



**ÖĞRETMENLERDE MESLEKİ HAZ DUYGUSUNUN
İNCELENMESİ**

Ömer Kavak

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

KASIM, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren bir (1) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Ömer
Soyadı : Kavak
Bölümü : Eğitim Yönetimi
İmza :

Teslim Tarihi : Kasım, 2021

TEZİN

Türkçe Adı : Öğretmenlerde Mesleki Haz Duygusunun İncelenmesi

İngilizce Adı: An Investigation of Teachers' Feeling of Zest for Work

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ömer KAVAK tarafından hazırlanan “Öğretmenlerde Mesleki Haz Duygusunun İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: (Doç. Dr. Türker KURT)

(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: (Prof. Dr. Ferudun SEZGİN)

(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: (Esra Karabağ KÖSE)

(Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 12./11/2021

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazım sürecimde Gazi Üniversitesinin belirlemiş olduğu bilimsel kurallara ve etik ilkelere uyduğumu, tezim için faydalandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun şekilde kaynakçada gösterdiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Ömer KAVAK

İmza



Anneme

TEŞEKKÜR

Araştırmanın başından sonuna değerli görüşleriyle ve yönlendirmeleriyle desteğini esirgemeyen danışman hocam Doç. Dr. Türker Kurt'a, Araştırma ve Yayın Etiği dersi ve ardından Seminer dersinde bana kattıklarıyla ve tez konumun belirlenmesindeki rolü ve sunduğu uzman görüşüyle bu tezin temelini atan kişi olan Prof. Dr. Ferudun Sezgin'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Görüşme sorularının netleşmesi için uzman görüşü istediğim ve beni kırmayarak değerli görüşlerini sunan Prof. Dr. Sultan Bilge Keskinanlı Kara'ya ve Doç. Dr. Serkan Koşar'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Kodlayıcılar arası görüş birliği tekniğini uygulayıp doğru bulguları oluşturabilmemde bana yardımcı olan eğitim yönetimi bölümü doktora öğrencisi Ayhan Duyguluoğlu'na, yüksek lisans sürecini rahatlıkla yürütebilmem için bana kolaylıklar sağlayan çalıştığım kurum Yeniçağa Aşçıları Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi yöneticilerine teşekkür ediyorum.

Son olarak yüksek lisans eğitimi süresince bana vizyon katan, beni bilimle tanıştıran bütün Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bölümü hocalarına teşekkür ediyorum.

ÖĞRETMENLERDE MESLEKİ HAZ DUYGUSUNUN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Ömer Kavak

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Kasım, 2021

ÖZ

Bu araştırmada mesleki haz olgusunu öğretmenlerle yapılan görüşmelerle ortaya koymak ve bu yolla öğretmenlerde mesleki hazzı meydana getiren etkenleri belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni, araştırma deseni olarak belirlenmiştir. Araştırmada örnekleme yöntemi olarak çeşitli ve zengin bir veri toplamak amacıyla amaçlı örnekleme türlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda Bolu il sınırları içerisinde farklı lise türlerinden, farklı branşlarda, farklı mesleki kıdemlere sahip otuz öğretmenle yüz yüze veya çevrim içi görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde on beş sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Toplanan verilere içerik analizi uygulanmıştır. Görüşme soruları alanında uzman üç akademisyenin incelemesine tabi tutulmuştur. Kodlayıcılar arası görüş birliği ve üye kontrolü metotları uygulanmıştır. Bu yollarla geçerlik ve güvenirlik sağlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler, öğrencilerinin başarısı ve iş sahibi olması durumunda, öğrencilerinin olumlu yönde değişimini gördüğünde mesleki haz yaşayabilmektedir. Saygı ve değer görme, bağımsız davranabilme ve inisiyatif alabilme öğretmenlerde mesleki hazzı meydana getirebilmektedir. Öğretmenler anlatacakları derslere hazır olduklarında, mesleki tecrübeleri arttığında daha başarılı bir meslek yaşantısı sergileyebilmektedir. Bu durum mesleki hazzı yükseltebilmektedir. Öğrencilerin derslere ilgisi ve katılımları öğretmenler tarafından görüldüğünde mesleki haz yaşanabilmektedir. Öğretmenler rol fazlası davranışlar sergilediğinde, mesleklerinin cazip yönlerini

görebildiğinde mesleki haz yaşayabilmektedir. Okul yönetiminin tarafsız ve öğrenci merkezli oluşu öğretmenlerde mesleki hazzı artıran bir durum olarak değerlendirilmiştir. Olumlu okul iklimi, öğretmenlerde mesleki hazzı sağlayan ve yükselten bir kavram olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenler, olumlu okul ikliminin mesleki hazzı yükseltici etkisini ortaya koyarken kavramın mesleki hazzın yaşanmasında çok önemli olduğunu net bir şekilde ifade etmiştir.



Anahtar Kelimeler : Mesleki haz, öğretmen, akış deneyimi, pozitif psikoloji

Sayfa Adedi : xv + 114

Danışman : Doç. Dr. Türker KURT

AN INVESTIGATION OF TEACHERS'

FEELING OF ZEST FOR WORK

(M.S. Thesis)

Ömer Kavak

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

November, 2021

ABSTRACT

In the current research, it has been aimed at putting the phenomenon of zest for work forward through the interviews conducted with teachers and thus identifying factors that generate their zest for work. For this purpose, phenomenology design which is one of the qualitative research techniques has been chosen as the method. Maximum diversification in purposive sampling has been used with the aim of collecting various and rich data as the sampling method in the research. Accordingly, face to face or online interviews have been done with 30 teachers of different subjects working in different types of high schools and having different length of service. In the interviews, a semi-structured form that includes fifteen questions has been used. Content analysis has been conducted for the collected data. Interview questions have been checked by three experts in the field. Intercoder reliability and member checking methods have been applied, through which validity and reliability have been approved. According to the findings of the research, teacher can feel zest for work when they have seen their students' positive change with their success and employment. Being respected and valued, being able to act freely and take the initiative can generate the zest for work of teachers. When teachers are ready for the classes they will teach, and they have had more experiences at work, they can have more successful professional lives. This situation is able to increase the zest for work. When teachers are aware of the students' interests towards the classes and their participation, they can feel the zest for work. Zest for

work can be felt when teachers perform more roles and can see attractive sides of their jobs. Teachers can feel the zest for work when they see their job meaningful and valuable. The fact that school management is objective and student-centred has been evaluated as a situation that increases zest for work of the teachers. Positive school climate has been evaluated as a term that provides and increases teachers' zest for work. Teachers have clearly stated that the term has been important to feel the zest for work revealing the increasing effect of positive school climate on zest for work.



Key Words : Zest for work, teacher, flow, positive psychology

Page Number : xv + 114

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Türker KURT

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	ii
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	iii
İTHAF.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	5
Araştırmanın Önemi.....	5
Varsayımlar	6
Sınırlılıklar.....	6
Tanımlar.....	6

BÖLÜM II.....	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
Pozitif Psikoloji.....	7
Pozitif Psikoloji ve Eğitim.....	11
Mesleki Haz.....	13
Öğretmenlerde Mesleki Haz ve Hazzın Eğitim Eğitim-Öğretim Faaliyetlerindeki yeri.....	17
Mesleki Hazla İlişkili Kavramlar.....	19
<i>Akış Deneyimi.....</i>	<i>19</i>
<i>Akışın Sonuçları.....</i>	<i>22</i>
<i>Eğitim-Öğretimde Akış.....</i>	<i>23</i>
<i>İş Doyumu.....</i>	<i>24</i>
<i>İş Doyumunun Sonuçları.....</i>	<i>25</i>
<i>İş Doyumuna Etkisi Olan Unsurlar.....</i>	<i>26</i>
<i>Öğretmenlerde İş Doyumu</i>	<i>27</i>
İlgili Araştırmalar.....	29
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	29
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	30
BÖLÜM III.....	32
YÖNTEM.....	32
Araştırmanın Modeli	32
Katılımcılar.....	33
Veri Toplama Aracı	37
Verilerin Toplanması.....	37
Verilerin Analizi	37

BÖLÜM IV.....	39
BULGULAR.....	39
Öğretmenlerin Mesleki Haz Duygusunu Yaşadıkları Durumlara İlişkin Görüşleri.....	39
Öğretmenlerin Mesleki Haz Duygusu Yaşadıkları Durumları Nasıl Tanımladıklarına İlişkin Görüşleri.....	46
Öğretmenlerin, Mesleki Hazzı Deneyimledikleri Durumlarda Yaşadığı Psikolojik ya da Zihinsel Durumlar Üzerine Görüşleri.....	63
Kişisel, Mesleki ya da Kurumsal Etmenlerin Öğretmenlerde Mesleki Hazza Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	71
BÖLÜM V.....	86
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	86
Sonuç ve Tartışma.....	86
Öneriler.....	93
KAYNAKLAR.....	95
EKLER.....	106
EK 1. Görüşme formu.....	107
Ek 2. Bolu Milli Eğitim Müdürlüğü’nden Alınan Uygulama İzni Yazısı.....	111
Ek 3. Valilik Araştırma İzni Belgesi.....	112
Ek 4. Araştırmanın Evrenini Oluşturan Okulların listesi.....	113

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Karakter Güçleri</i>	10
Tablo 2. <i>Katılımcı Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler</i>	34
Tablo 3. <i>Katılımcı Öğretmenlere Verilen Rumuzlar</i>	36
Tablo 4. <i>Öğretmenlerin Mesleki Haz Yaşadığı Durumlara İlişkin Görüşleri</i>	39
Tablo 5. <i>Öğretmenlerin Toplumun Verdiği Değer Noktasında Yaşadığı Mesleki Hazza Yönelik Görüşleri</i>	43
Tablo 6. <i>Öğretmenlerin Okula Giderken Hissettiği Coşku ve Hazır Olma Durumu Üzerine Görüşleri</i>	46
Tablo 7. <i>Öğretmenlerin Yeteneklerini Ne Gibi Durumlarda Sonuna Kadar Kullanabildiğine Yönelik Görüşleri</i>	50
Tablo 8. <i>Öğretmenlerin Sergilediği Rol Fazlası Davranışların Mesleki Haz Üzerindeki Etkilerine Yönelik Görüşleri</i>	53
Tablo 9. <i>Öğretmenlik Mesleğindeki Cazip Yönlerin Öğretmenlerde Mesleki Hazza Yansımalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri</i>	56
Tablo 10. <i>Öğretmenlerin Mesleki Haz Duygusunu Yaşanmasını Engelleyen Faktörlere Yönelik Görüşleri</i>	59
Tablo 11. <i>Öğretmenlerin Adanmışlık Davranışı Sergilediği Durumlar ve Bu Durumları Ortaya Çıkaran Sebepler Üzerine Görüşleri</i>	63
Tablo 12. <i>Sınıf İçerisinde Akış Deneyimini Yaşatan Unsurlar Hakkında Öğretmen Görüşleri</i>	66

Tablo 13. Öğretmenlerin mesleklerine yükledikleri anlam ve değerin mesleki hazlarına etkisine yönelik görüşleri.....	68
Tablo 14. Öğretmenlerin Mesleklerinde İlk Yılda Şu An Bulundukları Zaman Zarfına, Mesleki Haz Duygularındaki Değişimler ve Dönüşümler Üzerine Görüşleri.....	71
Tablo 15. Öğretmenlerin Bağımsız Hareket Edebilme ve İnisiyatif Alabilme Durumunun Mesleki Hazza Etkileri Üzerine Öğretmen Görüşleri	74
Tablo 16. Öğretmenlik Mesleğinin Sağladığı Özlük Haklarının Mesleki Hazza Nasıl Yansıdığına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	77
Tablo 17. Okul Yönetimindeki Tarafsızlığın ve Öğrenci Odaklılığın Öğretmenlerin Mesleki Hazzını Ne Şekilde Etkilediğine Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	81
Tablo 18. Öğretmenlerin Okul İklimiyle Mesleki Haz Arasındaki İlişkiyi Nasıl Değerlendirdiklerine Yönelik Görüşleri.....	83
Tablo 19. Araştırmanın Evrenini Oluşturan Öğretmenlerin Çalıştığı Okullar.....	113

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

COVID-19	Coronavirus Disease 2019
Eğitim-Bir-Sen	Eğitimciler Birliği Sendikası
KPSS	Kamu Personeli Seçme Sınavı
PISA Assessment	Programme for International Student
TÜBİTAK Kurumu	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma
OECD Development	Organisation for Economic Co-operation and

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemleri, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

Problem Durumu

İş hayatı kişi üzerinde doyum, özgüven, başarı gibi hislerin yanında haz da yaşatabilmektedir. Dolayısıyla kişinin işi hakkında sahip olduğu olumlu ya da olumsuz duygu ve düşünceler, hayatının genelini etkilemektedir. Bu noktada kişinin işi hakkında olumlu duygulara sahip olması iş verimini artıracak gibi genel yaşam kalitesini de yükseltecektir (Çakıcı, Özkan ve Akyüz, 2013).

Pozitif psikolojinin kavramlarından mesleki haz, öğretmenlerin mutluluğu ve verimliliği açısından önemli bir duygudur. Mesleki haz, içerisinde canlılık ve duygu barındıran bir kavram olarak açıklanmaktadır (Karaçam ve Pulur, 2018). Bu noktada öğretmenlerin görevlerini coşku ve canlılıkla yerine getirmesi, eğitsel faaliyetlerin başarıyla yürütülmesi açısından önemli görülmektedir.

Haz duygusu, yeni beceriler edinmeyi ve bunları hayat içerisinde uygulamayı sağlar. Mesleki haz, yapılan işte mutluluğu getirmektedir. Mesleki hazzla sahip çalışanlarda stres ve mesleki tükenmişlik daha az ortaya çıkmaktadır. Mesleki hazzla sahip çalışanların çalışmalarında ve insan ilişkilerinde daha başarılı, dinamik kişiler olduğu ortaya konulmaktadır. Bütün bunların sonucunda, bu duyguya sahip çalışanların daha az hastalık raporu aldığı da görülmektedir (Chowdhury, 2020).

Mesleki haz duygusuna sahip insanların yaptıkları işten mutluluk duydukları ifade edilmektedir. Yapılan işten duyulan mutluluk, başarıyı getiren etkenlerden biri olarak değerlendirilmektedir. Bu insanlar için yapılan işten mutluluk duymak, çok para kazanmaktan önemli görülmektedir. Bu noktadan hareketle finansal iyi oluşun mesleki hazzı yordayıcı bir kavram olmadığı ortaya koyulmaktadır (Tüfekçi, 2015).

İnsan hayatının yarıya yakını çalışma hayatıyla geçmektedir (Güzel, Karabacak ve İşçi, 2019). Bu durum düşünüldüğünde insanların yaptığı işi sevmesinin ve bunun yanında işinden haz duymasının mutlu bir hayat için önemi ortaya çıkmaktadır. Yaptığı işten haz alan kişiler işlerinde başarıyı yakalamakla birlikte, bu kişilerin kısa sürede emeklilik beklentisine kapılmadıkları ortaya konmaktadır. Kişi, yaptığı işten lezzet aldığında o işi tatmin edici ve anlamlı görmektedir. Bununla birlikte mesleki haz, coşkunun yanında daha güçlü duyguları barındırdığı için iş tatmininden daha geniş bir kavram olarak değerlendirilmiştir. İşten alınan haz duygusu, hayatın geneline yansımakta ve yaptığı işten haz alan kişiler hayatlarından genel anlamda memnun olmaktadır (Peterson, Park, Hall & Seligman, 2009; Sezgin ve Erdoğan, 2015). Yaşam kalitesini belirleyen unsurlardan biri olan haz duygusu, biyolojik ve toplumsal birtakım beklentiler karşılandığında ortaya çıkmaktadır. Haz neticesinde yaşanan mutluluk, hayata anlam katmaktadır (Csikszentmihalyi, 2005). Mesleki haz ile örgütsel bağlılık ve örgütsel özdeşleşme arasında pozitif bir ilişkinin olduğu görülmektedir. İşini severek yapan çalışanlarda yüksek bir iş performansı, iş yerine bağlılık ve örgütle bütünleşme görülebilmektedir (Küçükibiş ve Gül, 2019). Bütün bu bilgiler, mesleki hazzın motivasyon, verimlilik, bağlılık, işi anlamlı bulma gibi çalışma hayatında sağladığı olumlu sonuçların yanında iş dışındaki hayatı da olumlu etkilediğini ortaya koymaktadır. Mesleki haz, hayatta mutluluğu getiren faktörlerden biri olarak görülmektedir.

Mesleki hazzın yaşanacağı örgütün demokratik ve destekleyici bir ortama sahip olması gerekmektedir. Mesleki haz odaklı bir örgütten katı disiplin anlayışı ve yıpratıcı örgüt iklimi yerine, çalışanların kendisini gerçekleştirmesine olanak tanıyacak olumlu bir örgüt iklimi oluşturması beklenmektedir (Tüfekçi, 2015). Mesleki hazzın yaşanmasında, iş yerinin sahip olacağı olumlu iklimin yanında çalışanlara sunulacak sosyal desteğin sağlayacağı olumlu etki de ifade edilmektedir (Walinder, 2018). İş hayatında çalışanların yüksek beklentileri, işe dair belirsizlikleri, yaşanan kazalar, işe dair olumsuz duygular çalışanlarda mesleki hazzı azaltmaktadır (Broberg vd. 2017). Bu görüşlerden hareketle mesleki hazzın oluşumunda

örgütlerdeki yönetim anlayışının, izlenen liderlik stilinin, hâkim olan örgüt ikliminin ve çalışanlarda işe yönelik duyguların önemi ortaya çıkmaktadır.

Türkiye'nin eğitim sistemi incelendiğinde öğretmenlerin çok sayıda problemi ortaya çıkmaktadır. Birçok araştırma, bu doğrultuda öğretmenlerin yaşadığı problemlere odaklanmaktadır. Öğretmenlerdeki pozitif psikolojik sermaye, araştırmacılar tarafından ihmal edilmektedir. Sorunların çözümü, pozitif psikolojik sermayenin güçlendirilmesiyle sağlanabilir. Pozitif psikolojinin ilgi alanına giren iyimserlik, umut, dayanıklılık, güven gibi olgular öğretmenlerin zorluklarla başa çıkmasını kolaylaştırıcı unsurlar olarak değerlendirilmelidir (Tösten ve Özgan, 2017). Sadece olumsuz durumları ortaya koyan araştırmalar durum tespiti yapmanın ötesine geçememekte ve olumlu yönleri ele almamaktadır. Bu durumun sonucunda yayımlanması daha zahmetsiz araştırmalar ortaya çıkmaktadır (Aydın, Yılmaz ve Altinkurt, 2013). Hoy ve Tarter (2011) negatif davranışların pozitif davranışlara oranla daha fazla araştırmaya konu edildiğini ifade etmektedir. Onlara göre geleneksel psikoloji olumsuz durumlar üzerine odaklanmayı tercih etmiş, pozitif psikolojinin işlediği “umut, bilgelik, yaratıcılık, sorumluluk, iyimserlik” gibi konular ihmal edilmiştir. Hoy ve Tarter, eğitim araştırmalarında pozitif psikoloji kavramlarını odak hale getirmeyi önermektedir. Mesleki haz kavramına “Mesleki haz, öğretmen ve öğrenci arasındaki bağı ne şekilde etkilemektedir? Mesleki haz duygusunun iyimserlikle ilişkisi var mıdır?” soruları üzerinden yaklaşmaktadır. Bu noktada, haz kavramının öğretmenler ve okul yöneticileri için önemli ve incelenmeye değer bir konu olduğu ifade edilmektedir.

Mesleki haz, çalışan tükenmişliğini azaltarak öznel iyi oluşa katkı sağlamaktadır (Chan, 2009). Mesleki haz, içsel motivasyonun bir parçasıdır. Öğretmenin işini sevmesi, işine karşı şüphelerinden arınması ve işiyle özdeşleşmesi başarıyı getirecek etkenler arasındadır. Mesleki haz duygusuna sahip bir öğretmen, kendisini motive edebildiği gibi öğrencisini de motive edebilir. Yapılan işten duyulan haz, yaşamdan alınan zevki artırdığından, yaşam arzusu ve heyecanı da yükselir. Bütün bu olumlu durumlar öğretmenin başarısını artırabilir (Fejova ve Uhlarikova 2018). Bir başka araştırmada Güven (2018), mesleki haz duygusuna sahip öğretmenlerin öğrencilerine faydalı oldukları inancıyla yaptıkları işten zevk alıp mutlu oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Eğitim kurumlarından beklentiler artmaktadır. Öğretmenlerden kendilerine tanımlı rollerinin ötesinde yeni roller üstlenmeleri istenmektedir. Öğretmenlerin daha fazla rolü benimseyerek daha fazla katkı sunması, eğitimin hedeflerine ulaşılmasında etkili görülmektedir. Mesleki

haz duygusuna sahip öğretmenler, kendilerinden beklenen rollerin çok daha fazlasına sahip olmaktadır (Bozali ve Camadan, 2018).

Mesleki haz kavramı, öğretmenlerde öz yeterlik ve başarı algısını yordamada bir etken olarak düşünülmüştür. Kendisini yeterli gören ve başarı algısı yüksek öğretmenlerin mesleki haz düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ortaya koyulmuştur. Bununla birlikte, öğretmenlerde mesleki haz duygusunun oluşumunda okul ikliminin ve yöneticinin izlediği liderlik stillerinin etkili olabileceği ifade edilmiştir (Erdoğan, 2013). Öğretmenlerde mesleki haz ile etik ikilemler arasındaki ilişki de araştırma konusu olmuştur. Mesleki haz düzeyi yüksek öğretmenlerin daha az etik ikilemler yaşadıkları ortaya koyulmuştur (Özivgen ve Karaçam, 2020). Bütün bu bilgiler, öğretmenlerdeki mesleki hazzın sağlayacağı faydaları, öğretmenlerde mesleki hazzı nelerin etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Bu durum, farklı olguların mesleki hazzı incelemede bir değişken olarak değerlendirilip yeni araştırmaların oluşumunu sağlayacağını düşündürmektedir.

Öğretmenler, hikâyeleştirebilecekleri olaylar ve durumlar yaşamaktadır. Bu olay ve durumları amaçlı, sistemli ve kronolojik bir biçimde ortaya koyulabilir. (Ersoy ve Bozkurt, 2019). Öğretmenlerde mesleki hazzı meydana getiren durumların bu olguyu deneyimleyen öğretmenlerle yapılan görüşmelerle derinlemesine incelenmesi, araştırmayı alanda özgün bir çalışma haline getirebilir.

Mesleki haz kavramına ilişkin olarak Türkiye’de yapılan çalışmaların oldukça az olduğu gözlenmiştir. Bozali (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerinin rol fazlası davranışları ve mesleki benlik saygılarının mesleki haz düzeylerini olumlu etkilediği ortaya konmuştur. Erdoğan (2013) ise ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik ve başarı algısında mesleki hazzın, umudun ve iyimserliğin yordayıcılığını araştırmıştır. Bir diğer çalışmada ise öğretmenlerdeki mesleki hazzın finansal iyi oluşla ilişkisini ortaya koymak amaçlanmış ve finansal iyi oluşun mesleki hazzın yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Tüfekçi, 2015). Söz konusu çalışmalarda, mesleki haz konusunun başka belirli kavramlarla ilişkisinin incelendiği görülmektedir. Buna karşılık mesleki haz kavramının kendisini ayrıntı olarak irdeleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çünkü mesleki haz kavramının daha derinlemesine incelenmesine ve benzer kavramlardan farkının veya benzerliklerinin ortaya konmasına ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin mesleki haz duygularının incelendiği bu çalışmanın, öğretmenlerin mesleki haz hissettiği durumları, bunların kaynaklarını ve öğretmenlerin

bunları nasıl deneyimlediklerini ortaya koymayı amaçlarken aynı zamanda mesleki haz kavramının da daha net bir şekilde anlaşılmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

İlgili alanyazında mesleki haz kavramını öğretmen görüşlerine dayalı derinlemesine ele alan bir çalışmayla karşılaşılmamıştır. Bu çalışma, öğretmenlerde mesleki haz kavramını tek başına bir olgu olarak değerlendirip bu olguyu öğretmenlerin görüşleriyle derinlemesine bir şekilde ortaya koymaya çalışacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, insanların olumlu ve güçlü yönlerine odaklanan pozitif psikolojinin kavramlarından mesleki haz olgusunu, öğretmenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Böylelikle öğretmenlerin olumlu mesleki deneyimlerinin ne olduğu ve bu deneyimlerinin nasıl ortaya çıktığı ve ne gibi sonuçlar ürettiği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaçtan yola çıkarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Meslek haza ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?
2. Öğretmenler, mesleki haz duygusu yaşadıkları durumları nasıl tanımlamaktadırlar?
3. Öğretmenler mesleki hazzı deneyimledikleri durumlarda psikolojik ya da zihinsel durumlarını nasıl tanımlamaktadırlar?
4. Öğretmenlerin mesleki haz duygularına yönelik;
 - a. Kişisel özelliklerinin
 - b. Mesleki özelliklerinin
 - c. Kurumsal etmenlerin etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?

Araştırmanın Önemi

İnsanların olumlu ve güçlü yönlerinin incelendiği araştırmalar ihmal edilmiştir (Kararımak ve Çetinkaya, 2008). Öğretmenlerde genel hayat mutluluğu ve iş motivasyonunu artıran bir kavram olan mesleki hazzı meydana getiren durumları, öğretmenlerin tecrübeleriyle ortaya çıkarmak, literatüre özgün bir çalışma olarak katkı sağlayabilir. Bununla birlikte araştırma, eğitim-öğretim çalışanlarına mesleki haz kavramını tanıtabilir ve eğitim-öğretim

alışanlarını, mesleki haz duygusunu oluşturacak etmenler üzerinde düşünmeye sevk edebilir.

Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslek yaşantılarını merkeze alarak mülakat yoluyla verdikleri bilgilerin onların mesleki haz deneyimlerini ortaya konulabilmesi için yeterli olduğu varsayılmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki haz deneyimlerine ilişkin sorulara verdikleri yanıtlarda samimi oldukları ve yanıtlarının gerçek görüşlerini yansıttığı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

2021 yılının ocak ayı itibarıyla Covid-19 etkilerine karşı alınan tedbirler kapsamında uygulanan yasaklar sürmektedir. Bu durum öğretmenlerle yüz yüze yapılması planlanan görüşmelerin bazılarını engellemiştir. Görüşmeler öncesinde katılımcı öğretmenlere yüz yüze veya uzaktan görüşme seçenekleri sorulmuş ve hangisine rıza göstermişlerse o yönde bir görüşme yapılmıştır. evrim içi yapılacak görüşmeler fizik bir çevrede olmayacağından, yüz yüze yapılacak görüşmelere oranla daha az etkileşimin yaşanabilme ihtimali de bir sınırlılık olarak görülebilir.

Tanımlar

Mesleki Haz: Yapılan işin doğurduğu lezzet ve coşku (Peterson, Park, Hall, & Seligman, 2009).

Akış: Kişinin herhangi bir etkinliğe başka hiçbir şeyi düşünemeyecek şekilde odaklanması, kendisini kaptırmasıdır (Csikszentmihalyi, 2005).

Pozitif Psikoloji: İnsanların ve kurumların gelişimine ve en uygun işleyişine katkıda bulunan şartların ve süreçlerin incelendiği bir psikoloji yaklaşımıdır (Gable & Haidt, 2005).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmanın kavramsal çerçevesi sunulacaktır. Bu noktada pozitif psikoloji ve mesleki haz kavramları literatür taranarak ayrıntılı şekilde ifade edilecektir. Ardından mesleki hazla ilişkili kavramlar ortaya koyularak kavramsal çerçeve tamamlanacaktır.

Pozitif Psikoloji

Pozitif psikoloji kavramını ilk defa 1954 yılında Maslow ele almıştır. Ardından Seligman, kavramı daha geniş bir şekilde ortaya koyarak tanımlamıştır (Güngör, 2017; Kutanis ve Oruç, 2014). Seligman'ın 1999 yılında kaleme aldığı “pozitif sosyal bilim” adlı makale ve ardından 2000 yılında Csikszentmihaly ile yayımladıkları “pozitif psikoloji” makalesi sonucunda pozitif psikoloji bir kavram olarak literatürde yerini almıştır (Ümmet, 2020). Çağdaş psikolojik yaklaşımlar insanların olumsuz, güçsüz ve hasar görmüş tarafları yerine olumlu ve güçlü yönleri üzerinde durmaktadır. İnsanlara karşı bu olumlu bakış, kavrama pozitif psikoloji adının verilmesini sağlamıştır (Kararımak ve Çetinkaya, 2008). Pozitif psikoloji, insanlardaki psikolojik sorunları ortaya çıkarıp onları tedavi etmeye çalışan geleneksel psikolojik yaklaşımın aksine insanın mutluluğu ve insanlarda anlamlı bir yaşamın gerekleri üzerinde durur (Albayrak, 2018). Seligman ve Csikszentmihalyi (2000) çalışmalarında pozitif psikolojinin iyi oluş, memnuniyet, tatmin, mutluluk, umut, iyimserlik, akış gibi öznel deneyimlerle; sevgi, cesaret, estetik duyarlılık, sebat, affetme, özgünlük, maneviyat, yüksek yetenek ve bilgelik gibi bireysel özelliklerle; sorumluluk, bakım, fedakârlık, nezaket, ölçülülük, hoşgörü ve çalışma etiği gibi toplu yaşam kültürüyle ilgili kavramlar üzerinde durduğunu ifade etmektedir.

Geleneksel psikoloji anlayışı, psikolojik sorunların kaynağını daha iyi anlayarak psikolojik destek hizmetlerinde önemli bir aşama kat edilmesini sağlamıştır. Bu gelişmelere rağmen depresyonda ve anksiyetede azalma, mutlulukta ise yükseliş görülmemiştir (Güngör, 2017). Pozitif psikoloji insanların mutlu, iyimser ve yaşam memnuniyetine sahip olmalarını amaçlayan, yaşam kalitelerini yükseltmeye yönelik bir yaklaşımdır. Bu hususta mutluluk, iyimserlik ve yaşam memnuniyeti hangi koşullarda ortaya çıkmaktadır sorusuna yanıtlar aranmaktadır. İnsanın dünyadaki yeri, genetik talimatların ve sosyal koşullanmanın kontrolünden bu olguları inkâr etmeden, bastırmadan çıkabilmek, yaşamda tutku ve neşenin gücünü fark etmek üç hedef olarak sunulmaktadır (Csikszentmihalyi, 2000, s. 204). Pozitif psikoloji, optimal insan işleyişine yönelik bilimsel çalışmalar şeklinde de tanımlanabilir. İnsanların olumlu yönlerine dikkat çekerek bu durumu insanların olumsuz yönlerine dair görüşlerle bütünleştirerek psikoloji alanındaki araştırmalarda bir denge sağlamayı amaçlamaktadır (Alex Linley, Joseph, Harrington, & Wood, 2006, s. 8). Bütün bu görüşlerden yola çıkarak pozitif psikolojinin psikoloji araştırmalarında bir eksikliği tamamlama hedefinin olduğu söylenebilir.

Psikoloji, sadece herhangi bir problemi olan bireylerle ilgilenmeyip bütün bireyleri ele almalıdır. Ruh sağlığı iyi olan insanlar toplumun çoğunluğunu oluşturmaktadır. Bu durumda insanların iyi hallerinin devamı, yaşam kalitelerinin artırılması, daha iyi noktalara ulaşma gibi konuların psikolojide önem kazanması kaçınılmaz olmaktadır. İyi halin devamı ve yaşam kalitesinin artırılması görüşü, sorunları önleyici bir hizmeti de ortaya çıkarmaktadır (Demir ve Türk, 2020). Pozitif psikoloji, ulaşılmaması gereken nokta bakımından patolojiyi merkeze alan psikolojik anlayıştan ayrılmaktadır. Patoloji merkezli psikolojik anlayış bireyi negatiften nötre ulaştırmayı hedeflemektedir. Pozitif psikoloji ise negatiften nötre ulaştıktan sonra pozitifte ulaşma amacındadır (Eryılmaz, 2017).

Pozitif psikoloji, hayatı anlamlı kılan unsurlar hakkında düşünme, onları pekiştirme ve bu hususta daha fazlasını yapma konusunda dikkatleri yöneltmeyi sağlamıştır. Bu durum pozitif psikolojinin önemli başarılarından biri olmuştur. Pozitif psikolojinin bir diğer başarısı da bilgelik, duygusal zekâ, şükran, alçak gönüllülük, merak gibi araştırma alanlarının birbiriyle ilişki ve etkileşim içerisinde olduğunu ortaya koymak olmuştur (Alex Linley, vd., 2006, s. 4-7). Bu bilgilerden hareketle pozitif psikolojinin, hayatı anlamlı kılan unsurlar üzerine odaklanma konusunda dikkatleri çekmesi ve duygusal zekâ unsurlarının ilişki ve etkileşimlerini ortaya koyması bakımından sağladığı faydalardan söz edilebilir.

Peterson ve Seligman, alışmaları neticesinde yirmi dört karakter gücünün varlığını ortaya koyarak bu karakter güçlerini bir sınıflamaya tâbi tutmuştur. Karakter güçlerinin sınıflandırılmasında bir hiyerarşı bulunmadığından taksonomi özelliği görülmemektedir. Sınıflama, tanımlayıcı bir özellik göstermektedir (Niemic, 2012). Karakter güçlerinin kültürler arası yaygın şekilde tanınma, tatmin ve mutluluğa katkı sağlama, ahlaki açıdan değer taşıma, diğer insanları kltmeme; genellenebilir, kararlı, ölçülebilir ve ayırt edici olma gibi kriterleri bulunmaktadır (Park, Peterson & Seligman 2004). Bununla birlikte karakter güçlerinin evrensel nitelik taşıması için millî kültürel unsurlardan bağımsız bir hareketle belirleme çalışması yapılmıştır. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde önemli görülen hırs, başarı, özerklik gibi glerin evrensel nitelik taşımayacağı düşünüldüğünden sınıflamaya dahil edilmemiştir. Karakter güçlerinin çoğu kaynağını ahlaki değerlerden almıştır. Bazıları ise “mizah” ve “haz” örneğinde olduğu gibi doğrudan bir ahlaki değeri yansıtmamaktadır. Mizah, nezaketle yapıldığında daha özel bir noktaya ulaşıp ahlaki bir çerçeveye dahil edilebilmektedir. Bu tarz karakter gler “katma değerli gler” şeklinde ifade edilmektedir (Peterson & Park, 2009, s. 5).

Park, Peterson ve Seligman (2006) ortaya koyduğu yirmi dört karakter gücünü kategorilere ayırmıştır. Kategorilemede karakter güçleri altı temel erdemden oluşacak şekilde sınıflandırılmıştır. Bu kategoriler: Bilgelik, cesaret, insaniyet, adalet, ölçülülük, aşkınlık şeklinde ortaya koyulmuştur.

Karakter güçleri, örgütler tarafından yoğun şekilde kullanılan bir kaynak durumunda değildir. İyi karaktere sahip çalışanlar, yaptıkları işe bağlılık gösterip işlerini anlamlı bulmaktadır. Çalışanlar, hayatlarından memnun olmanın yanında daha mutlu, sağlıklı, dayanıklı ve üretken bir yapı arz etmektedir (Peterson & Park, 2006, s. 1153).

Tablo 1

Karakter Güçleri

Güzelliği ve mükemmelliği takdir etme: Hayatın tüm alanlarında güzelliğin, mükemmelliğin ve yeteneklerin fark edilerek takdir edilmesi.
Cesaret: Zorluklar karşısında yılmama, tehditlerden çekinmeyip doğrulardan yana olma.
Ekip çalışması (İş birliği): Bir grubun üyesi olabilme ve grup içerisinde üzerine düşen sorumluluğu yapabilme.
Yaratıcılık: Yenilikler meydana getirebilme, bir işi yaparken yeni yollar keşfedebilme, özgün olma.
Merak: Yeni deneyimlere açık olma, keşfetme duygusunun gelişmesi.
Adalet: Tüm insanlara eşit davranabilme, şahsi duyguların başkaları hakkındaki kararları etkilemesine izin vermeme.
Merhamet: Hataları bağışlama, intikam duygularından uzaklaşıp insanlara ikinci şansı verebilmek.
Minnettarlık: Yapılan iyiliklerin farkına varıp bunlar için şükran duygularını ifade edebilme.
Umut: Geleceğe dair iyimser bir bakış açısı ve olumlu beklentilere sahip olup bunları gerçekleştirmek için çalışmak. İyi bir geleceğin beklentisi içerisinde olmak.
Mizah: Gülmeyi ve güldürmeyi bilmek.
Dürüstlük: Kişinin kendisini olduğu gibi yansıtmaması, doğruları söylemesi ve yaptıklarının sorumluluğunu üstlenebilmesi.
Eleştirel düşünme: Derin bakış açısıyla farklı kaynakları tarayarak düşünebilme ve kanıta dayalı sonuçlar ifade edebilme.
Şefkatli olmak: Başkalarının iyiliğini isteme, diğer insanlarla ilgilenme ve onlara yardım edebilme.
Liderlik: Grup içerisindeki işleri grup üyelerini cesaretlendirerek iyi ilişkiler oluşturarak yönetmek, önderlik etmek.
Sevgi: Paylaşım ve önemseme odaklı değer verme, yakın olma.
Öğrenme sevgisi: Merak duygusunun etkisiyle kişinin sistemli şekilde yeni bilgi ve becerileri edinerek ustalaşma gayreti.
Tevazu: Kişinin kendisini olduğundan özel göstermeye çalışmaması, övgü beklentisine kapılmaması.
Sebat: Başlanılan bir işi bitirmek, çıkan engeller karşısında yılmayıp ilerlemekte ısrarcı olmak.
Bilgelik: Kişinin kendisi ve diğer insanlar için geniş bir bakış açısına sahip olarak anlamlı olana ulaşma çabası.
İhtiyatlı Olma: Kişinin söylemlerinde, eylemlerinde ve seçimlerinde dikkatli olması, gereksiz risklerden kaçınabilmesi.
Öz Denetim: Kişinin duygularını ve eylemlerini düzenleyebilmesi.
Sosyal Zekâ: Kişinin farklı sosyal durumlara adaptasyon sağlayabilmek için neler yapacağını bilmesi. Kişinin kendi ve başkalarının duygularını fark edebilmesi.
İnançlı Olma: Kişinin yüksek amaçlar doğrultusunda tutarlı inançlara sahip olması, dünyadaki yerini bilerek hayatın anlamı üzerine düşünmesi.
Haz: Hayatı coşku ve heyecanla yaşama, yüksek bir enerjiye sahip olma.

Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603–619.

Pozitif Psikoloji ve Eğitim

Pozitif psikolojinin eğitime yansımaları, eğitim alanındaki uygulamaları bağımsız bir eğitim felsefesi ekolü olarak ortaya konmamış, pozitif psikoloji alanının içerisinde değerlendirilmiştir. Eğitim- öğretim faaliyetlerinin planlamasında olumlu, güçlü tarafların dikkate alınması ve öğretim süreçlerinde öğrencilerin iyi olma durumunun gözetilmesi önemli görülmelidir (Tekinalp ve Işık, 2020, s.3). Eğitim araştırmalarının odak noktasında genellikle zorbalık, okul terki, öğretmen tükenmişliği, başarısızlık, yabancılaşıma gibi olumsuz durumların olduğu görülmektedir. Eğitimde dayanıklılık, umut, güven, başarı gibi olumlu durumlar üzerine odaklanarak nelerin eğitimi daha iyiye götürdüğüne yönelme zamanının geldiği söylenebilir. Okulların iyileştirilmesi noktasında nelerin önemli olduğu ve işe yaradığına yönelik araştırmalar, önemli görülmektedir (Hoy & Tarter, 2011). Mutluluğun, neşenin gücü kişilerin kendisini olumlu yönde dönüştürmesine, daha yaratıcı olmalarına, fiziksel ve ruhsal açıdan daha sağlıklı olmalarına yardımcı olmaktadır (Wright, 2003, s. 440). Bu noktada okullar, gençlere ulaşabilme noktasında önemli bir araçtır. İyi oluşu meydana getirecek etmenler; depresyonun panzehiri, yaşam doyumunu artırıcı bir unsur, daha iyi öğrenmeyi sağlama ve yaratıcı düşünmeye yardımcı bir olgu olarak okullarda öğretilmelidir. Bu noktada (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins 2009):

1. Öğrencilerin sahip olduğu beceriler ve güçlü yönler teşvik edilebilir,
2. Öğrenci davranışlarındaki gelişim ölçülebilir,
3. Öğrencilerin öğrenme faaliyetine katılımı kolaylaştırılabilir.

