

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ VE MESLEĞİN STATÜSÜ



ARAŞTIRMA DİZİSİ: 10 / KASIM 2016

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ VE MESLEĞİN STATÜSÜ



EBSAM STRATEJİK ARAŞTIRMALAR MERKEZİ

ARAŞTIRMA DİZİSİ: 10 / KASIM 2016

Sahibi	:	Eğitim-Bir-Sen Adına Ali YALÇIN Genel Başkan
Sorumlu Yazı İşleri Müdürü	:	Şükrü KOLUKISA Genel Başkan Yardımcısı
Araştırma Koordinatörü	:	Atila OLÇUM
Yazarlar	:	Serkan Yurdakul / Bekir S. Gür / Zafer Çelik / Türker Kurt
Yayın Kurulu	:	Latif SELVİ Ramazan ÇAKIRCI Mithat SEVİN Şükrü KOLUKISA Hasan Yalçın YAYLA Atila OLÇUM
Grafik Tasarım	:	Selim Aytekin
Baskı	:	Sistem Ofset
Baskı Tarihi	:	22 Kasım 2016 / 18 Mayıs 2021
Adeti	:	3.000 / 3.000
ISBN	:	978-975-6153-71-0
Adres	:	Zübeyde Hanım Mahallesi Sebze Bahçeleri Caddesi No: 86 Kat: 14-15-16 Altındağ-Ankara/TÜRKİYE
Tel	:	(0312) 231 23 06
Faks	:	(0312) 230 65 28
Web Sitesi	:	www.ebs.org.tr
E-posta	:	ebs@ebs.org.tr
Atf için:	:	Yurdakul, S., Gür, B.S., Çelik, Z. ve Kurt, T. (2016, Kasım). <i>Öğretmenlik mesleği ve mesleğin statüsü</i> . Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

İnsanın kendisini inşa ve özünü keşfetmeye yönelik icra zemini olarak eğitim; eğiten-eğitilen ya da öğreten-öğrenen sıfatları çerçevesinde insan-insan ilişkisinden, iletişiminden ve etkileşiminden beslenen akli süreçlerin hakim olduğu ve ahlaki sonuçların hedef alındığı faaliyetler bütünüdür. Bu faaliyetler bütünün her kulvarında ve her anında, eğitime iştiyakını artırma ve öğrenme ihtiyacını karşılama sorumluluğunu yüklenen asli özne, tarihin her döneminde önemini korumuştur.

Öğretmeni, şuur sermayesini artırmaya, bilgi haznesini büyütmeye, idrak zeminini güçlendirmeye, olaya ya da olguya dair hikmeti keşfetmeye dönük eylemleriyle beşerin insanlaşması ve bireyin uzmanlaşması yolculuğunun rehberi olarak kabul ediyoruz. Bütün insanlığa uzanan kapsayıcı ve etki üretici sorumluluk alanı, öğretmenlik mesleğinin önemli ve değerli kabul edilmesi için hem gerek hem de yeter şart hükmündedir.

Bugünün dünyasında “öğretmene verilen değer”, medeniyetlerin inşasında ve ihyasında önemli ölçütlerden biri olarak kabul ediliyor. İnsanların yetişmesi, öz benliklerini keşfetmesi, idealleri doğrultusunda ilerlemesi ve bir anlamda milletin, ülkenin ve insanlığın geleceğini doğrudan etkileyen başat karakter olarak tanımlanması işin soyut tarafını ortaya koyuyor. İşin soyut, teorik düzlemi bu olmakla birlikte, hayatın görünen yüzünde öğretmenin konumu, itibarı, saygınlığı noktasında soyut tanımlarla pratik yaşantılar arasında ne kadar uyum var, bunun üzerine düşünülmesi gerekiyor.

Şüphesiz ki milletimiz, kendine yol gösterene, doğru yolla ilişkilendirene ilgi ve teveccüh gösterme istidadına dün olduğu gibi bugün de sahiptir. Eğitim-Bir-Sen olarak kuruluştan bugüne eğitim, eğitim çalışanları ve özelde öğretmenler için yürüttüğümüz faaliyetlerin, akıttığımız terin temelinde de bu gerçeği yerleştirdik. Öğretmenlik mesleğinin saygınlığına, itibarına yönelik her tür tehdidi bertaraf etmenin gayreti içerisinde olduk. Kılık-kıyafet eylemini gerekçelendirirken, öğretmenlerin atanma ve

istihdamına ilişkin düzenlemeleri değerlendirirken, değerler manzumesinin ilk sırasında “değere dayalı saygınlık ve itibar” yer aldı. Öğretmenin saygınlığının konjonktüre ya da duruma göre değişen bir parametre olarak değil “sabit bir zirve değer” olduğu inancındayız. Sendikal mücadelemizi, tekliflerimizi, talep ve görüşlerimizi, eleştirilerimizi de bu çerçeve üzerinden gerçekleştiriyor ve geliştiriyoruz.

Öğretmenlik mesleği doğası gereği toplumsal süreçlerden ve konjonktürel değişimlerden çabuk etkilenen bir hassasiyete sahiptir. Bunun en son ve olumsuz örneğini 15 Temmuz darbe görünümümlü işgal girişiminin ardından ortaya çıkan gerçeklerle bir kez daha müşahede ettik. Naturasında masumiyet olan ve uhdesinde yüksek idealler barındıran mesleğin toplum için ne kadar büyük bir öneme haiz olduğunu hep birlikte bir kez daha anladık. Medreselerden, mekteplere mekteplerden okula uzanan eğitim tarihimiz boyunca birçok badirede önemli roller üstlenen öğretmenlik mesleği kendi değerine uygun iklimi bulduğunda toplumun en büyük kazancı olmuş, siyasi doktrinlerin uygulayıcısı konumuna indirildiğinde ya da özel bir yapılanmanın kurşun askerine dönüştürüldüğünde yıkıcı sonuçların müsebbibi algısı maalesef topluma sirayet etmiştir. Aslında bilinmesi gereken temel şey bu olumsuz olayın algısının gölgesinde kalmadan halen ülkemizin en ücra köşesinde yüksek bir idealle görevini aşkla yapan büyük bir öğretmen camiasının varlığını unutmamak gerek.

Türkiye’de eğitimin her gün bir başka gündeme yoğunlaştığı süreçte, eğitimin asli öznesi olan öğretmenin saygınlığına yönelik toplumsal algıyı, öğretmenlerin konuya ve fiili duruma bakışını yansıtacak gündemin akışını ve yönünü öğretmen odağında ele almak amacıyla bir çalışmayı yapmayı ve kamuoyuyla paylaşmayı görev saydık. Öğretmenlerin istihdam şekline, atanmalarına, maddi imkanlarından, mesleki gelişimlerine, yetiştirilmesine, başarı ve performans değerlendirme hazırlıklarından, rotasyon gibi bir çok konunun gündemde olduğu bir süreçte, öğretmenin sayısal bir çoğunluk olarak değil de saygın bir topluluk olarak görülmesini hedefledik.

Eğitim-Bir-Sen olarak öğretmenlik mesleğine dönük çalışmalarımızı, öğretmenlerimizin hakkını, hukukunu koruma, sahip oldukları imkan ve fırsatları artırma, mali, sosyal ve özlük hakları bakımından buldukları noktayı daha yukarılara taşımaya dönük sendikal duruşumuzu bugüne kadar olduğu gibi bundan sonra da sürdüreceğiz.

Bu noktadaki duruşumuzun ve çabalarımızın birer yansıması hükmündeki bilimsel ve akademik çalışmalarımız arasına kattığımız *Öğretmenlik Mesleği ve Mesleğin Statüsü* başlıklı çalışmayı bir rapor halinde öğretmenler gününde sizlerle ve kamuoyuyla paylaşmamıza katkı sunan herkese teşekkür ediyorum.

Ülkeler eğitim sistemlerini daha iyi, daha etkili, daha kaliteli ve daha verimli hale getirmek için sürekli olarak bir çaba içerisinde. Son yıllarda eğitim alanında başarılı reformlara imza atmış ülkeler, öğretmenlerin niteliğini artırmak, okulların kapasitelerini daha ileri seviyelere taşımak ve eğitim bürokrasilerini daha verimli kılma uğraşındadırlar.

Yaşamakta olduğumuz küresel bilgi çağında bütün öğrencilerin zamanın ruhuna uygun yeni becerilere ihtiyaç duyduğu konusunda herkes hemfikirdir. Evrensel ile yerel dinamikleri sentezleyebilen, farklılıkları zenginlik bilen, bilimsel, irfani derinliğe ve hikmete sahip, analiz yeteneği olan, sorgulayan, olaylara eleştirel bakabilen, ahlaklı, adil, dürüst, erdemli, sorumluluk sahibi nesiller yetiştirmek eğitimde temel hedeftir. Bunun için olmazsa olmaz ve vazgeçilmez faktör; mesleğini seven idealist öğretmendir.

Yaygın bir şekilde ifade edildiği üzere bir eğitim sistemi, ancak öğretmenleri kadar iyidir. Öğretmenlerin işlerinden memnuniyetleri ya da memnuniyetsizlikleri eğitimin niteliğini, dolayısıyla ülkenin geleceğini ilgilendirmektedir. Öğretmenlerin umutsuzluğa kapılmalarını önlemek ve onlardan kaliteli hizmet almak için, kendilerine en başta iyi bir eğitim sistemi, iyi çalışma ortamı ve iyi imkânlar sunulmalıdır. Başta milletin teveccühü ile seçilmiş kanun koyucular olmak üzere sorumluluk sahibi herkes öğretmenlerin içinde yaşadığı durumun “mutsuz mecburlar” üretme potansiyeline sahip olduğunun farkına varmalı ve bütüncül çözüm üretme gayreti içine girmelidirler.

Öğretmenliğin, bu mesleği seven ve isteyerek tercih eden gençlere cazip gelebilmesi ve de sistemin içindeki bir milyona yakın öğretmenin huzuru ve mutluluğu için evvela mesleğin statüsünün yükseltilmesi için çaba sarf edilmelidir. Öğretmenlerin

moral motivasyonlarının ve yaşam kalitelerini artırıcı faktörlerin neler olduğunun bilinmesi yanında, örgütsel, idari, psiko-sosyal tedbirlerin alınması için mevcut resmin çepeçevre analizine ihtiyaç vardır.

Öğretmenler; karar alma süreçlerinde söz hakkı olan, kendilerini değerli hisseden ve eğitimin işleyişinin her aşamasında etkin rollere sahip aktörler olmalıdır. Öncelikle ve özellikle işveren konumundaki Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmene güven duymalı ve bunu öğretmene hissettirmelidir.

Öğretmenlerin meslekleriyle ilgili algı ve düşüncelerini bilmenin, etkili ve kaliteli eğitim politikalarının üretilmesine önemli katkılar sağlayacağına inanıyoruz. İş doyumu, meslek tercihi, mesleki bağlılık, yakınma, bireysel ve toplumsal değer algısı, ücret memnuniyeti, tükenmişlik, mesleki özerklik, karar alma mekanizmalarına katılım, çalışma koşulları ve mesleki gelişim başlıkları altında hazırlanan, 26 ilde ve 3.034 öğretmenle gerçekleştirilen bu tarama araştırmasıyla öğretmenlerin sesine ses olmayı, duygularına tercüman olmayı hedefledik.

Araştırmanın hazırlanmasında emeği geçen herkese teşekkür ediyor, başta eğitim sisteminin karar alıcıları olmak üzere bütün paydaşlar tarafından araştırma bulgularının dikkate alınmasını ve tartışılmasını temenni ediyoruz.

İÇİNDEKİLER

Şekil ve Tablo Listesi	10
TAKDİM	3
SUNUŞ	5
GİRİŞ	15
Araştırmanın Problemi	17
Araştırmanın Amacı	17
Tanımlar	17
Araştırmanın Önemi	19
Öğretmenlik Mesleği ve Mesleğin Statüsü	20
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	27
Araştırmanın Modeli	29
Evren ve Örneklem	29
Veri Toplama Araçları	30
Veri Analizi	31
BULGULAR	33
Demografik Değişkenler	35
İş Doyumu	40
Meslek Tercihi	56
Mesleki Bağlılık	61
Yakınma	64
Bireysel Değer Algısı	70
Toplumsal Değer Algısı	73
Ücret Memnuniyeti	83
Tükenmişlik	86
Mesleki Özerklik	90

Karar Alma Mekanizmalarına Katılım	95
Çalışma Koşulları	97
Mesleki Gelişim	100
TARTIŞMA	105
İş Doyumu	107
Meslek Tercihi	109
Mesleki Bağlılık	110
Yakınma	111
Bireysel ve Toplumsal Değer Algısı	112
Ücret Memnuniyeti	113
Tükenmişlik	114
Mesleki Özerklik ve Karar Alma Mekanizmalarına Katılım	115
Çalışma Koşulları	116
Mesleki Gelişim	116
SONUÇ ve ÖNERİLER	119
Sonuç	121
Öneriler	123
KAYNAKLAR	127

Şekil ve Tablo Listesi

Şekil 1.	Yaptığı iş karşılığı duyduğu başarı hissine ilişkin öğretmenlerin memnuniyet düzeyleri (%)	40
Şekil 2.	Öğretmenlerin, başkaları için bir şeyler yapabildiğini hissetmesi bakımından duyduğu memnuniyet düzeyine göre dağılımı (%)	41
Şekil 3.	Öğretmenlerin, kendi yeteneklerini kullanarak bir şeyler yapabilmesi bakımından duyduğu memnuniyet düzeyine göre dağılımı (%)	42
Şekil 4.	Öğretmenlerin ara sıra değişik şeyler yapabilme imkânının olması bakımından duyduğu memnuniyet düzeyine göre dağılımı (%)	44
Şekil 5.	Öğretmenlerin işi ile ilgili alınan kararların uygulamaya konması bakımından duyduğu memnuniyet düzeyine göre dağılımı (%)	45
Şekil 6.	Öğretmenlerin vicdani bir sorumluluk taşıma imkânını kendisine vermesi bakımından duyduğu memnuniyet düzeyine göre dağılımı (%)	46
Şekil 7.	Mesleğinin toplumda saygın bir kişi olma imkânını kendisine vermesi bakımından öğretmenlerin duyduğu memnuniyet düzeyine göre dağılımı (%)	47
Şekil 8.	Mesleğinin her zaman kendisini meşgul etmesi bakımından öğretmenlerin duyduğu memnuniyet düzeyine göre dağılımı (%)	48
Şekil 9.	Öğretmenlerin bağımsız çalışma imkânı olması açısından duyduğu memnuniyet düzeyine göre dağılımı (%)	49
Şekil 10.	Öğretmenlerin, mesleğin kendisine garantili bir gelecek sağlaması yönünden duyduğu memnuniyet düzeyine göre dağılımı (%)	50
Şekil 11.	Öğretmenlerin çalışma saatleri bakımından duyduğu memnuniyet düzeyine göre dağılımı (%)	51
Şekil 12.	Öğretmenlerin, çalıştığı kurumun yöneticisinin maiyetindeki kişileri iyi yönetmesi bakımından duyduğu memnuniyet düzeyine göre dağılımı (%)	52
Şekil 13.	Öğretmenlerin yaptığı iş sonrası takdir edilmesi açısından duyduğu memnuniyet düzeyine göre dağılımı (%)	53
Şekil 14.	Öğretmenlerin çalışma arkadaşlarının birbiri ile uyumu açısından duyduğu memnuniyet düzeyine göre dağılımı (%)	54
Şekil 15.	Öğretmenlerin çalıştığı kurumun yöneticisinin karar verme yeteneği bakımından duyduğu memnuniyet düzeyine göre dağılımı (%)	55
Şekil 16.	“Öğretmenliği, üniversite puanım öğretmenlik programlarına yettiği için seçmek zorunda kaldım” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)	56
Şekil 17.	“Öğretmenliği alternatif meslekleri değerlendirerek bilinçli olarak seçtim” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)	58
Şekil 18.	“Öğretmenlik mesleğini toplumda saygın bir meslek olduğu için seçtim” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)	59
Şekil 19.	“Öğretmenlik mesleğini, iş garantisi olduğu için tercih ettim” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)	60
Şekil 20.	“Bugün yeni bir meslek seçebilme olanağım olsa başka bir mesleği seçerdim” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)	61
Şekil 21.	“Öğretmenlikten elde ettiğim manevi doyumu başka bir meslekte bulabileceğimi düşünmüyorum” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)	62
Şekil 22.	“Çalışma kariyerimi bu meslekte tamamlamayı düşünüyorum” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)	63

Şekil 23.	“Öğretmenlik mesleği ile ilgili yapmak durumunda olduğum faaliyetler bana zevk vermiyor” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)	65
Şekil 24.	“Öğretmenlik mesleği birçok açıdan rahat bir hayat yaşamak için uygundur” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)	66
Şekil 25.	“Öğretmenlik yaptıkça, mesleğin saygınlığına yönelik inancım azaldı” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)	67
Şekil 26.	“Öğretmenlik mesleği diğer mesleklerle göre üst düzey kariyer elde etmeye uygun değildir” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)	68
Şekil 27.	“Öğretmenlerin yaptığı işin değeri anlaşılmıyor” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)	69
Şekil 28.	“Öğretmenlik, yaparken en fazla gurur duyulacak mesleklerdendir” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)	70
Şekil 29.	“Öğretmenlik en saygın meslekler arasındadır” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)	71
Şekil 30.	“Yaptığım iş ile başkalarının hayatını olumlu yönde etkilediğimi düşünüyorum” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)	72
Şekil 31.	“Çocuğum olursa / çocuğumun / çocuklarının öğretmen olmasını desteklerim” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)	73
Şekil 32.	“Diğer mesleklerle karşılaştırdığımda öğretmenlik yapmak bana saygınlık kazandırıyor” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)	74
Şekil 33.	“Genel olarak toplumda öğretmenlerin sorunlarına karşı yüksek bir duyarlılık hâkimdir” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)	75
Şekil 34.	“Öğretmenlerin toplumsal statüleri gün geçtikçe düşüyor” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)	76
Şekil 35.	“Öğretmenlik mesleğine verilen değer artacağını düşünüyorum” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)	77
Şekil 36.	“Öğretmenlik mesleğinin itibarı ve imajı düzelmeyecek kadar yıpranmıştır” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)	78
Şekil 37.	“Devlet, öğretmenlere yeterince değer vermektedir” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)	79
Şekil 38.	“Medya, öğretmenlere yeterince değer vermektedir” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)	80
Şekil 39.	“Toplum, öğretmenlere yeterince değer vermektedir” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)	82
Şekil 40.	“Bugün aynı veya daha fazla ücret alacağım kamu sektöründe başka bir iş bulsam öğretmenlikten ayrılırdım” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)	83
Şekil 41.	“Aldığım ücretten, sosyal ve kültürel ihtiyaçlarım için para ayırabiliyorum” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)	84
Şekil 42.	“Yaptığım iş karşılığında adil bir ücret aldığımı düşünüyorum” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)	85
Şekil 43.	“Mesleğimi yaparken oldukça yıpranıyorum” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)	87
Şekil 44.	“Kendimi işimden duygusal olarak uzaklaşmış hissediyorum” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)	88
Şekil 45.	“Öğrencilerle ilgilenmek bende çok fazla strese neden oluyor” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)	89
Şekil 46.	“Mesleği nasıl icra edeceğime dair birçok konuda kendi kendime karar verme özgürlüğüne sahibim” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)	90

Şekil 47.	“Yöneticilerim, eğitim-öğretim süreçleri ile ilgili kendi aldığım kararlara saygı duyarlar” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)	91
Şekil 48.	“Okul içerisindeki birçok süreçte bireysel olarak inisiyatif almakta zorlanıyorum” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)	93
Şekil 49.	“Öğretmenler merkezden verilen kararların pasif uygulayıcısıdır” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)	94
Şekil 50.	“Çalıştığım kurumun yöneticileri kurumla ilgili bir karar almadan önce bizim görüşlerimizi alırlar” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)	95
Şekil 51.	“Eğitim politikalarının şekillenmesinde etkim olduğunu düşünmüyorum” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)	96
Şekil 52.	“Çalıştığım okulun fiziki olanakları işimi gereği gibi yapmam için yeterlidir” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)	98
Şekil 53.	“Mesleğimi yaparken kişisel güvenliğim ile ilgili endişe duyuyorum” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)	99
Şekil 54.	“Öğretmenlerin mesleki gelişimleri (hizmet içi eğitim) için yapılan çalışmalar yeterlidir” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)	100
Şekil 55.	“İmkân olması halinde yüksek lisans / doktora yapmak isterim” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)	101
Şekil 56.	“Kendimizi mesleki açıdan geliştirebilmek için yeterince imkân sağlanmıyor” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)	102
Tablo 1.	Öğretmenlerin illere göre dağılımı	35
Tablo 2.	Öğretmenlerin cinsiyetlerinin çalıştıkları okul türlerine göre dağılımı	36
Tablo 3.	Öğretmenlerin yaşlarının çalışma sürelerine göre dağılımı	37
Tablo 4.	Öğretmenlerin çocuk sayılarına ve medeni durumlarına göre dağılımı	37
Tablo 5.	Öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce yaşamlarının büyük çoğunluğunu geçirdiği yer	38
Tablo 6.	Öğretmenlerin annelerinin meslekleri	38
Tablo 7.	Öğretmenlerin annelerinin eğitim durumları	38
Tablo 8.	Öğretmenlerin babalarının meslekleri	39
Tablo 9.	Öğretmenlerin babalarının eğitim durumu	39
Tablo 10.	Yaptığı iş karşılığı duyduğu başarı hissine ilişkin öğretmenlerin memnuniyet düzeylerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	41
Tablo 11.	Öğretmenlerin, başkaları için bir şeyler yapabildiğini hissetmesi bakımından duyduğu memnuniyet düzeyinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	42
Tablo 12.	Öğretmenlerin kendi yeteneklerini kullanarak bir şeyler yapabilmesi bakımından duyduğu memnuniyet düzeyinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	43
Tablo 13.	Öğretmenlerin ara sıra değişik şeyler yapabilme imkânının olması bakımından duyduğu memnuniyet düzeyinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	44
Tablo 14.	Öğretmenlerin işi ile ilgili alınan kararların uygulamaya konması bakımından duyduğu memnuniyet düzeyinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	45
Tablo 15.	Öğretmenlerin vicdani bir sorumluluk taşıma imkânını kendisine vermesi bakımından duyduğu memnuniyet düzeyinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	46

Tablo 16.	Mesleğinin toplumda saygın bir kişi olma imkânını kendisine vermesi bakımından öğretmenlerin duyduğu memnuniyet düzeyinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	48
Tablo 17.	Mesleğinin her zaman kendisini meşgul etmesi bakımından öğretmenlerin duyduğu memnuniyet düzeyinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	49
Tablo 18.	Öğretmenlerin bağımsız çalışma imkânı olması açısından duyduğu memnuniyet düzeyinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	50
Tablo 19.	Öğretmenlerin, mesleğin kendisine garantili bir gelecek sağlaması yönünden duyduğu memnuniyet düzeyinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	51
Tablo 20.	Öğretmenlerin, çalıştığı kurumun yöneticisinin maiyetindeki kişileri iyi yönetmesi bakımından duyduğu memnuniyet düzeyinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	52
Tablo 21.	Öğretmenlerin yaptığı iş sonrası takdir edilmesi açısından duyduğu memnuniyet düzeyinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	53
Tablo 22.	Öğretmenlerin çalışma arkadaşlarının birbiri ile uyumu açısından duyduğu memnuniyet düzeyinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	54
Tablo 23.	Öğretmenlerin çalıştığı kurumun yöneticisinin karar verme yeteneği bakımından duyduğu memnuniyet düzeyinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	55
Tablo 24.	“Öğretmenliği, üniversite puanım öğretmenlik programlarına yettiği için seçmek zorunda kaldım” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	57
Tablo 25.	“Öğretmenliği alternatif meslekleri değerlendirerek bilinçli olarak seçtim” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyete göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	58
Tablo 26.	“Öğretmenlik mesleğini toplumda saygın bir meslek olduğu için seçtim” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	59
Tablo 27.	“Öğretmenlik mesleğini, iş garantisi olduğu için tercih ettim” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	60
Tablo 28.	“Bugün yeni bir meslek seçebilme olanağım olsa başka bir mesleği seçerdim” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	61
Tablo 29.	“Öğretmenlikten elde ettiğim manevi doyumum başka bir meslekte bulabileceğimi düşünmüyorum” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	63
Tablo 30.	“Çalışma kariyerimi bu meslekte tamamlamayı düşünüyorum” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	64
Tablo 31.	“Öğretmenlik mesleği ile ilgili yapmak durumunda olduğum faaliyetler bana zevk vermiyor” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	65
Tablo 32.	“Öğretmenlik mesleği birçok açıdan rahat bir hayat yaşamak için uygundur” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	66

Tablo 33.	“Öğretmenlik yaptıkça, mesleğin saygınlığına yönelik inancım azaldı” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	67
Tablo 34.	“Öğretmenlik mesleği diğer mesleklerle göre üst düzey kariyer elde etmeye uygun değildir” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	69
Tablo 35.	“Öğretmenlerin yaptığı işin değeri anlaşılmıyor” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	70
Tablo 36.	“Öğretmenlik, yaparken en fazla gurur duyulacak mesleklerdendir” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	71
Tablo 37.	“Öğretmenlik en saygın meslekler arasındadır” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	72
Tablo 38.	“Yaptığım iş ile başkalarının hayatını olumlu yönde etkilediğimi düşünüyorum” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	73
Tablo 39.	“Çocuğum olursa / çocuğumun / çocuklarımların öğretmen olmasını desteklerim” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	74
Tablo 40.	“Diğer mesleklerle karşılaştırdığımda öğretmenlik yapmak bana saygınlık kazandırıyor” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	75
Tablo 41.	“Genel olarak toplumda öğretmenlerin sorunlarına karşı yüksek bir duyarlılık hâkimdir” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	76
Tablo 42.	“Öğretmenlerin toplumsal statüleri gün geçtikçe düşüyor” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	77
Tablo 43.	“Öğretmenlik mesleğine verilen değer artacağını düşünüyorum” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	78
Tablo 44.	“Öğretmenlik mesleğinin itibarı ve imajı düzelmeyecek kadar yıpranmıştır” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	79
Tablo 45.	“Devlet, öğretmenlere yeterince değer vermektedir” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	80
Tablo 46.	“Medya, öğretmenlere yeterince değer vermektedir” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	81
Tablo 47.	“Toplum, öğretmenlere yeterince değer vermektedir” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	82
Tablo 48.	“Bugün aynı veya daha fazla ücret alacağım kamu sektöründe başka bir iş bulsam öğretmenlikten ayrılırım” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	84
Tablo 49.	“Aldığım ücretten, sosyal ve kültürel ihtiyaçlarım için para ayırabiliyorum” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	85

Tablo 50.	“Yaptığım iş karşılığında adil bir ücret aldığımı düşünüyorum” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	86
Tablo 51.	“Mesleğimi yaparken oldukça yıpranıyorum” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	87
Tablo 52.	“Kendimi işimden duygusal olarak uzaklaşmış hissediyorum” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	88
Tablo 53.	“Öğrencilerle ilgilenmek bende çok fazla strese neden oluyor” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	90
Tablo 54.	“Mesleği nasıl icra edeceğime dair birçok konuda kendi kendime karar verme özgürlüğüne sahibim” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	91
Tablo 55.	“Yöneticilerim, eğitim-öğretim süreçleri ile ilgili kendi aldığım kararlara saygı duyarlar” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	92
Tablo 56.	“Okul içerisindeki birçok süreçte bireysel olarak inisiyatif almakta zorlanıyorum” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	93
Tablo 57.	“Öğretmenler merkezden verilen kararların pasif uygulayıcısıdır” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	94
Tablo 58.	“Çalıştığım kurumun yöneticileri kurumla ilgili bir karar almadan önce bizim görüşlerimizi alırlar” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	96
Tablo 59.	“Eğitim politikalarının şekillenmesinde etkim olduğunu düşünmüyorum” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	97
Tablo 60.	“Çalıştığım okulun fiziki olanakları işimi gereği gibi yapmam için yeterlidir” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	98
Tablo 61.	“Mesleğimi yaparken kişisel güvenliğim ile ilgili endişe duyuyorum” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	99
Tablo 62.	“Öğretmenlerin mesleki gelişimleri (hizmet içi eğitim) için yapılan çalışmalar yeterlidir” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	100
Tablo 63.	“İmkân olması halinde yüksek lisans / doktora yapmak isterim” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	101
Tablo 64.	“Kendimizi mesleki açıdan geliştirebilmek için yeterince imkân sağlanmıyor” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	103

GİRİŞ

Araştırmanın Problemi

Türkiye’de ve dünyada öğretmenlerin mevcut mesleki durumları ve statüleriyle ilgili çeşitli sorunlar ve kaygılar vardır. Tarihsel ve kültürel olarak yüceltilen öğretmenlik mesleğinin nesnel koşullarının öğretmenleri tatmin eden bir düzeye ulaştığını söylemek oldukça zordur. Öğretmenler kendilerini ilgilendiren konularda profesyonel görüşlerinin alınmaması karşısında motivasyon kaybı yaşayabilmektedirler. Bu durum ise öğretmenlerin iş doyumunu olumsuz etkileyebilmekte ve kendilerini tükenmiş hissetmelerine yol açabilmektedir. Daha önemlisi, öğretmenlerin bilgi, görüş ve tecrübelerini dikkate almayan eğitim reformları genellikle başarısızlıkla sonuçlanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Türkiye geneli kamuda temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kendi mesleklerini ve mesleki statülerini nasıl algıladığını öğretmen görüşlerine başvurarak kapsamlı bir şekilde ortaya koymaktır. Bu çerçevede, kamuda görev yapan öğretmenlerin iş doyumunu, mesleği tercih etme nedenleri, mesleğe olan bağlılıkları, yakınmaları, bireysel ve toplumsal değer algıları, ücret memnuniyetleri, tükenmişlik düzeyleri, mesleki özerklikleri, karar alma mekanizmalarına katılımları, çalışma koşulları ve mesleki gelişimleri gibi hususlar incelenmiştir.

Tanımlar

Öğretmenlik mesleğinin statüsü: Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) ve Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından 1966 yılında yayınlanan *Öğretmenlerin Statüsü Tavsiyesi* adlı ünlü belgede öğretmenlere ilişkin kullanılan statü terimi, şu şekilde tanımlanmıştır: “hem kendilerine verilen konumu hem de kendilerine diğer mesleklere kıyasla tanınan çalışma koşulları, ücret ve diğer maddi getirileri içerir” (ILO/UNESCO, 1966).

İş doyumunu: İş doyumunu çalışanın işe ya da işin belirli yönlerine karşı geliştirdikleri duygusal tepkinin yansımasıdır. Genel olarak iş doyumunu; işe yönelik hoşnutluk veya hoşnutsuzluk durumu olarak ifade edilmektedir. Bir kişinin işini yapması için gereken koşulların sağlanıp sağlanmaması iş doyumunda belirleyici olmaktadır (Evans, 1996). Kişinin kendi performansını yeterli bulması ve başarı duygusunu hissetmesi de iş doyumunu açısından önemlidir (Van Dat, 2016).

Bağlılık: Çalışanların görev yaptıkları kurumun amaç ve değerlerine yüksek düzeyde inanması, kabul etmesi, kurumun amaçları için yoğun gayret etmeye ve kurumdaki

görevini sürdürmeye yüksek düzeyde istekli olması şeklinde tanımlanabilir. Bağlılığın duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık olmak üzere üç türü vardır (Meyer & Allen, 1991). Bunlardan duygusal bağlılık bireyin çalıştığı kuruma yönelik duygusal tutumunu kapsamaktadır. Kurumsal amaç ve değerler ile bireysel değerler uyduğunda bu bağlılık türü daha yüksek olmaktadır. İkinci bağlılık türü olan devam bağlılığı, kurumun sağladığı şartların bireyin ihtiyaçlarını karşılama yönü üzerinden ortaya çıkmaktadır. Kişi kurumun sağladığı olanaklardan memnun olduğu için kuruma bağlılığını sürdürür. Bağlılığın en düşük düzeyi olarak nitelendirilebilecek olan üçüncü bağlılık türü ise normatif bağlılıktır. Normatif bağlılıkta kişi sadece mecbur olduğu için kurumda bulunmaktadır.

Bireysel ve toplumsal değer algıları: Bir mesleğe bireyin kendi verdiği değer ile toplum tarafından bir mesleğe atfedilen değeri ifade eder.

Tükenmişlik: Tükenmişlik, işi gereği yoğun duygusal taleplere maruz kalan ve sürekli diğer insanlarla yüz yüze çalışmak durumunda olan kişilerde görülen bitkinlik, uzun süreli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygularının, yapılan işe, hayata ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlarla yansması ile oluşan bir sendrom olarak tanımlanmaktadır (Akçamete, Kaner & Sucuoğlu, 2001; Maslach & Goldberg, 1998).

Mesleki özerklik (Öğretmen özerkliği): Öğretmen özerkliği öğretmenlerin mesleki faaliyetlerini planlama, uygulama ve bunlarla ilgili kararları almada sahip olduğu yetki ve özgürlük alanını ifade etmektedir. Öğretmen özerkliği doğrudan eğitim ve öğretimle ilgili konular ve bunlarla birlikte daha genel anlamda çalışma ortamı ve okul yönetimiyle ilgili konuları da kapsamaktadır (Öztürk, 2011). Öğretmenlere sınıfta tanınan özerklik; öğretmenin uygulama ve tercihlerine yönelik duyulan güven ve saygıyı göstermekte ve öğretmenliğin profesyonelliğini ifade etmektedir. Bu çerçevede öğretmen özerkliği; eğitim sitemlerinin yüksek düzeyde merkezîyetçi olmasından dolayı okullar üzerindeki artan kontrolü azaltacak bir unsur ve sistemi daha hesap verebilir hale getirmek için önemli bir kavram olarak görülmektedir (Ingersoll, 2007, 2012).

Karar alma mekanizmalarına katılım: Karar alma, bir sorunun çözümüne ilişkin olası yollardan en uygununun seçilmesi, çeşitli amaçlar, bunlara ulaştıracak yollar, araçlar ve imkânlar arasında seçim ve tercih yapmakla ilgili zihinsel, bedensel ve duygusal süreçlerin toplamı olarak tanımlanmıştır (Demirtaş & Güneş, 2002). Katılımcı karar vermenin dört temel özelliğe sahip olması gerektiği ifade edilmektedir: katılımın yönetim politikaları için bir strateji olması; paydaşların doğrudan katılımı; paydaşların rolünün tavsiyeden öte olması (katılımcıların sonuç kararını verme veya büyük ölçüde etkileme hakkında sahip olması); önemli konulara ilişkin kararlara paydaşların katılımının sağlanması (Somech, 2010).

Çalışma koşulları: Öğretmenin mesleğinin gereklerini başarılı bir şekilde gerçekleştirmesini olumlu ve olumsuz etkileyen tüm faktörler çalışma koşulları olarak kabul edilmektedir. Bu anlamda yönetsel uygulamalar, alınan ücret, eğitim materyaline sahip olma durumu, velilerin okula ilgileri gibi faktörler çalışma koşulları olarak tanımlanmıştır (Hanushek & Rivkin, 2007).

Mesleki gelişim: Mesleki gelişim kavramı; öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve yetkinliklerini artırmaya yönelik muhtelif eğitimleri kapsar. Mesleki gelişim kavramının en kapsamlı ve ortak tanımı; öğretmenlerin gerçekleştirdikleri mesleki uygulamaların, kabullerin ve anlayışların istenilen yönde farklılaşmasıdır (Guskey, 2002).

Araştırmanın Önemi

Gerek ulusal sınavlar gerekse uluslararası sınav ve değerlendirmeler (ör. TIMSS ve PISA) toplu olarak değerlendirildiğinde, Türkiye eğitim sisteminin ciddi bir kalite sorunu olduğu görülmektedir. Türkiye’de eğitim sisteminin her bir çocuğa fırsat eşitliği sağladığı, toplumsal talepleri ve ekonomik ihtiyaçları karşılayabildiğini söylemek mümkün değildir. Dahası, mevcut eğilimlerin devam etmesi durumunda, Türkiye’deki öğrencilerin gelişmiş ekonomilerdeki akranlarıyla yarışabilmesi oldukça zor görünmektedir. Bununla birlikte, çeşitli araştırmalar öğrenci başarısı üzerinde en fazla etkisi olan unsurun öğretmen olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin, PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınav ve değerlendirmelerde yüksek performans gösteren eğitim sistemleri üzerinde yapılan bir çalışmada, öğrenci performansı açısından en başarılı ülkelerin ortak özelliğinin nitelikli öğretmen olduğu tespit edilmiştir (Barber & Mourshed, 2007). Aynı şekilde, birçok ülke ve eğitim sisteminde yapılan araştırmalar, okul-temelli faktörler içerisinde öğrenci başarısı üzerinde en yüksek etkisi olan faktörün öğretmenler olduğunu göstermiştir (EFA Global Monitoring Report Team, 2015; UNESCO, 2015a). ABD’de ve birçok diğer ülkede çok farklı kademelerde yapılan çalışmalar yine göstermiştir ki, öğretmenin akademik bilgisi, öğretmenliğe hazırlığı ve tecrübesi öğrencilerin başarısını önemli oranda etkilemektedir (Darling-Hammond, 2010). Araştırmalar, öğretmen niteliğinin sadece öğrenci başarısıyla değil, uzun vadede üretkenlikleri ve gelirleriyle de ilişkili olduğunu göstermektedir (ERG, 2015). Bütün ülkeler artan toplumsal ve ekonomik talepleri karşılamak için eğitim sistemlerini iyileştirmek ve bu çerçevede öğretmenlere yönelik yeni politikalar geliştirmek arayışındadır (OECD, 2005). 1966 yılında ILO/UNESCO tarafından yayınlanan *Öğretmenlerin Statüsü Tavsiyesi*’nde belirtildiği üzere, eğitimin amaç ve hedeflerine ulaşmak için “öğretmenler hakça bir statüden yararlanmalı ve öğretmenlik mesleği, hak ettiği kamusal saygınlığı görmelidir” (Gülmez, 2010, s. 38). Bu çerçevede, Türkiye’de eğitim kalitesinin artırılması için öğretmenlik mesleğinin statüsünün artırılması ve öğretmenlerin niteliğinin artırılması oldukça kritik bir konudur.

