAMAN

¼ye Yrd. Doç. Dr. S¼heyla BOZKURT



### ONAY

Bu tez Hacettepe ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim-Ŗđretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından 24 / 03 /2017 tarihinde uygun g¼r¼lm¼Ŗ ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca ..... / ..... / ..... tarihinde kabul edilmiŖtir.

Prof. Dr. Ali Ekber ŖAHİN  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

## YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Tezimin/Raporumun tamamı dünya çapında erişime açılabilir ve bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir.

(Bu seçenikle teziniz arama motorlarında indekslenebilecek, daha sonra tezinizin erişim statüsünün değiştirilmesini talep etmeniz ve kütüphane bu talebinizi yerine getirse bile, teziniz arama motorlarının önbelleklerinde kalmaya devam edebilecektir)

Tezimin/Raporumun 01.01.2020 tarihine kadar erişime açılmasını ve fotokopi alınmasını (İç Kapak, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) istemiyorum.

(Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir, kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir).

Tezimin/Raporumun ..... tarihine kadar erişime açılmasını istemiyorum ancak kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisinin alınmasını onaylıyorum.

Serbest Seçenek/Yazam Seçimi: .....

3 /04 /2017



(İmza)

Öğrencinin Adı SOYADI

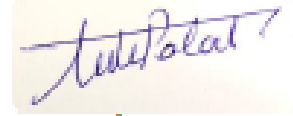
Şule POLAT

## ETİK BEYANNAMESİ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.



İmza  
Şule POLAT

## TEŞEKKÜR

Öncelikle doktora eğitimi boyunca bilgi birikimini ve deneyimlerini paylaşan, tez çalışmamın başlangıcından tamamlanmasına kadar desteğini ve katkısını esirgemeyen, akademik yaşamıma büyük katkı sağlayan, kendisinden çok şey öğrendiğim, beni her zaman teşvik ederek çalışma gücümü artıran ve birlikte çalışmaktan onur duyduğum değerli hocam, tez danışmanım Doç. Dr. Murat Özdemir'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Akademik yaşamda örnek aldığım, doktora eğitimim boyunca içten destekleri ile her zaman yanımda olan, akademik bakış açısı kazanmamda büyük katkıları olan sevgili hocamlarım Prof. Dr. Gülsün Atanur Başkan, Prof. Dr. Yüksel Kavak, Doç. Dr. Berrin Burgaz, Yrd. Doç. Dr. Yusuf Badavan'a çok teşekkür ediyorum. Yine doktora yeterlilik sınavımda olmayı kabul eden ve tez izlememde desteklerini esirgemeyen, yönlendirmeleri ile tezime güç katan değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Ayhan Ural, Yrd. Doç. Dr. Gökhan Arastaman ve Yrd. Doç. Dr. Süheyla Bozkurt'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca birlikte ders almaktan mutluluk duyduğum sevgili doktora arkadaşlarıma, araştırma için veri sağlama konusunda zamanlarını ayırıp araştırmaya katılan ve desteklerini gördüğüm tanıdığım veya tanımadığım tüm öğretmen meslektaşlarıma ve yöneticilere teşekkürlerimi sunarım.

Yoğun iş yaşamı yanında akademik çalışmalarım süresince verdikleri güç ve gösterdikleri sabır ve anlayış için sevgili eşime, canım çocuklarıma, uzakta olsalar da sevgi ve desteklerinden her zaman güç aldığım anneme, babama ve kardeşlerime çok teşekkür ederim.

# İŞ ÖZELLİKLERİ, İŞ-YAŞAM DENGESİ VE MESLEKTEN AYRILMA NİYETİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Şule POLAT

## ÖZ

Bu araştırmada, öğretmenlik mesleği iş özellikleri, öğretmenlerde iş yaşam dengesi ve öğretmenlerin meslekten ayrılma niyeti arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede, öğretmen görüşlerinin cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem, meslek yaşamında çalışılan okul sayısı, görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı, görev yapılan ilçe ve yaş değişkenlerine göre nasıl farklılaştığı da incelenmiştir.

Bu araştırma 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında Ankara ilinin dokuz ilçesinde resmi ortaöğretim kurumlarında görevli 413 öğretmenin katılımı ile gerçekleşmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Ölçeği” ve “Meslekten Ayrılma Niyeti Ölçeği” ile Apaydın (2011) tarafından geliştirilen “İş Yaşam Dengesi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde *t* testi, ANOVA, post hoc testlerinden LSD testi, Pearson Korelasyon katsayısı ve çok değişkenli regresyon analizinden yararlanılmıştır. Veri toplama araçlarının yapı geçerliliği, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile sınanmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri, kullanılan ölçeklerin faktör yapılarının doğrulandığını göstermiştir. Ölçeklerin güvenirliği için ise Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır. Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Ölçeğinin Cronbach alfa değeri .89 ve iş yaşam dengesi ölçeğinin .79 olarak hesaplanmıştır.

“Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri” ile “İş Yaşam Dengesi” boyutları arasında düşük ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. ÖMİÖÖ boyutları, “İş Yaşam Dengesi”nin anlamlı yordayıcıları değildir.

ÖMİÖÖ boyutları ile “Meslekten Ayrılma Niyeti” arasında düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. ÖMİÖÖ’nün sadece “Öğretmen Performansı Geri Bildirimi” boyutu “Meslekten Ayrılma Niyeti”nin anlamlı bir yordayıcısıdır.

“İş Yaşam Dengesi Ölçeği”nin boyutları ile “Meslekten Ayrılma Niyeti” arasında düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu çerçevede, “Kendine Zaman Ayırma” ve “Yaşamın İşten İbaret Olması” boyutları “Meslekten Ayrılma Niyetinin” anlamlı yordayıcılarıdır.

Araştırma bulguları çerçevesinde; cinsiyete, kıdeme, çalışılan okul sayısına ve yaşa göre öğretmen görüşlerinde anlamlı farklılaşmalar olduğu görülmüştür.

Eğitim örgütlerinde ve öğretmenler üzerinde iş özellikleri, iş yaşam dengesi ve meslekten ayrılma niyetini birlikte ele alarak inceleyen bu çalışmanın, alanyazına önemli katkı sağlayacağı gibi, uygulamacıların öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bakışlarını ve meslekten beklentilerini anlamaları için de yararlı olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar sözcükler:** Öğretmen, iş özellikleri, iş yaşam dengesi, meslekten ayrılma

**Danışman:** Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

# **AN EXAMINATION OF RELATIONSHIP BETWEEN “JOB CHARACTERISTICS”, “WORK-LIFE BALANCE” AND “INTENTION TO LEAVE THE PROFESSION” ACCORDING TO THE TEACHERS’ OPINIONS**

**Şule POLAT**

## **ABSTRACT**

In this study, it was aimed to examine the relationship between teaching profession job characteristics, work life balance in teachers and teachers’ intention to leave the profession according to the opinions of teachers. In this context, variations of teachers’ opinions were also investigated in terms of gender, marital status, educational status, professional seniority, the number of schools worked in the profession, the number of teachers in the school, the working district and age.

This research was conducted with the participation of 413 teachers in official secondary education institutions in nine districts of Ankara in the academic year of 2015-2016. In order to collect data in the quantitative phase of the study, " Job Characteristics of Teaching Profession Scale (JCTPS)" and "Intention to Leave Profession Scale" developed by the researcher and "Work Life Balance Scale" developed by Apaydın (2011) were applied. In the analysis of the data obtained in the research, *t* test, ANOVA, LSD test of post hoc tests, Pearson Correlation coefficient and multivariate regression analysis were used. The construct validity of data collection tools was tested by confirmatory factor analysis (CFA). The fit-good values obtained as a result of CFA showed that the factor structures of the scales were verified. For the reliability of the scales, Cronbach's alpha coefficients were calculated. The Cronbach alpha value of the JCTPS was .89 and the “Work Life Balance Scale” was .79.

There was a low and meaningful relationship between the dimensions of “Job Characteristics of Teaching Profession” and “Work Life Balance”. The dimensions of “Job Characteristics of Teaching Profession” were not meaningful predictors of “Work Life Balance”.

There was a low level and meaningful relationship between the dimensions of “Job Characteristics of Teaching Profession” and “Intention to Leave the Profession”.



Only the "Feedback to Teacher's Performance" dimension of JCTP was a meaningful predictor of "Intention to Leave the Profession".

There was a low and meaningful relationship between the dimensions of "Work Life Balance" and "Intention to Leave the Profession". In this context, the "Over-commitment to Work" and "Making Time for Personal Activities" dimensions were meaningful predictors of "Intention to Leave the Profession".

According to the study findings; it was seen that there were meaningful differences in the opinions of the teachers in terms of gender, seniority, number of schools they worked and age.

It is thought that this study, which examined "job characteristics", "work life balance" and "intention to leave the profession" of teachers together for the first time, will make a significant contribution to the literature, will also be helpful for the practitioners to understand teachers' views on teaching profession and their professional expectations.

**Keywords:** Teacher, job characteristics, work life balance, intention to leave

**Advisor:** Assoc. Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR, Hacettepe University, Department of Educational Sciences, Division of Educational Administration

## İÇİNDEKİLER

KABUL ve ONAY.....	1
ETİK BEYANNAMESİ .....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZ .....	iv
ABSTRACT .....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar DİZİNİ .....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ .....	xvi
1. GİRİŞ 1	
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	7
1.3. Problem Cümlesi .....	7
1.3.1. Alt Problemler.....	8
1.4. Sayıtlar.....	8
1.5. Sınırlılıklar.....	8
1.6. Tanımlar.....	9
1.7. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ.....	10
1.7.1. Temel Kavramlar .....	10
1.7.2. İş Özellikleri Kuramı .....	12
1.7.2.1. Psikolojik Durumlar.....	14
1.7.2.2. Temel İş Özellikleri .....	14
1.7.2.2.1. Beceri Çeşitliliği.....	14
1.7.2.2.2. Görev Kimliği.....	15
1.7.2.2.3. Görevin Önemi.....	15
1.7.2.2.4. Özerklik .....	15
1.7.2.2.5. Geribildirim .....	16
1.7.2.3. Motive Etme Potansiyeli (MEP) .....	16
1.7.2.4. Gelişim İhtiyacı Gücü (GİG).....	16
1.7.2.5. Moderatörler .....	17
1.7.2.5.1. Bilgi ve Beceri Düzeyi .....	17
1.7.2.5.2. Gelişim İhtiyacı Gücü .....	17
1.7.2.5.3. İş Ortamının Çeşitli Yönlerinden Duyulan Tatmin.....	17
1.7.2.6. Bireysel ve İşe İlişkin Sonuçlar .....	18
1.7.2.6.1. Yüksek İş Motivasyonu.....	18
1.7.2.6.2. Yüksek İş Doyumu .....	18
1.7.2.6.3. Çalışma Etkililiği .....	18
1.7.2.6.4. Düşük Devamsızlık ve İş Bırakma.....	19
1.7.2.7. İş Tanısı Ölçeği.....	19
1.7.3. Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri .....	20
1.7.3.1. Öğretmen Yeterlikleri .....	20
2.3.1.1. Öğrenci ile İlişkiler.....	22

2.3.1.2.	Mesleki Gelişim ve Öz Değerlendirme .....	27
2.3.1.3.	Öğretim Bilgi ve Becerileri.....	29
2.3.1.4.	Çevreyi Tanıma.....	32
2.3.1.5.	Ailelerle İlişkiler .....	33
2.3.1.6.	Amaç, İlke ve Değerler.....	36
2.3.1.7.	Branş (Özel Alan) Bilgisi .....	39
1.7.3.2.	Öğretmen Rol ve Sorumlulukları .....	40
1.7.3.2.1.	Genel Sorumluluklar.....	41
1.7.3.2.2.	Öğretimle İlgili Rol ve Sorumluluklar .....	41
1.7.3.2.3.	Sınıf Yönetimi ile İlgili Rol ve Sorumluluklar .....	42
1.7.3.2.4.	Yönetimsel Rol ve Sorumluluklar .....	42
1.7.3.2.5.	İlişkilerle İlgili Rol ve Sorumluluklar .....	43
1.7.3.3.	Öğretmenlik Mesleğinin Önemi.....	43
1.7.3.3.1.	Bireylerin Yetiştirilmesi .....	43
1.7.3.3.2.	Kültürün Korunması ve Geliştirilmesi .....	44
1.7.3.3.3.	Milli, Manevi ve Ahlaki Değerlerin Yaşatılması .....	44
1.7.3.3.4.	Ekonomik Refah Üzerindeki Etkisi .....	44
1.7.3.4.	Öğretmen Özerkliği.....	46
1.7.3.4.1.	Eğitim Hizmetlerinde Öğretmen Özerkliği.....	46
1.7.3.4.2.	Çalışma Zamanı ve Mesleki Görevlere İlişkin Öğretmen Özerkliği .....	49
1.7.3.4.3.	Mesleki Gelişim ve Öğretmen Özerkliği.....	50
1.7.3.5.	Öğretmen Performansı Geribildirimini .....	50
1.7.3.5.1.	Öğrencilerin Gelişiminin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi .....	52
1.7.3.5.2.	Öğrenci Başarıları Hakkında Geribildirim Alma .....	52
1.7.3.5.3.	Öğrencinin İleri Yaşamından Haberdar Olma.....	53
1.7.3.5.4.	Öğretmenin Öğrenci Gelişimine Katkısı .....	53
1.7.4.	İş Yaşam Dengesi .....	54
1.7.4.1.	İş Yaşam Dengesinin Belirleyicileri .....	55
1.7.4.2.	İş Yaşam Dengesi Kuramları .....	58
1.7.4.2.1.	Rol Kuramı .....	60
1.7.4.2.2.	Çatışma Kuramı .....	61
1.7.4.2.3.	Bölünme Kuramı .....	61
1.7.4.2.4.	Taşma (Dağılma, Yayılma) Kuramı .....	62
1.7.4.2.5.	Telafi Kuramı .....	62
1.7.4.2.6.	Araçsallık Kuramı .....	62
1.7.4.2.7.	Sınır Kuramı .....	63
1.7.4.2.8.	Genişleme kuramı .....	63
1.7.5.	Öğretmenlik Mesleğinde İş Yaşam Dengesi.....	64
1.7.5.1.	Öğretmenlerin İş Yükü .....	64
1.7.5.2.	Öğretmenlerin Üstlendiği Roller .....	65
1.7.5.2.1.	Öğrenciye Yönelik Roller:.....	65
1.7.5.2.2.	Yöneticiler Bakımından Roller: .....	65
1.7.5.2.3.	Çevresel Roller.....	66
1.7.5.3.	Öğretmenlerde İş Yaşam Dengesi ve İş Etkililiği .....	66
1.7.5.4.	Öğretmenlerin İşe Bağımlılığı .....	67
1.7.6.	İşten/Meslekten Ayrılma Niyeti .....	67
1.7.6.1.	İşten Ayrılma Niyetinin Nedenleri.....	69
1.7.6.1.1.	Örgütsel Unsurlar .....	69
1.7.6.1.2.	Kişisel Unsurlar .....	70

1.7.6.1.3. Çevresel Unsurlar .....	71
1.7.7. Öğretmenlerin Meslekten Ayrılma Niyeti .....	71
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	75
2.1. Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri ile İlgili Çalışmalar.....	75
2.1.1. Yurt Dışı Çalışmalar.....	75
2.1.2. Yurt İçi Çalışmalar .....	80
2.2. Öğretmenlerde İş Yaşam Dengesi ile İlgili Çalışmalar.....	83
2.2.1. Yurt Dışı Çalışmalar.....	83
2.2.2. Yurt İçi Çalışmalar .....	87
2.3. Öğretmenlerde Meslekten Ayrılma Niyeti ile İlgili Çalışmalar .....	88
2.3.1. Yurt Dışı Çalışmalar.....	88
2.3.2. Yurt İçi Çalışmalar .....	94
2.4. İlgili Araştırmalar Özet .....	96
3. YÖNTEM .....	99
3.1. Araştırmanın Modeli.....	99
3.2. Evren ve Örneklem .....	99
3.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi .....	103
3.3.1. Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Ölçeği .....	103
3.3.2. İş Yaşam Dengesi Ölçeği .....	110
3.3.3. Meslekten Ayrılma Niyeti Ölçeği.....	112
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı .....	112
3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi .....	112
3.6. Araştırmanın Güvenilirlik ve Geçerlilik Çalışmaları .....	114
3.6.1. Araştırmanın Güvenilirlik Çalışmaları .....	114
3.6.2. Araştırmanın Geçerlilik Çalışmaları .....	115
4. BULGULAR VE TARTIŞMA .....	121
4.1. Öğretmenlik Mesleği İş Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	121
4.1.1. Öğretmenlik Mesleği İş Özelliklerine İlişkin Bulgular .....	121
4.1.2. Öğretmenlik Mesleği İş Özelliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi .....	127
4.2. İş Yaşam Dengesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	144
4.2.1. İş Yaşam Dengesine İlişkin Bulgular .....	144
4.2.2. İş Yaşam Dengesinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi .....	147
4.3. Meslekten Ayrılma Niyetine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	161
4.3.1. Meslekten Ayrılma Niyetine İlişkin Bulgular.....	161
4.3.2. Meslekten Ayrılma Niyetinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi .....	161
4.4. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri ile İş Yaşam Dengesi ve Meslekten Ayrılma Niyetine İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi .....	166
4.5. Öğretmenlik Mesleği İş Özelliklerinin İş Yaşam Dengesi ve Meslekten Ayrılma Niyetine İlişkin Çoklu-Regresyon Sonuçları.....	168
5. SONUÇ ve ÖNERİLER .....	171
5. 1. Sonuçlar.....	171
5. 2. Öneriler .....	173
5. 2. 1. Araştırmaya Dönük Öneriler.....	173
5. 2. 2. Uygulamaya Dönük Öneriler .....	175

KAYNAKÇA.....	177
EKLER DİZİNİ .....	196
EK 1. ETİK KOMİSYON ONAY BİLDİRİMİ.....	197
EK 2. UYGULAMA İZİNİ ONAY BİLDİRİMİ .....	199
EK 3. ANKARA İLİ 2014-2015 (RESMİ) GENEL LİSE İSTATİSTİKLERİ .....	201
EK 4. ÖN UYGULAMA ÖLÇEĞİ.....	202
EK 5. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ İŞ ÖZELLİKLERİ ÖLÇEĞİ .....	204
EK 6. İŞ YAŞAM DENGESİ ÖLÇEĞİ .....	206
EK 7. İŞTEN AYRILMA NİYETİ ÖLÇEĞİ .....	207
EK 8. İŞ YAŞAM DENGESİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ .....	208
EK 9. ORJİNALLİK RAPORU .....	209
ÖZGEÇMİŞ .....	211

## TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. 1: İş Yaşam Dengesinin Yapısı, Belirleyicileri ve Sonuçları .....	56
Tablo 3. 1: Ankara'nın Bazı ilçelerinde Yer Alan Resmi Genel Liseleri ve Bu Liselerde Görev Yapan Kadın ve Erkek Öğretmen Sayı ve Oranları ..	100
Tablo 3. 2: İlçelere Göre Araştırmanın Yürütülmesi Planlanan Okul ve Bu Okullardan Örnekleme Alınan Öğretmen Sayıları .....	101
Tablo 3. 3: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	102
Tablo 3. 4: Alt Ölçek Seçenek Sınırları ve Ağırlıkları .....	105
Tablo 3. 5: Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Ölçeğine Ait Maddelerin Faktör Yük Değerleri, Madde-Toplam Korelasyonları, Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı İle Açıklanan Varyans Oranı .....	107
Tablo 3. 6: Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçeklere Ait Normallik Testi Sonuçları .....	113
Tablo 3. 7: Korelasyon Katsayısının Değerlendirilmesine İlişkin Sayısal Sınırlar .....	114
Tablo 3. 8: Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçeklere ait Güvenirlik Katsayısı Değerleri .....	115
Tablo 3. 9: Uyum İndekslerine İlişkin Ölçütler.....	116
Tablo 3. 10: Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri.....	116
Tablo 4. 1: Öğretmen Yeterlikleri Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	122
Tablo 4. 2: Öğretmen Rol ve Sorumlulukları Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	123
Tablo 4. 3: Öğretmenlik Mesleğinin Önemi Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri .....	124
Tablo 4. 4: Öğretmen Özerkliği Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	125
Tablo 4. 5: Öğretmen Performansı Geri Bildirimi Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	126
Tablo 4. 6: Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre <i>t</i> -Testi Sonuçları .....	127
Tablo 4. 7: Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Medeni Duruma Göre <i>t</i> -Testi Sonuçları.....	130
Tablo 4. 8: Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre <i>t</i> -Testi Sonuçları.....	131
Tablo 4. 9: Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	133
Tablo 4. 10: Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Meslek Yaşamında Çalışılan Okul Sayısı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları .....	136

Tablo 4. 11: Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Görev Yapılan Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları .....	138
Tablo 4. 12: Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okullarının Bulunduğu İlçeler Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	140
Tablo 4. 13: Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	142
Tablo 4. 14: İş Yaşam Uyumu Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri .....	144
Tablo 4. 15: Yaşamı İhmal Etme Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri .....	145
Tablo 4. 16: Kendine Zaman Ayırma Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	146
Tablo 4. 17: Yaşamın İşten İbaret Olması Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	147
Tablo 4. 18: İş Yaşam Dengesi Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre <i>t</i> -Testi Sonuçları.....	148
Tablo 4. 19: İş Yaşam Dengesi Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Medeni Duruma Göre <i>t</i> -Testi Sonuçları .....	149
Tablo 4. 20: İş Yaşam Dengesi Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Duruma Göre <i>t</i> -Testi Sonuçları.....	151
Tablo 4. 21: İş Yaşam Dengesi Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları .....	152
Tablo 4. 22: İş Yaşam Dengesi Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Meslek Yaşamında Çalışılan Okul Sayısı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	154
Tablo 4. 23: İş Yaşam Dengesi Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Görev Yapılan Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	156
Tablo 4. 24: İş Yaşam Dengesi Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Görev Yapılan Okullarının Bulunduğu İlçeler Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	158
Tablo 4. 25: İş Yaşam Dengesi Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları .....	159
Tablo 4. 26 : “Öğretmenliği bırakmak niyetindeyim” maddesine ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ..	161
Tablo 4. 27: Meslekten Ayrılma Niyetine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete, Medeni Duruma ve Eğitim Durumuna Göre <i>t</i> -Testi Sonuçları .....	162
Tablo 4. 28: Meslekte Ayrılma Niyetine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş, Kıdem, Meslek Yaşamında Çalıştığı Okul Sayısı, Görev Yapılan	

Okuldaki Öğretmen Sayısı ve Görev Yapılan Okullarının Bulunduğu İlçeler Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	164
Tablo 4. 29: Araştırma Değişkenlerine İlişkin Pearson Korelasyon Sonuçları .....	167
Tablo 4. 30: Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Boyutlarının İş Yaşam Dengesini Yordamasına İlişkin Çoklu-Regresyon Sonuçları.....	168
Tablo 4. 31: Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Boyutlarının Meslekten Ayrılma Niyetini Yordamasına İlişkin Çoklu-Regresyon Sonuçları.....	169
Tablo 4. 32: İş Yaşam Dengesi Boyutlarının Meslekten Ayrılma Niyetini Yordamasına İlişkin Çoklu-Regresyon Sonuçları .....	170



## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. İş Özellikleri Modeli (Hackman ve Oldham, 1980) .....	13
Şekil 1.2. İş Yaşam Dengesi Teorik Çerçevesi (Duxbury ve Higgins, 2003) .....	58
Şekil 1.3. Öğretmenlerin İşten Ayrılma Niyetine İlişkin Kavramsal Model (Douglass, 2016) .....	73
Şekil 1.4. Tarımsal Eğitimde Öğretmen Tükenmişliğine İlişkin Kavramsal Model (Tippens ve diğerleri, 2013).....	74
Şekil 3.1. ÖMİÖÖ'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli .....	118
Şekil 3.2. İş Yaşam Dengesi Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli .....	120

## SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

**TÜİK:** Türkiye İstatistik Kurumu

**WHO:** World Health Organization

**DSM IV:** Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition

**SED:** Sosyoekonomik Düzey

**ort:** Aritmetik ortalama

**bkz:** Bakınız

**LSD:** Least Significant Differences

**örn:** örneğin

**p:** Anlamlılık

**r:** Pearson Korelasyon Katsayısı

**t:** Hesaplanan t değeri

**SPSS:** Statistical Package for the Social Sciences

**LISREL:** Linear Structural Relations

**akt:** Aktaran

**vd:** ve diğerleri

**vb:** ve benzeri

**ss:** Standart Sapma

**sd:** Serbestlik Derecesi – Degree of Freedom

**DFA:** Doğrulayıcı Faktör Analizi – Confirmatory Factor Analysis

**ANOVA:** Tek Yönlü Varyans Analizi - The Analysis of Variance

**MEM:** Milli Eğitim Müdürlüğü

**f:** frekans

**%:** yüzde

**X<sup>2</sup>:** ki-kare

**UNESCO:** Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

**UNICEF:** Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

**TDK:** Türk Dil Kurumu

## 1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amaçları ve önemi tartışılmış, araştırmanın sınırlıklarına ve ilgili tanımlara yer verilmiş ve kavramsal çerçeve hem genel olarak hem de öğretmenler ve öğretmenlik mesleği çerçevesinde ortaya konmuştur.

### 1.1. Problem Durumu

Değişmeye ve yenileşmeye açık olmayan örgütler devamlılıklarını sürdüremezler. Eğitim örgütlerinin de küreselleşen yenedünya düzeni içerisinde kendilerini yenilemeleri kaçınılmazdır. Eğitim örgütleri; hammaddesi, işleyeni ve ürünü “insan” olan açık sistemler olarak, toplumun her bireyini ayrı ayrı etkilemektedir. Eğitim örgütleri etkilediği ve hizmet ettiği çevrenin değişen istek ve ihtiyaçlarına ne kadar hızlı ve etkili olarak cevap verebilirse o kadar başarılı olacaktır. Dolayısıyla eğitim örgütlerinin amacına ulaşması, değişen koşullara uyumu ile doğru orantılıdır.

Diğer alanlarda ortaya çıkan değişimler, doğal olarak, eğitim sistemlerini ve eğitim örgütlerini de değişime zorlamaktadır. Ancak iş örgütlerinde başlayan değişim ve yenileşme alanındaki yaklaşım ve uygulamaların eğitim kurumlarına yansımalarının daha yavaş ve geç olduğu görülmektedir. Eğitim örgütlerinin kendisini yenilememesinin hizmet sunduğu kesimler kadar, eğitim görevini icra eden öğretmene de etkisi olmaktadır. Bu çerçevede, değişimi olması gerektiği gibi gerçekleştiremeyen bir eğitim örgütünde; öğretmenlerin işten sıkılması, kendini gerçekleştirme ve becerilerini kullanma fırsatı bulamaması ve iş performanslarının düşmesi gibi durumlar, olağan olarak karşımıza çıkmaktadır. Daha özeldir, eğitim örgütlerinde mesleklerini icra etmeye çalışan öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin özellikleri ile okul dışında geçirdikleri özel yaşamın gereklerini yerine getirirken yaşadıkları içsel ve dışsal sorunlar sonucunda, meslekten ayrılmayı düşünebilmektedirler.

Çalışanların işten ayrılma niyeti taşımalarında işin özellikleri önemli bir etkiye sahiptir. Günümüze kadar birçok araştırmacı, örgüt işgörenlerinin motivasyonunu etkileyen etmenleri belirlemek amacıyla çok sayıda çalışmalar geliştirmiştir. İş özellikleri modeli (Hackman ve Oldham, 1976), bu amacın bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımda temel olarak, iş özelliklerine göre yeniden düzenlenen

işler ile bireyin iş tatmini ve performansına ve dolayısıyla örgütün genel başarısına olumlu katkılar sağlanacağını savunulmaktadır.

İş özellikleri hakkındaki temel kavramsal yapıyı, Hackman ve Oldham (1975,1976,1980), oluşturmuştur. İş özellikleri yaklaşımı, iş görenin yüksek motivasyonla işini yerine getirmesi, verimliliğinde artış elde etmesi için, işin ne gibi özellikler taşıması gerektiği üzerinde durmaktadır (Demirbaş, 2008). Hackman ve Oldham, örgütsel verimliliğin sağlanmasındaki ve iş motivasyonunun en büyük etkenin işgören ile yaptığı iş arasındaki uyumun niteliği olarak açıklamışlardır (Hackman ve Oldham, 1980). Eğer işgören ile iş uyumu sağlanabilirse, işgören yaptığı işten doğal olarak memnun kalacak ve yaptığı işi ödül olarak görecektir. İşgören kendi özelliklerine uygun olmayan bir işte çalıştığında memnun kalmayacak ve yaptığı işi bir ceza olarak algılayacaktır.

Günümüzde örgütlerde insan kaynağını bulma aşamasında öncelikle işin gerektirdiği bilgi, beceri, yetenek ve kişilik özelliklerini belirlemek, daha sonra bu özelliklere sahip olan işgörenleri istihdam etmek en yaygın yöntem olarak kullanılmaktadır. Bir diğer yöntem ise işe aldıktan sonra uygulanan işbaşı eğitimleridir. Bu yöntemde işgörenlerin eksikleri ve ihtiyaçları tespit edildikten sonra, işlerinde verimli olmaları için hizmetiçi eğitimlerle bu eksik ve ihtiyaçlarının giderilmesine çalışılmaktadır. Fakat Oldham ve Hackman bu iki uygulamanın dışında bir yaklaşım üzerinde durmaktadır. Onlara göre, genel olarak çalışanlar sağlayabileceklerinin daha altında bir fayda seviyesinde ve kendilerini çok fazla zorlamadan faaliyet göstermektedir. Ayrıca insanların değişen çevre koşullarına uyum sağlama kapasitesi sanılanın aksine oldukça yüksektir (Hackman ve Oldham, 1980). Bu nedenle, Hackman ve Oldham işgören ile iş uyumunu sağlamak amacıyla işgören seçim sistemleri ve eğitim faaliyetleri yerine, işlerin, işgörenler özellikleri dikkate alınarak yeniden tasarlanması ve iş tasarımının değiştirilmesi gerektiği üzerinde durmaktadır. Bu yaklaşımda, bireysel özellikler dikkate alınarak yapılacak iş tasarımlarının, işgörenler tarafından kolay bir şekilde kabul edileceği ve uyum sorunu yaşanmayacağı düşünülmüş, işlerin yeniden tasarlanması ile de yüksek işgören motivasyonu, iş tatmini ve örgütsel verimlilik elde edileceği öngörülmüştür.

İş özellikleri modeli, örgüt içerisinde çalışanların ifa ettiği örgütsel görevlerin niteliklerinin, çalışanların iş tutum ve davranışlarını nasıl etkilediğini açıklamak ve

hangi koşullar altında bu özelliklerin güçlü sonuçlar ortaya koyabileceğini tanımlamayı amaçlamaktadır (Oldham ve Hackman, 2005). İş özellikleri yaklaşımı, iş basitleştirmenin aksine iş genişletme ve iş zenginleştirme yönünde bir iş tasarım anlayışını savunmaktadır (Özdemir, 2014). Bu çerçevede, işlerin bu özelliklere göre yeniden düzenlenmesi ile bireyin iş tatmini ve performansına ve dolayısıyla örgütün genel başarısına olumlu katkılar sağlanacağı öngörülmektedir.

Öğretmenlik mesleği özelinde iş özelliklerini değerlendirecek olursak; öğretmenlerin iş yaşamlarının genelde hep aynı biçimde sürüp giden bir yapıya sahip oldukları söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin güdülenmesi üzerinde olumsuz etkide bulunmaktadır. Öğretmenlerin farklı eğitim deneyimleri yaşayabilmeleri ve yeterliklerini artırıcı eğitimlerden geçebilmeleri, onlara beceri çeşitliliği sağlayacak, bu da yaptıkları işin kendileri için daha anlamlı olmasına yol açacaktır. İlköğretim öğretmenlerine yönelik yapılan bir çalışmada öğretmenlerin aynı konuları öğretmekten bıktıklarını, öğretmenliğin monotonlaşmaya başladığını düşündükleri görülmüştür (Elma, 2003). Öğretmenler, eğitim sistemi bünyesinde yürütülen işlerin bütününe ya da ayrıştırılabilir bir parçasının başından sonuna kadar söz sahibi gibi gözükse de, kendilerini bu çerçevede sorumlu ve etkin kişiler olarak gördükleri söylenemez. Bu durum da öğretmenlerin kendilerini iş ile özdeşleştirme ve yaptıkları işe değer atfetmede olumsuz etkide bulunmaktadır. Yapılan araştırmalarda; lise öğretmenlerinin, öğretmenlerin alınan kararlara etkin bir katılımının sağlanmamasını en önemli sorun olarak gördüğü (Türkan, 1999), eğitimle ilgili kararların alınmasında öğretmenlerin nadiren rol üstlendiği (Akbaba, 1996), ilköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okullarda yöneticiler tarafından alınan kararlara katılım için çaba sarfetmedikleri görülmektedir (Ersoy, 2006; Yaylacı, 2004). Öğretmenlik işine toplum tarafından, eğitim sistemi içerisindeki diğer çalışanlar ve yöneticiler tarafından verilen değer, öğretmenlik mesleğinin öneminin göstergesidir. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin yaptıkları işin önemli ve anlamlı olduğunu hissetmede sıkıntılar yaşaması olağan gözükmektedir. Yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin mesleklerini ve meslektaşlarını büyük oranda değerli olarak gördüğü, fakat çevrenin kendilerini aynı seviyede değerli görmedikleri, hatta başkalarının nezdinde saygın olmadıklarından yakındıkları görülmüştür (Türkan, 1999). Diğer mesleklerde olduğu gibi, öğretmenlerin de yaptıkları işin önemine ilişkin algıları, işlerini benimseme ve işlerinden tatmin olma

düzelelerini etkilmektedir. Öğretmenlerin işleriyle ilgili kararlara katılabımleri, inisiyatif alabımleri ve bağımsız olarak çalışabımleri yani özerklikleri açısından yeterli derecede imkana sahip olmadıkları görülmektedir. Çalışmalar sorumluluk hissini işte özerkliğin artırdığı bulmuştur (Dodd ve Ganster, 1996). Sorumluluk hissi artan öğretmenin işini daha çok sahiplenmesi ve daha verimli çalışması beklenebilecektir. Bir öğretmenin eğitim verdiği öğrencilerinin başarısı görmesi performans geribildirimi olarak değerlendirilebilir. Ancak, öğretmenlerin sadece kendi eğitim verdiği alanlar ile ilgili kurumsallaşmış bir şekilde doğrudan ve net bir geribildirim söz konusu değildir. Bu durumda bir öğretmenin kendi başarısı da olsa bunu doğrudan kendisine atfedilerek bildiren bir mekanizma olmadığından, yaptığı işin sonuçlarına ilişkin bir bilgi birikimi oluşturulmamakta ve meslek yaşamına olumlu anlamda yön vermemekte, motivasyonunu ve iş tatminini artırmamaktadır. Elma (2003), araştırmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğrencilere öğrettiklerinin onların gerçek yaşamlarında işe yaramadığını düşündüklerini tespit etmiştir. Bu durum öğretmenlerin geribildirim beklentisinin dahi olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin hem maddi açıdan hem de yaptığı işe atfedilen anlam ve önem açısından iş tatmini olmaması, özel yaşamlarına da olumsuz etkide bulunmaktadır. Öğrencilerin niteliği ve sayısından kaynaklanan güçlükler nedeniyle işlerinin zorlaştığı ve iş yüklerinin arttığı bir ortamda bu olumsuz etki daha da artacaktır. Dolayısıyla iş özelliklerinden kaynaklanan nedenlerin yanı sıra iş yaşam dengesi de öğretmenlerin meslekten ayrılma niyetinde belirleyici bir unsur olabilecektir.

Yakın geçmişte iş yaşamı, aile yaşamından tamamen farklı görülürken, günümüzde iş ve işin dışında kalan yaşamı dengede tutabilme çalışanlar için önemli ve ortak bir hedef haline gelmiştir. Bu denge; kişinin yaşamında yer verdiği ya da vermek istediği tüm alanlara (iş, aile, sosyal yaşam, ilgi alanları ve kendisine) ayırdığı zaman, verdiği emek ve aldığı keyif açısından uyum hissetmesi olarak tanımlanabilmektedir (Vatansever, 2008). Diğer bir deyişle, iş yaşam dengesi bireylerin işiyle iş dışı sorumlulukları, etkinlikleri ve istekleri arasında bir denge sağlamasıdır. İşe bağımlılığın artması ve iş dışı sorumluluklara, kendinin ve çevresinin isteklerine yeterli zaman ayırmaması, bireyde huzursuzluklara yol açmaktadır. Uzun ve yoğun çalışma isteği kişiden kişiye değişmekle beraber özellikle kadınların da işgücüne katılımı ile birlikte ailede, sosyal ve demografik

çevrede oluşan değişikliklerle iş ve yaşam dengesi olgusu giderek önem kazanmaktadır (Kapız, 2002).

Zorlu koşullarda iş ve özel yaşamda dengeyi sağlamak giderek zorlaşmakta ve bu zorluğun kaynak olduğu stres birey tarafından şiddetle hissedilmektedir. Bireyin yaşamında, işinin öneminin giderek merkezileşmesi, daha uzun ve sıkı çalışma saatleri, ekonomik zorluklar, bir ailenin varlığı ve iş ve aile talepleri arasındaki rekabeti daha da yoğunlaştırmaktadır.

Günümüzde iş yaşam dengesinin sağlanabilmesi işgörenler için önemli bir hedeftir. İş yaşam dengesi işgörenlerin medeni durumuna, eğitim durumuna, çalıştığı süreye ve yaşa göre değişebilir. Diğer bir deyişle kişilerin iş yaşam dengesi, kişisel durumuna, işe ve özel yaşama verdiği önem ve ayırabildiği zamana göre değişecektir. Dolayısıyla her bireyin farklı yaşantısına bağlı olarak denge de farklılaşacaktır (Kapız, 2002).

Bireyin işe bağımlı olmasında sadece bireyin kendisinde var olan güçlü içsel isteği etkili olmamakta, bunun yanında dışsal faktörler olarak değerlendirilebilecek mali problemler, evliliğin sorunlu olması, örgütsel kültür ve kariyerde ilerleme hırslarının da etkili olduğu anlaşılmaktadır (Apaydın, 2011). Özpolat (2002) tarafından yapılan araştırmada, çok sayıda öğretmenin geçim sıkıntısı çekip ek iş yapmak zorunda kaldığı görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun daha yüksek bir maaş veren ve sürekli olacak bir iş bulmaları halinde meslekten ayrılacaklarını bildirmişlerdir. Bu olumsuz durum, bazı öğretmenlerin aklında meslekten ayrılma niyetinin sürekli var olduğu sonucuna götürmektedir. Öte yandan Özdayı (1990), Özdemir (1986) ve Özpolat'ın (2002) araştırmalarında öğretmenlerin gelirlerinin mesleki gelişimi sağlayacak satın alma ve takip etmek için yeterli olmadığını ve ücretlerinin yaptıkları işin karşılığı olmadığını düşündükleri, bu nedenle mesleklerine uygun yaşam standardına ulaşamadıkları görülmektedir. Bu örnek üzerinden bir değerlendirme yapılacak olursa; iş yaşamında kaliteyi yakalayamayan bir öğretmenin iş yaşam dengesi olmayacak, işine verdiği değer azalacak, kendi becerilerini çeşitlendirmeye gereksinim duymayacak, diğer olumsuzluklarla birlikte kısır döngü oluşacak, sonuçta işten ayrılma düşüncesi oluşacaktır.



İşten ayrılma niyeti, Rusbelt ve diğerleri (1988) tarafından işgörenlerin iş koşullarından memnuniyetsizliklerini anlatan “yıkıcı ve aktif eylem” olarak tanımlanmıştır. İşten ayrılma niyetinin neticesi olarak, örgütlerde iş gören devir hızlarının yüksek olmasının örgütlere maliyeti yüksek olduğu gibi, örgütün yaşamını sürdürebilmesi üzerinde de önemli etkileri vardır. Örgütün başarısı; duygusal, entelektüel, fiziksel enerjisini birleştiren ve örgütsel bağlılığı yüksek olan insanların bir araya gelmesiyle olur. (Balay, 2000). Bu çerçevede, nitelikli iş görenleri işe almak kadar, tecrübeli iş görenleri örgütte tutmak da önemlidir. Dolayısıyla, örgütlerin tecrübeli iş görenlerini kaybetmemeleri için çabalaması ve gerekli değişimleri gerçekleştirmesi gerekmektedir (Dawley ve diğerleri, 2010).

Çoğu araştırmada iş tatmini, meslekten ayrılma niyetini etkilen en önemli faktör olarak görülmektedir. İşten ayrılma niyetinin örgütler için maliyet artırıcı bir yönü de vardır (Gül ve diğerleri, 2008). Alanyazında meslekten ayrılma niyetinin düşük olduğu durumlarda iş tatmini yükselmekte (Shalley ve diğerleri, 2000) ve bu iki değişken arasında negatif bir ilişkinin olduğu görülmektedir (Karatepe ve diğerleri, 2006; Takase ve diğerleri, 2005; Scott ve diğerleri, 2006). İşten ayrılma niyetinin örgütsel bağlılıkla aynı şekilde negatif ilişki bulunduğunu ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Loi ve diğerleri, 2006).

Alanyazında iş doyumu ve örgütsel bağlılık dışında meslekten ayrılma niyetini ve kararını etkileyen başlıca etmenler olarak; olumsuz çalışma koşulları, iş stresi, iş yükü, iş tanımlarındaki belirsizlikler ve rol çatışması, iletişim sorunları ve bireyler arasındaki çatışmalar, yönetici uygulamalarından duyulan rahatsızlıklar, örgütsel adalet, iş güvencesi ve sosyal destek olmaması, ücret düşüklüğü, terfi kısıtları, çalışma süresinin uzunluğu, alternatif iş imkânları ve tükenmişlik gibi birçok faktör sayılmaktadır (Djurkoviç ve diğerleri, 2004; Nogueras, 2006; Sabuncuoğlu, 2007; Tanova, 2007; Uştu, 2014; Weisberg ve Kirschenbaum, 1993; Yapıcı, 2008).

İş özellikleri, işgörenlerin meslekten ayrılma niyetine engel olacak iş tatmini, örgütsel bağlılık ve motivasyonunu açıklamakta kullanılmakla beraber, iş yaşam dengesi ile birlikte ele alındığında daha anlamlı sonuçlara ulaşılabileceği değerlendirilmektedir. Konu ile ilgili çalışmalarda genellikle iki değişkenin ele alındığı (Ünüvar, 2006; Lawrence, 2001, Neuman, 2014; Pounder, 1999; Tamara, 1988; Kışlalı, 2010; Torbjorn, 2013; Erben, 2008; Yolcu, 2010; Çamur, 2006; Öztürk, 2010; Özbağ ve Ceyhun, 2014; Uysal, 2014; Casey ve Casey, 2014;

Çoşkun, 2012; Demirbaş, 2008), fakat üç değişkenin birlikte ele alınarak incelendiği çalışmalara rastlanmamıştır. Eğitim örgütlerinde diğer örgütlere göre meslekten ayrılma niyetiyle ilgili daha az çalışma olmasının yanı sıra, söz konusu değişkenleri bir bütün olarak inceleyen çalışmalara da alanyazında rastlanmamıştır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Hackman ve Oldham'ın geliştirdiği iş özellikleri kuramının yurt dışında ve yurt içinde çeşitli araştırmalara konu yapıldığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte sınırlı da olsa İş Özellikleri Kuramının eğitim örgütlerindeki görünümünün de sorgulandığı görülmektedir. Ancak, alanyazın taramalarında öğretmenlik mesleğinin iş özelliklerini değerlendirebilecek bir ölçek geliştirme çalışmasına ve öğrenimlik mesleğini "iş özellikleri kuramına" göre değerlendiren çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin özelliklerini bir bütün olarak değerlendirebilecek bir ölçeğe ve öğretmenlik mesleğini "iş özellikleri kuramına" göre değerlendiren çalışmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın Türkiye'de çalışan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bakışlarını ve meslekten beklentilerini anlamak için yararlı olacağı düşünülmektedir.

Türkiye'de öğretmenlik mesleği iş özelliklerine ilişkin alanyazında var olan boşluğun yanısıra, yurt içinde veya yurt dışında iş özellikleri, iş yaşam dengesi ve meslekten ayrılma niyetini birlikte ele alan ve bunlar arasındaki çok yönlü etkileşimi ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çerçevede, öğretmenlik mesleği özelinde yapılan bu çalışma ile alanyazına önemli katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

İş özellikleri ile iş yaşam dengesi arasında ilişkiyi, bunlarla meslekten ayrılma niyeti arasındaki ilişkiyi öğretmenlerin görüşlerine göre incelenen bu araştırmanın, eğitim örgütlerinin sorunlarıyla ilgilenen araştırmacılara, öğretim elemanlarına ve üniversite politikalarını belirleyen yöneticilere yararlı olacağı düşünülmektedir.

## **1.3. Problem Cümlesi**

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen görüşlerine göre, öğretmenlik mesleği iş özellikleri, öğretmenlerde iş yaşam dengesi ve meslekten ayrılma niyeti arasında bir ilişki var mıdır?

### 1.3.1. Alt Problemler

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin

1. Öğretmenlik mesleği iş özelliklerine ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Öğretmenlik mesleği iş özellikleri ilişkin görüşler; öğretmenlerin cinsiyetlerine, kıdemlerine, medeni durumlarına, eğitim durumlarına, yaşına, meslek yaşamında çalışılan okul sayısına, görev yapılan okuldaki öğretmen sayısına ve okulların bulunduğu ilçelere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. İş yaşam dengesine ilişkin görüşleri nasıldır?
4. İş yaşam dengesine ilişkin görüşler; öğretmenlerin cinsiyetlerine, kıdemlerine, medeni durumlarına, eğitim durumlarına, yaşına, meslek yaşamında çalışılan okul sayısına, görev yapılan okuldaki öğretmen sayısına ve okulların bulunduğu ilçelere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Meslekten ayrılma niyetine ilişkin görüşleri nasıldır?
6. Meslekten ayrılma niyetine ilişkin görüşler; öğretmenlerin cinsiyetlerine, kıdemlerine, medeni durumlarına, eğitim durumlarına, yaşına, meslek yaşamında çalışılan okul sayısına, görev yapılan okuldaki öğretmen sayısına ve okulların bulunduğu ilçelere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlik mesleği iş özellikleri, iş yaşam dengesi ve meslekten ayrılma niyeti arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Öğretmenlik mesleği iş özellikleri ile iş yaşam dengesi, öğretmenlerin meslekten ayrılma niyetlerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

### 1.4. Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğretmenler ölçek maddelerini içten ve gerçek görüşlerini yansıtacak bir şekilde cevaplandırmışlardır.

### 1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında Ankara ilinin dokuz ilçesindeki (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle) resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş özellikleri ile iş yaşam dengesinin meslekten ayrılma niyetine etkisine ilişkin

görüşleri ile sınırlıdır. Dolayısıyla araştırma kapsamında yalnızca Ankara ilinin merkez ilçelerindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırma kapsamında yalnızca öğretmen görüşlerine başvurulmuş, dolayısıyla eğitim yöneticileri ve diğer paydaşların görüşleri araştırma kapsamı dışında kalmıştır.

### 1.6. Tanımlar

Araştırmada ele alınan bazı kavramların tanımlarına aşağıda yer verilmiştir:

**Resmi Ortaöğretim Kurumları:** Türk eğitim sisteminde ilköğretime dayalı en az üç yıl öğretim veren genel ortaöğretim kurumudur [(Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri ve akademik eğitim veren Anadolu Liseleri bu çalışma kapsamında resmi genel lisesi olarak ele alınmıştır); (1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu)]. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 07.06.2005 tarih ve 184 sayılı kararı ile liseler dört yıla çıkartılmıştır.

**Öğretmen:** Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapan branş öğretmenidir.

**İş özellikleri kuramı:** Oldman ve Hackman tarafından geliştirilmiş, kişilerin iş yaşamında motive edilmesi ve performanslarının artırılmasını amaçlayan bir iş tasarımı tekniğidir.

**İş yaşam dengesi:** Öğretmenlerin işiyle, iş dışı sorumlulukları, etkinlikleri ve istekleri arasında bir denge sağlamasıdır.

**Meslekten ayrılma niyeti:** Kişinin mesleğini bırakma niyeti, arzusu ve planı içinde olmasıdır.

## 1.7. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ

Bu başlıkta, araştırma kapsamında incelenen öğretmenlik mesleği iş özellikleri, iş-yaşam dengesi ve meslekten ayrılma niyetine ilişkin kuramsal bilgi sunulmaktadır.

### 1.7.1. Temel Kavramlar

İş, görev, sorumluluk, meslek ve kariyer kavramları birbirine yakın anlamlar taşımaları ve farklı dillerde farklı anlamlar içermeleri nedeniyle kimi zaman birbirlerinin yerine kullanılmakta, kimi zaman da birbirine karıştırılmaktadır. Örneğin; Türkçede kullanılan iş kavramı, İngilizcede kullanılan “job”, “work” ve “business” kavramlarının üçünü de içerecek şekilde kullanılmaktadır. Aynı şekilde, görev kavramı “duty” ve “task” kavramlarını içerecek şekilde kullanılmaktadır. Öte yandan meslek kavramının kimi zaman iş anlamında, kimi zaman görev anlamında, kimi zaman da kariyer anlamında kullanıldığı görülmektedir. Farklı anlamlara sahip olmasına rağmen, gerek kuramsal olarak, gerek farklı dillerdeki karşılıkları bakımından birbirlerinin yerine kullanılması nedeniyle, söz konusu kavramlar üzerinde kuramsal açıdan bir uzlaşma bulunmamaktadır (Karasu, 2001).

Çalışmada, anlam karışıklığına yol açmamak ve söz konusu kavramların yanlış anlaşılmasına meydan vermemek için söz konusu kavramları kısaca tanımlamak ve hangi anlamda kullanıldığının belirtmek yararlı olacaktır.

**İş:** Benzer anlam taşıyıcılar da, İngilizce’de “job” kavramı bir bireyin ödeme karşılığında yaptığı aktiviteyi; “work” ise bir insanın bir şey üretmek veya gerçekleştirmek için yaptığı bir faaliyeti ifade etmek için kullanılmaktadır. Diğer bir anlatımla “job” spesifik olarak bireyin para kazanmak için yaptığı çalışmayı, üstlendiği rolü ve bulunduğu pozisyonu ifade ederken, “work” bireylerin yalnızca para kazanmak için değil, aynı zamanda diğerlerine yönelik sorumluluklarının bir parçası olarak yaptıkları her türlü aktiviteyi ifade eden daha genel bir terimdir (DifferenceBetween.net, 2017). Türkçede pek çok şeyi ifade etmek için kullanılan iş kavramı, çalışmamızda hem “job” karşılığı olarak daha spesifik bir anlam taşıyan ve TDK tarafından *“geçim sağlamak için herhangi bir alanda yapılan çalışma”* şeklinde tanımlanan kavram ile “work” karşılığı olarak daha genel anlam taşıyan ve TDK tarafından *“Bir sonuç elde etmek, herhangi bir şey ortaya koymak için güç harcayarak yapılan etkinlik, çalışma”* şeklinde tanımlanan kavramı içerecek şekilde

kullanılacaktır. Çalışmamızın temelini oluşturan “İş Özellikleri Modeli”nde kullanılan iş kavramı “job” kelimesinin karşılığı olup, modelin daha çok psikolojik durumlar ve içsel motivasyon ile ilgili olmasıyla da açıklanabilir.

**Meslek:** TDK tarafından “*Belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş*” olarak tanımlanmaktadır. İngilizce’deki ‘profession’, ‘vocation’ ya da ‘occupation’ kavramlarının karşılığı olarak kullanılan meslek kavramının öz Türkçe karşılığı olarak uğraş kavramı da kullanılmaktadır. Ancak meslek kavramı ‘occupation’ kavramının Türkçesi olan uğraş kavramını da içeren bir niteliktedir (Karasu, 2001).

Meslek kavramı iş kavramıyla da karıştırılmakta ve bu iki kavramın birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Meslek kavramı, kişinin eğitim sonucu edindiği veya doğuştan sahip olduğu vasıfları kullanarak çalıştığı ve diğer insanlara dolaylı veya doğrudan katkı sağlayabildiği alanı ifade ederken, iş kişinin yaptığı çalışmayı, üstlendiği rolü ve bulunduğu pozisyonu ifade etmektedir. Meslek, belli bir tür alanda “*eğitimle kazanılan, sistemli bilgi ve becerilere dayalı, kuralları toplumca belirlenmiş sistemli etkinlikler bütünü*” (Kuzgun, 2003) etkinlikte bulunabilme gücü, iş ise “*belli bir işyerinde sürdürülen benzer etkinlikler grubudur*” (Usluer, 2005). Dolayısıyla bir kimsenin mesleği olup işi olmayabileceği gibi, işi olup mesleği olmayabilir. Öte yandan iş değiştirmek kolay olsa da meslek değiştirmek çok kolay değildir, çünkü yeni mesleğe sahip olmak için yeni eğitim ve kazanımlar gerekecektir. Son olarak, bir meslek birçok işten oluşabilir, iş ise sadece bir mesleğin bir parçası olabilir (DifferenceBetween.com, 2017).

**Görev:** TDK tarafından “*bir nesne veya bir kimsenin yaptığı iş, vazife, bir kimseye veya bir kurula verilen özel amaçlı iş*” olarak tanımlanmaktadır. Görev kavramı Türkçede iş kavramına benzer bir şekilde, İngilizcede işin bireylere atanan tanımlı bir parçasını ifade etmek için kullanılan “task” ve bireylerin sorumluluk gereği yapmak durumunda olduğu işi ifade eden “duty” kavramlarının her ikisini de içerecek şekilde kullanılmaktadır. Bu çalışmada geçen görev kavramları çoğunlukla “task” kavramının karşılığı olarak kullanılmaktadır.

**Sorumluluk:** TDK tarafından “*kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi*” olarak tanımlanmaktadır.

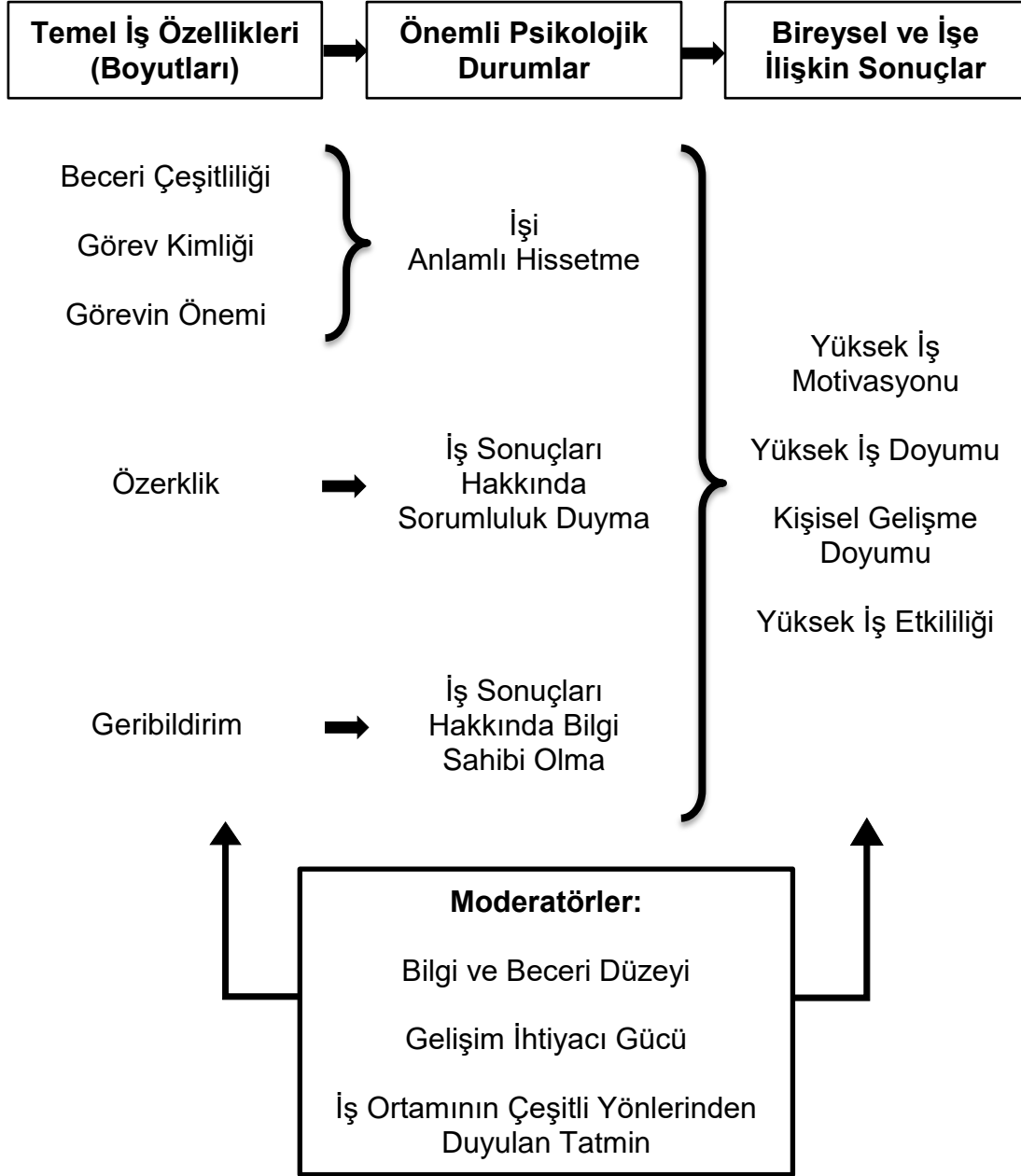
Sorumluluk kavramı çoğunlukla İngilizcedeki “duty” kelimesinin karşılığı olan görev kavramıyla birlikte kullanılmakta, bazen de birbirinin yerine kullanılmaktadır. Görev kişinin ahlaki veya yasal olarak üstlendiği işi ifade ederken, sorumluluk bunun sonucunda ortaya çıkan sorumlu olma durumunu ifade etmektedir. Görev kişiye başkası tarafından verilir, sorumluluk ise ya göreve bağlı olarak doğrudan ortaya çıkar, ya göreve ek olarak verilir ya da verilmeden kişi tarafından üstlenilir. Bir görevi olan kişinin aynı zamanda o görevin sonuçlarından sorumlu olması her zaman söz konusu olmayabilir. Görevde yapılan iş, sorumlulukta ise işin sonuçları önemlidir (DifferenceBetween.net, 2017).

**Kariyer:** TDK tarafından “*bir meslekte zaman ve çalışmayla elde edilen aşama, başarı ve uzmanlık*” olarak tanımlanmaktadır. Kariyer kavramı da kimi zaman iş kavramı, kimi zaman da meslek kavramı ile karıştırılmaktadır. İş ve kariyer kavramları kişinin çalışmasını ifade eder. Ancak iş kavramı, çalışan kişinin o anki geçimi ve yaşam güvenliği ile ilgiliyken, kariyer kavramı kişinin daha uzun vadedeki gelişimi, risk alma ve kendisini gerçekleştirme süreci ile ilgilidir. Meslek ve kariyer de farklı iki kavramdır. Kariyer, meslekten daha geniş bir anlama sahiptir ve daha uzun vadeyi ifade etmektedir. Kariyer kavramı kişinin hayatı boyunca sahip olduğu meslek ve işlerin tümünü içermektedir. Kişiler başlangıçta bir meslek seçerler, bir iş sahibi olsalar da, zaman içinde yeni fırsatlarla karşılaşarak veya tercihler yaparak iş ve meslek değişiklikleri yapabilmektedir. İşte kariyer kavramı yaşam boyu devam eden bu karar verme sürecine karşılık gelmektedir. Bazıları mesleklerini ve işlerini hedefleri için bir araç olarak görürken, bazı insanlar da doğrudan kariyerlerini hedef olarak görmektedir (DifferenceBetween.com, 2017).

### 1.7.2. İş Özellikleri Kuramı

İş Özellikleri Kuramı, iş zenginleştirme ve genişletme programlarının işgörenler üzerindeki etkilerini açıklamak için Hackman ve Oldham (1975) tarafından geliştirilmiştir. İş özellikleri, iş doyumu ve motivasyonu bir arada açıklayan örgüt psikolojisi kuramlarının başında gelmektedir (Bilgiç, 2008).

Kurama göre, beş temel iş özelliği bulunmaktadır. İşgören bu iş özelliklerin her birine karşı psikolojik tepkiler verir. Böylece hem kendi açısından, hem de çalıştığı iş yeri açısından farklı sonuçlar ortaya koyar.



**Şekil 1.1. İş Özellikleri Modeli (Hackman ve Oldham, 1980)**

İş özellikleri modeli iş özellikleri ile işgörenlerin tepkileri arasındaki ilişkileri göstermek, ayrıştırmak ve sistematize etmek üzere geliştirilmiştir. En genel haliyle modelde beş temel iş boyutu ve bunların ortaya çıkardığı üç psikolojik durum ve devamında da bunların bireysel ve işe ilişkin birtakım faydalı sonuçları görülmektedir. Modelde iş boyutları ve psikolojik durumlar ile psikolojik durumlar ve sonuçları arasındaki bağlantılar da bireysel gelişim ihtiyacı gücü tarafından belirlenmektedir (Hackman ve Oldham, 1976).



### 1.7.2.1. Psikolojik Durumlar

İş özellikleri kuramına göre üç temel psikolojik durum bulunmaktadır ve bunlar modelin nedensel temelini oluşturmaktadır (Hackman ve Oldham, 1976):

**İşi Anlamli Hissetme:** İşgörenin genel anlamda işini anlamli, değerli ve yararlı hissetme derecesini ifade etmektedir.

**İş Sonuçlarından Sorumluluk Duyma:** İşgörenin yapmış olduğu işin sonuçlarından kendisini ne derece hesap vermesi gereken ve sorumlu kişi olarak hissettiğini ifade eden psikolojik durumdur.

**İşin Sonuçları Hakkında Bilgi Sahibi Olma:** İşgörenin sürekli bir şekilde, işini ne kadar etkili bir şekilde gerçekleştirdiğine ilişkin olarak bilgi sahibi olma ve bunu anlama derecesini ifade etmektedir.

Model, belirtilen psikolojik durumların olmasının işgöreni olumlu etkilediğini varsaymaktadır. Diğer bir anlatımla, bu modelde işgören yaptığı işin sonuçları hakkında bilgisi olduğu, kendini işinden sorumlu hissettiği ve işini anlamli bulduğu ölçüde güçlenecek ve gelecekteki çalışmalarında iyi performans göstermeye devam edecektir. Böylece işgöreni kendiliğinden motive eden bir döngü oluşacaktır. Psikolojik durumların üçü de mevcut olduğunda, kendi kendine yaratılmış motivasyonun en yüksek seviyede olması beklenir. Ancak bu psikolojik durumlardan biri veya daha fazlası olmadığı sürece, iyi performans elde etmesini sağlayan motivasyon unsurları da eksik olacak veya olmayacaktır. Örneğin, işgören yaptığı işin sonuçlarından tamamen sorumlu olduğunu düşünse de, performansının ne kadar iyi olduğunu bilemezse kuşku yaşar. Benzer şekilde, eğer işin sonuçlarını tam olarak biliyor ancak görevi önemsiz olarak görüyorsa ya da işin sonuçlarından hiçbir kişisel sorumluluk duymuyorsa iç motivasyonu yüksek olmayacaktır (Kaşlı, 2007).

### 1.7.2.2. Temel İş Özellikleri

İş özellikleri kuramına göre beş temel iş özelliği şunlardır (Hackman ve Oldham, 1976):

#### 1.7.2.2.1. Beceri Çeşitliliği

İşin işgörenin çeşitli becerilerini kullanmasına imkân sağlayıp sağlamamasıyla ilgili olan özelliğidir. Bazı işlerde sadece fiziksel veya zihinsel beceriler kullanılırken

bazı işlerde işgörenler hem zihinsel hem de fiziksel becerilerinin kullanır. Kişi kendi beceri ve yeteneklerini kullandığı işleri kendisi için daha anlamlı bulmaktadır. Birden çok becerisi olan kişinin bunların tümünü kullanması o işi çok önemli görmese dahi kendisi için çok anlamlı olarak hissedecektir.

#### **1.7.2.2.2. Görev Kimliği**

İşin tamamının veya tanımlanabilir bir parçasının ilgili işgören tarafından başından sonuna kadar yapılması ve somut bir sonucunun olması ile ilgili olan özelliğidir. Bazı işlerde üretim değişik departmanlara ayrılmakta, ilgili işgörenler sadece bu departmanda yapılan işlerle sınırlı olarak işgörmektedirler. Buna karşın takım halinde yapılan üretimlerde tüm işgörenler ilgili ürünü başından sonuna kadar birlikte üretirler. Diğer unsurlar sabit olduğunda, işin bütününde rol üstlenen işgören, işin belli bir parçasında görev alan işgörene göre işi kendisi için daha anlamlı bulacaktır.

#### **1.7.2.2.3. Görevin Önemi**

İşin ilgili işyerinde veya dış çevrede bulunan başka insanların yaşamında veya işinde önemli değişiklikler yapıp yapmadığıyla ilgili olan özelliğidir. Bazı işlerde bir işgörenin yaptığı iş diğerleri üzerinde doğrudan etki ettiğinden önemli iken, bazı işlerde dolaylı etkide bulunduğundan, ya az önemli olmakta ya da önemsiz olabilmektedir. Bir okulda görev yapan öğretmenle okulda bulunan kantini işleten kişinin öğrencilere etkisi, dolayısıyla yaptıkları işin önemi değişmektedir. Bir işgören yaptığı işlerin sonucunun başkalarının hayatı üzerinde önemli etkide bulunduğunu anladığında, yaptığı işin kendisi için anlamı da artacaktır.

#### **1.7.2.2.4. Özerklik**

Planlanmasında ve uygulanmasında kullanılacak prosedürlerin belirlenmesinde, işin; işgörene özgürlük, bağımsızlık ve takdir yetkisi verme derecesi ile ilgili özelliğidir. Bağımsız karar verme yetkisiyle görev yapan bir işgörenle yapacağı her işi talimatla yapan bir işgörenin yaptıkları işteki serbestlikleri söz konusu işgörenlerin sorumluluk duygusunu etkilemektedir. Daha özerk çalışanlar, yapılan işin sonucundaki başarı veya başarısızlıktan kendilerini daha sorumlu olarak görmektedirler.

#### 1.7.2.2.5. Geribildirim

İşgörenin yaptığı işin sonuçlarıyla, kendi etkinliğiyle ilgili olarak doğrudan ve net bilgi alıp alamamasıyla ilgili olan iş özelliğidir. Geribildirim işgörende sonuç bilgisi ile ilgili psikolojik etki yapması beklenir. Dolayısıyla geribildirim sağlayan bir işin motive etme potansiyeli hem kişi hem de örgüt açısından etkisi söz konusu olacaktır.

İşinde ilk üç özelliğin bulunması işgörenin işini anlamlı bulma psikolojik durumunu ortaya çıkaracaktır. Özerklik özelliği işin çıktılarında sorumlu olma hissini, geribildirim özelliği ise işin sonuçları hakkında bilgi sahibi olma durumunu ortaya çıkarmaktadır.

#### 1.7.2.3. Motive Etme Potansiyeli (MEP)

İş özellikleri modeline göre, işgörende yukarıda belirtilen psikolojik durumlar ortaya çıkıyorsa, yani işgören tarafından iş anlamlı bulunuyorsa, işin özerkliği ve geribildirimi yüksekse o işin işgöreni motive etme potansiyelinin en yüksek seviyede olması gerekir. Bir işle ilgili olarak iş özellikleri farklı işgörenler tarafından farklı hissedilebilir, dolayısıyla onlar üzerinde değişik oranlarda etkide bulunabilir. Bu çerçevede, modeldeki beş iş özelliği araştırmacılar tarafından tek bir endekste birleştirilerek suretiyle işin "Motive Etme Potansiyeli"nin belirlenmesi amaçlanmış ve toplam içsel motivasyon potansiyelini yansıtacak Motive Etme Potansiyeli Skoru (MEPS) formülü geliştirilmiştir (Aşan, 2001; Bilgiç, 2008):

$$MEPS = \left[ \frac{\text{Beceri Çeşitliliği} + \text{Görev Kimliği} + \text{Görevin Önemi}}{3} \right] \times \text{Özerklik} \times \text{Geribildirim}$$

Formülden anlaşılacağı üzere; iş özellikleri puanları sıfıra yaklaştıkça işin motive etme potansiyeli puanı da düşecek ve sıfıra yaklaşacaktır. Ancak işin anlamlılığına ilişkin üç özelliğin (beceri çeşitliliği, görev kimliği ve görevin önemi) ayrı ayrı değerlendirildiğinde, MEP skoru üzerinde görece olarak özerklik ve geribildirim özelliklerine göre daha düşük ağırlıklı olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, MEP skoru yükseldikçe işgören için söz konusu işin motive edicilik düzeyi de artacaktır.