Pozitif psikolojinin ortaya koyduğu karakter güçleri, okullarda öğrenciler üzerinde değerlendirildiğinde olumlu sonuçlar ortaya çıkabilir. Öncelikle öğrencilerin 24 karakter gücü arasında güçlü oldukları yönler belirlenip bu güçlü yönleri okulda ve okul dışında kullanabilmeleri desteklenebilir. Öğrencilerin daha az gelişen karakter güçlerinin gelişimi için çalışmalar yapılabilir. Bütün bunların sonucunda öğrenci başarısında artış gözlenebilir. Mutluluk ve anlam arayışında olan gençlerin başlangıç noktası, sahip oldukları karakter güçleri olabilir (Park & Peterson, 2009, s.5).

Karakter güçleri doyum ve öz yeterlik gibi olumlu öznel çıktılarının yanında, olumlu kurum kültürünün oluşmasında etkili görülmektedir (Weber & Ruch, 2012). Pozitif psikolojinin ortaya koyduğu karakter güçleri öğretmenleri ilgilendiren önemli unsurlar olarak değerlendirilmektedir. Olumlu duygusal deneyimlerin ortaya konması ve teşvik edilmesi,

öğretmen tükenmişliğine karşı bir antitez oluşturabilir. Öğretmenlerin güçlü yönlerine odaklanmak tükenmişliğin belirtilerini de hafifletebilir (Chan, 2009). Ayrıca sosyal ve duygusal zekâsı yüksek öğretmenlerin öğrencilerine daha fazla kazanım sağladığı ve performanslarının yükseldiği ortaya konmaktadır (Peterson & Park, 2006, s.1151). Pozitif psikolojinin ortaya koyduğu ilkelerle yapılan eğitim-öğretim faaliyetleri, öğrenciler üzerinde birçok faydayı beraberinde getirebilir. Öğretmenler bu doğrultuda pozitif psikolojinin ilkeleriyle yeni stratejiler geliştirmektedir. İngiliz edebiyatı anlatan bir öğretmen Macbeth'in iç karartıcı atmosferinden sıyrılıp güçlü yönlerini aktarabilir. Arthur Miller'ın Satıcının Ölümü adlı eserinde, karakterler çok sayıda talihsizlik yaşasa da doğru düşünme noktasında birçok olumlu sonuç öğrencilerin karşısına çıkarılabilir. Öğrencilerin konuşturulduğu derslerde yönerge verilirken kötü hissedilen, utanç duyulan zamanlardan ziyade insanlara faydalı, insanlar için değerli olunan zamanlar üzerine odaklanmak olumlu çıktılar sağlamaktadır. Bu yönde yapılan derslerde öğrencilerin daha coşkulu ve akıcı konuştuğu ve dinleyen öğrencilerin konuşmaya daha fazla odaklandığı sonucu, ortaya koyulmuştur (Seligman vd., 2009). Bütün bu ifadelerde görüldüğü gibi karakter güçleri öğrencilerin ruhsal ve akademik gelişimi noktasında önem taşımaktadır.

Okullarda pozitif psikolojinin gelişimi daha çok sınıf içinde izole ve özel pozitif psikolojik müdahaleler şeklinde olmuştur. Pozitif psikolojik müdahaleler sonucu elde edilen olumlu sonuçların daha kapsamlı ve sürdürülebilir hale getirilmesi için çeşitli okul düzeylerinde ve farklı okul bölümlerinde öğrencilere pozitif psikoloji uygulamalarının yapılması gerekmektedir. Pozitif psikoloji müdahalelerinin okul müfredatı içerisine girmesi, sonuçta bir okul kültürü haline gelmesi gerekmektedir. Bu durumun gerçekleşmesi sistemsel bir yaklaşımı gerekli kılmaktadır (Waters, 2011).

Maddi eksiklikler ve pozitif psikoloji uygulamalarına tam anlamıyla inanıp bağlılık göstermede yetersizlik, sürdürülebilir pozitif psikoloji uygulamalarını engellemektedir. Bu hususta eğitimcilerin lisansüstü eğitimler ve sertifika programlarıyla desteklenmesi önemlidir. Ayrıca pozitif psikoloji uygulamaları sonucunda ortaya çıkacak faydalar noktasında beklentilerin gerçekçi olması ve minimum dört yıllık bir sürecin göze alınması gerekmektedir. Okullarda öğrenci koçluğunun ve bu noktada belirlenen hedeflerin desteklenmesi, strateji geliştirilip iş birliği içerisinde eylem planlarının uygulanması, uygulama sonuçlarının gözden geçirip değerlendirilmesi sürdürülebilir pozitif kültürün gelişimini destekleyebilir (Green, Leach, & Falecki, 2021).

Pozitif psikolojinin müfredata girmesi öğrencilerin gelişimlerini anlaması, sahip oldukları becerileri ve güçlü yanları keşfetme noktasında öğrencilere yardımcı olabilir. Öğrencilerin öğrenmeye ve okula karşı olumlu duygularını, tutumlarını, okul memnuniyetlerini değerlendirmek olumlu sağlığın teşvik edilmesinde ve müdahale stratejilerinde kullanılabilecek bilgiler sunmaktadır (Bantea, 2018). Eğitim bir özgürleşme ve insan olma süreci olarak değerlendirilmelidir. Öğrencinin sahip olduğu güçlerin keşfi ve geliştirilmesi eğitimin sonucu olmalıdır. Bütün bu sonuçlar, modern eğitimin amaçlarını oluşturmaktadır (Aydın, Yılmaz ve Altinkurt, 2013, s. 1479). Görüldüğü üzere pozitif psikoloji eğitim-öğretim alanında birçok olumlu çıktı sağlayabilecek bir olgudur. Bu yönde yapılacak araştırmalar ve uygulamalar birçok iyileşmeyi beraberinde getirebilecektir.

Mesleki Haz

Csikszentmihalyi (2020) bir ihtiyacın giderilip arzunun yerine getirilmesinin yanında beklenilenin hatta hayal dahi edilemeyenin ötesine geçildiğinde hazzın meydana geldiğini ifade etmektedir. Bu ileri yönlü hareket, hazzın bir özelliğidir. Haz ile zevk, psişik enerjinin kullanımı noktasında ayrılmaktadır. Hazzın meydana gelebilmesi için daha fazla psişik enerjinin harcanması gerekmektedir. Bir aktiviteye tam olarak odaklanmadan, o aktiviteden haz almak mümkün değildir. Bu yüzden haz ile gelişim arasında doğal bir bağlantı vardır. Csikszentmihalyi, haz olgusunun sekiz bileşeninin bulunduğunu ifade etmektedir:

1. Tamamlanabilecek görevler,
2. Yapılan işe odaklanma,
3. Konsantrasyon ve net hedefler,
4. Anında geri bildirim,
5. Gündelik hayatın endişelerinden uzak tutan derin bir ilgi,
6. Eylemler üzerinde kontrole sahip olma hissi,
7. Öz farkındalığın kaybolup sonrasında öz hissin güçlenmesi,
8. Zaman algısının değişimi.

Peterson ve Seligman (2004) haz kavramını bir karakter gücü olarak ifade etmektedirler. Araştırmalarında yirmi dört karakter gücünden bahsetmektedirler. Karakter gücü kişinin sahip olduğu bilişsel, duyuşsal ve davranışsal kapasitesi şeklinde ortaya koyulmuştur. Haz duygusuna sahip insanlar, genel anlamda hayata karşı heyecanı ve yaptıkları işlerde

enerjileri yüksek insanlardır. Park, Peterson ve Seligman'a (2006) göre haz, karakter güçlerinin sınıflandırılmasında altı temel erdem içerisinde cesaretin içerisinde yer almaktadır.

Yaşam doyumuyla en güçlü ilişkiye sahip karakter güçlerinin haz, umut, merak, şükran ve aşk olduğu ortaya koyulmaktadır. Bu durumun yanı sıra öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluşun en çok haz, umut ve merakla ilişkilendirildiği sonucu ifade edilmektedir (Harzer, 2016, s. 20). Benzer bir sonuç Rashid ve diğerlerinin (2013) araştırmasında da ortaya koyulmuştur. Bu araştırmanın sonucuna göre haz, sevgi ve umut her yaştan birey için yaşam doyumuyla ilişkilidir.

Chowdhury (2020), Amerika ve İsviçre'de yapılan bir araştırmanın sonucuna göre insanların üç yoldan mutlu oldukları ifade etmektedir. Bu yollar: zevk, bağlılık ve anlam arayışıdır. Ona göre bu üç yolun hepsi haz kavramıyla güçlü bir ilişki içindedir. Haz; akış deneyimi yaşama, yetenekleri sonuna kadar kullanabilme, güvenli ve uzun süreli kişiler arası ilişkiler geliştirme, sahip olunan değerlerle eylemleri uyumlu hale getirme gibi fırsatları beraberinde getirmektedir. Cevizci (1999) haz kavramını acının zıddı olarak hoş giden ve bizi çeken bir şeyi elde etme neticesinde duyulan keyif şeklinde ifade etmektedir. Mesleki haz ise kişinin yaptığı iş neticesinde aldığı lezzet ve yaşadığı coşku şeklinde tarif edilmektedir. Canlılık, enerji ve heyecan; haz duygusuyla birlikte gelmektedir. Bununla birlikte mesleki haz duygusuna sahip insanların yaptıkları işi anlamlı bulma eğilimleri de artmaktadır (Peterson, Park, Hall, & Seligman, 2009). Mesleki haz, yapılan işe karşı kişinin geliştirdiği tutum ve duyduğu coşku şeklinde açıklamaktadır. Bu noktada mesleki haz, meslek yaşamında yapılan işlerden duyulan memnuniyet şeklinde yorumlanmaktadır (Tüfekçi, 2015). Mesleki haz, yapılan işten duyulan memnuniyetin düzeyi şeklinde de ifade edilebilmektedir (Bozali, 2017). Bütün bu bilgiler, mesleki hazzın icra edilen meslekten duyulan memnuniyeti, yapılan işin yarattığı coşkuyu, işten alınan lezzeti ve bu olguların düzeyini ihtiva eden bir kavram olduğunu göstermektedir.

İcra edilen meslekten alınan haz, kişide hayatının genelinden aldığı hazzı da artırmaktadır. Mesleki haz; iş doyumunu, performansı ve başarıyı artırıcı bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Mesleki haz ayrıca, iş yaşamında psikolojik iyi oluşu da meydana getirmektedir (Özivgen ve Karaçam, 2020). Bununla birlikte mesleki haz ve umut, öznel iyi oluşu meydana getirirken tükenmişlik olgusunu azaltan unsurlar olarak görülmektedir (Chan, 2009). Pozitif psikolojinin karakter güçleri içerisinde yer alan umut, cesaret ve haz kişinin aktif başa çıkma

stratejileri geliştirmesine de yardım etmektedir. Bu noktada mesleki hazzın da içinde bulunduğu birçok karakter gücü işe alımlarda yöneticiye ip ucu verebilir (Gander, Proyer, Ruch, & Wyss, 2012). Haz ve merak, can sıkıntısı ve kaygıyı engelleyici faktörler olarak da görülmektedir (Peterson, Ruch, & Beerman, 2007, s. 154). Bütün bunların yanında bireylerin işlerinden duyduğu memnuniyet hissinin ev hayatındaki duygulara yansımaları görülmektedir (Judge & Ilies, 2004). Bütün bu bilgilerden yola çıkarak mesleki hazzın iş yaşamına olumlu etkilerinin yanında genel hayat üzerinde de olumlu etkilerinin bulunduğu sonucuna ulaşılabilmektedir.

Walinder vd.nin (2018) sağlık çalışanları üzerindeki araştırmalarında, mesleki hazzın sosyal destek ve stressiz iş yeri ortamıyla ilişkisine değinilmiştir. Çalışanlara sağlanan sosyal destek, olumlu iş yeri iklimi mesleki hazzı artırmakta ve bunun sonucunda işten ayrılma düşüncesi azalmaktadır. Tersi durumlarda ise çalışanların işi bırakma düşüncelerinde artış olduğu ifade edilmiştir. Venkataraman (2020) “zest for work” adlı yazısında yıllar önce seçtiği mesleğini ilerleyen yaşına rağmen bırakma düşüncesine kapılmadığını ve bu durumun fazla para kazanma amacıyla ilişkili olmadığını ifade etmektedir. Ona göre bu durum, mesleki haz duygusunun bir sonucudur. Bu duruma benzer bir sonuç Wrzesniewski, McCauley, Rozin, & Schwartz’ın (1997) yaptığı çalışmada görülmektedir. Bu araştırmanın sonucunda çalışanların işlerinden duyduğu memnuniyetin maddi gelir ve prestijden öte, işlerin hangi koşullarda nasıl yapıldığıyla ilgili olduğu ortaya koyulmuştur. İşten duyulan memnuniyet hissi, çalışanın işini sıkıcı bir gereklilik olarak görmesini engelleyerek işini bir ağrı olarak görmesini sağlamaktadır. Csikzentmihalyi’ye (1997) göre ise bir işte daha fazla başarı elde etmenin yollarını aramak, çalışmaktan zevk almayı beraberinde getirmektedir.

İş ile ilgili birçok faktör mesleki hazzı etkileyebilir. alışandan yüksek iş beklentisi, işe yönelik olumsuz duygular, sağlık durumunun kötüleşmesi, iş kazaları gibi faktörler, rol atışması, rol belirsizliği mesleki hazzı düşürmektedir. Burada ifade edilen olumsuz psikososyal şartlar, işe ilgili stres faktörünü de artırmaktadır. Düşük mesleki haz, işe devamsızlık hatta işi bırakma gibi sonuçlara sebebiyet vermektedir. Özellikle yüksek yaş grubuna mensup çalışanlarda esnek çalışma saatleri ve ödül mekanizması mesleki hazzı yükseltebilir (Broberg vd., 2017). Mesleki hazzın yaşanabilmesi için çalışma hayatında fizyolojik, psikolojik ve sosyal birtakım gereksinimlerin karşılanması gerekmektedir. Çalışma hayatı bu üç kategorideki ihtiyaçları karşılamaya yönelik faaliyetleri kapsamaktadır

(Tüfekçi, 2015, s. 12). Bütün bu bilgiler, kişisel ve mesleki birçok faktörün mesleki hazzı etkileyebileceğini ortaya koymaktadır.

Mesleki hazzı meydana getirmek için öncelikle enerjiyi artıran ve azaltan faaliyetlere ne kadar zaman harcadığı üzerinde durmak gerekmektedir. Bu hususta öncelikle dört bölümlü bir ızgara çizip bu bölümlere yüzdeler atamak gerekmektedir. Bölümler iş yerinde gelişen enerji, evde gelişen enerji; iş yerinde tükenen enerji, evde tükenen enerji şeklindedir. Her bir bölüme yapılan aktiviteleri yazıp verilen yüzdeler sonucunda, zamanla enerjiyi artıracak faaliyetlere yönelik bir farkındalık sağlanabilir (Davis, 2014).

Mesleki haz, vazife aşkını ve iş doyumunu meydana getirmektedir. Bununla birlikte mesleki haz, içerdiği coşkunluk ve memnuniyet hissiyle iş doyumunun üzerinde bir kavram olarak görülmektedir (Erdoğan, 2013). Mesleki haz, içerisinde canlılığı barındıran bir kavramdır. Onu iş doyumundan ayıran diğer bir nokta da budur. Canlılığın coşku, hareket, neşe ve mutluluk gibi olgularla bağı kurulabilir. Canlılığın verdiği enerji ve kişiye sunduğu hareketli yaşam, haz kavramını mutluluk kavramından da ayırmaktadır (Özivgen ve Karaçam, 2020). Yüksek kalitede insan ilişkilerinin çalışanlarda canlılık olgusunu da beraberinde getirdiğini ifade edilmektedir. Kişinin stresle başa çıkabilme kapasitesi, kendini ifade edebilme yeteneği, gelişime açıklığı çalışanlarda canlılığı beraberinde getiren etmenler olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte öz saygısı yüksek, çevresinde sevilen, iş birliğine önem veren çalışanlar işlerinde canlılık duygusunu yaşayabilmektedir (Carmeli, 2009). Bu noktada, mesleki hazzın yansıması olarak canlılık ve enerjinin beraberinde geldiği, bu yönüyle iş doyumundan ayrıldığı söylenebilir. Mesleki hazzın meydana getirdiği canlılık ve enerji, iş hayatında birçok faydayı beraberinde getirmektedir.

Bu çalışma esnasında yapılan ilgili literatür incelemesine dayalı olarak mesleki haz üzerine bir tanımlamaya gidilebilir. Mesleki haz, insanların çalışma hayatlarında yaptığı işlerden duyduğu keyif ve memnuniyete, yaptığı işlere karşı geliştirdiği olumlu tutumlara iş esnasında yaşadığı coşku, canlılık ve enerjinin eşlik ettiği bir olgudur.

Araştırma kapsamında yapılan literatür incelemeleri neticesinde mesleki hazla ilişkili bir kavram olarak değerlendirilen iş doyumunun mesleki hazdan ayrılan yönleri ortaya koyulabilir. Erdoğan (2013) mesleki hazzın içerdiği coşkuyu, mesleki hazzı iş doyumundan ayıran bir etken olarak değerlendirmiştir. Bu sonucun üzerine Hill (2009) ve Locke'un (1969) iş doyumuyla ilgili ortaya koyduğu, iş doyumunun işe dair beklentilerle bu beklentiler

sonucu elde edilenlerin değerlendirilmesinden doğan duygusal bir sonuç olduğu görüşü, iş doyumunu mesleki hazdan ayıran bir etkeni daha sunabilir. İşe dair beklentilerin karşılanması mesleki hazzı beraberinde getirmeyebilir. Elde edilen maddi doyum, işin coşku ve heyecanla icra edilmesi sonucunu doğurmayabilir. Bununla birlikte Erdoğan'ın (2013) belirttiği gibi mesleki haz, beraberinde iş doyumunu sağlayabilir.

Mesleki hazzın ilişkili olduğu bir diğer kavram olan akış deneyimi ile mesleki haz arasında bir sebep sonuç ilişkisinden bahsedilebilir. Csikszentmihalyi'ye (2020) göre hazzın yaşanması için tam bir odaklan gerekmektedir. Odaklanma ve kendini kaptırma neticesinde yaşanan haz ise akış deneyimi yaşama fırsatını sunmaktadır.

Öğretmenlerde Mesleki Haz ve Hazzın Eğitim-Öğretim Faaliyetlerindeki Yeri

Hayat içerisinde canlılık ve coşkuya sahip olmak hem fiziksel sağlık hem de psikolojik iyi oluş bakımından önemli bir unsur olarak görülmektedir (Atalay, 2020). Öğretmenin eğitim faaliyetindeki coşkusu, derste deneyimlediği neşe ve zevk duygusu sonucunda oluşan bir duygusal yönelim şeklinde ifade edilmektedir. Öğretmendeki coşku, sınıfta yer alan öğrencilerin motivasyonunu yükseltmede etkili bir unsur olarak düşünülmektedir (Kunter, Frenzel, Nagy, Baumert, & Pekrun, 2011). Eğitim harcamalarındaki kesintiler, kaynak eksiklikleri, olumsuz okul iklimi, öğrencilerde görülen motivasyon düşüklüğü, geri bildirim eksikliği ve takdir edilmeme öğretmenlerde coşku ve hevesi azaltan unsurlar olabilmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetinin kalite ve niteliğinin artmasında ise öğretmenlerdeki coşku önemli bir unsur olarak görülmektedir (Weström, Uusiautti, & Maatta, 2018). Bu noktalardan hareketle öğretmenlerdeki coşku, sınıf içerisindeki aktivitelerin başarısı ve öğrencilerin motivasyonu noktasında önemli görülmektedir.

Kişinin yaptığı işten aldığı haz; vaktinin tamamını işine adanması, işe karşı tam bir yoğunlaşma şeklinde ifade edilmektedir. Bununla birlikte kişinin yaptığı işi önemsemesi ve işini coşkuyla gerçekleştirmesi işinden haz aldığını göstermektedir (Sağsan ve Fırtına, 2015). Bazı öğretmenlerin mesleğini isteyerek seçtiği için mutlu olduğunu ifade etmektedir. Bu öğretmenler, öğretmenliği saygın bir meslek kabul etmektedir. Öğretmenlerin topluma karşı önemli sorumluluklarının bulunması, birçok probleme karşı yaratıcı çözüm önerileri getirebilmesi, öğretmenlerde manevi bir haz meydana getirmektedir. Öğretmenlerin mesleki haz duygusuna sahip olmaları pedagojik açıdan önemli görülmektedir. Öğretmenlerin

yaratıcı yönünün ve mesleki haz duygusunun yüksek oluşu, öğrenci merkezli eğitim-öğretim uygulamalarını hayata geçirmede etkili ve önemlidir. Mesleki haz duygusu yüksek öğretmenler kendisine güvenerek olumsuz davranışlarla baş edip uygun eğitim-öğretim ortamını oluşturma noktasında yaratıcılık sergileyebilmektedir. Bu noktada mesleki haz ile öğretmenlerin yaratıcılığı arasında dolaylı bir ilişki bulunmaktadır. Mesleki haz duygusu yüksek öğretmenler bahsi geçen öz yeterlikleri sergileyebileceği düşünülebilir (Güven ve Toker Gökçe, 2018). Görüldüğü gibi öğretmenlerin yüksek bir mesleki hazzı sahip olması eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliği, öğretmenlerin sergilediği olumlu davranış ve tutumlar üzerinde etkili olabilmektedir.

Mesleki haz duygusu yüksek öğretmenler, olumlu ruh halini ve yüksek enerjiyi sağlayabilmektedir. Öğretmen adaylarının eğitiminde mesleki hazzın yeri değerlendirildiğinde hazzın doğrudan öğretilebilecek bir kavram olmadığı düşünülmektedir. Öğretmen eğitiminde yer verilecek spor ve sanat, enerjiyi artıracak etkinlikler olarak görüldüğünden spor ve sanatın erken çocukluk eğitiminde öğretmen adaylarını olumlu etkileyebileceği düşünülmektedir (Cheung, Fong, Leung, & Ling, 2019). Öz yeterliğin güçlü bir yordayıcısı olan haz kavramının öğretmenler için motive edici ve canlılık kazandırıcı etkisi, öğrenciler için de düşünülmelidir. Hazzın vermiş olduğu canlılık hissi öğrencilere avantaj kazandırmaktadır. Haz duygusu, öğrencilerde dikkatsizlik ve kayıtsızlığı engelleyebilecek bir unsur olarak düşünülmektedir (Weber & Ruch, 2012). Haz duygusunun öğrencilere verdiği canlılık, heyecan ve coşku yapılan işi yarım bırakmamayı sağlamaktadır. Bu durumun yanı sıra haz, öğrencilerde işin gönülsüzce yapılmasını engelleyici bir unsur olarak da değerlendirilmektedir. Hazzın dengesini sağlayabilmek önemlidir. Fazlasıyla aktif ve yoğun bir yaşantının öğrencilerin akranlarıyla sosyal ilişkilerinde zorluklar yaşatabileceği ifade edilmektedir. Düşük seviyedeki haz ise engellenmiş, pasif ve geri geçilmiş bir yapıyı oluşturabilmektedir (Rashid vd., 2013, s.109). Burada ortaya konan görüşlerden hareketle mesleki hazzın duygusal zekâ üzerindeki olumlu etkisi de görülebilir. Bu noktada denge önemli bir unsur olarak değerlendirilmelidir.

Öğretmenlik mesleğinin saygınlığı mesleki bir doyum sağlayabilmektedir. Bu durumun mesleki haz üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu durumun yanı sıra cinsiyet değişkeni de mesleki hazzın seviyesinde etkili olabilmektedir. Kadın öğretmenlerin duyduğu mesleki hazzın erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucu ortaya koyulmuştur (Tunacan ve Çetin, 2009, s. 166).

Haz, eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkililiğinin değerlendirilmesinde bir ölçüt olarak kullanılabilir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkililiği, ağırlıklı olarak ölçme değerlendirme araçlarıyla değerlendirilmektedir. Bunun yanında ortaya konan mizah, sosyal zekâ ve öğretmenin sahip olduğu haz da öğretimin etkililiğini değerlendirmede ele alınmalıdır (Peterson & Park, 2009, s. 9). Haz duygusu ve bu duygunun meslek yaşamına yansımalarıyla oluşan mesleki haz; içerdiği, içerisinde barındırdığı anlamlar itibarıyla eğitim-öğretim faaliyetlerinde birçok olumlu sonucun oluşmasını sağlayabilecek bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Mesleki Hazla İlişkili Kavramlar

Akış Deneyimi

Akış kavramı, ilk defa Csikszentmihalyi tarafından 1965 yılında yaptığı doktora tezinde ortaya konmuştur. Csikszentmihalyi araştırmasında, sanatçıların ve dağcılarının uzun süre devam eden konsatrasyonlarını ve içsel motivasyonlarını incelemiştir. Sanat ve spor alanından birçok kişiyle yaptığı görüşmelerin neticesinde onları yüksek bir motivasyonla uzun süre konsatre tutan durumu “akış (flow)” şeklinde ifade etmiştir (Sahranç, 2021).

İnsanın bir etkinliğe başka hiçbir şey düşünemeyecek kadar yoğunlaşması demek olan akış, bir keşif duygusu yaşatmaktadır. Akış, keşif duygusunun yanında yaratıcılık olgusunu da ortaya çıkarmaktadır. Birey, akış halinde performansını yukarılara çıkarabilmekte, hayal edemeyeceği bir bilinç durumuna ulaşabilmektedir. Bunun sonucunda benlikte bir büyüme ve karmaşa meydana gelmektedir. Sınırları genişleten yaşantılar, bireyi daha güçlü hale getirir. İnsanlar akış halinde yaptığı etkinliklerden büyük bir zevk alabilmektedir. (Csikszentmihalyi, 2005). Akış, sıradan deneyimlerin ötesinde, kişinin bir eylemi tam bir katılımı ile özümsemesi, o ana kendisini kaptırmasıdır (Celsi, Rose & Leight, 1993, s. 11). Akış bu sebeplerle birtakım ihtiyaçların tatmin edilmesi neticesinde oluşan homeostatik bir yapı arz etmemektedir. Akış, büyümeyi ve ilerlemeyi teşvik etmektedir (Csikszentmihalyi, 1988b, s.367). İnsanlar bazen şarkı söylerken, dans ederken, arkadaşlarıyla sohbet ederken veya bir bebeği severken akış deneyimini yaşayabilmektedir. Bu zamanlar, günlük hayatın sıradanlığına karşı bir hayat parıltısı meydana getirir. Akış deneyiminin yaşandığı zamanlar, birçok insan için hayatlarının en iyi anlarıdır. Akış, zahmetsizce hissedilen bu duyguları ifade eden bir metafordur. Akış deneyimi öznenin aktif olduğu durumlarda yaşanmaktadır.

Dinlenmiş vücudun veya güneş ışığının doğurduğu memnuniyet, insanları mutlu edebilmektedir. Akıştan doğan mutluluk ise dış koşullardan bağımsız, insanın bizzat oluşturduğu bir sonuçtur (Csikzentmihalyi, 1997). Akış deneyimi yaşatan aktivitelerde temel amaç, bireylerin haz almasını sağlamaktır (Csikszentmihalyi, 2020).

Akış kavramının tanımıyla ilgili yaptığı literatür taraması sonucunda benzer ve farklı yönleri bulunan 48 adet tanımı listelenmiştir. Bu listeleme sonucunda araştırmacıların akış kavramını psikolojik, zihinsel ve bilişsel bir süreç olarak değerlendirdiği sonucuna ulaşmıştır (Turan 2019).

Akış kavramı, bireyde içsel bir tatmin meydana getiren eylemler üzerinde durmaktadır. Akışın meydana gelebilmesi için (Nakamura ve Csikzentmihalyi'den akt. Yaşın, 2016):

1. Yapılan eyleme yoğun bir konsantrasyonla odaklanma,
2. Eyleme farkındalığın eşlik etmesi,
3. Eylem esnasında bireyin öz farkındalığını kaybetmesi,
4. Bireyin eylemi kontrol ettiğine dair inancın bulunması,
5. Bireyin zaman algısında farklılaşma,
6. Eylem neticesinde bireyin içsel bir ödüle ulaşması gerekmektedir.

Akış deneyiminin yaşanabilmesi için birtakım koşullar gereklidir. Bunlar: Kişinin sahip olduğu becerilerin gerçekleşecek eylemin zorluğu için yeterli olması, hedefe yönelik eylemler neticesinde kişiye sergilediği performans hakkında geri bildirimin verilmesi, sorunları ve eylem dışındaki unsurları düşünmeye fırsat vermeyecek bir konsantrasyonun yaşanması, öz farkındalığın ve zaman algısının kaybedilmesidir. Akışın gerçekleşmesi durumunda elde edilen doyum son derece yüksektir. Akış deneyimi yaşayan kişi için aktivite neticesinde elde edileceklerin bir önemi yoktur. Kişiyi harekete geçiren aktivitenin kendisidir. Aktivitenin bizzat kendisi içsel bir ödül haline gelir. Bu durum ototelik deneyimi meydana gelmektedir. Ototelik sözcüğü, Yunanca “öz” anlamına gelen oto ve hedef anlamına gelen “telos” sözcüklerinin birleşimiyle oluşturulmuştur (Csikszentmihalyi, 2020). Bu doğrultuda, kişinin odağını deneyimin kendisinden çekip sonuçta elde edileceklerine kaydıracağı zaman akışın gerçekleşmediği, dışsal unsurların yönetimindeki günlük hayatın alanına dahil olduğu ifade edilmektedir. Akışın gerçekleşmesi sadece faaliyetin nesnel yapısına bağlı değildir. Akış deneyimin oluşmasında kişisel özellikler de etkilidir. Bu noktada ototelik kişilik yapısından da bahsedilmektedir. Ototelik kişilik yapısı akışın meydana gelişinde etkilidir. Ototelik kişilik yapısına sahip bireyler, yüksek kaygı ve can sıkıntısı

yerine kendisini aktivitenin içerisinde tutacak zorlukları keşfedebilmektedir. Bu bireyler, zorlukları fırsata çevirmeyi bilmektedir (Csikszentmihalyi 1988a, 1988b). Akış deneyiminin yaşanmasında tarihi ve kültürel faktörlerin etkisi de göz ardı edilmemelidir. Bu hususta Japon toplumuyla Batı toplumlarının farkı dikkat çekicidir. Bireysel performansın yansıtıcı değerlendirmesi Japon toplumu için önemli görülüp akış deneyimine katkı sunabilirken topluluk içerisindeki uyumun daha önemli görüldüğü Batı toplumlarında bu durum tersi bir etki yaratabilmektedir (Csikszentmihalyi & Asakawa, 2016). Bütün bu bilgiler akışın meydana gelmesinde zorluklar ile sahip olunan yetenekler arasındaki dengenin uyumun, geri bildirimin, aktivite sonucunun değil bizzat aktivitenin kendisinin bir haz kaynağı olması gerektiğinin önemini ortaya koymaktadır.

Akışın devam edebilmesi için bireyin yeni beceriler edinmesi gerekmektedir. Uzun süre aynı düzeyde yapılan etkinlikler, zamanla bireyin aldığı zevki azalmaktadır. Bu durumda yeni hedefler ve bir üst zorluk düzeyi bireyin önünde olmalıdır. Bu dinamik yapı, bireyi yaptığı etkinliklerde daha ileri noktalara ulaştırmaktadır (Csikszentmihalyi, 2005). Yapılan iş ve hedefler kişinin sahip olduğu yeteneklerin çok üzerinde olursa akış yaşanmamakta, kaygı ve endişe durumları ortaya çıkmaktadır (Güzel, Karabacak ve İşçi, 2019). Zorluklar ve sahip olunan beceri arasındaki denge, akış deneyiminin yaşanması için gereklidir. Ototelik deneyim bu koşul gerçekleştiğinde yaşanabilmektedir. Bununla birlikte aktivitenin belli bir zorluk derecesine ve karmaşıklığa sahip olması gerekmektedir. Bir cerrah için akış deneyiminin, aynı işlemlerin sıklıkla yapıldığı apandisit ameliyatlarından ziyade teknolojik cihazlarla yapılan daha büyük ameliyatlarda yaşandığı ifade edilmektedir. Zorluklar ve sahip olunan yetenekler arasındaki dengeye ulaşmak, bazı insanlar için doğuştan gelen bir durumken bazıları için ise öğrenilebilmektedir. Bazı meditasyon çalışmaları bilinç üzerindeki kontrolü geliştirebilmektedir. Dikkati yoğunlaştırma, farkındalığı belirli hedeflere odaklayabilme geliştirilebilen yeteneklerdir. Bu yetenekler geliştirildiğinde zorluklar ve beceriler arasındaki dengeyi sağlayabilmek kolaylaşmaktadır (Csikszentmihalyi, 1988a, s. 30). Bu noktadan hareketle yetenekler ve zorluklar arasındaki uyum ve tam yoğunlaşmayla sağlanan akışın devamı için yeni beceriler edinmenin önemi ortaya çıkmaktadır.

Çalışanların işlerine karşı hissettiği ilgi, heves, gurur gibi olumlu duyguların akış deneyimi yaşamaya etkisinin olduğu ifade edilmektedir (Fidanboy, 2019a). Zihinsel anlamda bir akış deneyiminin yaşanabilmesi için dikkat dağıtıcı unsurlardan kaçınmak, zihinsel aktivitede

kontrolü sağlayıcı iyi alışkanlıklara sahip olmak gerekmektedir. Bu durum iç ve dış uyaranlardan uzaklaşmak anlamına gelmemelidir. Örneğin hayal kurmak beklenmedik durumlar için stratejiler geliştirmeye, olası sorunları prova etmeye yardımcı olabilmektedir. Bu yönde bir zihinsel aktivite daha fazla akış deneyimi yaşanmasına katkı sağlamaktadır (Min, 2013). Akış deneyimi tam bir odaklanmayı öngörse de buradaki bilgi, iç ve dış uyarıcılara belli oranda maruz kalmanın akış deneyimi yaşamaya katkı sağladığı yönündedir.

Akış kavramı, doruk yaşantı kavramına yakın görülmektedir. Doruk yaşantı, kişinin dikkatini tam anlamıyla toplayarak kendisini unutmaya noktasına gelmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Doruk yaşantının akış deneyiminden ayrılan yönü bir ara derecesinin bulunmayışıdır. Doruk yaşantı ya yaşanır ya yaşanmaz. Fakat akış deneyiminin derecesi değişiklik gösterebilmektedir (Sahranç, 2021).

Akışın Sonuçları

Akış deneyiminin kişiler üzerinde olumlu birtakım sonuçlar doğurduğu görülmektedir. Akış deneyimi yaşayan kişiler (Csikszentmihaly, 1988a, s. 34; Csikszentmihaly, 1988b, s. 364):

1. Aktivite üzerine yoğun bir konsantrasyon sağlamaktadır.
2. Bütün psişik enerjilerini aktiviteye vermektedir.
3. Aktiviteyle alakası bulunmayan düşüncelerden uzaklaşıp dikkatin dağılmasını engellemekte ve endişelerini ortadan kaldırmaktadır.
4. Aktivite sınırlı bir alana konsantre olmayı sağladığından aktiviteye karşı içsel anlamda bir netlik yaşamaktadır.
5. Amaçlı ve tutarlı bir farkındalık sağlamaktadır.
6. Akış deneyimini yaşayarak geleceklerinde daha olumlu deneyimler yaşama eğilimi içerisinde olmaktadır.

Burada ortaya konan altı maddeden yola çıkarak akış deneyimi sayesinde kişilerin aktivitelerinde sağladığı başarılar ve elde ettiği faydalar anlaşılabilir. Bununla birlikte kendisini işine veren, işine tam anlamıyla odaklanan çalışanlar, yüksek bir yaşam doyumuna da sahip olabilmektedirler. Akış deneyimiyle yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu söylenebilir (Fidanboy, 2019b).

Eğitim-Öğretimde Akış

Basom ve Frase (2004) öğretmenlerin akış deneyimi üzerine ilgili araştırmaların sonuçlarını incelerken akış deneyimi yaşayan öğretmenlerin ders süresine odaklanmadığı ve sınıflarında öğrencilerin yüzde yirmi beş daha fazla bilişsel faaliyet yaşadıkları sonuçlarıyla karşılaşmıştır. Basom ve Frase, okul müdürlerinin destekleyici ve teşvik edici roller üstlenmesinin öğretmenlerin akış deneyimine ulaşmasında etkili olduğunu da ifade etmiştir. Bunun yanı sıra müdürlerin bu noktada mentörlük rolünü üstlenmesi öğrenme topluluğunu geliştirebilmektedir. Daha başarılı bir öğrenme için ise daha fazla akış deneyiminin yaşanması gerekmektedir.

Akış, kişide en güçlü yönler harekete geçirdiğinde oluşmaktadır. Bu noktada akış zorlukların üstesinden gelmeyi ve öğrenmeyi de kolaylaştırmaktadır. (Seligman vd., 2009). Bu bilgiden hareketle öğrenme aktivitelerinde ve zorluklarla mücadelede akış deneyiminin önemi ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerde akış deneyimi, öğretmenlere verilecek sosyal destek, denetleyici koçluk, özerklik ve geri bildirimle büyük ölçüde ilişkilidir. Faaliyetten alınan zevk, işi özümseme ve içsel motivasyon ise hem öğretmenlerde hem de öğrencilerde akış deneyiminin yaşanabilmesinde önemli etkenlerdir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin akış deneyimleri, bulaşma şeklinde tarif edilebilecek yapıda birbirleriyle örtüşebilmektedir (Bakker, 2015). Bu noktadan hareketle akış deneyiminin etkileşimi doğurduğu ve bu durumun da etkileşimde bulunanları akış deneyimine yönelttiği söylenebilir.

Öğrencinin taşıdığı kaygı veya rahatlık hissi akış deneyimini engelleyebileceğinden öğretmen dersin zorluk derecesinde değişiklikler yapmaya yönelebilir. Öğrencinin yeteneğine uygun hedefler, anında geri bildirim sağlanması, önceki öğrenmeler üzerine eklenen ve daha karmaşık olan becerilerin öğretilmesi öğrencilerin akışı yakalamasına fırsat verebilir. Daha zor görevlerle karşılaşılması durumunda, o zor görevde ustalaşma gayreti sahip olunan beceri seviyesini yükseltmektedir. Sonrasında daha zor görevlerle karşılaşp görevin üstesinden gelme çabası yaşatan akış; bir ilerleme ve büyüme meydana getirmektedir. Öğrencilerde akış deneyiminin yaşanması için konsantrasyon, ilgi ve zevk faktörlerinin bir araya gelmesi gerekmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrencinin konsantrasyonu, derin bir özümseme ve optimal öğrenmenin yaşanmasını sağlayabilmektedir. Öğrenmeye ilgiyle yaklaşan öğrenciler, daha karmaşık görevlerin

üstesinden gelmeye çalışarak okuma, öğrenme, birlikte hareket etme, geri bildirim alma fırsatı yakalayabilmektedir. Zevk faktörü ise öğrenciler için başarı ve tatmin sağlayan bir olgu olarak görülmektedir (D. Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider, & E. Shernoff, 2014, s. 160-161). Görüldüğü üzere zorluk derecesinin bir basamak artırılması zorlukların üstesinden gelme çabasını doğurduğundan akışın devamını sağlayarak bir benlik büyümesi sağlamaktadır. Konsantrasyon ve zevk faktörünün akış deneyimini sağlamada etkisi de ortaya koyulmaktadır.