Öğretmenlerin eğitimin kalitesini belirleyen en önemli unsur olduğu sıklıkla tekrar edilse de, karar alıcılar yeni politikalar geliştirirken öğretmenleri pasif bir uygulayıcı olarak görme ve maalesef görüşlerini ve ihtiyaçlarını ihmal etme eğilimindedirler (VSO, 2002). Türkiye’de de nitelikli öğretmenleri yetiştirmeye ve mevcut nitelikli öğretmenleri 21. yüzyılın ihtiyaçları dikkate alınarak daha da geliştirmeye yönelik bir sistemin var olduğunu söylemek güçtür. Birçok ülkede karar alıcılar eğitim kalitesini artırmaya yönelik çalışmalar yaparken genel olarak öğretmenlere veya öğretmen sendikalarına yeterince danışmamaktadırlar (EFA Global Monitoring Report Team, 2015). Aynı şekilde, Türkiye’de öğretmenlerin eğitim kalitesini artırmak ve kendi kariyer gelişimleri hakkındaki düşünceleri sistematik olarak yeterince değerlendirilmemektedir. Zaten Türkiye’de gerek öğretmenlerin mesleki özerklikleri gerekse de okulların idari ve mali konulardaki özerklik düzeyleri diğer OECD ülkelerine göre oldukça düşüktür (OECD, 2011). Bu çalışma, Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin mevcut durumunu ve statüsünü öğretmenlerin gözünden değerlendirerek, eğitim sisteminin en önemli aktörü olan öğretmenlerin mevcut düşünce ve algılarına ışık tutmaktadır. Böylece, bu çalışmanın öğretmenlik mesleğinin mevcut durumu hakkında toplumsal bir farkındalık oluşturulmasına ek olarak mesleğin saygınlığının ve statüsünün artırılmasına yönelik çalışmalara katkı yapma potansiyeli vardır. Öğretmenlerin, meslekleri ve mesleğin statüsüyle ilgili algı ve düşüncelerinin bilinmesi, etkili ve verimli eğitim politikalarının üretilmesine önemli katkılar sağlayacaktır.

Öğretmenlik Mesleği ve Mesleğin Statüsü

2014 yılı Dünya Öğretmenler Günü dolayısıyla UNESCO Genel Direktörü Irina Bokova, ILO Genel Direktörü Guy Ryder, Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) Yönetici Direktörü Anthony Lake, Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) Yöneticisi Helen Clark ve Eğitim Enternasyonal (EE) Genel Sekreteri Fred van Leeuwen yayınladıkları ortak mesajlarında şöyle demişlerdir: “Bir eğitim sistemi ancak öğretmenleri kadar iyidir. Öğretmenler, evrensel ve herkes için kaliteli eğitim açısından vazgeçilmezdir: Öğretmenler, yeni küresel zorlukları ve fırsatları idare edebilmek için yeni nesillerin zihinlerini ve tutumlarını şekillendirmede merkezi bir konumdadırlar.” (UNESCO, 2015b, s. 3). Başta UNESCO, ILO ve Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) olmak üzere birçok uluslararası örgüt, öğretmenlerin eğitim kalitesindeki öneminden dolayı öğretmenlik konusuna eğilmektedirler. Bu çerçevede, 1966 yılında ILO ve UNESCO tarafından yayınlanan *Öğretmenlerin Statüsü Tavsiyesi*, öğretmenlerin hakları ve sorumlulukları ile çalışma koşulları ve eğitimleri hakkında uluslararası bir perspektif sunan oldukça önemli bir belge kabul edilmektedir.

Her ne kadar yasal bağlayıcılığı olmasa da, birçok ülke öğretmenlerin eğitimi, hizmet içi eğitimi, ileri eğitimi, istihdamı, daimi kadroya alınmaları ve iş güvenceleri, maaşları ve sosyal güvenliklerini ilgilendiren konularda *Öğretmenlerin Statüsü Tavsiyesi* çerçevesinde hareket etmeyi esas almışlardır. 1966 yılında yayınlanan belgenin güncelliğini halen koruduğu yaygın olarak kabul edilmektedir (ILO/UNESCO, 2015). *Tavsiye*, öğretmeni bir teknisyen veya uygulayıcı olarak değil, eğitim politikalarının, öğretim yöntemlerinin ve ölçme sistemlerinin geliştirilmesinde önemli bir aktör olarak görmektedir. *Tavsiye*, öğretmeni, “okullarda öğrencilerin eğitimiyle görevli tüm kişiler” olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin yanında okul müdürleri, müfettişler ve eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde görev alan yardımcı personeller söz konusu tanımın kapsamına dâhildir. Daha önce de bahsi geçtiği üzere, öğretmenlere ilişkin kullanılan statü terimi, “hem kendilerine verilen konumu hem de kendilerine diğer mesleklere göre kıyasla tanınan çalışma koşulları, ücret ve diğer maddi getirileri içerir” (ILO/UNESCO, 1966). Bu tanıma göre statü, öğretmenlerin toplumdaki konumunu ve durumunu, çalışma koşullarını, ücretlerini ve karşılaştırmalı olarak diğer meslek erbabı karşısındaki durumlarını tanımlayan bir kavramdır. Zaman zaman eş anlamlı kullanılsa da statü, meslek saygınlığını da içeren daha genel bir terimdir.

Öğretmenliğin günümüzdeki anlamına yakın bir meslek olarak ortaya çıkması birçok ülkede 19. yüzyıldan itibaren yani sanayileşmenin artması, zorunlu eğitimin yaygınlaşması ve buna bağlı olarak öğretmen ihtiyacının ortaya çıkması gibi nedenlerle ilişkilidir (Özoğlu, Gür & Altunoğlu, 2013). Türkiye’de günümüzdeki anlamda öğretmen yetiştirmenin yani öğretmen olması düşünülen öğrencilere eğitim yöntemleri ve çeşitli mesleki bilgiler kazandırmanın ilk kez 1848 yılında Darülmüallimîn ile başladığı kabul edilir. Ancak, 1848 yılından itibaren öğretmen yetiştirme ilke ve uygulamalarında bir istikrar yakalanmamış, bir takım olumlu gelişmeler ancak bazı “*değerli yöneticilerin görev başında kaldıkları sürelerce*” gerçekleşmiştir (Akyüz, 2006, s. 441). Benzer şekilde, günümüze kadar hiçbir dönemde sağlıklı bir öğretmen ihtiyaç planlaması yapılamadığı için, öğretmenliğe kimlerin alınması gerektiği konusunda sürekli farklı uygulamalara gidilmiştir. Bütün bu farklı uygulamalar, yasalarda ve resmi belgelerde bir “uzmanlık mesleği” olarak tanımlanan öğretmenliğin, herkes tarafından yapılabilen bir iş olarak algılanmasına yol açmış ve öğretmenlik mesleğinin saygınlığını azaltmıştır.

Gerçekten de, öğretmen yetiştirmede yıllar içerisinde çok farklı uygulamalar denemiş ve büyük gelgitler yaşanmıştır ve halen yaşanmaya devam etmektedir. Özellikle ihtiyaç dönemlerinde, öğretmen adaylarının yoğun baskılarının olduğu dönemlerde ve eğitim fakülteleri dışındaki fakültelerin mezunlarının öğretmenlik yapmak dışında iş imkânlarının az olduğu dönemlerde, öğretmenliğe başvuru ve giriş koşullarında değişiklikler söz konusu olmuştur (Özoğlu, Gür & Çelik, 2010). Kimlerin öğretmen

olabileceği konusunda ve öğretmen yetiştiren programların neler olduğu konusundaki yıldan yıla hızlı bir şekilde değişen uygulamalar, öğretmen niteliğini olumsuz etkilemesinin ötesinde *öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği asgari nitelikler* hakkında üzerinde uzlaşılmış ortak bir zemin olmadığını göstermektedir. Sözleşmeli öğretmenlik, aday öğretmenlik, tezsiz yüksek lisans öğretmenlik programları, pedagojik formasyon programları vb. konularda yıldan yıla birbirinden farklı ve hatta birbiriyle çelişen uygulamalar söz konusu olmuştur. Özetle ifade etmek gerekirse, Türkiye’de öğretmenlik mesleğine kimlerin girebileceğine ilişkin Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Yükseköğretim Kurulu (YÖK), akademisyenler, öğretmenler ve öğretmen adayları arasında bir uzlaşma olduğunu söylemek mümkün değildir.

Dünyada da öğretmen yetiştirme konusu, öğretmenlik mesleği bağlamında öteden beri tartışılmaktadır. Daha açık ifade etmek gerekirse, birçok ülkede öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi ve beceriler ile öğretmen adaylarının yükseköğrenimlerinde kazandıkları bilgi ve beceriler arasında önemli bir boşluk görülmektedir. Sözgelimi, ABD’de yapılan kapsamlı bir çalışmada, öğretmenlerin günümüzde karşılaştıkları ve gelecekte karşılaşmaları muhtemel zorlukların üzerinden gelebilmeleri için gereken bilgi ve becerilerin öğretmen yetiştiren yükseköğretim programları tarafından kazandırılmadığı görülmüştür (Levine, 2006). Dahası, öğretmenlik mesleğinin ne olduğu hakkındaki tartışmaların da öğretmen adaylarına verilecek eğitimlerin doğasını etkilediği görülmektedir. Sözgelimi, öğretmenliğin hekimlik ve hâkimlik gibi bir meslek olduğunu düşünenler, öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce uzunca bir süre eğitim almasını şart koşarken; öğretmenliğin iş başında öğrenilen bir tür zanaat olduğunu düşünenler öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce uzun bir eğitimden geçmesini zorunlu görmemektedirler.

Birçok ülkede öğretmenlik mesleği; kadınların çoğunlukta olduğu diğer meslekler gibi, hekimlik, hâkimlik ve mühendislik gibi beyaz yaka mesleklerden daha az saygın; ancak sekreterlik ve şoförlük gibi pembe veya mavi yaka mesleklerden daha saygındır (Ingersoll & Merrill, 2011). Meslek saygınlığı ilgili meslek erbabının ücretiyle ilişkili olsa da sadece ücretle açıklanamaz. Çünkü bazı ülkelerde öğretmenlerin kazandığı ücret diğer bazı meslek erbaplarının kazandığı kadar olmasa da saygınlıkları daha yüksektir. Gerçekten de Güney Kore, Singapur ve Finlandiya’da öğretmenler en yüksek maaşı alan meslek mensupları olmadıkları halde, öğretmenlik ülkedeki en saygın meslek gruplarından biridir (OECD, 2014b). Bu durumun en temel sebepleri olarak, en başarılı öğrencilerin öğretmenliği seçmesi, öğretmenliğin gerektirdiği yüksek eğitim düzeyi (ör. Finlandiya’da öğretmenlerin tamamı yüksek lisans mezunudur) ve öğretmenlerin sahip olduğu yüksek mesleki özerklik düzeyi (ör. karar ve uygulamalarda serbestçe inisiyatif alabilme) gösterilebilir (Barber & Mourshed, 2007; Darling-Hammond, 2010; Wagner, 2008). PISA sonuçlarındaki başarısı dolayısıyla

literatürde çokça bahsi geçen Finlandiya eğitim sisteminin en çok övülen noktası, öğretmenliğin yüksek statülü bir meslek olmasıdır. Finlandiya’da başarılı öğrencilerin öğretmenliği seçmelerinin en önemli sebebi olarak aldıkları maaş değil, mesleki özerklikleri ve çalışma koşulları gösterilmektedir. Bir başka ifadeyle, eğitim sistemi, öğretmene bir takım komutlar vermekten ziyade, öğretmenlerle birlikte karar almayı ve hareket etmeyi esas almaktadır.

Yukarıda bahsi geçen ILO/UNESCO tarafından 1966 yılında yayınlanan *Öğretmenlerin Statüsü Tavsiyesi* de öğretmenlerin mesleki özgürlükleri ve çalışma koşullarına geniş bir yer ayırmaktadır. Buna göre, onaylanan program çerçevesinde öğretmenler öğretim araçlarının seçimi, ders kitaplarının seçimi ve pedagojik yöntemlerin uygulanmasında esas rolü üstlenmelidirler. Aynı şekilde, teftiş ve denetleme sistemi, öğretmenlerin özgürlüğünü, girişkenliğini ve sorumluluğunu sınırlamaktan kaçınılmazdır. *Öğretmenlerin Statüsü Tavsiyesi*’nde belirtildiği üzere, öğretmenlerin çalışma koşulları, öğretmenlerin kendilerini mesleklerine tümüyle adanmalarını sağlamalıdır (ILO/UNESCO, 1966). Yapılan çalışmalara göre, yeterli çalışma koşulları öğretmenlerin iş performanslarını artırdığı gibi buldukları okulda görevlerini sürdürme ve öğretmenlik mesleğine devam etme isteğini de artırmaktadır (Hanushek & Rivkin, 2007). Gerçekten de, öğretmenlerin çalışma koşullarında yapılan iyileştirmeler, mevcut öğretmenlerin kendilerinin, işlerine daha çok adanmaları potansiyeli taşımaktadır. Böylece hem iş terklerinin önlenmesi hem de nitelikli kişilerin öğretmenlik mesleğini seçmesi kolaylaşacaktır.

Sadece Türkiye’de değil dünyanın birçok ülkesinde öğretmenlik mesleğinin statüsünün yükseltilmesine yönelik talepler ve tartışmalar vardır. Ancak, öğretmenliğin statüsünün yükseltilmesine yönelik öneri ve değerlendirmeler farklılaşmaktadır. Sözgelimi, ABD’de öğretmenlerin daimi kadroya sahip olmalarını öğretmenlerin performanslarını azaltan bir uygulama olarak eleştirenler, öğretmenlerin performanslarının ölçülmesini ve buna göre ödüllendirme ve cezalandırma yapılmasını talep etmektedir (Rhee, 2013). Buna karşın sendikalar, öğretmenlerin daimi kadrolarının kaldırılmasını, olası hak ihlallerine kapı aralayacak olması dolayısıyla istememektedirler. Öte yandan, öğretmenlik mesleğinin statüsünün yükseltilmesi için, öğretmenliğe giriş koşullarının yükseltilmesi, öğretmenlere kendilerini geliştirmeleri için fırsatların sağlanması, belli aralıklarla belgelendirme/sertifikasyonun devam etmesi, maaşların yükseltilmesi, usta ve mentör öğretmen gibi roller tanımlayarak öğretmenlerin kariyerlerinde ilerlemelerine izin verilmesi gibi öneriler tartışılmaktadır. (Darling-Hammond, 1997; Wagner, 2008).

Yine, bazı karar alıcılar ve eğitimciler eğitim sisteminin performansının artırılması için öğretmenlerin daha fazla kontrol ve disipline tabi tutulması gerektiğini savunurken,

diğerleri eğitim sisteminin performansının artırılması için öğretmenlerin daha fazla yetkilendirilmesi gerektiğini ve böylece daha fazla özerk olmaları gerektiğini savunmaktadırlar. Bir başka şekilde ifade etmek gerekirse, bürokratikleşmeden yana olanlar, eğitim kalitesinin ancak öğretmeni daha fazla kontrol altına alınarak yükseleceğini savunurken, diğerleri eğitim kalitesinin artırılması için öğretmenlerin daha fazla serbest bırakılmasını savunmaktadırlar (Ingersoll, 2007). ABD’de öğretmenlerle yapılan bir çalışmada, mesleklerine yönelik en büyük tehdidin düşük maaşlar veya kötü çalışma koşullarından ziyade, işlerinin daha fazla bürokratikleştirilmesi ve böylece kontrol altına alınmaya çalışılması olduğu ortaya çıkmıştır (Darling-Hammond, 1997).

Türkiye’de ve dünyada değişen toplumsal yapılar, ekonomideki dönüşümler, eğitim sistemlerindeki reformlar sonrası öğretmenlerin üstlendikleri rollerde ve sorumluluklarda değişimler yaşanmaktadır (Özoğlu vd., 2013). Gerçekten de, birçok ülkede öğretmenlerin mesleklerine ilişkin olarak gittikçe umutsuzluğa kapıldıkları, karar alma süreçlerindeki etkinliklerinin azaldığı ve daha yoğun çalıştıkları görülmektedir. Öğretmenlerin müfredat, ders saatleri ve ölçme-değerlendirme gibi konularda karar alma süreçlerinden gittikçe dışlandıkları ve başkaları tarafından alınan kararları uygulayan bir teknisyene dönüştürüldükleri yönünde kaygılar vardır. Bir başka ifadeyle, öğretmenin kendi başına alıp uygulayabileceği birçok karar artık kendisine hazır olarak tevdi edilmektedir (Apple, 1988; Shannon, 1989).

Türkiye’de öğretmenler ders içeriklerini ve yöntemlerini seçerken öğretim programları ve ders kitaplarının çizdiği çerçevenin dışına pek çıkamamaktadırlar. Öğretmenin rolü genellikle ders programları ve ders kitapları tarafından belirlenen öğretimin salt uygulayıcısı olmaktan öteye gitmemektedir (Gür, 2006; Öztürk, 2011). Her ne kadar öğretmen üzerindeki kontrol mekanizmaları artsa ve öğretmenler daha ziyade uygulayıcı olarak konumlandırılrsa da, öğretmenlerin sınıf içerisinde hâlâ önemli ölçüde serbest oldukları ve tabi oldukları kontrol mekanizmalarının olumsuz etkilerini azaltacak taktikler kullandıkları görülmektedir. Sözgelimi, Türkiye’de kılavuz kitapların kullanımının zorunlu olduğu yıllarda bazı ilköğretim öğretmenleri, göstermelik olarak kitapların belli sayfalarının altını çizip müfettişe gösterip kendi kararlarını uygulamaktaydılar. Özetle, kontrol mekanizmalarının artması ve birçok kararın uygulanmak üzere kendilerine hazır olarak tevdi edilmesi, öğretmenlerin bireysel *faillik* rollerinin olmadığı, mesleki olarak doğru bildiklerini hiç yapamadıkları veya becerilerini tamamen kaybettikleri anlamına gelmemektedir (Gür, 2014).

Karar verme sürecine çalışanların katılımı, kararın niteliğini yükseltmekte, yöneticilere karar alınacak konulara ilişkin daha fazla bilgi akışını sağlamakta, çalışanların uzmanlık, girişimcilik ve fikirlerinden faydalanmasına imkân vermekte, verimliliği

artırmakta, buna karşılık personel hareketliliği, iş stresi ve çatışmayı azaltmaktadır (Güçlü, Özer, Kurt & Koşar, 2015). Birçok çalışmada öğretmenleri okuldaki karar alma sürecine katılmasının kararların kalitesini artırmanın yanı sıra okulun sosyal kapasitesini geliştirdiği, öğretmenlerin motivasyonunu ve iş doyumunu artırdığı belirtilmektedir (Evans, 1996; Van Dat, 2016).

Birçok ülkede öğretmenler için profesyonel gelişme olanaklarının azalması ve profesyonellikten arındırma veya uzaklaştırma (*de-professionalization*) eğilimi söz konusudur. Bu eğilimin, öğretmenlerin güvenlik ve sağlıkları ve özellikle psikolojik durumları (tükenmişlik) üzerinde önemli etkileri söz konusudur (ILO/UNESCO, 2015). Öğretmen sendikalarının eğitim politikalarının oluşumunda belli bir rolü olsa da, birçok ülkede öğretmen sendikalarının örgütlenme özgürlükleri çeşitli zorluklar altındadır. Öğretmenler cinsiyet, ırk ve dil gibi özellikleri dolayısıyla ayrımcılığa maruz kalmaktadırlar. Yeterli öğretmen olmaması dolayısıyla kalabalık sınıflar ve mevcut öğretmenler için iş yükünün artışı söz konusudur. Birçok ülkede öğretmenler artan iş yükü, stres ve kötü çalışma koşulları dolayısıyla iş memnuniyetlerinin ve etkinliklerinin azaldığı yönünde kaygı taşımaktadır (OECD, 2005). Yine, birçok ülkede özel okulların kamu politikalarının belirlenmesindeki rolünün artmasına paralel olarak öğretmenlerin profesyonellikten uzaklaşma eğilimleri hızlanmıştır.

Nitelikli öğretmen ve öğretim için mesleki gelişim konusunda öğretmenlere sağlanmış sürekli bir desteğin varlığı çok büyük önem taşımaktadır (Seferoğlu, 2004). Öğretmenlerin öğrenci öğrenmesine katkı sağlamak, öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçlarını en üst düzeyde karşılamak ve öğretmenlik mesleğinin gereklerini en iyi şekilde yerine getirmek için sahip olmaları gereken bilgi ve becerilerinin artırılması gerekmektedir (Kılınç, 2014). Okullardaki öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişimi desteklenmeden eğitimin niteliğinin artırılamayacağı artık politika yapımcılar tarafından daha yaygın kabul edilmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesi sürecinde üç temel konunun önemli olduğu belirtilmektedir: Değişimin öğretmenler için kademeli ve zor bir süreç olması; bu süreçte öğretmenlere sürekli geribildirim sağlanmasının gerekliliği; öğretmenlerin desteklenmesinin gerekliliği (Guskey, 2002).

Öğretmenlerin performanslarını öğrencilerin bir takım standart testlerde aldıkları puanlar üzerinden değerlendirme gibi ihtilafli politika tartışmaları da söz konusudur (ILO & UNESCO, 2015). Türkiye’de de zaman zaman bazı karar alıcılar tarafından dile getirilen bu tür yaklaşımların ciddi sakıncaları söz konusudur. Öğretmen performansını söz konusu öğretmenin öğrencilerinin test puanları üzerinden değerlendirmek metodolojik olarak halen çok ciddi sınırlılıklar ve zorluklar içermektedir. Bu zorlukların başında, öğrencinin şimdi gösterdiği performansın öğretmenin mevcut performansından ziyade, öğrencinin şu ana kadar aldığı eğitime ek olarak bi-

reysel, ailesel ve toplumsal özellikleri ile bireysel çabasının karmaşık bir bileşkesi olmasıdır. Dolayısıyla, öğrencinin test puanları üzerinden öğretmen performansını değerlendirmenin metodolojik sınırlıkları ve zorlukları dikkate alınmadan öğretmen performansına yönelik politikalar belirlemek veya öğretmenlerin kariyer gelişimlerini bu tür değerlendirmelerle ilişkilendirmek risklidir.

Toparlayacak olursak, birçok gelişmiş ve gelişmekte olan ülkede ekonomik krizler, öğretmenlerin iş koşullarını ve statülerini olumsuz etkilemektedir. Ekonomik krizler sonucunda eğitime ayrılan kaynakların yetersiz olması dolayısıyla kaliteli eğitim materyalleri ve destek hizmetlerine erişim açısından ciddi sorunlar vardır. Ayrıca, birçok ülkede öğretmen maaşları diğer mesleklerle rekabet edebilecek kadar cazip değildir. Bundan dolayı, birçok gelişmekte olan ülkedeki okullarda, yeterli sertifikası olmayan, kısa süreli veya geçici sözleşmeli öğretmenler veya az nitelikli öğretmenler görev almaktadır. Bütün bu olumsuz gelişmeler öğretmenlerin mesleği terk oranlarını artırmakta ve çalışma koşulları açısından öğretmenler arası farklılıklara yol açmaktadır. Ek olarak, kadınların düşük ücretli öğretmenlik biçimlerinde daha fazla oranlarda çalışmaları söz konusudur. Dahası, Dünya Bankası ve Uluslararası Para Fonu (IMF) gibi kuruluşların politika tavsiyesine uygun olarak bazı ülkeler, öğretmenlerin etkinliğini artıracak ve öğrenci başarısına olumlu yansıtacak gerekçesiyle sözleşmeli öğretmenliğe geçmişlerdir. Ancak uygulamalar, sözleşmeli öğretmenliğe geçişin öğretmen performansını veya öğrenci başarısına artırdığına ilişkin kapsamlı bir kanıt ortaya koyamamıştır (ILO & UNESCO, 2015). Öğretmenliğin birçok ülkede statüsünün azalması ve bazı öğretmenlerin mesleği terk etmeleri dolayısıyla ILO Genel Direktörü Guy Ryder (2012), öğretmenliğin “kuşatma altında” bir meslek olduğunu vurgulamıştır. Buna göre, öğretmenliğin statüsünü artırmak ve başarılı gençlerin mesleğe çekilebilmesi için yeni politika ve stratejilerin geliştirilmesine ihtiyaç vardır.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizi açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Türkiye çapında öğretmenlerin görüşlerini betimlemeye yönelik bu çalışma, tarama araştırması (*survey research*) niteliğindedir. Tarama araştırması, yanıtlayıcılara kısa veya uzun cevaplı belli sayıda soru sormayı içerir. Tarama araştırmasının en önemli avantajı, rastgele seçilen geniş bir grubun belli konulardaki tutum ve davranışlarını öğrenmeye imkân sunmasıdır (VanderStoep & Johnson, 2009). Bu şekilde, nispeten kısa bir zaman içerisinde ve düşük maliyetle araştırmaya dâhil olan yanıtlayıcıların görüşlerini öğrenmek mümkündür. Telefon taraması, e-posta taraması, posta taraması ve yüz yüze tarama en yaygın kullanılan tarama biçimlerindedir. Bu araştırmada tercih edilen yüz yüze tarama yönteminin en önemli avantajı, nispeten kısa zaman içerisinde yüksek bir yanıtlanma oranına ulaşabilmesidir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’de kamu kurumlarında temel eğitim ve ortaöğretimde çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Evreni temsilen Türkiye İstatistik Kurumu’nun (TÜİK) İstatistik Bölge Birimleri Sınıflaması (İBBS) Düzey 2’deki 26 bölgeden 26 il seçilmiştir. Araştırma kent merkezlerinde yapılmıştır. Araştırma kapsamındaki 26 il şunlardır: İstanbul, Tekirdağ, Balıkesir, İzmir, Denizli, Afyon, Bursa, Sakarya, Ankara, Konya, Antalya, Mersin, Kahramanmaraş, Kırşehir, Kayseri, Zonguldak, Kastamonu, Samsun, Trabzon, Erzurum, Ağrı, Bingöl, Van, Gaziantep, Şanlıurfa ve Siirt. Araştırma, söz konusu kent merkezlerinde temel eğitim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerle, 11–22 Nisan 2016 tarihleri arasında yüz yüze soru kağıdı tekniği ile gerçekleştirildi.

2016 Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre, kamuda çalışan öğretmen sayısı (863 bin) oldukça yüksek olduğu için, örneklem çapını belirlemek için aşağıdaki formül kullanılmıştır:

$$n = \frac{p(1-p)Z_{\alpha}^2}{d^2}$$

Formülde,

n = Örneklem Çapı

p = Olayın Görülme Sıklığı (Olasılığı)

Z_{α} = Güvenirlilik ($\alpha=0,05$ için Z_{α} değeri = 1,96'dır)

d = Örneklem Hatası (Duyarlılık) = \pm 0,018

olmak üzere;

$p = 0,5$ ve $\alpha = 0,05$ anlamlılık düzeyinde, örneklem çapı 3.000 olarak hesaplanmıştır.

Örneklem çapı, 26 bölgede kamuda çalışan toplam öğretmen sayılarına *Orantılı Örnekleme* yöntemiyle paylaştırılmıştır. Her bölgeden bir il olmak üzere, 26 bölgeden 26 il seçilmiş ve bölgelerin örneklem çapı bu illerin örneklem çapı olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak yüz yüze soru kağıdı (anket) tekniği kullanılmıştır. Öğretmenlerin, mesleğini ve statüsünü nasıl algıladığını ve değerlendirdiğini belirlemek amacıyla literatür taraması ve uzmanların görüşleriyle önerileri alındı. Minnesota İş Doyumu Ölçeği, Maslach Tükenmişlik Envanteri, Kurumsal Bağlılık Ölçeği gibi veri toplama araçlarından faydalanılmıştır. Üç bölüm ve 68 sorudan oluşan bir soru kağıdı formu oluşturuldu. Birinci bölüm, öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik 11 soru; ikinci bölüm, iş doyumunu ölçmeye yönelik 15 soru; üçüncü bölüm ise mesleklerini ve mesleklerinin statülerini çeşitli alt boyutlarda değerlendirmelerine yönelik 42 soru içermektedir. Veri toplama aracına yönelik yapılan güvenilirlik analizi sonucu; güvenilirliği azaltan 1 maddeye rastlandı ve çıkartıldı. Tekrardan yapılan güvenilirlik analizi sonucunda, Cronbach Alpha katsayısı 0,906 olarak saptandı. Bu katsayı, veri toplama aracının oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Veri analizi 67 soruyu kapsamaktadır.

Veri Analizi

Soru kâğıdının uygulanması sonucu elde edilen veriler Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi (SPSS) programına girildi ve analiz edildi. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özellikleri, iş doyumları, meslek tercihleri, mesleki bağlılıkları, yakınmaları, bireysel ve toplumsal değer algıları, ücret memnuniyetleri, tükenmişlikleri, mesleki özellikleri, karar alma mekanizmalarına katılımları, çalışma koşulları ve mesleki gelişimlerine ilişkin görüşlerinin çözümlenmesinde yüzde hesaplamaları kullanıldı. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okul türü, cinsiyet, çalışma süresi, medeni durum ve çocuk sayısı bakımından sorulara verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Ki-Kare bağımsızlık testi ile çözümlendi ve anlamlı olanlar tablolarda verilip yorumlandı. Araştırmada kullanılan istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.

BULGULAR

Öğretmenlerin kendi meslekleri ve mesleklerinin statüsüyle ilgili algı ve düşüncelerini inceleyen bu araştırmanın bu bölümünde veri toplama aracılığıyla elde edilen bulgular analiz edilmiş ve bulgular elde edilmiştir.

Demografik Değişkenler

Demografik değişkenler, örneklem dâhilinde olan öğretmenlerin genel profili hakkında önemli bilgiler vermektedir. Bu nedenle söz konusu veriler izleyen sayfalarda, tablolar ve çapraz tablolar şeklinde gösterilmektedir.

Tablo 1. Öğretmenlerin illere göre dağılımı

	<i>n</i>	%
Afyon	96	3,2
Ağrı	57	1,9
Ankara	235	7,7
Antalya	96	3,2
Balıkesir	60	2,0
Bingöl	100	3,3
Bursa	174	5,7
Denizli	136	4,5
Erzurum	70	2,3
Gaziantep	105	3,5
Mersin	176	5,8
İstanbul	378	12,5
İzmir	152	5,0
Kastamonu	40	1,3
Kayseri	107	3,5
Kırşehir	88	2,9
Konya	97	3,2
Kahramanmaraş	111	3,7
Sakarya	150	4,9
Samsun	120	4,0
Siirt	80	2,6
Tekirdağ	50	1,6
Trabzon	111	3,7
Şanlıurfa	111	3,7
Van	87	2,9
Zonguldak	47	1,5
Toplam	3.034	100,0

Örneklem dağılımı oluşturulurken, TÜİK'in İBBS Düzey 2'ye göre 26 bölgedeki öğretmen sayısı, belirlenen 26 ile orantılı örnekleme yöntemiyle paylaştırıldığından, Tablo 1'deki dağılım Türkiye genelini yansıtmaktadır. Buna göre araştırmaya en fazla İstanbul ilinden (%12,5), en az ise Kastamonu ilinden (%1,3) katılım gerçekleşmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde okul türlerinde çalışan öğretmenlerin cinsiyet dağılımları kamuda çalışan öğretmenlerin oranlarıyla benzerlik göstermektedir. Ankete katılanların %52,2'si kadın, %47,8'i erkektir. Öğretmenlerin %24'ü ilkokulda, %28,8'i ortaokulda, %20,8'i Anadolu Lisesinde, %21,2'si meslek liselerinde, %5,1'i ise diğer okul türlerinde görev yapmaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin cinsiyetlerinin çalıştıkları okul türlerine göre dağılımı

	Cinsiyet		Toplam
	Kadın	Erkek	
İlkokul	388	333	721
	53,8%	46,2%	100,0%
Ortaokul	24,7%	23,2%	24,0%
	473	391	864
Anadolu Lisesi	54,7%	45,3%	100,0%
	30,1%	27,3%	28,8%
An. Mesleki / Teknik Lise	306	320	626
	48,9%	51,1%	100,0%
Diğer	19,5%	22,3%	20,8%
	324	314	638
Toplam	50,8%	49,2%	100,0%
	20,7%	21,9%	21,2%
Diğer	78	76	154
	50,6%	49,4%	100,0%
Toplam	5,0%	5,3%	5,1%
	1.569	1.434	3.003
Toplam	52,2%	47,8%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%

Tablo 3'te araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarının mesleki kıdeme göre dağılımı yer almaktadır. Her 5 öğretmenden 2'si (%40,3) 10 yıl ve altı mesleki kıdeme sahipken öğretmenlerin %60,8'i 40 yaş ve altındadır. Bu veriler Türkiye'de öğretmenlerin OECD ülkeleri ortalamasına göre çok daha düşüktür. OECD ülkeleri ortalamasına göre 30 yaştan küçük öğretmen oranı %13; 40 yaştan küçük öğretmen oranı ise %41'dir. Türkiye'de ise, 40 yaş altı öğretmen oranı %60 civarındadır. Buna ilaveten, Türkiye'deki öğretmenlerin %12'si 50 yaş ve üzeri iken OECD ülkeleri ortalamasına göre 50 yaş ve üzeri olan öğretmen oranı %31'dir (Eğitim-Bir-Sen, 2016). Bu veriler Türkiye'deki öğretmenlerin çok daha genç ve çalışma tecrübesinin daha az olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin yaşlarının çalışma sürelerine göre dağılımı

	Yaş				Toplam
	21-30 Yaş Arası	31-40 Yaş Arası	41-50 Yaş Arası	51 ve Üzeri Yaş	
5 Yıl ve Altı	542	109	9	0	660
	82,1%	16,5%	1,4%	0,0%	100,0%
6-10 Yıl	82,6%	10,0%	1,1%	0,0%	23,0%
	114	371	12	0	497
11-15 Yıl	22,9%	74,6%	2,4%	0,0%	100,0%
	17,4%	34,1%	1,5%	0,0%	17,3%
16-20 Yıl	0	399	40	0	439
	0,0%	90,9%	9,1%	0,0%	100,0%
21 Yıl ve üzeri	0,0%	36,6%	5,0%	0,0%	15,3%
	0	210	326	13	549
Toplam Çalışma Süresi	0,0%	38,3%	59,4%	2,4%	100,0%
	0,0%	19,3%	40,9%	4,0%	19,1%
Toplam	0	0	410	315	725
	0,0%	0,0%	56,6%	43,4%	100,0%
Toplam	0,0%	0,0%	51,4%	96,0%	25,3%
	656	1089	797	328	2.870
Toplam	22,9%	37,9%	27,8%	11,4%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tablo 4'e bakıldığında öğretmenlerin %5,7'sinin bekar, %3,9'unun boşanmış / diğer, %90,4'ünün ise evli olduğu ortaya çıkmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %11,7'sinin çocuğunun olmadığı, %27,8'inin 1 çocuğu olduğu, %38,7'inin 2 çocuğu olduğu, %16,7'sinin 3 çocuğu olduğu, %5,1'inin ise 4 ve üzeri çocuğu olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin çocuk sayılarına ve medeni durumlarına göre dağılımı

Medeni Durum	n	%
Bekâr	603	20,2
Evli	2.285	76,4
Boşanmış / Diğer	101	3,4
Toplam	2.989	100,0

Çocuk Sayısı	n	%
Çocuğum yok	296	11,7
1 çocuk	700	27,8
2 çocuk	976	38,7
3 çocuk	422	16,7
4 ve üzeri çocuk	128	5,1
Toplam	2.522	100,0

Tablo 5. Öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce yaşamlarının büyük çoğunluğunu geçirdiği yer

	<i>n</i>	%
Büyükşehir	1268	42,5
Şehir / Merkez ilçe	1290	43,2
Taşra ilçe / Belde / Köy	425	14,2
Toplam	2.983	100,0

Tablo 5'te yer alan veriler, öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce yaşamlarının büyük çoğunluğunu geçirdiği yer hakkında bilgileri kapsamaktadır. Mesleğe başlamadan önce, öğretmenlerin %42,5'i büyükşehirde, %43,2'si şehir veya merkez ilçede, %14,2'si ise taşra ilçe, belde veya köyde yaşamlarının büyük çoğunluğunu geçirmişlerdir.

Tablo 6. Öğretmenlerin annelerinin meslekleri

	<i>n</i>	%
Ev hanımı	2543	85,1
İşçi	93	3,1
Öğretmen	129	4,3
Diğer kamu çalışanı	125	4,2
Serbest meslek	31	1,0
Diğer	69	2,3
Toplam	2.990	100,0

Tablo 6 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin annelerinin bir meslek sahibi olma oranı oldukça düşüktür. Çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%85,1) annesi ev hanımıdır. Öğretmen annelerinin mesleklerine bakıldığında öne çıkan meslek öğretmenliktir. Annesinin mesleği öğretmen olanların oranı %4,3; başka devlet memuru olma oranı ise %4,2'dir.

Tablo 7. Öğretmenlerin annelerinin eğitim durumları

	<i>n</i>	%
Okuryazar değil	583	19,3
Okuryazar	557	18,5
İlkokul / Ortaokul	1394	46,3
Lise	282	9,3
Ön lisans / Lisans	189	6,3
Yüksek lisans-Doktora	9	,3
Toplam	3.014	100,0

Tablo 7’de ise öğretmenlerin annelerinin eğitim düzeyleri yer almaktadır. Bu verilere göre çalışmaya katılan öğretmenlerin annelerinin eğitim düzeyinin çok yüksek olmadığı görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %46,3’ünün annesi, ilkokul veya ortaokul mezunudur. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin %84,1’inin annesi, ortaokul ve altında bir öğrenim düzeyine sahiptir. Diğer yandan ön lisans ve üzeri eğitime sahip anne oranı ise %6,6’dır.

Tablo 8. Öğretmenlerin babalarının meslekleri

	<i>n</i>	%
Çiftçi	397	13,2
İşçi	676	22,5
Öğretmen	319	10,6
Diğer kamu çalışanı	627	20,9
Serbest meslek	674	22,5
Diğer	305	10,2
Toplam	2.998	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin babalarının meslekleri incelendiğinde; öğretmenlerin %45’nin babası işçi ve serbest meslek sahibi olduğu görülmektedir. Babası öğretmen olan öğretmen oranı ise %10 civarındadır. Babası öğretmen harici devlet memuru olan öğretmen ise %21 civarındadır (Tablo 8).

Tablo 9. Öğretmenlerin babalarının eğitim durumu

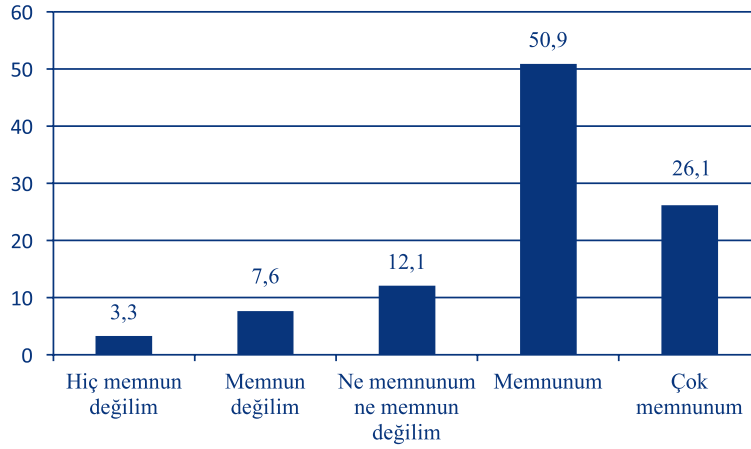
	<i>n</i>	%
Okuryazar değil	115	3,8
Okuryazar	360	12,0
İlkokul / Ortaokul	1336	44,4
Lise	566	18,8
Ön lisans / Lisans	595	19,7
Yüksek lisans-Doktora	38	1,3
Toplam	3.010	100,0

Tablo 9’da öğretmenlerin babalarının eğitim durumları yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin babalarının eğitim düzeyinin annelerin eğitim düzeyinin hayli üzerinde olduğu görülmektedir. Örneğin, öğretmenlerin annelerinin yaklaşık %85’nin eğitim düzeyi ortaokul ve altı iken, öğretmen babalarının eğitim düzeyi ortaokul ve altı olanlarının oranı yüzde 60,2’dir. Ön lisans ve üstü öğrenime sahip baba oranı ise anne oranının (%6,6) hayli üzerinde olduğu görülmektedir. Babaların ön lisans ve üstü eğitim düzeyi oranı %21’dir.