#### 1.7.2.4. Gelişim İhtiyacı Gücü (GİG)

Hackman ve Oldham, modellerine bireyin kişisel gelişim ve özerklik gibi temel gereksinimlerini ifade eden Gelişim İhtiyacı Gücünü (GİG) kişilik değişkenini de

eklemişlerdir. Bu değişkenin eklenmesi sonrasında iş özelliklerinin ancak Gelişim İhtiyacı Gücü yüksek olan işgörenler için motive edici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çerçevede, örneğin zor işleri tercih eden bir işgören, kolay bir işten doyum alamayacak ve işinden ayrılmak isteyecektir (Kaşlı, 2007). Bu çerçevede yapılan araştırmalarda da GİG düzeyi yüksek olan işgörenlerde iş doyumunu ve iş özellikleri arasındaki ilişkinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Sun, 2002).

#### **1.7.2.5. Moderatörler**

Hackman ve Oldham (1980) işlerinde MEP skoru yüksek olan insanları anlamada belirleyici olan “moderatör” adını verdikleri üç unsur üzerinde durmuş ve işin yeniden tasarımında bu faktörlerin dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir (Aşan, 2001).

##### **1.7.2.5.1. Bilgi ve Beceri Düzeyi**

İş motivasyonu yüksek olmasına rağmen işi iyi yapmak için tek başına belirleyici değildir. Bu çerçevede, işgörenin bilgi ve beceri düzeyi de belirleyici bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Yeterli bilgi ve beceriye sahip insanların MEP skoru yüksek işlerde çok olumlu duygularla işlerini çok iyi yapmaları beklenirken, yeterli bilgi ve beceriye sahip olmayan insanların böyle bir durumda işe karşı korku ve mutsuzluk duyabilecekleri görülmektedir. Bunun nedeni işi kendileri için anlamlı ve önemli görmelerine rağmen işi iyi yapamamadan kaynaklı, üzerlerinde bir baskı hissetmektedirler. Böyle bir durumda da çoğunlukla işten çekilmeyi ve işlerini değiştirmeyi tercih ederler.

##### **1.7.2.5.2. Gelişim İhtiyacı Gücü**

Kişisel başarıya, öğrenmeye ve kendini geliştirmeye ihtiyaç duyan bireyler gelişim ihtiyacı gücü yüksek olan kişiler olarak ifade edilmektedir. Gelişim ihtiyacı gücü yüksek olan kişilerin zenginleştirilmiş, motive etme potansiyeli yüksek işlere ve bu işlerin kendilerine sağladığı fırsatlara karşı daha istekli ve olumlu tepki verdikleri görülmektedir. Öte yandan, bu kişiler için fırsat olarak görülen hususlar, gelişim ihtiyacı düşük olan insanlar tarafından tehdit olarak algılanabilmektedir.

##### **1.7.2.5.3. İş Ortamının Çeşitli Yönlerinden Duyulan Tatmin**

Hackman ve Oldham'a göre işgörenlerin iş ortamının iş güvencesi, ücret, iş arkadaşları ve yöneticiler gibi çeşitli yönlerinden ne kadar tatmin olduğu da onların

motivasyonu üzerinde belirleyici unsurlardandır. Bu yönleri itibariyle işlerinden memnun olan kişiler zenginleştirilmiş işlere diğerlerine göre daha olumlu tepki vereceklerdir. Öte yandan diğer moderatörler de dâhil olduğunda içsel motivasyonları daha da artacaktır.

Hackman ve Oldham'a göre moderatörler tek tek kişinin işine sınırlı etkide bulunurken, bir araya geldiklerinde, daha büyük etki oluşturmaktadır. Motivasyon potansiyelinin yüksek olduğu bir işte en kötü durum, işgörenin bilgi ve becerisinin düşük, gelişim ihtiyacı gücünün az ve iş ortamının bazı yönlerinden memnuniyetsiz olduğu durumdur. Böyle bir durumda iş kişinin üstesinden gelemeyeceği bir niteliktedir ve kişisel tepkiler ve iş çıktıları açısından olumsuz sonuçlara neden olacaktır. Ters durumda, yani kişinin bilgi ve becerilerinin yeterli, gelişim ihtiyacı gücü yüksek ve iş ortamında da mutlu ise, işgörenin kişisel doyumu ve motivasyonu yüksek olacak, işte de başarılı olacaktır (Aşan, 2001).

#### **1.7.2.6. Bireysel ve İşe İlişkin Sonuçlar**

İş özellikleri modeline göre zenginleştirilmiş işin sonucunda işgöreni motive etme potansiyeline bağlı olarak değişen olumlu kişisel sonuçlar, işgörenin yüksek motivasyonu ve doyumu; işle veya örgütle ilgili sonuçları da, yüksek çalışma etkililiği ile düşük seviyedeki işe devamsızlık ve iş bırakmadır.

##### **1.7.2.6.1. Yüksek İş Motivasyonu**

Kişisel sonuçlardan biri olup, iş özellikleri ve işgörenin psikolojik durumuna bağlı olarak ortaya çıkan içsel çalışma motivasyonunu ifade etmektedir.

##### **1.7.2.6.2. Yüksek İş Doyumu**

Genel anlamda işgörenin işine karşı duyduğu olumlu duygusal tepkileri veya memnuniyeti olarak ifade edilebilir. İş doyumu işgörenin doğrudan duygu ve tecrübeleri ile ilgilidir ve işi gerçekleştirirken ne kadar memnun ve mutlu olduğunu gösterir (Yolcu, 2010). Buna kişilerin gelişmeleriyle ilgili doyum hissetmeleri de modele daha sonra dâhil edilmiştir (Çamur, 2006).

##### **1.7.2.6.3. Çalışma Etkililiği**

Modelde başlangıçta yüksek nitelikli iş performansı olarak nitelendirilirken, 1980 yılında çalışma etkililiği olarak değiştirilmiştir (Çamur, 2006). Model, motive etme potansiyeli yüksek işlerde işgörenin iş etkililiğinin arttığını ileri sürmektedir. İş

etkililiği üretilen mal veya hizmetin hem niteliği hem de niceliğiyle ilgilidir. Yapılan araştırmalarda, işini iyi yapmanın pek çok işgören için övünülebilecek kadar yüksek kaliteli iş anlamına geldiği, bunun için zenginleştirilmiş işlerde, ürünlerin sıfır hataya yakın olarak üretildiği veya hizmetlerin çok tatmin edici olarak sunulduğu görülmüştür (Aşan, 1998).

#### **1.7.2.6.4. Düşük Devamsızlık ve İş Bırakma**

Hackman ve Oldham, modeli ortaya koyduklarında zenginleştirilmiş işin bir sonucu olarak ele aldıkları düşük devamsızlık ve iş bırakmayı daha sonraki çalışmalarında belirtmemişlerdir. Bunun nedeni de, yapılan araştırmalarda bu ilişkiye ilişkin tatmin edici bulguların bulunmaması veya başka faktörlerin bunda etkili olmasıdır (Aşan, 1998).

#### **1.7.2.7. İş Tanısı Ölçeği**

Hackman ve Oldham (1975) modelinde geçen kavramları ölçmek için “İş Tanısı Ölçeği (Job Diagnostic Survey)” adı verilen yeni bir ölçek geliştirmiştir. Bu ölçek ile hem yöneticilere, hem de çalışanlara sorulacak sorulara verilen cevaplarla herhangi bir işin özellikleri ölçülebilir (Bilgiç, 2008).

İş Tanısı Ölçeğinin (İTÖ, İş Teşhis Anketi-İTA) temel kullanım gerekçeleri şunlardır (Szilagy, Sims ve Keller, 1976; akt. Aşan, 1998):

1. Tasarımdan önce, işin yeniden tasarımının yapılıp yapılmayacağına karar verilmesi ve yapılacaksa bunun nasıl yapılacağına tespit edilmesi
2. İşin yeniden tasarımının etkilerinin saptanması.

İTÖ, İş Özellikleri Modelinin her bir bileşeninin görelî düzeyini ölçmektedir. Sekiz bölümden oluşan ölçeğin ilk iki bölümü beş iş özelliğini ölçmeyi amaçlamaktadır. Modelde olmamasına rağmen “başka kişilerle ilişkiler” ve “başka kişilerden alınan geribildirimler” gibi iki ayrı özellik de yine bu ölçekle ölçülmektedir. Ölçeğin diğer bölümleri, önemli psikolojik durumları ve kişi için geçerli sonuç değişkenlerini ve moderatörleri ölçmek için kullanılmaktadır. İş Tanısı Ölçeği ile çalışanların algıları ölçülmekle birlikte, kuramın işin nesnel özelliklerini ölçme amacından hareketle, ölçeğin ilk iki bölümünün bir benzeri de aynı işle ilgili olarak yöneticiler tarafından doldurulmak üzere hazırlanmıştır (Bilgiç, 2008).

### 1.7.3. Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri

Öğretmenlik mesleğinin iş özellikleri yıllarca tartışılmış konudur. Farklı kültürler, farklı yorumlarda bulunsa da ortak düşünce öğretmenin, öğrencinin yeteneklerini ortaya çıkaran, sorumluluklarının farkında olan, öğrencilerine örnek davranışlar sergileyen bireyler olması yönündedir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesinde; “Öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmaktadır. Çelikten ve diğerleri (2005), “öğretmenlik mesleği ve özelliklerini, öğretmen özelliklerini kişisel ve mesleki özellikler olarak ayırmıştır. Kişisel özellikler, öğrencilere karşı açık görüşlü ve objektif olma, öğrencilerin beklenti ve gereksinmelerini dikkate alma, eğitimle ilgili sorunları bilimsel yöntemlerle araştırabilme, eğitimde bireysel farklılıkları dikkate alma, yenilik ve gelişmelere açık, kendini sürekli yenileyebilme, toplumsal değişimleri anlayıp yorumlayabilme, araştırmacı bir yapıya sahip olma, yüksek başarı beklentisi” olarak sıralamışlardır. Mesleki özellikler alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi, genel kültür olarak üç başlıkta incelenmiştir. Öğretmenlerin rolleri temsilcilik, liderlik/ başkanlık, öğreticilik, arabuluculuk, hakemlik, rehberlik, yargıç, bilgiç ve dedektif öğretmen olarak sıralanmıştır. Oldman ve Hackman tarafından geliştirilmiş olan İş Tanısı Ölçeği'ne uygun olarak, öğretmenlik mesleği iş özelliklerinin birinci boyutunda *öğretmen yeterlikleri*, ikinci boyutunda *öğretmen rol ve sorumlulukları*, üçüncü boyutunda *öğretmenlik mesleğinin önemi*, dördüncü boyutunda *öğretmen özerkliği*, beşinci boyutunda *öğretmen performansı geribildirimi* olması uygun olacaktır.

#### 1.7.3.1. Öğretmen Yeterlikleri

Sözlük anlamı “*Bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet*” olan (TDK, 2017) yeterlik, bir işin yapılabilmesi için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumunu ifade etmektedir. Eğitim sisteminin merkezi konumundaki öğretmenler de mesleklerini yerine getirmek için, mesleğin gerektirdiği yeterliklere sahip olmalıdır. Öğretmenler yeterliklerinin önemli bir kısmını üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarında yani hizmet öncesi eğitimlerinde kazanmaktadır (Yeşilyurt, 2011).

Öğretmen niteliklerine ilişkin araştırmalar başlangıçta öğretmenin branş ve meslek bilgisi ile kültür derslerine odaklanmış ve öğretmen yetiştirme programları da bu çerçevede geliştirilmiştir. Sonraki çalışmalarda öğretmen davranışlarının öğrenciler

üzerinde önemli etkiler yaptığı gözlemlenince, öğretmen davranışları da araştırma ve öğretim yetiştirme programlarında öğretmen yeterlikleri kapsamında ele alınmaya başlanmıştır (Özyürek, 2008).

Öğretmen nitelikleri; kişisel, mesleki ve branşa ilişkin yeterlikler şeklinde (Yeşilyurt, 2011) üç kategoriye ayrılarak ele alındığı gibi, genel (kişisel ve mesleki yeterlikler) ve özel (branşa ilişkin yeterlikler) yeterlikler şeklinde (MEB, 2008) de ele alınabilmektedir. Günümüz toplumlarının ihtiyaç duyduğu nitelikli bireyleri yetiştirmede öğretmenlerin rollerine ilişkin beklenti ve kabullerindeki artış, öğretmenlerin niteliklerinin de buna paralel olarak geliştirilmesi ve genişletilmesi gerekliliğini doğurmuştur (Köksal, 2008). Bu çerçevede, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik çalışmalar yürütülmüş, çalışmalar sonucunda hem öğretmenler, hem öğretmen yetiştiriciler hem de eğitim yöneticileri için rehber bir kitap hazırlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri kitabı (MEB, 2008);

- *“Öğretmen yetiştirme politikasının belirlenmesinde,*
- *Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında,*
- *Öğretmenlerin hizmet içi öğretmen eğitiminde,*
- *Öğretmenlerin seçiminde,*
- *Öğretmenlerin iş başarımlarının, performanslarının değerlendirilmesinde*
- *Öğretmenlerin kendilerini tanıma, geliştirme ve değerlendirilmesinde”*

kullanılma amacıyla hazırlanmıştır. Kitapta öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri (MEB, 2008);

- A. *“Kişisel ve Mesleki Değerler - Mesleki Gelişim,*
- B. *Öğrenciyi Tanıma,*
- C. *Öğrenme ve Öğretme Süreci,*
- D. *Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme,*
- E. *Okul, Aile ve Toplum İlişkileri,*
- F. *Program ve İçerik Bilgisi”*

olmak üzere altı yeterlik alanı, otuz bir alt yeterlik ve bunlara ilişkin iki yüz otuz üç performans göstergesinden oluşmaktadır.



### 2.3.1.1. Öğrenci ile İlişkiler

Öğretmenin öğrencilerle etkili bir ilişki kurması, öğrenme ortamının oluşturulmasına katkı sağlayan ve öğrencinin bu ortamın bir parçası haline gelmesini sağlayan önemli bir unsurdur. Çalışmalar, okulun öğrenci üzerindeki genel etkisinin ötesinde, öğretmenin bireysel olarak öğrenci üzerinde çok daha fazla etkisi olduğunu ve öğrencilere birey olarak gösterilen ilginin öğreniminde pozitif ve hayati bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Gablinske, 2014).

Öğretmen öğrencilerini hem bilimsel hem de insan ilişkileri yönetimi bağlamında ele almalıdır. Yapıcı ilişki kurmak ve devam ettirmek için güven, empati, herkese ve her zaman saygı, öğrenci başarısından sorumlu olmak ve onları başarıya götürme, birlikte çalışma ve öğrenciye onu dinleyeceğini ve söylediklerini kabul edebileceğini göstermek gerekli unsurlar arasında sayılabilir (Williams & Williams, 2011). İlişkiler öğretimin merkezinde yer aldığı sürece, iletişim de eğitim sürecinde temel bir etkinlik olacaktır. Bu çerçevede öğretmenin iletişim becerileri ve bunları etkili bir şekilde kullanması öğrenci ile ilişkilerinde olumlu katkı sağlayacaktır. Güçlü iletişimle kurulan olumlu ilişkiler sayesinde, öğrenciler; öğretmenlerce daha fazla kabul gördükleri, dikkate alındıkları ve karar alma süreçlerine katıldıkları hissine kapılır ve kendi duygu ve düşüncelerini daha olumlu davranışlarla ifade etmeye başlarlar (Celep ve Erdoğan, 2002).

Sarason (1999), öğretmenin öğrenciyi tanıması ve konuyu öğrenci için ilgi çekici hale getirmesinin zorunlu olduğunu belirtmektedir. İyi bir öğretmenin kavrama, motive etme ve rehberlik etme nitelikleriyle birlikte, çocukların kişisel ve sosyal gelişiminin de farkında olması gerekir. Bu çerçevede verimli bir öğretim sürecinin başlangıç noktasının “öğrencilerin zihinlerini ve kalplerinin bilinmesi” olduğu savunulmaktadır. Bu çerçevede, öğretmenin öncelikle öğrenciyi birey olarak tanınması ve ona saygı duyması, ikinci olarak, öğrencinin güçlük çektiği durumları ve anları belirleyebilmesi ve söz konusu güçlüklerin oluşmasını önleyebilmesi için konuyu yeterince bilmesi, üçüncü olarak da, öğrenciye dersini ihtiyaç duyduğu şekilde verme ve onu teşvik etme yollarını sürekli araştırması gerekir. Bütün bunları gerçekleştirmek için öğretmenlerin öğrencileri ile güven ve saygıya dayanan sağlıklı ilişkiler kurmasına bağlıdır (Gablinske, 2014).

Öğrenci motivasyonu kaliteli eğitim için gerekli olan önemli bir unsurdur. Temelde, istikrarlı bir şekilde motive olmayan öğrencilerin öğrenmeleri de sınırlı olmaktadır.

Öğrencinin motivasyonunu etkileyen beş temel unsur vardır: öğrenci, öğretmen, içerik, yöntem ve çevre. Örneğin, öğrencinin ilgili olması, öğretmenin öğrencilerine duyarlı olması, içeriğin öğrencinin ihtiyaçları ile ilgili olması, yöntemin öğrencinin ilgisini çekecek şekilde olması, çevrenin kişiselleştirilmiş olması motivasyonu artıracak unsurlardır. Öğrenciler ideal olarak her sınıfta öğrenme deneyiminde pek çok motivasyon kaynağına sahip olmalıdırlar (Williams & Williams, 2011).

Yapılan araştırmalarda öğrencilerin öğretmenleri hakkındaki algılarının sınıf düzeyinde en önemli değişken olduğunu ve öğrencilerin sınav sonuçlarına etkisinin yüksek olduğunu, öğretmenin öğrencileri ile olan kişisel etkileşiminin akademik başarıda önemli bir fark yarattığını tespit etmişlerdir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki olumlu ilişkiler, öğrencilerin derslere katılım sürekliliğine katkı sağlayarak önemli bir işlev görmekte, bu süreklilik de başarıyı getirmektedir. Öte yanda olumsuz ve zayıf öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrencinin sadece mevcut süreçte değil daha sonraki yıllardaki akademik başarısı üzerinde de etkide bulunmakta, dolayısıyla çok önemli bir problem ortaya çıkarmaktadır (Gablinske, 2014).

Öğrencinin okula uyumu ve sosyal gelişiminde etkili bir role sahip olan öğretmen-öğrenci ilişkisinin geliştirilmesinin hem bireysel hem de sınıf içi potansiyel problemlerin çözümünde kritik bir işlevi vardır (Şahin, 2014). Crosnoe, Johnson ve Elder (2004), okula yabancılaşmanın öğrencilerin akademik başarı ve davranışları üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmada, pozitif öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğrenciler üzerinde hem akademik hem de davranışsal olarak daha olumlu sonuçlar çıktığını ortaya koymuşlardır. Bu çerçevede, öğretmenleri hakkında daha olumlu görüşleri olan öğrencilerin daha iyi durumda olduklarını ve okulda daha az problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenin öğrencileri ile kurduğu ilişkinin duygusal boyutları öğrencilerin okullaşmaları ve eğitim sürecine bağlanmaları için önemli olduğunu belirterek, bunun toplumsal sonuçlarına da vurgu yapmışlardır (Gablinske, 2014).

Sonuç olarak, etkili ve olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğrenciye duygusal alanda ve öğrenim sürecinde katkı sağlarken, öğretmenlere de sınıf yönetimi ve organizasyonu ile öğretim süreçlerinde katkı sağlayacaktır. Öte yandan, öğretmen-öğrenci ilişkisi sadece okul içindeki değil okul dışındaki konuları da içermesi nedeniyle, sadece öğretim düzleminde değil, bireysel ve sosyal düzlemde de

güçlendirilmelidir. Başarılı bir öğretmenin öğrenci ile ilişkilerinde aşağıdaki hususları dikkate alması ve bu konudaki yeterliklerini geliştirmesi beklenir:

Öğretmenler öğrencilerinin bireysel farklılıklarını anlayıp uygulamalarını buna göre ayarlarlar. Öğrenciler, farklı motivasyon seviyelerine ve öğrenmeyle ilgili farklı tutumlara sahiptirler ve sınıf ortamları ve öğretim uygulamalarına farklı tepki verirler. Öğretmenlerin bu farklılıklarını daha iyi anlaması, öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarının tümünü karşılama olasılığını artırır. Öğretim ve öğrenme üzerinde önemli etkileri olduğu ortaya konan farklılıklar üç kategoriye ayrılır (Felder ve Brent, 2005):

**Öğrencilerin öğrenme stilleri** (bilgi alma ve işleme yolları): Bazı öğrenciler teorileri ve soyut konuları severken, bazıları gerçekler ve gözlemlenebilir olgulara daha yakındırlar. Bazıları aktif öğrenmeyi tercih ederken, bazıları içgözlem yapma eğilimindedir, bazıları görsel sunumu tercih eder ve diğerleri sözlü açıklamaları tercih eder. Öğrenme stilleri biri diğerine tercih edilir veya üstün değildir, sadece farklı güçlü ve zayıf yönleriyle farklılık arz ederler.

**Öğrenme yaklaşımları** (yüzeysel, derin ve stratejik): Öğrenciler, üç yoldan biriyle derslerine yaklaşma eğiliminde olabilirler. Öğretilen materyali anlamak için az çaba sarfetmek ya da hiç çaba göstermeyen, tekrar, ezber ve mekanik formüllere dayalı öğrenmeyi benimseyen yüzeysel öğrenme yaklaşımı olanlar, materyali anlamaya yönelen, onun uygulanabilirlik sınırlarını araştıran ve sorgulayan derinlemesine öğrenme yaklaşımı olanlar ve mümkün olan en yüksek seviyeye ulaşmak için gerekli şeyi yapan, yeterli ise yüzeysel ve gerekli ise derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseyen ve başarıya yönelen stratejik öğrenme yaklaşımı olanlar.

**Entelektüel (fikri) gelişim düzeyleri** (Bilginin doğası, edinilme ve değerlendirilme biçimi konusundaki tutumlar): Çoğu öğrenci, bilginin kesinliğine ve otoritenin her şeyi bildiğine ilişkin bir inançtan, bilginin belirsizliği ve bağlamsal niteliğinin farkındalığına, doğruyu saptamak için kişisel sorumluluk üstlenmeye, karar vermek için destekleyici deliller toplama eğilim ve yeteneğine ve yeni kanıtlar ortaya çıktığında değişime açık olmaya doğru gelişimsel bir ilerleme geçirir. Bu çerçevede öğrencilerin entelektüel gelişim düzeylerinde de farklılıklar ortaya çıkmaktadır

Bu çerçevede öğretmenin yapılabilecekleri arasında; öğrencilerin belirtilen farklılıklarının tespiti ve bu farklılıkları değerlendirme araçlarının doğrulanması, bu

farklılıklara bağlı olarak öğrencilerin tanımlanması, öğrencilerin bu farklılık alanları arasında korelasyon kurulması ve sonucunda öğretim yöntem ve programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi yapılabilir (Felder ve Brent, 2005).

Öğrencilerin farklılıkları sadece öğrenimle ilgili değildir. Öğretmenin her bir öğrencinin kendine özgü kişiiliği, tutumu, yaşam koşulları ve aile dinamiklerinin farkına varması ve görevini yaparken bunları dikkate alması ve öğrencilerin ihtiyaçlarına, ilgi ve yeteneklerine uygun ayarlamalar yapması gerekir.

Başarılı öğretmenler öğrencilerini dikkatle inceleyerek ve farklı kaynaklardan ek bilgi sağlayarak öğrencilerini tanıyabilir. Bu çerçevede, öğrencileri dinleyerek, onların arkadaşlarıyla etkileşimini izleyerek, farklı bağlamlarda çalışmalarını gözlemleyerek, düşünce ve tepkilerini okuyarak ve öğrenme ortamındaki tutum ve davranışlarını inceleyerek bilgi edinebilir. Öğretmenler öğrencilerin nasıl oyun oynadıklarını yakından inceleyerek elde ettiği bilgi sayesinde, öğretim esnasında öğrencinin hayal gücünü kullanmasını sağlayabilir. Başarılı öğretmenler öğrencileri sosyal, duygusal, entelektüel ve fiziksel temel üzerine çekerek, her yaş ve gelişim düzeyinde öğrenmeyi geliştirir. Eğitimciler, pedagojik kararlarını daha da ileri götürmek için değerlendirme verilerini analiz edip değerlendirirken, öğrencilerin hayatlarında rolü olan aile üyelerinden ve diğer kişilerden aldığı girdileri de kullanır (NBPTS, 2016).

Bir öğretmen için öğrencileri hakkında bu kadar bilgi elde edip kapsamlı bir değerlendirme yapmak kolay değildir. Bunun için de mesleki bilgi, beceri ve deneyim gerekir.

Öğretmenler öğrencilerin nasıl öğrendiklerini ve geliştiklerini bilir. Başarılı öğretmen, öğrencilerine özgü bilgilere nasıl ulaşacağına ilişkin yeterliklerinin yanı sıra, öğretim içerik ve yöntemleri hakkında doğru kararlar vermelerini sağlayacak farklı öğrenme ve gelişim kuramlarını bilir ve bu bilgilerini kendi uygulamalardan ürettiği kişisel teorilerle bütünleştirir. Dolayısıyla teorik bilgileri ve pratik tecrübelerinden yola çıkarak, her birinin farklı bilişsel güçlere sahip olduğu bilinciyle, öğrencilerin yetenek ve yeterliklerini en iyi şekilde nasıl geliştireceğine karar verir. Başarılı öğretmen, öğrencilerine hem okul ortamında hem de okul dışında, bilgilerini göstermeleri ve yeteneklerini sergilemeleri için çeşitli fırsatlar sunar. Örneğin, okulda yüzde hesabını öğrenen öğrencilerin, alışveriş yaparken

indirimli değerleri kolayca belirleyebildiklerini göstermelerini sağlamak ve yeteneklerini geliştirmek üzere aileleriyle bir etkinlik düzenlemesini isteyebilir (NBPTS, 2016).

Öğretmen öğrencilerine eşit davranır. Öğretmen kendi önyargılarının farkındadır ve ister gerçek olsun, ister önyargılara dayalı olsun; yetenek farklılığı, ayrıcalıklılık, sosyoekonomik veya kültürel arka plan, aile yapısı, cinsel yönelim, fiziksel özellikler, ırk, etnik köken, dil, din, yaş veya cinsiyet nedeniyle öğrencileriyle ilişkilerini değiştirmes veya bozmas. Başarılı öğretmen öğrencilerine karşı hep açık fikirli ve dengeli bir perspektif sahibi olurlar. Bu yaklaşım, öğretmenlerin tüm öğrencilere aynı şekilde davranmasını değil, daha ziyade öğrenciler arasındaki farklılıklara saygı gösterme, potansiyel eşitsizliklere karşı dikkatli olma ve adam kayırmacılıktan kaçınmayı ifade etmektedir (NBPTS, 2016).

Başarılı öğretmenler, karakter gelişimini destekleme ve öğrencileri başarılı bir gelecek için hazırlama konusunda karardır. Böyle bir ilerlemeyi kolaylaştırmak için, başarısızlığın da öğrenme sürecinin doğal bir parçası olduğunu kabul eder; öğrencilere bununla nasıl başa çıkılacağını gösterirler ve öğrencilerin risk almaya mecbur oldukları ortamlar yaratırlar. Aynı zamanda, öğrenme konusundaki sahiplenmelerini artıracak ve yüksek beklentilerini ayarlayacak şekilde, farklı alternatifler arasında seçme imkânı sağlayarak, ilgi ve motivasyonlarını artırırlar. Böylelikle öğrencilerin sorgulama ve hedef belirlemenin öğrenme sürecinin ayrılmaz unsurları olduğunu anlamalarını sağlarlar (NBPTS, 2016).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretmen yeterlikleri kitabında öğrenci ile ilişkilere ilişkin “A1-Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme, A2-Öğrencilerin, Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma, A3-Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme, B1-Gelişim Özelliklerini Tanıma, B2-İlgi ve İhtiyaçları Dikkate Alma, B3-Öğrenciye Değer Verme ve B4-Öğrenciye Rehberlik Etmek” alt yeterlikleri bulunmaktadır (MEB, 2008):

*“Öğretmen, öğrencilerin her birinin önemli ve değerli olduğunu kendilerine fark ettirebilmeli ve özelliklerine uygun davranabilmelidir. Onların bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal, kültürel farklılıklarına ve gereksinimlerine ilişkin anlayışını, farkındalığını öğrencilerinin öğrenmesini desteklemek ve daha ileriye götürmek için kullanabilmelidir.”*

*“Öğretmen, öğrencilerinin yaşantıları ve düzeyleri ne olursa olsun, onların eğitim kazanımlarını sürekli arttırmayı amaç edinmeli, onlara öğrenme ve başarma konusunda özgüven kazandırabilmelidir.”*

*“Öğretmen, çocuk hakları, insan hakları, anayasa ve demokrasi ilkelerini benimseyerek her toplumun kendine özgü kültürel yapısı, değerleri olduğu anlayışıyla öğrenme yaşantıları düzenleyebilmelidir. Ulusal ve evrensel değerleri benimsemeli, uluslararasıdaki anlayışı, iş birliğini, dostluğu, barışı destekleyerek, öğrencilerinin de bu değerleri kazanması için çaba gösterebilmelidir.”*

*“Öğretmen öğrencinin fiziksel, sosyal, bilişsel, dil, duygusal, kültürel gelişimine ait düzeyini, öğrenme biçimlerini, güçlü ve zayıf yönlerini, ilgi ve gereksinimlerini bilmelidir.”*

*“Öğretmen, öğrenmeyi planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları ile farklı öğrenme biçimlerini göz önünde bulundurabilmelidir.”*

*“Öğretmen, öğrenciyi birey olarak kabul etmeli ve geçmiş yaşantılarına, gelişim özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına, öğrenme biçimlerine saygı gösterebilmelidir.”*

*“Öğretmen, öğrencinin kendini ve diğerlerini tanımasına ve kabul etmesine, kendisi ile ilgili farkındalığını günlük hayatta kullanmasına ve olumlu davranışlar geliştirmesine, kendi kendini güdülemesine rehberlik edebilmelidir.”*

### **2.3.1.2. Mesleki Gelişim ve Öz Değerlendirme**

Öğretmenlerin başarılı olmak için mesleki standartlara sahip olması ve sürekli mesleki gelişimlerinin sürekliliği gereklidir (OECD, 2005). UNESCO tarafından “önceliklerin önceliği” olarak tanımlanan (UNESCO-UNEP, 1990) öğretmenlerin mesleki gelişimi, önemi günümüzde daha iyi anlaşılmiş bir konudur. Dolayısıyla, öğretmenlerin mesleğe kazandırılması kadar meslekte geliştirilmeleri de önemli görülmektedir (Bayram, 2010).

Öğretmenlerin mesleki gelişimi 90’lı yıllara kadar bilgi, beceri ve davranışların geliştirilmesi suretiyle öğretmen performansının artırılması olarak tanımlanmış, 90’lı yıllarda öğretmenlerin mesleki gelişiminde, öğretmenlerle birlikte kurum olarak okulun geliştirilmesine doğru yönelme olmuştur. Bu dönemde, öğretmenlerin mesleki gelişiminde öğretmenlerle birlikte öğrenciler ve okul sistemi de yer almıştır. Daha sonraki dönemlerde ise yeterliklerin geliştirilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişiminin odak noktasını oluşturmuştur. Sürekli ve sistematik bir süreç olarak tanımlanan mesleki gelişim, sosyal değişime cevap verecek şekilde olmalı ve bireysel bilgi ve niteliklerdeki gelişimin güncel tutulmasını gerektirmektedir (Bayram, 2010).

Mesleki gelişimi sağlayacak araçlar da çeşitlenmekte ve gelişmektedir. Bu çerçevede, sürekli kişisel ve mesleki gelişim ile birlikte öz değerlendirme de günümüzde ön plana çıkan araçlardan birisidir. Bu çerçevede öğretmenlerin kendi mesleki gelişimleri ile ilgili istekli olmaları ve mesleki gelişimlerine ilişkin sorumluluk üstlenmeleri beklenmektedir.

Öz-değerlendirme, öğretmenin "kendi bilgisi, performansı, doğruları, ürettikleri veya etkilerine ilişkin uygunluk veya etkililik değerlendirmesi yapmak ve onları geliştirmek üzere, öğretim deneyimlerinden kendisi ve öğrencileri hakkında bilgi edinmesini ifade eder. (Airasian ve Gullickson, 1994). Öğretmenin öz-değerlendirilmesine olan ilgi öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin artırılmasına ilişkin ihtiyaçla birlikte artırmıştır.

Airasian ve Gullickson'a (1994) göre öz değerlendirme yapan öğretmenin meslekte yaşadığı problemleri belirlemesi, kendi bilgi ve performansına odaklanması, tüm verileri değerlendirip yorumlaması ve uygun sonuçlar belirlemesi, bunu yaparken gönüllü olması ve var olan öğretim standart ve kriterleri kullanması gerekir.

Bir değerlendirmenin doğru ve tam olması için; ideal veya olması gereken hedefin bilinmesi, mevcut durumun tespit edilmesi ve bu ikisi arasındaki farklılıkların belirlenmesi, sonrasında da aralarındaki boşluğu kapatılması için stratejiler geliştirilmesi gerekir. Öz değerlendirme de bu çerçevede, bir öğretmen için sadece durum tespiti değil, aynı zamanda mesleğini daha iyi yürütmesi aktif bir şekilde teknik beceriler üzerinde çalıştığı anlamına gelir. Çünkü durum tespiti bir iyileştirme değil, iyileştirme amacı için gerekli olan bir araçtır (Madsen, 2005).

Öz değerlendirme, kendi kendini geliştirme için güçlü bir tekniktir. Bir öz değerlendirme öğretmene şu açılardan katkı sağlayacaktır (Ross ve Bruce, 2007):

- Kendi deneyimlerini tanıması ve öğretimde mükemmellik kavramını ilişkin algılarını belirlemesi,
- Standartlar ve hedeflenen uygulamalar ile fiili uygulamalar arasındaki boşlukları bulması ve buna ilişkin iyileştirme hedefleri oluşturması,
- Meslektaşlarıyla iletişimini kolaylaştırılması,
- Uygulamaları üzerindeki harici değişkenlerin etkisinin artırılması.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretmen yeterlikleri kitabında öz değerlendirme ve mesleki gelişime ilişkin "A4-Öz Değerlendirme Yapma, A5-Kişisel Gelişimi Sağlama, A6- Meslekî Gelişmeleri İzleme ve Katkı Sağlama" alt yeterlikleri bulunmaktadır (MEB, 2008):

*"Öz değerlendirme yaparak değişim ve sürekli gelişim için çaba harcar. Yeni bilgi ve fikirlere açıktır, kendisini ve kurumu geliştirmede etkin rol oynar. Mesleği ile ilgili mevzuatı (yasa, yönetmelik, genelge vb.) izleyerek bunlara uygun davranır."*

*“Öğretmen, sınıf içi ve dışı çalışmalarını eleştirel bir yaklaşımla analiz edebilmeli, öz değerlendirme yapabilmeli, yeni bilgi ve fikirlere açık olarak kendini sürekli geliştirebilmelidir.”*

*“Öğretmen, kendini geliştirme sorumluluğunun bilincinde, istekli, sebatlı, canlı, enerjik ve yaratıcı olabilmelidir. Eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim becerileri ve estetik anlayışını geliştirebilmeli ve etkili kullanabilmelidir.”*

*“Öğretmen, meslekî gereksinimlerinin farkında olarak kendini ve öğretme-öğrenme sürecini geliştirmek için hizmet içi eğitim, toplantı, seminerlere katılabilmeli, alanı ile ilgili yayınları izleyebilmelidir. Bu tür etkinliklere katkı getirme çabası içinde olabilmelidir.”*

### **2.3.1.3. Öğretim Bilgi ve Becerileri**

Öğretmenin bildiği konuları nasıl öğreteceğini bilmesi çok önemlidir. Bu da öğretmenlik mesleği bilgi ve becerisini, diğer bir deyişle mesleki bilgi ve öğretme becerilerini ifade etmektedir. Öğretmenin kişisel nitelikleri, mesleki nitelikleriyle tamamlandığında anlam kazanacaktır. Çünkü öğrenmeyi sağlayabilmesi için, öğretmende bu ikisinin birlikte olması gerekir (Çelikten ve diğerleri, 2005).

Etkili öğretmen, gerçekçi hedefler belirler, öğrencilerinde öğrenme isteği uyandırır, farklı öğretme yöntemleri kullanır, katılımcı öğretim biçimlerini tercih eder, öğretici materyal hazırlar ve onu test eder, bilgiyi anlaşılabilir bir şekilde sunar, sözleri görsellerle destekler, çeşitli öğretme yardımcılarını kullanır, sistematik önlemlerle (planlama ve sınıftaki kargaşayı azaltma vb.) zamanı etkin bir şekilde yönetir, öğrencilerin ilgisini çekecek faaliyetler yapar, gözetir, öğrencilerin gelişimini izler ve değerlendirir, öğrencileri değerlendirme ölçütlerini belirler ve bunlar hakkında öğrencilere bilgi verir, öğrencilere geribildirimde bulunur (Liakopoulou, 2011).

Öğretmenlik mesleği uygulamaları; hem sınıf içi öğretim uygulamalarını hem de okul düzeyinde öğrenme ortamını şekillendiren daha geniş mesleki uygulamaları kapsar. Öte yandan öğretim doğasındaki karmaşıklık nedeniyle tek bir en iyi öğretim yöntemi yoktur ve öğretmenler, bağlamsal ihtiyaçlar ile sınıf ve öğrenci ihtiyaçlarına bağlı olarak, kullanacağı yöntemi bu ihtiyaçları karşılayacak şekilde belirlemeli, uyarlamalı ya da birleştirerek uygulamalıdır (Vieluf ve diğerleri, 2012).

Pedagojik yeterlik öğretmenlerin mesleklerini yerine getirebilmek için gerekli olan asgari mesleği standardı olarak görülmektedir. Bu çerçevede, öğretmenin pedagojik problemleri çözmek, pedagojik ortamlardaki görevlerini yerine getirirken uygun ve etkili sonuçlar almak için bilgi, beceri, meslek ve hayat tecrübesi, değerleri ve yeteneklerini yaratıcı bir şekilde kullanması beklenmektedir (Suciu ve Măță, 2011).



Öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerileri temel süreçleri bakımından ele alınabilir (Liakopoulou, 2011):

1. **Planlama bilgi ve becerileri:** Ders öncesinde plan ve hazırlık yapılmasına ilişkin bilgi ve beceriler (içerik oluşturulması ve tematik birimlere dönüştürülmesi, öğretim materyallerinin belirlenmesi ve öğretilebilir bilgiye dönüştürülmesi, öğretim amaçlarının tanımlanması, yöntemlerin belirlenmesi ve organizasyonu, zaman planlaması, değerlendirme ölçütlerinin, sürecinin ve biçiminin belirlenmesi);
2. **Uygulama bilgi ve becerileri:** Planların uygulanmasına ilişkin bilgi ve beceriler (yönetim ve organizasyon, öğretim ortamı, formların uygulanması, öğretmenin doğrudan eylemleri, öğretme yöntem ve yardımcılarının kullanılması);
3. **Değerlendirme becerileri:** Öğretimin temel olarak öğrenci performansı çerçevesinde değerlendirilmesine ilişkin bilgi ve beceriler (hedeflerin ölçülmesi, formlar, temel ilkeler, değerlendirme teknikleri).

Başka bir sınıflandırmaya göre öğretim genel bilgi ve becerileri şu şekilde sayılmaktadır (Kyriacou, 2007):

- Planlama ve derse hazırlanma bilgi ve becerileri: Öğretim amaç ve çıktılarının belirlenmesi, ders planlarının oluşturulması, ders kaynak ve materyallerinin hazırlanması, ders notlarının oluşturulması, yöntemlerin belirlenmesi
- Ders sunumu bilgi ve becerileri
- Ders yönetimi bilgi ve becerileri (öğrenme etkinliklerini yönetmek ve düzenlemekle ilgili bilgi ve becerileri)
- Sınıf iklimi oluşturma bilgi ve becerileri (öğrencilerin motivasyonu ve öğrenmeye karşı tutumları üzerinde olumlu etki oluşturmaya ilişkin bilgi ve beceriler)
- Disiplin sağlama bilgi ve becerileri (Öğretimin gerçekleştirilmesi için sınıfta gerekli olan düzeni kurmaya, öğrenci davranışlarını yönetmeye ilişkin bilgi ve beceriler)

- Öğrencilerin gelişmesinin değerlendirilmesine ilişkin bilgi ve beceriler (öğrencilerin gelişiminin izlenmesi ve performanslarının değerlendirilmesine ilişkin bilgi ve beceriler)
- Etki değerlendirmesi ve öz değerlendirme (gelecekteki uygulamaları iyileştirmek için öğretmenin kendi mevcut öğretim uygulamalarını değerlendirmesiyle ilgili bilgi ve beceriler).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretmen yeterlikleri kitabında planlamaya ilişkin “C1-Dersi Planlama, C2-Materyal Hazırlama” alt yeterlikleri bulunmaktadır (MEB, 2008):

*“Öğretmen, öğrenci merkezli bir yaklaşımla kullanacağı yöntemleri, etkinlikleri, ders araç-gereç ve materyallerini, ölçme-değerlendirme tekniklerini özel alan öğretim programındaki amaç ve kazanımlarla tutarlı olarak öğrencilerle birlikte planlayabilmelidir.”*

*“Öğretmen sahip olduğu olanakları verimli kullanarak ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını dikkate alarak öğretim materyallerini hazırlayabilmelidir. Materyalleri hazırlarken teknolojik ve çevresel olanaklardan yararlanabilmeli ve içeriğin sunumunu kolaylaştırıcı olmasına dikkat etmelidir.”*

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretmen yeterlikleri kitabında uygulamaya ilişkin “C3-Öğrenme Ortamlarını Düzenleme, C4-Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme ve C5-Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme, C6-Zaman Yönetimi, C7-Davranış Yönetimi” alt yeterlikleri bulunmaktadır (MEB, 2008):

*“Öğretmen, öğretme-öğrenme sürecinin etkili olarak gerçekleştirilmesi için, psikolojik ve fiziksel boyutları ile birlikte öğrenme ortamlarını öğrencilerle birlikte düzenleyebilmelidir.”*

*“Öğretmen, eğitimin sürekliliğini ve okul-çevre bütünlüğünü sağlayacak şekilde, öğrencilerinin yaş grubuna ve hedeflere uygun etkinlikler (tiyatro, müze, fabrika, park ve benzeri geziler) planlayıp yürütebilmelidir.”*

*“Öğretmen, sınıf içinde çok farklı ihtiyaç, ilgi, yetenek ve özgeçmişe sahip olan öğrencilerle karşı karşıyadır. Onların var olan kapasitelerini geliştirme ve seçenekleri çoğaltan bir eğitim alma hakları olduğunu bilmeli ve öğretme-öğrenme sürecini düzenlerken bunları göz önünde bulundurabilmelidir. Öğretmen, özel gereksinimi olanlara karşı kendi sorumluluklarının, kanunî yükümlülüklerinin, müdahale şekillerinin, değerlendirme yollarının bilincinde olmalı ve bireysel öğretim planları yapabilmelidir.”*

*“Öğretmen, kendisine ayrılan öğretme ve öğrenme zamanını dersin bölümlerini dikkate alarak uygun biçimde kullanabilmeli; öğrencilerini ders içi ve ders dışı çalışmalarda zamanı etkili kullanmaları için yönlendirebilmelidir.”*

*“Öğretmen, öğrencilerin öz denetim kazanabilecekleri; kendi hak ve sorumluluklarının yanı sıra diğerlerinin hak ve sorumluluklarını da kavrayabilecekleri, duygu ve düşüncelerini yönetebilecekleri ve kendilerini özgürce ifade edebilecekleri demokratik bir ortam hazırlayabilmelidir.”*

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretmen yeterlikleri kitabında öğrenci gelişimini izleme ve değerlendirmeye ilişkin “D1-Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme, D2-Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme, D3-Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Öğrencinin Gelişimi ve Öğrenmesi Hakkında Geri Bildirim Sağlama D4-Sonuçlara Göre Öğretme-Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme” alt yeterlikleri bulunmaktadır (MEB, 2008):

*“Öğretmen, öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirir. Öğrencilerin kendilerini ve diğer öğrencileri değerlendirmelerini sağlar. Ölçme sonuçlarını daha iyi bir öğretim için kullanır; sonuçları öğrenci, veli, yöneticiler ve öğretmenlerle paylaşır.”*

*“Öğretmen, öğrenci kazanımlarını değerlendirmeye uygun ölçme stratejilerine ve araçlarına karar vererek, ölçme ve değerlendirme plânını hazırlayabilmelidir.”*

*“Öğretmen, öğrencilerin belirlenen öğretim hedeflerine ulaşma düzeylerini ölçebilecek en uygun ölçme yöntem ve stratejilerini uygulayabilmeli; öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini düzenli olarak izleyebilmelidir.”*

*“Öğretmen, ölçme sonuçlarını uygun teknikler kullanarak yorumlayabilmeli, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek geri bildirim sağlamalı ve gerekli önlemleri alabilmelidir.”*

*“Öğretmen, ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretim-öğrenme sürecini gözden geçirmeli ve gerekli gördüğü düzenlemeleri yapabilmelidir.”*

#### **2.3.1.4. Çevreyi Tanıma**

Öğretmenlik mesleği; çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik yapısını tanımayı ve bunlardaki değişim ve gelişmeleri bilmeyi gerektirir.

Öğretmenlik, eğitim sektörü dışında sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara da sahiptir (Hacıoğlu ve Alkan, 1997). Günümüzde öğretmenler mesleği ile ilgili konular dışındaki bilgisi, çevreye uyum, çevre kalkınmasına katılma ve halkla ilişkiler gibi farklı ölçütlerle de değerlendirilmektedir (Çelikten ve Can 2003).

Öğretmenler, insanlar üzerindeki etkileri ve gelişimlerinde sağladığı katkıları nedeniyle, toplumun ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştirilmesinde, ekonomik kalkınmada, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumsal huzur ve barışın sağlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında, sağladığı bilgi ve oluşturduğu bilinçle çevrenin korunması ve iyileştirilmesinde rol oynarlar (Çelikten ve diğerleri, 2005).

Öğrencilerin sosyalleşmesini sağlamak ve onlara kültür aktarımında bulunmak rolü verilen öğretmenlerin, okuttuğu dersten bağımsız olarak, yaşadığı toplumun çevresini, ekonomik, sosyal ve kültürel özelliklerini bilmesi beklenir (Erden, 1999).

Bu çerçevede öğretmenin sadece kendi özel alanı ve mesleği ile ilgili değil, aynı zamanda bireyi, yaşadığı toplumu ve tüm insanlığı ilgilendiren konular ve sorunlar hakkında bilgi sahibi olması ve çözüm üretecek girişimlerde bulunması gerekir (Şişman, 1999). Öğretmenlere bu niteliğin kazandırılması için ilgili eğitim kuruluşlarında farklı nitelikteki programlara katılarak belirtilen alanlarda genel bir bakış açısına sahip olmaları önemli bir ihtiyaçtır (Çelikten ve diğerleri, 2005).

Ekonomik, toplumsal, bilimsel ve teknolojik alanlarda ortaya çıkan değişim ve gelişmeler eğitim alanında değişikliklere yol açarken, eğitim de belirtilen alanlardaki değişim ve gelişmeler üzerinde yönlendirici ve hızlandırıcı etkide bulunur. Bu bağlamda, öğretmenler eliyle yürütülen eğitim, bir yandan bireylerin yetiştirilip sosyalleştirme, topluma uyum sağlama, kurallara uyma, vatanseverlik gibi geleneksel değerleri sürdürmesine katkı sağlarken, diğer yandan da toplumun ekonomik, bilimsel, sosyal ve siyasal gelişimini teşvik etmektedir. Aynı zamanda da bireylerin yeni davranış biçimlerine, çevre, bilim, sanat, spor, edebiyat, teknoloji ve diğer birçok alanda alanlarda meydana gelen değişim ve gelişmelere uyum sağlamalarına ve yeni değer ve anlayışları benimsemelerine yardımcı olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında da öğretmenlerin insanların yaşadığı çevreyi, sosyo-kültürel ve ekonomik koşulları ve toplumsal dinamikleri bilmek bunu eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasında göz önünde bulundurmalıdır (Özdemir, 2011).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretmen yeterlikleri kitabında “E1- Çevreyi Tanıma” alt yeterliği bulunmaktadır (MEB, 2008):

*“Öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerinin farkında olarak çevrenin önemli sorunlarına duyarlı olmalı ve bunları öğretim sürecine yansıtabilmelidir.”*

#### **2.3.1.5. Ailelerle İlişkiler**

Öğretmenlik mesleği; ailelerle işbirliği yapmayı gerektirir. Araştırmalar, öğrenci başarısında okul-aile işbirliğinin gerekli olduğunu ve okul ile aile arasında etkili bir iletişim sağlanması gerektiğini ortaya koymaktadır (Lekli ve Kaloti, 2015; Çalışkan ve Ayık, 2015). Okul aile işbirliğinin kurulması ve geliştirilmesinde en önemli rol; öğrenci ile sürekli ve doğrudan etkileşim içerisinde olan ve ihtiyaçlarını yakından izleyen öğretmenlerdedir (Gökçe, 2000).

Öğretmenler sınıf yönetimine ilişkin sorunlarla günümüz karmaşık toplumsal çevresi ve okul ortamında daha sıklıkla karşılaşmaktadır. Bu durum öğrencilerin öğrenmesini desteklemede öğretmen-aile ortaklığını kurmayı zorunlu bir strateji hale getirmiştir. Söz konusu ortaklık, çocukların okuldan azami fayda sağlaması ve gerekli gelişmeyi kaydetmesi için birlikte çalışan ve sorumluluk üstlenen öğretmen ve ebeveynleri ifade etmektedir. Eğitimde aile katılımı; öğretmen-aile iletişimi, çocukların ev ödevleri, ailelerin okul etkinliklerine katılımı gibi birçok hususu içerdiğinden karmaşık bir konudur (Lekli ve Kaloti, 2015).

Öğretmen ve aile arasında iletişim kurulması çok önemlidir ve hem velilerden gelecek çocukları hakkında bilgi alma isteklerinin hem de öğretmenlerin bilgilendirme taleplerinin teşvik edilmesi gerekir (Sabancı ve Yücel, 2013). Öğretmenin anne-babası ile düzenli olarak iletişim kurduğunu ve onların da öğretmene güvendiğini bilen bir öğrenci okulda daha fazla çaba gösterecektir. Bu çerçevede okulda daha çalışkan ve özenli davranan, derslerine daha fazla odaklanan ve derslerde öğretim sürecini olumsuz etkileyecek olumsuz davranışları daha az sergileyen bir öğrenci olmak için çaba harcayacaktır. Aynı şekilde, öğretmenin nadiren veya hiçbir zaman anne-babasıyla iletişim kurmadığını ve onların da öğretmene güvenmediğini bilen bir öğrencinin de tam tersini yapması muhtemeldir. Dolayısıyla bu durum da eğitim açısından verimsizlik, sınıf ortamının ve öğrencilerin neden olduğu yıkıcı davranışların yönetimi konusunda öğretmenler için problem demektir (Lekli ve Kaloti, 2015). Sonuç olarak, öğretmen-aile arasındaki etkili bir iletişim öğrencinin olumlu davranış geliştirmesinde etkili olduğu gibi, çocukların okul ve öğretmene bağlılığına da katkı sağlayacaktır (Argon ve Kıyıcı, 2012).

Araştırmalar, aile katılımının öğretmenlerin öğretme görevine daha fazla odaklanabilme imkânını sağladığını, ebeveynlerle daha fazla iletişim kurmak suretiyle öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçları ve ev ortamı hakkında daha fazla bilgi elde ettiği ve bu bilgileri söz konusu ihtiyaçları daha iyi karşılamak için kullandığını göstermektedir. Aile katılımının diğer bir olumlu etkisi de, katılımcı ailelerin öğretmenleri daha olumlu görme eğilimi göstermesi ve bunun da öğretmenler üzerinde moral artırıcı bir etkide bulunmasıdır (AFT, 2016).

Öğretmen-aile etkileşimi öğrencinin ilerleme kaydetmesi için de gerekli olduğu gibi öğretmenin başarısı için de şarttır. Çoğu öğretmen ebeveynlerle iyi ilişkiler kurmayı

düşünmektedir ancak uygulamada bu durum her zaman gerçekleşmemektedir (Lekli ve Kaloti, 2015). Ebeveynlerle etkili bir iletişim kurmak ve birlikte etkili bir şekilde çalışmak için, öğretmenlerin belirli bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekir (Hornby, 2011).

Her şeyden önce, öğretmenler, ebeveyn katılımı için çocuk, aile ve toplumsal faktörlerden kaynaklanan engelleri tam olarak anlamalıdır. Okul tarafından düzenlenen ebeveyn katılımını geliştirmeye yönelik stratejiler ve teknikler konusunda da iyi bir bilgiye sahip olmalıdır. Ebeveynlerin bakış açılarını iyi görmeleri, anlamaları ve değerlendirebilmeleri gerekir. Aynı zamanda aile dinamiklerinden haberdar olmalı ve tüm çocukları aileleri bağlamında görebilmelidirler. Buna ek olarak, engellilik ve hastalık gibi çeşitli zorlukları olan çocukların ebeveynlerine ve ayrıca yasadan ve aileden ayrılmadan etkilenen çocuklara yardım etmek için neler yapabileceklerini bilmelidirler. Uzmanların ayrıca, kendilerini aşırı zorlayan ya da çocuklarının aşırı koruyan ebeveynlerle etkili bir şekilde nasıl çalışacakları konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Çalışma ilişkilerinin kültürel açıdan uygun olmasını sağlamak için etnik grupların inanç ve geleneklerini yeterince fark etmeleri gerekir (Hornby, 2011).

Öğretmenlerin özellikle toplantı düzenlemek, yazılı iletişim kurmak, ev ziyaretleri ve telefon görüşmeleri yapmak gibi araçlarla ebeveynlerle iletişim kurmalarını sağlamak için organizasyon ve iletişim becerilerine ihtiyaçları vardır. Aynı şekilde, ebeveynlerin gündeme getirdiği sorun veya endişeleri gidermek için dinleme ve danışma becerilerinin yüksek olması gerekir. Bunlara ilaveten, aynı çocuklara ders veren meslektaşlar ve ailelerle işbirliğinde gerekli olan müzakere becerileri gibi birtakım başka becerilere de ihtiyaç duyulmaktadır (Hornby, 2011).

Türkiye uygulamasında okul-aile işbirliğini geliştirmek ve daha dinamik hale getirmek için okul-aile birlikleri kurulmaktadır (Çalışkan ve Ayık, 2015).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretmen yeterlikleri kitabında ailelerle ilişkilere ilişkin, “E4 - Aileyi Tanıma ve Ailelerle İlişkilerde Tarafsızlık” ve “E5-Aile Katılımı ve İşbirliği Sağlama” alt yeterlikleri bulunmaktadır (MEB, 2008):

*“Öğretmen, ailelerin sosyoekonomik ve kültürel özelliklerini tanımaya yönelik çeşitli etkinlikler düzenleyebilmelidir. Ailelerle ilişkilerde tarafsız olabilmeli, öğrencinin gelişimi ve eğitimi ile ilgili doğru, açık ve net paylaşımlarda bulunabilmelidir.”*

*“Öğretmen, ailelerin okula güven duymaları ve öğretim-öğrenme sürecine katkı sağlamaları için özendirici çalışmalar yapmalı, öğrencilerin gelişimi ile ilgili ailelerle bilgi alış verişi yaparak işbirliği zemini oluşturabilmelidir.”*

### **2.3.1.6. Amaç, İlke ve Değerler**

Öğretmenlik mesleği; yasalarda belirtilmiş olan eğitimin amaç, ilke ve değerlerini bilmeyi gerektirir. Eğitime ilişkin değer ve ilkeler yasal düzenlemeler içerisinde yer almaktadır.

Türk milli eğitiminin amaç ile temel ilkeleri 14.06.1973 tarih ve 1739 sayılı “Milli Eğitim Temel Kanunu”nda belirlenmiştir. Kanunda eğitimin genel amaçları ve ilkelerinin dışında eğitimin tür ve kademelerine göre de amaç ve görevler belirlenmiştir. Bu çerçevede genel amaçlar ve özel amaçlar aşağıdaki şekilde hükme bağlanmıştır:

#### *“BİRİNCİ BÖLÜM*

##### *Türk Milli Eğitiminin Amaçları*

###### *I– Genel amaçlar:*

*Madde 2 – Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini,*

*1. (Değişik: 16.6.1983 - 2842/1 Md.) Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;*

*2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;*

*3. İlgî, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;*

*Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.*

###### *II – Özel amaçlar:*

*Madde 3 – Türk eğitim ve öğretim sistemi, bu genel amaçları gerçekleştirecek şekilde düzenlenir ve çeşitli derece ve türdeki eğitim kurumlarının özel amaçları, genel amaçlara ve aşağıda sıralanan temel ilkelere uygun olarak tespit edilir.”*

Türk milli eğitiminin temel ilkeleri ise aynı kanunun ikinci bölümünde yer almaktadır:

#### *İKİNCİ BÖLÜM*

##### *Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri*

#### I – Genellik ve eşitlik: (1)

Madde 4 – “Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz.”

#### II – Ferdin ve toplumun ihtiyaçları:

Madde 5 – “Milli eğitim hizmeti, Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir”.

#### III – Yönelme:

Madde 6 – “Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler.”

“(Değişik: 16.8.1997 - 4306/3 Md.) Milli eğitim sistemi, her bakımdan, bu yönelmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenir. Bu amaçla, ortaöğretim kurumlarına, eğitim programlarının hedeflerine uygun düşecek şekilde hazırlık sınıfları konulabilir.”

“Yönelmede ve başarının ölçülmesinde rehberlik hizmetlerinden ve objektif ölçme ve değerlendirme metotlarından yararlanılır.”

#### IV – Eğitim hakkı:

Madde 7 – “İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır.

İlköğretim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar.”

#### V – Fırsat ve imkân eşitliği:

Madde 8 – “Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır.

Maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır.”

“Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır”.

#### VI – Süreklilik:

Madde 9 – “Fertlerin genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi esastır.”

“Gençlerin eğitimi yanında, hayata ve iş alanlarına olumlu bir şekilde uymalarına yardımcı olmak üzere, yetişkinlerin sürekli eğitimini sağlamak için gerekli tedbirleri almak da bir eğitim görevidir.”

#### VII – Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği:

Madde 10 – (Değişik: 16/6/1983 - 2842/2 md.)

“Eğitim sistemimizin her derece ve türü ile ilgili ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk inkılap ve ilkeleri ve Anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliği temel olarak alınır. Milli ahlak ve milli kültürün bozulup yozlaşmadan kendimize has şekli ile evrensel kültür içinde korunup geliştirilmesine ve öğretilmesine önem verilir.”

“Milli birlik ve bütünlüğün temel unsurlarından biri olarak Türk dilinin, eğitimin her kademesinde, özellikleri bozulmadan ve aşırılığa kaçılmadan öğretilmesine önem verilir; çağdaş eğitim ve bilim dili halinde zenginleşmesine çalışılır ve bu maksatla Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu ile işbirliği yapılarak Mili Eğitim Bakanlığınca gereken tedbirler alınır.”

#### VIII – Demokrasi eğitimi:

Madde 11 – (Değişik: 16.6.1983 - 2842/3 Md.)

“Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt



yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır; ancak, eğitim kurumlarında Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez.”

IX – Laiklik:

Madde 12 – (Değişik: 16.6.1983 - 2842/4 Md.)

“Türk milli eğitiminde laiklik esastır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilköğretim okulları ile lise ve dengi okullarda okutulan zorunlu dersler arasında yer alır.”

X – Bilimsellik:

Madde 13 – “ Her derece ve türdeki ders programları ve eğitim metotlarıyla ders araç ve gereçleri, bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilir.”

“Eğitimde verimliliğin artırılması ve sürekli olarak gelişme ve yenileşmenin sağlanması bilimsel araştırma ve değerlendirmelere dayalı olarak yapılır.”

“Bilgi ve teknoloji üretmek ve kültürümüzü geliştirmekle görevli eğitim kurumları gereğince donatılıp güçlendirilir; bu yöndeki çalışmalar maddi ve manevi bakımından teşvik edilir ve desteklenir.”

XI – Planlılık:

Madde 14 – “Milli eğitimin gelişmesi iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınma hedeflerine uygun olarak eğitim - insangücü - istihdam ilişkileri dikkate alınmak suretiyle, sanayileşme ve tarımda modernleşmede gerekli teknolojik gelişmeyi sağlayacak mesleki ve teknik eğitime ağırlık verecek biçimde planlanır ve gerçekleştirilir.”

“Mesleklerin kademeleri ve her kademenin unvan, yetki ve sorumlulukları kanunla tespit edilir ve her derece ve türdeki örgün ve yaygın mesleki eğitim kurumlarının kuruluş ve programları bu kademelere uygun olarak düzenlenir.”

“Eğitim kurumlarının yer, personel, bina, tesis ve ekleri, donatım, araç, gereç ve kapasiteleri ile ilgili standartlar önceden tespit edilir ve kurumların bu standartlara göre optimal büyüklükte kurulması ve verimli olarak işletilmesi sağlanır.”

XII – Karma eğitim:

Madde 15 – “Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır. Ancak eğitimin türüne, imkân ve zorunluluklara göre bazı okullar yalnızca kız veya yalnızca erkek öğrencilere ayrılabilir.”

XIII – Eğitim kampüsleri ve okul ile ailenin işbirliği:

Madde 16 – (Değişik: 25.6.2009-5917/17 Md.)

“Aynı alan içinde birden fazla örgün ve/veya yaygın eğitim kurumunun bir arada bulunması halinde eğitim kampüsü kurulabilir ve bunların ortak ihtiyaçlarını karşılamak üzere eğitim kampüsü yönetimi oluşturulabilir. Eğitim kampüsü bünyesindeki ortak açık alan, kantin, salon ve benzeri yerlerin işletilmesi veya işletilmesi kampüs yönetimince yerine getirilir. Bu şekilde elde edilen gelirler, kampüsün ortak giderlerinde kullanılır. Eğitim kampüslerinin kuruluşu, yönetiminin oluşumu, gelirlerinin harcanması ve denetlenmesi ile bu fıkırdaki belirtilen diğer hususlar Maliye Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığınca müştereken hazırlanan yönetmelikle düzenlenir.”

“Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul ile aile arasında işbirliği sağlanır. Bu amaçla okullarda okul-aile birlikleri kurulur. Okul-aile birlikleri, okulların eğitim ve öğretim hizmetlerine etkinlik ve verimlilik kazandırmak, okulların ve maddi imkânlardan yoksun öğrencilerin zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak üzere; aynî ve nakdî bağışları kabul edebilir, maddi katkı sağlamak amacıyla sosyal ve kültürel etkinlikler ve kampanyalar düzenleyebilir,

okulların bünyesinde bulunan açık alan, kantin, salon ve benzeri yerleri işlettirebilir veya işletebilirler. Öğrenci velileri hiçbir surette bağış yapmaya zorlanamaz. Okul-aile birliklerinin kuruluş ve işleyişi, birlik organlarının oluşturulması ve seçim şekilleri, sosyal ve kültürel etkinliklerden sağlanan maddi katkılar, bağışların kabulü, harcanması ve denetlenmesi ile açık alan, kantin, salon ve benzeri yerlerin işlettirilmesi veya işletilmesinden sağlanan gelirlerin dağıtım yerleri ve oranları, harcanması ve denetlenmesine dair usul ve esaslar, Maliye Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığınca müştereken hazırlanan yönetmelikle düzenlenir.”

“Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenecek usul ve esaslar çerçevesinde, gerekli görülen hallerde il milli eğitim müdürlükleri; il sınırları içerisinde bulunan bir veya birden fazla eğitim kampüsü yönetiminin veya okul-aile birliğinin işlettirebileceği veya işletebileceği yerlere ilişkin ihaleleri bunlar adına yapmaya yetkilidir.”

“Eğitim kampüsleri ve okul-aile birliklerinin gelirleri, genel bütçe gelirleri ile ilişkilendirilmeksizin eğitim kampüsü yönetimi ve okul-aile birliği adına bankalarda açılan özel hesaplarda tutulur.”

“Eğitim kampüsü yönetimleri ve okul-aile birlikleri, bu madde kapsamında yapacakları işlemler ve düzenlenen kâğıtlar yönünden damga vergisi ve harçlardan muaf; bunlara ve bunlar tarafından yapılan bağış ve yardımlar ise veraset ve intikal vergisinden müstesnadır.”

XIV – Her yerde eğitim:

Madde 17 –“Milli eğitimin amaçları yalnız resmi ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, işyerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır.”

“Resmi, özel ve gönüllü her kuruluşun eğitimle ilgili faaliyetleri, Milli Eğitim amaçlarına uygunluğu bakımından Milli Eğitim Bakanlığının denetimine tabidir.”

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretmen yeterlikleri kitabında “F1-Türk Millî Eğitiminin Amaçları ve İlkeleri” alt yeterliği bulunmaktadır (MEB, 2008):

“Öğretmen, Türk Millî Eğitim sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile amaçlarının neler olduğunu bilmeli ve bunları eğitim-öğretim faaliyetlerine yansıtabilmelidir.”

### 2.3.1.7. Branş (Özel Alan) Bilgisi

Öğretmenlik mesleği; branşa özgü amaç, hedef, teknik ve bilgiyi bilmeyi ve uygulamayı gerektirir. Öğretmenlerin kendi bilmediği ve anlamadığı bir şeyi öğrencilere öğretmesinin mümkün olmadığı açıktır. Ancak öğretmek için sadece konuyu bilmek yeterli değildir. Öğretmenin görev yaptığı branşla ilgili bilgi ve becerilere de sahip olması gerekir. Alanına hâkim olmayan öğretmenin kendine güveni azalacağı gibi, öğrencilerin öğretmene olan saygısı da azalacaktır. Bu durum öğrenci ve ailelerle ilişkilerini de olumsuz etkileyecektir (Gürkan, 2000).

Geleneksel alan bilgisi yaklaşımı, öğretmenlerin branş bilgisi dışında ek bir meslek bilgisine ihtiyacı olmadığını savunmaktadır. Alanında uzman olan bir öğretmen göreve başladıktan sonra öğretmenlik mesleğiyle ilgili becerileri öğrenebilir. Dolayısıyla bu yaklaşımı savunanlar için öğretmenlik mesleğini seçenlerin eğitim sürecinde kazandığı alan bilgisi çok önemlidir. Bu yaklaşıma karşı, öğretmenlik

meslek bilgisini ön plana çıkararak ve iyi bir öğretmen olmak için alan bilgisinin tek başına yeterli olmadığını savunan yaklaşımlar da bulunmaktadır. Bu yaklaşıma göre ise, alan bilgisinin yanında öğretmenlik mesleğine ilişkin genel bilgiler ve pedagojik alan bilgisi denilen alana özgü yöntemler de önemlidir. Bu yaklaşımı savunanlar, öğretmen adaylarının alan bilgisi ile beraber, öğretmenlik yapacağı zaman ihtiyaç duyacağı pedagojik bilgi ve becerileri de öğrenmesi gerektiğini savunmaktadır (Yıldırım, 2011).