Akış deneyimi yaşayan kişiler için başarı ikinci plandadır. Yapılan aktivite anlamlı görülmektedir. Eylem, başarısızlık ihtimalini de barındırmaktadır. Birey başarısızlık ihtimaline rağmen eylemi gerçekleştirme gayretindedir. Eylem, bu riske değer görülmektedir. Risk faktörü öğrenmeyi artırıcı bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Chalofsky, 2003). Bu durum, akışın gerçekleşmesinde başarı unsurunun tamamen arka plana atılması anlamına gelmemelidir. İçsel veya dışsal bazı amaçlar, akışın gerçekleşmesi için önemlidir. Kişinin bir aktiviteye içsel veya dışsal amaçlar uğruna tüm benliğiyle katılımı akışın yaşanma olasılığını artırmaktadır. Bu doğrultuda kişi, bir amaca kendi çıkarları tarafından yönlendirilmelidir (Min, 2013, s. 18). Amaçtan ziyade sonuca odaklanmak ise akışın unsurlarından ototelik deneyimi engelleyebilmektedir. Okul yöneticileri, yapılacak işlerin kendisinden ziyade sonucuna odaklandığında ototelik deneyimi yaşayamamaktadır (Büyükoğlu, 2015). Görüldüğü için akış deneyimi yaşayan kimseler için aktivitenin sonucu olan ödül değil bizzat aktivite anlamlı görülmektedir.

İş Doyumu

İş kişinin yaşamını devam ettirmede, toplum içerisinde saygın bir yere ulaşmasında, yaşamak için daya iyi koşullar elde etmesinde gerekli olan unsurları sağlayan bir etkinliktir. Kişi aynı zamanda işi neticesinde bir şeyler üretmekte ve onu sergileyebilmektedir. Bu durum bir doyumun oluşmasını da sağlamaktadır (Şahin, 2013, s.145). İnsanlar hayatlarının büyük bir bölümünü çalıştıkları kurumlarda geçirmektedir. Bu kurumlarda yaşanan iyi ya da kötü olaylar, bireylerin aile hayatından arkadaşlarıyla olan ilişkilerine kadar iş dışındaki hayatın birçok alanına sirayet etmektedir. Bununla birlikte bireylerin aile içerisinde veya arkadaşlarıyla yaşadıkları olumlu ve olumsuz durumların izleri, iş hayatına yansımaktadır.

İş doyumu, kişinin düşünce boyutunda verdiği bir tepkiden ziyade duygusal boyutta verdiği bir tepki olarak değerlendirilmiştir (Dikmen, 1995, s.115-116).

İş doyumu kavramı ilk defa 1935 yılında Hoppock tarafından kavramsal noktada ele alınmıştır. Ona göre iş doyumu kişinin ruhsal, çevresel ve fiziksel koşullarının sonucu işinden duyduğu memnuniyettir (Yew, 2008, s.30). İş doyumu kavramı 1930 ve 1940'lı yıllarda önem kazanmış ve iş doyumunun üretimi artıran bir unsur olmasının yanı sıra genel hayat mutluluğunu artırıcı yönü üzerinde durulmuştur (Taş, 2017). İş doyumunun ortaya çıkabilmesi için kişinin iş sonucunda hedefledikleriyle işi icra ederken elde ettikleri arasında tutarlık gerekmektedir. İş doyumu bu süreç içerisindeki duygusal değerlendirmenin bir sonucu olarak değerlendirilmektedir (Hill, 2009). Kişinin işinden beklentileri ve işinin sonucunda elde ettikleri arasındaki ilişki iş doyumu ya da iş tatminsizliğini ortaya çıkarmaktadır (Locke, 1969). Görüldüğü üzere beklentiler ve beklentilerin karşılanma durumu iş doyumunun sağlanmasında etkilidir.

İş doyumu ile mesleki tatmin birbirinden farklı kavramlar olarak değerlendirilmelidir. İş doyumu halihazırda yapılan işe karşı olumlu hisleri tanımlamaktadır. Mesleki tatmin ise halihazırda yapılan işten ziyade, sahip olunan mesleğe duyulan olumlu hisleri karşılayan bir kavramdır. (Samancı ve Basım, 2018).

İş Doyumunun Sonuçları

İş doyumu, örgütsel davranış alanının önemli kavramlarından biridir. Yaşanacak bir iş tatmini iş motivasyonunu yükseltmenin yanında performans artışı ve örgüte olan aidiyet duygusunu da yükseltmektedir. Bütün bunların sonucunda çalışanda yaşam kalitesinin arttığı söylenebilir (Zencirkıran ve Keser, 2018). Çalışanlarının iş doyumuna sahip olduğu iş yerlerinde kalite ve verim artmaktadır. Ters durumda örgüt zarar görebilmektedir (Erdem ve Demirel, 2008, s. 104). İş doyumunun olmadığı durumlarda çalışanlarda işe devamsızlık, geç kalma, iş yerinde yabancılık çekme, ruhsal ve fiziksel birtakım hastalıklar yaşanabilmektedir (Filiz, 2014, s, 168). İş doyumu ile çalışanların devamsızlığı ve örgütte çalışan devri arasında negatif bir ilişki görülmektedir. Bunun yanında iş doyumu, örgütsel vatandaşlığa katkı sağlayan ve çalışanların performansını yükselten bir olgu olarak değerlendirilmektedir. Bütün bunlardan yola çıkarak örgütlerin çalışanlarında iş doyumu sağlamayı önemsemesi, örgütlerin öncelikli amaçları içerisinde görülmelidir (Çakıcı vd.,

2013, s.4). İş doyumunun olumlu etkileri üzerine benzer sonuçlar Luthans, Zue ve Avolio'nun (2006, s.130) çalışmalarında da görülmektedir: İş doyumunu yüksek çalışanların işlerinden zevk alma ve mevcut iş yerinde çalışmayı sürdürme olasılığı daha yüksektir. Görüldüğü üzere yaşam kalitesinde artış, mevcut iş yerinde süreklilik, çalışma performansında artış, iş yerinde verim ve iş yerine aidiyet duygusu iş doyumuyla birlikte gelmektedir.

İş Doyumuna Etkisi Olan Unsurlar

İş doyumunu sağlayan unsurlar üzerinde farklı anlayışlar farklı sebepler öne sürmüştür. Bilimsel yönetim anlayışı, iş doyumunu sağlanmanın yolunu maddi ödüllerde görmüştür. Çalışanın maddi geliri ne kadar yüksekse doyumun o kadar yüksek olacağı düşünülmüştür. Hawthorne araştırmaları, daha bir bakışla sosyal anlamda ödüllerin işe koşulmasını önermiştir. “Devinim yaklaşımı”, iş doyumunu işin zenginleştirilmesinde görmüştür. “Sosyal bilgilenme yaklaşımı” ise iş doyumunu ya da doyumsuzluğu küme kurallarından kaynaklanmaktadır demektedir (Dikmen, 1995, s. 116).

İş doyumunu engelleyen birçok sebep bulunmaktadır. İş neticesinde elde edilen ücret, sunulan terfi imkânları, yönetimin izlediği tutum, ödüller, ek ödemeler, çalışma koşulları, işin çalışandaki anlamı, arkadaşlık ve kurum içi iletişimin niteliği iş doyumunu etkileyen faktörler olarak sıralanabilir (Başol, 2015, s.29). Uzun vadeli hedefler, başarılar bir hedefin ardından daha yüksek bir hedef için çalışma iş doyumunu artıran unsurlar arasındadır (Locke, 1969). Çalışanlar, zor bir işin üstesinden geldiğinde ve bunun neticesinde bir taktir gördüğünde iş doyumunu olumlu yönde etkilenmektedir. Çalışandan beklen iş, çalışanın seviyesinin çok üzerindeyse bu durum sıkıntıyı ve moral bozukluğunu bunun beraberinde iş tatminsizliğini getirecektir (Sevimli ve İşcan, 2005, s.58). Görüldüğü üzere maddi ve sosyal ödüller, başarı, çalışma koşulları, hedefler iş doyumunu belirlemede etkili unsurlardır.

Kendilik algısı olumlu olanlar, düşük olanlara göre daha yüksek mesleki tatmine sahiptir (Samancı ve Basım, 2018). İş tatmininin artmasında dışa dönük ve uyumlu bir kişilik yapısının yanında vicdan faktörünün de etkileri bulunmaktadır (Kappagoda, 2012, s. 8). Hayata bakışı olumsuz olan, diğer insanlarla iletişimde sorunlar yaşayan, uyumsuz ve sinirli kişiler iş tatminsizliği yaşayabilmektedir (Sevimli ve İşcan, 2005, s. 56). Nevrotik kişilik yapısı da iş tatminini düşüren sebeplerden biri olarak değerlendirilmektedir (Kappagoda,

2012, s. 8). İş doyumunu belirleyen unsurlardan biri de beklentilerdir. Beklentileri karşılanan çalışanlar, beklentileri karşılanmayan çalışanlara göre daha yüksek bir iş doyumuna sahip olacaktır (Erdem ve Demirel, s. 104). Bu bilgilerden hareketle kişilerin kendilik algıları ve sahip olduğu beklentileri iş doyumunu üzerinde etkili olmaktadır.

X kuşağının tatminkâr tavrı, y ve z kuşaklarında bulunmamaktadır. Hızla değişen ve gelişen iş dünyası riskleri de beraberinde getirmektedir. Bu durum çalışanlar üzerinde stres ve kaygı meydana getirerek iş doyumunu engellemektedir (Zencirkıran ve Keser, 2018). Geleneksel yönetim anlayışlarının çalışanı salt üretim aracı kabul etmesi ve bunun neticesinde çalışanın hissettiği baskı iş doyumunun düşmesine sebep olmaktadır (Taş, 2017). Bu durumun yanı sıra iş yükü fazlalığı da mesleki tatmini olumsuz etkilemektedir (Samancı ve Basım, 2018). İş doyumunu belirleyen unsurlardan biri de tecrübedir. Tecrübesiz çalışanlar gerçekçilikten uzak beklentiler geliştirebilmektedir. İş hayatının gerçekleriyle karşılaşan bu çalışanlar, geçimsiz iş yeri arkadaşlarıyla, yetersiz görevde yükselme olanaklarıyla karşılaştığında iş doyumları düşmektedir (Sevimli ve İşcan, 2005, s. 57). Görüldüğü üzere iş doyumunu etkileyen psikolojik, sosyolojik, mesleki ve örgütsel birçok sebep bulunmaktadır.

Öğretmenlerde İş Doyumu

Öğretmenlerde iş doyumunu etkileyen faktörlerden biri, derslerin işlendiği ortamıdır. Laboratuvar ortamında ya da atölyede çalışan öğretmenler daha yüksek bir iş doyumuna sahip olduğu sonucuyla karşılaşmaktadır. Bu durum, laboratuvar ve atölye ortamında işlenen derslerin uygulama dönük, monotonluktan uzak olduğu sonucunu düşündürmektedir (Tunacan ve Çetin, 2009, s. 165).

Öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin iş doyumunu daha yüksek olmaktadır. Çalışılan okul türü, öğretmenin yaşı ve cinsiyeti de iş doyumunu belirleyici olabilmektedir (Kumaş ve Deniz, 2010, s. 136). Bu faktörlerin yanında medeni durum da öğretmenlerde iş doyumunu üzerinde etkili olabilmektedir. Medeni durumu evli olan öğretmenler, bekâr öğretmenlere göre daha yüksek bir iş doyumuna sahip olabilmektedirler (Filiz, 2014, s. 165). Öğretmenlerde iş doyumunu etkileyen faktörlerden biri de çalışılan okul türüdür. Öğrencilerini merkezi sınav sonucu alan okullarda çalışan öğretmenlerde, daha yüksek iş doyumunu görülmektedir. Bu durumun yanı sıra çalışılan okulun fiziki şartlarının iyi oluşu, çalışma arkadaşlarıyla iyi ilişkilerin olması, öğretim programının uygun görülmesi, hizmet

içi eğitimlerin niteliği öğretmenlerin iş doyumunu etkilemektedir (Koruklu, Feyzioğlu, Kiremit & Aladağ, 2013, s. 127-130). Okul müdürlerinin liderlik stilleri, öğretmenlerin duygularını ve tutumlarını etkileyebilmektedir. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri sergilemeleri öğretmenleri olumlu yönde etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik algıları da iş doyumunu üzerinde etkilidir. Öğretmenliği prestijli bir meslek olarak gören öğretmenler, daha yüksek iş doyumuna sahip olacaktır (Bogler, 2001, s. 679). Okul yöneticilerinin yönetim biçimleri, öğretmenlerde iş doyumunu belirleyen unsurlardan biridir. İş birlikçi, koruyucu, destekleyici yönetim biçimlerinin sergilendiği okullarda öğretmenlerin iş doyumunu yükselmektedir (Başaran ve Güçlü, 2018, s. 958). Okul yönetimi kaynaklı iş doyumunu, öğretmenlerin branşları özelinde değişebilmektedir. Özel bir uzmanlık alanına sahip özel eğitim öğretmenlerinin okul yönetimi kaynaklı memnuniyetlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu sonucu ortaya koyulmuştur. Bu durumun sebebi olarak, özel eğitim alanında yeterli uzmanlığa sahip olmayan okul yöneticilerinin bu branştaki öğretmenlere daha serbest bir çalışma ortamı sunma olasılığı gösterilmiştir (Günbayı ve Toprak, 2010, s. 165). Bu durumun yanı sıra öğretmenler arasındaki iş birliğinin yüksek oluşu ve güçlü etkileşim, öğretmenlerdeki iş doyumunu yükseltmektedir (Yılmaz ve Altinkurt, 2011, s. 394). Bu bilgiler uygulamaya dönük derslerin aktif yapısı, mesleği isteyerek seçme, okul yöneticilerinin sergilediği liderlik stilleri, öğretmenlerin mesleklerine yönelik algısı, cinsiyet, medeni durum, okul iklimi, okulun fiziki koşulları gibi etkenlerin öğretmenlerde iş doyumunu üzerinde etkili olduğunu sonucuna ulaşılabılır.

Öğretmenlerde iş doyumunu düşüren faktörler içerisinde düşük maddi gelir ve yönetsel sorunlar gösterilebilir. Bu durumların yanı sıra öğrencilerin derslere olan ilgisizliği, öğrenci başarısındaki düşüş, velilerin okulun isteklerine ve öğretmenlerin talep ettiği iş birliğine kayıtsız kalmaları da öğretmenlerde iş doyumunu düşüren faktörler olarak gösterilebilir (Şahin, 2013, s. 157-158). Öğretmenlerin emekleri karşılığında aldıkları ücretin yetersizliği, kariyerler basamaklarının bulunmayışı, kişisel gelişim noktasındaki eksiklikler öğretmenlerde iş doyumunu azaltmaktadır (Yılmaz ve Altinkurt, 2011, s. 394). İş doyumunu düşük olan öğretmenler eğitsel amaçların gerçekleşmesinde yetersiz kalmanın yanı sıra günlük hayatlarında da birçok sorun yaşayabilmektedir (Taşdan ve Tiryaki, 2008, s. 61). Görüldüğü gibi iş doyumunun gerçekleşmemesi birçok olumsuz duruma sebep olabilmektedir.

İlgili Araştırmalar

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bozali (2017) okul öncesi öğretmenlerinin rol fazlası davranışları ve mesleki benlik saygılarının mesleki haz düzeylerine etkisini incelediği araştırmada, mesleki benlik saygısının mesleki haz düzeyi ile olumlu yönde ilişkili olduğu fakat bazı durumlarda bunun tersi sonuçlarla karşılaşılabilirdiği ifade edilmiştir. Bu araştırmanın bir diğer sonucu ise okul öncesi öğretmenlerinden rol fazlası davranışlar sergileyenlerin mesleki haz düzeylerinin yüksek olduğudur. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinde; çalışılan okul türünün, kurum içerisinde görevde kalınan sürenin, medeni durumun, mesleki deneyimlerin mesleki haz düzeyini farklılaştırmadığı sonucuna da varılmıştır.

Erdoğan (2013), araştırmasında incelenen bütün değişkenlerin anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğu sonucunu çıkarmıştır. Erdoğan; mesleki haz, umut ve iyimserlik kavramlarını yordayıcı olarak değerlendirip ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik ve başarı algılarını ortaya koymayı amaçladığı araştırmasında mesleki haz, umut ve iyimserlik kavramlarının tamamının öz yeterlik ve başarı algısı üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte araştırmada öz yeterlik, mesleki haz, akademik iyimserlik ve umut düzeylerinin cinsiyete göre değişmediği; öz yeterlik, iyimserlik ve mesleki haz düzeylerinin ise öğretmenlerin branşına göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin yaşlarındaki artışın mesleki haz, akademik iyimserlik ve öz yeterlik düzeylerini de artırdığı sonucu ifade edilmiştir. Bu değişkenler içerisinden mesleki haz, akademik iyimserlik ve başarı algısının öğretmenin çalıştığı kurumdaki hizmet süresinin artışına bağlı olarak yükseldiği sonucu da ortaya konmuştur. Öz yeterlik ve umut düzeyinin ise çalışılan kurumdaki hizmet süresiyle anlamlı bir değişim göstermediği ifade edilmiştir.

Tüfekçi (2015) öğretmenlerin mesleki hazlarının finansal iyi durumla ilişkisini ortaya koymayı amaçladığı araştırmasında öğretmenlerin sahip oldukları mesleki haz düzeylerinin yüksek, bu duruma karşın finansal iyi hal durumlarının orta düzeyde olduğu sonucu ifade edilmiştir. Bu araştırmada öğretmenlerin mesleki haz düzeylerinin cinsiyete göre kayda değer bir değişim göstermediği, finansal iyi hal durumu üzerine ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha olumsuz bir görüş ortaya koyduğu sonucu ortaya koyulmuştur. Bu araştırma da Erdoğan'ın (2013) yüksek lisans tezinde ortaya koyduğu öğretmenlerde

yaşın yükselişiyle mesleki hazzın artışı sonucunu destekleyen bulgulara ulaşmıştır. Araştırmada, mesleki haz düzeyinin öğrenim durumuna göre incelendiğinde en yüksek düzeyin ön lisans mezunlarında en düşük düzeyin ise lisans mezunlarında görüldüğü ifade edilmiştir. Mesleki hazzın kıdem ile ilişkisi değerlendirildiğinde mesleğinin ilk yıllarındaki öğretmenlerin yüksek bir mesleki hazza sahip olduğu, daha sonra bu düzeyin azalmaya başladığı ileriki dönemlerde tecrübe faktörünün etkisiyle tekrar yükseldiği sonucu ortaya koyulmuştur. Bu sonuç Erdoğan'ın (2013) araştırmasındaki sonucu doğrular niteliktedir. Tüfekçi (2015) ilkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre yüksek bir mesleki haz düzeyine sahip olduğu bulgularına ulaşmıştır. Bununla birlikte finansal iyi hal durumunun mesleki hazzı yordayıcı bir unsur olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Karaçam ve Pulur (2018a) çalışmalarında hakemlerin sahip olduğu mesleki hazı ölçmek için Erdoğan'ın (2013) geliştirdiği "Mesleki Haz Ölçeği"ni esas alarak "Hakemler İçin Mesleki Haz Ölçeği"ni geliştirmiştir. Bu ölçekte yedi madde bulunmaktadır. Karaçam ve Pulur (2018a) araştırmaları kapsamında yaptıkları analizler sonucunda, geliştirdikleri ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Karaçam ve Pulur (2018b) hakemlerin mesleki haz düzeylerini demografik değişkenlere göre incelemeyi amaçladığı araştırmalarında futbol ve basketbol hakemlerinin mesleki haz düzeylerinde cinsiyetin anlamlı bir değişken olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada erkek hakemlerin kadın hakemlere göre daha yüksek düzeyde mesleki hazza sahip oldukları ortaya koyulmuştur. Bununla birlikte branşlara göre hakemlerin mesleki haz düzeylerinde anlamlı bir farkın olmadığı sonucu ifade edilmiştir. Hakemlik görevi neticesinde sahip olunan gelirden memnuniyetin hakemlerin mesleki haz düzeylerine etkisi incelendiğinde, gelirinden memnun olan hakemlerin daha yüksek bir mesleki hazza sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Peterson ve Seligman (2009) çalışmalarında, hazzın iş doyumunu ve işi bir çağrı olarak görmeyi sağlamasının yanında genel hayat doyumunu sağlayan bir unsur olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Peterson ve Seligman (2004) haz duygusunu bir karakter gücü şeklinde tanımlamıştır. Peterson ve Seligman, haz duygusuna sahip kişileri hayata heyecanla yaklaşan, yüksek enerjili insanlar olarak tarif etmişlerdir. Park, Peterson ve Seligman (2006)

karakter güçleri sınıflaması yapmış ve hazzı, altı kategoride değerlendirdikleri karakter güçleri içerisinde cesaret kategorisine dahil etmiştir.

Peterson, Park, Hall & Seligman (2009) çalışmalarında, mesleki hazzın bir sonucu olarak çalışanların işlerini daha anlamlı bulduğunu ifade etmişlerdir. Chan (2009) ise araştırmasında mesleki hazzın bir başka faydalarını ortaya koymuş, mesleki hazzın çalışanlarda mesleki tükenmişliği azaltmada ve öznel iyi oluşu meydana getirmede etkili görmüştür.

Walinder (2018) araştırmasında mesleki hazzın meydana gelişinde iş yerindeki olumlu iklimin ve sunulan sosyal desteğin olumlu etkisini ortaya koymuştur. Davis (2014) ise mesleki hazzı meydana getirmek ve bu konuda farkındalık sağlamak için basit kabul edilebilecek bir aktivite önermiştir. Bu aktiviteye göre iş yerinde enerjiyi artıran ve azaltan durumların bir ızgara motifi üzerine yerleştirilmesi ve sonucunun değerlendirilmesi önerilmektedir.

Broberg vd. (2017) iş hayatında mesleki hazzı belirleyen faktörleri belirtmiştir. Bu noktada yüksek beklentiler, işle ilgili belirsizlikler, kazalar, duygusal faktörler mesleki hazzı azaltan faktörler olarak sunulmuştur. Ayrıca bu çalışmada, bütün bu faktörlerin sonucunda oluşan olumsuz durumlar da ortaya koyulmuştur.

Hoy ve Tarter (2011) pozitif psikoloji konulu çalışmasında haz duygusuna bir başlık açmış ve hazzı bu alanda incelenmeye değer bir konu olarak görmüştür. Haz, müdürlerin ve öğretmenlerin davranışları incelendiğinde önemli bir olgu olarak değerlendirilmiştir. Bu konuda “haz, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki bağın doğasını değiştirir mi? Haz iyimserliğin bir sonucu mu, yoksa tam tersi mi?” sorularının sorularak araştırmalar yapılmasını önermiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, uygulanacak araştırma tekniği, araştırma deseni, katılımcılar, veri toplama aracı, verilerin toplanması, verilerin analizi hakkında bilgiler sunulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma teknikleri içerisinde fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılmıştır. Edmund Husserl, Fenomenoloji yönteminin kurucusu kabul edilmektedir. Araştırmacı, kişisel deneyimlerin özünü bulmaya çalışır (Alpay, 2020). Yıldırım ve Şimşek (2013) nitel araştırmayı “gözlem görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” şeklinde tanımlamaktadır.

Fenomenoloji, bir fenomene dair deneyimleri ortaya koyup anlamının önemli görüldüğü problem durumlarına uygun bir araştırma desendir. Fenomenolojide temel amaç, herhangi bir fenomene dair deneyimlerin evrensel bir nitelik taşıyacak şekilde açıklanmasıdır. Öncelikle fenomenin tanımı yapılır. Ardından fenomeni deneyimleyen bireylerden veriler toplanır. Bunların sonucunda deneyimlerin özünü ortaya koyabilecek bir betimlemeye ulaşılır. Fenomenoloji, betimlemenin ötesinde, deneyimlerin anlamlarına dair yorumlamalara ulaşılabilen bir süreci ifade eder (Creswell, 2021). Fenomenoloji, insan deneyimlerinin bilince dönüşümü üzerinde odaklanmaktadır. Bu odaklanış, fenomenin nasıl deneyimlendiğini derinlemesine betimlemeyi gerektirir. Bu sebeple fenomeni dolaylı değil,

doğrudan deneyimleyen katılımcılarla görüşmeler yapılması uygun olmaktadır (Patton, 2018).

Fenomenolojik araştırmalarda deneyimler önem kazanmaktadır. Katılımcıların deneyimledikleri bir olgunun bulunması gerekmektedir. Fenomenolojide sorgulamalar deneyimlere ilişkindir. Temel amaç deneyimin özüne ulaşmaktır. Eğitim-öğretim alanındaki bir fenomenolojik araştırmada araştırmacı, bu alandaki paydaşların deneyimlerini incelerken incelediği deneyimleri eğitim-öğretim ortamını, bu ortamdaki kişiler arası ilişkileri, bireysel farklılıkları göz ardı etmemelidir (Ersoy, 2019).

Katılımcılar

Araştırmada amaçlı örneklemeler içerisinde maksimum çeşitleme yapılmıştır. Amaçlı örnekleme araştırmacı, katılımcıları ve mekânları bir seçme işlemine tâbi tutmaktadır. Maksimum çeşitlemede, farklı kriterleri karşılayan katılımcılar seçilmektedir. Bu yolla, farklı bakış açıları yansıtılabilecektir (Cresswell, 2021). Maksimum çeşitleme, farklı bireysel özelliklere sahip katılımcıların fenomene olan farklı bakış açılarını ortaya koymada kullanılabilen bir örneklem çeşididir (Ersoy, 2019). Öğretmenlerde mesleki haz fenomenini ortaya koymada farklı lise türlerinde çalışan, farklı cinsiyet ve kıdemlerden öğretmenler seçilerek maksimum çeşitleme sağlanmaya çalışılmıştır. Bu yolla farklı bakış açıları yansıtılmak amaçlanmaktadır. Cresswell (2021) fenomenolojik araştırmalar için yeterli bir örneklem büyüklüğüne ilişkin fikir vermek amacıyla yirmi beş kişilik bir katılımcının yeterli olabileceğini ifade etmiştir. Bu tavsiye dikkate alınmış ve bunun yanında araştırma konusunun görece yeni bir konu olması nedeniyle otuz katılımcıdan oluşan bir örneklemin yeterli olacağı ön görülmüştür. Bu doğrultuda, araştırmanın evreni Bolu il merkezinde ve Yeniçağa ilçesinde görev yapan ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı sekiz farklı liseden öğretmenler olmuştur. Bu evren içerisinde toplam otuz öğretmenle görüşme yapılmıştır. Örneklem seçiminde maksimum çeşitlemeyi sağlayabilmek için farklı lise türlerinde çalışan öğretmenler tercih edilmiştir. Bu sebeple katılımcı öğretmenlerin çalıştığı okul türleri üç mesleki ve teknik Anadolu lisesi, bir mesleki eğitim merkezi, iki Anadolu lisesi, bir fen lisesi, bir çok programlı Anadolu lisesi olacak şekilde belirlenmiştir.

Tablo 2

Katılımcı Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Özellik	Grup	n
Cinsiyet	Kadın	10
	Erkek	20
Görev	Öğretmen	30
Branş	Yiyecek İçecek Hizmetleri	4
	Türk Dili ve Edebiyatı	4
	İngilizce	4
	Matematik	2
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2
	Tarih	2
	Coğrafya	2
	Beden Eğitimi	1
	Konaklama ve Seyahat Hizmetleri	3
	Fizik	1
	Kimya	1
	Biyoloji	2
	Giyim Üretimi Teknolojisi	1
	Felsefe	1
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	3
	6-10 yıl	15
	11-15 yıl	6
	16-20 yıl	3
	21-25 yıl	3
	26 yıl ve üzeri	0
Yaş	25-30	4
	31-36	13
	37-42	6
	43-48	5
	49-54	2
	55-60	0
Eğitim Durumu	Lisans	23
	Yüksek Lisans	7
Mevcut Okuldaki Çalışma Süresi	1-3 Yıl	12
	4-6 Yıl	9
	7-9 Yıl	4
	10 ve üzeri	5
	<i>Toplam</i>	<i>30</i>

Katılımcı öğretmenlerin demografik bilgileri incelendiğinde şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır: Araştırmaya yirmi erkek, on kadın olmak üzere toplam otuz kadrolu öğretmen, katılımcı olarak katkı sağlamıştır. Katılımcı öğretmenlerin branşları: Yiyecek İçecek Hizmetleri, Türk

Dili ve Edebiyatı, İngilizce, Matematik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Tarih, Coğrafya, Beden Eğitimi, Konaklama ve Seyahat Hizmetleri, Fizik, Kimya, Biyoloji, Giyim Üretimi Teknolojisi, Felsefe şeklindedir. Katılımcı öğretmenlerin sekizinin mesleki eğitim veren liselerde meslek dersi öğretmeni olduğu görülmektedir. Branşlara göre en yüksek sayıda katılımcı, dörder kişiyle Yiyecek İçecek Hizmetleri, Türk Dili ve Edebiyatı, İngilizce branşlarındadır.

Katılımcı öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde üç öğretmenin bir ile beş, on beş öğretmenin altı ile on, altı öğretmenin on bir ile on beş, üç öğretmenin on altı ile yirmi, üç öğretmenin yirmi bir ile yirmi beş arasında meslek kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Katılımcı öğretmenler arasında yirmi iki yılın üzerinde mesleki kıdeme sahip öğretmen bulunmamaktadır. Altı ile on yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenler, on beş kişiyle en kalabalık grubu oluşturmaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin eğitim durumlarına bakıldığında yirmi üç öğretmenin lisans seviyesinde, yedi öğretmenin ise lisansüstü seviyede öğrenim gördüğü ortaya çıkmaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin yaşları incelendiğinde yirmi beş ile otuz yaş arasında dört, otuz bir ile otuz altı arasında on üç, otuz yedi ile kırk iki arasında altı, kırk üç ile kırk sekiz arasında beş, kırk dokuz ile elli dört arasında iki öğretmenin bulunduğu görülmektedir. Yaş noktasında en kalabalık grup, on üç öğretmenle otuz bir ile otuz altı yaş aralığındadır.

Tablo 3

Katılımcı Öğretmenlere Verilen Rumuzlar

Katılımcılar	Rumuz	Mesleki Deneyim	Cinsiyet
Öğretmen 1	Recep	10	Erkek
Öğretmen 2	Sevgi	7	Kadın
Öğretmen 3	Fatmagül	10	Kadın
Öğretmen 4	Ece	10	Kadın
Öğretmen 5	Kemal	12	Erkek
Öğretmen 6	Ayşe	5	Kadın
Öğretmen 7	Tarık	17	Erkek
Öğretmen 8	Şeref	10	Erkek
Öğretmen 9	Çiçek	5	Kadın
Öğretmen 10	Cahit	21	Erkek
Öğretmen 11	Emre	15	Erkek
Öğretmen 12	Nurdan	5	Kadın
Öğretmen 13	Sezen	15	Kadın
Öğretmen 14	Turan	8	Erkek
Öğretmen 15	Suna	7	Kadın
Öğretmen 16	Mehmet	22	Erkek
Öğretmen 17	Kaya	9	Erkek
Öğretmen 18	Duru	10	Kadın
Öğretmen 19	Metin	22	Erkek
Öğretmen 20	Harun	15	Erkek
Öğretmen 21	Coşkun	11	Erkek
Öğretmen 22	Oğuz	19	Erkek
Öğretmen 23	Ali	8	Erkek
Öğretmen 24	Eylül	8	Kadın
Öğretmen 25	İsmail	8	Erkek
Öğretmen 26	Nazım	11	Erkek
Öğretmen 27	Latif	17	Erkek
Öğretmen 28	Kerem	10	Erkek
Öğretmen 29	Erkin	8	Erkek
Öğretmen 30	Betül	8	Kadın

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Büyüköztürk, Kılıç  akmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e (2019) göre görüşme, en az iki kişinin sözlü iletişim sürecidir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda açık uçlu sorular yer almıştır. Soruların anlaşılmasını kolaylaştırmak veya daha ayrıntılı cevaplar elde etmek için açık uçlu soruları destekleyici sonda sorular kullanılmıştır. Bu sayede araştırmada ele alınan olguyu açıklamak için yeterli ve zengin bir verinin elde edildiği düşünülmektedir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasından önce Gazi Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulundan ve Bolu İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra veriler, araştırmacı tarafından toplanmıştır. Katılımcılara görüşmenin yüz yüze ya da sanal ortamda yapılması teklif edilmiştir. Görüşmede katılımcıların rızasına göre bu iki yoldan biri tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla yüz yüze yapılan görüşmeler ses kaydına alındıktan sonra yazıya geçirilip deşifre edilmiştir.  evrim içi yolla yapılan görüşmeler de önce kaydedilmiş, sonra yazıya aktarılıp deşifre edilmiştir.

 nternet aracılığıyla görüşme yaparak veri toplamak, birçok avantaj sağlamaktadır. Tatil döneminde olan veya yüz yüze görüşmede araştırmacıyla bir araya gelemeyecek durumdaki katılımcılardan, bu yolla veri toplanabilmektedir.  evrim içi ortamda yapılan görüşmelerin sağladığı görece gizlilik, katılımcının daha i ten cevaplar vermesini sağlayabilmektedir. Zamanın ve mek nın kısıtlaması, çevrim içi ortam sayesinde aşılabilmektedir (Yıldırım ve şimşek, 2016, s. 221-222).

Verilerin Analizi

Toplanan verilere, içerik analizini uygulanmıştır. İçerik analizinde veriler kavramlaştırılır ve ardından düzenlenerek verileri açıklayacak temalara ulaşılır. Bu sayede olguları anlamak daha kolay bir h l alır. İçerik analizi sonucunda veriler tanımlanmış, toplanan verilerden birtakım gerçekler çıkarılmış olur. Birbirine benzer veriler belli kavramlar ve temalar

etrafında bir araya getirilir ve bunlar okurların anlayacağı bir biçimde sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Görüşme soruları veri toplama aşamasından önce, alanında uzman üç akademisyene gönderilmiş ve bu akademisyenlerden görüşleri istenmiştir. Alınan uzman görüşleri neticesinde sorular düzenlenmiş ve sorulara son hali verilmiştir. Katılımcılara sorulacak doğru sorularla ve üçgenleme yoluyla geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Üçgenlemede araştırmacı temaları aydınlatabilmek, bulguları destekleyici kanıtlar oluşturabilmek için farklı kaynaklara yönelmektedir (Cresswell, 2021). Güvenilirliği artırmak için öncelikle teknik imkânlar yeterli seviyeye getirilmiştir. Bu doğrultuda yüksek kaliteli bir ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Sanal görüşme yolunu tercih eden katılımcılarla görüşme yapabilmek için yüksek hızda bir internet bağlantısı kullanılmıştır. Cresswell'e (2021) göre araştırmacı yüksek kalitede bir ses kayıt cihazıyla yaptığı kayıtları yazıya geçirdiğinde güvenilirliği artırmış olmaktadır. Kodlayıcılar arası görüş birliği de güvenilirliği sağlamada kullanılacak bir yol olmuştur. Bu bağlamda, nitel araştırma deneyimi bulunan bir kodlayıcının hazırlamış olduğu kodlar ile karşılaştırma yapılmıştır. Bu karşılaştırma neticesinde bazı kodlar eklenmiş bazıları çıkarılmıştır. Güvenilirliğin sağlanmasında kullanılan son yöntem, üye kontrolü olmuştur. Üye kontrolünde araştırmacı, görüşme sonucunda oluşan notları, örnekleme meydana getiren katılımcılara sunmaktadır. Katılımcıların elde edilen verilerin doğruluğunu ve eksiksizliğini onaylamasıyla üye kontrolü sonuçlandırılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2019).

Araştırmanın bulguları ortaya koyulurken bazı katılımcı öğretmenlerden yapılan doğrudan alıntılar, destekleyici bir unsur olarak sunulmuştur. Bu doğrudan alıntılarda, katılımcı öğretmenlerin gerçek isimleri yerine rumuzlar kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümü, görüşme yoluyla katılımcı öğretmenlerden toplanan verilerin alt problemlere göre sınıflandırılmasını, kodlar ve kategoriler halinde sunulup deşifre edilmesini içermektedir.

Öğretmenlerin Mesleki Haz Duygusunu Yaşadıkları Durumlara İlişkin Görüşleri

Tablo 4

Öğretmenlerin Mesleki Haz Yaşadığı Durumlara İlişkin Görüşleri

Temalar	Kategoriler	Kodlar	Görüş Sunan Katılımcılar	Sayı
Öğrenci Kaynaklı	Öğrenci başarısı	Öğrencilerin elde ettiği akademik, sportif ve kültürel alanlardaki başarılar	Recep, Sevgi, Fatmagül, Kemal, Şeref, Emre, Sezen, Suna, Kaya, Duru, Eylül, İsmail, Latif, Kerem, Erkin	15
		Öğrencilerin okul bitince iş bulması, iyi pozisyonlarda çalışması	Sevgi, Fatmagül, Ece, Mehmet, Kaya, Metin, Coşkun, Oğuz, Kerem	9
		Ders neticesinde öğrencilerin geliştirdiği iyi özellikler ve beceriler	Sevgi, Turan, Mehmet, Duru, Harun, Oğuz, Nazım, Latif	8
	Saygı ve değer	Öğrenci ve velilerin taktirleri	Kemal, Mehmet, Duru, Metin, Coşkun, Ali, Nazım, Latif	8
		Öğrencilerin duyduğu güven ve verdiği değer	Ayşe, Cahit, Suna, Kaya, Duru, Oğuz, Ali, Erkin	8

Tablo 4'ün Devamı

Kişisel Kaynaklı	Duygusal faktörler	İlk dersin heyecanı	Recep	1
		Öğrencinin hayatına dokunma	Emre, Nurdan, Mehmet, Duru, Harun, Oğuz	6
	Düşük meslekî haz	Devlet okullarında uygun çalışma ortamı bulamama ve düşük öğrenci profili	Ali	1
		Mesleğe uygun olmama	Tarık	1

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda katılımcı öğretmenlerin öğretmenlik yaşantılarında mesleki haz yaşadıkları durumların neler olduğunu konusunda görüşleri alınmıştır. Katılımcı öğretmenlerin cevapları tablo dördte kodlar, kategoriler ve temalar halinde gösterilmiştir. Katılımcı öğretmenlerden alınan cevaplar doğrultusunda iki tema; ikisi birinci temanın içerisinde, yine ikisi ikinci temanın içerisinde olmak üzere toplam dört kategori, bu kategoriler içerisinde ise dokuz farklı kod bulunmaktadır. Oluşturulan temalar “öğrenci kaynaklı” ve “kişisel kaynaklı” şeklinde adlandırılmıştır. Öğrenci kaynaklı mesleki haz temasının altında “öğrenci başarısı”, “saygı ve değer” kategorileri oluşturulmuştur. Kişisel kaynaklı mesleki haz temasının altında ise “duygusal faktörler”, “düşük mesleki haz” kategorileri oluşturulmuştur.

Katılımcı öğretmenler, kendilerinde mesleki hazzı meydana getiren unsurlar içerisinde en fazla “öğrencilerin elde ettiği akademik, sportif ve kültürel alanlardaki başarılar” doğrultusundaki cevapları vermiştir. Bu doğrultudaki cevaplar, on beş öğretmen tarafından verilmiştir. “Öğrencilerin elde ettiği akademik, sportif ve kültürel alanlardaki başarılar” bende mesleki hazzı meydana getirir doğrultusunda cevap veren öğretmenlerin sayısı dokuzdur. Ardından sekizer öğretmen “ders neticesinde öğrencilerin geliştirdiği iyi özellikler ve beceriler” ve “öğrenci ve velilerin taktirleri” doğrultusunda cevaplar vermiştir. Yine sekizer öğretmen “öğrencilerin duyduğu güven ve verdiği değer”, “öğrencilerin derse ilgisini ve sevgisini sağlama” yönünde cevaplar vermiştir. Beş öğretmen ise “öğrencilerle yürütülen projeler ve çalışmalar” kendisinde mesleki haz meydana getirdiği cevabını vermiştir.