İş Doyumu

Öğretmenlerin, iş doyumuna ilişkin soru kağıdında yer alan on beş maddeye yönelik belirttikleri memnuniyet düzeylerinin çözümlenmesinde frekans ve yüzde hesaplamaları kullanılmıştır. Bağımsız değişken olarak öğretmenlerin çalıştıkları okul türü, cinsiyet, çalışma süresi ve medeni durum alınmış ve bu bağımsız değişkenler bakımından maddelere yönelik belirttikleri memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Ki-Kare Bağımsızlık Testi ile çözümlenmiştir. Sonuçlar aşağıdaki tablo ve şekillerde yer almaktadır.

Şekil 1. Yaptığı iş karşılığı duyduğu başarı hissine ilişkin öğretmenlerin memnuniyet düzeyleri (%)



Şekil 1’de “Yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissinden” ifadesine ilişkin verilen cevapların dağılımı gösterilmiştir. Buna göre öğretmenlerin yaklaşık dörtte üçünün (%77) yaptığı iş karşılığı duyduğu başarı hissinden memnun olduğu görülmüştür. Yaptığı iş karşılığı duyduğu başarı hissinden memnun olmama oranı oldukça düşüktür (%10,9). Öğretmenlerin %12,1’i ise yaptığı iş karşılığı duyduğu başarı hissinden ne memnun olduğunu ne de memnun olmadığını ifade etmiştir.

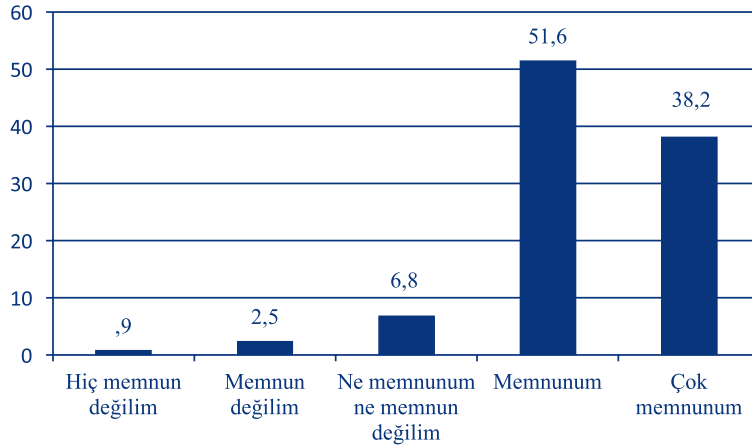
Tablo 10’da “Yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissinden” ifadesine ilişkin verilen cevapların çeşitli değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Buna göre, ilköğretmenleri diğer okul türlerinde çalışan öğretmenlere oranla, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler ise diğer öğretmenlere oranla daha fazla oranda, yaptığı iş karşılığı duyduğu başarı hissinden memnun olduğu görülmektedir. Okul türüne bakıldığında, meslek lisesi öğretmenleri yaptığı iş karşılığı duyduğu başarı hissine ilişkin memnuniyet oranı %66,2 ile en düşük olan kesimdir.

Tablo 10. Yaptığı iş karşılığı duyduğu başarı hissine ilişkin öğretmenlerin memnuniyet düzeylerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Hiç memnun değilim	Memnun değilim	Ne memnunum ne memnun değilim	Memnunum	Çok memnunum	χ^2	sd	p
İlkokul	2,2	5,3	9,6	52,5	30,5			
Ortaokul	2,3	6,6	12,1	53,9	25,1			
Anadolu Lisesi	1,8	7,5	11,4	52,4	26,9	87,65	16	,000*
An.Mesleki / Teknik Lise	6,9	12,2	14,7	43,4	22,8			
Diğer	4,6	6,5	16,3	48,4	24,2			
5 Yıl ve Altı	2,6	9,0	13,4	50,2	24,8			
6-10 Yıl	3,6	10,2	13,4	52,2	20,6			
11-15 Yıl	4,6	7,1	12,8	50,2	25,3	34,65	16	,004*
16-20 Yıl	3,2	8,4	12,4	51,6	24,4			
21 Yıl ve üzeri	3,4	5,2	9,7	50,7	31,0			

* $p < ,05$.

Şekil 2’de “Başkaları için bir şeyler yapabildiğimi hissetme bakımından” ifadesine ilişkin verilen cevapların dağılımı gösterilmiştir. Öğretmenlerin %89,8’i başkaları için bir şeyler yapabildiğini hissetmesi bakımından memnun olduğunu ifade etmektedir. Sadece çok küçük bir oranın (%3,4), başkaları için bir şeyler yapabildiğini hissetmesi bakımından memnun olmadığı görülmektedir.

Şekil 2. Öğretmenlerin, başkaları için bir şeyler yapabildiğini hissetmesi bakımından duyduğu memnuniyet düzeyine göre dağılımı (%)

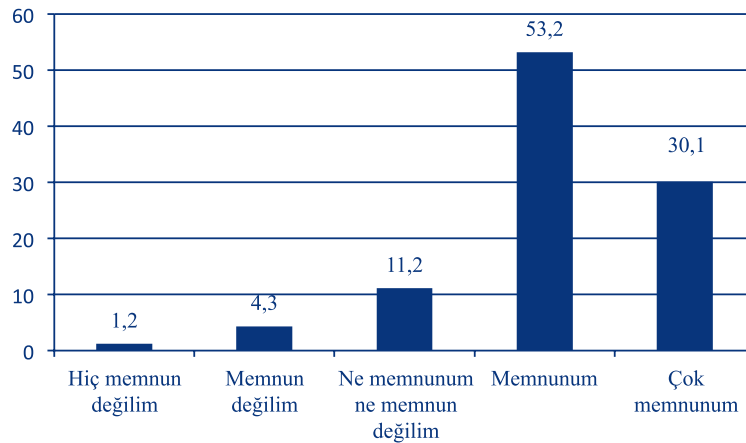
Tablo 11. Öğretmenlerin, başkaları için bir şeyler yapabildiğini hissetmesi bakımından duyduğu memnuniyet düzeyinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Hiç memnun değilim	Memnun değilim	Ne memnunum ne memnun değilim	Memnunum	Çok memnunum	χ^2	sd	p
İlkokul	,6	1,9	6,0	49,2	42,3			
Ortaokul	,5	2,1	5,3	53,1	39,0			
Anadolu Lisesi	,8	2,4	6,6	51,5	38,7	40,59	16	,001*
An.Mesleki/Teknik Lise	1,4	4,0	9,3	51,9	33,3			
Diğer	2,0	1,3	11,8	52,9	32,0			
Kadın	,8	1,8	5,7	51,9	39,8	16,37	4	,003*
Erkek	1,0	3,1	8,4	51,4	36,1			
5 Yıl ve Altı	,8	2,1	6,0	50,5	40,7			
6-10 Yıl	,4	4,0	8,6	55,2	31,8			
11-15 Yıl	1,1	2,5	8,0	52,6	35,7	39,98	16	,001*
16-20 Yıl	,7	2,9	9,3	53,1	34,0			
21 Yıl ve üzeri	1,2	1,6	4,6	49,9	42,7			

* $p < ,05$.

Tablo 11’de “Başkaları için bir şeyler yapabildiğimi hissetme bakımından” ifadesine ilişkin verilen cevapların çeşitli değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Bu sonuca göre, yaptığı iş karşılığı duyduğu başarı hissine ilişkin duyduğu memnuniyet düzeyi bakımından ilkökul, ortaokul ve Anadolu lisesi öğretmenlerinin diğer okul türlerinde çalışan öğretmenlere oranla, kadın öğretmenlerin de erkek öğretmenlere oranla çok daha fazla oranda memnun oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça, başkaları için bir şeyler yapabildiğini hissetmesi bakımından duyduğu memnuniyet düzeyi de artmaktadır.

Şekil 3. Öğretmenlerin, kendi yeteneklerini kullanarak bir şeyler yapabilmesi bakımından duyduğu memnuniyet düzeyine göre dağılımı (%)



Şekil 3'de "Kendi yeteneklerimi kullanarak bir şeyler yapabilmem bakımından" ifadesine ilişkin verilen cevapların dağılımı gösterilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %83,3'ü, kendi yeteneklerini kullanarak bir şeyler yapabilmemesi bakımından memnun olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin %5,5'i gibi oldukça küçük bir kesimi, kendi yeteneklerini kullanarak bir şeyler yapabilmemesi konusunda memnun olmadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılanların, %11,2'si ise ne memnun olduğunu ne de memnun olmadığını belirtmişlerdir.

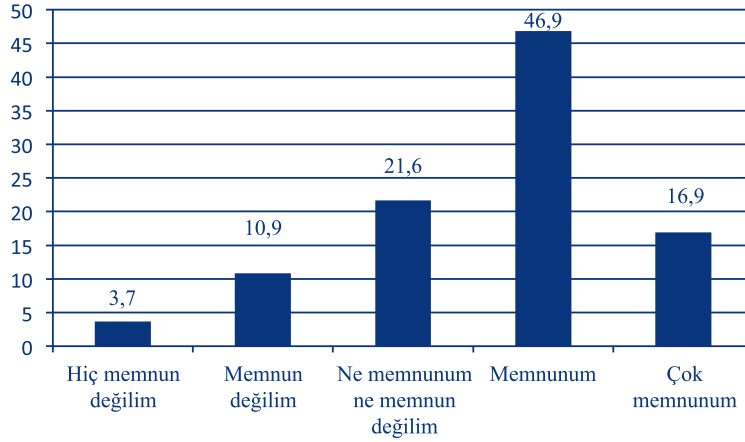
Tablo 12. Öğretmenlerin kendi yeteneklerini kullanarak bir şeyler yapabilmemesi bakımından duyduğu memnuniyet düzeyinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Hiç memnun değilim	Memnun değilim	Ne memnunum ne memnun değilim	Memnunum	Çok memnunum	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
İlkokul	,4	3,3	7,8	56,4	32,0	44,92	16	,000*
Ortaokul	1,5	4,4	9,1	52,2	32,8			
Anadolu Lisesi	1,0	4,3	12,9	54,4	27,4			
An.Mesleki / Teknik Lise	1,6	5,8	14,5	48,7	29,5			
Diğer	2,0	3,3	16,4	55,3	23,0			
5 Yıl ve Altı	1,7	4,4	9,7	50,1	34,2	44,39	16	,000*
6-10 Yıl	,8	7,0	12,7	52,4	27,1			
11-15 Yıl	1,4	3,9	13,3	52,1	29,4			
16-20 Yıl	,4	5,6	12,6	56,6	25,0			
21 Yıl ve üzeri	1,8	2,3	9,6	54,1	32,3			

* $p < ,05$.

Tablo 12'de "Kendi yeteneklerimi kullanarak bir şeyler yapabilmem bakımından" ifadesine ilişkin verilen cevapların çeşitli değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Kendi yeteneklerini kullanarak bir şeyler yapabilmemesine ilişkin duyduğu memnuniyet düzeyi bakımından ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin diğer okul türlerinde çalışan öğretmenlere göre, 5 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ise 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre oransal olarak daha fazla oranda memnun oldukları ortaya çıkmaktadır. Mesleki kıdemi 6 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça, kendi yeteneklerini kullanarak bir şeyler yapabilmemesi bakımından duyduğu memnuniyet düzeyi de artmaktadır.

Şekil 4. Öğretmenlerin ara sıra değişik şeyler yapabilme imkânının olması bakımından duyduğu memnuniyet düzeyine göre dağılımı (%)



Şekil 4’de “Ara sıra değişik şeyler yapabilme imkânının olması bakımından” ifadesine ilişkin verilen cevapların dağılımı gösterilmiştir. Öğretmenlerin %63,8’i ara sıra değişik şeyler yapabilme imkânının olması bakımından memnun olduğunu söylerken, %14,6’sı memnun olmadığını ifade etmişlerdir. Ara sıra değişik şeyler yapabilme konusunda memnuniyet bakımından kararsız olan öğretmen oranı ise %21,6’dır.

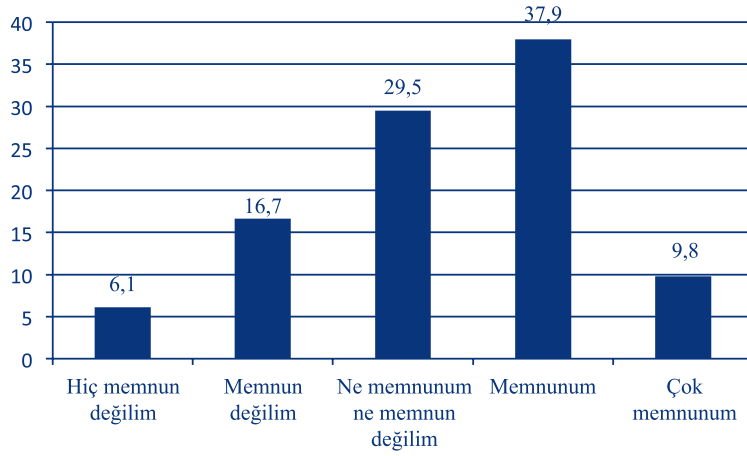
Tablo 13. Öğretmenlerin ara sıra değişik şeyler yapabilme imkânının olması bakımından duyduğu memnuniyet düzeyinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Hiç memnun değilim	Memnun değilim	Ne memnunum ne memnun değilim	Memnunum	Çok memnunum	χ^2	sd	p
İlkokul	2,0	7,6	20,9	49,5	20,1	40,57	16	,001*
Ortaokul	4,2	12,2	18,7	47,3	17,6			
Anadolu Lisesi	5,0	11,8	23,6	43,1	16,5			
An.Mesleki /	3,6	11,5	23,9	46,5	14,6			
Teknik Lise								
Diğer	4,6	13,1	26,8	45,1	10,5			
5 Yıl ve Altı	4,1	10,0	20,2	47,6	18,1	29,41	16	,021*
6-10 Yıl	3,4	14,1	24,9	42,2	15,5			
11-15 Yıl	3,7	12,8	21,7	47,6	14,2			
16-20 Yıl	3,8	11,1	22,9	47,9	14,3			
21 Yıl ve üzeri	3,4	7,4	21,7	48,0	19,5			

* $p < ,05$.

Tablo 13’de “Ara sıra değişik şeyler yapabilme imkânının olması bakımından” ifadesine ilişkin verilen cevapların çeşitli değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Bu verilere göre, öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kademesi yükseldikçe, ara sıra değişik şeyler yapabilme imkânının olması bakımından duyduğu memnuniyet düzeyi de azalmaktadır. Ara sıra değişik şeyler yapabilme imkânının olması bakımından; 5 yıl ve altı ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin duyduğu memnuniyet düzeyi diğer öğretmenlere göre oransal olarak daha fazladır.

Şekil 5. Öğretmenlerin işi ile ilgili alınan kararların uygulamaya konması bakımından duyduğu memnuniyet düzeyine göre dağılımı (%)



Şekil 5’de “İşim ile ilgili alınan kararların uygulamaya konması bakımından” ifadesine ilişkin verilen cevapların dağılımı gösterilmiştir. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %47,7’sinin işi ile ilgili alınan kararların uygulamaya konması bakımından memnun olduğu, %22,8’inin memnun olmadığı, %29,5’inin ise ne memnun olduğu ne de memnun olmadığı görülmektedir.

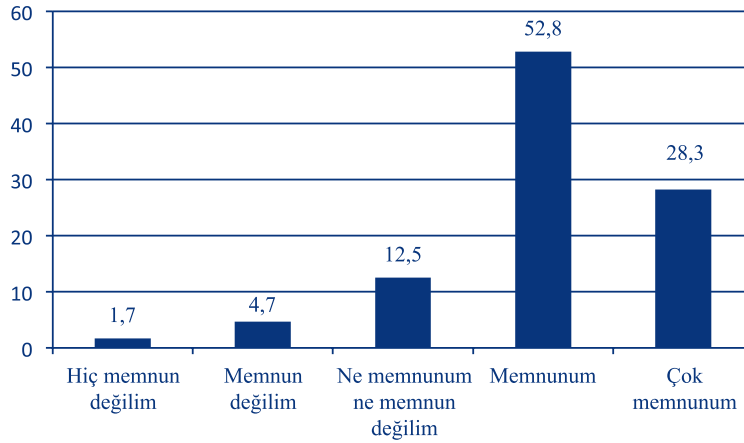
Tablo 14. Öğretmenlerin işi ile ilgili alınan kararların uygulamaya konması bakımından duyduğu memnuniyet düzeyinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Hiç memnun değilim	Memnun değilim	Ne memnunum ne memnun değilim	Memnunum	Çok memnunum	X ²	sd	p
5 Yıl ve Altı	4,1	14,0	28,5	42,0	11,4			
6-10 Yıl	6,4	16,0	33,6	36,4	7,6			
11-15 Yıl	6,4	20,2	34,4	32,1	6,9	48,65	16	,000*
16-20 Yıl	7,0	17,4	30,2	37,4	7,9			
21 Yıl ve üzeri	7,6	17,1	25,1	37,6	12,6			

* $p < ,05$.

Tablo 14’de işi ile ilgili alınan kararların uygulamaya konması bakımından duyulan memnuniyet düzeyinin farklı değişkenlere göre nasıl farklılaştığına bakılmıştır. İş ile ilgili alınan kararların uygulamaya konması bakımından; 5 yıl ve altı ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin duyduğu memnuniyet düzeyi diğer öğretmenlere göre oransal olarak daha fazladır.

Şekil 6. Öğretmenlerin vicdani bir sorumluluk taşıma imkânını kendisine vermesi bakımından duyduğu memnuniyet düzeyine göre dağılımı (%)



Şekil 6’da “Vicdani bir sorumluluk taşıma imkânını bana vermesi bakımından” ifadesine ilişkin verilen cevapların dağılımı gösterilmiştir. Buna göre öğretmenlerin beşte dörtten biraz fazlası (%81,1), öğretmenliğin vicdani bir sorumluluk taşıma imkânını kendisine vermesi bakımından memnun olduğunu belirtmiştir. Çok az öğretmen (%6,4) vicdani bir sorumluluk taşıma konusunda memnun olmadığını ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %12,5’i ise bu konudaki memnuniyet konusunda kararsız olduğunu söylemişlerdir.

Tablo 15. Öğretmenlerin vicdani bir sorumluluk taşıma imkânını kendisine vermesi bakımından duyduğu memnuniyet düzeyinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

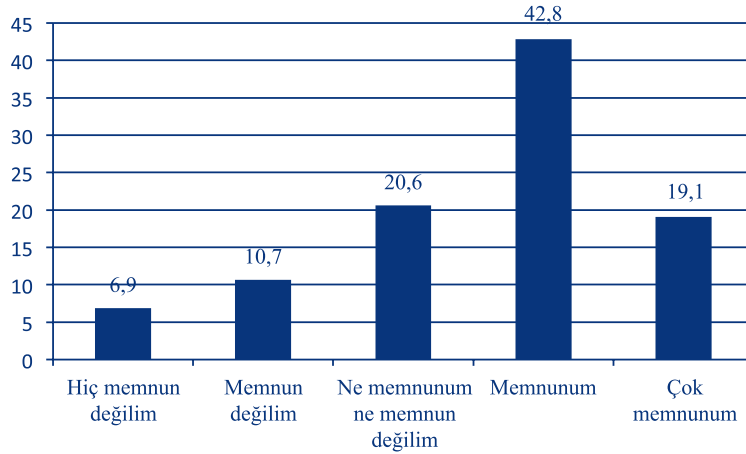
	Hiç memnun değilim	Memnun değilim	Ne memnunum ne memnun değilim	Memnunum	Çok memnunum	X ²	sd	p
Kadın	1,8	5,9	12,6	51,4	28,3	12,35	4	,015*
Erkek	1,5	3,3	12,5	54,3	28,3			
5 Yıl ve Altı	1,2	3,8	13,8	51,4	29,8	36,85	16	,002*
6-10 Yıl	2,4	5,8	14,2	54,7	23,0			
11-15 Yıl	1,8	6,2	13,5	53,9	24,5			
16-20 Yıl	1,6	5,9	14,5	50,7	27,2			
21 Yıl ve üzeri	1,9	3,5	8,6	53,8	32,2			

* $p < ,05$.

Tablo 15’de “Vicdani bir sorumluluk taşıma imkânını bana vermesi bakımından” ifadesine ilişkin verilen cevapların farklı değişkenlere göre ilişkisi incelenmiştir. Buna göre, vicdani bir sorumluluk taşıma imkânını kendisine vermesi bakımından erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere nazaran duyduğu memnuniyet düzeyi, oransal olarak daha fazladır. Buna ilaveten, vicdani bir sorumluluk taşıma imkânını kendisine vermesi bakımından; 5 yıl ve altı ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin duyduğu memnuniyet düzeyi, diğer öğretmenlere oranla biraz daha fazla oranda olduğu görülmektedir.

Şekil 7’de “Toplumda saygın bir kişi olma imkânını bana vermesi bakımından” ifadesine ilişkin verilen cevapların dağılımı gösterilmiştir. Buna göre öğretmenlerin %61,9’u öğretmenliğin toplumda saygın bir kişi olma imkânını kendisine vermesi bakımından memnun olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenliğin toplumda saygın bir kişi olma imkânını kendisine vermesi bakımından araştırmaya katılan öğretmenlerin %17,8’i memnun olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %20,6’sı ise ne memnun olduğunu ne de memnun olmadığını dile getirmişlerdir.

Şekil 7. Mesleğinin toplumda saygın bir kişi olma imkânını kendisine vermesi bakımından öğretmenlerin duyduğu memnuniyet düzeyine göre dağılımı (%)



Tablo 16’da mesleğinin toplumda saygın bir kişi olma imkânını kendisine vermesi bakımından öğretmenlerin duyduğu memnuniyet düzeyi farklı değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Buna göre, öğretmenliğin toplumda saygın bir kişi olma imkânını kendisine vermesine ilişkin duyduğu memnuniyet düzeyi bakımından diğer okul türü öğretmenleri ile ilkökul öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, 5 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin daha yüksek kıdem grubundaki diğer öğretmenlere göre, bekâr öğretmenlerin de diğer öğretmenlere göre, oransal olarak daha fazla oranda memnun oldukları görülmektedir.

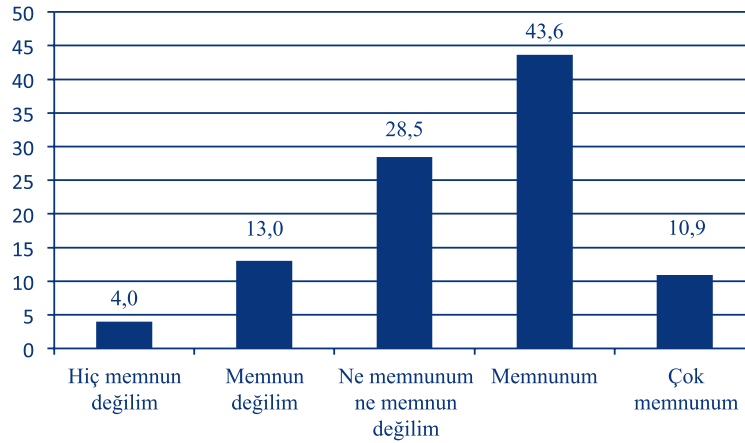
Tablo 16. Mesleğinin toplumda saygın bir kişi olma imkânını kendisine vermesi bakımından öğretmenlerin duyduğu memnuniyet düzeyinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Hiç memnun değilim	Memnun değilim	Ne memnunum ne memnun değilim	Memnunum	Çok memnunum	χ^2	sd	p
İlkokul	6,3	9,8	20,7	44,5	18,6	29,33	16	,022*
Ortaokul	8,3	13,0	19,3	39,0	20,5			
Anadolu Lisesi	5,6	10,6	23,4	40,8	19,5			
An.Mesleki /	7,4	9,7	20,6	44,9	17,4			
Teknik Lise								
Diğer	4,6	6,6	16,4	54,6	17,8			
Kadın	5,2	9,6	19,8	44,6	20,8	25,29	4	,000*
Erkek	8,7	11,8	21,5	41,1	17,0			
5 Yıl ve Altı	3,5	5,9	18,9	44,4	27,3	88,81	16	,000*
6-10 Yıl	7,8	13,3	23,1	43,0	12,9			
11-15 Yıl	10,3	13,8	22,7	37,6	15,6			
16-20 Yıl	7,4	11,7	20,6	44,6	15,7			
21 Yıl ve üzeri	6,3	11,4	19,7	43,5	19,2			
Bekâr	5,0	7,6	20,3	42,8	24,3	24,28	8	,002*
Evlü	7,3	11,4	20,6	42,9	17,7			
Boşanmış / Diğer	5,9	12,9	23,8	44,6	12,9			

* $p < ,05$.

Şekil 8’de “Beni her zaman meşgul etmesi bakımından” ifadesine ilişkin verilen cevapların dağılımı gösterilmiştir. Buna göre, öğretmenlerin %54,5’i mesleğinin her zaman kendisini meşgul etmesi bakımından memnun olduğunu, %17’si memnun olmadığını, %28,5’i ise ne memnun ne de memnun olmadığını ifade etmiştir.

Şekil 8. Mesleğinin her zaman kendisini meşgul etmesi bakımından öğretmenlerin duyduğu memnuniyet düzeyine göre dağılımı (%)



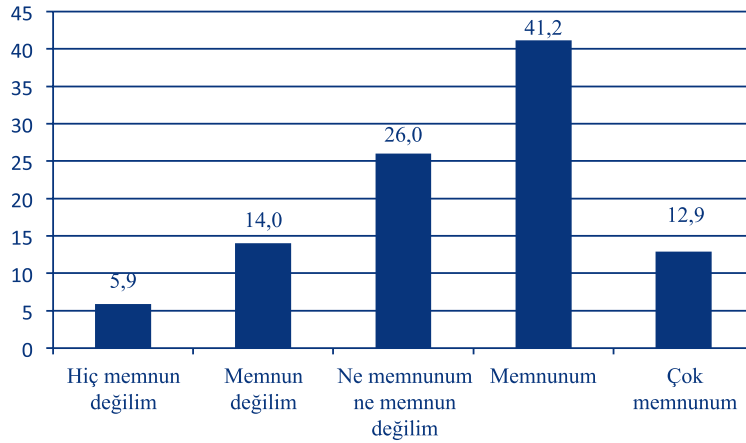
Tablo 17. Mesleğinin her zaman kendisini meşgul etmesi bakımından öğretmenlerin duyduğu memnuniyet düzeyinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Hiç memnun değilim	Memnun değilim	Ne memnunum ne memnun değilim	Memnunum	Çok memnunum	X^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
5 Yıl ve Altı	3,3	13,1	31,7	41,2	10,7			
6-10 Yıl	4,4	12,6	32,7	44,3	6,0			
11-15 Yıl	5,7	17,4	30,9	39,1	6,9	82,00	16	,000*
16-20 Yıl	4,9	14,6	27,4	42,7	10,5			
21 Yıl ve üzeri	2,7	10,5	22,2	48,1	16,5			
Bekâr	4,8	13,5	31,1	41,2	9,5			
Evli	3,6	13,1	28,3	44,1	11,0	15,72	8	,047*
Boşanmış / Diğer	8,9	10,9	19,8	46,5	13,9			

* $p < ,05$.

Tablo 17’de mesleğinin her zaman kendisini meşgul etmesi bakımından öğretmenlerin duyduğu memnuniyet düzeyinin farklı değişkenler ile ilişkisi incelenmiştir. Buna göre, öğretmenlik mesleğinin her zaman kendisini meşgul etmesine ilişkin duyduğu memnuniyet düzeyi bakımından boşanmış/diğer öğretmenlerin evli ve bekâr öğretmenlere göre, evli öğretmenlerin de bekâr öğretmenlere göre, oransal olarak daha fazla memnun oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça öğretmenlik mesleğinin her zaman kendisini meşgul etmesine ilişkin duyulan memnuniyet düzeyi de artmaktadır.

Şekil 9. Öğretmenlerin bağımsız çalışma imkânı olması açısından duyduğu memnuniyet düzeyine göre dağılımı (%)



Şekil 9’da öğretmenlerin bağımsız çalışma imkânı olması açısından duyduğu memnuniyet düzeyi incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %54,1’i bağımsız çalışma imkânı olması açısından memnun olduğunu, %19,9’u memnun olmadığını, %26’sı ise ne memnun olduğunu ne de memnun olmadığını belirtmişlerdir.

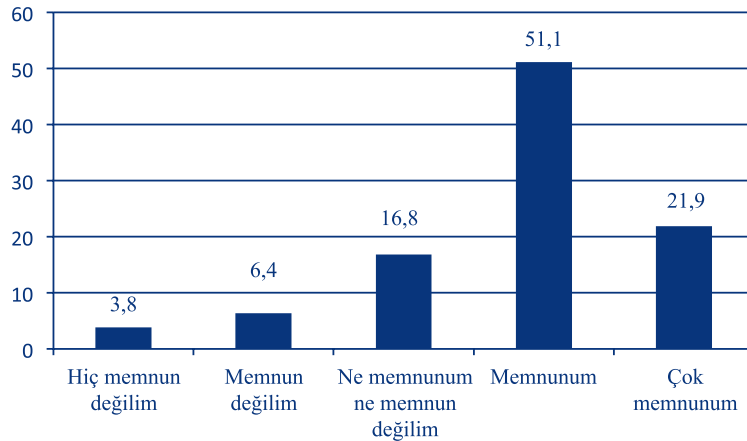
Tablo 18. Öğretmenlerin bağımsız çalışma imkânı olması açısından duyduğu memnuniyet düzeyinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Hiç memnun değilim	Memnun değilim	Ne memnunum ne memnun değilim	Memnunum	Çok memnunum	X ²	sd	p
İlkokul	4,1	11,6	23,9	45,8	14,7	28,15	16	,030*
Ortaokul	7,3	13,5	25,8	40,5	13,0			
Anadolu Lisesi	7,0	16,3	27,4	36,7	12,6			
An.Mesleki / Teknik	5,7	15,1	26,8	40,5	12,0			
Lise Diğer	3,2	13,6	29,2	42,9	11,0			
5 Yıl ve Altı	4,7	10,2	25,4	42,7	17,0	67,17	16	,000*
6-10 Yıl	6,6	16,9	29,9	36,9	9,6			
11-15 Yıl	8,7	18,2	27,6	36,8	8,7			
16-20 Yıl	5,6	17,3	25,0	41,9	10,2			
21 Yıl ve üzeri	4,9	11,8	24,6	42,5	16,2			

* $p < ,05$.

Tablo 18’de “Bağımsız çalışma imkânı olması açısından” ifadesine ilişkin verilen cevapların çeşitli değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Bu verilere göre, ilkokul öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre, bağımsız çalışma imkânı olması açısından duyduğu memnuniyet düzeyi diğer kademelerdeki öğretmenlere oranla daha yüksek orandadır. Bağımsız çalışma imkânı olması açısından 5 yıl ve altı ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin duyduğu memnuniyet düzeyi diğer öğretmenlere göre oransal olarak daha fazladır.

Şekil 10. Öğretmenlerin, mesleğin kendisine garantili bir gelecek sağlaması yönünden duyduğu memnuniyet düzeyine göre dağılımı (%)



Şekil 10'da "Bana garantili bir gelecek sağlaması yönünden" ifadesine ilişkin verilen cevapların dağılımı gösterilmiştir. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %73'ü mesleğin kendisine garantili bir gelecek sağlaması yönünden memnun olduğunu, %10,2'si memnun olmadığını, %16,8'i ise ne memnun olduğunu ne de memnun olmadığını söylemiştir.

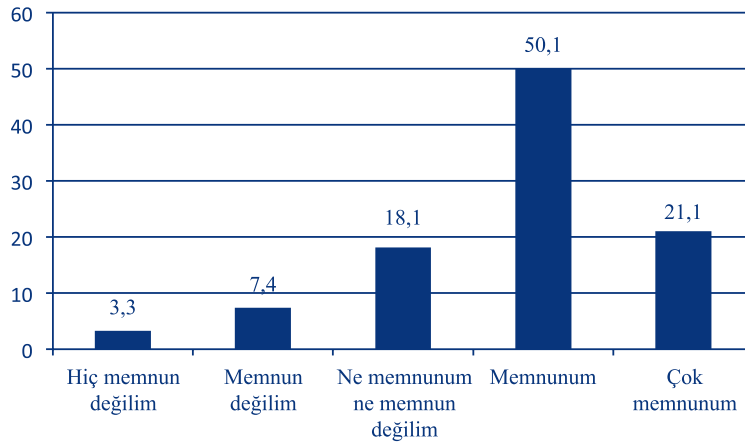
Tablo 19. Öğretmenlerin, mesleğin kendisine garantili bir gelecek sağlaması yönünden duyduğu memnuniyet düzeyinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Hiç memnun değilim	Memnun değilim	Ne memnunum ne memnun değilim	Memnunum	Çok memnunum	χ^2	sd	p
Kadın	3,8	6,0	16,1	49,5	24,6	14,74	4	,005*
Erkek	3,9	6,8	17,7	52,9	18,8			
5 Yıl ve Altı	2,8	4,4	14,7	49,8	28,3	42,03	16	,000*
6-10 Yıl	3,6	6,2	18,7	51,6	19,9			
11-15 Yıl	4,4	7,5	16,6	51,3	20,1			
16-20 Yıl	6,1	7,8	17,4	50,6	18,1			
21 Yıl ve üzeri	2,6	7,0	17,2	53,0	20,2			

* $p < ,05$.

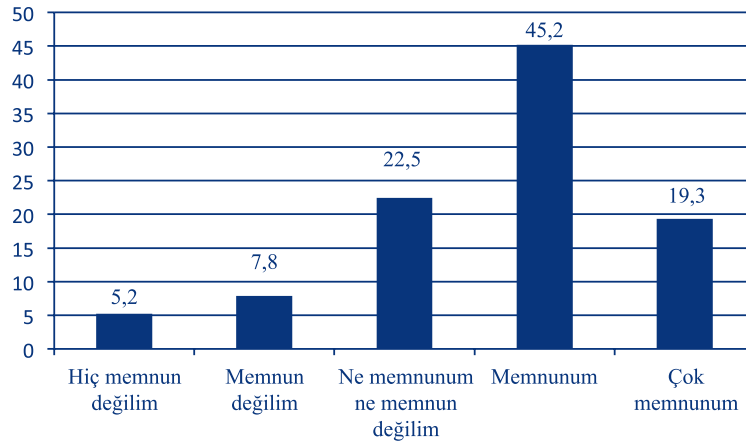
Tablo 19'da "Bana garantili bir gelecek sağlaması yönünden" ifadesine ilişkin verilen cevapların çeşitli değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Buna verilere göre, mesleğin kendisine garantili bir gelecek sağlaması yönünden kadın öğretmenlerin duyduğu memnuniyet düzeyi erkek öğretmenlere göre, 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin duyduğu memnuniyet düzeyi diğer öğretmenlere göre oransal olarak daha fazladır.

Şekil 11. Öğretmenlerin çalışma saatleri bakımından duyduğu memnuniyet düzeyine göre dağılımı (%)



Şekil 11’de öğretmenlerin çalışma saatleri bakımından duyduğu memnuniyet düzeyi gösterilmektedir. Şekilde görüldüğü üzere, öğretmenlerin %71,2’si çalışma saatleri bakımından memnun olduğunu ifade ederken %10,7’si memnun olmadığını, %18,1’i ise ne memnun olduğunu ne de memnun olmadığını dile getirmiştir. Öğretmenlerin çalışma saatleri bakımından duyduğu memnuniyet düzeyi farklı değişkenlerle ilişkisine bakıldığında, cinsiyet, yaş, kıdem gibi değişkenlere göre memnuniyet düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Şekil 12. Öğretmenlerin, çalıştığı kurumun yöneticisinin maiyetindeki kişileri iyi yönetmesi bakımından duyduğu memnuniyet düzeyine göre dağılımı (%)



Şekil 12’de “Çalıştığım kurumun yöneticisinin maiyetindeki kişileri iyi yönetmesi bakımından” ifadesine ilişkin verilen cevapların dağılımı gösterilmiştir. Buna göre öğretmenlerin %64,5’i çalıştığı kurumun yöneticisinin maiyetindeki kişileri iyi yönetmesi bakımından memnun olduğunu ifade ederken, %13’ü memnun olmadığını, %22,5’i ise ne memnun olduğunu ne de memnun olmadığını belirtmiştir.

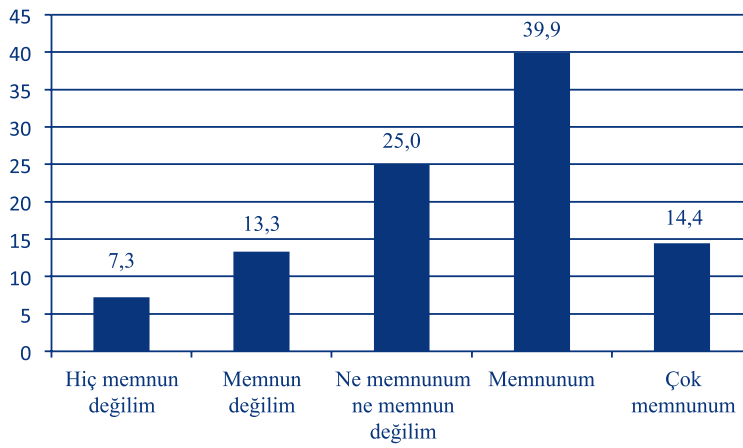
Tablo 20. Öğretmenlerin, çalıştığı kurumun yöneticisinin maiyetindeki kişileri iyi yönetmesi bakımından duyduğu memnuniyet düzeyinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Hiç memnun değilim	Memnun değilim	Ne memnunum ne memnun değilim	Memnunum	Çok memnunum	χ^2	sd	p
Kadın	4,2	7,6	23,8	45,8	18,6	11,29	4	,024*
Erkek	6,4	8,1	20,9	44,6	19,9			
Bekâr	5,0	9,2	22,7	42,9	20,2	18,29	8	,019*
Evli	5,3	7,5	21,7	46,2	19,2			
Boşanmış / Diğer	5,0	7,0	38,0	37,0	13,0			

* $p < ,05$.