Sonuç olarak; öğretmenlik mesleğinin en önemli bilgi girdilerinden biri olmakla beraber, öğretmenin konu veya içeriğe ilişkin bu bilgiyi öğretme ekseninde farklı bir yapıya dönüştürmesi gerekmektedir (Öner, 2010).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretmen yeterlikleri kitabında branş bilgisine ilişkin “F2 - Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi” ve “F3 - Özel Alan Öğretim Programını İzleme-Değerlendirme ve Geliştirme” alt yeterlikleri de bu yaklaşıma uygun olarak oluşturulmuştur (MEB, 2008):

*“Öğretmen, özel alan öğretim programının ilkeleri, yaklaşımı, amaçları ve içeriğiyle tutarlı somut bilgi ve anlayış sahibi olduğunu, özel alanda gerekli olan öğrenme yollarını öğrenciye kazandırmak üzere öğretim-öğrenme ortamını, yöntem ve tekniklerini, ders araç-gereç ve materyallerini güvenli ve etkili bir şekilde düzenleyip kullanabilmelidir. Ayrıca, özel alan bilgisinin sınıf ve kademelere göre dağılımını dikkate alarak öğretim-öğrenme sürecini düzenleyebilmelidir.”*

*“Öğretmen, özel alan öğretim programında yapılan değişiklikleri izleyebilmeli, programların geliştirilmesi sürecine uygulamada yaşadığı sorunlar ışığında öneriler getirebilmeli, özel alan öğretim programı kapsamında ele alınan konuları önem, öğrenci gelişimine katkı, öğrenci ihtiyaçlarına ve gelişim düzeylerine uygunluk açısından değerlendirebilmeli ve bu konularda kendini sorumlu hissedebilmelidir. Özel alan öğretim programının uygulanmasını kolaylaştıracak uygun öğretim materyallerini seçebilmeli ve kullanabilmelidir.”*

### **1.7.3.2. Öğretmen Rol ve Sorumlulukları**

Sorumluluk kavramı ile birlikte görev kavramı kullanıldığı gibi rol kavramı da kullanılabilir. Bu bağlamda, rol kavramı; Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük'te tanımlanan “bir işte bir kimse veya şeyin üstüne düşen görev” anlamında kullanılmaktadır, dolayısıyla “görev ve sorumluluk” veya “rol ve sorumluluk” ifadeleriyle kastedilen şey aynıdır. Ancak genel algı açısından, görev kavramının yasal sorumluluk gerektiren daha formel bir kullanıma karşılık geldiğini söyleyebiliriz.

Alanyazında da rol kavramını yazılı kurullarla belirlenen görev kapsamının ötesinde ve toplumsal beklentileri de içerecek şekilde kullanıldığı görülmektedir.

Dolayısıyla rolden kastedilenin bir pozisyonda bulunan kişiden beklenen formel ve informal davranışların birleşimi olarak tanımlanmaktadır (Akyüz, 1991; Bek, 2007). Bu çerçevede öğretmenin mesleğiyle ilgili rollerinin kategorilere ayrılarak ele alınmaktadır. Öğretmenin etkileşim içerisinde olduğu kitle açısından yapılan tasnifte; öğrencilere, yöneticilere ve çevreye ilişkin rolleri olmak üzere üçlü kategoriye ayrılarak (Bek, 2007) veya yaptığı işler, nitelikleri ve üstlendiği pozisyonlar açısından tasnif yapılarak öğrenmeyi sağlama, sınıf yönetimi-otorite, sosyalleştirme, destekleme, aile üyeliği, değerlendirme, güven verme, rehberlik ve danışmanlık yapma, motive etme, disipline etme, mesleksi ustalık ve topluluk lideri gibi birçok başlıklar altında (Özyurt, 1999; Tezcan, 2015; Sünbül, 1996) incelendiği de görülmektedir.

Öğretmenlerin görev ve sorumlulukları genellikle yazılı kurallarla belirlenmektedir. Türkiye’de ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görev ve sorumlulukları; 7 Eylül 2013 tarih ve 28758 sayılı Resmî Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’nin (son değişiklik: 28 Ekim 2016 tarih ve 29871 sayılı Resmî Gazete) 86’ncı maddesinde düzenlenmiştir.

Öğretmenlik mesleğine ilişkin rol ve sorumlulukları Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’nde hükme bağlanan kurallar ışığında, bu konuda yapılan çalışmalardan (Bek, 2007; Sünbül, 1996) da yararlanarak aşağıdaki şekilde tasnif ederek listeleyebiliriz:

#### **1.7.3.2.1. Genel Sorumluluklar**

- Görevlerini eğitimin temel amaç ve ilkelerine ve yasalara uygun olarak yapmak
- Toplumun ihtiyaçları doğrultusunda bireyleri yetiştirmek ve geliştirmek
- Bireyleri değerlerine bağlı nitelikli insanlar olarak topluma kazandırmak

#### **1.7.3.2.2. Öğretimle İlgili Rol ve Sorumluluklar**

- Öğretim planlarının (yıllık plan ve ders planı) hazırlanması
- Görevli olunan derslerin öğrencilere verilmesi
- İzlenecek program, yöntem ve tekniklerin öğrenciye açıklanması

- Öğrencilerin aktif katılımıyla araştırma, uygulama ve deney yapılması
- Öğrencilerin öğrenmesini ve gelişimini destekleyecek teknik ve kaynakların kullanılması
- Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin yetiştirilmesi
- Öğrencilere kişisel ve grupla çalışma alışkanlığı kazandırılması
- Sınav, proje ve performans çalışmalarının yapılması ve objektif ölçme araçlarıyla değerlendirilmesi
- Öğrencilerin; bağımsız ve yaratıcı düşüncelerine, görüşlerini özgürce belirtmelerine yönelik gerekli ortamın hazırlanması
- Öğrencilerin, eğitim ve öğretim çalışmalarında her türlü imkândan yararlanmasının sağlanması
- Branşla ilgili bilimsel ve teknolojik yeniliklerin izlenerek bunların eğitim ve öğretime yansıtılması
- Öğrencilere branşla ilgili konularda danışmanlık ve rehberlik yapılması

#### **1.7.3.2.3. Sınıf Yönetimi ile İlgili Rol ve Sorumluluklar**

- Eğitim ve öğretimin gerektirdiği fiziksel ve psikolojik ortamın hazırlanması
- Sınıfın fiziksel ortamının düzenlenmesi
- Sınıf kurallarının belirlenmesi ve uygulanması
- Sınıf içi etkinliklerin organize edilmesi
- Sınıf etkinliklerinde ihtiyaç duyulan ders araç, gereç ve materyallerinin temin edilmesi ve korunması

#### **1.7.3.2.4. Yönetmelik Rol ve Sorumluluklar**

- Eğitim ve öğretim standartlarının geliştirilmesine katkı sağlanması
- Öğrenci kulüpleri ve toplum hizmeti çalışmalarıyla ilgili görevlerin yapılması
- Sınıf rehber öğretmenliği görevinin yürütülmesi
- Kurul, komisyon, ekip, öğrenci kulübü, sınıf rehberlik, toplum hizmeti gibi görevlerin yürütülmesi,

- Öğretmenler kurulu, zümre öğretmenler kurulu ve diğer kurul toplantılarına ilişkin görevlerin yerine getirilmesi
- Aday öğretmenlerin yetiştirilmesine yardımcı olunması
- İnceleme ve araştırma gezilerinin planlanması
- Okul yönetiminin verilen nöbet görevinin yerine getirilmesi

#### **1.7.3.2.5. İlişkilerle İlgili Rol ve Sorumluluklar**

- Tutum ve davranışlarıyla öğrencilere örnek olunması
- Okul ve çevre ilişkisinin kurulması ve geliştirilmesine katkı sağlanması, işleyişinde yönetime yardımcı olunması
- Öğrencinin davranış ve başarı durumları konusunda ailelerle işbirliği yapılması
- Öğrencilerin çevreyle ilişki kurmalarına rehberlik edilmesi
- Toplumsal önderlik yapılması

#### **1.7.3.3. Öğretmenlik Mesleğinin Önemi**

Öğretmenlik mesleğine verilen önemin sosyal, kültürel, ekonomik ve teolojik temelleri bulunmaktadır. İnsanoğlu bir şeyler öğretmek yaşamı kendisi için kolaylaştıran, aydınlanmasına ve evreni algılamasına katkı sağlayan öğretmenlere tarih boyunca değer atfetmiş ve saygı beslemiştir (Eraslan, 2015). Öğretmenlerin toplumun tüm kesimleri üzerinde emeği vardır ve yerine göre öğretmenler, çocuklar üzerinde anne babadan daha çok zaman ve emek harcayabilmektedir (Ayas, 2009). Bu çerçevede, öğretmenlik mesleğinin önemi herkes tarafından kabul edilmekle birlikte, öğretmene ve öğretmenlik mesleğine verilen değer gelişmişlik düzeyine bağlı olarak değişmektedir (Özkan, 2005).

#### **1.7.3.3.1. Bireylerin Yetiştirilmesi**

Bir toplumun en büyük zenginliği sağlıklı ve eğitimli insan gücüdür. Öğretmenler topluma yararlı bireyler yetiştirmek amacıyla, farklılıklarını da göz önüne alarak, bireyleri ulaşabilecekleri en iyi noktaya getirmek çabası içerisindeyler. Bundan dolayı, toplumların sosyo-kültürel ve ekonomik gelişmişlik düzeyleri öğretmenlerinin durumu ile paralellik göstermektedir (Özkan, 2005). Bireylerin topluma katılma ve toplum içinde kendini gerçekleştirilmesi için gerekli bilgiyi,

beceriyi, değer ve tutumları kazanması sürecinde, öğretmenler eğitimin her düzeyinde rol üstlenmektedir (Haynes, 2002).

Öğretmenler gençlerin bilgiye ulaşma, bilgiyi düzenleme, değerlendirme ve sunma ve iletişim kurma becerileri kazanmasını sağlayarak ile sosyalleşmesinde kilit bir rol oynamaktadır. Bu çerçevede öğretmenin temel sorumluluğunun, öğrencilerini sosyal ve duygusal açıdan iyi yetişmiş bireyler haline getirmesi olduğu algısı çok önemlidir. Bu çerçevede duygusal olarak güçlü ve kendinden emin, kendilerine ve başkalarına saygı duyan, yaptığı işlerde sorumluluk alan gençlik üzerinde öğretmenin katkısına ilişkin beklentiler büyüktür (UNESCO, 2008).

#### **1.7.3.3.2. Kültürün Korunması ve Geliştirilmesi**

Öğretmenlik mesleği; kültürün korunması ve geliştirilmesi için önemlidir. Öğretmenler için bireyin toplumsallaşmasına ve kültürünü benimsemesine yardım etme bir zorunluluktur. Toplumlar için kültürün korunması ve değişim geçirerek zenginleşme büyük oranda eğitim sistemleri aracılığıyla gerçekleşmektedir (Haynes 2002). Dolayısıyla, öğretmenlerin sadece toplumun kültürünü aktarmakla yetinmeyip, toplumsal ihtiyaçlardaki değişmeler ve öğrenimdeki gelişmeler ışığında mevcut kültürün eleştirisini yapmaya, yaptırmaya ve böylece gelişmesine katkı sağlaması da beklenmektedir (Ural, 2013).

#### **1.7.3.3.3. Milli, Manevi ve Ahlaki Değerlerin Yaşatılması**

Eğitim, bazı düşünürler tarafından toplumun daha demokrat ve eşitlikçi bir yapıya kavuşmasının aracı olarak görülürken, bazı düşünürler de eğitimin var olan sistemin devam ettirilmesi, onun kültürel değerlerinin diğer kuşaklara aktarılmasına yarayan bir aygıt olduğunu ileri sürmektedir (Bek, 2007). Bu bağlamda, öğretmenlik mesleği; milli, manevi ve ahlaki değerlerin gelecek kuşaklara aktarılarak yaşatılması için de önemlidir.

#### **1.7.3.3.4. Ekonomik Refah Üzerindeki Etkisi**

Dünya genelinde, okul eğitiminin birey ve toplumun refahı, sosyal uyum ve ekonomik gelişme açısından önemi giderek artmaktadır. Modern toplumlarda her çocuğun iş ve yaşam alanına potansiyelini en iyi şekilde ortaya koyması için; çocuk merkezli, kaliteli ve kapsamlı böyle bir eğitimin sağlanmasında öğretmenler çok etkili olmaktadır (UNESCO, 2013). Nitekim son yıllarda yapılan araştırmalar, öğretmen kalitesinin öğretim başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biri

olduğunu, en iyi performans gösterilen eğitim sistemlerinde öğretmenin kalitesinin odak noktası olduğunu ortaya koymaktadır (McKinsey, 2007; OECD, 2005; UNESCO, 2013). Bu çerçevede, nitelikli öğretmenlere sahip toplumlar, diğer toplumlara karşı rekabette hep önde olduğu da ortaya çıkmaktadır (Eraslan, 2015).

Eğitimin en önemli unsuru olarak öğretmenlik mesleğinin bu çerçevede ekonomik refah üzerinde doğrudan ettiği görülmektedir. Ülke hedefleri doğrultusunda güçlenen bir ekonomi olması için, bunu gerçekleştirebilecek ve ekonominin tüm alanlarında faaliyet gösteren nitelikli bireylerin yetiştirilmesi gerekir.

Eğitim ekonomisi alanında 1960'larda yapılan çalışmalarda, işgücü üzerindeki etkileri bakımından, eğitimin bir üretim faktörü olarak milli geliri etkilediği ortaya çıkmıştır (Çakmak, 2008).

Eğitimin ekonomi üzerindeki temel etkileri arasında şunlar sayılabilir (Korkmaz, 2006; OECD, 2015):

- Ekonominin ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştirerek üretime katkı sağlar,
- Tüm genç nüfusun öğrenmesini sağlayarak uzun vadede ekonomik büyümeyi büyük ölçüde artırabilir. Örneğin, genç nüfusun 15 yıl içinde işlevsel okuryazarlık becerilerini kazanmaları, orta gelirli ülkelerin 80 yıl boyunca mevcut milli gelirlerinin ortalama sekiz katı kadar ekonomik kazanımlar elde etmesini sağlayacaktır (UNESCO, 2015),
- Toplumun yoksulluktan kaçınmasına yardımcı olur ve nesiller arasında yoksulluğun aktarılmasına engel olur,
- Verimlilik artışı sağlar,
- Mikro ve makro düzeyde gelir yaratma etkisi vardır.

Eğitim bireylerin ve toplumun talep ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir biçimde olmalı, bunun için de öğretmenlere de bunları sağlayacak becerilerin kazandırılması gerekmektedir (Aydın, 2003). Günümüz eğitim gereksinimlerini karşılamak için; nitelikli, profesyonel olarak eğitilmiş, motive edilmiş ve iyi desteklenen öğretmenlerin mevcut olması ve bunun tüm öğrenciler için sağlanması çok önemlidir. Nitekim bir eğitim sisteminin kalitesi ne öğretmenlerin kalitesini, ne de öğretimin kalitesini aşabilir (UNESCO, 2015).



#### **1.7.3.4. Öğretmen Özerkliği**

Öğretmen özerkliği, öğretmenin eğitim faaliyetlerinin planlanması, yürütülmesi ve geliştirilmesi süreçlerine katılma ve bunlara ilişkin karar alma noktasında sahip olduğu yetki ve özgürlük alanını ifade etmektedir (Öztürk, 2011).

Öğretmen özerkliği, sadece öğretmenin sınıfta sahip olduğu yetkileri ve üstlendiği rollerle ilgili değildir. Öğretmen sınıf içerisinde eğitim faaliyetlerini yürütürken içerik, yöntem ve ortamın oluşturulmasına ilişkin kararları kendisi verebilir. Dünyanın hemen her yerinde öğretmenlerin sınıfta özerkliğe sahip olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Öztürk, 2011). Bu, eğitimi düzenleyen kuralların katı ve baskıcılığından bağımsız olarak ortaya çıkan fiili bir durumdur ve öğretmen özerkliğinin dar anlamdaki karşılığıdır. Günümüzde öğretmen özerkliği sınıfta uygulama düzeyinde ortaya çıkan fiili serbestliğin ötesinde, eğitim yönetimine ilişkin daha kurumsal ve resmi düzeyde dikkate alınan bir kavram haline gelmiştir (Öztürk, 2011).

Öğretmenlerin özerkliği, sadece kendilerine yasal düzenlemelerle ve yöneticiler tarafından verilen yetkilerle değil, öğretmenlerin bu yetkileri kullanabilmek için gerekli bilgi, deneyim, mesleki kapasite ve becerilerini geliştirilmesiyle mümkün olabilir ve bunlarla güvence altına alınır (Bustingorry, 2008; Öztürk, 2011; Uluğ, 1999).

Öğretmen özerkliği alanyazında “Öğretimin Planlanması ve Uygulanması”, “Yönetim Süreçlerine Katılma” ve “Mesleki Gelişim” olmak üzere üç boyutta incelenmektedir (Öztürk, 2011; Üzüm ve Karslı, 2013). EURYDİCE’in (2008) Avrupa’daki Öğretmenlerin Sorumluluk ve Özerklik Düzeyleri incelemesinde ise öğretmen özerkliğine ilişkin dört boyut bulunmaktadır: “Eğitim Hizmetleri”, “Çalışma Zamanı ve Mesleki Görevler”, “Sürekli Mesleki Gelişim”, ve “Reform ve Eğitim Yeniliklerine Katılım”.

##### **1.7.3.4.1. Eğitim Hizmetlerinde Öğretmen Özerkliği**

Özerklik öğretmenlik mesleğinin doğasının gereğidir. Eğitim hizmetlerinde öğretmenlerin karar alma ve özgürce davranma düzeyi üç temel kategoride değerlendirilmektedir ve öğretmen özerkliği, bu kategorilere ilişkin okulun özerkliğinin olmasını da gerektirmektedir (Eurydice, 2008):

1. Müfredat içeriği ile zorunlu ve seçmeli derslerin belirlenmesi,

2. Öğretim yöntem ve materyallerinin belirlenmesi,
3. Öğrenci değerlendirmesine ilişkin ölçütlerin, sınav içeriklerinin ve kararların belirlenmesi.

**Müfredat içeriği ile zorunlu ve seçmeli derslerin belirlenmesi:** Amaç ve yönergelerle birlikte öğretilmesi istenilen ders ya da konuların yer aldığı müfredatın belirlenmesinde öğretmenlerin söz hakkına nadiren sahip olduğu görülmektedir. Bu çerçevede “zorunlu asgari müfredat”ın içeriğine çoğunlukla okul dışında ve ulusal veya bölgesel düzeyde karar verilmekte, okul içerisinde de okul yöneticilerinin sorumluluk ve inisiyatifine bırakılmaktadır (Eurydice, 2008).

Öğretimin birliği ve bütünlüğü açısından eğitimin amaç ve içeriğini oluşturan müfredatın öğretmenler tarafından değil merkezi yönetim tarafından belirlenmesi gerektiğini savunan görüşler bulunmaktadır (Öztürk, 2012).

Türkiye’de içeriğinin seçimi ve düzenlenmesi konusunda genel olarak müfredata uyulsa da, öğretmenlerin tercihleri de söz konusu olabilmektedir. Bu çerçevede, ders programında olmayan konuların öğretim kapsamına alınması, bunların öngörülenden farklı bir biçimde işlenmesi sıkça rastlanılan bir durumdur. (Öztürk, 2012)

İçerikle aynı şekilde, ulusal müfredatlar içerisinde okutulacak zorunlu dersler de belirlenmekte, seçmeli derslerin belirlenmesi veya belirlenen seçmeli dersler içerisinden seçim yapılması okullara bırakılmaktadır.

Türkiye uygulamasında seçmeli dersler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenirken, bazı seçmeli derslerin içeriğinin zümre kurulu kararıyla öğretmenler tarafından belirlendiği görülmektedir. Bu dersler için öğretim programı ve ders kitabı hazırlanmamış olması nedeniyle de bu derslerin planlanması ve uygulamasında öğretmenlerin rolü de artmaktadır.

**Öğretim yöntem ve materyallerinin belirlenmesi:** Öğretim yöntem ve materyalleri sınıf içi öğretim faaliyetlerini doğrudan ilgilendiren hususlardır ve uygulamada öğretmen özerkliğinin en çok hissedildiği alanlardan birisidir. Bu çerçevede müfredatın merkezi yetkililer tarafından belirlenmesi gerektiğini savunan kişiler dahi öğretim hedeflerine ulaşmak için izlenecek yöntemin belirlenmesi ve kullanılacak materyallerin seçilmesinde ve uygulanmasında öğretmene özerklik sağlanması gerektiğini savunmaktadır (Öztürk, 2012).

Öğretmenlerin öğrencilerine özgü ihtiyaç ve özellikleri dikkate alarak kendi yöntemlerini belirlemeleri, materyallerini serbestçe hazırlamaları veya seçmeleri uzmanlar tarafından olması gereken olumlu bir tutum olarak kabul edilmekte, bu konuda öğretmenlerin yetkilendirilmesi gerektiği savunulmaktadır. (Eurydice, 2008; Öztürk, 2011)

Uygulamada da öğretmenlerin bu alanda müfredat içeriğine göre daha geniş bir özerklik alanına sahip oldukları ve tercihlerini derslerine yansıtılabildikleri görülmektedir. Bu açıdan dünya uygulaması ile Türkiye uygulaması büyük farklılıklar göstermemektedir. Özellikle okullarda teknolojik araçların kullanımının yaygınlaşmasıyla, öğretmenlere ders kitabı dışında, farklı materyaller kullanma olanağı sağlamıştır (Eurydice, 2008; Öztürk, 2012).

Öğretim materyallerinde zenginlik ve çeşitliliğin sağlanması, öğretmenlerin özerkliğini artıracak bir unsurdur. Kanuni zorunluluklar dışında alternatif materyal yokluğu veya eksikliği, öğretmenler üzerinde kısıtlayıcı etkide bulunmaktadır. Nitekim yapılan araştırmalarda öğretmenlerin ders kitabına veya tek bir materyale bağımlı olmasının özerkliklerini kısıtlayan en önemli unsurlardan birisi olduğu değerlendirilmektedir (Öztürk, 2011).

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından her bir ders için ayrıntılı bir şekilde öğretim programı hazırlanmakta ve derslerde kullanılacak öğretmen ve öğrenci kitapları ücretsiz olarak dağıtılmaktadır. Bu uygulamanın kolaylık sağladığı iddiası karşısında mesleki değerlendirmesini kısıtlamak suretiyle öğretmen özerkliğini zedelediği görüşü de savunulmaktadır (Güven, 2010).

**Öğrenci değerlendirmesine ilişkin ölçütlerin, sınav içeriklerinin ve kararların belirlenmesi:** Öğretim faaliyetleri içerisinde öğretmenlerin özerkliğine ilişkin diğer bir alan da öğrenci değerlendirmesidir. Bu çerçevede ön plana çıkan hususlar arasında öğrencilere uygulanacak sınavların içeriği, şekli ve sayısı ile öğrencinin değerlendirmesinde öğretmenin kanaatlerinin etkili olup olmaması sayılabilir.

Öğrenci başarısının değerlendirilmesinin öğretmenlerin yetki alanında olduğu genel kabul gören bir durum olsa da, birçok ülkede genellikle test türünde yapılan merkezi sınavların yaygınlaşması, öğrencilerin sınıf geçme veya tekrar etmesine ilişkin yasal düzenlemeler yapılması gibi hususlar öğretmen özerkliğini kısıtladığı gerekçesiyle tartışma konusu olmaktadır. (Eurydice, 2008; Öztürk, 2011)

Öğretmenlerin öğrencileri değerlendirme çerçevesinde karar verme özerkliğini etkileyen bir husus da öğretmenin öğrenci hakkındaki kişisel kanaatinin belirleyici unsur veya unsurlardan birisi olup olmamasıdır. Bu çerçevede, sınıf içi gözlemlerine dayalı olarak yapılan değerlendirmelerle öğretim sürecine göre verilmesi çok önemlidir. Bu çerçevede öğretmenin ders içeriğinin tekrarı, öğrencinin yardıma ihtiyaç duyduğu alanların belirlenmesi, ders planlarında değişiklik yapılması gibi kararlar alması gerekebilir. Öte yandan sınıf içerisinde devamlı edinilen öğrenmelerle ilgili öğretmenin kanaat notunun varlığı da öğrenci başarısı belirlemede vazgeçilmez faktörlerden biridir (Engin ve İnci, 2012).

#### **1.7.3.4.2. Çalışma Zamanı ve Mesleki Görevlere İlişkin Öğretmen Özerkliği**

Çalışma zamanı, öğretmenin derse hazırlanması, ders esnasında öğretim yapması ile ders esnasında ve sonrasında değerlendirilme yapmasını içermekle birlikte, birçok ülkede, bunlara ilave etkinlikler de bulunmaktadır. Öğretmenler okul müdürleri veya diğer eğitim yöneticileri tarafından belirlenen görevler çerçevesinde okulda daha fazla kalabilmektedir. Bu görevler arasında planlama ve değerlendirme toplantıları, öğrencilerin katıldığı etkinlikler, mesleki gelişim faaliyetleri, personel toplantıları, ailelerle yapılan görüşmeler, derse gelmeyen meslektaşlarının yerine derse girme ve yönetsel görevler sayılabilir (Eurydice, 2008).

Öğretmenlerin çalışma süreleri yasal veya idari düzenlemelerle belirlenebilmekte, ancak uygulamada öğretmenlerin bu süreleri aşan sürelerde görevler aldıkları görülmektedir. Öğretmen özerkliği açısından, öğretmene zorunlu ders yükü veya çalışma zamanı dışında verilen görevlerin kendi rıza ve inisiyatifine bırakılıp bırakılmaması önem arz etmektedir.

Türkiye uygulamasında, zorunlu ders yükü (okul öncesi ve sınıf öğretmenleri haftada 18 saat, genel bilgi ve meslek dersleri öğretmenleri haftada 15 saat, atölye ve laboratuvar öğretmenleri haftada 20 saat) belirlenmekte, bunun üzerine ücret karşılığı ek ders alma hakkı verilmekte, ancak ihtiyaç halinde ve belirlenmiş azami sınıra kadar okul müdürlerinin kararıyla ek ders görevi alma zorunluluğu bulunmaktadır. Zorunlu ders yükü ve ücret karşılığı ek ders uygulamasında diğer bir husus da, kendi branşlarında ders bulunmayanlara ihtiyaç halinde ve istemeleri durumunda branşı dışında ders görevi verilmesidir.

Aylık geliri düşük olan öğretmenlerin ek dersi ek gelir olarak görmesi ve yöneticilerin talepleri karşısında kendisini baskı altında hissederek belirlenen sınırlar üzerinde aldıkları ek ders yükü, dolaylı olarak öğretmenin özerkliğini etkilemektedir. Ek ders yüküyle mesleki gelişimine zaman ayıramayan öğretmenin sadece kendisine verilen görevi yerine getiren bir uygulayıcı haline gelmesi öğretmen özerkliğini azaltmaktadır. Yeterli sayıda öğretmen istihdamı ve öğretmen ücretlerinin iyileştirilmesiyle bunun bir sorun olmaktan çıkarılması da muhtemeldir. (Güven, 2010)

#### **1.7.3.4.3. Mesleki Gelişim ve Öğretmen Özerkliği**

Mesleki gelişim, öğretmen özerkliğinin temel belirleyicilerinden birisidir. Çünkü öğretmenin özerkliği için; öğretime ilişkin tercih yapma, belirleme ve karar alma yetkisi olmasının yanı sıra, bu yetkiyi kullanmasını sağlayacak bilgi ve beceriye sahip olması ve yeterli ilgi ve çaba göstermesi gerekmektedir (Öztürk, 2011).

Hizmet öncesi eğitim ve hizmet içi eğitim öğretmenin mesleki gelişiminde en önemli süreçlerdir. Bunun dışında meslektaşlarıyla kuracağı işbirliği çerçevesinde yapacağı ortak çalışmalar da hem mesleki gelişimine hem de özerkliğine katkı sağlayan yollardandır. Öğretmenin mesleki gelişimini artırmak ve yeni bilgi ve deneyimler kazanmak, eksikliklerini gidermek amacıyla kendi istek ve ihtiyaçları doğrultusunda hizmet içi eğitim taleplerinde bulunması ve bunların kendine sağlanması, açılmış hizmet içi eğitimlere de aynı şekilde yöneticilerin kararı ile değil kendi karar ve talebiyle katılması büyük önem taşımaktadır.

Türkiye'deki hizmet içi eğitim etkinlikleri ile ilgili yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarına yönelik olmadığı, kapsam ve içeriğinin gereksinimleri karşılayamadığı ve planlama yapılırken öğretmenlerin talep ve ihtiyaçlarının yeteri kadar dikkate alınmadığı ortaya çıkmıştır (Gültekin ve diğerleri, 2010).

#### **1.7.3.5. Öğretmen Performansı Geribildirim**

Bir öğretmenin etkililiği onun bilgi, beceri ve deneyimlerinden gelir. Bilgi, beceri ve deneyimlerinden sağladığı bu güçle, öğretmen aynı zamanda özerklik için güvence temin etmiş olur (Uluğ, 1999).

Bir öğretmenin etkililiği; etkili öğretim yöntemleri ile etkili sınıf yönetimi tekniklerini kullanmasına ve müfredatı öğrencilerin anlamasını kolaylaştıracak şekilde

düzenlemesine bağlıdır. Bu unsurların her biri ayrı ayrı önemli ve gerekli olmasına karşın, ancak birlikte kullanılmaları halinde öğretim hedefine ulaştıracaktır. (Akalin, 2012)

Öğretmenler eğitimleri sırasında etkili programları, yöntem, materyal ve teknikleri öğrenseler bile bunları gerçek sınıf ortamlarına her zaman yansıtamazlar. Öğretmenlere etkili olduğu kanıtlanmış uygulamaların öğretilmesi sonrasında, bu uygulamaların öğrenciler üzerindeki etkileri hakkında düzenli geribildirim verilmesi gerekmektedir (Scheeler ve diğerleri, 2004).

“Beceri ve davranışların sürdürülmesini veya transfer edilmesini teşvik etmek üzere, süreç ve sonuçlara ilişkin bilgi sağlanması yöntemi” olarak tanımlanan performans geribildirimi (Montenson ve Witt, 1998) son yıllarda öğretmenlerin ve eğitim programlarının etkililiğini artıran bir unsur olarak araştırmacılar tarafından önerilmektedir. Yapılan tüm çalışmalar ve sonuçları ışığında, performans geribildiriminin hem öğretmenlere sınıflarında kullanabilecekleri yeni strateji ve yöntemlerin kazandırılmasında, hem de doğru uygulamalarının sürdürülmesi ve artırılmasında etkili bir yöntem olduğu söylenebilir (Akalin, 2012).

Geribildirim üç kategoride incelenmektedir (Scheeler ve diğerleri, 2004):

1. Geribildirim yapısı (geribildirim içeriği, türü ve hangi araçlarla, nasıl yapıldığı),
2. Geribildirim zaman boyutu (geribildirim zamanlaması ve sıklığı),
3. Geribildirim sağlayan kaynak (yöneticiler, meslektaşlar, öğrenciler, diğer).

Öğretmen etkililiğine etki eden geribildirim etkinliği de bu üç unsurun doğru tercihlerle öğretmene sağlanmasına bağlıdır. Scheeler ve diğerleri (2004) tarafından yapılan araştırmada olumlu ve düzeltici nitelikte, hızlı bir şekilde ve belli bir konu hakkında veya kişiye özel olarak sağlanan geribildirimlerin öğretmen davranışları üzerinde daha etkili olduğu ortaya konmuştur.

Türkiye’de öğretmenin performansı, temelde öğrencilerin akademik ve davranışsal gelişimi, sınavlarda ve yaşamlarının ileri aşamalarındaki başarıları ve öğretmenin öğrenci üzerinde bıraktığı etki ile özdeşleştirilmektedir. Bu çerçevede yazılı ve sistematik bir geribildirim mekanizması bulunmama ile birlikte; uygulamada öğrencilerin, diğer meslektaşların, öğrenci ailelerinin ve ilgili diğer çevrenin sözlü

kanaatleriyle oluşan tanınmışlık ve öğrencilerin sınavlarında öğretmenin katkısına ilişkin genelleştirilebilecek sonuçların geribildirim olarak kabul edildiği görülmektedir.

#### **1.7.3.5.1. Öğrencilerin Gelişiminin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi**

Öğretmenin etkililiği öğretimin amaç ve hedeflerini gerçekleştirme başarısı ile ölçülmektedir. Bu çerçevede, en önemli öğretim hedeflerinden birisini öğrencilerin gelişme kaydetmesi olduğundan bunun izlenmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Etkili öğretmenler öğrencilerin davranışlarını, performanslarını ve gelişimlerini sürekli olarak izler ve değerlendirirler (Tatar, 2004).

İzleme ve değerlendirme, öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Öğretmenler planlı ve sistematik bir şekilde yapacağı değerlendirmeleri hem kendisi, hem öğrenci ve ebeveynleri için geribildirim olarak kullanır. Dolayısıyla, bu değerlendirme sonucunda öğrencilerin öğrenme ve gelişme düzeylerini dikkate alarak kendi plan ve uygulamalarına yön verirken aynı zamanda öğrenci ve ailesi ile iletişim kurmak suretiyle öğretim hedefine ulaşma konusunda onların katılımını da temin etmeye çalışır.

Öğretmenlerin değerlendirme yapabilmeleri için öğrencilerinin gelişim özelliklerini de bilmeleri gerekir. Aksi takdirde öğrencilerini gerçekçi biçimde tanıması, onların davranış ve tutumlarını değerlendirmesi olanaksızdır.

Öğrencinin öğrenme süreci içerisindeki performansını ve başarısının tespit edilmesi çerçevesinde; öğrencinin ne öğrendiği, öğrenirken nasıl bir yol izlediği, nasıl düşündüğü, nasıl soru sorduğu, nasıl analiz ettiği, bilgiyi nasıl yapılandırdığı, diğerleriyle nasıl iletişim kurduğu ve öğrenirken karşılaştığı güçlüklerin neler olduğu öğretmenin farkında olması gereken hususlar arasında sayılabilir. Bunun için de öğretmenin bu çerçevede bu bilgileri kendisine sağlayacak donanımlara, yeterli ve doğru araçlara sahip olması beklenir.

#### **1.7.3.5.2. Öğrenci Başarıları Hakkında Geribildirim Alma**

Öğretmenin öğrenci başarısına etkisinin tam ve net olarak ölçülmesi diğer değişkenlerin etkisi de göz önüne alındığında mümkün gözükmemektedir. Ancak öğrencilerin gelişimleri ve başarıları hakkında istikrarlı bir şekilde bilgi sağlanması durumunda, sonuçlar üzerinde öğretmen performansı hakkında doğru geribildirim sağlayacağı söylenebilir.

Metin (2013) tarafından ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilere ilişkin yapılan araştırmada, öğrencilerin bir üst kademe geçiş için yapılan Seviye Belirleme Sınavındaki (SBS) başarısında öğretmen etkisinin yüksek düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Ancak bu tür bir etkinin diğer değişkenler de göz önüne alınarak istatistiksel verilerle ortaya konarak öğretmenlere geribildirim sunulmamaktadır.

Öğretmene objektif ölçütler kullanılarak ve diğer faktörlerin etkisi de göz önüne alınarak, bir üst kademeye geçişe ilişkin bilgilerin de sunulması faydalı olacaktır. Nitekim öğretmen için gerekli olan bilgileri içeren bir geribildirim öğretmene ve öğretim faaliyetlerine yön vermesi olasılığı her zaman yüksektir (Göker, 2015).

#### **1.7.3.5.3. Öğrencinin İleri Yaşamından Haberdar Olma**

Gelişimlerini izlediği öğrencilerin başarılarındaki etkisi hakkında geribildirim almış olan bir öğretmenin, öğrencilerinin ileri yaşamları ile de ilgileneceği, bu çerçevede ortaya çıkan başarılarla kendilerine pay çıkaracağı, bunun da kendi performansları üzerinde motive edici bir unsur olacağı söylenebilir. Bir öğretmenin bu çerçevede elde edeceği bilgiyi mevcut öğrencilerinin kendisine olan güvenini sağlama noktasında da kullanması beklenebilecek bir tutumdur.

#### **1.7.3.5.4. Öğretmenin Öğrenci Gelişimine Katkısı**

Öğrenci başarısını doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyebilecek birçok değişken olmakla birlikte bu faktörlerin en önemlilerinden birisi ve ilk akla gelen öğretmenlerdir (Erdoğan, 2006). Öğretmenler, öğrencilerin gelişimi ve yaşamlarını yönlendiren, becerilerinin gelişimini etkileyen kişilerdir (Sarier, 2016). Dolayısıyla, öğretmenlerin tutum ve davranışları, bilgi ve becerileri doğrudan öğrencileri üzerinde etki doğurmaktadır. Örnek olarak, kendisine inanılan ve sevilen bir öğretmenin dersine karşı öğrencilerin büyük bir ilgi duyduğu, buna karşılık, korku ve kaygı uyandıran bir öğretmenin de öğrenci üzerinde olumsuz etki oluşturduğu görülmektedir (Şevik, 2014). Etkili bir öğretmenin her bir öğrencisini tanıması, gelişimini izlemesi, ihtiyaçlarını belirlemesi ve kendisinin öğrencilerinin üzerindeki etkilerini bilmesi beklenir. Bu doğrultuda da plan ve uygulamalarını daha da geliştirerek hayata geçirmesi beklenir. Ancak, yukarıda da belirtildiği üzere öğretmenin öğrenci gelişimindeki etkisinin net olarak ayrıştırılması ve ölçülmesi pek de mümkün değildir. Buna karşın özellikle somut, branşa ait, ölçülebilir nitelikteki bilgilerin öğretmen tarafından öğrencilere aktarıldıktan sonra



ölçülebilirliğinden söz edilebilir. Bunun için de uygun araç ve imkânların öğretmene sağlanması beklenir.

#### **1.7.4. İş Yaşam Dengesi**

İş yaşam dengesi en genel anlamıyla bireyin işi ile aile ve kişisel yaşamı arasındaki uyumdur. Dolayısıyla bireylerin iş, aile ve kişisel amaç, hedef ve talepleri arasındaki dengeyi ifade edilmektedir. İş ve yaşamında sorun yaşayan bireyler ailelerini, çalışmış oldukları örgütleri ve içinde bulunduğu sosyal yapıyı da olumsuz yönde etkilediğinden iş yaşam dengesi birey, örgüt ve toplum açısından önem arz eden bir konu olarak literatürde yerini almaktadır (Durna ve Babayiğit, 2015).

İş yaşam dengesi; kişinin iş ve aile yaşamındaki talep dengesi (Lockwood, 2003), iş hayatına ilişkin esneklik, sosyallik ve bireysellik (Barnett, 1999), rol dengesi (Marks ve MacMermid, 1996), iş ve iş dışındaki sorumlulukların dengesi (Smith ve Gardner, 2007), bireyin iş ve aile yaşamında minimum seviyede çatışma yaşamaması ve tatmin olması (Clark, 2001), bireyin ne zaman, nerede ve nasıl çalıştığını kontrol altında tutması (Allen, 2001) gibi birçok farklı şekillerde tanımlanmıştır (Durna ve Babayiğit, 2015). Yapılan tanımlar genel olarak kişinin rolleri ve sorumlulukları arasında denge kurabilmesi, daha az çatışmayla daha mutlu bir yaşam sürdürebilmesi üzerine odaklanmaktadır (Koray, 2016). Nitekim yapılan araştırmalar da iş ve yaşam alanlarında dengeye sahip kişilerin psikolojik ruh hali ve işteki verimlilikleri daha yüksek olduğunu göstermektedir (Erben ve Ötken, 2014).

İş yaşam dengesi arayışı bireyin iş ve yaşam alanlarını yönetmesiyle ilgili yaşadığı ikilemlerden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla; bu alanda yapılan çalışmalarda hem sosyal, hem ekonomik, hem de iş dünyasındaki gelişmeler yakından takip edilmektedir. Bu yönüyle iş yaşam dengesi kapsamı sürekli değişen ve genişleyen bir kavramdır. 60'lı yıllardan itibaren kadınların çalışma hayatına katılmasıyla "çalışan anneler", "çift gelirli aileler", "iş-aile çatışması" gibi unsurlar ile sonraki dönemlerde "küreselleşme", "örgütlerin yeniden yapılandırılması", "serbestleşme", "teknolojiye uyum", "7/24 hizmet sunma" gibi pek çok faktör, bireyler ve örgütler üzerindeki etkilerinin yanı sıra, bu konuda yapılan çalışmalar üzerinde de belirleyici olmuştur (Lewis ve diğerleri, 2007).

1970'li yıllarda çok sayıda kadının işgücüne katılımıyla iş yaşam dengesi kavramının Birleşik Krallık'ta ele alınmaya başlanmış, bu çerçevede işin anlamı ile işgörenin algılarında değişikliğe neden olmuştur. Artık ev içi iş yükü, çocuk bakımı, yalnızca bireyi değil değişen iş ortamlarını da ilgilendiren hususlar olarak görülmeye başlanmış ve iş yaşam dengesi kavramı ortaya atılmıştır (McIntosh, 2003).

İş yaşam dengesi kavramının ortaya çıkışı ve gelişimini açıklayan yaklaşımlarda temel nokta, özellikle kadınların işgücüne katılımlarının artmasıyla, kavramın modern toplumlarda iş ve iş dışı alanın ayrışmasıyla önemli hale gelmiş olmasıdır. Ancak iş yaşam dengesi yalnızca kadınlara yönelik bir sorun alanı değildir, belirleyicilerine bağlı olarak kişiden kişiye farklılık gösterebilen, kapsamı sürekli değişen ve genişleyen bir kavramdır. Dolayısıyla günümüz iş ve yaşam koşullarında cinsiyet boyutu hala iş yaşam dengesinin önemli bir bileşeni olmakla birlikte, bu kavram tüm işgörenleri kapsayacak şekilde daha geniş biçimde ele almayı gerektirmektedir (Karaman, 2015).

#### **1.7.4.1. İş Yaşam Dengesinin Belirleyicileri**

İş Yaşam dengesi kavramı, "iş" ve "iş dışı yaşam" bileşenlerini etkileyebilecek çeşitli faktörler tarafından belirlenmektedir.

Guest (2002) tarafından geliştirilen modele göre; iş yaşam dengesinin belirleyicileri örgütsel ve bireysel faktörler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Örgütsel faktörler iş talepleri ve kültürü ile ev talepleri ve kültüründen oluşmaktadır. Bireysel faktörler ise; işe uyum, kişilik, enerji, kişisel kontrol ve başa çıkma, cinsiyet, yaş ve yaşam-kariyer evresidir.

Modele göre iş yaşam dengesinin hem öznel hem nesnel göstergeleri bulunmaktadır. Öznel ölçütler bireyin iş ve yaşamındaki denge ya da dengesizlik hissini ifade etmektedir. Nesnel ölçütler ise, bireyin çalışma saatleri ile iş dışındaki yaşamındaki boş zamanları ve aile içinde üstlendiği rolleridir (Guest, 2002).

**Tablo 1. 1: İş Yaşam Dengesinin Yapısı, Belirleyicileri ve Sonuçları**

Belirleyiciler	Dengenin Yapısı	Sonuçlar/Etki
Örgütsel Faktörler İşin Talepleri İş Kültürü Evin Talepleri Ev kültürü	Öznel Göstergeler Denge- işe ve eve eşit vurgu Denge-ev merkezli Denge- iş merkezli Taşma- işten eve aktarım Taşma- evden işe aktarım	İş doyum Yaşam doyum Ruh sağlığı/iyi hissetme Stres/hastalık İşteki davranış/performans Evdeki davranış/performans İşteki kişilerle etkileşim Evdeki kişilerle etkileşim
Bireysel Faktörler İşe uyumluluk Kişilik Enerji Kişisel kontrol ve başa çıkma Cinsiyet Yaş Yaşam ve kariyer basamağı	Nesnel Göstergeler Çalışma saatleri Serbest/boş zaman Aile rolleri	

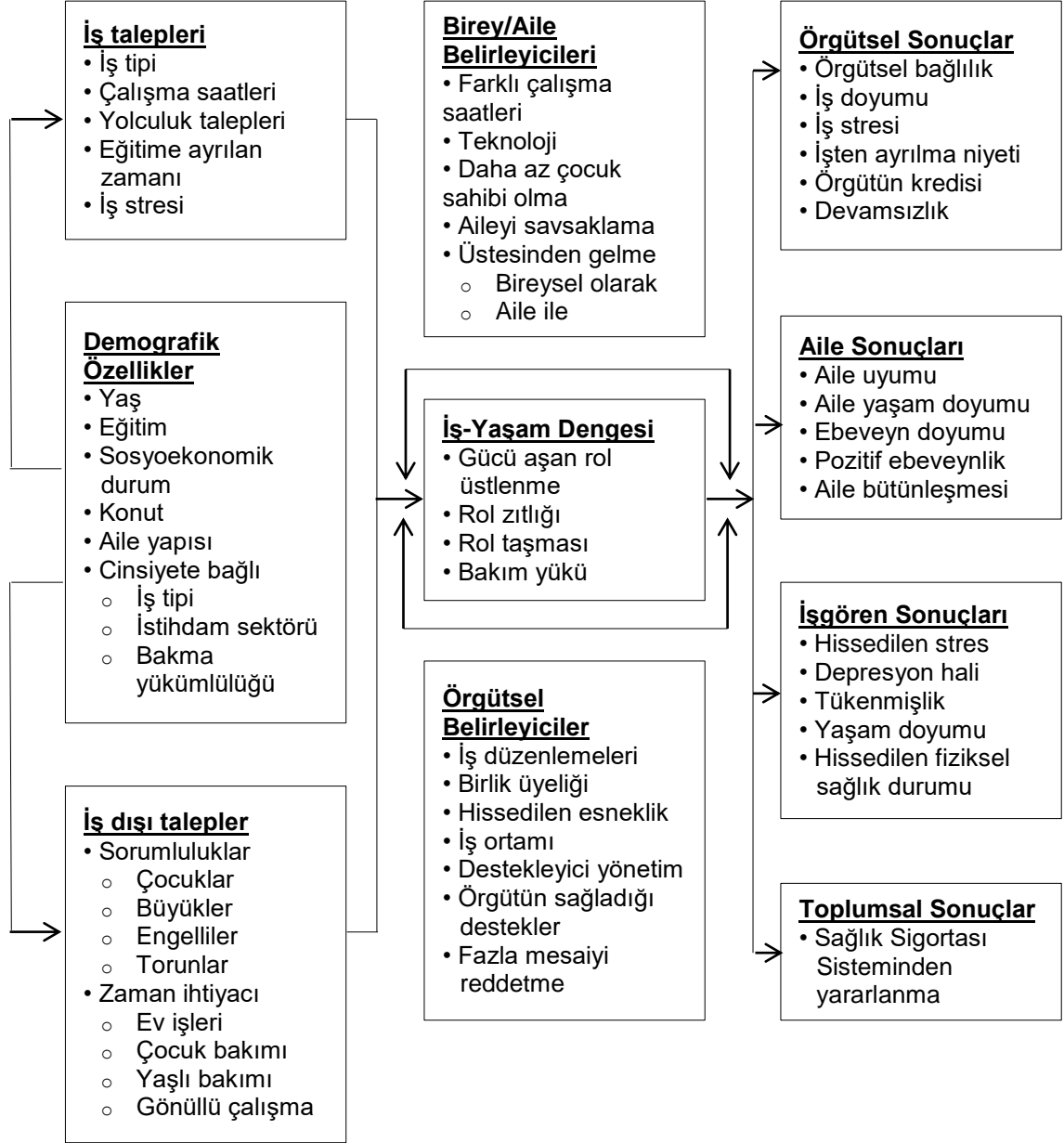
Kaynak: Guest (2002).

Modele göre, iş yaşam dengesinin sonuç veya etkileri ise; iş ve yaşam doyum, bireyin ruh ve beden sağlığı, iş ve iş dışı yaşamda gösterdiği performans ile iş ve evdeki diğer kişilerle etkileşimidir.

“Yeni milenyumda iş yaşam çatışması” adlı raporlarında Duxbury ve Higgins (2003) iş yaşam dengesinin teorik çerçevesi olarak tanımladıkları bir model geliştirmişlerdir. (Şekil 1. 2) Bu model iş ve iş dışı taleplerle bireyin demografik özellikleri, iş ve iş dışı belirleyicilerin ilişkilerini ve bunların ortaya çıkardığı iş yaşam dengesinin birey, aile, örgüt ve toplum açısından sonuçlarını ortaya koymaktadır.

Bu modele göre iş yaşam dengesini oluşturan faktörler gücü aşan rol üstlenme, rol zıtlığı, rol taşması ve bakım yüküdür. Zaman ve enerji gerektiren çeşitli aktivite ve rollerin fazlalığı, yani aşırı iş yükü gerekliliklerinin tam olarak ve rahat bir şekilde yerine getirilmesini engelleyebilmektedir. Uzun çalışma saatleri, esnek olmayan çalışma programı, insani olmayan ağır iş yükü, iş seyahatleri, iş nedeniyle taşınma gibi durumlar da bir çalışanın aile içindeki rollerini ve işlevlerini tam olarak yerine getirmesini engelleyebilmektedir. Hasta çocuğun bakımı gibi aileyle ilgili özel durumlar da işte dikkat dağıtabilmekte, işe geç kalmaları artırabilmekte ya da tam tersi evdeki sorunlardan kaçmak için işgörenin tamamen işe odaklanmasına neden olabilmektedir. Benzer bir şekilde yaşlı ya da engelli aile bireylerinin bakım zorunluluğu bireylerde stres ve gerginlik yaratabilmektedir. (Brown, 2004)

Duxbury ve Higgins (2003) tarafından geliştirilen modelde iş ve iş dışı taleplere bağlı olarak diğer değişkenlerin (demografik özellikler, örgütsel belirleyiciler ve birey/aile belirleyiciler) de etkisiyle oluşan iş yaşam dengesi veya dengesizliği işe ilişkin bağlılık, doyumu, stresi, ayrılma niyeti, örgütün itibarı ve işe devamsızlık durumlarını ortaya çıkarmaktadır. Aileye ilişkin sonuçları uyum, yaşam doyumu, ebeveyn doyumu, pozitif ebeveynlik ve aile bütünleşmesi olarak ifade edilmiştir. Bireye ilişkin sonuçlar ise, stres, depresyon hali, tükenmişlik duygusu, yaşam doyumu ve fiziksel sağlık durumudur. İş yaşam dengesinin sağlanmasının sosyal sonucu ise işe devam etme ve ayrılma veya sağlık durumuna bağlı olarak ortaya çıkan sağlık sigortası sisteminden yararlanma durumudur.



Şekil 1.2. İş Yaşam Dengesi Teorik Çerçevesi (Duxbury ve Higgins, 2003)

#### 1.7.4.2. İş Yaşam Dengesi Kuramları

İş yaşam dengesi kavramı alanyazında daha çok iş yaşam çatışması olarak ele alınmış, bu çerçevede; denge kavramından önce, çatışma kavramı incelenmiştir. Alanyazında iş yaşam dengesi kavramı yokken klasik örgüt kuramcıları iş ile yaşam arasındaki etkileşime ilişkin çalışmalar yapmışlardır. Bu çerçevede Elton Mayo, Fritz J. Roethlisberger ve William J. Dickson adlı endüstri psikologları tarafından 1927 ile 1932 yılları arasında, Hawthorne'da (ABD) bulunan Western Electric Şirketi'nde yapılan çalışmalarda iş ortamında sosyal ve duygusal gereksinimlerin varlığı gündeme gelmiş ve bunların etkisini ortaya konmuştur. Bu çalışmalar sonucunda, işyerindeki fiziksel koşulların iyileştirilmesi gibi işgörenin

duygusal gereksinimlerin karşılanması da verimliliğin olumlu etkide bulunduğu ortaya konmuştur (Küçükusta, 2007).

1950'li yıllardan sonra iş ve iş dışı yaşamın "ayrı dünyalar" olduğuna ilişkin çalışmalar yapılmıştır. İş dışındaki sorunların işyerinin kapısında bırakılması gerektiğine inanan örgüt kültürü anlayışı ve geleneksel cinsiyet rol dağılımı bu ayrımı daha da güçlendirmiştir. Buna göre, kesin sınırlarla ayrılan söz konusu alanların kendine özgü talepleri ve bu talepler arasında kaçınılmaz bir rekabet söz konusu idi. Ancak bu sorun sadece kadınları ilgilendiren bir sorun olarak ele alınıyordu. Sonraki yıllarda, roller ve stres üzerinde yapılan çalışmalar, yeni bir iş yaşam olgusu ortaya çıkarmıştır. Bu çerçevede, sorunun sadece kadınları ilgilendiren bir konu olmadığı, erkeklerin de gelir sağlamanın dışında aile sorumlulukları olduğu ve bu konudaki ihtiyaçlarını karşılama talepleri görüldü. Öte yandan yapılan çalışmalar iş ve iş dışı yaşamın tamamen ayrı alanlar olmadığı ve birbirlerini etkilediğini ortaya koyuyordu (Kapız, 2002).

Çalışan kadınların dolayısıyla çift gelirliliğin, işgücünde çocuklu (bakım yükü olan) kadın işgören sayısındaki artış, kadın ve erkeklerin iş hayatındaki rollerindeki benzerliklerin artması, yeni aile modellerinin ortaya çıkması, aile içindeki rollere ilişkin daha eşitlikçi tutumların ve erkeğin yaptığı işin aile rollerine etkisinin ön plana çıkması, boşanma oranlarındaki artış, işgücü mobilitesindeki artış gibi birçok demografik, ekonomik ve kültürel değişim iş ve iş dışı yaşam arasındaki ilişkilerin araştırılmasına yönelik ilgiyi artırmıştır. Böylece iki alan arasında başlangıçta pek de fark edilmeyen ilişki, zamanla belirginleşmeye ve giderek daha titiz bir bakış açısıyla değerlendirilmeyi gerektirmiştir (Kapız, 2002; Savcı, 1999).

Bireyler, organizasyonlar ve toplum açısından önemi giderek artan iş yaşam etkileşimi; insan kaynakları yönetimi açısından, işgöreni örgütte tutma ve verimliliği artırma stratejilerinin önemli unsurlarından birisi olarak ele alırken, toplumbilimi açısından daha çok aile ve kadın kavramları üzerinden, psikoloji bilimi açısından da daha çok bireylerdeki davranışsal sonuçlara (ruh sağlığı, yaşam doyumu, stres, tükenmişlik vb.) odaklanılarak ele alınmaktadır.

İş ve iş dışı yaşam alanı etkileşimine ilişkin araştırmalarda başlangıçta herhangi bir kuramdan hareket edilmediği ve istatistiksel ölçümlerde de sadece korelasyonlara dayalı yorumlar yapıldığı (Savcı, 1999), daha çok pratiğe yönelik örgütsel bağlılık,

iş devamsızlık, işten ayrılma eğilimi ve verimlilik üzerindeki etkisine odaklanıldığı görülmektedir. Daha sonraki çalışmalarda ise kurama dayalı iş ve yaşamın birbirleriyle ilişkili mekanizmaları ve diğer bağlantılarını inceleyen akademik yaklaşımlar ortaya konmuştur (Karaman, 2015).

Araştırmacılar iş yaşam dengesini tek bir kuram üzerinden açıklamama konusunda bir görüş birliği bulunmamaktadır. Bu durum, iş yaşam dengesinin halen araştırmaya ve tartışmaya açık bir konu olarak gündemini koruduğuna işaret etmektedir ve değerlendirme yapılırken farklı kuramsal yaklaşımları göz önünde tutularak daha geniş ve çok boyutlu bir bakış açısı ortaya konması önem taşımaktadır (Karaman, 2015).

#### **1.7.4.2.1. Rol Kuramı**

İş-aile çalışmaları uzun süre iş-aile etkileşiminin olumsuz yanlarının ele alındığı rol çatışması ve stres teorileri üzerinden yürütülmüştür. Daha sonraki dönemlerde yapılan araştırmalarda iş ve aile rolleri arasındaki pozitif etkileşim, iş dışı yaşamdaki roller üzerine vurgular yapılmaya başlanmış ve çalışmalar iş yaşam dengesi kavramı üzerinden yürütülmüştür. Genel anlamda bireyin iş ve iş dışı rolleri arasındaki ahengin göstergeleri olan ruh sağlığı, kendine saygı, doyum ve yaşamdaki genel uyum duygusu açısından iş yaşam dengesinin önemli olduğu kabul edilmekle birlikte; iş yaşam dengesinin nasıl tanımlandığı, nasıl ölçüldüğü, nelerin bunu sağladığı ve geliştirdiği ve hangi faktörlerin bunu engellediği veya desteklediği gibi hususlara ilişkin konular tartışılmaya devam etmektedir (Rantanen ve diğerleri, 2011).

Zengin bir literatüre sahip olan ve bireyin iş yaşamı ve iş dışı yaşamındaki çeşitli rollerinin varlığına dayan rol kuramında, rol dengesi ve rol çatışması üzerinde özellikle durulan iki kavram olmuştur (Karaman, 2015).

Birey çeşitli rolleri, olumlu veya olumsuz denge sağlamak suretiyle yerine getirilebilir. Olumlu rol dengesi, birey tarafından her bir rolü eşit çaba, özveri, dikkat ve önem vermek suretiyle üstlenmeyi ifade ederken, olumsuz rol dengesinde ise bireyin farklı rollere ilgisizlik, duyarsızlık, düşük çaba ve düşük dikkat düzeyi söz konusudur. Olumlu rol dengesi rollerin yerine getirilmesini kolaylaştırırken, olumsuz rol dengesi de rolün birey üzerindeki yükünü artıracaktır (Rantanen ve diğerleri, 2011).

Bireyin bir alanda sahip olduğu rollerden herhangi birisinin diğer alanda sahip olduğu roller üzerinde baskı yaratması durumunda rol çatışması ortaya çıkmaktadır. Duxbury ve Higgins'e (2003) göre toplum içerisinde belirli rollere sahip olan bireylerin bunları yerine getirmek için zaman, enerji ve bağlılık gereksinimi söz konusudur. Bu iş veya iş dışı rollerden dolayı ortaya çıkan talep ve gereksinimlerde uyumsuzluklar olduğunda, bir rolden diğer role geçişte zorluklar yaşanmakta ve iş yaşam çatışması ortaya çıkmaktadır.

#### **1.7.4.2.2. Çatışma Kuramı**

Çatışma kuramına göre iş ve iş dışı yaşam alanları arasında bir üstlenilen rollerden kaynaklanan bir çatışma vardır. Bu çatışma "gerçek" bir çatışma da olabilir, "algılanan" bir çatışma da olabilir (Savcı, 1999). Çatışma kuramına göre üstlenilen roller tek başına çatışmaya yol açmamakta; bu rollerin gereği olarak üstlenilen görev ve sorumlulukların birey üzerinde oluşturduğu birbiriyle uyumsuz talep ve gereksinimler bu çatışmanın kaynağını oluşturmaktadır (Efeoğlu, 2006). Dolayısıyla birbirlerinden farklı norm ve gereksinimleri bulunan iki alan birbiriyle rekabet içinde değildir ve bir alandaki tatmin ve mutluluk diğer alandan yapılacak fedakârlıklara bağlıdır. (Guest, 2002; Zedeck ve Mosier, 1990).

Greenhaus ve Beutell (1985), kişilerin karşı karşıya kalabilecekleri çatışma türlerini zaman (time-based conflict), yük (strain-based conflict) ve davranışa bağlı (behavior-based conflict) çatışma olmak üzere üç gruba ayırmışlardır.

Zamana dayalı çatışmada bir alana ayrılan zamandan dolayı diğer alana yeterince zaman ayıramaması söz konusudur. Yüke bağlı çatışmada üstlenilen bir roldeki yük ve etkilerinin diğer roldeki talep ve gereksinimlere engel olma durumu söz konusudur. Davranışa bağlı çatışmada ise, bir rolde işlevsel olan davranışların diğer rolde olumsuz etkilerinin ortaya çıkması söz konusudur.

#### **1.7.4.2.3. Bölünme Kuramı**

Bölünme kuramına göre iş ve iş dışı yaşam alanları birbirinden bağımsız ilgi alanları olup bu alandaki roller arasında sistematik bir etkileşim bulunmamaktadır (Guest, 2002; Rothbard ve Dumas, 2006). Kuramın temel varsayımı, iş ve iş dışı yaşamın zaman, alan ve işlevsel farklılıklarının birey yaşamının düzenli parçalara ayırmasına sebep olmasıdır. Bu sayede, birey iş dışındayken işle ilgili duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını bastırmakta, işteyken de tam tersi şekilde iş dışı



yaşamı göz ardı ederek yaşamaktadır ve bu durum stresle başa çıkmanın farklı bir yöntemidir. (Edwards ve Rothbard, 2000).

#### **1.7.4.2.4. Taşma (Dağılma, Yayılma) Kuramı**

Taşma kuramı, bölünme kuramının aksine iş ve iş dışı yaşam alanlarının keskin çizgilerle ayrılmadığını ve sınırlarının geçirgen olduğunu, bir alandaki deneyimlerin diğer alandaki tutumları ve davranışları etkileyebileceğini savunmaktadır (Küçükusta, 2007).

Taşma kuramına göre; birey işindeki tutum, davranış ve alışkanlıklarını iş dışı yaşamına, iş dışı yaşamındaki tutum, davranış ve alışkanlıklarını da iş yaşamına taşımaktadır (Wilensky, 1960). Bu yönüyle iş ve iş dışı yaşam alanlarının birbirine yaklaştırılması ve benzetilmesi faaliyeti söz konusudur. Dolayısıyla, taşma olumlu veya olumsuz olarak gerçekleşebilmekte ve iş alanından iş dışı yaşam alanlarına doğru olabildiği gibi, ters yönde de olabilmektedir (Guest, 2002; Kirchmeyer, 1993). Olumsuz taşmaya verilebilecek en iyi örnek, işinde sorun yaşayan bireylerin iş dışına yansıtması veya tersi durum olan ailesinde sorun yaşayan bireyin bunu işine yansıtmasıdır.

#### **1.7.4.2.5. Telafi Kuramı**

Telafi kuramına göre iş ve iş dışı yaşam alanları arasında zıt yönlü bir ilişki bulunmaktadır ve birey, bir alandaki eksikliği diğer alandaki bir şeyle telafi etmeye çalışmaktadır (Zedeck ve Mosier, 1990).

Telafi kuramı, bireyin bir alandaki doyumsuzluğunu telafi etmek için diğer alana daha fazla yöneldiği varsayımına dayanır (Efeoğlu, 2007). Bu durum iş yaşam dengesini bozan bir unsur olarak görülebileceği gibi, kişinin kendi açısından bir denge kurma çabası olarak da görülebilir. Özel yaşamında mutlu olamayan kişinin iş yaşamına daha fazla zaman ayırarak burada elde ettiği başarılarla mutlu olması, monoton bir çevrede çalışan bireyin, özel yaşamında sosyal faaliyetlere daha fazla zaman ayırarak bir dengeleme içerisine girmesi buna örnek olarak verilebilir (Gerçek ve diğerleri, 2015; Özaydın, 2013).

#### **1.7.4.2.6. Araçsallık Kuramı**

Araçsallık kuramı, bireyin bir yaşam alanını diğer alanlarındaki talep ve gereksinimleri karşılamak için araç olarak gömesi durumunu ifade etmektedir

(Guest, 2002). En uç noktaları itibariyle, yaşamak için çalışmak veya yaşamını işine adanmak şeklide ifade edilebilecek bu kuram aslında iki alan arasındaki etkileşimin gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Örneğin çalışarak elde edilen gelir iyi bir aile yaşamı sağlamak için gerekli bir unsurdur (Zedeck ve Mosier, 1990).

Guest'in (2002) bireyin bir alandaki etkinlikleri ile diğer alandaki başarıyı kolaylaştırması şeklinde ifade ettiği bu durumda, birey için bir alanın öncelikli ve amaç niteliğinde, diğer alanın da ikincil ve araç niteliğinde olduğu söylenebilir. Diğer bir anlatımla, bireyin yaşam ilgisinin yöneldiği alan merkezi konuma gelmekte ve diğerine göre öncelik taşımaktadır (Keser, 2005).

#### **1.7.4.2.7. Sınır Kuramı**

Sınır kuramı, iş ve ailenin farklı yaşam alanları olmakla birlikte birbirlerini etkileyen yapılar olduğu (Clark, 2000) varsayımına dayanarak bireyin denge durumuna erişebilmek için iş ve iş dışı yaşam alanları arasındaki sınırları nasıl belirlediğini ve yönettiğini açıklamayı amaçlamaktadır (Karaman, 2015).

Sınır teorisine göre; iş ve iş dışı alan kültürleri, amaçları ve araçları açısından farklıdır, alanlar arasında bu alanlarla ilgili davranışların başladığı ve bittiği sınırlar bulunmaktadır. Sınırlar fiziksel, zamansal ve psikolojik olmak üzere üç türdür. Bireyler bu alanların sınırlarını biçimlendiren ve alanlar arasında gidip gelen sınır geçicilerdir. (Clark, 2000). Sınır teorisi, sınır geçiciler ve onların farklı yaşam alanları arasındaki karmaşık etkileşimini açıklamaya çalışmaktadır (Kapız, 2002, 148). Diğer bir anlatımla, araştırmacılar sınır teorisinde rolleri arasındaki çatışmaların doğasına değil bu roller arasındaki geçişlere odaklanmaktadır. Bir rolden diğerine geçerken bireyin yaşadığı fiziksel, zamansal ve psikolojik, değişimler olarak tanımlanan rol geçişlerine, sabah bebek bezi değiştiren bir annenin öğleden sonra işyerinde önemli bir toplantıyı yönetmesi ya da bir yöneticinin astına karşı üstlendiği rolden sonra karşılaştığı üstüne karşı üstlenmesi gereken role geçişi örnek olarak gösterilmektedir (Karaman, 2015).

#### **1.7.4.2.8. Genişleme kuramı**

Genişleme kuramı, bireylerin iş ve iş dışı ortamda sahip oldukları çeşitli rolleri gerçekleştirilmesiyle fiziksel ve ruhsal durumları ile sosyal ilişkilerinde başarısını ilişkilendirilmektedir. Bu kurama göre göre farklı alanlarda çeşitli roller üstlenmek birey için yararlıdır ve bir role güçlü bağlılık, diğer role güçlü bir bağlılığı

engellememektedir. Farklı roller; bireye kazanç, artan özsaygı, sosyal ilişki fırsatları, başarı gibi ödüller getirebilmektedir. Örneğin kadının iş yaşamında kendini göstermesi ile erkeğin ev yaşamına katkı sağlaması her iki cinse de katkı sağlamaktadır (Apaydın, 2011).

### **1.7.5. Öğretmenlik Mesleğinde İş Yaşam Dengesi**

İş yaşam dengesi diğer tüm işgörenler açısından önem taşıdığı gibi öğretmenler açısından da önemlidir. Ancak öğretmenlerdeki iş yaşam dengesinin veya dengesizliğinin etkilerinin başka bireyler üzerindeki etkileri düşünüldüğünde bunun sadece kendileri için değil, tüm toplum için önemli olduğu görülecektir.

Toplumun tüm kesimlerine bilgi aktarma rolü üstlendikleri için öğretmenlerin iş yaşam dengesi büyük önem taşımakta, öğretmenlerdeki iş yaşam dengesizliği diğer tüm sektörler için zararlı sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Çeşitli çalışmalarda, daha fazla başarıma isteğinin insanların aşırı çaba göstermelerine ve çalışma sürelerini arttırmalarına, bunun da iş yaşam dengelerini kaybetmelerine neden olduğu ortaya konmuştur. Bu durum da iş doyumunu azaltmakta ve stres düzeylerini artırmaktadır. Günümüzde öğretmenler de dâhil, işgörenlerin en önemli ihtiyacı iş yaşam dengesinin sağlanması ve sürdürülmesidir. İş ve kişisel yaşamında etkin bir denge, bireyler için daha fazla doyum ve mutluluk demektir (Saeed ve Farooqi, 2014).

Öğretmenlik mesleğinde tatil sürelerinin uzunluğu ve çalışma saatlerinin makul zamanları içermesi gibi nedenler diğer mesleklere oranla iş yaşam çatışması yaşanması daha düşük bir meslek olarak algılanmaktadır (Cinamon ve Rich, 2002). Buna karşın öğretmenliğin mesleki özellikleri, öğretmenlerden beklenen rol ve sorumluluklar dikkate alındığında iş ve yaşam alanlarında denge kurmalarının çok kolay bir şey olmadığı görülecektir. Bu çerçevede, özellikle görevini iyi yapma konusuna gerekli çabayı gösteren öğretmenin işinde ve vereceği derslere hazırlanmak için evinde harcayacağı zaman ve enerjinin iş dışı yaşamına etkisi veya bunların tersi durumlar gibi nedenlerle ile sıkıntı çekmeleri de olası görünmektedir (Özkuş, 2014).