Katılımcı öğretmenlerden biri, ilk dersin kendisinde meydana getirdiği heyecanı mesleki hazzı yaşatan bir unsur olarak sunarken altısı, öğrencilerin hayatına dokunabilmek mesleki hazzı yaşatan bir unsurdur cevabını vermiştir. Bir katılımcı öğretmen ise öğretmenliğin hayatı daha iyi yorumlama fırsatı verdiğini, bu noktanın kendisinde mesleki haz meydana getirdiğini belirtmiştir.

Katılımcı öğretmenlerden biri, öğretmenliğin kendisinde bir mesleki haz meydana getirmediğini ifade etmiştir. Bu duruma sebep olarak kişisel anlamda öğretmenliğe uygun olmadığını ifade etmiştir. Bir öğretmen ise devlet okullarındaki kötü şartları ve düşen öğrenci profilini sebep göstererek mesleki hazzın gün geçtikçe azaldığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin cevapları ayrıntılı şekilde incelendiğinde mesleki hazzı meydana getirme noktasında, öğrenciyle olan yaşantının fazlaca belirleyici olduğu görülmektedir. Öğrencilerin elde ettiği başarılar (Recep, Sevgi, Fatmagül, Kemal, Şeref, Emre, Sezen, Suna, Kaya, Duru, Eylül, İsmail, Latif, Kerem, Erkin), Öğrencilerin ve velilerin taktirleri, sunduğu şükran duyguları (Kemal, Mehmet, Duru, Metin, Coşkun, Ali, Nazım, Latif), öğrencilerin mezuniyet sonrası meslek sahibi olması (Sevgi, Fatmagül, Ece, Mehmet, Kaya, Metin, Coşkun, Oğuz, Kerem) öğretmenlerde mesleki haz meydana getiren durumlar olarak sıklıkla ifade edilmiştir. Öğretmenler, mesleki hazzı meydana getiren durumlarla ilgili gelen soruya genellikle bu noktalara temas eden öğrenci merkezli cevaplar vermiştir:

“Anlattığım konularda öğrencilerin daha iyi noktalara gitmeleri, heyecanlı şekilde sorular sormaları, heyecanlarını ve öğrenme arzularını göstermeleri, onlardaki ışığı görmem, onların dünyasına girdiğimi hissetmeleri mesleki haz yaşıyor. Bir öğrencim sosyal medya aracılığıyla bana ulaşmıştı. Çok iyi bir noktaya ulaşmış. Bana yazdığı mesajda bu noktaya gelmesinde pay sahibi olduğum yazıyordu. Bu bana çok büyük bir mesleki haz yaşattı.” (Mehmet Öğretmen)

Katılımcı öğretmenlerin mesleki hazzı meydana getiren unsurlar içerisinde, en çok öğrencilerin elde ettiği birtakım başarıları belirttiği yukarıda ifade edilmiştir. Kerem Öğretmen’in cevabı bu durumu örnekler niteliktedir:

“Meslek dersi öğretmeni olduğum için bir ürün çıktı ilişkisiyle değerlendirebilirim bu durumu. Bize gelen ürün dört sene yontuluyor ve çıktıktan sonra hangi vitrinde sergileniyor? Buraya odaklanmak gerekiyor. Bu sene Mastercheff yarışmasına bir öğrencim katıldı. Bu durum bana mesleki haz verdi. Koordinatörlük görevim esnasında bir otele gittim Bodrum’da. İlk öğrencilerimden birinin o otelde önemli bir pozisyonda çalıştığını gördüm. Bu bana çok büyük bir mesleki haz verdi. Öğrencilerimi iyi yerlerde görünce mutlu oluyorum.”

Mesleki haz yaşamadığını ifade eden Tarık Öğretmenin görüşleri, kişilerin öğretmenlik mesleğine uygunluğunun önemini ortaya koyması bakımından dikkat çekmektedir: “Haz duyduğum zamanlar olmadı. Bu meslek bana göre değilmiş. Meslek hayatımda hiç mutlu olmadım. Sadece şunu diyebilirim. Bir şeyler bilmek haz veriyor. Hayatı daha iyi algılayabiliyorum bu şekilde.” Tarık Öğretmen, mesleğe uygun olmadığı için düşük bir mesleki hazzı sahip olduğunu ifade ederken öğretmenlik mesleğinin kendisine sağladığı bir kişisel faydayı dile getirmiştir. Bu fayda, öğretmenliğin bir getirisi olarak “hayatı daha iyi

algılama fırsatı”dır. Tarık Öğretmen’in bu cevabı oluşturulan kategorilere girmeyen özgün bir görüş olarak sunulmuştur.

Öğretmenlerde mesleki hazzı meydana getiren unsurlar içerisinde ifade edilen “öğrencinin verdiği değer ve güven” olgusuna yönelik birçok anı, katılımcı öğretmenler tarafından anlatılmıştır. Bunlar içerisinde Erkin Öğretmen şunları ifade etmiştir:

“... Mudurnu’da öğretmenlik yaptığım yıllarda öğrencilerimle kar tatili üzerine konuşmuştuk. Oturduğum ev sobalıydı. İnşallah kar tatili olmaz çünkü odun kömür yakması zor demiştim. Sonrasında şaka olsun diye evde kömür de yok okula gelsem daha iyi dedim. Öğrencilerimden biri bu şakamı gerçek zannedip kar tatili olduğu gün evime odun ve kömür getirdi. Bu öğrencim kimsenin okumaz dediği, haylaz kabul edilen bir çocuktü. Çok duygulanmışım. Bu olay bana çok büyük bir mesleki haz yaşattı.”

Sekiz katılımcı öğretmen (Çiçek, Cahit, Nurdan, Sezen, Harun, Coşkun, Eylül, Erkin) belirlenen kategorilere dahil edilemeyen özgün bir görüş sunmuştur. Bu öğretmenler, “öğrencilerin derse ilgisini ve sevgisini sağlama” durumunda mesleki haz yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Beş katılımcı öğretmen (Recep, Şeref, İsmail, Nazım, Betül) yine belirlenen kategorilere dahil edilemeyecek özgün bir görüş sunmuştur. Bu katılımcı öğretmenler “öğrencilerle yürütülen projeler ve çalışmalar”ın kendilerinde mesleki haz meydana getirdiğini ifade etmektedirler.

Tablo 5

Öğretmenlerin Toplumun Verdiği Değer Noktasında Yaşadığı Mesleki Hazza Yönelik Görüşleri

Temalar	Kategoriler	Kodlar	Görüş sunan katılımcılar	Sayı
Yüksek mesleki haz	Toplumsal bakış açısı	Öğretmenliğin toplumdaki yüksek değeri	Fatmagül, Sezen, Suna, İsmail, Latif	5
		Değer verildiğinde yükselecek mesleki haz	Ece, Metin, Oğuz, Eylül	4
		Küçük bir kesimin verdiği değer	Ayşe, Kaya, Eylül	3
		Öğretmenliğin beğeni ve taktir görmesi	Sezen, Suna	2
Düşük mesleki haz	İtibarsızlaştırma	Yazılı ve sosyal medyada yaratılan olumsuz algı	Kemal, Şeref, Kaya, Ali, İsmail	5
		Öğretmenliği küçümseme	Ayşe, Turan, Kerem	3
		Siyasilerin olumsuz söylemleri	Kaya	1
		Yeni neslin değer tanımayışı	Kaya	1
	Toplumsal olumsuz bakış açısı	Gün geçtikçe azalan değer	Ayşe, Şeref, Duru, Metin, Metin, Coşkun, Oğuz, Ali, Eylül, Kerem, Erkin	11
		Toplumsal verdiği düşük değer	Sevgi, Kemal, Ayşe, Tarık, Şeref, Betül	6
		Maddi gücün yetersizliği	Emre, Oğuz	2
		Toplumsal branş ayrımı	Recep	1
		Öğretmen ve toplum çatışması	Tarık	1
	İhtiyaç duyulmama	İhtiyaçların değişmesi ve bilgi kaynağının çeşitlenmesi	Duru, Coşkun, Oğuz, Ali	4
		Bilgiye erişimdeki kolaylık	Duru	1
Etkisiz	Bireysel ama eşitlikçi bakış	Toplumsal verdiği değerle ilgilenmeme	Sevgi, Şeref, Çiçek, Nurdan, Harun, Nazım	6
		Her mesleğin değerli olduğuna inanç	Kemal, Nurdan, Nazım	3

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik katılımcı öğretmenlere “Toplumsal öğretmene verdiği değer, öğretmenlik mesleğinden aldığınız hazzı ne şekilde etkilemektedir?” sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplar doğrultusunda “yüksek mesleki haz”, “düşük mesleki haz”, “etkisiz” şeklinde üç farklı tema oluşturulmuştur. Yüksek mesleki haz temasının altında “toplumsal olumlu bakış açısı” şeklinde bir kategori oluşturulmuştur. Düşük mesleki haz temasının altında “itibarsızlaştırma”, “toplumsal olumsuz bakış açısı”, “ihtiyaç duyulmama”

şeklinde üç kategori oluşturulmuştur. Etkisiz temasının altında ise “bireysel ama eşitlikçi bakış açısı” şeklinde bir kategori oluşturulmuştur.

“Toplumsal öğretmene verdiği değer, öğretmenlik mesleğinden aldığınız hazzı ne şekilde etkilemektedir?” sorusuna verilen cevaplar ayrıntılı şekilde incelendiğinde; itibarsızlaştırılma, toplumun ve öğretmenin kendisine olan olumsuz bakışından, ihtiyaç duyulmamaktan kaynaklı olmak üzere toplumun öğretmenlik mesleğine gereken değeri vermediği ve bu durumun mesleki hazzı düşürdüğü sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu yönde görüş bildiren öğretmenlerin sayıca daha fazla olduğu görülmektedir. Bu yönde görüş bildiren öğretmen sayısı yirmidir (Recep, Sevgi, Kemal, Ayşe, Tarık, Şeref, Emre, Turan, Mehmet, Kaya, Duru, Metin, Coşkun, Oğuz, Ali, Eylül, İsmail, Kerem, Erkin, Betül). Bir katılımcı öğretmen, itibarsızlaştırılmanın toplumun bakış açısına yansımaları ve bunun öğretmenlerdeki mesleki hazzı etkisi üzerine şunları söylemiştir:

“Eğitim fakültesi mezunu olduğum için hep öğretmenlik yapmak istedim. Sırf bu yüzden daha prestijli bir işi bıraktım ve öğretmen oldum. Devlet Hava Meydanlarında çok iyi bir maaşla işe başlamıştım. Neticede eğitimini aldığım işi yapmak için KPSS’ye hazırlanıp öğretmen oldum. O günden beri hep kendimi sorguladım acaba doğru mu yaptım diye. Bu sorgulamaya toplumun bize verdiği değer sebep oldu diyebilirim. Toplumdaki değerimiz her geçen gün azalıyor. Bunda sosyal medyada bize yapılan karalama kampanyalarının etkisi çok büyük. Bugün bir doktorun ya da bir avukatın çocuğum öğretmen olsun dediğini duymuyorum. Bu bile değerimizi gösteriyor. Mesleki haz bunları düşününce elbette düşüyor.” (Erkin Öğretmen)

Katılımcı öğretmenlerden bazıları (Duru, Coşkun, Oğuz, Ali) bilgiye erişimin kolaylaşması ve öğretmene duyulan ihtiyacın azalması sebebiyle, öğretmenlerin toplum içerisinde değerinin düşmesine yol açtığını ifade etmiştir. Bu değer kaybının öğretmenlerde mesleki hazzı azalttığı, belirtilen katılımcı öğretmenler tarafından ortaya koyulmuştur. Bu yönde bir katılımcı öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

“Kesinlikle burada toplumun verdiği çok önemli. Biz eğitimin paydaşlarıyız. Öğretmen öğrenci veli paydaş olarak düşünülmeli. İnsanların öğretmenlere bakış açısı olarak düşünürsek insanların nezdinde değerliyse öğretmende bir gurur oluşacaktır. Bir mesleğe saygı gösteriliyorsa o mesleğin mensubunda mesleki haz oluşacaktır. Eğer insanların gözünde değersizse mesleki haz çok düşecektir... Kitle iletişim araçlarının yaygın olmadığı dönemlerde öğretmen gerçekten çok değerliydi. Herkes öğretmenin kapısını çalardı. Her konuda danışılırdı. Öğretmene büyük bir saygı vardı ve bu durumdan öğretmen büyük bir haz duyardı. Öğretmen artık sadece deneyim sahibi bir rehber. Bilgiye ulaşım kolaylaştı. Bir iş sahibi sürekli iyi dönütler alıyorsa çalışma güdüsü artar motive olur ve daha fazla çalışma arzusuyla isteği artar, mutlu olur.” (Oğuz Öğretmen)

Katılımcı öğretmenlerden biri, kategorilere dahil edilemeyen özgün bir görüş sunarak öğretmenlerin kendilerine olan bakış açısının toplumdaki öğretmen algısını etkileyeceği yönünde görüş bildirmiştir:

“Bu noktada öğretmenlerin kendisine bakışı da toplumun bakışını belirliyor. Öğretmenler kendilerini değerli ve önemli görmeli. Kendisinin farkında olmalı. Bazen ön yargılı velilerle muhatap oluyorum. Duruşumla, veliye yaklaşımımla o ön yargılı velinin tavrını değiştirebiliyorum. Senin bizzat ortaya koyduğun tavrın, çaba ve mücadelenin yansıması görülüyor.” (Mehmet Öğretmen)

“Yüksek mesleki haz” temasındaki cevaplar incelendiğinde toplumun öğretmenlere değer verdiği ve bunun neticesinde mesleki hazzın yükseldiği şeklinde cevap veren katılımcı öğretmenlerin sayısının on beş (Fatmagül, Ece, Kemal, Ayşe, Cahit, Emre, Sezen, Suna, Kaya, Metin, Coşkun, Oğuz, Eylül, İsmail, Latif) olduğu görülmektedir. Bu yönde en fazla cevap, “öğretmenliğin toplumdaki yüksek değeri” olmuştur. Beş öğretmenin bu yönde bir cevap verdiği görülmektedir (Fatmagül, Sezen, Suna, İsmail, Latif). Bu durumun yanı sıra öğretmenler, toplumun öğretmene verdiği değerın mesleki hazzı olumlu etkisine dair cevapları içerisinde birçok noktada ayrılmıştır. Bu farklı görüşler birinci temanın altında dört farklı kodun, iki özgün görüşün oluşmasını sağlamıştır. Katılımcı öğretmenlerin bir kısmı (Kemal, Cahit, Sezen, Coşkun) kategorilere dahil edilemeyen özgün bir görüş sunarak kırsal bölgelerde ve küçük yerlerde öğretmene daha fazla değeri verildiğini ve bu durumun mesleki hazzı yükselttiğini ifade etmiştir. Bir katılımcı öğretmen (Emre) diğer bütün cevaplardan ayrılarak 2020 ve 2021 yıllarını kapsayan Covid-19 pandemisinin öğretmenlere olan toplumsal bakışı olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir: “...Pandemi sürecinde şu sözleri duydum velilerimden: ‘Sizi taktir ediyoruz. Derslerinizi biz de dinliyoruz. Sınıf içerisinde de böyle misiniz?’ Velilerimiz bu süreçte bizleri tanıma fırsatı buldu. Değeriimizi anladılar.” (Emre Öğretmen)

Küçük yerleşim bölgelerinde ve kırsal alanlarda öğretmenlerin daha fazla değeri gördüğü ve bu durumun mesleki hazzı artırdığına yönelik Cahit Öğretmen’in görüşleri dikkat çekmektedir:

“Bulunduğumuz yerin büyüklüğüne küçüklüğüne göre değişir bu durum. Küçük yerlerde saygı artıyor. Büyük şehirlerde bu durum biraz farklılaşıyor. Büyük şehirlerde en azında velilerin daha iyi iletişim kurması bile bana değeri verildiğini gösterir ve mesleki hazzım artar. Dediğim gibi küçük yerlerde zaten yüksek bir değeri var.”

Katılımcı öğretmenlerden bazılarının (Sevgi, Kemal, Şeref, Çiçek, Nurdan, Harun, Nazım) her mesleğin eşit değerde olduğu ve öğretmenliğe ekstra bir değeri ya da kutsallık atfedilmemesi gerektiği yönünde sunduğu görüşler, “etkisiz” temasının oluşmasını sağlamıştır. Bu tema altında “bireysel ama eşitlikçi bakış” şeklinde adlandırılan bir kategori oluşturulmuştur. Bu kategori içerisinde bir katılımcı öğretmenin verdiği cevap şu şekildedir:

“Ben belki farklı bir cevap vereceğim. Ben işin bu kısmıyla ilgilenmiyorum. Öğretmenlik mesleği mensupları bu konuyu çok abartıyor. Bu bir iş alanı bizim işimiz öğrencileri bir alanda eğitmek. Ben, öğretmenim bana yer vermelisiniz diyen kişi bile gördüm. Öğretmenlik bir meslek alanı. Neden bir temizlikçiden daha değerli olalım ki. Her meslek değerlidir. Şunu diyebiliriz ama öğretmen çok değersizleştirilirse öğrencinin gözünde ağırlığını kaybedebilir.” (Nazım Öğretmen)

Öğretmenlerin Mesleki Haz Duygusu Yaşadıkları Durumları Nasıl Tanımladıklarına İlişkin Görüşleri

Tablo 6

Öğretmenlerin Okula Giderken Hissettiği Coşku ve Hazır Olma Durumu Üzerine Görüşleri

Temalar	Kategoriler	Kodlar	Görüş sunan katılımcılar	Sayı
Okula giderken yaşanan coşku ve hazır oluş	Öğretmen kaynaklı etki	Derse hazırlık yapma	Çiçek, Nurdan, Turan, Mehmet, Kaya, Ali, Betül	7
		Öğretmenlik sevgisi	Ali, İsmail, Latif	3
		Okula aidiyet hissi	Sevgi, Coşkun	2
		Tecrübe	Harun, Nazım	2
		Fiziksel gereksinimlerin karşılanması	Şeref, Turan, Suna	3
		Gençlerle birliktelik hissi	Nazım	1
		Psikolojik iyi oluş	Turan	1
	Okul kaynaklı etki	Olumlu okul iklimi	Çiçek, Suna, Metin, Coşkun, Oğuz, Ali, Nazım	7
		Okulun fiziki koşulları	Cahit, Oğuz	2
		Çalışılan okul kademesi	Ayşe	1
Ders esnasında yaşanan coşku	Öğrenci merkezli etki	Öğrencinin derse katılımı	Ece, Kemal, Ayşe, Kaya, Duru, Eylül, İsmail, Latif	8
		Öğrenci seviyesi	Recep, Turan, Mehmet, Oğuz, Eylül	5
		Öğrencinin merak ve hevesi	Kemal, Ayşe, Çiçek, Emre, Sezen, İsmail	6
		Öğrencinin hazır bulunuşluğu	Recep, Fatmagül, Emre, Nurdan, Kaya	5
		Verimli ders ortamı	Sevgi, Latif	2

Tablo 6'nın Devamı

Coşku yaşanmaması ve hazır olmama	Okul dışı yaşantılar	Sosyal olayların etkisi	Kemal, Oğuz, Kerem	3
		Günlük olayların etkisi	Kemal, Turan, Oğuz	3
		Ekonomik sıkıntılar	Kerem	1
	Öğretmen kaynaklı sebepler	İlk yılların deneyim eksikliği	Nazım	1
		Fiziksel ve zihinsel yorgunluk	Suna	1
	Okul kaynaklı sebepler	Olumsuz okul iklimi	Tarık, Suna, Metin	3
		İş yükünün fazlalığı	Coşkun	1
		Alan dışı derslere girmenin yarattığı tedirninlik	Kaya	1
	Öğrenci kaynaklı sebepler	Öğrencilerdeki hazır bulunuşluğun düşüklüğü	Sevgi, Şeref, Erkin	3
		Öğrencinin ilgisizliği	Metin, Erkin	2

İkinci alt problemin içerisinde katılımcı öğretmenlere yöneltilen “Okula giderken hissettiğiniz coşku ve hazır olma durumunu açıklar mısınız?” sorusu, Peterson vd.nin (2009) ortaya koyduğu mesleki haz tanımı ve tarifi içerisinde yer alan coşku ve heyecan olguları üzerine oluşturulmuştur. Katılımcı öğretmenlerin cevapları “okula giderken yaşanan coşku ve hazır oluş”, “ders esnasında yaşanan coşku” ve “coşkunun yaşanmayışı, hazır oluşun bulunmayışı” şeklinde üç grupta toplanmıştır.

Görüşmeler sonucu elde edilen kodlardan hareketle, öğretmenlerde okula giderken coşku ve hazır olma durumunun öğretmen ve okul kaynaklı olabildiği görülmüştür. “Öğretmen kaynaklı etki” kategorisinde, derslere hazırlık yapmanın meydana getirdiği etki sonucu coşku ve hazır oluşun yaşandığı, yedi katılımcı öğretmen tarafından dile getirilmiştir (Çiçek, Nurdan, Turan, Mehmet, Kaya, Ali, Betül). Bu kodun yanı sıra, öğretmenliği severek yaptığım için okula giderken coşku ve hazır olma durumu yaşıyorum diyen üç öğretmenin (Ali, İsmail, Latif) bulunduğu görülmektedir. Aynı sayıda katılımcı öğretmen, fiziksel gereksinimlerin karşılanması sonucu okula giderken coşku ve hazır olma durumu yaşıyorum demiştir (Şeref, Turan, Suna). Okula karşı aidiyet hissi yaşama (Sevgi, Coşkun), artan tecrübenin etkisi (Harun, Nazım) iki katılımcı öğretmen tarafından ifade edilen cevaplardır.

Bir katılımcı öğretmen (Nazım), gençlerle birlikte olmak bende okula giderken coşku ve hazır olmayı sağlar derken bir katılımcı öğretmen (Turan) ise psikolojik iyi oluşun bu durumları ortaya çıkardığını ifade etmiştir.

Derse hazırlıklı gitmenin coşkulu bir şekilde okula gitme ve o günkü derslere hazır olma durumunu anlatması bakımında Mehmet Öğretmen'in ve Ali Öğretmen'in cevapları örnek gösterilebilir: “Zaman zaman yaşıyorum. Her zaman değil maalesef. O gün işlenecek konu, benim yaptığım hazırlık etkili oluyor coşku ve heyecan hissetmemde. İyi ve özgün bir hazırlık yaptıysam ve bunun öğrencide etki oluşturacağını düşünüyorsam yaşıyorum...”, “Bütün derslerime coşkuyla girerim. Ders anlatmak benim işim. Öğretmenliği seviyorum. Bir konuya hazır değilsem o ders benim için çekilmez bir hal alır. Öğrenci bana bir soru sorduğunda o soruyu bilmeliyim O yüzden her derse hazır giderim...”

Okula giderken hissedilen coşku ve hazır olma durumunda okul kaynaklı kategorisi içerisinde elde edilen en fazla kod olumlu okul iklimidir (Çiçek, Suna, Metin, Coşkun, Oğuz, Ali, Nazım). Bu kategori altında iki öğretmen (Cahit, Oğuz) okulun fiziki şartlarının etkisini dile getirirken farklı okul kademelerinde çalışmayı deneyimlemiş bir katılımcı öğretmen (Ayşe) çalışılan okul kademesinin etkili olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcı öğretmenler, “Coşkuyla ders anlatmanızı sağlayan unsurları açıklar mısınız?” sonda sorusuna beş farklı kod etrafında cevaplar vermiştir. Katılımcı öğretmenlerin sağladığı kodlar “öğrenci merkezli etki” kategoride toplanmıştır. Öğrenci merkezli etki kategorisinde en fazla cevap “öğrencinin derse katılımı” olmuştur. Bu yönde görüş bildiren sekiz katılımcı öğretmen bulunmaktadır (Ece, Kemal, Ayşe, Kaya, Duru, Eylül, İsmail, Latif). Bu katılımcı öğretmenlerden İsmail Öğretmen'in cevabı bu bulguya örnek gösterilebilir:

“Öğrencinin tutumu çok önemli coşku ve heyecanı yakalamada. Saçma da olsa soru bana yöneltmeli. Bir şeyleri merak ettiğini göstermeli bana öğrenci. Sayı çok olursa daha iyi olur tabii sorular havada uçtuğunda bu beni çok memnun ediyor. Biliyorum öğrenci bir şeyler öğrenecek. Bu sorular bende bu düşünceyi oluşturuyor. Öğrencinin öğrenmeye açık olduğunu bu şekilde görüyorum. Motivasyonum da yükseliyor.”

Katılımcı öğretmenler içerisinde Turan Öğretmen'in cevabı, okula giderken yaşanan coşku ve hazır oluş durumunu açıklamada fiziksel gereksinimleri karşılanmanın yanında akış deneyiminin ve bazı psikolojik durumların etkilerini de ortaya koymaktadır:

“Ben bunu yaşıyorum. Okula neşeyle gidiyorum. Bunun en önemli sebebi biraz önce tanıttığın akış. Derslere çok ciddi hazırlanıyorum. Slaytlar hazırlıyorum. Bilişsel düzeyde derslere hazırım. Sabah çok erken uyanıyorum. Her sabah yarım saat spor yapıyorum. Ardında soğuk bir duş alıyorum. Okula bu rutinden sonra gidince çok mutlu ve neşeyle gidiyorum. Hele öğrenci de iyiye iyice coşuyorum. Ders içerisinde coşkuyu yakalamanın ise hem fizyolojik hem de

psikolojik sebepleri var. Vücudun iyi dinlenmiş olması lazım. O hafta, o gün yaşanan olaylar psikolojiyi etkiliyor. Kötü şeyler yaşanmamışsa psikolojik açıdan da derse tam hazır oluyorum.”

Ders esnasında yaşanan coşkunun kaynağını ifade eden katılımcı öğretmenler, öğrencinin derse katılımı dışında; “öğrencinin seviyesi” (Recep, Turan, Mehmet, Oğuz, Eylül), “öğrencinin merak ve hevesi” (Kemal, Ayşe, Çiçek, Emre, Sezen, İsmail), “öğrencinin hazır bulunuşluğu” (Recep, Fatmagül, Emre, Nurdan, Mehmet), “verimli ders çalışma ortamı” (Sevgi, Latif) cevaplarını vermiştir. İki katılımcı öğretmen (Fatmagül, Mehmet) ise ders esnasında yaşanan coşkunun müfredat kaynaklı olduğunu ifade etmiştir. İki katılımcı öğretmen (Fatmagül, Mehmet) ise ders esnasında yaşanan coşku ve hazır oluş noktasında belirlenen kategorilere dahil edilemeyecek özgün bir görüş sunmuştur. Bu katılımcı öğretmenler, anlattıkları konunun ilgi çekici olmasının ders esnasında coşkuyu yakalamakta etkili olduğunu ifade etmiştir.

Bazı katılımcı öğretmenler okula giderken ve ders esnasında coşku yaşamadıklarını ve hazır olmadıklarını ifade etmiştir. Bu yönde oluşturulan temanın altında yer alan kategoriler katılımcı öğretmenlerin sunduğu on farklı koddan oluşturulmuştur. Bu noktada “okul dışı yaşantılar” kategorisi altında “sosyal olayların etkisi” (Kemal, Oğuz, Kerem), “günlük olayların etkisi” (Kemal, Turan, Oğuz) ve “ekonomik sıkıntılar” (Kerem); “öğretmen kaynaklı sebepler” kategorisi altında “mesleğin ilk yıllarındaki deneyim eksikliği (Ayşe), “fiziksel ve zihinsel yorgunluk” (Suna) cevapları yer almıştır. “Okul kaynaklı sebepler” kategorisinde “olumsuz okul iklimi” (Tarık, Suna, Metin), iş yükü fazlalığı (Coşkun), alan dışı derslere girmenin yarattığı tedirginlik (Kaya) cevapları verilirken öğrenci kaynaklı sebepler kategorisi altında “öğrencilerdeki hazır bulunuşluğun düşüklüğü” (Sevgi, Şeref, Erkin), “öğrencinin ilgisizliği (Metin, Erkin) cevapları verilmiştir. Coşku yaşanmaması ve hazır olamama noktasındaki birçok sebebi içermesi bakımından Oğuz Öğretmen’in cevabı dikkat çekmektedir:

“Bunun içerisinde birçok etken var. Bir bireysel yaşantımızla alakalı hususlar var. Mesela öğretmen sınıfa geldiğinde sinirliyse kesin karısıyla kavga etmiştir deriz. Şaka bir tarafa gerçeklik tarafı var. Özel hayatında maddi manevi sorunlar varsa, evinde huzur yoksa, ülkede sıkıntılı günler yaşıyorsa insanın coşkusunu ve hazır olma durumunu azalıyor. Onun dışında çalışma ortamı çok önemli. Okuldaki idareciler kurumu öğretmenlere sevdirmeye, öğretmenlerde aidiyet hissi oluşturmaya gayret ediyorlarsa öğretmenlerde o coşku ve hazır oluş artıyor. Onun dışında okuldaki çalışma ortamı çok etkili. Okulun fiziksel yapısı, öğrencilerin durumu etkiler.”

Tablo 7

Öğretmenlerin Yeteneklerini Ne Gibi Durumlarda Sonuna Kadar Kullanabildiğine Yönelik Görüşleri

Temalar	Kategoriler	Kodlar	Görüş sunan öğretmenler	Sayı
Yeteneklerin sonuna kadar kullanımı	Öğrenci faktörünün etkisi	Öğrencinin ilgisi ve seviyesi	Ayşe, Cahit, Emre, Nurdan, Duru, Metin, Coşkun, Oğuz, Ali, Eylül, Kerem, Erkin, Betül	13
		Öğrenciden alınan dönüt	Ayşe, Nurdan, Duru, Harun, Coşkun, Latif	6
		Öğrencinin yüksek beklentisi	Cahit, Erkin	2
		Öğrencilerle kurulan iyi iletişim	Turan	1
	Öğretmenlerin kişisel tutum ve davranışlarının etkisi	Yeniliklere adapte olma	Cahit, Mehmet	2
		Öğrencilere faydalı olma isteği	Kemal, Harun	2
		Akış deneyimi	Nazım	1
		Adanma	Şeref	1
		Gözlem ve merak	Çiçek	1
		Zorluklar karşısında gösterilen sabır	Mehmet	1
		Sakinliğin ortaya çıkardığı yetenek	Mehmet	1
		Bir işin sonunu getirme arzusu	Duru	1
		Özel bir yeteneğin derse yansıtılma isteği	Harun	1
	Mesleki haz ve doyum	İşten alınan hazla orantılılık	Kemal, Turan, İsmail, Nazım, Kerem	5
		Tebrik ve taktir	Sezen, Kaya	2
		Başarılı eğitsel faaliyetler	Sezen, Kaya	2
		Uygulamalı derslerin etkisi	Kerem	1
		Motive olma	Fatmagül	1
Yeteneklerin kullanılamaması	Öğrenci kaynaklı sebepler	Öğrencinin düşük seviyedeki hazır bulunuşluğu	Tarık, Oğuz	2
		Geçici koruma altındaki öğrencilerin durumu	Oğuz	1
		Öğrencilerin beklentisiz oluşu	Oğuz	11
		Öğrencilerle yaşanan sorunlar	Ali	1
	Okul kaynaklı sebepler	Okulun fiziksel eksiklikleri	Recep	1
		Sınıf mevcutlarının fazlalığı	Sevgi	1

İkinci alt probleme ilişkin, haz yaşanması durumunda yeteneklerin sonuna kadar kullanılabildiğinden hareketle öğretmenlerin yeteneklerini sonuna kadar kullanabildiği durumlara yönelik görüşleri incelenmiştir. Katılımcı öğretmenlerden alınan cevaplar

doğrultusunda “yeteneklerin sonuna kadar kullanımı” ve “yeteneklerin kullanılamaması” şeklinde iki tema oluşturulmuştur. Katılımcı öğretmenler yeteneklerin sonuna kadar kullanımı noktasında “öğrenci faktörünün etkisi”, “öğretmenlerin kişisel tutum ve davranışlarının etkisi”, “mesleki haz ve doyum” kategorilerinde toplanabilecek kodlar sunmuştur.

Öğrenci faktörünün etkisi kategorisi içerisinde en fazla kod, on üç katılımcı öğretmenin (Ayşe, Cahit, Emre, Nurdan, Duru, Metin, Coşkun, Oğuz, Ali, Eylül, Kerem, Erkin, Betül) beyanıyla “öğrencinin ilgi ve seviyesi” olmuştur. Sonrasında en fazla kod, altı katılımcı öğretmenin cevabıyla (Ayşe, Nurdan, Duru, Harun, Coşkun, Latif) “öğrenciden alınan dönüt” şeklinde ifade edilmiştir. “Öğrencinin yüksek beklentisi” iki (Cahit, Erkin), “öğrencilerle kurulan iyi iletişim” ise bir (Turan) katılımcı öğretmenin yeteneklerini sonuna kadar kullanmasında etkili olmuştur. Bu noktada Nurdan Öğretmen’in ifadeleri, yeteneklerin kullanımında öğrenci etkisini ortaya koymak adına dikkat çekmektedir:

“Sınıftaki sinerjiyle alakalı. Sınıftan olumlu bir dönüt alınca kendimi daha motive hissediyorum. Daha güzel anlatmaya başlıyorum. Farklı bilgiler aklıma geliyor. Öğrenciler farklı sorular yöneltince bilgilerimi ortaya dökabiliyorum. Anlattığım konu yoruma açık, öğrenci katılımına uygunsa tabii ki daha güzel dersler işleniyor. Mesleki hazzı böyle derslerde hissediyorum.”

Öğretmenin kişisel tutum ve davranışlarının etkisi kategorisinde farklı ve fazla sayıda görüşle karşılaşmıştır. Bu kategori altında, yeteneklerin sonuna kadar kullanımında iki katılımcı öğretmen (Cahit, Mehmet) “yeniliklere adapte olma” çabası etkili derken iki katılımcı öğretmen (Kemal, Harun) “öğrencilere faydalı olmalı isteği” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu kategori altında bir katılımcı öğretmen (Nazım) daha önceki görüşme sorularında karşılaştığı akış deneyimiyle ilişki kurarak yeteneklerin sonuna kadar kullanımının akış deneyimi yaşanması halinde gerçekleştiğini ifade etmiştir. Bir katılımcı öğretmen (Şeref) “adanma” durumunda, bir katılımcı öğretmen (Çiçek) “gözlem ve merak” sonucunda, bir katılımcı (Mehmet) öğretmen “zorluklar karşısında gösterilen sabır” neticesinde, bir katılımcı öğretmen (Mehmet) “sakinliğin ortaya çıkardığı yetenek”le, bir katılımcı öğretmen (Duru) “bir işin sonunu getirme arzusu”yla, bir katılımcı öğretmen (Harun) ise “özel bir yeteneğin derse yansıtılma isteği”yle yeteneklerini sonuna kadar kullanabildiğini ifade etmişlerdir.

Yeniliklere adapte olma ve öğrencinin beklentileri noktasında Cahit Öğretmen’in görüşleri açıklayıcı niteliktedir:

“Ankarada çalıştığım yıllarda Sketchpad gibi programı kısa sürede öğrenip kullanmaya başladım. Öğrenci çok iyi durumdaydı. Benden beklenti yüksekti. Ben de kendimi geliştirme

gayretine doğal olarak giriyordum. Bunu yapma zorunluluğu doğuyor. Öğrenci burada çok etkili bir faktör. Bu yeniliklere adapte olmak benim mesleki hazzımı çok fazla artırdı.”

Duru Öğretmen’in görüşlerinden hareketle, uygun çalışma koşulları sağlanıp öğrencilerin yüksek ilgisi ve bir işin sonunu getirme arzusu birleştiğinde yetenekler sonuna kadar kullanılabilirdi gibi başarılı projeler de gerçekleştirilmektedir:

“Bu sene bir TÜBİTAK projesi yaptım SPSS öğrencim. Hocam biz bu işte varız sözlerini öğrencilerimden duydum. Bölge finaline kaldı projem. Öğrencilerim ‘hocam biz hiç böyle bir deneyim yaşamadık. Çok mutlu olduk’ deyince ben de çok mutlu oldum. Ünlü Yazar ve Psikolog Gülseren Budayıcıoğlu bizimle tanıştı, öğrencilerime imzalı kitaplarını yolladı. Bu alanda ne kadar yetenekli olduğumu keşfettim. İşin sonunu getirebildim. Öğrencilerim gücümüz yettiğince bu işi sürdüreceğiz dediler. Öğrenciler benim içi itici güçtü. Bu süreçte çok büyük mesleki haz yaşadım. Bana fırsat verildi ve başardım.”.

Yeteneklerin sonuna kadar kullanımı noktasında iki katılımcı öğretmen (Suna, Betül) belirlenen kategorilere dahil edilemeyecek özgün bir görüş ortaya koymuştur. Bu noktada okul yönetiminin sağladığı desteğin yeteneklerin sonuna kadar kullanımındaki önemine dikkat çekmişlerdir.

Katılımcı öğretmenlerden bazıları sahip oldukları yetenekleri kullanamadığını ifade etmişlerdir. Bu noktada oluşturulan temanın içerisinde ilk kategori öğrenci kaynaklı sebeplerdir. Bu kategorinin altında iki katılımcı öğretmen (Tarık, Oğuz) “öğrencilerin düşük seviyedeki hazır bulunuşluğu”nu, bu durumu oluşturan sebep olarak göstermiştir. Bir katılımcı öğretmen (Oğuz) Türkiye’de son yıllarda sayısı artan “geçici koruma altındaki öğrencilerin durumu”nu sebep olarak sunarken bir katılımcı öğretmen (Oğuz) “öğrencilerin beklentisiz oluşunu” bir katılımcı öğretmen ise “öğrencilerle yaşanan sorunlar”ı sebep olarak ortaya koymuştur. Bu tema altında okul kaynaklı sebepler kategorisini oluşturan kodlar ise bir öğretmenin (Recep) ortaya koyduğu “okulun fiziksel eksiklikleri” ve yine bir katılımcı öğretmenin (Fatma) “sınıf mevcutlarının fazlalığı” şeklinde ifade ettiği görüşlerle oluşmuştur. Bir katılımcı öğretmen (Tarık) özgün bir görüş ortaya koyarak “yeteneklerin farkında olmama” sebebiyle yeteneklerin kullanılamadığını ifade etmiştir. Oğuz Öğretmen’in görüşleri yeteneklerin kullanılamaması noktasında birçok sebebi ortaya koymaktadır:

“Bir meslek lisesinde çalışıyorum. Öğrencilerimin akademik seviyeleri çok düşük. Hazır bulunuşlukları yetersiz. Bunun üzerine çok fazla mülteci öğrenci geldi. İlgi, alaka çok düşük. Burada bir haz yaşamak pek mümkün olmuyor. Performansımı yüksek seviyede gösteremiyorum. Karşımda bir beklenti yok. Seni daha ileriye iyiye götürecek bir kitle yok. Halk

Eğitim Merkezinde yirmi kişilik bir grupla ders işledim. Bu grup, yıl boyu derse ilgiyle katılım gösterdi. Ben de onlara daha fazla ne verebilirim derdine düştüm.”