Tablo 20’de “Çalıştığım kurumun yöneticisinin maiyetindeki kişileri iyi yönetmesi bakımından” ifadesine ilişkin verilen cevapların çeşitli değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Bu verilere göre, çalıştığı kurumun yöneticisinin maiyetindeki kişileri iyi yönetmesi bakımından erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla memnun olmadığı ortaya çıkmıştır. İlaveten, evli öğretmenlerin diğer öğretmenlere oranla daha fazla memnun olduğu görülmüştür.

Şekil 13. Öğretmenlerin yaptığı iş sonrası takdir edilmesi açısından duyduğu memnuniyet düzeyine göre dağılımı (%)



Şekil 13’de “Yaptığım iş sonrası takdir edilmem açısından” ifadesine ilişkin verilen cevapların dağılımı gösterilmiştir. Şekildeki verilere göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %54,3’ü yaptığı iş sonrası takdir edilmesi açısından memnun olduğu ifade etmiştir. Öğretmenlerin %20,6’sı ise yaptıkları iş sonrası takdir edilme konusunda memnun olmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %25’i ise ne memnun olduğunu ne de memnun olmadığını belirtmişlerdir. Bu oranlar, öğretmenlerin önemli bir kısmının yeterince takdir edilmedikleri görüşünde olduklarını göstermektedir.

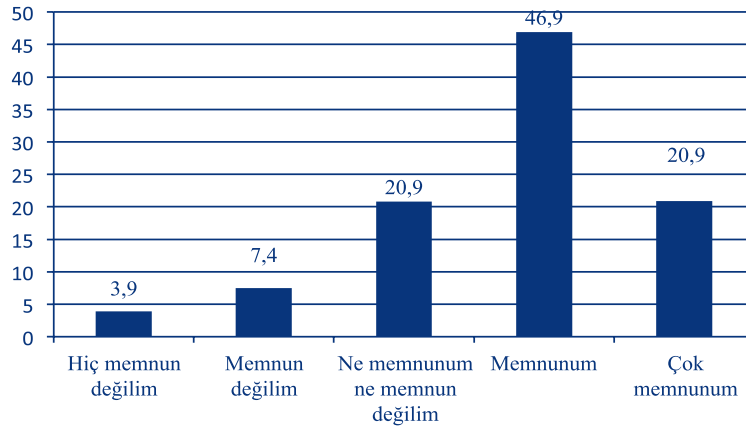
Tablo 21. Öğretmenlerin yaptığı iş sonrası takdir edilmesi açısından duyduğu memnuniyet düzeyinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Hiç memnun değilim	Memnun değilim	Ne memnunum ne memnun değilim	Memnunum	Çok memnunum	χ^2	sd	p
5 Yıl ve Altı	5,6	9,9	21,7	45,9	16,9			
6-10 Yıl	10,2	16,1	22,9	39,0	11,8			
11-15 Yıl	7,8	17,5	26,5	35,9	12,2	52,13	16	,000*
16-20 Yıl	8,4	14,9	27,8	36,7	12,2			
21 Yıl ve üzeri	5,9	12,4	26,6	39,3	15,8			

* $p < ,05$.

Tablo 21’de “Yaptığım iş sonrası takdir edilmem açısından” ifadesine ilişkin verilen cevapların çeşitli değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Bu verilere göre, yaptığı iş sonrası takdir edilmesi açısından 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha fazla memnun olduğu görülmüştür. 6-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere oranla memnuniyetsizlik oranının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, mesleki kıdem arttıkça ne memnunum ne memnun değilim diyen öğretmenlerin oranının da arttığı görülmektedir.

Şekil 14. Öğretmenlerin çalışma arkadaşlarının birbiri ile uyumu açısından duyduğu memnuniyet düzeyine göre dağılımı (%)



Şekil 14’de “Çalışma arkadaşlarının birbiri ile uyumu açısından” ifadesine ilişkin verilen cevapların dağılımı gösterilmiştir. Şekle göre, öğretmenlerin %67,8’i çalışma arkadaşlarının birbiri ile uyumu açısından memnun olduğunu, %11,3’ü memnun olmadığını ifade etmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin yaklaşık beşte biri çalışma arkadaşlarının birbiri ile uyumu açısından duyduğu memnuniyet ile ilgili ne memnun olduğunu ne de memnun olmadığını belirtmiştir.

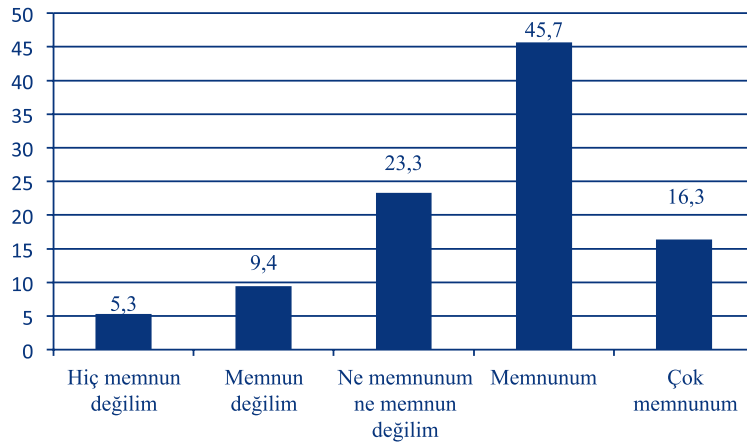
Tablo 22. Öğretmenlerin çalışma arkadaşlarının birbiri ile uyumu açısından duyduğu memnuniyet düzeyinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Hiç memnun değilim	Memnun değilim	Ne memnunum ne memnun değilim	Memnunum	Çok memnunum	X ²	sd	p
İlkokul	2,6	9,4	19,1	44,9	23,9			
Ortaokul	3,5	5,5	20,5	49,1	21,5			
Anadolu Lisesi	5,2	9,9	22,0	44,1	18,9	36,39	16	,003*
An.Mesleki/Teknik Lise	4,5	6,1	20,3	49,8	19,2			
Diğer	4,0	6,0	28,0	43,3	18,7			
Bekâr	3,3	7,0	21,5	49,1	19,1			
Evli	3,9	7,4	20,4	46,6	21,7	20,02	8	,010*
Boşanmış / Diğer	9,9	13,9	20,8	39,6	15,8			

*p<,05.

Tablo 22’de öğretmenlerin çalışma arkadaşlarının birbiri ile uyumu açısından duyduğu memnuniyet düzeyinin diğer değişkenlerle ilişkisi araştırılmıştır. Buna göre, çalışma arkadaşlarının birbiri ile uyumu açısından duyduğu memnuniyet düzeyi ortaokul ve meslek lisesi öğretmenlerinde oransal olarak daha fazla olduğu görülmüştür. Çalışma arkadaşlarının birbiri ile uyumu açısından, evli öğretmenlerle bekâr öğretmenlerin duyduğu memnuniyet düzeyi boşanmış/diğer öğretmenlere göre oransal olarak daha fazladır.

Şekil 15. Öğretmenlerin çalıştığı kurumun yöneticisinin karar verme yeteneği bakımından duyduğu memnuniyet düzeyine göre dağılımı (%)



Şekil 15’te “Çalıştığım kurumun yöneticisinin karar verme yeteneği bakımından” ifadesine ilişkin verilen cevapların dağılımı gösterilmiştir. Şekle göre öğretmenlerin %62’si çalıştığı kurumun yöneticisinin karar verme yeteneği bakımından memnun olduğunu ifade ederken, %14,7’si memnun olmadığını, %23,3’ü ise ne memnun olduğunu ne de memnun olmadığını söylemiştir.

Tablo 23. Öğretmenlerin çalıştığı kurumun yöneticisinin karar verme yeteneği bakımından duyduğu memnuniyet düzeyinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Hiç memnun değilim	Memnun değilim	Ne memnunum ne memnun değilim	Memnunum	Çok memnunum	X ²	sd	p
İlkokul	5,1	8,2	19,9	46,3	20,5	37,99	16	,002*
Ortaokul	5,0	10,8	22,8	44,7	16,7			
Anadolu Lisesi	5,8	7,1	27,9	44,6	14,5			
An.Mesleki / Teknik Lise	5,6	11,6	21,1	48,0	13,6			
Diğer	4,0	9,4	30,2	41,6	14,8			
Kadın	4,7	9,3	24,9	46,3	14,9	9,69	4	,046*
Erkek	5,9	9,6	21,5	45,2	17,8			

* $p < ,05$.

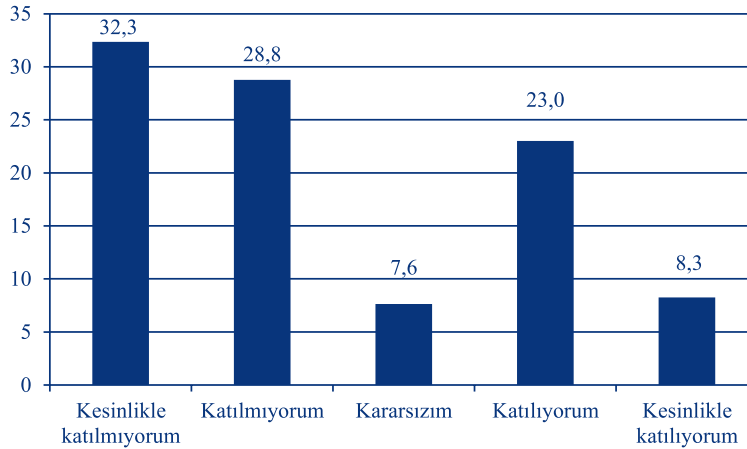
Tablo 23’de öğretmenlerin çalıştığı kurumun yöneticisinin karar verme yeteneği bakımından duyduğu memnuniyet düzeyinin diğer değişkenlerle ilişkisi araştırılmıştır. Bu verilere göre, çalıştığı kurumun yöneticisinin karar verme yeteneği bakımından; öğretmenlerinin çalıştıkları eğitim kademesi yükseldikçe duyduğu memnuniyet düzeyinin azaldığı bulunmuştur. Çalıştığı kurumun yöneticisinin karar verme yeteneği bakımından erkek öğretmenler kadın öğretmenlere oranla daha fazla memnun olduğu görülmüştür.

Meslek Tercihi

Öğretmenlerin meslek tercihlerine ilişkin, soru kağıdında yer alan dört maddeye yönelik katılım düzeylerinin çözümlenmesinde frekans ve yüzde hesaplamaları kullanılarak, bağımsız değişkenler bakımından bu maddelere katılım düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Ki-Kare Bağımsızlık Testi ile çözümlenmiştir. Sonuçlar aşağıdaki tablo ve şekillerde gösterilmiştir.

Şekil 16’da “Öğretmenliği, üniversite puanım öğretmenlik programlarına yettiği için seçmek zorunda kaldım” ifadesine öğretmenlerin verdiği cevap araştırılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %31,3’ü, üniversite puanının öğretmenlik programlarına yettiği için öğretmenliği seçmek zorunda kaldığını ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %61,1’i öğretmenliği puan yetmenin ötesinde daha bilinçli olarak tercih ettiğini ifade etmiştir. Araştırmaya katılanların %7,6’sı ise bu görüşe kararsızım cevabını vermişlerdir.

Şekil 16. “Öğretmenliği, üniversite puanım öğretmenlik programlarına yettiği için seçmek zorunda kaldım” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)



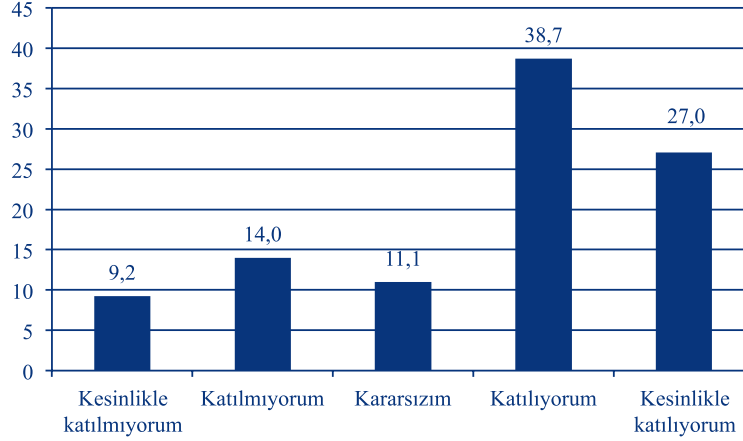
Tablo 24. “Öğretmenliği, üniversite puanım öğretmenlik programlarına yettiği için seçmek zorunda kaldım” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	χ^2	sd	p
İlkokul	29,0	27,6	6,4	26,6	10,4			
Ortaokul	34,9	29,9	5,2	21,0	9,0			
Anadolu Lisesi	34,5	27,9	9,0	22,0	6,7	40,39	16	,001*
An.Mesleki / Teknik L.	30,5	28,5	10,4	24,0	6,5			
Diğer	33,3	30,1	10,5	18,3	7,8			
Kadın	36,4	30,9	5,9	20,0	6,8	57,32	4	,000*
Erkek	27,7	26,4	9,5	26,4	9,9			
5 Yıl ve Altı	35,5	30,4	5,7	22,4	5,9			
6-10 Yıl	35,0	27,2	8,2	21,0	8,6			
11-15 Yıl	29,6	30,8	7,7	23,7	8,2	42,06	16	,000*
16-20 Yıl	33,6	28,9	10,3	19,5	7,8			
21 Yıl ve üzeri	28,1	27,3	6,4	27,3	10,9			

* $p < .05$.

Tablo 24’de “Öğretmenliği, üniversite puanım öğretmenlik programlarına yettiği için seçmek zorunda kaldım” ifadesine verilen cevapların farklı değişkenlere göre nasıl farklılaştığı araştırılmıştır. Buna göre, ilkokul öğretmenleri, diğer öğretmenlerden daha fazla bir şekilde üniversite puanının öğretmenlik programlarına yettiği için öğretmenliği seçmek zorunda kaldığını ifade etmiştir. Ayrıca, erkek öğretmenler de kadın öğretmenlere oranla daha fazla bir oranda öğretmenlik programına puanı yettiği için tercih ettiğini belirtmiştir. Diğer bir ifadeyle öğretmenliği bilinçli olarak tercih eden kadın öğretmenlerin oranının (%67,3) erkek öğretmenlerin oranından (%54,1) çok daha fazladır. Öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça üniversite puanının öğretmenlik programlarına yettiği için öğretmenliği seçmek zorunda kaldığını ifade eden öğretmenlerin oranı artmaktadır. Başka bir ifadeyle, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğe daha önce başlayan diğer öğretmenlere oranla daha fazla bir oranda öğretmenlik mesleğini bilinçli olarak tercih ettiği söylenebilir.

Şekil 17. “Öğretmenliği alternatif meslekleri değerlendirerek bilinçli olarak seçtim” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)



Şekil 17’de “Öğretmenliği alternatif meslekleri değerlendirerek bilinçli olarak seçtim” ifadesine verilen cevaplar sunulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %65,7’si, alternatif meslekleri değerlendirerek öğretmenliği bilinçli olarak seçtiğini, %23,2’si ise öğretmenliği alternatif meslekleri değerlendirerek bilinçli olarak seçmediğini ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %11,1’i ise bu önermeye “kararsızım” cevabını vermişlerdir.

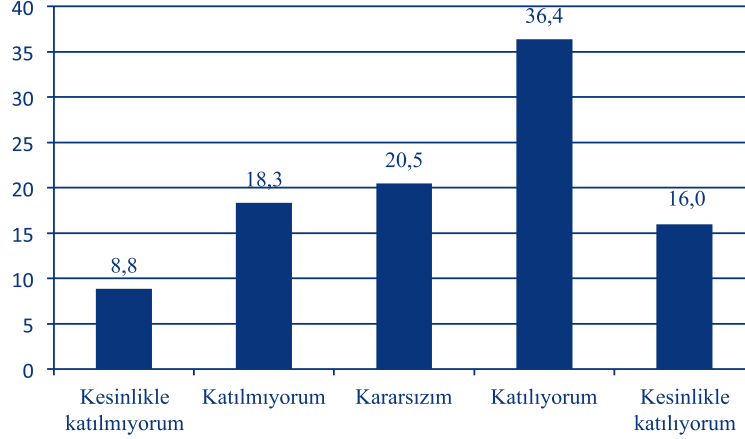
Tablo 25. “Öğretmenliği alternatif meslekleri değerlendirerek bilinçli olarak seçtim” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyete göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	χ^2	sd	p
Kadın	8,9	13,2	9,0	39,5	29,4	19,77	4	,001
Erkek	9,4	14,8	13,1	38,0	24,7			

* $p < ,05$.

Tablo 25’te “Öğretmenliği alternatif meslekleri değerlendirerek bilinçli olarak seçtim” ifadesine verilen cevapların farklı değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Buna göre, alternatif meslekleri değerlendirerek öğretmenliği bilinçli olarak seçtiğini dile getiren kadın öğretmenlerin oranının (%68,9) erkek öğretmenlerin oranından (%62,7) fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Şekil 18. “Öğretmenlik mesleğini toplumda saygın bir meslek olduğu için seçtim” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)



Şekil 18’de “Öğretmenlik mesleğini toplumda saygın bir meslek olduğu için seçtim” ifadesine verilen cevaplar gösterilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %52,4’ü, öğretmenlik mesleğini toplumda saygın bir meslek olduğu için seçtiğini, %27,1’i bu bir görüşe katılmadığını, %20,5’i ise kararsız olduğunu ifade etmiştir.

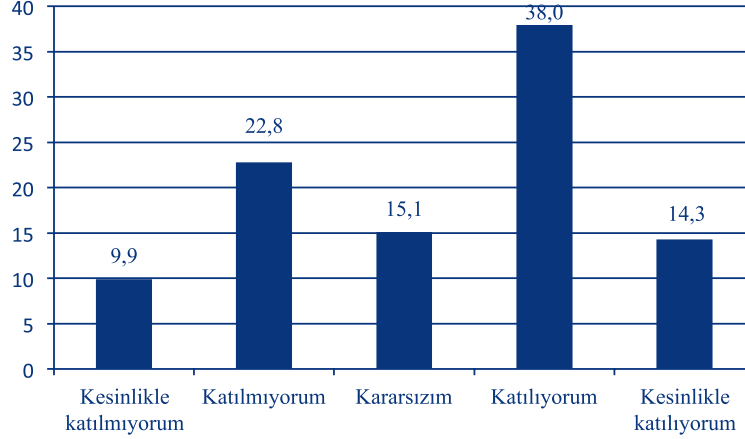
Tablo 26. “Öğretmenlik mesleğini toplumda saygın bir meslek olduğu için seçtim” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (% ve ki-kare analizi sonuçları)

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	χ^2	sd	p
5 Yıl ve Altı	5,9	18,8	22,6	37,6	15,2			
6-10 Yıl	8,6	21,6	23,2	33,4	13,2			
11-15 Yıl	10,7	18,9	23,3	33,3	13,7	60,35	16	,000*
16-20 Yıl	11,3	19,6	17,8	37,2	14,0			
21 Yıl ve üzeri	7,5	14,1	17,1	39,8	21,6			
Bekâr	6,9	20,1	25,1	36,9	11,1			
Evli	9,2	18,1	19,2	36,6	16,9	30,45	8	,000*
Boşanmış / Diğer	7,2	14,4	21,6	30,9	25,8			

* $p < ,05$.

Tablo 26’da “Öğretmenlik mesleğini toplumda saygın bir meslek olduğu için seçtim” ifadesine verilen cevapların farklı değişkenlere göre nasıl farklılaştığı araştırılmıştır. Buna göre, 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 16 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere oranla daha fazla bir oranda öğretmenlik mesleğini toplumda saygın bir meslek olduğu için seçtiğini ifade etmiştir. Buna ilaveten, bekâr öğretmenler, diğerlerine göre öğretmenliği bilinçli olarak seçme oranı diğerlerine göre daha düşüktür.

Şekil 19. “Öğretmenlik mesleğini, iş garantisi olduğu için tercih ettim” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)



Şekil 19’da “Öğretmenlik mesleğini, iş garantisi olduğu için tercih ettim” ifadesine verilen cevaplar sunulmuştur. Buna göre öğretmenlerin yarıdan az fazlası (%52,3), iş garantisi olduğu için öğretmenlik mesleğini tercih ettiğini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %32,7’si öğretmenliği tercih nedeninin iş garantisi olmadığını söylemiştir. Katılımcıların %15,1’i ise bu konuda kararsız olduğunu belirtmiştir.

Tablo 27. “Öğretmenlik mesleğini, iş garantisi olduğu için tercih ettim” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	χ^2	sd	p
5 Yıl ve Altı	9,6	28,6	17,0	32,0	12,8			
6-10 Yıl	9,3	17,9	17,3	40,9	14,5			
11-15 Yıl	9,4	21,1	14,4	37,6	17,4	42,53	16	,000*
16-20 Yıl	9,6	19,1	13,6	43,9	13,8			
21 Yıl ve üzeri	10,4	24,0	13,1	38,0	14,5			

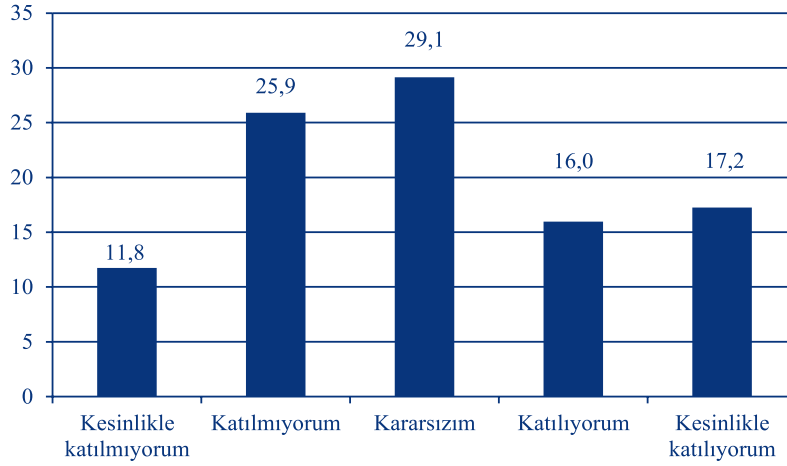
* $p < ,05$.

Tablo 27’de “Öğretmenlik mesleğini, iş garantisi olduğu için tercih ettim” ifadesine verilen cevapların farklı değişkenler ile ilişkisine bakılmıştır. Buna göre, 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin iş garantisi olduğu için öğretmenliği tercih etme oranı kıdemi daha fazla olanlara göre daha düşüktür.

Mesleki Bağlılık

Öğretmenlerin mesleki bağlılığına ilişkin soru kağıdında yer alan üç maddeye yönelik verdikleri cevapların çözümlenmesinde frekans ve yüzde hesaplamaları kullanılmıştır. Bağımsız değişkenler bakımından bu maddelere verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Ki-Kare Bağımsızlık Testi ile çözümlenerek, sonuçlar aşağıdaki tablo ve şekillerde gösterilmiştir.

Şekil 20. “Bugün yeni bir meslek seçebilme olanağım olsa başka bir mesleği seçerdim” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)



Şekil 20’de “Bugün yeni bir meslek seçebilme olanağım olsa başka bir mesleği seçerdim” ifadesine verilen cevaplar sunulmuştur. Şekil 20’ye göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %37,7’si tekrar öğretmenliği seçeceğini belirtmiştir. Yaklaşık üçte biri ise (%33,2) öğretmenlik yerine başka mesleği seçeceğini ifade etmiştir. Araştırmaya katılanların %29,1’i ise yeni öğretmenlik yerine başka meslek seçme konusunda kararsız olduğunu söylemiştir.

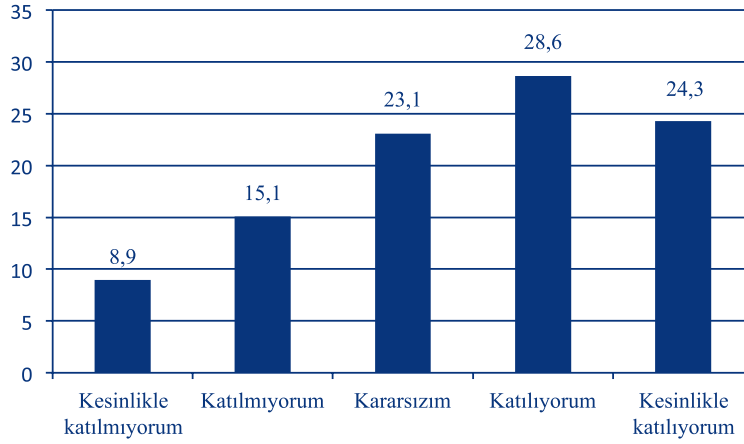
Tablo 28. “Bugün yeni bir meslek seçebilme olanağım olsa başka bir mesleği seçerdim” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	χ^2	sd	p
Kadın	11,0	24,3	28,9	18,1	17,7	14,49	4	,006*
Erkek	12,4	27,7	29,4	13,6	16,9			
5 Yıl ve Altı	12,5	30,0	33,3	13,4	10,8	80,32	16	,000*
6-10 Yıl	11,6	20,4	34,0	15,4	18,6			
11-15 Yıl	7,4	22,6	28,9	19,4	21,7			
16-20 Yıl	10,0	23,6	30,6	16,1	19,7			
21 Yıl ve üzeri	14,3	28,7	21,7	17,1	18,2			

* $p < ,05$.

Tablo 28’de “Bugün yeni bir meslek seçebilme olanağım olsa başka bir mesleği seçerdim” ifadesine verilen cevapların farklı değişkenler ile ilişkisine bakılmıştır. Buna göre, bugün yeni bir meslek seçebilme olanağım olsa başka bir mesleği seçerdim ifadesine, kadın öğretmenler erkek öğretmenlere oranla daha yüksek oranda katılıyorum cevabı vermiştir. Buna ilaveten, 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler de diğer öğretmenlere oranla eğer imkanı olsaydı daha fazla bir oranda başka mesleği seçmek istediğini ifade etmiştir.

Şekil 21. “Öğretmenlikten elde ettiğim manevi doyumu başka bir meslekte bulabileceğimi düşünmüyorum” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)



Şekil 21’de “Öğretmenlikten elde ettiğim manevi doyumu başka bir meslekte bulabileceğimi düşünmüyorum” ifadesine verilen cevaplar gösterilmiştir. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından çok az fazlası (%52,9), öğretmenlikten elde ettiği manevi doyumu başka bir meslekte bulamayacağını ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin dörtte bire yakını (%24) ise bu manevi doyumu başka bir meslekte de bulabileceğini söylemiştir. Diğer dörtte bire yakın kesim (%23,1) ise manevi doyumu başka bir meslekte bulup bulamayacağı noktasında kararsızdır.

Tablo 29’da “Öğretmenlikten elde ettiğim manevi doyumu başka bir meslekte bulabileceğimi düşünmüyorum” ifadesine verilen cevapların farklı değişkenlere göre nasıl farklılaştığı araştırılmıştır. Öğretmenlikten elde ettiği manevi doyumu başka bir meslekte bulup bulamayacağı hususu öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ve mesleki kıdeme göre farklılaştığı görülmektedir. Meslek lisesi öğretmenleri diğer öğretmenlere göre daha az bir oranda öğretmenlikten elde ettiği manevi doyumu başka bir meslekte bulamayacağını belirtmiştir. Buna ilaveten, 5 yıl ve daha az mesleki kıde-

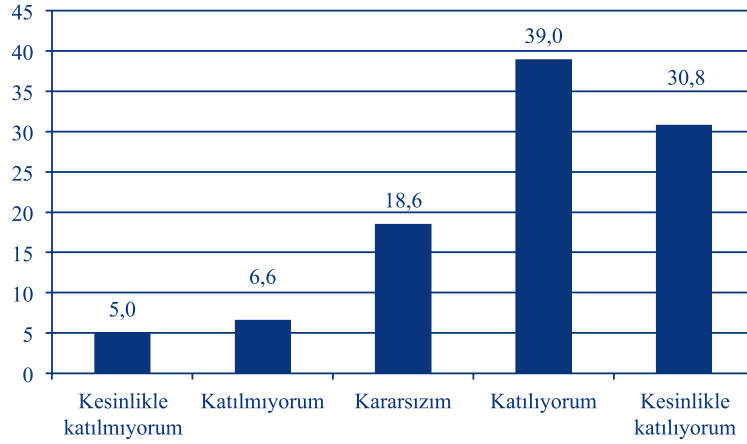
Tablo 29. “Öğretmenlikten elde ettiğim manevi doyumunu başka bir meslekte bulabileceğimi düşünmüyorum” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	χ^2	sd	p
İlkokul	9,0	13,2	23,0	29,6	25,2			
Ortaokul	8,7	15,3	21,8	29,3	24,9			
Anadolu Lisesi	9,0	14,1	23,6	24,6	28,6	32,87	16	,008*
An.Mesleki/Teknik L.	9,7	18,8	22,4	30,1	19,0			
Diğer	5,9	11,1	28,8	32,7	21,6			
5 Yıl ve Altı	6,2	14,7	25,3	29,8	24,1			
6-10 Yıl	13,7	17,5	26,7	24,5	17,7			
11-15 Yıl	9,6	18,5	26,5	26,9	18,5	103,21	16	,000*
16-20 Yıl	11,1	16,9	22,6	27,8	21,5			
21 Yıl ve üzeri	7,0	11,1	17,6	30,6	33,8			

* $p < ,05$.

me sahip öğretmenlerle 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip öğretmenler, diğer öğretmenlere oranla daha az bir oranda öğretmenlikten elde ettiği manevi doyumunu başka bir meslekte elde edemeyeceğini ifade etmiştir.

Şekil 22. “Çalışma kariyerimi bu meslekte tamamlamayı düşünüyorum” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)



Şekil 22’de “Çalışma kariyerimi bu meslekte tamamlamayı düşünüyorum” ifadesine verilen cevaplar sunulmuştur. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %69,8’i, çalışma kariyerini bu meslekte tamamlamayı düşündüğünü ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %11,6’sı çalışma kariyerini öğretmenlikte tamamlamak istemediğini, %18,6’sı ise bu konuda kararsız olduğunu dile getirmiştir.

Tablo 30. “Çalışma kariyerimi bu meslekte tamamlamayı düşünüyorum” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	χ^2	sd	p
Kadın	4,1	6,1	18,4	41,9	29,5	15,89	4	,003*
Erkek	6,0	7,3	18,7	35,8	32,3			
5 Yıl ve Altı	3,6	7,9	24,5	36,8	27,1	173,23	16	,000*
6-10 Yıl	6,6	8,8	25,9	36,9	21,7			
11-15 Yıl	6,9	4,6	21,2	43,6	23,6			
16-20 Yıl	6,0	7,5	16,1	38,7	31,8			
21 Yıl ve üzeri	3,5	4,8	8,2	38,3	45,2			
Bekâr	4,5	8,6	23,2	35,4	28,3	21,42	8	,006*
Evli	4,9	5,9	17,4	40,3	31,4			
Boşanmış / Diğer	6,1	9,1	16,2	33,3	35,4			

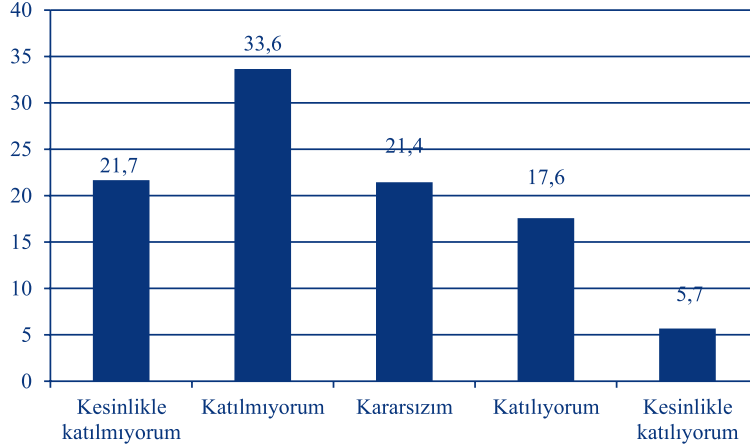
* $p < ,05$.

Tablo 30’da “Çalışma kariyerimi bu meslekte tamamlamayı düşünüyorum” ifadesine verilen cevapların çeşitli değişkenlere göre nasıl farklılaştığı incelenmiştir. Tablo 30’daki verilere göre, kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha yüksek oranda kariyerini öğretmenlikte tamamlamak istediğini ifade etmiştir. Ayrıca, mesleki kıdem arttıkça kariyerini öğretmenlikte tamamlama düşüncesi artmaktadır. Buna ilaveten, evli öğretmenlerin kariyerini öğretmenlikte tamamlama düşüncesi diğerlerine göre daha yüksektir.

Yakınma

Öğretmenlerde yakınmaya ilişkin soru kağıdında beş madde yer almış olup öğretmenlerin bu ifadelerle ilişkin katılma düzeylerinin çözümlenmesinde frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmış ve bağımsız değişkenler bakımından maddelere verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Ki-Kare Bağımsızlık Testi ile çözümlenmiştir. Analiz sonuçları aşağıdaki tablo ve şekillerde yer almıştır.

Şekil 23. “Öğretmenlik mesleği ile ilgili yapmak durumunda olduğum faaliyetler bana zevk vermiyor” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)



Şekil 23’de “Öğretmenlik mesleği ile ilgili yapmak durumunda olduğum faaliyetler bana zevk vermiyor” ifadesine verilen cevaplar incelenmiştir. Buna göre, öğretmenlerin %23,3’ü, öğretmenlik mesleği ile ilgili yapmak durumunda olduğum faaliyetler bana zevk vermiyor ifadesine katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin yarıdan fazlası ise (%55,3) bu görüşe katılmadığını; %21,4’ü ise kararsız olduğunu söylemiştir.

Tablo 31. “Öğretmenlik mesleği ile ilgili yapmak durumunda olduğum faaliyetler bana zevk vermiyor” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

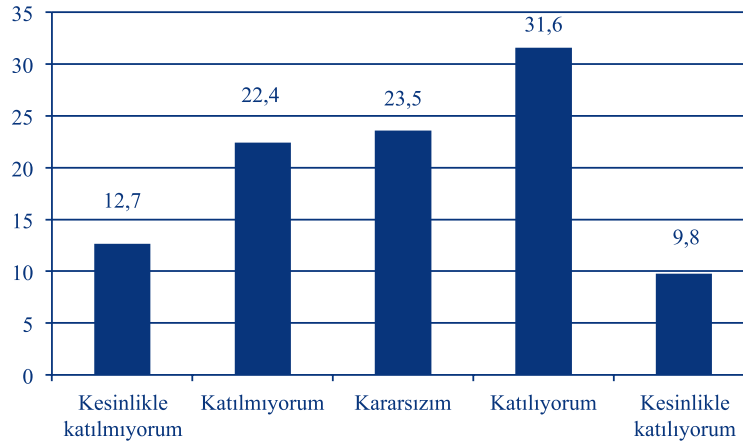
	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	χ^2	sd	p
Kadın	22,9	36,3	20,9	15,4	4,6	23,67	4	,000*
Erkek	20,5	30,8	22,0	20,0	6,8			
5 Yıl ve Altı	26,3	36,9	17,6	15,7	3,5	74,55	16	,000*
6-10 Yıl	18,7	30,1	24,9	21,7	4,6			
11-15 Yıl	15,7	36,4	27,4	16,1	4,4			
16-20 Yıl	19,2	31,5	23,1	19,3	6,9			
21 Yıl ve üzeri	24,9	32,6	17,2	16,8	8,4			

* $p < ,05$.

Tablo 31’de “Öğretmenlik mesleği ile ilgili yapmak durumunda olduğum faaliyetler bana zevk vermiyor” ifadesine verilen cevapların çeşitli değişkenlere göre nasıl farklılaştığı araştırılmıştır. Buna göre, öğretmenlik mesleği ile ilgili yapmak durumunda olduğum faaliyetler bana zevk vermiyor ifadesine, erkek öğretmenler (%26,8) kadın öğretmenlere (%20) oranla daha fazla katıldıklarını belirtmişlerdir. Başka bir ifade ile

kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre meslekleri ile ilgili iş yapmaktan daha fazla zevk almaktadır. 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler, diğer öğretmenlere oranla öğretmenlik ile ilgili yaptıkları faaliyetlerden daha fazla zevk aldıklarını ifade etmişlerdir.

Şekil 24. “Öğretmenlik mesleği birçok açıdan rahat bir hayat yaşamak için uygundur” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)



Şekil 24’de “Öğretmenlik mesleği birçok açıdan rahat bir hayat yaşamak için uygundur” ifadesine verilen cevaplar incelenmiştir. Şekil 24’e göre, öğretmenlerin %41,4’ü, öğretmenlik mesleği birçok açıdan rahat bir hayat yaşamak için uygundur ifadesine katıldığı ifade etmiştir. Öğretmenlerin %35,1’i ise öğretmenlik mesleğinin rahat bir hayat yaşamak için uygun olmadığını, öğretmenlerin %23,5’i ise kararsız olduklarını belirtmişlerdir.

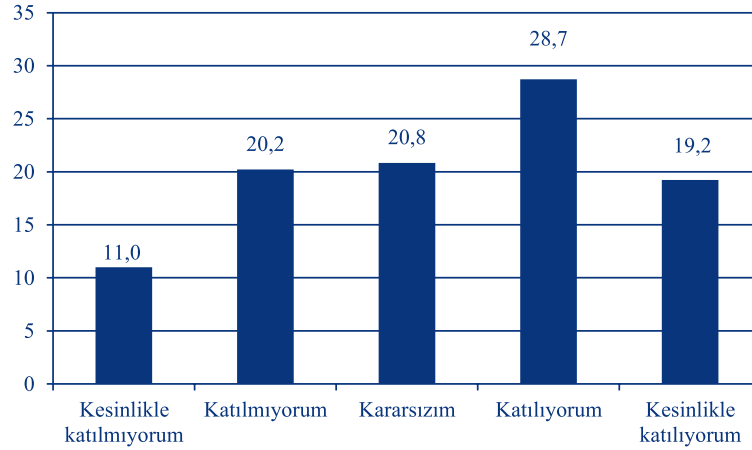
Tablo 32. “Öğretmenlik mesleği birçok açıdan rahat bir hayat yaşamak için uygundur” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	χ^2	sd	p
5 Yıl ve Altı	7,8	18,2	20,5	41,1	12,5			
6-10 Yıl	11,5	21,3	25,4	30,3	11,7			
11-15 Yıl	13,5	24,8	26,2	27,4	8,1	84,63	16	,000*
16-20 Yıl	13,8	24,1	26,9	29,2	6,0			
21 Yıl ve üzeri	16,4	25,8	20,8	27,4	9,5			
Bekâr	10,1	20,7	23,9	34,3	10,9			
Evli	13,2	22,7	23,0	31,3	9,9	30,61	8	,008*
Boşanmış / Diğer	11,0	30,0	33,0	23,0	3,0			

* $p < ,05$.