#### **1.7.5.1. Öğretmenlerin İş Yükü**

Öğretmenlik mesleği bazı kesimlerce yaz tatilleri ve çalışma saatlerindeki esneklikler nedeniyle kolay bir meslek olarak algılanmaktadır. Ancak öğretmenlerin

arka planda karşılaştığı uyumsuz öğrenci davranışları, öğretme işinin güç tüketen doğası gibi unsurlar bu analizi yapan kesimlerce görmezden gelinmektedir (Özkuş, 2014).

Sosyal etkinlikler, çalışma kâğıtlarının hazırlanması gibi eğitimle ilgili olmayan görevler, bürokratik ve derse hazırlık çalışmaları kapsamında yapılan işler öğretmenlerin iş yükünü arttıran faktörler olarak tanımlanmıştır. Eğitim örgütlerinde yapılan araştırmalar, öğretmenlerin aşırı iş yükü altında olduğunu, üçte birinin stres ve tükenmişlik yaşadığını göstermektedir (Özkuş, 2014).

Özkuş (2014) tarafından yapılan araştırmalarda ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin; haftalık ders yükünün fazla olduğu, iş dışı yaşamdaki rollerinin (evlenme, çocuk sahibi olma) daha ön plana çıktığı ve mesleki gelişim ve öğrenim düzeyini artırmak üzere eğitim aldıkları dönemlerde iş-iş dışı alan dengesini kurmada daha çok zorlandıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

#### **1.7.5.2. Öğretmenlerin Üstlendiği Roller**

Öğretmenlik etkileşim içerisinde olduğu kitlelerin genişliği ve yapılan işin hassasiyeti nedeniyle kendilerinden talep ve beklentilerin yüksek olduğu bir meslektir. İş ve iş dışı yaşam alanlarında öğretmenlerin üstlendiği roller çok ve çeşitlidir. Öğretmenin rolleri üç grupta incelenebilir (Bek, 2007):

##### **1.7.5.2.1. Öğrenciye Yönelik Roller:**

- Uzmanlık (bilgi verme) rolü,
- Otorite (disiplin sağlama) rolü,
- Sosyalleştirme rolü,
- Destekleme (danışmanlık) rolü,
- Yönlendirme (önderlik) rolü,
- İzleme ve değerlendirme rolü.

##### **1.7.5.2.2. Yöneticiler Bakımından Roller:**

- Amir-memur ilişkisinden kaynaklanan roller (öğretmen-müdür ve diğer),
- Karar verme süreçlerinde üstlenilen roller.

### 1.7.5.2.3. Çevresel Roller

- Toplumsal kalkınmaya ilişkin roller,
- Değişim ve reform süreçlerinde üstlenilen roller,
- Ahlaki değerlerin oluşması ve geliştirilmesinde üstlenilen roller,
- Toplumsal önderlik rolleri.

Öğretmenlerin iş yaşam dengesi, eğitim kurumlarının başarısı ve geliştirilmesinde en önemli unsurdur. Modern dünyada, öğretmenlerin rolleri sürekli değişmekte ve gelişmektedir. Öğretim ve öğrenim ortamındaki değişiklikler de öğretmenler üzerinde ağır baskı oluşturmaktadır. Değişen ve artan roller öğretmenler üzerindeki iş baskısını da artırmakta, kişisel yaşamlarını etkilemekte ve iş yaşam dengesizliğine neden olabilmektedir. Bu çerçevede, öğretmenlerin iş yaşam dengesini sağlamak üzere programlar geliştirilmesi hayati önem taşımaktadır. (Senthilkumar ve diğerleri, 2012)

### 1.7.5.3. Öğretmenlerde İş Yaşam Dengesi ve İş Etkililiği

Sağlıklı iş yaşam etkileşimi, yaşam ve işteki baskıları yönetme kapasitesinin kontrolü altında iki alan arasında denge oluşturulmasını ifade etmektedir. İş ve yaşamın vazgeçilmez bir parçası olmasına rağmen, günlük baskılar olumsuz duygusal, zihinsel ve / veya fiziksel etkilere sahip olan sağlıklı streslere dönüşme ihtimalleri vardır. Öğretmenlerin başarmak zorunda oldukları denge, işyerindeki baskılar ile kişisel yaşamlarındaki arasındaki dengedir. Bu denge sağlanmadığı zaman bunun okul üzerindeki olası etkileri; devamsızlık, işteki enerjide, iş bağlılıkta ve işte etkililikte düşüş ve sonuçta öğretmenlik mesleği açısından kayıp niteliğindeki yüksek oranlı işten ayrılma durumudur. Öğretmenlerin iş yaşam dengesini etkileyen çevresel faktörler de söz konusudur. Bu çerçevede, öğretmenler okulun yönetim biçimi, okulun kültürel yapısı, okul personelinin moral düzeyi ve mesleki gelişimin için personele sunulan imkanlar gibi unsurlardan olumlu ve olumsuz etkilenebilir (Day ve diğerleri, 2006).

Day ve diğerleri (2006) tarafından öğretmenlerin iş yaşam etkileşimi ve iş etkililiği üzerine yapılan araştırmada, öğretmenlerin çoğunun söz konusu baskılarla baş ettiği, ancak bazı öğretmenlerin psikolojik problemler ve yüksek tansiyon, depresyon, kronik yorgunluk sendromu gibi sağlık sorunları yaşadığını, bu

sorunların da farklı öğretim okullarında farklı sayı ve yoğunlukta yaşandığı görülmüştür. Çalışma sonucunda özetle aşağıdaki bulgular ortaya çıkmıştır:

- Öğretmenlerin çalışmaları ve yaşamları etkileşim içindedir ve birbirlerini karşılıklı olarak etkilemektedir,
- Öğretmenin iş etkililiği için, kişisel yaşamında iyileştirme ve mesleğinde yatırım yapılmasını gerektirmektedir,
- Öğretmenlerin işe uyumu ve iş etkililiği, iş dışındaki yaşamındaki deneyim ve olaylardan da etkilenmektedir,
- Öğretmenlerin kendine değer verme ve mesleki yeterlilik duygusu, öğretmenlerin mesleki kimliği ve etkililiği üzerinde doğrudan olumlu etki yapmaktadır.

#### **1.7.5.4. Öğretmenlerin İşe Bağımlılığı**

Öğretmenlerin işkoliklik eğilimleri ile iş yaşam dengeleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmalarda; öğretmenlerin yarısından fazlasının işkolik eğilimler gösterdiği tespit edilmiştir (Altun-Dilek ve Yılmaz, 2016; Burke, 2000). Altun-Dilek ve Yılmaz (2016) tarafından yapılan araştırmada elde edilen bulgulara göre işe bağımlılık ile iş yaşam dengesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ancak bu ilişki işe bağımlılıktan ziyade işe bağımlılık artışına bağlı olarak ortaya çıkacak iş doyumunu ile yaşam doyumunu arasındaki paralellikten kaynaklanmaktadır. Nitekim işe bağımlı olan (işkolik) öğretmenler ile işe bağımlı olmayan öğretmenlerin işten aldıkları doyum arttıkça yaşam doyumlarını da artmakta, iş yaşam çatışma düzeyi düşmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin işe bağımlılığından ziyade iş doyumunu belirleyici unsurdur. Bu çerçevede işe bağımlı veya bağımlı olmayan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ve şiddeti farklılık göstermekte, iş yaşam dengesi de buna bağlı olarak açıklanmaktadır.

#### **1.7.6. İşten/Meslekten Ayrılma Niyeti**

İşten ayrılma işgörenin sahip olduğu işinden ayrılıp başka bir işte çalışma niyetini ifade ederken, meslekten ayrılma ise işgörenlerin eğitim, bilgi, beceri ve tecrübe ile geliştirilen mesleklerinden ayrılıp başka meslek alanlarında çalışmalarını ifade etmek için kullanılmaktadır. Konu alanyazında daha çok işten ayrılma niyeti olarak ele alınmış olmakla birlikte, öğretmenlik gibi yapılan iş ile mesleğin iç içe olduğu

meslekler için daha çok meslekten ayrılma kavramı kullanılmaktadır. Çünkü öğretmenlik işinden ayrılıp başka bir iş yapmak öğretmenlik mesleğini bırakmak anlamına gelmektedir. Aksi durumda, mesleğini değiştirmeden işini değiştiren bir işgören sadece çalışma yerini ve/veya çalışma şeklini değiştirmiş olacaktır. Sonuç olarak işini değiştiren her zaman mesleğini değiştirmeyebilir, ancak mesleğini değiştiren kişinin her zaman işini değiştirmiş olduğundan söz edilebilir. Dolayısıyla mesleğinden ayrılan kişinin önce mevcut işini bırakması ve işyerinden ayrılması, daha sonra da mesleğini bırakıp başka bir mesleği ve o mesleğe ait işi tercih etmesi söz konusudur (Mert-Haydari, 2015).

Çalışmamızda meslekten ayrılma niyeti veya işten ayrılma niyeti kimi zaman birbirinin yerine geçecek şekilde kullanılmıştır. Öğretmenlik açısından ise özellikle meslekten ayrılma kavramı kullanılmıştır.

İşten ayrılma niyeti, işten ayrılma davranışının bir öncülü olarak veya işten ayrılma davranışı üzerinde en fazla etkili olan faktör olarak (Aslan, 2014; Polat ve Meydan, 2010); işgörenlerin yapmış oldukları işten ayrılma konusundaki bilinçli bir kararı ifade etmektedir (Barlett, 1999). Bir kişinin işten ayrılma niyetinin olması, işgörenin mevcut durumda yapmış olduğu işi yakın gelecekte bırakma konusundaki süreklilik arz eden öznel düşüncesi ve alternatif iş olanaklarına yönelme olasılığı olduğunu gösterir (Tepper ve diğerleri, 2009).

Gerçek ve diğerleri, (2015) “İşten ayrılma niyetini bireylerin iş koşullarıyla ilgili tatminsizlik duymaları sonucu işten ayrılmayı düşünmeleri olarak ifade edilebilir. Bu kavram ile kastedilen çalışanların yalnızca işten ayrılma niyetine sahip olup bunu eyleme geçirmemiş olmalarıdır” şeklinde ifade etmektedirler. İşten ayrılma niyeti tanımlarında ortak olan hususlar mevcut işe son verme konusunda bir bilinç ve eğilim olması ile bunun henüz eyleme dönüşmemiş olmasıdır.

İşten ayrılma niyeti bir işgücü devir oranı değişkeni (Anafarta, 2015) olarak; örgüte katılan ve örgütten ayrılan işgücü hareketinin anlaşılmasına olanak sağlamaktadır (Aslan, 2014).

İşten ayrılma niyeti, işgörenlerin iş koşullarından mutsuz veya doyumsuz olmaları durumunda göstermiş oldukları yıkıcı ve aktif eylemler olarak da tanımlanmıştır (Rusbelt ve diğerleri, 1988). Yıkıcı ve aktif eylem olarak tanımlanmasının nedeni, işten ayrılma niyeti olan işgörenin iş performansı ve verimliliğinde düşüşe, buna

karşın işe devamsızlığında artışa neden olmasıdır. İşten ayrılma niyetinin eyleme dönüşmesi, belli bir dönem içinde oluşan ayrılma ve katılma hareketlerine bağlı olarak işgören devir hızının yüksek olmasına sebep olacak, bu da örgüte reklam, ilan, yeni personel seçimi ve alımı, yeni personelin eğitimi ve yeni personel ile eski personelin uyumu gibi maliyetler yükleyecektir (Tuna, 2007; Yenihan ve diğerleri, 2014).

Günümüzde işten ayrılma niyeti dünya genelinde her düzeyde yaygın olan ve örgütlerin sürekli karşı karşıya kaldığı bir sorundur (Tekingündüz ve diğerleri, 2015). Bu olumsuz durumlardan kaçınmak isteyen örgütlerin işgörenleri elde tutacak etkin insan kaynakları yönetimi politikaları uygulamaları gerekmektedir (Yenihan ve diğerleri, 2014)

Örgütün performansında ve başarısında etkisi olan yetenekli işgörenlerin işlerinden ayrılmayı daha az düşünmeleri, daha etkili çalışmaları ve örgütsel verimliliğin sağlanması ve sürekliliği açısından da gereklidir (Anafarta, 2015). İşgörenlerin işten ayrılma niyetlerinin yöneticiler tarafından önceden sezilmesi, nedenlerinin analiz edilmesi ve kontrol edilmesi önemlidir (Kaya, 2010).

#### **1.7.6.1. İşten Ayrılma Niyetinin Nedenleri**

İşgörenlerde işten ayrılma niyetine etki eden unsurları örgütsel, kişisel ve çevresel olmak üzere üç gruba ayırarak değerlendirmek mümkündür (Aslan, 2014). Bu nedenler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Alıca, 2008; Aslan, 2014; Kaya, 2010; Kitapçı ve diğerleri, 2013; Polat ve Meydan, 2010; Taslak, 2015; Varol, 2010; Yaprak, 2009):

##### **1.7.6.1.1. Örgütsel Unsurlar**

- İş doyumu,
- Örgütsel bağlılık,
- Ücretler ve ücretlendirme sistemi,
- İş yükü, işgörenlerin psikolojik, fizyolojik ve mesleki bilgi ve beceri açısından aşırı zorlanmaları,
- Fiziksel çalışma koşulları,
- İlerleme- kariyer geliştirme olanakları ve terfi sistemi,



- İş saatleri, dinlenme ve eğlenme süreleri,
- Örgütsel adalet algısı,
- Örgütsel destek algısı,
- Örgüt kültürü ve iklimi,
- İş arkadaşları ve yöneticiler ile ilişkiler,
- Özerklik algısı,
- Yetersiz gözetimlerin olması,
- Bilgi ve iletişim eksikliğinden kaynaklanan problemler,
- Sosyal güvenceler bulunmaması veya yetersiz olması,
- Kötü yönetim uygulamalarının varlığı,
- İş/rol talep ve gereksinimleri,
- Aşırı stres ve tükenmişlik duygusu.

#### **1.7.6.1.2. Kişisel Unsurlar**

- İş görenin demografik özellikleri (cinsiyet, medeni durum, iş tecrübesi, yaş vb.),
- Yaşam şartlarındaki değişiklikler,
- Başka bir işe duyulan sempati,
- Aile ilişkilerindeki değişimler (evlenme, ölüm vb.),
- Yaşla ilgili zorunluluklar (emeklilik, maluliyet vb.),
- Eğitim ve öğrenim ihtiyaçları,
- Çeşitli psikolojik veya fiziksel nedenler (sağlık durumu vb.),
- İş görenin bakmakla yükümlü olduğu kişi sayısı,
- İşle ilgili olan beklentilerin ve ideallerin gerçekleşmesi,
- İşgörenin kişilik özellikleri ve çalışmaya ilişkin tutumu.

### 1.7.6.1.3. Çevresel Unsurlar

- Genel ekonomik durum ve bunun refah düzeyine ve işgören piyasasına etkisi,
- İş olanakları,
- Mekanikleşme ve otomasyon sistemleri nedeniyle başka işlere daha kolay uyum sağlama ve farklı işlere geçme imkânlarının artması,
- İşe ulaşım olanakları,
- Eşlerin çalışma yerinde meydana gelen değişiklik ve çocukların eğitim ihtiyaçları gibi aileden kaynaklanan nedenler,
- Özellikle tarım kesiminde mevsimlik çalışma imkânlarının varlığı,
- Mevsimsel dalgalanmalar, ekonomik daralmalar veya genişleme gibi konjoktürel etkenler,
- Başka mesleklerin toplumda çekici ve gelecek vadeden meslekler haline gelmesi.

### 1.7.7. Öğretmenlerin Meslekten Ayrılma Niyeti

İşten ayrılma niyetinin bütün örgütlerde önemli olumsuz sonuçları kabul edilmekle birlikte, öğretmenlerin işten ayrılmalarının eğitim örgütleri için daha büyük ve yıkıcı etkileri olabilir. Çünkü öğretmenlerin meslekten ayrılma niyetiyle başlayan süreç, başta öğrencilerin eğitim seviyesi olmak üzere tüm toplum üzerinde olumsuz etki edecek ciddi eğitim sorunlarına neden olabilecektir.

Meslekten ayrılmasa dahi, bir öğretmenin çalıştığı okuldan başka bir okula geçme niyetinin oluşması dahi, ciddi olumsuzluklar doğuracaktır. Bu çerçevede, enerjisini yeni okul arayışına harcanması, eğitim-öğretim faaliyetlerine odaklanma problemleri, zaten bu okuldan gideceğim düşüncesiyle olumsuz tutumlar geliştirmesi başlangıç niteliğinde ortaya çıkabilecek sorunlardır (Töremen ve Demir, 2016).

Öğretmenler üzerinde yapılan çalışmalarda iki önemli bulgu vurgulanmaktadır (Douglass, 2016):

- Yüksek niteliklere sahip öğretmenler, öğrenci başarısını artırmada en etkili faktördür,

- Çoğu devlet önümüzdeki yıllarda ciddi öğretmen kıtlığı ile karşı karşıya kalacaktır.

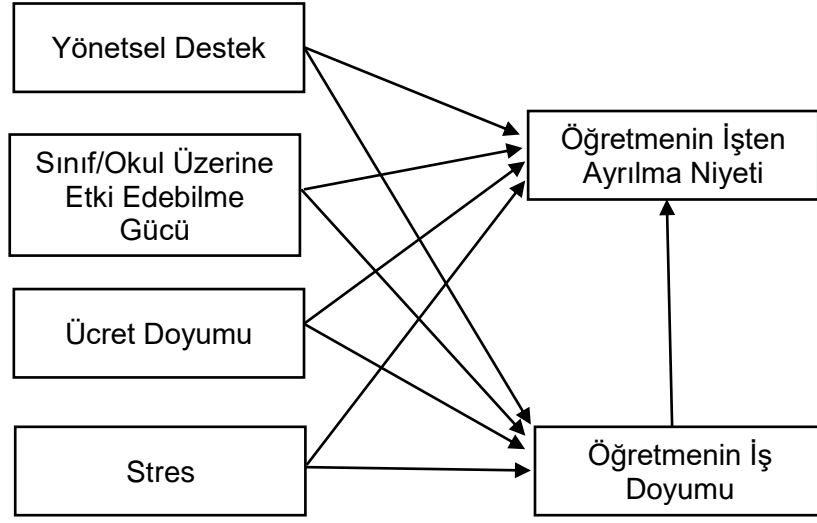
Dolayısıyla, araştırmalarda öğretmenlerin mesleğe alınmasına daha çok odaklanılıyor olmasına rağmen, öğretmenlerin niçin mesleği bıraktığı konusu da ciddiyetle incelenmesi ve odaklanması gereken bir husustur.

Alanyazında yer alan araştırmalar incelendiğinde, eğitim örgütleri açısından meslekten ayrılma niyeti açıklanırken iş doyumunu ve mesleki bağlılık faktörlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu çerçevede, öğretmenlerin meslekten ayrılma niyeti ile ilgili yapılan çalışmalarda ortaya konan ortak hususlardan en önemlisi, öğretmenlerin iş doyumunun meslekte kalma veya meslekten ayrılma niyeti konusunda güçlü bir belirleyici olmasıdır (Douglass, 2016). Alanyazın verilerine göre, maaş, çalışma koşulları, eğitim politika ve uygulamaları, yönetsel destek algısı, stres düzeyi, emeklilik, aile veya kişisel nedenler ile iş alternatiflerinin varlığı öğretmenlerin doyumunda ve işte kalma veya meslekten ayrılma niyeti üzerinde en fazla etkisi olan faktörler olarak ön plana çıktığı görülmektedir (Tippens ve diğerleri, 2013).

Öğretmenlerde iş doyumunu ile birlikte ön plana çıkan diğer bir unsur da öğretmenlerin mesleklerine ve çalıştıkları kurumlarına bağlılıklarıdır. Öğretmenlerinin örgütsel bağlılığının ve mesleki bağlılığının derecesi, eğitim kalite ve performansının en önemli göstergelerinden birisi olarak kabul edilmektedir (NCES, 1997). Örgütüne ve mesleğine bağlı olan öğretmenler, eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesi için tüm enerjilerini kullanmaya çalışırken, örgütüne ve mesleğine bağlı olmayan öğretmenler ise, kurumlarından ayrılmayı ya da mesleklerini değiştirmeyi düşünebilmektedir (Uştu, 2014). Mesleğe ve okula bağlılık, öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerini azaltmakla birlikte (Sarıdede ve Doyuran, 2004), son yıllarda yapılan araştırmalar, pek çok öğretmenin daha tercih edilebilir çalışma koşullarına sahip olma arayışında olduğunu veya meslekten ayrılma niyetinde olduğunu göstermektedir (Boden-McGill ve Sedivy-Benton, 2012).

Scott (2016) tarafından Amerika'nın Virginia Eyaletinde Matematik ve Fen Bilgisi öğretmenlerinin işten ayrılma veya işte kalma niyetini etkileyen faktörleri tespit etmeye yönelik olarak yapılan araştırmada geliştirilen modele (Şekil 1.3) göre, iş doyumunu öğretmenlerin meslekten ayrılma niyetini belirleyen bağımlı değişkendir ve

modelde bunun dışında önemli olarak belirlenen bağımsız değişkenler de gösterilmektedir.



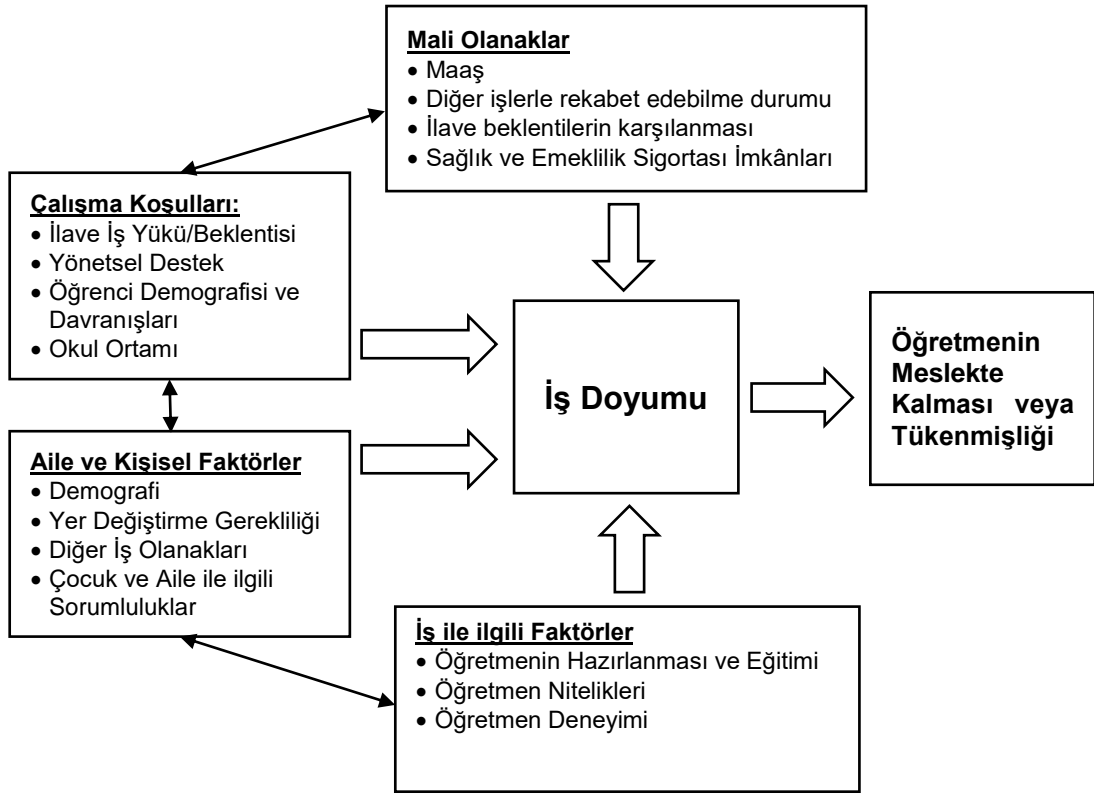
**Şekil 1.3. Öğretmenlerin İşten Ayrılma Niyetine İlişkin Kavramsal Model (Douglass, 2016)**

Modelde kullanılan bağımsız değişkenler ve iş doyumunu, daha sonra son bağımlı değişken olan öğretmenlerin meslekte kalma veya meslekten ayrılma niyeti üzerinde hangi faktörün en çok etkiye sahip olduğunu tespit etmek için kullanılmıştır. Modelin uygulanmasında kullanılan kontroller arasında; öğretilen konular, haftalık ders yükü, öğretmenin toplam çalışma süresi (tecrübesi) ve cinsiyeti de bulunmaktadır. Çalışma kapsamında bunun dışında okul iklimi, öğretmen algıları, sorunları ve eğitim-öğretim tazminatları gibi birçok husus yer almıştır. Araştırmalar sonucunda, algılanan yönetsel destek, maaş doyumunu ve stresin, Virginia'daki katılımcı matematik ve fen bilgisi öğretmenleri açısından, iş doyumunun anlamlı yordayıcıları olan üç bağımsız değişken olduğu görülmüştür. Öte yandan çalışmada stres ve iş doyumunu değişkenlerinin de, öğretmenlerin mesleğe devam etme veya meslekten ayrılma niyetinin en önemli yordayıcıları olduğu görülmüştür (Douglass, 2016).

İnsan Sermayesi Teorisi, tükenmişlik ve iş doyumuna ilişkin çalışmalardan yola çıkarak Tippens ve diğerleri (2013) tarafından tarım öğretmenlerinin meslekte kalma niyetlerini araştırmak üzere, bir kavramsal model (Şekil 1.4) geliştirmiştir. Model, bir bütün olarak iş doyumuna etki eden birincil faktörleri ortaya koyma ve iş doyumunu ile öğretmenin meslekten ayrılma niyeti ve tükenmişliği arasındaki ilişkiyi gösterme iddiasındadır. Dört kategoriden oluşmasına rağmen, araştırmacılar modelin uygulanmasında çalışma koşullarına ve çalışma koşullarını oluşturan

yönetmel destek, öğrencilerin demografik yapısı ve davranışları, okul ortamı ve ilave iş beklentileri alt faktörlerinin etkilerine odaklanmışlardır.

Çalışmada cinsiyet etnik köken, mesleğe katılma süreci, öğretme becerisi düzeyi, uzatılmış günlük mesai ve yüksek kazanç; öğretmenlerin beş yıl içinde meslekten ayrılma niyetini açıklayan unsurlar arasında modelde yer bulamamıştır. Buna karşın, öğretmenlerin mevcut okuldaki görev süresi ve daha önceki görev süreleri, okul (program) başına düşen öğretmen sayısı, günlük verilen dersler (günlük ders yükü) ve öğretmenin iş akdinin süresi meslekten ayrılma niyetini açıklayan önemli fakat karmaşık faktörler olarak belirtilmiştir. (Tippens ve diğerleri, 2013)



**Şekil 1.4. Tarımsal Eğitimde Öğretmen Tükenmişliğine İlişkin Kavramsal Model (Tippens ve diğerleri, 2013)**

Çalışmada elde edilen verilere göre; öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin belirttikleri unsurların neredeyse tamamını çalışma koşullarıyla ilişkilendirdiği ortaya çıkmıştır. İş doyumuna ilişkin daha spesifik bulgu olarak, erkeklerin çalışma koşulları bakımından kadınlardan biraz daha olumlu görüş beyan ettikleri görülmüştür. Daha önceki araştırmalar da göz önüne alınarak bu durumun, yöneticilerin kadınlara yönelik önyargılarından, kadınların iş doyumuna ilişkin bazı kalemleri erkeklerden daha önemli bulmasından veya özellikle aile içi sorumlulukları nedeniyle kadın öğretmenlerin iş yaşamı ikilemi yaşamamasından kaynaklanabileceği

değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin çoğunun meslekten tamamen ayrılma gibi bir niyetlerinin olmadığı, buna karşın az sayıda öğretmenin belli bir süre için ayrılmayı ve daha sonra geri dönmeyi düşündüğü görülmüştür. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre erken emekli olma ve belli periyotlar için mesleği bırakıp tekrar geri dönme eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu da kadın öğretmenlerin aile ve çocuk sorumluluklarıyla ilişkilendirilmiştir. Sonuç olarak, öğretmenlerin iş doyumu ne kadar daha yüksek olursa, mesleği bırakma niyeti o kadar düşük olmaktadır (Tippens ve diğerleri, 2013).

## **2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

Bu bölümde, alanyazın taraması sonucunda ulaşılan öğretmenlik mesleği iş özellikleri, iş yaşam dengesi ve meslekten ayrılma konularıyla ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılmış çalışmalara yer verilmektedir

### **2.1. Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri ile İlgili Çalışmalar**

#### **2.1.1. Yurt Dışı Çalışmalar**

Charters-Jr, Bogen, Dunlap, Harris ve Landry (1984), temel iş özelliklerinin öğretmenlik mesleğine uygulanabilirliğini araştırdıkları çalışmalarında, Amerika Bileşik Devletlerinde, Oregon eyaletinde görevli 244 ortaokul öğretmeni ile çalışmıştır. Bu öğretmenlerin doyum ve verimliliklerini artırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülen çalışmada, farklı bir meslek grubu olarak öğretmenler incelendiği için orijinal Hackman-Oldham ölçeğinin gözden geçirilmesi gerekmiştir. Ölçek yeniden çalışılmış, ölçek maddeleri öğretmenlik mesleğine özelliklerine göre, temel unsurlarına bağlı olarak uyarlanmıştır. Sonrasında uyarlanmış ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliği tekrar hesaplanmıştır. Çalışma sonucunda; öğretmenlerin iş özelliklerinin üretim tezgahlarında ve dosya üzerinde çalışanların değil, iş ve sanayi şirketlerinin üst yöneticilerinin iş özelliklerine çok benzediği tespit edilmiştir.

Guisse (1988) tarafından yapılan çalışmada da iş özellikleri modelinin öğretmenler için uygulanıp uygulanamayacağı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda bu modelin kritik psikolojik durumların gücü ve kişisel ve iş sonuçları ile ilgili olarak bir okul ortamını veya iklimini teşhis etmede, iş tasarımında ve yeniden tasarımında kullanılabileceği ortaya konmuştur. Öte yandan olumlu kişisel ve iş çıktılarının

diğer işgörenler gibi öğretmenlerin de iş doyumunu artırdığı ve doyumdaki artışın da daha yüksek performansla çalışmaya motive ettiği ortaya çıkmıştır.

Oldman ve Hackman tarafından geliştirilen iş özellikleri modelinin öğretmenlik mesleğine uygulanabilirliğinin test edildiği diğer bir çalışma da Barnabe ve Burns (1994) tarafından öğretmenlerin iş özellikleri ve motivasyonu çalışmasıdır. Çalışmada, öğretmenlerin diğer işgörelere kıyasla çalışma ortamında dış müdahaleden ve bürokratik kontrollerden daha uzak olduğu, öğrencileri ile ilişkilerinde duygusal etkileşimin ağır bastığı, dolayısıyla öğretmenleri motive eden unsurların da farklı olabileceği öngörülmüştür. Kanada'da 247 öğretmen üzerinde yapılan çalışmada kadın öğretmenler katılımcıların %71.5'ini, 40-59 yaş aralığındaki öğretmenler katılımcıların %67.2'sini, 20 yıl ve daha üstü kıdeme sahip öğretmenlerin de katılımcıların %43.5'ünü oluşturmuştur. Katılımcıların temel iş özelliklerinin beş boyutuna da yüksek düzeyde katıldıkları görülmüştür. İş özelliklerinin kritik psikolojik durumların yaşanmasında aracılık rolü yaptığı, iş özelliklerinin modelinin ve iş teşhis anketinin öğretmenlerde uygulanabilirliği bu çalışmada da tespit edilmiştir. Öte yandan müfredatla belirlenmiş öğretim programlarıyla sınırlandırılmış ve öğretim programlarını yetiştirmek zorunda olmalarından dolayı, öğretmenler işlerini tasarlama konusunda yeterince özgür olmadıklarını, buna karşın en özerk oldukları yerin sınıf ortamı olduğunu ifade etmişlerdir.

Lawrence (2001), Hackman ve Oldman tarafından geliştirilen, iş özellikleri modelinin müzik okullarına uyarlanmasına ilişkin doktora çalışmasında, Birleşik Devletlerin tüm coğrafi bölgelerinden otuz üç sanat okullunda görevli 437 (%64 geri dönüş oranı) öğretim üyesine anket uygulanmıştır. Yaş ortalamaları 41 olan katılımcılar % 92'si en az lisans derecesinde müzik eğitimi almış, % 8'i müzik öğretmek üzere sertifikalandırılmış, %32'si 21 yıl ve üzeri, %73'ü 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerden oluşmaktadır. Temel iş özelliklerine ilişkin öğretmenlerin puan ortalamaları sırasıyla, meslektaşları ve öğrencileri ile yakın çalışma, işin nasıl yapılmasında takdir hakkı (özerklik), işlerini nasıl yaptıklarına ilişkin geri bildirim, işin farklı becerilere ihtiyaç duyması (beceri çeşitliliği), başkalarının yaşamlarını etkilemesi (görevinönemi) ve son olarak işi başından sonuna kadar yapma olanağı sunması (görev kimliği) olarak bulunmuştur. Psikolojik durumlardan en yüksek ortalama öğrencilere karşı duyulan sorumluluk

duygusu olurken, en düşük ortalama ücretlerin düşüklüğü olarak ifade edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler beceri çeşitliliği (öğrencilerle ilgilenmek) ve özerkliğe çok yüksek düzeyde katılırlarken, geri bildirim ve görevin önemine düşük düzeyde katılmışlardır. Mesleki motivasyon için işe dair olumlu duyguların geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ngimbudzi (2009) tarafından Tanzanya'daki ortaokul öğretmenleri üzerinde yapılan ve temel olarak öğretmenlerin "iş doyumunu" ile ilişkili faktörleri incelemeyi amaçlamayan araştırmada; buna ek olarak, kişisel veya demografik faktörlerin öğretmenlerin iş doyumlarında belirgin farklılık gösterip göstermediği, öğretmenlerin işte kalma niyetini etkileyen faktörler ve öğretmenlerin iş doyumunu ile iş özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin işin anlamlılığı, sosyal yardımlar ve yöneticilerin desteği bakımından memnun oldukları; ücret, yan ödemeler, ikramiyeler, terfi fırsatları, terfi süreç ve prosedürleri, hizmet içi eğitim, mesleki gelişim ve takdir edilme özellikleri bakımından memnun olmadıkları ortaya çıkmıştır. Çalışmada özel okul öğretmenlerinin iş doyumunun devlet okullarındaki meslektaşlarından daha yüksek olduğu, iş doyumunu üzerinde cinsiyet, yaş, okul türü ve okulun konumunun etkisi olmasına karşın öğretmenlerin medeni durumları, eğitim nitelikleri, terfi pozisyonları, konu uzmanlıkları ve öğretim deneyimlerinin (hizmet yılı) iş doyumunda önemli etkisi bulunmadığı tespit edilmiştir. Öte yandan, öğretmenlerin çoğunluğunun meslekten ayrılma niyetinin olduğu, alternatif iş olmadığı ve ihtiyaçlarını karşıladıkları için işte kaldıkları, buna karşın iş özelliklerinin ve işin anlamlılığının öğretmenlerin "işte kalma niyetlerine" önemli katkıda bulunduğu ortaya çıkmıştır. Son olarak, iş doyumunu ile iş özelliklerinin beş boyutu arasında anlamlı ve belirgin bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Juhdi ve Hamid (2009) tarafından dört öğretmen rolü (pedagojik, yönetsel, teknik ve konu tasarımı) nitelikleri ile mesleki doyum arasındaki ilişkiyi incelemek üzere Malezya'daki öğretmenler üzerinde yapılan çalışma sonucunda, dört rol niteliğinin (pedagojik, yönetsel, teknik ve konu tasarımı) iş doyumuna katkıda bulunduğu ancak ilişkilerinin düşük ila orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışma iş özellikleri boyutları (beceri çeşitliliği, görev kimliği, görevin önemi, özerkliği ve geri bildirim) ile iş tatmini arasındaki pozitif ilişkileri ortaya koyan daha önceki bulguları desteklemektedir. Çalışmada öğrencilere ders verme, danışmanlık ve rehberlik



etme konusundaki rollerinin öğretmenlerin iş doyumlarını önemli ölçüde etkilediği görülmüştür. Bu çerçevede;

- Öğretmenlerin temel işlerinin öğrencilere rehberlik etme ve bilgi verme etrafında dönmesi nedeniyle pedagojik rol niteliklerinin iş doyumuna ile daha çok ilişkili olduğu,
- Öğretmenlerin konu tasarımı ve yönetsel rol niteliklerinin motivasyon ve iş doyumuna ile orta düzeyde ilişkili olduğu,
- Teknik rol özelliklerinin göreceli olarak düşük motivasyon düzeyini sağladığını ve iş tatmini ile marjinal düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür.

Kass, Vodanovich ve Khosravi (2011), iş özellikleri modelinin üniversite eğitime uygulanması çalışmasında, 293 üniversite öğrencisi ile çalışmıştır. Çalışmanın başlangıç noktası, öğrencilerin okul ortamından sıkılması ve bunun sonucu olarak da düşük notlar, okulu bırakma eylemi ve birçok davranışsal sorunla karşılaşılmasıdır. Çalışmada bu sorunların iş özellikleri ile ilişkisine bakılmıştır. İş özelliklerinin, notlarda yükselmeyi etkisi olduğu, okul memnuniyetini artırdığını, okula devamını artırdığını ve okula geç kalmaları azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul ortamında sıkılan öğrencilerin, dikkat isteyen görevlerde daha az performans gösterdikleri bulunmuştur. Okul kaynaklı sıkıntı hem de öğrencinin yaşadığı kendi stresinin arasında olumsuz yönde güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılan çalışmada iş özellikleri modelinin eğitim ortamlarında kullanılabilirliği önerilmiştir.

Talebi ve Shams (2012) tarafından İran'da yapılan ve bir ilköğretim okulundaki öğretmenlerin beceri çeşitliliği ile üretkenliği arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan çalışma sonucunda, öğretmenlerin potansiyel motivasyon güçlerinin orta düzeyde ve verimliliklerinin orta düzeyin üstünde olduğu ortaya çıkmıştır. Öte yandan, çalışmada beceri çeşitliliği, iş özerkliği ve geribildirim ile öğretmen performansı arasında önemli bir ilişki olmasına karşın görev kimliği ile öğretmen performansı ve potansiyel motivasyon gücü arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aliakbari ve Kafshgar (2013) tarafından İran liselerinde öğretmen sorumlulukları ile iş doyumuna arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmada, öğretmenlerin sorumlulukları öğrenci motivasyonu, öğrenci başarısı, öğrencilerle ilişkiler ve öğretim olmak üzere

dört boyutta; öğretmenlerin iş doyumunu ise işin anlamlılığı, destekleyici yönetim, iş özellikleri, toplumsal faydalar ve işte kalma niyeti olmak üzere beş boyutta ele alınmıştır. Genel olarak, önceki araştırmalardan bazıları sorumluluk duygusu ile iş doyumunu arasındaki pozitif ve akılcı ilişkileri göstermesine rağmen bu araştırmanın sonuçları öğretmenlerin sorumluluk duygusu ve iş doyumunu arasında güçlü bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Çalışma sonuçlarına göre, öğrenci motivasyonuna ilişkin öğretmen sorumluluğu ile iş doyumunu alt ölçeklerinden destekleyici yönetim ve iş özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Daryanto (2014) tarafından Endonezya'daki meslek lisesi öğretmenlerinin bireysel özellikleri, iş özellikleri ve mesleki gelişimleri ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmada bireysel demografik, iş özellikleri ve mesleki gelişim değişkenlerinin öğretmenlerin iş doyumunda belirleyici faktörler olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çerçevede çalışma sonucunda, öğretmenlerin bireysel özellikleri, iş özellikleri ve kariyer gelişimi arasındaki farklılık ne kadar büyük olursa; iş doyumunun ve meslekten ayrılma niyeti düzeyleri de o kadar yüksek olacağı sonucuna varılmıştır.

Osei-Owusu ve diğerleri (2014) tarafından Gana'da yapılan araştırmada öğretmenlerin iş doyum düzeyleri, öğretmenlerin iş doyumuna veya memnuniyetsizliğine neden olan faktörler ve öğretmenlik iş özellikleri incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin düşük olduğu, bunun da daha çok ücret ve diğer ödemeler, okulun konumu, iş ve sağlık güvenceleri, toplumsal itibar, terfi süreçleri ve mesleki gelişim imkânları ile ilgili olduğu, buna karşın işe bağlılık ve öğretmenlik mesleğinin önemi gibi iş özellikleri bakımından iş doyumunun yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Bonhomme, Jolivet ve Leuven (2016) Hollanda'da ilköğretim öğretmenleri üzerinde yaptıkları çalışmada; iş özelliklerinin işgören tercihleri ve alternatif iş olanakları üzerine etki etmek suretiyle, işgörenlerin işten ayrılmaları üzerindeki etkileri araştırmışlardır. Çalışmada, öğretmenlerin hareketliliğini belirleyen asıl unsurların dezavantajlı öğrencilerin oranı, öğrenci-öğretmen oranı, öğretime destek kadrosunun oranı ve öğretim saatleri olduğu, ayrıca öğretmenlerin ulusal bir sınavdaki başarı oranına bakarak, okulların ortalama puanlarına değer atfettikleri tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda, iş özelliklerinin işten ayrılma üzerindeki etkisinin zıt yönde ilerlediğini ve iş özelliklerinin tercihler üzerindeki etkisinin kısmi

olarak iş fırsatları etkisiyle dengelendiği tespit edilmiştir. Diğer bir anlatımla, öğretmen tercihleri işe girme ya da işi bırakma açısından önemli olmasına karşın, iş imkânları üzerindeki kısıtlamalar öğretmenlerin iş değiştirme eğilimi üzerinde etkili olmaktadır.

### **2.1.2. Yurt İçi Çalışmalar**

Çelikten, Şanal ve Yeni (2005), “öğretmenlik mesleği ve özellikleri çalışmasında, öğretmen özelliklerini kişisel ve mesleki özellikler olarak ayırmıştır. Kişisel özellikler, öğrencilere karşı açık görüşlü ve objektif olma, öğrencilerin beklenti ve gereksinmelerini dikkate alma, eğitimle ilgili sorunları bilimsel yöntemlerle araştırabilme, eğitimde bireysel farklılıkları dikkate alma, yenilik ve gelişmelere açık, kendini sürekli yenileyebilme, toplumsal değişimleri anlayıp yorumlayabilme, araştırmacı bir yapıya sahip olma, yüksek başarı beklentisi olarak sıralamışlardır. Mesleki özellikler alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi, genel kültür olarak üç başlıkta incelenmiştir. Öğretmenlerin rolleri temsilcilik, liderlik/ başkanlık, öğreticilik, arabuluculuk, hakemlik, rehberlik, yargıç, bilgiç ve dedektif öğretmen olarak sıralanmıştır.” Sözü edilen çalışma, öğretmenlik mesleğinin özelliklerinin ele alındığı nadir yurtiçi çalışmalardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Mavi (2015), öğretmen görüşlerine göre duygusal emek, iş özellikleri ve iş akışı arasındaki ilişki çalışmasında, ilk ve ortaokullarda görevli 400 öğretmene duygusal emek ölçeği, iş tanımlama ölçeği ve iş akışı ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda iş özellikleri ve boyutlarına ait puan ortalamaları çok yüksek düzeyindedir. İş özelliklerinin duygusal emeği negatif ve anlamlı şekilde yordadığı, iş akışını pozitif ve anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Ayrıca iş özelliklerinin duygusal emeği yordamasında iş akışının tam aracılık etkisi olduğu görülmüştür.

Türkiye’de öğretmenlik mesleği iş özelliklerine ilişkin çalışma sayısı yok denecek kadar azdır. Dolayısıyla, bu bölümde iş özellikleri konusunda diğer mesleklere ilişkin Türkiye’de yapılmış bazı çalışmalara da yer verilecektir.

Aşan (2000), iş özellikleri modelinde kritik psikolojik hallerin aracılık rolünün test edilmesine yönelik ampirik bir çalışmasında, 158 kişi üzerinde araştırma yürütülmüştür. Kritik psikolojik hallerin, İş özellikleri ve sonuç ile değişkenlerin kısmi aracılık rolünün olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ünüvar (2006) çalışmasında “iş özellikleri, iş doyumu, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkilerin bütünleşik yeni bir modelini Türk sanayi bölgelerinden 60 firmanın 300 çalışanı ve amiriyle beraber test etmiştir. Demografik değişken olarak cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim düzeyi, meslek düzeyi, iş bulma yolu, beyaz/mavi yaka ayrımı, firmanın kuruluş tarihi ve çalışan sayılarını kullanmıştır. Araştırma sonucu, iş özellikleri değişkenlerinden iş bütünlüğü, özerklik ve iş kapsamının, iş doyumunu anlamlı bir şekilde yordadığı, ayrıca iş kapsamının örgütsel bağlılığı anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Çalışmada iş özellikleri modelinin farklı kültür ortamlarındaki geçerliliği, görgül olarak Türk iş ortamında gösterilmiştir” denmektedir.

Kaşlı (2007), “çalışanların güdülenmesinde önemli araçlardan biri olan “iş özellikleri modeli”nin otel işletmesi çalışanları üzerinde uygulanabilir olup olmadığını test etme amacıyla yaptığı çalışmada iş özelliklerine ilişkin alanyazını incelemiş ve otel uygulamalarına uygun olarak iş özelliklerini yeniden yorumlayarak ölçek hazırlamıştır. Hazırlanan ölçek, pilot çalışmadan sonra 431 otel çalışanına uygulanmıştır. İş özellikleriyle ilgili ifadeler açıklayıcı faktör analizine tabi tutulmuş ve bunun sonucunda 3 faktör boyutu tespit edilmiştir. Çalışmanın sonucunda elde edilen verilerden hareketle, “iş anlamlı hissetme” ye ilişkin üç iş özelliği ile (“beceri çeşitliliği”, “görev bütünlüğü”, “görevin önemi”) otel çalışanlarının işi anlamlı hissetmesi ve dolayısıyla iş motivasyonunun artması arasında anlamlı / önemli bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur”.Kaşlı (2007), çalışanların güdülenmesinde önemli araçlardan biri olan “iş özellikleri modeli”nin otel işletmesi çalışanları üzerinde uygulanabilir olup olmadığını test etme amacıyla yaptığı çalışmada iş özelliklerine ilişkin alanyazını incelemiş ve otel uygulamalarına uygun olarak iş özelliklerini yeniden yorumlayarak ölçek hazırlamıştır. Hazırlanan ölçek, pilot çalışmadan sonra 431 otel çalışanına uygulanmıştır. İş özellikleriyle ilgili ifadeler açıklayıcı faktör analizine tabi tutulmuş ve bunun sonucunda 3 faktör boyutu tespit edilmiştir. Çalışmanın sonucunda elde edilen verilerden hareketle, “iş anlamlı hissetme” ye ilişkin üç iş özelliği ile (“beceri çeşitliliği”, “görev bütünlüğü”, “görevin önemi”) otel çalışanlarının işi anlamlı hissetmesi ve dolayısıyla iş motivasyonunun artması arasında anlamlı / önemli bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur.

Bilgiç (2008) tarafından yapılan çalışmada, iş özellikleri modeli ayrıntılı olarak açıklamış ve konu modelle ilgili alanyazın gelişim aşamasına bağlı kalınarak anlatılmıştır. Çalışmada “İş Tanısı Ölçeği”nin iş özelliklerini ölçmekte rahatlıkla kullanılabileceği, ara değişkenler ve gelişme ihtiyacı gücünün farklı çalışmalar ile desteklenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Demirbaş (2008), iş özellikleri algısının iş bütünleşmesi üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında İstanbul Deniz Otobüsleri A.Ş. Genel Merkez ve bağlı birimlerinde çalışan 540 kişiye ölçek uygulamıştır. Çalışmada iş bütünleşmesini etkileyen temel iş özelliklerinin geri bildirim boyutu ve işin hissedilen anlamlılığı boyutu olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca özerklik boyutunun, iş bütünleşmesi ile negatif yönlü, düşük anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Erben (2008) tarafından yapılan araştırmada, çalışanların iş özellikleri tutumlarının, işten ayrılma niyeti, örgütsel mutluluk, öz değerlendirmeye dayalı performans ve genel iş tatmini ile arasındaki ilişkide, yabancılaşma ve işe bağlı bitkinliğin rolü incelenmiştir. Araştırma 265 mavi yakalıyla çalışan ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda geleneksel üretim yapısı altında çalışanların, yalın üretim grubunda çalışanlara kıyasla iş tatmini, işten ayrılma niyeti, arkadaş desteği rolü, örgütsel mutluluk ve öz değerlendirmeye dayalı performans algılarının daha düşük olduğu görülmüştür.

Coşkun (2012) tarafından dışa dönük kişilik özelliğinin iş özellikleri ve iş yerinde sıkılma arasındaki ilişkide etkisinin araştırıldığı çalışmada İstanbul’ da sigorta şirketinde çalışan ve gönüllü olarak katılım sağlayan 145 çalışana anket uygulanmıştır. İş özellikleri, iş yerinde sıkılma ve işten ayrılma niyeti arasında negatif bir ilişki olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan ve Güzel (2016) algılanan örgütsel destek, iş özellikleri ve kontrol odağı faktörlerinin işgören yabancılaşması üzerine etkileri çalışmalarını, 270 sağlık çalışanı ile yürütmüşlerdir. Çalışmada, iş özelliklerinin, yabancılaşmaya pozitif ve düşük düzeyde etkisi olduğu, algılanan örgütsel destek ile ise negatif ve düşük düzeyde etkisi olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

## 2.2. Öğretmenlerde İş Yaşam Dengesi ile İlgili Çalışmalar

### 2.2.1. Yurt Dışı Çalışmalar

2014 yılı başında Kanada Öğretmenler Federasyonu tarafından ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenler üzerinde iş yaşam dengesine ilişkin yapılan bir araştırmada, 8096 öğretmene ulaşılmış, iş stresi ve iş yaşam dengesizliğine etki eden hususlar ile öğretmenlerin iş yaşam dengesini sağlamasına katkıda bulunabilecek faktörler konusunda öğretmenlerin yaklaşımları tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan temel sonuçlar şunlardır (Froese-Germain, 2014):

- Öğretmenlerin çoğunluğu (%54'ü, kadınlarda bu oran erkeklerden daha yüksek) işlerindeki sorumlulukları ile iş dışındaki sorumlulukları arasında dağıldıklarını ifade etmektedir.
- Son beş yılda öğretmenlerin büyük çoğunluğu (% 79) iş yaşam dengesizliğine bağlı olarak streslerinin arttığına inanmaktadır (sadece% 4'ü azaldığını düşünmektedir).
- Öğretmenlerin% 85'i, iş yaşam dengesizliğinin öğretmek istedikleri gibi öğretme yeteneklerini etkilediğini (% 35'i bunun çok önemli düzeyde bir etkisi olduğunu) belirtmiştir.
- Öğretmenler mesleklerini yürütmeye koşullarıyla ilişkili önemli stresin öğrencilerin her birine istedikleri kadar zaman ayıramamadan kaynaklandığını söylemişlerdir. Bunun dışında bireyselleştirilmiş eğitim programları ve özel eğitim gereksinimleri olan öğrencilerle ilgili konular, meslektaşlarıyla ortak planlama zamanı bulamama, öğrenci çalışmalarının izlenmesi ve değerlendirilmesi için zaman bulamama, müfredatı destekleyecek insan ve maddi kaynak eksikliği ve derse hazırlık zamanı bulamama diğer önemli stres faktörleri olarak belirtilmiştir.
- Öğretmen özerkliği (ankette öğretmenlerin mesleki değerlendirmelerini günlük işlerinde kullanabilme becerisi olarak tanımlanmıştır) ile ilgili olarak öğretmenler en çok sınıflarında, ders dışı aktivitelerde ve öğrencilerin değerlendirilmesi süreçlerinde pedagojik yaklaşımlarına uygun olarak özerkliğe sahip olduklarını belirtmişlerdir. Buna karşın

müfredat geliştirme ve uygulama, mesleki gelişim ve iş yükü açısından özerklerinin en düşük seviyede olduğunu belirtmişlerdir.

- En az beş yıl görev yapmış öğretmenlerin yarısından fazlası son beş yıl içinde mesleki özerkliğinin azaldığını hissettiklerini, bununla birlikte çoğunluğunun mesleki özerklik düzeylerindeki artışın iş yaşam dengeleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir.
- Kadınlarda erkeklerden daha da yüksek oranda olmak üzere, çoğu öğretmen iş dışı yaşamlarında, çocukları ve eşleri için, ihtiyaç sahibi ailelere ve arkadaşlara bakıcılık yapmak için ve kişisel eğlenceleri için yeteri kadar zaman bulamamadan kaynaklı stres yaşadıklarını ifade etmiştir.

Çalışmada öğretmenler tarafından iş yaşam dengesini kurmaları ve daha etkili bir öğretmen olabilmeleri için en çok seçilen öncelikli alanlar olarak şunlar sayılmıştır (Froese-Germain, 2014):

- Sınıf mevcudunun azaltılması,
- Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar için sağlanan desteklerin geliştirilmesi,
- Planlama ve hazırlık için zaman arttırılması,
- Öğretim dışı taleplerin (idari görevler, kırtasiye işleri) azaltılması.

Greenglass ve Burke (1988) tarafından Kanada'da öğretmenlerin iş yaşam dengeleri üzerine yapılan çalışmada, çocuk sahibi olmanın kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılaştığı, erkek öğretmenler için ise anlamlı farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır.

Uddin, Mamun, Hoque ve Uddin (2013), özel okulda görevli kadın öğretmenler üzerine Bangladeş'te yapılan çalışmada, %78'nin iş ve yaşamı dengeleyemediklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte iş yaşam dengesini kuramamaya bağlı olarak %26'sını işten ayrılmak istediğini sonucuna ulaşılmıştır.

Maeran, Pitarelli ve Cangiano (2013) tarafından öğretmenlerin iş yaşam dengesi ve iş doyumu üzerine İtalya'da yapılan çalışma, kadın öğretmenlerin işleriyle daha çok meşgul olduğunu, aynı zamanda öğretmenliğin anneler için stresli bir meslek olduğunu ve iş ile aile arasındaki ilişki açısından belirgin bir sürtüşme kağınağı

olduğunu göstermiştir. Çalışmada öğretmenlerin iş yaşam çatışması düzeylerinin öğretmenlik tecrübelerine ve görev yaptıkları okulun kademesine bağlı olarak değiştiği ortaya konmuştur. Nitekim bulgulara göre, ilköğretim okullarında organizasyon yapısının ve eğitim ihtiyaçlarının farklı olmasının bir sonucu olarak iş yaşam dengesizliği daha belirginleşmektedir. Öte yandan bir öğretmenin ne kadar çok deneyimi varsa, ailedeki sorumluluklarını olumsuz etkilemeden işinin talep ve gereksinimlerini yerine getirme ve iki alan arasında uyum sağlama yetkinliği de o kadar yüksektir. Bu bağlamda, mesleğe yeni girmiş, yeni evlenmiş ve yeni çocuk sahibi olmuş öğretmenlerde iş yaşam çatışmasının arttığı gözlemlenmiştir.

Maeran ve diğerleri (2013) tarafından öğretmenlerde iş yaşam dengesi ve iş doyumuna ilişkin yapılan araştırmada;

- Öğretmenlerin işlerinin iş dışı yaşamlarına etkisinin çoğunlukla orta düzeyde olduğunu düşündükleri, bu etkiyi önemli düzeyde bulan öğretmenlerin azınlıkta olduğu,
- Bir alandaki bağlılığının diğer alan üzerindeki olumlu etkisi olduğu algısının daha belirgin bir şekilde ortaya çıktığı,
- İş yaşam çatışmasının çoğunlukla ilköğretim öğretmenleri tarafından algılandığı,
- Öğretmenlerin işte daha özerk olmaları ve daha çok zamana sahip olmalarından dolayı, iş yaşam dengesinde zaman ve iş esnekliği ve denetim yeri konularını iş yaşam dengesi açısından belirleyici olarak görmedikleri,
- Daha deneyimli öğretmenlerin daha az iş yaşam çatışması yaşadıkları, ancak eğitim alanında ortaya çıkan yenilikler ve teknolojik gelişmelerin etkisiyle kıdemli öğretmenlerde uyum sağlayamamadan ve iş yüklerinin arttığı algısıyla iş yaşam çatışmasında artış olduğu,
- Çocuklu öğretmenlerin iş yaşam çatışmasının daha çok yaşadıkları görülmüştür.

Sorensen ve McKim (2014), tarım öğretmenlerinin iş yaşam dengesi, iş tatmini ve mesleki bağlılık üzerine yaptıkları çalışmada cinsiyet, medeni durum, ebeveynlik



durumu ve kıdem, iş doyumu, mesleki bağlılık ve iş yaşam dengesi bakımından anlamlı farklılaşma olmayıp, iş doyumu, mesleki bağlılık ve iş yaşam dengesi arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif korelasyon bulunmuştur.

Naylor ve White (2009), İngiltere’de öğretmenlerin çalışma hayatları üzerine yaptıkları geniş kapsamlı çalışmada, stres ve tükenmişliğin iş yaşam dengesi üzerinde etkili olduğunu saptamışlardır. Mülakat yöntemi ile yapılan çalışmada, öğretmenlerin tatil ve dinlenme sürelerinin diğer meslek alanlarından çok olmasının iş stresini azaltıcı unsur olduğu vurgulanmıştır.

Mari ve Mohideen (2015), Hint özel ve devlet üniversitelerinde görevli akademik personel üzerinde yapılan çalışmada özel üniversitede çalışan akademisyenler ile devlet üniversitesinde görevli akademisyenler arasında iş ve yaşam dengesinde anlamlı farklılaşma bulmuştur.

Senthilkumar ve diğerleri (2012) eğitim fakültelerinde görevli akademisyenler üzerine yaptıkları çalışmada, katılımcıların % 90’ının iş yaşam dengesinden memnun olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada ayrıca, cinsiyet değişkeninin kadınlar lehine anlamlı farklılaştığı ve yaş değişkeninin 51 yaş ve üzeri için anlamlı farklılaştığı sonucuna varmışlardır.

Saeed ve Farooqi (2014), üniversite akademisyenlerin iş yaşam dengesi, iş stresleri ve iş doyumu arasındaki ilişkinin inceledikleri çalışmada, iş yaşam dengesi ile iş tatmini arasında pozitif korelasyon ve iş yaşam dengesinin iş doyumu ile orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunduğunu saptamışlardır.

Irfan ve Azmi (2015), Hindistan’da yükseköğretimde görevli akademisyenler ve okul öğretmenlerinin iş yaşam dengesi üzerine yaptıkları çalışmalarında, öğretmenliğin stresli bir meslek olması ve öğretmenlik mesleğinde kadınların diğer mesleklere göre ezici bir çoğunluğa sahip olmasının öğretmenlerde iş yaşam dengesine ilişkin yapılan araştırmaların temel gerekçesini oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmalarda öğretmenlik mesleğinin yapılan işin şekli, üstlenilen rollerdeki çeşitlilikler gibi birçok farklı boyutları olduğu ve bu farklı boyutları nedeniyle iş yaşam çatışmasının öğretmenlik mesleğinde diğer mesleklere göre çok daha önemli olduğu ifade edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet, medeni durum, yaş değişkenleri açısından okul öğretmenleri arasında anlamlı farklılaşma bulunmazken, üniversite öğretmenlerinin lehine

anlamli farklılaşma bulunmuştur. Araştırmacılar bu farklılaşmanın çalışılan öğrencinin kalitesi ve iş ortamından kaynaklanabileceğini; bununla birlikte, yoğun iş yükü ve uzun çalışma saatlerinin öğretmenler için problem teşkil eden unsurlar olduğunu belirtmişlerdir.

### **2.2.2. Yurt İçi Çalışmalar**

Bostancıoğlu (2014), iş yaşam dengesi ve iş yaşam dengesinin çalışan verimliliği üzerine etkilerine ilişkin İstanbul'da öğretmenler üzerine yaptığı araştırmasında, iş dengesi ve yaşam dengesi kavramlarını iki farklı kavram olarak ele almıştır. Araştırma sonucuna göre; iş dengesi, cinsiyete göre kadınlar lehine, medeni duruma göre evli olanlar lehine farklılaşmaktadır. Ayrıca eğitim durumuna göre ön lisans mezunu katılımcılar lehine farklılaşma görülmektedir. İş dengesine ilişkin algı mesleki kıdem, çocuk sahibi olma durumu ve yaşa göre farklılaşmamaktadır. Öte yandan, üst kademe görevlerde çalışan katılımcıların iş dengesi algısı alt ve orta kademe görevlerde çalışan katılımcıların iş dengesi algısından daha olumludur. Yaşam dengesi açısından ise; erkek katılımcıların aile ilişkileri algısı kadın katılımcılara göre daha olumlu olduğu, yaş açısından da ters yönlü bir ilişki olduğu ve katılımcı yaşı arttıkça yaşam dengesi algısının düştüğü görülmüştür. Mesleki kıdem arttıkça aile ilişkileri algısı daha iyileşmektedir. Yaşam dengesine ilişkin algı; çocuk sayısı, özel yaşam değişkeni, mezun olduğu okul değişkeni, görev değişkeni ile ilişkili değildir.

Teker (2015), okullarda iş yaşam dengesiyle örgütsel adalet ilişkisi çalışmasında, öğretmenlerin iş yaşam dengeleri ile örgütsel adalet algıları arasında pozitif yönde, orta düzeyde, istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunduğunu tespit etmiştir. Bu çerçevede, öğretmenlerin iş ve özel yaşamları arasında sağladıkları denge düzeyinin artması, adalet algılarının da olumlu yönde artmasını sağlamaktadır.

Altun-Dilek ve Yılmaz (2016) tarafından öğretmenlerin işkoliklik eğilimleri ile iş yaşam dengelerine ilişkin yapılan çalışmada; iş yaşam dengesi puan ortalamalarının orta düzeyde olduğu, cinsiyete göre kadın öğretmenler lehine farklılaştığı, çalıştıkları okul türüne göre meslek lisesi öğretmenleri lehine farklılaştığı, öğretmenlerin branşına göre farklılaşmadığı, medeni duruma göre evli öğretmenler lehine farklılaşmadığı, kıdeme göre farklılaşmadığı, yaptığı okuldaki hizmet süresine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Evli öğretmenlerin, kadın öğretmenlerin ve meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin iş

yaşam dengesini kurmakta zorlandıkları sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin yaşam doyumu düzeylerinin, iş–aile çatışması boyutlarıyla karşılaştırıldığında daha fazla olduğu görülmüştür. Bu durumun öğretmenlerin esnek çalışma saatlerinin olması, diğer mesleklere oranla daha fazla kendilerine ayıracak vakitlerinin olması ve özellikle manevi (insanlara hizmet etme arzusu, topluma faydalı olma isteği, çocukları sevmek gibi) doyumu yüksek bir mesleğe sahip olmadan kaynaklandığı değerlendirilmiştir. Öte yandan daha az başarılı öğrencinin bulunduğu meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin iş yaşam çatışma düzeyi daha yüksekken, sınavla öğrenci alan ve daha çok başarılı öğrencinin bulunduğu liselerde çalışan öğretmenlerin daha yüksek iş doyumuna sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin iş yaşam dengesi ile ilgili görüşlerinin toplam hizmet süresine göre anlamlı bir fark göstermediği, ancak yaşam doyumu boyutunda farklılık gösterdiği görülmüştür. Bunun nedeni olarak da kıdemli öğretmenlerin yaşamlarını belli bir düzene koymaları, çocuklarına ilişkin yükümlülüklerinin azalması ve maddi imkânlarının artması gösterilmiştir.

Apaydın (2011) öğretim üyelerinin işe bağımlılık düzeyi ile iş yaşam dengesi arasındaki ilişkisini araştırdığı çalışmasında, doçent ve yardımcı doçentlerin görece daha fazla iş yaşam uyumunu sağladıklarını düşündükleri, profesörlerin yardımcı doçentlere göre yaşamı daha fazla ihmal ettiklerini düşündükleri, öğretim üyelerinin unvanları yükseldikçe kendilerine zaman ayırmalarının arttığını tespit etmiştir. Ayrıca sosyal bilimler alanında görev yapan öğretim üyelerinin diğer alanlardakilere göre kendilerine daha fazla değer verdikleri, iş ve yaşamları arasında denge kurabildiklerine inandıkları; fen bilimleri alanında çalışan öğretim üyelerinin çalışma dışında kalan hayatı yaşayamadıklarını düşündükleri ve ailelerine yönelik etkinlikleri yapamadıklarına inandıkları ortaya çıkmıştır. Öte yandan, öğretim üyelerinin iş yaşam uyumu arttıkça iletişimlerinin iyileştiği, buna karşın özel yaşamlarını ihmal ettikçe iletişimlerinin zarar gördüğü ve kendilerine değer vermelerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

### **2.3. Öğretmenlerde Meslekten Ayrılma Niyeti ile İlgili Çalışmalar**

#### **2.3.1. Yurt Dışı Çalışmalar**

Bennett ve diğerlerinin 2002'de tarım öğretmenlerinin iş doyum düzeyine ilişkin Gürcistan'da yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin öğretmenlik pozisyonlarından genel olarak memnun oldukları görülmüştür. Ayrıca, uzatılmış

mesai saatleri (karşılığında ücret ödenip ödenmemesine bakılmaksızın normal mesaisinin dışında bir saat fazla çalışma) ile mesleki kıdem in iş doyum u üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Watson ve Hillison (1991) tarafından Amerika'da yapılan araştırmada, Batı Virginia'daki tarım öğretmenlerinin en çok çalışma koşulları kategorisinde yer alan eğitim politika ve uygulamaları, meslekte ilerleme olanakları ve yönetici yeterlilikleri faktörleri bakımından memnuniyetsiz olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışma koşullarına bağlı iş doyumunun cinsiyete göre değiştiği bulunmuş; bunun gerekçesi olarak da erkekler ve kadınların iş doyumunu sağlayan önemli faktörler olarak farklı kalemleri sıralaması gösterilmiştir. Kadınların yöneticilerle ilgili olumsuz değerlendirmeler yaparken, erkeklerin çalışma koşullarından genel olarak rahatsızlıklarını dile getirdikleri görülmüştür.

Mäkelä (2014) tarafından Finlandiya'daki beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyum u ve meslekten ayrılma niyetini ve nedenlerini değerlendirmek üzere yapılan çalışmada; Jyväskylä Üniversitesi Beden Eğitimi Bölümü'nden 1980 ve 2008 yılları arasında mezun olan ve şu anda öğretmen olan (%76), başka mesleklerde çalışan (%23) veya emekli olan (%1) kişiler örneklem olarak alınmıştır. Öğretmenlik mesleğinde olanların %79,5'lik kesimi işinden memnun veya çok memnun olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte, beden eğitimi öğretmenlerinin % 39'unda meslekten ayrılma niyeti olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrılma niyetinin meslekte 16-20 yıl çalışanlar arasında en yüksek olduğu, iş yükü ve stres faktörleri nedeniyle ayrılma niyetinin kadınlarda erkeklere göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Meslekten ayrılanların % 44'ünün hala okulla ilgili mesleklerde çalışırken,% 56'sının da bir okul bağlamının dışındaki mesleklerde çalıştığı görülmüştür.

Mäkelä (2014) göre, yapılan incelemeler, işten ayrılma niyeti üzerinde en çok yoğun ve katı programların, kötü çalışma koşullarının ve fiziksel iş yükünün etkili olduğu, bunların kadınlar üzerindeki etkilerinin de erkeklerden daha çok olduğunu ortaya koymuştur. Kadınlara göre erkekler için, meslektaşlarla etkileşimin olmaması işten ayrılma niyetine etki eden bir unsur olarak belirlenmiştir. Mesleğini bırakmış öğretmenlerinin yalnızca dördte biri geri dönme niyetlerinin olduğunu söylemiştir. Sonuç olarak; öğretmenleri meslekte tutma konusunda iyi çalışma koşullarının oluşturulması, eğitim programlarının iyi organize edilmesi, saygı ve

özellikle yaşlı ve kadın öğretmenler için iş yükünün makul düzeylerde olmasının göz önüne alınması faktörleri ön plana çıkmıştır.