Tablo 8

Öğretmenlerin Sergilediği Rol Fazlası Davranışların Mesleki Haz Üzerindeki Etkilerine Yönelik Görüşleri

Temalar	Kategoriler	Kodlar	Görüş Sunan Öğretmenler	Sayı
Mesleki hazzın artışı	Öğrenci odaklılık	Öğrenciye kayıtsız kalamama durumu	Kemal, Nurdan, Suna, Coşkun, İsmail, Kerem	6
		Öğrencinin ilgisi	Ece, Betül	2
		Öğrenciye rol model olma çabası	Cahit	1
		Öğrenciyle kurulan bağ	Suna	1
		Öğrencide bilinç oluşturma	Ayşe	1
	İdealizm	İdealizmin yansıması	Ayşe, Emre, Sezen, Duru, Eylül	5
		Menfaat beklemeden yapılan çalışmalar	Recep, Turan, Coşkun	3
	Kişisel Tatmin	Taktir edilmenin yarattığı motivasyon	Fatmagül, Kemal, Ayşe, Çiçek, Mehmet, Oğuz	6
		Öğretmenin aktiviteden keyif alması	Tarık, Harun, Nazım, Betül	4
		Manevi doyum	Turan, Suna, Mehmet, Nazım	4
		Proje çalışmaları içerisinde olmak	Sevgi	1
	Olumsuz sonuçlar	Uzmanlık alanı dışında işlerin yarattığı zorlama	Cahit, Kaya	2
		Taktir edilmeme	Oğuz, Ali	2
		İlgisiz öğrencilerin yarattığı nafil çaba	Ece	1
		Sosyal hayatın kısıtlanması	Erkin	1
		Rol fazlası davranışın dikte edilmesi	Oğuz	1
		Çalışmayan meslektaşların yarattığı üzüntü	Recep	1

Araştırmanın ikinci alt problemi içerisinde, öğretmenlerin sergilediği rol fazlası davranışların mesleki haza etkileri incelenmiştir. Bu doğrultuda katılımcı öğretmenlerin cevapları “mesleki hazzın artışı” ve “mesleki hazzın azalışı” şeklinde iki tema içerisinde toplanmıştır. Mesleki hazzı artışı teması içerisinde katılımcı öğretmenlerin kodlarından yola çıkarak “öğrenci odaklılık”, “idealizm”, “kişisel tatmin” şeklinde üç kategori oluşturulmuştur.

Öğrenci odaklılık kategorisinde katılımcı öğretmenlerin en fazla ifade ettikleri cevap, altı Katılımcı öğretmenin (Kemal, Nurdan, Suna, Coşkun, İsmail, Kerem) ifadesiyle “öğrenciye kayıtsız kalamama” durumu olmuştur. Ardından iki katılımcı öğretmen (Ece, Betül) “öğrencinin ilgisi” sonucunda rol fazlası davranış sergilediğini ifade etmiştir. Bir katılımcı öğretmen (Cahit) “öğrenciye rol model olma çabası”nın, bir katılımcı öğretmen (Suna) “öğrenciyle kurulan bağ”ın kendilerini rol fazlası davranışlar sergilemeye yönelttiğini ifade ederken bir katılımcı öğretmen (Ayşe) ise “öğrencide bilinç oluşturma” çabasının bu durumda etkili olduğu görüşünü beyan etmiştir. İhtiyaç halinde öğrenciye kayıtsız kalamama ve bunun neticesinde öğretmenle kurulan bağın yarattığı mesleki hazzıya ilişkin Suna Öğretmen’in görüşleri örnek verilebilir:

“Benim mesleki hazzımı artırıyor. Bunlar çocuklarla daha rahat bağ kurmamı sağlıyor. İlkokulda okurken yere düşmüştüm. Elime taşlar saplanmıştı. Öğretmenim çakmakla yakarak tek tek elimdeki taşları temizlemişti. O kadar hoşuma gitmişti ki bu durum. Hiç unutamıyorum. Şimdi bir öğretmen olarak ben yanımda hep yara bandı taşıyorum. Öğrencimin bir yeri zedelense hemen müdahale etme gereği duyarım. Öğrencilerime karşı tek görevim ders anlatmak değil.”

İdealizm kategorisi altında rol fazlası davranışların mesleki hazzıya yansımaları noktasında en fazla cevap “idealizmin yansımaları” doğrultusunda gelen ifadeler olmuştur. Beş katılımcı öğretmen (Ayşe, Emre, Sezen, Duru, Eylül) bu yönde görüş bildirmiştir. İdealizm kategorisi altında üç katılımcı öğretmen Recep, Turan, Coşkun ise “menfaat beklemeden yapılan çalışmalar”ın kendilerinde mesleki haz meydana getirdiğini ifade etmiştir. Bu noktada Ayşe Öğretmen’in ifadeleri bu durumu özetler niteliktedir: “Yaptığım davranışın öğrencideki dönütü benim için önemli. Birtakım etkinlikler, oyunlar yapıyoruz. Çevre bilinci oluşturmak için ağaç dikmiştik. Çok iyi geri dönüşler almıştık. İdealizmin bir yansıması olarak görüyorum. Bu tarz aktiviteler mesleki hazzımı artırıyor.”

Kişisel tatmin kategorisinde en fazla cevap altı katılımcı öğretmenin (Fatmagül, Kemal, Ayşe, Çiçek, Mehmet, Oğuz) ifadeleriyle “Taktir edilmenin yarattığı motivasyon” olmuştur. Dört katılımcı öğretmen (Tarık, Harun, Nazım, Betül) “öğretmenin aktiviteden keyif alması” sonucunda rol fazlası davranışların sergilendiğini ve sonucunda mesleki haz yaşandığını ifade etmiştir. Dört katılımcı öğretmen (Turan, Suna, Mehmet, Nazım) “manevi doyum” yaşanır mı rol fazlası davranışlar sergilenir derken bir katılımcı öğretmen (Sevgi) “proje çalışmaları içerisinde olmak” beni rol fazlası davranışlara yöneltir cevabını vermiştir. Taktir edilmenin yarattığı motivasyon ve rol fazlası davranıştan alınan manevi doyumunu ifade etmesi bakımından Mehmet Öğretmen’in görüşü dikkat çekmektedir:

“Tabii artıran bir durum. Birkaç aklıma gelen durum var. Sonuç ne olursa olsun. Sen doğru bir şey yaptığında haz duyuyorsun. Doğruyu yapmak ciddi bir moral ve motivasyon veriyor. Her şey gözle ölçülemez. Bazen sonuçlar doğrudan görülemiyor. Öğrenciler şunu görüyor: Bu adamın vazifesi olmasa da bunu yapıyor. Bu adam çok düşünceli. Bunun sonucunda öğrencilerin saygısını kazanıyoruz.”

Dört katılımcı öğretmen (Nurdan, Turan, Harun, Ali) belirlenen kategorilere dahil edilemeyecek bir görüş sunmuştur. Bu noktada öğretmenin inisiyatifinde yapılan çalışmalar rol fazlası davranışları ortaya çıkarır cevabını vermişlerdir. Bu öğretmenler, rol fazlası davranışların öğretmenlere dikte edilmemesi gerektiğinin önemini ortaya koymuştur.

Mesleki hazzın azalışı teması altındaki cevaplarda katılımcı öğretmenler, rol fazlası davranışlar sergilemenin mesleki hazzı azalttığı yönünde görüşler beyan etmiştir. Bu bağlamda oluşturulan olumsuz sonuçlar kategorisi altında iki katılımcı öğretmen (Cahit, Kaya) “uzmanlık alanı dışında işlerin yarattığı zorlama” yönünde cevap vermiştir. Kaya Öğretmen’in cevabı bu durumu ortaya koymaktadır:

“Bizden öğrenciye profesyonel bir rehberlik yapmamız bekleniyor. Bu mümkün değil. Bu benim mesleki hazzımı düşürüyor. Profesyonel olmadığım bir konuda çözüm üretmem bekleniyor. RAM’den bir öğrenci gönderilmiş. Bu öğrenciyi test edebilecek, ona uygun yöntemler geliştirecek yeterliğe sahip eğilim. Yetkili olmadığım konularda sorumluluk üstlenmek zorunda kalmam mesleki hazzımı düşürüyor. Birçok kaynaştırma öğrencisine atölyede iş yaptırabilmekte zorluklar yaşadım. Çözumsuz kaldığım zamanlar oldu.”

Olumsuz sonuçlar kategorisi altında iki katılımcı öğretmen (Oğuz, Ali) taktir edilmeme, bir katılımcı öğretmen (Ece) “ilgisiz öğrencilerin yarattığı nfile çaba”, bir katılımcı öğretmen (Erkin) “sosyal hayatın kısıtlanması”, bir katılımcı öğretmen (Oğuz) “rol fazlası davranışın dikte edilmesi” yine bir katılımcı öğretmen (Recep) ise “çalışmayan meslektaşların yarattığı üzüntü” sebebiyle rol fazlası davranışların mesleki hazzı düşürdüğünü ifade etmiştir. Rol fazlası davranışların dikte edilmesinin yarattığı olumsuz sonuç Ali Öğretmen tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

“Eğer içimden gelerek yaptığım bir hususa mesleki hazzımı artırır. Eğer zoraki bir şekilde yaptırılan davranışsa mesleki hazzımı düşürür. Ben isteyerek fazladan faaliyetler düzenleyebilirim. Kitap okuma saatleri yapabiliriz. Şiir dinletileri yapabiliriz. Fakat idare zoraki bir şekilde şunu yap bunu yap derse mesleki haz düşer. Burada öğretmenin kendi isteği çok önemli.”

Katılımcı öğretmenler içerisinde Erkin Öğretmen’in görüşleri ise sosyal hayatın kısıtlanması noktasında rol fazlası davranışların mesleki hazzı azaltan yönlerine yönelik bir bakış sergilemektedir: “Aslında fazlası sosyal hayatımızı da kısıtlıyor. Sürekli çalışmak bence iyi bir şey değil. Bazen bir kafede otururken acaba bir öğrencim beni görür mü diye

düşünüyorum. Whatsapp üzerinden sürekli bir duyuru geldiğinde geriliyorum. Bu durum mesleki hazzımı düşürüyor.”

Tablo 9

Öğretmenlik Mesleğindeki Cazip Yönlerin Öğretmenlerde Mesleki Hazza Yansımalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Temalar	Kategoriler	Kodlar	Görüş Sunan Öğretmenler	Sayı
Mesleki haz yaşatan cazip yönler	İş dışındaki geniş zaman	Tatiller	Recep, Ece, Nurdan, Turan, Duru, Oğuz, Ali, Eylül, İsmail, Kerem	10
		Esnek çalışma süresi	Sevgi, Fatmagül, Ece, Tark, Nurdan, Sezen, Harun, Eylül, Nazım, Kerem	10
		Hafta içi boş gün elde etme fırsatı	Sevgi	1
	Manevi doyum	İnsana dokunma ve yetiştirme fırsatı	Kemal, Ayşe, Cahit, Nurdan, Suna, Mehmet, Kaya, Duru, Coşkun, Eylül, Kerem	11
		Toplumsal olumlu bakışı	Suna, Ali, Latif	3
		Öğrencinin saygı ve sevgisi	Kaya	1
		Unutulmamak	Cahit	1
	Haklar	Sosyal haklar	Ali	1
		Tayin hakkı	Recep	1
		Ders yükünü belirleyebilme	Şeref	1
	Aileye fayda	Çocuğa örnek olma ve iyi çocuk yetiştirme fırsatı	Sezen, Turan	2

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda öğretmenlerden, kendi değerlendirmeleri neticesinde varsa mesleklerinin cazip yönleriyle mesleki haz arasındaki ilişkiyi değerlendirmeleri istenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin verdiği cevaplardan hareketle “mesleki haz yaşatan cazip yönler” ve “mesleki hazzı engelleyen olumsuzluklar” şeklinde iki tema oluşturulmuştur. Mesleki haz yaşatan cazip yönler teması altında, elde edilen kodlar neticesinde “iş dışındaki geniş zaman”, “manevi doyum”, “haklar”, “aileye fayda” şeklinde tarif edilen kategoriler meydana getirilmiştir. İş dışındaki geniş zaman kategorisi altında on katılımcı öğretmen (Recep, Ece, Nurdan, Turan, Duru, Oğuz, Ali, Eylül, İsmail, Kerem) sahip oldukları tatil imkânının cazip bir yön olduğunu ve bunun sonucunda mesleki haz yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu yönde görüş bildiren Turan Öğretmen’in ifadeleri şu şekildedir: “Mesleki hazzı artırıcı birçok cazip yön var. Yazın iki ay aralıksız tatil olması

birinci sırada gelir. Bu mesleki hazzı artırıyor. Kimse inkâr edemez bence. Maddi olarak bir cazibesi yok mesleğimizin. Bayramlarda tatil yapıyor olabilmemiz yine çok cazip.”

Katılımcı öğretmenler içerisinde Çiçek ve Emre öğretmenler tatillerin mesleğin zorlukları ve temposu dolayısıyla zaruri bir ihtiyaç olduğunu ifade etmektedir. Bu katılımcı öğretmenler, bu sebeple tatillerin öğretmenlik mesleğinde doğrudan cazip bir yön olarak değerlendirilmemesi gerektiğini belirtmiştir. Çiçek Öğretmen’in görüşleri şu şekildedir:

“Biz dersin kırk dakikasını da verimli geçirmek zorundayız. Yaptığımız iş sıkıcı değil. Sürekli kendimi geliştirme fırsatı buluyorum. Bir memur sekiz saatlik çalışma sürecinde bir saat verimli olduğunda o günkü işlerini bitirebilir. Bizde böyle bir durum yok. Benim için cazip yönler bunlar. Toplumda öğretmenin iki aylık tatili çok cazip gibi gösteriliyor. Bu benim için cazip bir yön değil. Bizim kırk dakikada yaptığımız iş çok yoğun. Yüzlerce öğrencinin dikkatini üzerinde toplanan, onların güvenliğini sağlamaya çalışman, ders dışında da sürekli öğrencilerle iletişimde olman çok yoruyor. Öğretmenin işi akşam eve gidince bitmiyor. Evde de hazırlık yapıyorum. Sürekli evrak hazırlıyorum. O iki aylık tatil olmasa kimse bu tempoyu kaldıramaz ve bu işi yapacak insan bulunamaz. Ben bu tatili bir gereklilik olarak görüyorum...”

Emre Öğretmen’in görüşleri ise şu şekildedir: “...Tatillerimizin cazip bir yön olduğunu düşünmüyorum. Benim bir saatim, birçok mesleğin bir saatlik eforundan çok daha fazla olduğunu düşünüyorum. Öğretmenlerin bir saatlik çalışması kamudaki birçok memurun dört beş saatine bedeldir diye düşünüyorum...”

İş dışındaki geniş zaman kategorisinde on katılımcı öğretmen (Sevgi, Fatmagül, Ece, Tarık, Nurdan, Sezen, Harun, Eylül, Nazım, Kerem) “esnek çalışma süresi”nin öğretmenlikte mesleki hazzı meydana getiren cazip bir yön olduğunu ifade etmiştir. Bu yönde görüş bildiren öğretmenler, esnek çalışma imkânı sayesinde iş hayatının dışında geniş bir zaman elde ettiklerini, çocuklarıyla daha rahat ilgilendiklerini belirtmiştir. Bütün bunlar mesleki hazzı artıran sebepler olarak düşünülmüştür. Bir öğretmen ise bu kategoride “hafta içi boş gün elde etme fırsatını”nın mesleki hazzı artıran, mesleğin cezbedici yönü olduğunu ifade etmiştir. Fatmagül Öğretmen’in esnek çalışma süresine yönelik ifadeleri şu şekildedir: “Öğretmenliğin cazip bir meslek olduğunu düşünüyorum. Öncelikle esnek çalışma süreleri benim için cazip bir yön. Bu sayede çocuklarımla yeterince ilgilenebiliyorum. Bu durum kesinlikle mesleki hazzımı artırıyor.”

Mesleki haz yaşatan cazip yönler temasının altında yer alan ikinci kategori olan manevi doyumun içerisinde en fazla cevap, on bir katılımcı öğretmenin (Kemal, Ayşe, Cahit, Nurdan, Suna, Mehmet, Kaya, Duru, Coşkun, Eylül, Kerem) ifadesiyle “insana dokunma ve yetiştirme fırsatı” olmuştur. Bu öğretmenler, öğrencilerinin hayatlarında olumlu değişimler

gerçekleştirmenin mesleki haz meydana getiren mesleğin cazip bir yönü olduğunu ifade etmişlerdir. Kemal Öğretmen'in görüşleri bu yönde dikkat çekmektedir:

“Elimizde bir hamur var ve o hamuru şekillendiriyoruz. Bir insan yetiştirme, o insanı şekillendirme benim için en önemli cezbedici taraf. İnsana yatırım en büyük yatırımdır. Manevi olarak insana dokunabileceğim bir meslek öğretmenlik. Marangoz olsaydım masa, sandalye yapardım. Yine değerli bir iş yapmış olurum fakat bir insanın hayatında bu kadar önemli bir yer teşkil etmek benim için çok cazip bir yön. Maddi taraflardan ziyade manevi taraflar beni cezbediyor ve mesleki hazzımı yükseltiyor.”

Manevi doyum kategorisi altında üç katılımcı öğretmen (Suna, Ali, Latif) “toplumun olumlu bakışı” mesleki haz meydana getiren mesleğin cazip bir yönü derken bir katılımcı öğretmen (Kaya) “öğrencinin saygı ve sevgisi” bir katılımcı öğretmen (Cahit) ise “unutulmamak” yönünde cevap vermiştir. Cahit Öğretmen'in görüşleri şu şekildedir:

“Sen öğrenciyi unutsan bile o seni unutmuyor. Toplumda hala çok iyi bir yerimiz var. Öğrencinin hayatına damga vurmuş oluyoruz. Onun hayatında güzel bir dönemeç olursan hep iyi hatırlanıyorsun. Günümüzde öğretmenlere bir karalama çalışması yapılsa da hâlâ iyi bir noktada olduğumuzu düşünüyorum. Bu iyi nokta bende mesleki hazzı artıran bir etken. Benim için en cazip yönler bunlar.”

Dokuz katılımcı öğretmen (Çiçek, Emre, Sezen, Harun, Oğuz, Eylül, İsmail, Nazım, Betül) yapılan işin keyifli ve dinamik yapısının mesleki hazzı meydana getiren mesleğin cezbedici bir yön görüşünü sunmuştur. Bu görüş belirlenen kategorilere dahil edilemeyecek özgün bir görüş olarak karşımızda durmaktadır. Bu noktada Oğuz Öğretmen'in görüşleri yapılan işin keyifli ve dinamik yapısını özetler niteliktedir:

“İnsanlarla iç içe olmak, sosyal bir ortamda bulunmak çok güzel. Hem öğretmen arkadaşlarla bir arada olmak noktasında hem de öğrencilerle bir arada olmak noktasında çok memnunum. Farklı birçok iş yaptım. Öğretmenlikteki kadar sosyal ilişkilerin bulunduğunu görmedim. İnsan sosyal bir varlık. Öğretmenlik mesleği bu yönüyle çok cazip. Öğretmenlik mesleğinin çok abartılsa da tatiller öğretmenliğin güzel taraflarından. Sürekli kendimizi geliştiriyor ve değiştiriyoruz. Gelişen teknolojiyle beraber bir adaptasyon yaşıyoruz. Bunlar da cazip yönler. Mesleki haz noktasında olumlu etkiliyor.”

Mesleki haz yaşatan cazip yönler teması altında bir başka kategori haklardır. Bu kategori altında bir katılımcı öğretmen (Ali) “sosyal haklar”ın, bir katılımcı öğretmen (Recep) “tayin hakkı”nın, bir katılımcı öğretmen (Şeref) ise “ders yükünü belirleyebilme”nin mesleki haz meydana getiren mesleğin cazip yönlerinden biri olduğu görüşünü sunmuştur. Bu tema altındaki aileye katkı kategorisi altında ise iki katılımcı öğretmen (Sezen, Turan) “çocuğa örnek olma ve iyi çocuk yetiştirme fırsatı” cevabını vermiştir.

Bazı katılımcı öğretmenler özgün bir görüş sunarak öğretmenliğin cazip olmayan yönlerinin de bulunduğunu, bu durumun ise mesleki hazzı azalttığını ifade etmiştir. Bu noktada üç katılımcı öğretmen (Metin, Coşkun, Erkin) “maddi gelirin düşüklüğü” mesleğin cazibesini

azaltıyor derken bir öğretmen (Metin) ise yine kategorilere dahil edilemeyen özgün bir görüş sunarak “toplumun olumsuz bakışı” mesleki hazzı engelliyor demiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Mesleki Haz Duygusunu Yaşanmasını Engelleyen Faktörlere Yönelik Görüşleri

Tema	Kategoriler	Kodlar	Görüş sunan öğretmenler	Sayı
Mesleki hazzı engelleyen veya azaltan sebepler	Angarya	Fazla sayıdaki evrak işi	Recep, Sevgi, Fatmagül, Kemal, Çiçek, Emre, Sezen, Turan, Suna, Mehmet, Kaya, Duru, Metin, Ali, Kerem	15
		Okul ve pansiyon nöbetleri	Sevgi, Cahit, Turan, Suna, Duru, Harun, Ali	7
	Yönetimsel faktörler	Okul yönetiminin öğretmene karşı olumsuz tutumu	Recep, Sevgi, Fatmagül, Ece, Ayşe, Tarık, Cahit, Suna, Metin, Coşkun, İsmail, Nazım, Latif, Kerem	14
		Sınırlandırılmak	Ayşe, Harun	2
		Görmezden gelinmek	Duru	1
		Yapılan işlerin reklamlştırılması	Suna	1
		Sendikal baskı	Nurdan	1
	Eğitim sistemi	Tayin sistemi	Duru	1
		Sık yapılan yönetmelik değişiklikleri	Fatmagül	1
		Eğitim sistemindeki çöküş	Kaya	1
		Kalabalık sınıflar	Sevgi	1
	Çevresel faktörler	Okulun fiziki olanaklarının zayıflığı	Harun, Eylül	2
		Okulun bulunduğu çevre	Tarık	1

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik, öğretmenlerde mesleki haz yaşanmasını engelleyen faktörler incelenmiştir. Alınan cevap cevaplar neticesinde “mesleki hazzı engelleyen veya azaltan sebepler” şekilde adlandırılan tema oluşturulmuştur. Bu temanın altında katılımcı öğretmenlerin cevapları neticesinde 4 farklı kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler sırasıyla: “angarya, yönetimsel faktörler, eğitim sistemi, çevresel faktörler” şeklinde adlandırılmıştır. Ayrıca katılımcı öğretmenler kategorilere girmeyen üç farklı özgün görüş sunmuştur

“Angarya” kategorisi içerisinde en fazla cevap “fazla sayıdaki evrak işi” olmuştur. Katılımcı öğretmenler içerisinde on beş kişi (Recep, Sevgi, Fatmagül, Kemal, Çiçek, Emre, Sezen, Turan, Suna, Mehmet, Kaya, Duru, Metin, Ali, Kerem) kendilerinden beklenen evrak işinin çok fazla olduğunu, bu durumun fazladan bir iş yükü getirdiğini ifade etmiştir. Evrak işleri, fazladan bir iş yükü getirmenin yanında öğretmenler tarafından eğitim öğretim faaliyetlerini ileriye götürecek bir unsur olarak görülmemektedir. Çiçek Öğretmen, evrak işlerinin fazlalığı ve gerekliliği üzerinde şu açıklamaları yapmıştır:

“Öncelikle evrak işleri. Biz bazı işleri sadece kâğıt üzerinde yapıyoruz. Uygulamada işler çok farklı. Sınav analizi yapmasam da öğrencilerin hangi soruları yapamadığını çok iyi biliyorum. Bunlara kanıt sunma çabası bizzat angarya oluyor. Bunu daimî ve belli tarihlerde istemeleri çok yoruyor. Bunu birçok öğretmen çalakalem sadece evrak hazırlamak olsun diye hazırlıyor. Kâğıt üzerinde her şey tamam ama uygulamada yapılmıyor. Bu konuyu tekrar ettim, işledim yazıyor ama bu yazılı bir evrak haline getirilmese de zaten yapıyorum...”

Benzer bir görüşü Kerem Öğretmen de sunmuştur:

“... Angarya diyebileceğimiz, kâğıt israfı olan evrak işleri, sırf yapılmış olsun diye yapılan işler mesleki hazzı düşürüyor. Öğretmensin ama öğretmenlik mesleğinde öğrenciyle bire bir yaptığın iş yüzde elli bile değil. Öğrenciyle olmayan her iş benim için angarya. Toplantılar, tutanaklar, analizler bu böyle gidiyor. Dosya hazırlıyorum çünkü müfettiş bakacak. Eğer bu evraklar okul kapanmadan iki gün önce hazırlanıyorsa öğretmenler tarafından faydalı görülmediğindendir. Faydalı görülseydi zamanında yapılırdı. Öğrenci başarısız olduğunda öğretmen başarısız deniyor. Öğrencinin başarısı yüksekse kimse öğretmen başarılı demiyor. Başarısızlıkta sorumluluk hep üzerimize yıkılıyor.”

Kaya Öğretmen, evrak kontrolünün sınıf içerisindeki faaliyetlerin önüne geçtiğini şekilde ortaya koymaktadır:

“Evrak işleri mesleki hazzı azaltır. Bunlar bize çok büyük yük. Her gün ofis elemanı gibi evrak işi yapıyorum. Dört dörtlük evrak verdiğimde iyi öğretmen mi oluyorum? İyi analiz yapmak evrakları zamanında teslim etmek iyi öğretmenlik yapmak mıdır? Sınıf içerisindeki durum kimseyi ilgilendirmiyor.”

Okul ve pansiyon nöbetlerinin mesleki hazzı düşüren bir unsur olarak görülüp görülmediği, sonda soru olarak bazı katılımcı öğretmenlere yöneltilmiştir. Katılımcı öğretmenlerden bazıları (Sevgi, Cahit, Turan, Suna, Duru, Harun, Ali) “okul ve pansiyon nöbetleri”ni mesleki hazzı azaltan angarya niteliğindeki bir iş olarak nitelemiştir. Bazı katılımcı öğretmenler (Recep, Çiçek, Tarık, Kemal, Emre, Mehmet, Eylül) ise bu görüşün aksine, nöbetlerin mesleki hazzı azaltmadığını ve öğrencileri tanıma, onlarla samimiyet geliştirme noktasında fayda getirdiğini ifade etmiştir. Sevgi Öğretmen, okul nöbetlerinin mesleki hazzı düşürmesi noktasında şunları ifade etmiştir: “...Okul nöbetleri de mesleki hazzımı azaltıyor. Gürültüye toleransım düştü. Okul nöbetinin öğretmenlikle bir alakası olduğunu düşünmüyorum. Bu görev öğretmenin bir işi olamaz.”

Suna Öğretmen, pansiyon nöbetlerini, okul nöbetlerinden daha yorucu ve profesyonellik gerektiren bir iş olarak yorumlamış ve bu görevin mesleki hazzı düşürdüğünü ifade etmiştir: “... Pansiyon nöbetleri ciddi anlamda mesleki hazzı düşürüyor. Bu işi profesyonel şekilde yapacak kişiler olmalı. Bu kişiler buna göre eğitim almalı.”

Emre Öğretmen ise okul ve pansiyon nöbetlerinin bir angarya iş olmadığını öğrencileri tanıma ve onlarla daha iyi iletişim kurmada faydalarının olduğunu ifade etmiştir: “...Okul ve pansiyon nöbetleri zor olsa da güzel birtakım şeyleri de beraberinde getiriyor. Öğrencilerimin ve yöre halkının samimiyetini hep nöbetlerde anladım. Burada evli ve bekar öğretmenlerin durumu farklı. Evli bir öğretmen için nöbet görevleri çok can sıkıcı olabiliyor.” Mehmet Öğretmen de okul nöbetlerinin olumu yönlerine temas ederken pansiyon nöbetlerinin olumsuz etkisini değinmiştir: “Okul nöbetlerini seviyorum. Öğrencilerle şakalaşıyorum. Onları daha iyi tanıma fırsatı buluyorum. Benim için nöbetler mesleki hazzı düşüren bir etken değil. Sadece pansiyon nöbetlerini sevmiyorum. Pansiyon nöbetleri çok fazla sorumluluk yüklüyor bize.”

Mesleki hazzı engelleyen veya azaltan sebepler teması altında bir başka kategori yönetsel faktörler olmuştur. Bu kategori altında en fazla cevap on dört katılımcı öğretmenin (Recep, Sevgi, Fatmagül, Ece, Ayşe, Tarık, Cahit, Suna, Metin, Coşkun, İsmail, Nazım, Latif, Kerem) ifadesiyle “okul yönetiminin öğretmene karşı olumsuz tutumu” olmuştur. Latif Öğretmen’in bu noktadaki görüşü şu şekildedir:

“Okul yöneticilerinin öğretmen kimliklerini unutup ayrı bir statüye büründüğünü düşünmesi bizim mesleki hazzımızda frenlemelere sebep oluyor. Ben idareciyim ben ne dersem o olur, notlar şu saate kadar girilecek, şu evrakları getireceksin tarzında emirler verilmesi mesleki hazzımı olumsuz etkiliyor. Yine çok kısa süreler verilip birtakım evrakların benden istenmesi bende ciddi bir kaygı oluşturuyor. Bu da tabii mesleki hazzımı olumsuz etkiliyor. Bazen başka bir mesleğe yönelmeyi bile düşünüyorum.”

Yönetsel faktörler kategorisinde iki öğretmen (Ayşe, Harun) mesleki hazzı azaltan ya da engelleyen unsurlara “sınırlandırılmak” cevabını verirken birer öğretmen “Görmezden gelinmek” (Duru), “yapılan işin reklamlaştırılması” (Suna) ve “sendikal baskı” (Nurdan) cevabını vermiştir. Bu kategori altında faaliyetlerin göstermelik yapılmasının olumsuz sonuçları Suna Öğretmen’in cevabıyla şu şekilde ortaya konulmuştur:

“Bazı işlerin göstermelik yapılması da beni çok rahatsız ediyor. Mesela bir organizasyon yaptık okulda. Hemen sosyal medyada paylaşıp bakanı, milli eğitim müdürünü, başka okulların müdürlerini etiketliyoruz. Bu durum sırf göstermelik, reklam işleri. Bu etkinliklerde ve özellikle TÜBİTAK projelerinde nitelik iyice düştü. Herkesin amacı reklam yapmak olmuş. Okullar yarışa girmiş durumda. Öğrenciler sözde proje geliştiriyor. Çoğu projeyi öğretmenler yapıyor.

Resmen öğrenciye yalancılığı öğretiyoruz. Öğretmene proje eğitimi ve ders yükünü azalt doğru düzgün projeler çıksın.”

Eğitim sistemi kategorisi altında bir katılımcı öğretmen (Duru) “tayin sistemi”nin yarattığı sorunlar mesleki hazzı engelliyor derken bir katılımcı öğretmen (Fatmagül) “sık yapılan yönetmelik değişiklikleri”nin olumsuz etkisinden bahsetmiştir. Bir katılımcı öğretmen (Kaya) “eğitim sistemindeki çöküş”ün yol açtığı sorunları, mesleki hazzı engelleyen unsurlardan sayarken bir katılımcı öğretmen (Sevgi) ise mesleki hazzı engelleme ve azaltma noktasında “kalabalık sınıflar”ın yol açtığı sorunları ifade etmiştir.

Katılımcı öğretmenlerden bazıları, mesleki hazzı engelleyen hususları açıklarken “çevresel faktörler”e değinmiştir. Çevresel faktörler kategorisi altında iki katılımcı öğretmen (Harun, Eylül) “okulun fiziki olanaklarının zayıflığı” görüşünü sunarken bir katılımcı öğretmen (Tarık) “okulun bulunduğu çevre”nin dezavantajlı pozisyonu mesleki hazzı azaltır cevabını vermiştir.

Sekiz katılımcı öğretmen (Ayşe, Şeref, Emre, Suna, Mehmet, Oğuz, Nazım, Erkin) maddi gelirlerdeki düşüklüğün mesleki hazzı azalttığı cevabını vererek oluşturulan kategorilere dahil edilemeyen özgün bir görüş sunmuştur. Bu yönde görüş bildiren Mehmet Öğretmen’in ifadeleri maddi gelirdeki yetersizliğin yol açtığı durumları özetler niteliktedir:

“... Maddi sorunlarım da mesleki hazzı engelliyor. Bir şeyleri rahatlıkla elde edebilmeliyim. Süreli yayınlara abone olabilmeliyim. Arabamı üç dört yılda bir yenileyebilmeliyim. Kendi evimi alabilmeliyim. Hayat karşısında güçlü hissetmeliyim kendimi. Bu maddi gelirle güçlü hissedemiyorum. Sırtımda bir yükte çalışıyorum.”

Olumsuz okul iklimi, sekiz katılımcı öğretmen (Şeref, Emre, Nurdan, Mehmet, Harun, Ali, Eylül, Nazım) tarafından mesleki hazzı engelleyen ya da azaltan bir unsur olarak özgün bir görüş şeklinde sunulmuştur. Şeref Öğretmen’in görüşleri bu durumu özetler niteliktedir: “Aidiyet duygum yok. Saygı görmüyorum. Bazı okullarda iyi insanlara denk gelebilirken bazı okullarda denk gelemiyoruz. İyi insanlarla çalışamayınca mesleki haz azalıyor.” Öğretmenlerde mesleki hazzı engelleyen veya azaltan unsurlar içerisinde dokuz öğretmenin (Sevgi, Fatmagül, Ece, Şeref, Metin, Coşkun, Oğuz, Kerem, Erkin) cevabıyla öğretmenlerin değersizleştirilmesi bir sebep olarak gösterilmiştir. Bu görüş de oluşturulan kategorilere dahil edilemeyecek özgün bir görüş olarak karşımızda durmaktadır.

Öğretmenlerin, Mesleki Hazzı Deneyimledikleri Durumlarda Yaşadığı Psikolojik ya da Zihinsel Durumlar Üzerine Görüşleri

Tablo 11

Öğretmenlerin Adanmışlık Davranışı Sergilediği Durumlar ve Bu Durumları Ortaya Çıkaran Sebepler Üzerine Görüşleri

Tema	Kategoriler	Kodlar	Görüş sunan öğretmenler	Sayı
Mesleki hazzın sonucu olarak adanmışlığı ortaya çıkaran sebepler	Sorumluluk	Öğrencilere karşı hissedilen sorumluluk	Kemal, Sezen, Mehmet, Duru, Harun, Oğuz, Ali, İsmail, Nazım, Latif, Erkin, Betül	12
		Dini sorumluluk	Ayşe	1
		Milli sorumluluk	Turan	1
		Toplumsal sorumluluk	Çiçek	1
		Ahlaki sorumluluk	Ayşe	1
	Manevi unsurlar	Öğrencilerle kurulan bağ	Sevgi, Şeref, Nurdan, Suna, Betül	5
		Vicdani yükümlülük	Ali, Eylül, Betül	3
		İz bırakmak	Duru	1
	Olumlu dönütler	Öğrencinin takdir ve teşekkürleri	Fatmagül, Emre, Suna, Kerem	4
		Başarı elde etmek	Recep, Emre	2
		Verilen emeklerin karşılığının alınması	Fatmagül, Emre	2
	Öğrencinin ihtiyaçları	Öğrencinin derse ilgisi	Ece, Cahit, Kaya, Metin	4
		Öğrencinin rehberlik talebi	Cahit	1
	Kişisel etkiler	Çalışılan kurumu sahiplenme	Coşkun	1
		Kişisel motivasyon	Eylül	1

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin, öğretmenlerde adanmışlık davranışının hangi durumlarda ortaya çıktığı, bu davranışı ortaya çıkaran sebeplerin neler olduğu katılımcı öğretmenlerin görüşleriyle incelenmiştir. Bu noktada bir inceleme, Sağsan ve Fırtına'nın (2015) araştırmalarında ortaya koyduğu, yaptığı işten haz alan kişilerin vaktini işe adadığı ve işine yoğunlaştığı görüşünden hareketle yapılmıştır. Alınan cevaplar doğrultusunda “mesleki hazzın sonucu olarak adanmışlığı ortaya çıkaran sebepler” şeklinde bir tema oluşturulmuştur. Bu temanın içerisinde yine katılımcı öğretmenlerin cevapları doğrultusunda “sorumluluk”, “manevi unsurlar”, “olumlu dönütler”, “öğrencinin ihtiyaçları”, “kişisel etkiler” şeklinde adlandırılan beş farklı kategori oluşturulmuştur.

Katılımcı öğretmenlerden bazıları, adanmışlık davranışını sorumluluk duygusunun bir yansıması olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu yönde oluşturulan sorumluluk kategorisi içerisinde en fazla cevap on iki katılımcı öğretmenin (Kemal, Sezen, Mehmet, Duru, Harun, Oğuz, Ali, İsmail, Nazım, Latif, Erkin, Betül) ifadesiyle “öğrencilere karşı hissedilen sorumluluk” olmuştur. Öğretmenleri adanmışlığa yönelten sorumluluk hissini ifade etmesi bakımından Kemal Öğretmen’in görüşleri şu şekildedir:

“Öğrencilerimiz saf ve temiz kitle. Onları yetiştirme sorumluluğunu hissediyoruz. Farklı alanlarda çalışan birçok kişiye mesai saatleri dışında iş yaptırılmazsınız. Biz öğretmenler günün her saati öğrencilerle ilgileniyoruz. İzmir depremi yaşandığında öğretmenler öğrencilerini okuldan tahliye ettiler. Hiçbir öğretmen okulu terk etmedi. Kendi hayatlarını öncelemediler. Önce öğrencilerinin hayatlarını önemsediler. İnsana değer veriyoruz.”

İsmail Öğretmen’in öğrenciye karşı duyduğu sorumluluk hissini yansıtan cevabı şu şekildedir:

“Öğrencinin menfaatleri, öğrenciyi iyi bir yere getirecek aktiviteler için çok fazla güdülenmiş oluyorum. Mesela üç öğrencim için bursa ihtiyaç var, öğrencilerim üniversiteyi kazanmak istiyor. Bunun için canla başla çalışırım. Bende adanmışlığı öğrencinin menfaatinin istemek meydana getiriyor. İşin ucu doğrudan öğrenciye dokunmalı. Öğrenci menfaatinin olmadığı başka okul işlerinde bu adanmışlığı yakalayamıyorum.”

Bu kategori içerisinde dahil edilebilecek cevaplar veren katılımcı öğretmenler, farklı alanlarda sorumluluk duygularını ifade etmişlerdir. Bu katılımcı öğretmenler içerisinde Turan Öğretmen, sahip olduğu milliyetçilik anlayışının bir öğretmen olarak kendisini milletine adanmaya sevk ettiğini ifade etmiştir:

“En büyük etki benim için milliyetçilik. Milletimin geleceği için çalışıyorum. Ziya Gökalp’ın, Hüseyin Nihal Atsız’ın görüşleri beni çok etkiledi. Bu aydın kişilerin fedakârlık ve adanma hakkındaki görüşleri beni çok etkiledi. Bu sorumlulukla yaşıyorum. Helal para kazanma arzum var. Sorumluluğumun farkındayım.”

Oluşturulan bir diğer kategori olan “manevi unsurlar” içerisinde en fazla cevap, beş farklı katılımcı öğretmenin görüşüyle “öğrencilerle kurulan bağ” olmuştur. Ardından üç katılımcı öğretmen (Ali, Eylül, Betül) “vicdani yükümlülük” cevabını vermiştir. Bir katılımcı öğretmen (Duru) ise “iz bırakmak” cevabını vermiştir. Ali Öğretmen’in ifadeleri vicdanın adanmaya etkisini göstermektedir:

“Özellikle pandemi sürecinin başında müdürümüz ders tanımlama çalışması yapıyordu. Başlarda zorunlu bir ders görevi yoktu. Müdür bana söylediğinde hemen kabul ettim. Öğrencilerim bazı konularda eksik olduklarını söyledi. Ben o öğrenciler için fazladan çok sayıda ders yaptım. Bu derslerden okul yönetiminin haberi yoktu. Öğrencilerim için materyaller hazırlıyorum. Ayrıca uzaktan eğitimde tableti olmayan öğrencilere yardımlarda bulunduk. Vicdani bir yükümlülük hissediyorum. Bende adanmışlığı ortaya çıkaran sebep bu. Bazen merhamet de işin içine giriyor. Öğrenciyle ilgili özel bir bilgi öğrenebiliyoruz. Yetim ve öksüz öğrencilerimin olduğunu

öğrenince yine maddi sorunları olan öğrencilerimi öğrenince o öğrencilerle ilgilenme ihtiyacı hissediyorum.”