Tablo 32’de “Öğretmenlik mesleği birçok açıdan rahat bir hayat yaşamak için uygundur” ifadesine verilen cevapların çeşitli değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Tablo 32’ye göre, bekâr öğretmenler öğretmenliğin rahat hayat yaşamak için uygun olduğu görüşüne diğer öğretmenlere oranla daha fazla katıldıkları görülmüştür. Buna ilaveten, öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça öğretmenlik mesleği birçok açıdan rahat bir hayat yaşamak için uygundur ifadesine katılma oranı düşmektedir.

Şekil 25. “Öğretmenlik yaptıkça, mesleğin saygınlığına yönelik inancım azaldı” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)



Şekil 25’te “Öğretmenlik yaptıkça, mesleğin saygınlığına yönelik inancım azaldı” ifadesine verilen cevaplar gösterilmiştir. Şekil 25’e göre öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%48) öğretmenlik yaptıkça, mesleğin saygınlığına yönelik inancının azaldığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin %31,2’si ise, mesleğe saygısının azalmadığını; %20,8’i ise bu mesleğe saygınlığın azalması hususunda kararsız olduğunu bildirmiştir.

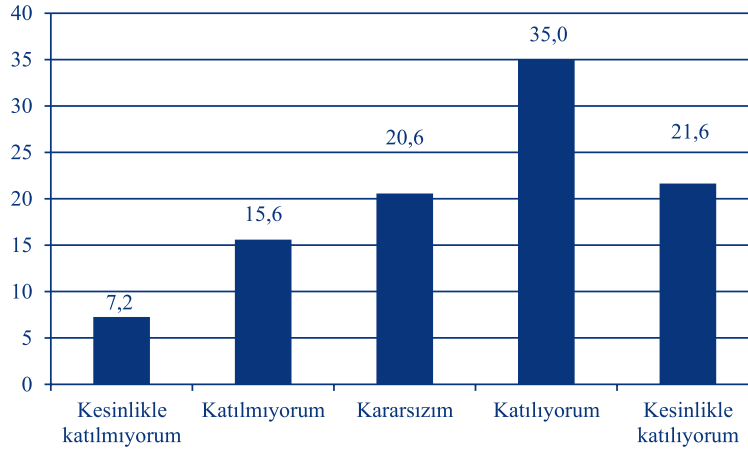
Tablo 33. “Öğretmenlik yaptıkça, mesleğin saygınlığına yönelik inancım azaldı” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	χ^2	sd	p
5 Yıl ve Altı	12,8	23,5	23,5	24,3	15,9			
6-10 Yıl	6,7	18,5	23,8	27,6	23,4			
11-15 Yıl	9,9	19,1	21,4	28,6	21,0	45,61	16	,000*
16-20 Yıl	9,3	19,8	20,3	31,2	19,4			
21 Yıl ve üzeri	13,4	19,8	17,6	31,1	18,3			
Bekâr	12,3	24,5	21,7	26,9	14,6			
Evli	10,8	19,4	20,3	29,3	20,2	20,36	8	,009*
Boşanmış / Diğer	8,2	17,3	26,5	24,5	23,5			

* $p < ,05$.

Tablo 33'te "Öğretmenlik yaptıkça, mesleğin saygınlığına yönelik inancım azaldı" ifadesine verilen cevapların çeşitli değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Tablo 33'e göre, 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenler diğer öğretmenlere göre daha düşük oranda, öğretmenlik yaptıkça öğretmenlik mesleğine olan inancının azaldığını söylemiştir. Benzer bir şekilde de bekâr öğretmenler de diğer öğretmenlere oranla daha az düzeyde mesleğin saygınlığına inancının azaldığını bildirmiştir.

Şekil 26. "Öğretmenlik mesleği diğer mesleklere göre üst düzey kariyer elde etmeye uygun değildir" maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)



Şekil 26'da "Öğretmenlik mesleği diğer mesleklere göre üst düzey kariyer elde etmeye uygun değildir" ifadesine verilen cevaplar sunulmuştur. Buna göre, öğretmenlerin %56,6'sının, öğretmenlik mesleği diğer mesleklere göre üst düzey kariyer elde etmeye uygun değildir ifadesine katıldığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %22,8'i ise öğretmenliğin üst düzey kariyer elde etmek için uygun bir meslek olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin %20,6'sı ise bu konuda kararsız olduklarını belirtmiştir.

Tablo 34'de "Öğretmenlik mesleği diğer mesleklere göre üst düzey kariyer elde etmeye uygun değildir" ifadesine verilen cevapların çeşitli değişkenlerle ilişkisine bakılmıştır. Tablo 34'e göre, öğretmenlik mesleği diğer mesleklere göre üst düzey kariyer elde etmeye uygun değildir ifadesine, 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile bekar öğretmenler diğer öğretmenlere oranla daha az katıldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin mesleki kıdemi azaldıkça öğretmenlik mesleği diğer mesleklere göre üst düzey kariyer elde etmeye uygun değildir ifadesi için kararsız olma durumu artmaktadır.

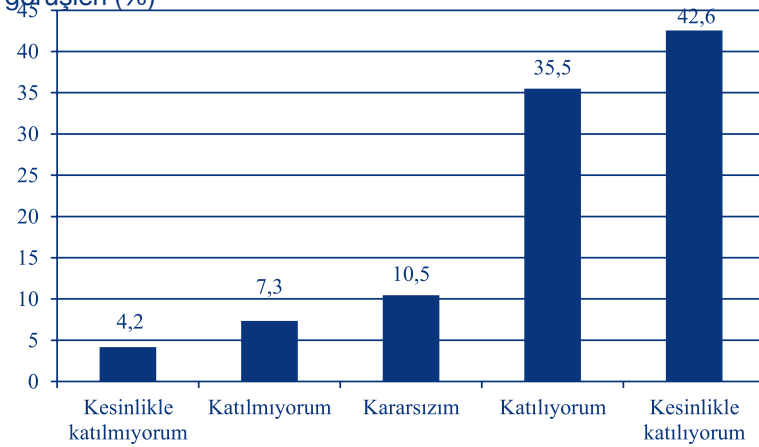
Tablo 34. “Öğretmenlik mesleği diğer mesleklere göre üst düzey kariyer elde etmeye uygun değildir” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	χ^2	sd	p
5 Yıl ve Altı	7,0	18,6	27,5	33,6	13,3			
6-10 Yıl	3,8	15,8	21,0	33,8	25,6			
11-15 Yıl	8,2	12,3	18,5	37,2	23,7	88,13	16	,000*
16-20 Yıl	5,1	13,0	18,6	35,6	27,7			
21 Yıl ve üzeri	10,1	16,3	17,0	34,8	21,9			
Bekâr	7,0	19,5	24,1	32,4	17,0			
Evli	7,2	14,5	19,8	35,8	22,7	24,24	8	,002*
Boşanmış / Diğer	7,0	18,0	13,0	39,0	23,0			

* $p < ,05$.

Şekil 27’de incelenen öğretmenlerin yaptığı işin değeri anlaşılıyor ifadesine verilen cevaplara bakıldığında öğretmenlerin yaklaşık beşte dördü (%78,1) bu ifadeye katıldığını ifade etmiştir. Yaptığı işin değerinin anlaşılması hususunda öğretmenlerin %10,5’i kararsız olduğunu, %11,4’ü de katılmadığını ifade etmiştir.

Şekil 27. “Öğretmenlerin yaptığı işin değeri anlaşılıyor” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)



Tablo 35’de “Öğretmenlerin yaptığı işin değeri anlaşılıyor” ifadesine verilen cevapların çeşitli değişkenlerle ilişkisine bakılmıştır. Tablo 35’e göre, evli öğretmenler diğer öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde yaptığı işin anlaşılmadığı düşüncesine sahiptir.

Tablo 35. “Öğretmenlerin yaptığı işin değeri anlaşılıyor” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

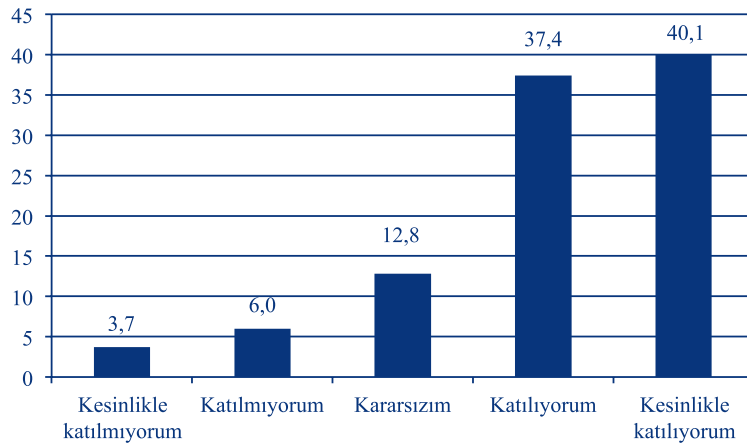
	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Bekâr	2,7	9,4	12,4	37,6	37,8			
Evli	4,4	6,6	9,9	35,3	43,8	19,76	8	,011*
Boşanmış / Diğer	6,1	11,1	12,1	31,3	39,4			

* $p < ,05$.

Bireysel Değer Algısı

Öğretmenlerin bireysel değer algısına ilişkin soru kağıdında yer alan sekiz maddeye yönelik verdikleri cevapların çözümlenmesinde frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Bağımsız değişkenler bakımından öğretmenlerin maddelere verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Ki-Kare Bağımsızlık Testi ile çözümlenmiştir. Sonuçları aşağıdaki tablo ve şekillerde yer almıştır.

Şekil 28. “Öğretmenlik, yaparken en fazla gurur duyulacak mesleklerdendir” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)



Şekil 28’de “Öğretmenlik, yaparken en fazla gurur duyulacak mesleklerdendir” ifadesine verilen cevaplar gösterilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %77,5’i, öğretmenliğin yaparken gurur duyulacak bir meslek olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin %12,8’i ise bu konuda kararsız olduğunu; %9,7’si ise öğretmenliğin gurur duyulacak mesleklerden biri olmadığını belirtmiştir.

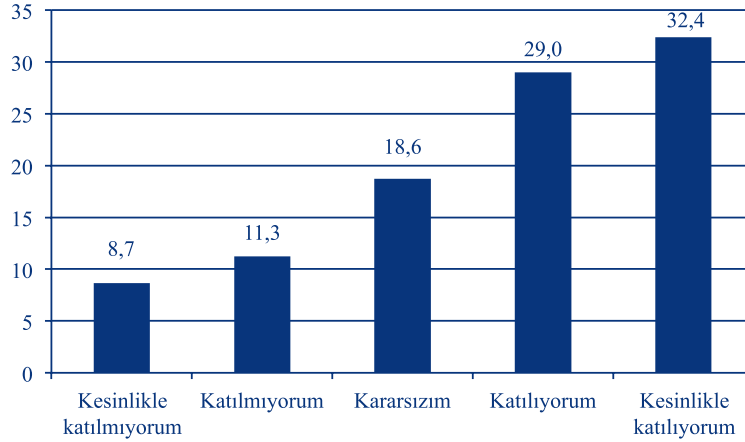
Tablo 36. “Öğretmenlik, yaparken en fazla gurur duyulacak mesleklerdendir” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	χ^2	sd	p
Kadın	3,0	4,7	12,0	38,7	41,7	19,70	4	,001*
Erkek	4,5	7,5	13,6	35,9	38,4			
5 Yıl ve Altı	3,0	4,1	10,0	39,6	43,2	30,60	16	,015*
6-10 Yıl	3,8	7,4	15,7	33,5	39,6			
11-15 Yıl	3,7	6,7	14,0	39,1	36,6			
16-20 Yıl	4,5	7,4	14,5	37,3	36,2			
21 Yıl ve üzeri	3,7	6,2	10,5	36,7	42,9			

* $p < ,05$.

Tablo 36’da “Öğretmenlik, yaparken en fazla gurur duyulacak mesleklerdendir” ifadesine verilen cevapların çeşitli değişkenlerle ilişkisine bakılmıştır. Buna göre, kadın öğretmenler erkek öğretmenlere oranla öğretmenliği gurur duyulacak meslek olarak tanımlamıştır. 6-10 yıl ile 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ise öğretmenliği gurur duyulacak meslek olarak tanımlama oranı diğer öğretmenlere göre daha düşüktür.

Şekil 29. “Öğretmenlik en saygın meslekler arasındadır” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)



Şekil 29’da “Öğretmenlik en saygın meslekler arasındadır” ifadesine verilen cevapların dağılımı gösterilmiştir. Buna göre öğretmenlerin %61,4’ü öğretmenliğin en saygın mesleklerden biri olarak tanımlamaktadır. Öğretmenlerin %20’si ise öğretmenliğin en saygın mesleklerden biri olduğu görüşüne katılmamakta; %18,6’sı ise bu konuda kararsız olduğunu ifade etmiştir.

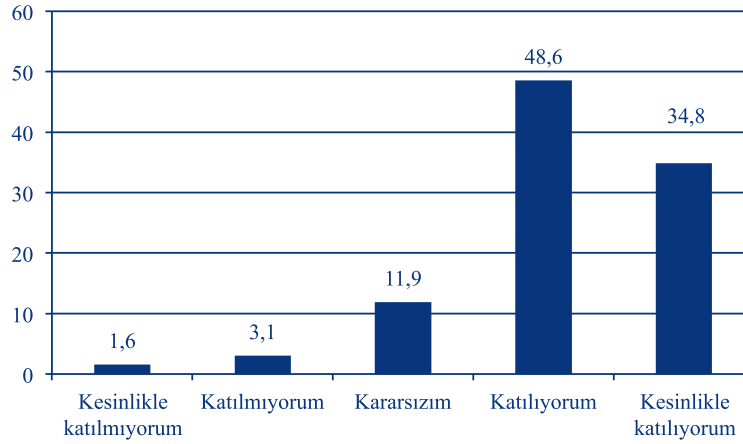
Tablo 37. “Öğretmenlik en saygın meslekler arasındadır” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	χ^2	sd	p
Kadın	5,8	9,2	17,7	31,0	36,3	64,60	4	,000*
Erkek	11,8	13,6	19,7	26,8	28,1			
5 Yıl ve Altı	4,1	7,8	16,0	34,1	38,1	77,22	16	,000*
6-10 Yıl	10,8	12,2	20,0	27,7	29,3			
11-15 Yıl	14,3	11,3	20,5	28,1	25,8			
16-20 Yıl	9,0	13,3	20,4	27,6	29,7			
21 Yıl ve üzeri	7,3	12,9	18,5	26,2	35,1			

* $p < ,05$.

Tablo 37’de “Öğretmenlik en saygın meslekler arasındadır” ifadesine verilen cevapların çeşitli değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Buna göre, öğretmenliğin en saygın mesleklerden biri olduğu düşüncesine kadın öğretmenler erkek öğretmenlerden; 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenler ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler de diğer öğretmenlerden daha yüksek oranda bu görüşe katıldıklarını ifade etmişlerdir.

Şekil 30. “Yaptığım iş ile başkalarının hayatını olumlu yönde etkilediğimi düşünüyorum” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)



Şekil 30’da “Yaptığım iş ile başkalarının hayatını olumlu yönde etkilediğimi düşünüyorum” ifadesine verilen cevapların dağılımı gösterilmiştir. Buna göre, öğretmenlerin %83,4’ü yaptıkları işin başkalarının hayatını olumlu yönde etkilediğini düşünmektedir. Çok az oranda bir öğretmen (%4,7) başkalarının hayatını olumlu yönde etkilemediğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin %11,9’u ise bu konuda kararsız olduklarını söylemiştir.

Tablo 38. “Yaptığım iş ile başkalarının hayatını olumlu yönde etkilediğimi düşünüyorum” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	χ^2	sd	p
Kadın	1,2	2,3	11,0	50,0	35,5	12,26	4	,015*
Erkek	2,0	3,9	12,8	47,2	34,1			
5 Yıl ve Altı	1,2	2,0	9,7	53,2	33,9	36,67	16	,002*
6-10 Yıl	2,0	2,8	14,0	49,5	31,7			
11-15 Yıl	2,3	3,0	13,3	48,7	32,7			
16-20 Yıl	1,3	4,7	13,3	49,3	31,5			
21 Yıl ve üzeri	1,8	2,9	10,4	43,9	41,1			

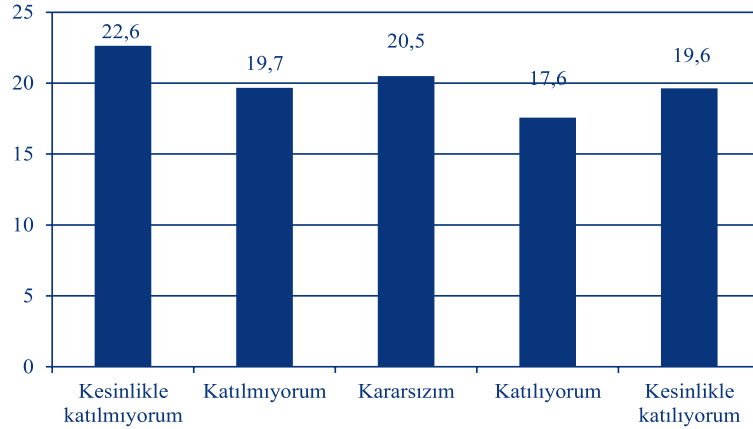
* $p < ,05$.

Tablo 38’de “Yaptığım iş ile başkalarının hayatını olumlu yönde etkilediğimi düşünüyorum” ifadesine verilen cevapların çeşitli değişkenlerle ilişkisine bakılmıştır. Tablo 38’e göre, kadın öğretmenler erkek öğretmenlerden, 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde diğer öğretmenlerden daha yüksek bir oranda başkalarının hayatlarını olumlu etkilediklerini ifade etmişlerdir.

Toplumsal Değer Algısı

Öğretmenlerin toplumsal değer algısına yönelik soru kağıdında yer alan sekiz maddeye ilişkin verdikleri cevapların çözümlenmesinde frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmış ve bağımsız değişkenler bakımından öğretmenlerin maddelere verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Ki-Kare Bağımsızlık Testi ile çözümlenmiştir. Sonuçları aşağıdaki tablo ve şekillerde gösterilmektedir.

Şekil 31. “Çocuğum olursa / çocuğumun / çocuklarımın öğretmen olmasını desteklerim” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)



Şekil 31’de “Çocuğum olursa / çocuğumun / çocuklarımın öğretmen olmasını desteklerim” ifadesine verilen cevapların nasıl dağıldığı gösterilmiştir. Bu verilere göre, öğretmenlerin üçte birinde biraz fazlası (%37,2) çocuğunun öğretmen olmasını desteklemektedir. Öğretmenlerin %42,3’ü çocuğunun öğretmen olmasını desteklemeyeceğini, %20,5’i ise bu konuda kararsız olduğunu söylemiştir.

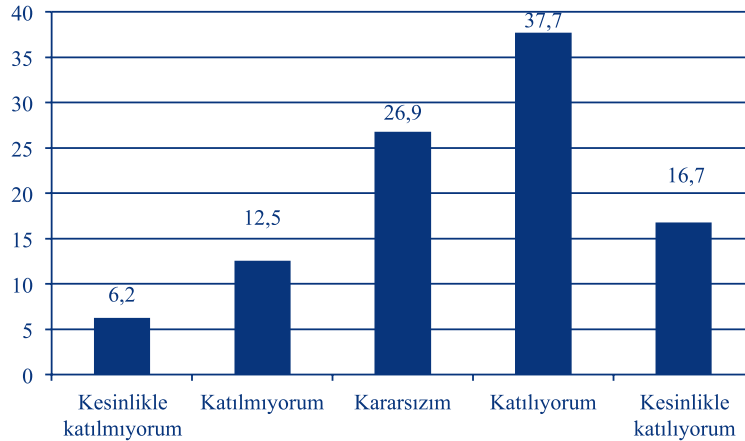
Tablo 39. “Çocuğum olursa / çocuğumun / çocuklarımın öğretmen olmasını desteklerim” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	χ^2	sd	p
Kadın	17,2	15,7	20,4	20,7	26,1	34,88	4	,000*
Erkek	22,4	19,6	20,6	18,3	19,1			
5 Yıl ve Altı	15,7	16,6	22,4	20,4	24,8	29,95	16	,018*
6-10 Yıl	22,7	17,5	21,9	16,7	21,3			
11-15 Yıl	23,3	16,2	21,0	18,5	21,0			
16-20 Yıl	22,3	18,0	22,0	18,9	18,9			
21 Yıl ve üzeri	18,0	18,8	17,7	20,7	24,8			

* $p < ,05$.

Tablo 39’da “Çocuğum olursa / çocuğumun / çocuklarımın öğretmen olmasını desteklerim” ifadesine verilen cevapların çeşitli değişkenlerle ilişkisine bakılmıştır. Bu veriler incelendiğinde, çocuğu olursa / çocuğunun / çocuklarının öğretmen olmasını destekleyeceğini ifade eden kadın öğretmenlerin oranı erkek öğretmenlerin oranından daha fazladır. 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler, diğer öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde, çocuğunun olursa / çocuğunun / çocuklarının öğretmen olmasını destekleyeceğini ifade ettikleri görüşmüştür.

Şekil 32. “Diğer mesleklerle karşılaştığımda öğretmenlik yapmak bana saygınlık kazandırıyor” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)



Şekil 32’de “Diğer mesleklerle karşılaştığımda öğretmenlik yapmak bana saygınlık kazandırıyor” ifadesine verilen cevapların nasıl dağıldığı görülmektedir. Bu veriye göre, öğretmenlerin yarısından fazlası (%54,4) öğretmenliğin saygınlık kazandırdığını düşünmektedir. Öğretmenlerin %18,7’si ise öğretmenliğin saygınlık kazandırdığı düşüncesine katılmadığını, %26,9’u bu konuda kararsız olduklarını ifade etmişlerdir.

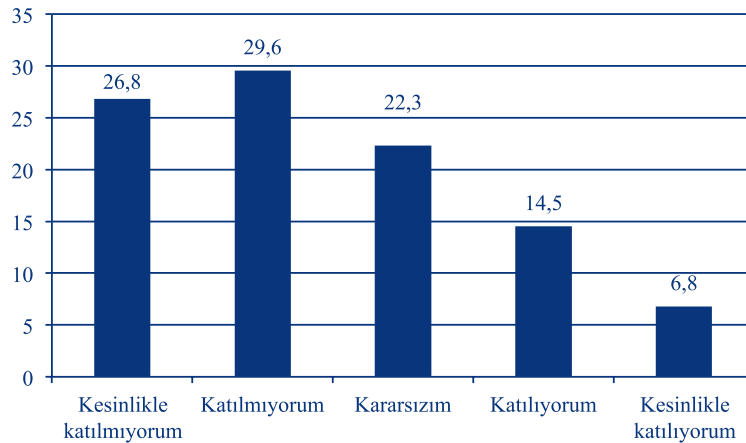
Tablo 40. “Diğer mesleklerle karşılaştığımda öğretmenlik yapmak bana saygınlık kazandırıyor” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	χ^2	sd	p
Kadın	3,9	11,8	26,4	38,9	19,1	41,33	4	,000*
Erkek	8,7	13,4	27,1	36,5	14,2			
5 Yıl ve Altı	2,9	9,3	24,9	45,0	17,9	90,33	16	,000*
6-10 Yıl	6,2	15,8	30,9	34,7	12,4			
11-15 Yıl	9,2	17,2	27,8	32,6	13,3			
16-20 Yıl	7,9	13,2	29,9	35,5	13,5			
21 Yıl ve üzeri								

* $p < ,05$.

Tablo 40’da “Diğer mesleklerle karşılaştığımda öğretmenlik yapmak bana saygınlık kazandırıyor” ifadesine verilen cevapların çeşitli değişkenlerle ilişkisine bakılmıştır. Buna göre kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre, 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenler de diğer öğretmenlere göre daha yüksek oranda öğretmenliğin farklı mesleklere göre onlara saygınlık kazandırdığını ifade etmişlerdir.

Şekil 33. “Genel olarak toplumda öğretmenlerin sorunlarına karşı yüksek bir duyarlılık hâkimdir” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)



Şekil 33’de “Genel olarak toplumda öğretmenlerin sorunlarına karşı yüksek bir duyarlılık hâkimdir” ifadesine verilen cevapların nasıl dağıldığı görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin yarıdan daha fazlası (%56,4) toplumda öğretmenlerin sorunlarına karşı yüksek bir duyarlılığın olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin ancak beşte biri civarı (%21,3) toplumda öğretmenlerin sorunlarına karşı yüksek bir duyarlılığın olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin %22,3’ü bu hususta kararsızdır.

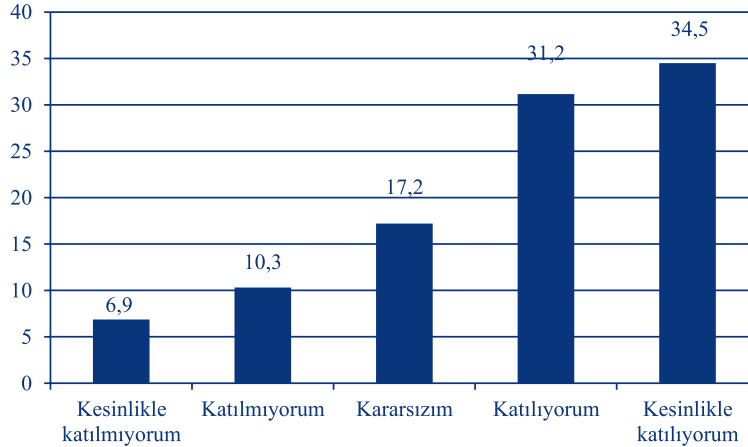
Tablo 41. “Genel olarak toplumda öğretmenlerin sorunlarına karşı yüksek bir duyarlılık hâkimdir” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	X ²	sd	p
5 Yıl ve Altı	21,3	28,0	25,5	18,1	7,0			
6-10 Yıl	31,9	30,1	20,4	12,0	5,6			
11-15 Yıl	28,4	32,8	23,4	9,4	6,0	43,55	16	,000*
16-20 Yıl	29,2	29,1	21,7	13,9	6,1			
21 Yıl ve üzeri	24,6	30,5	20,9	15,8	8,2			
Bekâr	22,9	28,5	24,1	18,1	6,4			
Evli	27,7	29,7	22,1	13,6	6,9	15,75	8	,046*
Boşanmış / Diğer	30,0	35,0	20,0	9,0	6,0			

* $p < ,05$.

Tablo 41’de “Genel olarak toplumda öğretmenlerin sorunlarına karşı yüksek bir duyarlılık hâkimdir” ifadesine verilen cevapların çeşitli değişkenlerle ilişkisine bakılmıştır. Bu verilere göre, 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenler ve bekâr öğretmenler toplumda öğretmenlerin sorunlara yönelik duyarlılığın olduğu düşüncesine diğer öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde katıldıklarını dile getirmişlerdir.

Şekil 34. “Öğretmenlerin toplumsal statüleri gün geçtikçe düşüyor” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)



Şekil 34'te "Öğretmenlerin toplumsal statüleri gün geçtikçe düşüyor" ifadesine verilen cevapların nasıl dağıldığı görülmektedir. Bu şekle göre, öğretmenlerin üçte ikiden fazlası, (%65,7) öğretmenlerin toplumsal statüleri gün geçtikçe düştüğü kanaatinindedir. Öğretmenlerin %17,2'si ise öğretmenlerin toplumsal statülerinin güç geçtikçe azalmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin %17,1'i ise bu hususta kararsız olduğunu belirtmiştir.

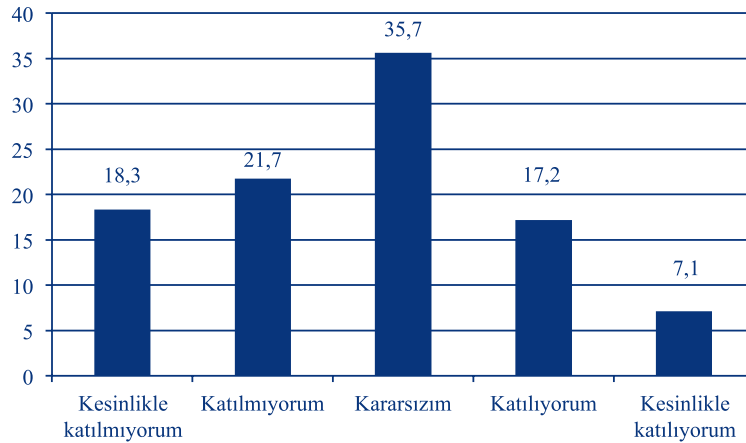
Tablo 42. "Öğretmenlerin toplumsal statüleri gün geçtikçe düşüyor" maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	χ^2	sd	p
5 Yıl ve Altı	6,1	9,8	22,2	33,7	28,2			
6-10 Yıl	4,8	9,5	17,1	29,2	39,3			
11-15 Yıl	6,2	10,6	14,7	27,8	40,8	45,92	16	,000*
16-20 Yıl	6,4	9,1	15,8	33,2	35,6			
21 Yıl ve üzeri	9,1	11,2	15,0	31,6	33,1			
Bekâr	7,2	9,8	23,7	29,3	30,0			
Evli	6,8	10,7	15,5	31,8	35,1	25,54	8	,001*
Boşanmış / Diğer	6,1	7,1	16,2	30,3	40,4			

* $p < ,05$.

Tablo 42 "Öğretmenlerin toplumsal statüleri gün geçtikçe düşüyor" ifadesine verilen cevapların çeşitli değişkenlerle ilişkisine bakılmıştır. Buna göre 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile bekâr öğretmenler, diğer öğretmenlere göre daha az oranda öğretmenlerin toplumsal statüsünün gün geçtikçe düştüğünü ifade etmiştir.

Şekil 35. "Öğretmenlik mesleğine verilen değer artacağını düşünüyorum" maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)



Şekil 35’de “Öğretmenlik mesleğine verilen değer artacağını düşünüyorum” ifadesine verilen cevapların nasıl dağıldığı görülmektedir. Şekil 35’e göre yalnızca öğretmenleri dörtte bire yakını öğretmenlik mesleğine verilen değer artacağını ifade etmiştir. Öğretmenlerin %35,9’si ise öğretmenliğe verilen değer artacağı hususunda kararsız olduğunu, %40,0’i ise öğretmenlere verilen değer artmayacağını belirtmiştir.

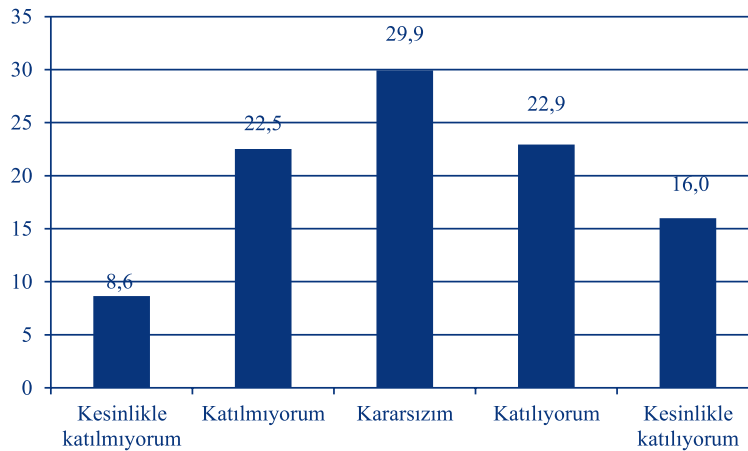
Tablo 43. “Öğretmenlik mesleğine verilen değer artacağını düşünüyorum” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	X ²	sd	p
Kadın	17,8	20,6	38,5	16,4	6,7	12,58	4	,014*
Erkek	18,8	23,0	32,3	18,1	7,7			
5 Yıl ve Altı	11,8	22,7	41,9	18,3	5,4	81,34	16	,000*
6-10 Yıl	22,4	22,8	34,7	13,5	6,7			
11-15 Yıl	26,7	21,1	35,7	11,6	4,9			
16-20 Yıl	18,6	19,7	35,2	18,8	7,8			
21 Yıl ve üzeri	16,4	23,0	30,7	20,4	9,5			
Bekâr	13,9	18,9	44,3	17,2	5,7	35,31	8	,000*
Evli	19,2	22,5	33,2	17,5	7,6			
Boşanmış / Diğer	27,0	19,0	36,0	12,0	6,0			

*p<,05.

Tablo 43’de “Öğretmenlik mesleğine verilen değer artacağını düşünüyorum” ifadesine verilen cevapların çeşitli değişkenlerle ilişkisine bakılmıştır. Bu verilere göre, erkek öğretmenler, 6-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ve boşanmış / diğer öğretmenler, diğer öğretmenlere göre daha yüksek oranda öğretmenlik mesleğine verilen değer artacağını düşünmektedir.

Şekil 36. “Öğretmenlik mesleğinin itibarı ve imajı düzelmeyecek kadar yıpranmıştır” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)



Şekil 36'da "Öğretmenlik mesleğinin itibarı ve imajı düzelmeyecek kadar yıpranmıştır" ifadesine verilen cevapların nasıl dağıldığı görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin %38,9'u öğretmenlik mesleğinin itibarının ve imajının düzelmeyecek kadar yıprandığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin %31,2'si, öğretmenlik mesleğinin itibarının ve imajının düzelmeyecek kadar yıprandığını, %29,9'u ise kararsız olduğunu dile getirmişlerdir.

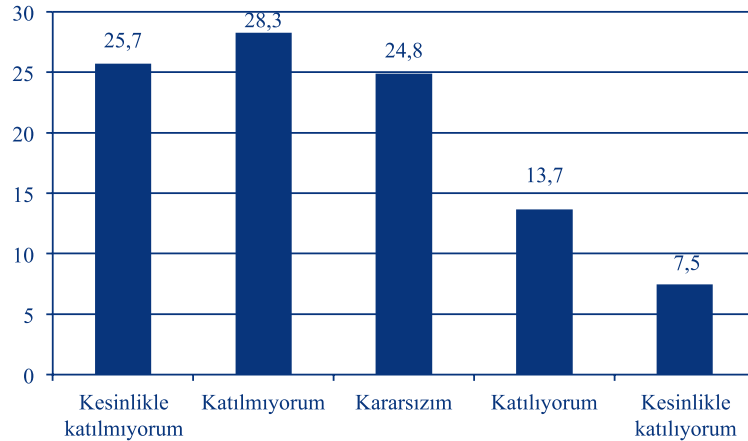
Tablo 44. "Öğretmenlik mesleğinin itibarı ve imajı düzelmeyecek kadar yıpranmıştır" maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
5 Yıl ve Altı	9,7	25,4	30,4	22,6	11,9			
6-10 Yıl	7,6	19,3	33,8	21,7	17,5			
11-15 Yıl	9,2	21,1	30,8	21,8	17,0	38,02	16	,002*
16-20 Yıl	7,2	20,0	33,2	23,2	16,4			
21 Yıl ve üzeri	8,7	24,7	23,4	25,6	17,6			
Bekâr	10,3	26,0	32,2	19,5	12,0			
Evli	8,4	21,9	29,8	23,3	16,6	28,20	8	,000*
Boşanmış / Diğer	4,0	19,0	22,0	33,0	22,0			

* $p < ,05$.

Tablo 44'e "Öğretmenlik mesleğinin itibarı ve imajı düzelmeyecek kadar yıpranmıştır" ifadesine verilen cevapların çeşitli değişkenlerle ilişkisine bakılmıştır. Bu verilere göre, 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlik mesleğinin itibarının ve imajının düzelmeyecek kadar yıprandığını daha az oranda belirtmişlerdir. Boşanmış / diğer öğretmenler de bekâr veya evli öğretmenlere oranla daha fazla oranda öğretmenlik mesleğinin itibarının ve imajının düzelmeyecek kadar yıprandığını belirtmişlerdir.

Şekil 37. "Devlet, öğretmenlere yeterince değer vermektedir" maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)



Şekil 37’de “Devlet, öğretmenlere yeterince değer vermektedir” ifadesine verilen cevapların nasıl dağıldığı görülmektedir. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından biraz fazlası (%54) devletin öğretmenlere yeterince değer vermediğini düşünmektedir. Öğretmenlerin %21,2’si devletin yeterince değer verdiğini, %24,8’i ise bu konuda kararsız olduğunu ifade etmiştir.

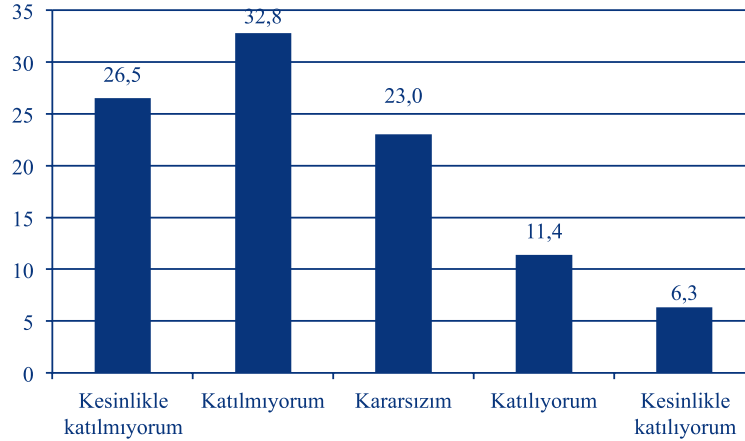
Tablo 45. “Devlet, öğretmenlere yeterince değer vermektedir” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	X ²	sd	p
5 Yıl ve Altı	18,8	26,4	31,3	16,9	6,5			
6-10 Yıl	28,1	28,5	24,4	12,6	6,4			
11-15 Yıl	30,7	29,4	23,2	9,4	7,3	56,74	16	,000*
16-20 Yıl	26,8	28,2	24,8	13,9	6,3			
21 Yıl ve üzeri	27,3	29,9	19,6	13,9	9,3			
Bekâr	22,2	24,5	31,3	14,2	7,8			
Evli	26,0	29,4	23,4	13,7	7,4	29,43	8	,000*
Boşanmış / Diğer	39,0	24,0	23,0	9,0	5,0			

* $p < ,05$.

Tablo 45 “Devlet, öğretmenlere yeterince değer vermektedir” ifadesine verilen cevapların çeşitli değişkenlerle ilişkisine bakılmıştır. Buna göre, 6 ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre, evli veya boşanmış / diğer öğretmenler de bekâr öğretmenlere oranla devletin öğretmenlere yeterince değer vermediği görüşüne daha düşük oranda katılmaktadır.

Şekil 38. “Medya, öğretmenlere yeterince değer vermektedir” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)



Şekil 38’de “Medya, öğretmenlere yeterince değer vermektedir” ifadesine verilen cevapların nasıl dağıldığı görülmektedir. Bu veriye göre, öğretmenlerin %59,3’ü, medyanın öğretmenlere yeterince değer vermediğini düşünmemektedir. Öğretmenlerin oldukça bir kesimi (%17,7) medyanın öğretmenlere yeterince değer verdiği düşüncesindedir. Öğretmenlerin %23’ü ise bu konuda kararsız olduğunu belirtmiştir.