Ladebo (2005) tarafından Nijerya'da yapılan çalışmada iş yeri faktörleri, iş doyumunu ile mesleki bağlılığın ilköğretim öğretmenlerinin mesleği bırakma niyeti üzerindeki etkileri incelenmiştir. Yüzde 74,5'ü kadın olan öğretmenlerin iş doyumunu, işe ilgi, ücret ve diğer kazanımlar bakımından doyum ve içsel doyum ile ilişkilendirilmiştir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre, kadın öğretmenlerin iş doyumunun erkeklere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan analizler, mesleki bağlılığın içsel doyum, iş doyumunu ve ücret ve diğer kazanımların oluşturduğu iş doyumunu ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Çalışma sonucunda daha yüksek doyum seviyesine sahip öğretmenlerin, mesleğine daha güçlü bir şekilde bağlı olduğu ve meslekten ayrılma niyetlerinin daha düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada öğretmenlerin % 76,9'u mesleklerini bırakma niyetlerinin olmadığını belirtmişlerdir. Meslekten ayrılmayı düşünmeyen öğretmenlerin küçük çocukları eğitmekten mutlu oldukları ve bu nedenle mesleğe bağlı oldukları tespit edilmiştir. Bu çerçevede çalışmanın sonuçları, birey için doyum sağlayan bir mesleğe sahip olmanın; meslekte olumlu katkılar sağlama ve meslekte kalma isteği açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Mesleği bırakma niyeti olduğunu belirten öğretmenlerin (% 23.1) ise olumsuz koşullara ilişkin algılarının devam etmesi ve başka yerlerde alternatif iş olanakları bulmaları durumunda, mesleğe son verilmeleri beklenir. Bu durum da yeni öğretmenlerin işe alınması ve eğitimi, öğretim kalitesi ve öğrencilerin performansı ve kalan öğretmenlerin üretkenliği için olumsuz etkilere neden olabilecek bir durumdur.

Walker ve diğerleri (2004) tarafından yapılan çalışmada meslekten ayrılanların iş doyumunu ile meslekte kalan ve meslekte kalmakla birlikte okul değiştiren öğretmenlerle karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, genel olarak bütün öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıl deneyimlerinden memnun oldukları, meslekten ayrılmaya en çok neden olan faktörün "yönetim desteği eksikliği" olduğu, bunu "aile sorunları"nın izlediği ortaya çıkmıştır. Walker ve diğerlerine göre; yaş, aynı pozisyonda görev yapma süresi, toplam görev yapma süresi ve öğretmenin cinsiyetinin iş doyumunu ile genel anlamda ciddi bir ilişkisi yoktur. Öte yandan, mesleği bırakanlar mesleğin sağlayacağı fırsatları da terk etmeyi göze almaktadır. Dolayısıyla kişilerin doyumunu belirleyen yaptıkları işin o anda kendileri için önemli

olan yönleriyle ilgilidir ve gelecekteki geliştirmeye ilişkin sağlayacağı fırsatlar iş doyumunu ile ilgili bir faktör değildir.

Meloncon (2011) tarafından yapılan çalışmada kentsel ilköğretimlerdeki özel eğitim öğretmenlerinin "mesleği bırakma niyeti" öncüllerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçları mesleki zorlukların öğretmenlerinin iş doyumunun belirleyicisi olduğunu ortaya koymaktadır. Buna karşın, şaşırtıcı bir şekilde, mesleki zorlukların mesleği bırakma ile ilişkili tutum ve öznel normların öncülerinden biri olmadığı ancak buna ilişkin davranışlarda iş doyumunu üzerinden dolaylı etki sağlayacağı ortaya çıkmıştır. Meloncon'a göre her öğretmen mesleki zorlukları farklı şekilde görür ve algılar. Bu çerçevede yöneticiler tüm öğretmenlerinin iş yükünü azaltma yaklaşımının sergileyebileceği gibi, herhangi bir öğretmenin aşırı yük altında kalmamasını sağlayarak bireyselleştirilmiş bir yaklaşım da ortaya koyabilir. Bunun dışında özel eğitim öğrencilerine ebeveyn desteğinin olmayışı gibi bir öğretmenin günlük zorluklarının bir parçası olmakla birlikte yöneticilerin gözünden kaçabilen bir faktör olarak, öğretmenin görevden ayrılma niyetini büyük ölçüde etkileyebilir. Bu çerçevede, bir sınıftaki özel eğitim çocuğu sayısı ve kurum çapında alınan önlemler gibi hususlar, öğretmenlerin karşılaştıkları bireysel zorluklardan bağımsızdır ve mesleki zorluklar öğretmenlerin bu bireysel farklılıkları dikkate alınmadan ele alınacak bir kavram değildir.

Boden-McGill ve Sedivy-Benton'a (2012) göre araştırmacılar, öğretmenlerin okuldaki etkisi veya belirleyiciliğini ifade eden karar alma süreçlerine katılımı, kontrol ve destek algısı gibi okul bağlamındaki faktörlerin meslekten ayrılma niyetlerinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymuşlardır. Bu faktörlerin bilinmesi ve anlaşılması, politika yapıcıların ve yöneticilerin öğretmenlerin çalışma ortamlarını iyileştirmek için harekete geçmelerine katkı sağlayacaktır, nitekim iyi öğretmenleri elinde tutmak, ülke çapında öğretmen ve okul kalitesini artırmada büyük önem taşımaktadır.

Shapira-Lishchinsky ve Rosenblatt (2009) tarafından yapılan çalışmada, örgütsel etik algılamaların bütünsel çerçevesi ile öğretmenlerin meslekten ayrılma niyeti arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonucunda okulun etik iklimi, adil yönetim ve yanlış davranma eğiliminin örgütsel bağlılığı etkilemek suretiyle, meslekten ayrılma niyeti üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Shapira-Lishchinsky ve Rosenblatt'a (2009) göre, araştırmalar istikrarlı bir şekilde öğretmenlerin mesleklerini doyum eksikliği ve tükenmişlik nedeniyle bıraktıklarını göstermiştir. Bunun dışında işyerindeki adalet algısı, öğretmen işinin karmaşıklığı ve zorluğu, zaman, mekân, içerik ve görevlere ilişkin kısıtlar öğretmenlerin yaptıkları iş ile elde ettikleri doyum arasında bir ikilem yaşamalarına sebep olmakta ve işten ayrılma niyetlerine etki etmektedir. Öğretmenlerin yöneticilerinden yüksek etik standartlara sahip çalışma ortamları sağlamalarını beklediğini ve bunun karşılığında mesleğe bağlılıklarını artırdıkları, olumsuz etik algılamaların mesleğe bağlılığı azaltarak devamsızlık, geç kalma gibi olumsuz davranışlara neden olduğu, böylece bu algının işten ayrılmaya etki eden önemli bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır.

Goddard ve Goddard (2016) tarafından öğretmen tükenmişliğine ilişkin yapılan araştırmada, tükenmişliğin öğretmenlerdeki fiziksel ve psikolojik sağlık sorunlarıyla bağlantılı olduğunu ortaya konmuştur. Goddard'lara göre öğretmenlik mesleği ile ilgili üzerinde durulan diğer bir sorun da kariyerinin başında olan öğretmenlerin mesleği bırakma niyetidir. Öğretmenlerin meslek tecrübesinin başlangıcına odaklanan araştırmaların sayısı hızlı bir şekilde artmaktadır ve bu çalışmalarda tükenmişlik gibi öğrencilikten öğretmenlik mesleğine geçişin genellikle zor ve stresli bir deneyim olduğunu gösteren birçok kanıt bulunmaktadır. Bu durum sıklıkla mesleği erken dönemlerde bırakma ile ilişkilendirilmektedir. Araştırmacılar global düzeyde mesleğe girişi izleyen ilk üç yıl içerisinde öğretmenlerin yaklaşık % 25 ila % 30'unun oranında mesleği terk ettiklerini, 5 yıldan sonra bu oranın bazı eğitim alanlarında %50'lere ulaştığını raporlayan çalışmalar ortaya koymakta ve bu durum da genel kabul görmektedir. OECD'nin analizlerinde de nitelikli öğretmenlerin meslekte kalıcılığının sağlanmasının dünya çapındaki politika yapıcılarının başlıca endişelerinden biri olarak gösterilmektedir. (OECD, 2005).

Goddard ve Goddard (2006) tarafından Avustralya'da yapılan araştırmada katılımcı öğretmenlerin %21'i mevcut görevlerinden ayrılmayı ciddi olarak düşündüklerini belirtmiştir. Bunların %54'lük çoğunluğunun da öğretmenlik dışı bir iş alternatifini aramayı düşündüklerini belirtmişlerdir. Araştırmada tüm katılımcılara, kariyerlerine yeniden başlama şansı verilseydi öğretmenlik mesleğini yeniden seçer miydiniz sorusu sorulmuş, %80'i bu soruya evet, %19'u hayır cevabı vermiş, %1'i de kararsız olduğunu belirtmiştir. Mesleğinin ilk iki yılında olan öğretmenler

açısından bakıldığında; %12'sinin meslekten ayrılma niyetinde oldukları, yaklaşık %20'sinin (beşte birinin) de kariyerlerine öğretmen olarak başlamalarına sebep olan üniversite eğitimi tercihlerinden dolayı çok pişman olduklarını belirttikleri görülmüştür. Araştırmada öğretmenlerin kariyerlerinin erken dönemindeki tükenmişlik düzeyleri (haftalık ders yükleri, toplam eğitim verme süresi ve okuldaki öğrenci sayısına bağlı olarak ölçülen) ile meslekten ayrılma niyeti arasındaki ilişkiyi ortaya koyan sonuçlar elde edilmiştir. Çalışmada, öğretmenlik mesleğini bırakma niyeti ile öğretmenlik kariyerlerinin başında olan öğretmenler tarafından bildirilen tükenmişlik seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna varılmıştır. Bulgular, öğretim mesleği için birçok ülkede ortak bir şekilde raporlanan ve kariyerlerinin erken dönemlerinde, endişe verici derecede yüksek tükenmişlik düzeyini gerçekçi ve açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Öte yandan, mesleğin başında olan öğretmenlerin tükenmişliği ile ayrılma niyeti arasında güçlü bir ilişki bulunması, öğretmenlerin bu durumda olmasında (i) göreve yeni başlayan öğretmenlere iş yüklerinin nasıl verildiğinin yanı sıra (ii) göreve başlamadan önce ve görevlerinin ilk yıllarında kendilerine sağlanan iç ve dış imkanların kritik faktörler olduğu gözükmektedir.

Kosi ve diğerleri (2015) tarafından Gana'nın Tamale Metropolündeki genel lise okullarındaki öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumunun meslekten ayrılma niyeti üzerindeki etkisini araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin temel motivasyon kaynaklarının eğitim ve geliştirme, iş güvenliği, tanınma ve ödüllendirilme ve maaş olduğu, iş doyumunun öğretmenlerin mesleği bırakma niyetini önemli ölçüde etkilediği, öğretmenlerin motive edildiği, iş doyumunun sağlandığı ve iş koşullarının geliştirildiği durumlarda meslekte kalma eğilimlerinin de arttığı görülmüştür.

Boden-McGill ve Sedivy-Benton (2012) tarafından yapılan araştırmada; öğretmenlerin kişisel özellikleri ile iş özellikleri arasındaki ilişkiler ve bunların nasıl etkileşime girdiği, bir öğretmenin mesleğini niçin bıraktığı ya da bırakmayı düşündüğü konusunda en fazla bilgiyi vermiştir. Bu çerçevede, bir öğretmenin yönetsel desteğe sahip olduğu algısını oluşturan alt kademe yöneticilerin okul ve sınıftaki destek, etki ve kontrol algısı, meslekte kalma veya meslekten ayrılma niyetine önemli etkide bulunmaktadır. Aynı şekilde, öğretmenlerin okullarında veya



ders verdikleri sınıflarında kendi etki ve kontrollerine ilişkin algılamaları yüksek olduğunda, meslekte kalma ihtimalleri de artmaktadır.

Janik ve Rothmann (2015) tarafından yapılan çalışmada Namibya'daki ortaöğretim öğretmenler üzerinde iş uyumu, iş zenginleştirme, yönetici ve diğer işgörenlerle ilişkileri, işin anlamlılığı ile meslekten ayrılma niyeti arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, işten ayrılma niyeti ile en çok işin anlamlılığının ilişkili olduğu tespit edilmiştir. İkinci olarak; iş uyumu, iş zenginleştirme ve yönetici ve diğer işgörenlerle ilişkilerin hepsi öğretmenlerin işin anlamlılığı algısını etkileyen faktörler olmasına karşın, özellikle iş uyumu ve iş zenginleştirme faktörlerinin önemli belirleyiciler olduğu ortaya çıkmıştır. Bu iki faktörün aynı şekilde öğretmenlerin meslekten ve çalıştıkları işyerinden ayrılma niyeti üzerinde önemli etkileri olduğu belirlenmiştir.

### **2.3.2. Yurt İçi Çalışmalar**

Çelik (1987) tarafından teknik öğretmenlerin iş doyumsuzluğu ve meslekten ayrılmalarına ilişkin yapılan çalışmada, öğretmenlerin meslekten ayrılmalarında iş doyumsuzluklarının önemli etkisinin olduğu ve bu doyumsuzluğu oluşturan faktörlerin birincisinin ücret ile ilgili, ikincisinin de sosyal konumdan kaynaklanan doyumsuzluk olduğu ortaya çıkmıştır.

Yüksel ve Yüksel (2014) tarafından yapılan çalışmada, Isparta ilinde ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri belirlenmeye çalışılmış ve öğretmenlerin iş doyumunu ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada öğretmenlerin iş doyumunun işten ayrılma niyetini olumsuz yönde etkilediği ya da iş doyumsuzluğunun işten ayrılma niyetini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin mesleki doyumunu ve işten ayrılma niyeti konusunda öğretmen görüşlerini belirlemek ve arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığını tespit etmek üzere Keskin (2015) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin mesleki doyumunun yüksek, işten ayrılma eğilimlerinin ise düşük olduğu görülmüştür. Çalışma sonucunda çağdaş eğitim kurumlarında öğretmenlerin verimliliğini arttırmak üzere işten ayrılma niyetini azaltmak için mesleki doyum düzeyini arttıracak uygulamalar yapılması önerilmektedir.

Türkiye'nin öğretmen profilini ortaya koymak üzere, Abazaoğlu ve diğerleri (2014) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra kendilerini yenileme konusunda arayışlarının olmadığı, bilgi ve iletişim teknolojisi alanında kendilerini geliştirme konusunda gayret göstermedikleri ortaya çıkmıştır. Öte yandan öğretmenlerin mesleğine olan bağlılıkları da düşük olarak tespit edilmiştir. Bu çerçevede öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini en son çıkış yolu olarak görmeleri ve çalışan öğretmenlerin yaklaşık %30'unun da fırsatını bulduklarında öğretmenlik mesleğini bırakacaklarını ifade etmeleri üzerinde durulması gereken önemli sorunlar olarak belirtilmiştir.

Uştu (2014) tarafından sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılığı ve işten ayrılma niyetine ilişkin yapılan çalışmada; öğretmenlerin çoğunun öğretmenliğin kendileri için ideal bir meslek olduğunu düşündüğü, fakat ihtiyaç duydukları paraya sahip olmaları durumunda yine de öğretmenlik mesleğini yapmaya devam etmeyeceklerini belirttiği görülmüştür. Öte yandan yeniden bir meslek seçme imkânları olması durumunda öğretmenlik mesleğini seçmeyeceklerini, aynı ücreti veren fakat öğretmenlikten farklı başka bir meslek bulsalar dahi onu öğretmenliğe tercih etmeyeceklerini belirtmişlerdir. Bu bulgular çerçevesinde, öğretmenlerin çoğunun meslekleriyle bağlarının düşük olduğu, bu durumda yüksek olması beklenen işten ayrılma niyetlerinin alternatif iş olanaklarının sınırlı ve zor olması nedeniyle düşük olduğu değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulardan bir diğeri eğitim durumuna göre öğretmenlerin mesleki bağlılıklarında anlamlı farklılaşma görülürken, bunun işten ayrılma niyetleri üzerinde önemli bir etkisinin olmamasıdır. Son olarak, hizmet süresine göre mesleki bağlılıklarının değiştiği, bu çerçevede mesleki bağlılığı en yüksek olan öğretmenlerin hizmet süresi en düşük olan öğretmenler, en düşük olanların ise orta düzeyde hizmet süresine sahip olan öğretmenler olduğu görülmüştür. İşten ayrılma niyeti en fazla olan hizmet süresi en yüksek olan öğretmenler iken, işten ayrılma niyeti en düşük olanların ise mesleğine yeni başlamış öğretmenler olduğu görülmüştür.

Sarıdede (2004) tarafından Kocaeli ilinde ortaöğretimde görev alan öğretmenler üzerinde yapılan çalışmada, öğretmenlerin okullarda karar verme süreçlerine katılımı ile öğretmenin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre, öğretmenlerin okul kararlarına katılmaları, okula duygusal

bağlılıklarını artmasına, duygusal bağlılıklarının artması ise işten ayrılma niyetlerinin azalmasına yol açmaktadır. Araştırmada demografik faktörlerden sadece yaş değişkeninin öğretmenlerin işten ayrılma niyeti üzerinde anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Öğretmenin işine ve mesleğine yabancılaşması çalışma yaklaşımını, ilişkilerini ve bir bütün olarak yaşama bakışını etkiler ve işini önemli düzeyde etkileyebilir (Elma, 2003). Bu etki öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili süreçlerden uzaklaşması ve eğitimin giderek sıkıcı bir etkinlik haline gelmesi şeklinde ortaya çıkabilir (Eryılmaz ve Burgaz, 2011). Bunlar da iş doyumunun olmaması ve mesleğe bağlılığın azalması demektir ki, bunlar da öğretmenlerin işten ayrılma niyetini ortaya çıkaran en önemli unsurlardır.

Kurtulmuş ve Yiğit (2016) tarafından Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki Anadolu liselerinde 2015-2016 yılında görev yapan öğretmenler arasında yapılan araştırmada eğitim kurumlarında işe yabancılaşma ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin düşük, işten ayrılma niyetlerinin ise çok düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu sonuç işsizlik oranlarının yüksek olması ve alternatif iş imkânlarının kıtlığı ile de ilişkilendirilmiştir. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyi ile işten ayrılma niyeti arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Töremen ve Demir (2016) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin sahip olduğu psikolojik sermayelerinin işten ayrılma niyetleri üzerindeki etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda sahip olunan psikolojik sermayenin öğretmenlerin işten ayrılma niyetini azalttığı görülmüştür.

#### **2.4. İlgili Araştırmalar Özet**

Hackman ve Oldham tarafından geliştirilen iş özellikleri modelinin öğretmenlik mesleği için uygulanabilirliği konusunda yapılan araştırmalarda, orijinal modelde geliştirilen ölçek öğretmenlik mesleğine uyarlanmış ve bu modelin kritik psikolojik durumların gücü ve kişisel ve iş sonuçları ile ilgili olarak bir okul ortamını veya iklimini teşhis etmede, öğretmenlik mesleğine ilişkin tasarımlarda kullanılabileceği ortaya konmuştur.

Yurt dışında yapılan çalışmalarda iş özelliklerinin farklı kültürler için farklı sonuçlar ortaya çıkardığı görülmekle birlikte, temelde öğretmenlik mesleği iş özelliklerine ilişkin olumlu algılar bulunduğu, diğer bir ifadeyle öğretmenlik mesleğinin psikolojik durumlar bakımından iş doyumunu sağladığı buna karşın ücret, çalışma ortamı gibi fiziksel faktörlerin sorunlu alanlar olduğu görülmektedir. Öte yandan öğretmenlik mesleğine ilişkin çalışmalarda birçok faktörün olduğu, bu faktörlerin değişik koşullarda farklı ağırlıklarla ortaya çıktığı yapılan çalışmalardan çıkarılacak ortak sonuçlardan birisidir.

Türkiye’de öğretmenlik mesleği iş özelliklerine ilişkin çok az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bunun eğitimin çerçevesinin büyük oranda devlet tarafından belirlenmesi ve öğretmenlik mesleğinin geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi işlemlerinin de devletten beklenmesi ve buna ilişkin ihtiyacın hissedilmemesinden kaynaklandığı değerlendirilmektedir.

İş yaşam dengesine ilişkin çalışmalarda, işlerine daha bağlı olmalarına rağmen daha çok kadın öğretmenlerin bu alanda sıkıntı yaşadıkları ortaya konmaktadır. Bunun nedeni de iş dışı yaşamlarında kadınların üzerindeki yükün ve kendilerinden beklentilerin daha çok olmasıdır. İş yaşam dengesine ilişkin farklılaşmalar cinsiyet dışında, yaş, hizmet süresi, eğitim kademesi ve görev yapılan okula göre de anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bunun en önemli nedeni, bu faktörlere bağlı olarak işte veya iş dışında öğretmenlerin sorumluluklarının değişkenlik göstermesi ve öğretmenlerin deneyimlerinin, ruhsal ve fiziksel durumlarının bu sorumlulukların üstesinden gelme kapasitesi üzerinde etkili olmasıdır. Kültürel ve ekonomik farklılıklar da iş yaşam dengesine ilişkin farklılıkların nedenlerinden birisidir. Örneğin ülke düzeyinde az gelişmiş bir ülkede öğrenci başına düşen öğretmen sayısının yüksek olması, aile içinde kadınların rollerinin çok olması gibi nedenlerle daha büyük çapta çatışma yaşanmaktadır. Aynı ülke içerisinde özel okul ve devlet okulunda çalışan veya farklı öğretim kademelerinde çalışan öğretmenlerin iş yaşam dengesinde de farklılıklar görülebilmektedir. Bunun nedeni de öğretmenlerin muhatap olduğu öğrencilerin sayı ve niteliğindeki değişimin öğretmenlerin iş yükü, stres gibi unsurlarla fiziksel ve psikolojik sağlığı üzerinde yaptığı etki dolayısıyla iş dışı yaşamını da etkilemesidir.

Öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerine ilişkin çalışmalarda, meslekten ayrılma niyetini belirleyen faktörler, diğer işgörenlerde olduğu gibi, çoğunlukla örgütsel,

kişisel ve çevresel olmak üzere üç gruba ayırarak değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin meslekte ayrılma niyetine ilişkin tespitlerle öğretmenlik mesleği iş özelliklerine ilişkin tespitlerin benzerlikleri dikkat çekicidir. Bu çerçevede, yapılan çalışmalarda öğretmenlerin meslekte ayrılma niyetini belirleyen faktörlerin de, psikolojik durumlardan daha çok fiziksel durum veya ihtiyaçlardan kaynaklandığı, buna karşın alternatiflerin olmamasının meslekte ayrılma niyeti üzerinde önemli etkiye bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlerin iş doyumunu ve mesleğe bağlılığı ile meslekte ayrılma niyetlerini etkileyen faktörlerin anlaşılması eğitim politikalarının geliştirilmesi ve uygulanması bakımından çok önemlidir. Bu çerçevede öğretmenlerin iş doyumlarının yeterli maddi ödül ve işte ilerleme fırsatı sağlanarak desteklenmesi, maaş ve haklarının geliştirilmesi, adil bir insan kaynakları yönetimi politikası uygulanması, hak eden öğretmenlerin teşvik edilmesi, iş yüklerini hafifletecek şekilde yeterli sayıda öğretmen istihdam edilmesi, iş yaşam dengesinin sağlanması, fiziksel çalışma koşullarının ve okul altyapılarının iyileştirilmesi ve okul öğrenci sayılarının yeni okullar açılarak normalleştirilmesi gibi unsurların öğretmenlerin meslekte kalmalarına destek olacağı bu konuda yapılan çalışmalarda ileri sürülen ortak görüşlerdendir.

Türkiye’de öğretmenlik mesleği iş özelliklerine ilişkin alanyazında var olan boşluğun yanısıra, yurt içinde veya yurt dışında iş özellikleri, iş yaşam dengesi ve meslekte ayrılma niyetini birlikte ele alan ve bunlar arasındaki çok yönlü etkileşimi ortaya koyan bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çerçevede, öğretmenlik mesleği özelinde yapılan bu çalışma ile alanyazına önemli katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Ankara ilinin dokuz ilçesinde resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin özellikleri ile iş yaşam dengesinin meslekten ayrılma niyetine etkisine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılan bu araştırmada, var olan durumu betimlemeyi amaçlayan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumun olduğu şekliyle betimlenmesidir. Bu modelde incelenen olay, durum ve nesne, kendi koşulları içerisinde mevcut hali ile tanımlanmaya çalışılmaktadır (Karasar, 1991). Bu modelde betimlemeler, var olanın belli standartlara uyan ölçülerini bulmaya çalışmaktan çok, birey, nesne ve benzeri durumlar arası ayrımların belirlenebilmesi amacına dönüktür.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Ankara ilinin dokuz ilçesindeki (Çankaya, Mamak, Altındağ, Keçiören, Yenimahalle, Sincan, Etimesgut, Gölbaşı ve Pursaklar) resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Ankara ilinin dokuz ilçesinde yer alan resmi genel liseleri ve bu liselerde görev yapan erkek ve kadın öğretmen sayı ve oranları Tablo 3. 1.'de verilmiştir.

**Tablo 3. 1: Ankara'nın Bazı ilçelerinde Yer Alan Resmi Genel Liseleri ve Bu Liselerde Görev Yapan Kadın ve Erkek Öğretmen Sayı ve Oranları**

İLÇELER	OKUL		ÖĞRETMEN					
	Sayı	%	Kadın		Erkek		Toplam	
			Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
<i>Altındağ</i>	11	9.57	286	7.36	223	9.33	509	8.11
<i>Çankaya</i>	35	30.43	1306	33.81	642	26.81	1948	31.04
<i>Etimesgut</i>	9	7.82	388	9.98	196	8.20	584	9.30
<i>Gölbaşı</i>	4	3.48	151	3.88	54	2.25	205	3.27
<i>Keçiören</i>	15	13.04	462	11.89	359	15.02	821	13.09
<i>Mamak</i>	14	12.18	340	8.75	261	10.92	601	9.58
<i>Sincan</i>	7	6.09	271	6.97	192	8.03	463	7.38
<i>Yenimahalle</i>	17	14.79	625	16.08	426	17.82	1051	16.74
<i>Pursaklar</i>	3	2.6	56	1.44	37	1.54	93	1.49
<b>Toplam</b>	<b>115</b>	<b>100</b>	<b>3885</b>	<b>100</b>	<b>2390</b>	<b>100</b>	<b>6275</b>	<b>100</b>

Kaynak: Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü, İstatistik Şubesi (2015)

Tablo 3. 1' de görüldüğü gibi araştırmanın hedef evrenini, 2015-2016 öğretim yılında Ankara ilinin dokuz ilçesinde bulunan 115 resmi genel lisede çalışan 6275 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma, evrenden seçilen örneklem üzerinde yürütülmüştür.

2015 – 2016 eğitim-öğretim yılı Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü İstatistik Şubesi verilerine göre, Ankara ilinin dokuz ilçesinde görev ortaöğretim öğretmenlerinin sayısı 6275'dir. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesi amacıyla "Örneklem Büyüklükleri Tablosundan" yararlanılmış ve araştırmanın 6275 öğretmenden oluşan hedef evrenini  $\alpha=.05$  anlamlılık ve %5 hoşgörü düzeyinde 363 öğretmenin temsil edebileceği varsayılmıştır (Balci, 2005). Ancak ölçeğin uygulanması aşamasında karşılaşılabilecek sorunlar ve geri dönüşlerde meydana gelebilecek olası kayıplar nedeniyle örneklemin 430 öğretmenden oluşturulması benimsenmiştir.

Araştırmada "tabakalı örnekleme" yaklaşımı benimsenmiştir. Örneklem oluşturma sürecine Ankara merkez ilçelerinde bulunan resmi genel liseleri ve bu liselerin her birinde görev yapan öğretmenlerin sayısının belirlenmesi ile başlanmıştır. Buna göre Altındağ'da 11, Çankaya'da 35, Etimesgut'da 9, Gölbaşı'nda 4, Keçiören'de 15, Mamak'ta 14, Sincan'da 7, Yenimahalle'de 17 ve Pursaklar'daki 3 resmi genel lisesinde 6275 öğretmenin görev yaptığı tespit edilmiştir (EK3).

Tablo 3. 2’de ilçelere göre araştırmanın yürütülmesi planlanan okul ve bu okullardan örnekleme alınan öğretmen sayıları verilmiştir.

**Tablo 3. 2: İlçelere Göre Araştırmanın Yürütülmesi Planlanan Okul ve Bu Okullardan Örnekleme Alınan Öğretmen Sayıları**

İLÇELER	Okul		Öğretmen			
	Evren	Örnekleme	Evren		Örnekleme	
			K	E	K	E
<i>Altındağ</i>	11	6	286	223	16	13
<i>Çankaya</i>	35	20	1306	642	76	37
<i>Etimesgut</i>	9	5	388	196	23	11
<i>Gölbaşı</i>	4	2	151	54	9	3
<i>Keçiören</i>	15	9	462	359	26	21
<i>Mamak</i>	14	8	340	261	20	15
<i>Sincan</i>	7	4	271	192	16	11
<i>Yenimahalle</i>	17	10	625	426	36	25
<i>Pursaklar</i>	3	2	56	37	3	2
<b>Toplam</b>	115	66	3885	2390	225	138
			6275		363	

Tablo 3. 2’de görüldüğü üzere araştırma, Altındağ’ da 6 okul ve 29 öğretmen (16K+13E); Çankaya’da 20 okul ve 113 öğretmen (76K+37E); Etimesgut’ta 5 okul ve 34 öğretmen (23K+11E); Gölbaşı’nda 2 okul ve 12 öğretmen (9K+3E); Keçiören’de 9 okul ve 47 öğretmen (26K+21E); Mamak’ta 8 okul ve 35 öğretmen (20K+15E); Sincan’da 4 okul ve 27 öğretmen (16K+11E), Yenimahalle’de 10 okul ve 61 öğretmen (36K+25E), Pursaklar’da 2 okul ve 5 öğretmen (3K+2E) olmak üzere toplam 9 ilçede görev yapan 363 öğretmen katılımının olması gerektiği hesaplanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim, kıdem, medeni durum, meslek hayatında çalıştığı okul sayısı, okulunuzdaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre demografik özelliklere ilişkin bilgiler Tablo 3. 3’de verilmiştir.



**Tablo 3. 3: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri**

<i>Değişken</i>	<i>Düzy</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Cinsiyet</i>	Kadın	264	63.9
	Erkek	149	36.1
	Toplam	413	100
<i>Yaş</i>	22-26	52	12.6
	27-31	52	12.6
	32-36	39	9.4
	37-41	57	13.8
	42-46	86	20.8
	47 ve üzeri	127	30.8
	Toplam	413	100
<i>Eğitim</i>	Lisans	338	81.8
	Lisansüstü	75	18.2
	Toplam	413	100
<i>Kıdem</i>	1-5 yıl	92	22.3
	6-10 yıl	28	6.8
	11-15 yıl	42	10.2
	16-20 yıl	69	16.7
	21 ve üstü	182	44.1
	Toplam	413	100
<i>Medeni durum</i>	Evli	300	72.6
	Bekar	112	27.1
	Toplam	413	100
<i>Meslek Yaşamında Çalışılan Okul Sayısı</i>	1- 2	108	26.2
	3- 4	119	28.8
	5- 6	94	22.8
	7 ve üzeri	92	22.3
	Toplam	413	100
	<i>Görev Yapılan Okuldaki Öğretmen Sayısı</i>	28 ve daha az	17
29-39		50	12.1
40 ve üzeri		346	83.8
Toplam		413	100
<i>Görev Yapılan İlçe</i>	Altındağ	69	16.7
	Çankaya	118	28.6
	Etimesgut	40	9.7
	Gölbaşı	23	5.6
	Keçiören	35	8.5
	Mamak	41	9.9
	Sincan	35	8.5
	Yenimahalle	42	10.2
	Pursaklar	10	2.4
	Toplam	413	100

Tablo 3. 3'den izlenebileceği gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin 264'ü kadın, 149'u erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları incelendiğinde; 22-26 yaş aralığında olan öğretmen sayısı 52, 27-31 yaş aralığındaki öğretmen sayısı 52, 32-36 yaş aralığındaki öğretmen sayısı 39, 37-41 yaş aralığındaki öğretmen sayısı 57, 42-46 yaş aralığındaki öğretmen sayısı 86 ve 47 ve daha üstü yaşlarda olan öğretmen sayısı ise 127'dir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 338'i lisans mezunu ve geri kalan 75'i lisansüstü mezundur. Kıdem bakımından incelendiğinde ise 1-5 yıl arası 92, 6-10 yıl arası 28, 11-15 yıl arası 142, 16-20 yıl arası 69 ve 21 yıl ve daha üstü kıdeme sahip 182 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 300'ü evli geri kalan 112'si bekârdır. Öğretmenlerin 108'i meslek yaşamında 1-2 okulda, 119'u 3-4 okulda, 94'ü 5-6 okulda ve 92'si 7 ve daha fazla okulda görev yapmıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayısı ise; 17 öğretmenin 28 ve daha az, 50 öğretmenin 29-39 arası ve geri kalan 346 öğretmenin 40 ve üzeri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 69'u Altındağ ilçesinde, 118'i Çankaya İlçesinde, 40'u Etimesgut, 23'ü Gölbaşı ilçesinde, 35'i Keçiören ilçesinde, 41'i ilçesinde Mamak, 35'i ilçesinde Sincan, 42'si ilçesinde Yenimahalle, 10'i Pursaklar ilçesinde görev yapmaktadır.

### **3.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi**

Araştırmada veri toplamak amacıyla "Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Ölçeği" ve "Meslekten Ayrılma Niyeti Ölçeği", araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ayrıca Öğretmenlerin iş-yaşam dengesi algılarını belirlemek amacıyla, Apaydın (2011) tarafından geliştirilen "İş Yaşam Dengesi Ölçeği" kullanılmıştır.

#### **3.3.1. Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Ölçeği**

Resmi genel liselerinde çalışan öğretmenlerin öğretmenlik mesleği iş özelliklerine ilişkin görüşlerini saptamayı amaçlayan bu araştırmada veri toplamak amacıyla "Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Ölçeği - ÖMİÖÖ" geliştirilmiştir.

ÖMİÖÖ'nün geliştirilmesi sürecinde Oldman ve Hackman (1981) tarafından geliştirilmiş olan "İş Tanısı Ölçeği-İTÖ" temel alınmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecine madde havuzunun oluşturulması ile başlanmıştır. Madde havuzunun oluşturulması aşamasında, öğretmenlik mesleği iş özelliklerine ilişkin alanyazın kapsamlı bir şekilde taranmıştır (MEB, 2008; Milli Eğitim Temel Kanunu; Oldman ve Hackman,1981; Eurydice, 2008). Öncelikle altmış dokuz maddelik madde

havuzundan oluşan taslak ölçek oluşturulmuştur. Ardından taslak ölçek, Eğitim Yönetimi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ve Kamu Yönetimi alanlarında uzman akademisyenlerin görüşlerine sunulmuştur.<sup>1</sup> Uzman görüşlerine bağlı olarak madde havuzunun yetersiz olduğu kanaatine varılmıştır. Uzman görüşleri değerlendirilmiş, mevcut madde havuzu alinyazın tekrar incelenerek sadeleştirilmiş ve madde havuzuna yeni maddeler eklenmiştir. Yeniden oluşturulan kırk dokuz maddelik madde havuzundan oluşan taslak ölçek Eğitim Yönetimi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ve Kamu Yönetimi alanlarından on bir uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşlerine bağlı kalınarak beş maddenin çıkarılmasına karar verilmiştir.

Oldman ve Hackman (1981) tarafından geliştirilen İTÖ'nün beş boyutu bulunmaktadır. Bu araştırma kapsamında geliştirilen ÖMİÖÖ'nün madde havuzunun hazırlanmasında da İTÖ'de yer alan beş boyut esas alınmıştır. ÖMİÖÖ'nün birinci boyutuda öğretmenlik mesleğinde bulunması gereken yeterliklerin öğretmen görüşlerine göre saptanması amaçlanmaktadır. "Öğretmen Yeterlikleri" için on bir maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. "Öğretmen Yeterlikleri" ulusal ve uluslararası alinyazında taranmıştır. İkinci boyutunda "Öğretmen Rol ve Sorumlulukları" ele alınmıştır. Madde havuzu hazırlanırken dokuz maddeden oluşan "Öğretmen Rol ve Sorumlulukları" ölçekte yedi madde olarak saptanmıştır. Üçüncü boyutunda öğretmenlik mesleğinin önemi üzerinde durulmuştur ve dört madde oluşturulmuştur. Dördüncü boyutunda öğretmen özerkliğini öğretmen görüşlerine göre açıklamaya çalışmaktadır. "Öğretmen Özerkliği" için dokuz madde bulunmaktadır. Son olarak beşinci boyutunda "Öğretmen Performans ve Geri Bildirimi" üzerinde durulmuş ve ölçekte dört maddeden oluşturulmuştur.

Ön uygulamaya hazır hale getirilen ÖMİÖÖ, "hiç katılmıyorum", "katılmıyorum", "az katılıyorum", "katılıyorum" ve "tamamen katılıyorum" şeklinde 5'li Likert ölçeği biçiminde derecelendirilmiştir.

---

<sup>1</sup> Ölçeğin geliştirilmesine katkı sunan akademisyenlere teşekkürler: Prof. Dr. Yüksel Kavak, Doç. Dr. Murat Özdemir, Doç.Dr. Şaduman Kapusuzoğlu, Doç. Dr. Ali Ekber Şahin, Doç. Dr. Sait Akbaşlı, Doç. Dr. Çiğdem Apaydın, Yrd. Doç. Dr. Ayhan Ural, Yrd. Doç. Dr. Yusuf Badavan, Yrd. Doç. Dr. Süheyla Bozkurt, Yrd. Doç. Dr. Gökhan Arastaman, Yrd. Doç. Dr. Nihan Demirkasimoğlu, Dr. Zafer Çepni.

ÖMİÖÖ’de yer alan alt ölçeklerde en düşük puan 1 ve en yüksek puan 5 biçiminde değerlendirilmiştir. Örneğin, ÖMİÖÖ’nün “Öğretmen Yeterlikleri” bölümünde “İşim; öğrenciyi birey olarak görmeyi ve ona değer vermeyi gerektirir” maddesinde “tamamen katılıyorum” seçeneğini işaretleyen bir öğretmen, tüm öğrencilerini birey olarak gördüğünü ve tüm öğrencilerine değer verdiğini ifade etmektedir. Aynı maddeye “hiç katılmıyorum” seçeneğini işaretleyerek cevap vermiş olan bir öğretmen ise tam tersi olarak, tüm öğrencilerini birey olarak görmediğini ve tüm öğrencilerine aynı oranda değer vermediğini belirtmiş olmaktadır. Alt ölçeklerde yer alan seçeneklerin sınırları ve verilen ağırlıkları aşağıdaki Tablo 3. 4’te gösterildiği şekildedir (Balcı, 2002).

**Tablo 3. 4: Alt Ölçek Seçenek Sınırları ve Ağırlıkları**

<i>Verilen Ağırlık</i>	<i>Seçenek</i>	<i>Sınırı</i>
1	Hiç katılmıyorum	1.00 - 1.79
2	Katılmıyorum	1.80 - 2.59
3	Az Katılıyorum	2.60 - 3.39
4	Katılıyorum	3.40 - 4.19
5	Tamamen Katılıyorum	4.20 - 5.00

Ön uygulamaya hazır hale getirilen “ÖMİÖÖ” taslak formu Ankara ili merkez ilçelerindeki resmi Anadolu liselerinde görev yapan 167 öğretmene uygulanmıştır (EK4). Ön uygulamanın ardından alt ölçeklerin yapı geçerliğinin test edilmesi amacıyla faktör analizi (temel bileşenler analizi) yapılmıştır. Alt ölçeklerin güvenilirliğinin sınanması amacıyla Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.

Diğer taraftan alt ölçeklerde yer alan maddelerin ayırt ediciliğini saptamak amacıyla da madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Ayrıca ön uygulamadan elde edilen verilerin faktör analizi için uygunluğu, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Batlett Sphericity küresellik testi ile sınanmıştır. KMO katsayısının .60’dan yüksek olması ve Batlett testinin de anlamlı çıkması halinde verilerin faktör analizi için uygun olacağı ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2007).

ÖMİÖÖ’nün taslak formunda öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin iş özellikleri hakkında görüş belirttikleri kırk dört madde bulunmaktadır. Ölçeğin faktör analizine

uygunluğu KMO katsayısı ve Batlett Sphericity küresellik testi ile sınanmıştır. Yapılan analiz sonrasında ölçeğin KMO değerinin .85 ve Batlett Sphericity değerinin de anlamlı ( $p < .05$ ) çıktığı görölmüştür. Bu sonuçlara göre ölçeğin faktör analizine uygun olduğuna karar verilmiştir. Faktör analizi sırasında, ölçekte yer alan ve birbirinden bağımsız alt faktörleri belirlemek amacıyla Varimax dik döndürme yöntemi tercih edilmiştir.

ÖMİÖÖ'ye ait faktör sayısının belirlenmesinde ise öz-değer (Eigenvalue) ile çizgi grafiğinden (Scree Plot) yararlanılmıştır. Analiz sırasında ölçekte yer alan maddelerin tümüne ait faktör yük değeri .35'in üzerinde çıkmıştır. Ancak alt ölçekte yer alan 15. madde (Bir öğretmen olarak görevim; sorumlu olduğum şubelerdeki öğrencilerin devam-devamsızlıklarını izlemek), 17. madde (Bir öğretmen olarak görevim; sınav, proje ve performans çalışmalarını planlamak ve uygulamak), 21. madde (İşim; devletin varlığı ve bütünlüğünü koruması bakımından önemlidir), 22. madde (İşim; toplumsal bütünlüğün korunması ve geliştirilmesi bakımından önemlidir), 26. madde (İşim; öğrencilerin kişilik gelişimleri için önemlidir), 27. madde (İşim; öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin gelişmesi için önemlidir), 38. madde (Performansım hakkında okul müdürüm beni bilgilendirir) 39. madde (Meslektaşlarım performansım hakkındaki görüşlerini benimle paylaşır) ve 40. madde (Veliler performansım hakkındaki görüşlerini benimle paylaşır) binişik olmaları nedeniyle ölçekten çıkartılmıştır. Faktör analizi sırasında ÖMİÖÖ ait beş faktörün birlikte, varyansın % 53.82 açıkladığı saptanmıştır. Böylece geri kalan 35 madde ile AFA tekrarlanmıştır. ÖMİÖÖ'nün AFA sonucu elde edilen faktör yapısı ve maddeleri Varimax dik döndürme yöntemi ile döndürölmüştür. Araştırma Kapsamında Kullanılan ÖMİÖÖ ait Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır.

ÖMİÖÖ ait boyutunun birinci faktörüne ait maddelerin faktör yük değerleri, madde-toplam korelasyonları, Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı ile açıklanan varyans oranı Tablo 3. 5 'de verilmiştir.

**Tablo 3. 5: Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Ölçeğine Ait Maddelerin Faktör Yük Değerleri, Madde-Toplam Korelasyonları, Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı İle Açıklanan Varyans Oranı**

Md.	İfadeler	Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri**					Madde toplam korelasyonu
		Faktör 1*	Faktör 2*	Faktör 3*	Faktör 4*	Faktör 5*	
1	İşim; öğrenciyi birey olarak görmeyi ve ona değer vermeyi gerektirir	.682					.715
2	İşim; öğrencinin öğrenme ve gelişimi için çaba harcamayı gerektirir	.548					.612
3	İşim; özdeğerlendirme yaparak mesleki gelişim sağlamayı gerektirir	.579					.630
4	İşim; öğrenciyi tüm yönleri ile tanımayı gerektirir	.574					.586
5	İşim; öğrenme ve öğretme süreçlerini planlamayı gerektirir	.632					.674
6	İşim; öğrenme ve öğretme süreçlerini uygulamayı gerektirir	.704					.697
7	İşim; öğrencinin gelişimini izlemeyi gerektirir	.747					.705
8	İşim; çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik yapısını tanımayı gerektirir	.623					.597
9	İşim; ailelerle işbirliği yapmayı gerektirir	.552					.589
10	İşim; yasalarda belirtilmiş olan eğitimin değer ve ilkelerini bilmemi gerektirir	.551					.529
11	İşim; branşıma özgü amaç, hedef, teknik ve bilgiyi bilmeyi ve uygulamayı gerektirir	.575					.631
12	Bir öğretmen olarak görevim; eğitim ve öğretimin gerektirdiği psikolojik ortamı hazırlamaktır		.600				.606
13	Bir öğretmen olarak görevim; serbest çalışma saatlerinde öğrencileri gözetlemektir.		.619				.679
14	Bir öğretmen olarak görevim; sınıf içi düzeni sağlamak		.488				.484
16	Bir öğretmen olarak görevim; sorumlu olduğum şubelerde özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler ile ilgili işleri yürütmek		.471				.785
18	Bir öğretmen olarak görevim; öğrenci kulüpleri ile toplum hizmeti faaliyetlerine katılmak		.512				.393
19	Bir öğretmen olarak görevim; okulda düzenlenen toplantılara katılmak		.423				.697
20	Bir öğretmen olarak görevim; okuldaki kurul ve komisyonlarda görev almak		.561				.659
23	İşim; ekonomik refah için önemlidir			.465			.539
24	İşim; kültürün korunması ve geliştirilmesi için önemlidir			.582			.699
25	İşim; milli, manevi ve ahlaki değerlerin yaşatılması için önemlidir			.563			.669
28	İşim; öğrencilerin hayata ve mesleğe hazırlanması için önemlidir			.421			.518

29	Okulda görev alacağım kulüp ve toplum hizmetine kendim karar veririm	.432	.454
30	Derslerde uygulayacağım yöntemi kendim belirlerim	.477	.533
31	Yıl içerisinde yapacağım sınav sayısını kendim belirlerim	.665	.648
32	Sınavların şekli ve içeriğine kendim karar veririm	.689	.629
33	Öğrencinin dersten başarılı sayılıp sayılmayacağına kişisel kanaatim belirleyicidir	.549	.514
34	Derslerimde kendi belirlediğim materyalleri kullanırım	.443	.451
35	Girmekle yükümlü olduğum haftalık ders yükümünün üstünde ders verip vermemek benim inisiyatifimdedir	.670	.626
36	Branşımın dışındaki derslere girip girmemek benim kararima bağlıdır	.531	.450
37	İstediğim içerikteki hizmet içi eğitim etkinliklerine katılırım	.455	.395
41	Öğrencilerimin gelişimini fark ederim	.375	.464
42	Öğrencilerimin bir üst öğretime geçme sınavlarındaki başarıları hakkında bilgi sahibi olurum	.512	.469
43	Mezun olan öğrencilerin ileri yaşamlarında nerede olduklarını bilirim	.537	.461
44	Kişisel katkıları, öğrencilerin gelişiminde kendisini açık seçik belli eder	.555	.478
Öğretmen Yeterlikleri boyutunun Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı= .89			
Öğretmen Rol ve Sorumlulukları boyutunun Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı =.88			
Öğretmenlik Mesleğinin Önemi boyutunun Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı= .79			
Öğretmen Özerkliği Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı= .82			
Öğretmenlik Mesleği Performans ve Geri Bildirimi Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı =.71			
Cronbach Alfa : .901, KMO değeri: .85			
Açıklanan Toplam Varyans : % 53.823			
* Faktör 1 “yeterlilikler”; Faktör 2 “sorumluluklar”; Faktör 3 “önem” Faktör 4 “özerklik” Faktör 5 “performans” olarak isimlendirilmiştir.			
** 0.35"ın altındaki değerler gösterilmemiştir.			

Tablo 3. 5’de izlenebileceği gibi “Öğretmen Yeterlikleri” boyutu (Faktör 1) 11 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörün Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .89’dur. Bu tür ölçekler için hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması ölçeğin güvenilirliği için yeterli görülmektedir. Bu faktöre ait açıklanan varyans oranı ise % 21.71 olarak belirlenmiştir. Bu faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin .75 ile .54 arasında değiştiği görülmektedir. Diğer taraftan faktörde yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonlarının ise .71 ile .58 arasında değişmektedir. Bu tür ölçeklerde madde toplam korelasyonlarının 30 ve üzerinde

olmasının bireyleri iyi derecede ayırt ettiği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2007). Buna göre, “Öğretmen Yeterlikleri” boyutunun güvenilirlik değerinin de yüksek olduğu kabul edilmiştir.

“Öğretmen Rol ve Sorumlulukları” boyutu (Faktör 2) 7 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörün Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .88'dur. Bu tür ölçekler için hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması ölçeğin güvenilirliği için yeterli görülmektedir. Bu faktöre ait açıklanan varyans oranı ise % 37.24 olarak belirlenmiştir. Bu faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin .62 ile .48 arasında değiştiği görülmektedir. Diğer taraftan faktörde yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonları ise .70 ile .48 arasında değişmektedir. Buna göre “Öğretmen Rol ve Sorumlulukları” boyutunun güvenilirlik değerinin de yüksek olduğu kabul edilmiştir.

“Öğretmenlik Mesleğinin Önemi” boyutu (Faktör 3) 4 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörün Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .79'dur. Bu tür ölçekler için hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması ölçeğin güvenilirliği için yeterli görülmektedir. Bu faktöre ait açıklanan varyans oranı ise % 58.15 olarak belirlenmiştir. Bu faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin .79 ile .47 arasında değiştiği görülmektedir. Diğer taraftan faktörde yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonlarının ise .70 ile .52 arasında değişmektedir. Buna göre “Öğretmenlik Mesleğinin Önemi” boyutunun güvenilirlik değerinin de yüksek olduğu kabul edilmiştir.

“Öğretmen Özerkliği” boyutu (Faktör 4) 9 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörün Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .82'dur. Bu tür ölçekler için hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması ölçeğin güvenilirliği için yeterli görülmektedir. Bu faktöre ait açıklanan varyans oranı ise % 41.47 olarak belirlenmiştir. Bu faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin .69 ile .43 arasında değiştiği görülmektedir. Diğer taraftan faktörde yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonlarının ise .63 ile .40 arasında değişmektedir. Buna göre “Öğretmen Özerkliği” boyutunun güvenilirlik değerinin de yüksek olduğu kabul edilmiştir.

“Öğretmenlik Mesleği Performans ve Geri Bildirimi” boyutu (Faktör 5) 4 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörün Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .71'dur. Bu tür



ölçekler için hesaplanan güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması ölçeğin güvenirliği için yeterli görülmektedir. Bu faktöre ait açıklanan varyans oranı ise % 53.16 olarak belirlenmiştir. Bu faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin .56 ile .38 arasında değiştiği görülmektedir. Diğer taraftan faktörde yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonlarının ise .48 ile .46 arasında değişmektedir. “Öğretmenlik Mesleği Performans ve Geri Bildirim” boyutunun güvenirlik değerinin de yüksek olduğu kabul edilmiştir.

Yukarıda belirtilen çerçevede, ölçeğe ilişkin çalışmalar tamamlanıp madde numaraları da düzenlenerek geliştirilen 35 maddelik Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Ölçeği (ÖMİÖÖ) (EK5) uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

### 3.3.2. İş Yaşam Dengesi Ölçeği

Öğretmenlerin İş Yaşam dengesi algılarını belirlemek amacıyla Apaydın (2011) tarafından geliştirilen “İş Yaşam Dengesi Ölçeği” kullanılmıştır (EK6). Ölçme aracında beşli Likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Yirmi maddeden oluşan İş Yaşam dengesi ölçeğinin birinci boyutunu “İş Yaşam Uyumu” oluşturmaktadır. Bu boyut altı maddeden oluşmaktadır. İkinci boyut “Yaşamı İhmal Etme” altı maddeden oluşmaktadır. Üçüncü boyut “Kendine Zaman Ayırma” dört maddeden oluşmakta, dördüncü ve son boyut “Yaşamın İşten İbaret Olması” ise yine dört maddeden oluşmaktadır. Derecelendirmeler, (5) Tam katılıyorum, (4) Büyük ölçüde katılıyorum, (3) Biraz katılıyorum, (2) Çok az katılıyorum, (1) Hiç katılmıyorum şeklinde sınıflandırılmıştır.

Apaydın (2011) “İş Yaşam Dengesi” ölçeği için öğretim üyelerinin İş Yaşam dengesi algılarını belirlemek amacıyla 30 maddelik taslak bir form geliştirmiştir. Araştırmada kullanılan “İş Yaşam Dengesi” ölçeğini oluşturan tüm boyutlara ve tüm ölçeğe ilişkin iç tutarlılık, Cronbach Alfa katsayısı ile hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam güvenirliği .91, dört boyuta ait güvenirlik katsayıları sırasıyla .88, .81, .77, .79 şeklinde bulunmuştur. İş Yaşam Dengesi'nin yapı geçerliğini ölçmek amacıyla faktör analizi kullanılmıştır. Verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığı, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Sphericity Test sonuçlarına göre; 20 maddenin  $KMO = .863$  ve  $p = 0.000$  ( $p < 0,001$ ) olarak hesaplanmıştır. Örneklem büyüklüğünün yeterliliğini test eden KMO değeri 1'e yakın çıktığından, mevcut örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapabilmek için yeterli olduğu kabul etmiştir. İş Yaşam Dengesi ölçeğinde iyi bir faktörleşme yapısı elde etmek için Varimax

döndürme uygulamıştır. Döndürme işlemi, madde ayırt ediciliği sonucunda 20 madde üzerinden hesaplamıştır. Faktör analizi sonucunda ölçekten 2, 6, 9, 10, 14, 16, 17, 18, 20 ve 21. maddeler çıkartmıştır; sonuç olarak dört boyut ve 20 maddeden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir.

Yapılan faktör analizi sonucunda toplam varyansı açıklama oranı % 62.423 olarak hesaplanmıştır. İş Yaşam dengesi ölçeğinin birinci boyutunu "İş Yaşam Uyumu" oluşturmaktadır. Bu boyut altı maddeden oluşmakta ve maddelerin faktör yük değerleri .552 - .808 arasında değişmektedir. Bu boyutun açıkladığı varyans oranı % 18.064'dir. İkinci boyut "Yaşamı İhmal Etme", altı maddeden oluşmakta ve maddelerin faktör yük değerleri .577 - .777 arasında değişmekte ve bu boyutun açıkladığı varyans % 34.891'tür. Üçüncü boyut "Kendine Zaman Ayırma", dört maddeden oluşmakta ve maddelerin faktör yük değerleri .625 - .748 arasında değişmekte ve açıkladığı varyans oranı % 48.986'dir. Dördüncü ve son boyut "Yaşamın İşten İbaret Olması" ise, yine dört maddeden oluşmakta ve maddelerin faktör yük değerleri .620 - .798 arasında değişmektedir. Bu boyutun açıkladığı varyans oranı % 62.424'dir. İş Yaşam Dengesi ölçeğinin (Cronbach Alfa) İç Tutarlılık katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Birinci boyutta yer alan maddelerin (Cronbach Alfa) İç Tutarlılık katsayısı .88; ikinci boyutta yer alan maddelerin (Cronbach Alfa) İç Tutarlılık katsayısı .81; üçüncü boyutta yer alan maddelerin (Cronbach Alfa) İç Tutarlılık katsayısı .77; ve dördüncü boyutta (Cronbach Alfa) İç Tutarlılık .79'dur. Bu durumda ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir. İş Yaşam Dengesi ölçeğinde bulunan faktörlerin doğrulanması amacıyla elde edilen verilere Lisrel 8. 54 paket programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi uygulamıştır. Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiş ve ki-kare değeri ( $X^2 = 223.53$ ),  $n = 112$ , serbestlik derecesi ( $sd = 161$ ),  $P = 0.00082 < 0.05$  bulunmuştur. Bu durumda  $X^2/df$  değeri ( $df$ , serbestlik derecesidir) kullanılmakta ve bu değer 2 veya 2'den küçük olması, bulunan uyum indeksi değerleri modelin iyi uyum verdiğini göstermektedir. Araştırmada  $X^2/sd = 1.99$  olarak elde edilmiştir. Uyum indeksi değerleri [ $RMSEA=0.059$ ,  $GFI=0.83$ ,  $AGFI=0.78$ ,  $CFI=0.97$  ve  $SRMR= 0.075$ ] olarak bulunmuştur. İş Yaşam Dengesi ölçeğinde bulunan faktörlerin doğrulanması amacıyla elde edilen verilerde doğrulayıcı faktör analizi üzerinden elde edilen, maddelerin standardize edilmiş Lambda- x değerleri, t değerleri ve çoklu korelasyon kareleri görülmektedir. Faktör

yüklerini gösteren Lambda- x değerleri incelendiğinde, faktör yüklerinin 1.02- 0.44 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerler, maddelerin faktör yüklerinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca, “İş Yaşam Uyumu ” boyutunu en çok etkileyen maddenin Md29; “Yaşamı İhmal Etme” boyutunu en çok etkileyen maddenin Md7; “Kendine Zaman Ayırma” boyutunu en çok etkileyen maddenin Md22; “Yaşamın İşten İbaret Olması” boyutunu en çok etkileyen maddenin Md24 olduğu gözlenmiştir. Sonuç olarak, ölçeğin dört faktörlü yapısı, doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmıştır.

### **3.3.3. Meslekten Ayrılma Niyeti Ölçeği**

Araştırmada katılımcıların meslekten ayrılma niyetleri “hiç katılmıyorum” ile “tamamen katılıyorum” arasında değer alan beş dereceli Likert tipi bir ifadeye dayalı olarak saptanmıştır. Bu amaçla katılımcılara “Öğretmenliği bırakmak niyetindeyim” ifadesi sorulmuştur (EK7).

### **3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı**

Araştırmanın uygulanabilmesi amacıyla Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyondan etik komisyon izni (EK1), ve Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden (EK2) yasal izin alınmıştır. Araştırma kapsamında verilerin toplanmasına 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar dönemi Eylül ayında başlanmış ve 2016-2017 eğitim öğretim yılı güz dönemi Ekim ayının sonuna kadar devam edilmiştir. Veri toplama aracı (EK5, EK6, EK7), okul müdürleri ya da müdür başyardımcılarından uygulama izni alınarak ders aralarında ya da bitimlerinde araştırmacı tarafından katılımcı öğretmenlere şahsen uygulanmıştır. Veri toplama formunun tamamının doldurulma süresi her bir form için yaklaşık olarak 10 dakika sürmüştür. Katılımcılar, çalışmada gönüllü olarak yer almışlardır.

### **3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi**

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, öncelikle analize uygunluğu açısından incelenmiştir. Ölçeklerin eksik doldurulması olasılığı düşünülerek 430 ölçek dağıtılmıştır. 430 ölçeğin 17 tanesi eksik veri olduğu için değerlendirmeye alınmamıştır. Ardından, araştırma verilerinin parametrik ya da non-parametrik analiz yöntemlerinden hangileri aracılığıyla analiz edileceğini saptamak üzere normal dağılım özelliğine bakılmıştır. Normal dağılım özelliği farklı yöntemlerle incelenebilmektedir.

Veri seti üzerinde lojistik regresyon analizi yapılmadan önce çok değişkenli istatistiksel varsayımlar (normallik, çoklu bağlantı, uç değerler ve model veri uyumu) test edilmiştir. ÖMİÖÖ'nün ve "İş Yaşam Dengesi Ölçeği"nin her bir boyutunun çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında bu değerlerin -1 ile +1 arasında değerler aldığı görülmüştür.

Tablo 3. 6'da ÖMİÖÖ'nin ve "İş Yaşam Dengesi Ölçeğinin" bütününe ve boyutlarına ilişkin normallik testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 3. 6: Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçeklere Ait Normallik Testi Sonuçları**

	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
<i>Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Ölçeği</i>	-.04	-.62
<b>Boyutlar</b>		
<i>Öğretmen Yeterlilikleri</i>	-.62	-.61
<i>Öğretmen Rol ve Sorumlulukları</i>	-.29	-.25
<i>Öğretmenlik Mesleğinin Önemi</i>	-.80	.40
<i>Öğretmen Özerkliği</i>	-.09	-.34
<i>Öğretmenlik Mesleği Performansve Geri Bildirimi</i>	-.34	.04
<i>İş Yaşam Dengesi Ölçeği</i>	.53	.86
<b>Alt boyutlar</b>		
<i>İş- Yaşam Uyumu</i>	-.08	-.50
<i>Yaşamı İhmal Etme</i>	-.08	-.50
<i>Kendine Zaman Ayırma</i>	.26	-.38
<i>Yaşamın İşten İbaret Olması</i>	.35	.22

Tablo 3. 6'da ÖMİÖÖ'nin ve "İş Yaşam Dengesi Ölçeği"nin bütününe ve boyutlarına ilişkin Normallik Testi sonuçlarına göre verilerin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri .05 anlamlılık düzeyinde incelenmiştir. Maddelere ait çarpıklık değerleri -.09 ile .53, basıklık değerleri -.62 ile .86 arasında değişmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayısı,  $\pm 1$  sınırları içinde kalıyorsa, puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Bu durumda parametrik testleri kullanılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Araştırma kapsamında toplanan veriler, betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzdelerden faydalanılarak SPSS paket programının 20.0 sürümü ile çözümlenmiştir. Bununla birlikte. 2 alt grubu bulunan kategorik değişkenler t testi ile, 3 ya da daha fazla alt grubu olan değişkenler ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. ANOVA ile istatistiksel açıdan ortaya çıkan anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek için ise Post Hoc testlerinden LSD (least significant differences) testi uygulanmıştır. Değişkenler arası ilişkilerin incelenmesinde Pearson Korelasyon katsayısı ve çok değişkenli regresyon analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Bu anlamlılık testleri ise .05 düzeyinde yürütülmüştür. Korelasyon katsayısının yorumlanmasında kullanılan sayısal sınırlara ilişkin bilgi Tablo 3. 7'de sunulmaktadır.

**Tablo 3. 7: Korelasyon Katsayısının Değerlendirilmesine ilişkin Sayısal Sınırlar**

<i>Korelasyon katsayısı</i>	<i>Değerlendirme</i>
0.00 - 0.30	Düşük düzeyde ilişki
0.30 – 0.70	Orta düzeyde ilişki
0.70 – 1.00	Yüksek düzeyde ilişki

Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum (14.baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Tablo 3. 7'de izlenebileceği gibi korelasyon katsayısı -1.00 ile +1.00 arasında değer alabilmektedir. Mutlak değer olarak 0.00 ile 0.30 arasındaki değerler düşük düzeyde ilişkiye, 0.30 ile 0.70 arasındaki değerler orta düzeyde ilişkiye ve 0.70 ile 1.00 arasındaki değerler ise yüksek düzeyde ilişkiye işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2012).

### **3.6. Araştırmanın Güvenilirlik ve Geçerlilik Çalışmaları**

#### **3.6.1. Araştırmanın Güvenilirlik Çalışmaları**

Araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması için kullanılan ölçeklerin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları çalışma verileri ile hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin iç tutarlılık değerleri Tablo 3. 8'de sunulmaktadır.

**Tablo 3. 8: Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçeklere ait Güvenirlik Katsayısı Değerleri**

	$\alpha$	Madde sayısı
<b>Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Ölçeği</b>	.89	35
<b>Boyutlar</b>		
<b>Öğretmen Yeterlilikleri</b>	.90	11
<b>Öğretmen Rol ve Sorumlulukları</b>	.81	7
<b>Öğretmenlik Mesleğinin Önemi</b>	.74	4
<b>Öğretmen Özerkliği</b>	.74	9
<b>Öğretmenlik Mesleği Performans ve Geri Bildirimi</b>	.77	4
<b>İş Yaşam Dengesi Ölçeği</b>	.79	20
<b>Alt boyutlar</b>		
<b>İş- Yaşam Uyumu</b>	.72	6
<b>Yaşamı İhmal Etme</b>	.80	6
<b>Kendine Zaman Ayırma</b>	.76	4
<b>Yaşamın İşten İbaret Olması</b>	.71	4

Tablo 3. 8'den izlenebileceği gibi araştırma kapsamında kullanılan ÖMİÖÖ ait Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .89 hesaplanmıştır. ÖMİÖÖ'nin "Öğretmen Yeterlilikleri" boyutuna ait güvenilirlik katsayısı .90. "Öğretmen Rol ve Sorumlulukları" boyutuna ait güvenilirlik katsayısı .81 . "Öğretmenlik Mesleğinin Önemi" boyutuna ait güvenilirlik katsayısı .74. "Öğretmen Özerkliği" boyutuna ait güvenilirlik katsayısı .74. "Öğretmenlik Mesleği Performans ve Geri Bildirim" boyutuna ait güvenilirlik katsayısı .77 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada kullanılan "İş Yaşam Dengesi" ölçeğini oluşturan tüm boyutlara ve tüm ölçeğe ilişkin iç tutarlılık. Cronbach Alfa katsayısı ile hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam güvenilirliği .79 olarak hesaplanmıştır. İş Yaşam dengesi ölçeğinin "İş Yaşam Uyumu" boyutuna ait güvenilirlik katsayısı .72. "Yaşamı İhmal Etme" boyutuna ait güvenilirlik katsayısı .80. "Kendine Zaman Ayırma" boyutuna ait güvenilirlik katsayısı .76 ve son boyut "Yaşamın İşten İbaret Olması" boyutuna ait güvenilirlik katsayısı .71'dir.

### **3.6.2. Araştırmanın Geçerlilik Çalışmaları**

Doğrulayıcı faktör analizi, alanyazında genel olarak, daha çok açıklayıcı faktör analizi çalışmalarından sonra uygulanan bir yöntem olarak görülmektedir (Şimşek, 2007). Doğrulayıcı faktör açıklayıcı faktör analizine göre modelin ve faktör yapısının geçerliliği konusunda kuramsal olarak daha sağlıklı bilgiler vermektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi bir tür hipotez testidir. Bu hipotezler; araştırmacının kuramsal bilgilere göre belirlediği gözlem değişkenlerinin gizli faktörlerle ve gizli faktörlerin de kendi aralarındaki ilişkilerini kanıtlamaktadır (Şencan, 2005). ÖMİÖÖ'de bulunan faktörlerin doğrulanması amacıyla elde edilen verilere Lisrel 88 paket programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Yapısal denklem modellemede tek bir uyum iyiliği indeksine bakarak karar vermek yerine çok sayıda uyum iyiliği indeksi kullanıldığı için diğer indeksler de incelenmiştir. Tablo 3. 9'da araştırmada kullanılan uyum indeksleri iyi uyum değerleri ve kabul edilebilir sınır değerleri sunulmaktadır.

**Tablo 3. 9:Uyum İndekslerine İlişkin Ölçütler**

<i>Uyum İndeksleri</i>	<i>Normal Değer</i>	<i>Kabul Edilen Uyum</i>
<i>Ki- kare</i>		
<i>P değeri</i>	p>.05	-
<i>Ki- kare/ sd</i>	<2	<5
<i>RMSEA</i>	<.05	<.08
<i>GFI</i>	>.95	>.90
<i>AGFI</i>	>.95	>.90
<i>CFI</i>	>.95	>.90
<i>RMR</i>	<.05	<.08
<i>SRMR</i>	<.05	<.08

Kaynaklar: (Munro. 2005; Schreiber. Nora. Stage. Barlow and King. 2006;; Şimşek. 2007; Hooper and Mullen 2008; Schumacker and Lomax. 2010; Waltz. Strickland and Lenz 2010; Wang and Wang. 2012).

Bu araştırma kapsamında kullanılan ölçeklere doğrulayıcı faktör analizi uyum değerleri Tablo 3. 10'da sunulmaktadır.