Manevi unsurlar kategorisi içerisinde Duru Öğretmen’in verdiği cevap, iz bırakma arzusunun adanmışlığı ortaya çıkarma noktasında önemini ortaya koymaktadır:

“Bunu yine bir örnekle anlatmak istiyorum. Eski okulum bir Kars’ta bir Rus karargahıydı. Bina çok yıpranmış haldeydi. Bakanlıktan ödenek alıp tadilat yaptırdık. Elimde bez, çamaşır suyuyla temizlik yaptım. Hafta sonları okulun tadilatında çalıştım. Sonuçta insanların beğenisini kazandık. Adanmışlığı yaparken bunun insanlara yararlı olduğunu bilmek önemli. Bunları da övgü beklemek için yapmamak adanmışlığı doğuruyor. Asla geriye bakmamak, ödül beklememek lazım. Adanmışlığın formülü bu beklentisizlik. Mesleki haz da böyle ortaya çıkıyor. Biz yaşadığımız yeri güzelleştirmeliyiz. İz bırakmak düşüncesi adanmışlığı ortaya çıkarıyor.”

Oluşturulan tema içerisinde bir başka kategori olan olumlu dönütlerin içerisinde en fazla cevap, dört katılımcı öğretmenin (Fatmagül, Emre, Suna, Kerem) ifadesiyle “öğrencinin taktir ve teşekkürleri” olmuştur. Bu kategori içerisinde iki katılımcı öğretmen (Recep, Emre) “başarı elde etmek” cevabını verirken iki katılımcı öğretmen (Fatmagül, Emre) “verilen emeklerin karşılığının alınması” yönünde cevap vermiştir.

Öğrencinin ihtiyaçları kategorisinde ise en fazla cevap dört katılımcı öğretmenin (Ece, Cahit, Kaya, Duru) ifadesiyle “öğrencinin derse ilgisi” olmuştur. Bir katılımcı öğretmen ise (Cahit) “öğrencinin rehberlik ihtiyacı” neticesinde adanmışlık davranışı sergilediğini ifade etmiştir. Adanmışlığı ortaya çıkarmada öğrencinin etkisini ortaya koymak bakımından Kaya Öğretmen’in cevabı dikkat çekmektedir:

“Bence öğrencinin yaklaşımı etkili olur. Öğrenci benden isterse fedakârlık yaparım. Eski okulumda çoğu zaman haftanın yedi günü okula giderdim. Öğrenci atölyede neler yapılacağını cuma gününden sorardı. Ben de planlama yapar ciddi hazırlık içerisine girerdim. Adanmışlığı öğrenci belirler.”

Kişisel etkiler kategorisinde bir katılımcı öğretmen (Coşkun) “çalışılan kurumu sahiplenme” neticesinde adanmışlığın ortaya çıktığını söylemiştir. Bir katılımcı öğretmen (Eylül) “kişisel motivasyon”un kendisinde adanmışlığı meydana getirdiğini dile getirmiştir.

Özgün görüş olarak bir katılımcı öğretmen (Recep) “Okul yönetiminin destekleyici tavrı” öğretmenlik mesleğinde adanmışlığı ortaya çıkarıyor demiştir. Bir diğer özgün görüş ise (Tarık), kendisinde adanmışlığı oluşturan unsurun “maaşı hak etme gayreti” olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 12

Sınıf İçerisinde Akış Deneyimini Yaşatan Unsurlar Hakkında Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategoriler	Kodlar	Görüş sunan öğretmenler	Sayı
Akış deneyimini yaşatan unsurlar	Öğrenci kaynaklı unsurlar	Öğrencinin derse olan ilgisi ve katılımı	Recep, Sevgi, Fatmagül, Kemal, Ayşe, Şeref, Çiçek, Cahit, Emre, Sezen, Turan, Mehmet, Kaya, Duru, Metin, Harun, Coşkun, Oğuz, Ali, Eylül, Kerem, Erkin, Betül	23
		Öğrencilerle kurulan göz teması	Latif	1
	Öğretmen kaynaklı unsurlar	İşlenen konunun öğretmenin ilgisini çekmesi	Sevgi, Fatmagül, Ayşe, Tarık, Nurdan, Duru, Ali, İsmail, Kerem	9
		Öğretmenin işlenen konuya hâkim olması	Nurdan, Sezen, Ali, Kerem	4
		Öğretmenin içsel motivasyonu	Şeref, Suna, Nazım	3
		Öğretmenin ders hazırlığı	Çiçek, Nurdan	2

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda, öğretmenlerin sınıf içerisinde akış deneyimi yaşamasını sağlayan unsurlar hakkında sunduğu görüşler incelenmiştir. Katılımcı öğretmenleri cevapları doğrultusunda “akış deneyimini yaşatan unsurlar” teması ve bu tema altında “öğrenci kaynaklı unsurlar” ve “öğretmen kaynaklı unsurlar” şeklinde iki kategori oluşturulmuştur.

Katılımcı öğretmenler, ders esnasında akış deneyimini yaşatan unsurları açıklarken daha çok öğrenci kaynaklı sebepleri ortaya koymuşlardır. Bu doğrultuda “öğrenci kaynaklı unsurlar” kategorisi altında “öğrencinin derse olan ilgisi ve katılımı” kodu, yirmi üç öğretmenin (Recep, Sevgi, Fatmagül, Kemal, Ayşe, Şeref, Çiçek, Cahit, Emre, Sezen, Turan, Mehmet, Kaya, Duru, Metin, Harun, Coşkun, Oğuz, Ali, Eylül, Kerem, Erkin, Betül) cevabıyla oluşturulmuştur. Bu cevabın katılımcı öğretmenler tarafından verilen en fazla cevap olduğu görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin ders anlatırken akış deneyimi yaşamasını sağlayacak unsurlar içerisinde öğrencilerin derse ilgi göstermesi ve aktif katılımlarının etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Bu kategori içerisinde bir katılımcı öğretmen (Latif) ise

“öğrencilerle kurulan göz teması”nın akış deneyimini yakalamakta etkili olduğunu söylemiştir. Ders esnasında akış deneyiminin yaşanmasında öğrenci ilgisi ve katılımının önemi noktasında Emre Öğretmen’in görüşleri şu şekildedir:

“...Çalıştığım okulların bazılarında öğrenciler çok azimli ve istekliydi. Öğrenci istedikçe ben aktarıyorum. Onlar isteyince ben coşuyorum. Benim branşında konuyu yüzeysel de anlatabilirsiniz çok derinlere gire de bilirsiniz. Öğrenci istediğinde çok özel, spesifik bilgiler sunabiliyorum. Biyolojinin çok spesifik konuları vardır. Mesela Hz. Meryem’in tek başına Hz. İsa’yı doğurabilmesinin biyolojik bir izahı var. Bazı canlılar ikinci bir canlıya ihtiyaç duymadan kendisini dölleyebiliyor. Buna hermafodit diyoruz. Bu derece dikkat çekici bilgiler aklıma gelip anlatabiliyorum. Öğrenci anlayabilecek düzeydeyse ve ilgiliyse akış bu şekilde yaşanıyor. Çok güzel dersler yapılıyor.”

Turan Öğretmen, bu hususta Emre Öğretmen’in cevabına benzer bir görüş ortaya koymuştur:

“Öğrencilerimin beni çok iyi bir şekilde dinlemesi, sorularıma güzel yanıtlar vermesi, aramızdaki paslaşma yaşanınca coşku yaşıyorum. Ders akıp gidiyor. Kilit nokta öğrenci. Öğrenci dersi dinlemek yerine başka işlerle uğraşırsa ders ilerlemiyor, akış yaşanmıyor.”

Öğretmen kaynaklı unsurlar kategorisinde en fazla cevap dokuz katılımcı öğretmenin (Sevgi, Fatmagül, Ayşe, Tarık, Nurdan, Duru, Ali, İsmail, Kerem) ifadesiyle “işlenen konunun öğretmenin ilgisini çekmesi” şeklinde olmuştur. Bu noktada Duru Öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

“Bunu bir örnek üzerinden anlatmak istiyorum. Ben ahlak felsefesi konusunu işlemeyi çok seviyorum. Bu konuda ezbere bilgilere pek yer yok. Bu tarz bir konuda öğrencilerde farkındalık yaşatabiliyorum. Ahlak felsefesini düşündürecek örnek olaylar anlatıp öğrencilerin görüşlerini alıyorum. Çocuklar ciddi bir sorgulama yapıyor. Ben görüşü en son söylüyorum. Zil çalıyor ve öğrenciler sınıftan çıkmak istemiyor. Ders devam etsin diyor. Dümdüz bir anlatım yapmadığımda böyle bir tartışmaya girdiğimde akış yaşanıyor. Çocuklar derse dahil oluyor. Çocuklar kendi cevaplarının nereye oturduğunu çok merak ediyor.”

Öğretmen kaynaklı unsurlar kategorisinde ikinci en fazla cevap dört katılımcı öğretmenin (Nurdan, Sezen, Ali, Kerem) ifadesiyle, “öğretmenin işlenen konuya hâkim olması” yönünde oluşturulan kod olmuştur. Bu noktada Sezen Öğretmen’in cevabı şu şekildedir: “Bence anlattığım konuya hâkim olmamdan kaynaklıdır. Çok iyi bildiğim konuları anlatırken bu deneyim yaşanıyor. Benim konuya hakimiyetim, öğrencinin ilgisiyle birleşince akış sağlanıyor.”

Sınıf içerisinde akış deneyimi yaşama noktasında, öğretmen kaynaklı unsurlar kategorisinde üç katılımcı öğretmen (Şeref, Suna, Nazım) “öğretmenin içsel motivasyonu” cevabını verirken iki katılımcı öğretmen (Çiçek, Nurdan) ise “öğretmenin ders hazırlığı” cevabını vermiştir. Dört katılımcı öğretmenin (Fatmagül, Ece, Kaya, Duru) “uygulama derslerindeki aktiviteler” cevabı ise oluşturulan tabloda herhangi bir kategoriye dahil edilemeyen özgün

bir cevap olmuştur. Bu özgün cevaplar içerisinde Fatmagül Öğretmen’in ifadeleri şu şekildedir: “Uygulamalı dersler esnasında yaptıklarımız bana akışı yaşıyor. Uygulamalı derslerde ben de öğrenciler de etkinliğin içerisinde çünkü. Bu etkinliğin sonucunda ortaya bir ürünün çıkması da ayrıca akışı yakalamamı sağlıyor.”

Tablo 13

Öğretmenlerin Mesleklerine Yükledikleri Anlam ve Değerin Mesleki Hazlarına Etkisine Yönelik Görüşleri

Tema	Kategoriler	Kodlar	Görüş sunan öğretmenler	Sayı
Yüklenen anlamın mesleki hazzı yükseltici etkisi	Aidiyet ve inanç	Öğretmenliğin değerli olduğuna inanç	Fatmagül, Ayşe, Şeref, Çiçek, Cahit, Sezen, Metin, Oğuz, Eylül, Betül	10
		Dini duyarlılık	Ayşe, Şeref, Mehmet, Ali	4
		Öğretmenlik kurumuna mensubiyet	Recep	1
	Dönüştürme	Öğrenciyi olumlu yönde etkileme gücü	Sevgi, Kemal, Nurdan, Sezen, Turan, Suna, Mehmet, Kaya, Duru, Ali, Eylül, İsmail, Nazım, Latif	14
		Öğretmenliğin millî kalkınmadaki rolü	Şeref, Cahit, Emre, Turan, Oğuz, Ali	6
		Öğretmenliğin toplumsal dönüşümdeki rolü	Emre, Nurdan, Metin, Coşkun, Oğuz, Erkin	6

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik, öğretmenlerin mesleklerine yüklediği anlam ve değer in mesleki hazzı ne şekilde etkilerinin olduğu incelenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin cevaplarından oluşturulan kodlar doğrultusunda “yüklenen anlamın mesleki hazzı yükseltici etkisi” şeklinde bir tema ve bu temanın altında “aidiyet ve inanç”, “dönüştürme” şeklinde iki kategori oluşturulmuştur.

Aidiyet ve inanç kategorisi içerisinde, katılımcı öğretmenlerden on tanesi (Fatmagül, Ayşe, Şeref, Çiçek, Cahit, Sezen, Metin, Oğuz, Eylül, Betül) “öğretmenliğin değerli olduğuna inanç” noktasında bir değer ve anlam yüklediklerini ifade etmiştir. Bu inanç mesleki hazzı yükseltmektedir. Bu katılımcı öğretmenler içerisinde Sezen Öğretmen’in görüşü şu şekildedir: “Ben öğretmenliğe çok büyük değerler yüklüyorum. Ahlaki açıdan çocuklara örneğim. Onların geleceğini yönlendirdiğim için çocukların geleceğiyim. Çocuklara rehberim. Birçok değer yüklüyorum bu mesleğe. İyi bir öğretmen çocuğum parlayan güneşidir. Bu mesleği hakkıyla yapmak lazım.”

Aidiyet ve inanç kategorisi altında dört katılımcı öğretmen (Ayşe, Şeref, Mehmet, Ali) “dini duyarlık”ın kendilerince öğretmenlik mesleğine yükledikleri bir anlam olduğunu ve bunun mesleki hazzı yükselttiğini ifade etmiştir. Bu yönde görüşlerini ifade eden Mehmet Öğretmen’in sözleri şu şekildedir:

“Bir emaneti yüklenmiş olduğumuzu düşünüyorum. Peygamber varisi bir meslek olarak görüyorum. Peygamberler bilmeyenlere doğruyu öğretiyordu. Ben de bu yönde sorumluluğumun çok yüksek olduğunu düşünüyorum. Ben hiçbir şeyin bir rastlantı olmadığını düşünüyorum. Her şey Allah’ın taktiri. Benim bu mesleği yapmam da Allah’ın taktiri. Bu düşünceyle yaklaşıyorum mesleğime. Bu bakış beni etkiliyor. Doğru yapmanın verdiği hazzı hiçbir şey vermiyor. Bu bakış beni doğruları yapmaya yönlendiriyor. Mesleki hazzım bu yüzden artıyor”

Aidiyet ve inanç kategorisi altında bir katılımcı öğretmen (Recep) ise “öğretmenlik kurumuna mensubiyet” duygusunun kendisinde mesleki haz meydana getirdiğini ifade etmiştir.

Yüklenen anlamın mesleki hazzı yükseltici etkisi teması altında bir diğer kategori olan dönüştürmede altında en fazla kod, on dört katılımcı öğretmenin (Sevgi, Kemal, Nurdan, Sezen, Turan, Suna, Mehmet, Kaya, Duru, Ali, Eylül, İsmail, Nazım, Latif) ifadesiyle “öğrenciyi olumlu yönde etkileme gücü” olmuştur. Bu noktada Kaya Öğretmen’in görüşleri şöyledir:

“Öğretmenliği yapılabilir kılan birinin hayatına yön vermek, hayatını değiştirebilmek. Ben elimden geldiğince bunu yapmaya çalışıyorum. Bunu yaparken hep realist oluyorum. Öğrenci neyle karşılaşacağını bilsin. Rüya aleminde yaşamasın. Meslek lisesinde çalışıyorum. Öğrencime sen tıp kazanırsın demiyorum. Benim için değer bu. Birinin hayatına yön vermek. Bu elbette mesleki hazzı artırıyor.”

Dönüştürme kategorisi altında altı katılımcı öğretmen (Şeref, Cahit, Emre, Turan, Oğuz, Ali) “öğretmenliğin millî kalkınmadaki rolü” cevabını verirken altı katılımcı öğretmen (Emre, Nurdan, Metin, Coşkun, Oğuz, Erkin) “öğretmenliğin toplumsal dönüşümdeki rolü” cevabını vermiştir. Öğretmenliğin toplumsal dönüşüm noktasındaki görevine yönelik Emre Öğretmen’in cevabı şöyledir:

“Öğretmenlik gerçekten çok önemli bir meslek. Sene başında öğrenci tanıma formları dağıtıyoruz. Bazen sınıfın tamamına yakınının eğitim alamamış ailelerden geldiğini görüyorum. Aile içerisinde eğitilmiş kimse olamayabiliyor. Ben öğrencilerimin bu durumdan sıyrılması gerektiğine inanıyorum. Bu bilinçle öğretmenlik yapıyorum. Ben öğrencimi iyi yetiştirsem o da çocuğunu ona göre yetiştirecek. Toplum bu yolla düzelebilir. Mesleğe bu değeri yüklüyorum. Bu da mesleki hazzımı artırıyor.”

Katılımcı öğretmenler içerisinde dördü (Sevgi, Ece, Tarık, Nazım) oluşturulan tablodaki kategorilere dahil edilemeyecek özgün bir cevap vermiştir. Bu öğretmenler, öğretmenliği

profesyonel bir meslek olarak nitelemişler ve yüklenecek herhangi bir anlam ve değerin olmaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu noktada Nazım Öğretmen'in cevabı şu şekildedir:

“Bence o kadar kutsal bir meslek değil öğretmenlik. Bu aslında bizi profesyonellikten uzaklaştırıyor. Bu işi profesyonel bir meslek alanı görmek lazım. Senin işin alanındaki doğru bilgileri öğrencilere aktarmak. Ben bu işte bir kutsallık göremiyorum. Bu kutsal görme işi öğrenciye ideolojik yönlendirme şeklinde sonuçlanıyor. Tabii öğretmenlik değerli bir meslek.”

Katılımcı öğretmenler içerisinde on altı öğretmen (Recep, Ece, Kemal, Şeref, Cahit, Emre, Nurdan, Sezen, Kaya, Duru, Metin, Harun, Ali, Eylül, İsmail, Kerem) merkezi sınavlar doğrultusunda şekillenen eğitim sisteminin mesleki hazzı etkisini araştıran sonda soruya, merkezi sınavların mesleki hazzı düşürdüğü yönünde cevap vermiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleklerine yükledikleri anlam ve değerler içerisinde sınav odaklı bir eğitimin olmadığını ortaya koymuştur. Sınav odaklı eğitim, öğretmenleri kısıtlamakta ve tam anlamıyla bir değerlendirme yapmaya mâni olmaktadır. Bu görüşü ispatlama noktasında Nurdan Öğretmen'in görüşleri şöyledir:

“Merkezi sınavlar kesinlikle mesleki hazzımı azaltan bir şey. Ben konuları ÖSYM sorar diye anlatmamalıyım. Bir sınıfta haftada iki saat ders anlatıyorum. Zaten bu süre hem müfredatı işlememe hem de sınav hazırlığı yaptırmama müsait değil. Ben gerçek tarihi anlatmalıyım. Amacım sınava öğrenci hazırlamak olmamalı.”

Nurdan öğretmenin görüşlerinin ardından Mehmet Öğretmen'in görüşleri de bu bulguyu destekler niteliktedir:

“Merkezi sınavlar mesleki hazzı düşürüyor. Yönlendiren değil de senden isteneni yapan bir pozisyona giriyoruz. Koşuşturma içine giriyoruz. Şunları çözün gelin, şu sorulara bakın demekle geçiyor yıllar. Bize biçilen bir rolü oynuyoruz. Bu rolün içinde eğitimin yeri yok. Eğitime dair birçok şey arka planda kalıyor. Bu sistemde kendimiz bir zaman açıp eğitimin gerçek amacına hizmet etmeye çalışıyoruz. Değerler öğretilmiyor. Bu sistemin ürünlerini görüyoruz. Toplumumuzun hali ortada. Çocuğun kişiliğini geliştirecek faaliyetler de yapılabilmeli.”

Kişisel, Mesleki ya da Kurumsal Etmenlerin Öğretmenlerde Mesleki Hazza Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 14

Öğretmenlerin Mesleklerinde İlk Yılda Şu An Bulundukları Zaman Zarfına, Mesleki Haz Duygularındaki Değişimler ve Dönüşümler Üzerine Görüşleri

Temalar	Kategoriler	Kodlar	Görüş sunan öğretmenler	Sayı
Zamanla artan mesleki haz	Uzmanlaşma	Öğretmenlik deneyiminde artış	Recep, Fatmagül, Ece, Şeref, Çiçek, Nurdan, Sezen, Turan, Suna, Mehmet, Harun, Eylül, Latif, Betül	14
		Sınıf yönetiminde iyileşme	Recep, Şeref, Çiçek, Cahit, Harun, Eylül	6
		Anlatılan konulara hakimiyetin artması	Fatmagül, Şeref, Çiçek, Emre	4
Zamanla azalan mesleki haz	Hayal kırıklığı	Mesleğin ilk yıllarındaki hevesin azalması	Sevgi, Kemal, Duru, Coşkun, Ali, Nazım, Kerem	7
		Beklentinin karşılanmaması	Mehmet, Duru, Coşkun, Oğuz, Kerem	5
		Düşen eğitim kalitesi	Metin, Oğuz, Ali, Erkin	4
		Öğretmenliğin saygınlığını yitirmesi	Oğuz, Ali, Kerem	3
		Angarya işler	Coşkun	1
		Hedeflenen yere ulaşamama	Mehmet	1
	Kişisel sebepler	Yapılan işlerin sıradanlaşması	Kemal	1
		Öğretmenliğe uygun olmayan kişilik yapısı	Tarık	1
Mesleki hazda değişimin olmaması	Stabil durumlar	Şartların ve yapılan işlerin aynılığı	Ayşe	1
		Beklentinin karşılanması	Sevgi, Kemal	2

Dördüncü alt problem doğrultusunda, öğretmenlerin meslek yaşantılarında geçen zaman içerisinde mesleki haz duygularında ne gibi değişim ve dönüşümler olduğu öğretmen görüşlerine göre sebepleriyle incelenmiştir. Alınan cevaplar doğrultusunda “Zamanla artan mesleki haz”, “Zamanla azalan mesleki haz”, “Mesleki hazda değişimin olmaması” şeklinde üç farklı tema oluşturulmuştur. Zamanla artan mesleki haz temasının altında “uzmanlaşma” şeklinde adlandırılan bir kategori oluşturulmuştur. Zamanla azalan mesleki haz temasının altında “hayal kırıklığı” ve “kişisel sebepler” şeklinde adlandırılan iki kategori oluşturulurken mesleki hazda değişimin olmaması temasında “stabil durumlar” şeklinde adlandırılan bir kategori oluşturulmuştur.

Zamanla artan mesleki haz teması altındaki uzmanlaşma kategorisinde en fazla cevap, on dört katılımcı öğretmenin (Recep, Fatmagül, Ece, Şeref, Çiçek, Nurdan, Sezen, Turan, Suna, Mehmet, Harun, Eylül, Latif, Betül) ifadesiyle “öğretmenlik deneyiminde artış” olmuştur. Bu yönde görüş bildiren katılımcı öğretmenler, mesleklerinin ilk yıllarındaki deneyimsizliğin mesleki haz yaşanmasına engel olduğunu, zamanla artan deneyimin sağladığı kazanımlarla mesleki haz duymaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Bu duruma benzer olmakla birlikte “sınıf yönetimindeki iyileşme” zamanla mesleki hazzımı artırdı diyen altı katılımcı öğretmen (Recep, Şeref, Çiçek, Cahit, Harun, Eylül) olmuştur. Bu kategori altında dört öğretmen (Fatmagül, Şeref, Çiçek, Emre) ise yine deneyim kazanmayla bağlantılı bir cevap vererek “anlatılan konulara hakimiyetin artması”nın zamanla mesleki hazzı yükselttiği yönünde görüş sunmuştur. Sezen Öğretmen’in cevabı, deneyim kazanmanın zamanla mesleki hazzı yükseltmesi noktasında dikkat çekmektedir:

Zamanla daha da olgunlaştım. Başlarda deneyimsizdim. Üniversiteden mezun oldum, alanıma hakimdim ama öğrenciden gelen sorular karşısında heyecanlanıyordum. Çok tedirgindim. Mesleki haz yaşıyamıyordum. Hatta ilk dersime girerken annemi arayıp bana dua et demiştim. Şu an çok daha deneyimliyim. Kendime güvenim arttı. Mesleğe yıllarımı verdim. Şu anda mesleki hazzım bu yüzden çok daha fazla.

Zamanla artan mesleki haz noktasında bir katılımcı öğretmen (Cahit) hiçbir kategoriye dahil edilemeyen özgün bir görüş sunmuştur. Bu noktada Cahit Öğretmen, yeniliklere adapte olmanın zamanla mesleki hazzı artırdığını ifade etmiştir:

“Zamanla mesleki bilgiler artıyor. Burada önemli olan zaman içerisinde yeniliklere adapte olabilmek. Anlatım yöntem ve tekniklerini bile güncelleyebilmek lazım. Bunu yapamayanlar şimdilerde mesleki haz yaşıyamıyorlar. Zamanla bilgim ve tecrübem arttı. Deneyim çok etkili bir şey. Materyaller daha iyi kullanılıyor, öğrencilerin dilinden anlama bunlar hep zamanla öğreniliyor. Gardımızı daha iyi alıyoruz. Yeni yöntem ve teknikler geliştiriyoruz. Teknoloji kullanımı günümüzde daha fazla. Eskiden tahtada iki boyutlu bir görselle ders anlatıyordum. Zaman içerisinde mesleki hazzım bu yüzden arttı.”

Zamanla azalan mesleki haz teması altındaki hayal kırıklığı kategorisi içerisinde en fazla cevap, yedi öğretmenin (Sevgi, Kemal, Duru, Coşkun, Ali, Nazım, Kerem) ifadesiyle “mesleğin ilk yıllarındaki hevesin azalması” olmuştur. Beş katılımcı öğretmen (Mehmet, Duru, Coşkun, Oğuz, Kerem) ise “beklentinin karşılanmaması” yönünde görüş bildirmiştir. Burada belirtilen katılımcı öğretmenler mesleğin ilk yıllarındaki hevesin gün geçtikçe azaldığını, bu durumun da mesleki hazzı olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Belirtilen diğer yedi katılımcı öğretmen ise öğretmenlik mesleğinden beklentilerinin karşılanmadığını, bunun da mesleki hazzı olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Bu noktada Mehmet Öğretmen’in cevabı şu şekildedir:

“Ben okuduğum alanın dışında bir branşa atandım. Çok hazırlıksız başladım mesleği. Hiçbir şeye hazır olmayan bir insanın çabası diyebilirim ilk yıllarıma. O günden bugüne yirmi yıl geçti. İnsan profili o günden bugüne çok değişti. Eskiden öğrenci profili çok farklıydı. Daha istekli, kendisini bize açan, saygılı öğrenciler vardı. Öğretmen olmadan önce ticaret yapıyordum. Öğretmen olunca insanlarla bir şeyler paylaşmak, onları etkilemek bende çok farklı duygular oluşturdu. Bugün ilk zamanlarıma göre daha fazla haz duyuyorum. Öğrencilerin dünyasında önemli bir yerim var. Bunu hissedince büyük haz duydum. Fakat şu an itibarıyla kendime, gelmek istediğin nokta bu muydu, ait olduğun yeri bulabildin mi, her şey bunun için miydi diye sorduğumda maalesef olumsuz cevaplar veriyorum. Ait olduğum yeri bulamadım. Neticede mesleki hazzım yıllar içerisinde azaldı.”

Hayal kırıklığı kategorisi içerisinde dört katılımcı öğretmen (Metin, Oğuz, Ali, Erkin) “düşen eğitim kalitesi”, üç katılımcı öğretmen (Oğuz, Ali, Kerem) “öğretmenliğin saygınlığını yitirmesi”, bir katılımcı öğretmen (Coşkun) “angarya işler” ve yine bir katılımcı öğretmen (Mehmet) ise “hedeflenen yere ulaşamama” cevabını vermiştir. Angarya niteliğin zamanla mesleki hazzı azaltmasını Coşkun Öğretmen şu şekilde ifade etmiştir: “Zamanla mesleki haz düşüyor. Öğretmenliğin sadece ders anlatmaktan ibaret olmadığını görünce, bir sürü evrak işiyle karşılaşınca mesleki haz düşmeye başlıyor.”

Zamanla azalan mesleki haz teması altında bir diğer kategori kişisel sebeplerdir. Bu kategori altında bir katılımcı öğretmen (Kemal) “yapılan işlerin sıradanlaşması” cevabını verirken bir katılımcı öğretmen (Tarık) ise “öğretmenliğe uygun olmayan kişilik yapısı”nın zamanla mesleki hazzı azalttığını belirtmiştir. Ayrıca bu tema altında Tarık Öğretmen, hiçbir kategoriye dahil edilemeyecek özgün bir görüş sunmuştur. Tarık Öğretmen, zamanla azalan mesleki hazzı kötü okul iklimine bağlamıştır.

Mesleki haz noktasında değişimin olmaması temasında stabil durumlar şeklinde adlandırılan bir kategori oluşturulmuştur. Bu kategori altında bir katılımcı öğretmen (Ayşe,) “şartların ve yapılan işlerin aynılığı” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu kategori altında iki katılımcı öğretmen (Sevgi, Kemal) “beklentinin karşılanması” şeklinde görüş belirtmiştir. Buradaki katılımcı öğretmenler diğerlerinden ayrılarak zamanla mesleki hazlarında bir değişimin olmadığını ifade etmiştir.

Tablo 15

Öğretmenlerin Bağımsız Hareket Edebilme ve İnisiyatif Alabilme Durumunun Mesleki Hazza Etkileri Üzerine Öğretmen Görüşleri

Temalar	Kategoriler	Kodlar	Görüş sunan katılımcılar	Sayı
Yüksek Mesleki Haz	Pozitif Duygusal Etki	Mesleki hazza olumlu etki	Recep, Fatmagül, Suna, Mehmet, Kaya, Metin, Harun, Oğuz, Ali, Eylül, İsmail, Nazım, Betül	13
		Sorumluluğun verdiği değer hissi	Fatmagül, Çiçek	2
	Olumlu Çıktılar	Öğretmenlerin performans artışı	Recep, Turan, Duru, Harun, Coşkun, Eylül	6
		Öğrenci başarısındaki artış	Tarık, Turan, Mehmet, Harun	4
	Mevcut Durum	Yeterli özerkliğin mevcut olması	Cahit, Emre, Nurdan, Mehmet	4
	Negatif Duygusal Etki	Özerk hissedememenin ve inisiyatif alamamanın yarattığı mutsuzluk	Fatmagül, Kemal, Ayşe, Tarık, Şeref, Suna, Kaya, Metin, Oğuz, Latif, Erkin	11
		Tedirgin hissetme	Ayşe, Ali	2
	Toplumsal Faktörler	Ülke şartlarının uygun olmayışı	Şeref	1
		Yanlış algılanma	Şeref	1
		Güven eksikliği	Ayşe, Çiçek	2
Düşük Mesleki Haz	Kanuni Faktörler	Dersi yapılandırma ve öğretmenlik uygulamalarında karşılaşılan engeller ve kısıtlamalar	Sevgi, Kemal, Ayşe, Tarık, Coşkun	5
		Müfredat kısıtlaması	Cahit, Mehmet, Harun, İsmail, Nazım	5
		Bürokratik engeller	Kemal, Kaya, Ali, İsmail	4
		Geçmişten bugüne artan kısıtlamalar	Metin	1

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda öğretmenlerin bağımsız hareket edebilme ve inisiyatif alabilme durumlarının mesleki hazzı nasıl etkilediği üzerine görüşleri incelenmiştir. Alınan cevaplardan hareketle “yüksek mesleki haz”, “düşük mesleki haz” şekilde iki tema oluşturulmuştur. Yüksek mesleki haz temasının altında “pozitif duygusal etki”, “olumlu çıktılar” ve “mevcut durum” şeklinde üç kategori oluşturulmuştur. Düşük mesleki haz temasının altında “negatif duygusal etki”, “toplumsal faktörler”, “kanuni faktörler” şekilde üç kategori meydana getirilmiştir. Yüksek mesleki haz temasının altında

belirtilen kategoriler içerisinde toplam beş farklı kod yazılmıştır. Düşük mesleki haz temasının belirtilen kategorilerinde ise dokuz farklı kod yazılmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin cevapları ayrıntılı incelendiğinde, öğretmenlerin inisiyatif kullanamadıkları ve özerk olmadıkları sebebiyle mesleki hazlarının düştüğü yönünde daha fazla görüşün sunulduğu ortaya çıkmıştır. Bu yönde otuz bir farklı kod yazılırken öğretmen özerkliğini yeterli bulan ve bu durumun mesleki hazzı olumlu yönde etkilediğini öne süren öğretmen görüşlerinin toplamı, yirmi dokuzdur. Katılımcı öğretmenlerin iki farklı noktada sundukları görüşlerin sayıca birbirine yakın olduğu görülmektedir. Öğretmen özerkliğinin mesleki haza bir yansımasının olmadığını yahut sınırlı bir etkisinin bulunduğu ortaya koyan öğretmenlerin bu yönde dokuz farklı görüşü bulunmaktadır.

Öğretmenlik görevini yaparken inisiyatif alabilmek ve özerk olabilmek mesleki hazzımı artırır diyen katılımcı öğretmen sayısının on üç (Recep, Fatmagül, Suna, Mehmet, Kaya, Metin, Harun, Oğuz, Ali, Eylül, İsmail, Nazım, Betül) olduğu görülmektedir. Bu yöndeki görüşlerin ardından en fazla cevap, öğretmen özerkliğinin öğretmen performansını artıran bir etkisinin bulunduğu yönünde olmuştur (Recep, Turan, Duru, Harun, Coşkun, Eylül). Katılımcı öğretmenlerden bazıları ayrıca, öğretmen özerkliğinin öğrenci başarısına da olumlu etki edeceğini savunmuştur (Tarık, Turan, Mehmet, Harun). Bir katılımcı öğretmenin verdiği cevap, bu kodların tamamını özetler niteliktedir: “Tabii ki öğretmenin verdiği kararlarda, sınıfında bağımsız olması mesleki hazzımı artırır. Bu durum benim dersten zevk almamı sağlar. Öğrencilerin bir şeyleri daha iyi öğrenmesini sağlar. Özerk olamadığı noktalarda acaba idare ne der kaygısı yaşanır. Mesleki haz düşer...” (Ali Öğretmen)

Katılımcı öğretmenler içerisinde öğretmen özerkliğine sahip olmadığını ve eğitsel birçok faaliyette inisiyatif alamadığını belirtenler olmuştur. Bu durumların sınıf içerisinde bazı olumsuz sonuçlar doğurabildiği bazı katılımcı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Bu noktada, Ayşe Öğretmen’in görüşleri şu şekildedir:

“Bir öğretmen olarak özerk olduğumu düşünmüyorum. Bazı uygulamalı dersleri uygulama yapmadan geçmek zorunda kalıyorum. Örneğin, din kültürü öğretmeni olarak namazı uygulamalı olarak anlatamıyorum. Bu durumda velilerden hatta toplumun büyük kısmından tepki alacağımı düşünüyorum. Bu durum beni kısıtlıyor. Yine ateizm, deizm gibi konuları anlatırken bir iki cümleyle geçiştirmek zorunda kalıyorum. Bu konular çok dikkat çekici ve günümüzde tartışılan konular. Daha geniş anlatmamın bana zarar vereceğini düşünüyorum. Kendimi özgür hissetmiyorum. Öğretmenliğin statüsü burada devreye giriyor. Öğretmene güven çok az. Beni durduran birçok duvar karşımda duruyor. Bu noktada benim de eksiklerim var. Daha özgüvenli öğretmenler belki inisiyatif alarak dersler işleyebilir. Şevkim kırılıyor. Öğrenciler bu konularda soru sorunca ayrıntılı cevaplar veremiyorum. Öğrencinin gözünde düşünüyorum. Öğretmen bilmediği için mi anlatmıyor, sorusu öğrencilerin aklına gelebiliyor.

Halbuki cevaplar vermekte özgür hissetmediğim için bu duruma düşünüyorum. Öğrencilerin bu konularda soracağı sorulara ayrıntılı cevaplar verdiğimde beni şikâyet ettiklerinde arkamda kimsenin durmayacağını düşünüyorum.”

Ayşe Öğretmen’in sunduğu bu görüşler öğretmen özerkliğinin önünde bir güven sorununun olduğunu da göstermektedir. Bir katılımcı öğretmen, idari kısıtlamaların öğretmen özerkliğine etkisini şu şekilde ifade etmektedir:

“Öğretmen özerkliği mevcut şartlarda imkânsız bir şey. Kanunlar, yönetmelikler, müdürler, müdür yardımcıları hepsi bir noktada bizi kısıtlıyor. En basitinden derste öğrenci lavabo ihtiyacım var dediğinde öğrenciye izin verirken iki defa düşünüyorum. Lavaboya giderken ayağı kayığı düşse sorumlusu ben oluyorum. Rahat hareket edemiyorum. Öğretmenler biraz daha inisiyatif alabilmeli ve her şeyden sorumlu tutulmamalı.” (Erkin Öğretmen)

Bir katılımcı öğretmen, mesleki kıdeminin etkisiyle soruyu geçmiş ve bugün mukayesesi yaparak değerlendirmiştir. Soruyu cevaplarken özellikle mesleki eğitimde yaşanan durumlara temas etmiştir:

“Mesleki hazzı kesinlikle etkiliyor. Özellikle son on yılda öyle bağımsız hareket etme şansımız olmuyor. İdare beni çok kısıtlıyor. Beni evrak işine boğuyorlar. İnisiyatif alamıyorum. Ancak her şeyi göze aldığımda bir şeyler yapabiliyorum. Çok ciddi engelleniyorum. Ben özerklik olduğunu düşünmüyorum. Artık sınıf içinde yaptıklarım, sınavlarıma bile karışılıyor. Kalfalık ve ustalık sınavlarını merkezden gönderiyorlar. Sınavı ne şekilde değerlendireceğimin kriterleri bile hazır geliyor. Yıllar önce öğrenciye araştırmalar verip elbise kalıpları çizdirip not veriyordum. Öğrenci bunları yaparken bir şeyler öğreniyordu. Ben bu şekilde öğrenmenin gerçekleştiğine inanıyorum. Eskiden inisiyatif kullanabiliyorduk. Kararlarımıza güveniliyordu.” (Metin Öğretmen)

Katılımcı öğretmenlerden bazıları belirlenen kategorilere girmeyecek özgün görüşler ortaya koymuştur. Bu noktada üç katılımcı öğretmen (Çiçek, Emre, Turan) öğretmen özerkliğinin mesleki hazzı etkilemediğini ifade ederken altı katılımcı öğretmen (Fatmagül, Çiçek, Nurdan, Turan, Duru, Kerem) sınırlı bir özerkliğin daha faydalı olacağını savunmuştur. Bu noktada Turan Öğretmen’in görüşleri dikkat çekmektedir:

“Özerk olmak mesleki hazzı bende çok da etkilemiyor. Birçok konuda özerk olduğumu düşünüyorum fakat mesleki hazzı etkilemede devede kulak kalır. Uygulamada özerk olabilmek beni çok mutlu eder. Bir nehrin kenarında akarsuları anlatmak bana daha çok haz verir. Ben teorik eğitim faydalı olduğunu düşünmüyorum. Ne kadar uygulamaya yönelik ders işlenirse o kadar faydalı olunur. Milli Eğitim çok kapsamlı bir çerçeve oluşturmali. Etkinlik, konu vs. gibi işlerde bir çerçeve program oluşturmali. Öğretmen bunları istediği şekilde seçip uygulayabilmeli. Ben sınırlı bir özerkliğin fayda sağlayacağını düşünüyorum.”