Tablo 46. “Medya, öğretmenlere yeterince değer vermektedir” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

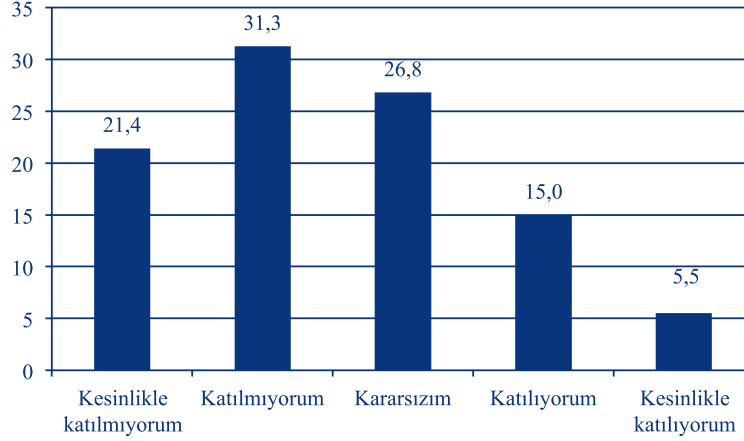
	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Kadın	24,3	34,1	23,9	10,7	6,9	12,31	4	,015*
Erkek	28,9	31,6	21,8	12,1	5,6			
5 Yıl ve Altı	20,3	31,5	29,1	14,1	5,0	48,63	16	,000*
6-10 Yıl	31,9	31,0	22,2	10,1	4,8			
11-15 Yıl	29,1	33,4	21,7	9,6	6,2			
16-20 Yıl	27,0	34,2	20,4	10,6	7,7			
21 Yıl ve üzeri	27,5	34,2	19,2	11,6	7,5			
Bekâr	22,4	31,7	26,2	13,4	6,3	22,22	8	,005*
Evli	27,4	33,7	21,8	10,9	6,3			
Boşanmış / Diğer	33,0	24,0	31,0	5,0	7,0			

* $p < ,05$.

Tablo 46’da “Devlet, öğretmenlere yeterince değer vermektedir” ifadesine verilen cevapların çeşitli değişkenlerle ilişkisine bakılmıştır. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlerden, 6 ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden, evli veya boşanmış / diğer öğretmenler de bekâr öğretmenlerden daha yüksek oranda medyanın öğretmenlere yeterince değer vermediğini belirtmişlerdir.

Şekil 39’da “Toplum, öğretmenlere yeterince değer vermektedir” ifadesine verilen cevapların nasıl dağıldığı görülmektedir. Bu veriye göre, öğretmenlerin yarıdan fazlası (%52,7), toplumun öğretmenlere yeterince değer vermediğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin daha küçük bir oranı (%20,5) toplumun öğretmenlere yeterince değer verdiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin %26,8’i ise bu konuda kararsız olduklarını bildirmişlerdir.

Şekil 39. “Toplum, öğretmenlere yeterince değer vermektedir” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)



Tablo 47’de “Toplum öğretmenlere yeterince değer vermektedir” ifadesine verilen cevapların çeşitli değişkenlerle ilişkisine bakılmıştır. Buna göre 6 ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden, evli veya boşanmış / diğer öğretmenler de bekâr öğretmenlerden daha yüksek oranda toplumun öğretmenlere yeterince değer vermediğini belirtmişlerdir.

Tablo 47. “Toplum, öğretmenlere yeterince değer vermektedir” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

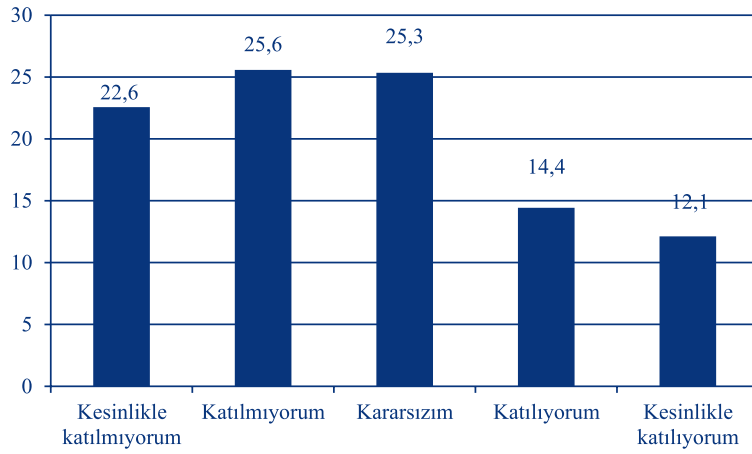
	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	χ^2	sd	p
5 Yıl ve Altı	15,7	29,1	31,3	17,7	6,3			
6-10 Yıl	26,6	29,4	25,2	13,1	5,6			
11-15 Yıl	23,5	32,7	27,6	11,5	4,6	38,76	16	,001*
16-20 Yıl	21,7	33,3	24,8	14,8	5,5			
21 Yıl ve üzeri	21,6	32,5	23,8	16,4	5,6			
Bekâr	15,9	28,8	32,5	15,2	7,5			
Evli	22,4	32,2	25,4	14,9	5,1	35,61	8	,000*
Boşanmış / Diğer	34,0	29,0	20,0	14,0	3,0			

* $p < ,05$.

Ücret Memnuniyeti

Öğretmenlerin, ücret memnuniyetiyle alakalı soru kâğıdında yer alan üç maddeye yönelik verdikleri cevapların çözümlenmesinde frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Bağımsız değişkenler bakımından öğretmenlerin maddelere verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Ki-Kare Bağımsızlık Testi ile çözümlenmiş ve sonuçlar aşağıdaki tablo ve şekillerde gösterilmiştir.

Şekil 40. “Bugün aynı veya daha fazla ücret alacağım kamu sektöründe başka bir iş bulsam öğretmenlikten ayrılırdım” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)



Şekil 40'da “Bugün aynı veya daha fazla ücret alacağım kamu sektöründe başka bir iş bulsam öğretmenlikten ayrılırdım” ifadesine verilen cevapların nasıl dağıldığı görülmektedir. Bu verilere göre, öğretmenlerin yarıya yakını (%48,2) aynı veya fazla ücret alacağı kamu sektöründe başka bir iş bulsa dahi öğretmenlikten vazgeçmeyeceğini belirtmiştir. Öğretmenlerin dörtte birinden çok az fazlası (%26,5) aynı veya fazla ücret alacağı kamu sektöründe başka bir iş bulduğu takdirde öğretmenlikten vazgeçeceğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin diğer dörtte birlik kesimi (%25,3) ise bu konuda kararsız olduğunu ifade etmektedir.

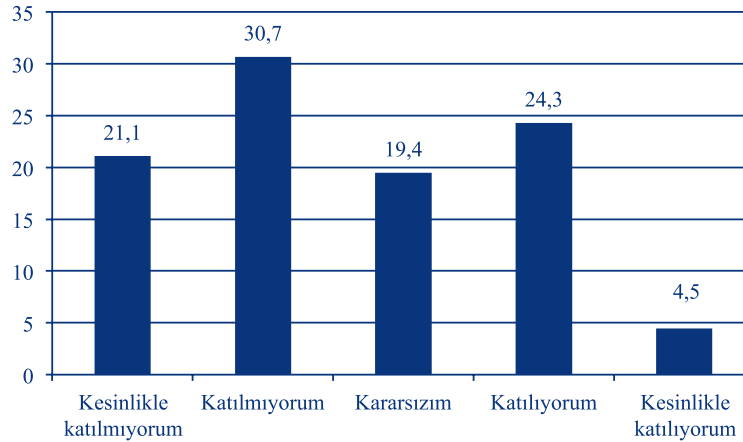
Tablo 48. “Bugün aynı veya daha fazla ücret alacağım kamu sektöründe başka bir iş bulsam öğretmenlikten ayrılırim” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	χ^2	sd	p
Kadın	25,1	28,3	24,3	12,9	9,4	45,46	4	,000*
Erkek	19,9	22,5	26,4	15,9	15,2			
5 Yıl ve Altı	27,0	28,2	22,5	13,1	9,3	39,79	16	,001*
6-10 Yıl	18,4	22,8	29,7	16,2	12,8			
11-15 Yıl	21,3	21,8	27,8	15,6	13,5			
16-20 Yıl	20,4	23,5	26,1	15,0	15,0			
21 Yıl ve üzeri	23,8	27,7	22,9	13,4	12,3			

* $p < ,05$.

Tablo 48’de “Bugün aynı veya daha fazla ücret alacağım kamu sektöründe başka bir iş bulsam öğretmenlikten ayrılırim” ifadesine verilen cevapların çeşitli değişkenlerle ilişkisine bakılmıştır. Buna göre, erkek öğretmenler kadın öğretmenlerden, 6-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler de diğer öğretmenlerden daha fazla bir oranda aynı veya fazla ücret alacağı kamu sektöründe başka bir iş bulduğu takdirde öğretmenlikten vazgeçeceğini belirtmişlerdir.

Şekil 41. “Aldığım ücretten, sosyal ve kültürel ihtiyaçlarım için para ayırabiliyorum” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)



Şekil 41’de “Aldığım ücretten, sosyal ve kültürel ihtiyaçlarım için para ayırabiliyorum” ifadesine verilen cevapların nasıl dağıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin yarıdan az fazlası (%51,8) maaşlarından sosyal ve kültürel ihtiyaçları için para ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, %28,8’i maaşlarından sosyal ve kültürel ihtiyaçları için para ayırabildiklerini; %19,4’ü ise kararsız olduklarını belirtmişlerdir.

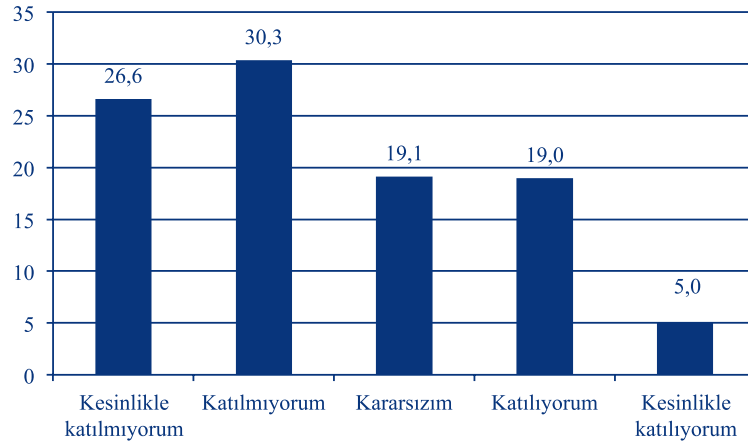
Tablo 49. “Aldığım ücretten, sosyal ve kültürel ihtiyaçlarım için para ayırabiliyorum” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	χ^2	sd	p
5 Yıl ve Altı	12,9	26,6	24,4	32,3	3,8			
6-10 Yıl	17,6	29,4	20,2	29,0	3,8			
11-15 Yıl	24,5	29,9	18,8	21,1	5,8	111,01	16	,000*
16-20 Yıl	23,2	32,2	19,9	20,1	4,5			
21 Yıl ve üzeri	27,9	34,7	15,1	17,8	4,4			
Bekâr	16,4	23,4	24,4	31,9	4,0			
Evli	21,7	32,3	18,2	23,1	4,8	63,30	8	,000*
Boşanmış / Diğer	32,3	38,4	18,2	9,1	2,0			
Çocuğum yok	16,6	25,5	23,8	28,6	5,5			
1 çocuk	19,1	34,1	18,6	23,5	4,7			
2 çocuk	25,2	31,6	18,1	20,1	5,0	35,43	16	,003*
3 çocuk	25,0	31,3	14,9	24,8	4,1			
4 ve üzeri çocuk	19,5	35,8	20,3	20,3	4,1			

* $p < ,05$.

Tablo 49’da “Aldığım ücretten, sosyal ve kültürel ihtiyaçlarım için para ayırabiliyorum” ifadesine verilen cevapların çeşitli değişkenlerle ilişkisine bakılmıştır. Buna göre, öğretmenlerin mesleki kıdem arttıkça maaşlarından sosyal ve kültürel ihtiyaçları için para ayıramadıklarının ifade etme oranı artmaktadır. Buna ilaveten, boşanmış / diğer öğretmenler evli veya bekâr öğretmenlerden, evli öğretmenler de bekâr öğretmenlerden, çocuğu olan öğretmenler de çocuğu olmayan öğretmenlerden daha fazla bir oranda aldığı ücretin sosyal ve kültürel ihtiyaçları için para ayıramadıklarını belirtmişlerdir.

Şekil 42. “Yaptığım iş karşılığında adil bir ücret aldığımı düşünüyorum” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)



Şekil 42’de “Yaptığım iş karşılığında adil bir ücret aldığımı düşünüyorum” ifadesine verilen cevapların nasıl dağıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %56,9’u, yaptığı iş karşılığında adil bir ücret almadığını ifade etmektedir. Öğretmenlerin %24’ü yaptığı iş karşılığı adil bir ücret aldığını; %19,1’i ise kararsız olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 50. “Yaptığım iş karşılığında adil bir ücret aldığımı düşünüyorum” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

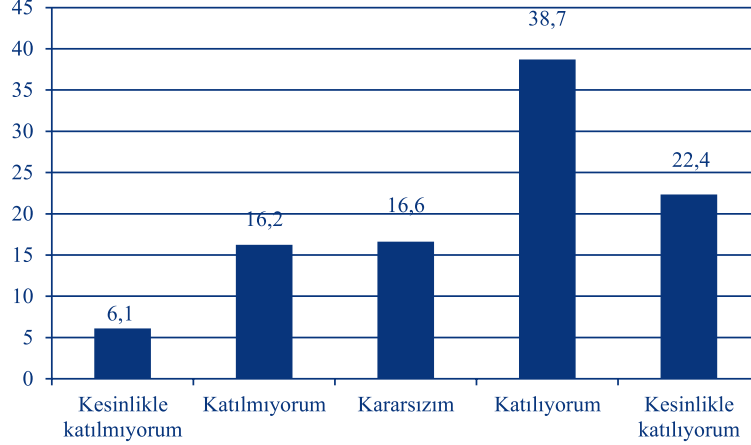
	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	χ^2	sd	p
5 Yıl ve Altı	18,7	27,7	24,2	24,5	4,9	81,19	16	,000*
6-10 Yıl	23,6	30,5	20,8	19,0	6,0			
11-15 Yıl	30,2	30,0	20,3	15,9	3,7			
16-20 Yıl	31,1	30,0	16,5	18,5	3,8			
21 Yıl ve üzeri	30,5	34,3	13,6	15,3	6,3			

* $p < ,05$.

Tablo 50’de “Yaptığım iş karşılığında adil bir ücret aldığımı düşünüyorum” ifadesine verilen cevapların çeşitli değişkenlerle ilişkisine bakılmıştır. Buna göre, öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça yaptığı iş karşılığı adil bir ücret aldığını düşünme oranı azalmaktadır.

Tükenmişlik

Öğretmenlerde tükenmişliğe yönelik soru kağıdında üç madde yer almış olup öğretmenlerin bu ifadelerle ilişkin katılma düzeylerinin çözümlenmesinde frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmış ve bağımsız değişkenler bakımından öğretmenlerin katılım düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Ki-Kare Bağımsızlık Testi ile çözümlenmiştir. Sonuçlar aşağıdaki tablo ve şekillerde yer almaktadır.

Şekil 43. “Mesleğimi yaparken oldukça yıpranıyorum” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)

Şekil 43’de “Mesleğimi yaparken oldukça yıpranıyorum” ifadesine verilen cevapların nasıl dağıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %61,1’i, mesleğini yaparken oldukça yıprandığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin %22,3’ü mesleğini yaparken yıprandığı görüşüne katılmadığını, %16,6’sı ise kararsız olduğunu belirtmişlerdir.

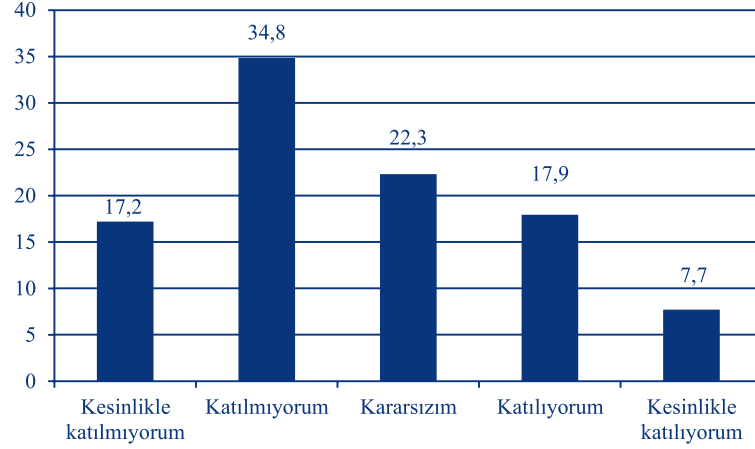
Tablo 51. “Mesleğimi yaparken oldukça yıpranıyorum” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	χ^2	sd	p
5 Yıl ve Altı	7,6	22,1	18,1	35,2	16,9			
6-10 Yıl	5,4	13,6	18,6	38,0	24,4			
11-15 Yıl	5,7	11,9	17,0	39,9	25,5	52,82	16	,000*
16-20 Yıl	3,2	15,5	16,7	41,0	23,6			
21 Yıl ve üzeri	6,9	15,6	14,3	40,5	22,8			
Bekâr	7,9	20,9	18,1	34,9	18,2			
Evli	5,2	15,0	16,1	40,2	23,5	38,42	8	,000*
Boşanmış / Diğer	13,1	14,1	19,2	29,3	24,2			

* $p < ,05$.

Tablo 51’de “Mesleğimi yaparken oldukça yıpranıyorum” ifadesine verilen cevapların çeşitli değişkenlerle ilişkisine bakılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça mesleğini yaparken oldukça yıpranma oranı artmaktadır. Buna ilaveten, evli öğretmenler diğer öğretmenlere oranla daha fazla oranda yıprandıklarını ifade etmişlerdir.

Şekil 44. “Kendimi işimden duygusal olarak uzaklaşmış hissediyorum” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)



Şekil 44’de “Kendimi işimden duygusal olarak uzaklaşmış hissediyorum” ifadesine verilen cevapların nasıl dağıldığı görülmektedir. Bu verilere göre, öğretmenlerin %25,6’sı, kendilerini işinden duygusal olarak uzaklaşmış hissettiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin %52’si ise işinden duygusal olarak uzaklaşma düşüncesine katılmadığını, %22,4’ü ise bu konuda kararsız olduğunu söylemiştir.

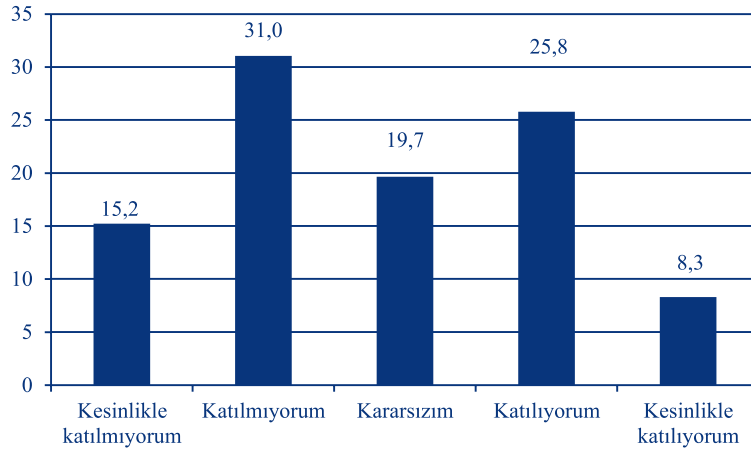
Tablo 52. “Kendimi işimden duygusal olarak uzaklaşmış hissediyorum” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	X ²	sd	p
İlkokul	17,1	38,2	19,4	17,6	7,7			
Ortaokul	16,6	36,2	24,1	17,1	6,0			
Anadolu Lisesi	19,5	33,7	23,9	16,9	6,1	45,79	16	,000*
An.Mesleki/Teknik L.	15,8	28,6	22,3	21,5	11,8			
Diğer	17,8	41,4	19,1	15,1	6,6			
Kadın	19,6	37,4	19,9	16,3	6,8	32,71	4	,000*
Erkek	14,6	32,3	24,8	19,6	8,8			
5 Yıl ve Altı	20,0	38,4	21,3	15,4	4,9			
6-10 Yıl	15,9	32,1	24,5	18,7	8,8			
11-15 Yıl	16,1	31,5	26,4	18,2	7,8	39,42	16	,001*
16-20 Yıl	12,5	37,6	22,7	18,5	8,5			
21 Yıl ve üzeri	18,6	33,7	19,0	19,8	8,9			
Bekâr	22,4	37,5	22,4	12,6	5,1			
Evli	15,5	34,6	22,3	19,1	8,5	39,30	8	,000*
Boşanmış / Diğer	25,0	27,0	22,0	21,0	5,0			

*p<,05.

Tablo 52’de “Kendimi işimden duygusal olarak uzaklaşmış hissediyorum” ifadesine verilen cevapların çeşitli değişkenlerle ilişkisine bakılmıştır. Bu verilere göre, meslek lisesi öğretmenleri diğer öğretmenlere göre, erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre, 6 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlere oranla, evli veya boşanmış / diğer öğretmenler bekâr öğretmenlere göre çok daha yüksek oranda kendisinin işinden duygusal olarak uzaklaşmış olduğunu belirtmiştir.

Şekil 45. “Öğrencilerle ilgilenmek bende çok fazla strese neden oluyor” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)



Şekil 45’de “Öğrencilerle ilgilenmek bende çok fazla strese neden oluyor” ifadesine verilen cevapların nasıl dağıldığı görülmektedir. Bu verilere göre öğretmenlerin %34,1’i, öğrencilerle ilgilenmenin çok fazla strese neden olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin %46,2’si öğrenci ile ilgilenmenin strese neden olmadığını, %19,7’si ise bu konuda kararsız olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 53. “Öğrencilerle ilgilenmek bende çok fazla strese neden oluyor” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	χ^2	sd	p
5 Yıl ve Altı	14,6	36,3	18,2	24,2	6,7			
6-10 Yıl	14,5	27,2	20,3	29,5	8,5			
11-15 Yıl	14,4	30,0	25,1	22,9	7,6	35,91	16	,003*
16-20 Yıl	12,4	30,4	21,2	27,5	8,5			
21 Yıl ve üzeri	18,0	31,0	15,9	25,7	9,4			
Bekâr	18,4	34,9	18,1	22,3	6,3			
Evli	14,3	30,0	19,9	26,9	8,9	19,13	8	,014*
Boşanmış / Diğer	16,5	33,0	22,7	19,6	8,2			

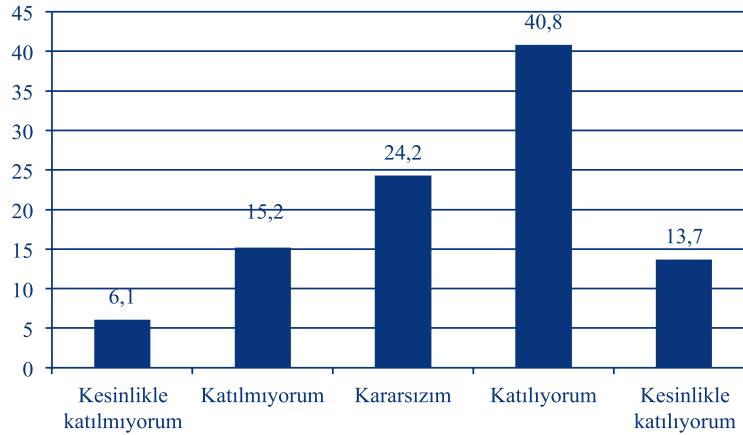
* $p < ,05$.

Tablo 53’de “Öğrencilerle ilgilenmek bende çok fazla strese neden oluyor” ifadesine verilen cevapların çeşitli değişkenlerle ilişkisine bakılmıştır. Bu verilere göre, 5 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip öğretmenler diğer öğretmenlere göre bekârlar da diğer öğretmenlere göre çok daha yüksek oranda öğrenci ile ilgilenmenin strese neden olmadığını ifade etmiştir.

Mesleki Özerklik

Öğretmenlerin mesleki özerkliğine yönelik soru kağıdında üç madde yer almış olup öğretmenlerin bu ifadelerle ilişkin katılma düzeylerinin çözümlenmesinde frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmış ve bağımsız değişkenler bakımından öğretmenlerin katılım düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Ki-Kare Bağımsızlık Testi ile çözümlenmiştir. Sonuçlar aşağıdaki tablo ve şekillerde yer almaktadır.

Şekil 46. “Mesleği nasıl icra edeceğime dair birçok konuda kendi kendime karar verme özgürlüğüne sahibim” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)



Şekil 46'da "Mesleği nasıl icra edeceğime dair birçok konuda kendi kendime karar verme özgürlüğüne sahibim" ifadesine verilen cevapların nasıl dağıldığı görülmektedir. Bu verilere göre öğretmenlerin %54,5'i, mesleği nasıl icra edeceğine dair birçok konuda kendi kendine karar verme özgürlüğüne sahip olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin %21,3'ü mesleği nasıl icra edeceğine dair birçok konuda kendi kendine karar verme özgürlüğüne sahip olmadığını, %24,2'si ise bu konuda kararsız olduğunu belirtmiştir.

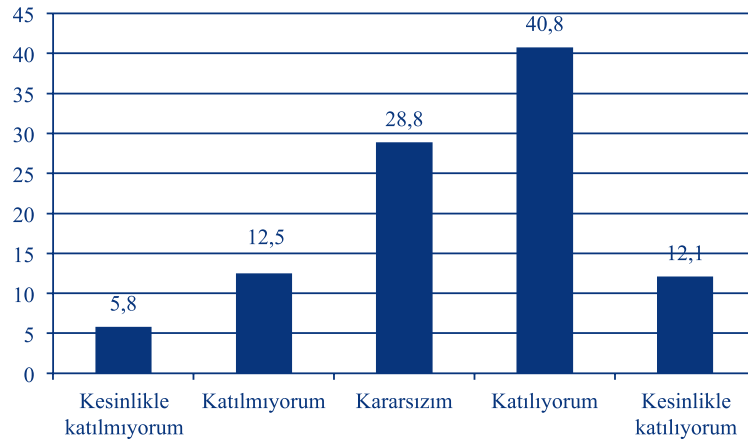
Tablo 54. "Mesleği nasıl icra edeceğime dair birçok konuda kendi kendime karar verme özgürlüğüne sahibim" maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	χ^2	sd	p
5 Yıl ve Altı	4,3	12,3	21,5	47,3	14,6			
6-10 Yıl	6,7	16,1	27,0	38,3	11,9			
11-15 Yıl	7,8	17,7	24,8	34,9	14,7	46,08	16	,000*
16-20 Yıl	6,8	13,7	26,3	43,0	10,3			
21 Yıl ve üzeri	5,7	17,6	22,1	38,0	16,6			

* $p < ,05$.

Tablo 54'de "Mesleği nasıl icra edeceğime dair birçok konuda kendi kendime karar verme özgürlüğüne sahibim" ifadesine verilen cevapların çeşitli değişkenlerle ilişkisine bakılmıştır. Bu verilere göre, 5 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip öğretmenler diğer öğretmenlere göre çok daha yüksek oranda mesleği nasıl icra edeceğine dair birçok konuda kendi kendine karar verme özgürlüğüne sahip olduğunu ifade etmiştir.

Şekil 47. "Yöneticilerim, eğitim-öğretim süreçleri ile ilgili kendi aldığım kararlara saygı duyarlar" maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)



Şekil 47’de “Yöneticilerim, eğitim-öğretim süreçleri ile ilgili kendi aldığım kararlara saygı duyarlar” ifadesine verilen cevapların nasıl dağıldığı görülmektedir. Bu verilere göre öğretmenlerin %52,9’u, yöneticilerinin, eğitim-öğretim süreçleri ile ilgili kendi aldığı kararlara saygı duyduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin %18,3’ü, yöneticilerinin, eğitim-öğretim süreçleri ile ilgili kendi aldığı kararlara saygı duymadığını, %28,8’i ise bu konuda kararsız olduğunu ifade etmiştir.

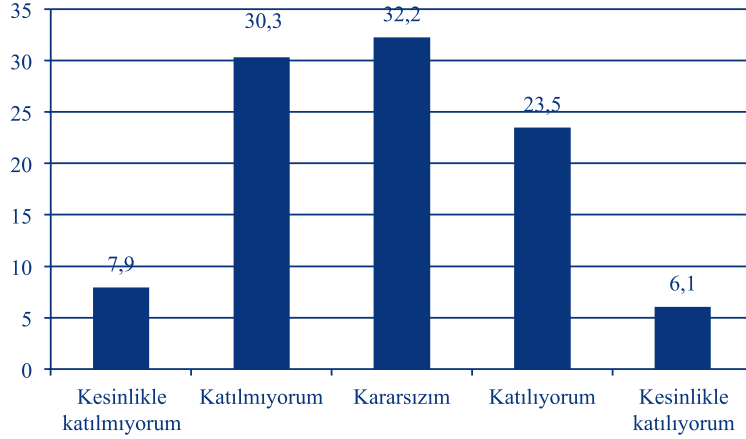
Tablo 55. “Yöneticilerim, eğitim-öğretim süreçleri ile ilgili kendi aldığım kararlara saygı duyarlar” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	χ^2	sd	p
İlkokul	3,5	11,1	25,8	43,3	16,2			
Ortaokul	6,5	11,7	27,5	43,4	10,9			
Anadolu Lisesi	6,2	14,5	30,2	38,2	10,9	39,85	16	,001*
An.Mesleki/Teknik L.	7,1	13,5	31,5	37,3	10,6			
Diğer	6,2	9,6	35,6	37,7	11,0			
5 Yıl ve Altı	3,7	10,2	30,3	43,1	12,7			
6-10 Yıl	5,6	11,6	28,9	44,7	9,2			
11-15 Yıl	7,2	12,1	30,6	36,2	13,9	31,85	16	,010*
16-20 Yıl	6,3	13,0	26,8	43,0	10,8			
21 Yıl ve üzeri	6,8	15,3	28,1	36,8	13,1			

* $p < ,05$.

Tablo 55’de “Yöneticilerim, eğitim-öğretim süreçleri ile ilgili kendi aldığım kararlara saygı duyarlar” ifadesine verilen cevapların çeşitli değişkenlerle ilişkisine bakılmıştır. Bu verilere göre, öğretmenlerin çalıştığı eğitim kademesi yükseldikçe, yöneticilerinin, eğitim-öğretim süreçleri ile ilgili kendi aldığı kararlara saygı duyma oranı da artmaktadır. Buna ilaveten öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça, yöneticilerinin, eğitim-öğretim süreçleri ile ilgili kendi aldığı kararlara saygı duyma oranı da azalmakta olduğu görülmektedir.

Şekil 48. “Okul içerisindeki birçok süreçte bireysel olarak inisiyatif almakta zorlanıyorum” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)



Şekil 48’de “Okul içerisindeki birçok süreçte bireysel olarak inisiyatif almakta zorlanıyorum” ifadesine verilen cevapların nasıl dağıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %37,2’si, okul içerisindeki birçok süreçte bireysel olarak inisiyatif almakta zorlanmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin %29,6’sı okul içerisindeki birçok süreçte bireysel olarak inisiyatif almakta zorlandığını, yaklaşık üçte biri (%32,2) ise kararsız olduğunu belirtmiştir.

Tablo 56. “Okul içerisindeki birçok süreçte bireysel olarak inisiyatif almakta zorlanıyorum” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

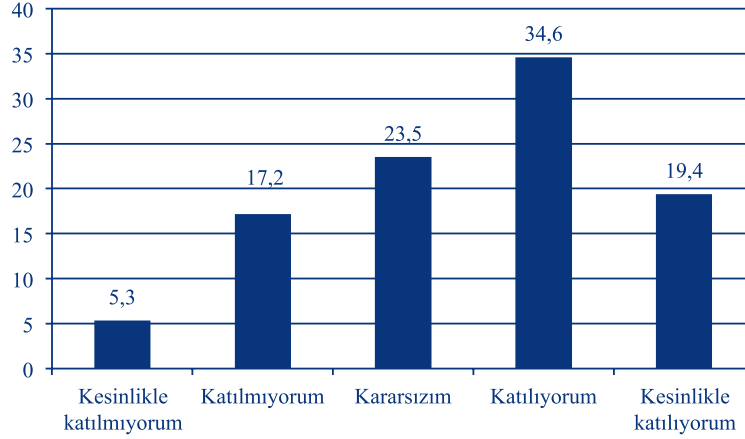
	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	χ^2	sd	p
İlkokul	9,7	31,6	32,3	21,1	5,3			
Ortaokul	8,7	31,3	32,5	21,8	5,7			
Anadolu Lisesi	7,9	29,6	30,6	25,1	6,8	28,11	16	,031*
An.Mesleki/Teknik L.	6,5	26,3	33,3	26,8	7,0			
Diğer	2,0	36,7	32,0	25,2	4,1			
5 Yıl ve Altı	6,3	31,7	36,3	20,6	5,1			
6-10 Yıl	8,1	28,0	34,1	24,2	5,6			
11-15 Yıl	6,0	30,4	36,4	20,3	6,9	35,02	16	,004*
16-20 Yıl	8,3	32,5	27,1	26,4	5,6			
21 Yıl ve üzeri	10,1	30,5	27,8	25,1	6,4			

* $p < ,05$.

Tablo 56’da “Okul içerisindeki birçok süreçte bireysel olarak inisiyatif almakta zorlanıyorum” ifadesine verilen cevapların çeşitli değişkenlerle ilişkisine bakılmıştır. Öğ-

retmenlerin hem çalıştığı eğitim kademesi yükseldikçe hem de mesleki kıdemi arttıkça, okul içerisindeki birçok süreçte bireysel olarak inisiyatif almakta zorlananların oranı da artmaktadır.

Şekil 49. “Öğretmenler merkezden verilen kararların pasif uygulayıcılarıdır” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)



Şekil 49’da “Öğretmenler merkezden verilen kararların pasif uygulayıcılarıdır” ifadesine verilen cevapların nasıl dağıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin yarısından biraz fazlası (%54), öğretmenlerin merkezden verilen kararların pasif uygulayıcısı olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin %22,5’i öğretmenlerin merkezden verilen kararların pasif uygulayıcısı olmadığını, %23,5’i ise kararsız olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 57. “Öğretmenler merkezden verilen kararların pasif uygulayıcılarıdır” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	χ^2	sd	p
İlkokul	6,6	17,3	21,1	38,1	16,9			
Ortaokul	5,0	17,4	24,0	33,3	20,3			
Anadolu Lisesi	5,2	19,1	24,1	34,4	17,3	30,11	16	,017*
An.Mesleki/Teknik L.	4,3	15,0	23,3	33,2	24,3			
Diğer	5,9	16,3	31,4	31,4	15,0			
5 Yıl ve Altı	6,5	20,6	25,8	34,0	13,1			
6-10 Yıl	4,2	17,0	22,6	33,1	23,0			
11-15 Yıl	5,1	16,1	24,7	32,7	21,4	36,77	16	,002*
16-20 Yıl	5,0	14,6	24,3	35,1	21,0			
21 Yıl ve üzeri	5,1	17,2	20,2	36,7	20,9			

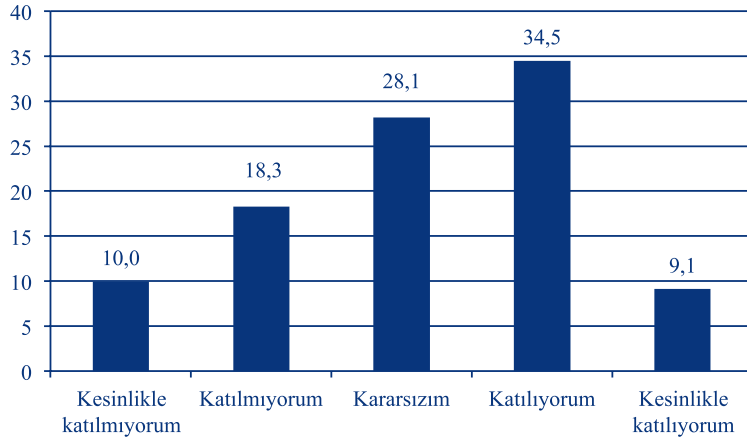
* $p < ,05$.

Tablo 57’de “Öğretmenler merkezden verilen kararların pasif uygulayıcısıdır” ifadesine verilen cevapların çeşitli değişkenlerle ilişkisine bakılmıştır. Bu verilere göre meslek lisesi öğretmenleri diğer öğretmenlere oranla, 6 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler de 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlere oranla çok daha yüksek oranda, öğretmenlerin merkezden verilen kararların pasif uygulayıcısı olduğunu düşünmektedir.

Karar Alma Mekanizmalarına Katılım

Öğretmenlerin karar alma mekanizmalarına katılımını belirlemeye yönelik soru kağıdında iki madde yer almış olup öğretmenlerin bu maddelere ilişkin katılma düzeylerinin çözümlenmesinde frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmış ve bağımsız değişkenler bakımından öğretmenlerin katılım düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Ki-Kare Bağımsızlık Testi ile çözümlenmiştir. Sonuçlar aşağıdaki tablo ve şekillerde yer almaktadır.

Şekil 50. “Çalıştığım kurumun yöneticileri kurumla ilgili bir karar almadan önce bizim görüşlerimizi alırlar” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)



Şekil 50’de “Çalıştığım kurumun yöneticileri kurumla ilgili bir karar almadan önce bizim görüşlerimizi alırlar” ifadesine verilen cevapların nasıl dağıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin %43,6’sı, çalıştığı kurumun yöneticilerinin kurumla ilgili bir karar almadan önce kendi görüşlerini aldığını ifade etmektedir. Öğretmenlerin %28,3’ü çalıştığı kurumun yöneticilerinin kurumla ilgili bir karar almadan önce kendi görüşlerini almadığını, %28,1’i ise kararsız olduğunu belirtmiştir.

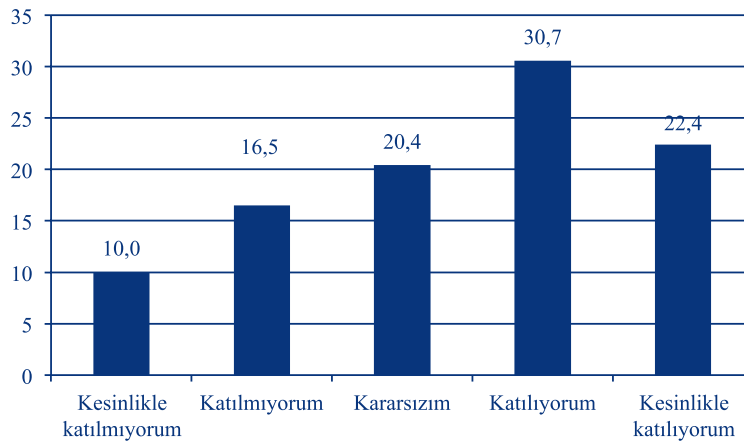
Tablo 58. “Çalıştığım kurumun yöneticileri kurumla ilgili bir karar almadan önce bizim görüşlerimizi alırlar” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	χ^2	sd	p
İlkokul	7,3	16,7	24,7	40,3	11,0			
Ortaokul	11,1	18,1	29,7	33,0	8,0			
Anadolu Lisesi	9,1	20,0	27,8	32,4	10,7	38,38	16	,001*
An.Mesleki/Teknik L.	12,5	18,1	30,9	31,7	6,8			
Diğer	10,0	19,3	24,7	35,3	10,7			

* $p < ,05$.

Tablo 58’de “Çalıştığım kurumun yöneticileri kurumla ilgili bir karar almadan önce bizim görüşlerimizi alırlar” ifadesine verilen cevapların çeşitli değişkenlerle ilişkisine bakılmıştır. İlkokul öğretmenleri diğer öğretmenlere oranla çok daha yüksek oranda, çalıştığı kurumun yöneticilerinin kurumla ilgili bir karar almadan önce kendi görüşlerini aldığını belirtmiştir.

Şekil 51. “Eğitim politikalarının şekillenmesinde etkim olduğunu düşünmüyorum” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)



Şekil 51’de “Eğitim politikalarının şekillenmesinde etkim olduğunu düşünmüyorum” ifadesine verilen cevapların nasıl dağıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin yarısından biraz fazlası (%53,1), eğitim politikalarının şekillenmesinde etkilerinin olmadığını düşünmektedir. Öğretmenlerin %26,5’i eğitim politikalarının şekillenmesinde etkilerinin olduğunu, %20,4’ü ise kararsız olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 59. “Eğitim politikalarının şekillenmesinde etkim olduğunu düşünmüyorum” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	χ^2	sd	p
Kadın	8,8	16,1	21,8	31,8	21,5	10,98	4	,027*
Erkek	11,5	16,9	19,0	29,2	23,4			
5 Yıl ve Altı	6,0	19,4	25,3	32,1	17,1	54,28	16	,000*
6-10 Yıl	10,1	15,5	22,5	27,8	24,1			
11-15 Yıl	11,5	14,9	20,2	29,0	24,4			
16-20 Yıl	10,5	14,6	18,1	33,4	23,5			
21 Yıl ve üzeri	12,8	16,0	16,2	30,0	25,0			

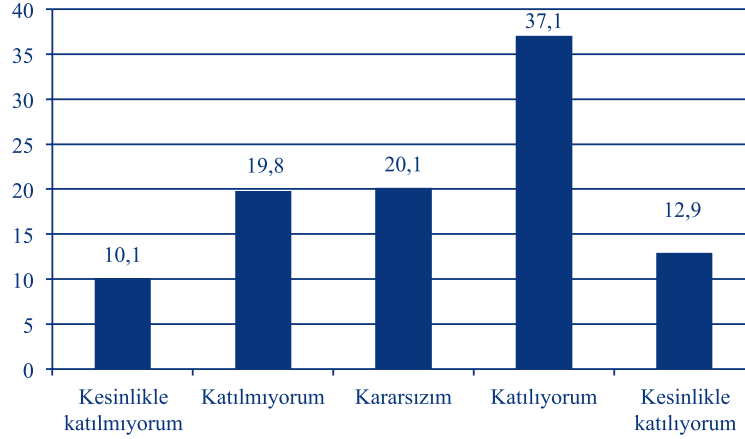
* $p < ,05$.

Tablo 59’da “Eğitim politikalarının şekillenmesinde etkim olduğunu düşünmüyorum” ifadesine verilen cevapların çeşitli değişkenlerle ilişkisine bakılmıştır. Bu verilere göre, erkek öğretmenler kadın öğretmenlere oranla biraz daha fazla oranda, eğitim politikalarının şekillenmesinde etkilerinin olduğunu düşünmektedir. Buna ilaveten öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça eğitim politikalarının şekillenmesinde etkilerinin olmadığını düşünme oranı da artmaktadır.

Çalışma Koşulları

Öğretmenlerin çalışma koşullarına yönelik soru kağıdında iki madde yer almış olup öğretmenlerin bu maddelere ilişkin katılma düzeylerinin çözümlenmesinde frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Bağımsız değişkenler bakımından öğretmenlerin katılım düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Ki-Kare Bağımsızlık Testi ile çözümlenmiş, sonuçlar aşağıdaki tablo ve şekillerde yer almaktadır.

Şekil 52. “Çalıştığım okulun fiziki olanakları işimi gereği gibi yapmam için yeterlidir” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)



Şekil 52’de “Çalıştığım okulun fiziki olanakları işimi gereği gibi yapmam için yeterlidir” ifadesine verilen cevapların nasıl dağıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin yarısı (%50), çalıştığı okulun fiziki olanaklarının işini gereği gibi yapması için yeterli olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin %29,9’u çalıştığı okulun fiziki olanaklarının işini gereği gibi yapması için yeterli olmadığını, %20,1’i ise kararsız olduğunu belirtmektedir.

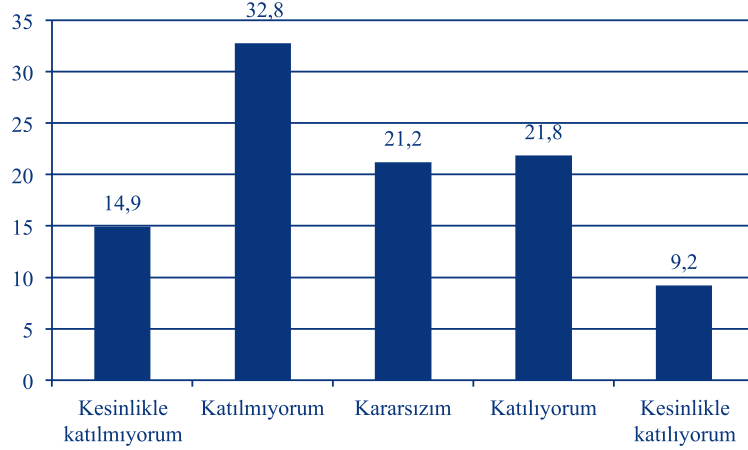
Tablo 60. “Çalıştığım okulun fiziki olanakları işimi gereği gibi yapmam için yeterlidir” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	χ^2	sd	p
İlkokul	9,7	22,1	19,5	35,3	13,4			
Ortaokul	12,1	19,6	21,0	35,9	11,3			
Anadolu Lisesi	6,8	18,3	18,7	40,9	15,3	36,05	16	,003*
An.Mesleki/Teknik L.	12,3	20,4	20,3	35,7	11,3			
Diğer	5,3	13,9	23,2	40,4	17,2			

* $p < ,05$.

Tablo 60’da “Çalıştığım okulun fiziki olanakları işimi gereği gibi yapmam için yeterlidir” ifadesine verilen cevapların çeşitli değişkenlerle ilişkisine bakılmıştır. Bu verilere göre, Anadolu lisesi öğretmenleri diğer öğretmenlere oranla çok daha fazla oranda, çalıştığı okulun fiziki olanaklarının işini gereği gibi yapması için yeterli olduğunu ifade etmektedir.

Şekil 53. “Mesleğimi yaparken kişisel güvenliğim ile ilgili endişe duyuyorum” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)



Şekil 53’de “Mesleğimi yaparken kişisel güvenliğim ile ilgili endişe duyuyorum” ifadesine verilen cevapların nasıl dağıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin %31’i, mesleğini yaparken kişisel güvenliği ile ilgili endişe duyduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin %47,7’si mesleğini yaparken kişisel güvenliği ile ilgili endişe duymadığını, %21,2’si ise kararsız olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 61. “Mesleğimi yaparken kişisel güvenliğim ile ilgili endişe duyuyorum” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	χ^2	sd	p
Kadın	14,5	35,9	20,5	21,0	8,1	15,14	4	,004*
Erkek	15,4	29,6	22,0	22,7	10,4			

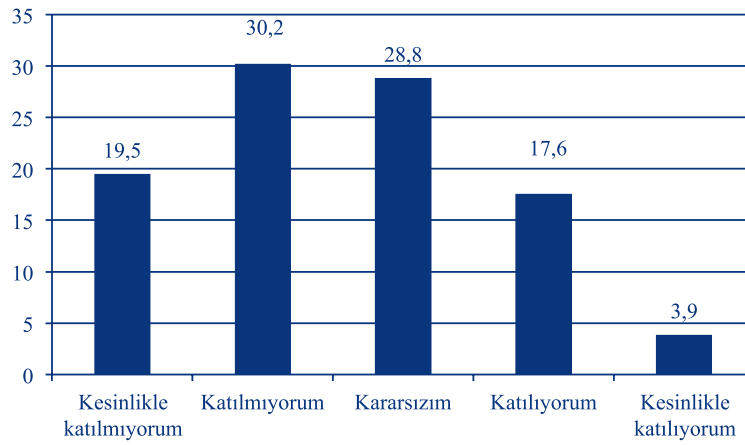
* $p < ,05$.

Tablo 61’de “Mesleğimi yaparken kişisel güvenliğim ile ilgili endişe duyuyorum” ifadesine verilen cevapların çeşitli değişkenlerle ilişkisine bakılmıştır. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere oranla biraz daha fazla oranda, mesleğini yaparken kişisel güvenliği ile ilgili endişe duyduğunu dile getirmektedir.

Mesleki Gelişim

Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik soru kağıdında üç madde yer almış olup öğretmenlerin bu maddelere ilişkin katılma düzeylerinin çözümlenmesinde frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmış ve bağımsız değişkenler bakımından öğretmenlerin bu katılım düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Ki-Kare Bağımsızlık Testi ile çözümlenmiştir. Sonuçlar aşağıdaki tablo ve şekillerde yer almaktadır.

Şekil 54. “Öğretmenlerin mesleki gelişimleri (hizmet içi eğitim) için yapılan çalışmalar yeterlidir” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)



Şekil 54’de “Öğretmenlerin mesleki gelişimleri (hizmet içi eğitim) için yapılan çalışmalar yeterlidir” ifadesine verilen cevapların nasıl dağıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin yarısı (%49,7), mesleki gelişimleri (hizmet içi eğitim) için yapılan çalışmaların yeterli olmadığını belirtmektedir. Öğretmenlerin %21,5’i mesleki gelişimleri (hizmet içi eğitim) için yapılan çalışmaların yeterli olduğunu, %28,8’i ise kararsız olduğunu ifade etmektedir.

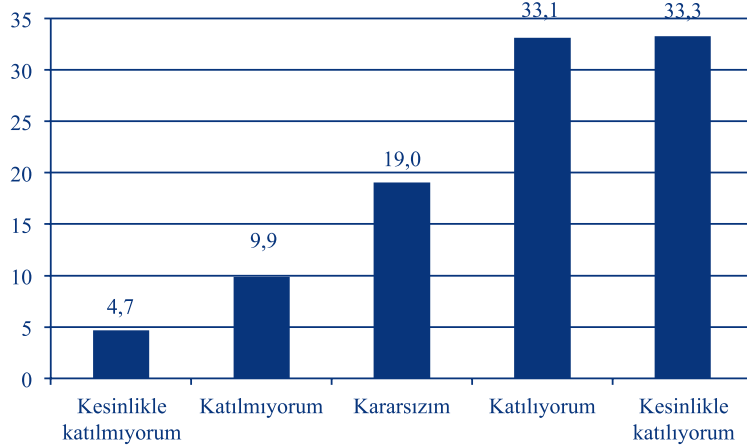
Tablo 62. “Öğretmenlerin mesleki gelişimleri (hizmet içi eğitim) için yapılan çalışmalar yeterlidir” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
5 Yıl ve Altı	15,4	26,3	33,0	21,5	3,8			
6-10 Yıl	24,2	27,8	30,0	14,6	3,4			
11-15 Yıl	22,9	30,3	29,1	14,2	3,4	45,41	16	,000*
16-20 Yıl	19,7	34,2	25,9	16,1	4,2			
21 Yıl ve üzeri	19,0	33,8	25,3	17,6	4,2			

* $p < ,05$.

Tablo 62’de “Öğretmenlerin mesleki gelişimleri (hizmet içi eğitim) için yapılan çalışmalar yeterlidir” ifadesine verilen cevapların çeşitli değişkenlerle ilişkisine bakılmıştır. Bu verilere göre, öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça mesleki gelişimleri (hizmet içi eğitim) için yapılan çalışmaların yeterli olmadığını belirtme oranları da artmaktadır.

Şekil 55. “İmkân olması halinde yüksek lisans / doktora yapmak isterim” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)



Şekil 55’de “İmkân olması halinde yüksek lisans / doktora yapmak isterim” ifadesine verilen cevapların nasıl dağıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin üçte ikisi (%66,4), imkân olması halinde yüksek lisans / doktora yapmak istediğini belirtmektedir. Öğretmenlerin %14,6’sı imkân olsa bile yüksek lisans / doktora yapmak istemediğini, %19’u ise kararsız olduğunu ifade etmektedir.

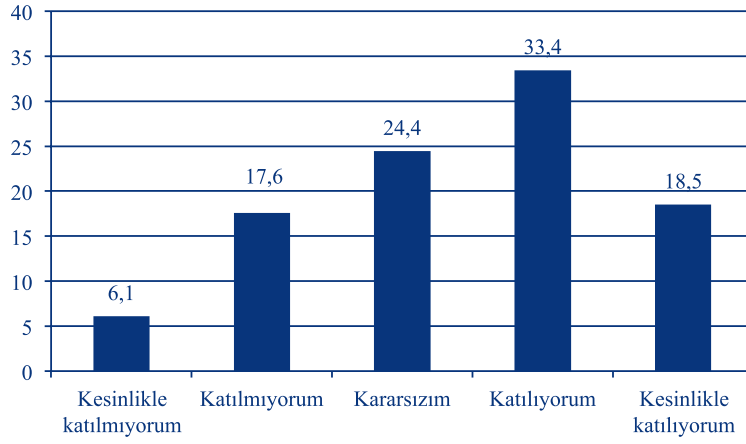
Tablo 63. “İmkân olması halinde yüksek lisans / doktora yapmak isterim” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	χ^2	sd	p
Kadın	4,6	11,2	19,3	33,6	31,3	10,07	4	,039*
Erkek	4,8	8,4	18,8	32,4	35,5			
5 Yıl ve Altı	4,0	6,2	14,9	31,5	43,4	95,18	16	,000*
6-10 Yıl	2,8	7,7	20,4	30,8	38,3			
11-15 Yıl	4,6	10,6	18,7	33,3	32,8			
16-20 Yıl	4,2	11,6	21,4	35,3	27,5			
21 Yıl ve üzeri	7,2	13,3	21,6	33,6	24,3			

* $p < ,05$.

Tablo 63’de “İmkân olması halinde yüksek lisans / doktora yapmak isterim” ifadesine verilen cevapların çeşitli değişkenlerle ilişkisine bakılmıştır. Bu verilere göre, erkek öğretmenler kadın öğretmenlere oranla biraz daha fazla oranda, imkân olması halinde yüksek lisans / doktora yapmak istediğini belirtmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemi azaldıkça imkân olması halinde yüksek lisans / doktora yapmayı isteme oranları da artmaktadır.

Şekil 56. “Kendimizi mesleki açıdan geliştirebilmek için yeterince imkân sağlanmıyor” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri (%)



Şekil 56’de “Kendimizi mesleki açıdan geliştirebilmek için yeterince imkân sağlanmıyor” ifadesine verilen cevapların nasıl dağıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin yarısı (%51,9), kendisini mesleki açıdan geliştirebilmek için yeterince imkân sağlanmadığını ifade ediyor. Öğretmenlerin %23,7’si kendisini mesleki açıdan geliştirebilmek için yeterince imkân sağlandığını, %24,4’ü ise kararsız olduğunu belirtmektedir.

Tablo 64’de “Kendimizi mesleki açıdan geliştirebilmek için yeterince imkân sağlanmıyor” ifadesine verilen cevapların çeşitli değişkenlerle ilişkisine bakılmıştır. Bu verilere göre, meslek lisesi öğretmenleri diğer öğretmenlere oranla çok daha fazla oranda, kendisini mesleki açıdan geliştirebilmek için yeterince imkân sağlanmadığını ifade etmektedir.

Tablo 64. “Kendimizi mesleki açıdan geliştirebilmek için yeterince imkân sağlanmıyor” maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
İlkokul	7,0	21,4	19,4	36,8	15,4			
Ortaokul	6,6	17,0	25,9	31,1	19,4			
Anadolu Lisesi	6,4	15,3	26,2	32,7	19,4	36,22	16	,003*
An.Mesleki / Teknik L.	4,1	15,6	25,4	35,0	19,9			
Diğer	5,3	20,0	28,0	27,3	19,3			

* $p < ,05$.

TARTIŞMA

Bu bölümde, bir önceki bölümde sunulan araştırma bulgularına ilişkin yorum ve değerlendirmeler yapılacaktır. Ayrıca, söz konusu bulgular ilgili literatür ışığında tartışılacaktır.

İş Doymu

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin iş doyumunun genel olarak yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin dörtte üçünden fazlasının (%77), yaptığı iş karşılığı duyduğu başarı hissinden memnun olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki doymu açısından önemli faktörlerden biri mesleğin toplumdaki saygınlığıdır. Araştırma bulguları öğretmenlerin büyük bir kısmın (%62) mesleklerinin toplumda saygın bir kişi olma imkânı sağlaması açısından memnun olduklarını belirtmişlerdir. **Bu duruma göre, öğretmenlerin çoğu, mesleklerinin toplumda saygın bir meslek olarak kabul edildiği görüşündedir.**

Araştırma bulguları, öğretmenlerin çoğunun (%73), öğretmenliğin çalışma saatleri bakımından (esnekliğinden) ve iş garantisi olması gibi olanaklardan yüksek düzeyde memnun olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin iş memnuniyetini etkileyen diğer bir etmen, bağımsız çalışma imkanına sahip olmasıdır. Mesleğin bağımsız çalışma imkânı sağlaması açısından öğretmenlerin yarısından fazlasının memnun olduğu görülmüştür. Buna karşılık, bağımsız çalışabilme açısından öğretmenlerin yaklaşık %20'sinin memnuniyet düzeyinin düşük olması ve %26'sının da memnuniyetinin orta düzeyde olması dikkat çeken bir bulgudur. **Bu bulgu, öğretmenlerin bir kısmının bağımsız çalışabilme olanağını yeterli görmediği şeklinde değerlendirilebilir.**

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin büyük bir kısmı (%63,8), mesleğin onlara değişik faaliyetler yapma imkânı sunmasından memnundur. Sınıf ortamında eğitim öğretim sürecinde birçok faktörün etkili olmasından dolayı sınıf içinde gerçekleşen eğitim öğretim sürecinde beklenmeyen, anında meydana gelen çeşitli durumlar söz konusu olmaktadır (Finger & Bamford, 2010). Gerçekten de, öğretmenlik mesleğinin büyük bir kısmı sınıf olarak adlandırılan mekânda öğretmen ve öğrencilerin etkileşimiyle gerçekleşmektedir. Kısaca, sınıf ortamının çok boyutlu ve dinamik yapısı, bir yandan öğretmenler için zorluk oluşturuyor olmakla birlikte, diğer yandan öğretmenliği sürekli aynı işlerin yapıldığı tekdüze bir meslek olmaktan çıkarmaktadır.

Öğretmenlerin iş doyumlarını etkileyen önemli bir faktör okuldaki yönetsel süreçlerdir. Bu anlamda öğretmenlere ilk olarak yönetimin en önemli süreci olarak kabul edilen karar vermeye ilişkin yeterlikleri sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen-

lerin %61,9'u karar verme yeterlikleri açısından okul yöneticilerinden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı (%65), çalıştığı kurumun yöneticisinin maiyetindeki kişileri yönetme yeterliklerinden memnun olduklarını belirtmektedir. Alınan kararların uygulamaya konması açısından ise öğretmenlerin yarısına yakın bir kısmı (%47,7) memnun olduklarını belirtmişlerdir. Alınan kararların uygulamaya konması açısından memnun olmayan oranı (%22,8) ise düşük olmakla birlikte önemli bir orandadır. **Bu bulgulara dayalı olarak, öğretmenlerin okullarda alınan kararların uygulanmasına ilişkin memnuniyet düzeylerinin nispeten düşük olduğu söylenebilir.**

İş doyumunu etkileyen en önemli faktörlerden biri de, yapılan işin fark edilmesi ve ödüllendirilmesidir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin yaptıkları işlerden dolayı yeterli düzeyde takdir gördüklerini ve öğretmelerin yarısından fazlasının (%54,3) bundan memnun olduğunu ortaya koymaktadır. **Diğer yandan öğretmenlerin %20,6'sının yaptıkları işlerden dolayı takdir görme açısından memnun olmadığını belirtmesi de önemli bir bulgudur.**

Öğretmenlerin beşte dördü (%83), mesleklerini gerçekleştirirken yeteneklerini kullanabildiklerini belirtmektedirler. Öğretmenlerin iş doyumunu açısından önemli bir diğer faktör, çalışma arkadaşları arasındaki uyumdur. **Araştırma bulguları öğretmenlerin büyük bir kısmının (%67,8) çalışma arkadaşlarının birbiri ile uyumundan memnun olduğunu göstermektedir.**

Katılımcı öğretmenlerin yarısından fazlası, mesleğin kendilerine yüklediği vicdani sorumluluktan memnuniyet duyduklarını belirtmektedir. Bu bulgu ile benzer şekilde, **öğretmenlerin neredeyse tamamı (%90), başkaları için önemli şeyler yapıyor olmaktan memnuniyet duyduğunu belirtmiştir.** Yine öğretmenlerin yarısından fazlası, mesleğin kendilerini her zaman meşgul etmesinden memnun olduğunu belirtmiştir. **Araştırma bulguları, öğretmenlerin içsel doyumunun ve mesleki tatminlerinin yüksek olduğunu göstermektedir.**

Katılımcı öğretmenlerin yaklaşık dörtte üçü, genel olarak öğretmenlik mesleğinin onlara sağladığı iş doyumunun yüksek düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin; daha fazla bağımsız çalışabilme imkânlarına sahip olmaları, yaptıkları işlerin daha fazla fark edilmesi ve takdir edilmesi, okulda alınan kararların uygulamaya daha fazla yansıtılması gibi konularda yapılacak iyileştirmeler ile daha da yükselebileceği söylenebilir. Öğretmenlerin, mevcut çalışma saatleri ve iş garantisinin öğretmenlerin iş doyumuna olumlu etki yaptığı görülmektedir. Ancak mevcut koşullarda öğretmenlerin iş doyumunu en yüksek düzeyde sağlayan etmenlerin mesleğin saygınlığı, başarı hissi ortaya çıkarması, başkaları için yararlı bir iş yapma, mesleğin yüklediği vicdani sorumluluk gibi

içsel değişkenlerle ilişkili olduğu görülmektedir. **Öğretmenlerin iş doyumunun hem mesleğin sağladığı koşullar (Evans, 1996), hem de öğretmenlik mesleğinin kişide oluşturduğu olumlu duygular (Van Dat, 2016) ile ilgili olduğu göz önüne alındığında, öğretilerin mesleğinden tam bir iş doyumunu elde edebilmesi için özellikle çalışma koşullarının iyileştirilmesi yönünde bazı adımların atılmasının gerekli olduğu görülmektedir.**

Meslek Tercihii

Araştırma bulguları, öğretmenlerin çoğunun mesleklerini bilinçli bir şekilde ve isteyerek seçtiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin üçte ikisi, alternatif meslekleri değerlendirerek öğretmenliği bilinçli bir şekilde tercih ettiğini belirtmiştir. Öğretmenliği tercihteki diğer önemli hususlar ise, öğretmenliğin iş garantili meslek olarak görülmesi ve saygın bir meslek olarak algılanmasıdır. Öğretmenlerin yarısından fazlası bu iki gerekeçeyi belirtmiştir. Öğretmenlerin %30'u, öğretmenliği puanı yettiği için tercih etmiştir. Bu veriler, daha önceki araştırma bulguları ile uyumludur. Örneğin, Eğitimciler Birliği Sendikası (Eğitim-Bir-Sen) tarafından 2004 yılında yapılan *Öğretmen Sorunları Araştırması*'nda, öğretmenliği seçim nedeni şıklı olarak sorulmuş ve öğretmenlerin bu şıklardan sadece birini seçmesi istenmiştir. Buna göre, öğretmenlerin %33'ü topluma ve çocuklara faydalı olmak için, %23'ü iş garantisi olduğu için, %22'si çok sevdiği için, %10'u ise saygın bir meslek olduğu için tercih ettiğini ifade etmiştir (Eğitim-Bir-Sen, 2004). Aynı soru, Eğitim-Bir-Sen tarafından 2008 yılında yapılan *Öğretmenlerin Meslek Memnuniyeti Araştırması*'nda da sorulmuştur. Bu araştırmanın sonuçları önceki araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermiştir. Buna göre, öğretmenlerin %28'i topluma ve çocuklara faydalı olmak için, %21'i çok sevdiği için, %18'i saygın bir meslek olduğu için, %14'ü ise iş garantisi olduğu için tercih ettiğini belirtmiştir (Eğitim-Bir-Sen, 2008). 18 bin eğitim fakültesi öğrencisi üzerine yapılan kapsamlı bir araştırmada öğrencilerin %51'i, öğretmenliği tercih nedeni olarak öğretmen olma arzusunu ifade etmiştir. Öğretmen olma arzusunu tercih nedeni olarak belirtenlerin oranı; giriş puanının yetmesi ve iş bulma imkânı gibi hususları belirtenlerin oranlarından daha fazladır (Aksu, Demir, Daloglu, Yıldırım & Kiraz, 2010). **Bu bulgular öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini bilinçli bir şekilde ve toplumsal ve bireysel getirilerini dikkate alarak seçtiği göstermektedir. Öğretmenlere yönelik olarak toplumda zaman zaman dile dile getirilen "hiçbir şey olamazsan, bari öğretmen ol" şeklindeki söylemin yani öğretmenliğin birinci tercih olmadığı şeklindeki yaklaşımın, bu araştırmanın bulgularıyla tezat teşkil ettiği görülmektedir.**

Şunu da eklemek gerekir ki, yapılan Ki-Kare çapraz ilişki testine göre, öğretmenlik mesleğini bilinçli bir şekilde tercih eden öğretmenlerin, yeni bir meslek seçebilme olanağı olsa da öğretmenliğe devam etme eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Başka türlü ifade edersek, öğretmenliği bilinçli olarak tercih etmeyen öğretmenlerin yeni bir meslek seçebilme olanağı bulma durumunda başka mesleği tercih etme eğilimlerinin daha fazla olduğu görülmüştür.

Mesleki Bağlılık

Bir mesleğe yönelik bağlılık, kişinin o mesleği icra ederken daha yüksek performans göstermesine neden olmaktadır. Mesleğe bağlılık ile kişi kendisini çalıştığı kuruma daha fazla ait hissetmekte ve verimliliği ve etkinliği artmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada öğretmenlerin mesleki bağlılık düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin üçte biri (%33), bugün şansı olsaydı başka mesleği seçeceğini ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin üçte birinden fazlası (%38), bugün şansı olsaydı yine öğretmenliği seçeceğini ifade etmiştir. Buna ilaveten öğretmenlerin dörtte birlik bir kesimi, öğretmenlikte elde ettiği manevi doyumunu başka bir meslekte elde edebileceğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin çok az bir oranı kariyerini öğretmenlikte tamamlamak istemediğini söylemiştir. 2008 yılında yapılan *Öğretmenlerin Meslek Memnuniyeti Araştırması*'nda katılımcıların yarıdan çok az fazlası (%53), yeni bir meslek seçme ihtimali olsaydı yeniden öğretmenliği seçeceğini ifade etmiştir (Eğitim-Bir-Sen, 2008). Bir başka ifadeyle, öğretmenliği yeniden seçeceğini ifade eden katılımcı öğretmen oranı (%38), 2008 araştırması bulgularına (%53) düşüktür. Dahası, bu oranlar, diğer ülkeler ile kıyaslandığında hayli düşüktür. OECD tarafından yapılan TALIS 2013 araştırmasına göre, katılımcı ülkelerdeki öğretmenlerin %77,6'sı tekrar şansı olsaydı öğretmen olmayı tercih edeceğini ifade etmiştir. Katılımcı ülkelerdeki öğretmenlerin çok az bir oranı (%9,5), öğretmen olduğu için pişman olduğunu belirtmiştir. Genel olarak bakıldığında OECD ülkelerindeki öğretmenlerin %91,2'si işinden memnun olduğunu ifade etmiştir (OECD, 2014b). **Diğer ülkelerdeki meslektaşları ile kıyaslandığında Türkiye'deki öğretmenlerin mesleki bağlılığının daha düşük olması, üzerinde dikkatle durulması gereken bir husustur. Kaliteli bir eğitim için mesleki bağlılığın yüksekliği dikkate alındığında, öğretmenlerin mesleki bağlılığını olumsuz etkileyen hususların ortadan kaldırılması önem arz etmektedir.**

Yakınma

Öğretmenlerin yakınma durumuna bakıldığında, yakınma durumunun yüksekliği görülebilir. Öğretmenlerin hemen hemen dörtte üçü yaptığı işin değerinin anlaşılmadığını ifade etmiştir. Bu durum, öğretmenlik mesleğinin toplumsal konumundan öğretmenlerin yeterince memnun olmadığını göstermektedir. Bu bulguyu destekler şekilde başka bir soruya verdikleri cevaplarda öğretmenlerin yarıya yakını, öğretmenlik yaptıkça mesleğin saygınlığına yönelik inancının azaldığını ifade etmişlerdir. Yüksek iş doyumuna sahip olan öğretmenlerin mesleği icra ederken mesleğin saygınlığına karşı inançlarının azalması üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Bu bulgu, öğretmenlerin iş doyumuna neden olan faktörlerin belirli bir düzeyde mesleğin sağladığı koşullar ve saygınlıktan çok, öğretmenlerin bu mesleğe verdikleri değer ve mesleği icra ederken hissettikleri tatmin duygusu ile ilgili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Nitekim başka bir soru, bu yorumu desteklemektedir. Öğretmenlerin dörtte üçü öğretmenlikle ilgili faaliyetlerin kendilerine zevk verdiğini belirtmişlerdir. **Bu bulgular öğretmenlerin, mesleği icra etmekten ve mesleğin kendisinden şikâyetinin çok az olduğunu göstermektedir. Ancak, öğretmenlerin öğretmenliğin toplumsal konumu ve toplumun mesleğe atfettiği değer algısı konularında ise memnuniyetsizlikleri görülmektedir.**

Öğretmenlerin mesleğin üst düzey kariyer olanakları sağlaması açısından da yakınmalarının olduğu görülmektedir. **Öğretmenlerin yarısından fazlası, öğretmenlik mesleğinin diğer mesleklere göre üst düzey kariyer elde etmeye yeterince uygun olmadığı görüşündedirler.** Bu bulgu, öğretmenlere sağlanan kariyer imkânlarının geliştirilmeye açık olduğu şeklinde yorumlanabilir. Buna karşılık örneğin lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar, öğretmenlerin kariyer gelişimi kadar kendilerini mesleki gelişim açısından da sınırlayan bazı faktörlerin olduğunu göstermektedir.

Katılımcı öğretmenlerin %40'ı, öğretmenliğin rahat yaşamak için uygun olduğunu düşünmektedir. Bu ise öğretmenlerin çoğunun öğretmenliğin sağladığı hayat koşullarından pek memnun olmadığını göstermektedir. **Bu bulgu da öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesinin gerekli olduğunu ortaya koymaktadır.** Öğretmenlik mesleği özellikle entelektüel anlamda yüksek bir emeğin harcandığı bir meslek olduğu göz önüne alındığında öğretmenlerin mesleklerinde verimli olabilmeleri için çok daha iyi çalışma koşullarına, olumlu ve destekleyici bir okul ortamına ihtiyaçları olduğu söylenebilir.

Bireysel ve Toplumsal Değer Algısı

Öğretmenlik mesleğinin toplumsal değer algısı, hem ulusal hem de uluslararası alanda en çok tartışılan hususlardan biridir. Bunun nedeni, mesleğe sahip kişilerin niteliği ile mesleğin toplumsal statüsü ve değeri arasında oldukça yakından bir ilişki olmasıdır (Barber & Mourshed, 2007). Toplumsal statüsü ve saygınlığı yüksek mesleklere erişmek isteyenler arasında en iyiler, o meslekleri yapmak için seçilmektedir. Bu da niteliği ve motivasyonu yüksek kişilerin o mesleği icra etmesini sağlamaktadır. Araştırma, Türkiye’de öğretmenlerin öğretmenliğe yönelik bireysel değer algısının yüksek olduğunu göstermektedir. Daha somut ifade etmek gerekirse, öğretmenlerin beşte dördten fazlası, öğretmenliği başkalarının hayatını olumlu olarak etkileyen bir meslek olarak tanımlamıştır. Dahası, öğretmenlerin yaklaşık beşte dördlük kesimi, öğretmenliği en fazla gurur duyulacak mesleklerden biri olarak belirtmiştir. **Öğretmenliğe ilişkin bu yüksek değer algısına rağmen öğretmenliğin en saygın mesleklerden biri olduğu düşüncesine katılım oranlarında ise bir azalma görülmektedir. Öğretmenlerin beşte üçü öğretmenliği en saygın mesleklerden biri olarak tanımlamaktadır.**

Öğretmenlerin, öğretmenliğe ilişkin toplumsal değer algısının, onların bireysel olarak öğretmenlik mesleğine verdikleri değer algısı ile kıyaslandığında oldukça düşük olduğu görülmektedir. **Katılımcı öğretmenler, topluma ilaveten devletin ve medyanın da öğretmen sorunları ile yeterince ilgilenmediği düşünülmektedir.** Öğretmenlerin sadece %21’i toplumun, %18’i medyanın, %21’i ise devletin öğretmenlerin sorunları ile yeterince ilgilendiği görüşündedirler. **Buna göre, öğretmenler işverenleri olan devletin (yani MEB’in), öğretmenler sorunları ile yeterince ilgilenmediğini ifade etmektedirler.**

Öğretmenlerin çoğunluğu (%66), öğretmenliğin toplumsal statüsünün gün geçtikçe düştüğünü belirtmiştir. Öğretmenlerin %40’ı, öğretmenliğe verilen değer azalacağı görüşündedir. Geçmiş araştırmalarda da öğretmenliğin toplumsal statüsüne verilen cevapların olumsuz olduğu görülmektedir. 2004 yılında yapılan araştırmada, öğretmenlerin sadece %11’i toplumun öğretmene verdiği değer yeterli olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin sadece %9’u MEB’in, sadece %13’ü ise medyanın öğretmenlere gerekli değeri verdiğini belirtmiştir (Eğitim-Bir-Sen, 2004). 2008 yılında yapılan araştırmada, öğretmenlerin toplumsal statüsü daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin %32’si toplumun kendilerine gereken değeri verdiğini ifade etmiştir. Ancak MEB’in ve medyanın verdiği değer ise pek bir değişim olmamıştır. Öğretmenlerin %18’i MEB’in, %13’ü ise medyanın öğretmenlere gereken değeri verdiğini ifade etmiştir (Eğitim-Bir-Sen, 2008). Öğretmenlerin mesleki saygınlığına yönelik bu tür olumsuz değerlendirmeler, 2015 yılında yapılan bir araştırmada da görülmüştür.

Söz konusu araştırmada öğretmenlere meslek hayatlarında kendilerini en çok rahatsız eden husus sorulmuştur. Buna göre, öğretmenlerin üçte biri, en rahatsız edici husus olarak mesleki saygınlığın olmamasını dile getirmişlerdir (Eğitim-Sen, 2015).

Öğretmenliğe atfedilen değer algısının öğretmenlerce nasıl algılandığını gösteren önemli bir soru da öğretmenlerin ne kadarının çocuklarının öğretmen olmasını istediği hususudur. Katılımcı öğretmenlerin üçte biri (%37), çocuğunun öğretmen olmasını destekleyeceğini belirtmiştir. Bu tutum geçmiş araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. 2004 araştırmasında öğretmenlerin %36'sı, 2008 yılında ise %40'ı çocuğunun öğretmen olmasını istemektedir (Eğitim-Bir-Sen, 2004, 2008).

Öğretmenlerin toplumsal değerinin farklı ülkelerde nasıl algılandığı, OECD tarafından yapılan TALIS araştırmasında görülebilmektedir. TALIS 2013 verilerine göre, öğretmenlerin %30,9'u öğretmenliğin toplumun nezdinde değerli olduğunu ifade etmiştir. Dünyada genel olarak öğretmenler, kendi mesleklerinin toplumsal değerinde düşüş olduğunu düşünmektedir. TALIS 2013'e göre, bazı ülkelerdeki öğretmenlere göre, öğretmenliğin toplumsal değeri hayli düşüktür. Örneğin, Slovak Cumhuriyeti öğretmenlerinin %4'ü, Fransız öğretmenlerinin %4,9'u, İsveçli öğretmenlerin %5'i, İspanyol öğretmenlerin %8,5'u öğretmenliğin toplum nezdinde değerli olduğunu ifade etmiştir. Bunun tersine Singapurlu öğretmenlerin %67,6'sı, Koreli öğretmenlerin %66,5'u, Finlandiyalı öğretmenlerin %58,6'sı öğretmenliğin toplum nezdinde değerli olduğunu belirtmiştir (OECD, 2014b). Özellikle medya, haberler, programlar ve diziler gibi birçok husus ile öğretmenliğin toplumsal statüsü üzerinde oldukça etkilidir. Buna ilaveten, politikacılar ve politika yapıcıların kamuoyu önünde öğretmenlerin saygınlığı ve statüsü ile ilgili yaptığı açıklamalarda öğretmenliğin toplumsal statüsünü etkilemektedir (Özoğlu vd., 2013).