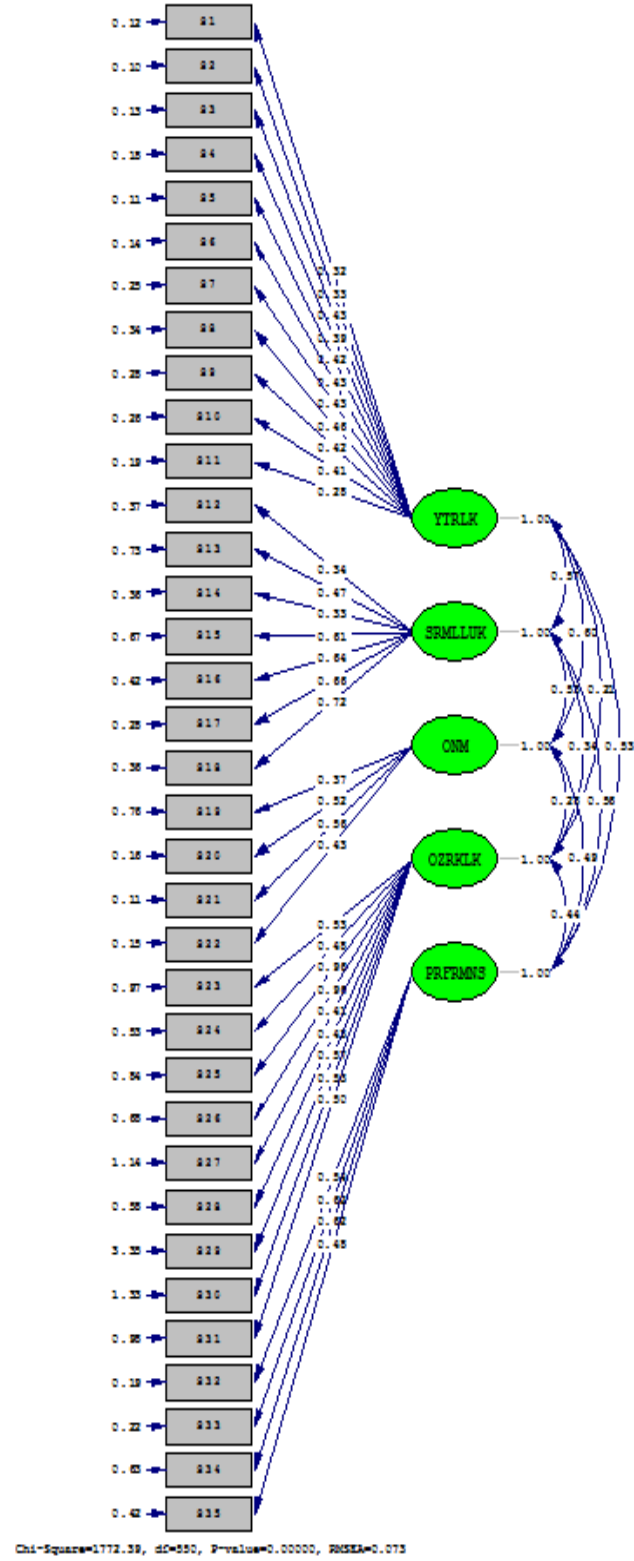
**Tablo3.10: Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri**

	<i>X<sup>2</sup> /sd</i>	<i>RMSEA</i>	<i>AGFI</i>	<i>NFI</i>	<i>CFI</i>	<i>IFI</i>	<i>GFI</i>
<i>Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Ölçeği</i>	3.22	0.073	0.71	0.87	0.90	0.90	0.75
<i>İş Yaşam Dengesi Ölçeği</i>	3.02	0.070	0.94	0.82	0.87	0.87	0.96

Tablo 3.10'dan izlenebileceği gibi ÖMİÖÖ'nin doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değeri ( $X^2 = 1772.39$ ), serbestlik derecesi ( $sd = 550$ ),  $p = 0.00 < 0.05$ ) bulunmuştur. Bu durumda  $X^2/sd$  değeri kullanılmakta ve bu değer 5'den küçük olması, bulunan uyum indeksi

değerleri modelin iyi uyum verdiğini göstermektedir (Kline, 1998; Şimşek, 2007). Araştırmada  $\chi^2/sd= 3.22$  olarak elde edilmiştir. Uyum indeksi değerleri [ $RMSEA=0.073$ ,  $GF=0.75$ ,  $AGFI=0.71$ ,  $CFI=0.90$  ve  $IFI=0.90$ ] olarak bulunmuştur. Bulunan uyum indeksi değerleri modelin iyi uyum verdiğini göstermektedir. Şekil 3.1'de ÖMİÖÖ'nin path diyagramında gösterilmiştir.

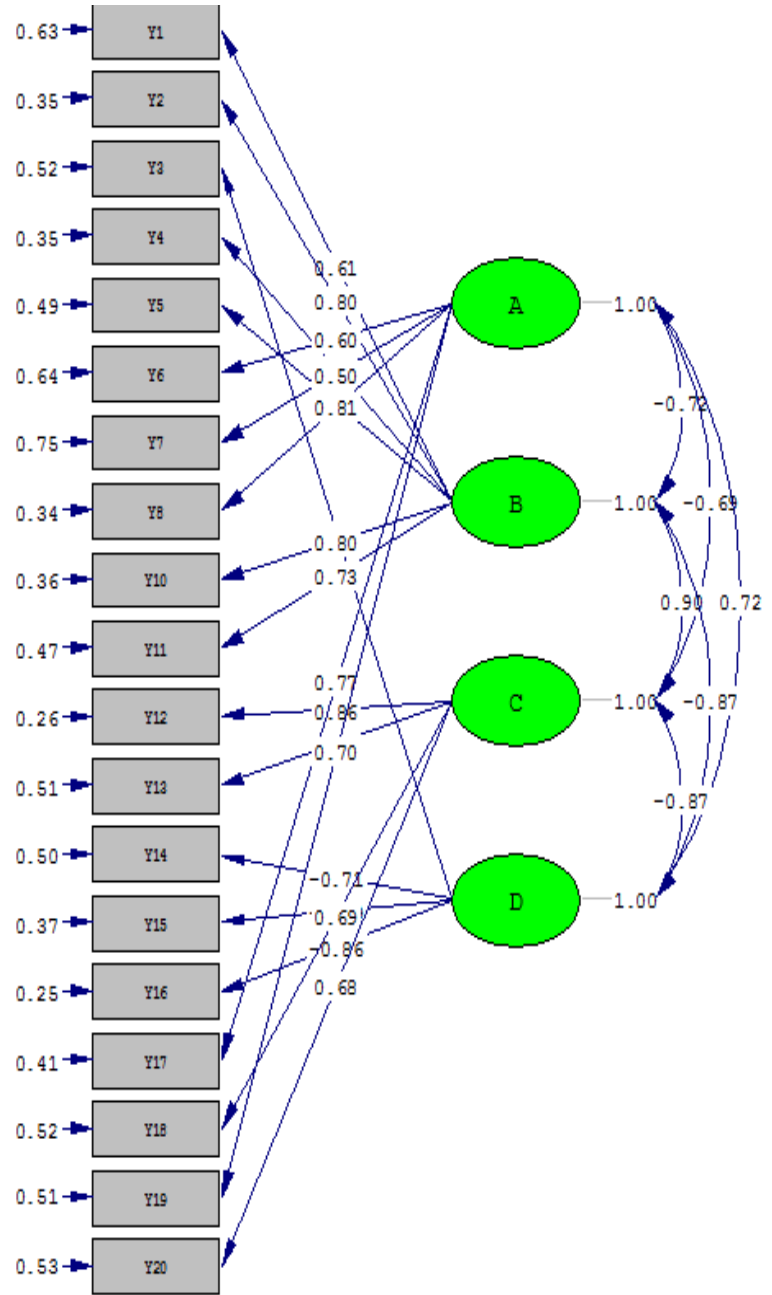




Şekil 3.1. ÖMiÖÖ'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli

İş Yaşam Dengesi Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değeri ( $X^2=441$ ), serbestlik derecesi ( $sd=146$ ),  $p= 0.00 < 0.05$ ) bulunmuştur. Araştırmada  $X^2/sd= 3.02$  olarak elde edilmiştir. Uyum indeksi değerleri [ $RMSEA=0.070$ ,  $GFI=0.96$ ,  $AGFI=0.94$ ,  $CFI=0.87$  ve  $IFI=0.87$ ] olarak bulunmuştur. Bulunan uyum indeksi değerleri modelin iyi uyum verdiğini göstermektedir.

Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin her biri için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan değerler kabul edilebilir aralıklar içerisinde yer almaktadır. Dolayısıyla Tablo 3. 7'de sunulan DFA uyum iyiliği istatistiklerini göz önünde bulundurarak "ÖMİÖÖ" nin beş boyutlu ve "İş Yaşam Dengesi Ölçeği" nin de dört alt boyutlu yapısının analiz sonucunda doğrulandığını söyleyebiliriz. Bulunan uyum indeksi değerleri modelin iyi uyum verdiğini göstermektedir. Şekil 3.2'de "İş Yaşam Dengesi Ölçeğinin" nin path diyagramında gösterilmiştir.



Chi-Square=441.00, df=146, P-value=0.00000, RMSEA=0.070

Şekil 3.2. İş Yaşam Dengesi Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli

## 4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Çalışmanın bu bölümünde Ankara ilinin dokuz ilçesinde resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği iş özellikleri ile iş yaşam dengesinin meslekten ayrılma niyetine etkisine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla uygulanan ölçeklerden elde edilmiş verilerin analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Çalışmadan elde edilen bulgular sırasıyla aşağıdaki başlıklarda verilmiştir. Bu başlıklar, araştırmanın sorularına yanıt aranması için analiz edilmiş ve yorumlanmıştır:

1. Öğretmenlik mesleği iş özelliklerine ilişkin bulgular ve yorumlar,
2. Öğretmenlerin iş yaşam dengesine ilişkin bulgular ve yorumlar,
3. Öğretmenlerin meslekten ayrılma niyetine ilişkin bulgular ve yorumlar,
4. Öğretmenlik mesleği iş özellikleri ve iş yaşam dengesi ile meslekten ayrılma niyeti arasındaki ilişkilere ilişkin bulgular ve yorumlar,
5. Öğretmenlik mesleği iş özelliklerinin ile iş yaşam dengesini, öğretmenlerin meslekten ayrılma niyetlerini yordamasına ilişkin bulgular ve yorumlar.

### 4.1. Öğretmenlik Mesleği İş Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın bu bölümünde Ankara ilinin dokuz ilçesinde resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, “Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Ölçeği” aracılığıyla toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

#### 4.1.1. Öğretmenlik Mesleği İş Özelliklerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlik mesleği iş özellikleri beş boyutta incelenmiştir. Bunlar “Öğretmen Yeterlikleri”, “Öğretmen Rol ve Sorumlulukları”, “Öğretmenlik Mesleğinin Önemi”, “Öğretmen Özerkliği” ve son olarak “Öğretmen Performansı Geri Bildirimi”dir.

Tablo 4. 1’de “Öğretmen Yeterlikleri” boyutunda öğretmen yeterlikleri maddeleri sıralanmıştır.

**Tablo 4. 1: Öğretmen Yeterlikleri Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

<i>Madde No</i>	<i>Öğretmen Yeterlikleri</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>
1.	İşim; öğrenciyi birey olarak görmeyi ve ona değer vermeyi gerektirir	4.75	.47
2.	İşim; öğrencinin öğrenme ve gelişimi için çaba harcamayı gerektirir	4.78	.45
3.	İşim; özdeğerlendirme yaparak mesleki gelişim sağlamayı gerektirir	4.66	.56
4.	İşim; öğrenciyi tüm yönleri ile tanımayı gerektirir	4.53	.58
5.	İşim; öğrenme ve öğretme süreçlerini planlamayı gerektirir	4.62	.53
6.	İşim; öğrenme ve öğretme süreçlerini uygulamayı gerektirir	4.61	.57
7.	İşim; öğrencinin gelişimini izlemeyi gerektirir	4.47	.66
8.	İşim; çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik yapısını tanımayı gerektirir	4.34	.75
9.	İşim; ailelerle işbirliği yapmayı gerektirir	4.38	.68
10.	İşim; yasalarda belirtilmiş olan eğitimin değer ve ilkelerini bilmemi gerektirir	4.39	.66
11.	İşim; branşıma özgü amaç, hedef, teknik ve bilgiyi bilmeyi ve uygulamayı gerektirir	4.70	.52

Tablo 4. 1'den de izlenebileceği gibi öğretmenlerin mesleki yeterliğe ilişkin görüşlerinin başında “İşim; öğrencinin öğrenme ve gelişimi için çaba harcamayı gerektirir” ( $\bar{X}=4.78$ ) gelmektedir. Bunu sırasıyla “İşim; öğrenciyi birey olarak görmeyi ve ona değer vermeyi gerektirir” ( $\bar{X}=4.75$ ), “İşim; branşıma özgü amaç, hedef, teknik ve bilgiyi bilmeyi ve uygulamayı gerektirir” ( $\bar{X}=4.70$ ), “İşim; öz değerlendirme yaparak mesleki gelişim sağlamayı gerektirir” ( $\bar{X}=4.66$ ), “İşim; öğrenme ve öğretme süreçlerini planlamayı gerektirir” ( $\bar{X}=4.62$ ), “İşim; öğrenme ve öğretme süreçlerini uygulamayı gerektirir” ( $\bar{X}=4.61$ ), “İşim; öğrenciyi tüm yönleri ile tanımayı gerektirir” ( $\bar{X}=4.53$ ), “İşim; öğrencinin gelişimini izlemeyi gerektirir” ( $\bar{X}=4.47$ ), “İşim; yasalarda belirtilmiş olan eğitimin değer ve ilkelerini bilmemi gerektirir” ( $\bar{X}=4.39$ ), “İşim; ailelerle işbirliği yapmayı gerektirir” ( $\bar{X}=4.38$ ), “İşim; çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik yapısını tanımayı gerektirir” ( $\bar{X}=4.34$ ) izlemektedir. Öğretmenlerin mesleğin gerektirdiği yeterliklere çok yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir.

Görüldüğü üzere öğretmen yeterlikleri Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” (MEB, 2008) ile de uyumludur. Öğretmen yeterlikleri üzerine yapılan

birçok çalışmada öğretmenlerin öğretmen yeterliklerine yüksek düzeyde katıldıkları görülmüştür (Nemser, Carver, Schwille ve Yusko, 1999; Yeşilyurt, 2011).

Ayrıca Türkoğlu'nun (2015) çalışmasındaki “Öğretmenler, öğrencilerini bireysel olarak daha iyi tanımak için çalışmakta, bunun için rehberlik birimiyle iş birliği yapmakta, öğrencilerini doğru yönlendirmeyi, motivasyonlarını yüksek tutmayı ve onlara rol model olmayı önemsemektedirler” bulgusu ile de uyumludur.

Tablo 4. 2'de “Öğretmen Rol ve Sorumlulukları” boyutunda öğretmen rol ve sorumlulukları maddeleri sıralanmıştır.

**Tablo 4. 2: Öğretmen Rol ve Sorumlulukları Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

<i>Madde No</i>	<i>Öğretmen Rol ve Sorumlulukları</i>	$\bar{X}$	ss
12.	Bir öğretmen olarak görevim; eğitim ve öğretimin gerektirdiği psikolojik ortamı hazırlamaktır	4.40	.70
13.	Bir öğretmen olarak görevim; serbest çalışma saatlerinde öğrencileri gözetlemektir	3.60	.98
14.	Bir öğretmen olarak görevim; sınıf içi düzeni sağlamak	4.42	.69
15.	Bir öğretmen olarak görevim; sorumlu olduğum şubelerde özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler ile ilgili işleri yürütmek	3.88	1.02
16.	Bir öğretmen olarak görevim; öğrenci kulüpleri ile toplum hizmeti faaliyetlerine katılmak	3.85	.92
17.	Bir öğretmen olarak görevim; okulda düzenlenen toplantılara katılmak	4.07	.85
18.	Bir öğretmen olarak görevim; okuldaki kurul ve komisyonlarda görev almak	3.88	.94

Tablo 4. 2'den de izlenebileceği gibi öğretmenlerin mesleki sorumluluğa ilişkin görüşlerinin başında “Bir öğretmen olarak görevim; sınıf içi düzeni sağlamak” ( $\bar{X}=4.42$ ) ve “Bir öğretmen olarak görevim; eğitim ve öğretimin gerektirdiği psikolojik ortamı hazırlamaktır” ( $\bar{X}=4.40$ ) gelmektedir. Bunu sırası ile “Bir öğretmen olarak görevim; okulda düzenlenen toplantılara katılmak” ( $\bar{X}=4.07$ ), “Bir öğretmen olarak görevim; sorumlu olduğum şubelerde özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler ile ilgili işleri yürütmek” ve “Bir öğretmen olarak görevim; okuldaki kurul ve komisyonlarda görev almak” ( $\bar{X}=3.88$ ), “Bir öğretmen olarak görevim; öğrenci kulüpleri ile toplum hizmeti faaliyetlerine katılmak” ( $\bar{X}=3.85$ ), “Bir öğretmen olarak

görevim; serbest çalışma saatlerinde öğrencileri gözetlemektir” ( $\bar{X}=3.60$ ) izlemektedir. Öğretmenlerin mesleğin gerektirdiği rol ve sorumluluklara yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir.

Burada puan ortalaması en yüksek olan iki maddenin, öğretmenin sınıf içinde öğrenme ortamlarını ve öğrencilerin eğitim ve öğretimlerini kapsayan rol ve sorumluluklar olması, öğretmenlerin öğrencilerle ilişkin rol ve sorumluluk duygularının yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, Türkoğlu (2015) çalışmasında “Öğretmenler en çok öğrencilerinin akademik başarıları için yoğun çaba sarf etmektedirler” sonucuna ulaştığı bulgusu ile uyumludur. Ayrıca Esen (2005) ve Cesur (2007) çalışmada toplumun öğretmenden beklediği roller ve öğretmenin kendine biçtiği roller çalışmasındaki bulgularla ve Cesur (2007) sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi yaklaşımları çalışmasındaki bulgularla ile uyumludur.

Tablo 4. 3’de “Öğretmenlik Mesleğinin Önemi” boyutunda öğretmen mesleği önemi maddeleri sıralanmıştır.

**Tablo 4. 3: Öğretmenlik Mesleğinin Önemi Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri**

<i>Madde No</i>	<i>Öğretmenlik Mesleğinin Önemi</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>
19.	İşim; ekonomik refah için önemlidir	4.08	.95
20.	İşim; kültürün korunması ve geliştirilmesi için önemlidir	4.47	.66
21.	İşim; milli, manevi ve ahlaki değerlerin yaşatılması için önemlidir	4.54	.66
22.	İşim; öğrencilerin hayata ve mesleğe hazırlanması için önemlidir	4.60	.58

Tablo 4. 3’den de izlenebileceği gibi öğretmenlerin mesleğin önemine ilişkin görüşlerinin başında “İşim; öğrencilerin hayata ve mesleğe hazırlanması için önemlidir” ( $\bar{X}=4.60$ ) gelmektedir. Bunu sırası ile “İşim; milli, manevi ve ahlaki değerlerin yaşatılması için önemlidir” ( $\bar{X}=4.54$ ), “İşim; kültürün korunması ve geliştirilmesi için önemlidir” ( $\bar{X}=4.47$ ), “İşim; ekonomik refah için önemlidir” ( $\bar{X}=4.08$ ) izlemektedir. Öğretmenlerin mesleğin önemine çok yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir.

Tablo 4. 4'de "Öğretmen Özerkliği" boyutunda Öğretmen Özerkliği maddeleri sıralanmıştır.

**Tablo 4. 4: Öğretmen Özerkliği Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

<i>Madde No</i>	<i>Öğretmen Özerkliği</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>
23.	Okulda görev alacağım kulüp ve toplum hizmetine kendim karar veririm	3.72	1.12
24.	Derslerde uygulayacağım yöntemi kendim belirlerim	4.16	.87
25.	Yıl içerisinde yapacağım sınav sayısını kendim belirlerim	3.03	1.33
26.	Sınavların şekli ve içeriğine kendim karar veririm	3.42	1.27
27.	Öğrencinin dersten başarılı sayılıp sayılmayacağına kişisel kanaatim belirleyicidir	3.23	1.15
28.	Derslerimde kendi belirlediğim materyalleri kullanırım	3.95	.88
29.	Girmekle yükümlü olduğum haftalık ders üstünde ders verip vermemek benim inisiyatifimdedir	3.35	1.92
30.	Branşımın dışındaki derslere girip girmemek benim kararıma bağlıdır	3.53	1.27
31.	İstediğim içerikteki hizmet içi eğitim etkinliklerine katılırım	3.74	1.11

Tablo 4. 4'den de izlenebileceği gibi öğretmenlerin mesleğin özerkliğine ilişkin görüşlerinin başında "Derslerde uygulayacağım yöntemi kendim belirlerim" ( $\bar{X}$  =4.16) gelmektedir. Bunu sırası ile "Derslerimde kendi belirlediğim materyalleri kullanırım" ( $\bar{X}$  =3.95), "İstediğim içerikteki hizmet içi eğitim etkinliklerine katılırım" ( $\bar{X}$  =3.74), "Okulda görev alacağım kulüp ve toplum hizmetine kendim karar veririm" ( $\bar{X}$  =3.72), "Branşımın dışındaki derslere girip girmemek benim kararıma bağlıdır" ( $\bar{X}$  =3.53), "Sınavların şekli ve içeriğine kendim karar veririm" ( $\bar{X}$  =3.42), "Girmekle yükümlü olduğum haftalık ders üstünde ders verip vermemek benim inisiyatifimdedir" ( $\bar{X}$  =3.35), "Öğrencinin dersten başarılı sayılıp sayılmayacağına kişisel kanaatim belirleyicidir" ( $\bar{X}$  =3.23), "Yıl içerisinde yapacağım sınav sayısını kendim belirlerim" ( $\bar{X}$  =3.03) izlemektedir. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğin özerkliğine yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin sınıf içi faaliyetlerde özerk olduklarını düşündükleri söylenebilir. Nitekim Eurydice (2008) verilerine göre öğretmenler en çok öğretim alanında özerktirler. Bununla beraber sınav sayısı ve sınavın şekli ve içeriğini belirlemede zümre öğretmenleri ile ortak karar vermeleri gerekmektedir. Bu da öğretmenlerin



orta düzeyde katıldıkları maddeler arasındadır. Ayrıca “Öğretmen Özerkliği”ne ilişkin bulgular Öztürk (2009, 2011), Sert (2006, 2007), Üstünlüoğlu (2009) çalışmalarındaki bulguları destekler niteliktedir.

Tablo 4. 5’te “Öğretmen Performansı Geri Bildirimi” boyutunda Öğretmen Performansı Geri Bildirimi maddeleri sıralanmıştır.

**Tablo 4. 5: Öğretmen Performansı Geri Bildirimi Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

<i>Madde No</i>	<i>Öğretmen Performansı Geri Bildirimi</i>	$\bar{X}$	Ss
32.	Öğrencilerimin gelişimini fark ederim	4.28	.70
33.	Öğrencilerimin bir üst öğretime geçme sınavlarındaki başarıları hakkında bilgi sahibi olurum	4.13	.77
34.	Mezun olan öğrencilerin ileri yaşamlarında nerede olduklarını bilirim	3.41	1.01
35.	Kişisel katkılarım, öğrencilerin gelişiminde kendisini açık seçik belli eder	3.94	.81

Tablo 4. 5’den de izlenebileceği gibi öğretmenlerin mesleğin özerkliğine ilişkin görüşlerinin başında “Öğrencilerimin gelişimini fark ederim” ( $\bar{X}=4.28$ ) gelmektedir. Bunu sırası ile “Öğrencilerimin bir üst öğretime geçme sınavlarındaki başarıları hakkında bilgi sahibi olurum” ( $\bar{X}=4.13$ ), “Kişisel katkılarım, öğrencilerin gelişiminde kendisini açık seçik belli eder” gelmektedir. ( $\bar{X}=3.94$ ), “Mezun olan öğrencilerin ileri yaşamlarında nerede olduklarını bilirim” ( $\bar{X}=3.41$ ) gelmektedir. “Öğrencilerimin gelişimini fark ederim” ( $\bar{X}=4.28$ ) yüksek düzeyde katılırken, “Öğrencilerimin bir üst öğretime geçme sınavlarındaki başarıları hakkında bilgi sahibi olurum” ( $\bar{X}=4.13$ ), “Kişisel katkılarım, öğrencilerin gelişiminde kendisini açık seçik belli eder” gelmektedir. ( $\bar{X}=3.94$ ), “Mezun olan öğrencilerin ileri yaşamlarında nerede olduklarını bilirim” ( $\bar{X}=3.41$ ) izlemektedir. Öğretmen performansı geri bildirimine yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir.

Öğretmen performansı geri bildiriminde öğretmenlerin sadece kendi eğitim verdiği alanlar ile ilgili kurumsallaşmış bir şekilde doğrudan ve net bir geribildirim söz konusu değildir. Bu durumda bir öğretmenin kendi başarısı da olsa bunu doğrudan kendisine atfedilerek bildiren bir mekanizma olmadığından, yaptığı işin sonuçlarına ilişkin bir bilgi birikimi oluşturulmamakta ve meslek yaşamına olumlu anlamda yön

vermemektedir. Bu bulgular, Elma (2003) öğretmenlerin işe yabancılaşma çalışması ve Zielinski ve Hoy'un (1983) öğretmenin öğrencilerinin akademik, davranış, tutum vb. noktalarda bir fark yaratamama ve uzun dönemde öğrenciler üzerinde etkileme güçlerini sınırlı bulma bulguları ile uyumludur.

Öğretmenler öğrencileri ile kimi zaman ailelerden daha çok zaman geçirdikleri için, öğrencilerinin gelişimini farketmeleri beklenir. Bu çalışmanın ortaöğretim öğretmenleri ile yapıyor oluşu nedeniyle, öğretmenlerin öğrenci ile ilişkileri çoğu zaman bir ders yılı için geçerli olmaktadır. Bu da öğrenciler ile iletişimin sürekliliğinin korunmasına engel olmaktadır. Dolayısıyla mezun öğrenciler ile iletişim, öğretmen-öğrenci arasında kurulan ilişkinin güçlülüğüne bağlı olarak devam edecektir.

#### 4.1.2. Öğretmenlik Mesleği İş Özelliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin "Öğretmenlik Mesleği İş Özelliklerine" ilişkin görüşlerinin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, kıdem, medeni durum, çalıştığı okul sayısı, okullarının bulunduğu ilçeler ve çalıştığı okulun büyüklüğü gibi demografik değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Tablo 4. 6'da Öğretmenlik mesleği iş özelliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin *t*-testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4. 6: Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre *t*-Testi Sonuçları**

Ölçek	Faktörler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri	Öğretmen Yeterlikleri	Kadın	264	4.60	.41	411	2.42	.016*
		Erkek	149	4.50	.41			
	Öğretmen Rol ve Sorumlulukları	Kadın	264	4.08	.57		3.27	.002*
		Erkek	149	3.88	.63			
	Öğretmenlik Mesleğinin Önemi	Kadın	264	4.45	.54		1.39	.172
		Erkek	149	4.37	.56			
	Öğretmen Özerkliği	Kadın	264	3.64	.73		2.67	.007*
		Erkek	149	3.45	.66			
	Öğretmen Performansı Geri Bildirimi	Kadın	264	4.01	.64		2.72	.007*
		Erkek	149	3.83	.64			

\*  $p < .05$

Tablo 4. 6'den izlenebileceği gibi "Öğretmen Yeterlikleri" boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir [ $t(411)=2,42$ ,  $p<.05$ ]. Buna göre kadın öğretmenler ( $\bar{X}=4.60$ ) "Öğretmen Yeterlikleri" boyutunda erkek öğretmenlerden ( $\bar{X}=4,50$ ) daha yüksek puan almışlardır.

Elde edilen bu bulgu, kadın öğretmenlerin öğretmen yeterlikleri ilişkin görüşlerinin puan ortalamasının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmen yeterlikleri üzerine yapılan çalışmalarda cinsiyet değişkeni açısından öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşlerin kadın öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgusu; Çakır, Erkuş ve Kılıç (2004); Çapri ve Çelikkaleli (2009), Sünbül ve Arslan (2006), Şeker, Deniz ve Görgeç (2005), Talışık'ın (2016) araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Ancak Akbaş ve Çelikkaleli (2006), Akbulut (2006), Erişen ve Çeliköz (2003), Çakır (2005), Çakır, Kan ve Sünbül (2006), Gerçek ve diğerleri (2006), Savran ve Çakıroğlu (2001), Seferoğlu (2004b), Yılmaz ve diğerleri (2006) ve Zengin (2003) tarafından yapılan çalışmaların bulgularıyla farklılık göstermektedir.

"Öğretmen Rol ve Sorumlulukları" boyutuna ilişkin [ $t(411)=3.27$ ,  $p<.05$ ] olup öğretmen görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre kadın öğretmenler ( $\bar{X}=4.08$ ), erkek öğretmenlere ( $\bar{X}=3.88$ ) göre "Öğretmen Rol ve Sorumlulukları" boyutunda daha yüksek puan almışlardır.

"Öğretmenlik Mesleğinin Önemi" boyutuna ilişkin [ $t(411)=1.39$ ,  $p>.05$ ] olup öğretmen görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre kadın öğretmenler ( $\bar{X}=4.45$ ), erkek öğretmenlere ( $\bar{X}=4.37$ ) göre "Öğretmenlik Mesleğinin Önemi" boyutunda daha yüksek puan almışlardır.

Öğretmen Özerkliği boyutuna ilişkin [ $t(411)=2.67$ ,  $p<.05$ ] olup öğretmen görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre kadın öğretmenler ( $\bar{X}=3.64$ ), erkek öğretmenlere ( $\bar{X}=3.45$ ) göre "Öğretmen Özerkliği" boyutunda daha yüksek puan almışlardır.

Daha önce yapılan çalışmalarda da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgu Zencirci (2010) ve Fidan (2007) tarafından yapılan örgütsel özerkliğine ilişkin çalışmalardaki cinsiyetin kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık göstermesi bulguları ile paralellik göstermektedir. Güven (2012) sınıf öğretmeni adaylarının

farklılıklara saygı düzeyleri ile özerklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasında cinsiyetin özerklik ile anlamlı farklılaştığını tespit etmiştir. Buna karşın Karabacak (2014) Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında öğretimsel özerklikte cinsiyetin anlamlı bir farklılık oluşturmadığını saptamıştır.

“Öğretmen Performansı Geri Bildirimi” boyutuna ilişkin [ $t(411)=2.72, p<.05$ ] olup öğretmen görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre kadın öğretmenler ( $\bar{X}=4.01$ ), erkek öğretmenlere ( $\bar{X}=3.83$ ) göre “Öğretmen Performansı Geri Bildirimi” boyutunda daha yüksek puan almışlardır.

Bu bulgu Okut'un (2009) ilköğretim okulu öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançlarına göre etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri çalışmasındaki bulgularla uyumludur. Araştırmaya katılan kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere oranla, daha yüksek düzeyde performans ve geri bildirim aldıkları, öğrencilerin gelişimde kendilerini daha etkili gördükleri ve mezun öğrencilerle iletişimlerinin devam ettiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte Çelebi ve diğerlerinin (2015) ilk ve ortaokullarda öğretmenlerin ödül sistemine ilişkin görüşleri çalışmasında bu bulgudan farklı olarak, cinsiyetin anlamlı farklılaşmadığını saptamışlardır. Öte yandan, çalışmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öğrencilerle iletişimin kurmada ve sürdürmede daha uyumlu oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Tablo 4. 7'de öğretmenlik mesleği iş özelliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin medeni duruma göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin *t*-testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4. 7: Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Medeni Duruma Göre t-Testi Sonuçları**

Ölçek	Faktörler	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri	Öğretmen Yeterlikleri	Evli	300	4.56	.43	411	-.72	.449
		Bekâr	113	4.60	.38			
	Öğretmen Rol ve Sorumlulukları	Evli	300	3.99	.62		-1.43	.136
		Bekâr	113	4.08	.56			
	Öğretmenlik Mesleğinin Önemi	Evli	300	4.42	.57		-.32	.730
		Bekâr	113	4.44	.47			
	Öğretmen Özerkliği	Evli	300	3.54	.69		-1.28	.220
		Bekâr	113	3.64	.75			
	Öğretmen Performansı Geri Bildirimi	Evli	300	3.89	.64		-3.0	.003*
		Bekâr	113	4.10	.63			

\* $p < .05$

Tablo 4. 7 'den izlenebileceği gibi "Öğretmen Yeterlikleri" boyutuna ilişkin [ $t(411) = -.72, p > .05$ ] olup öğretmen görüşleri medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre evli öğretmenler ( $\bar{X} = 4,56$ ), bekâr öğretmenlere ( $\bar{X} = 4,60$ ) göre "Öğretmen Yeterlikleri" boyutunda daha düşük puan almışlardır.

Bu bulgumuzu destekler nitelikte Karaman (2016) öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkisini incelediği çalışmasında, medeni durumun anlamlı farklılık göstermediğini bulmuştur. Ayrıca Bağ (2015) tarafından yapılan çalışmada yöneticiler, evli öğretmenleri %85 oranında daha yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışma medeni durumun yönetici ve toplum için bir yeterlik algısı oluşturduğunu düşündürmektedir.

"Öğretmen Rol ve Sorumlulukları" boyutuna ilişkin [ $t(411) = -1.43, p > .05$ ] olup öğretmen görüşleri medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre evli öğretmenler ( $\bar{X} = 3.99$ ), bekâr öğretmenlere ( $\bar{X} = 4.08$ ) göre "Öğretmen Rol ve Sorumlulukları" boyutunda daha düşük puan almışlardır.

"Öğretmenlik Mesleğinin Önemi" boyutuna ilişkin [ $t(411) = -.32, p > .05$ ] olup öğretmen görüşleri medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre evli öğretmenler ( $\bar{X} = 4.42$ ), bekâr öğretmenlere ( $\bar{X} = 4.44$ ) göre "Öğretmenlik Mesleğinin Önemi" boyutunda daha düşük puan almışlardır.

“Öğretmen Özerkliği” boyutuna ilişkin [ $t(411)=-1.28, p>.05$ ] olup öğretmen görüşleri medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre evli öğretmenler, ( $\bar{X}=3.54$ ) bekâr öğretmenlere ( $\bar{X}=3.64$ ) göre “Öğretmen Özerkliği” boyutunda daha düşük puan almışlardır.

“Öğretmen Performansı Geri Bildirimi” boyutuna ilişkin [ $t(411)=-3,0, p<.05$ ] olup öğretmen görüşleri medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre evli öğretmenler ( $\bar{X}=3.89$ ), bekâr öğretmenlere ( $\bar{X}=4.10$ ) göre “Öğretmen Performansı Geri Bildirimi” boyutunda daha düşük puan almışlardır.

Tablo 4. 8’de Öğretmenlik mesleği iş özelliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin  $t$ -testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4. 8: Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre  $t$ -Testi Sonuçları**

Ölçek	Faktörler	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri	Öğretmen Yeterlikleri	Lisans	338	4.58	.42	411	.99	.323
		Lisansüstü	75	4.52	.40			
	Öğretmen Rol ve Sorumlulukları	Lisans	338	4.03	.59		1.44	.151
		Lisansüstü	75	3.92	.62			
	Öğretmenlik Mesleğinin Önemi	Lisans	338	4.45	.54		1.97	.049*
		Lisansüstü	75	4.31	.55			
	Öğretmen Özerkliği	Lisans	338	3.60	.72		2.05	.041*
		Lisansüstü	75	3.42	.65			
	Öğretmen Performansı Geri Bildirimi	Lisans	338	3.94	.65		-.31	.756
		Lisansüstü	75	3.96	.60			

\* $p<.05$

Tablo 4. 8’den izlenebileceği gibi “Öğretmen Yeterlikleri” boyutuna ilişkin [ $t(411)=.99, p>.05$ ] olup öğretmen görüşleri eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre lisans mezunu öğretmenler ( $\bar{X}=4.58$ ), lisansüstü mezunu öğretmenlere ( $\bar{X}=4.52$ ) göre “Öğretmen Yeterlikleri” boyutunda daha yüksek puan almışlardır.

Çifçili (2008) dersane öğretmenlerinin öğretmen yeterlik düzeyleri ve mesleki doyumları arasındaki ilişki araştırmasında eğitim seviyesi durumunda, yüksek lisans bitiren öğretmenlerin yeterlik algılarının lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu, Bağ (2015) ise yöneticilerin lisansüstü eğitilmiş öğretmenleri lisans mezunu öğretmenlere göre %85 oranında daha yeterli bulduklarını saptamıştır.

“Öğretmen Rol ve Sorumlulukları” boyutuna ilişkin [ $t(411)=1.44, p>.05$ ] olup öğretmen görüşleri eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre lisans mezunu öğretmenler ( $\bar{X}=4.03$ ), lisansüstü mezunu öğretmenlere ( $\bar{X}=3.92$ ) göre “Öğretmen Rol ve Sorumlulukları” boyutunda daha yüksek puan almışlardır.

“Öğretmenlik Mesleğinin Önemi” boyutuna ilişkin [ $t(411)=1.97, p<.05$ ] olup öğretmen görüşleri eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre lisans mezunu öğretmenler ( $\bar{X}=4.45$ ), lisansüstü mezunu öğretmenlere ( $\bar{X}=4.31$ ) göre “Öğretmenlik Mesleğinin Önemi” boyutunda daha yüksek puan almışlardır.

“Öğretmen Özerkliği” boyutuna ilişkin [ $t(411)=2.05, p<.05$ ] olup öğretmen görüşleri eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre lisans mezunu öğretmenler ( $\bar{X}=3.60$ ), lisansüstü mezunu öğretmenlere ( $\bar{X}=3.42$ ) göre “Öğretmen Özerkliği” boyutunda daha yüksek puan almışlardır.

Bu çalışma bulgusuna göre öğretmenlerde eğitim düzeyinin arttıkça, öğretmenler kendilerini daha az özerk görmektedir. Bunu eğitim düzeyinin artışının sorgulamayı artırdığı ile yorumlanabilir.

“Öğretmen Performansı Geri Bildirimi” boyutuna ilişkin [ $t(411)=-.31, p>.05$ ] olup öğretmen görüşleri eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre lisans mezunu öğretmenler ( $\bar{X}=3.94$ ), lisansüstü mezunu öğretmenlere ( $\bar{X}=3.96$ ) göre “Öğretmen Performansı Geri Bildirimi” boyutunda daha düşük puan almışlardır.

Tablo 4. 9’da Öğretmenlik mesleği iş özelliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre ANOVA sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4. 9: Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları**

Ölçek	Faktör	Kıdem	N	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri	Öğretmen Yeterlikleri	1-5	92	4-408	.77	.027*	(1-5)-(6-10)
		6-10	28				
		11-15	42				
		16-20	69				
		21 ve üzeri	182				
	Öğretmen Rol ve Sorumlulukları	1-5	92	4-408	1.23	.004*	(1-5)-(6-10) (1-5)-(11-15) (1-5)-(16-20) (1-5)-(21 üstü)
		6-10	28				
		11-15	42				
		16-20	69				
		21 ve üzeri	182				
	Öğretmenlik Mesleğinin Önemi	1-5	92	4-408	.63	.115	-
		6-10	28				
		11-15	42				
		16-20	69				
		21 ve üzeri	182				
	Öğretmen Özerkliliği	1-5	92	4-408	3.87	.008*	(1-5)-(6-10) (1-5)-(11-15) (1-5)-(16-20) (1-5)-(21 üstü) (11-15)-(16-20) (16-20)-(21 üstü)
		6-10	28				
		11-15	42				
		16-20	69				
		21 ve üzeri	182				
Öğretmen Performansı Geri Bildirimi	1-5	92	4-408	1.21	.023*	(1-5)-(6-10) (1-5)-(11-15) (1-5)-(16-20) (1-5)-(21 üstü)	
	6-10	28					
	11-15	42					
	16-20	69					
	21 ve üzeri	182					

\* $p < .05$

Tablo 4. 9'dan da izlenebileceği gibi öğretmenlerin "Öğretmen Yeterliklerine" ilişkin görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir [ $F(4-408)=.77$ ,  $p < .05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. LSD sonuçlarına göre 1-5 yıl arası ( $\bar{X}=4.62$ ) kıdeme sahip olan öğretmenlerin, "Öğretmen Yeterliği" boyutuna ilişkin puan ortalamaları 6-10 yıl arası ( $\bar{X}=4.37$ ) kıdeme sahip olanlardan daha yüksektir.

Ünlü (2008) öğretmen yeterliği ile ilgili çalışmasında kıdem artışının yeterlik ile anlamlı farklılaştığını bulmuştur. Başka bir araştırmada Fives ve Buehl (2010), 10 yıl ve üzeri deneyimi olan öğretmenlerin daha yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Çifçili (2008) dersane öğretmenlerinin öğretmen yeterlik düzeyleri ve mesleki



doyumlarına yönelik araştırmasında, 11 sene ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin 0-5 ve 6-10 sene kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yeterli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın Karaman (2016) ve Ağırman (2016) ise kıdem ile yeterlik ilişkisi olmadığını tespit etmiştir.

Wolters ve Daugherty (2007), öğretmen yeterliğini oluşturan iki unsurun, öğretmenin tecrübesi ve akademik birikimi olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin kendilerini meslekte yeterli görmesi, tecrübe azlığı ile ilişkili olduğunu düşündürmektedir.

Öğretmenlerin “Öğretmen Rol ve Sorumluluklarına” ilişkin görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir. [ $F(4-408)=1.23, p<.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır. LSD sonuçlarına göre 1-5 yıl arası ( $\bar{X}=4.18$ ) kıdeme sahip olan öğretmenlerin, öğretmen sorumluluğu boyutuna ilişkin puan ortalamaları, kıdemi 6-10 yıl arası olanlardan ( $\bar{X}=3.85$ ), kıdemi 11-15 yıl olanlardan ( $\bar{X}=3.92$ ), kıdemi 16-20 yıl arası olanlardan ( $\bar{X}=3.93$ ) ve kıdemi 21 yıl ve üzeri olanlardan ( $\bar{X}=4.00$ ) daha yüksektir.

Öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleğinin Önemi” ilişkin görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir. [ $F(4-408)=.63, p>.05$ ].

Öğretmenlerin “Öğretmen Özerkliği” ilişkin görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir. [ $F(4-408)=3.87, p<.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır. LSD sonuçlarına göre kıdemi 1-5 yıl olanlar ( $\bar{X}=3.87$ ) kıdemi 6-10 yıl arası olanlara ( $\bar{X}=3.53$ ), kıdemi 11-15 yıl olanlara ( $\bar{X}=3.56$ ), kıdemi 16-20 yıl arası olanlara ( $\bar{X}=3.28$ ) ve kıdemi 21 yıl ve üzeri olanlara ( $\bar{X}=3.54$ ) göre öğretmenlik mesleğini daha özerk bulmaktadır. Bununla birlikte 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip ( $\bar{X}=3.54$ ) öğretmenler kıdemi 16-20 yıl arası olan ( $\bar{X}=3.28$ ) öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğini daha özerk bulmaktadır.

Zencirci'nin (2010) öğretmenlerin özerklik boyutuna ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması çalışmasında sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre anlamlı farklılık bulunurken, branş öğretmenlerinin kıdemlerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu çalışmamızı destekler niteliktedir. Ayrıca Karabacak'ın (2014) çalışmasında öğretimsel özerkliğin kıdem ile anlamlı farklılaşmadığını saptamıştır.

Öğretmenlerin “Öğretmen Performansı Geri Bildirimi” boyutuna ilişkin görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir. [ $F(4-408)=1.21, p<.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır. LSD sonuçlarına göre 1-5 yıl ( $\bar{X}=4.15$ ) kıdeme sahip olan öğretmenlerin, “Öğretmen Performansı Geri Bildirimi” boyutuna ilişkin puan ortalamaları kıdemi 6-10 yıl arası olan ( $\bar{X}=3.86$ ), kıdemi 11-15 yıl olan ( $\bar{X}=3.82$ ), kıdemi 16-20 yıl arası olan ( $\bar{X}=3.83$ ) ve kıdemi 21 yıl ve üzeri olanlardan ( $\bar{X}=3.92$ ) daha yüksektir.

Bu bulgu, Çelebi ve diğerlerinin (2015) ilk ve ortaokullarda öğretmenlerin ödül sistemine ilişkin görüşleri çalışmasında 11-15 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin puanlarının 16 yıl ve üzeri kıdem grubu öğretmenlerinden anlamlı şekilde yüksek olduğunu saptadıkları bulgu ile uyumludur.

Tablo 4. 10’da Öğretmenlik mesleği iş özellikleri boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin meslek yaşamında çalışılan okul sayısı değişkenine göre ANOVA sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4. 10: Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Meslek Yaşamında Çalışılan Okul Sayısı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları**

Ölçek	Faktör	Çalışılan Okul Sayısı	N	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri	Öğretmen Yeterlikleri	1- 2	108	3-409	2.14	.095	-
		3- 4	119				
		5- 6	94				
		7 ve üzeri	92				
		Toplam	413				
	Öğretmen Rol ve Sorumlulukları	1- 2	108	3-409	4.82	.003*	(1-2)-(3-4) (1-2)-(5-6) (5-6)-(7 ve üzeri)
		3- 4	119				
		5- 6	94				
		7 ve üzeri	92				
		Toplam	413				
	Öğretmenlik Mesleğinin Önemi	1- 2	108	3-409	2.27	.079	-
		3- 4	119				
		5- 6	94				
		7 ve üzeri	92				
		Toplam	413				
	Öğretmen Özerkliği	1- 2	108	3-409	5.63	.001*	(1-2)-(3-4) (1-2)-(5-6)
		3- 4	119				
		5- 6	94				
		7 ve üzeri	92				
		Toplam	413				
Öğretmen Performansı Geri Bildirimi	1- 2	108	3-409	4.17	.006*	(1-2)-(3-4) (1-2)-(5-6) (1-2)-(7 ve üzeri)	
	3- 4	119					
	5- 6	94					
	7 ve üzeri	92					
	Toplam	413					

\*  $p < .05$

Tablo 4. 10'dan da izlenebileceği gibi öğretmenlerin "Öğretmen Yeterlikleri" boyutuna ilişkin görüşleri meslek yaşamında çalışılan okul sayısı değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir [ $F(3-409)=2.14$ ,  $p > .05$ ].

Öğretmenlerin "Öğretmen Rol ve Sorumlulukları"na ilişkin görüşleri meslek yaşamında çalışılan okul sayısı değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir. [ $F(3-409)=4.82$ ,  $p < .05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. LSD sonuçlarına göre meslek yaşamında çalışılan okul sayısı 1-2 olan ( $\bar{X}=4.59$ ) öğretmenlerin okul sayısı 3-4 olan ( $\bar{X}=4.55$ ) ve okul

sayısı 5-6 olan ( $\bar{X}=4.48$ ) öğretmenlere göre “Öğretmen Yeterlik” boyutuna ilişkin puan ortalamaları daha yüksektir. Buna karşın meslek yaşamında çalışılan okul sayısı 5-6 olan ( $\bar{X}=4.48$ ) öğretmenlerin, çalışılan okul sayısı 7 ve üzeri olan ( $\bar{X}=4.62$ ) öğretmenlere göre “Öğretmen Yeterlik” boyutuna ilişkin puan ortalamaları daha düşüktür.

Öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleğinin Önemi” boyutuna ilişkin görüşleri meslek yaşamında çalışılan okul sayısı değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir.

Öğretmenlerin “Öğretmen Özerkliği” boyutuna ilişkin görüşleri meslek yaşamında çalışılan okul sayısı değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir. [ $F(3-409)=5.63$ ,  $p<.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. LSD sonuçlarına göre meslek yaşamında çalışılan okul sayısı 1-2 olan ( $\bar{X}=4.59$ ) öğretmenlerin “Öğretmen Özerkliği ” boyutuna ilişkin puan ortalamaları, çalışılan okul sayısı 3-4 olan ( $\bar{X}=4.55$ ) öğretmenler ile çalışılan okul sayısı 5-6 olan ( $\bar{X}=4.48$ ) öğretmenlere göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin “Öğretmen Performansı Geri Bildirimi” boyutuna ilişkin görüşleri meslek yaşamında çalışılan okul sayısı değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir. [ $F(3-409)=4.17$ ,  $p<.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. LSD sonuçlarına göre meslek yaşamında çalışılan okul sayısı 1-2 olan ( $\bar{X}=4.59$ ) öğretmenlerin, okul sayısı 3-4 olan ( $\bar{X}=4.55$ ) ve 5-6 olan ( $\bar{X}=4.48$ ) öğretmenlere göre “Öğretmen Performansı Geri Bildirimi” boyutuna ilişkin puan ortalamaları daha yüksektir. Bununla birlikte göre meslek yaşamında çalışılan okul sayısı 1-2 olan ( $\bar{X}=4.59$ ) öğretmenlerin puan ortalamaları çalışılan okul sayısı 7 ve üzeri olan ( $\bar{X}=4.62$ ) öğretmenlere göre daha düşüktür.

Tablo 4. 11’de Öğretmenlik mesleği iş özellikleri boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre ANOVA sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4. 11: Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Görev Yapılan Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları**

Ölçek	Faktör	Okuldaki Öğretmen Sayısı	N	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri	Öğretmen Yeterlikleri	28 ve daha az	17	2-410	2.40	.092	-
		29-39	50				
		40 ve üzeri	346				
		Toplam	413				
	Öğretmen Rol ve Sorumlulukları	28 ve daha az	17	2-410	1.54	.215	-
		29-39	50				
		40 ve üzeri	346				
		Toplam	413				
	Öğretmenlik Mesleğinin Önemi	28 ve daha az	17	2-410	.88	.415	-
		29-39	50				
		40 ve üzeri	346				
		Toplam	413				
	Öğretmen Özerkliliği	28 ve daha az	17	2-410	1.67	.190	-
		29-39	50				
		40 ve üzeri	346				
		Toplam	413				
	Öğretmen Performansı Geri Bildirimi	28 ve daha az	17	2-410	2.91	.056	-
		29-39	50				
		40 ve üzeri	346				
		Toplam	413				

\* $p < .05$

Tablo 4. 11'dan da izlenebileceği gibi öğretmenlerin "Öğretmen Yeterlikleri" boyutuna ilişkin görüşleri görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir [ $F(2-410)=2.40, p > .05$ ].

Öğretmenlerin "Öğretmen Rol ve Sorumlulukları" boyutuna ilişkin görüşleri görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir [ $F(2-410)=1.54, p > .05$ ].

Öğretmenlerin "Öğretmenlik Mesleğinin Önemi" boyutuna ilişkin görüşleri görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir [ $F(2-410)=.88, p > .05$ ].

Öğretmenlerin “Öğretmen Özerkliği” boyutuna ilişkin görüşleri görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir [ $F(2-410)=1.67, p>.05$ ].

Öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleği Performans ve Geri Bildirimi”ne ilişkin görüşleri görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir [ $F(2-410)=2.91, p>.05$ ].

Okuldaki öğretmen sayısı; öğrencilerin başarısı, devam ve güvenliklerinin yanı sıra okul çalışanlarının işbirliği, moral ve topluma ait olma, iletişim ve daha kolay yönetilebilirlik, etkili iletişim, sorumluluk ve hesap vermede bürokratik engellerden arınma, aile katılımı ve aidiyetlik duygusunun gelişimi konusunda da yararlar sağlamaktadır (Aydın, 2002; Barker, 1986; Corley, 2003; Cotton, 2003; Ehrich 2003; Meier 1996). Karabacak (2014), çalışmasında öğretmen özerkliğinin okuldaki öğretmen sayısı ile anlamlı farklılaşmadığını, buna karşın öğretmen yeterliğinin okuldaki öğretmen sayısı ile anlamlı farklılaştığını saptamıştır. Alan yazında belirtilen bulgularla beraber, bu araştırmada okuldaki öğretmen sayısının öğretmenlik mesleği iş özellikleri üzerinde anlamlı bir farklılaşmama oluşturmamasının yeterlik, önem, rol ve sorumluluk, özerklik ve performans ve geri bildirim açısından fark oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 4. 12’de Öğretmenlik mesleği iş özellikleri boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin okullarının bulunduğu ilçeler değişkenine göre ANOVA sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4. 12: Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okullarının Bulunduğu İlçeler Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları**

Ölçek	Faktör	İlçeler	N	Sd	F	p	Anlamlı Fark						
	<b>Öğretmen Yeterlikleri</b>	Altındağ	69	8-404	1.62	.116	-						
		Çankaya	118										
		Etimesgut	40										
		Gölbaşı	23										
		Keçiören	35										
		Mamak	41										
		Sincan	35										
		Yenimahalle	42										
		Pursaklar	10										
		Toplam	413										
			<b>Öğretmen Rol ve Sorumlulukları</b>					Altındağ	69	8-404	1.66	.108	-
								Çankaya	118				
Etimesgut	40												
Gölbaşı	23												
Keçiören	35												
Mamak	41												
Sincan	35												
Yenimahalle	42												
Pursaklar	10												
Toplam	413												
<b>Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri</b>	<b>Öğretmenlik Mesleğinin Önemi</b>			Altındağ	69	8-404	.64	.744	-				
				Çankaya	118								
		Etimesgut	40										
		Gölbaşı	23										
		Keçiören	35										
		Mamak	41										
		Sincan	35										
		Yenimahalle	42										
		Pursaklar	10										
		Toplam	413										
			<b>Öğretmen Özerkliliği</b>	Altındağ	69					8-404	1.97	.050*	Yenimahalle-Sincan Çankaya-Gölbaşı Gölbaşı- Mamak Gölbaşı- Sincan Mamak-Etimesgut Sincan-Etimesgut
				Çankaya	118								
Etimesgut	40												
Gölbaşı	23												
Keçiören	35												
Mamak	41												
Sincan	35												
Yenimahalle	42												
Pursaklar	10												
Toplam	413												
	<b>Öğretmen Performansı Geri Bildirimi</b>			Altındağ	69	8-404	1.19	.304	-				
				Çankaya	118								
		Etimesgut	40										
		Gölbaşı	23										
		Keçiören	35										
		Mamak	41										
		Sincan	35										
		Yenimahalle	42										
		Pursaklar	10										
		Toplam	413										

\*p<.05

Tablo 4. 12'den de izlenebileceği gibi öğretmenlerin “Öğretmen Yeterlikleri” boyutuna ilişkin görüşleri [ $F(8-404)=1.62, p>.05$ ], “Öğretmen Rol ve Sorumlulukları” boyutuna ilişkin görüşleri [ $F(8-404)=1.66, p>.05$ ] ve “Öğretmenlik Mesleğinin Önemi” boyutuna ilişkin görüşleri [ $F(8-404)=.64, p>.05$ ] okullarının bulunduğu ilçeler değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir.

Öğretmenlerin “Öğretmen Özerkliği” boyutuna ilişkin görüşleri okullarının bulunduğu ilçeler değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir. [ $F(8-404)=1.97, p<.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. LSD sonuçlarına göre Yenimahalle ilçesinde olan ( $\bar{X}=3.46$ ) öğretmenlerin Sincan ilçesinde olan ( $\bar{X}=3.78$ ) öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğinin özerk bir meslek oluşuna ilişkin görüşleri daha düşüktür. Çankaya ilçesinde olan ( $\bar{X}=3.59$ ) öğretmenlerin Gölbaşı ilçesinde olan ( $\bar{X}=3.27$ ) öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğinin özerk bir meslek oluşuna ilişkin görüşleri daha yüksektir. Mamak ilçesinde olan ( $\bar{X}=3.68$ ) öğretmenlerin ve Sincan ilçesinde olan ( $\bar{X}=3.78$ ) öğretmenlerin Gölbaşı ilçesinde olan ( $\bar{X}=3.27$ ) öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğinin özerk bir meslek oluşuna ilişkin görüşleri daha yüksektir. Mamak ilçesinde olan ( $\bar{X}=3.68$ ) öğretmenlerin ve Sincan ilçesinde olan ( $\bar{X}=3.78$ ) öğretmenlerin, Etimesgut ilçesinde olan ( $\bar{X}=3.36$ ) öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğinin özerk bir meslek oluşuna ilişkin görüşleri daha yüksektir.

Öğretmenlerin “Öğretmen Performansı Geri Bildirimi” boyutuna ilişkin görüşleri okullarının bulunduğu ilçeler değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir [ $F(8-404)=1.19, p>.05$ ].

Bu bulguya ilişkin Konan ve Oğuz'un (2015) okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen teftiş formunda yer alan değerlendirme ölçütlerine ilişkin görüşleri çalışmasında görev yapılan kurumun bulunduğu yerleşim yerinin merkez veya merkez olmayışına göre okul öncesi öğretmenlerin görüşlerinin üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olduğunu saptadıkları çalışma örnek gösterilebilir.

Tablo 4.13'de Öğretmenlik mesleği iş özellikleri boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre ANOVA sonuçları verilmiştir.



**Tablo 4. 13: Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları**

Ölçek	Faktör	Yaş	N	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri	Öğretmen Yeterlikleri	22-26	52	5-407	.70	.626	-
		27-31	52				
		32-36	39				
		37-41	57				
		42-46	86				
		47 ve üzeri	127				
		Toplam	413				
	Öğretmen Rol ve Sorumlulukları	22-26	52	5-407	2.63	.024*	(22-26)-(27-31) (22-26)-(32-36) (22-26)-(37-41) (22-26)-(42-46) (22-26)-(47 ve üzeri)
		27-31	52				
		32-36	39				
		37-41	57				
		42-46	86				
		47 ve üzeri	127				
		Toplam	413				
	Öğretmenlik Mesleğinin Önemi	22-26	52	5-407	.53	.756	-
		27-31	52				
		32-36	39				
		37-41	57				
		42-46	86				
		47 ve üzeri	127				
		Toplam	413				
Öğretmen Özerkliği	22-26	52	5-407	4.40	.001*	(22-26)-(32-36) (22-26)-(37-41) (22-26)-(42-46) (22-26)-(47 ve üzeri)	
	27-31	52					
	32-36	39					
	37-41	57					
	42-46	86					
	47 ve üzeri	127					
	Toplam	413					
Öğretmen Performansı Geri Bildirimi	22-26	52	5-407	3.00	.011*	(22-26)-(32-36) (22-26)-(37-41) (22-26)-(42-46) (22-26)-(47 ve üzeri)	
	27-31	52					
	32-36	39					
	37-41	57					
	42-46	86					
	47 ve üzeri	127					
	Toplam	413					

\*p<.05

Tablo 4.13'den de izlenebileceği gibi öğretmenlerin “Öğretmen Yeterliklerine” ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir [ $F(5-407)=.70, p>.05$ ].

Bu bulgu Ağırman'ın (2016) sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri üzerine yaptığı çalışma bulguları ve Bağ'ın (2015) yöneticilere göre yaş değişkeninin %85 oranında öğretmen yeterliğe katkısı olduğunu saptadığı çalışma bulguları ile örtüşmektedir.

Öğretmenlerin “Öğretmen Rol ve Sorumlulukları” boyutuna ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir [ $F(5-407)=2.63, p<.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. LSD sonuçlarına göre yaşı 22-26 olan ( $\bar{X}=4.27$ ) öğretmenlerin, 27-31 olan ( $\bar{X}=4.02$ ) öğretmenlere, 32-36 olan ( $\bar{X}=3.95$ ) öğretmenlere, 37-41 olan ( $\bar{X}=3.88$ ) öğretmenlere, 42-46 olan ( $\bar{X}=3.99$ ) öğretmenlere, 47 ve üzeri olan ( $\bar{X}=4.00$ ) öğretmenlere göre “Öğretmen Rol ve Sorumlulukları” boyutuna ilişkin puan ortalamaları daha yüksektir.

Öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleğinin Önemi” boyutuna ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir [ $F(5-407)=.53, p>.05$ ].

Öğretmenlerin “Öğretmen Özerkliği” boyutuna ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir. [ $F(5-407)=2.63, p<.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. LSD sonuçlarına göre yaşı 22-26 olan ( $\bar{X}=3.91$ ) öğretmenlerin, 32-36 olan ( $\bar{X}=3.56$ ) öğretmenlere, 37-41 olan ( $\bar{X}=3.43$ ) öğretmenlere, 42-46 olan ( $\bar{X}=3.46$ ) öğretmenlere, 47 ve üzeri olan ( $\bar{X}=3.50$ ) öğretmenlere göre “Öğretmen Özerkliği” boyutuna ilişkin puan ortalamaları daha yüksektir.

Öğretmenlerin “Öğretmen Performansı Geri Bildirimi” boyutuna ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir [ $F(5-407)=.53, p<.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. LSD sonuçlarına göre yaşı 22-26 olan ( $\bar{X}=4,19$ ) öğretmenlerin, 32-36 olan ( $\bar{X}=3,87$ ) öğretmenlere, 37-41 olan ( $\bar{X}=3,84$ ) öğretmenlere, 42-46 olan ( $\bar{X}=3,85$ ) öğretmenlere, 47 ve üzeri olan ( $\bar{X}=3,91$ ) öğretmenlere göre “Öğretmen Performansı Geri Bildirimi” boyutuna ilişkin puan ortalamaları daha yüksektir.

## 4.2. İş Yaşam Dengesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın bu bölümünde Ankara ilinin dokuz ilçesinde resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, “İş Yaşam Dengesi Ölçeği” ile toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir

### 4.2.1. İş Yaşam Dengesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin İş Yaşam dengesi dört boyutta incelenmiştir. Bunlar “İş Yaşam Uyumu”, “Yaşamı İhmal Etme”, “Kendine Zaman Ayırma” ve “Yaşamın İşten İbaret Olması”dır.

Tablo 4. 14’de “İş Yaşam Uyumu” boyutunda iş yaşam uyumu maddeleri sıralanmıştır.

**Tablo 4. 14: İş Yaşam Uyumu Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri**

<i>Madde No</i>	<i>İş Yaşam Uyumu</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>
6.	Yaşamımı iyi planlayarak her işimi yapabiliyorum.	3.57	.95
7.	İş yaşamımda önceliklerimin neler olduğuna karar veriyor ve bu doğrultuda hareket ediyorum.	3.98	.77
8.	İşim ve kişisel yaşamım arasında bir denge kurabiliyorum.	3.98	.79
9.	İş yükümü oldukça iyi yönettiğime inanıyorum.	3.93	.78
17.	İşimde ve özel yaşamımda hoşlandığım etkinlikleri yapıyorum	3.54	.99
19.	Hem iş hem özel yaşamıma zamanımı uygun biçimde dağıttığımı düşünüyorum	3.44	.98

Tablo 4.14’den de izlenebileceği gibi öğretmenlerin “İş Yaşam Uyumu” boyutuna ilişkin görüşlerinin başında “İş yaşamımda önceliklerimin neler olduğuna karar veriyor ve bu doğrultuda hareket ediyorum” ( $\bar{X}=3.98$ ) ve “İşim ve kişisel yaşamım arasında bir denge kurabiliyorum” ( $\bar{X}=3.98$ ) gelmektedir. Bunu sırası ile “İş yükümü oldukça iyi yönettiğime inanıyorum.” ( $\bar{X}=3.93$ ), “Yaşamımı iyi planlayarak her işimi yapabiliyorum.”, ( $\bar{X}=3.57$ ), “İşimde ve özel yaşamımda hoşlandığım etkinlikleri yapıyorum” ve “Hem iş hem özel yaşamıma zamanımı uygun biçimde dağıttığımı düşünüyorum” ( $\bar{X}=3.54$ ) izlemektedir. Öğretmenlerin iş yaşam uyumuna yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin iş ve özel

yaşam uyumunu sağladıkları, zamanı doğru kullanabildiklerini düşüklerini sonucuna varabiliriz.

Öğretmenlerin yaşam doyumu düzeylerinin, iş–aile çatışması boyutlarıyla karşılaştırıldığında daha fazla olduğu görülmüştür. Bu durumun öğretmenlerin esnek çalışma saatlerinin olması, diğer mesleklere oranla daha fazla kendilerine ayıracak vakitlerinin olması ve özellikle manevi (insanlara hizmet etme arzusu, topluma faydalı olma isteği, çocukları sevmek gibi) doyumu yüksek bir mesleğe sahip olmadan kaynaklandığı değerlendirilmiştir. (Altun-Dilek ve Yılmaz, 2016)

Tablo 4. 15’de “Yaşamı İhmal Etme” boyutunda yaşamı ihmal etme maddeleri sıralanmıştır.

**Tablo 4. 15: Yaşamı İhmal Etme Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri**

<i>Madde No</i>	<i>Yaşamı İhmal Etme</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>
1.	Gün içinde basit şeyler için bile zaman bulamıyorum.	3.20	1.08
2.	Kendimi sadece çalışmayı bilen, yaşamın geri kalan kısmını yaşamayan biri olarak görüyorum.	2.58	1.23
4.	Yaşamı geriden izlediğimi düşünüyorum.	2.82	1.25
5.	Çok fazla işi aynı anda yapmaya çalıştığım için uyku, düzenli beslenme ve hareket etme gibi temel yaşamsal etkinliklerden fedakârlık ediyorum.	3.54	1.14
10.	İşlerimin yoğunluğuna yetişemiyorum.	3.02	1.13
11.	Yaşamımın ideal yaşam biçimini yansıttığını düşünsem de, bir şeyleri kaçırdığım düşüncesiyle yaşıyorum.	3.08	1.14

Tablo 4.15’den de izlenebileceği gibi öğretmenlerin “Yaşamı İhmal Etme” boyutuna ilişkin görüşlerinin başında “Çok fazla işi aynı anda yapmaya çalıştığım için uyku, düzenli beslenme ve hareket etme gibi temel yaşamsal etkinliklerden fedakârlık ediyorum.” ( $\bar{X}=3.54$ ) ve “Gün içinde basit şeyler için bile zaman bulamıyorum.” ( $\bar{X}=3.20$ ) gelmektedir. Bunu sırası ile “Yaşamımın ideal yaşam biçimini yansıttığını düşünsem de, bir şeyleri kaçırdığım düşüncesiyle yaşıyorum.” ( $\bar{X}=3.08$ ), “İşlerimin yoğunluğuna yetişemiyorum.” ( $\bar{X}=3.02$ ), “Yaşamı geriden izlediğimi düşünüyorum” ( $\bar{X}=2.82$ ), “Kendimi sadece çalışmayı bilen, yaşamın geri kalan kısmını yaşamayan biri olarak görüyorum.” ( $\bar{X}=2.58$ ) izlemektedir. Öğretmenlerin yaşamı

ihmal ettiklerine yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yaşamlarını ihmal ettiklerini düşündükleri sonucuna varabiliriz. Bu çerçevede öğretmenler çok fazla işi aynı anda yapmaya çalıştıklarını, uyku, düzenli beslenme ve hareket etme gibi temel yaşamsal etkinliklerden fedakârlık ettiklerini düşünmektedir. Öğretmenlerin yaşamlarının ihmali görüşüne; derse hazırlık, öğrencilerin rehberlik faaliyetlerine ilişkin evrakların doldurulması gibi çalışmaların zaman gerektirmesi konusundaki düşünceleri neden olabilir.

Tablo 4. 16'da "Kendine Zaman Ayırma" boyutunda kendine zaman ayırma maddeleri sıralanmıştır.

**Tablo 4. 16: Kendine Zaman Ayırma Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

<i>Madde No</i>	<i>Kendine Zaman Ayırma</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>
12.	Sıradan bir gün içinde, zamanımı ve enerjimi hangi işlere vereceğim konusunda sağlıklı kararlar veriyorum	2.49	1.11
13.	"Beni mutlu edecek işlerle uğraşsaydım, belki daha mutlu olurum" diye düşünüyorum.	2.71	1.30
18.	İşimden kaynaklanan gerginlikler özel yaşamımı olumsuz yönde etkiliyor.	2.88	1.14
20.	Özel yaşamımdan ödün vermediğim için işimde zorluk yaşıyorum.	2.17	1.06

Tablo 4. 16'dan izlenebileceği gibi öğretmenlerin "Kendine Zaman Ayırma" boyutuna ilişkin görüşlerinin başında "İşimden kaynaklanan gerginlikler özel yaşamımı olumsuz yönde etkiliyor." ( $\bar{X}=2.88$ ) ve "Beni mutlu edecek işlerle uğraşsaydım, belki daha mutlu olurum" diye düşünüyorum." ( $\bar{X}=2.71$ ) gelmektedir. Bunu sırası ile "Sıradan bir gün içinde, zamanımı ve enerjimi hangi işlere vereceğim konusunda sağlıklı kararlar veriyorum." ( $\bar{X}=2.49$ ), "Özel yaşamımdan ödün vermediğim için işimde zorluk yaşıyorum" ( $\bar{X}=2.17$ ) izlemektedir. Öğretmenlerin kendine zaman ayırmaya orta düzeyde katıldıkları görülmektedir. Buradan, öğretmenlerin kendilerine zaman ayırabildikleri sonucuna varabilir ve iş yaşamları ile özel yaşamları arasında zamanı yönetebildikleri ve büyük zorluk yaşamadıklarını söyleyebiliriz.