Tablo 16

Öğretmenlik Mesleğinin Sağladığı Özlük Haklarının Mesleki Hazza Nasıl Yansıdığına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Temalar	Kategoriler	Kodlar	Görüş sunan öğretmenler	Sayı
İyi kabul edilen özlük haklarının mesleki hazza olumlu etkisi	Memuriyetin getirdiği haklar	Özel sektöre karşı üstün yanlar	Çiçek, Emre, Nurdan, Coşkun, İsmail, Nazım	6
		İş güvencesi	Sezen, Turan, Mehmet, Coşkun, Nazım	5
		Çalışma süresinin ve işin netliği	Çiçek, Emre	2
		Sigortalı çalışma	Recep, Çiçek	2
		Tayin hakkı	Sevgi, Harun	2
		Yeşil pasaport hakkı	Recep	1
		Sendikaya üye olma hakkı	Turan	1
	Geliştirici unsurlar	Kişisel gelişimin desteklenmesi	Sevgi	1
		Hizmet içi eğitimler	Sevgi	1
Yetersiz kabul edilen özlük haklarının mesleki hazza olumsuz etkisi	Maddi yetersizlikler	Yetersiz maaş	Tarık, Şeref, Suna, Oğuz, Ali, İsmail, Erkin	7
		3600 ek gösterge sorunu	Suna	1
		Emekli ikramiyesinin düşüklüğü	Ali	1
	Atama sorunları	Tayin sistemindeki sorunlar	Kaya, Duru, Metin, Latif, Erkin	5
		İl ve ilçe emrinin olmayışı	Cahit	1
	Sosyal haklardaki yetersizlik	Vefat neticesinde aileye bağlanan maaşın katı kurallarla belirlenmesi	Ayşe	1
		Yeşil pasaport hakkının katı kurallara bağlanması	Ayşe	1

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda, öğretmenlik mesleğinin sağladığı özlük haklarının öğretmenlerin mesleki hazzına nasıl yansıdığına ilişkin öğretmen görüşleri

incelenmiştir. Katılımcı öğretmenlerden alınan cevaplar doğrultusunda “iyi kabul edilen özlük haklarının mesleki hazzı olumlu etkisi” ve “yetersiz kabul edilen özlük haklarının mesleki hazzı olumsuz etkisi” şeklinde iki tema oluşturulmuştur. Katılımcı öğretmenlerin cevapları, iyi kabul edilen özlük haklarının mesleki hazzı olumlu etkisi teması altında “memuriyetin getirdiği haklar” ve “geliştirici unsurlar” şeklinde iki kategoride toplanmıştır. Memuriyetin getirdiği haklar içerisinde en fazla cevap altı katılımcı öğretmenin (Çiçek, Emre, Nurdan, Coşkun, İsmail, Nazım) ifadesiyle “özel sektöre karşı üstün yanlar” olmuştur. Bu yönde cevap veren öğretmenler, özel sektörün çalışma şartlarıyla devlet okullarında öğretmenliğin şartlarını mukayese yoluna gitmiştir. Bu mukayesenin sonucunda devlet okullarında öğretmenlik yapmanın özel sektörde çalışmaya göre birçok avantajlı yönünün bulunduğu vurgulanmışlardır. Nazım Öğretmen’in bu konudaki görüşleri şöyledir:

“Güven haz veren bir şey. Özel sektörün farklı alanlarında çalışan insanlar bunu çok iyi biliyorlar. Öğretmenlerin çoğu özel sektör koşullarını hiç görmeden atanıyorlar. Birçok öğretmen bir saat geç çıkınca okuldan mızızlanıyor. Ben bu durumu yadırgıyorum. Öğretmenlerin özlük hakları çok iyi.”

Çiçek Öğretmen’in devlet okullarında öğretmen olmanın özlük hakları noktasında özel sektörde çalışmaktan daha avantajlı olduğu ve bu durumun mesleki hazzı artırdığı yönünde ortaya koyduğu görüş şu şekildedir:

“Ben bu konuda çok şanslı olduğumuzu düşünüyorum. Özel sektörde insanlar çok kötü şartlarda çalışıyor. Yaptığımız işin süresi, içeriği net şekilde belirtilmiş. Özel sektördeki gibi zamansız işler ve baskı yok. Sağlık sigortamız yatıyor. Sağlık hizmetlerinden faydalanabiliyoruz. Sağlık raporu aldığımızda o gün işe gitmiyoruz. Özel sektörde bunun bile önüne geçilebiliyor. Buna rağmen daha iyi hale getirilebileceğini düşünüyorum. Mesela hizmet puanı verilisinde yüksek lisans etkili oldu. Bu güzel bir değişimdi. Fakat kaldırıldı. Bu karar gözden geçirilmeli.”

Memuriyetin getirdiği haklar kategorisi içerisinde beş katılımcı öğretmen (Sezen, Turan, Mehmet, Coşkun, Nazım) “iş güvencesi”ne sahip oluşun mesleki hazzı artıran bir özlük hakkı olduğunu ifade etmiştir. Bu kategori altında iki katılımcı öğretmen (Çiçek, Emre) “çalışma süresinin ve işin netliği”, iki katılımcı öğretmen (Recep, Emre) “sigortalı çalışma” ve yine iki katılımcı öğretmen (Sevgi, Harun) “tayin hakkı”na sahip oluşu mesleki hazzı artıran özlük hakları olarak göstermiştir. Bu kategori altında bir katılımcı öğretmen (Recep) sahip olunan “yeşil pasaport hakkı”nın yine bir katılımcı öğretmen (Turan) ise “sendikaya üye olma hakkı”nın kendisinde mesleki haz meydana getiren bir özlük hakkı olduğunu ifade etmiştir. Çalışma süresinin ve yapılan işin netliği noktasında yaşanan mesleki hazzı Emre Öğretmen şu şekilde ifade etmektedir:

“... Mesai saatlerim belli. Saatim dolunca kimse beni okulda tutamıyor. Özel sektörde böyle değil. Mesela devrecilik ve kıdem farklılığına göre işlerin farklılaşması bizde yaşanmıyor. Sağlıkçıları düşünelim. Kıdemli bir asistan doktorla kıdemsiz asistan doktor arasında ciddi bir iş yükü farkı var. Bayramlarda nöbetleri kıdemsiz asistan tutuyor. Çoğu sağlıkçı bu süreçte tükenip istifa ediyor. Öğretmenlikte böyle bir durum yok. Bu mesleki haz yaşanması için önemli bir faktör. Şimdi aklıma geldi. Öğretmenler odasında öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen olabiliyor. Buna rağmen devrecilik yaşanmıyor. Bu çok önemli bir şey.”

Yetersiz kabul edilen özlük haklarının mesleki hazzı olumsuz etkisi teması altındaki katılımcı öğretmenlerin cevapları etrafında şekillenen ilk kategori “maddi yetersizlikler” olmuştur. Bu kategori altında yedi katılımcı öğretmen (Tarık, Şeref, Suna, Oğuz, Ali, İsmail, Erkin) “yetersiz maaş” sebebiyle mesleki hazlarının azaldığını ifade etmiştir. Bu noktada Oğuz Öğretmen şu görüşleri sunmuştur:

“... Ekonomik anlamda baktığımızda öğretmenlik gelir açısından her geçen gün zayıflıyor. Meslekler arasında pariteler olmalı. Bir profesör 12 bin maaş alıyorsa yüzde on zam ona 1200 TL olarak yansıyor. 8 bin TL maaş alan bir polis 800 TL zam alıyor. Biz kamuda en düşük maaşı alan gruplar içerisindeyiz. Böyle olunca diğer kamu personellerine göre geçen yıllar içerisinde çok geri noktalara düşüyoruz. On yıl geçince aramızdaki fark artıyor. Özellikle mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin maaşı çok düşük. KPSS’ye girip 90 alan bir öğretmen dört bin küsur lira maaş alırken atanamayıp ümidini kesen ve polis olan bir öğretmen adayı daha fazla para kazanabiliyor.”

Maddi yetersizlikler kategorisi altında bir katılımcı öğretmen (Suna) “3600 ek gösterge sorunu”nu, bir katılımcı öğretmen (Ali) ise “emekli ikramiyesinin düşüklüğü”nü mesleki hazzı azaltan özlük hakları eksikliklerinden olarak ifade etmiştir.

Yetersiz kabul edilen özlük haklarının mesleki hazzı olumsuz etkisi teması altında bir diğer kategori “atama sorunları”dır. Bu kategori altında beş katılımcı öğretmen (Kaya, Duru, Metin, Latif, Erkin) “tayin sistemindeki sorunlar” mesleki hazzı azaltan bir özlük hakkı sorunudur cevabını vermiştir. Bu kategori altında bir katılımcı öğretmen (Cahit) ise “il ve ilçe emrinin olmayışı”nı mesleki hazzı azaltan bir özlük hakkı yetersizliği olarak görmüştür. Atama sorunları noktasında Erkin Öğretmen’in cevabı şu şekildedir:

“... Tayinler de çok büyük sıkıntı. Belki bir öğretmenin merkezi yerlerde çalışma ihtimali artık yok. Eş durumu tayini dışında istenilen yerde çalışamıyor. On yıl ilçede çalışan bir öğretmenin mesleki hazzı zaten kalmaz. Ben hiçbir öğretmenin uzun süre aynı okulda çalışmaması gerektiğini savunuyorum.”

Yetersiz kabul edilen özlük haklarının mesleki hazzı olumsuz etkisi teması altında oluşturulan bir diğer kategori “sosyal haklardaki yetersizlik”tir. Bu kategori altında bir katılımcı öğretmen (Ayşe) “vefat neticesinde aileye bağlanan maaşın katı kurallarla

belirlenmesi” ve “yeşil pasaport hakkının katı kurallara bağlanması” mesleki hazzı düşüren özlük haklarındandır, cevabını vermiştir. Bu noktada Ayşe öğretmeninin cevabı şu şekildedir:

“... Bazı eksik yönler değinebiliriz. Örneğin yeşil pasaport alma şartları çok katı. Beş yılını dolduran memurlara yeşil pasaport verilmeli. Yaşlanınca yurt dışını gezecek enerjiyi bulamayabilirim. Vefat durumunda aileye ücret bağlanması yine belirli bir süre hizmette sonra oluyor. Bu şartın da düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu durumlar düzelirse mesleki hazzımız yükselir.”

Katılımcı öğretmenler içerisinde Şeref Öğretmen, öğretmenlerin özlük haklarındaki eksikliklerden kaynaklı mesleki hazzın azalması noktasında, oluşturulan kategorilere dahil edilemeyecek özgün bir görüş sunmuştur. Şeref Öğretmen’e göre öğretmenleri ilgilendiren birçok konu okul yöneticilerinin inisiyatifine bırakılmıştır. Bu durumun yaratacağı sonuçlar mesleki hazzı düşüren bir etki olarak düşünülebilir: “...Birçok konu idarecilerin inisiyatifine bağlanmış. Birçok yönetmelik de yoruma açık. İdareci yorumuna göre karar veriyor. Bunlar netleşmeli. Şu haliyle benim mesleki hazzım azalıyor.” Bir diğer özgün görüş ise Metin ve Oğuz öğretmenlerden gelmiştir. Bu katılımcı öğretmenlere göre öğretmenlerin iş güvencesi her geçen gün azalmaktadır:

“Özlük haklarımız gittikçe zayıfladı. Ben bu zamanda iş güvencemizin olduğunu bile düşünmüyorum: Pamuk ipliğine bağlı çalışıyoruz. Birilerinin iftiralarıyla açığa alınabiliyoruz. Eskiden güvencemiz vardı. Şu an bence yok. Şimdi sözleşmeli öğretmen atıyorlar. Bütün öğretmenlerin sözleşmeli yapılması öneriliyor. Yirmi iki yıldır öğretmenim. Sözleşmeli yapıp sözleşmem yenilenmediğinde ne iş yaparım.” (Metin Öğretmen)

Tablo 17

Okul Yönetimindeki Tarafsızlığın ve Öğrenci Odaklılığın Öğretmenlerin Mesleki Hazzını Ne Şekilde Etkilediğine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Temalar	Kategoriler	Kodlar	Görüş sunan öğretmenler	Sayı
Mesleki hazzın yükselişi	Olumlu duygusal etkiler	İyi hissetmek	Recep, Sezen, Suna, Mehmet, Harun	6
		Tarafsız yönetimin yarattığı olumlu etki	Cahit, Turan	2
		Huzurlu bir çalışma ortamı	Ayşe, Sezen	2
		Aidiyetin artışı	Ece	1
		Daha etkin bir öğretmenlik	Fatmagül	1
Mesleki hazzın düşüşü	Olumsuz duygusal etkiler	Okul yönetiminin taraflı davranışlarının yarattığı mutsuzluk	Kemal, Şeref, Çiçek, Nurdan, Kaya, Duru, Metin, Coşkun, Oğuz, Ali	10
		Öğrenci odaklı olmayan okul yönetiminin yarattığı olumsuzluklar	Kaya, Metin, Oğuz, İsmail, Nazım	5
		Öğrenci merkezliliğin yanlış algılanması	Turan, Suna, Latif, Kerem	4
		Okul yönetiminin keyfi davranışları	Şeref	1
		Okul yöneticisi seçiminde liyakatsizlik	Sevgi	1

Dördüncü alt problemi doğrultusunda okul yöneticilerinin sergilediği tarafsız yönetimin ve öğrenci odaklı davranışların mesleki hazzı ne şekilde etkilediğine yönelik öğretmen görüşleri incelenmiştir. Alınan cevaplardan hareketle “mesleki hazzın yükselişi” ve “mesleki hazzın düşüşü” şeklinde iki tema oluşturulmuştur.

Mesleki hazzın yükselişi teması altında, katılımcı öğretmenlerin sunduğu kodlar “olumlu duygusal etkiler” şeklinde adlandırılan kategoride toplanmıştır. Bu kategori altında gelen en fazla cevap beş katılımcı öğretmenin ifadesiyle (Recep, Sezen, Suna, Mehmet, Harun) “iyi hissetmek” olmuştur. Bu yönde görüş bildiren katılımcı öğretmenler, tarafsız bir okul yönetiminin kendilerini değerli hissettirdiğini ifade etmiştir. Recep Öğretmen, bu konuda duygularını şu şekilde ifade etmiştir: “Herkes eşit davranıldığında, her branşa eşit önem verildiğinde mesleki hazzı yükseltiyor. Değer verildiğini hissettiğimde mutlu oluyorum.”

Olumlu duygusal etkiler kategorisi altında iki katılımcı öğretmen (Cahit, Turan), “Tarafsız yönetimin yarattığı olumlu etki”lerden bahsetmiştir. İki katılımcı öğretmen ise (Ayşe, Sezen) tarafsız ve öğrenci merkezli bir okul yönetiminin “huzurlu bir çalışma ortamı” olduğundan

bahsetmiştir. Bu kategori altında bir katılımcı öğretmen (Ece) tarafsız ve öğrenci merkezli bir okul yönetimi sonucunda okula “aidiyetin artışı” meydana geliyor cevabını vermiştir. Bir öğretmen ise tarafsız ve öğrenci merkezli bir okul yönetimi sonucunda “daha etkin bir öğretmenlik” yapılacağını ifade etmiştir. Tarafsız ve öğrenci merkezli bir okul yönetiminin yarattığı etkiyi ortaya koymak bakımından Ayşe Öğretmen’in görüşleri dikkat çekmektedir:

“İyi idarelerle de kötü idarelerle de çalıştım. İdareciler iyiye mesleki haz yükseliyor. İdare tarafsız olduğunda okulda huzurlu bir çalışma ortamı beraberinde geliyor. Disiplin noktasında İdare ipleri elinden bırakmadan dengeyi iyi sağlamalı. Mesleki haz bu sayede yükselecektir. İdare isteklerini sert bir şekilde dile getirdiğinde öğretmenler mutsuz olmaya başlıyor. Mesleki haz da düşüyor.”

Mesleki hazzın düşüşü teması altında oluşturulan kategori “olumsuz duygusal etki” şeklinde adlandırılmıştır. Bu kategori altında toplanan en fazla cevap on katılımcı öğretmenin (Kemal, Şeref, Çiçek, Nurdan, Kaya, Duru, Metin, Coşkun, Oğuz, Ali) ifadesiyle “okul yönetiminin taraflı davranışlarının yarattığı mutsuzluk” olmuştur. Bu katılımcı öğretmenler, okul yönetiminin sergilediği taraflı davranışlar neticesinde mesleki hazda düşüş yaşandığını ifade etmiştir. Bu kategori altında beş katılımcı öğretmen (Kaya, Metin, Oğuz, İsmail, Nazım) “öğrenci odaklı olmayan okul yönetiminin yarattığı olumsuzluklar” mesleki hazzı düşürmektedir, cevabını vermiştir. Bu noktada Nazım Öğretmen’in cevabı şöyledir:

“Okul yönetiminin tarafsızlığı öğretmenlerin mutluluğu için, okul kültürünün oluşabilmesi için çok önemli. Ben okul yönetiminin bütün tasarruflarının öğrencinin gelişimi için olmasını isterim. Bazen öğrenci için harcanacak paranın kendi kişisel zevkleri için harcandığını görünce çok üzülüyorum ve tartışıyorum. Öğrencilerin birçok eksigi varken okul yöneticisi odasına pahalı bir bilgisayar alabiliyor. Bunları görünce mesleki haz azalıyor. Her şey öğrenci için yapıldığında mutlu oluyorsun ve mesleki haz yaşıyorsun.”

Olumsuz duygusal etkiler kategorisine dahil edilen bir diğer kod “öğrenci merkezliliğin yanlış algılanması”dır. Bu yönde dört katılımcı öğretmen (Turan, Suna, Latif, Kerem) görüş belirtmiştir. Latif Öğretmen bu konu üzerine şunları söylemiştir:

“İdareler öğrenci merkezliliği tam anlamıyla doğru anlamıyor. Bu bazen olumsuz sonuçlar doğuruyor. Öğrenci yanlışlar yaptığında idareci öğrenciyi her halükârda savunmamalı. Bu sefer öğrencide davranış değişikliği meydana getiremiyoruz. ‘Sen öğretmenlerini çok takma deneme sınavlarında neler yapıyorsun ona bak’ diyen idareci bile duydum. Öğrenci okuldan mezun olduğunda hayatın bu şekilde gitmediğini görüp büyük sorunlar yaşıyor. Bu durum mesleki hazzımı bitiriyor.”

Öğrenci merkezliliğin yanlış yorumlanmasının mesleki hazzı düşürmesi üzerine Suna Öğretmen’in görüşleri ise şöyledir:

“Adil bir idareyle çalışınca kendimi iyi hissediyorum. Ben öğrenci merkezliliği tam anlamıyla doğru bulmuyorum. Türkiye’de öğrenci merkezlilik her anlamda öğrencinin arkasında durmak gibi algılanıyor. Bir öğretmen şikâyet edildiğinde hemen öğretmen hakkında soruşturma başlatılmamalı. Bence öğrenciler şunu bilmeli: Öğretmenlerin yüzde doksani iyi niyetli insanlar. Öğretmenlere güvenmek gerekiyor.”

Olumsuz duygusal etkiler kategorisinde bir katılımcı öğretmen (Şeref) “okul yönetiminin keyfi davranışları” cevabını verirken bir katılımcı öğretmen (Sevgi) ise “okul yöneticisi seçiminde liyakatsizlik” mesleki hazzı düşürmektedir cevabını vermiştir. Bu noktada Sevgi Öğretmen “Okul yönetiminin öğretmenlere karşı tarafsız, topluma karşı tarafı olmalıdır. Okul yöneticisi seçiminde tam bir liyakat olduğunu düşünmüyorum. Bu durumu bilmek dahi bende mesleki hazzı azaltıyor.” cevabını vermiştir.

Tablo 18

Öğretmenlerin Okul İklimiyle Mesleki Haz Arasındaki İlişkiyi Nasıl Değerlendirdiklerine Yönelik Görüşleri

Temalar	Kategoriler	Kodlar	Görüş sunan öğretmenler	Sayı
Mesleki hazzın yükselişi	Olumlu okul ikliminin sonuçları	Motivasyon artışı	Ece, Kemal, Cahit, Turan, Suna, Coşkun, Ali, İsmail	8
		Okula duyulan aidiyette artış	Recep, Şeref, Sezen, Turan, Kaya, Coşkun, Betül	7
		Mesleğe karşı olumlu duyguların oluşumu	Fatmagül, Kaya, Kerem	3
		Performans artışı	Oğuz, Kerem	2
Mesleki hazzın düşüşü	Olumsuz okul ikliminin sonuçları	Öğretmenler odasında bulunmak istememe	Emre, Nurdan, Sezen, Eylül, İsmail	5
		Okulda bulunmak istememe	Şeref, Çiçek, Duru, Erkin	4
		Okul yönetimi kaynaklı mutsuzluk	Tarık, Nurdan, Ali	3
		Üretkenliğin düşmesi	Mehmet, Duru, Harun	3
		Güvende hissetmemenin oluşturduğu mutsuzluk	Mehmet, Oğuz	2
		Değersiz hissetme	Latif	1

Dördüncü alt problemi doğrultusunda, öğretmenlerin okul iklimiyle mesleki haz arasındaki ilişkiyi nasıl değerlendirdiklerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Alınan cevaplar doğrultusunda “mesleki hazzın yükselişi” ve mesleki hazzın düşüşü” şeklinde adlandırılan iki tema oluşturulmuştur. Mesleki hazzın yükselişi teması altında katılımcı öğretmenlerin sunduğu kodlar “olumlu okul ikliminin sonuçları” kategorisine dahil edilmiştir.

Olumlu okul ikliminin sonuçları kategorisinde en fazla cevap, sekiz katılımcı öğretmenin (Ece, Kemal, Cahit, Turan, Suna, Coşkun, Ali, İsmail) ifadesiyle “motivasyon artışı” olmuştur. Bu katılımcı öğretmenler, olumlu okul ikliminin kendilerinde motivasyon artışı meydana getirdiğini ifade etmiştir. Bu kategori içerisinde yedi katılımcı öğretmen (Recep, Şeref, Sezen, Turan, Kaya, Coşkun, Betül) olumlu okul iklimi neticesinde “okula duyulan aidiyette artış” yaşandığını ifade etmiştir. Coşkun Öğretmen bu noktada şunları ifade etmektedir:

“Okul iklimi mesleki haz noktasında yüzde doksan etkili diyebilirim. Ben okulumu bir aile olarak görüyorum. Aidiyet yaşıyor, ortamdaki memnunum. Okulumdaki insanları seviyorum. Bu yüzden uzun mesafeler gitmeyi de göze alıyorum. Personel, idare, öğrenci, öğretmen herkes birbirini seviyorsa mesleki haz ciddi anlamda yükseliyor. Çok önemli bir faktör olarak görüyorum.”

Olumlu okul ikliminin sonuçları kategorisinde üç katılımcı öğretmen (Fatmagül, Kaya, Kerem) “mesleğe karşı olumlu duyguların oluşumu” cevabını vermiştir. Olumlu okul ikliminin yaşattıkları, bu katılımcı öğretmenlerde mesleklerine karşı olumlu duygular meydana getirmektedir. Kerem Öğretmen bu noktada şunları ifade etmektedir:

“Okul iklimi çalışma şevkini kesinlikle etkiler. İlk atandığım okulda çok acemilik çekiyordum. Üniversitede eğitimini almadığım konularda dersler anlatıyorum. O kadar iyi bir müdürle ve öğretmen arkadaşlarla karşılaştım ki benim kaygılarımı alıp götürdü. Tecrübeli bir öğretmen arkadaşım bana öğrencisine anlatır gibi atölyede ders anlattı. Ben de ertesi gün öğrencilerime o tarzda bir ders anlattım. Bana çok yardımcı oldular. Okul dışında kendimi yalnız hissetmemem için beni evlerine davet ettiler. Yaşayacağım zorlukları kolaylıkla aşmamı sağladı bu durumlar. Okul iklimi mesleki hazzı belirlemede çok etkili.”

Olumlu okul iklimi kategorisinde iki katılımcı öğretmen (Oğuz, Kerem) olumlu okul ikliminin yansıması olarak mesleği icra ederken “performans artışı” yaşıyor cevabını vermiştir.

Olumsuz okul ikliminin sonuçları kategorisinde en fazla cevap, beş katılımcı öğretmenin ifadesiyle (Emre, Nurdan, Sezen, Eylül, İsmail) “öğretmenler odasında bulunmak istememe” olmuştur. Olumsuz okul iklimi, öğretmenleri dinlendikleri ve bir arada bulundukları alan olan öğretmenler odasından uzak tutabilmektedir. Bu noktada Eylül Öğretmen, şunları söylemektedir:

“Çalışılan ortam, iş arkadaşları kesinlikle her meslekte önemli. Mesleki hazzı etkiler. Olumlu bir okul iklimi varsa, okulun sinerjisi iyiye, öğretmenler ve idareciler iyiye mesleki hazzım olumlu etkilenir. Bizler sıradan bir memur olmadığımız için insan faktörü çok önemli. Bir dönem hiç öğretmenler odasında gitmiyordum. Okul iklimimiz kötüydü. Hep öğrencilerimin yanıdaydım. O zaman bu konuya çok kafa yormuştum.”

Olumsuz okul ikliminin öğretmenleri, öğretmenler odasından uzak tutma durumunu ifade etmesi bakımından Emre Öğretmen'in görüşleri ise şu şekildedir: "Öğretmenler arasında ilişkiler kötü olduğunda ise öğretmenler odasına uğramıyorum. Gidip laboratuvarında çalışıyorum."

Olumsuz okul ikliminin etkileri kategorisinde dört katılımcı öğretmen (Şeref, Çiçek, Duru, Erkin) öğretmenler odasında bulunmak istememenin ötesine geçerek "okulda bulunmak istememe" cevabını vermiştir. Bu noktada Duru Öğretmen şunları ifade etmiştir:

"Bu seneye kadar okulumda iklim olumluydu. Okula daha fazla gitmek istiyordum. Artık durum değişti. Okula gitmek istemiyorum. Bunu kendime itiraf ediyorum. Müdürle yaşadığım bir sorun sonucu oldu bu. Müdürüm beni görmezden gelmeye başladı. Mesleki haz yaşayan bir öğretmenin içindeki ateşi idare söndüremiyor. Sadece bu duyguyu yaşamamı engellemeye çalışıyor ama yok edemiyor. Bu yüzden tayin istedim ve sonucunu bekliyorum."

Çiçek Öğretmen bu konuda şunları ifade etmiştir:

"Doğrudan bağlantılı. Ben mesleki hazı dört şeye bağlıyorum. Bir kendi yeterlilik duygum, ikincisi özlük haklarımız, üç öğrencilerin iyi olması, dördüncüsü okul iklimi. Bunların dördü de bir arada olmalı. Biri bile olmasa mesleki haz tam anlamıyla yaşanmaz. Özellikle okul iklimi kötü olursa okulda bir dakika oturmak istemezsiniz. Yaptığınız işler angarya görünür. Hayatımızın büyük kısmı iş ortamında geçiyor. Evde çok az saat geçiriyoruz. Günün en uzun ve verimli saatleri okulda geçiyor. Okul iklimi bu yüzden mesleki haz için çok önemli."

Olumsuz okul iklimi kategorisinde üç katılımcı öğretmen (Tarık, Nurdan, Ali) "okul yönetimi kaynaklı mutsuzluk" yaşadığını ifade etmiştir. Üç katılımcı öğretmen (Mehmet, Duru, Harun) olumsuz okul iklimi neticesinde "üretkenliğin düşmesi" meydana geliyor, demiştir. İki katılımcı öğretmen (Mehmet, Oğuz) olumsuz okul iklimi neticesinde "güvende hissetmemenin oluşturduğu mutsuzluk" yaşıyor, demiştir. Bir katılımcı öğretmen (Latif) ise olumsuz okul ikliminin olduğu yerde "değersiz hissetme"nin yaşandığını ifade etmiştir. Üretkenliğin düşmesi ve güvende hissetmeme noktasında Mehmet Öğretmenin ifadeleri dikkat çekmektedir:

"En önemli etkenlerden bir tanesi. Bırakın hazı hayata bile küstürebilir bizi. Bütün hayatımızı etkiler. O kadar fazla şey söylenebilir ki bu konuda. Kendimi güvende hissetmediğim bir yerde bırak eğitim-öğretimi bir şeyler yiyip içemezsin. Kendini ifade edemezsin. Bu senin üretkenliğini belki yüzde yetmiş düşürür. Ortaya bir şeyler koymak istemezsin..."

Katılımcı öğretmenlerin cevapları ayrıntılı incelendiğinde mesleki haz ile okul iklimi arasında çok yakın bir ilişki gördükleri söylenebilir. Öğretmenler, bu konuda fikirlerini beyan ederken "mesleki haz ile okul iklimi birbiriyle çok bağlantılı" (Sezen), "doğrudan bağlantılı" (Çiçek), "en önemli etkenlerden bir tanesi" (Mehmet), "direkt ilişkili" (Turan), "yüzde yüz etkili" (Emre) gibi ifadeyi güçlendirici sıfatlar kullanma gereği duymuşlardır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularının analizi sonucu varılan sonuçlar ifade edilmiştir. Öğretmenlerde mesleki hazzı meydana getiren, mesleki hazzı azaltan ya da mesleki haz üzerinde etkisiz unsurlar ortaya konmuştur. Sonuçlar ortaya koyulurken literatürdeki diğer araştırmalarla karşılaştırmalar yapılarak benzer ve farklı yönler ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Öğretmenler, öğrencilerinin elde ettiği akademik, sportif veya kültürel başarılar neticesinde mesleki haz yaşamaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin mezuniyet sonrasında bir iş bulup geçimlerini sağlaması öğretmenlere mesleki haz yaşatan unsurlardandır. Bu durum, öğretmenlerin mesleklerinin bir getirisi olarak diğerkâm insanlar olduğu sonucunu da ortaya çıkarabilmektedir.

Öğrencilerin derse karşı yüksek ilgisi, anlatılan dersin öğrencide olumlu yönde değişimler meydana getirmesi öğretmenlere mesleki haz yaşatmaktadır. Bu durumun yanı sıra görülen saygı ve verilen yüksek değer, taktir görme, duyulan yüksek güven öğretmenlerde mesleki haz meydana getiren durumlardandır.

Öğretmenlerde mesleki haz dış unsurlardan bağımsız, tamamen kişisel kaynaklarla oluşabilmektedir. Öğretmenin yılın ilk dersinde duyduğu heyecan, öğrencinin hayatına

dokunabildiğini hissetmesi; öğretmenliğin hayatı algılama noktasında öğretmene kazandırdıkları bu durumun sonuçlarıdır.

Araştırma bulguları bazı öğretmenlerin mesleğe uygun bir kişiliğe sahip olmaması, uygun olmayan çalışma ortamı, öğrenci kaynaklı sorunlar sebebiyle mesleki haz yaşamadıklarını göstermektedir.

Toplumun öğretmene verdiği değerin mesleki hazzı yansıması noktasında öğretmenler ortak bir noktada buluşmamaktadır. Bazı öğretmenler toplumun öğretmene yüksek bir değer verdiğini, bu durumun da mesleki hazzı olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. Bazı öğretmenler ise toplumun verdiği değerin az olduğunu, bu durumun mesleki hazzı olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Bu noktada, mesleki kıdemi yüksek öğretmenlerin geçen yıllar içerisinde toplumun öğretmene verdiği değerin azaldı yönündeki görüşü, dikkat çekmektedir. Bir grup öğretmen ise mesleklerine profesyonel bir gözle baktıklarını, toplumun verdiği değerle hiç ilgilenmediklerini, sonuçta mesleki haz ile toplumun verdiği değerin bir ilişkisinin olamayacağı ifade etmiştir. Toplumun bazı branşlara daha az değer verip önemsememesi bu branşlardaki öğretmenlerin mesleki hazzını düşürebilmektedir. Bu durum Tunacan ve Çetin'in (2009) güzel sanatlar ve beden eğitimi branşlarına verilen düşük değerin iş doyumsuzluğu yarattığı sonucuyla tutarlıdır.

Öğretmenler; özerk davranabilme, kararlarında inisiyatif alabilme sonucunda mesleki haz yaşamaktadırlar. Öğretmenler, bu durumun sonucunda hem kendi performanslarının yükseldiğini hem de öğrenci başarısının arttığını ortaya koymuşlardır. Bu duruma karşın bazı öğretmenler, Türkiye'nin millî güvenlik sorunları sebebiyle öğretmen özerkliğinin sorunlar yaratabileceğini ifade etmiştir. Bu sebeple sınırlı bir öğretmen özerkliğinin olması gerektiği sonucunu ortaya koymuşlardır. Öğretmen özerkliğinin eğitim-öğretim faaliyetlerinde sağladığı faydalardan biri öğretmen ve öğrencinin performansındaki artıştır. Özellikle dezavantajlı bölgelerde öğrencilerin gerilerde kalması bu yolla engellenebilir. Bu sonuç, Eğitim-Bir-Sen'in (2018) "Öğretmenlik Meslek Kanunu" üzerine hazırladığı raporda sunduğu görüşle tutarlıdır. Raporda ifade edilenlere göre, OECD ülkelerinde öğretmen özerkliği sayesinde PISA sınavı sonuçlarında bölgesel farklılıklar azalmıştır.

Özerk davranamayan ve inisiyatif kullanamayan öğretmenler mesleki haz yaşamamaktadır. Özellikle mesleki kıdemi yüksek öğretmenler, Türkiye'de geçmişten bugüne öğretmenler üzerindeki kontrolün ve kısıtlamanın arttığını ifade etmektedir. Bu

sonuç, Güven ve Toker Gökçe'nin (2018) metaforik algı çalışmasında ortaya koyduğu sonuçla benzerdir. Güven ve Toker Gökçe, öğretmenlerin mesleklerini icra ederken özgür hareket edemeyip kısıtlandıklarını ve bu sebeple bağımlı olmayla ilişkili metaforlar sunduklarını ifade etmektedir.

Peterson ve diğerleri (2009) mesleki hazzı tanımlarken bu olgu içerisinde coşku ve heyecan unsurlarından bahsetmiştir. Araştırma bulgularından hareketle öğretmenlerin okula giderken hissettikleri coşku ve hazır olma durumunun kaynağı olarak kendileri gösterilebilir. Öğretmenler, anlatacakları derslere hazırlık yaptığında ders esnasında coşku ve hazır olma durumu yaşayabilmektedir. Ders hazırlığı, planlı ve sistemli bir ders işleyişi meydana getireceğinden hazır olma hissini güçlendirmektedir. Öğretmenler bu yolla başarılı geçen derslerde haz ve coşku yaşayabilmektedir. Scales, Briddon & Senior'a (2015) göre iyi öğrenen kişiler iyi öğretmenlerdir.

Öğretmenlerin okula giderken yaşadıkları coşku ve hazır oluşun diğer etkenleri: öğretmenlerin mesleklerine olan sevgisi, okullarına duydukları aidiyet hissi, yıllar içerisinde edindikleri tecrübe, gençlerle bir arada olmaktan mutluluk duymaları ve psikolojik iyi oluşları şeklinde sıralanabilir. Öğretmenlerin okula giderken yaşadıkları coşku ve hazır oluşun okul kaynaklı etkileri de bulunmaktadır. Olumlu okul iklimi, çalışılan okulun iyi fiziksel koşulları bu durumu sağlayan unsurlardandır.

Öğretmenlerin ders esnasında yaşadıkları coşku ve heyecan, özellikle öğrencilerin derse katılımıyla gerçekleşmektedir. Öğrencilerin derse katılımıyla gerçekleşen etkileşim ve interaktif ders ortamı, öğretmenlere bu duyguları yaşatmaktadır. Öğretmenlerin ders esnasında coşku ve heyecanı yakalamasındaki diğer unsurlar: öğrencilerin yüksek seviyesi ve hazır bulunuşluğu, gösterdikleri merak ve hevestir. Anlatılan konunun öğretmen tarafından ilgi çekici bulunması da öğretmenlere ders esnasında coşku ve heyecan yaşatabilmektedir.

Öğretmenlerin gerek okula giderken gerek ders esnasında coşku ve hazır olma durumu yaşayamamasının bazı sebepleri bulunmaktadır. Bunların başında günlük hayatın ve sosyal olayların etkisi gelmektedir. Bu durumların ardından ekonomik sıkıntılar, meslekte deneyimsizlik, fiziksel ve zihinsel yorgunluk, olumsuz okul iklimi, iş yükü fazlalığı, eğitime sahip olunmadığı alanlarda derslere girme mecburiyeti gibi kişisel, kurumsal ve mesleki etkenler ders esnasında coşku ve heyecanın engellenmesine sebep olabilmektedir.

Yapılan işte haz yaşanması durumunda yetenekler en üst seviyede kullanılabilir (Chowdhury, 2020). Bu noktadan hareketle bu çalışmada, öğretmenlerde yeteneklerin ne gibi durumlarda sergilenbildiği araştırılmıştır. Öğretmenler Chowdhury'yi destekleyen görüşler sunarak haz yaşadıkları anlarda yeteneklerini sonuna kadar sergilediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerde yeteneklerin sonuna kadar kullanımını sağlayan diğer faktörler içerisinde öğrenci kaynaklılar şu şekilde sıralanabilir: Öğrencinin yüksek ilgisi ve seviyesi, ders hakkındaki geri bildirimleri, yüksek beklentileri.

Öğretmenlerin yeteneklerini en üst seviyede sergilemesi kendi tutum ve davranışlarından kaynaklanabilmektedir. Eğitim-öğretim alanındaki yeniliklere adapte olma çabası, öğrencilere faydalı olma isteği, derste yaşanan akış deneyimi, odaklanma ve sabır, sahip olunan özel yeteneklerin sergilenme arzusu öğretmenlerde yetenekleri en üst seviyede sergilemeyi sağlamaktadır. Öğretmenlerin yeteneklerini en üst seviyede sergilemesinde bazen öğrenci ve velilerin takdir ve teşekkürleri, başarılı geçen dersler ve uygulamalı derslerin yaşattığı haz etkili olmaktadır.

Öğretmenler, öğrencilerinin düşük akademik başarısı ve hazır bulunuşluğu, beklentisizliği sebebiyle yeteneklerini sergileyememektedir. Ayrıca, geçici koruma altındaki öğrencilerle yaşanan iletişim eksikliği ve yapılacak eğitim-öğretim faaliyetleri konusundaki eksiklikler, okulun fiziki yapısının kötü oluşu ve kalabalık sınıflar öğretmenlerin yeteneklerini sergilemesini engellemektedir.

Rol fazlası davranışlar sergilemek, öğretmenlerde mesleki haz yaşatmaktadır. Bu sonuç Bozali ve Camadan'ın (2017) rol fazlası davranışlar sergileyen öğretmenlerin yüksek mesleki haza sahip olduğu sonucuyla tutarlılık göstermektedir. Buna karşın rol fazlası davranışların sergilenmesi takdir edilmediğinde veya bu davranışlar öğretmenin inisiyatifine bırakılmayıp dikte edildiğinde tersi bir sonuçla mesleki haz azalabilmektedir.

Öğretmenleri rol fazlası davranışlara yöneltten hususlardan biri öğrencilere kayıtsız kalamamaktır. Öğretmenler öğrencilerinin derslere ilgisini gördüğünde, öğrencileriyle arasında bir bağ kurduğunda, öğrencilerinde bir bilinç oluşturma çabasına girdiğinde, onlara rol model olma gayretinde olduğunda rol fazlası davranışlar sergileyebilmektedir. Öğretmenler sahip oldukları idealizmin yansıması olarak da rol fazlası davranışlar sergileyebilmektedir. Bazen ise kişisel tatmin kaynakları, öğretmenleri rol fazlası

davranışlara yöneltmektedir. Öğretmenler taktir gördüğünde, yaptığı aktivitelerden keyif aldığında, manevi bir doyuma ulaştığında rol fazlası davranışlar sergileyebilmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin cazip yönleri, öğretmenlerde mesleki hazzı artırmaktadır. Tatil süresinin uzunluğu, esnek çalışma süresi gibi iş dışı geniş zaman elde etme fırsatı öğretmenlerde mesleki hazzı yükselten cazip yönlerdendir. Öğretmenler için mesleki hazzı yükselten cazip yönlerden biri de yaşadıkları manevi doyumdur. Öğretmenler mesleklerinin bir getirisi olarak insanlara dokunabilme, onların saygı ve sevgisini kazanabilme fırsatını yakalamaktadır. Bu durumlar öğretmenlerde mesleki hazzı artırmaktadır. Öğretmenlerde mesleki hazzı yükselten cazip yönlerden biri de yapılan işin dinamik ve keyif verici yapısıdır. Öğretmenlerin sahip olduğu haklar, kendi çocuklarını yetiştirirken elde ettikleri faydalar mesleki hazzı yükselten öğretmenliğin cazip yönleri olarak sıralanabilir. Öğretmenler, mesleki hazzı yükselten bütün bu cazip yönlerin yanında maddi gelirlerinin düşüklüğünü mesleğin cazip yönlerini unutturacak bir faktör olarak ifade etmektedir.