Ücret Memnuniyeti

Mesleki saygınlık ile alınan ücret arasında yakın bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Çünkü yüksek maaşlı mesleklerin daha saygın olduğu görülmektedir. **Araştırmada öğretmenlerin yarısından fazlası (%56), yaptıkların iş karşılığı adil bir ücret almadığını düşünmektedir.** Öğretmenlerin sadece dörtte birlik bir kesimi yaptıkları işe göre adil bir ücret aldığını ifade etmiştir. **Buna ilaveten öğretmenlerin yalnızca %29'u, aldıkları ücretten sosyal ve kültürel ihtiyaçlara para ayırabildiğini belirtmiştir.** Aldıkları ücretten memnun olmamasına rağmen öğretmenlerin sadece dörtte biri, aynı veya daha fazla ücretle kamu sektöründe başka iş bulsa öğretmenlikten ayrılacağını söylemiştir. Bu ise öğretmenlerin yukarıda görüldüğü üzere, mesleğini nispeten sevdiğini ve bağlılığının yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulguların

genel olarak diğer çalışmalarla uyumlu olduğu görülmektedir. 2004 yılında yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin %89'u, aldıkları ücretlerin yeterli olmadığını, %91 ise çalıştığı çevreye göre ek ücrete gerek olduğunu ifade etmiştir (Eğitim-Bir-Sen, 2004). 2008 yılında yapılan araştırmanın sonuçlarına göre ise öğretmenlerin %59'u, hak ettiği geliri alamadığını ifade etmektedir. Öğretmenlerin %58'i, aldıkları bu ücretin geçimleri için yetmediğini belirtmiştir (Eğitim-Bir-Sen, 2008). Benzer şekilde, 2015 yılında yapılan araştırmalarda öğretmenleri maddi koşulların zorladığı ve öğretmen maaşlarının yetersiz geldiği bulunmuştur (Eğitim-Sen, 2015; Türk Eğitim-Sen, 2015).

OECD ülkeleri ile kıyasladığımızda, Türkiye'deki öğretmenlerin OECD ülkeleri arasında en düşük maaş alan kesim olduğu görülmüştür. OECD 2016 verilerine göre, OECD ülkeleri ortalaması farklı kademelere göre başlangıç ve 15 yıllık tecrübeye sahip öğretmen maaşı 29.494-42.675 dolar arasında değişirken, Türkiye'de maaşlar 26.964-28.740 dolar arasında değişmektedir (OECD, 2016). Türkiye'deki maaşların doğrudan dolara dönüştürüldüğünde maaşların OECD'nin sunduğu verilerden açık bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bunun en temel nedeni ise OECD ülkeleri arasında kıyaslama yapabilmek için ülkeler arasındaki fiyat farklılıkları düzeyini ortadan kaldırmak için bazı temel ürün ve hizmetlerin ortalama ücretleri üzerinden satın alma gücü paritesinin esas alınmasıdır. OECD ülkeleri incelendiğinde, Türkiye'den farklı olarak şu hususlar göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin maaşları başlangıç ile 15 yıllık tecrübeye sahip öğretmen arasında önemli bir fark vardır. Lise öğretmeni başlangıç maaşı olarak 30.899 dolar alırken 15 yıllık tecrübeye sahip olan 41.182 dolardır. OECD ülkelerinde ortalama olarak başlangıç maaşı ile 15 yıllık tecrübeye sahip öğretmen arasında yıllık 10 bin dolardan fazla bir fark varken, Türkiye'de ise 1.700 dolar civarında fark vardır. Buna göre, Türkiye'deki öğretmenler OECD ülkelerindeki meslektaşlarına göre daha düşük maaş almaktadır. Türkiye'deki öğretmenlerin kıdemleri arttıkça aldıkları ücret artışı, OECD ülkelerindeki meslektaşlarına göre çok daha düşüktür. Özetle, Türkiye'de öğretmenlerin maaşı 2000'li yıllardan itibaren Avrupa Birliği ülkeleri arasında maaşı en fazla artan ülke olmasına rağmen (Özoğlu vd., 2013), öğretmen maaşları halen OECD ortalamasının hayli gerisindedir.

Tükenmişlik

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyine bakıldığında, öğretmenlerin beşte üçü, mesleğini icra ederken yıprandığını belirtmiştir. Buna ilaveten, öğretmenlerin yarısı kendisini işinden duygusal olarak uzaklaşmış hissettiğini belirtmiştir. **Bu iki bulgu öğretmenlerde tükenmişlik düzeyinin yüksekliğini göstermesi açısından oldukça**

dikkat çekicidir. Tükenmişlik; fiziksel ve duygusal bitkinlik, uzun süreli yorgunluk, benlik kaybı, duyarsızlaşma, kişisel başarı hissini düşmesi, çaresizlik ve umutsuzluk duyguları ile ilişkilidir (Akçamete vd., 2001; Maslach & Goldberg, 1998). Bundan dolayı, Türkiye’de öğretmenlik mesleği yapanların tükenmişlik sendromu geliştirmeleri için ciddi bir şekilde desteklenmeleri gereklidir. Diğer yandan, tükenmişliğin mesleğin doğrudan icrası ile olan insanlarla yüz yüze ilgilenmenin strese neden olma durumunun bu araştırmaya katılan öğretmenlerde görece düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin üçte biri öğrencilerle ilgilenmenin strese neden olduğunu belirtmesi önemli bir oran olmakla birlikte, tükenmişlik ile ilgili araştırmadaki diğer maddelere göre katılım düzeyi daha düşüktür. Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin tükenmişlik sendromu geliştirmesine neden olabilecek hususların kontrol altına alınması üzerinde durulması gereklidir.

Mesleki Özerklik ve Karar Alma Mekanizmalarına Katılım

Mesleki özerklik ile mesleğin statüsü arasında doğrudan bir ilişki vardır. Türkiye’deki öğretmenlerin mesleki özerklik ve karar alma süreçlerine katılımına bakıldığında, bazı alanlarda öğretmenler özerklikleri ve karar alma mekanizmalarına katılımlarının yüksek olduğunu ifade ederken, bazı alanlarda ise özerklikleri ve karar alma mekanizmalarına katılımlarının sınırlı olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %44’ü, okuldaki karar alma süreçlerinde görüşlerinin alındığını ifade etmektedir. **Ancak öğretmenlerin sadece dörtte birlik bir kesimi, eğitim politikalarının şekillenmesinde etkisinin olduğunu düşünmektedir.** Buna ilaveten, öğretmenlerin yarıdan fazlası, öğretmenlik yaparken birçok konuda karar verme özgürlüğüne sahip olduğunu ifade etmiştir. Dahası, benzer oranda öğretmenler, yöneticilerin eğitim öğretim süreçleri ile ilgili aldığı kararlara saygı duyduğunu belirtmiştir. Diğer taraftan, öğretmenlerin sadece %29,6’sı okul içinde birçok süreçte bireysel olarak inisiyatif almakta zorlandığını belirtmiştir. Dahası, **öğretmenlerin yarıdan fazlası (%54), merkezden verilen kararların pasif uygulayıcısı olduklarını düşünmektedirler. Bu veriler Türkiye’de öğretmenlerin özerkliğinin yüksek olmadığını göstermektedir.**

Öğretmenliğin saygın olduğu ülkelerde okulların ve öğretmenlerin özerkliği oldukça geniştir (Darling-Hammond, 2010). Ders kitapları, müfredat, ölçme değerlendirme yöntemleri gibi hususlarda öğretmenlere geniş yetkiler verilmektedir. Öğretmene verilmiş olan bu yetki öğretmene yönelik saygı ve güvenin ifadesidir. Öğretmene güvenilmeyen sistemlerde ise öğretmenlerin tüm performansları daha yakından takip edilmekte ve öğretmene ne yapması gerektiği daha ayrıntılı bir şekilde tanımlanmaktadır. Türkiye’de öğretim programlarının oldukça ayrıntılı bir şekilde, her hafta ne

yapılacağına tanımlanması bu durumun iyi bir göstergesidir. Buna ilaveten, dönem içinde bir derste kaç sınav yapılacağı sınavlarda kaç sorunun sorulması gerektiği gibi hususlarda merkezi olarak yönetmeliklerle belirlenmiştir. Öğretmenin rolü genellikle ders programları ve ders kitapları tarafından belirlenen planın salt uygulayıcısı olmaktan öteye gitmemektedir (Çelik, 2012; Gür, 2006; Öztürk, 2011).

Çalışma Koşulları

Öğretmenlerin çalışma koşullarına baktığımızda, öğretmenlerin özellikle okulların fiziki olanaklarının işlerini yaparken yeterli olmadığından şikâyet oranı hayli düşüktür. Öğretmenlerin yalnızca beşte birlik kesimi okulun fiziki imkânlarının yetersizliğinden şikâyet etmiştir. Bunun muhtemel temel nedenlerinden biri, AK Parti iktidarları döneminde okulların fiziki ve teknolojik altyapılarının önemli ölçüde iyileştirilmiş olmasıdır. Okulların yaşadığı bu teknolojik ve fiziki gelişim öğretmenlerin işlerini yapmalarını kolaylaştıran bir husus olarak öne çıkmaktadır. Çalışma koşulları açısından diğer önemli bir husus da öğretmenlerin güvenliğidir. **Öğretmenlerin yarısı kendisini güvende hissettiğini belirtmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin üçte biri güvenlik endişesi taşıdığını belirtmiştir.** Öğretmenlerin terör olaylarının yaşandığı yerlerde güvenlik sorunu hissetmesi beklenen bir durumdur. Ancak güvenlik ile ilgili bir diğer sorun, öğrenci ve velilerin öğretmenleri tehdit etmesi ve şiddet uygulamasıdır. MEB'in ilgili adli ve emniyet makamları ile ortak çalışmalar yaparak öğretmenlerin güvenliğini gerçek anlamda sağlamasına ihtiyaç vardır.

Mesleki Gelişim

Eğitimin kalitesi, öğretmenlerin mesleki gelişimi ile doğrudan ilişkilidir. Kaliteli eğitime ulaşabilmek için mesleki gelişimin sürekli olarak sağlanması önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. **Araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişim için yapılan hizmet içi eğitimleri olumsuz değerlendirdiği görülmektedir. Öğretmenlerin sadece beşte birlik bir kesimi hizmet içi eğitimleri yeterli bulmuştur.** Hizmet içi eğitimleri bu kadar düşük düzeyde yeterli bulmak dikkate değer bir husustur. Zaten Türkiye'deki öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılım oranları diğer ülkeler ile kıyaslandığında oldukça düşük olduğu görülmektedir. 2008 yılında OECD tarafından yapılan TALIS çalışmasında öğretmenlere mesleki gelişime katılma durumlarına dair bazı sorular yöneltilmiştir (OECD, 2009). Bu verilere göre, Türkiye, katılımcı OECD ülkeleri arasında son 18 ayda hizmet içi eğitime katılma oranı %74,8 ile en düşük ülkedir. Bu oran, Avusturalya, Litvanya, Slovenya ve İspanya gibi ülkelerde %95'in üzerindedir. Bunun en temel nedeni ise bu çalışmada olduğu gibi, diğer çalışmalar-

da da görüldüğü üzere (Çelik, 2012), Bakanlık tarafından gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerin yetersizliğidir. Açıkçası, Bakanlık tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim programlarının hayata geçirilmesi, öğretmenlerin katılımı ve öğretmenlerde etki oluşturması konusunda belirsizlikler vardır. Hizmet içi programların öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilişkisi ve bu programların öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerinde etkisinin ne olduğu konusunda sorunlar görünmektedir (ERG, 2015). Bu noktada Bakanlığın hizmet içi eğitimleri gözden geçirmesi, daha nitelikli hale getirmesi ve öğretmenlerin ilgisini ve mesleki gelişimine katkısı olan programlar geliştirmesi gerekmektedir.

Araştırmanın önemli bulgularından biri de, öğretmenlerin üçte ikisinin kişisel ve mesleki gelişimini sağlamak için yüksek lisans ve doktora yapmak istemesidir. Bu bulgu açık bir şekilde öğretmenlerin kendilerini mesleki anlamda geliştirmeye ve öğrenmeye açık olduğunu göstermektedir. Zaten 2004 araştırmasında öğretmenlerin %92'si, Bakanlık ile üniversiteler arasında yapılacak bir protokol ile yüksek lisans öğrenimi sağlanması önerisini desteklemiştir (Eğitim-Bir-Sen, 2004). Bu veriler, uygun bir fırsat sağlanması durumunda öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora yapacağını göstermektedir. Öğretmenlerin ders saatlerinin uygun olmaması, bazı idarecilerin güçlük çıkarması, maddi zorluklar, öğretmenlerin lisansüstü eğitime katılmasının önündeki engeller olarak sayılabilir (Başer, Narlı & Günhan Cantürk, 2005; Gürkan Öztürk & Dinç, 2016). Şunu da eklemek gerekir ki, Türkiye'de halen öğretmenlik programları lisans düzeyinde eğitim verirken, birçok ülkede öğretmenlik programları artık yüksek lisans düzeyinde eğitim vermektedir (OECD, 2014a). Örneğin, ilkokul öğretmenleri için Çek Cumhuriyeti, İngiltere, Estonya, Finlandiya, Fransa, Almanya, İzlanda, İtalya, Slovakya ve Slovenya gibi ülkelerde öğretmen olmak için yüksek lisans mezunu olmak şarttır. Genel liselerde öğretmenlik yapabilmek için ise, Avusturya, Belçika, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, İngiltere, Estonya, Finlandiya, Fransa, Almanya, Macaristan, İtalya, Lüksemburg, Hollanda, Norveç, Polonya, Portekiz, Slovakya, Slovenya, İspanya, İsveç ve İsviçre gibi ülkeler yüksek lisans mezunu olmayı şart koşturmaktadır. Genel olarak ifade etmek gerekirse, başta AB ülkeleri olmak üzere çoğu OECD ülkesinde öğretmenliğe başlamak için yüksek lisans mezunu olmak gerekmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuç

Elinizdeki araştırmanın ilk bölümünde, gerek dünyada gerekse Türkiye’de öğretmenlerin rol ve sorumluluklarında bir takım değişiklikler yaşandığından ve öğretmenlik mesleğinin mevcut durumu ve statüsü hakkında bir takım kaygılardan bahsedilmişti (Özoğlu vd., 2013). Benzer şekilde birçok ülkede öğretmenler için profesyonel gelişme olanaklarının azalması ve profesyonellikten uzaklaştırma eğilimi görülmüştür (ILO/UNESCO, 2015). Araştırmada elde edilen bulgular, özellikle de uluslararası kıyaslamalar eşliğinde analiz edildiğinde, Türkiye’de de öğretmenlik mesleğinin ciddi zorluklarla karşı karşıya olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrenci başarısı üzerinde en önemli belirleyicinin öğretmen olduğu, birçok ülkenin eğitim sistemini karşılaştıran araştırmalarda net bir şekilde görülmüştür (Barber & Mourshed, 2007; EFA Global Monitoring Report Team, 2015; UNESCO, 2015a). Dahası, araştırmalar, öğretmen niteliğinin sadece öğrenci başarısıyla değil uzun vadede üretkenlikleri ve gelirleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir (ERG, 2015). Bundan dolayı, bütün ülkeler, eğitim sistemlerinin niteliğini artırmak için öğretmenlere yönelik politikalar geliştirmektedir (OECD, 2005). OECD tarafından öğretmenlere yönelik yapılan TALIS araştırması sonuçları, en başarılı eğitim sistemlerinin öğretmenlerini iyi yetiştirdiğini ve ardından onlara geniş bir özerklik verdiğini göstermiştir (Schleicher, 2015). TALIS sonuçları, ayrıca, öğretmenlerin okullarında karar verme süreçlerine katılımlarının onların iş doyumlarını ve kendine güvenlerini artırdığını da göstermiştir. Öte yandan, bu araştırmada da görüldüğü üzere, Türkiye’de gerek öğretmenlerin mesleki özerklikleri gerekse de okulların idari ve mali konulardaki özerklik düzeyleri diğer OECD ülkelerine göre oldukça düşüktür (OECD, 2011). Bu çerçevede, eğitim kalitesini artırmak isteyen Türkiye’nin öğretmenlik mesleğinin mevcut durumunu iyileştirmeye yönelik politikalar geliştirmesi zorunludur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%54), merkezden (yani Milli Eğitim Bakanlığından) verilen kararların pasif uygulayıcısı olduklarını düşünmeleri, Türkiye’de öğretmenlerin mesleki özerkliklerini oldukça sınırlı gördüklerini teyit etmektedir. Benzer şekilde, katılımcı öğretmenlerin sadece dörtte birlik bir kesiminin, eğitim politikalarının şekillenmesinde etkisinin olduğunu düşünmeleri, öğretmenlerin karar alma süreçlerine etkin katılımlarının sınırlı olduğunu göstermektedir. Eğitim süreçlerinin en önemli aktörü olan öğretmenlerin çoğunun kendilerini alan kararların pasif uygulayıcıları olarak görmeleri, eğitim reformlarının başarı şansını azalttığı gibi öğretmenlerin iş doyumları üzerinde olumsuz bir etki bırakma riskine sahiptir. MEB’in öğretmenlere yaptıkları işin değerli olduğunu onlara hissettireceği proje ve etkinlikler yapmasına ihtiyaç vardır.

Araştırma bulguları, Türkiye'deki öğretmenlerde tükenmişlik düzeyinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerin yaklaşık yarısı, kendisini işinden duygusal olarak uzaklaşmış hissetmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin tükenmişlik sendromu geliştirmemeleri ve öğretmenlerde tükenmişliğe yol açan nedenlerin ortadan kaldırılması için daha fazla çalışma yapılması gerektiğini göstermektedir.

Türkiye'de öğretmenlerin diğer ülkelerdeki meslektaşlarına göre işinden memnuniyet oranları düşük görünmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin üçte birinden fazla bir kesimi (%38), bugün şanslı olsaydı başka mesleği seçeceğini ifade etmiştir. Yine araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun öğretmenlik mesleğini bilinçli bir şekilde seçtiğini ifade ettikleri ve kaliteli bir eğitimde öğretmenlerin mesleki bağlılığının önemi birlikte dikkate alındığında, Türkiye'de öğretmenlerin mesleki bağlılığının olumsuz etkileyen hususların tespit edilmesi ve bu hususların ortadan kaldırılması oldukça önem arz etmektedir.

Katılımcı öğretmenlere göre, toplumun, devletin ve medyanın öğretmen sorunlarına karşı duyarlılığı düşüktür. Benzer şekilde, öğretmenlerin neredeyse dörtte üçü yaptığın işin değerinin anlaşılmadığını ifade etmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin toplumsal konumundan yeterince memnun olmadıklarını açıkça göstermektedir.

Öğretmenlere yönelik strateji ve politikalar geliştirilirken dikkate alınması gereken çok önemli bir bulgu da, araştırmaya katılan öğretmenlerin üçte ikisinin kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlamak için lisansüstü eğitim yapmak istemesidir. Bu bulgu, öğretmenlere yönelik gerekli destek sağlanırsa, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye ve öğrenmeye açık olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin meslek tercihi bakımından görüşleri incelendiğinde; yaklaşık her iki öğretmenden birinin, öğretmenlik mesleğini, toplumda saygın bir meslek olduğu için seçtiğini ifade ettiği görülmüştür. Buna ilaveten, mesleğini, toplumda saygın bir meslek olduğu için seçen öğretmenlerin, çocuğunun da öğretmen olmasını destekleme eğiliminde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlik mesleğini toplumda saygın bir meslek olduğu için seçen öğretmenlerin aynı zamanda mesleği daha bilinçli olarak tercih ettikleri saptanmıştır. Bununla birlikte, öğretmenliği saygın bir meslek olduğu için seçenler arasında, öğretmenliği iş garantisi olduğu için tercih etme yönelimi de görülmektedir. Şunu da ifade edelim ki, öğretmenlerin mesleklerine yönelik bireysel değer algısı nispeten olumlu iken, öğretmenliğin toplumsal statüleri konusundaki bakışları daha olumsuzdur.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin mesleki özerklikleri ve çalışma koşullarına yönelik birçok iyileşme alanına işaret etmiştir. Öğretmenlerin inisiyatif almalarının teşvik

edilmesi, öğretmenlerin alacakları kararların daha fazla düzeyde uygulamaya konulması, öğretmenlerin yaptıkları işlerin takdir edilmesi gibi konularda yapılacak iyileştirmeler, eğitim kalitesinin ve öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin artmasına yardımcı olacaktır (Burns & Darling-Hammond, 2014; Darling-Hammond, 2010). Ayrıca, öğretmenlerin kendini güvende hissetmesi ve hiçbir güvenlik endişesi yaşamaması için yapılması gerekenlerin tespit edilmesine ihtiyaç vardır. Son olarak, Türkiye, 2000’li yıllardan itibaren Avrupa Birliği ülkeleri arasında öğretmen maaşlarını en fazla artıran ülke olmasına rağmen, Türkiye’deki mevcut öğretmen maaşları halen OECD ülkeleri ortalamasının altındadır.

Öneriler

- 1. Öğretmenler emeklerinin yeterince değerli görülmediğinden şikâyetçi olduğundan, öğretmenliğin eğitim kalitesini belirlemedeki kilit rolünü ortaya koyan çalışmalar yapılmalı ve bu çalışmalar etkin bir şekilde topluma anlatılmalıdır.** Bu çerçevede akademik kuruluşlar, MEB ve sendikalar; öğretmenlerin eğitim süreçlerindeki rolüne ilişkin kapsamlı çalışmalar yapmalıdır. Başta sendikalar olmak üzere konuyla ilgili tarafların öğretmen sorunları konusunda daha fazla çalışma yapması ve bu konuda toplumsal bir farkındalık oluşturmaya büyük bir ihtiyaç vardır. Öğretmenler mesleklerinin daha değerli olduğunu düşünürse, daha fazla bir şekilde karar alma süreçlerine katılmaktadırlar (Burns & Darling-Hammond, 2014). Başarılı bir eğitim sistemi inşa etmenin ilk adımı öğretmenliğin toplumsal saygınlığını artırmaktan geçmektedir. Öğretmenlerin mesleki statüsü konusunda MEB ve sendikalar etkin çalışmalar yürütmeli, bu süreçte medya ile iyi ilişkiler kurarak, öğretmenlerin medyadaki temsilinin daha olumlu bir şekilde yansımaları sağlanmalıdır.
- 2. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda ve eğitime ilişkin genel politikaların geliştirilmesinde karar alma süreçlerine aktif bir şekilde dâhil olabilmesi ve böylece eğitim politikalarının önemli bir aktörü olabilmeleri için mevcut katılım mekanizmaları güçlendirilmelidir.** ILO ve UNESCO (1966) tarafından yayımlanan *Öğretmenlerin Statüsü Tavsiyesi* esas alınarak, MEB’in ve eğitim sendikalarının gerek mevcut eğitim politikaları gerekse de değişiklik düşünülen konularda öğretmenlerin görüşlerine düzenli olarak başvurması sağlanmalıdır. Ayrıca, branş/bilim alanlarına göre öğretmenlerin ülke çapında zümre gibi yapılanmalara gitmeleri ve bu çerçevede

başta program geliştirme olmak üzere kendilerini ilgilendiren konularda çalışma yapmaları özendirilmelidir. Daha önemlisi ülke geneli zümrelerin, bazı ülkelerdeki öğretmenlik konseyine benzer bir şekilde (OECD, 2005) öğretmenlik mesleğinin giriş standartlarını belirlemek, aday öğretmenlik sürecini ve kariyer gelişim basamaklarını tanımlamak, kaliteli güvence için platform ve forumlar oluşturmak gibi işlevleri olmalıdır. Öğretmenlerin önemli konularda kararlara katılımının sağlanması ve görüşlerinin nihai kararlarda etkili olması, kişisel gelişime önem verilmesi, okul ve eğitimin üst yönetiminden algıladıkları destek düzeyinin artırılması gereklidir (Ardıç & Polatçı, 2008; Yılmaz & Ceylan, 2011). Gerçekten de, TALIS 2013 bulgularına göre, öğretmenlerin karar alma süreçlerine katıldıkları, işbirliği düzeyinin yüksek olduğu ortamlarda öğretmenlerin öz yeterlilikleri ve iş memnuniyeti yüksektir (Burns & Darling-Hammond, 2014).

3. **Öğretmenlik mesleğinin başarılı yeni adaylar için cazip olması için, mevcut öğretmenlerin moralinin yükseltilmesine, mesleğe bağlılıklarının artırılmasına ve kariyer basamaklarının netleştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.** Öğretmenliği bir kariyer mesleği olarak yapılandırdığımızda, mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin orta ve uzun vadede kendisinin kariyer gelişiminin nerede olacağını belirginleşmesi, öğretmenlerin mesleki bağlılığının artmasına ve dolayısıyla mesleki faaliyetlerinin daha verimli olmasına yardımcı olabilir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlik mesleğini bilinçli bir şekilde tercih eden öğretmenlerin, yeni bir meslek seçme olanağı olsa da öğretmenliğe devam etme eğilimleri daha yüksek olduğu için, yüksek motivasyonlu ve başarılı gençlerin öğretmenlik programlarını seçmesine yönelik çabalar artırılmalıdır.
4. **Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemeleri için daha fazla kaynak ayrılmalıdır.** Etkili mesleki gelişim üzerine yapılan araştırmalar, öğretmenlerin kendi meslek standartları ışığında kendi pratiklerini sürekli olarak analiz etmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır (OECD, 2005). Öte yandan, Türkiye’de hizmet içi eğitimlerin etkinliği ve verimliliği MEB, öğretmenler ve eğitim sendikaları gibi bütün ilgili taraflarca eleştirilmektedir. Dolayısıyla hizmet içi eğitimlerde alternatif modeller benimsenmeli ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri desteklenmelidir. Buna ilaveten öğretmenlerin mesleki işbirliği yapması ve birlikte etkin çalışma yapmaları, mesleki gelişimlerine ve öğrenci başarısına olumlu yansımaktadır. Nihai olarak, öğretmenlerin öğrettikleri konular ile ilgili olarak içerik, pedagojik yöntemler ve sınıf pratikleri konusunda hazırlıklı olan öğretmenler, yüksek düzey düşünme becerileri

gerekli öğretmen becerileri kullanmaktadırlar. Bu öğretmenler kendilerini daha etkili ve işinden daha memnun hissetmektedirler. Öğretmenin bu hazırlık durumunun öğrenci başarısı ile de ilişkili olduğu dikkate alınmalıdır (Burns & Darling-Hammond, 2014).

- 5. Eğitim sendikalarının rolü, sadece öğretmenlerin çalışma koşullarını iyileştirmeyi değil, aynı zamanda eğitim ve öğretim kalitesini de iyileştirmeyi kapsayacak şekilde yeniden tanımlanmalıdır.** Finlandiya, Kore, Japonya, Kanada ve Avustralya gibi başarılı eğitim sistemine sahip ülkelerde güçlü eğitim sendikalarının varlığı, eğitim sendikalarının eğitim kalitesinin artırılması için bir engel değil, tam tersine eğitim kalitesinin artırılmasında önemli bir paydaş olabileceğini göstermektedir (Bangs & Frost, 2012; Levin, 2010). Hatta denilebilir ki, bir ülkenin ne kadar başarılı bir eğitim sistemi varsa, o ülkenin sendikalarla uyumlu çalışma ve öğretmenleri “güvenilir profesyonel ortaklar” olarak görme ihtimali o kadar artmaktadır (Schleicher, 2015, s. 56). Dolayısıyla, eğitim kalitesini belirleyen en önemli unsurun öğretmen olduğu dikkate alındığında, eğitim sendikalarının güçlü bir eğitim sisteminin geliştirilmesinde ciddi bir katkı yapabileceği dikkate alınmalıdır. Bu çerçevede eğitim sendikaları bir yanda öğretmenlerin çalışma koşullarını iyileştirerek daha başarılı adayların mesleği seçmesine katkı yapabileceği gibi, program geliştirme, ölçme ve değerlendirme, meslek standartlarının geliştirilmesi ve genel olarak eğitim politikalarının belirlenmesinde aktif bir rol alabilirler.
- 6. Öğretmenlerin yaptıkları iş karşılığı adil ücret almadığı, sosyal ve kültürel faaliyetler için yeterince kaynak ayırmadığı dikkate alındığında, öğretmenlerin çalışma koşulları iyileştirilmeli ve öğretmenlerin maaşları artırılmalıdır.** Türkiye’de öğretmenlere ödenen ücretin OECD ülkelerinin ortalamasının altında olduğu görülmüştür. Özellikle OECD ülkelerinde öğretmenlerin işe başlama maaşı ile 15 yıl tecrübeye sahip öğretmen maaşı arasında önemli bir fark olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak, tecrübe arttıkça maaş da artmaktadır. Bu husus dikkate alındığında, tecrübeli öğretmenlerin maaşlarının yeni işe başlayanlardan farklılaştırılarak artırılması gerekmektedir. Mesleki gelişimi teşvik için de, yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlere ödenen ücretlerde anlamlı bir farklılaşmaya gidilmelidir. Mevcut durumda öğretmenlerin iş doyumuna olumlu etki ettiği gözlenen çalışma saatleri ve memuriyetten kaynaklanan iş garantisine etki etmesi muhtemel herhangi bir değişikliğin çok dikkatli yapılması gereklidir.
- 7. Birçok OECD (2014a) ülkesinde öğretmenliğe giriş için yüksek lisans mezunu olmanın şart olduğu ve Türkiye’de öğretmenlerin nispeten**

az bir kısmının lisansüstü eğitim mezunu olduğu dikkate alındığında, MEB'in öğretmenlere yönelik stratejisinde öğretmenlerin lisansüstü eğitime katılmasının teşvik edilmesi kurucu bir öge olarak yer almalıdır. Ayrıca, hem öğretmenliğin hizmet öncesi eğitiminin kalitesini artırmak hem de OECD ülkelerindeki mevcut eğilimler dikkate alınarak, Türkiye'nin de öğretmenliğe girişte lisans mezuniyeti yerine yüksek lisans mezuniyetini belli bir takvim içerisinde şart koşması düşünülmelidir.

- 8. Öğretmenlere yönelik yeni politikalar geliştirilirken, hem bugüne kadar ki tecrübelere dayalı uygulamalar, hem de bilgiye dayalı araştırmalar dikkate alınmalıdır.** Bu çerçevede, öğretmenlerin mevcut durumları, çalışma koşulları, sorunları ve talepleri konusunda sürekli izleme ve değerlendirme çalışmaları yapılmalıdır. Ayrıca, öğretmenliğin diğer meslekler karşısındaki durumu sürekli olarak takip edilmelidir. Aynı şekilde, dünyada öğretmenlere yönelik başarılı politika ve uygulamalar izlenmeli, bu politika ve uygulamalardan Türkiye için gerekli dersler çıkarılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Akçamete, G., Kaner, S. & Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik, iş doyumu ve kişilik*. Ankara: Nobel.
- Aksu, M., Demir, C. E., Daloglu, A., Yildirim, S. & Kiraz, E. (2010). Who are the future teachers in Turkey? Characteristics of entering student teachers. *International Journal of Educational Development*, 30(1), 91–101.
- Akyüz, Y. (2006). Türk eğitim sisteminin temel sorunu: Öğretmen yetiştirme, atama, sağlama ilke ve uygulamaları (1453-2004). İçinde M. Hesapçioğlu & A. Durmuş (Ed.), *Türkiye’de eğitim bilimleri: Bir bilanço denemesi* (ss. 429–443). Ankara: Nobel.
- Apple, M. W. (1988). *Teachers and texts: a political economy of class and gender relations in education*. New York, NY: Routledge.
- Ardıç, K. & Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik sendromu: Akademisyenler üzerinde bir uygulama. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 69–96.
- Bangs, J. & Frost, D. (2012). *Teacher self-efficacy, voice and leadership: Towards a policy framework for Education International*. Brussels: Education International Research Institute.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world’s best performing schools systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Başer, N., Narlı, S. & Günhan Cantürk, B. (2005). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarında yaşanan sorunlar ve çözüm öneriler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (Özel sayı 1), 129–135.
- Burns, D. & Darling-Hammond, L. (2014). *Teaching around the world: What can TALIS tell us?* Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Çelik, Z. (2012). *Politika ve uygulama bağlamında Türk eğitim sisteminde yaşanan dönüşümler: 2004 ilköğretim müfredat reformu örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Darling-Hammond, L. (1997). *The right to learn: A blueprint for creating schools that work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America’s commitment to equity will determine our future*. New York: Teachers College Press.
- Demirtaş, H. & Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı.
- EFA Global Monitoring Report Team. (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)*. UNESCO.
- Eğitim-Bir-Sen. (2004). *Öğretmen sorunları araştırması*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.

- Eğitim-Bir-Sen. (2008). *Öğretmenlerin meslek memnuniyeti araştırması*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Eğitim-Bir-Sen. (2016). *Eğitime bakış 2016: İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Eğitim-Sen. (2015). *Öğretmenlerin çalışma koşulları ve sorunlarına bakışı araştırması: Öğretmenlerin sorunları acil çözüm bekliyor!* Ankara: Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası.
- ERG. (2015). *Öğretmen politikalarında mevcut durum ve zorluklar*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Evans, R. (1996). *The human side of school change: Reform, resistance, and the real-life problems of innovation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Finger, J. & Bamford, B. (2010). *Sınıf yönetimi stratejileri öğretmen kılavuzu*. (T. Karaköse, Çev.). Ankara: Nobel.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391.
- Güçlü, N., Özer, A., Kurt, T. & Koşar, S. (2015). Liderlik stilleri, karar verme stratejileri ve kişiliğin okullardaki karar sürecine etkilerinin çok düzeyli analizi. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1756–1791.
- Gülmez, M. (2010). *Öğretmenlerin Statüsü Tavsiyesi (1966 ILO/UNESCO ortak belgesi)*. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Gür, B. S. (2006). Öğretmenlerin proletaryalaşması. http://www.haber10.com/makale/5531/#.Uz_9dqJ9Lpc
- Gür, B. S. (2014). Deskilling of teachers: The case of Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(3), 887–904.
- Gürgan Öztürk, F. & Dinç, H. (2016). Lisansüstü eğitim alan müzik öğretmenlerinin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *İdil*, 5(21), 505–520.
- Hanushek, E. A. & Rivkin, S. G. (2007). Pay, working conditions, and teacher quality. *The Future of Children*, 17(1), 69–86.
- ILO/UNESCO. (1966). *Recommendation concerning the Status of Teachers*. Paris: UNESCO.
- ILO/UNESCO. (2015). *Final report, 12th session: Joint ILO–UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel*. Geneva: ILO.
- Ingersoll, R. M. (2007). Short on power, long on responsibility. *Educational Leadership*, 65(1), 20–25.

- Ingersoll, R. M. (2012). Power, accountability, and the teacher quality problem. S. Kelly (Ed.), *Assessing teacher quality: understanding teacher effects on instruction and achievement* (ss. 97–109) içinde. New York: Teachers College Press.
- Ingersoll, R. M. & Merrill, E. (2011). The status of teaching as a profession. J. H. Ballantine & J. Z. Spade (Ed.), *Schools and society: a sociological approach to education* (ss. 185–189) içinde. Los Angeles: Sage/Pine Forge Press.
- Kılınç, A. Ç. (2014). Öğretmen profesyonelizminin bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 105–118.
- Levin, B. (2010, Mart 12). Let's stop blaming teacher unions. http://www.educationalpolicy.org/publications/etw/us/commentary/etwuscom_100312.html
- Levine, A. (2006). *Educating school teachers*. The Education Schools Project.
- Maslach, C. & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and Preventive Psychology*, 7(1), 63–74.
- Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61–89.
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers (Overview)*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD. (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD. (2014a). *Education at a glance 2014: OECD indicators*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD. (2014b). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD. (2016). *Education at a glance 2016: OECD indicators*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Özoğlu, M., Gür, B. S. & Altunoğlu, A. (2013). *Türkiye ve dünyada öğretmenlik: Retorik ve pratik*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Özoğlu, M., Gür, B. S. & Çelik, Z. (2010). Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve istihdam politikaları. *Bilgi Çağında Eğitim ve Malatya Sempozyumu (15-16 Mayıs 2010)* (ss. 583–595) içinde. Malatya: Malatya Belediyesi, BİLSAM ve Malatya İl Millî Eğitim Müdürlüğü.

- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(35), 82–89.
- Rhee, M. (2013). *Radical: Fighting to put students first*. New York, NY: Harper.
- Ryder, G. (2012, Ekim 3). Take a stand for teachers [A video message from Guy Ryder, Director-General of the International Labour Office on the occasion of World Teachers' Day] [Video]. http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/multimedia/video/video-interviews/WCMS_190765/lang--en/index.htm
- Schleicher, A. (2015). *Schools for 21st-century learners: Strong leaders, confident teachers, innovative approaches*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, (58), 40–45.
- Shannon, P. (1989). *Broken promises: reading instruction in twentieth-century America*. Granby, Mass.: Bergin & Garvey.
- Somech, A. (2010). Participative decision making in schools: A mediating-moderating analytical framework for understanding school and teacher outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 46(2), 174–209.
- Türk Eğitim-Sen. (2015, Aralık 11). Türk Eğitim-Sen 24 Kasım Öğretmenler Günü Anketi sonuçlarını açıkladı. http://www.turkegitimsen.org.tr/icerik_goster.php?id=10410
- UNESCO. (2015a). *Teacher policy development guide: Summary*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2015b). *The right to education and the teaching profession: Overview of the measures supporting the rights, status and working conditions of the teaching profession reported on by member states*. Paris: UNESCO.
- Van Dat, T. (2016). Predicting sense of efficacy and teachers' job satisfaction of teachers from their perceptions of the decision participation. *International Journal of Higher Education*, 5(2), 59–62.
- VanderStoep, S. W. & Johnson, D. D. (2009). *Research methods for everyday life: Blending qualitative and quantitative approaches*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- VSO. (2002). *What makes teachers tick? A policy research report on teachers' motivation in developing countries*. London: Voluntary Service Overseas.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need—and what we can do about it*. New York, NY: Basic Books.
- Yılmaz, A. & Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 277–394.



ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ VE MESLEĞİN STATÜSÜ

Türkiye’de ve dünyada öğretmenlerin mevcut mesleki durumları ve statüleriyle ilgili çeşitli sorunlar ve kaygılar vardır. Tarihsel ve kültürel olarak yüceltilen öğretmenlik mesleğinin nesnel koşullarının öğretmenleri tatmin eden bir düzeye ulaştığını söylemek oldukça zordur. *Öğretmenlik Mesleki ve Mesleğin Statüsü* başlıklı çalışma, eğitim sisteminin en önemli aktörü olan öğretmenlerin Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin mevcut durumu ve statüsü hakkındaki düşüncelerini açığa çıkarmaktadır.

26 ilde ve 3.034 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen bu tarama araştırması; öğretmenlerin iş doyumu, meslek tercihi, mesleki bağlılık, yakınlık, bireysel ve toplumsal değer algısı, ücret memnuniyeti, tükenmişlik, mesleki özerklik, karar alma mekanizmalarına katılım, çalışma koşulları ve mesleki gelişim konularındaki görüşlerini ortaya koymaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgular, özellikle de uluslararası kıyaslamalar eşliğinde analiz edildiğinde, Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin ciddi zorluklarla karşı karşıya olduğunu ortaya koymaktadır. Türkiye’de eğitim kalitesinin artırılması için öğretmenlik mesleğinin statüsünün yükseltilmesi ve öğretmenlerin niteliğinin artırılması bir zorunluluktur.

EĞİTİM-BİR-SEN (EĞİTİMCİLER BİRLİĞİ SENDİKASI) GENEL MERKEZİ



www.ebs.org.tr