Tablo 4. 17'de "Yaşamın İşten İbaret Olması" boyutunda yaşamın işten ibaret olması maddeleri sıralanmıştır

**Tablo 4. 17: Yaşamın İşten İbaret Olması Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

<i>Madde No</i>	<i>Yaşamın İşten İbaret Olması</i>	$\bar{X}$	Ss
3.	Hafta sonlarını eşimle ve/veya arkadaşım ile birlikte bir şeyler yaparak geçiriyorum	3.76	1.01
14.	İş yerinden çoğunlukla geç saatlerde çıkıyorum.	2.45	1.17
15.	Hafta sonları aralıksız çalışmaya devam ediyorum.	2.49	1.19
16.	İşime harcadığım zamandan dolayı iş dışındaki etkinlikleri özlüyorum.	2.75	1.18

Tablo 4. 17'den de izlenebileceği gibi öğretmenlerin “Kendine Zaman Ayırma” boyutuna ilişkin görüşlerinin başında “Hafta sonlarını eşimle ve/veya arkadaşım ile birlikte bir şeyler yaparak geçiriyorum ( $\bar{X}=3.76$ ) ve “İşime harcadığım zamandan dolayı iş dışındaki etkinlikleri özlüyorum. ( $\bar{X}=2.75$ )” gelmektedir. Bunu sırası ile “Hafta sonları aralıksız çalışmaya devam ediyorum. ( $\bar{X}=2.49$ )”, “İş yerinden çoğunlukla geç saatlerde çıkıyorum.” ( $\bar{X}=2.45$ ) izlemektedir. Öğretmenlerin yaşamın işten ibaret olmasına orta düzeyde katıldıkları, bunun yanında özel hayatlarına da zaman ayırabildikleri sonucuna varabiliriz.

#### **4.2.2. İş Yaşam Dengesinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi**

Bu iş yaşam dengesine ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, kıdem, medeni durum, çalıştığı okul sayısı, okullarının bulunduğu ilçeler ve çalıştığı okulun büyüklüğü gibi demografik değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Tablo 4. 18'de “İş Yaşam Dengesi” boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin *t*-testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4. 18: İş Yaşam Dengesi Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları**

Ölçek	Faktörler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
İş Yaşam Dengesi	İş Yaşam Uyumu	Kadın	264	3.03	.82	411	1.15	.270
		Erkek	149	3.06	.83			
	Yaşamı İhmal Etme	Kadın	264	2.46	.82		-.28	.778
		Erkek	149	2.75	.95			
	Kendine Zaman Ayırma	Kadın	264	2.79	.67		-3.19	.002*
		Erkek	149	3.00	.73			
Yaşamın İşten İbaret Olması	Kadın	264	3.77	.57	.17	.004*		
	Erkek	149	3.70	.66				

\*  $p < .05$

Tablo 4.18'den izlenebileceği gibi "İş Yaşam Uyumu" boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir [ $t(411)=1.15$ ,  $p > .05$ ]. Buna göre kadın öğretmenler ( $\bar{X}=3.03$ ) erkek öğretmenlere ( $\bar{X}=3.06$ ) göre "İş Yaşam Uyumu" boyutunda daha düşük puan almışlardır.

"Yaşamı İhmal Etme" boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $t(411)=-.28$ ,  $p > .05$ ]. Buna göre kadın öğretmenler ( $\bar{X}=2.46$ ) erkek öğretmenlere ( $\bar{X}=2.75$ ) göre "Yaşamı İhmal Etme" boyutunda daha düşük puan almışlardır.

"Kendine Zaman Ayırma" boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [ $t(411)=-3.19$ ,  $p < .05$ ]. Buna göre kadın öğretmenler ( $\bar{X}=2.79$ ) erkek öğretmenlere ( $\bar{X}=3.00$ ) göre "Kendine Zaman Ayırma" boyutunda daha düşük puan almışlardır.

"Yaşamın İşten İbaret Olması" boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [ $t(411)=.17$ ,  $p < .05$ ]. Buna göre kadın öğretmenler ( $\bar{X}=3.77$ ) erkek öğretmenlere ( $\bar{X}=3.70$ ) göre "Yaşamın İşten İbaret Olması" boyutunda daha yüksek puan almışlardır.

Bu çalışma bulgusu, Emadzadeh ve diğerlerinin (2012) ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin iş yaşamı kalitelerine ilişkin algılarını çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmalarında, araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak iş

yaşamı kalite algılarının düşük olduğunu ve bayan öğretmenlerin iş yaşamı kalitesi algıları erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğuna ilişkin saptamalarını desteklemektedir. Aynı şekilde Ulukapı'nın (2015) algılanan örgütsel desteğin iş yaşam dengesine etkisi çalışmasında iş yaşam dengesinin cinsiyete göre anlamlı farklılaştığını tespit ettiği çalışması ile de uyumludur. Buna karşın Gerçek ve diğerlerinin (2015) çalışanların iş yaşam dengesi ile kariyer tatmininin, meslekten ayrılma niyetine etkisi üzerine çalışmalarında cinsiyetin iş yaşam dengesi üzerinde anlamlı farklılaşmadığına ilişkin tespitleri ile çelişmektedir.

Alanyazında bazı çalışmalarda öğretmenlerin iş yaşam dengesinin cinsiyete göre farklılaşmadığı, kadın öğretmenlerin yaşam doyumu düzeyleri erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu (Altun-Dilek ve Yılmaz, 2016; Ballica, 2010; Demirer, 2011; Efeoğlu, 2006), bazı çalışmalarda ise kadın çalışanların erkek çalışanlardan daha yüksek düzeyde iş yaşam çatışması yaşamakta olduğu (Kuzulu ve diğerleri, 2013) ortaya konmuştur

Tablo 4. 19'da "İş Yaşam Dengesi" boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin medeni duruma göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin *t*-testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4. 19: İş Yaşam Dengesi Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Medeni Duruma Göre *t*-Testi Sonuçları**

Ölçek	Faktörler	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
İş Yaşam Dengesi	İş Yaşam Uyumu	Evli	300	3.07	.80	411	1.25	.150
		Bekâr	113	2.96	.87			
	Yaşamı İhmal Etme	Evli	300	2.58	.86		1.25	.230
		Bekâr	113	2.51	.95			
	Kendine Zaman Ayırma	Evli	300	2.86	.71		.72	.469
		Bekâr	113	2.88	.69			
	Yaşamın İşten İbareti Olması	Evli	300	3.72	.60		-.25	.802
		Bekâr	113	3.81	.62			

\*  $p < .05$

Tablo 4. 19'dan izlenebileceği gibi "İş Yaşam Uyumu" boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri medeni duruma değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir



[ $t(411)=-.150, p>.05$ ]. Buna göre evli öğretmenlerin “İş Yaşam Uyumu” boyutuna ilişkin puan ortalaması ( $\bar{X}=3.07$ ) bekâr öğretmenlerin puan ortalamasından ( $\bar{X}=2.96$ ) daha yüksektir.

“Yaşamı İhmal Etme” boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $t(411)=1.25, p>.05$ ]. Buna göre evli öğretmenlerin “Yaşamı İhmal Etme” boyutuna ilişkin puan ortalaması ( $\bar{X}=2.58$ ) bekâr öğretmenlerin puan ortalamasından ( $\bar{X}=2.51$ ) daha yüksektir.

“Kendine Zaman Ayırma” boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $t(411)=-3.19, p>.05$ ]. Buna göre evli öğretmenlerin “Kendine Zaman Ayırma” boyutuna ilişkin puan ortalaması ( $\bar{X}=2.86$ ) bekâr öğretmenlerin puan ortalamasından ( $\bar{X}=2.88$ ) daha düşüktür.

“Yaşamın İşten İbaret Olması” boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $t(411)=.17, p>.05$ ]. Buna göre evli öğretmenlerin “Yaşamın İşten İbaret Olması” boyutuna ilişkin puan ortalaması ( $\bar{X}=3.72$ ) bekâr öğretmenlerin puan ortalamasından ( $\bar{X}=3.81$ ) daha düşüktür.

Bu bulgu Emadzadeh ve diğerlerinin (2012) ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin iş yaşamı kalitelerine ilişkin algılarını çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmalarındaki araştırmaya katılan öğretmenlerin evli ve bekar olma durumları ise iş yaşamı kalitesi algılarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespitleriyle örtüşmektedir. Aynı şekilde, Bolhari ve diğerlerinin (2011) bilgi teknolojileri üzerine çalışan personelin iş yaşamı kalitesi algılarının cinsiyet değişkenine göre incelendiği çalışmada, iş yaşamı kalitesi algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığına ilişkin bulguları, Ulukapı'nın (2015) algılanan örgütsel desteğin iş yaşam dengesine etkisinin incelendiği çalışmasında, iş yaşam dengesinin medeni durum göre anlamlı farklılaşmadığı bulgusu ve Gerçek ve diğerlerinin (2015) çalışanların iş yaşam dengesi ile kariyer tatmininin, işten ayrılma niyetine etkisi üzerine yaptıkları çalışmada medeni durumun iş yaşam dengesi üzerinde anlamlı farklılaşmadığı bulguları ile uyumludur. Buna karşın, Demir'in (2016) meslek lisesi öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, yaşam kalitesine ilişkin meslek lisesi öğretmenlerinin görüşleri arasında medeni durum değişkeni bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Söz konusu çalışmada bekâr

öğretmenlerin evli olanlara göre daha olumlu bir algıya sahip oldukları görülmüştür.

Tablo 4. 20’de “İş Yaşam Dengesi” boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin eğitimi duruma göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin *t*-testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4. 20: İş Yaşam Dengesi Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Duruma Göre *t*-Testi Sonuçları**

Ölçek	Faktörler	Eğitim Durum	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
İş Yaşam Dengesi	İş Yaşam Uyumu	Lisans	338	3.75	.61	411	.58	.561
		Lisansüstü	75	3.70	.57			
	Yaşamı İhmal Etme	Lisans	338	3.04	.81		-.12	.904
		Lisansüstü	75	3.05	.86			
	Kendine Zaman Ayırma	Lisans	338	2.56	.89		-.15	.877
		Lisansüstü	75	2.58	.84			
	Yaşamın İşten İbaretle Olması	Lisans	338	2.85	.71		-.70	.484
		Lisansüstü	75	2.91	.66			

\**p*<.05

Tablo 4. 20’den izlenebileceği gibi “İş Yaşam Uyumu” boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri eğitim durumuna değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir [*t*(411)=-.58, *p*>.05]. Buna göre lisans mezunu öğretmenlerin “İş Yaşam Uyumu” boyutuna ilişkin puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =3.75) lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarından ( $\bar{X}$ =3.70) daha yüksektir.

“Yaşamı İhmal Etme” boyutuna ilişkin [*t*(411)=-.12, *p*>.05] olup öğretmen görüşleri eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre lisans mezunu öğretmenlerin “Yaşamı İhmal Etme” boyutuna ilişkin puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =3.04) lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarından ( $\bar{X}$ =3.05) daha düşüktür.

“Kendine Zaman Ayırma” boyutuna ilişkin [*t*(411)=-.15, *p*>.05] olup öğretmen görüşleri eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre lisans mezunu öğretmenlerin “Kendine Zaman Ayırma” boyutuna ilişkin puan

ortalamları ( $\bar{X}$  =2.56) lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarından ( $\bar{X}$  =2.58) daha düşüktür.

“Yaşamın İşten İbaret Olması” boyutuna ilişkin [ $t(411)=-.70, p>.05$ ] olup öğretmen görüşleri eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre lisans mezunu öğretmenlerin “Yaşamın İşten İbaret Olması” boyutuna ilişkin puan ortalamaları ( $\bar{X}$  =2.85) lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarından ( $\bar{X}$  =2.91) daha düşüktür.

Tablo 4. 21’de “İş Yaşam Dengesine” ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre ANOVA sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4. 21: İş Yaşam Dengesi Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları**

Ölçek	Faktör	Kıdem	N	sd	F	p	Anlamlı Fark
İş Yaşam Dengesi	İş Yaşam Uyumu	1-5	92	4-408	1.52	.195	-
		6-10	28				
		11-15	42				
		16-20	69				
		21 ve üzeri	182				
	Yaşamı İhmal Etme	1-5	92	4-408	3.15	.014*	(1-5)-(6-10) (1-5)-(11-15) (1-5)-(21 ve üzeri)
		6-10	28				
		11-15	42				
		16-20	69				
		21 ve üzeri	182				
	Kendine Zaman Ayırma	1-5	92	4-408	3.91	.004*	(1-5)-(6-10) (1-5)-(11-15) (1-5)-(21 ve üzeri)
		6-10	28				
		11-15	42				
		16-20	69				
		21 ve üzeri	182				
	Yaşamın İşten İbaret Olması	1-5	92	4-408	1.63	.167	-
		6-10	28				
		11-15	42				
		16-20	69				
		21 ve üzeri	182				

\* $p<.05$

Tablo 4.21'den de izlenebileceği gibi öğretmenlerin “İş Yaşam Uyumu” boyutuna ilişkin görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir [ $F(4-408)=1.52, p>.05$ ].

Öğretmenlerin “Yaşamı İhmal Etme” boyutuna ilişkin görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir. [ $F(4-408)=3.15, p<.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır. LSD sonuçlarına göre “Yaşamı İhmal Etme” boyutuna ilişkin görüşleri çerçevesinde, kıdemi 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{X}=2,82$ ) kıdemi 6-10 yıl arası olan ( $\bar{X}=3.24$ ) öğretmenlere, kıdemi 11-15 yıl olan ( $\bar{X}=3.29$ ) öğretmenlere, kıdemi 16-20 yıl arası olan ( $\bar{X}=3.06$ ) öğretmenlere ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip ( $\bar{X}=3.06$ ) öğretmenlere göre daha düşüktür.

Öğretmenlerin “Kendine Zaman Ayırma” boyutuna ilişkin görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir [ $F(4-408)=3.91, p<.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır. LSD sonuçlarına göre “Kendine Zaman Ayırma” boyutuna ilişkin görüşleri çerçevesinde, kıdemi 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{X}=2,26$ ) öğretmenlere kıdemi 6-10 yıl arası olan ( $\bar{X}=2.70$ ) öğretmenlere, kıdemi 11-15 yıl olan ( $\bar{X}=2.70$ ) öğretmenlere, kıdemi 16-20 yıl arası olan ( $\bar{X}=2.72$ ) öğretmenlere ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip ( $\bar{X}=2.60$ ) öğretmenlere göre daha düşüktür.

Öğretmenlerin “Yaşamın İşten İbaret Olması” boyutuna ilişkin görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir [ $F(4-408)=1.63, p>.05$ ].

Bu bulgu alan yazında Bolhari ve diğerlerinin (2011), bilgi teknolojileri üzerine çalışan personelin iş yaşamı kalitesi algılarının kıdem değişkenine göre anlamlı farklılaştığı çalışmaları ile uyumludur. Buna karşın Demir'in (2016) meslek lisesi öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasındaki yaşam kalitesine ilişkin meslek lisesi öğretmenlerinin görüşleri arasında mesleki kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir fark olmadığı bulgusu ve Gerçek ve diğerlerinin (2015) çalışanların iş yaşam dengesi ile kariyer tatmininin, işten ayrılma niyetine etkisini inceledikleri çalışmalarındaki kıdem iş yaşam dengesi üzerinde anlamlı farklılaşmadığı bulguları ile çelişmektedir.

Öğretmenlerin iş yaşam dengesinin ile ilgili görüşlerinin iş-aile çatışması ve aile-iş çatışması boyutlarında toplam hizmet süresine göre anlamlı bir fark göstermediği, ancak yaşam doyumu boyutunda farklılık gösterdiği görülmüştür. Buna göre, kıdemli öğretmenlerin yaşamlarını belli bir düzene koymaları, çocuklarına ilişkin yükümlülüklerinin azalması ve maddi imkânlarının artması buna neden olarak gösterilmektedir (Altun-Dilek ve Yılmaz, 2016). Bu durum, başka çalışmalarda ortaya çıkan ve 40 yaş altındaki çalışanların yaşadığı iş-özel yaşam çatışması düzeyinin 40 yaş üzeri çalışanların yaşadığı iş yaşam çatışması düzeyinden daha yüksek olduğu sonucuyla (Kuzulu ve diğerleri, 2013) uyumludur.

Tablo 4. 22 'de "İş Yaşam Dengesi" boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin meslek yaşamında çalışılan okul sayısı değişkenine göre ANOVA sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4. 22: İş Yaşam Dengesi Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Meslek Yaşamında Çalışılan Okul Sayısı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları**

Ölçek	Faktör	Çalışılan Okul Sayısı	N	sd	F	p	Anlamlı Fark
İş Yaşam Dengesi	İş Yaşam Uyumu	1- 2	108	3-409	.32	.813	
		3- 4	119				
		5- 6	94				
		7 ve üzeri	92				
		Toplam	413				
	Yaşamı İhmal Etme	1- 2	108	3-409	3.57	.014*	(1-2)-(3-4) (1-2)-(5-6) (1-2)-(7 ve üzeri)
		3- 4	119				
		5- 6	94				
		7 ve üzeri	92				
		Toplam	413				
	Kendine Zaman Ayırma	1- 2	108	3-409	5.49	.001*	(1-2)-(3-4) (1-2)-(5-6) (1-2)-(7 ve üzeri)
		3- 4	119				
		5- 6	94				
		7 ve üzeri	92				
		Toplam	413				
	Yaşamın İşten İbaretle Olması	1- 2	108	3-409	2.63	.050*	(1-2)-(3-4) (1-2)-(5-6)
3- 4		119					
5- 6		94					
7 ve üzeri		92					
Toplam		413					

\*p<.05

Tablo 4. 22'den de izlenebileceği gibi öğretmenlerin “İş Yaşam Uyumu” boyutuna ilişkin görüşleri meslek yaşamında çalışılan okul sayısı değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir [ $F(3-409)=.32, p>.05$ ].

Öğretmenlerin “Yaşamı İhmal Etme” boyutuna ilişkin görüşleri meslek yaşamında çalışılan okul sayısı değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir. [ $F(3-409)=3.57, p<.05$ ]. Yapılan LSD testi sonuçlarına göre; “Yaşamı İhmal Etme” boyutuna ilişkin görüşleri çerçevesinde, meslek yaşamında çalışılan okul sayısı 1-2 olan ( $\bar{X}=2.83$ ) öğretmenlerin ortalama puanı okul sayısı 3-4 olan ( $\bar{X}=3.15$ ) öğretmenlere, 5-6 olan ( $\bar{X}=3.13$ ) öğretmenlere ve 7 ve üzeri olan ( $\bar{X}=3.05$ ) öğretmenlere göre daha düşüktür.

Öğretmenlerin “Kendine Zaman Ayırma” boyutuna ilişkin görüşleri meslek yaşamında çalışılan okul sayısı değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir. [ $F(3-409)=5.49, p<.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır. LSD sonuçlarına göre; “Kendine Zaman Ayırma” boyutuna ilişkin görüşleri çerçevesinde, meslek yaşamında çalışılan okul sayısı 1-2 olan ( $\bar{X}=2.28$ ) öğretmenlerin ortalama puanı okul sayısı 3-4 olan ( $\bar{X}=2.68$ ) öğretmenlere, 5-6 olan ( $\bar{X}=2.71$ ) öğretmenlere ve 7 ve üzeri olan ( $\bar{X}=2.59$ ) öğretmenlere göre daha düşüktür.

Öğretmenlerin “Yaşamın İşten İbaret Olması” boyutuna ilişkin görüşleri meslek yaşamında çalışılan okul sayısı değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir. [ $F(3-409)=3.57, p<.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır. LSD sonuçlarına göre, “Yaşamın İşten İbaret Olması” boyutuna ilişkin görüşleri çerçevesinde, meslek yaşamında çalışılan okul sayısı 1-2 olan ( $\bar{X}=2.72$ ) öğretmenlerin ortalama puanı, okul sayısı 3-4 olan ( $\bar{X}=2.93$ ) öğretmenlere ve 5-6 olan ( $\bar{X}=2.96$ ) öğretmenlere göre daha düşüktür.

Tablo 4. 23 'de “İş Yaşam dengesine” ilişkin öğretmen görüşlerinin görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre ANOVA sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4. 23: İş Yaşam Dengesi Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Görev Yapılan Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları**

Ölçek	Faktör	Okuldaki Öğretmen Sayısı	N	sd	F	p	Anlamlı Fark
İş Yaşam Dengesi	İş Yaşam Uyumu	28 ve daha az	17	2-410	2.06	.129	-
		29-39	50				
		40 ve üzeri	346				
		Toplam	413				
	Yaşamı İhmal Etme	28 ve daha az	17	2-410	.52	.591	-
		29-39	50				
		40 ve üzeri	346				
		Toplam	413				
	Kendine Zaman Ayırma	28 ve daha az	17	2-410	1.07	.343	-
		29-39	50				
		40 ve üzeri	346				
		Toplam	413				
	Yaşamın İşten İbaret Olması	28 ve daha az	17	2-410	.38	.679	-
		29-39	50				
		40 ve üzeri	346				
		Toplam	413				

\* $p < .05$

Tablo 4. 23'den de izlenebileceği gibi öğretmenlerin "İş Yaşam Uyumu" boyutuna ilişkin görüşleri [ $F(2-410)=2.06$ ,  $p > .05$ ]; "Yaşamı İhmal Etme" boyutuna ilişkin görüşleri [ $F(2-410)=.52$ ,  $p > .05$ ]; "Kendine Zaman Ayırma" boyutuna ilişkin görüşleri [ $F(2-410)=1.07$ ,  $p > .05$ ]; "Yaşamın İşten İbaret Olması" boyutuna ilişkin görüşleri [ $F(2-410)=.38$ ,  $p > .05$ ] görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir.

Öğretmenlerin iş yaşam dengesi çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Daha az başarılı öğrencinin bulunduğu meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin iş yaşam çatışma düzeyi daha yüksekken (Altun-Dilek ve Yılmaz, 2016), sınavla öğrenci alan ve daha çok başarılı öğrencinin bulunduğu liselerde çalışan öğretmenlerin daha yüksek iş doyumuna sahip olduğu (Koruklu ve diğerleri, 2013) belirlenmiştir.

Öğretmenlerin iş yaşam dengesi branşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu çerçevede meslek dersi öğretmenlerinin iş-aile ve aile-iş çatışmasını en yüksek düzeyde yaşayan öğretmen grubu olduğu tespit edilmiştir. (Altun-Dilek ve Yılmaz, 2016).

Tablo 4. 24'de "İş Yaşam Dengesi" boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin görev yapılan okullarının bulunduğu ilçeler değişkenine göre ANOVA sonuçları verilmiştir.



**Tablo 4. 24: İş Yaşam Dengesi Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Görev Yapılan Okullarının Bulunduğu İlçeler Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları**

Ölçek	Faktör	İlçeler	N	sd	F	p	Anlamlı Fark						
<b>İş Yaşam Dengesi</b>	<b>İş Yaşam Uyumu</b>	Altındağ	69	4-408	1.21	.295	-						
		Çankaya	118										
		Etimesgut	40										
		Gölbaşı	23										
		Keçiören	35										
		Mamak	41										
		Sincan	35										
		Yenimahalle	42										
		Pursaklar	10										
		Toplam	413										
		<b>Yaşamı İhmal Etme</b>	<b>Yaşamı İhmal Etme</b>					Altındağ	69	4-408	1.02	.422	-
								Çankaya	118				
Etimesgut	40												
Gölbaşı	23												
Keçiören	35												
Mamak	41												
Sincan	35												
Yenimahalle	42												
Pursaklar	10												
Toplam	413												
<b>Kendine Zaman Ayırma</b>	<b>Kendine Zaman Ayırma</b>			Altındağ	69	4-408	1.38	.204	-				
				Çankaya	118								
		Etimesgut	40										
		Gölbaşı	23										
		Keçiören	35										
		Mamak	41										
		Sincan	35										
		Yenimahalle	42										
		Pursaklar	10										
		Toplam	413										
		<b>Yaşamın İşten İbaret Olması</b>	<b>Yaşamın İşten İbaret Olması</b>	Altındağ	69					4-408	1.54	.142	-
				Çankaya	118								
Etimesgut	40												
Gölbaşı	23												
Keçiören	35												
Mamak	41												
Sincan	35												
Yenimahalle	42												
Pursaklar	10												
Toplam	413												

\* $p < .05$

Tablo 4. 24'den de izlenebileceği gibi öğretmenlerin "İş Yaşam Uyumu" boyutuna ilişkin görüşleri [ $F(4-408)=1.21$ ,  $p > .05$ ]; "Yaşamı İhmal Etme" boyutuna ilişkin

görüşleri [ $F(4-408)=1.02$ ,  $p>.05$ ]; “Kendine Zaman Ayırma” boyutuna ilişkin görüşleri [ $F(4-408)=1.38$ ,  $p>.05$ ] ve “Yaşamın İşten İbaret Olması” boyutuna ilişkin görüşleri [ $F(4-408)=1.54$ ,  $p>.05$ ] görev yapılan okullarının bulunduğu ilçeler değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir

Tablo 4. 25’de “İş Yaşam dengesine” ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre ANOVA sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4. 25: İş Yaşam Dengesi Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları**

Ölçek	Faktör	Yaş	N	Sd	F	p	Anlamlı Fark
İş Yaşam Dengesi	İş Yaşam Uyumu	22-26	52	5-407	.57	.723	-
		27-31	52				
		32-36	39				
		37-41	57				
		42-46	86				
		47 ve üzeri	127				
		Toplam	413				
	Yaşamı İhmal Etme	22-26	52	5-407	.64	.667	-
		27-31	52				
		32-36	39				
		37-41	57				
		42-46	86				
		47 ve üzeri	127				
		Toplam	413				
	Kendine Zaman Ayırma	22-26	52	5-407	2.67	.022*	(22-26)-(27-31) (22-26)-(32-36) (22-26)-(37-41) (22-26)-(42-46) (22-26)-(47 ve üzeri)
		27-31	52				
		32-36	39				
		37-41	57				
		42-46	86				
		47 ve üzeri	127				
		Toplam	413				
Yaşamın İşten İbaret Olması	22-26	52	5-407	.98	.428	-	
	27-31	52					
	32-36	39					
	37-41	57					
	42-46	86					
	47 ve üzeri	127					
	Toplam	413					

\* $p<.05$

Tablo 4. 25'den de izlenebileceği gibi öğretmenlerin "İş Yaşam Uyumu" boyutuna ilişkin görüşleri [ $F(5-407)=.57, p>.05$ ]; "Yaşamı İhmal Etme" boyutuna ilişkin görüşleri [ $F(5-407)=.64, p>.05$ ] ve "Yaşamın İşten İbaret Olması" boyutuna ilişkin görüşleri [ $F(5-407)=.70, p>.05$ ] yaş değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir.

Öğretmenlerin "Kendine Zaman Ayırma" boyutuna ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir. [ $F(5-407)=2.67, p<.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır LSD sonuçlarına göre yaşları 22-26 olan ( $\bar{X}=2.16$ ) öğretmenlerin "Kendine Zaman Ayırma" boyutuna ilişkin puan ortalaması, 27-31 olan ( $\bar{X}=2.61$ ) öğretmenlere, 32-36 olan ( $\bar{X}=2.70$ ) öğretmenlere, 37-41 olan ( $\bar{X}=2.53$ ) öğretmenlere, 42-46 olan ( $\bar{X}=2.63$ ) öğretmenlere, 47 ve üzeri olan ( $\bar{X}=2.63$ ) öğretmenlere göre daha düşüktür.

Bu bulgu alan yazında Bolhari ve diğerlerinin (2011), bilgi teknolojileri üzerine çalışan personelin iş yaşamı kalitesi algılarının yaş değişkenine göre farklılaştığı bulgusu ve Ulukapı'nın (2015) algılanan örgütsel desteğin iş yaşam dengesine etkisi çalışmasındaki, yaş değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu ve iş yaşam dengesi puan ortalamalarının 26-35 yaş arası akademisyenlerde diğer yaş gruplarına göre biraz daha düşük olduğu bulgusu ile örtüşmektedir. Buna karşın Demir'in (2016) meslek lisesi öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasındaki meslek lisesi öğretmenlerinin yaşam kalitesi ile ilgili görüşleri arasında yaş değişkeni bakımından anlamlı bir fark olmadığına ilişkin bulgusu ile çelişmektedir. Aynı şekilde Gerçek ve diğerleri (2015) da, çalışanların iş yaşam dengesi ile kariyer tatmininin, işten ayrılma niyetine etkisi üzerine yaptığı çalışmalarında, yaşın iş yaşam dengesi üzerinde anlamlı farklılaşmadığını tespit etmişlerdir.

Bu durum, başka çalışmalarda ortaya çıkan ve 40 yaş altındaki çalışanların yaşadığı iş-özel yaşam çatışması düzeyinin, 40 yaş üzeri çalışanların yaşadığı iş yaşam çatışması düzeyinden daha yüksek olduğu sonucuyla (Kuzulu ve diğerleri, 2013) uyumludur.

### 4.3. Meslekten Ayrılma Niyetine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın bu bölümünde Ankara ilinin dokuz ilçesinde resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, “Meslekten Ayrılma Niyeti Ölçeği” ile toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

#### 4.3.1. Meslekten Ayrılma Niyetine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin meslekten ayrılma niyeti “Öğretmenliği bırakmak niyetindeyim” maddesi ile ölçülmüştür. Tablo 4. 26’da “Öğretmenliği bırakmak niyetindeyim” maddesine ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri verilmiştir.

**Tablo 4. 26 : “Öğretmenliği bırakmak niyetindeyim” maddesine ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri**

<i>Madde No</i>	<i>Meslekten Ayrılma Niyeti</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>
1.	<i>Öğretmenliği bırakmak niyetindeyim</i>	1.96	1.23

Tablo 4. 26’dan izlenebileceği gibi “Öğretmenliği bırakmak niyetindeyim” maddesine ilişkin  $\bar{X}=1.96$  olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin meslekten ayrılma niyetlerinin düşük düzeyde olduğu gözlenmektedir.

#### 4.3.2. Meslekten Ayrılma Niyetinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Tablo 4. 27’de “Meslekte Ayrılma Niyeti”ne ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyete, medeni duruma ve eğitim durumuna göre *t*-testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4. 27: Meslekten Ayrılma Niyetine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete, Medeni Duruma ve Eğitim Durumuna Göre t-Testi Sonuçları**

<i>Değişkenler</i>		<i>N</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Cinsiyet</i>	Kadın	264	411	-4.60	.000*
	Erkek	149			
	Toplam	413			
<i>Medeni Durumu</i>	Evli	300	411	.84	.382
	Bekâr	113			
	Toplam	413			
<i>Eğitim Durumu</i>	Lisans	75	411	-1.88	.061
	Lisansüstü	338			
	Toplam	338			

\*  $p < .05$

Tablo 4. 27'den de izlenebileceği gibi meslekten ayrılma niyetine ilişkin öğretmen görüşlerinin [ $t(411)=-4.60$ ,  $p < .05$ ] olup öğretmen görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre kadın öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{X} = 1.75$ ) erkek öğretmenlerin puan ortalamasından ( $\bar{X} = 2.32$ ) daha düşüktür.

Süner (2014); iş yükümlülüklerinin iş tatmini, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti üzerine etkisi çalışmasında kadınların işten ayrılmaya daha eğilimli oldukları belirtilmektedir. Uştu'nun (2014) sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılık, işten ayrılma niyeti ve sosyo demografik özelliklerinin örgütsel bağlılığı yordama düzeylerinin incelenmesi çalışmasında sınıf öğretmenlerinin işten ayrılma niyetlerinde erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir. Belirtilen bu çalışmalardaki işten ayrılma niyetinin cinsiyet bakımından anlamlı farklılaştığı bulguları bulgumuzu destekler niteliktedir. Bahsi geçen çalışmalar ve mevcut çalışmamızda tespit edilen erkek öğretmenlerin meslekten ayrılma niyetlerinin kadın öğretmenlerden daha yüksek çıkması hususu nedeni araştırılması gereken bir durum olarak görülmektedir.

Medeni duruma göre meslekten ayrılma niyetine ilişkin öğretmen görüşlerinin [ $t(411)=.84$ ,  $p > .05$ ] olup, öğretmen görüşleri medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre evli öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{X} = 1.99$ ) bekâr öğretmenlerin puan ortalamasından ( $\bar{X} = 1.88$ ) daha yüksektir.

Eğitim duruma göre meslekten ayrılma niyetine ilişkin öğretmen görüşlerinin [ $t(411)=-1.88$ ,  $p > .05$ ] olup, öğretmen görüşleri eğitim duruma göre anlamlı bir

farklılık göstermemektedir. Buna göre lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{X}=2.20$ ) lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalamasından ( $\bar{X}=1.91$ ) daha yüksektir.

Bu bulgu, Ece (2016); kariyer planlamanın örgüte bağlılık ve işten ayrılma niyetine olan etkisi üzerine çalışmasında medeni durumun ve eğitim durumunun işten ayrılma üzerine anlamlı etkisi olmadığı bulgusu ve Gerçek ve diğerlerinin (2015) çalışanların iş yaşam dengesi ile kariyer tatmininin, işten ayrılma niyetine etkisi üzerine çalışmalarında iş yaşam dengesi ve kariyer tatmininin işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi çalışmada medeni durumun işten ayrılma niyeti üzerinde anlamlı farklılaşmadığı bulgusu ile örtüşmektedir. Ayrıca Uştu (2014) tarafından da sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılık, işten ayrılma niyeti ve sosyo demografik özelliklerinin örgütsel bağlılığı yordama düzeylerinin incelenmesi araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin işten ayrılma niyetlerinde evli öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Evli öğretmenlerin ise bekâr öğretmenlere göre işten ayrılma niyetleri daha yüksek çıktığı ve öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerinin de eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşarak lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin işten ayrılma niyetlerinin lisansüstü mezunu öğretmenlerden daha yüksek çıktığı çalışma ile örtüşmektedir.

Tablo 4. 28'de "Meslekte Ayrılma Niyeti"ne ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş, kıdem, meslek yaşamında çalıştığı okul sayısı, görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı, görev yapılan okullarının bulunduğu ilçeler değişkenine göre ANOVA sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4. 28: Meslekte Ayrılma Niyetine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş, Kıdem, Meslek Yaşamında Çalıştığı Okul Sayısı, Görev Yapılan Okuldaki Öğretmen Sayısı ve Görev Yapılan Okullarının Bulunduğu İlçeler Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları**

<i>Değişkenler</i>	<i>N</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>	
<b>Yaş</b>	22-26	52	5-407	2.65	.023*	(22-26)-(42-46) (22-26)-(47 ve üzeri) (27-31)-(47 ve üzeri)
	27-31	52				
	32-36	39				
	37-41	57				
	42-46	86				
	47 ve üzeri	127				
	Toplam	413				
<b>Kıdem</b>	1-5	92	4-408	4.68	.001*	(1-5)-(6-10) (1-5)-(11-15) (1-5)-(16-20) (1-5)-(21 ve üzeri)
	6-10	28				
	11-15	42				
	16-20	69				
	21 ve üzeri	182				
	Toplam	413				
<b>Çalışılan Okul Sayısı</b>	1- 2	108	3-409	5.65	.001*	(1-2)-(3-4) (1-2)-(5-6) (1-2)-(7 ve üzeri)
	3- 4	119				
	5- 6	94				
	7 ve üzeri	92				
	Toplam	413				
<b>Okuldaki Öğretmen Sayısı</b>	28 ve daha az	17	2-410	.60	.551	-
	29-39	50				
	40 ve üzeri	346				
	Toplam	413				
<b>İlçeler</b>	Altındağ	69	8-408	.74	.657	-
	Çankaya	118				
	Etimesgut	40				
	Gölbaşı	23				
	Keçiören	35				
	Mamak	41				
	Sincan	35				
	Yenimahalle	42				
	Pursaklar	10				
	Toplam	413				

\*  $p < .05$

Tablo 4. 28'ten izlenebileceği gibi öğretmenlerin "Meslekten Ayrılma Niyeti"ne ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir. [ $F(5-407)=2.65$ ,  $p < .05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi

yapılmıştır LSD sonuçlarına göre yaşı 22-26 olan ( $\bar{X}=1.54$ ) öğretmenlerin “Meslekten Ayrılma Niyeti”ne ilişkin puan ortalaması, yaşı 37-41 olan ( $\bar{X}=1.88$ ) öğretmenlere, yaşı 42-46 olan ( $\bar{X}=2.09$ ) öğretmenlere ve yaşı 47 ve üzeri olan ( $\bar{X}=2.17$ ) öğretmenlere göre daha düşüktür.

Öğretmenlerin “Meslekten Ayrılma Niyeti”ne ilişkin görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir. [ $F(5-407)=4.68, p<.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır LSD sonuçlarına göre kıdemi 1-5 olan ( $\bar{X}=1.49$ ) öğretmenlerin “Meslekten Ayrılma Niyeti”ne ilişkin puan ortalaması, 6-10 olan ( $\bar{X}=1.96$ ) öğretmenlere, 11-15 olan ( $\bar{X}=2.00$ ) öğretmenlere, 16-20 olan ( $\bar{X}=2.06$ ) öğretmenlere, 21 ve üzeri olan ( $\bar{X}=2.15$ ) öğretmenlere göre daha düşüktür.

Öğretmenlerin “Meslekten Ayrılma Niyeti”ne ilişkin görüşleri çalışılan okul sayısı değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir. [ $F(5-407)=5.65, p<.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır LSD sonuçlarına göre çalışılan okul sayısı 1-2 olan ( $\bar{X}=1.56$ ) öğretmenlerin “Meslekten Ayrılma Niyeti”ne ilişkin puan ortalaması, 3-4 olan ( $\bar{X}=2.07$ ) öğretmenlere, 5-6 olan ( $\bar{X}=2.22$ ) öğretmenlere, 7 ve üzeri olan ( $\bar{X}=2.01$ ) öğretmenlere göre daha düşüktür.

Öğretmenlerin “Meslekten Ayrılma Niyeti”ne ilişkin görüşleri görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenine [ $F(5-407)=.60, p>.05$ ] ve okullarının bulunduğu ilçeler değişkenine [ $F(5-407)=.74, p>.05$ ] göre anlamlı fark göstermemektedir.

Görüldüğü üzere meslekten ayrılma niyeti yaşı (22-26), kıdemi (5-6) ve çalışılan okul sayısı (1-2) olan öğretmenler aleyhine anlamlı farklılaşmaktadır. Bu bulgu ülke şartları içinde işe girmenin zor olması, öğretmenlerin mesleğe atanabilmek için çok emek harcamasını gerektirmesi gerçeği ile açıklanabilir. Bu noktada genç öğretmenler mesleği bırakmak istememektedir. Bununla birlikte yaş ve kıdemi artan öğretmenlerde meslekten ayrılma niyeti puanlarının arttığı görülmüştür. Bu da ülke koşullarına bağlı olarak emeklilik süresinin dolmasına yakın dönemde, zorunluluk durumuna bağlı olarak gelişmektedir. Bu bulgu öğretmenlerde meslekten ayrılma niyeti hayatın doğal akışı içinde şekillendiğini düşündürmektedir.

Süner (2014); iş yükümlülüklerinin iş tatmini, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti üzerine etkisi çalışmasında, işten ayrılma niyetinde kıdemin işten ayrılma



niyetine pozitif etkide bulunduğu dikkat çekmektedir. Buna göre kıdem arttıkça işten ayrılma niyeti de artmaktadır. Uştu'nun (2014) sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılık, işten ayrılma niyeti ve sosyo demografik özelliklerinin örgütsel bağlılığı yordama düzeylerinin incelenmesi çalışmasında ise öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerinde yaş grupları bakımından anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Farklılaşmanın en yüksek olduğu grup "41 ve üstü" yaş grubunda olan sınıf öğretmenleri, en düşük olduğu grup ise "21-30" yaş aralığındaki sınıf öğretmenleri olmuştur. Öğretmenlerin meslekten ayrılma niyetlerinde hizmet yıllarına göre anlamlı bir farklılaşma olduğuna ilişkin bu bulgu, çalışmamızın işten ayrılma niyetinin en yüksek olduğu hizmet yılı grubu "21 ve üstü" hizmet yılına sahip olan öğretmenler ve en düşük olduğu grup ise "1-10" yıl arasında hizmet yılına sahip öğretmenlerin oluşturduğu bulgusu ile örtüşmektedir. Ayrıca Gerçek ve diğerlerinin (2015) çalışanların iş yaşam dengesi ile kariyer tatmininin işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi çalışmasında; yaş, kıdem ve kurumda çalışılan sürenin işten ayrılma niyeti üzerinde anlamlı farklılaşmadığı bulgusu ile örtüşmektedir. Kıdem arttıkça meslekten ayrılma isteğinin artması, öğretmenlerde mesleki yorgunluk ve tükenmişlik ile açıklanabilir.

#### **4.4. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri ile İş Yaşam Dengesi ve Meslekten Ayrılma Niyetine İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

"Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri", "İş Yaşam Dengesi" ve "Meslekten Ayrılma Niyeti" ilişkisi Pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanmış olup, sonuçlar Tablo 4. 29'da sunulmuştur.

**Tablo 4. 29: Araştırma Değişkenlerine İlişkin Pearson Korelasyon Sonuçları**

<i>Değişken</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>
<i>1 Öğretmen Yeterlikleri</i>	1									
<i>2 Öğretmen Rol ve Sorumlulukları</i>	.56**	1								
<i>3 Öğretmenlik Mesleğinin Önemi</i>	.51**	.48**	1							
<i>4 Öğretmenlik Mesleğinin Özerkliği</i>	.19**	.30**	.24**	1						
<i>5 Öğretmen Performansı Geri Bildirimi</i>	.43**	.47**	.39**	.39**	1					
<i>6 İş Yaşam Uyumu</i>	.26**	.28**	.26	.21	.39	1				
<i>7 Yaşamı İhmal Etme</i>	.02	.06	.02	.11*	.08	-.36**	1			
<i>8 Kendine Zaman Ayırma</i>	-.14**	-.12*	-.08	-.05	-.11*	-.31**	.62**	1		
<i>9 Yaşamın İşten İbareti Olması</i>	-.02	.02	-.02	.09	.15**	-.08	.53**	.56**	1	
<i>10 Meslekten Ayrılma Niyeti</i>	-.08	-.12*	-.10*	.01	-.04	-.10*	.28**	.37**	.33**	1

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

Tablo 4. 29'dan da izlenebileceği gibi ÖMİÖÖ'nin "Öğretmen Yeterliği" boyutu ile İş Yaşam Dengesi Ölçeğinin "İş Yaşam Uyumu" boyutu arasında pozitif yönlü, düşük ve anlamlı bir ilişki ( $r = .26$ ;  $p < .01$ ); "Kendine Zaman Ayırma" boyutu arasında negatif yönlü, düşük ve anlamlı bir ilişki ( $r = -.14$ ;  $p < .01$ ), olduğu gözlenmektedir.

Tablo 4. 29'dan da izlenebileceği gibi ÖMİÖÖ'nin "Öğretmen Rol ve Sorumlulukları" boyutu ile İş Yaşam Dengesi Ölçeğinin "İş Yaşam Uyumu" boyutu arasında pozitif yönlü, düşük ve anlamlı bir ilişki ( $r = .28$ ;  $p < .01$ ); "Kendine Zaman Ayırma" boyutu arasında negatif yönlü, düşük ve anlamlı bir ilişki ( $r = -.12$ ;  $p < .05$ ) olduğu gözlenmektedir.

Tablo 4. 29'dan da izlenebileceği gibi ÖMİÖÖ'nin "Öğretmen Özerkliği" boyutu ile İş Yaşam Dengesi Ölçeğinin "Yaşamı İhmal Etme" boyutu arasında pozitif yönlü, düşük ve anlamlı bir ilişki ( $r = .11$ ;  $p < .01$ ) olduğu gözlenmektedir.

Tablo 4. 29'dan da izlenebileceği gibi ÖMİÖÖ'nin "Öğretmen Performansı Geri Bildirimi" boyutu ile İş Yaşam Dengesi Ölçeğinin, "Kendine Zaman Ayırma" boyutu

arasında negatif yönlü, düşük ve anlamlı bir ilişki ( $r = -.11$ ;  $p < .05$ ); “Yaşamın İşten İbarete Olması” boyutu arasında pozitif yönlü, düşük ve anlamlı bir ilişki ( $r = .15$ ;  $p < .01$ ) olduğu gözlenmektedir.

Meslekten ayrılma niyeti ile ÖMİÖÖ “Öğretmen Rol ve Sorumlulukları” boyutu arasında negatif yönlü, düşük ve anlamlı bir ilişki ( $r = -.12$ ;  $p < .05$ ); ÖMİÖÖ “Öğretmenlik Mesleği Önemi” boyutu arasında negatif yönlü, düşük ve anlamlı bir ilişki ( $r = -.10$ ;  $p < .05$ ) olduğu gözlenmektedir. Meslekten ayrılma niyeti ile İş Yaşam Dengesi Ölçeğinin “İş Yaşam Uyumu” boyutu arasında negatif yönlü, düşük anlamlı ilişki ( $r = -.10$ ;  $p < .05$ ); “Yaşamı İhmal Etme” boyutu arasında pozitif yönlü, düşük anlamlı ilişki ( $r = .28$ ;  $p < .01$ ); “Kendine Zaman Ayırma” boyutu arasında pozitif yönlü, orta anlamlı ilişki ( $r = .37$ ;  $p < .01$ ); “Yaşamın İşten İbarete Olması” boyutu arasında pozitif yönlü, orta anlamlı ilişki ( $r = .33$ ;  $p < .05$ ) bulunmaktadır.

#### 4.5. Öğretmenlik Mesleği İş Özelliklerinin İş Yaşam Dengesi ve Meslekten Ayrılma Niyetine İlişkin Çoklu-Regresyon Sonuçları

Öğretmenlik mesleği iş özellikleri boyutlarının iş yaşam dengesinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı çoklu-regresyon ile çözümlenmiştir. Sonuçlar Tablo 4. 30’da sunulmuştur.

**Tablo 4. 30: Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Boyutlarının İş Yaşam Dengesini Yordamasına İlişkin Çoklu-Regresyon Sonuçları**

<i>(Bağımlı Değişken=iş yaşam dengesi)</i>					
<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>Standart Hata B</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Öğretmen Yeterlikleri</i>	-0.02	.19	-0.01	-0.09	.927
<i>Öğretmen Rol ve Sorumlulukları</i>	-0.21	.13	-0.10	-1.61	.108
<i>Öğretmenlik Mesleğinin Önemi</i>	-0.15	.14	-0.07	-1.09	.275
<i>Öğretmen Özerkliği</i>	.09	.10	.05	.93	.353
<i>Öğretmen Performansı Geri Bildirimi</i>	.03	.12	.02	.26	.795

$R = .137$ ;  $R^2 = .019$ ;  $F = 1.568$ ;  $p = .168^*$   
 $p < .05$

Tablo 4. 30’den da görüldüğü gibi “Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri” boyutları ile “İş Yaşam Dengesi” arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. ( $R = .137$ ;  $R^2 = .019$ ;

$p > .05$ ). Bu bulgulara göre, “İş Yaşam Dengesi”nin % 2’si “Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri” boyutları tarafından açıklanmaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre ( $\beta$ ) “Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri”ne ait “Öğretmen Yeterlikleri” ( $t = -.09$ ,  $p > .05$ ), “Öğretmen Rol ve Sorumlulukları” ( $t = -1.61$ ,  $p > .05$ ), “Öğretmenlik Mesleğinin Önemi” ( $t = -1.09$ ,  $p > .05$ ), “Öğretmen Özerkliği” ( $t = .93$ ,  $p > .05$ ) ve “Öğretmen Performansı Geri Bildirimi” ( $t = .26$ ,  $p > .05$ ) boyutları, “İş Yaşam Dengesi”nin anlamlı yordayıcıları değildir.

Öğretmenlik mesleği iş özellikleri boyutlarının meslekten ayrılma niyetinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı çoklu-regresyon ile çözümlenmiştir. Sonuçlar Tablo 4. 31’de sunulmuştur.

**Tablo 4. 31: Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Boyutlarının Meslekten Ayrılma Niyetini Yordamasına İlişkin Çoklu-Regresyon Sonuçları**

<i>(Bağımlı Değişken=meslekten ayrılma niyeti)</i>					
<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>Standart Hata B</i>	<i><math>\beta</math></i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Öğretmen Yeterlikleri</i>	-.07	.07	-.06	-.98	.33
<i>Öğretmen Rol ve Sorumlulukları</i>	.02	.05	.03	.48	.63
<i>Öğretmenlik Mesleğinin Önemi</i>	.01	.05	.01	.10	.92
<i>Öğretmen Özerkliği</i>	.05	.03	.08	1.57	.12
<i>Öğretmen Performansı Geri Bildirimi</i>	.13	.04	.18	3.01	.00*

$R = .221$ ;  $R^2 = .049$ ;  $F = 4.167$ ;  $p = .001^{**}$

$p < .05$

Tablo 4. 31’den de görüldüğü gibi “Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri” boyutları ile “Meslekten Ayrılma Niyeti” arasında düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $R = .221$ ;  $R^2 = .049$ ;  $p < .05$ ). Bu bulgulara göre “Meslekten Ayrılma Niyeti”nin %5’i “Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri” boyutları tarafından açıklanmaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre ( $\beta$ ) “Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Boyutları”nın “Öğretmen Yeterlikleri” ( $t = -.07$ ,  $p > .05$ ), “Öğretmen Rol ve Sorumlulukları” ( $t = .02$ ,  $p > .05$ ), “Öğretmenlik Mesleğinin Önemi” ( $t = .01$ ,  $p > .05$ ) ve “Öğretmen Özerkliği” ( $t = .05$ ,  $p > .05$ ) boyutları, meslekten ayrılma niyetinin anlamlı yordayıcıları değildir. Buna karşın “Öğretmen Performansı Geri

Bildirimi” ( $t=.13$ ,  $p<.05$ ) boyutu “Meslekten Ayrılma Niyeti”nin anlamlı bir yordayıcısıdır.

“İş Yaşam Dengesi” boyutlarının “Meslekten Ayrılma Niyeti”nin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı çoklu-regresyon ile çözümlenmiştir. Sonuçlar Tablo 4. 32’de sunulmuştur.

**Tablo 4. 32: İş Yaşam Dengesi Boyutlarının Meslekten Ayrılma Niyetini Yordamasına İlişkin Çoklu-Regresyon Sonuçları**

<i>(Bağımlı Değişken=meslekten ayrılma niyeti)</i>					
<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>Standart Hata B</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>İş Yaşam Uyum</i>	<i>-.00</i>	<i>.10</i>	<i>-.00</i>	<i>-.04</i>	<i>.97</i>
<i>Yaşamı İhmal Etme</i>	<i>.03</i>	<i>.09</i>	<i>.02</i>	<i>.34</i>	<i>.73</i>
<i>Kendine Zaman Ayırma</i>	<i>.36</i>	<i>.09</i>	<i>.26</i>	<i>4.10</i>	<i>.00*</i>
<i>Yaşamın İşten İbaret Olması</i>	<i>.31</i>	<i>.10</i>	<i>.18</i>	<i>3.04</i>	<i>.00*</i>

$R=.400$ ;  $R^2=.160$ ;  $F=19.411$ ;  $p=.000^*$

\* $p<.05$

Tablo 4. 32’den de görüldüğü gibi “İş Yaşam Dengesi” boyutları ile “Meslekten Ayrılma Niyeti” arasında düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $R=.400$ ;  $R^2=.160$ ;  $p<.05$ ). Bu bulgulara göre “Meslekten Ayrılma Niyeti”nin %16’sı “İş Yaşam Dengesi” boyutları tarafından açıklanmaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre ( $\beta$ ) “İş Yaşam Dengesi”nin “İş Yaşam Uyum” ( $t=-.00$ ,  $p >.05$ ) ve “Yaşamı İhmal Etme” ( $t=.03$ ,  $p >.05$ ) boyutları meslekten ayrılma niyetinin anlamlı yordayıcıları değildir. Buna karşın “Kendine Zaman Ayırma” ( $t=4.10$ ,  $p<.05$ ) ve “Yaşamın İşten İbaret Olması” ( $t=3.04$ ,  $p<.05$ ) boyutları “Meslekten Ayrılma Niyeti”nin anlamlı yordayıcılarıdır.

Bu bulgu; Gerçek ve diğerlerinin (2015) çalışanların iş yaşam dengesi ile kariyer tatmininin, işten ayrılma niyetine etkisi üzerine çalışmalarında iş yaşam dengesi ve kariyer tatmininin işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisinin olumlu olduğunu saptadıkları bulgu ile örtüşmektedir.

## 5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma kapsamında ulaşılan bulgu ve yorumlarına dayanarak çıkarılan sonuçların bir özetine ve bu sonuçlardan yola çıkılarak geliştirilen araştırmaya ve uygulamaya dönük önerilere yer verilmektedir.

### 5. 1. Sonuçlar

Araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmaktadır:

Resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan ve araştırmaya katılan öğretmenlerin, “Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Ölçeği” maddelerine yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. ÖMİÖÖ boyutları açısından katılma puanı ortalamalarının yükseklik sırasının “Öğretmen Yeterlikleri”, “Öğretmenlik Mesleğinin Önemi”, “Öğretmen Rol ve Sorumlulukları”, “Öğretmen Performansı Geri Bildirimi” ve “Öğretmen Özerkliği” şeklinde olduğu gözlenmiştir. Bununla beraber, öğretmenlerin “İş Yaşam Dengesi Ölçeği” maddelerine düşük düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. “İş Yaşam Dengesi Ölçeği” boyutları açısından katılma puanı ortalamalarının yükseklik sırasının “İş Yaşam Uyumu”, “Yaşamı İhmal Etme”, “Yaşamın İşten İbaret Olması” ve “Kendine Zaman Ayırma” şeklinde olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin “Meslekten Ayrılma Niyeti Ölçeği”ne ilişkin “Öğretmenliği bırakmak niyetindeyim” maddesine de düşük düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

Cinsiyet değişkeni bakımından, katılımcı öğretmen görüşlerinin; ÖMİÖÖ'nün “Öğretmen Yeterlikleri”, “Öğretmen Özerkliği” ve “Öğretmen Performansı Geri Bildirimi” boyutlarında, kadınlar lehine anlamlı farklılaştığı saptanmıştır. Öğretmen görüşlerinin “İş Yaşam Dengesi Ölçeği”nin “Yaşamın İşten İbaret Olması” boyutunda da aynı şekilde kadınlar lehine anlamlı farklılaştığı, ancak “Kendine Zaman Ayırma” boyutunda erkekler lehine anlamlı farklılaştığı, saptanmıştır. “Meslekten Ayrılma Niyetine” ilişkin öğretmen görüşleri de erkekler lehine anlamlı farklılaşmıştır.

Katılımcı öğretmen görüşlerinin; medeni durum değişkenine göre, ÖMİÖÖ'nün “Öğretmen Performansı Geri Bildirimi” boyutunda bekâr öğretmenler lehine, eğitim durumu değişkenine göre ise ÖMİÖÖ'nün “Öğretmen Özerkliği” ve “Öğretmenlik

Mesleğinin Önemi” boyutlarında lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklılaştığı saptanmıştır.

Kıdem değişkenine göre, katılımcı öğretmen görüşlerinin ÖMİÖÖ’nün “Öğretmen Yeterlikleri”, “Öğretmen Rol ve Sorumlulukları”, “Öğretmen Özerkliği” ve “Öğretmen Performansı Geri Bildirimi” boyutlarında kıdemi 1-5 yıl olanlar lehine anlamlı farklılaştığı belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerinin “İş Yaşam Dengesi Ölçeği”nin “Kendine Zaman Ayırma” ve “Yaşamı İhmal Etme” boyutlarında kıdemi 1-5 yıl olanlar aleyhine anlamlı farklılaştığı görülmüştür. Benzer bir şekilde “Meslekten Ayrılma Niyetine” ilişkin öğretmen görüşleri kıdemi 1-5 yıl olanlar aleyhine anlamlı farklılaşmıştır.

Çalışılan okul sayısı değişkeni bakımından, katılımcı öğretmen görüşlerinin; ÖMİÖÖ’nün “Öğretmen Rol ve Sorumlulukları”, “Öğretmen Özerkliği” ve “Öğretmen Performansı Geri Bildirimi” boyutlarında çalışılan okul sayısı 1-2 olan öğretmenler lehine anlamlı farklılaştığı saptanmıştır. Öğretmen görüşlerinin “İş Yaşam Dengesi Ölçeği”nin “Kendine Zaman Ayırma”, “Yaşamın İşten İbaret Olması” ve “Yaşamı İhmal Etme” boyutlarında çalışılan okul sayısı 1-2 olan öğretmenler aleyhine anlamlı farklılaştığı görülmüştür. “Meslekten Ayrılma Niyetine” ilişkin öğretmen görüşleri ise çalışılan okul sayısı 1-2 olan öğretmenler aleyhine anlamlı farklılaşmıştır.

Katılımcı öğretmen görüşlerinin okulların bulunduğu ilçeler değişkenine göre, ÖMİÖÖ’ünü “Öğretmen Özerkliği” boyutunda Çankaya, Sincan ve Mamak ilçelerinin lehine anlamlı farklılaştığı saptanmıştır.

Yaş değişkenine göre katılımcı öğretmen görüşlerinin ÖMİÖÖ’nün “Öğretmen Rol ve Sorumlulukları”, “Öğretmen Özerkliği” ve “Öğretmen Performansı Geri Bildirimi” boyutlarında yaşı 22-26 olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılaştığı görülmüştür. Öğretmen görüşlerinin “İş Yaşam Dengesi Ölçeği”nin “Kendine Zaman Ayırma” boyutunda yaşı 22-26 olan öğretmenlerin aleyhine anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir. “Meslekten Ayrılma Niyetine” ilişkin öğretmen görüşleri ise yaşı 22-26 olan öğretmenlerin aleyhine anlamlı farklılaşmıştır.

ÖMİÖÖ’nin “Öğretmen Yeterliği” ve “Öğretmen Rol ve Sorumlulukları” boyutu ile İş Yaşam Dengesi Ölçeğinin “İş Yaşam Uyumu” boyutu arasında pozitif yönlü, düşük ve anlamlı bir ilişki, “Kendine Zaman Ayırma” boyutu arasında negatif yönlü, düşük

ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmektedir. ÖMİÖÖ'nin "Öğretmen Özerkliği" boyutu ile İş Yaşam Dengesi Ölçeğinin "Yaşamı İhmal Etme" boyutu arasında pozitif yönlü, düşük ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmektedir. ÖMİÖÖ'nin "Öğretmen Performansı Geri Bildirimi" boyutu ile İş Yaşam Dengesi Ölçeğinin, "Kendine Zaman Ayırma" boyutu arasında negatif yönlü, düşük ve anlamlı bir ilişki, "Yaşamın İşten İbaret Olması" boyutu arasında pozitif yönlü, düşük ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmektedir.

Meslekten ayrılma niyeti ile ÖMİÖÖ "Öğretmenlik Mesleği Önemi" ve "Öğretmen Rol ve Sorumlulukları" boyutu arasında negatif yönlü, düşük ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmektedir. Meslekten ayrılma niyeti ile İş Yaşam Dengesi Ölçeğinin "İş Yaşam Uyumu" boyutu arasında negatif yönlü, düşük anlamlı ilişki, "Yaşamı İhmal Etme" boyutu arasında pozitif yönlü, düşük anlamlı ilişki, "Kendine Zaman Ayırma" boyutu arasında pozitif yönlü, orta anlamlı ilişki, "Yaşamın İşten İbaret Olması" boyutu arasında pozitif yönlü, orta anlamlı ilişki bulunmaktadır.

ÖMİÖÖ boyutları, "İş Yaşam Dengesi"nin anlamlı yordayıcıları değildir. ÖMİÖÖ boyutları ile "Meslekten Ayrılma Niyeti" arasında düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. ÖMİÖÖ'nün "Öğretmen Yeterlikleri" "Öğretmen Rol ve Sorumlulukları", "Öğretmenlik Mesleğinin Önemi" ve "Öğretmen Özerkliği" boyutları, "Meslekten Ayrılma Niyeti"nin anlamlı yordayıcıları değildir. Buna karşın "Öğretmen Performansı Geri Bildirimi" boyutu "Meslekten Ayrılma Niyeti"nin anlamlı bir yordayıcısıdır.

"İş Yaşam Dengesi Ölçeği"nin boyutları ile "Meslekten Ayrılma Niyeti" arasında düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu çerçevede, "İş Yaşam Uyumu" ve "Yaşamı İhmal Etme" boyutları "Meslekten Ayrılma Niyetinin" anlamlı yordayıcıları değildir. Buna karşın "Kendine Zaman Ayırma" ve "Yaşamın İşten İbaret Olması" boyutları "Meslekten Ayrılma Niyetinin" anlamlı yordayıcılarıdır.

## **5. 2. Öneriler**

Bu alt bölümde öneriler, araştırmaya ve uygulamaya dönük olmak üzere iki alt başlıkta sunulmaktadır.

### **5. 2. 1. Araştırmaya Dönük Öneriler**

Çalışma sonucunda elde edilen bulgu ve sonuçlar doğrultusunda, ileride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir:



- Araştırmanın evrenini, Ankara ilinin dokuz ilçesindeki (Çankaya, Mamak, Altındağ, Keçiören, Yenimahalle, Sincan, Etimesgut, Gölbaşı ve Pursaklar) resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Veriler Ankara ili merkez ilçeleri ile sınırlandırılmıştır. Araştırma Ankara'nın çevre ilçelerini de kapsayacak şekilde ve Türkiye'nin farklı illerinden toplanacak veriler üzerinde de tekrarlanabilir.
- Araştırma kapsamında yalnızca devlet liselerinde çalışmakta olan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma, özel liselerde ve özel ya da kamuya ait ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine başvurularak tekrarlanabilir.
- Araştırma kapsamında yalnızca öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma, eğitim yöneticileri ve diğer paydaşların görüşlerine başvurularak tekrarlanabilir.
- "Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Ölçeği"ne çeşitli aracı değişkenler eklenilerek bu değişkenler arasındaki ilişkiler ve bunların etki gücü incelenebilir.
- Öğretmenlerin meslekten ayrılma niyetine etki eden unsurlar nitel çalışma ile pekiştirilebilir.
- ÖMİÖÖ boyutlarına katılım açısından, boyut ortalamalarının yükseklik sıralamasının "Öğretmen Yeterlikleri", "Öğretmenlik Mesleğinin Önemi", "Öğretmen Rol ve Sorumlulukları" , "Öğretmen Performansı Geri Bildirimi" ve "Öğretmen Özerkliği" olduğu gözlenmiştir. Buradan hareketle, öğretmenlerin kendilerini yeterli görürken, mesleklerinin yeterince özerk olmadığını düşünmelerinin nedenleri üzerine araştırmalar yapılabilir.
- Katılımcı öğretmenlerin, "İş Yaşam Dengesi" boyutlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre "Kendine Zaman Ayırma" boyutunda erkekler lehine anlamlı farklılaştığı "Yaşamın İşten İbaret Olması" boyutunda ise kadınlar lehine anlamlı farklılaştığı görülmüştür. İş yaşam dengesine ilişkin bir çalışma kadın öğretmenler üzerinde tekrarlanabilir ve kadın öğretmenlerin kendilerine zaman ayırmalarının kapsamı ve şekline ilişkin görüşleri alınabilir.

## 5. 2. 2. Uygulamaya Dönük Öneriler

Çalışma sonucunda elde edilen bulgu ve sonuçlar doğrultusunda, uygulamaya yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Çalışmanın temellerinden birini oluşturan “İş Özellikleri Modeli”nde beş önemli iş özelliğine değinilmiştir. Bu özellikler çerçevesinde yapılan geliştirme ve zenginleştirme faaliyetlerinin kişiler açısından motivasyon, örgüt açısından ise performans artışı sağladığı değişik çalışmalarla ortaya konmuştur. Çalışmada geliştirilen ÖMİÖÖ ve boyutları da bu bağlamda öğretmenlerde motivasyon, eğitim örgütlerinde performans artışı sağlama aracı olarak kullanılabilir.
- Araştırma kapsamında öğretmenlerin ÖMİÖÖ maddelerine yüksek düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Buradan hareketle, eğitim yönetiminin güçlendirilmesi ve öğretmenlik mesleğinin zenginleştirilmesi ve geliştirilmesi kapsamında, “Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri”nin ele alınıp değerlendirmesi yararlı olacaktır. Bu çerçevede eğitim politikalarının, iyileştirme ve destekleme programlarının geliştirilmesi, eğitim yöneticilerinin öğretmenlere yönelik tutum ve davranışlarının daha yapıcı hale getirilmesi ve öğretmenlerin mesleklerine bağlılıklarının artırılması, sadece öğretmeyi değil öğrenmeyi de geliştirerek, hem eğitim alanında, hem toplumsal ve ekonomik alanlarda büyük kazanımlar sağlayacaktır.
- Lisans düzeyinde öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarına, oryantasyon programlarında mesleğe yeni başlayan öğretmenlere ve hizmet içi eğitim programlarında öğretmen ve okul yöneticilerine “Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Ölçeği”nde ortaya konan özellikler anlatılarak bunların benimsenmesi ve buna ilişkin bilgi, beceri ve tutumların kazanılması sağlanabilir.
- Çalışma sonucunda ortaya çıkan ve anlamlı farklılaşmalara neden olan hususların değerlendirilerek, olumlu durumların sürdürülmesi ve geliştirilmesi, olumsuz durumların ise giderilmesine yönelik önlemler alınabilir. Bu çerçevede çalışmada ortaya çıkan sonuçlar ışığında; öğretmenlerin özerklik algısının artırılması, kadın öğretmenlerin kendilerine zaman ayırmalarını ve iş yaşam dengesini kurmalarını sağlayacak önlemler

alınması, lisansüstü eğitim yapan öğretmenlere mesleklerinin önemi konusundaki tutumlarını geliştirecek fırsatlar sunulması, meslek kıdemi arttıkça azalan bağlılığın giderilmesini sağlayacak çalışma ortamlarının oluşturulması örnek olarak verilebilir.

## KAYNAKÇA

- Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O. ve Yıldızhan, Y. (2014). Türkiye'nin öğretmen profili. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History Of Turkish Or Turkic*, 9(2), 1-20. [Çevrim-içi: [http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1690406125\\_01Abazao%C4%9Flu%C4%B0lkay-sos-1-20.pdf](http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1690406125_01Abazao%C4%9Flu%C4%B0lkay-sos-1-20.pdf), Erişim Tarihi: 23 Haziran 2016.]
- Airasian, P. W., & Gullickson, A. (1994). Teacher self-assessment: Potential and barriers. *Kappa Delta Pi Record*, 30, 6-10. [Çevrim-içi: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00228958.1994.10531885?journalCode=ukdr20>, Erişim Tarihi: 09 Kasım 2016.]
- Akalın, S. (2012). Bilgilendirme ve performans geribildirimine dayalı sınıf yönetimi müdahale programının kaynaştırma sınıflarındaki öğretmen-öğrenci çifti çıktıları üzerindeki etkileri. (Yayımlanmamış Doktora Tezi.)Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaba, S. (1996). *Ortaöğretim okullarının örgütsel sağlığı (Bolu ili örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi.)Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98–110.
- Akyüz, H. (1991). *Eğitim sosyolojisinin temel kavram ve alanları üzerine bir araştırma*, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Aliakbari M. & Kafshgar, N. B. (2013). On the relationship between teachers' sense of responsibility and their job satisfaction: The case of Iranian high school teachers. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 2(2), 487-501. [Çevrim-içi: <http://european-science.com/eojnss/article/view/199>, Erişim Tarihi: 28 Kasım 2016.]
- Alıca, E. (2008). *İş tatmini ve örgütsel bağlılığın işten ayrılma eğilimi üzerine etkisinin belirlenmesine yönelik bir alan araştırması: Bir kamu bankası örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.)Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Allen, P.M. (2001). A complex systems approach to learning in adaptive networks. *International Journal of Innovation Management*, 5(2), 149-180.
- Altun-Dilek, S. ve Yılmaz, K. (2016). Öğretmenlerin işkoliklik eğilimleri ile iş-yaşam dengeleri, *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 36-55.
- American Federation of Teachers (AFT) (2016). *Building parent-teacher partnerships. Classroom Tips Series*. (Çevrim-içi: [http://ms.aft.org/files/ct-parent-teacherpartnerships\\_0.pdf](http://ms.aft.org/files/ct-parent-teacherpartnerships_0.pdf), Erişim Tarihi: 09 Kasım 2016.]
- Anafarta, N. (2015). Algılanan örgütsel destek ve işten ayrılma niyeti ilişkisi: İş tatmininin aracılık rolü. *İ.Ü. İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Yönetim Dergisi*, 26(79), 112-130.

- Apaydın, Ç. (2011). *Öğretim üyelerinin işe bağlılık düzeyi ile iş-yaşam dengesi ve iş-aile yaşam dengesi arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi.)Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Argon, T. ve Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 80-95.
- Aşan, Ö. (1998). *İş özellikleri modeli ve bir uygulama*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi.)Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aşan, Ö. (2000). İş özellikleri modelinde kritik psikolojik hallerin aracılık rolü: Ampirik bir çalışma, *Amme İdaresi Dergisi*, 33(2), 103-119.
- Aşan, Ö. (2001). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aslan, Ş. ve Güzel, Ş. (2016). Algılanan örgütsel destek, iş özellikleri ve kontrol odağı faktörlerinin işgören yabancılaşması üzerine etkileri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 14(27), 81-109.
- Aslan, Z. (2014). İşgörenlerin tükenmişlik düzeylerinin işten ayrılma niyeti üzerine etkisi: İstanbul'daki seyahat acentalarında bir araştırma. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 19-40.
- Ayas, A. (2009). Öğretmenlik mesleğinin önemi ve öğretmen yetiştirmede güncel sorunlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 1-11.
- Aydın, B. (2003). Bilgi toplumu oluşumunda bireylerin yetiştirilmesi ve matematik öğretimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 183-189.
- Balay, R. (2000), *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. Report. McKinsey&Company. [Çevrim-ıçı: <http://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>, Erişim Tarihi: 23 Eylül 2016.]
- Barnabé, C. & Burns, M. (1994). Teachers' job characteristics and motivation. *Educational Research*, 36(2), 171-185.
- Bartlett, K. R. (2001). The relationship between training and organizational commitment: A study in the health care field. *Human Resource Development Quarterly*, 12(4), 335-361.
- Bayram, D. (2010). *Türkiye, ABD, Japonya, İngiltere ve Avustralya'da fen ve fizik öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi.)Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bek, Y. (2007). *Öğretmenin toplumsal/mesleki rolleri ve statüsü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Dönem Projesi.) Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Bennett, P. N., Iverson, M. J., Rohs, F. R., Langone, C. A., & Edwards, M. C. (2002). *Job satisfaction of agriculture teachers in Georgia and selected variables indicating their risk of leaving the teaching profession*. [Çevrim-ıçı:

[https://www.researchgate.net/publication/255594616\\_Job\\_Satisfaction\\_of\\_Agriculture\\_Teachers\\_in\\_Georgia\\_and\\_Selected\\_Variables\\_Indicating\\_Their\\_Risk\\_of\\_Leaving\\_the\\_Teaching\\_Profession](https://www.researchgate.net/publication/255594616_Job_Satisfaction_of_Agriculture_Teachers_in_Georgia_and_Selected_Variables_Indicating_Their_Risk_of_Leaving_the_Teaching_Profession), Erişim Tarihi: 24 Haziran 2016.]

- Bilgiç, R. (2008). İş özellikleri kuramı: Geniş kapsamlı gözden geçirme. *Türk Psikoloji Dergisi*, 11(22), 66-77.
- Boden-McGill, C. J. & Sedivy-Benton, A. (2012). Personal or school? Factors that influence a teacher's intentions of remaining or leaving the profession. *Administrative Issues Journal*, 2(3), 32-35. [Çevrim-içi: <http://dc.swosu.edu/aij/vol2/iss3/13>, Erişim Tarihi: 21 Haziran 2016.]
- Bonhomme, S., Jolivet, G., & Leuven, E. (2016). Job characteristics and labor turnover: Assessing the role of preferences and opportunities. *The Economic Journal*, 126(594), 1342-1371. [Çevrim-içi: [http://www.efm.bris.ac.uk/ecgrj/profs\\_submit.pdf](http://www.efm.bris.ac.uk/ecgrj/profs_submit.pdf), Erişim Tarihi: 28 Kasım 2016.]
- Brown, P. (2004). Promoting work/life balance in a "hurry culture": Issues and challenges. Professorial Lecture. Griffith University, Australia. [Çevrim-içi: [https://www.griffith.edu.au/\\_data/assets/pdf\\_file/0003/314589/brownp04.pdf](https://www.griffith.edu.au/_data/assets/pdf_file/0003/314589/brownp04.pdf) Erişim: 17 Haziran 2016.]
- Burke, R. J. (2000). Workaholism in organizations: The role of personal beliefs and fears. *Anxiety, Stress & Coping*, 13(1), 53-64.
- Bustingorry, S. O. (2008). Towards teachers' professional autonomy through action research. *Educational Action Research*, 16(3), 407-420.
- Büyüköztürk, Ş. (2007), *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz Ş. ve Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çakır, Ö. (2005). Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği lisans programı ve eğitim fakülteleri İngilizce öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumları ve mesleki yeterlik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 27-42.
- Çakır, Ö., Erkuş, A., ve Kılıç, F. (2004). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1999-2000 yılı öğretmenlik meslek bilgisi programının (ÖMBP) çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Mersin: Mersin Üniversitesi Yayınları.
- Çakır, Ö., Kan, A. ve Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve özyeterlik açısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 36-47.
- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi, *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 33-41.
- Çalışkan, N. ve Ayık, A. (2015). Okul aile birliği ve velilerle iletişim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 69-82.

- Cambers, G., Chapman, G., Diamond, P., Down, L., Griffith, A. D., & Wiltshire, W. (2008). Teachers' guide for education for sustainable development in the Caribbean. Santiago: UNESCO Regional Bureau of Education for Latin America and the Caribbean (OREALC) [Çevrim-içi: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001617/161761e.pdf>, Erişim Tarihi: 24 Eylül 2016.]
- Çamur, B. (2006). *İş doyumunun iş özellikleri modeli bakımından incelenmesi ve bazı demografik özelliklerle ilişkilerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çapri, B. ve Kan, A. (2007). Öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik inançlarının hizmet süresi, okul türü, öğretim kademesi ve unvan değişkenleri açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 63-83.
- Casey, R., & Casey, K. (2014). Utilizing the Hackman and Oldham Model to evaluate motivation in Nicaragua, Guatemala, Mexico, Costa Rica, Belize and the United States, *Journal Of Excellence in Business Education*, 3(2). [Çevrim-içi: <http://www.jebejournal.org/index.php/jebe/article/view/42/21>, Erişim Tarihi: 19 Kasım 2015.]
- Celep, C. ve Erdoğan, S. (2002). Orta öğretimde olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 27(124), 13-22.
- Charters, W. W., Jr., Bogen, G. K., Dunlap, D. M., with Harris, P. L., & Landry, M. (1984). Feasibility studies of teacher core job characteristics. *Eugene, OR: University of Oregon, Center for Educational Policy and Management*.
- Çelik, V. (1987). *Teknik öğretmenlerin iş doyumsuzluğu ve öğretmenlikten ayrılmalarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çelikten, M. ve Can, N. (2003). Yönetici, öğretmen ve veli gözüyle ideal öğretmen. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 253-267.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 207-237.
- Çifçili, V. (2008). Dershane öğretmenlerinin öğretmen yeterlilik düzeyleri ve mesleki doyumları arasındaki ilişki. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 101-115.
- Cinamon, R. G., & Rich, Y. (2002). Gender differences in the importance of work and family roles: Implications for work-family conflict. *Sex Roles*, 47(11/12), 531-541.
- Clark, C. S. (2001). Work cultures and work/family balance. *Journal of Vocational Behavior*, 58(3), 348-365.
- Clark, S. C. (2000). Work/family border theory: A new theory of work/family balance. *Human Relations*, 53(6), 747-770.
- Coşkun, H. (2012). *Dışa dönük kişilik özelliğinin iş özellikleri, iş yerinde sıkılma ve işten ayrılma arasındaki ilişkide düzenleyici etkisinin araştırılması üzerine bir çalışma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Crosnoe, R., Johnson, M. K., & Elder, G. H. (2004). Intergenerational bonding in school: the behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education*, 77(1), 60-81.
- Daryanto, E. (2014). Individual characteristics, job characteristics, and career development: a study on vocational school teachers' satisfaction in Indonesia. *American Journal of Educational Research*, 2(8), 698-702.
- Dawley, D., Houghton, J.D., & Bucklew, N.S. (2010). Perceived organizational support and turnover intention: The mediating effects of personal sacrifice and job fit. *The Journal of Social Psychology*, 150(3), s:238–257.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees R., & Mujtaba T. (2006). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness*, Research Report, Department for Education and Skills, Nottingham: DfES Publications. [Çevrim-içi: <http://dera.ioe.ac.uk/6405/1/rr743.pdf>, Erişim Tarihi: 16 Haziran 2016.]
- Demirbaş, H. T. (2008). *İş özellikleri algısının iş bütünleşmesi üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.)İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, Ö. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- DifferenceBetween.com (2017-a). *Difference between profession and job*. [Çevrim-içi: <http://www.differencebetween.com/difference-between-profession-and-vs-job/>, Erişim Tarihi: 03 Ocak 2017.]
- DifferenceBetween.com (2017-b). *Difference between career and profession*. [Çevrim-içi: <http://www.differencebetween.com/difference-between-career-and-vs-profession/>, Erişim Tarihi: 03 Ocak 2017.]
- DifferenceBetween.com (2017-c). *Difference between career and job*. [Çevrim-içi: <http://www.differencebetween.com/difference-between-career-and-vs-job/>, Erişim Tarihi: 03 Ocak 2017.]
- DifferenceBetween.net (2017-a). *Job vs work*. [Çevrim-içi: <http://www.differencebetween.net/language/words-language/difference-between-job-and-work/>, Erişim Tarihi: 03 Ocak 2017.]
- DifferenceBetween.net (2017-b). *Difference between duties and responsibilities*. [Çevrim-içi: <http://www.differencebetween.net/miscellaneous/difference-between-duties-and-responsibilities/#ixzz4UmrG2SDu>, Erişim Tarihi: 03 Ocak 2017.]
- Djurkovic, N., Mccomack, D. & Casimir, D. (2004). The physical and psychological effects of workplace bullying and their relationship to intention to leave: A test of the psychosomatic and disability hypotheses. *International Journal of Organization Theory and Behavior*, 7(4), 469-497.
- Dodd, N.G., Gangster, D.C. (1996). The interactive effects of variety, autonomy, and feedback on attitudes and performance. *Journal of Organizational Behavior*, 17(4), 329-347.
- Douglass, S. (2016). Factors influencing math and science teacher intentions to leave or stay in the teaching profession. Unpublished Doctoral Dissertation. Lynchburg College, Virginia. [Çevrim-içi:



<http://digitalshowcase.lynchburg.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=etd>, Erişim Tarihi: 21 Haziran 2016)

- Durna, U. ve Babayiğit A. (2015). *İş görenlerin iş yaşam dengesine yönelik tutumlarının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi*. International Conference on Eurasian Economies, Kazan, RUSYA, 9-11 Eylül 2015. [Çevrim-içi: [http://avekon.org/proceedings/eecon2015.pdf?utm\\_source=Website+emails&utm\\_campaign=05b565fc1b-2015\\_Reg&utm\\_medium=email&utm\\_term=0\\_e530b3be6c-05b565fc1b-427599317](http://avekon.org/proceedings/eecon2015.pdf?utm_source=Website+emails&utm_campaign=05b565fc1b-2015_Reg&utm_medium=email&utm_term=0_e530b3be6c-05b565fc1b-427599317), Erişim Tarihi: 13 Haziran 2016.]
- Duxbury, L. & Higgins, C. (2003). *Work-life conflict in Canada in the new millennium. A status report*. Ottawa: Health Canada. [Çevrim-içi: <http://publications.gc.ca/collections/Collection/H72-21-186-2003E.pdf>, Erişim Tarihi: 14 Haziran 2016.]
- Edwards, J. R., & Rothbard, N. C. (2000). Mechanisms linking work and family: Clarifying the relationship between work and family constructs. *Academy of Management Review*, 25(1), 178–199.
- Efeoğlu, İ. E. (2006). *İş-aile yaşam çatışmasının iş stresi, iş doyumu ve örgütsel bağlılık üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi.)Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okul öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Ankara ili örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi.)Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Engin, A. O. ve İnci, B. (2012). Alternatif değerlendirmede öğretmenlerin kanaat notu kullanım kriterleri (Kars ili örneği). *Kafkas Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(4), 9-40.
- Eraslan, L. (2015). Tarihsel perspektiften öğretmenlik mesleği. *Artı Eğitim Dergisi*. [Çevrim-içi: <https://leventeraslan.files.wordpress.com/2015/11/levent-eraslan-makale-4.pdf>, Erişim Tarihi: 22 Eylül 2016.]
- Erben, G. S. (2008). *Effects of perceived employment opportunities, peer support, exhaustion and work alienation on the relationship between perceived job characteristics and work attitudes: a comparative study between lean and traditional production contexts*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi.)Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erben, G. S. ve Ötken A. B. (2014). Paternalist liderlik ve işe ilişkin iyilik ilişkisinde iş-yaşam dengesinin rolü. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 12(22), 103-121.
- Erden, M. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Erdoğan, Y. (2006). Yaratıcılık İle Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 95-106. [Çevrim-içi: <http://dergipark.gov.tr/esosder/issue/6131/82229>, Erişim Tarihi: 21 Eylül 2016.]
- Erişen, Y. ve Çeliköz, N. (2003). Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlilik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 427-439.

- Ersoy, S. (2006). *İlköğretim okullarında yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişim sorunları -Van örneği-*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.)Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Eryılmaz, A. ve Burgaz, B. (2011). Özel ve resmi lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 271-286.
- Esen, Y. (2005). Öğretmenlerin toplumsal/mesleki kimliklerine ve rollerine ilişkin değerlendirmeleri: Sosyal bilgiler öğretmenleri üzerinde yapılmış bir araştırma. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 3(11), 16-53.
- EURYDICE (2008), Avrupa'daki Öğretmenlerin Sorumluluk ve Özerklik Düzeyleri. [Çevrim-içi: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/094TR.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094TR.pdf), Erişim Tarihi: 21 Eylül 2016.]
- Felder, R. M., & Brent, R. (2005). Understanding student differences, *Journal of Engineering Education*, 94(1), 57-72.
- Fidan, T. (2007). *Ankara ili ilköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel özerkliğe ilişkin görüş ve önerileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.)Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Froese-Germain, B. (2014). *Work-life balance and the Canadian teaching profession*. Research & Information. Canadian Teachers' Federation. [Çevrim-içi: <https://www.ctf-fce.ca/Research-Library/Work-LifeBalanceandtheCanadianTeachingProfession.pdf>, Erişim Tarihi 16 Haziran 2016.]
- Gablinske, P. B. (2014). *A case study of student and teacher relationships and the effect on student learning*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Rhode Island, Kingston. [Çevrim-içi: [http://digitalcommons.uri.edu/oa\\_diss/266](http://digitalcommons.uri.edu/oa_diss/266), Erişim Tarihi: 09 Kasım 2016.]
- Gerçek, M., Atay, S. E. ve Dündar G. (2015). Çalışanların iş - yaşam dengesi ile kariyer tatmininin, işten ayrılma niyetine etkisi. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(11), 67-86.
- Gerçek, M., Elmas-Atay, S. ve Dündar, G. (2015). Çalışanların iş - yaşam dengesi ile kariyer tatmininin, işten ayrılma niyetine etkisi. *KAÜ İİBF Dergisi*, 6(11), 67-86.
- Goddard, R. & Goddard, M. (2006). Beginning teacher burnout in Queensland schools: Associations with serious intentions to leave. *The Australian Educational Researcher*, 33(2), 61-76.
- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul aile işbirliğinin geliştirilmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 204 – 209.
- Göker, S. D. (2015). Denetim sürecinde öğretmen öğrenmesi için geliştirici bir geribildirim modeli. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10, 817-826.
- Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, 10(1), 76-88.
- Guest, D. E. (2002). Perspectives on the study of work-life balance. *Social Science Information*, 41, 255–279.

- Guise, M. T. (1988). *Test of Hackman and Oldham's job characteristics model in a post-secondary educational setting*. Unpublished Master's Thesis. Brock University, College of Education, Ontario.
- Gül, H., Oktay, E. ve Gökçe H. (2008). İş tatmini, stres, örgütsel bağlılık, işten ayrılma niyeti ve performans arasındaki ilişkiler: Sağlık sektöründe bir uygulama. *Akademik Bakış*, 15, 1-11 [Çevrim-içi: <http://www.akademikbakis.org/eskisine/15/performans.pdf>, Erişim Tarihi: 19 Kasım 2015.]
- Gültekin, M., Çubukçu, Z., ve Dal, S. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim öğretme ile ilgili hizmet içi eğitim gereksinimleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 131-152.
- Gürkan, T. (2000). Öğretmenin nitelikleri ve görevleri. E. Sözer (Ed.). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde, 15-22. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye'de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21.
- Hacıoğlu, F. ve Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik Uygulamaları*, Ankara: Alkım Yayınları.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 159-170.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250-279.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing.
- Haynes, F. (2002). *Eğitimde etik*. (S. Kunt Akbaş, çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education: Building effective school-family partnerships*. New York: Springer Science+Business Media, LLC.
- Irfan, A., & Azmi, F. T. (2015). Work life balance among teachers: An empirical study. *IOSR Journal of Business and Management*, 17(2), 1-11.
- Janik, M., & Rothmann, S. (2015). Meaningful work and secondary school teachers' intention to leave. *South African Journal of Education*, 35(2), 1-13. [Çevrim-içi: <http://www.ajol.info/index.php/saje/article/view/118000/107607>, Erişim Tarihi: 24 Haziran 2016.]
- Jensen, D. C. (2015). Does Core Task Matter for Decision-Making?: A Comparative Case Study on Whether Differences in Job Characteristics Affect Discretionary Street-Level Decision-Making. *Administration and Society*, 1-23. [Çevrim-içi: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0095399715609383>, Erişim Tarihi: 25 Kasım 2016.]
- Juhdi, N., & Hamid, A. Z. A. (2009). Job satisfaction and teaching role attributes of instructors in higher learning institutions of Malaysia. *Unitar e-Journal*, 5(2), 1-14. [Çevrim-içi: [http://irep.iium.edu.my/3776/1/job\\_satisfaction\\_-\\_nurita\\_juhdi.pdf](http://irep.iium.edu.my/3776/1/job_satisfaction_-_nurita_juhdi.pdf), Erişim Tarihi: 28 Kasım 2016.]

- Kapız, S. Ö. (2002). İş aile yaşamı dengesi ve dengeye yönelik yeni bir yaklaşım: Sınır teorisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 139-153.
- Karaman, N. (2015). *Refah rejimleri sınıflandırmaları ekseninde Türkiye’de iş-aile yaşamını uyumlaştırma politikaları ve kadın istihdamı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (1991). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. (11. Basım). Ankara: Nobel
- Karasu, K. (2001). *Profesyonelleşme olgusu ve kamu yönetimi*, Ankara: Mülkiyeliler Birliği Vakfı Yayınları.
- Karatepe, O. M., Uludağ, O., Meneviş, İ., Hadzimehmedagic, L. & Baddar, L. (2006). The effects of selected individual characteristics on frontline employee performance and job satisfaction. *Tourism Management*, 27, 547-560.
- Kass, S. J., Vodanovich, S. J., & Khosravi, J. Y. (2011). Applying the job characteristics model to the college education experience. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(4), 56 – 68.
- Kaşlı, M. (2007). İş özellikleri modelinin otel işletmelerinde uygulanabilirliğine yönelik bir araştırma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 8(2), 159-174.
- Kaya, E. (2010). *İş stresi ve tükenmişlik duygusunun işten ayrılma niyeti üzerine etkileri: Sağlık personeli üzerinde bir uygulama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü, Gebze.
- Keser, A. (2005). Çalışma yaşamı ile yaşam doyumu ilişkisine teorik bakış. *İktisat Fakültesi Mecmuası*, 55(1), 897-913.
- Keskin, C. (2015). *Çağdaş eğitim örgütlerinde mesleki doyum düzeyi ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkinin incelenmesi*. EYFOR VI Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu Özet Bildiri Kitabı, EYUDER, KKTC, 5-7 Kasım 2015. [Çevri-içi: <http://www.eyfor.org/belge/eyfor6kitap.pdf>, Erişim Tarihi: 22 Haziran 2016.]
- Kirchmeyer, C. (1993). Nonwork-to-work spillover: A more balanced view of the experiences and coping of professional women and men, *Sex Roles*, 28(9), 531-552.
- Kışlalı, İ. (2010). *İş ve kişilik özelliklerinin çalışan girişimciliği yönelimine etkisinde kontrol mekanizmalarının rolü*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kitapçı, H., Kaynak, R. ve Ökten, S. S. (2013). Güçlendirmenin iş tatmini ve işten ayrılma niyetine etkisi: Kamu ve özel sektörde mukayeseli bir araştırma. *International Review of Economics and Management*. 1(1), 49-73.
- Köksal, N. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin öğretmen, müdür ve bakanlık yetkilileri tarafından değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 36-46.
- Koray, N. (2016). *Kadınların çalışma hayatındaki iş yaşam dengesi sorunları ve Avrupa Birliği - Türkiye düzenlemeleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Yalova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova.

- Korkmaz, A. (2006). Eğitim ve ekonomi arasındaki ilişkiler. L. Küçükahmet (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş* içinde, 96-97. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Özenoğlu-Kiremit, H. ve Aladağ, E. (2013). Öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 119-137.
- Kosi, I., Sulemana, I., Boateng, J. S., & Mensah R. (2015). Teacher motivation and job satisfaction on intention to quit: An empirical study in public second cycle schools in Tamale metropolis, Ghana, *International Journal of Scientific and Research Publications*, 5(5), 1-8.
- Küçükusta, D. (2007). *Konaklama işletmelerinde iş-yaşam dengesinin çalışma yaşamı kalitesi üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kurtulmuş, M. ve Yiğit, B. (2016). İşe yabancılaşmanın öğretmenlerin işten ayrılma niyetine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 860-871.
- Kuzgun, Y. (2003). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kuzulu, E., Kurtuldu, S. ve Özkan, G. V. (2013). İş yaşam dengesi ile iş doyumunu ilişkisi üzerine bir araştırma. *Sakarya İktisat Dergisi*, 2(5), 88-127.
- Kyriacou, C. (2007). *Essential teaching skills*. (Third edition). Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.
- Ladebo, O. J. (2005). Effects of work-related attitudes on the intention to leave the profession: An examination of school teachers in Nigeria, *Educational Management Administration & Leadership*, 33(3), 355-369.
- Lawrence, R. M. (2001). *The application of Hackman and Oldham's job characteristic model to perceptions community music school faculty have towards their job*. (Unpublished Doctoral Thesis). University of North Texas, Texas.
- Lekli, L., & Kaloti, E. (2015). Building parent-teacher partnerships as an effective means of fostering pupils' success. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 4(1), 101-104.
- Lewis, S., Gambles, R., & Rapoport, R. (2007). The constraints of "work- life balance" approach: An international perspective. *The International Journal of Human Resource Management*, 18(3), 360-373.
- Liakopoulou, M. (2011). The professional competence of teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness?. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(21), 66-78.
- Lockwood, N.R. (2003). Work/life balance: Challenges and solutions. *SHRM Journal*, 48(6), 81-90.
- Loi, R., Hang-Yue, N. And Folley, S. (2006). Linking employees' justice perceptions to organizational commitment and intention to leave: The mediating role of perceived organizational support. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 79, 101-120.

- Madsen, A. J. (2005). *Where is the "self" in teacher self-assessment?: An examination of teachers' reflection and assessment practices in relation to their teaching practices*. Unpublished Doctoral Dissertation. Iowa State University, Iowa. [Çevrim-içi: <http://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2754&context=rttd>, Erişim Tarihi: 09 Kasım 2016.]
- Maeran, R., Pitarelli, F., & Cangiano, F. (2013). Work-life balance and job satisfaction among teachers. *Interdisciplinary Journal of Family Studies*, 18(1), 51-72.
- Mäkelä, K. (2014). *PE teachers' job satisfaction, turnover, and intention to stay or leave the profession*. Academic Dissertation. University of Jyväskylä, Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House. [Çevrim-içi: [https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/44283/978-951-39-5767-4\\_vaitos04102014.pdf;sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/44283/978-951-39-5767-4_vaitos04102014.pdf;sequence=1), Erişim Tarihi: 23 Haziran 2016.]
- Marks, S. R., & MacDermid, S. M. (1996). Multiple roles and the self: A theory of role balance. *Journal of Marriage and the Family*, 58(2), 417-432.
- Mavi, D. (2015). *Öğretmen görüşlerine göre duygusal emek, iş özellikleri ve iş akışı arasındaki ilişki (Elbistan ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- McIntosh, S. (2003). Work-life balance: How life coaching can help. *Business Information Review*, 20(4), 181-189.
- Meloncon, B. F. (2011). *An examination of the professional challenges, job satisfaction, and intention to leave the profession of urban elementary special education teachers*. Unpublished Doctoral Dissertation. A&M University, Texas. [Çevrim-içi: <https://oaktrust.library.tamu.edu/bitstream/handle/1969.1/ETD-TAMU-2011-08-10041/MELONCON-DISSERTATION.pdf?sequence=2&isAllowed=y>, Erişim Tarihi: 23 Haziran 2016.]
- Mert-Haydari, S. (2014). *Farklı kuşaklardaki hemşirelerin meslekten ve işten ayrılma niyetleri ile örgütsel ve mesleki bağlılıklarının incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Dokuz Eylül Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Metin, M. (2013). Öğrencilerin seviye belirleme sınavındaki başarısına etki eden unsurların farklı değişkenler açısından incelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 67-83.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538-551.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2008). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (Yürürlük: 7 Eylül 2013 tarih ve 28758 sayılı *Resmî Gazete*, Son değişiklik: 28 Ekim 2016 tarih ve 29871 sayılı *Resmî Gazete*)
- Millî Eğitim Temel Kanunu. Kanun Numarası: 1739, Kabul Tarihi: 14.6.1973 (Yayımlandığı *Resmî Gazete*: Tarih: 24.6.1973 Sayı: 14574).

- Mortenson, B. P. & Witt, J. C. (1998). The use of weekly performance feedback to increase teacher implementation of a prereferral academic intervention. *School Psychology Review*, 27(4), 613-627.
- National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) (2016). *What teachers should know and be able to do*. [Çevrim-içi: [http://www.nbpts.org/sites/default/files/what teachers should know.pdf](http://www.nbpts.org/sites/default/files/what%20teachers%20should%20know.pdf), Erişim Tarihi: 09 Kasım 2016.]
- National Center of Educational Statics (NCES) (1997). *Teacher professionalization and teacher commitment: A multilevel analysis*. U.S. Department of Education, Washington. [Çevrim-içi: <http://nces.ed.gov/pubs/97069.pdf>, Erişim Tarihi: 19 Eylül 2016.]
- Naylor, C., & Schaefer, A. (2010). *Worklife of BC Teachers: A compilation of BCTF research reports on working and learning conditions in 2009*. Vancouver: BC Teachers' Federation.
- Neuman, K. D. (2014). The effect of job characteristics on job satisfaction in the United States and China, *Journal of Economic and Economic Education Research*, 15(2), 121-141.
- Ngimbudzi, F. W. (2009). *Job satisfaction among secondary school teachers in Tanzania: The case of Mjombe district*. Unpublished Master's Thesis. University of Jyväskylä, Institute of Educational Leadership, Jyväskylä, Finland.
- Nogueras, D. J. (2006). Occupational commitment, education, and experience as a predictor of intent to leave the nursing profession. *Nursing Economics*, 4(2), 86-93.
- Oldham, G.R. & Hackman, J.R. (2005). How job characteristics theory happened. In: K. G. Smith and M. A. Hitt (Eds.). *The Oxford handbook of management theory: The process of theory development*, 151-170. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Öner, D. (2010). Öğretmenin bilgisi özel bir bilgi midir? Öğretmek için gereken bilgiye kuramsal bir bakış. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi* 27(2), 23-32.
- Osei-Owusu, B., Osei-Owusu, E., & Effah, B. (2014). Job satisfaction among senior high school teachers in Ashanti Mampong Municipality. *The International Journal Of Humanities & Social Studies*, 2(2), 188-195.
- Özaydın, M. M. (2013). Cinsiyete dayalı refah sınıflandırmaları temelinde iş ve aile yaşamının uyumlaştırılması sorunu. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(3), 47-72.
- Özbağ, G.K. ve Ceyhun, G.Ç (2014). The impact of job characteristics on burnout; the mediating role of work family conflict and the moderating role of job satisfaction. *International Journal of Academic Research in Management (IJARM)*, 3(3), 291-309.
- Özdayı, N. (1990). *Resmi ve özel liselerde çalışan öğretmenlerin iş tatmini ve iş streslerinin karşılaştırmalı analizi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, M. (2014). *Kuram ve uygulamada insan kaynakları yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Özdemir, S. (1986). *Kamu ödeme sistemi içinde öğretmen ücretlerinin yeri ve sağladığı doyum*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: Kavramsal bir çözümlenme. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85-110.
- Özkan, R. (2005). Birey ve toplum gelişiminde öğretmenlik mesleğinin önemi. *Millî Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 166. [Çevrim-içi: [http://dhqm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/166/index3-ozkan.htm](http://dhqm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/166/index3-ozkan.htm), Erişim Tarihi: 22 Eylül 2016.]
- Özkul, R. (2014). *Ortaokul öğretmenlerinde iş-aile çatışması ve yaşam doyum düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Özpolat, A. (2002). *Sosyolojik açıdan öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin toplumdaki yeri, öğretmen, öğrenci ve veli algılarına göre: Zonguldak örneği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, F. (2010). *Örgütsel vatandaşlık davranışlarının bilgi çalışanları arasındaki belirleyicileri: iş özellikleri, iş doyumunu ve örgütsel bağlılığın işlevi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Ortaoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, İ. H. (2009). Yeni ortaöğretim tarih programları üzerine eleştirel bir inceleme. The First International Congress of Educational Research, Çanakkale, 1-3 May 2009. [Çevrim-içi: <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/102.pdf>, Erişim Tarihi: 25 Kasım 2016.]
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-99. [Çevrim-içi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/view/5000068373>, Erişim Tarihi: 22 Eylül 2016.]
- Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 271-299.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226.
- Özyurt, S. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*, Adapazarı. Değişim Yayınları.
- Polat, M. ve Meydan, C. H. (2010). Örgütsel özdeşleşmenin sinizm ve işten ayrılma niyeti ile ilişkisi üzerine bir araştırma. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 9(1), 145-172.
- Pounder, G. D. (1999). Teacher teams: Exploring job characteristics and work-related outcomes of work group enhancement, *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 317-348. [Çevrim-içi: <http://eaq.sagepub.com/content/35/3/317.short>, Erişim Tarihi: 19 Kasım 2015.]
- Rantanen, J., Kinnunen, U., Mauno, S., & Tillemann K. (2011). Chapter 2: Introducing theoretical approaches to work-life balance and testing a new typology among



- professionals. In S. Kaiser, M. J. Ringlsetter, D. R. Eikhof and M. Pina e Cunha (Eds.). *Creating Balance? International Perspectives on the Work-Life Integration of Professionals*, 27-46. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Ross, J. A., & Bruce C. D. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 146-159.
- Rothbard, N. P., & Dumas, T. L. (2006). Research perspectives: Managing the work-home interface. In F. Jones, R.J. Burke, M. Westman (Eds.). *Work-life balance: A psychological perspective*, 71-89. New York: Psychology Press.
- Rusbelt, C. A., Farrell, D., Rogers, G., & Mainous, A. G. (1988). Impact of exchange variables on exit, voice, loyalty and neglect: An integrative model of responses to decline job satisfaction. *Academy of Management Journal*, 31(3), 599- 627.
- Sabancı, A. ve Yücel, E. (2013). İlköğretim okullarında öğretmen veli ilişkilerinde veliye yönelik psikolojik yıldırma davranışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 348-363.
- Sabuncuoğlu, E. T. (2007). Eğitim, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 7(2), 621-636.
- Saeed, K., & Farooqi, Y. A. (2014). Examining the relationship between work life balance, job stress and job satisfaction among university teachers (A case of University of Gujrat), *International Journal of Multidisciplinary Sciences and Engineering*, 5(6), 9-15.
- Şafak, E. (2016). *Kariyer planlamanın örgüte bağlılık ve işten ayrılma niyetine olan etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, D. (2014). Öğrenci-öğretmen ilişki ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 13(25), 87-102.
- Sarıdede, U. ve Doyuran, Ş. (2004). *Eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılığın işten ayrılma niyetine etkisi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya, 6-9 Temmuz 2004. [Çevrim-içi: <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/345.pdf>, Erişim Tarihi: 22 Haziran 2016)
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye'de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627.
- Savcı, İ. (1999). Çalışma yaşamı ile çalışma dışı yaşam alanlarının ilişkisi üzerine kuramsal yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 54(4), 145-166.
- Savran, A. ve Çakıroğlu, J. (2001). Preservice biology teachers' perceived efficacy beliefs in teaching biology. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 105-112.
- Scheeler, M. C., Ruhl, K. L., & McAfee, J. K. (2004). Providing performance feedback to teachers: A review. *Teacher Education and Special Education*, 27(3), 396 - 407.

- Scott, A., Gravelle, H., Simoens, S., Bojke, C., & Sibbald, B. (2006). Job satisfaction and quitting intentions: A structural model of British general practitioners. *British Journal of Industrial Relations*, 44(3), 519-540.
- Şeker, H., Deniz, S. ve Görgen, İ. (2005). Tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlikleri üzerine değerlendirmeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 42, 237-253.
- Senthilkumar, K. G., Chandrakumaramangalam S., & Manivannan, L. (2012). An empirical study on teaching professionals' work-life balance in higher learning institutions with special reference to Namakkal district, Tamilnadu, *Bonfring International Journal of Industrial Engineering and Management Science*, 2(3), 38-41
- Sert, N. (2006). EFL Student Teachers' Learning Autonomy. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 8(2), 180-201.
- Sert, N. (2007). Öğrenen özerkliğine ilişkin bir ön çalışma. *İlköğretim Online*, 6(1), 180-196.
- Şevik, Y. (2014). *İlkokul müdür ve müdür yardımcılarının öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ile akademik başarısına katkıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Shalley, C., Gilson, L., & Blum, T. (2000). Matching creativity requirements and the work environment: Effects on satisfaction and intentions to leave. *Academy of Management Journal*, 48(2), 215-223.
- Shapira-Lishchinsky, O., & Rosenblatt, Z., (2009). Organizational ethics and teachers' intent to leave: An integrative approach. *Educational Administration Quarterly*, 45(5), 725-758.
- Şişman, M. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sorensen, T.J.& McKim, A.J. (2014). Perceived work-life balance ability, job satisfaction, and professional commitment among agriculture teachers. *Journal of Agricultural Education*, 55(4), 116-132.
- Suciu, A. I. & Măţă, L. (2011). Pedagogical competences – The key to efficient education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 411-423. [Çevrim-içi: [http://www.iojes.net/userfiles/article/iojes\\_402.pdf](http://www.iojes.net/userfiles/article/iojes_402.pdf), Erişim Tarihi: 09 Kasım 2016.]
- Sun, H. Ö. (2002). *İş doyumu üzerine bir araştırma: Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Banknot Matbaası Genel Müdürlüğü*. (Uzmanlık Yeterlilik Tezi). Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası, Ankara.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8, 597-607.
- Takase, M., Maude, P., & Manias, E. (2005). Nurses' job dissatisfaction and turnover intention: methodological myths and an alternative approach. *Nursing and Health Sciences*, 7, 209-217.
- Talebi, B., & Shams, E. (2012). Study of the relationship between job characteristics and teachers productivity. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 2(10), 10272- 10278.

- Talışık, E. (2016). Müzik öğretmenlerinin mesleki genel yeterlik algıları ile doyum ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki bağıntının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 1-14.
- Tamara, E. A. (1988). The effects of needs, organizational factors and teachers' characteristics on job satisfaction in kindergarten teachers. *Journal of Educational Administration*, 26(3), 353-363.
- Tanova, C. (2007). Avrupa'da gönüllü işten ayrılma: Ayrılma kolaylığı ve istekliliği, davranış niyeti ve iş ile iç içe olmanın (job embeddedness) etkileri, 15. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi. Sakarya, 25-27 Mayıs 2007. [Çevrim-içi: <http://www.yonorg.sakarya.edu.tr/doc/15YonOrgKongreBildirimleri-25-27-05-2007.pdf>, Erişim Tarihi: 19 Kasım 2015.]
- Taslak, S. (2015). Banka çalışanlarının işten ayrılma niyetleri üzerinde etkili olan faktörlere yönelik bir araştırma: Muğla ili örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 145-160.
- Tatar, M. (2004). Etkili öğretmen. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(2), 1-12. [Çevrim-içi: [www.efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt\\_1/mustafa\\_tatar.doc](http://www.efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_1/mustafa_tatar.doc), Erişim Tarihi: 21 Eylül 2016.]
- TDK (Türk Dil Kurumu) (Tarihsiz). *Güncel Türkçe sözlük*. [Çevrim-içi: [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&view=gts](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts), Erişim tarihi: 03 Ocak 2017.]
- Tekingündüz, S., Top, M. ve Seçkin, M. (2015). İş tatmini, performans, iş stresi ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Hastane örneği. *Verimlilik Dergisi*, 4, 39-64.
- Tepper, B. J., Carr, J. C., Breaux, D. M., Geider, S., Hu, C., & Hua, W. (2009). Abusive supervision, intentions to quit, and employees' workplace deviance: A power/dependence analysis, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 109, 156-167. [Çevrim-içi: [http://www.vodppl.upm.edu.my/~vauser/uploads/docs/dce5634\\_1299072312.pdf](http://www.vodppl.upm.edu.my/~vauser/uploads/docs/dce5634_1299072312.pdf), Erişim Tarihi: 20 Haziran 2016.]
- Tezcan, M. (2015). *Eğitim sosyolojisi*. (Genişletilmiş 16. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2005). *Attracting, developing and retaining effective teachers - Final report: Teachers matter*. [Çevrim-içi: <http://www.oecd.org/education/school/attractingdevelopingandretainingeffectiveteachers-finalreportteachersmatter.htm>, Erişim Tarihi: 21 Eylül 2016.]
- Tippens, A., Ricketts, J. C., Morgan, A. C., Navarro, M. & Flanders, F. B. (2013). Factors related to teachers' intention to leave the classroom early. *Journal of Agricultural Education*, 54(4), 58-72.
- Torbjorn, W. (2013). Job characteristics and mentoring in pre-schools: Mentoring relationships among the educational staff when challenged by problem-solving tasks. *Journal of Workplace Learning*, 25(5), 310-332.

- Töremen, F. ve Demir, S. (2016). Sahip oldukları psikolojik sermayenin öğretmenlerin işten ayrılma niyetleri üzerindeki etkisi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 166-179.
- Tuna, M. (2007). Personel devir oranı: Ankara'da yer alan yıldızlı otel işletmelerinde bir uygulama. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 18(1), 45-52.
- Türkan, M. (1999). *Ortaöğretim (lise) öğretmenlerinin beklenti ve sorunları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Türkoğlu, M. E. (2015). *Öğretmen hesap verebilirliği: özel bir okulda durum çalışması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Uddin, M.A., Abdullah Mohammad Ahshanul-Mamun, A.M., Hoque, N. & Uddin, M.S. (2013). Work-life balance: a study on female teachers of private education institutions of Bangladesh. *European Journal of Business and Management*, 5(13), 10-17
- Uluğ, F. (1999). *Eğitimde Grup Süreçleri*. Ankara: Tütkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) (2015). *Investing in teachers is investing in learning: A prerequisite for the transformative power of education*. Background Paper for the Oslo Summit on Education for Development. [Çevrim-içi: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233897e.pdf>, Erişim Tarihi: 22 Eylül 2016.]
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation - The United Nations Environment Programme (UNESCO – UNEP) (1990). Environmentally educated teachers: the priority of priorities?. *UNESCO-UNEP Environmental Education Newsletter*, 15(1), 1-8. [Çevrim-içi: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001535/153574eo.pdf>, Erişim Tarihi: 09 Kasım 2016.]
- Ünlü, H. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlikleri ve sınıf yönetimi davranışları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünüvar, G. T. (2006). *An integrative model of job characteristics, job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ural, A. (2005). Öğretmenlik Paradoksu. M. D. Karılı (Ed.). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş Alternatif Yaklaşım* (3. baskı) içinde, 49-68. Ankara: Öğreti Pegem A Yayıncılık. [Çevrim-içi: <http://www.websitem.gazi.edu.tr/site/urala/files/download/id/48714>, Erişim Tarihi: 23 Eylül 2016.]
- Usluer, E. (2005). *Meslek incelemeleri kılavuzu*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Uştu, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılık, işten ayrılma niyeti ve sosyo demografik özelliklerinin örgütsel bağlılığı yordama düzeylerinin incelenmesi.

(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Üstünlüoğlu, E. (2009). Dil öğrenmede özerklik: öğrenciler kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenebiliyorlar mı?. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), 148-169.
- Uysal, B. (2014). *Çalışma yaşamındaki güncel gelişmeler çerçevesinde iş dizaynı ve iş özelliklerinin proaktif iş davranışına etkisi üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Üzüm, P. ve Karslı, M. D. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri (İzmir ili örneği), *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 79-94.
- Varoğlu, D. (1986). *Relationship of job characteristics to satisfaction and motivation: A study on academicians*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Varol, F. (2010). *Örgütsel bağlılık ve iş tatmininin işten ayrılma niyetine olan etkisi: Konya ili ilaç sektörü çalışanları üzerine bir uygulama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Vatansever, Ç. (2008). *Work and non-work life balance, and its relation to organizational commitment and career satisfaction*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Vidović, V. V., & Velkovski, Z. (Eds.) (2013). *Teaching Profession for the 21st Century*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO), Belgrade: Centre for Education Policy.
- Vieluf, S., Kaplan, D., Klieme, E., & Bayer, S. (2012), *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS*. OECD Publishing. [Çevrim-içi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en>, Erişim Tarihi: 09 Kasım 2016.]
- Walker, W. D., Garton, B. L., & Kitchel, T. J. (2004). Job satisfaction and retention of secondary agriculture teachers. *Journal of Agricultural Education*, 45(2), 28-57.
- Watson, L. W. & Hillison, J. (1991). Temperament type and job satisfaction among selected West Virginia agricultural education teachers. *Journal of Agricultural Education*, 32(4), 25-30.
- Weisberg, J. & Kirschenbaum, A. (1993). Gender and turnover: A re-examination of the impact of sex on intent and actual job changes. *Human Relations*, 46(8), 987-1006.
- Williams, K., & Williams, C. (2011). Five key ingredients for improving motivation. *Research in Higher Education Journal*, 12, 1-23. [Çevrim-içi: <http://aabri.com/manuscripts/11834.pdf>, Erişim Tarihi: 09 Kasım 2016.]
- Yapıcı, N. (2008). *İşyerinde sistematik yıldırma(mobbing), algılanan nedenleri ve iş tatmini ile işten ayrılma niyeti üzerine etkisi: Antalya ili tarım sektöründe bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

- Yaprak, E. (2009). Hemşirelerin işten ayrılma niyetlerini belirleyen faktörler: Örgüt iklimi, sosyodemografik ve çalışma özellikleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yaylacı, A. F. (2004). *İlköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel yurttaşlık davranışları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yenihan, B., Öner, M. ve Çiftçiyıldız, K. (2014). İş stresi ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişki: Otomotiv işletmesinde bir araştırma. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 5(1), 38-49.
- Yeşilyurt, E. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerine yönelik yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 71-100.
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Yolcu, S. (2010). *Çağrı merkezindeki işlerin iş özellikleri bakımından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yüksel, H. ve Yüksel, M. (2014). İş doyumunu ile işten ayrılma düzeyi arasındaki ilişki: İlköğretim öğretmenleri üzerinde bir uygulama. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(32), 559-572.
- Zedeck, S., & Mosier, K. (1990). Work in the family and employing organization. *American Psychologist*, 45(2), 240-251.
- Zencirci, İ. (2010). İlköğretim okullarında yönetimin demokratiklik düzeyi: Katılım, özgürlük ve özerklik. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(24), 86-114.
- Zengin, U. (2003). *İlköğretim öğretmenlerinin özyeterlik algıları ve sınıf içi iletişim örüntüleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

## **EKLER DİZİNİ**

# EK 1. ETİK KOMİSYON ONAY BİLDİRİMİ



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı: 51944218/1302  
Konu: Şule POLAT  
(Etik Komisyon Görüşü)

27/05/2016

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 22/04/2016 tarih ve 170 sayılı yazınız.

Anabilim Dalınız Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı doktora programı öğrencilerinden Şule POLAT'ın Üniversitemiz Etik Komisyon başvurusuna ilişkin komisyon görüşünü içeren 24/05/2016 tarih ve 433-1621 sayılı yazı ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve ilgiliye tebliğini rica ederim.

Prof.Dr. BERRİN AKMAN  
Enstitü Müdürü

EKLER :  
1 adet yazı.

27.05.2016  
Bzite

EPÖ	
FDR	
EYTPE	✓
EÖD	
TÜM	
DİĞER	
TARİH	







T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Rektörlük

Sayı : 35853172/433\_1621

24 Mayıs 2016

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 25.04.2016 tarih ve 992 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı doktora programı öğrencilerinden **Şule POLAT**'ın **Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR** danışmanlığında yürüttüğü "**İş Özellikleri, İş-Yaşam Dengesi ve Meslekten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişkilerin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 17 Mayıs 2016 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

## EK 2. UYGULAMA İZİNİ ONAY BİLDİRİMİ



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı: 51944218/1759  
Konu: Şule POLAT  
(Uygulama İzni)

15/07/2016

### EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Anabilim Dalınız Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı doktora programı öğrencilerinden Şule POLAT, Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR'in danışmanlığında yürüttüğü "İş Özellikleri, İş-Yaşam Dengesi ve Meslekten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişkilerin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi" başlıklı tez çalışması hakkında Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan 28/06/2016 tarih ve 7162358 sayılı yazı ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve ilgiliye tebliği edilerek tebellüğ belgesinin Enstitümüze en kısa sürede gönderilmesi hususunda gereğini rica ederim.

Prof.Dr. BERRİN AKMAN  
Enstitü Müdürü

EKLER :  
1 adet yazı.

15.07.2016  
Berrin

EPÖ	
FDR	
EYTP	✓
EÖD	
TÜM	
DIĞER	
TARİH	





T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.7162358  
Konu : Araştırma İzni

28.06.2016

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE  
(Rektörlük)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.  
b) 16/06/2016 tarihli ve 1923 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim dalı doktora öğrencisi Şule POLAT'ın "**İş Özellikleri, İş-Yaşam Dengesi ve Meslekten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişkilerin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi**" konulu tez kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (3 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini arz ederim.

Ali GÜNGÖR  
Müdür a.  
Şube Müdürü

Güvenli Elektronik İmza  
Aslı ile Ayrıdır.

28.6.2016

Mahmut ÖZDEMİR

Ayşen

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA  
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için  
Tel: (0 312) 221 02 17/135

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b2a4-a41c-3c25-bc0c-5235 kodu ile teyit edilebilir.

### EK 3. ANKARA İLİ 2014-2015 (RESMİ) GENEL LİSE İSTATİSTİKLERİ

İLÇE ADI	KURUM SAYISI	ŞUBE SAYISI	DERSLİK SAYISI	TOPLAM ÖĞRENCİ SAYISI			ÖĞRETMEN SAYISI		
				ERKEK	KIZ	TOPLAM	ERKEK	BAYAN	TOPLAM
AKYURT	1	10	0	129	163	292	8	12	20
ALTINDAĞ	11	360	245	3.483	4.394	7.877	223	286	509
AYAŞ	1	18	18	185	187	372	14	12	26
BALA	1	11	17	43	79	122	10	11	21
BEYPAZARI	3	57	62	540	779	1.319	41	46	87
ÇAMLIDERE	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ÇANKAYA	35	1.119	873	12.590	13.742	26.332	642	1.306	1.948
ÇUBUK	4	92	44	1.092	1.408	2.500	80	70	150
ELMADAĞ	3	64	73	640	896	1.536	50	46	96
ETİMESGUT	9	402	231	4.542	5.148	9.690	196	388	584
EVREN	0	0	0	0	0	0	0	0	0
GÖLBAŞI	4	111	34	1.239	1.458	2.697	54	151	205
GÜDÜL	1	12	22	140	147	287	14	8	22
HAYMANA	1	13	16	145	176	321	13	14	27
KALECİK	2	21	16	193	140	333	15	16	31
KAZAN	2	49	45	566	609	1.175	25	55	80
KEÇİÖREN	15	558	355	6.536	7.342	13.878	359	462	821
KIZILCAHAMAM	1	32	48	273	321	594	22	18	40
MAMAK	14	512	325	4.655	6.145	10.800	261	340	601
NALLIHAN	3	36	43	231	372	603	31	25	56
POLATLI	5	127	136	1.477	1.969	3.446	94	120	214
PURSAKLAR	3	87	55	790	1.066	1.856	56	37	93
SİNCAN	7	279	216	3.545	4.468	8.013	192	271	463
ŞEREFLİKOÇHISAR	3	42	50	343	419	762	36	22	58
YENİMAHALLE	17	707	506	6.800	7.776	14.576	426	625	1.051
<b>TOPLAM</b>	<b>146</b>	<b>4.719</b>	<b>3.430</b>	<b>50.177</b>	<b>59.204</b>	<b>109.381</b>	<b>2.862</b>	<b>4.341</b>	<b>7.203</b>

<https://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24>

## EK 4. ÖN UYGULAMA ÖLÇEĞİ

<b>Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri</b> Lütfen, aşağıdaki ifadelere ilişkin görüşünüzü, karşılardaki ölçekte size en uygun olan seçeneğin altına çarpı (x) işareti koyarak belirtiniz.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. İşim; öğrenciyi birey olarak görmeyi ve ona değer vermeyi gerektirir					
2. İşim; öğrencinin öğrenme ve gelişimi için çaba harcamayı gerektirir					
3. İşim; özdeğerlendirme yaparak mesleki gelişim sağlamayı gerektirir					
4. İşim; öğrenciyi tüm yönleri ile tanımayı gerektirir					
5. İşim; öğrenme ve öğretme süreçlerini planlamayı gerektirir					
6. İşim; öğrenme ve öğretme süreçlerini uygulamayı gerektirir					
7. İşim; öğrencinin gelişimini izlemeyi gerektirir					
8. İşim; çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik yapısını tanımayı gerektirir					
9. İşim; ailelerle işbirliği yapmayı gerektirir					
10. İşim; yasalarda belirtilmiş olan eğitimin değer ve ilkelerini bilmemi gerektirir					
11. İşim; branşıma özgü amaç, hedef, teknik ve bilgiyi bilmeyi ve uygulamayı gerektirir					
12. Bir öğretmen olarak görevim; eğitim ve öğretimin gerektirdiği psikolojik ortamı hazırlamaktır					
13. Bir öğretmen olarak görevim; serbest çalışma saatlerinde öğrencileri gözetlemektir.					
14. Bir öğretmen olarak görevim; sınıf içi düzeni sağlamak					
15. Bir öğretmen olarak görevim; sorumlu olduğum şubelerdeki öğrencilerin devam-devamsızlıklarını izlemek					
16. Bir öğretmen olarak görevim; sorumlu olduğum şubelerde özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler ile ilgili işleri yürütmek					
17. Bir öğretmen olarak görevim; sınav, proje ve performans çalışmalarını planlamak ve uygulamak					
18. Bir öğretmen olarak görevim; öğrenci kulüpleri ile toplum hizmeti faaliyetlerine katılmak					
19. Bir öğretmen olarak görevim; okulda düzenlenen toplantılara katılmak					
20. Bir öğretmen olarak görevim; okuldaki kurul ve komisyonlarda görev almak					
21. İşim; devletin varlığı ve bütünlüğünü koruması bakımından önemlidir					
22. İşim; toplumsal bütünlüğün korunması ve geliştirilmesi bakımından önemlidir					

<b>Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri</b> Lütfen, aşağıdaki ifadelere ilişkin görüşünüzü, karşılarındaki ölçekte size en uygun olan seçeneğin altına çarpı (x) işareti koyarak belirtiniz.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
23. İşim; ekonomi için önemlidir					
24. İşim; kültürün korunması ve geliştirilmesi için önemlidir					
25. İşim; milli, manevi ve ahlaki değerlerin yaşatılması için önemlidir					
26. İşim; öğrencilerin kişilik gelişimleri için önemlidir					
27. İşim; öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin gelişmesi için önemlidir					
28. İşim; öğrencilerin hayata ve mesleğe hazırlanması için önemlidir					
29. Okulda görev alacağım kulüp ve toplum hizmetine kendim karar veririm					
30. Derslerde uygulayacağım yöntemi kendim belirlerim					
31. Yıl içerisinde yapacağım sınav sayısını kendim belirlerim					
32. Sınavların şekli ve içeriğine kendim karar veririm					
33. Öğrencinin dersten başarılı sayılıp sayılmayacağına kişisel kanaatim belirleyicidir					
34. Derslerimde kendi belirlediğim materyalleri kullanırım					
35. Girmekle yükümlü olduğum haftalık ders yükümünün üstünde ders verip vermem benim inisiyatifimdedir					
36. Branşımın dışındaki derslere girip girmemek benim kararıma bağlıdır					
37. İstedğim içerikteki hizmet içi eğitim etkinliklerine katılırım					
38. Performansım hakkında okul müdürüm beni bilgilendirir					
39. Meslektaşlarım performansım hakkındaki görüşlerini benimle paylaşır					
40. Veliler performansım hakkındaki görüşlerini benimle paylaşır					
41. Öğrencilerimin gelişimini fark ederim					
42. Öğrencilerimin bir üst öğretime geçme sınavlarındaki başarıları hakkında bilgi sahibi olurum					
43. Mezun olan öğrencilerin ileri yaşamlarında nerede olduklarını bilirim					
44. Kişisel katkıları, öğrencilerin gelişiminde kendisini açık seçik belli eder					

## EK 5. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ İŞ ÖZELLİKLERİ ÖLÇEĞİ

Değerli Katılımcı,  
Bu çalışmada “İş Özellikleri, İş Yaşam Dengesi ve Meslekten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişkilerin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesini” amaçlanmaktadır. Çalışmaya katılım gönüllüdür. Ölçeklerin doldurulması yaklaşık olarak 10-12 dakikalık bir zaman alacaktır. Lütfen her bir ölçeğin başında verilen yönergeleri dikkatlice okuyunuz. Her bir soruyu okuyup, içtenlikle doldurmaya çalışınız. Soruların doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Katılımınız ve değerli katkılarınız için teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR  
Hacettepe Üniversitesi  
Eğitim Yönetimi Bölüm Başkanı

Şule POLAT  
Hacettepe Üniversitesi  
Eğitim Yönetimi Doktora Öğrencisi

### KİŞİSEL BİLGİLER

*Size uygun seçeneğin yanındaki parantezi (X) ile işaretleyiniz.*

1. Cinsiyetiniz: Kadın ( ) Erkek ( )
2. Yaşınız: 22-26 ( ) 27-31 ( ) 32-36 ( ) 37-41 ( ) 42-46 ( ) 47 ve üzeri ( )
3. Eğitim Durumunuz: Ön Lisans ( ) Lisans ( ) Lisansüstü ( )
4. Kıdeminiz: 1-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16-20 yıl ( ) 21 ve üzeri ( )
5. Medeni Durumunuz: Evli ( ) Bekâr ( )
6. Meslek hayatınızda çalıştığınız okul sayısı: 1- 2 ( ) 3- 4 ( ) 5- 6 ( ) 7 ve üzeri ( )
7. Okulunuzdaki Öğretmen Sayısı: 28 ve daha az ( ) 29-39 ( ) 40 ve üzeri ( )

<i>Lütfen, aşağıdaki ifadelerle ilişkin görüşünüzü, karşılardaki ölçekte size en uygun olan seçeneğin altına çarpı (x) işareti koyarak belirtiniz.</i>	<i>Hiç</i>	<i>Katılmıyorum</i>	<i>Katılmıyorum</i>	<i>Az</i>	<i>Katılmıyorum</i>	<i>Tamamen</i>	<i>Katılmıyorum</i>
	<i>Katılmıyorum</i>	<i>Katılmıyorum</i>	<i>Katılmıyorum</i>	<i>Katılmıyorum</i>	<i>Katılmıyorum</i>	<i>Katılmıyorum</i>	<i>Katılmıyorum</i>
1. İşim; öğrenciyi birey olarak görmeyi ve ona değer vermeyi gerektirir							
2. İşim; öğrencinin öğrenme ve gelişimi için çaba harcamayı gerektirir							
3. İşim; özdeğerlendirme yaparak mesleki gelişim sağlamayı gerektirir							
4. İşim; öğrenciyi tüm yönleri ile tanımayı gerektirir							
5. İşim; öğrenme ve öğretme süreçlerini planlamayı gerektirir							
6. İşim; öğrenme ve öğretme süreçlerini uygulamayı gerektirir							
7. İşim; öğrencinin gelişimini izlemeyi gerektirir							
8. İşim; çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik yapısını tanımayı gerektirir							
9. İşim; ailelerle işbirliği yapmayı gerektirir							
10. İşim; yasalarda belirtilmiş olan eğitimin değer ve ilkelerini bilmemi gerektirir							
11. İşim; branşıma özgü amaç, hedef, teknik ve bilgiyi bilmeyi ve uygulamayı gerektirir							

<b>Lütfen, aşağıdaki ifadelere ilişkin görüşünüzü, karşısındaki ölçekte size en uygun olan seçeneğin altına çarpı (x) işareti koyarak belirtiniz.</b>	Hiç	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Az	Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen	Katılıyorum
12. Bir öğretmen olarak görevim; eğitim ve öğretimin gerektirdiği psikolojik ortamı hazırlamaktır								
13. Bir öğretmen olarak görevim; serbest çalışma saatlerinde öğrencileri gözetlemektir.								
14. Bir öğretmen olarak görevim; sınıf içi düzeni sağlamak								
15. Bir öğretmen olarak görevim; sorumlu olduğum şubelerde özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler ile ilgili işleri yürütmek								
16. Bir öğretmen olarak görevim; öğrenci kulüpleri ile toplum hizmeti faaliyetlerine katılmak								
17. Bir öğretmen olarak görevim; okulda düzenlenen toplantılara katılmak								
18. Bir öğretmen olarak görevim; okuldaki kurul ve komisyonlarda görev almak								
19. İşim; ekonomik refah için önemlidir								
20. İşim; kültürün korunması ve geliştirilmesi için önemlidir								
21. İşim; milli, manevi ve ahlaki değerlerin yaşatılması için önemlidir								
22. İşim; öğrencilerin hayata ve mesleğe hazırlanması için önemlidir								
23. Okulda görev alacağım kulüp ve toplum hizmetine kendim karar veririm								
24. Derslerde uygulayacağım yöntemi kendim belirlerim								
25. Yıl içerisinde yapacağım sınav sayısını kendim belirlerim								
26. Sınavların şekli ve içeriğine kendim karar veririm								
27. Öğrencinin dersten başarılı sayılıp sayılmayacağına kişisel kanaatim belirleyicidir								
28. Derslerimde kendi belirlediğim materyalleri kullanırım								
29. Girmekle yükümlü olduğum haftalık ders yükümünün üstünde ders verip vermemek benim inisiyatifimdedir								
30. Branşımın dışındaki derslere girip girmemek benim kararına bağlıdır								
31. İstedğim içerikteki hizmet içi eğitim etkinliklerine katılırım								
32. Öğrencilerimin gelişimini fark ederim								
33. Öğrencilerimin bir üst öğretime geçme sınavlarındaki başarıları hakkında bilgi sahibi olurum								
34. Mezun olan öğrencilerin ileri yaşamlarında nerede olduklarını bilirim								
35. Kişisel katkıları, öğrencilerin gelişiminde kendisini açık seçik belli eder								



## EK 6. İŞ YAŞAM DENGESİ ÖLÇEĞİ

<i>Lütfen, aşağıdaki ifadelere ilişkin görüşünüzü, karşısındaki ölçekte size en uygun olan seçeneğin altına çarpı (x) işareti koyarak belirtiniz.</i>	<i>Hiç Katılmıyorum</i>	<i>Katılmıyorum</i>	<i>Az Katılmıyorum</i>	<i>Katılıyorum</i>	<i>Tamamen Katılıyorum</i>
1. Gün içinde basit şeyler için bile zaman bulamıyorum.					
2. Kendimi sadece çalışmayı bilen, yaşamın geri kalan kısmını yaşamayan biri olarak görüyorum.					
3. Hafta sonlarını eşimle ve/veya arkadaşım ile birlikte bir şeyler yaparak geçiriyorum.					
4. Yaşamı geriden izlediğimi düşünüyorum					
5. Çok fazla işi aynı anda yapmaya çalıştığım için uyku, düzenli beslenme ve hareket etme gibi temel yaşamsal etkinliklerden fedakârlık ediyorum.					
6. Yaşamımı iyi planlayarak her işimi yapabiliyorum.					
7. İş yaşamımda önceliklerimin neler olduğuna karar veriyor ve bu doğrultuda hareket ediyorum.					
8. İşim ve kişisel yaşamım arasında bir denge kurabiliyorum.					
9. İş yükümü oldukça iyi yönettiğime inanıyorum.					
10. İşlerimin yoğunluğuna yetişemiyorum.					
11. Yaşamımın ideal yaşam biçimini yansıttığını düşünsem de, bir şeyleri kaçırdığım düşüncesiyle yaşıyorum.					
12. Sıradan bir gün içinde, zamanımı ve enerjimi hangi işlere vereceğim konusunda sağlıklı kararlar veriyorum.					
13. "Beni mutlu edecek işlerle uğraşsaydım, belki daha mutlu olurum" diye düşünüyorum.					
14. İş yerinden çoğunlukla geç saatlerde çıkıyorum.					
15. Hafta sonları aralıksız çalışmaya devam ediyorum.					
16. İşime harcadığım zamandan dolayı iş dışındaki etkinlikleri özlüyorum.					
17. İşimde ve özel yaşamımda hoşlandığım etkinlikleri yapıyorum.					
18. İşimden kaynaklanan gerginlikler özel yaşamımı olumsuz yönde etkiliyor.					
19. Hem iş hem özel yaşamıma zamanımı uygun biçimde dağıttığımı düşünüyorum.					
20. Özel yaşamımdan ödün vermediğim için işimde zorluk yaşıyorum.					

## EK 7. İŞTEN AYRILMA NİYETİ ÖLÇEĞİ

<i>Lütfen, aşağıdaki ifadelerle ilişkin görüşünüzü, karşısındaki ölçekte size en uygun olan seçeneğin altına çarpı (x) işareti koyarak belirtiniz.</i>	<i>Hiç</i>	<i>Katılmıyorum</i>	<i>Katılmıyorum</i>	<i>Az</i>	<i>Katılıyorum</i>	<i>Katılıyorum</i>	<i>Tamamen</i>	<i>Katılıyorum</i>
1. Öğretmenliği bırakmak niyetindeyim								

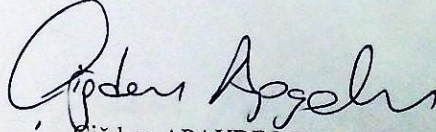
## EK 8. İŞ YAŞAM DENGESİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

Çiğdem APAYDIN, Doç. Dr.  
Akdeniz Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalı  
Yerleşke, 07058, Antalya  
E-posta: cigdemapaydin@akdeniz.edu.tr  
Ofis Tlf: 0242-2274400/4632  
Belgegeçer: 0242-2261953

16.10.2015

Şule POLAT  
Gazi Mesleki Eğitim Merkezi Matematik Öğretmeni  
Hacettepe Üniversitesi EYTPE Bölümü Doktora Öğrencisi  
Ankara

Sayın Polat,  
"İş - Yaşam Dengesi" ölçeğimi doktora tezinizde kullanmak üzere izin istediğiniz için teşekkür ederim. Tarafımdan geliştirilen "İş - Yaşam Dengesi" ölçeğimi referans göstermek kaydıyla bilimsel araştırmanızda (doktora tezinizde) veri toplama aracı olarak kullanmanızda herhangi bir sakınca bulunmamaktadır. Bilimsel araştırmanızda kolaylıklar dilerim.  
16.10.2015

  
Çiğdem APAYDIN, Doç. Dr.

## EK 9. ORJİNALLİK RAPORU

2017



### HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 3/04/2017

Tez Başlığı : İŞ ÖZELLİKLERİ, İŞ-YAŞAM DENGESİ VE MESLEKTEN AYRILMA NİYETİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir.

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Endeksi	Gönderim Numarası
23/02 /2017	237	411415	24/03 /2017.	11	774993062

Uygulanan filtreler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar dâhil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

3.04.2017

*Şule Polat*

Tarih ve İmza

Adı Soyadı: ŞULE POLAT

Öğrenci No: N11247339

Anabilim Dalı: EĞİTİM BİLİMLERİ

Programı: EĞİTİM YÖNETİMİ

Statüsü:  Y.Lisans  Doktora  Bütünleşik Dr.

**DANIŞMAN ONAYI**

*Murat Özdemir*

UYGUNDUR.

(Doç. Dr. Murat Özdemir)



HACETTEPE UNIVERSITY  
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES  
THESIS/DISSERTATION ORIGINALITY REPORT

HACETTEPE UNIVERSITY  
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES  
TO THE DEPARTMENT

Date: 3/04/2017

Thesis Title : AN EXAMINATION OF RELATIONSHIP BETWEEN JOB CHARACTERISTICS, WORK-LIFE BALANCE AND INTENTION TO LEAVE THE PROFESSION ACCORDING TO THE TEACHERS' OPINIONS

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defence	Similarity Index	Submission ID
23/02 /2017	237	411415	24/03 /2017.	11	774993062

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes excluded
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

**Name Surname:** ŞULE POLAT

**Student No:** N11247339

**Department:** EDUCATIONAL SCIENCES

**Program:** EDUCATION MANAGEMENT

**Status:**  Masters  Ph.D.  Integrated Ph.D.

UYGUNDUR.  
(Doç. Dr. Murat Özdemir)

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

<i>Adı Soyadı</i>	Şule POLAT
<i>Doğum Yeri</i>	Burdur
<i>Doğum Tarihi</i>	16.02.1979

### Eğitim Durumu

<i>Lise</i>	Burdur Anadolu Öğretmen Lisesi	1993-1997
<i>Lisans</i>	Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Matematik Eğitimi Bölümü	1997-2001
<i>Yüksek Lisans</i>	Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bilim Dalı	2002-2004
<i>Yabancı Dil</i>	İngilizce: Okuma (iyi), Yazma (İyi), Konuşma (orta)	

### İş Deneyimi

<i>Stajlar</i>	İstanbul Üsküdar Lisesi	2000-2001
<i>Çalıştığı Kurumlar</i>	İstanbul Sultanbeyli Lisesi	2001-2004
	İstanbul Maltepe Handan Hayrettin Yelkikanat Teknik Ve Endüstri Meslek Lisesi	2004-2005
	Ankara Kızılcahamam Meslek Lisesi	2005
	Ankara Yenimahalle Tevfik İleri Anadolu İmam Hatip Lisesi	2005-2009
	Ankara Yenimahalle Gazi Mesleki Eğitim Merkezi	2009-.....

### Akademik Çalışmalar

#### İletişim

<i>e-Posta Adresi</i>	sule.polat@yahoo.com
-----------------------	----------------------

<i>Jüri Tarihi</i>	24.03.2017
--------------------	------------