İnsanlar, işlerinden haz aldığında vakitlerinin tamamını işlerine adayabilmektedir (Sağsan ve Fırtına, 2015). Bu noktadan hareketle katılımcı öğretmenlere hangi durumlarda kendilerini işlerine adadıklarını, işe adanmayı ortaya çıkaran unsurların neler olduğu sorulmuştur. Alınan cevaplara göre öğretmenler; öğrenciye, inancına, topluma ve vicdanına karşı hissettiği sorumluluklar neticesinde kendini öğretmenlik mesleğine adamaktadır. Öğretmenlerde işe adanmayı ortaya çıkaran diğer durumlar ise: öğrencilerle kurulan bağ, öğrencilerde iz bırakma isteği, öğrencilerden taktir görme, öğrencilerin derslere ilgisi ve rehberlik talebi, çalışılan kurumun sahiplenilmesi ve kişisel motivasyonun yüksekliğidir.

Yapılan işe tam bir odaklanma gerçekleşmeden haz yaşanmamaktadır (Csikszentmihalyi, 2020). Bu durumdan hareketle akış deneyimi, mesleki haz ile ilişkilendirilmiş ve öğretmenlere ders esnasında akış deneyimi yaşamalarını sağlayan unsurlar sorulmuştur. Öğretmenler, öğrencilerinin derse ilgisini görüp onların derse katılımı neticesinde akış deneyimi yaşayabilmektedir. Bu durumun yanı sıra işlenen konunun öğretmenin ilgisini çekmesi, öğretmenin işlenen konuya hakimiyeti, yaptığı ders hazırlığı, içsel motivasyonu öğretmenlere ders esnasında akış deneyimini yaşatan unsurlardır.

Öğretmenlerin mesleklerine yükledikleri büyük değerler ve yüce anlamlar, öğretmenlerde mesleki hazzı artıran bir unsur olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleklerinin değerli olduğuna dair inançları, mesleklerine yükledikleri dini değer, öğrenciyi olumlu

yönde dönüştürme gücüne duydukları inanç öğretmenlerde mesleki hazzı yükseltmektedir. Bu sonuç Bogler'in (2001) ortaya koyduğu, öğretmenlerin mesleklerine yönelik algılarının iş memnuniyetini belirlemede etkili olduğuna ilişkin görüşle tutarlılık göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleklerine yüklediği anlam ve değer, sınav merkezli eğitime eleştirel bir yaklaşımı beraberinde getirmiştir. Öğretmenlerin sunduğu görüşlerden hareketle sınav merkezli eğitim, eleştirel düşünmeyi ve sorgulamayı geliştirmemektedir. Öğretmenler, branşlarının kazanımlarını, sınav merkezli eğitim sebebiyle tam olarak aktaramamaktadır. Bu durum öğretmenler tarafından, mesleki hazzı düşüren bir etken olarak sunulmuştur. Evcin (2015) öğretmenlerin belirli bir müfredatı belirli metotlarla aktarmakla görevli, sınavlarda başarı elde etmeye odaklanmış kişiler haline getirildiğini savunmaktadır. Yıldız (2014) benzer bir görüşle sınav merkezli eğitimin öğretmenleri değersizleştirdiği, bu sistemin öğretmenleri, test tekniği öğreten birer teknisyene dönüştürdüğü görüşünü ortaya koymuştur.

Öğretmenler, mesleki deneyimleri yükseldikçe sınıf yönetiminde daha başarılı olabilmekte, anlattıkları konulara daha hâkim duruma gelebilmektedir. Bu durumun sonucunda mesleki deneyimin artışı, öğretmenlerde mesleki hazzı yükseltebilmektedir. Bu sonucun Erdoğan'ın (2013) ortaya koyduğu mesleki kıdem yükseldikçe mesleki hazzın arttığı sonucuyla tutarlı olduğu görülmüştür. Akçay (2012) mesleki hazza yakın bir kavram olan çalışanlarda iş doyumuyla ilgili şu görüşü sunmaktadır: çalışanların yaşları ilerlediğinde ve tecrübeleri arttığında iş doyumları da artmaktadır. Dilsiz (2006) mesleğin başındaki öğretmenlerin hayallerindeki okul ve öğrenciyle karşılaşamaması durumunda iş tatmininin azaldığını ortaya koymaktadır. Bu araştırmada varılan, tecrübenin mesleki hazza olumlu etkisi sonucunun Akçay (2012) ve Dilsiz'in (2006) iş tatmini noktasında ortaya koyduğu sonuçlarla tutarlı olduğu görülmektedir. Bu durumun yanı sıra öğretmenlerin sunduğu diğer bulgular incelendiğinde mesleğin ilk yıllarındaki hevesin zaman içerisinde azalabildiği, hatta yok olduğu görülebilmektedir. Bazı öğretmenler, öğretmenlik mesleğinden beklentilerinin karşılanmaması durumuyla karşılaşabilmektedir. Bütün bunlar yıllar içerisinde mesleki hazzın azalmasına sebep olabilmektedir. Sevimli ve İşcan (2005) meslek hayatına yeni giren gençlerdeki beklentilerin gerçeklikten uzak kalabildiğini, bu duruma olumsuz kurum kültürünün, üniversitelerin öğrencilerine verdiği gerçekçi olmayan değerlerin etkili olabildiğini ifade etmektedir. Sevimli ve İşcan (2005), bu durumların neticesinde hayal kırıklığı ve iş tatminsizliğinin ortaya çıktığını ifade etmektedir.

Türkiye’de mesleklerinin sahip olduğu özlük haklarını yeterli bulan öğretmenler, mesleki haz yaşayabilmektedir. Öğretmenler bu sonucu sunarken sahip oldukları özlük haklarını, özel sektör çalışanlarının özlük haklarıyla mukayese etme yoluna gitmiştir. Öğretmenler, özel sektörün sağladığı haklardan daha fazlasına sahip oldukları görüşünü ortaya koymuştur. Sahip olunan iş güvencesi, iş tanımlarındaki netlik, sendikal haklar öğretmenlerde mesleki hazzı yükselten etkenler olarak görülmüştür. Bu duruma karşın maaşların düşük seviyede oluşunun, tayin sisteminde görülen sorunların öğretmenlerin mesleki hazzını düşürebildiği sonucuna da ulaşılmıştır.

Tarafsız ve öğrenci merkezli okul yönetimi, öğretmenlerde olumlu duygusal etkiler oluşturmaktadır. Huzurlu okul ortamı ve okula aidiyetin artışı bu yolla sağlanabilmektedir. Bütün bu durumlar öğretmenlerde mesleki hazzı yükselten etkenler arasında görülmektedir. Okul yönetiminin yönetim süreçlerindeki keyfi davranışları ve öğrenci merkezliği yanlış yorumlaması ise mesleki hazzı düşürebilmektedir. Öğretmenler öğrenci merkezliğin her koşulda öğrencinin haklı görüldüğü, hataları karşısında sorumlu tutulmadığı bir yapıda algılanabildiğini ortaya koymaktadır.

Olumlu okul iklimi öğretmenlerde mesleki hazzı meydana getiren ve yükselten önemli bir kavram olarak görülmüştür. Öğretmenler, okul ikliminin mesleki hazzı yükselten etkisi üzeri çok net ifadeler kullanmışlardır. Bu araştırma kapsamında sorulan on beş soru içerisinde mesleki hazzı etkileyen en önemli faktörlerden biri olarak olumlu okul iklimini özellikle belirtme gereği hissetmişlerdir. Olumlu okul iklimi öğretmenlerin performanslarını, motivasyonlarını yükselten, okula olan aidiyetini artıran, mesleklerine karşı olumlu duygular hissettiren bir olgu olarak görülmüştür. Bütün bunlar, olumlu okul ikliminin mesleki hazzı sağlama ve yükseltmede etkisini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin okul ikliminin kötü olduğu durumlarda öğretmenler odasında hatta okulda bulunmak istemedikleri, üretkenliklerinin düştüğü ve mutsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenler, mesleki hazzı azaltan etkenleri sıralarken en başa evrak işlerinin fazlalığını koymuştur. Okul yöneticilerinin olumsuz tavırları, görmezden gelinmek, itibarsızlaştırılma, görmezden gelinme öğretmenlerin mesleki hazzı yaşamasını engelleyen faktörler olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, katıldıkları araştırmalarda daha önce hiç görüşme yoluyla veri toplanmasına şahit olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, yapılan görüşmelerden keyif aldıklarını, bu yolla veri toplanmasını değerli gördüklerini ifade etmişlerdir.

Öneriler

Öğretmenlerde mesleki haz olgusunu çeşitli açılardan aydınlatabilmek için farklı değişkenlerle mesleki haz araştırma konusu yapılabilir. Bu sayede, mesleki haz olgusu daha ayrıntılı araştırılarak eğitim araştırmalarına katkıda bulunulabilir.

Öğretmenlerde mesleki hazzın yükseltilmesi için:

- Öğretmenler hayatları boyunca unutmayacakları, kendilerinde mesleki haz meydana getiren olaylar ve durumlar yaşamaktadırlar. Bütün bu yaşantıları kayıt altına almak, mesleki hazzı yaşama ve hatırlama noktasında önemli görüldüğünden öğretmenlere bu yaşantıları yazıya dökmeleri önerilebilir.
- Deneyimsizliğin yarattığı sorunlar, mesleki hazzı düşüren bir etken olarak görüldüğünden öğretmenlerin akademik ve sosyal gelişimleri için faydalar sağlayacak lisansüstü eğitimler teşvik edilmelidir. Ayrıca bu noktada, öğretmenlerin lisansüstü eğitimlerini sürdürebilmeleri için kolaylıklar sağlanmasının ve okul yöneticilerinin bu noktada daha teşvik edici olmalarını sağlayacak önlemler alınmasının gerekli olduğu söylenebilir.
- Öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenlerdeki yüksek mesleki haz ve hevesin sürdürülebilmesi için bu öğretmenlere başarılı bir oryantasyon çalışmasının yapılması önerilebilir.
- Rol fazlası davranışlar, mesleki hazzın bir yansıması olarak görüldüğünden öğretmenlerin rol fazlası davranışları teşvik edilmelidir. Bu noktada, rol fazlası davranışların tamamen öğretmenlerin inisiyatifine bırakılması önerilebilir.
- Okullarda tarafsız ve öğrenci merkezli bir yönetim anlayışının sergilenebilmesi için yönetmelikler çıkarılarak yeni tedbirler alınması önerilebilir.
- Okul yönetimlerince, olumlu okul ikliminin oluşturulmasını sağlayacak tedbirler alınması mesleki hazzı yükseltebileceğinden bu yönde faaliyetler teşvik edilebilir.
- Okulların sahip olduğu iyi fiziki koşullar, mesleki hazzı belirleyebilen unsurlar arasında görüldüğünden okullara ayrılan bütçelerin artırılması önerilebilir.

- Tayin sistemindeki sorunlar çözülerek uzun yıllar aynı bölgelerde çalışan öğretmenlerin tayinleri kolaylaştırılabilir.
- Öğretmenlere maddi yönden iyileştirmeler yapılabilir.
- Ders müfredatları, akış deneyimi yaşamaya, etkileşimli derslerin işlenmesine uygun hale getirilebilir.
- Mesleki haz, sonuçtan ziyade aktivite esnasında yaşanmaktadır. Bu noktada, eğitim-öğretim faaliyetlerini düzenleyecek yönetmeliklerin hazırlanmasında öğretmen görüşlerine müracaat edip bu görüşler doğrultusunda değişikliklerin yapılması önerilebilir.
- Öğretmenlerin özerk davranıp inisiyatif alabilir hale getirilmesi için yönetmelikler çıkarılabilir.
- Öğretmenlerin toplumdaki itibarını yükseltecek tedbirler alınabilir.
- Öğretmenlerde mesleki haz duygusunun farklı değişkenlerle ilişkisinin araştırılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Akçay, V. H. (2012). Pozitif psikolojik sermayenin iş tatmini ile ilişkisi. *Kahraman Maraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 123–140.
- Albayrak, G. (2018). Pozitif psikolojide önemli bir kaynak: Psikolojik sağlamlık. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(34), 2492–2505.
- Alex Linley, P., Joseph, S., Harrington, S., & Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 3–16. doi:10.1080/17439760500372796
- Alpay, A. (Ed.). (2020). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. Ankara: Anı.
- Atalay, N. Ü. (2020). Cesaret. Ş. Işık (Ed.), *Karakter güçleri İçinde* (s. 75–109). Ankara: Pegem.
- Aydın, A., Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2013). Eğitim yönetiminde pozitif psikoloji. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(1), 1470–1490.
- Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 66(1), 26–44. doi: 10.1016/j.jvb.2003.11.001
- Bantea, C. (2018, May, June). *Positive psychology in school – e brief overview*. International Multidisciplinary Scientific Conference on the Dialogue between Sciences & Arts, Religion & Education, Targoviste, Galati, Romania.
- Basom, M. R., & Frase, L. (2004). Creating optimal work environments: exploring teacher flow experiences. *Mentoring and Tutoring*, 12(2), 241–258. doi: 10.1080/1361126042000239965

- Başaran, M., & Güçlü, N. (2018). Okul yöneticilerinin yönetim biçimleri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 (3), 949–963. doi: 10.17152/gefad.402996
- Başol, O. (2015). *Yeşil ve kahverengi işlerin iş doyumunu açısından karşılaştırılması üzerine bir alan araştırması*. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Broberg, R., Prelb, J., Westerhoma, P., Nordind, M., Knutssone, A., Alfredsson, L., Fahlen, G., & Peter, R. (2017). Age-related associations between work over-commitment and zest for work among Swedish employees from a cross-sectional and longitudinal perspective. *IOS Press*, 57(2), 269–279.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662–683. doi: 10.1177/00131610121969460
- Bozali, S. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki haz düzeylerinin açıklanmasında mesleki benlik saygısı ve rol fazlası davranışların rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Bozali, S., & Camadan, F. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki haz düzeylerinin açıklanmasında mesleki benlik saygısı ve rol fazlası davranışların rolünün yapısal eşitlik modeliyle incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 5(1), 27–39.
- Büyükoğlu, H. (2015). *Okul müdürlerinin okul içi akış deneyimlerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Carmeli, A. (2009). Chapter 3 Positive work relationships, vitality, and job performance. *Research on Emotion in Organizations*, 5, 45–71. doi: 10.1108/S1746-9791(2009)0000005005
- Cheung, S. K., Fong, R. W., Leung, S. K. Y., & Ling E. K. 2019. The roles of Hong Kong preservice early childhood teachers' creativity and zest in their self-efficacy in creating child-centered learning environments. *Early Education and Development*, 30(6), 788–199. doi: 10.1080/10409289.2019.1586224

- Celsi, R. L., Rose, R. L., & Leigh, T. W. (1993). An Exploration of high-risk leisure consumption through skydiving. *Journal of Consumer Research*, 20(1), doi: 10.1086/209330
- Cevizci, A. (1999). *Felsefe Sözlüğü*. Ankara: Paradigma.
- Chalofsky, N. (2003) An emerging construct for meaningful work. *Human Resource Development International*, 6(1), 69–83. doi: 10.1080/1367886022000016785
- Chan, D. V. (2009). The hierarchy of strengths: Their relationships with subjective well-being among Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 867–875. doi: 10.1016/j.tate.2009.01.010
- Chowdhury, M. (2020). *Zest in psychology: Satisfaction in life and work*. <https://positivepsychology.com/zest/> sayfasından erişilmiştir.
- Creswell, J.W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal.
- Csikszentmihalyi, M. (1988a). The flow experience and its significance for human psychology. M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal Experience. Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* içinde (s. 15–35). New York: Cambridge University Press. doi: 10.1017/cbo9780511621956.002
- Csikszentmihalyi, M. (1988b). The future of flow. M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience. Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* içinde (s. 364–383). New York: Cambridge University. doi: 10.1017/cbo9780511621956.002
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Reviews the book 'Finding Flow,'*. <https://www.psychologytoday.com/intl/articles/199707/finding-flow> sayfasından erişilmiştir.
- Csikszentmihalyi, M. (2020). *Mutluluk bilimi akış* (B. Satılmış, Çev.). Buzdağı: Ankara.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Akış: Üst düzey yaşantının psikolojisi* (S. K. Akbaş, Çev.). Ankara: HYB.

- Csikszentmihalyi, M. (2009). The promise of positive psychology. *Psychological Teme*, 18(2), 203–211.
- Csikszentmihalyi, M., & Asakawa, K. (2016). Universal and cultural dimensions of optimal experiences. *Japanese Psychological Research*, 58(1), 4–13. doi: 10.1111/jpr.12104
- Çakıcı, A., Özkan, C., & Akyüz, B. H. (2013). İş yükü yoğunluğunun, iş ve yaşam doyumuna etkisi üzerine otomotiv işletmelerinde bir araştırma. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 1–26.
- Davis, P. (2014). *The Importance of zest & enthusiasm to your well-being*. <https://www.psychologytoday.com/ca/blog/pressure-proof/201409/the-importance-zest-enthusiasm-your-well-being> sayfasından erişilmiştir.
- Demir, R., & Türk, F. (2020). Pozitif psikoloji: Tarihçe, temel kavramlar, terapötik süreç, eleştiriler ve katkılar. *Uluslararası Akademik Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 108–125.
- Dikmen, A. A. (1995). İş doyumu ve yaşam doyumu ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 50(03), 115–140. doi: 10.1501/SBFder_0000001851
- Dilsiz, B. (2006). *Konya ilindeki ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerinin bölgelere göre değerlendirilmesinin çok değişkenli istatistiksel analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Eğitim-Bir-Sen. (2018). *Öğretmenlik Meslek Kanunu ihtiyaçlar & öneriler* (Araştırma raporu). ebs.org.tr adresinden alınmıştır. Erişim adresi: https://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/Ogretmenlik_meslek_kanunu_ih_tiyac_oneriler.pdf
- Erdem, A.R. & Demirel F. (2008). Sınıf öğretmenlerinin yönetim boyutuna ilişkin iş doyum düzeyi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 101–119.
- Erdoğan, O. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik ve başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ersoy, A., & Bozkurt, M. (2019). Anlatı araştırması. A. Saban, & A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (s. 237–273). Ankara: Anı.

- Ersoy, F. (2019). Fenomenoloji. A. Saban, & A. Ersoy (Ed.). *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (s. 81–139), Ankara: Anı
- Eryılmaz, A. (2017). Pozitif psikoterapiler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(3), 346–362. doi: 10.18863/pgy.288667
- Evcin, N. D. (2015). Nesneleştirme ve genelleştirme kıskacında öğretmen: Merkezi sınavların öğretmenlik mesleğine etkileri. *Eleştirel Pedagoji*, 7(42), 74–76.
- Fejova, A., & Uhlárikova, J. (2018, July). *Teacher's academic optimism, hope and zest for work as pre of predictors of pupils school achievement*. Proceedings of Edulearn18 Conference, Palma, Spain.
- Fidanboy, C. Ö. (2019a). Çalışanların pozitif ve negatif duygu durumlarının iş yaşamında akış deneyimine etkileri: Ar-ge çalışanları üzerine bir inceleme. *Special Issue on Business and Organization Research*, 69–81. doi: doi.org/10.19168/jyasar.630649
- Fidanboy, C. Ö. (2019b). Çalışanların yaşam doyumuna yönelik algıları, örgütsel özdeşleşme düzeyleri ve akış deneyimi arasındaki ilişkiler: *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(12), 822–849. doi: 10.26466/opus.583983
- Filiz, Z. (2014). Öğretmenlerin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 10(23), 157–172.
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103–110.
- Gander, F., Proyer, R. T., Ruch, W., & Wyss, T. (2012). The good character at work: an initial study on the contribution of character strengths in identifying healthy and unhealthy work-related behavior and experience patterns. *Int Arch Occup Environ Health*, 85, 895–904. doi: 10.1007/s00420-012-0736-x
- Green, S., Leach, C., & Falecki, D. (2021). Approaches to positive education. M. L. Kern & M. L. Wehmeyer (eds.), *The Palgrave Handbook of Positive Education* içinde (s. 21–48). Springer: Cham. doi: 10.1007/978-3-030-64537-3_2
- Günbayı, İ., & Toprak, D. (2010). İlköğretim okulu sınıf ve özel sınıf öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerinin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 9(1), 150–169.

- Güngör, A. (2017). Eğitimde pozitif psikolojiyi anlamak. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 154–166.
- Güven, E., & Toker Gökçe, A. (2018). Öğretmenlerin mesleki özgürlüğe ilişkin metaforik algıları. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 176–189. doi: 10.19126/suje.358612
- Güzel, B., Karabacak, G., & İşçi, C. (2019). Turizm çalışanlarında iş doyumu ve bütünleşme: Akış kuramı ve yaklaşımı. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 18(37), 445–470. doi: 10.35408/comuybd.552601
- Harzer, C. (2016). The eudaimonics of human strengths: The relations between character strengths and well-being. J. Vitterso (Ed.). *Handbook of Eudaimonic Well-Being* içinde. (s. 307–322). doi: 10.1007/978-3-319-42445-3_20
- Hill, N. R. (2009). An empirical exploration of the occupational satisfaction of counselor educators: The influence of gender, tenure status, and minority status. *Journal of Counseling & Development*, 87(1), 55–61. doi: 10.1002/j.1556-6678.2009.tb00549.x
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2011). Positive psychology and educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 427–445. doi: 10.1177/0013161x10396930
- Judge, T. A., & Ilies, R. (2004). Affect and job satisfaction: a study of their relationship at work and at home. *Journal of Applied Psychology*, 89(4), 661–673. doi: 10.1037/0021-9010.89.4.661
- Kappagoda, S. (2012). The impact of five-factor model of personality on job satisfaction of non- academic employees in Sri Lankan universities. *South East Asian Journal of Contemporary Business, Economics and Law*, 11, 85–96.
- Karaçam, A., & Pulur, A. (2018a). Hakemler için mesleki haz ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması-HİMHÖ. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 35-45.
- Karaçam, A., & Pulur, A. (2018b). Basketbol ve futbol hakemlerinin mesleki haz düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Dergisi*, 16(10), 288–295.

- Karaırmak, Ö., Çetinkaya, R. (2008). Modernizmden postmodernizme geçiş ve pozitif psikoloji. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 102–115.
- Keçeci, B. (2020). Pozitif psikoloji: Kuramsal gelişime bir bakış. D. Ümmet (Ed.), *Tüm kavram ve yaklaşımlarıyla pozitif psikoloji* içinde. (s. 1–13). Ankara: Pegem.
- Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Kiremit, H. Ö., & Aladağ, E. (2013). Öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 119–137.
- Kumaş, V. & Deniz, L. (2010). Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 123–139.
- Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, G., Baumert, J., & Pekrun, R. (2011). Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. *Contemporary Educational Psychology*, 4, 289–301. doi: 10.1016/j.cedpsych.2011.07.001
- Kutanis R., & Oruç, E. (2014). Pozitif örgütsel davranış ve pozitif psikolojik sermaye üzerine kavramsal bir inceleme. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 2(2), 145–159.
- Küçükbiş, H., & Gül, M. (2019). Güreş hakemlerinin hakemlik mesleğinden duydukları haz ve örgütsel özdeşleşme düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 14(2), 615–627. doi: 10.7827/TurkishStudies.15074
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction?. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4(4), 309–336. doi:10.1016/0030-5073(69)90013-0
- Luthans, F., Zhu, W., & Avolio, B. J. (2006). The impact of efficacy on work attitudes across cultures. *Journal of World Business*, 41(2), 121–132. doi: 10.1016/j.jwb.2005.09.003
- Min, S. (2013). *Exploring flow in the context of education in apparel design*. Doktora tezi, University of Minesota, Minesota.
- Niemiec, R. M. (2012). VIA character strengths: Research and practice (The first 10 years). H. H. Knoop and A. Delle Fave (eds.) *Well-being and cultures: perspectives from positive psychology* içinde (s. 11–29). Springer: Dordrecht. doi:10.1007/978-94-007-4611-4_2

- Özivgen, H., & Karaçam, A. (2020). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaşadıkları etik ikilemlerin mesleki hazları ile ilişkisinin incelenmesi; Küçükçekmece örneği. *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 14–25.
- Özkara, B. & Özmen, M. (2016). Akış deneyimine karşı kavramsal bir model önerisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(3), 71–100. doi: 10.17153/oguiibf.272248
- Patton, M. Q. (2019). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün, S. & B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem.
- Park, N., & Peterson, C. (2009). Character strengths: Research and practice. *Journal of College and Character*, 10(4), 1–10. doi: 10.2202/1940-1639.1042
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603–319. doi: 10.1521/jscp.23.5.603.50748
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2006). Character strengths in fifty-four nations and the fifty US states. *The Journal of Positive Psychology*, 1(3), 118–129. doi: 10.1080/17439760600619567
- Peterson, C., & Park, N. (2006). Character strengths in organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 27(8), 1149–1154. doi: 10.1002/job.398
- Peterson, C., & Park, N. (2009). Classifying and measuring strengths of character. Shane J. Lopez & C.R. Snyder (eds). *The Oxford Handbook of Positive Psychology (2nd edn)* içinde (s. 1–15). New York: Oxford University. doi: 10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0004
- Peterson, C., Park, N., Hall, N., & Seligman, M. E. P. (2009). Zest and work. *Journal of Organizational Behavior*, 30(2), 161–172. doi: 10.1002/job.584
- Peterson, C., Ruch, W., & Beermann, U. (2007). Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 2(3), 149–156. doi: 10.1080/17439760701228938
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). Character strengths and virtues: A handbook and classification. New York: Oxford University Press. <https://books.google.com.tr/sayfasından-erişilmiştir>.

- Rashid, T., Anjum, A., Lennox, C., Quinlan, D., Niemiec, R. M., Mayerson, D., & Kazemi, F. (2013). Assessment of Character Strengths in Children and Adolescents. C. Proctor & P.A. Linley (eds.). *Research, Applications, and Interventions for children and adolescents* içinde, (s. 81–115). Springer: Dordrecht. doi: 10.1007/978-94-007-6398-2_6
- Sağsan, B., & Fırtına, M. (2015). Bilgi mesleğine bağlılık ve adanmışlık: Platonik bir ilişkinin gelgitleri ve profesyonellikle imtihanı. *Bilgi Dünyası*, 16(1), 1–22.
- Sahranç, Ü. (2021). Akış kuramı. B. E. Tekinalp & Ş. Işık (Ed.). *Pozitif psikoloji uygulamaları* içinde (s. 111–139). Ankara: Pegem.
- Samancı, S. & Basım, H. N. (2018). Kendilik değerlendirmeleri ve iş yükü fazlalığının mesleki tatmin üzerine etkisi: Avukatlar üzerine bir araştırma. *İş ve İnsan Dergisi*, 5(2), 169–184.
- Scales, P., Briddon, K., & Senior, L. (2015). *Yaşam boyu öğrenme ve öğretim* (Ü. Köymen, Çev.). Ankara: Palme.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.
- Seligman, M.E.P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311.
- Sevimli, F., & Işcan, Ö. F. (2005). Bireysel ve iş ortamına ait etkenler açısından iş doyumu. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 5(1), 55–64.
- Sezgin, F., & Erdoğan, O. (2015). Academic optimism, hop and zest for work as predictors of teacher self-efficacy and perceived success. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 7–19.
- Shernoff D.J., Csikszentmihalyi M., Schneider B., & Shernoff E.S. (2014). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. M. Csikszentmihalyi (Ed.). *Applications of flow in human development and education* içinde. Springer: Dordrecht. doi: 10.1007/978-94-017-9094-9_24
- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri. *YYU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 143–168.

- Taş, A. (2017). İş doyumu ve örgütsel bağlılık. S. Özdemir & N. Cemaloğlu (Ed.). *Örgütsel davranış ve yönetim içinde* (s. 421–445). Ankara: Pegem.
- Taşdan, M., & Tiryaki, E. (2008). Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 54–70.
- Tekinalp, B. E., & Işık, Ş. (Ed.). (2020). *Eğitimde pozitif psikoloji uygulamaları*. (s. 1–10). Ankara: Pegem.
- Tösten, R., & Özgan, H. (2017). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 867–889.
- Tunacan, S. & Çetin, C. (2009). Lise öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen faktörlerin tespitine ilişkin bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 155–172.
- Turan, N. (2019). Akış deneyimi üzerine genel bir literatür taraması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 37, 181–199. doi: 10.30794/pausbed.562564
- Tüfekçi, B. (2015). *Öğretmenlerin finansal iyi hal düzeylerinin mesleki haz düzeylerine etkisi (Kartal ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Venkataraman, N.S. (2020). *Zest for work*. <https://www.thehindu.com/opinion/open-page/zest-for-work/article32820104.ece> sayfasından erişilmiştir.
- Walinder, R., Broberg, R. R., Arakelian, E., Nordqvist, T., Runeson, A. & Andersen, A. (2018). A supportive climate and low strain promote well-being and sustainable working life in the operation theatre. *Upsala Journal of Medical Sciences*, 123(9), 183–190. doi: 10.1080/03009734.2018.1483451
- Waters, L. (2011). A Review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(02), 75–90. doi:10.1375/aedp.28.2.75
- Weber, M. & Runch, W. (2012). The role of a good character in 12-year-old school children: Do character strengths matter in the classroom? *Child Indicators Research*, 5, 317–334. doi:10.1007/s12187-011-9128-0

- Weström, S., Uusiautti, S., Maatta, K. (2018). The force that keeps you going: Enthusiasm in vocational education and training (VET) teachers work. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 5(4), 244–263. doi: 10.13152/IJRVET.5.4.1
- Wright, T. A. (2003). Positive organizational behavior: an idea whose time has truly come. *Journal of Organizational Behavior*, 24(4), 437–442. doi:10.1002/job.197
- Wrzesniewski, A., McCauley, C., Rozin, P., & Schwartz, B. (1997). Jobs, careers, and callings: people's relations to their work. *Journal of Research in Personality*, 31(1), 21–33. doi: 10.1006/jrpe.1997.2162
- Yaşın, T. (2016). *Kişilik özellikleri ve psikolojik sermayenin psikolojik iyi oluş, akış deneyimi, iş tatmini ve çalışan performansına etkileri*. Doktora Tezi, Başkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yew, L. T. (2008). Job satisfaction and affective commitment: A study of employees in the tourism industry in Sarawak, Malaysia. *Sunway Academic Journal*, 4, 27–43.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, A. (2014). Öğretmenliğin dönüşümü. A. Yıldız (Ed.). *İdealist öğretmenden sınava hazırlayıcı teknisyene öğretmenliğin dönüşümü içinde* (s. 13–24). İstanbul: Kalkedon.
- Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2011). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 385–402.
- Zencirkıran, M., & Keser, A. (2018). *Örgütsel davranış*. Bursa: Dora.

EKLER



EK 1. Görüşme Formu

Saygıdeğer meslektaşım,

Adım Ömer KAVAK “Öğretmenlerde Mesleki Haz Üzerine Bir Fenomenolojik Araştırma” başlıklı bir yüksek lisans tezi yazmaktayım. Araştırmamda öğretmenlerde mesleki haz kavramını bir olgu olarak ele alıp bu olguyu ortaya çıkaran durumları, yaşantıları, sosyoekonomik şartları, öğretmenlerin demografik durumlarıyla bağlantılarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktayım. Bu konu üzerinde sizinle bir görüşme yapmak istiyorum. Görüşme için il milli eğitim müdürlüğünden gerekli izinleri almış bulunmaktayım. Görüşme talebimi kabul ettiğiniz için size teşekkürlerimi sunuyorum.

Görüşme sonucunda elde edilen veriler sadece bu yüksek lisans tezi kapsamında kullanılacaktır. Katılımcılara ait bilgiler hiçbir şekilde başkalarıyla paylaşılmayacağını taahhüt ediyorum.

Görüşme, araştırma verilerinin toplanması amacıyla ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilecektir. Ses kayıt cihazı görüşme yapılan kişinin önüne koyulacak ve cihazın açılışı ve görüşme bitiminde kapatıldığı bilgisi görüşme yapılan kişiye sunulacaktır. Görüşmelere ait ses kayıtları toplandıktan sonra kayıtlar yazıya geçirilecektir. Görüşmeler yazıya aktarıldıktan sonra silinecektir. Güvenilirliğin sağlanabilmesi için katılımcılara, yazıya aktarılan görüşme metni gönderilecek ve bunların doğruluğunu onaylanmaları istenecektir. Katılımcının mülakat sırasında söylediği fakat araştırmada kullanılmasını onaylamadığı ifadeler olursa bu ifadeler araştırma verileri içerisinde çıkarılacaktır.

Görüşmenin ses kayıt cihazına kaydedilmesinin istenmediği durumlarda görüşme el yazısıyla kâğıtlara kaydedilecektir. Bu kayıtlar doğrulanması amacıyla katılımcıya gönderilecek ve katılımcının onayı alınacaktır. Son olarak görüşme notları içerisindeki verilerin araştırma kapsamında kullanılabilmesi için katılımcının rızası istenecektir. Görüşme için planlanan süre kırk dakikadır.

Ömer KAVAK

Görüşme Tarihi:

Görüşmenin Başlangıç Saati:

Demografik Bilgiler

Göreviniz:

Branşınız:

Cinsiyet: () Kadın () Erkek

Mesleki kıdeminiz: yıl

Yaşınız:

Bu okuldaki çalışma süresi: ay/yıl

Öğrenim düzeyiniz: (Önlisans, lisans, lisansüstü)

1. Öğretmenlik yaşıntınızda mesleki haz duygusu yaşadığınız anılara, durumlara örnekler verebilir misiniz?
 - a. Mesleki haz duygusunu ortaya çıkaran unsurlar nelerdir?
2. Akış: Kişinin herhangi bir etkinliğe başka hiçbir şeyi düşünemeyecek şekilde odaklanması, kendisini kaptırmasıdır (Csikszentmihalyi, 2005). Sınıf içerisinde ders anlatırken size akış deneyimini yaşatan unsurları açıklayınız?
3. Okula giderken hissettiğiniz coşku ve hazır olma durumunu açıklayınız?
 - a. Coşkuyla ders anlatmanızı sağlayan unsurları açıklayınız?
4. Toplumun öğretmene verdiği değer, öğretmenlik mesleğinden aldığınız hazzı ne şekilde etkilemektedir?
5. Öğretmenliğinizin ilk yılları ile şu an bulunduğunuz zaman zarfında mesleki haz durumunuzda ne gibi değişimler, dönüşümler olmuştur? Olduysa sebepleri üzerine açıklamalar yapabilir misiniz?
 - a. Öğretmenliğe başlamadan önceki beklentileriniz meslek yaşıntınızda karşılandı mı? Beklentilerinizin karşılanma durumu mesleki hazzınızı ne şekilde etkiledi?

6. Adanmışlık duygusunu mesleğinizi yaparken hangi durumlarda hissediyorsunuz? Bu zamanlarda işe adanma durumunu ortaya çıkaran sebepleri açıklayınız?
7. Haz yaşanması durumunda yeteneklerin sonuna kadar kullanılabildiği ifade edilmektedir. Bu bağlamda yeteneklerinizi sonuna kadar kullanabildiğinizi düşünüyor musunuz? Yeteneklerin sonuna kadar kullanımı ne gibi durumlarda gerçekleşiyor? Örnekler verebilir misiniz?
8. Sergilediğiniz rol fazlası (açıklamalar yapılır. İdealizmin yansımaları, mevzuatta olmasa da istekle yapılan davranışlar) davranışlar (ders anlatmanın ötesindeki faaliyetleriniz) mesleki hazzını artıran ya da azaltan bir durum mudur?
 - a. Rol fazlası davranışların dışında öğrenci kulüplerinde yapmış olduğunuz faaliyetler, koçluk çalışmaları gibi ders dışı etkinliklerinizin mesleki haz duygunuz üzerinde etkileri nelerdir?
9. Öğretmenlik uygulamalarınızdaki bağımsız hareket edebilme ve mesleğinizi icra ederken birçok konuda inisiyatif alabilme durumunuz (öğretmen özerkliği), mesleki haz duygunuzu etkilemekte midir? Bu durumu açıklayınız? (Katılımcı, öğretmen özerkliği kavramı hakkında bilgilendirilecektir.)
10. Öğretmenlik mesleğinin cazip yönleri olduğunu düşünüyor musunuz? Mesleğinizin cazip yönleriyle mesleki haz arasındaki ilişkiyi ne şekilde açıklarsınız?
11. Öğretmenlik mesleğinde mesleki haz duygusunun yaşanmasını engelleyen faktörler nelerdir?
12. Mesleğinizin sağladığı özlük hakları mesleki hazzınıza nasıl yansımaktadır?
 - a. Tayinler, maaşlar, kişisel gelişimin desteklenmesi gibi unsurlar mesleki hazzınızı ne şekilde etkilemektedir?
13. Okul yönetiminin tarafsızlığı, öğrenci odaklılığı mesleki hazzınıza ne şekilde etki etmektedir?
14. Öğretmenlik mesleğine yüklemiş olduğunuz anlam ve değer, mesleki hazzınızı ne şekilde etkilemektedir?
 - a. Merkezi sınavlar ve bu doğrultuda şekillenen bir eğitim sistemi mesleki hazzınızı ne şekilde etkilemektedir?
15. Okul iklimi ile mesleki haz arasındaki ilişkiyi nasıl değerlendirirsiniz?

a. Öğretmenler arasındaki ilişkiler ve iş birliği mesleki haz duygunuzu ne şekilde etkilemektedir?

Belirtmek istediğiniz başka hususlar var mıdır?

Görüşmeyi sonlandırıyorum. Değerli vaktinizi ayırarak yaptığınız katkılardan dolayı çok teşekkür ederim.



Ek 2. Etik Komisyonu Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 11.06.2021-E.103437



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-103437
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

11.06.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 17.05.2021 tarihli ve 80287700-302.08.01- 88692 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Ömer KAVAK'ın, Doç.Dr.Türker KURT'un danışmanlığında yürüttüğü "*Öğretmenlerde Mesleki Haz Duygusunun İncelenmesi*" adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun 01.06.2021 tarih ve 10 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Araştırma Kod No: 2021 - 641

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 3. Valilik Araştırma İzni Belgesi



T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-39307281-605.01-26937130
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Ömer KAVAK)

23/06/2021

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) Sayılı Genelgesi
b) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 16.06.2021 tarih ve 106670 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimi Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı **yüksek lisans programı öğrencisi, İlimiz Yeniçağa İlçesi Yeniçağa Aşçıları Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğretmeni Ömer KAVAK, Doç. Dr. Türker KURT danışmanlığında yürüttüğü "Öğretmenlerde Mesleki Haz Duygusunun İncelenmesi"** konulu tez çalışmasına veri sağlamak üzere müdürlüğümüze bağlı, ilgi yazı ekinde belirtilen liselerde görev yapan öğretmenlere **çevrimiçi ortamda** ölçek uygulama talebine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri Araştırma ve Değerlendirme İzin Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Söz konusu uygulamanın; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak yürürlükte olan tüm yasal düzenlemelerde belirtilen hüküm, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, yüz yüze eğitim öğretime ara verilmesi göz önüne alınarak, **denetimi ilgili okul müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, eğitim öğretim aksatılmadan, gönüllülük esasına** göre, ilgi (a) Genelge doğrultusunda **2020-2021 Eğitim Öğretim Yılında** uygulanması müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Cemil SARICI
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Ahmet ATILKAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Dr. KAVAK, ÖMERİN İZİN BELGESİ İÇİN İLİ MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE GÖNDERİLMİŞTİR.

Ek 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştığı Okullar

Tablo 19

Araştırmanın Evrenini Oluşturan Öğretmenlerin Çalıştığı Okullar

Yeniçağa Aşçıları Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
Yeniçağa Yaşar Çelik Çok Programlı Anadolu Lisesi
Emine ve Mehmet Baysal Anadolu Lisesi
İzzet Baysal Abant Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
Yeniçağa Mesleki Eğitim Merkezi
Bolu Fen Lisesi
Bolu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
Canip Baysal Anadolu Lisesi



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR