

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN ÇALIŞMADA AKIŞ DENEYİMLERİ İLE ÖZLÜK
HAKLARINA İLİŞKİN ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ZEHRA AYGÜN

DANIŞMAN
DOÇ. DR. MEHMET ALİ HAMEDOĞLU

HAZİRAN 2022

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN ÇALIŞMADA AKIŞ DENEYİMLERİ İLE ÖZLÜK
HAKLARINA İLİŞKİN ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ZEHRA AYGÜN

DANIŞMAN
DOÇ. DR. MEHMET ALİ HAMEDOĞLU

HAZİRAN 2022

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğim ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Zehra AYGÜN

ÖN SÖZ

Geçmişî değiştiremeyiz ama geleceğimizi dünden daha iyi inşa etmek elimizde. Bu inanç ve güç ile daha da ileriye gitmek mümkündür. Var olan durumu, sorunları, görüşleri tespit etmeden, görmezden gelerek de olmayacak hayaller peşinde koşmak doğru değildir. Nasıl ki gemide büyük bir delik varken derin sularda ilerleyemezsiniz. Aynı şekilde eğitim sistemindeki sorunları görmezden gelerek de hayal ettiğimiz eğitim sistemine kavuşamayız. Eğitimin yapı taşı öğrenci ise onları bir araya getirip yön verecek olan kişi de öğretmendir. Öğretmenler gemi kaptanı gibidir. Nasıl ki gemiye yön veren kaptansa topluma yön verenlerde öğretmenlerdir. Bir kaptan gemiyi tek başına varacağı limana götüremezse; tayfasına, gemisinin sağlamlığına, erzağa, morele ihtiyacı varsa, bir öğretmen de varılacak hedefe tek başına gidemez. Bu bir takım işidir. Varılacak hedef için takımın tüm parçalarının ahenk içinde çalışması gereklidir. Sistemin her bir parçasını puzzle gibi düşünürsek; tüm parçaların yerli yerine konulduğunda anlamlı bir bütün ortaya çıktığını görürüz. İşte bu bütün eğitim sistemimizi oluşturmaktadır. Bu çalışma ile öğretmenlerin çalışırken sahip oldukları akış deneyimleri ile özlük haklarına ilişkin algıları ve bunlar arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır. Tespit varsa çözüm de beraberinde gelecektir. Nasıl ki doktor teşhise göre ilaç vermektedir, mevcut durum tespitine göre de çözüm bulmak daha kolaylaşacaktır. Mevlana'nın beyitlerinde dediği gibi “*Dünle beraber gitti cancağzım ne kadar söz varsa düne ait şimdi yeni şeyler söylemek lazım.*” Dün geçmişte kaldı. Artık yeni şeyler söyleme ve yapma zamanı.

TEŞEKKÜR

Tezimi yazma esnasında değerli görüşlerine başvurduğum danışmanım Doç. Dr. Mehmet Ali HAMEDOĞLU hocama anlayışı ve yardımları için çok teşekkür ederim.

Tezime yaptığı katkılardan dolayı Prof. Dr. Kaya YILDIZ'a çok teşekkür ederim.

Bu aşamaya gelmemde katkısı bulunan Prof. Dr. Mustafa BAYRAKÇI, Prof. Dr. Osman TİTREK ve Dr. Öğr. Üyesi Gözde SEZEN GÜLTEKİN hocalarıma çok teşekkür ederim.

Tezimi yazarken bana her türlü desteği sunan canım eşim Halil AYGÜN, değerli annem Hatice TÜFEKÇİ, babam Sıtkı TÜFEKÇİ, canım yavrularım şuan 5 yaşında olan kızım Elif Nisa ve 2 yaşındaki oğlum Toprak Eymen'e varlıklarından dolayı sonsuz teşekkür ederim.

Kocaeli'nde görev yapan tüm öğretmenlere verileri toplama esnasındaki göstermiş oldukları anlayış ve yardımlarından ötürü çok teşekkür ederim.

Zehra AYGÜN

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN ÇALIŞMADA AKIŞ DENEYİMLERİ İLE ÖZLÜK HAKLARINA İLİŞKİN ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Zehra AYGÜN, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Mehmet Ali HAMEDOĞLU

Sakarya Üniversitesi, 2022

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin çalışırken sahip oldukları akış deneyimi düzeyi ile verilen özlük hakları sorunlarına katılma düzeylerini tespit etmek ve aralarındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler pandemi nedeni ile google form kullanılarak alınan izinler doğrultusunda iletişim araçlarıyla yayılarak toplanmıştır. Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kocaeli’nde görev yapan toplam 24710 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem grubu her ilçeden olacak şekilde basit tesadüfî örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. 182 erkek ve 268 kadın olmak üzere toplam 450 öğretmen araştırmanın örneklemi oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan Turan ve Pala (2021) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Akış Deneyimi Ölçeği”, ve Erdem (2010)’un “İlköğretim ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Verilen Özlük Sorunlarına Katılma Konulu Ölçekleri” konuya uygun olacak şekilde uyarlaması yapılarak kullanılmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiğinden anlamlılık düzeylerini belirlemek için t test ve tek yönlü Anova analizleri yapılmıştır. Analiz bulgularına göre; çalışmada akış deneyimi ölçeğinde; yaş, görev yapılan okul kademesi, kıdem ve sendikaya üye olma değişkenlerinde; özlük hakları ölçeğinde ise cinsiyet ve yaş değişkenleri arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Öğretmenlerin çalışma esnasındaki akış deneyimleri düzeyleri “biraz katılıyorum” ve verilen özlük hakları sorunlarını algılama düzeyi “katılma eğilimindeyim” şeklindedir. Akış deneyimi ölçeği “çalışmaya kendini verme” ve “çalışmada içsel keyif” olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Her iki boyutun ortalaması “biraz katılıyorum” düzeyinde çıkmıştır.

Bulgulara göre; 40 yaşından sonra akış deneyimi yaşama düzeyi artış göstermektedir. Lisede görev yapanlar ortaokulda görev yapanlara göre daha fazla akış deneyimi yaşamaktadır. 21 ve üstü kıdem yılına sahip öğretmenler daha fazla akış deneyimi yaşamaktadırlar. Sendikaya üye olanlar üye olmayanlara göre çalışmada akış deneyimini daha çok hissetmektedirler. Özlük haklarıyla ilgili; kadınlar erkeklere göre özlük haklarıyla ilgili sorunları daha çok algılamaktadırlar. Yaş değişkeninde; 40 yaşına kadar artış görülürken, 40 yaşından itibaren

ortalamalar gittikçe azalmaktadır. Bu durum öğretmenlerin emeklilik yaşının yaklaşmasıyla, yaş ve kıdem ilerledikçe meslekte ve hayatta daha durağan fikirlerin olması ve mevcut duruma alışarak kabule geçişle alakalı olabilir.

Öğretmenlerin çalışırken sahip olduğu akış deneyimi ile özlük haklarına ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucuna göre; çok düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre; akış deneyimi düzeylerinin %2'si özlük hakları sorunlarını algılama düzeyinden kaynaklandığı ve geri kalan %98'lik düzeyin başka değişkenlerle ilişkili olduğu söylenebilir. Bunun sebebi akışın anlık olarak, özlük haklarının daha uzun vadeli olarak hissedilmesiyle alakalı olabilir ve bu sonuç yapılan diğer araştırmaları destekler niteliktedir. Buna göre öğretmenlerin verilen özlük haklarıyla ilgili sorunlara katılması, çalışma esnasındaki akış deneyimi yaşamasına engel değildir.

Anahtar Kelimeler: Özlük hakları, Çalışmada akış deneyimi, Öğretmen.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' FLOW EXPERIENCES AT WORK AND PERCEPTIONS OF PERSONAL RIGHTS

Zehra AYGÜN, Master Thesis

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mehmet Ali HAMEDOĞLU

Sakarya University, 2022

The aim of this research is to determine the level of flow experience that teachers have while working and their level of participation in personal rights issues and to determine the relationship between them. Relational survey model, one of the quantitative research methods, was used in the research. Due to the pandemic, the data were collected by spreading through communication tools in line with the permissions obtained using google form. The population of the research consists of 24710 teachers working in Kocaeli in the 2021-2022 academic year. The sample group was selected from each district by simple random sampling method. A total of 450 teachers, 182 men and 268 women, constitute the sample of the research. "Flow Experience Scale" adapted to Turkish by Turan and Pala (2021), and "Primary and Secondary Education Teachers' Scales on Participation in Personal Problems Given" by Erdem (2010) were adapted and used in accordance with the subject. Since the data showed a normal distribution, t-test and one-way Anova analyzes were performed to determine the significance levels. According to the analysis findings; in the flow experience scale; in the variables of age, school level, seniority and union membership; In the personal rights scale, there was a significant difference between gender and age variables.

The level of flow experiences of the teachers during the study is as "I somewhat agree" and "I tend to agree" with the personal rights issues given. The flow experience scale consists of two dimensions: "dedication to work" and "internal enjoyment at work". The average of both dimensions was at the level of "I somewhat agree".

According to the findings; After the age of 40, the level of experiencing flow increases. Those working in high school have more flow experience than those working in secondary school. Teachers with 21 or more years of seniority experience more flow. Those who are members of the union feel the flow experience in their work more than those who are not members. In the scale of participation in the given personal rights problems; The mean for women was higher than for men. In the age variable; While an increase is observed until the age of 40, the averages begin to decrease gradually from the age of 40. This may be related to the approaching retirement age of teachers, the more stable ideas in the profession and life

as age and seniority progress, and the transition to acceptance by getting used to the current situation.

Pearson Correlation analysis was conducted to determine the relationship between the flow experience of teachers while working and their perceptions of personal rights. According to the analysis result; a very low level of negative significant relationship was detected. According to the findings; It can be said that 2% of the flow experience levels are caused by the level of perception of personal rights problems and the remaining 98% is related to other variables. The reason for this may be related to the fact that the flow is felt instantaneously and personal rights are felt for a longer period of time, and this result supports other researches. According to this, the participation of teachers in the problems related to their personal rights does not prevent them from having a flow experience while working.

Keywords: Personal rights, Flow experience in work, Teacher.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
ÖN SÖZ	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın problemi	4
1.2. Alt problemler	4
1.3. Araştırmanın amacı ve önemi	5
1.4. Sınırlılıklar	7
1.5. Tanımlar	7
BÖLÜM II	8
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. Akış deneyimi	8
2.1.1. Akış deneyiminin boyutları	10
2.1.2. Akış modelleri	13
2.1.3. Öğretmenlerin akış deneyimleri	16
2.1.4. Çalışmada akış deneyimi ile ilgili bazı kavramlar	18
2.2. Özlük hakları	20
2.2.1. 657 devlet memurları kanunu ve ilgili yönetmelikler kapsamında öğretmen hakları	21

2.2.2. Öğretmenlerin özlük haklarıyla ilgili görüşleri	41
2.2.3. Özlük haklarıyla ilişkili kavramlar	42
2.3. Akış deneyimi ile özlük hakları arasındaki ilişki	46
2.4. İlgili araştırmalar	47
2.4.1. Çalışmada akış deneyimi	47
2.4.2. Özlük hakları	49
BÖLÜM III.....	52
YÖNTEM	52
3.1. Araştırmanın modeli	52
3.2. Evren ve örneklem.....	52
3.3. Veri toplama araçları	54
3.3.2. Verilen özlük haklarına katılma ölçeği.....	55
3.4. Verilerin toplanması	56
3.5. Verilerin Analizi	57
BÖLÜM IV	58
BULGULAR	58
4.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular.....	58
4.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular	61
4.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular	72
BÖLÜM V	73
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	73
5.1. Tartışma ve sonuç	73
5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar ve tartışma.....	73
5.1.1. İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar ve tartışma.....	80
5.1.4. Çalışmada akış deneyimi ile özlük hakları arasındaki ilişki	85
5.2. Öneriler.....	85

KAYNAKÇA	91
EKLER	115



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Aylık Gösterge Tablosu	37
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Özellikler Tablosu	53
Tablo 3. Ölçeklerin Cronbach's Alpha Değerleri.....	56
Tablo 4. Çalışmada Akış Deneyimi İle Alt Boyutlarının ve Özlük Hakları Ölçeklerinin Aritmetik Ortalama ve Bağlı Değişkenlik Katsayıları	58
Tablo 5. Akış Deneyimi Ölçeğinin Maddelerinin Ortalama, Standart Sapma Ve Bağlı Değişkenleri.....	59
Tablo 6. Özlük Hakları Ölçeğinin Maddelerinin Ortalama, Standart Sapma Ve Bağlı Değişkenleri.....	60
Tablo 7. Cinsiyet Değişkenine Göre Çalışmada Akış Deneyimi Ölçeğinin (ÇADÖ) ve Alt Boyutlarının t Test Sonuçları.....	61
Tablo 8. Cinsiyet Değişkenine Göre Özlük Hakları Ölçeğinin t Test Sonuçları.....	62
Tablo 9. Yaş Değişkenine Göre Akış Deneyimi Ölçeğinin Anova Testi Sonuçları.....	62
Tablo 10. Yaş Değişkenine Göre Özlük Hakları Ölçeğinin Anova Testi Sonuçları	63
Tablo 11. Görev Yapılan Okul Kademesi Değişkenine Göre ÇADÖ Anova Testi Sonuçları.....	64
Tablo 12. Görev Yapılan Okul Kademesi Değişkenine Göre Özlük Hakları Ölçeğinin Anova Testi Sonuçları	65
Tablo 13. Kıdem Değişkenine Göre Akış Deneyimi Düzeyinin Anova Testi Sonuçları	66
Tablo 14. Kıdem Değişkenine Göre Özlük Hakları Ölçeğinin Anova Testi Sonuçları	67
Tablo 15. Kamuda Görev Yapan Öğretmenlerin Algıladıkları ÇADÖ ve Alt Boyutları ile Özlük Hakları Sorunları Düzeyleri.....	68
Tablo 16. İstihdam Değişkenine Göre ÇADÖ ve Alt Boyutlarının Anova Testi Sonuçları.....	68
Tablo 17. İstihdam Değişkenine Göre Özlük Hakları Ölçeğinin Anova Testi Sonuçları ..	69

Tablo 18. Aynı Kurumda Çalışma Süresi Değişkenine Göre ÇADÖ Anova Testi	
Sonuçları.....	70
Tablo 19. Aynı Kurumda Çalışma Süresi Değişkenine Özlük Hakları Anova Testi	
Sonuçları.....	70
Tablo 20. Sendikaya Üye Olma Değişkenine Göre Akış Deneyimi Ölçeğinin t Test	
Sonuçları.....	71
Tablo 21. Sendikaya Üye Olma Değişkenine Göre Özlük Hakları Ölçeğinin t Test	
Sonuçları.....	71
Tablo 22. Akış Deneyimi İle Özlük Hakları Sorunlarını Algılama Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Korelasyon Tablosu	72

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Orijinal Akış Modeli	14
Şekil 2. Dört Kanallı Akış Modeli.....	14
Şekil 3. Sekiz Kanallı Akış Modeli	15



BÖLÜM I

GİRİŞ

Günümüzde eğitim, bireyin nitelikli yetiştirilmesindeki katkılarından dolayı gün geçtikçe değerini arttırarak önemli bir konuma gelmiştir (Aktepe, 2005, s. 16). Okullar, toplumların hayatta kalmasını ve geleceğe taşınmasında etkin rol oynayan, formal ve informal eğitimin yapıldığı eğitim sisteminin en önemli parçalarından biridir (Ada ve Baysal, 2010; Balay, 2011). Öğretmenler eğitim sisteminde okullar aracılığıyla belirlenen programları uygulayarak eğitim-öğretimin niteliğinin artırılmasına ve toplum için nitelikli eleman yetiştirmeye katkıda bulunur (Yılmaz, 2018, s. 103). Öğretmenler, öğrencileri hayata hazırlayarak ülkenin gelişimine katkıda bulunduğundan (Kavcar, 2002) eğitimde ilerleme katedilmesinde öğretmenlerin önemi büyüktür. Nitelikli bireyler yetiştirme sürecinde öğretmen katkısının maksimum olması, ancak nitelikli ve ruhsal açıdan sağlıklı yetişmiş öğretmenlerle mümkündür (Çetin, 2019). Öğrenme sürecinde ortaya çıkan üründe süreç içinde yaşanan deneyimler ve bireyin psikolojisi de önemlidir (Büyükoğlu, 2015). Bu sebeple öğretmenlerin psikolojik açıdan çalışırken deneyimlediği akışın tespiti önemlidir. Çünkü akış sırasında kendini işne verme, işten haz alma ve içsel motivasyon gerçekleşirken, akış sonrasında da öznel iyi oluş, mutluluk, yaşam memnuniyeti, performans, motivasyon, itibar ve saygı gözlemlenir (Akin, 2020).

Pozitif psikolojinin (Csikszentmihalyi ve Donner, 1992) bir çalışma alanı olan akış deneyimi, sağladığı katkılardan dolayı son zamanlarda kendisine geniş bir çalışma alanı bulmaktadır. İş hayatına yönelik davranış ve psikoloji araştırmalarında çalışmada akış deneyimine yönelik araştırmalar artış göstermiştir (Turan ve Pala, 2021). Akış deneyimi araştırmaları ilk olarak spor faaliyetlerde (dağcılık) başlamış olup, sonrasında sanat, müzik, dans, eğitim alanlarına yayılmıştır (Turan, 2019).

Bireyin mutlu hissettiği, yaşadığı derin bir keyif durumunu “*ideal/en iyi deneyim*” olarak tanımlamak akış deneyimi olarak adlandırılabilir (Csikszentmihalyi, 1990). Akış deneyimi düzeyi yüksek olan bireylerin çevresiyle uyumlu, işe bağlılığı ve iş doyumunu yüksek kişiler olması daha yüksek olasılıklıdır (Karasakal, 2020). Csikszentmihalyi (2008)’ye göre koşullar iyileştirildiğinde, beceri ve yüksek seviye gerektiren zor iş ortamlarında çalışanların kendilerini geliştirme ve verimliliklerini arttırma konusunda daha istekli oldukları gözlemlenmiştir. Öğretmenler diğer meslek gruplarında çalışanlarla kıyaslandığında, stres

düzeyleri daha yüksek ve motivasyonları daha düşük olarak tespit edilmiştir (Kurt, 2005). Öğretmenlerin motivasyonunu artırıcı (Frase, 1998) ve stres düzeylerini düşürücü (Çivilidağ, 2003) çalışmalar öğretmenlerin akış deneyimi düzeyini (Csikszentmihalyi ve Donner, 1992) arttıracaktır.

Çalışırken yaşanan akış deneyimi normal serbest zamanda yaşanılardan üç kat fazladır (Csikszentmihalyi ve LeFevre, 1989). Birey üstesinden gelebileceği bir zorluk yaşadığında akış gerçekleşmektedir. İşin, bireyin kapasitesinin üstünde olması sorunken altında olması da büyük problemlere sebep olur. Çalışanlardan yapması beklenen iş, bireyin sahip olduğu yeteneklerle uyumlu olduğunda akış deneyimi yaşanmaktadır (Bakker, 2008). Bu yüzden öğretmenlik mesleğine girişte bireylerin yeteneklerinin öğretmenlik mesleğine uygunluğu önemlidir. Çünkü çalışma yaşamında yaşanan pozitif akış deneyimi bireylerin yaşamlarının diğer kısımlarına da pozitif etki yapacaktır (Csikszentmihalyi ve LeFevre, 1989). Bu sebeple öğretmenlerin çalışmada akış deneyiminin tespiti önemli kazanımlar barındıracaktır.

Çalışmada akış deneyimi, öznel iyi oluş (Erceylan, Öztürk, Uludağ, Uzunbacak ve Akçakanat, 2021), yaratıcılık (Zubair ve Kamal, 2015; Bakker, 2005), performans (Demerouti, 2006), yaşam doyumu (Çelenlioğlu, 2020), içsel statü (Müceldili, Tatar ve Erdil, 2019), iş stresi (Yeşiltaş ve Ekici, 2017) ve iş tatmini (Akçakanat, Erhan ve Uzunbacak, 2019) gibi çalışan davranışları üzerindeki olumlu etkileri sebebiyle incelenmesi gereken bir kavramdır. Çalışma esnasında akış deneyimi yaşamak kadar bireyin çalıştığı kurumda sahip olduğu haklar da önemlidir. Bireyin sahip olduğu haklar iş performansını arttırmaktadır (Erdem, 2010). Bu sebeple öğretmenlerin özlük haklarıyla ilgili algılarının incelenmesi de önemlidir.

Kamu görevlilerine 657 Devlet Memurları Kanunu (DMK)'ya göre verilen haklar özlük hakkı olarak tanımlanmaktadır (Baydar, 2019). DMC'ya dayanılarak çıkarılan yönetmelikler Resmi Gazetede yayımlanarak öğretmenlerin hak ve sorumluluklarının çerçevesi belirlenmiştir. Öğretmenler ile ilgili çıkan yönetmelikler genellikle 657 DMC (1965) ve Milli Eğitim Temel Kanuna (METK) (1973) dayanılarak çıkarılmaktadır. “*Mali haklar, atama hakkı, kariyer hakkı, eğitim alma hakkı, konut hakkı, yurt içi ve yurt dışı yetişme imkanları, sendikal haklar, üçüncü kişilere karşı korunma, sosyal haklar, 3600 ek gösterge hakkı ve eyt sorunu*” gibi konular özlük hakları kapsamına girmektedir.

Öğretmenlerin sahip oldukları özlük hakları öğretmenlerin imajını (Ünsal ve Bağçeci, 2016), statüsünü (Ünsal, 2018), iş tatminini (Çivilidağ, 2003), iş performansını (Gündüz ve Can,

2011), iş motivasyonu (Can, 2019; Esen, Temel ve Demir, 2017) gibi iş ile ilgili pek çok kavramı etkilemektedir. Bu sebeple özlük haklarında sorun algılanması iş ile ilgili negatif duygulara ve çalışma yaşamında problemlere neden olacaktır. Öğretmenlerin yapılan araştırmalar kapsamında özlük haklarından kaynaklı bazı sorunları; mali problemler (Ünal, 1990), yöneticilerin tutum ve davranışları (Çivilidağ, 2003:13), meslekte yükselme olanaklarının sınırlılığı, objektif olmaması toplumdaki mesleğe duyulan değer kaybı (Yurdakul vd., 2016), öğretmen çocuklarının yüksek öğretime yerleşme ve yurt bulmada yaşadıkları sıkıntılar, öğretmenlere sunulan sağlık ve dinlenme alanlarının çok az ve yetersiz olması (Göker ve Gündüz, 2017), yöneticilerin meslek başarısı yerine parti ve politikaya göre belirlenmesi ve öğretmenlik mesleğinden gelen bürokrat ve parlamenterlerin öğretmenlerin sorunları ile alakadar olmaması (Tekişik, 1987), emekli olma yaşı (Acar ve Kitapçı, 2008), fiili tazminatın olmayışı, lojman ve ev sahibi olma imkanlarının zorluğu ve özlük haklarını bilmeme (Erdem, 2010), doğum öncesi ve sonrası izinler (Gökdemirel , Bozkurt, Gökçay ve Bulut, 2008) ve çocuklar için yuva-kreş olmayışı (Yılmaz, Bozkurt ve İzci, 2008), sözleşmeli ve kadrolu (Uygun, 2005; Yılmaz, 2018) olmak üzere ayırım yapılması şeklindedir.

Özlük haklarından biri mali haklardır. Özlük hakları kapsamında öğretmenlerin maki hakları belirli sınırlar çerçevesinde belirlenmiştir (Göker ve Gündüz, 2017). Çeşitli araştırmaların neticesinde ücret sisteminden rahatsız olan çalışanlarda motivasyon ve performans düşüklüğü, işyeri devamsızlığı ve işten ayrılmaların artması gibi sonuçların ortaya çıktığı görülmüştür (Gürbüz, 2007). Ücretin, özlük haklarından biri olduğu düşünüldüğünde, okullarda görev yapan öğretmenler için de ücret sistemi önem kazanmaktadır (Göker ve Gündüz, 2017). Özlük haklarında yapılacak iyileştirmelerin öğretmenlerin niteliğini de arttırması beklenmektedir. Nitelikli öğretmenler yetiştirirken, öğretmenlerin yaşam kalitesini arttırmak ve bu sayede motivasyonunu yükseltmek için bazı gelişmiş ülkelerde, öğretmenlerin özlük haklarını arttırmaya yönelik çalışmalar yürütülmektedir (Marlow, 2002). Türkiye’de de bu faaliyetlere hız kazandırmak için öncelikle sorunların tespit edilip, öğretmenlerin birlik ve beraberlik içinde çözümler geliştirmesi ve uygulanması adına çözüm önerileri geliştirilmelidir.

Özlük haklarıyla mesleki ve toplumsal statü arasında ilişki vardır (Karaman vd., 2013). Göker ve Gündüz, (2017)’ye göre; devletin ve halkın eğitime verdiği değer, öğretmenin toplumsal statüsünü etkilemektedir. Gelişmiş ülkeler eğitime daha çok yatırım yaparken gelişmekte olan ülkeler savunma ve sanayi alanına daha çok yatırım yapmaktadır. Bu durum

eğitimin uzun vadeli bir getirisi olmasından kaynaklıdır. Bu da öğretmenlerin statü ve özlük haklarında yapılacak iyileştirmeleri geciktirerek bulunduğu konumdan daha geriye düşmesine sebebiyet verip, dolaylı şekilde toplumları zayıflatmaktadır (Göker ve Gündüz, 2017). Bu sebeplerden dolayı öğretmenlerin akış deneyimi düzeylerinin artırılması ve özlük haklarında yapılacak iyileştirmeler dolaylı olarak tüm toplumu pozitif yönde etkileyecektir.

Ülkelerin gelişiminde kilit rol oynayan öğretmenlerin vaktinin büyük bir çoğunluğunun geçtiği çalışma, yaşam ve uğraş alanları okullardır. Yaşam alanının sahip olduğu vasıflar kişilerin akış deneyimini yaşamasına (Csikszentmihalyi, 1988; Sahranç, 2008) ve özlük haklarıyla ilgili algılarına (Habaci vd., 2013) etki etmektedir. Öğretmenlerin çalışma esnasında hissettiği haz, motivasyon ve memnuniyet seviyesi yaşam kalitesine, yaşam kalitesi de bireyin tüm yaşamına etki etmektedir (Akin, 2020). Yaşam kalitesini etkileyen faktörler arasında bireylerin beklentilerinin ne oranda karşılandığı yer almaktadır (Aydiner-Boylu ve Paçacıoğlu, 2016). Bireyin çalıştığı kurumdan beklentileri ile verilen hakların uyuması bireyin iş tatmini yaşamasına katkıda bulunur (İşcan ve Sayın, 2010). İş tatmini yüksek bireylerin çalışma esnasındaki akış deneyimleri düzeyleri de yüksektir (Akçakanat vd., 2019; Maeran ve Cangiano, 2013). Ayrıca öğretmen beklentilerinin karşılanması iş tatmini arttırmaktadır (Çivilidağ, 2003). Bu sebeple öğretmenlere verilen özlük haklarının yeterli olarak algılanması, akış deneyimi yaşamalarına katkıda bulunabilir. Bu varsayımdan yola çıkarak öğretmenlerin çalışmada akış deneyimi ve özlük haklarıyla ilgili algılarını tespit etmek ve aralarındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bu araştırma konusu tercih edilmiştir.

Aşağıda; araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları, sayıtları ve tanımları yer almaktadır.

1.1. Araştırmanın problemi

Öğretmenlerin çalışırken gösterdiği akış deneyimleri ile özlük haklarına ilişkin algıları arasında bir ilişki var mıdır?

1.2. Alt problemler

1) Öğretmenlerin çalışırken gösterdikleri akış deneyimleri ve özlük haklarına ilişkin algıları nelerdir?

2) Öğretmenlerin çalışırken gösterdikleri akış deneyimleri ve özlük haklarına ilişkin algıları arasında;

- a) Cinsiyet
- b) Yaş
- c) Okul kademesi
- d) Kıdem
- e) Kurum Düzeyi
- f) İstihdam durumu
- g) Aynı kurumda çalışma süresi
- h) Sendikaya üye olma değişkenlerine göre anlamlı fark var mıdır?

3) Öğretmenlerin çalışırken gösterdiği akış deneyimi düzeyleri ile özlük haklarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın amacı ve önemi

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin çalışırken sahip oldukları akış deneyimleri ile özlük haklarına ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Eğitim ve öğretim kalitesinin artması ve niteliğinin zenginleştirilmesi için tüm toplumu etkileyen meslek gruplarından olan öğretmenlerin çalışırken sahip oldukları akış deneyimleri düzeylerinin tespitin yapılması ve aynı şekilde öğretmenlerin özlük haklarıyla ilgili verilen sorunlara katılma düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır.

Öncelikle bu çalışma ile bir farkındalık gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler kendilerine yöneltilen sorularla daha önce hiç düşünmediği çalışmada akış deneyimlerini ve özlük haklarıyla ilgili görüşlerini sorgulamış ve bu duyguların farkedilmesi sağlanmıştır. Bireyin kendini sorgulaması yeni atılımların yapılmasını kolaylaştıracaktır. Bu araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

Literatür taraması sonucu akış deneyimi üzerine genellikle pozitif psikoloji ve işletme alanında geniş bir çalışma alanına sahip olduğu görülmüştür (Akın, 2020; Cicerone ve Azulay, 2006; Csikszentmihalyi, 1988; Csikszentmihalyi, 1990; Csikszentmihalyi, ve LeFevre, 1989; Csikszentmihalyi ve Donner, 1992; Çelenlioğlu, 2020; Erceylan vd., 2021 Frase, 1998; Karasakal, 2020; Özkara ve Özmen, 2016; Petersan, Park ve Seligman, 2005; Tsouili, 2004; Turan, 2019; Turan ve Pala, 2020; Turgut ve Ümmet, 2021; Yaşın, 2016;

Yeşiltaş ve Ekici, 2017). Bununla beraber özellikle ulusal yazın alanında eğitim alanında (Akçakanat vd., 2019; Sahranç, 2008; Konrad, Filip, ve Hoffmann; 2003; Büyükoğlu, 2015) az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Yapılan bu araştırmayla alanyazınına katkı sağlaması amaçlanmaktadır. Bu yönüyle önemlidir.

Akış deneyimi düzeyi arttığında işte verimliliğin ve işe karşı olumlu duyguların arttığına dair araştırmalar mevcuttur (Csikszentmihalyi ve LeFevre, 1989; Gerow vd., 2013). Öğretmenlerin çalışmada akış deneyimleri düzeylerinin tespiti neticesinde çalışma şartlarının sağlanması, beklentilerinin karşılanması ve iyileştirmelerin yapılması öğretmenlerin iş tatmini, yaşam doyumunu, iş performansı gibi iş ile ilgili algılarını olumlu yönde etkileyerek dolaylı olarak eğitimin kalitesini de arttıracaktır. Tüm topluma yön veren öğretmenlerin akış deneyimleri bu sebeple önem arz etmektedir ve bu araştırmanın yapılması önemlidir.

Literatür taraması sonucu özlük haklarıyla ilgili çalışmalara rastlanmıştır (Baydar, 2019;; Erdem, 2010; Göker ve Gündüz, 2017; Habacı vd., 2013; Uygun, 2012; Zarisfizadeh, 2012). Özlük haklarıyla ilgili çalışmaların güncelliğini koruması ve çeşitlendirilmesi adına bu çalışmanın alanyazınına katkı sağlaması amaçlanmaktadır. Çünkü özlük hakları kanunlar çerçevesinde yönetmeliklerle sürekli olarak değişikliğe uğrayıp güncellenmektedir. Örneğin; 2022-2023 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanacak değişikliklerden biri; “10 yıl hizmet etmiş ve gerekli şartları yerine getiren öğretmenlere ‘uzman öğretmenlik’, 10 yıl uzman öğretmen olarak hizmet etmiş ve gerekli şartları yerine getirenlere de ‘baş öğretmenlik’ ünvanı verilecektir” ibaresidir (MEB, 2021; Özer, 2021). Öğretmenlere “*Öğretmenlik Meslek Kanunu(ÖMK)*” getirilmesi planlanmaktadır (MEB, 2021). Ayrıca Milli Eğitim Bakanı Özer (2021) 3600 ek göstergenin getirileceğine dair açıklamalarda bulunmuştur. Bunun gibi özlük haklarıyla ilgili değişiklikleri takip edip, değişim ve gelişmeleri, öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde tespit etmek, eksikleri belirtmek, bu konuların düzeltilmesine dair görüşler sunmak, öğretmenlerin isteklerinin ne doğrultuda yerine getirildiğine dair takipte bulunmak alanyazınına katkı sağlayacaktır. Bu katkılar araştırmanın amacını ve önemi oluşturmaktadır.

Ayrıca durum tespitinin yapılması, sorunların çözümü için yeterli değildir. Çözüm için gerekli tepkilerin verilip amaç doğrultusunda adımlar atılmalı, gayret gösterilmelidir. Hiçbir girişimde bulunulmadığında bu üst düzeydeki yetkililerde her şeyin rayında gittiği anlamını çağrıştıracak bu da sorunların katlanarak artmasına sebebiyet verecektir (Gündüz ve Can, 2011). Örgütlerin hayatta kalmasında çağın gerektirdiği değişimlere ayak uydurmalarının

gerekliliğinden dolayı öğretmenlerin akış deneyimi düzeyleri ile özlük haklarına dair görüşlerinin belirlenip bu doğrultuda girişimlerde bulunulması, beklentilerin karşılanması ve iyileştirilmelerin yapılması iş yaşamı ile ilgili pozitif gelişmeler açısından önemlidir.

Alanyazını incelendiğinde motivasyon ile akış deneyimi (Erceylan vd., 2021; Çelenlioğlu, 2020; Tutgut ve Ümit, 2021; Vorwerk, 2009) ve motivasyonla özlük hakları (Güven, Kaplan ve Acungil, 2018; Marlow, 2002) arasında ilişki tespit edilmiştir. Alanyazını tarandığında ulaşılan kaynaklarda akış deneyimi ile özlük haklarını direk ilişkilendirilerek öğretmenler üzerine yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Her ikisinin de ilişkili olduğu motivasyon gibi başka değişkenlere rastlanmıştır. Böyle bir çalışmanın olmaması sebebiyle bu araştırma, alan yazınına sağlayacağı katkılardan dolayı önemlidir. Eğitim sisteminin önemli paydaşlarından olan ve toplumun yetişmesine katkıda bulunarak bireylere yön vererek geleceği şekillendiren öğretmenlerin çalışma yaşamında yaşadığı özlük sorunlarının ve akış deneyimlerinin bu araştırma kapsamında tespit edilip iyileştirilmesinin eğitimin ve toplumun gelişimine katkı sağlaması hedeflenmektedir. Bu hedef araştırmanın amacını ve önemini oluşturmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma Kocaeli’nde 2021-2022 yıllarında görev yapan 450 öğretmenin akış deneyimi ve özlük haklarına ilişkin görüşleri ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Akış deneyimi: zorluk düzeyi yüksek bir işi becerilerini üst seviyede kullanarak başaran bireyin yaşadığı keyif dolu deneyimi ifade etmektedir.

Öğretmenler: 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kocaeli’nde “*okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lisede*” görev yapan öğretmenleri ifade etmektedir.

Özlük hakları: mali haklar, atama hakkı, kariyer hakkı, konut hakkı, yurt içi ve yurt dışı yetiştirme imkanları, sendikal haklar, sosyal haklar, 3600 ek gösterge hakkı gibi 657 DMK (Devlet Memurları Kanunu)’ya göre belirlenen hakları ifade etmektedir.

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ilk olarak akış deneyimi, ikinci olarak özlük hakları ve son olarak aralarındaki ilişki yer almaktadır.

2.1. Akış deneyimi

Bu başlık altında sırasıyla; akış ve akış deneyimine, akış deneyiminin boyutlarına, akış modellerine, öğretmenlerin akış deneyimlerine ve akış deneyimiyle ilişkili kavramlara yer verilmiştir.

Günümüzde örgüt içindeki iletişim gün geçtikçe önemini arttırmaktadır. İnsan figürünü ilk sıraya koyan hümanist yaklaşımlarla insan kaynağına gösterilen ilgi artmakta ve bunun sonucunda işyerindeki çalışanlar üzerindeki olumsuz etkilerin giderilmesine gayret gösterilmektedir (Çelebi ve Taşçı, 2014). Çelik (1997)'e göre, insan kaynakları yönetiminde yapılan çalışmalarda, örgüt başarısının gelişmesinde insan kaynaklarının geliştirilmesinin etkili olduğu tespit edilmiştir.

Pozitif psikoloji alanında çokça çalışılan bir konu olan akış deneyimi 1960'lardan günümüze kadar pek çok araştırmada yer almıştır (Turan, 2019). Akış deneyimi akademik alanda dahil olmak üzere pek çok kavramla ilişkilendirilerek araştırmalara konu olmuştur (Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999). Akış deneyimi, ilk olarak Maslow (1968)'un çalışmalarında “*doruk deneyim*” olarak karşımıza çıkmaktadır (Hoffman, 2011). Privette (1983) “*doruk performans*”, Murphy ve White (1995) “*bölge*” olarak farklı isimlerde çalışmışlardır (Murphy ve White, 1995; Privette, 1983). Csikszentmihalyi 1965 yılında doktora tezinde “*akış*” ismini kullanan ilk kişidir (Büyükoğlu, 2015). 1970'lerde Csikszentmihalyi özellikle sporcular, ressamlar ve dağcılar üzerinde yaptıkları uygulamalı çalışmalarla alan yazınına akış deneyimi ile ilgili büyük katkılar sağlamıştır. Bu çalışmalarında katılımcıların işlerine aşırı odaklandıklarında, zaman ve mekan kavramlarını kaybettiklerini gözlemlemiştir (Csikszentmihalyi, 1975). Kişinin kendini yaptığı işe kaptırdığı durumlar akış olarak nitelendirilebilir. Akış deneyimi kişinin eğlendiği bir oyunu oynadığında, arkadaşıyla sohbet ederken, kitap okurken, spor

yaparken yaşadığı keyif durumudur (Turgut ve Ümmet, 2021). Buradaki kilit nokta yaptığı eylemden keyif sağlaması ve sadece yaptığı işe odaklanmasıdır. Csikszentmihalyi (1988) akış deneyimini, bireyin ilgilendiği eylem ile ilgili zihinsel farkındalığını ortaya koymak olarak tanımlamaktadır. Delle Fave ve Massimini (2005) akışı; odaklanma, yaptığı eyleme yoğunlaşma, pozitif ruh durumu, net hedefler, özbilinç kaybı ve içsel motivasyon olarak tanımlamakta; bireyin yaptığı görev esnasında tüm benliğiyle ve aktif olarak katılması; yaptığı işin üstesinden gelebileceğini düşündüğü bir zorluk algılaması ve görevi yerine getirirken kendi becerileriyle bu zorluğun üstesinden gelebileceğini düşünmesi, psikolojik olarak keyif aldığını ve özerk olduğunu hissettiği durum olarak tanımlamaktadır (Delle Fave ve Massimini, 2005). Akış, hiçbir uyarıcı olmaksızın kişinin çalışma sırasında içsel bir deneyimle, hiçbir uyaran olmadan verilen göreve zahmetsizce hazır bir durumun içinde olma halidir (Csikszentmihalyi, 1990; Csikszentmihalyi, 1993). Ayrıca bireyin akış deneyimini yaşaması için yaptığı etkinliğin zorluk derecesine ve kabiliyetine uygun olması gerekir (Csikszentmihalyi, 1990). En genel tanımıyla akış deneyimi, yapılan bir etkinlik veya iş esnasında ulaşılan en yüksek memnuniyet ve haz seviyesinde bulunma durumudur; bu durum esnasında işe en üst düzeyde bağlılık, kontrol, tutku, içsel motivasyon, odaklanma gözlemlenirken, can sıkıntısı ve kaygı olmaksızın, zaman algısı değişmekte ve kişinin çevreden soyutlanarak kendini yargılamadan işine konsantre olması durumu gerçekleşmektedir (Csikszentmihalyi, 1990).

Akış deneyimi genel olarak motivasyon ve pozitif psikoloji açısından ele alınmıştır. Motivasyon açısından bakıldığında, motive olarak odaklanmış dikkattir ve ilk çıkış noktalarından biri, ilgilenilen etkinliğe tutkulu bir bağlılığın olması ve bireylerin bu etkinliği gerçekleştirirken aldıkları keyfin sonucunda ortaya çıkması olduğu düşünülmektedir (Chirico vd., 2015). Pozitif psikoloji açısından bakıldığında da içsel motivasyonun sürekliliğinin sağlanması olarak tanımlayabiliriz (Chirico vd., 2015). Akış deneyiminin kökeninin motivasyon çalışmalarına dayandığı, ilerleyen zamanda pozitif psikoloji içinde ilerleme kat ettiği söylenebilir (Turan ve Pala, 2021). Akış deneyimine ait psikoloji ve işletme alanında pek çok çalışma vardır (Cicerone ve Azulay, 2006; Csikszentmihalyi, 1988; Csikszentmihalyi, 1990; Csikszentmihalyi, ve LeFevre, 1989; Csikszentmihalyi ve Donner, 1992; Çelenlioğlu, 2020; Erceylan vd., 2021; Frase, 1998; Turgut ve Ümmet, 2021; Tsovoli, 2004; Yeşiltaş ve Ekici, 2017).

Akış deneyimi kişinin içsel motivasyonundan kaynaklandığı gibi çevreyle de ilişkilidir. Bireylerin akış durumunda olması için özellikle çocukluk döneminde aileler, çocuktan

bekledikleri davranışlarını açık ve net olarak ifade edip, tutarlı davranışlar sergilemelidir ve bu kazanımı çocuğun elde etmesi için ailesinden net geribildirimler alarak, aile içinde net bir etkileşimin olması gerektiğini ifade etmektedir (Csikszentmihalyi, 1990).

2.1.1. Akış deneyiminin boyutları

Bu başlık altında akış deneyiminin boyutları yer almaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde, çoğunlukla akış deneyiminin alt boyutları çeşitlilik göstermekte, fikir birliği sağlanamamaktadır (Arslan-Ayazlar, 2015). Akış deneyiminin alt boyutları farklı araştırmacılarca tanımlanmıştır (Novak, Hoffman ve Yung, 2000; Voelkl, Ellis ve Walker, 2003). Bakker (2005); akış deneyimini “*işe dalma, işten zevk alma ve içsel motivasyon*” olarak üç boyutta ele almıştır. Csikszentmihalyi (1997) akış deneyimini dokuz boyutta şu şekilde incelemiştir; “*net hedefler, hızlı geribildirim, meydan okuma-yetkinlik dengesi, odaklanma, kontrol hissi, öz bilinç kaybı, zamanın dönüşümü, ototelik deneyim/içsel ilgi ile eylem ve farkındalığın birleşmesi*”dir (Karasakal, 2020).

Aşağıda Csikszentmihalyi (1997) ait dokuz alt boyut incelenecektir.

2.1.1.1. Net hedefler

Yapılmak istenilenin kesin olarak bilinmesidir (Sahranç, 2008). Net olarak belirlenmiş hedefler, bireyin zihninde harekete geçmeden önce ne yapmak istediğini bildiği durumdur (Özkara ve Özmen, 2016). Net olarak tanımlanmış hedefler akış deneyimi için ön koşuldur (Jackson ve Csikszentmihalyi, 1999). Yapılan araştırmalarda bireylerin hedefleri ne kadar net olursa bu hedeflere ulaşma olasılıklarının arttığı gözlemlenmiştir (Brickman ve Miller, 2001; Markus ve Nurius, 1986). Kişi ait olduğu kültürel çevrenin yapabildikleri ve yapamadıklarını gözlemleyerek kendi yapabildiklerinin belirli olduğuna inanarak kendine belirli sınırlar çizebilir (Aylar, 2012). Hedeflerini bu gözlemler doğrultusunda belirler. Hedef, akış deneyiminde bireyi eyleme geçirici bir etken olmamakla birlikte etkinliğe yön veren belirleyici bir unsurdur (Csikszentmihalyi, 1990b: akt. Büyükoğlu, 2015). Bu sebeple akış deneyimini yaşayabilmek için hedefler net olmalıdır. Fakat yaratıcılıkla ilgili bazı eylemlerde hedef, ürün belirgin olmaya başladıkça netlik kazanabilmektedir (Sahranç, 2008). Net hedefler boyutu “*zorluklar ile beceriler arasındaki denge*”nin önemini ortaya koymaktadır (Turan, 2019).

2.1.1.2. Hızlı geribildirim

Bireyin yaptığı eyleme dair hedef kitle tarafından bilgilendirilmesi geribildirim olarak tanımlanabilir (Cüceloğlu, 1992). Geribildirim almak akış deneyimini kolaylaştırıcı bir unsurdur (Rettie, 2001). Doğru tanımlanmış hedefler ortaya koymak geri bildirim almanın ön şartıdır (Büyükoğlu, 2015). Hedefler net bir şekilde belirlendikten sonra yapılan faaliyetin zorluk derecesi ve kişinin becerilerine ait geri bildirim alması gerekir. Bu sayede kişi daha fazla ilerleme olanağı sağlar (Novak, Hoffman ve Yung, 2000). Kişi yaptığı faaliyetlerin doğru ya da hatalı olmasına dair süreç içinde bir geribildirim almadığında, zihinsel olarak akış deneyimi yaşamaktan uzaklaşacak ve faaliyetlerinin doğru olup olmadığına ilişkin endişeye kapılacaktır (Özkara ve Özmen, 2016). Geri bildirim neticesinde bireyin gerektiğinde hedeflerini gözden geçirip kendine göre güncellemesiyle sıkılma durumunun önüne geçilebileceği düşünülmektedir (Akın, 2020). Geribildirim sayesinde kişi yaptığı eylemden keyif alarak, dikkatini yaptığı eyleme verecek böylelikle zorluklarla baş etme becerisini de geliştirecektir (Sahranç, 2008, s.125).

2.1.1.3. Meydan okuma-yetkinlik dengesi

Özkara ve Özmen (2016)'ya göre meydan okuma kelimesi manası bakımından olumsuz anlaşılacakla birlikte akış deneyimi kapsamında, yapılan eylemin zorluğundan zevk almayı da içerisinde barındırmaktadır. Yapılan çalışmalarda meydan okumayla akış deneyimi arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Ding vd., 2009). “Yetkinlik ve meydan okuma”nın farklı ölçüldüğü model ile “Yetkinlik ve meydan okuma dengesinin” aynı anda ölçüldüğü iki modeli kıyaslayan Guo ve Poole (2009), “meydan okuma yetkinlik dengesi”nin birlikte alındığı modelin teorik hipotezlerle daha fazla benzerlik gösterdiğini keşfetmiştir (Özkara ve Özmen, 2016). Bu sebeple meydan okuma ve yapılan işte yetkinlik dereceleri beraber ölçülüp aralarındaki dengenin belirlenmesi şeklinde ifade edilebilir.

2.1.1.4. Odaklanma/kendini verme

Odak noktasının sadece yapılan eylem ile ilgili olduğu konsantrasyon halidir (Baker, 2005). Bir iş ile meğul olunurken tamamen yapılan iş ile ilgilenilmesine odaklanma denir (Usluel ve Vural, 2009). Odaklanma, bir faaliyet esnasında kişinin derinden katılımını ya da bağlılık derecesini ifade eder (Tellegen ve Atkinson, 1974). Kişinin odağının sadece eylemin

gerektirdiği bilgiye ya da etkinliğe yönelmesi halidir (Sahranç, 2008). Birey bu boyutta geçmiş ve gelecek hakkında düşünmez sadece yaptığı görevi yerine getirmek için tüm dikkat ve enerjisini bu işe kanallı eder (Maeran ve Cangiana, 2013). Böylece dikkatin sadece yapılan işe odaklanması sonucu yaşanan olumlu duyguların sıklığı ve niteliğı artmakta bu da yaşam kalitesine olumlu yönde etki etmektedir (Csikszentmihalyi ve Figurski, 1982).

2.1.1.5. Kontrol hissi

Kişinin bir faaliyette bulunurken ya da çevresi üzerinde kendisinde mevcut olduğunu düşündüğü öznel kontrolün derecesidir (Csikszentmihalyi, 1988). Kişinin süreç içerisinde bulunduğı eylemi kontrol etme isteğidir (Sahranç, 2008). Kontrol hissi boyutu, bireyin “beceriler ve zorluklar dengesi”nin oluştuğına dair algısıdır (Turan, 2019). Kişi eylemi gerçekleştirirken baş ettiğı zorluklar sayesinde yeteneklerini geliştirmektedir (Csikszentmihalyi, 1997).

2.1.1.6. Öz bilinç kaybı

Bireyin normalde dış görünüşünün diğer bireylerce nasıl algılandığıyla ilgilenmesine rağmen akış sırasında soyutlanarak hiçbir şey düşünmeme ve kendini sadece yaptığı eyleme kaptırarak yaptığı etkinlikten başka hiçbir şeyi önemsememe halidir (Nakamura ve Csikszentmihalyi, 2002).

2.1.1.7. Zamanın dönüşümü

Csikszentmihalyi (1990)’ göre bireyler zevk aldıkları bir eylem ile meşgul olduklarında zaman kavramını yitirip zamanın nasıl geçtiğı anlamazlar, ayırmayı düşündüklerinden daha fazla zaman harcarlar ya da zaman çok hızlı geçer. Bu durum Csikszentmihalyi (1990) tarafından zamanın dönüşümü olarak tanımlanmaktadır (Csikszentmihalyi, 1990). Kısaca zaman algısının yapılan eyleme göre odaklanması halidir.

2.1.1.8. Ototelik deneyim/içsel ilgi ile eylem

İçsel keyif kaynaklı eylemdir (Sahranç, 2008). Kişinin gerçekleştirdiğı eylemden mutlu olma halidir (Baker, 2005). Csikszentmihalyi (1997) ototelik deneyimi, bireyin yaptığı eylemden keyif aldığı için değil, keyif aldığı için eylemi gerçekleştirdiğini ve tekrar deneyimlemek istediğini ifade etmektedir. Bu eylemi gerçekleştirirken herhangi bir ödöl veya kazanç elde

etme beklentisi yoktur, bu akışın doğal bir sonucu olarak içsel motivasyon için yapılmaktadır (Csikszentmihalyi,1990). Ayrıca Csikszentmihalyi (1990) resim, müzik, spor gibi sanat dallarında faaliyet gösterirken bunları yapmak için hiçbir sebep yokken sadece deneyimleme ihtiyacından doğan bir gereksinimle yapılmasından dolayı sanat dalları gibi eylemleri “ototelik” olarak değerlendirmektedir.

2.1.1.9. Farkındalığın birleşmesi

Birey belirli bir zorluk derecesine sahip bir etkinliği başarmaya çalışırken tamamen o etkinliğe yoğunlaşır, bu durum bir süre sonra otomatik olarak gerçekleşir ve birey etkinliğe odaklandığı andan itibaren kendiyi ilgili hiçbir şeyi düşünmez (Csikszentmihalyi, 1993). Farkındalığın birleşmesi boyutu, bireylerin otomatik pilota geçmiş gibi ilgilendikleri etkinliğe kendiliğinden odaklanıp, derinden yaptıklarını anlatır (Csikszentmihalyi, 2008). Farkındalığın birleşmesi boyutunda bireyin ne yapıyor olduğundan çok, nasıl yapıyor olduğuna odaklanılır (Turan, 2019).

2.1.2. Akış modelleri

Akış modelleri genel olarak üç başlık altında toplanabilir; “Basit yapısal/ kavramsal modeller, Nedensel modeller ve Akış kanalı modelleri” (Novak, Hoffman ve Yung, 2000).

2.1.2.1. Basit yapısal/ kavramsal modeller

Hoffman ve Novak (1996) tarafından internet ortamındaki kullanıcıların birbirleriyle kurdukları akış deneyimlerini açıklama gayesi ile ortaya çıkmıştır. Bu modelle akış kuramının nitelikleri; yüksek beceriler, zorluklar, odaklanmış dikkat ile etkileşimin artış göstermesi ve neden sonuç ilişkisinin derinlemesine araştırılmasını içerir (Hoffman ve Novak, 1996). Akış kuramının niteliklerini birer yapı olarak ele alan, ancak yapılar arasında neden-sonuç ilişkisini önemseyen model türüdür (Büyükoğlu, 2015).

2.1.2.2. Nedensel modeller:

Akış deneyiminin yaşanması için “meydan okuma yetkinlik dengesi”nin tek başına yetersiz olduğu, bu boyutla birlikte kişinin yapacağı etkinliğe ilişkin önceden belirlediği net bir

hedefe ve hızlı geri geri bildirime sahip olması gerektiği ileri sürülerek bu model geliştirilmiştir (Guo, 2004). Bu modelle, akış deneyiminin alt boyutlarından ve öncüllerinden olan nedenselliğin de dikkate alınarak sadece meydan okuma yetkinlik boyutuna odaklanmanın bütünü görmeyi zorlaştığı ifade edilmektedir (Ghani ve Deshpande, 1994). Bu modellerde özellikle akışın boyutları itibarıyla nasıl modellenmesi gerektiğiyle ilgilenilmiştir (Özkara ve Özmen, 2016). Araştırmalar genel itibarıyla akışı, “*nedensel modeller*” çerçevesinde incelemekle beraber “*kanal modelleri*” de kullanılmaktadır (Özkara ve Özmen, 2016).

2.1.2.3. Akış kanalı modelleri:

Akış kanalı modelleri, akışın öncülü olarak sadece bireyin eyleme ilişkin meydan okuma ve yetkinlik algısı ile bunların arasındaki denge ilişkisini incelemektedir (Özkara ve Özmen, 2016, s. 73).

“Üç kanallı akış modeli, dört kanallı akış modeli ve sekiz kanallı akış modeli” olmak üzere üç akış kanalı modeli vardır (Massimini ve Carli, 1988; Novak, Hoffman ve Yung, 2000).

Üç kanallı akış modeli

Csikszentmihalyi (1990) tarafından ortaya konulan model, gerçekleştirilen eylemin zorluğuyla bireyin becerilerinin uyumlu olduğu durumlarda ortaya çıkan akış modelidir. Bu modele göre; kişinin becerisi ile faaliyetin zorluğu uyuşmadığında becerisi yüksek, faaliyetin kolay olduğu durumlarda sıkılma; becerinin düşük, faaliyetin zor olduğu durumlarda ise kaygı ortaya çıkmaktadır (Csikszentmihalyi, 1990). Bireyin becerisi görevin zorluğundan az ise; kaygının olduğu alan, kişinin becerisi görevin zorluğundan çoksa; can sıkıntısının olduğu alan ve beceri ve zorlukların dengelendiği bölgede akış deneyiminin yaşandığı alan ortaya çıkmaktadır (Turan, 2019).



Şekil 1. Orijinal Akış Modeli (Csikszentmihalyi, 1975)

Dört kanallı akış modeli (kadran modeli)

Beceri ve zorluk arasındaki ilişkinin incelenmesini kapsar. Beceri ve zorluk arasında dört çeşit ilişki vardır (Büyükoğlu, 2015). Kişi,

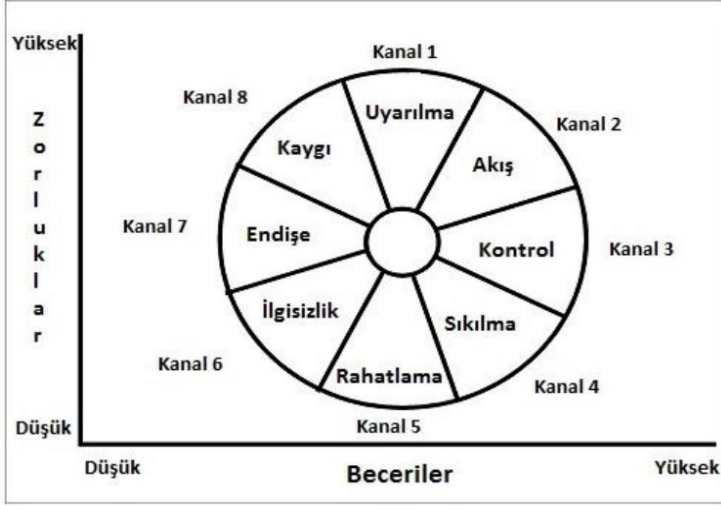
- 1) beceri seviyesi düşük zorluk seviyesi çoksa kaygı,
- 2) zorluk ve beceri seviyeleri azsa ilgisizlik,
- 3) beceri seviyesi yüksek zorluk seviyesi azsa sıkıntı/sıkılgnlık,
- 4) beceri ve zorluk seviyeleri arasında denge var ise akış yaşanmaktadır (Csikszentmihalyi, 1975; Jones, Hollenhorst ve Perna, 2003’de aktaran Büyükoğlu, 2015).



Şekil 2. Dört Kanallı Akış Modeli (Csikszentmihalyi, 1988)

Sekiz kanallı akış modeli (dalgalanma modeli)

Sekiz kanallı akış modeli dört kanallı akış modelinin orta seviyede yetenek ve zorluk derecesine olanak tanıyan ayrıca ek olarak dört kanalı içine alan devam niteliğinde bir kanaldır (Turan,2019). Bu modelin alt boyutları: Carli, Delle Fave ve Massimini (1988)’e göre; “uyarılma, kontrol, rahatlama, can sıkıntısı, ilgisizlik, endişe, kaygı ve akış” tır. Sekiz Kanallı Akış Modeli’nde yer alan “ilgisizlik ve akış, rahatlama ve uyarılma, sıkılma ve kaygı, endişe ve kontrol” birbirlerine zıt olarak verilmiş kişiye özgü algılardır (Büyükoğlu, 2015). Bu modele göre, zorluk ve beceri dengesini sağlamak için koşulların sağlanması gerekir. Bireyde psikolojik bir durum olarak “optimal bir uyarılma” gereksinimi meydana gelir; tersinde de, “endişe ya da sıkıntı” hissi ortaya çıkar (Sidorova, 2015, s. 10’dan aktaran Turan, 2019).



Şekil 3. Sekiz Kanallı Akış Modeli (Massimini ve Carli, 1988)

2.1.3. Öğretmenlerin akış deneyimleri

Öğretmenler okul sisteminin en stratejik unsurlarından biridir (Bursalıoğlu, 1987). Öğretmenlerin, eğitim sisteminin en önemli unsuru olması, onun önemli ve değerli olmasını sağlar (Kavcar, 1999). Sınıf ortamında öğrenciler üzerindeki etkileyici gücüyle öğrenmeyi gerçekleştirmede en yetkin ve etkili kişi öğretmendir (Demirel, 2011). Öğretmenler eğitim sisteminin temel yapı taşlarından olduğundan öğretmenlerin memnuniyeti sistemin gelişimine ve devamlılığına katkı sağlayacaktır (Esen, Temel ve Demir, 2017). Gündüz ve Can'a (2011) göre öğretmenler, toplumun ruh ve karakterini biçimlendiren üretken güçtür. Öğretimin niteliği ve öğretmenlerin önemi Covid-19 salgını döneminde daha da iyi anlaşılmıştır (Pınar ve Akgül, 2020). Bu sebeplerden dolayı öğretmenlerin akış deneyimi dolaylı olarak tüm toplumu etkilemektedir.

Bireyler çalıştıkları işi bir gelir kaynağından çok bir uğraş alanı olarak görmektedir (Timm, Peterson ve Stevens, 1990). Sadece ekonomik ihtiyacımızı gidermek için bir meslekte çalışmayız, çalışırken aynı anda psikososyal ihtiyaç giderilir ve ekonomik ihtiyaçlar giderilirken meslek sayesinde psiko-sosyal ilerleme ve tatmin sağlanmış olur (Yazıcı, 2009). Bireyin çalışmasının bitimindeki ortaya koyduğu ürün kadar süreç içinde yaşadığı deneyimler ve psikolojisini de beraber değerlendirmek gerekir (Büyükoğlu, 2015). Bu sebeple son zamanlarda pozitif psikolojinin mühim bir çalışma konusu olan akış deneyimi iş yaşamına dair düzenlemeler yapmaya yönelik araştırmalarda çokça kullanılmaya başlanmıştır (Turan ve Pala, 2021).

Her meslekte, mesleğin içindeki ve dışındaki sorunların tanımlanması ve problemlerin giderilmesine yönelik çalışma yapılması sistemin niteliği ve devamlılığı için önemlidir (Can, 2019). Eğitim sisteminin gelişimi için öğretmenlik mesleği büyük önem taşımaktadır (Şahin, 2005). Bu sebeple eğitim sisteminde ve öğretmenlik mesleğinde yapılacak değişiklikler tüm toplumu etkilemektedir. Yapılacak değişiklikler titizlikle ve özen içinde uygulanabilir bir şekilde seçilerek hayata geçirilmelidir (Arslan, Sabah ve Göksu, 2006). Her siyasi parti farklı bir eğitim politikasını hayata geçirmeye çalışmaktadır ve yönetimler değiştikçe eğitim sistemi de değişmektedir (Gündüz ve Ertuğrul, 2011). Devamlı olarak eğitim sisteminde yaşanan değişiklikler sistemin istikrarsız olduğunu göstermektedir (Baydar, 2019, s.3). Bu sebeple değişiklik yapılmadan önce eğitim politikalarının çıktıları ve dönütlerinin gözlemlenebileceği vakte kadar beklendikten sonra temel sorunlar tespit edilip hayata geçirilmelidir (Eraslan, 2012). Çünkü her değişiklik beraberinde bir direnci de getirir. Bu direncin kırılması için yeterli zaman verilmelidir.

Çalışanlar akış halindeyken zamanın nasıl geçtiği anlamaz ve sadece yaptıkları işe odaklanırlar (Csikszentmihalyi, 1990). Böylelikle yaptığı işte kendini mutlu hisseden ve zevkalan bireyler iş yaşamı ile ilgili olumlu düşüncelere sahip olurlar (Yeşiltaş ve Ekici, 2017). Kişinin yaptığı işten mutluluk duyması ve işin birey için anlam ifade etmesi akış deneyimi yaşammasını sağlar (Maeran ve Cangiano, 2013).

Öğretmenlik mesleğine ait akış deneyimi düzeylerinin öğretmenlerin psiko-sosyal (Yaşın, 2016) gelişimi ve iş tatmini (Akçakanat vd., 2019) hakkında bilgi vermesi beklenir. İşin yapısı (Guo, 2004), çalışma ortamı (Kasa ve Hassan, 2013), tükenmişlik (negatif yönlü) (Makikangas vd., 2010; Schaufeli ve Bakker, 2004) akış deneyimini etkileyen unsurlardır. Bu sebeple öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin azalması, çalışma koşullarının düzeltilmesi, beklentilerin karşılanması akış deneyimi düzeylerini arttıracaktır. “*Öznel iyi oluş, kişisel ve örgütsel kaynaklar, liderlik, içsel motivasyon, mesleki gelişim olanakları ve içsel motivasyon*” çalışmada akış deneyimi ile pozitif ilişkilidir (Bakker, Demerouti, ve Schaufeli, 2003). Ayrıca öğretmenlerin motivasyonunun düşük olması, işe bağlılığının az olması gibi öğretmenlerin mesleğine karşı tutumlarının eğitimin niteliğini azalttığı, başarısızlığa neden olduğu saptanmıştır (Şirin ve Vatanartıran, 2014). Ülkelerin gelişmesi eğitim sistemi ile doğrudan bağlantılıdır ve gelişmiş bir ülke için öğretmen kalitesi, eğitim materyalleri, gelişmiş müfredat önemlidir lakin bu gelişmelerden önce iyi bir donanıma sahip ve motive olmuş öğretmenlere ihtiyaç vardır (Kaur ve Kumar, 2008). Çalışanların işe yönelik faaliyetlerinde edinilmeye çalışılan akış deneyimlerinin; işe yönelik pozitif duygular

besleme ve pozitif ruh hali (Akın, 2020), performans artışı ve işteki verimliliğin yükseldiği (Csikszentmihalyi, 2003), bireysel ve örgütsel üretkenliğin arttığı (Gerow vd., 2013) görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin akış deneyimlerinin yüksek olması iş yaşamındaki pek çok sorunun anahtarı rolündedir. Böylelikle okullarda verilen eğitimin niteliği de artacaktır.

2.1.4. Çalışmada akış deneyimi ile ilgili bazı kavramlar

Bu başlık altında çalışmada akış deneyimiyle ilişkili bazı kavramlar incelenecektir.

2.1.4.1. Motivasyon

Örgütte yer alan bireylerin davranışlarını büyük oranda etkisi altına alan, yönlendiren ve eylemi gerçekleştirmeyi sağlayan motivasyonun önemi büyüktür (Örücü ve Kambur, 2008). Bireyi harekete geçirip, hareketlerine yön veren; bireyin fikirleri, inançları, hayalleri gibi kısaca istek, gereksinim ve korkuları motivasyon kaynaklıdır (Fındıkçı, 2000). Motivasyon; kişiye güç verip, davranış için istekli olmasında etkili olduğundan, eğitim ve öğretim sürecinin etkililiğini ön plana çıkaran en önemli kriterlerdendir (Akbaba, 2006). Demirci (2011:3), öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen unsurları üçe ayırmıştır; “*ekonomik, psiko-sosyal ve örgütsel- yönetsel*”. Öğretmenlerin motivasyonlarına; mesleki saygınlık ve imajlarının düşük olması olumsuz yönde etki etmektedir (Atmaca, 2020:154). Öğretmenlerin motivasyonunun düşük olması, işe bağlılığının az olması gibi öğretmenlerin mesleğine karşı tutumlarının eğitimin niteliğini azalttığı, başarısızlığa neden olduğu saptanmıştır (Şirin ve Vatanartıran, 2014). Eğitim ve öğretimin kaynağında yer alan öğretmenlerin motivasyonları bu sebeple önemlidir. Yapılan araştırmalara göre; ücret artışı, kıdeme dayalı ücret ve ekonomik ödüller gibi yöntemler en etkili motivasyon özendiricileri olarak görülmektedir (Örücü ve Kanbur, 2008). Motivasyonu sağlayan psiko-sosyal faktörler ise; “*sosyal katılma, değer ve statü, gelişme ve başarı*” gibi kişisel gelişimi ve psikolojik iyi oluşu içermektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003). Arzova (2001)’nın yaptığı araştırmaya göre bireylere verilecek parasal ödüller yerine bazen de bireyi takdir etme ve değer vermenin motivasyon için daha etkili olacağı sonucuna varılmıştır. Öğrencilerinin hazır bulunuşluklarının yanında morali yüksek öğretmenlerle eğitimde başarı sağlanabilir (Demirci, 2011, s. 2). Alanyazını incelendiğinde motivasyonla akış deneyimi arasında pozitif ilişki tespit edilmiştir (Erceylan vd., 2021; Çelenlioğlu, 2020; Turgut ve Ümmet,

2021). Bu sebeple öğretmenlerin akış deneyiminin artması, motivasyonlarının artmasını sağlayabilir diyebiliriz. Motive olan öğretmenler de eğitim nitelikli hale gelmesini sağlayabilir. Örgütün ve çalışanın performansında motivasyon önemli bir unsurdur (Yazıcı, 2009).

Motivasyon konusunda en büyük sorumluluk alması gereken kişilerin başında yöneticiler gelmelidir. Öğretmenlerin sosyal gereksinimlerine karşı duyarlı, öğretmen ihtiyaçlarının farkında olup, ihtiyaçların giderilmesi için uğraş veren okul yöneticilerinin kurumda moralleri yükseltmesi ve sürdürmesi daha kolay olacaktır (Ada vd., 2013). Motive olan bireylerin çalışırken akış deneyimi yaşamaları daha kolaydır. İçsel motivasyon ile yaptığı işte hem kişisel gelişimini hem de psikolojik iyi oluşu gerçekleştirebilecektir. Çalıştığı işte içsel keyif alacak ve keyif alarak çalışmasının neticesinde zamanın nasıl geçtiği anlamayacaktır.

2.1.4.2. İş tatmini

Pool (1997) İş tatmini, işgörenlerin işe veya çalışma alanına pozitif ya da negatif şeklinde tutum geliştirmesi, algılaması olarak tanımlamaktadır. Bingöl (1990)'de benzer bir tanımla iş tatminini, işgörenlerin çalıştıkları işe karşı hissettikleri olarak ifade etmiştir. İş tatmini, çalışmanın kazanımlarıyla çalışan beklentilerinin örtüşmesi sonucu oluşur (Bingöl, 1990). İş tatmini, çalışanın çalışma sonucunda elde ettiği pozitif ruh halidir (Erdoğan, 1996). Kişinin yaptığı çalışmaların ya da deneyimlerinin değerlendirilmesi sonucunda mutlu veya pozitif duygu içerisinde olma haline iş tatmini denir (Locke, 1976). Maslow, "*İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı*"nda bireylerin gereksinimlerinin hiyerarşik bir düzende olduğu, her gereksiniminin belirli bir seviyede giderilmesinin iş tatminini yaşamaya olanak sağlandığı belirtilmektedir (Karataş ve Güleç, 2010). İş tatmini çalışanların iş ile ilgili his veya algılarıdır (Büyükgöze ve Özdemir, 2017). Aşan ve Erenler (2008)'e göre; bireyin işinden beklentileri psikolojik durumunu, iş yaşamının kalitesini, yaşamının diğer kısımlarındaki aktivitelerinin kalitesini etkilemektedir. Bu sebeple bireyin iş tatmini yaşaması önemlidir.

Çalışanın iş tatmininin artışı, çalışana motivasyon kazandırarak başarı ve üretkenlik sağlarken; iş hayatında tatminsizlik çalışanın psikolojik sorunlar yaşamasına ve örgüte yabancılaşmasına neden olabilir (Karataş ve Güleç, 2010). İş tatminini etkileyen unsurlar şöyle sıralanabilir; yapılan mesleğin toplumdaki değeri, zorluk derecesi, yapısı, örgüt kültürü ve iklimi, ücreti, yükselme olanakları, statüsü, ödül sistemi, sosyal imkanları, çalışma şartları, çalışanların ihtiyaçları, beklentileri, yeteneklerini kullanabilmesi, işin

gelişim sağlamaya olanak tanınması, çalışanın taktir edilmesi, liyakat temelli yükselme, çalışma ortamı, yaratıcılığa önem veren yönetim ve içsel motivasyonla sağlanan denetimin varlığıdır (Başaran, 2000; Karataş ve Güleç, 2010). Yukarıda sayılan sebeplerle, çalışmada akış deneyimi yaşamak için gerekli koşullarla benzerlik göstermektedir. Bu sebeple akış deneyimi ile iş tatmini arasında ilişki vardır (Akçakanat vd., 2019).

2.1.4.3. İş performansı

Örgüt içinde bireylerin deneyimlediği duygusal olaylar tepkilerine yansımaktadır (Büyükgöze ve Özdemir, 2017). Çalışanın performansı, göreceli olarak değişen ruh hali ve duygulardan etkilenmesi sebebiyle artıp azalabilmektedir (Weiss ve Cropanzano, 1996). Bu sebeple davranışların duygusal boyutunu ve bireyin öznel iyi oluşunu anlamlandırmaya çalışan bir kavram olan akış deneyimi ile iş performansı ilişkilidir ve akış deneyimi bireyin iş performansını olumlu yönde etkilemektedir (Yaşın, 2016).

Çalışanların mesuliyetlerini sağlamak adına yaptıkları eylemlere, harcadıkları çaba ve eylemlerin sonucunda hedeflerine ulaşma seviyesine iş performansı denir (Altaş ve Çekmecelioğlu, 2015). Örgütün performansına, verimliliğine, örgütsel hedeflere varabilme sürecine çalışanların iş performansı tesir etmektedir (Yardibi, 2018). İş performansını etkileyen bazı faktörler Yardibi (2018) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir; motivasyon, ödüllendirme, çalışan beklentileri ile örgütün amaçlarının uyumu, etkili iletişim ve güven, performans değerlendirme sistemi ve çalışan memnuniyet düzeyleridir. Konuya ilişkin yapılan araştırmalarda öğretmenlerin iş performansı, yöneticilere olan memnuniyet düzeyinden etkilenmektedir (Robertson, 1996; Yardibi, 2018). Yapılan araştırmalara göre; özgüveni, işe dair özyeterliliği, içsel denetim düzeyleri yüksek ve duygusal bakımdan istikrarlı olan bireylerin iş performansının da daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Judge ve Bono, 2001). Çalışanlar kendilerini değerli ve güvende hissettiklerinde iş performansları artmaktadır (Altaş ve Çekmecelioğlu, 2015).

2.2. Özlük hakları

Özlük hakkını daha iyi tanımlayabilmek için ilk olarak “hak” kavramının manasını bilmek gerekir. Türk Dil Kurumu Sözlüğünde hak “*Adaletin, hukukun gerektirdiği veya birine ayırdığı şey, kazanç*” ve “*Emek karşılığı ücret*” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2021). 1982

anayasasına göre haklar “Özel Haklar” ve “Kamu Hakları” olmak üzere iki başlıkta değerlendirilmiştir (Baydar, 2019). Özel haklar, bireylerin kişisel haklarını düzenleyen yasalarda yer alan haklardır (Özekes, 2010). Bireylerin kamu kurumlarıyla ve toplumla olan ilişkilerini belirleyen haklar kamu hakları olarak tanımlanmaktadır (Bozkurt, 2003).

Özlük hakkı ise; öğretmenlerin, devlet görevlilerince yasalarla belirledikleri haklara denir (Baydar, 2019). Göker ve Gündüz (2017)’ye göre; öğretmenlerin refah ve huzur içinde yaşayabilmeleri için verilen haklar özlük haklarını oluşturmaktadır. Öğretmenlerin özlük hakları 657 devlet memurları kanunu ile belirlenmiştir.

2.2.1. 657 devlet memurları kanunu ve ilgili yönetmelikler kapsamında öğretmen hakları

Öğretmenlerin özlük haklarıyla ilgili yapılan düzenlemeler kuramsal çerçeve ve anayasada yer alan “*Devlet Memurları Kanunu (DMK)*”ndaki kamu çalışanlarına ait maddelerden şekillendiği söylenebilir (Baydar, 2019). Yönetici ve öğretmenlerin hak ve sorumlulukları yasalar ve yönetmeliklerle netlik kazanmaktadır (Erden, 2007). Devlet memuru olan öğretmenler “*657 sayılı Devlet Memurları Kanu*”na tabidir (Resmi Gazete, 1965).

Memduhoğlu ve Yılmaz (2011)’e göre 657 sayılı DMK dokuz bölümde incelenebilir; birinci bölüm genel hükümleri içerir: temel ilkeler, kapsam, genel haklar ve yasaklar gibi; İkinci bölüm sınıflandırma içerir; üçüncü bölüm devlet memurluğuna giriş ve adaylığın kaldırılmasına ilişkin kararları içerir; dördüncü bölüm atama, yükselme, yer değişikliği, çalışma saatleri, izin ve disiplin konularını kapsar; beşinci bölüm mali konular ile ilgilidir; altıncı bölüm sosyal haklar; yedinci bölüm devlet memurlarının yetiştirilmesi ile ilgilidir. Son iki bölümde geçici ve diğer hükümler yer alır.

DMK ile görev, hak ve sorumluluklar belirlenmiştir. Bu kanunda yazan haklar özlük hakkı olarak tanımlanmaktadır. Özlük haklarını “*memuriyet statüsünün düzenlenmesi, izin hakları, yıllık izin hakkı, mazeret izni hakkı, hastalık izni hakkı, aylıksız izin hakkı, aylık ve yolluk hakkı, emeklilik hakkı*” şeklinde başlıklara ayırabiliriz (Özaydın, 2020). “*657 sayılı DMK*’da öğretmenlere yönelik genel hak ve sorumluluklar şöyle de sıralanabilir;

“Kamu görevlilerinin parasal ve özlük haklarının güvencesi, müracaat, şikâyet ve dava açma hakkı, basına bilgi veya demeç verme hakkı, çekilme (istifa) hakkı, emeklilik hakkı, hastalık ve analık sigortası hakkı, izin hakkı, çalışma saatleri, yardım ödenekleri, isnat ve iftiralara karşı korunma hakkı, sendika kurma, üye olma

ve sendikal faaliyette bulunma hakkı, toplu eylemde bulunma hakkı, hediye alma ve menfaat sağlama yasağı, ticaret ve diğer kazanç getirici faaliyetlerde bulunma yasağı, siyaset yapma yasağı, gizli bilgileri açıklama yasağı, kademe ve derece ilerlemesi, mal bildiriminde bulunma zorunluluğu, cenaze giderleri”dir (Baydar, 2019; DMK, 1965).

Aşağıda 657 sayılı DMK’ya ve Milli Eğitim Temel Kanuna (METK) (1973)’na dayanılarak çıkarılan yönetmeliklerde öğretmenler ile ilgili yer alan haklar yer almaktadır.

2.2.1.1. Mali haklar

DMK ’da öğretmenlere tanınan ekonomik hak ve güvencelerdir (Öğretmenlerin Hakları, t.y.). 657 sayılı DMK’nın 36ıncı maddesine göre öğretmenlere verilecek maaş ve ödemeler belirlenir. Derece ve kademelere göre maaşlar farklılık göstermektedir (Resmi Gazete, 1965). “657 Sayılı Devlet Memurları Kanununun 36ıncı maddesinde belirtilen derece ve kademelere göre öğretmen maaşları belirlenir ve ödenir” (MEB, 2017’den aktaran Göker ve Gündüz, 2017). Maaşlar ile ilgili hükümler hakkındaki en son değişiklik 20/05/2002 tarihli 2002/4269 sayılı bakanlar kurulu kararı ile yapılarak ve 28/06/2002 tarihli 24799 sayılı resmi gazetede yayımlanmıştır. Bu tarihten sonra bu kararlarda yapılan “Ek ve Değişiklikler” “Bakanlar Kurulu Kararı” ya da “Cumhurbaşkanlığı Genelgesi” ile düzenlendikten sonra resmi gazetede yayımlanmaktadır.

Öğretmen ücretlerini belirleyen unsurlar aşağıda yer almaktadır.

Aylık ve ek ders ücreti: ders görevi verilen ve verilmiş sayılan öğretmenlere ek ders ücretleri 657 sayılı kanunun 176ıncı maddesine göre ödeme yapılır (Madde 30) (Resmi Gazete, 2006). Aylık ve ek derslere ilişkin karar 1/12/2006-2006/11350 bakanlar kurulu kararı ve 16/12/2006-26378 tarih ve sayılı resmi gazetede yayımlanmıştır (Resmi Gazete, 2006). En son değişiklik 29/08/2018-2018/51 tarih ve sayılı Cumhurbaşkanlığı kararnamesi ile yapılarak ve 31/08/2018/tarih 305/21 sayısında yayımlanmıştır. Alınan kararlara göre;

“Maaş karşılığı olarak; okul öncesi ve sınıf öğretmenleri 18 saat; Genel bilgi ve meslek dersleri öğretmenleri, 15 saat; Atölye ve laboratuvar öğretmenleri, 20 saat haftalık zorunlu derse; öncelikli olarak alanlarında, eğer alanlarında ders yoksa ihtiyaç halinde istekleri doğrultusunda alan dışı derse girerler” (Madde 5) (Resmi Gazete, 2006).

“Genel bilgi ve meslek dersleri öğretmenlerine 6 saati zorunlu olmak üzere haftada 15 saate, Atölye ve laboratuvar öğretmenlerine 20 saati zorunlu olmak üzere haftada 24 saate kadar alanlarında, alanlarında ek ders görevi verilemeyen veya kısmen verilebilenlere, ihtiyaç halinde ve istekleri üzerine alanları dışında da ek ders görevi verilebilir. Öğretim yılı başında ve sonunda yapılan mesleki çalışmalarda iki haftayı geçmemek şartıyla fiilen görev yapanlara haftalık 15 saat ek ders verilir. Bölüm şefleri haftada 10, atölye ve laboratuvar şefleri haftada 6 saat” atölye ve

laboratuvarındaki çalışmaları hazır hale getirme ve düzenlenmesinden sorumlu olduğundan ek ders verilir. Sınıf rehber öğretmenliği görevi olanlarla sosyal kulüp danışmanı olan öğretmenlere haftada 2 ders ek ders ücreti verilir. Eğer her iki görevi bulunan öğretmen varsa yalnız bir görev için ek ders ücreti ödenir” (Madde 6)(Resmi Gazete, 2006). “Öğretmenlere, haftada 3 saati geçmemek üzere Bakanlığa bağlı okul ve kurumlarda aylık ve ücret karşılığı fiilen okuttukları her 10 saat ders için 1 saat daha hazırlık ve planlama görevi karşılığında ayrıca ek ders ücreti ödenir” (Madde 11) (Resmi Gazete, 2006).

Ders dışı faaliyetlere ödenecek ek ders ücretleri ve kriterleri madde 17’de yer almaktadır (Resmi Gazete, 2006). Ayrıca kademe ve derece ilerlemesine göre maaşlarda da artış olmaktadır. Öğretmenler öğretmenlik harici başka bir işte kanunen çalışmamaktadır ama kendi görevlerini aksatmamak şartıyla mevzuatta belirlenen süreler içinde başka bir kurumda ders verebilmektedir (Göker ve Gündüz, 2017).

Şubat, 2022 verilerine göre göreve yeni başlamış 9/1 derecesindeki olan bir öğretmen maaşı: 6354; 1/1 derecesinde görevine devam öğretmen maaşı: 7.454; 1/4’ü derecesinde görevine devam öğretmen maaşı: 8596; Asgari ücret: 5.004 (net asgari ücret: 4.253,40; sgk primi %14: 700,56; İşsizlik SGK primi %1: 50,04) olarak belirlenmiştir. Şubat 2022 öğretmen ek dersleri de şu şekildedir: gündüz ek ders ücreti: 27.29 TL; gece ek ders ücreti: 29,191 TL; sözleşmeli ek ders ücreti: 23,41 TL; takviye kursu ek ders ücreti: 54,57TL; özel eğitim ek ders ücreti: 34,09 TL şeklindedir (TİMETÜRK, 2022). Sözleşmeli öğretmenin daha az olmasının sebebi ek ders ücretlerinden %14 sgk kesintisinin yapılmasıdır.

Destekleme ve yetiştirme kursları

Destekleme ve yetiştirme kursları öğretmenlerin bir ek ders ücretinin yaklaşık iki katı kadardır. Hafta içi ve hafta sonu olmasına göre ücretler değişiklik göstermektedir. “Millî Eğitim Bakanlığı Destekleme Ve Yetiştirme Kursları Yönergesi”ne göre kurslarda öğrenci sayısı 10’un altına düştüğünde kurs kapatılmakta ya da başka bir kurs sınıfı ile birleştirilmektedir ve özel durumlarda (salgın, afet vb) kurs sınıfları bakanlıkça ya da il/ilçe hıfzıssıhha yetkilerince değişiklik yapılabilir (Resmi Gazete, 2006).

DYK’lar öğretmenlere özlük hakları ve ekonomik bakımdan çok büyük avantajlar sağlamasına, öğrencilerin ders ve sınav başarısını arttırarak, soru çözme becerisini geliştirmesine rağmen; öğretmenlerde yorgunluğa, performans düşüklüğüne ve bu nedenle sınıf içi disiplin problemlerine yol açtığını tespit edilmiştir (Nartgün ve Dilekçi, 2016; Ünsal ve Korkmaz, 2016)

Sınav görevi

Öğretmenler “ÖSYM, Açık öğretim, Meb”’in yaptığı tüm sınavlarda görev alabilirler (Yeni-Kimlik, 2021). Görevli öğretmenlere sınavlarda belirlenen ücret ya da ek ders karşılığı ödeme yapılır (Erdem, 2010). 2006/11350 Bakanlar kurulu kararında madde 12’ye göre; mevzuat gereğince yerine getirilen görevlerde öğretmenlere ek ders ücreti verilir (Resmi Gazete, 2006).

Belleticilik

“Yatılı ve pansiyonlu okullarda öğrencilerin yeme, yatma, dinlenme, eğitim-öğretim ve benzeri hizmetlerinin yürütülmesinde belletici olarak görevlendirilen öğretmenlere her belleticilik görevi için 4 saat ek ders ücreti ödenir. Bunlardan 24 saat süreyle nöbet tutanlara ilave olarak 2 saat daha ek ders ücreti ödenir. Ancak, bir günde 3'ten fazla belletici görevlendirilemez ve bunlara ayda ödenecek ek ders ücreti 48 saati geçemez” (Madde 13) (Resmi Gazete, 2006).

Yapılan ek bir değişiklikle 24 saat nöbet tutan öğretmenlere yönelik karar md:1’de “48” saatlik ibaresi “56” saat olarak değiştirilmiştir ve belletici olarak görev yapan bayan öğretmenlere aylık “2”; erkek öğretmenlere aylık “1” puan hizmet puanı verilmektedir (Resmi Gazete, 2015; Memurlar.Net, 2020). Bu kararlar neticesinde öğretmenlerin yaşadıkları mağduriyetler ve istekler göz önünde bulundurularak özlük haklarının iyileştirilmesine yönelik adımların atıldığı görülmektedir.

Banka promosyonu

Öğretmenler maaşlarını bankalar aracılığıyla alır ve belirli aralıklarla bankalarla sözleşmeler yenilenir (Yeni-Kimlik, 2021). Yapılan anlaşmalara göre öğretmenler banka ile yapılan antlaşmalarla belirlenen ücreti peşin ya da kademeli olarak alır. Bankalara göre ücretlerde değişiklik görülmektedir.

Eğitime hazırlık ödeneği

Öğretmenlere eğitime hazırlık ödeneği her sene Eylül ayında maaş hesaplarına yatırılarak gerçekleştirilir (Yeni-Kimlik, 2021). 657 sayılı DMK’nın 32inci maddesine göre “*hazırlık ödeneği, eğitim ve öğretim hizmetleri sınıfına dahil öğretmen unvanlı kadrolarda görevli olup fiilen öğretmenlik yapanlara*” ödenir (DMK, 2016). Hakem kurulu kararına göre, “*2021-20222 yılı eğitim-öğretim yılında hazırlık ödeneği 1.210 TL’den 1.250 TL’ye çıkarılarak Eylül ayında ödenecektir*” ibaresi yer almaktadır (Meb Personel, 2021).

Egzersiz

Milli eğitimin izin verdiği doğrultuda öğretmenler egzersizler açabilirler ders programının uygunluğuna göre santraç, resim, model uçak, kodlama, zeka oyunları, tenis gibi ders dışı egzersizler açarak haftada 6 saat ek ders ücreti alabilirler (Resmi Gazete, 2006; Yeni-Kimlik, 2021).

Yolluk hakkı

“Görevli olarak sürekli veya geçici şekilde görev yerinden ayrılan memurların yol masrafları ve gündelikleri yolluklar hakkındaki özel kanun hükümlerince ödenir”
(Madde 177)(DMK, 1965).

Eğitim - öğretim tazminatı

Eğitim - öğretim tazminatı, DMK madde 152/B’de düzenlenmiştir (Resmi Gazete, 1965). DMK da değişiklik yapılmasına ilişkin kanun teklifi; madde2: birinci dereceye gelen öğretmenlere makam tazminatının 2000 ek gösterge üzerinden ödenmesini içermektedir. Madde3 eğitim-öğretim tazminatında yapılacak iyileştirmeleri içerir. DMK’da yapılan değişiklik

“Uzman öğretmenlere ödenen eğitim öğretim tazminatı yüzde 20'den yüzde 60'a, başöğretmenlere ödenen eğitim öğretim tazminatı ise yüzde 40'tan yüzde 120'ye yükseltilmesi” planlanmıştır (MEB, 2021).

Emekli maaşı ve emekli ikramiyesi

Emekli maaşı, hizmetleri karşılığı öğretmenlerin, emekli statüsünü elde etmeleri ile almaya hak kazandıkları aylıktır ve emeklilik kanunlarına ve *“Emekli Aylığı ve İkramiyesinin Hesaplanmasında Dikkate Alınacak Unsurlar”*a bağlı olarak hesaplanmaktadır (Öğretmen Hakları, t.y.).

Dul ve yetim aylığı hakkı

Dul ve yetim aylığı bağlanma şartları 1 Ekim 2008’den önce kamu görevlisi olarak atanan öğretmenler ve bu tarihten sonra atanıp göreve başlayan öğretmenler için farklılık göstermekle birlikte belirtilen tarihten önce göreve başlayanlar 5434 Sayılı TC Emekli Sandığı Kanunu uyarınca dul ve yetim aylığı almaya hak kazanabilirler (Emekli Sandığı Kanunu, 1949; Öğretmen Hakları, t.y.).

Yabancı dil tazminatı

Öğretmenlere DMK’da belirlenen kriterlere göre yabancı dil sınavında başarılı olanlara dil tazminatı ödenir. 375 Sayılı DMK ve “Kamu Görevlilerine Memuriyet Taban Aylığı ve Kıdem Aylığı ile Ek Tazminat Ödenmesi Hakkında Kanun Hükmünde Kararname”nin ikinci maddesinde dil tazminatına ait hükümler yer almaktadır (Resmi Gazete, 1989; DMK, 1965). Bu kanun hükmünce sınavdan başarılı sayılan personel için sınavın geçerliliği 5 yıldır ve “dil tazminatından damga vergisi hariç vergi kesilmez” (Resmi Gazete, 1989).

Aylıktan ve ek dersten kesinti

DMK’nın 89 uncu maddesi ve 439 sayılı kanun hükümleri Madde16’ya göre; en fazla 90 gün olacak şekilde bir öğretim yılı içinde, verilen yurt içi görevler kapsamında konferans, eğitsel gezi, kurs ve seminerlerde görevlendirilenlerden görevli oldukları zaman dilimindeki ek ders ücretleri kadrolarının olduğu kurum tarafından ödenir ve fiilen görevlerini yerine getirmiş sayılırlar (Resmi Gazete, 2006; Resmi Gazete, 2012).

“Ödenen ek ders ücretleri, yarım günlük izinler hariç, her ne şekilde olursa olsun izinli ve raporlu olunan sürelerde ödenmez” (Madde 25)(Resmi Gazete, 2006; Resmi Gazete, 2012).“Yapılan inceleme sonucunda fiilen yapılmadan ve gerekli koşullar oluşmadan ödendiği anlaşılan ek ders ücretleri ilgililerden yasal faizi ile birlikte geri alınır” (Madde 25) (Resmi Gazete, 2006; Resmi Gazete, 2012).

Ayrıca maaştan ve ek dersten kazanılan ücret oranında vergi kesilmektedir. Bu durum Baydar (2019)’un araştırmasında da bu kesintilerin çok fazla olduğu ve iyileştirilmelerin yapılması gerektiği şeklinde yer almaktadır.

Ticaret ve diğer kazanç getirici faaliyetlerde bulunma yasağı

Devlet memurları hakkında “Ticaret ve Diğer Kazanç Getirici Faaliyetlerde Bulunma Yasağı” “657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun 28 inci maddesi”nde yer almaktadır.

Öğretmenlerin anonim şirketlere ortak olmasını yasaklayan bir hüküm mevzuatta yer almamaktadır (Gözler ve Kaplan, 2015). Bununla beraber anonim şirketlerde “yönetim kurulu üyesi ve müdür”lük yapamazlar (Akyılmaz vd., 2017). Adi şirket ortakları tacir sayıldığı için memurlar, adi şirketlere ortak olamazlar (Akyılmaz vd., 2017). 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu kapsamında memurlar her türlü eseri ortaya koyabilir (Güçlü, 2009).

“Memurlar, serbest meslek yapmak amacıyla ofis, büro, muayenehane ve benzeri yerler açamaz; gerçek kişilere, özel hukuk tüzel kişilerine veya kamu kurumu niteliğindeki meslek kuruluşlarına ait herhangi bir iş yerinde veya vakıf yükseköğretim kurumlarında çalışamaz” (DMK,1965; Kis, 2018).

“Devlet Memurları Kanunu”na göre; “Memurların üyesi oldukları yapı, kalkınma ve tüketim kooperatifleri, kamu kurumu niteliğindeki meslek kuruluşları ve kanunla kurulmuş yardım sandıklarının yönetim, denetim ve disiplin kurulları üyelikleri ile özel kanunlarda belirtilen görevler ticaret ve diğer kazanç getirici faaliyetlerde bulunma yasağının dışında bırakılmıştır” (DMK, 1965).

657 sayılı Kanun gereğince “Ticaret yapmak veya devlet memurlarına yasaklanan diğer kazanç getirici faaliyetlerde bulunmanın cezası kademe ilerlemesinin işlenen suça istinaden 1 ile 3 yıl arasında durdurulmasıdır” (DMK, 1965).

Mal bildiriminde bulunma zorunluluğu ve hediye alma ve menfaat sağlama yasağı

“Devlet memurları, kendileriyle, eşlerine ve velayetleri altındaki çocuklarına ait taşınır ve taşınmaz malları, alacak ve borçları hakkında, özel kanunda yazılı hükümler uyarınca, mal bildirimini verirler” (Madde 14) (Resmi Gazete, 2006).

“Devlet memurlarının doğrudan doğruya veya aracı eliyle hediye istemeleri ve görevleri sırasında olmasa dahi menfaat sağlama amacı ile hediye kabul etmeleri veya iş sahiplerinden borç para istemeleri ve almaları yasaktır” (Madde 29) (DMK, 1965; DMK, 2019).

“Devlet memurunun, denetimi altında bulunan veya kendi görevi veya mensup olduğu kurum ile ilgisi olan bir teşebbüsten, doğrudan doğruya veya aracı eliyle her ne ad altında olursa olsun bir menfaat sağlaması yasaktır” (Madde 30)(DMK, 1965).

2.2.1.2. Müracaat, şikâyet, dava açma, yargılama, kovuşturma, basına bilgi verme, gizli bilgileri açıklama yasağı ve istifa hakkı

“Devlet memurları kurumlarıyla ilgili resmi ve şahsi işlerinden dolayı müracaat; amirleri veya kurumları tarafından kendilerine uygulanan idari eylem ve işlemlerden dolayı şikâyet ve dava açma hakkına sahiptirler. Müracaat ve şikâyetler söz veya yazı ile en yakın amirden başlayarak silsile yolu ile şikâyet edilen amirler atlanarak yapılır. Müracaat ve şikâyetler incelenerek en kısa zamanda ilgiliye bildirilir. Müracaat ve şikâyetlerle ilgili esas ve usuller Cumhurbaşkanınca hazırlanacak bir yönetmelikle düzenlenir” (Madde 21)(DMK,1965).

“Devlet memurlarının görevleri ile ilgili veya görevleri sırasında işledikleri suçlardan dolayı soruşturma ve kovuşturma yapılması ve haklarında dava açılması özel hükümlere tabidir.” (Madde 24)(DMK,1965; DMK, 2019).

“Devlet Memurları, kamu görevleri hakkında basına, haber ajanslarına veya radyo ve televizyon kurumlarına bilgi veya demeç veremezler. Bu konuda gerekli bilgi ancak bakanın yetkili kılacağı görevli illerde valiler veya yetkili kılacağı görevli tarafından verilebilir” (Madde15) (DMK,1965).

“Devlet memurlarının kamu hizmetleri ile ilgili gizli bilgileri görevlerinden ayrılmış bile olsalar, yetkili bakanın yazılı izni olmadıkça açıklamaları yasaktır” (Madde 31) (DMK,1965).

Öğretmenlerin memurluktan çekilebilme hakları vardır (Madde 20)(Resmi Gazete, 1965; DMK,1965).

2.2.1.3. Sosyal haklar

Sosyal hayatın gerekliliklerinin giderildiği ve düzenlendiği hak ve güvenceler öğretmenlerin sosyal haklarını oluşturmaktadır (Cereci, 2009; Öğretmen Hakları, t.y.). Sosyal haklar arasında “emeklilik hakkı, hastalık ve analık sigortası, aile yardımı ödeneği, yeniden işe alıştırma, sosyal tesis ihtiyaçları, konut kredisi ve konut, ölüm yardımı ödeneği, tedavi yardımı ve cenaze” giderleri sayılabilir (Öğretmen Hakları, t.y.). Aşağıda sosyal haklardan; dinlenme tesisleri, lojman ve konut hakkına yer verilmiştir.

Dinlenme tesisleri, lojman ve konut hakkı

Öğretmenler dinlenme ve konaklama ihtiyacını öğretmen evleri yardımıyla gerçekleştirebilir.

“Öğretmenevi ve akşam sanat okulu: Asli fonksiyonları eğitim çalışanlarının konaklama ihtiyacını karşılamak olan, aynı zamanda mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları ile yükseköğretim öğrencilerinin işletmelerde mesleki eğitim uygulaması ve staj çalışmaları ile çırak öğrencilerin beceri eğitimine imkanları ölçüsünde katkı sağlayan, üretim yapan, ayrıca yeme-içme, spor, eğlence ve eğitim ihtiyaçları için yardımcı ve tamamlayıcı birimleri de bünyelerinde bulunduran kurumları, ifade eder” (Madde 3) (Resmi Gazete, 2021a).

“Eğitim çalışanları ve eğitim çalışanı yakınları” öğretmen evi ve akşam sanat okulu hizmet ünitelerinden öncelikli olarak faydalanır (Resmi Gazete, 2021a). Uzun süreli hastalıklarda raporu ibraz etmek şartıyla kamu çalışanı ve yakınları ve refakatçisine %20 oranında indirim uygulanır (Resmi Gazete, 2021a). Kamu çalışanı ve yakınlarına kamu görevlisi olduklarını belge ile ibraz ettikleri takdirde ünitelerden faydalanırken indirim uygulanır (Madde 9) (Resmi Gazete, 2021a).

Milli Eğitim Temel Kanunu madde 50’ye göre; başta mahrumiyet bölgeleri olmak üzere burada görevli öğretmenlere bina ihtiyacı sağlanır. Eski binalar ve yapılacak binalar bir plan doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı Bütçesinden sağlanır (METK,1973).

“10 ve daha üzeri hizmet yılını dolduran öğretmenler Toplu Konut Fonu’ndan özel şartlarla ve öncelikli olarak konut kredisi alabilirler. Bu şartlar Toplu Konut İdaresi Başkanlığı’nca yürütülecek bir yönetmelikle belirlenir”(Madde 192)(DMK,1965; Öğretmen Hakları, t.y.).

Ayrıca DMK’nın 193üncü maddesi uyarınca, “öğretmenlerin lüzum ve zaruret görülen yerlerle kiralık konut ihtiyaçları, İmar ve İskân Bakanlığı’nca tespit edilerek Bakanlar Kurulu’nca onanacak programlar gereğince, genel ve katma bütçelere her yıl konulacak ödeneklerle tesis edilecek fondan karşılanır”(DMK,1965; DMK, 2019; Öğretmenlerin Hakları, t.y.) şeklinde ibare yer almaktadır.

Kırsal kesimde ve şehirde çalışan öğretmenler için barınma ve barınmak için ödenen para oldukça önemli bir konudur (Erdem, 2010).

2.2.1.4.Emeklilik hakkı

“Devlet memurlarının, özel kanununda yazılı belirli şartlar içinde, emeklilik hakları vardır” (Madde 19) (DMK, 1965). “Devlet memurlarının emeklilik ve malûllük hallerinde kendilerinin, ölümleri halinde dul ve yetimlerinin sahip bulundukları haklar emeklilik kanunlarıyla düzenlenir” (Madde 187) (DMK, 1965; DMK, 2019).

Öğretmenlerin emekliliği ile ilgili emeklilik yaşı ‘5434 sayılı T.C. Emekli Sandığı Kanunu Geçici madde 205’e göre belirlenmektedir. Bir öğretmenin emekli olabilmesi için 08/09/1999’dan önce hizmeti bulunanlar için; bayanlarda, 20 ve erkeklerde, 25 yıl hizmet etme şartı aranmaktadır. 1999’dan sonra hizmet eden öğretmenler için 08/09/1999 tarihinden önce hiçbir şekilde çalışması bulunmayan (devlet memurluğu, Sigortalı veya Bağ-kur’lu çalışma süreleri bulunmayan), bu tarihten sonra devlet memuru olarak göreve giren öğretmenler için; kadınlar 58, erkekler 60 yaşını doldurduklarında emekli olurlar (Baydar, 2019; WEB1,2018). Emekli olan bir öğretmen hem emekli ikramiyesi hem de emekli aylığını hak ederken emekli aylığını bulunduğu son kademe üzerinden alır (Göker ve Gündüz,2017; T.C. Emekli Sandığı Kanunu, 1949).

Emeklilik yaşı; Almanya’da 67, Amerika’da 65, Danimarka’da 65, İsveç’de 65, Japonya’da 60, Kanada 65, Kore’de 60, Meksika’da 65, Rusya’da kadınlar için 55 ve erkekler için 60, Türkiye’de kadınlar için 58 ve erkekler için 60’dır (Erdem, 2010).

2.2.1.5.İzin hakkı

Bakanlar Kurulu Kararının 22/8/2011 tarih ve 2011/2226 sayılı DMK’na dayanılarak Yayımlandığı Resmi Gazetenin 29/10/2011 tarihli 28099 sayılı *“Devlet Memurlarına Verilecek Hastalık Raporları İle Hastalık Ve Refakat İznine İlişkin Usul Ve Esaslar Hakkında Yönetmelik”* kapsamında öğretmenlerin izin hakları belirlenmiştir (Madde 23)(KPGT, 2016; Resmi Gazete, 2011). Aşağıda bu yönetmelikte yer alan izin hakları yer almaktadır.

Analık izni hakkı

“10/2/2016 tarihli ve 29620 sayılı Resmî Gazete”de yayımlanan “29/1/2016 tarihli ve 657 sayılı Devlet Memurları 6663 sayılı Kanunun 104 üncü maddesinin (A) fıkrası”na göre;

- (1)Görev yapan memurlara “doğum öncesi 8 hafta ve doğum sonrası 8 hafta olmak üzere toplam 16 hafta” izin verilir
- (2)Çoğul gebeliklerde doğum öncesindeki 8 haftaya ek 2 hafta verilmektedir
- (3) Doktor onayı ile çalışabilir raporu olan memurlar “doğumdan önceki 3 haftaya kadar çalışabilir” ,çalışılan bu süreler doğum sonrasına eklenir, izinler doktor raporu ile belirlenir, doğumdan önceki 3 hafta çalışılmaz
- (4)Diğer 5 hafta içinde alınan izinler doğum sonrasına eklenemez
- (5)Erken doğum sebebiyle kullanılamayan izinler doğum sonrasına eklenir
- (6)“Doğumun beklenen tarihten sonra gerçekleşmesi halinde, fazladan geçen süreler doğum sonrası analık izninden düşülmez”
- (6)Ölü doğum yapılması durumunda doğum yapan memurla aynı haklara sahiptir, doğum sırasında ölen memurların eşlerine istekleri doğrultunda anne için verilecek izinler uygulanır
- (7)Doğum öncesinde ataması gerçekleşen memurlar atamasının gerçekleştiği gün baz alınarak fiilen çalıştığı günlere göre izin verilir
- (8)Doğum sonrası atanan memurlar sadece doğum sonrası 8 haftalık iznini kullanabilir
- (9)Doğumu yaz tatiline gelen öğretmenler için doğumdan önceki 8 haftada 5 haftaya kadar (çoğul gebeliklerde 7 hafta) fiili çalışması gereken haftalar doğum sonrasına eklenmez (KPGT, 2016; Resmi Gazete, 2011; Resmi Gazete, 2016).

Doğum öncesi izinlerde covid-19 döneminde değişiklik yapılmıştır. 30/06/2021 tarihli resmi gazetede yayımlanan 2021/13 sayılı “Covid-19 kapsamında Kamu Kurum ve Kuruluşlarında Normalleşme ve Alınacak Tedbirler” konulu genelge ile kamuda çalışan hamile personel 24üncü haftadan 32inci haftaya kadar idari izinli sayılır (Resmi Gazete, 2021b). Bu genelge ile doğum öncesi izin 24üncü hafta itibariyle başlayabilmektedir.

Süt izni hakkı

“657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 104 üncü maddesinin (D) fıkrası”na göre; “(1)Kadın memura, çocuğunu emzirmesi için doğum sonrası analık izni süresinin bitim tarihinden itibaren ilk altı ayda günde üç saat, ikinci altı ayda günde bir buçuk saat süt izni verilir (2)Süt izninin hangi saatler arasında ve günde kaç kez kullanılacağı hususunda, kadın memurun tercihi esastır” (KPGT, 2016; Resmi Gazete, 2011).

Aynı maddenin (F) fıkrasında “doğum yapan memura süt izni verilmeksizin belli şartlarla yarım gün izin hakkı” tanınmıştır (KPGT, 2016; Resmi Gazete, 2011). Yarım gün izin kullanacak memur kurumuna bu isteğini dilekçe ile bildirmek zorundadır. Süt izni ve yarım gün çalışma

hakkı aynı anda kullanılamaz. Yarım gün çalışma hakkı birinci doğumda doğum izninin bitiminden sonra 2 ay, ikinci doğumda 4 ay, üçüncü ve sonraki doğumlarda 6 aydır. Ölü doğumlarda da doğum yapılmış sayılmaktadır. Çoğul gebelikte bu sürülere birer ay ilave yapılmaktadır. Engelli çocuğa sahip memurların yarım günlük izin hakkı 12 aydır. Doğumdan önce atanan memur için de bu haklar aynen geçerlidir. Doğum yapan memura analık izni bitince 24 aya kadar ücretsiz izin ve memurun eşine de istemesi durumunda doğum tarihinden itibaren 24 ay ücretsiz izin verilebilir (KPGT, 2016; Resmi Gazete, 2016). Yapılan araştırmalara göre çalışan anneler, doğum öncesi ve sonrası analık izinlerini yetersiz bulmaktadırlar (Gökdemirel ve Bozkurt ve Gökçay ve Bulut, 2008; Erdem, 2010).

Evlat edinme sebebiyle verilecek izinler

657 sayılı Kanunun 29/1/2016 tarihli ve 6663 sayılı Kanunla değiştirilen 108 inci maddesinin (C) fıkrasında, Evlat edinme sebebi ile eşlerin her ikisinin de memur olması ve evlat edinilecek çocuğun 3 yaş ve altında olması durumunda eşlerin her ikisine de istekleri üzerine 8 haftalık izin verilir. 8 haftanın bitiminde öz ve evlatlık ayırt edilmeksizin kaçınıcı çocuk olduğuna bakılarak, birinci çocuk için 2 ay; ikinci çocuk için 4 ay ve 3 ve üzeri çocuklarda 6 ay yarım gün izin hakkı kullanılabilir. Evlat edinme sebebi ile eşlerin her ikisine de 24 ayı aşmamak kaydıyla aylıksız izin verilebilir (KPGT, 2016; Resmi Gazete, 2016).

Evlilik sebebiyle verilecek mazeret izni

657 sayılı DMK'nun 104üncü maddesinin (B) fıkrası gereğince; memurun kendisi veya çocuğunun evlenmesi durumunda isteğinin üzerine en fazla 7 gün izin verilir (Resmi Gazete, 2011).

Ölüm sebebiyle verilecek mazeret izni

657 sayılı DMK'nun 104üncü maddesinin (B) fıkrası gereğince; “*memura eşinin, çocuğunun; kendisinin veya eşinin anne, baba ve kardeşlerinin*” vefatı durumunda 7 güne kadar izin verilir (Resmi Gazete, 2011). Baydar (2019)'ın araştırmasında ölüm sebebi ile verilecek izinler öğretmenlerin kabul süreci bakımından yeterli olmayacağı kanaatiyle öğretmenler tarafından yetersiz bulunduğu şeklindedir.

Hastalık izni

Kısa süreli hastalıklarda; “Devlet Memurlarına Verilecek Hastalık Raporları İle Hastalık ve Refakat İznine İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik” madde 6 gereğince;

(1)tek hekim tarafından en fazla 10 gün verilir,

(2)bir önceki raporda doktorun kontrol muayenesi öngörmesi durumunda 10 gün daha izinli sayılır

(3)tek hekim tarafından verilecek raporlar, bir takvim yılı içerisinde en fazla 40 gündür

(4)40 günden sonra verilecek hastalık raporları “Sağlık Kurulu” olarak düzenlenmek mecburiyetindedir (Madde 6) (Resmi Gazete, 2011).

657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 105 inci maddesi kapsamında “Devlet Memurlarına Verilecek Hastalık Raporları İle Hastalık ve Refakat İznine İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik”:

“(1)uzun süreli hastalıklarda memurun özlük hakları korunarak izin verilir

(2)kanser, verem ve akıl hastalığı gibi uzun süreli bir tedaviye ihtiyaç duyan hastalık halleri için verilen aylıklı izinlerin sonunda hastalığın devamı halinde 18 aya kadar diğer hastalıklarda 12 aya kadar izin verilir

(3)memurun hastanelerde yatarak gördüğü tedavi süreleri de hastalık izni olarak dikkate alınır ve hastalık izni kullanan memurun iyileşememesi halinde belirtilen süreler kadar ilave izin verilir

(4)bu süre zarfında da memur iyileşemezse memur malulen emekliye ayrılır”
(Madde 6) (Resmi Gazete, 2011).

Refakat izni

657 DMK’nun 105inci maddesinin son fıkrası gereğince “Devlet Memurlarına Verilecek Hastalık Raporları İle Hastalık ve Refakat İznine İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik” kapsamında;

(1)Memurun bakmakla yükümlü olduğu veya memur refakat etmediği takdirde hayatı tehlikeye girecek ana, baba, eş ve çocukları ile kardeşlerinden birinin ağır bir kaza geçirmesi veya tedavisi uzun süren bir hastalığının bulunması hâllerinde, bu hâllerin sağlık kurulu raporuyla belgelendirilmesi şartıyla verilmektedir

(2)İzinli olunan günlerde memurun aylık ve özlük hakları korunmaktadır

(3)Refakat izni üç aydır

(4)Ancak gerekli görülürse bir üç ay daha verilebilir” (Resmi Gazete, 2011; DMK, 2019).

Yurtdışında görevli veya öğrenim gören memura verilen izin

“Özel burs sağlayan ve bu burstan istifade etmesi için kendilerine aylıksız izin verilenler de dâhil olmak üzere burslu olarak ya da bütçe imkânlarıyla yetiştirilmek üzere yurtdışına gönderilen veya sürekli görevle yurtiçine ya da yurtdışına atanan veya en az altı ay süreyle yurtdışında geçici olarak görevlendirilen memurlar veya diğer personel kanunlarına tâbi olanlar ile yurtdışına kamu kurumlarınca gönderilmiş olan öğrencilerin memur olan eşleri ile 77 nci maddeye göre izin verilenlerin memur olan eşlerine görev veya öğrenim süresi içinde görev veya

öğrenim süresi kadar aylıksız izin verilebilir” (Madde 108) (DMK, 1965)(Resmi Gazete, 2011).

Askerlik izni

“657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 108 üncü maddesinin (F) fıkrası gereğince askerlik görevi süresince memuriyet hizmetleri sırasında askerlik hizmetini yerine getirmek için aylıksız izne ayrılanların kadroları saklı tutulur” (DMK, 2019). “Hazarda ve seferde muvazafılık hizmeti dışında silah altına alınan Devlet memurları, silah altında bulundukları sürece izinli sayılırlar” (Madde 81) (Resmi Gazete, 2011).

Aylıksız izin

“657 sayılı DMK’nın 108 üncü maddesinin (E) fıkrası gereğince;

(1)yıllık izinde esas alınan süreler itibarıyla beş hizmet yılını tamamlamış olanlara isteği halinde en fazla iki defa kullanılması kaydıyla bir yıla kadar izin verilir

(2)sıkıyönetim, olağanüstü hâl veya genel hayata müessir afet hâli ilan edilen bölgelere 72 nci madde gereğince belli bir süre görev yapmak üzere zorunlu olarak sürekli görevle atananlar hakkında bu bölgelerdeki görev süreleri içinde bu fıkra hükmü uygulanmaz

(3)gerekli şartları taşıyan memur en fazla iki defa kullanılması şartıyla 1 yıla kadar aylıksız izin kullanabilir” (Madde 108) (Resmi Gazete, 2011; DMK, 2019).

2.2.1.6. İsnat ve iftiralara karşı korunma ve özlük haklarının güvencesi hakkı

Öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken korunmalarını sağlamak için yasalarca belirlenen haklara “korunma hakkı” denir.

“Devlet memurları hakkındaki ihbar ve şikayetler, garaz veya mücerret hakaret için, uydurma bir suç isnadı suretiyle yapıldığı ve soruşturma veya yargılamanın tabi olduğu kanuni işlem sonucunda bu isnat sabit olmadığı takdirde, merkezde bu memurun en büyük amiri, illerde valiler, isnatta bulunanlar hakkında kamu davası açılmasını Cumhuriyet Savcılığından isterler” (Madde 25)(DMK, 2016; DMK, 2019).“Kanunlarda yazılı haller dışında Devlet memurunun memurluğuna son verilmez, aylık ve başka hakları elinden alınamaz” (Madde 18) (DMK, 2016; DMK, 2019).

Bu kanunlar ile özlük hakları yasalarca güvence altına alınmıştır.

2.2.1.7. Sendika kurma, üye olma, sendikal faaliyette bulunma hakkı ve toplu eylemde bulunma hakkı

Öğretmenler sendika kurma, sendikaya üye olma ve sendikadan ayrılma haklarına sahiptirler (Göker ve Gündüz, 2017). Türkiye’de sendikal hareketlerin başlangıcı ilk işçi örgütü olan “Ameleperver Cemiyeti”nin 1871’de İstanbul’da kurulması ve 1872’de tersane işçilerinin grev yapması olarak kabul edilir (Öz, 2010). 20/02/1947 tarihli 5018 sayılı kanunla işçi,

işveren sendikaları ve sendika birliklerinin kurulmasına olanak sağlanmıştır (Köybaşı, Uğurlu ve Aslan, 2016). Bu kanun Türkiye’de sendikacılığın başlangıcı kabul edilir (Altan,2005). 1961 Anayasasının 46ıncı maddesine göre; kamu görevlilerinin sendikal haklarına yasa ile düzenleme getirilmiştir ve 47inci madde de; toplu sözleşme ve grev hakkı verilmiştir (Anayasa, 1961).

1961 anayasasından 2 yıl sonra 274 ve 275 sayılı kanunlar yürürlüğe girerek işçi ve memur sendikalaşmaları ayrı tutulmuştur (Tokol, 1994). “Devlet Personeli Sendikalar Kanunu” adını taşıyan 624üncü sayılı Kanunu 08/06/1965 tarihinde yürürlüğe girmiştir (Koca, 2010). 1961 Anayasası’nın 657 sayılı Kanununa 1972 de gelen düzenlemelerde 21inci madde ile toplu eylem 27ici madde ile her türlü grev yasaklanmıştır (Akartürk, 1988).

“Toplu eylem ve hareketlerde bulunma yasağı: Devlet memurlarının kamu hizmetlerini aksatacak şekilde memurluktan kasıtlı olarak birlikte çekilmeleri veya görevlerine gelmemeleri veya görevlerine gelip de Devlet hizmetlerinin ve işlerinin yavaşlatılması veya aksatılması sonucunu doğuracak eylem ve hareketlerde bulunmaları yasaktır” (Madde 26) (Resmi Gazete, 2001).

“Grev yasağı: Devlet memurlarının greve karar vermeleri, grev tertiplmeleri, ilan etmeleri, bu yolda propaganda yapmaları yasaktır. Devlet memurları, herhangi bir greve veya grev teşebbüsüne katılamaz, grevi destekleyemez veya teşvik edemezler” (Madde 27) (Resmi Gazete, 2001).

“4688 sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları Kanununun 5198 sayılı Kanunla değişik 18inci maddesinde; Kamu görevlileri, iş saatleri dışında veya işverenin izni ile iş saatleri içinde sendika veya konfederasyonların bu Kanunda belirtilen faaliyetlerine katılmalarından dolayı farklı bir işleme tabi tutulamaz ve görevlerine son verilemez”(Resmi Gazete, 2001).

“5237 sayılı TCK’ya göre; Madde 118- Bir kimseye karşı bir sendikaya üye olmaya veya olmamaya, sendikanın faaliyetlerine katılmaya veya katılmamaya, sendikadan veya sendika yönetimindeki görevinden ayrılmaya zorlamak amacıyla, cebir veya tehdit kullanan kişi, altı aydan iki yıla kadar hapis cezası ile cezalandırılır. Cebir veya tehdit kullanılarak ya da hukuka aykırı başka bir davranışla bir sendikanın faaliyetlerinin engellenmesi halinde, bir yıldan üç yıla kadar hapis cezasına çarptırılır” (Candoğan, 2015; TCK, 2004).

Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi; sendikal eylem ve etkinlikler nedeniyle verilen cezaları, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi’nin onbirinci maddesine göre aykırı bulmaktadır (Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, 2010).

1990’lı yıllardan 2000’li yılların başına dek süren sendikalaşma süreci, “25/6/2001 tarih ve 4688 sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları Kanunu” ile yeni bir döneme girerek eğitim sendikaları ve çalışma örgütü yönetimi bu yasaya göre ilişkilerini yönetmektedir (Gemici, 2008). Eğitim sendikaları kamuda ve özel sektörde çalışarak eğitim-öğretim faaliyetlerine katılan öğretmenlerin; çalışma ve yaşama koşullarını iyileştirmek, geliştirmek ve dayanışmayı tesis etmek amacıyla kurulmuş sivil toplum örgütleridir (Köybaşı, Uğurlu ve

Aslan, 2016). Eğitim sendikalarının genel olarak amacı; üyelerinin ortak ekonomik, sosyal, özlük, mesleki, sendikal hak ve çıkarlarını koruyup geliştirerek, onlara daha saygın bir yaşam düzeyi sağlamayı hedeflemektedir (Eraslan, 2012).

2.2.1.8. Tedavi yardımı ve cenaze giderleri hakkı

“14/7/1965 tarihli 657 sayılı DMK”ya dayanılarak çıkarılan “Devlet Memurlarının Tedavi Yardımı Ve Cenaze Giderleri Yönetmeliği”nde; yurt içinde ve yurt dışındaki memurlardan tedavi ve yol giderlerinden faydalanacakların; yararlanma şartları, kapsamı, tedavisinin sağlanması, usulleri, raporların düzenlenme şekli, masraflarının hangi durumlarda nasıl karşılanacağı, diş, doğum, gözlük, işitme cihazı, çeşitli protezler, estetik hakkında özel hükümler, bakmakla yükümlü olduğu kişilerin tedavileri, aile yardım ödeneği, cenaze masrafları ve giderleri hakkında hükümler yer almaktadır.

2.2.1.9. Atama ve yer değiştirme hakkı

Aşağıda “29329 sayılı 17/04/2015 tarihli Resmi Gazetede” yayımlanan “Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama Ve Yer Değiştirme Yönetmeliği”nde yer alan hükümler yer almaktadır.

Madde1’de yönetmeliğin amacı, eğitim-öğretimin verimli ve etkili yürütülebilmesi adına aday öğretmenliğe ve öğretmenliğe yapılacak atamalar ile öğretmenlerin yer değiştirmelerine ilişkin usul ve esaslarını düzenlemek olarak belirtilmiştir (Madde 1) (Resmi Gazete, 2015).

Öğretmenlik mesleğine aday öğretmen olarak başlanır (Madde 5)(Resmi Gazete, 2015). Bu yönetmelik ile;

“atama, şartları, atama usülleri, ilk atama, yeniden atama ve kurumlar arası yeniden atama, milli sporcuların atanması, engellilerin atanması, kontenjanların belirlenmesi, duyuru, başvuru ve tercihler, atamalar, tebligat ve göreve başlatma işlemleri, aday öğretmenlik işlemleri(adaylık işlemleri, performans değerlendirmesi, performans değerlendirme sonuçlarına itiraz, performans değerlendirme sürecinde görev ve sorumluluklar, sınava ilişkin usul ve esaslar, yazılı sınav, sözlü sınav, yazılı ve sözlü sınav değerlendirmesi, komisyonlar, sınav sonuçlarına itiraz, sınav sonrası işlemler, hizmet içi eğitim), fen liseleri ve sosyal bilimler liseleri öğretmenlerinin seçimi, spor liselerinin beden eğitimi öğretmenleri ile güzel sanatlar liselerinin müzik ve görsel sanatlar/resim öğretmenlerinin seçimi, hizmet bölgeleri, hizmet alanları ve hizmet puanları(hizmet bölgeleri, hizmet alanları, zorunlu çalışma yükümlülüğü öngörülen eğitim kurumlarının belirlenmesi, hizmet puanları, hizmet puanının hesabında dikkate alınacak süreler), zorunlu çalışma yükümlülüğü(zorunlu çalışma yükümlülüğüne bağlı yer değiştirmeler,

zorunlu çalışma yükümlülüğünden muaf tutulacaklar, zorunlu çalışma yükümlülüğü ertelenecekler, zorunlu çalışma süresinden sayılacak süreler, zorunlu çalışma süresinden sayılmayacak süreler, öğretmenlerin aynı eğitim kurumunda azami çalışma süresi), mazerete ve diğer nedenlere bağlı yer değiştirmeler (mazeret ve engellilik durumuna bağlı yer değiştirmeler, hizmetin gereği olarak yapılabilecek yer değiştirmeler, diğer nedenlere bağlı yer değiştirmeler), isteğe bağlı yer değiştirme işlemleri(isteğe bağlı yer değiştirmeler, ihtiyaç ve norm kadro fazlası öğretmenlerin yer değiştirmeleri), ortak hükümler, çeşitli ve son hükümler(atamaları bakan tarafından yapılacak öğretmenler, gerçek dışı beyan ve usulsüz işlem, yürürlükten kaldırılan yönetmelikler, kazanılmış haklar, şehit ve malul gazi yakını öğretmenler, aynı eğitim kurumunda azami çalışma süresi uygulama süreci, öğretmenlik görevi dışındaki görevlere atananlar, zorunlu çalışma kapsamında bulunan eğitim kurumları, aday öğretmenlik süreci, eğitim personelinin öğretmenliğe atanmaları, artırımlı olarak belirlenen hizmet puanları) hükümleri” yer almaktadır (Resmi Gazete, 2015).

Türkiye’de öğretmenler için üç çeşit istihdam durumu vardır. Bunlar; kadrolu, sözleşmeli ve ücretli öğretmenlik şeklindedir. Eğitim fakültelerinin öğretmenlik bölümlerinden mezun olanlar ya da başka fakültelerden mezun olup pedagojik formasyon alanlar kadrolu öğretmen olarak atanabilme hakkına sahiptirler (Yılmaz, 2018). Öğretmenlik mesleği yeterlilik şartları yerine getirildikten sonra öğretmenler KPSS sınavı ve sözlü mülakattan kazandıkları puanlarla atanabilmektedirler (Polat, 2014). Sözleşmeli öğretmenler Devlet Memurluğu Kanunu’nun 4üncü maddesinin (b) fıkrasına göre istihdam edilmektedirler ve ücretli öğretmenler Devlet Memurluğu Kanunu’nun 89uncu maddesine göre öğretmen sayısının yetersiz olması halinde “Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Kararı”nın 9uncu maddesine göre istihdam edilmektedirler” (Yılmaz, 2018).

2.2.1.10. Kariyer hakkı

Kademe ve derece ilerlemesi

Sınıfların öğrenim durumlarına göre giriş ve yüксеlebilecek derece ve kademeleri Tablo 1’de gösterilmiştir (Resmi Gazete, 1965).

Tablo1’e göre; 4 yıllık yükseköğrenim bitiren bir öğretmen ilk atandığında 9’un 1’i, 5 yıllık yüksek öğrenim bitiren bir öğretmen ilk atandığında 9’un 2’si olarak göreve başlamaktadır.

Tablo 1.

Aylık Gösterge Tablosu

Öğrenim Durumu	Giriş		Yükselinebilecek	
	Derece	Kademe	Derece	Kademe
İlkokulu bitirenler	15	1	7	Son
Ortaokulu bitirenler	14	2	5	Son
Ortaokul dengi mesleki veya teknik öğrenimi bitirenler	14	3	5	Son
Ortaokul üstü 1 yıl mesleki veya teknik öğrenimi bitirenler	13	1	4	Son
Ortaokul üstü 2 yıl mesleki veya teknik öğrenimini bitirenler	13	2	4	Son
Liseyi bitirenler	13	3	3	Son
Lise dengi mesleki veya teknik öğrenimi bitirenler	12	2	3	Son
Lise veya dengi okullar üstü 1 yıllık mesleki veya teknik öğrenimini bitirenler	11	1	2	Son
Lise veya dengi okullar üstü 2 yıl veya ortaokul üstü en az 5 yıllık mesleki veya teknik öğrenimi bitirenler	10	1	2	Son
Lise veya dengi okullar üstü 3 yıl teknik veya mesleki öğrenimi bitirenler	10	2	2	Son
2 yıl süreli yüksek öğrenimi bitirenler	10	2	1	Son
3 yıl süreli yüksek öğrenimi bitirenler	10	3	1	Son
4 yıl süreli yüksek öğrenimi bitirenler	9	1	1	Son
5 yıl süreli yüksek öğrenimi bitirenler	9	2	1	Son
6 yıl süreli yüksek öğrenimi bitirenler	9	3	1	Son

Not: Resmi Gazete (1965)'ten alınmıştır.

“Memurluğa girmeden önce veya memuriyetleri sırasında yüksek öğrenim üstü master derecesi almış olanlarla yüksek öğrenim kurumlarında en az bir yıl ilave öğrenim yaparak lisans üstü ihtisas sertifikası alanlara bir kademe ilerlemesi,

Master derecesini alıp bir kademe ilerlemesinden yararlanan memura, mesleği ile ilgili öğrenim dalında doktora yaptığı takdirde iki kademe ilerlemesi uygulanır. Doktora üstü üniversite doçentliği unvanını üniversitede görevli iken kazananlara bir derece, diğer memuriyetlerde iken bu unvanı kazananlara iki kademe ilerlemesi uygulanır” (DMK, 1965).

“Memurun kademe ilerlemesinin yapılabilmesi için bulunduğu kademedeki en az bir yıl çalışmış olması ve bulunduğu derecede ilerleyebileceği bir kademenin bulunması şartları aranır. Belirli bir süre görev yapmak üzere, mecburî olarak sürekli görevle atanan memurlardan kalkınmada birinci derecede öncelikli yörelerde bulunanlara, bu yörelerde fiilen çalışmak suretiyle geçirilen her iki yıl için bir kademe ilerlemesi daha verilir (3)Son sekiz yıl içinde herhangi bir disiplin cezası almayan memurlara, aylık derecelerinin yükseltilmesinde dikkate alınmak üzere bir kademe ilerlemesi uygulanır” (Madde 64) (DMK, 2016).

“Özel okullarda öğretmenlik veya yöneticilik yaptıktan sonra Milli Eğitim Bakanlığı emrinde memuriyet kabul edenlerin özel okullarda geçen hizmet sürelerinin 2/3 ünün her yılı bir kademe ilerlemesine ve her üç yılı bir derece yükselmesine esas olacak şekilde değerlendirilir. Değerlendirilecek hizmet süresinden sadece özel sektörde geçen süre 12 yılı ve alınabilecek son kademeyi de geçemez” (DMK, 1965).

DMK’nun 4 üncü ve 237 nci maddesinin (e) fıkrasına göre; “Sözleşme ile istihdam edilenlerin, memuriyete geçirilmeleri halinde, sözleşmeli olarak geçirdikleri hizmet süreleri, her yıl için bir kademe ilerlemesi ve her üç yıl için bir derece yükselmesi verilmek suretiyle değerlendirilir. Memuriyette geçirdikleri başarılı hizmet sürelerinin tamamı her yıl bir kademe, her üç yıl bir derece hesabıyla ilave edilmek suretiyle bulunacak derece ve kademeye yükseltirler” (DMK, 1965).

7354 nolu Öğretmenlik Meslek Kanunu 3/2/2022 tarihinde kabul edilmiştir. Öğretmenlerin uzun yıllardır çıkmasını beklediği bu kanun ile öğretmenlik mesleği özel bir ihtisas alanı olarak görülmeye başlanacaktır. ÖMK’den önce öğretmenler sınava girerek çeşitli kariyer basamaklarına ulaşabilmekteydi.

Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliği

“Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği”, 14/6/1973 tarihli ve “1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 43üncü maddesi” ile 14/7/1965 tarihli ve “657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 152nci maddelerine” dayanılarak öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselmesi ile ilgili usul ve esasları düzenlemek için hazırlanmıştır (Madde 1)(Madde 3)(Resmi Gazete, 2005). Öğretmenlik, adaylık döneminden sonra “öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına” ayrılır (Madde 6)(Resmi Gazete, 2005). Daha sonra yapılan bu sınavlar kaldırılmıştır. Öğretmenlik meslek kanunu ile tekrardan öğretmenlere kariyer basamaklarında yükselebileme imkanı verilmiştir. Bu kanun ile öğretmenlerin özlük haklarında büyük kazanımlar elde etmesi beklenmektedir.

“Bu Kanunun amacı, eğitim ve öğretim hizmetlerini yürütmekle görevli öğretmenlerin atamaları ve mesleki gelişimleri ile kariyer basamaklarında ilerlemelerini düzenlemektir” (Madde 1)(ÖMK,2022: md.1). “Öğretmenlik mesleği; aday öğretmenlik döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve

başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağı na ayrılır” (Madde 3)(ÖMK,2022).

“Özel mevzuatında yer alan hükümler saklı kalmak üzere, aday öğretmenliğe atanabilmek için 14/7/1965 tarihli ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 48 inci maddesinde sayılan şartlara ek olarak, yönetmelikle belirlenen yükseköğretim kurumlarından mezun olma, 7/4/2021 tarihli ve 7315 sayılı Güvenlik Soruşturması ve Arşiv Araştırması Kanununa göre güvenlik soruşturması ve arşiv araştırması yapılmış olma ve Milli Eğitim Bakanlığınca ve/veya Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı tarafından yapılacak sınavlarda başarılı olma şartları aranır” (Madde 5) (ÖMK, 2022).

Aday öğretmenlik dahil olmak üzere 10 yıl hizmeti bulunan öğretmenler yönetmelikteki şartları taşıyıp uzman öğretmenlik sınavından en az 70 aldığında “uzman öğretmen”, 10 yıl uzman öğretmen olarak hizmet edip gerekli eğitimleri almak ve şartları yerine getirmek kaydıyla başöğretmenlik sınavından 70 ve üzeri puan aldığında “başöğretmen” ünvanı elde eder. Yüksek lisans yapan öğretmenler uzman öğretmenlik sınavından, doktora yapanlar başöğretmenlik sınavından muaf tutulur (Madde 6) (ÖMK, 2022).

Bu kanun kapsamında; “Uzman öğretmenlere ödenen eğitim öğretim tazminatı yüzde 20’den yüzde 60’a, başöğretmenlere ödenen eğitim öğretim tazminatı ise yüzde 40’tan yüzde 120’ye” yükseltilecektir (Madde 8) (ÖMK,2022).

2.2.1.11. Eğitim alma hakkı

METK’nun 49uncu maddesine dayanarak, yurt içinde ve dışında daha üst öğrenim yapmak veya bilgi, görgü ve ihtisaslarını arttırmak isteyen öğretmenlerin aylıklı veya aylıksız izinli sayılır fakat öğretmenlerin bu haktan yararlanabilmeleri için, milli eğitimin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak şartlar belirlenerek bu şartlar yönetmelik ile saptanır ve öğretmenlerin yurt dışında yetiştirilmek üzere görevlendirilmeleri, MEB’in ilgili birimleri tarafından “Yetiştirilmek Amacıyla Yurt Dışına Gönderilecek Devlet Memurları Hakkında Yönetmelik” kapsamında yapılır (WEB9)

Hizmet içi eğitim alma hakkı

Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 214. maddesi, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanunun hükümlerine dayanılarak hazırlanmıştır (Madde 3)(METK, 1973). Hizmet içi eğitim yönetmeliği ile öğretmenlerin daha verimli, etkili, eksiklerini giderici, yeniklere ayak uydurmayı kolaylaştırıcı, gelişimlerini sağlayıcı bilgi, beceri ve davranışları öğretmenlerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak kazandırılması gibi pek çok amacı içermektedir. Md,5 ve md,6’da yönetmeliğin amacı ve ilkeleri yer almaktadır. İhtiyaç halinde öğretmenler hizmetiçi

eğitimlerle kendini geliştirmek amacıyla hizmetiçi eğitim alma imkanına sahiptir. Bu aynı zamanda bir özlük hakkıdır. Özellikle Covid-19 döneminde online olarak eba, e-devlet ve mebbis üzerinden yapılan eğitimler öğretmenlerin gelişim sağlaması açısından büyük katkı sağlamıştır. Bu eğitimler hizmetiçi eğitimi adı altında yurt içinde ve yurt dışında “Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı” tarafından planlanıp, yürütülmektedir. 6 aylık dönemler halinde hazırlanan eğitim faaliyetleri raporları Temmuz ve Ocak aylarında Devlet Personel Başkanlığı'na gönderilir (Madde 10) (Resmi Gazete,1995).

“Hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin haftalık çalışma saati (25) ders saatinden az, (40) ders saatinden fazla; günlük çalışma saati (4) ders saatinden az, (10) ders saatinden fazla olamaz. Günlük ders saatleri (50) dakika, blok ders saati ise (90) dakikadır. Mahalli hizmetiçi eğitim faaliyetlerinde haftalık çalışma saati (10) ders saatinden az olamaz” (Madde 32) (Resmi Gazete,1995).

Öğretmenler hizmetiçi eğitimlerle branşlarındaki yeni bilgi ve becerileri hemen öğrenebilecek, gelişen eğitim teknolojilerinden yararlanabilecek ve ders esnasında bu bilgi ve teknolojileri kullanabilme imkanı bulabilecektir (Kayabaş, 2008). Odabaşı (2008:63); eğitimlerle değişen ve ilerleme göstererek çağa ayak uyduran öğretmenler, çevresinin, okulun ve dolayısıyla toplumun eğitsel reformunu ve gelişimini sağlamasına öncülük edecektir. Bu sebeple hizmet içi eğitimler büyük önem teşkil etmektedir. Hizmetiçi eğitim, bireylerin yaşam boyu öğrenmesine katkı sağlayarak, kendi mesleki bilgi ve becerilerini çoğaltıp, yeni teknolojiye adapte olmasını amaçlamaktadır (Kayabaş, 2008).

2.2.1.12. 3600 ek gösterge hakkı

Milli Eğitim Bakanı Özer (2021), 24 Kasım öğretmenler günü yaptığı açıklamada “3600 ek göstergeyle birlikte yeni düzenlemenin şimdiden tüm öğretmen camiamıza hayırlı uğurlu olmasını diliyorum.” ifadelerini kullanmıştır (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2021). Ayrıca “Öğretmenlik Meslek Kanunu” ile öğretmenlik mesleğinin bir kariyer mesleği olarak nitelendirileceğini; “adaylık, öğretmenlik, uzman öğretmenlik ve başöğretmenliğin hakları, görevleri ve sorumlulukları gelişim temelli bir kariyer sistemi çerçevesinde” ele alınabilecektir (Özer, 2021). 3600 ek gösterge ve Öğretmenlik Meslek Kanunu öğretmenlerin özlük haklarının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi adına önemli gelişmelerdir.

2.2.2. Öğretmenlerin özlük haklarıyla ilgili görüşleri

Demirel (2011)'e göre, sınıfta öğretimin etkili olmasını sağlayan ve öğretim etkinlikleriyle öğrenciler üzerinde en etken kişi öğretmendir. Öğretmenler eğitim sisteminin niteliğini arttırarak, toplumun gelişim ve değişmesine katkı sağlamaktadırlar (Baydar, 2019:V). Bireyler, örgütlere dahil olurken bir takım gereksinim ve isteklerin etkisiyle davranırlar. Gereksinim ve istekler gerçekleşmez ise örgütün üyelerinin motivasyonu bozulur verimi azalır (Bursalıoğlu, 2019). Göker ve Gündüz (2017)'ye göre; öğretmenlerin stratejik öneminden dolayı; statülerinin üst seviyede ve özlük haklarının yeterli olması gerekir. Öğretmenlerin mesleki statüsü sosyal ilişkilere, bulunduğu çevreye, bulunduğu çevrenin kalkınma düzeyine göre değişebilmektedir. Özlük haklarının beklenen düzeyde olması öğretmenlerin mesleki statüsünü de arttıracaktır (Şanlı ve Arabacı, 2017). Özlük hakları beklenen seviyede karşılandığında okulda çalışan personelin güven içinde çalışması, kurumuna sadık ve daha iyi bir iş çıkarması beklenir, beklentinin karşılanması ile iş performansı arasında pozitif bir ilişki vardır (Taymaz, 2003). Özlük haklarında yaşanan sorunlar öğretmenlerin performanslarına negatif bir etki yapmaktadır (Erdem,2010). Gündüz ve Can (2011:750)'e göre öğretmenlerin özlük haklarından kaynaklı sorunları vardır. Mali problemler (Ünal, 1990), yöneticilerin tutum ve davranışları (Çivilidağ, 2003:13), meslekte yükselme olanaklarının sınırlılığı, objektif olmaması toplumdaki mesleğe duyulan değer kaybı (Yurdakul vd., 2016), öğretmen çocuklarının yüksek öğretime yerleşme ve yurt bulmada yaşadıkları sıkıntılar, öğretmenlere sunulan sağlık ve dinlenme alanlarının çok az ve yetersiz olması (Göker ve Gündüz, 2017), yöneticilerin meslek başarısı yerine parti ve politikaya göre belirlenmesi ve öğretmenlik mesleğinden gelen bürokrat ve parlamenterlerin öğretmenlerin sorunları ile alakadar olmaması (Tekişik, 1987), emekli olma yaşı (Acar ve Kitapçı, 2008), fiili tazminatın olmayışı, lojman ve ev sahibi olma imkanlarının zorluğu ve özlük haklarını bilmeme (Erdem, 2010), doğum öncesi ve sonrası izinler (Gökdemirel vd. 2008) ve çocuklar için yuva-kreş olmayışı(Yılmaz, Bozkurt ve İzci, 2008), sözleşmeli ve kadrolu (Uygun, 2005; Yılmaz, 2018) olmak üzere ayırım yapılması öğretmenlerin karşılaştıkları özlük hakları sorunlarından bazılarıdır. Erden (2009)'a göre; dünyada genellikle öğretmenler aldıkları eğitim seviyesiyle elde ettikleri maaş kıyaslandığında, en az ücret alan meslek gruplarındadırlar. Dünya ülkeleri ile Türkiye maaş konusunda kıyaslandığında, diğer ülkelerin gerisinde kaldığı görülmektedir (Göker ve Gündüz, 2017).

1908 yılında kurulan Encümen-i Muallim Türkiye'deki bilinen ilk öğretmen örgütüdür (Köybaşı,Uğurlu ve Arslan,2016, s. 107). Bu örgüt özlük haklarından olan sendikalaşmanın ilk adımları olarak kabul edilebilir. Yapılan araştırmalarda sendikalar ile özlük hakları arasında ilişki tespit edilmiştir. “Özlük haklarının korunması” öğretmenlerin sendikalı olmasına yönelik istekliliklerini belirleyen faktörlerdedir (Köybaşı, Uğurlu ve Arslan, 2016). Sendikalar özlük haklarının korunmasına, iyileştirilmesine ve arttırılmasına katkı sağlamaktadır (Akcan, Polat ve Ölçüm, 2017; Eraslan, 2012). Sendikaların, öğretmenlerin özlük haklarının arttırılmasında, iyileştirilmesinde, öğretmenlerin düşüncelerinin duyurulmasında, öğretmen haklarının savunulmasında, öğretmenlerin kendilerini güvende hissetmelerini sağlamada faydalı olmasına rağmen, eğitim-öğretime katkısının kısıtlı olması, siyasetten etkilenmeleri ve bu sebeple ötekileşmeye sebebiyet vermesi ve asıl amacı olan öğretmen haklarını savunmaktan uzaklaşması sınırlılıklarını oluşturmaktadır (Berkant ve Gül, 2017).

Türkiye’de öğretmenler “*kadro lu, sözleşmeli ve ücretli*” olarak üç farklı şekilde istihdam edilmektedirler. Yılmaz, (2018)’in ücretli öğretmenler ile yaptığı araştırmaya göre; ücretli olarak çalışan öğretmenlerin çoğu ücretin az olduğunu ve özlük haklarının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalara göre ücretli öğretmenler aldıkları ücretin ve özlük haklarının yetersiz olduğunu düşünmektedirler (Bayram,2009; Öğülmüş, 2012; Öğülmüş, Yıldırım ve Aslan, 2013; Özer, 2008; Polat, 2013; Yılmaz, 2018).

Baydar’ın (2019, s. 184) seçili ülkelerle Türkiye’deki öğretmenleri kıyasladığı araştırmada seçilmiş ülkelerde en düşük maaş ve ek ders ücretinin Türkiye’de verildiğini tespit etmiştir. Bu sebeple öğretmenlerin mesleki saygınlık ve imajının düzeltilmesi, maaşlarının yükseltilmesi, yükselme ve eğitim alma olanaklarının arttırılması, sorunlarının tespit edilip çözümlenmesi gibi özlük hakları sorunları vardır. Buna göre öğretmenlerin özlük haklarıyla ilgili sorunlar algıladıkları görülmektedir. Bu sorunları tespit ve çözümü gelecek nesilleri yetiştiren öğretmenleri ve dolayısıyla gelecek neslin nitelikli bireyler olarak yetiştirmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Öğretmenlerin özlük haklarına ilişkin yapılacak iyileştirmeler tüm toplumu doğrudan ya da dolaylı yollardan etkileyeceğinden önem arz etmektedir.

2.2.3. Özlük haklarıyla ilişkili kavramlar

Bu başlık altında özlük haklarıyla ilişkili bazı kavramlara yer verilmiştir.

2.2.3.1. Mesleki saygınlık ve imaj

Bireyin, kurumun, markanın, ülkenin veya insan topluluklarının değerlendirmesi yapılırken bunların hem bireyin hem de toplumun zihninde oluşturduğu resimden hareket edilmektedir (Özdemir ve Orhan, 2019). Bireylerin ve toplumun zihnindeki resim, öğretmenlerin saygınlık ve imajlarına etki etmektedir. Kılıç (2018)'e göre; Türk toplumlarında çok eski yıllardan beri öğretmenlere saygı ve sevgi hissedilmiştir. Öğretmenlerin toplumu yeniden inşa etme özelliği ve sunulan hizmetin toplum nezdindeki değeri mesleki saygınlığının en önemli kaynaklarındandır (Celep, 2004; Ulutaş, 2017; Ünsal ve Bağçeci, 2016).

Karaman vd. (2013)'e göre; Bir mesleğe sahip bireylerin niteliği ile mesleğin statüsü ve saygınlığı arasında oldukça yüksek bir ilişki vardır ve yüksek statülü mesleklere daha fazla birey ilgi gösterdiğinden, bu bireyler arasından en başarılı olanlar seçilmekte ve böylelikle bireyler yüksek motivasyonlu olmakta ve mesleki kaygıları minimuma indirgenebilmektedir.

Öğretmenlik mesleğine olan saygınlığın artması, toplumda hak ettiği yere gelmesi; ekonomik ve sosyal bakımdan ihtiyaçlarının giderilmesiyle doğru orantılıdır ve böylelikle dolaylı olarak eğitimde verim artacaktır (Baydar, 2019, s. 6). Ekonomik kazanç, eğitim seviyesi, özlük hakları ve sosyal imkanlar mesleki saygınlığı en çok etkileyen unsurlardır (Erzen ve Epçaçan, 2018; Sunar ve Kaya, 2018). Öğretmenlerin toplumu yeniden inşa etme görevleri ve sorumlulukları bulunduğu için saygınlığın en önemli kaynağını öğretmenlerden beklenen bu özellikler oluşturur (Celep, 2004). Öğretmenlik mesleğinin toplum açısından güvenilir ve saygın bir meslek olması bakımından olumsuzların yaşanmasına rağmen diğer meslek grupları arasında üst sıralarda yer almaktadır (Ulutaş, 2017). Toplumsal sorunlara duyarlı, halkın yaşantısına uyum sağlamış ve halk ile özdeşleşmiş (Uygun, 2012), çeşitli değerleri öğretmeye çaba gösteren, öğrencilerin gelişim göstermelerinde öncülük yapan (Eskicumalı, 2001) öğretmenlerin mesleki saygınlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Geleneksel yönü ağır basan Türk toplumunda değerlerin öğrenilmesi ve çeşitli konularda gelişim göstermelerine öncülük eden öğretmenin rolü güçlü toplumlarda öğretmeni değerli görmektedir (Atmaca, 2020). Öğretmenlik mesleği, izlenen yanlış politikalar; diğer meslek gruplarına açık olma gibi kolay edinilebilen ve herkesin yapabileceği bir meslek grubu olarak algılanmasına sebebiyet vermiş, bunun neticesinde de belirli bir saygınlığı olmasına karşın mesleki saygınlığı ve statüsü azalmıştır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO), öğretmenlerin pek çok ülkede saygınlığının azalması sebebiyle öğretmenlik mesleğini “kuşatma altındaki meslek” olarak ifade etmesine sebep olmuştur (Yurdakul vd., 2016). Bir mesleğin tanımı, kapsamı, görev ve sorumluları, toplumun beklentileri kadar öğretmenlik mesleğinin akıllarda beliren imajı da zihinlerde canlanmaktadır (Özdemir ve Orhan, 2019). Mesleki imajda mesleki saygınlığı etkilemektedir. Roberts’e (2005) göre mesleki imaj; çalışanın özyeterliliğine ve karakteristik özelliklerine dair patronların, üstlerin, astların, meslektaşlarının ve müşterilerin algılarının bütünüdür.

Öğretmenlik mesleğinin saygınlık ve imajı pek çok araştırmaya konu olmuştur (Atmaca, 2020; Hargreaves, 2009; Hoyle, 2001; Özdemir ve Orhan, 2019; Smak ve Walzcak, 2017; Sunar ve Kaya, 2018; Şanlı ve Arabacı, 2017; Ünsal, 2018).

Atmaca’nın (2020) yaptığı araştırmaya göre öğretmenlerin özlük haklarındaki eksiklikler, öğretmenlerin toplumsal saygınlık ve imajlarını olumsuz etkilemektedir. Ayrıca saygınlığının azalmasındaki en önemli etkenler; mesleki gelişimlerine yeterince vakit ayırmamaları, profesyonelliğini sağlayamamaları; diğer etkenler de; öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için yeterince vakit ayırmamaları, üniversite eğitiminin yetersizliği, nicel olarak çok fazla kişinin bu meslek grubunda yer almasıdır (Atmaca, 2020).

Özdemir ve Orhan (2019)’un yapmış oldukları araştırmaya göre; öğretmenler mesleki imajlarını genel olarak kötü görmekte ve gittikçe kötüleştiğini düşünmektedirler. Ayrıca aynı araştırmada öğretmenler meslek imajlarını yükseltmek isterlerse kendini sürekli yenilemeli ve geliştirmelidirler; Milli Eğitim Bakanlığının ve siyasi kimliğe sahip kişilerin saygınlığı geliştirmek için yapabilecekleri; saygı göstermek ve ekonomik şartların iyileştirilmesini sağlamak olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin niteliğinin ve saygınlığının hızla azalmasında öğretmenlerin performans değerlendirmesinde standart ölçümler ve sınav sonuçlarının kullanılması, toplumsal kimliğinden koparılması etkilidir (Atmaca, 2020). Öğretmenlerin saygınlık ve imajını zedeleyen konular incelendiğinde özlük haklarındaki eksikliklerin de etki ettiği söylenebilir (Atmaca, 2020; Baydar, 2019; Erzen ve Epçaçan, 2018; Özdemir ve Orhan, 2019; Sunar ve Kaya, 2018; Yurdakul vd., 2016). Ülkenin refah ve kalkınmasına yardımcı olacak nitelikli nesillerin yetiştirilmesinde öğretmenlik mesleğinin büyük sorumlulukları vardır (Özdemir ve Orhan, 2019). Bu sebeple öğretmenlerin mesleki imajları ve saygınlığının arttırılması önem arz etmektedir.

2.2.3.2. Mesleki statü

Toplumsal algıladığı mesleki anlamlar bilhassa ekonomik yapıda gerçekleşen hızlı değişimlerden oldukça etkilenmektedir (Atmaca, 2020, s. 153). Mesleki statü için, ilk akla gelen kriter genelde mesleğin ekonomik getirisi ve dünyanın çoğu yerinde, mesleğin ekonomik getirisi, meslek için önemli bir saygınlık unsuru olarak algılanmaktadır (Karaman vd., 2013). Öğretmen maaşları da toplumun mesleki statü algısına etki etmektedir. Göker ve Gündüz'e (2017) göre; mesleki statüsü ile ekonomik kazanç arasındaki ilişkiden dolayı, parasal getirisi yüksek olan doktorluk, avukatlık, mühendislik meslekleri ile öğretmenlik karşılaştırıldığında, öğretmenlerin statüsünün daha alt seviyelerde kaldığı görülmektedir ve ayrıca öğretmenlerin program geliştirme aşamasında pasif olması onların statüsünü de olumsuz etkilemektedir.

'2013 Global Öğretmen Statüsü Endeksi'ne göre 14 ülkede yapılan araştırmada statü bakımından en yüksek değer 100 ile Çin, en düşük 2 ile İsrail olarak bulunmuştur. Türkiye ise 73.7 ile 3. sırada yer almaktadır (Varkey GEMS Foundation, 2013). Araştırma sonuçları incelendiğinde Türkiye'de hala öğretmenlik mesleğinin toplum tarafından saygın ve değerli görüldüğü sonucu çıkmaktadır. Çivilidağ (2003)'a göre; öğretmenlerin yaşadığı sorunların başında ekonomik sıkıntılar gelmektedir ve bu da gençlerin meslek seçiminde öğretmenliği birinci sırada yazmamasına ya da açıkta kalmamak için son tercihiinde yer vermesine neden olmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin statüsü Türkiye'de diğer meslek grupları içinde alt seviyelerdedir (Özdemir ve Orhan, 2019). Bu sebeple öğretmenlik mesleğinin saygınlığı ve statüsü olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlerin stratejik öneminden dolayı toplumsal ve kurumsal bakımdan iyi bir statüde olması ve uygun özlük haklarına sahip olması gerekmektedir (Göker ve Gündüz, 2017).

2.2.3.3. İş tatmini

Aşan ve Erenler'e (2008) göre; çalışan bireylerin belirli bir yaştan sonra günlük yaşamlarının büyük bir kısmını işte çalışarak geçirmesinden dolayı iş, yaşamlarının merkezi ve parçası haline gelmekte ve iş, zamanla hayatı şekillendirdiğinden yaşam tatminini de etkilemektedir.

Başarıyı sağlamak için örgütler iş görenlerin mutlu olmasını sağlamaya çalışmaktadırlar (İşcan ve Sayın, 2010). İş tatmini, iş görenlerin; maaş, rol tanımı, çalışma yoğunluğu, kariyer basamakları, özlük hakları, güçlendirilmesi, çalışma şartları gibi unsurlara karşı algıları şeklinde ifade edilebilir (Chet vd., 1998; Kirkman, 1997'den aktaran Tekin G., Top ve

Seçkin, 2014). İş tatmini; kişinin işten, idareciden, çalışma grubu ve çalışma ortamından elde ettiği rahatlatıcı ve yatıştırıcı duygudur (Karaduman, 2002). İş tatmini, kişinin beklentileriyle kurumun beklentilerinin uyumlu olması ve işten elde etmeyi umduğu kazançlar ile elde ettiği kazançlar arasında ilişki vardır (İşcan ve Sayın, 2010).

Öğretmenlerle yapılan bir araştırmada mesleki tatmin yaşamının önündeki engeller: bireysel gelişim imkanlarının azlığı, bireyin kendine ve ailesine ayıracak vaktin kısıtlı olması, iş güvenliği ve yetersiz maaş olarak saptanmıştır (Zarisfizadeh, 2012). Öğretmenlerin özlük haklarıyla ilgili yaşadığı problemler eğitim-öğretimin temel hedeflerinin gerçekleşmesine ve iş tatminini etkilemektedir (Erdem, 2010, s. 23). İş tatmini Luthans tarafından 5 boyuta ayrılmıştır. Bu boyutlar; *“işin yapısı, ücret, yükselme olanağı, yönetim ve iş arkadaşları”*dır (Tella, Ayeni ve Popoola, 2007). Bu boyutlar ve tanımlar incelendiğinde iş tatmini ile özlük hakları arasında bir ilişki vardır diyebiliriz.

2.3. Akış deneyimi ile özlük hakları arasındaki ilişki

Günümüzde gelişim hızının çok yüksek olması değişime ayak uydurmada kişilerin ve toplumların ne kadar fazla eğitime gereksinimi olduğunu anlatmaktadır (Yasa, 2018). Eğitim ve öğretim okullarda öğretmenler vasıtasıyla verilmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin öznel iyi oluşları dolayısıyla çalışma esnasında akış deneyimi düzeylerinin yüksek olması ve özlük haklarının tatmin edici olması motivasyonlarını, iş tatminlerini arttırdığı gibi eğitimin niteliğini de arttıracaktır.

Özlük haklarındaki eksiklikler öğretmenlerin çalışırken sahip oldukları akış deneyimini de etkilemektedir. Öğretmenlerin kendini geliştirme ve kariyer basamaklarında üst seviyelere çıkma olanaklarının kısıtlı olması, mesleğin saygınlık statüsünün azalması, eğitim seviyesine göre düşük ücret alması, sınıfların kalabalık olması, fiziki şartların yetersizliği gibi durumlar öğretmenleri negatif olarak etkilemektedir (Gündüz ve Can, 2011). Ayrıca ekonomik yetersizlikten dolayı öğretmenler ikinci bir işte çalışmak zorunda kalabilmektedirler (Gündüz ve Can, 2011). Zarisfizadeh (2012), öğretmenlerle gerçekleştirdiği bir çalışmada mesleki tatminin yeterli seviyeye ulaşmamasında *“kişisel gelişim imkanlarının yetersizliği, aileye ve bireysel aktivitelere ayrılacak zamanın yetersizliği, iş güvenliği ve kazanılan ücretin yetersizliği”* nin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sıralamada aile ile geçirilecek zamanın azlığı ilk sırada ve ücret son sırada yer almaktadır.

Bireyin doyum elde etmek için başarıma isteğine içsel motivasyon, dışarıdan verilen pekiştiricilerin etkisiyle ortaya çıkan güdülenmeye dışsal motivasyon denir (Akbaba, 2006). İçsel motivasyon akış deneyimi ile ilişkilendirilirken, dışsal motivasyon özlük haklarıyla ilişkilendirilebilir. Çivilidağ'a (2003) göre; öğretmenler, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisindeki en üst basamağı olan "kendini gerçekleştirme" olanağını maddi ve manevi çeşitli sebeplerle elde edemezse, birey hayal kırıklığına uğrar ve bunun sonucunda mesleğe karşı olumsuz duygular besler ve strese girer. Bu sebeple topluma ve öğrencilere karşı mahcubiyet ve suçluluk hisseder. Bireyin çalıştığı kurumdan beklentileri ile verilen hakların uyuşması bireyin iş tatmini yaşamasına katkıda bulunur (İşcan ve Sayın, 2010). İş tatmini yüksek bireylerin çalışma esnasındaki akış deneyimleri düzeyleri de yüksektir (Akçakanat, Erhan ve Uzunbacak, 2019; Maeran ve Cangiano, 2013). Ayrıca öğretmen beklentilerinin karşılanması iş tatmini arttırmaktadır (Çivilidağ, 2003). Bu sebeple bireyin çalışmada akış deneyimleri ve özlük haklarıyla ilişkili olduğu sonucuna varılabilir.

2.4. İlgili araştırmalar

Bu bölümde çalışmada akış deneyimi ve özlük haklarıyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar yer almaktadır.

2.4.1. Çalışmada akış deneyimi

2.4.1.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Literatür taraması sonucu akış deneyimi ile ilgili ulusal alın yazınında pek araştırmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmalardan bazıları: Akçakanat vd. (2019), "meslek aşkının iş tatmini üzerine etkisinde akış deneyiminin aracı rolü"; Akın (2020), "psikolojik sermaye ve örgütsel adalet algısının akış deneyimi üzerindeki etkisinde işe tutulmanın aracı rolü"; Arslan-Ayazlar (2015), "akış deneyiminin yamaç paraşütü deneyim doyumunu ve yaşam doyumuna etkileri"; Büyükoğlu (2015), "okul müdürlerinin akış deneyimi"; Çelenlioğlu (2020), "akademik motivasyon ve akademik performans ilişkisinde akışın aracı rolü ve yaşam doyumunu ile psikolojik iyi-oluş üzerindeki etkisi"; Erceylan vd. (2021), "içsel motivasyon ve öznel iyi oluş arasındaki ilişki: iş becerikliliği ve akış deneyiminin seri aracılık rolü"; Karasakal (2020), "akış deneyiminin memnuniyet üzerine etkisi"; Özkara ve Özmen (2016),

“akış deneyimine ilişkin kavramsal bir model önerisinde bulunma” ; Sahranç (2008), “akış modeli”; Yeşiltaş ve Ekici (2017), “iş akış deneyiminin kişilik özellikleri ve iş stresi ile ilişkisi”; Turan (2019), “literatür taraması”; Turan ve Pala (2021), “çalışmada akış deneyimi ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanması”; Turgut ve Ümmet (2021), “yetişkinlerde motivasyon düzenleme ve akış yaşantısı arasındaki ilişkide ototelik kişiliğin aracı rolü” ve Yaşın (2016), “kişilik özellikleri ve psikolojik sermayenin psikolojik iyi oluş, akış deneyimi, iş tatmini ve çalışan performansına etkisi” şeklindedir.

Çelenlioğlu (2020)’nin “akademik motivasyon ve akademik performans ilişkisinde akışın aracı rolü ve yaşam doyumu ile psikolojik iyi-oluş üzerindeki etkisi” üzerine yaptığı araştırmada akışın akademik performanstan bağımsız olarak yaşam doyumu ve psikolojik iyi-oluş üzerinde etkili olduğunu görmüştür. Bu araştırma 18-40 yaş aralığındaki 504 öğrenci ile yapılmıştır. Yaşın (2016) “kişilik özellikleri ve psikolojik sermayenin psikolojik iyi oluş, akış deneyimi, iş tatmini ve çalışan performansına etkisi” üzerine yaptığı araştırmada üç farklı firmada çalışan 500 beyaz yakalı çalışandan anket yöntemiyle elde edilen verilerle araştırma yapılmıştır. Sonuç olarak psikolojik sermaye boyutlarının ve kişilik özelliklerinin çalışanlardaki iyi oluş, iş tatmini ve performansa olan pozitif etkilerini gözlemlenmiştir. Akın (2020) “psikolojik sermaye ve örgütsel adalet algısının akış deneyimi üzerindeki etkisinde işe tutulmanın aracı rolü” üzerine yaptığı araştırmada Türk Savunma Sanayini ciroları kapsamında temsil eden kurumsal özel işletmelere ait 533 çalışandan oluşan bir örneklem grubuna uygulanmış ve işe tutulma davranışının akış deneyimine öncül olduğu, bu öncüllük kapsamında da psikolojik sermaye ve örgütsel adalet algısı ile akış deneyimi ilişkisine aracılık ettiği görülmüştür. Örgütsel adalet algısının işe tutulma ile yakından ilişkili olduğunun saptanmasına karşın, akış deneyimi ile anlamlı bir ilişkisi olmadığı görülmüş ancak, işe tutulma üzerinden akışı etkilediği sonucuna varılmıştır. Yeşiltaş ve Ekici (2017) “iş akış deneyiminin kişilik özellikleri ve iş stresi ile ilişkisi”nin araştırıldığı çalışmada Ege, Akdeniz ve İç Anadolu bölgelerinden 110 akademik personelden anket yöntemiyle veri toplanmış, sorumluluk kişilik özelliğinin tüm iş akışı boyutları ile pozitif yönlü anlamlı ilişkiye sahip olduğu ve işten zevk alma ve içsel motivasyon boyutları ile iş stresi değişkeni negatif yönlü ilişki tespit edilmiştir.

2.4.1.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Yurt dışında akış deneyimi ile ilgili pek çok araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmalardan bazıları: Bakker (2005), “müzık öğretmenleri ve öğrencileri arasındaki akış”; Carli, Delle-Fave ve Massimini (1988), “akış kanallarındaki deneyimin kalitesi: İtalyan ve ABD’li öğrencilerin karşılaştırılması”, Chirico vd.(2015), “müzikal performans esnasındaki akış deneyimi”, Csikszentmihalyi (1988), “akış deneyiminin insan psikolojisi için nemi”; Csikszentmihalyi, (1990), “akışın optimal psikoloji üzerine etkisi”; Csikszentmihalyi, ve LeFevre, 1989, “iş ve boş zamanlardaki akış deneyimi”; Csikszentmihalyi ve Donner (1992), “yönetici ekseninde stresi akışa dönüştürmek”; Frase (1998), “büyük ve küçük şehirlerdeki öğretmenlerin akış deneyimlerinin ve ğretim liderliğinin incelenmesi”; Konradt, Filip, ve Hoffmann (2003), “hipermedya öğreniminin akış deneyimi üzerine etkileri”; Maeran ve Cangiano (2013), “akış deneyimine iş tatminin etkisi”; Makikangas, vd. (2010), “iş kaynakları ve iş akışı”; Massimini ve Carli (1988), “günlük deneyimde akışın sistematik olarak değerlendirilmesi”; Nakamura ve Csikszentmihalyi (2002), “akış kavramının pozitif psikolojiye etkisi”; Rettie (2001), “İnternet kullanımı esnasındaki akış”; Voelkl, Ellis ve Walker (2003), “ akış” ve Vorwerk (2009), “motivasyon ve akış deneyiminin akademik başarıya etkisi” şeklindedir.

2.4.2. zlk hakları

2.4.2.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Literatür taraması sonucu öğretmenlerin özlük haklarıyla ilgili pek çok araştırma yapıldığı görülmüştür. Bu araştırmalardan bazıları: Acar ve Kitapçı (2008), “emeklilik hakkı”, Akcan, Polat ve ölçüm (2017), “sendikal haklar”; Atmaca, (2020), “saygınlık ve imaj”; Altay (2007), “sınıf ğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar”, Baydar (2019), “sınıf ğretmenlerinin özlük haklarının çeşitli ülkelerle karşılaştırılması”, Bayram (2009), “ğretmenlerin istihdam biçimi farklılıkları ve yarattığı sorunlar”; Can (2019), “ğretmenlerin mesleki gelişimleri”; Cereci (2009), “kamu ilk ve orta ğretim okullarında çalışan öğretmenlerin özlük haklarını bilme ve kullanma düzeyleri”, alışoğlu ve Tanışır (2018), “sözleşmeli öğretmenlik uygulamalarının sözleşmeli öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi”, elebi ve Taşçı, “ğretmenlerin maruz kaldığı mobbing”; Demirci (2011), “ilköğretim okullarında çalışan sözleşmeli ve kadrolu öğretmenlerin özlük

haklarındaki farklılıklar ve iş motivasyonu”; Demir ve Arı (2013), “öğretmen sorunları”; Eraslan (2012), “günümüzde öğretmen sendikacılığının değerlendirilmesi”; Erdem (2010), “ İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin karşılaştığı özlük sorunları ve bu özlük sorunlarının performanslarına etkisi konusundaki görüşleri”; Eren ve Epçaçan (2018), “öğretmenlerin saygınlığı”; Esen, Temel ve Demir (2017), “Türkiye’deki öğretmenlerin karşılaştıkları mesleki sorunların ikili karşılaştırma yöntemi ile ölçeklenmesi”; Gökdemirel vd. (2008); Göker ve Gündüz (2017), “dünya ölçeğinde öğretmenlerin saygınlık statüsü ve özlük hakları”, Güçlü(2009), “devlet memurunun el kitabı devlet memurlarının hak ve yükümlülükleri”; Güler (2006), “ilköğretim okullarında öğretmeni yönetici ilişkilerinde sorun yaratan konular”; Gündüz (2006), “öğretmenlerde tükenmişliğin akılcı olmayan inançlar ve bazı mesleki değişkenlere göre yordanması”; Gündüz ve Can (2011), “öğretmenlerin eğitim sistemi ve uygulamalarına ilişkin güncel sorunları algılama düzeylerinin incelenmesi”; Karaman vd. (2013), “öğretmenlik mesleğinin statüsü ve saygınlığı”; Kavcar (1999), “nitelikli öğretmen sorunları”; Kayabaş (2008), “öğretmenlerin hizmet içi eğitimde yetiştirilmesinin önemi ve esasları”; Kis (2018), “devlet memurlarının ticaret ve diğer kazanç getirici faaliyetlerde bulunma yasağı”; Köybaşı, Uğurlu ve Aslan (2016), “öğretmenlerin sendikal örgütlenmeye ilişkin görüşleri”; Kuzey (2002), “sınıf öğretmenlerinin bazı sorunları ve bazı çözüm önerileri”; Memduhoğlu ve Kayan (2017), “KPSS’ye ilişkin öğretmen adaylarının algıları”; Nartgün ve Dilekçi Uygun (2012), “DYK’ya ilişkin öğretmen görüşleri”, Öğülmüş (2012), “ücretli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar”; Özer (2010), “kadrolu ve kadrosuz ilköğretim öğretmenlerinin birbirleri ve meslekleri hakkındaki görüşleri”; Sezgin-Nartgün (2008), “aday öğretmenlerin gözüyle milli eğitim bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına öğretmen atama esasları”; Tekışık, “Türkiye’de öğretmenlik mesleği ve sorunları”; Torun (2010), “farklı statülerde çalışan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bakışları”; Uygun (2012), “Basında Öğretmen Sorunları” ve Yılmaz, Bozkurt ve İzci (2008), “kamu örgütlerinde çalışan kadın işgörenlerin çalışma yaşamlarında karşılaştıkları sorunlar” şeklindedir.

Erdem (2010)’un “ İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin karşılaştığı özlük sorunları ve bu özlük sorunlarının performanslarına etkisi konusundaki görüşleri” adlı araştırmasında karma bir yöntem seçilmiş, veriler nicel ve nitel olarak 903 öğretmene likert ölçek, 109 öğretmene açık uçlu anket uygulanmış ve ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin likert tipli ölçekteki görüşlerine göre verilen özlük sorunlarına katılma, özlük sorunlarıyla karşılaşmada en önemli sorun “her 4 yılda 1 yıl fiili hizmet tazminatının verilmemesi” ve

özlük sorunlarının performansına etkisi konusunda en önemli sorun ise “öğretmenlikte yükselme ölçütlerinin objektif olmaması” dır. İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin açık uçlu yazılı anketteki görüşlerine göre özlük sorunlarına katılmada en önemli sorun “öğretmenin özlük haklarını tam olarak bilmemesi ve özlük haklarının yeterince öğretmenlere anlatılmaması”; özlük sorunlarıyla karşılaşmada en önemli sorun “öğretmenin özlük haklarını tam olarak bilmemesi ve yöneticilerin öğretmenin özlük hakları aleyhinde davranmaları”; ve özlük sorunlarının performansına etkisi konusunda en önemli sorun ise ““yöneticilerin özlük haklarında öğretmen yanlısı olmamaları ve öğretmenin özlük haklarını tam olarak bilmemesi” şeklindedir.

2.4.2.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Uluslararası literatürde yer alan bazı araştırmalar: Andersen ve Werfhorst (2010), “14 Ülkede eğitim ve mesleki durum”; Çetin (2019), “Öğretmenlerin öznel refahı”; Hargreaves (2009), “Öğretmenlerin ve öğretimin statüsü ve prestiji”; Hoyle (1980), “Öğretmenlerin mesleki gelişimi”; Habacı vd. (2013), “Öğretmenlerin Güncel Sorunları”; Jangaiah (2005), “Ortaokul Öğretmenlerinin İş Stresi”; Kaur ve Kumar (2008), “öğretmenlerin iş tatmini ve iş stresi”, Pervez ve Hanif (2006), “kadın öğretmenlerin iş stresi ve stres kaynakları”; Sarpkaya (2006), “Eğitim Sendikalarından Öğretmenlerin Beklentileri”; Smak ve Walczak, “öğretmenlerin imajı”; Tehseen ve Heidi (2015), “öğretmenlerin performansını etkileyen faktörler” ve Zarisfizadeh (2012), “öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen faktörler” şeklindedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analiz edilmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın modeli

Kocaeli’nde 2021-2022 eğitim-öğretim yılında görev yapan öğretmenlerin çalışmada akış deneyimi düzeyleri ile özlük hakları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın modelinde nicel araştırmalardan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Evren ve örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim döneminde Kocaeli’nde “okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise”de görev yapan 24.710 (Kocaeli MEB, 2021) öğretmen oluşturmaktadır. 2021-2022 eğitim-öğretim yılı için Kocaeli İl Milli Eğitim ve ilçelerin Milli Eğitim Bakanlığı resmi internet sayfalarından edinilen verilere göre; Başiskele:1.872; Çayırova:1.682; Darıca:2.136; Derince:1.622; Dilovası:608; Gebze:5.399; Gölcük:1.640; İzmit:4.817; Kandıra:469; Karamürsel:625; Kartepe:2.034; Körfez:1.806 olmak üzere toplam 24.710 (kocaeli.meb.gov.tr, 2021) öğretmen görev yapmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşılamayacağından dolayı örneklem alma yoluna gidilmiştir. Basit tesadüfi örnekleme yöntemi evrendeki her bir bireyin örneklem olma şansının eşit olduğu örnekleme çeşididir (Karasar, 2020). Öğretmenler örnekleme yöntemlerinden basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Örneklem hesaplama formülünde 24.710 öğretmenin temsili için 378 kişi olarak hesaplanmıştır. Araştırmada 450 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Katılımcıların demografik özelliklerine ait veriler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Özellikler Tablosu

	Değişkenler	f	%
Cinsiyet	Erkek	182	40,4
	Kadın	268	59,6
İlçeler	Başiskele	27	6,0
	Çayırova	30	6,7
	Darica	28	6,2
	Derince	20	4,4
	Dilovası	8	1,8
	Gebze	153	34,0
	Gölcük	25	5,6
	İzmit	71	15,8
	Kandıra	17	3,8
	Karamürsel	16	3,6
	Kartepe	28	6,2
	Körfez	25	5,6
Yaş	20-29	69	15,3
	30-39	241	53,6
	40-49	97	21,6
	50-59	37	8,2
	60 ve üstü	6	1,3
Okul Kademesi	Okul öncesi	38	8,4
	İlkokul	80	17,8
	Ortaokul	218	48,4
	Lise	114	25,3

Kıdem	0-5	62	13,8
	6-10	172	38,2
	11-15	87	19,3
	16-20	51	11,3
	21 ve üstü	78	17,3
Kurum Düzeyi	Kamu	446	99,1
	Özel	4	,9
İstihdam Durumu	Kadrolu	390	90,8
	Sözleşmeli	30	4,5
	Ücretli	30	4,7
Aynı Kurumda Çalışma Süresi	0-3	210	44,8
	4-6	107	25,0
	7-10	83	18,6
	10 ve üzeri	50	11,6
Şuan Sendikalı Olma Durumu	evet	340	75,6
	hayır	110	24,4
Toplam		450	100

3.3. Veri toplama araçları

Veri toplama aracı olarak “Çalışmada Akış Deneyimi Ölçeği” (Turan ve Pala, 2021) ve “İlköğretim ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Verilen Özlük Sorunlarına Katılma” (Erdem, 2010) “*olmak üzere*” iki ölçek kullanılmıştır. Öğretmenlere uygulanan form üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmenlerin demografik özellikleri ile ilgili 9 soru; ikinci bölümde öğretmenlerin akış deneyimine ilişkin 13 soru; son bölümde ise öğretmenlerin özlük haklarıyla ilgili 21 soru yer almaktadır.

3.3.1. Çalışmada akış deneyimi ölçeği (ÇADÖ)

Araştırmada kullanılan Turan ve Pala (2021) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “*Çalışmada Akış Deneyimi Ölçeği*”nin orijinali Bakker (2008) tarafından geliştirilmiştir. Orijinal ölçek üç boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar: “çalışmaya kendini verme”, “çalışmadan keyif alma” ve “içsel çalışma motivasyonu”dur. Orijinal ölçekte yer alan “çalışmaya kendini verme” boyutu uyarlama esnasında aynı sonucu vermişken; “çalışmadan keyif alma” ve “içsel çalışma motivasyonu” boyutları, orijinal ölçekten farklı olarak tek boyutta birleşmiştir. Birleşen iki boyuttan oluşan bu yeni boyut Turan ve Pala (2021) tarafından “çalışmada içsel keyif” olarak adlandırılmıştır. Böylelikle ölçek “*çalışmaya kendini verme*” ve “*çalışmada içsel keyif*” olmak üzere iki alt boyuttan ve 13 maddeden oluşmaktadır. 7’li likert ile ölçülmektedir. Cevap seçenekleri (1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Biraz katılmıyorum, (4) Ne katılıyorum ne de katılmıyorum, (5) Biraz katılıyorum, (6) Katılıyorum ve (7) Kesinlikle Katılıyorum şeklindedir.

Turan ve Pala (2021), uyarladıkları ölçeği akademisyenler ve öğretmenlere uygulayarak yapı geçerliliğini test etmişlerdir. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizinde 2 boyut bulunmuş ve yapı geçerliliği Turan ve Pala (2021) tarafından test edilmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Değerler istenilen aralıkta olduğu için araştırma ölçeğinin yapı geçerliliği olduğu kabul edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğinin öğretmenler üzerine uygulanarak sağlandığı varsayımına dayanarak bu araştırma için ÇADÖ’nin yapı geçerliliğinin olduğu söylenebilir.

3.3.2. Verilen özlük haklarına katılma ölçeği

Erdem (2010) tarafında geliştirilen “*İlköğretim ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Verilen Özlük Sorunlarına Katılma*” konulu ölçeği konuya uygun olarak uyarlaması yapılarak kullanılmıştır. Erdem (2010) tarafından hazırlanan ölçek Denizli ilindeki 903 öğretmene uygulanarak geliştirilmiştir. Özlük sorunlarına katılma boyutundan oluşan ölçek 4’lü likert tipinde hazırlanmıştır. Cevap seçenekleri (1) Hiç katılmıyorum, (2) Katılmama eğilimindeyim, (3) Katılma eğilimindeyim ve (4) Tamamen Katılıyorum şeklindedir.

Bu araştırma için kullanılan “Verilen özlük haklarına katılma ölçeği” 21 madden oluşmaktadır. “Verilen özlük haklarına katılma” ölçeğinin geçerliliğini ölçmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör yük değerleri ,414 ile ,920 arasında dağılmaktadır. Büyüköztürk (2017)’e göre faktör yük değerleri ,30 ve üzeri için kabul edilebilir olduğundan ve toplam açıklanan varyans düzeyi 61,673 olduğu için ölçeğin yapı geçerliliği olduğu söylenebilir.

Ölçeklerin güvenirliliği için ölçek maddelerinin Cronbach’s Alpha değerleri hesaplanmıştır. Ölçeklerin güvenirliğini değerlendirmek amacıyla Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve ölçüt olarak ,75 değeri esas alınmıştır (Singh, 2007; Can, 2020). ÇADÖ için Cronbach’s Alpha değeri ,915 ve özlük hakları ölçeği için ,893 olarak ve düzeltilmiş Cronbach’s Alpha değerleri akış deneyimi ölçeği için ,923; özlük hakları ölçeği için ,894 olarak hesaplanmıştır. Cronbach’s Alpha değerlerine bakarak kullanılan ölçeklerin güvenilir olduğu söylenebilir. Tablo 3’de Cronbach’s Alpha değerleri gösterilmiştir.

Tablo 3.

Ölçeklerin Cronbach’s Alpha Değerleri

	Cronbach’s Alpha	Madde Sayısı
Akış Deneyimi	,915	13
Özlük Hakları	,893	21
Akış Deneyimi ve Özlük Hakları	,850	34

3.4. Verilerin toplanması

Bu araştırma Sakarya Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 11.12.2021 tarihinde E-61923333-050.99-85903 sayı ile onaylanmıştır. Çalışmada kullanılan ölçekler, Covid-19 Pandemi nedeniyle teması önlemek ve uygulamayı hızlandırmak amacıyla “Google Form” üzerinden çeşitli iletişim kanalları (WhatsApp, Bip, e-posta) aracılığıyla yayılarak toplanmıştır. Veriler toplanırken anket tekniğinden yararlanılmıştır. Veriler 21/02/2022 ile 28/03/2022 tarihleri arasında toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Toplanan veriler SPSS-22 paket programına girilmiş, öncelikle hatalı veya kayıp veri olup olmadığı incelenmiştir. Dağılımın normal ya da normale yakın olması, bazı istatistiksel analizlerin yapılabilmesi gereklidir (Kalaycı, 2006). Tabachnick ve Fidell, (2013)'e göre normal bir dağılım için çarpıklık ve basıklık değerleri -1,5 ile +1,5 aralığında olmalıdır. Normallik testleri sonucu çarpıklık ve basıklık değerleri akış deneyimi ölçeği için, çarpıklık değeri “- ,884” standart hatası “ ,115”; basıklık değeri “ ,805” standart hatası “ ,230”; özlük hakları ölçeği için, çarpıklık değeri “- ,664” standart hatası “ ,115”; basıklık değeri “- ,240” standart hatası “ ,230” olarak bulunmuştur. Çarpıklık ve basıklık değerleri normal aralığında olduğundan verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Analiz yapılırken verilerin normal dağıldığı kabul edilebilir olduğu için; t-test, tek yönlü anova ve ilişki testlerinde de pearson korelasyon analizleri teknikleri kullanılmıştır.

Analiz yapılırken cinsiyet ve sendikalı olma değişkenleri için t test, diğer değişkenler için ise tek yönlü anova testi uygulanmıştır. Kurum düzeyi için özel sektörde çalışan öğretmenlerin ölçeği yanıtlama sayısı 30'un altında olduğundan sadece kamuda çalışan öğretmenlere yönelik tek örneklem t-testi yapılmıştır. Örneklem sayısı 30'un altında olan gruplarda verilerin normal dağılım sergilemesi zayıf olasılıklıdır (Can, 2020). Analiz sonuçları değerlendirilirken ,05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacına uygun olarak toplanan verilerin analiz sonuçları hakkında alt problemlere ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1.Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin akış deneyimi ve özlük hakları algılarına ait bulgular yer almaktadır. Araştırmada öğretmenlerin çalışmada akış deneyimi ve özlük hakları ile ilgili algıları tablo.4 de verilmiştir. Çalışmada akış deneyimi ölçeği (ÇADÖ) ve verilen özlük haklarına katılma ölçeğinin maddelere göre ortalamaları ve bağıl değişkenlik katsayıları tablo.5 ve tablo.6’da verilmiştir.

Tablo 4

Çalışmada Akış Deneyimi İle Alt Boyutlarının ve Özlük Hakları Ölçeklerinin Aritmetik Ortalama ve Bağıl Değişkenlik Katsayıları

Değişken	N	$\bar{X}$	SS	V
ÇADÖ	450	5,2460	1,07579	20,5
Çalışmaya Kendiniverme	450	5,0972	1,18518	23,3
Çalışmada İçselkeyif	450	5,3121	1,20553	22,7
Özlük Hakları Ölçeği	450	3,1824	,57131	18,0

Tablo 4’ e göre ÇADÖ’nin ortalaması ($\bar{x}$ =5,2460) ve özlük hakları ölçeğinin ortalaması ($\bar{x}$ =3,1824) olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin algıladıkları çalışmada akış deneyimi düzeyleri tüm boyutlarda “biraz katılıyorum” ve özlük haklarında verilen özlük haklarına katılma “katılma eğilimdeyim” düzeyinde bulunmuştur. Akış deneyimi için bağıl

değişkenlik katsayısı ($V=20,5<\%30$) ve özlük hakları ölçeği için bağıl değişkenlik katsayısı ($V=18<\%30$) olarak tespit edilmiştir. Bağıl değişkenlik katsayıları 30'un altında olduğu için veriler benzerlik göstermekte ve homojen şekilde dağılmaktadır.

Tablo 5

Akış Deneyimi Ölçeğinin Maddelerinin Ortalama, Standart Sapma Ve Bağıl Değişkenleri

Sıra No	Soru No	Maddeler	$\bar{X}$	SS	V
1	7	<i>İşini yaparken kendini mutlu hissetme</i>	5,8822	1,27050	21,60
2	5	<i>İşin kendini iyi hissettirmesi</i>	5,8222	1,32962	22,84
3	6	<i>İşini çok büyük bir zevkle yapma</i>	5,8089	1,29033	22,21
4	8	<i>Çalışırken kendini neşeli hissetme</i>	5,6933	1,30075	22,85
5	2	<i>Kendini işine kaptırma</i>	5,5711	1,25769	22,58
6	4	<i>Tamamiyle yapılan işe odaklanma</i>	5,5133	1,27545	23,13
7	13	<i>Motivasyonu sonunda elde edilecek ödüllerden değil, işi yaparken elde etme</i>	5,4867	1,44723	26,38
8	11	<i>Çalışmaktan keyif aldığı için çalışma</i>	5,4378	1,56005	28,69
9	12	<i>İş ile ilgili bir şeye çalışırken kendi için çalışma</i>	5,1178	1,63260	31,90
10	3	<i>Çalışırken etrafındaki her şeyi unutma</i>	4,8289	1,50857	31,24
11	1	<i>Çalışırken başka bir şey düşünmeme</i>	4,4756	1,76089	39,34
12	9	<i>Daha az ücret alacak olsa bile; yine de bu işi yapardım diye düşünme</i>	4,3556	2,06633	47,44
13	10	<i>Boş zamanlarında bile çalışma isteğini fark etme</i>	4,2044	1,90369	45,28

Tablo 5'e göre akış deneyimi ölçeğinin maddeleri incelendiğinde ortalamaların en yüksek olduğu ilk 3 madde sırasıyla şu şekildedir; İşini yaparken kendini mutlu hissetme, İşin kendini iyi hissettirmesi ve İşini çok büyük bir zevkle yapmadır. Ortalamaların en düşük olduğu ve “ne katılıyorum ne katılmıyorum” düzeyindeki son üç madde; “Boş zamanlarında bile çalışma isteğini fark etme”, “Daha az ücret alacak olsa bile; yine de bu işi yapardım diye düşünme” ve “Çalışırken başka bir şey düşünmeme”dir.

Tablo 6

Özlük Hakları Ölçeğinin Maddelerinin Ortalama, Standart Sapma Ve Bağıl Değişkenleri

Sıra No	Soru No	Maddeler	$\bar{X}$	SS	V
1	17	<i>Diş, gözlük gibi devlet ödeme katkısının çok az olması</i>	3,6156	,76751	21,23
2	5	<i>Doğum sonrası izinlerin yetersiz olması</i>	3,4867	,85002	24,38
3	21	<i>3600 ek gösterge hakkının verilmemesi</i>	3,4800	,99477	28,59
4	19	<i>Öğretmenlerin sendikal hakları yetersiz olması</i>	3,4733	,85754	24,69
5	18	<i>Sözleşmeli ve kadrolu olmak üzere iki farklı öğretmenin olması</i>	3,4133	1,04585	30,64
6	9	<i>Doğum öncesi izinlerin yetersiz olması</i>	3,3489	,93464	27,91
7	4	<i>Lojman ihtiyacının karşılanmaması</i>	3,3111	,93490	28,24
8	2	<i>Öğretmenlikte yükselme ölçütlerinin objektif olmaması</i>	3,3089	,87792	26,53
9	3	<i>Özlük hakları konusunda yeterince bilgilendirmenin yapılmaması</i>	3,3044	,83798	25,36
10	8	<i>Çocuğumun bakımı için çalıştığım kurumda yuva-kreşin olmaması</i>	3,2911	,99985	30,38
11	20	<i>Sadece sınav sonuçlarına göre öğretmenlere kariyer verilmesi</i>	3,2667	1,06367	32,56
12	14	<i>Mesaiye gidiş-geliş için personel ulaşım seferlerinin düzenlenmemesi</i>	3,2178	1,03250	32,09
13	11	<i>Rapor alınca maaştan kesinti yapılması</i>	3,1711	1,08628	34,26
14	6	<i>Kurumumun özlük haklarımın geliştirilmesi için yeterince mücadele etmemesi</i>	3,0689	1,00429	32,73
15	7	<i>Emekli olma yaşının yükselmesi</i>	3,0556	1,16712	38,20
16	10	<i>Atamalarda siyasi tercihlerin belirleyici olması</i>	2,9644	1,12813	38,06
17	1	<i>Her 4 yılda 1 yıl fiili hizmet tazminatının verilmemesi</i>	2,9578	1,09076	36,88
18	13	<i>Kurumumun özlük haklarımın korunması için yeterince mücadele etmemesi</i>	2,7978	1,10938	39,65
19	15	<i>Kurumumun özlük sorunlarımın çözümü konusunda yeterince ilgilenmemesi</i>	2,7911	1,10109	39,45
20	12	<i>Kurumumun özlük haklarıma sahip çıkmaması</i>	2,7578	1,11738	40,52
21	16	<i>Tayinlerde "puan, sıra" sistemine uyulmaması</i>	2,7489	1,13521	41,30

Tablo 6'ya göre öğretmenlerin algıladıkları özlük hakları sorunlarında ortalamanın en yüksek olduğu ilk 3 madde şu şekildedir. “*Diş, gözlük gibi devlet ödeme katkısının çok az olması*” “*Doğum sonrası izinlerin yetersiz olması*” ve “*3600 ek gösterge hakkının verilmemesi*”dir. Ortalamaların en düşük olduğu son 3 madde sırasıyla “*Tayinlerde ‘puan, sıra’ sistemine uyulmaması*”, “*Kurumumun özlük haklarıma sahip çıkmaması*” ve “*Kurumumun özlük sorunlarının çözümü konusunda yeterince ilgilenmemesi*” maddeleridir.

4.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Bu başlık altında öğretmenlerin çalışmada akış deneyimi düzeyleri ve özlük haklarına ilişkin algıları cinsiyet, yaş, okul kademesi, kıdem, kurum düzeyi, istihdam durumu, aynı kurumda çalışma süresi ve sendikaya üye olma değişkenlerine göre incelenecektir.

Tablo 7

Cinsiyet Değişkenine Göre Çalışmada Akış Deneyimi Ölçeğinin (ÇADÖ) ve Alt Boyutlarının t Test Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
ÇADÖ	Erkek	182	5,1758	1,11045	-1,140	448	,594
	Kadın	268	5,2936	1,05103			
Çalışmaya kendiniverme	Erkek	182	4,9973	1,18490	-1,476	448	,609
	Kadın	268	5,1651	1,18275			
Çalışmada içselkeyif	Erkek	182	5,2552	1,24755	-,825	448	,759
	Kadın	268	5,3507	1,17694			

*p< ,05

Cinsiyet değişkenine göre akış ÇADÖ'nin analiz bulgularında anlamlı fark yoktur. Ortalamalar göz önünde bulunduğunda öğretmenlerin çalışmada akış deneyimi “biraz katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir ($\bar{x}_{kadın}=5,2936$; $\bar{x}_{erkek}=5,1758$). Çalışmaya

kendini verme alt boyutunda anlamlı fark yoktur ve her iki cinsiyet için de “biraz katılıyorum” düzeyinde tespit edilmiştir ($\bar{x}_{kadın}=5,1651$; $\bar{x}_{erkek}=4,9973$). Çalışmada içsel keyif alt boyutunda anlamlı fark yoktur ve “biraz katılıyorum” düzeyindedir ($\bar{x}_{kadın}=5,3507$; $\bar{x}_{erkek}=5,2552$).

Tablo 8

Cinsiyet Değişkenine Göre Özlük Hakları Ölçeğinin t Test Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Kadın	268	3,2233	,53487	-1,848	448	,036*
Erkek	182	3,1222	,61769			

*p< ,05

Tablo 8’e göre cinsiyet değişkenine göre özlük hakları ölçeğinin t test analiz bulgularına göre negatif yönlü anlamlı fark olduğu ($t_{(448)} = -1,848$; $p = ,036$) belirlenmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak kadınların algıladıkları özlük hakları sorunları düzeyi ($\bar{x}=3,2233$), erkeklerin algıladıkları özlük hakları sorunları düzeylerine ($\bar{x}=3,2233$) göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Bu sonuçlara göre kadınlar erkeklerden daha çok özlük haklarıyla ilgili sorun olduğunu düşünmektedir.

Tablo 9

Yaş Değişkenine Göre Akış Deneyimi Ölçeğinin Anova Testi Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Games-Howell
20-29	69	4,9186	1,20641	7,495	,038*	[(20-29) ve (30-39)]- [(40-49) ve (50 ve üstü)]
30-39	241	5,1538	1,07109			
40-49	97	5,5052	,89638			
50 ve üstü	43	5,7030	1,01490			
Toplam	450	5,2460	1,07579			

*p< ,05

Tablo 9'a göre yaş değişkeni incelendiğinde akış deneyimi düzeyinin tek yönlü anova test analiz bulgularına göre anlamlı fark olduğu ($F_{(3,446)}=7,495$; $p=,038$) belirlenmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak 20-29 yaş arasındaki öğretmenlerin akış deneyimleri düzeyleri ($\bar{x}=4,9186$), 30-39 yaş arasındaki öğretmenlerin akış deneyimleri düzeyleri ($\bar{x}=5,1538$), 40-49 yaş arasındaki öğretmenlerin akış deneyimleri düzeyleri ($\bar{x}=5,5052$), 50 ve üstü yaş arasındaki öğretmenlerin akış deneyimleri düzeyleri ($\bar{x}=5,7030$) şeklindedir. Bu bulgulara dayalı olarak öğretmenlerin çalışma esnasındaki akış deneyimi düzeylerini ortalamanın üzerinde hissettikleri belirlenmiştir. Bulgulara göre akış deneyimi düzeyi en yüksek 50 ve üstü yaş aralığında; en düşük ise 20-29 yaş olarak tespit edilmiştir. Veriler homojen dağılmadığından (homojenlik testi için $p=,00<,05$) post hoc testlerinden Games-Howell testi seçilmiştir. Games-Howell testi sonuçlarına göre anlamlı farklar (20-29 ve 30-39) yaş aralıkları ile (40-49 ve 50 ve üstü) yaş grupları arasındadır.

Tablo 10

Yaş Değişkenine Göre Özlük Hakları Ölçeğinin Anova Testi Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Tukey
20-29	69	3,1725	,62324	3,071	,028*	(30-39)-(40-49)
30-39	241	3,2513	,52633			
40-49	97	3,0727	,57715			
50 ve üstü	43	3,0598	,66740			
Toplam	450	3,1824	,57131			

* $p<,05$

Tablo 10'a göre yaş değişkeni incelendiğinde özlük hakları düzeyinin tek yönlü anova test analiz bulgularına göre anlamlı fark olduğu ($F_{(3,446)}=3,071$; $p=,028$) belirlenmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak 20-29 yaş arasındaki öğretmenlerin özlük hakları sorunlarını algılama düzeyleri ($\bar{x}=3,1725$), 30-39 yaş arasındaki öğretmenlerin özlük hakları sorunlarını algılama düzeyleri ($\bar{x}=3,2513$), 40-49 yaş arasındaki öğretmenlerin özlük hakları sorunlarını algılama düzeyleri ($\bar{x}=3,0727$), 50 ve üstü yaş arasındaki öğretmenlerin özlük hakları sorunlarını algılama düzeyleri ($\bar{x}=3,0598$) şeklindedir. Bu bulgulara dayalı olarak

öğretmenlerin çalışma esnasındaki akış deneyimi “katılma eğilimdeyim” düzeyinde belirlenmiştir. Bulgulara göre özlük hakları sorunlarını algılama düzeyi en yüksek 30-39 yaş aralığında; en düşük ise 50 ve üstü yaş olarak tespit edilmiştir. Veriler homojen dağıldığından ($p = ,348 > ,05$) post hoc testlerinden Tukey testi seçilmiştir. Tukey testi sonuçlarına göre anlamlı fark 30-39 ile 40-49 yaş grupları arasındadır.

Tablo 11

Görev Yapılan Okul Kademesi Değişkenine Göre ÇADÖ Anova Testi Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Games-Howell
Okul Öncesi	38	5,2895	1,13483	3,977	,008*	Ortaokul-Lise
İlkokul	80	5,2279	1,05695			
Ortaokul	218	5,0999	1,14157			
Lise	114	5,5236	,87950			
Toplam	450	5,2460	1,07579			

* $p < ,05$

Tablo 11 incelendiğinde görev yapılan okul türü değişkenine göre öğretmenlerin algıladıkları akış deneyimi düzeyinin tek yönlü anova test analiz bulgularına göre anlamlı fark olduğu ($F_{(3,446)} = 3,977$; $p = ,008$) belirlenmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak görev yapan öğretmenlerin algıladıkları akış deneyimi düzeyleri okul öncesi kademesinde ($\bar{x} = 5,2895$), ilkokul kademesinde ($\bar{x} = 5,2279$), ortaokul kademesinde ($\bar{x} = 5,0999$), lise kademesinde ($\bar{x} = 5,5236$) şeklindedir. Bulgulara göre en yüksek akış deneyimi düzeyi lise kademesinde, en düşük ise ortaokul kademesinde tespit edilmiştir. Games Howell testi (homojenlik testi için $p = ,17 < ,05$) sonuçlarına göre bu anlamlı fark ortaokul ile lise kademeleri arasındadır.

Tablo 12

Görev Yapılan Okul Kademesi Değişkenine Göre Özlük Hakları Ölçeğinin Anova Testi Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	SS	F	p
Okul Öncesi	38	3,2043	,52828	1,395	,244
İlkokul	80	3,0786	,65231		
Ortaokul	218	3,2272	,56205		
Lise	114	3,1625	,53792		
Toplam	450	3,1824	,57131		

*p< ,05

Görev yapılan okul türü değişkenine göre öğretmenlerin algıladıkları özlük hakları sorunları düzeyinin tek yönlü anova test analiz bulgularına göre anlamlı fark olmadığı ($F_{(3,446)} = 1,395$; $p = ,244$) belirlenmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak görev yapan öğretmenlerin algıladıkları özlük hakları sorunları düzeyleri okul öncesi kademesinde ($\bar{x}=3,2043$), ilkokul kademesinde ($\bar{x}=3,0786$), ortaokul kademesinde ($\bar{x}=3,2272$), lise kademesinde ($\bar{x}=3,1625$) şeklindedir. Bulgulara göre en yüksek özlük hakları sorunlarını algılama düzeyi ortaokul kademesinde, en düşük ise ilkokul kademesinde tespit edilmiştir.

Tablo 13

Kıdem Değişkenine Göre Akış Deneyimi Düzeyinin Anova Testi Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Games-Howell
0-5	62	5,1836	1,23056	4,977	,001*	(6-10)- (21 ve üstü)
6-10	172	5,0622	1,10822			(16-20)-(21 ve üstü)
11-15	87	5,3554	,96792			
16-20	51	5,1041	1,08413			
21 ve üstü	78	5,6716	,85025			
Toplam	450	5,2460	1,07579			

*p< ,05

Tablo 13 incelendiğinde kıdem değişkenine göre öğretmenlerin algıladıkları akış deneyimi düzeyinin tek yönlü anova test analiz bulgularına göre anlamlı fark olduğu ($F_{(4,445)}= 4,977$; $p= ,001$) belirlenmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak görev yapan öğretmenlerin algıladıkları akış deneyimi düzeyleri 0-5 yıl arası kıdem ($\bar{x}=5,1836$), 6-10 ($\bar{x}=5,0622$), 11-15 ($\bar{x}=5,3554$), 16-20 ($\bar{x}=5,1041$) ve 21 ve üstü ($\bar{x}=5,6716$) şeklindedir. Bulgulara göre en yüksek akış deneyimi düzeyi 21 ve üstü yıl kıdeme sahip öğretmenlerde, en düşük ise 6-10 yıl arasında kıdemi olan öğretmenlerde tespit edilmiştir. Games Howell testi (homojenlik testi için $p= ,007< ,05$) sonuçlarına göre bu anlamlı fark 6-10 ile 21 ve üstü kıdem yılı arasında ve 16-20 ile 21 ve üstü kıdem yılları arasındadır.

Tablo 14

Kıdem Değişkenine Göre Özlük Hakları Ölçeğinin Anova Testi Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	SS	F	p
0-5	62	3,1198	,61472	2,360	,053
6-10	172	3,2115	,53109		
11-15	87	3,3027	,53096		
16-20	51	3,1578	,56964		
21 ve üstü	78	3,0501	,64218		
Toplam	450	3,1824	,57131		

*p< ,05

Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin algıladıkları özlük hakları sorunları düzeyinin tek yönlü anova testi analiz bulgularına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı ($F_{(4,445)} = 2,360$; $p = ,053 > ,05$) belirlenmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak görev yapan öğretmenlerin algıladıkları özlük hakları sorunları düzeyleri 0-5 yıl arası kıdem ($\bar{x} = 3,1198$), 6-10 ($\bar{x} = 3,2115$), 11-15 ($\bar{x} = 3,3027$), 16-20 ($\bar{x} = 3,1578$) ve 21 ve üstü ($\bar{x} = 3,0501$) şeklindedir. Bulgulara göre öğretmenlerin algıladıkları en yüksek özlük hakları sorunları düzeyi 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde, en düşük ise 21 ve üstü yıl arasında kıdemi olan öğretmenlerde tespit edilmiştir.

Tablo 15

Kamuda Görev Yapan Öğretmenlerin Algıladıkları ÇADÖ ve Alt Boyutları ile Özlük Hakları Sorunları Düzeyleri

Değişken	N	$\bar{X}$	SS	V
Akış Deneyimi Ölçeği	446	5,2387	1,07472	20,5
Çalışmaya Kendini Verme Alt Boyutu	446	5,0897	1,18586	23,3
Çalışmada İçsel Keyif Alt Boyutu	446	5,3049	1,20503	23,7
Özlük Hakları Ölçeği	446	3,1787	,57119	18,0

Kamuda görev yapan öğretmenlerin çalışmada akış deneyimi düzeyi ($\bar{X}=5,2387$), çalışmaya kendini verme alt boyutunda akış deneyimi düzeyi ($\bar{X}=5,0897$), çalışmada içsel keyif alt boyutunda akış deneyimi düzeyi ($\bar{X}=5,3049$) ve özlük hakları sorunlarını algılama düzeyi ($\bar{X}=3,1787$) “katılma eğilimdeyim” düzeyinde tespit edilmiştir.

Tablo 16

İstihdam Değişkenine Göre ÇADÖ ve Alt Boyutlarının Anova Testi Sonuçları

	Değişken	N	$\bar{X}$	SS	F	p
ÇADÖ	Kadrolu	390	5,2499	1,05628	2,286	,103
	Sözleşmeli	30	4,9256	1,08607		
	Ücretli	30	5,5154	1,26158		
Çalışmaya Kendini Verme	Kadrolu	390	5,1282	1,14680	2,304	,101
	Sözleşmeli	30	4,6500	1,28251		
	Ücretli	30	5,1417	1,49667		
Çalışmada İçsel Keyif	Kadrolu	390	5,3040	1,19792	2,147	,118
	Sözleşmeli	30	5,0481	1,3337		
	Ücretli	30	5,6815	1,32428		

*p< ,05

İstihdam durumu değişkenine göre çalışmada akış deneyimi düzeylerinin tek yönlü anova testi analiz bulgularına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı ($F_{(2,447)} = 2,286$; $p = ,103 > ,05$) belirlenmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak çalışmada akış deneyimi düzeyleri kadrolu ($\bar{x}=5,2499$), sözleşmeli ($\bar{x}=4,9256$) ve ücretli ($\bar{x}=5,5154$) şeklindedir. Bulgulara göre öğretmenlerin algıladıkları en yüksek akış deneyimi düzeyi ücretli öğretmenlerde, en düşük ise sözleşmeli olarak çalışan öğretmenlerde tespit edilmiştir.

Tablo 17

İstihdam Değişkenine Göre Özlük Hakları Ölçeğinin Anova Testi Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	SS	F	p
Kadrolu	390	3,1886	,02847	,177	,838
Sözleşmeli	30	3,1349	,10763		
Ücretli	30	3,1492	,12390		
Toplam	450	3,1824	,02693		

* $p < ,05$

İstihdam durumu değişkenine göre öğretmenlerin algıladıkları özlük hakları sorunları düzeylerinin tek yönlü anova testi analiz bulgularına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı ($F_{(2,447)} = ,177$; $p = ,838 > ,05$) belirlenmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak özlük hakları sorununu algılama düzeyleri kadrolu ($\bar{x}=3,1886$), sözleşmeli ($\bar{x}=3,1349$) ve ücretli ($\bar{x}=3,1492$) şeklindedir. Bulgulara göre öğretmenlerin algıladıkları en yüksek özlük hakları sorunu düzeyi kadrolu öğretmenlerde, en düşük ise sözleşmeli olarak çalışan öğretmenlerde tespit edilmiştir.

Tablo 18

Aynı Kurumda Çalışma Süresi Değişkenine Göre ÇADÖ Anova Testi Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	SS	F	p
0-3	210	5,2260	1,11946	,683	,563
4-6	107	5,2272	,89871		
7-9	83	5,1983	1,26683		
10 ve üzeri	50	5,4492	,88219		
Toplam	450	5,2460	1,07579		

*p< ,05

Aynı kurumda çalışma süresi değişkenine göre akış deneyimi düzeyinin tek yönlü anova test analiz bulgularına göre anlamlı fark ($F_{(3,446)} = ,683$; $p = ,563 > ,05$) yoktur. Bu bulgulara dayalı olarak aynı kurumda çalışma değişkenine göre akış deneyimi düzeyleri 0-3 yıl ($\bar{x}=5,2260$), 4-6 yıl ($\bar{x}=5,2272$), 7-10 yıl ($\bar{x}=5,1983$) ve 10 ve üzeri ($\bar{x}=5,4492$) şeklindedir. En düşük akış deneyimi düzeyi aynı kurumda 7-10 yıl arasında çalışan ve en yüksek ise 10 ve üzeri yıl aynı kurumda çalışma şeklindedir. Aynı kurumda çalışma değişkenine göre akış deneyimi düzeyleri birbirine yakın ve ortalamanın üstünde “biraz katılıyorum” düzeyindedir.

Tablo 19

Aynı Kurumda Çalışma Süresi Değişkenine Özlük Hakları Anova Testi Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	SS	F	p
0-3	210	3,1662	,58107	1,445	,229
4-6	107	3,2408	,52633		
7-9	83	3,2260	,54390		
10 ve üzeri	50	3,0533	,65389		
Toplam	450	3,1824	,57131		

*p< ,05

Aynı kurumda çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin algıladıkları özlük hakları sorunları düzeyinin tek yönlü anova test analiz bulgularına göre anlamlı fark ($F_{(3,446)}=1,445$; $p=,229>,05$) yoktur. Bu bulgulara dayalı olarak aynı kurumda çalışma değişkenine göre özlük hakları sorunları algılama düzeyleri 0-3 yıl ($\bar{x}=3,1662$), 4-6 yıl ($\bar{x}=3,2408$), 7-10 yıl ($\bar{x}=3,2260$) ve 10 ve üzeri ($\bar{x}=3,0533$) şeklindedir. En düşük özlük hakları sorunları algılama düzeyi aynı kurumda 10 ve üzeri yıl çalışan ve en yüksek ise 4-6 yıl aynı kurumda çalışma şeklindedir. Aynı kurumda çalışma değişkenine göre özlük hakları sorunları algılama düzeyleri birbirine yakın ve ortalamanın üstünde “katılma eğilimdeyim” düzeyindedir.

Tablo 20.

Sendikaya Üye Olma Değişkenine Göre Akış Deneyimi Ölçeğinin t Test Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Evet	340	5,2493	1,03797	,116	448	,020*
Hayır	110	5,2357	1,19015			

* $p<,05$

Tablo 20’ye göre sendikaya üye olma değişkenine göre akış deneyimi ölçeğinin t test analiz bulgularına göre anlamlı fark olduğu ($t_{(448)} = ,116$; $p= ,020$) belirlenmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak ölçeği cevapladığı esnada sendikaya üye olan bireylerin çalışmada akış deneyimi yaşama düzeyi ($\bar{x}=5,2493$), hayır cevabı verenlerin akış deneyimi düzeyleri ($\bar{x}=5,2357$) anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Bu sonuçlara göre sendikaya üye olanlar üye olmayanlara göre çalışmada akış deneyimini daha çok hissetmektedir.

Tablo 21.

Sendikaya Üye Olma Değişkenine Göre Özlük Hakları Ölçeğinin t Test Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Evet	340	3,1761	,56421	-,405	448	,583
Hayır	110	3,2022	,59494			

* $p<,05$

Analiz bulguları incelendiğinde sendikaya üye olma değişkenine göre özlük hakları sorununu algılama ölçeğinin analiz bulgularında anlamlı fark yoktur ($t_{(448)} = -.405$; $p = .583$). 340 kişi evet, 110 kişi hayır cevabı vermiştir. Bulgulara dayalı olarak öğretmenlerin ölçeği cevapladığı esnada sendikaya üye olan bireylerin özlük hakları sorunlarını algılama düzeyi ($\bar{x} = 3,1761$), hayır cevabı verenlerin akış deneyimi düzeyleri ($\bar{x} = 3,2022$) şeklindedir. Bu sonuçlara göre sendikaya üye olanlar üye olmayanlara göre özlük hakları sorunlarını daha az algılamaktadırlar.

4.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin çalışırken gösterdiği akış deneyimi düzeyleri ile özlük haklarına ilişkin algıları arasındaki ilişkiye dair bulgular yer almaktadır.

Tablo 22

Akış Deneyimi İle Özlük Hakları Sorunlarını Algılama Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Korelasyon Tablosu

Değişken	N	1	2
1.Akış Deneyimi Ölçeği	450	-	-,129**
2.Özlük Hakları Ölçeği	450	-,129**	-

* $p < ,05$ ** $p < ,01$

Tablo 22 incelendiğinde, Pearson korelasyon analizi sonucunda akış deneyimi düzeyi ile özlük haklarını algılama düzeyleri arasında ($r = -.129$; $p = ,006 < ,01$) çok düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Determinasyon katsayısı ($r^2 = ,017$) dikkate alındığında öğretmenlerin akış deneyimi düzeylerinin %2'si özlük hakları sorunlarını algılama düzeyinden kaynaklandığı söylenebilir. Geri kalan %98'lik düzeyin başka değişkenlerle ilişkili olduğu söylenebilir. Buna göre öğretmenlerin özlük haklarıyla ilgili sorun algılaması akış deneyimi yaşamasına engel değildir diyebiliriz.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu kısmında elde edilen sonuçlar ve sonuçlarla ilgili ortaya konulan tartışma ve önerilere yer verilmektedir.

5.1.Tartışma ve sonuç

Araştırmada sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin tartışmalar alt probleme göre başlıklar altında verilmiştir.

5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar ve tartışma

Bu bölümde öğretmenlerin çalışırken gösterdikleri akış deneyimi düzeyleri ve özlük haklarına ilişkin algılarının bulgulara göre açıklanması ve tartışılması yer almaktadır.

5.1.1.1. Çalışmada akış deneyimine ilişkin sonuç ve tartışma

Bu bölümde öğretmenlerin çalışırken gösterdikleri akış deneyimi düzeyleri birinci alt probleme göre incelenecektir.

Bulgulara göre öğretmenlerin çalışma esnasındaki akış deneyimi düzeyleri tüm boyutlarda “biraz katılıyorum” düzeyinde çıkmıştır. Buna göre öğretmenler çalışırken akış deneyimini biraz yaşamaktadırlar. Bu sonuç Akçakanat, Erhan ve Uzunbacak (2019), Büyükoğlu (2015) ve Çelenlioğlu (2020)’nu araştırmalarıyla paralellik göstermektedir.

Madde ortalaması en çok çıkan ilk 3 madde şu şekildedir: “İşini yaparken kendini mutlu hissetme”, “İşin kendini iyi hissettirmesi” ve “İşini çok büyük bir zevkle yapma”dır. Ortalamaların en düşük olduğu “ne katılıyorum ne katılmıyorum” düzeyindeki maddeler “Boş zamanlarında bile çalışma isteğini fark etme”dir. Bağıl değişken katsayısı %45’tir. En düşük ikinci madde “Daha az ücret alacak olsa bile; yine de bu işi yapardım diye düşünme”, bağıl değişken katsayısı %47 ve en düşük üçüncü madde “Çalışırken başka bir şey düşünmeme”, bağıl değişken katsayısı %39’dur. Bu maddenin ortalamasının en düşük olması, öğretmenlerin stres (Kurt,

2005) ve tükenmişlik (Kasa ve Hassan, 2013) düzeylerinin yüksek olduğu için boş zamanlarında dinlenme isteklerinden kaynaklanabilir. Bağlı değişkenlik katsayısı da yanıtlayanların bu madde hakkında farklı görüşlerde olduklarını göstermektedir. Ücret ile ilgili madde, bağlı değişkenlik katsayısının en yüksek çıktığı maddedir. Bu sebeple bu maddeyi yanıtlayanların fikirleri arasında çeşitlilik olduğunu söyleyebiliriz. Buna göre “düşük ücret” akış deneyimi yaşamada etken bir faktördür diyebiliriz. Bu sebeple akışa katkısı olacağı düşünülerek öğretmen maaşlarında iyileştirmeler yapılabilir.

“Çalışırken başka bir şey düşünmeme” maddesi öğretmenlerin günlük hayattaki sorunlarını her zaman sınıfın dışında bırakmadığını göstermektedir. Bu sebeple öğretmenlere maddi ve manevi destekler sunulabilir. Her öğretmenin belirli aralıklarla psikolojik destek alması sağlanabilir.

5.1.1.2. Özlük haklarına ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırma bulgularına göre öğretmenler verilen özlük hakları sorunlarına “katılma eğilimdeyim” düzeyinde katılmaktadırlar. Bu sonuç Gündüz ve Can (2011), Erdem (2010), Pervez ve Hanif (2003), Altay (2007), Akpınar (2008) ve Rençber (2008)’in araştırmalarıyla benzerlik göstermektedir.

Bu bölümde öğretmenlerin özlük haklarına ilişkin algıları ölçek maddelerine göre aşağıdaki başlıklar altında incelenecektir.

5.1.1.3. Devlet katkı payı ödemesi

Bulgulara göre ortalamanın en yüksek ve “tamamen katılıyorum” düzeyinde çıkan tek madde “Diş, gözlük gibi devlet ödeme katkısının çok az olması”dır. Diğer maddeler “katılma eğilimdeyim” düzeyindedir. Öğretmenler ‘devlet katkı payı ödemesini’ yeterli olarak algılamamaktadırlar. Bu sebepten katkı paylarının arttırılması sağlanabilir. Dolaylı olarak öğretmenlerin en çok sorun hissettiği maddenin iyileştirilmesi motivasyon (Erceylan vd., 2021; Turgut ve Ümmet, 2021) yükselmesi, iş tatminin (Akçakanat, Erhan ve Uzunbacak, 2019) artmasına, iş stresinin (Yeşiltaş ve Ekici, 2017) azalmasını sağlayabilir.

5.1.1.4. Doğum izinleri

“Doğum sonrası izinlerin yetersiz olması” maddesi ikinci sırada ve “Doğum öncesi izinlerin yetersiz olması” altıncı sırada yer almaktadır. Bulgulara göre öğretmenler doğum izinlerinin yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Bu sonuç Baydar (2019), Gökdemirel vd.(2008), Yılmaz, Bozkurt ve İzci (2008) ve Erdem (2010)’un yaptığı araştırmalarıyla örtüşmektedir.

Doğum izinleri “Devlet Memurlarına Verilecek Hastalık Raporları İle Hastalık Ve Refakat İznine İlişkin Usul Ve Esaslar Hakkında Yönetmeliği”nde yer almaktadır (Resmi Gazete, 2011). Yönetmeliğe göre kadın memura doğumundan 8 hafta ve doğumdan sonra 8 hafta olacak şekilde toplamda 16 hafta doğum izni verilir. Pandemi süresince kamuda çalışan hamile personel 24. Haftadan 32. Haftaya kadar idari izinli sayılır (Resmi Gazete, 2021b). Bu genelge ile doğum öncesi izni pandemi süresince 24. Hafta itibariyle başlayabilmektedir. Baydar (2019)’un yaptığı araştırmada seçili ülkeler ile Türkiye kıyaslandığında en uzun doğum izni 16 hafta ile Türkiye’de verilmektedir. “Almanya’da 14 hafta, Avustralya’da 6 hafta” doğum izni verilmesine rağmen bu izinler Türkiye’deki katılımcılar tarafından yetersiz görülmüştür (Baydar, 2019). Almanya’daki gibi doğum sonrası farklı alternatiflerin sunulması katılımcılar tarafından kabul edilebilir olarak nitelendirilmiştir (Baydar, 2019). Bu sebeple doğum izinlerinin artırılması öğretmen beklentilerinin karşılanması açısından faydalı olabilir.

5.1.1.5. 3600 ek gösterge

“3600 ek gösterge hakkının verilmemesi” maddesi üçüncü sırada yer almaktadır. Bu sonuca göre ‘3600 ek gösterge’ öğretmenlerin çoğunluğu tarafından özlük sorunu olarak algılanmaktadır. Milli eğitim bakanı Özer (2021), 24 Kasım öğretmenler günü yaptığı açıklamada “3600 ek göstergeyle birlikte yeni düzenlemenin şimdiden tüm öğretmen camiamıza hayırlı uğurlu olmasını diliyorum.” ifadelerini kullanmıştır (T.C. MEB, 2021). Verilerin toplandığı zaman diliminde 3600 ek gösterge hakkının yürürlüğe gireceği tarihin belli olmamasından kaynaklı belirsizlikten dolayı öğretmenler tarafından eksiklik olarak algılanmış olabilir. Buna göre bu yasa tasarısının yürürlüğe girmesi öğretmenlerin mesleki motivasyonunu (Büyükgöze ve Özdemir, 2017) ve performansı (Ekinci, 2010; Maraşlı, 2007) arttırması büyük olasılıklıdır.

Baydar (2019)’un yaptığı araştırmada seçili ülkeler ile Türkiye kıyaslandığında emekli olma yaşının diğer ülkelerle benzerlik göstermesine rağmen Türkiye’deki emekliye ödenen

ikramiye ve maaşlar diğer seçili ülkelere göre en düşük olduğu tespit edilmiştir. 3600 ek gösterge ile ikramiye ve emekli maaşlarında artış olacaktır.

5.1.1.6. Sendikal haklar

“*Öğretmenlerin sendikal hakları yetersiz olması*” maddesi dördüncü sırada yer almaktadır. Bu sonuç; Köybaşı, Ugurlu ve Aslan (2016), Akcan, Polat ve Ölçüm (2017) ile farklılık göstermektedir. Eraslan (2012) ve Berkant ve Gül (2017) benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin sendikaları işlevlerini yerine getirmekten daha çok siyasi bir araç olarak görebilmesi ve sendikaların öğretmen haklarını korumada yetersiz kalıyor inancı olabilir (Berkant ve Gül, 2017) . Bu sebeple sendikalara düzenlemeler getirilip yetkileri öğretmenleri koruyacak şekilde genişletilebilir. Sendekikal öğretmenlerin güvenini sağlayıcı faaliyetlerde bulunabilirler. Öğretmenlere verilecek sendikal haklar daha da genişletilebilir.

5.1.1.7. Kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlik uygulaması

“*Sözleşmeli ve kadrolu olmak üzere iki farklı öğretmenin olması*” maddesi beşinci sırada yer almaktadır. Bu sonuç Demirci (2011), Sezgin Nartgün (2008), Uygun(2005), Bayram (2009), Özer(2008) ve Erdem (2010)’un araştırmalarıyla benzerdir. Araştırmalar sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının fırsat eşitliği ilkesiyle ters düştüğünü ve sözleşmeli öğretmenlerin veriminin düşebileceği yönündedir (Uygun, 2005). Buna göre öğretmenlerin çoğu sözleşmeli ve kadrolu öğretmenlik uygulamasından rahatsız olmaktadır. Bu sebeple sözleşmeli öğretmenlik kaldırılarak sadece kadrolu öğretmenlik uygulaması getirilebilir. İstihdam ile ilgili farklı politikalar geliştirilebilir.

5.1.1.8. Lojman ihtiyacının karşılanması

“*Lojman ihtiyacının karşılanmaması*” maddesi yedinci sırada yer almaktadır. Buna göre lojman ihtiyacının karşılanmaması öğretmenler tarafından sorun olarak algılanmaktadır. Bu Tekişik (1987) ve Erdem (2010)’un araştırmasıyla benzerdir. Lojmanlar ihtiyacı karşılamıyor olabilir. Kırsal kesimde yaşayan öğretmenlerin ihtiyacını karşılasa bile, şehirlerde yaşayan öğretmenlerin de barınma ihtiyacı vardır. Bu sebeple konut ihtiyacı için öğretmenlere politik yardımlar yapılabilir ya da kolaylıklar sağlanabilir.

5.1.1.9. Öğretmenlikte yükselme ölçütleri ve kariyer basamakları

“Öğretmenlikte yükselme ölçütlerinin objektif olmaması” maddesi 8inci sırada, “Sadece sınav sonuçlarına göre öğretmenlere kariyer verilmesi” maddesi 11inci sırada sırada yer almaktadır. Bu maddeler “katılma eğilimdeyim” düzeyindedir. Bu sonuçlara göre ankete katılan öğretmenlerin çoğunluğu bu konular hakkında sorun algılamaktadırlar. Bu araştırma sonucu Erdem (2010), Altay(2007), Baydar (2019), Can(2019) ve Gündüz ve Can (2011) ile benzerlik göstermektedir.

“Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği” (Resmi Gazete, 2005) ile yükselme ve kariyer basamakları belirlenmiştir. Türkiye’de öğretmenlerin terfi sistemleri yetersiz ve yüksek performans sergilemenin terfiye bir katkısı yoktur (Baydar, 2019). Bulgulara göre bir kısım öğretmen müdür, müdür yardımcısı gibi bir üst amirliğe geçerken yükselme ölçütlerini adil bulmamaktadır. Bunun için daha objektif kriterler belirlenebilir. Yönetici Seçme Sınavı sonrası yapılacak mülakatlar tamamen tarafsız birimlerce liyakat temeline dayalı olarak hiçbir siyasi görüş dikkate alınmadan tarafsızca yapılabilir. Sadece sınav sonucuna göre kariyer vermek yerine süreç daha uzun bir vadeye yayılarak öğrencilik yılları da öğretmenlik mesleğine geçişte kriter olabilir. Atama ile ilgili çeşitli görüş ayrılıkları vardır. Memduhoğlu ve Kayan (2017)’de aday öğretmenlerin KPSS algısı üzerine yaptığı araştırmada aday öğretmenlerin KPSS’nin öğretmenlik becerilerini tam olarak ölçemediği, alan sınavının dahil edilmesinin olumlu bir gelişme olduğu ve Türkiye şartlarında KPSS sınavı ile atamanın en iyi yöntem olduğuna vurgu yapılmıştır. Nargün (2008)’ göre aday öğretmenler KPSS sınavının kalkmasını istemektedir.

ÖMK ile öğretmenlere uzman ve başöğretmenlik ünvanları getirilmesi planlanmaktadır (ÖMK,2022:md.3). ÖMK’nın yürürlüğe girecek olması yükselme basamaklarındaki eksikliği gidermesini yönüyle; öğretmenlerin motivasyonunu (Esen, Temel ve Demir, 2017), işe bağlılığını (Can, 2019), iş tatminini (Baydar, 2019), mesleki imajını (Şanlı ve Arabacı, 2017; Ünal ve Bağçeci, 2016), mesleki statüsünü (Atmaca, 2020; Ünsal, 2018), kariyer başarısını (Torun, 2010) ve verimini (Göker ve Gündüz, 2017) arttırmasını beklenmektedir. ÖMK’nın yürürlüğe girecek olması özlük haklarının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi adına önemli bir gelişmedir. Bu gibi teşviklerin arttırılması özellikle bu mesleğe kabiliyeti olan bireylerin bu mesleği yapmak için daha çok istek ve heyecan duymasına yardımcı olabilir.

5.1.1.10. Atama ve tayin sistemi

“Atamalarda siyasi tercihlerin belirleyici olması”16ncı sırada ve “Tayinlerde ‘puan, sıra’ sistemine uyulmaması” son sırada yer almaktadır. Bu maddeler “katılma eğilimdeyim” düzeyindedir. Bu sonuç Erdem (2010), Baydar (2019) ve Can (2019) ile paralellik göstermektedir.

Baydar (2019)’un yaptığı araştırmada seçili ülkeler arasında sadece Türkiye’de atama için hizmet puanı uygulanmasının olduğunu tespit etmiştir ve iyi olarak nitelendirilen okullardaki kadroların öğretmenlerin o bölgeden tayin istememeleri sebebiyle dolu olduğu ve öğretmenlerin bundan şikayet ettiğine vurgu yapılmıştır. Atamalar hizmet puanına göre yapılmasına rağmen öğretmenler tarafından sorun olarak algılanıyorsa atamalara daha şeffaf farklı kriterler getirilerek öğretmenlerin yer değişikliği daha objektif ve kolay hale getirilebilir. Bazı okullardaki kadrolara belirli yıl görev yaptıktan sonra değişiklik yapma zorunluluğu, becayiş gibi uygulamaların hayata geçirilmesi sağlanabilir.

5.1.1.11. Özlük haklarının korunması ve bilgilendirilmesi

“Özlük hakları konusunda yeterince bilgilendirmenin yapılmaması” 9uncu sırada, “Kurumumun özlük haklarımın geliştirilmesi için yeterince mücadele etmemesi” 14üncü sırada “Kurumumun özlük haklarımın korunması için yeterince mücadele etmemesi” 18inci sırada, “Kurumumun özlük sorunlarımın çözümü konusunda yeterince ilgilenmemesi” 19uncu sırada ve “Kurumumun özlük haklarıma sahip çıkmaması” 20inci sırada yer almaktadır. Sonuçlar Cereci (2009) ve Erdem (2010) ile benzerdir.

Cereci(2009)’un araştırmasında öğretmenlerin özlük haklarının yaklaşık çeyreğini bilmediklerini, kıdemi “11 ve üstü” olan öğretmenlerin az daha az kıdeme sahip olanlara göre daha çok bildiğini tespit etmiştir. Kurumun özlük sorunlarıyla ilgilenmesi desteklemesi konuları son sıralarda yer almakla birlikte çoğu öğretmen tarafından sorun olarak algılanmaktadır. Günümüzde değişen şartlara göre özlük haklarında pek çok değişiklik yapılmaktadır. Bu sebeple öğretmenlere destek sağlayacak şekilde belirli aralıklarla bilgilendirme toplantıları ya da yazıları paylaşılabilir, hizmetiçi eğitimlere özendirme yapılarak hizmet içi eğitim almaları sağlanabilir. Çevrimiçi etkinliklerle özet bilgiler şeklinde kısa sunumlar hazırlanıp bilgilendirmeler yapılabilir.

5.1.1.12. Çalışılan kurumda yuva-kreşin olması

“Çocuğumun bakımı için çalıştığım kurumda yuva-kreşin olmaması” maddesi 10uncu sıradadır. Bu eksiklik Yılmaz, Bozkurt ve İzci (2008) ve Erdem (2010)’un araştırmalarıyla benzerdir. Doğum sonrası izinler göz önünde bulundurulduğunda her kurumda öğretmenlerin çocuklarıyla ilgili kaygılarını giderip verimini arttırmak adına yuva ve kreş açılabilir. Bu konuda öğretmenlere maddi ve manevi destekler sağlanabilir.

5.1.1.13. Personel ulaşım seferleri düzenlenmesi

“Mesaiye gidiş-geliş için personel ulaşım seferlerinin düzenlenmemesi” 12inci sıradadır. Öğretmenler ulaşımı büyük bir sorun olarak algılamaktadır. Bu sonuç; Can (2019), Uygun (2012), Erdem (2010) ve Gündüz ve Can(2011)’in araştırmasıyla benzerdir. Öğretmenlere ulaşım konusunda toplu taşımalarda daha fazla indirim uygulanabilir ya da belirli seferler düzenlenebilir. Bazı meslek grupları gibi ulaşım araçları ücretsiz yapılabilir.

5.1.1.14. Maaştan kesinti

“Rapor alınca maaştan kesinti yapılması” maddesi 13inci sırada yer almaktadır. Bu Erdem (2010)’un araştırmasıyla benzerdir. Bir ay içinde 10 günü geçen raporlarda maaştan kesinti ve rapor alındığı taktirde ek dersten girilmeyen ders saati ve planlama saatlerinden normalde gelindiği taktirde verilmesi gereken ek dersler kesilir (Resmi Gazete, 2006). Rapor almak özlük hakkı iken maaştan kesinti öğretmenleri zor durumda bırakabilmektedir. Hasta iken okula gelmesine sebebiyet verebilmektedir. Bu konuda yapılacak düzenlemelerle öğretmenlerin maaşlarından kesinti yapılmayabilir ya da girmediği tüm dersler yerine oranlama yapılarak kesinti yapılabilir. Büyük çoğunluğun sorun olarak algıladığı bu madde için yönetmeliklerde gerekli düzenlemelerin yapılması faydalı olabilir.

5.1.1.15. Emekli olma yaşı (EYT)

“Emekli olma yaşının yükselmesi” maddesi 15inci sırada yer almaktadır. Büyük bir çoğunluk tarafından sorun olarak algılanmaktadır. Türkiye’de emekli olma yaşı 08/09/1999’dan önce hizmeti bulunan ile sonra hizmeti bulunanlar farklı emeklilik haklarına sahiptir (WEB1, 2018). Türkiye’de genel olarak emeklilik yaşı kadınlarda 58 erkeklerde 60’tır (Acar ve Kitapçı, 2008). Acar ve Kitapçı (2008)’in araştırmasında emekli olma yaşının politik ve

ekonomik unsurlardan dolayı yükseltilmesine tepki çekilmiş, demografik özelliklere göre yapılmasına dikkat çekilmiştir. Acar ve Kitapçı (2008) ve Erdem (2010)'un araştırmasında da benzer sonuçlar bulunmuştur. Öğretmenlerin fikirleri alınarak ve demografik özelliklere göre emeklilik yaşı belirlenebilir (Erdem, 2010). 25 yıl görev yaptıktan sonra emeklilik hakkı verilmesine rağmen emekli olmak için yaşı beklemek öğretmenler tarafından çalışmada isteksizliğe (Akçakanat, Erhan ve Uzunbacak, 2019) neden olabilir. Bu sorunun çözümü ve öğretmenlik mesleği gibi yıpranma payının yüksek olduğu bir meslekte öğretmenlere kolaylıklar getirilerek belirli yıl görev yapmış öğretmenlere özel yönetmelikler çıkarılıp mesleki verimin artması sağlanabilir. Bu durum eğitim kalitesini de etkileyecektir.

5.1.1.16. Fiili hizmet tazminatı

“Her 4 yılda 1 yıl fiili hizmet tazminatının verilmemesi” maddesi 17inci sırada yer almaktadır. Öğretmenlik mesleği askerlik, polislik, hakimlik gibi iş güclüğü olan meslek grupları arasında olduğundan onlara verilen özlük haklarından olan 4 yılda bir fiili tazminatın verilmesi öğretmenlere de verilmelidir (Erdem, 2010). Erdem (2010)'un yaptığı çalışmada bu madde en üst sırada yer almaktadır. Değişen yaşam koşullarına göre öğretmenlerin görüşleri ve öncelikleri değişebilmektedir. Baydar (2019)'un araştırmasında da benzer olarak *“dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenlere maddi destek verilmesine ilişkin talepleri”* dile getirilmiştir. Buna göre, fiili hizmet tazminatı öğretmenlerin de görüşleri alınarak gündeme getirilip özlük haklarında değişiklikler yapılması gereken konulardandır.

5.1.1. İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar ve tartışma

Bu bölümde öğretmenlerin çalışırken gösterdikleri akış deneyimi düzeylerinde ve özlük haklarıyla ilgili algılarında (cinsiyet, yaş, okul kademesi, kıdem, kurum düzeyi, istihdam durumu, aynı kurumda çalışma süresi, sendikaya üye olma) değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin elde edilen sonuçlar aşağıda başlıklar altında verilmiştir.

5.1.1.1. Cinsiyet

Bulgulara göre cinsiyet değişkenine göre akış deneyimi ölçeğinde anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuç Gencer (2018) ve Fujita, Diener ve Sandvik (1991)'in araştırmaları ile uyumludur.

Dilmaç ve Bozgeyikli (2009)'un öğretmen adaylarıyla yaptığı araştırmada ve Yeşiltaş ve Ekici (2017)'nin araştırmasında; kadınların erkeklerden anlamlı şekilde farklılaştığı ve daha yüksek çıktığı görülmüştür.

Verilen özlük hakları sorunlarına katılma ölçeğinde anlamlı fark bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre kadınlar erkeklere göre verilen özlük haklarına daha fazla katılmaktadırlar. Bu sonuç Cereci (2009), Gündüz ve Can (2011), Jangaiah (2005) ve Kumaş'ın (2008) araştırmaları ile benzerlik göstermektedir. Erdem (2010) ve Altay (2007)'nin araştırmasıyla farklılık göstermektedir.

5.1.1.2. Yaş

Yaş değişkenine göre; akış deneyimi ölçeğinde anlamlı fark bulunmuştur. (40-49) ve (50 ve üstü) yaş aralığındaki öğretmenler (20-29) ve (30-39) yaş grubundakilere göre akış deneyimi düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuçlara göre yaş ilerledikçe meslekte akış deneyimi yaşama düzeyi artmaktadır. Bu sonuç Bradburn ve Caplavitz (1965), Gencer (2018), Gurin, Veroff ve Feld(1960), Yeşiltaş ve Ekici(2017) ve Wilson (1967) ile benzerdir. Bunun sebebi ilk yıllarda mesleğe alışma sürecinin olması ve ilerleyen yaş ve tecrübe ile mesleğe bağlanmanın artması olabilir. İlk yıllar insanlar mesleğe karşı daha kaygılı olurken yaş ilerledikçe kaygılar yerini akışa bırakmış olabilir.

Yaş değişkenine göre verilen özlük haklarına katılma düzeyleri arasında anlamlı fark vardır. Tüm yaş gruplarında ortalamalar “*katılma eğilimindeyim*” düzeyinde çıkmasına karşın 30-39 yaş aralığı 40-49 yaş aralığına göre daha fazla katılma eğilimindedir. 30-39 yaşa kadar artış olmakla birlikte 40-49 yaş aralığında düşmekte ve 50 ve üstünde en düşük olarak tespit edilmiştir. Buna göre özlük haklarına katılma 40 yaşına kadar artış göstermekte ve 40 yaşından sonra azalmaktadır. Bu sonuç Gündüz ve Can (2011) ile benzerlik gösterirken, Altay (2007) ve Erdem (2010)'un araştırmalarında yaşa göre anlamlı fark bulunamamıştır. Buna göre öğretmenler 40 yaşına kadar özlük sorunlarına daha duyarlı olurken 40 yaşından sonra sorun algılama seviyelerinin önceki yaşlara göre düştüğünü söyleyebiliriz. Bu durum, öğretmenlerin, 40 yaşından sonra yeni atılımlar yapmaktansa mevcut durumun kabule geçildiği, iş ve iş dışı hayatının daha durağan seyrettiği bir dönem olması ve 50 yaşından sonra da emekli olmaya yaklaşmasıyla ilgili olabilir.

5.1.1.3. Görev yapılan okul kademesi

Görev yapılan okul kademesi değişkenine göre akış deneyiminde anlamlı fark bulunmuştur. Bu anlamlı fark ortaokul ile lise düzeyinde görev yapan öğretmenler arasındadır. Sonuçlara göre en düşük akış deneyimi düzeyi ortaokul ve en yüksek düzey lisede görev yapan öğretmenlerde tespit edilmiştir. Lisede görev yapan öğretmenlerin akış deneyimi düzeyi “*katılıyorum*” düzeyinde iken diğer kademelerde “*biraz katılıyorum*” düzeyindedir. Buna göre lisede görev yapan öğretmenler akış yaşarken diğer kademelerde çalışan öğretmenler biraz akış yaşamaktadır. Bu sonuç Gündüz (2004)’ün yaptığı araştırmayla benzerlik göstermektedir. Ortaokuldaki öğrencilerin bir geçiş sürecinde ilkokuldan liseye geçişte bir köprü vazifesi üstlenmesi, 5. Sınıfta tüm derslerin branşlara ayrılması adaptasyon sorunlarına yol açmasına sebebiyet vermiş ve bu durum öğretmenlerin akış deneyimi düzeyine etki etmiş olabilir.

Görev yapılan okul kademesi değişkenine göre verilen özlük haklarına katılma ölçeğinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Erdem (2010)’un yaptığı araştırmada devlette görev yapan ilköğretim öğretmenleriyle özelde görev yapan ilköğretim öğretmenleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Cereci (2009)’un araştırmasında da ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortaokulda görev yapanlara göre özlük haklarını daha çok kullandığı tespit edilmiştir.

5.1.1.4. Kıdem

Kıdem değişkenine göre akış deneyimi düzeyinde anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu anlamlı fark “6-10” yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerle “21 ve üstü” kıdemli öğretmenler ve “16-20” yıl kıdemli öğretmenlerle “21 ve üstü” kıdeme sahip öğretmenler arasındadır. En düşük akış deneyimi “6-10” yıl arasındaki kıdemli öğretmenlerde ve en yüksek ortalama “21 ve üstü” kıdemli öğretmenlerde tespit edilmiştir. Bununla beraber kıdemin, “21 ve üstü” olduğu grupta “*katılıyorum*” düzeyinde diğer gruplarda “*katılma eğilimindeyim*” düzeyinde akış deneyimi yaşadıkları tespit edilmiştir. “21 ve üstü” kıdem yılına sahip öğretmenlerin emekli olma yaşları gelmiş ya da kendi istekleriyle göreve devam eden öğretmenler olması bu duruma etki etmiş olabilir. Yeşiltaş ve Ekici (2017)’nin akademisyenler üzerine yaptığı araştırmada en düşük akış deneyimi düzeyi “araştırma görevlilerinde” ve en yüksek düzey “profösörlerde” tespit edilmiştir.

Kıdem değişkenine göre verilen özlük haklarına katılma düzeyinde anlamlı fark bulunamamıştır. Bu sonuç Gündüz ve Can (2011) ve Kumaş (2008) ile benzerlik göstermektedir. Sonuçlara göre öğretmenlerin algıladıkları en yüksek özlük hakları sorunları düzeyi “11-15” yıl kıdeme sahip öğretmenlerde, en düşük ise “21 ve üstü” yıl arasında kıdemi olan öğretmenlerde tespit edilmiştir.

5.1.1.5. Kurum düzeyi

Kamuda çalışan öğretmenlerin akış deneyimi düzeyleri ve alt boyutları incelendiğinde en yüksek ortalama çalışmada içsel keyif alt boyutuna en düşük ortalama ise çalışmaya kendini verme alt boyutuna aittir. Tüm boyutların ve ölçeğin ortalaması “*biraz katılıyorum*” düzeyindedir.

Kamuda çalışan öğretmenlerin özlük haklarına katılma düzeyi “*katılma eğilimdeyim*” şeklindedir. Bu sonuç yapılan diğer araştırmaları desteklemektedir (Akpınar,2008; Altay, 2007; Doğan, 2008; Erden, 2010; Göker ve Gündüz, 2017; Güler, 2006; Günay, 2006; Gündüz ve Can, 2011 Kuzey, 2002; Pehlivan, 2002; Pervez ve Hanif, 2003; Rençber, 2008; Tufan, 1997; Uygun, 2012). Erden (2010)’un yaptığı araştırmada özel okullarda görev yapanlar devlet okullarında görev yapanlara oranla özlük hakları sorunlarına daha az katılmaktadırlar şeklindedir.

5.1.1.6. İstihdam durumu

İstihdam durumu değişkenleri kadrolu, sözleşmeli ve ücretli olarak alınmıştır. İstihdam durumu değişkenine göre akış deneyimi ölçeğinde anlamlı fark yoktur. Bu araştırma; Arslan, Sabah ve Göksu (2006), Polat (2013), Torun (2010) ve Yılmaz (2018)’in araştırmalarıyla bu yönüyle farklılaşmaktadır. Sonuçlara göre öğretmenlerin algıladıkları en yüksek akış deneyimi ortalaması ücretli öğretmenlerde, en düşük ortalama ise sözleşmeli olarak çalışan öğretmenlerde tespit edilmiştir. Ücretli öğretmenlerde “*katılıyorum*”, diğer gruplarda “*biraz katılıyorum*” düzeyindedir.

İstihdam durumu değişkenine göre verilen özlük hakları sorunlarına katılma ölçeğinde anlamlı fark yoktur. Bu araştırma; Baydar (2019), Bayram (2009), Öğülmüş, Yıldırım ve Aslan (2013), Özer (2008), Polat (2014) ve Yılmaz (2018)’in araştırmalarından farklılık göstermektedir. Bulgulara göre tüm gruplarda “*katılma eğilimdeyim*” düzeyi çıkmıştır.

Öğretmenlerin verilen özlük haklarına katılma ortalaması; en yüksek kadrolu öğretmenlerde, en düşük ise sözleşmeli olarak çalışan öğretmenlerde tespit edilmiştir.

5.1.1.7. Aynı kurumda çalışma süresi

Aynı kurumda çalışma süresine göre akış deneyimi ölçeği için anlamlı bir fark bulunamamıştır. En düşük akış deneyimi ortalaması aynı kurumda 7-10 yıl arasında çalışan ve en yüksek ise 10 ve üzeri yıl aynı kurumda çalışma şeklindedir. Aynı kurumda çalışma değişkenine göre akış deneyimi düzeyleri “*biraz katılıyorum*” şeklindedir.

Aynı kurumda çalışma süresine göre verilen özlük hakları sorunlarına katılma ölçeği için anlamlı bir fark bulunamamıştır. En düşük özlük hakları sorunlarına katılma ortalaması aynı kurumda 10 ve üzeri yıl çalışan öğretmenlerde ve en yüksek ise 4-6 yıl aynı kurumda çalışma şeklindedir. Aynı kurumda çalışma değişkenine göre özlük hakları sorunları algılama düzeyleri birbirine yakın ve “*katılma eğilimdeyim*” düzeyindedir.

5.1.1.8. Sendikaya üye olma

Sendikaya üye olma değişkenine göre akış deneyimi ölçeğinde anlamlı fark bulunmuştur. Sonuçlara göre sendikaya üye olanlar üye olmayanlara göre çalışmada akış deneyimini daha çok hissetmektedirler. Buna göre sendikal haklar vasıtasıyla kendini güvende hisseden öğretmenler, çalışma esnasında sendikalı olmayanlara göre daha yüksek düzeyde akış yaşıyor olabilirler.

Sendikaya üye olma değişkenine göre verilen özlük hakları sorunlarına katılma ölçeğinde anlamlı fark bulunamamıştır. Bu Cereci (2009)’un araştırmasıyla benzerlik göstermektedir. Sonuçlara göre ortalamaların yakın olmasına rağmen sendikaya üye olanlar üye olmayanlara göre özlük hakları sorunlarını daha az hissetmektedir. (Erden, 2010)’un araştırmasında öğretmenlerin “*herhangi bir derneğe üye olmaya*” göre verilen özlük sorunlarıyla karşılaşma konusundaki görüşleri arasında anlamlı fark vardır ve üye olanlar üye olmayanlara göre daha fazla özlük sorunlarıyla karşılaşmakta ve katılmaktadırlar. Bu yönüyle Erden (2010)’un araştırmasından farklılaşmaktadır.

5.1.4. Çalışmada akış deneyimi ile özlük hakları arasındaki ilişki

Bu bölümde “ Öğretmenlerin çalışırken gösterdiği akış deneyimi düzeyleri ile özlük haklarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” alt problemi incelenecektir.

Çalışma sırasında yaşanan akış deneyimi ile verilen özlük haklarına katılma ölçeklerinin arasındaki ilişkiyi, tespit etmek amacıyla ilişkisel tarama yapılmış, aralarındaki ilişkiyi tespit etmek için pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Bu analiz sonucunda negatif yönlü çok düşük bir ilişki tespit edilmiştir. Bulgulara göre aralarında %2’lik bir ilişki vardır. Buna göre öğretmenlerin özlük hakları ile ilgili sorun algılaması akış deneyimi yaşamalarına engel değildir. Bu durumun nedeni akışın anlık olarak hissedilmesi ve özlük haklarının daha kalıcı özelliklere sahip olmasıyla alakalı olabilir. Sahranç (2008)’e göre akış sırasında birey ne yaşadığını düşünmediğinden ne yaşadığının da farkında olmadığından birey kaygı ya da endişe gibi durumları da düşünmeyecektir. Çünkü birey yaşadığı akış deneyimini bile deneyim bittikten sonra ifade etmektedir (Novak, Hoffman ve Yung, 2000; Peterson, Park ve Seligman, 2005). Yani akış anlık bir keyif alma durumudur diyebiliriz. Arygle (1994)’e göre birey aynı zamanda hem pozitif hem de negatif duyguları aynı anda yaşabilir. Bu insanın ruhsal dinamiğiyle alakalıdır. Akış sırasında bireyin öz benliği tarafından kendisine yöneltilen eleştiriler, şüpheler ve değerlendirilmeler susmaktadır (Jackson ve Csikszentmihalyi, 1999). Akış deneyimini yaşayan bireylerin diğer tehditleri önemsemesi beklenmez (Yaşın, 2016). Bu görüşler de araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

5.2. Öneriler

Öğretmenlere akış deneyimi yaşamaları için, net ulaşılabilir kendi yeteneklerine uygun görevler verilebilir. Görev paylaşımında idare tarafından herkesin ilgi ve yeteneğine göre görevlendirilmeler yapılabilir.

Öğretmenlere yaptıkları faaliyetlerin doğruluğu, yanlışlığı, işe yararlığı hakkında geri bildirimler verilerek, kendi ilgi yetenek ve kabiliyetlerinin farkındalığı sağlanabilir.

Öğretmenlerin hangi konularda yeterli oldukları tespit edilerek. Yetkin olmadıkları konular geliştirilmeye çalışılabilir.

Bireyin akış deneyimi için odaklanmaya ihtiyacı vardır. Bunun için sınıf ortamının fiziki koşullarında düzenlemeler yapılabilir. Sınıf mevcutlarının azaltılması, temizliğine dikkat edilmesi, gerekli donanımların sağlanması gibi.

Öğretmenlik mesleğine girişte öğretmen ataması yapılırken bireylerin öğretmenlik mesleğini icra edebilecek bilginin yanında duygu ve his donanımının da ölçülmesi sağlanabilir. Bu ölçümler uzman kişilerce yapılabilir.

Öğretmenlerin üstesinden gelebileceği, başarma duygusunun tadılabileceği kademeli ve gittikçe zorlaşan görevler verilebilir. Böylelikle yapılan eylemler rutinden çıkmış da olacaktır. Görevlerin sonucunda ödüller verilebilir. Böylelikle çalışan ve çalışmayan öğretmenlerin arasında farklar ve farkındalıklar oluşabilir.

Çalışma ortamının akış deneyimi yaşamada etkili olması sebebiyle çalışma ortamında öğretmen görüşleri alınarak değişiklikler yapılabilir. Mesela okulda yapılacak değişiklikler oy birliği ve görüş bildirilerek yapılabilir.

Bireyler çalışmayı bir oyun ve sanat olarak algıladıklarında çalışmanın oyunla benzer yanları olması sebebiyle yaşamlarında daha iyi ve mutlu olacaklardır. Bu sebeple okullar öğretmenler için cazibe haline getirilebilir. Okullarda öğretmenlere yönelik etkinlikler düzenlenebilir. Çalışma saatleri dışında okulda tüm öğretmenlerin katılımının sağlandığı motivasyon çalışmaları yapılabilir. Alanında uzman kişilerce seminerler, söyleşiler, imza günleri düzenlenebilir.

Öğretmenlerin akış deneyimlerini ölçmek amaçlı anketler belirli aralıklarla uygulanabilir. Bu anket sonuçları dikkate alınarak düzenlemeler yapılabilir.

Birey üstesinden gelebileceği bir zorluk yaşadığında akış gerçekleşmektedir. O sebeple öğretmenlik mesleğine girişte herkesin kendi kapasite ve yeteneklerini tanıması sağlanabilir. Kapasitesine uygun kişilerin öğretmenlik mesleğinde yer alması eğitim kalitesini de arttırması beklenmektedir. Kapasitesinin üstünde olması sorunken altında olması da büyük problemlere sebebiyet verebilir. Bu yüzden kişilik tanıma ve yetenek testleri uzman kişilerce öğretmenlere uygulanabilir. Belirli aralıklarla bu testler tekrar edilebilir.

Okulun koordinasyonu sağlayan en yetkili kişi müdürdür. İdareciler seçilirken; liyakat temelinde, bulunulan bölgenin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını iyi analiz edebilecek, koordinasyonu iyi sağlayacak özelliklere sahip kişilerden seçilmesine dikkat edilebilir. Bu seçimler politik görüşlerden ayrılarak tarafsızlık ilkesine göre yapılabilir. Bu şekilde yapılan

görevlendirmeler, öğretmenlerin saygı duymasını ve verilen işleri istekli bir şekilde yapmasına katkı sağlayabilir.

Meslekte yükselme olanakları arttırılabilir.

Öğretmenlere kariyerlerini geliştirmeleri için fırsatlar sunulabilir. Bunun için üniversitelerle işbirliği içinde ortak programlar yürütülebilir.

Özellikle pandemi sürecinde teknoloji kullanımı büyük önem kazanmıştır. Yapılacak hizmetiçi eğitimlerle eğitimde yapılan değişiklikler duyurularak ve eksiklikler giderilerek daha nitelikli eğitim imkanı sağlanabilir. Bu sebeple hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin ilgi alanlarına, ihtiyaçlarına ve önerilerine uygun olarak düzenlenmesi sağlanabilir.

Yönetmeliklerde yapılan değişiklikler aşama aşama öğretmenlerin bilgilendirilmesi sağlanarak hayata geçirilebilir. MEB tarafından öğretmenlerin tüm gelişmeleri kolaylıkla takip edebileceği bir platform oluşturulabilir.

Öğretmenlerin özlük haklarıyla ilgili sorun olduğu düşünüldüğü konuları kolaylıkla paylaşım iletebileceği, öğretmenlerin birbiriyle fikir alışverişi yapabileceği bir iletişim ağı tasarlanabilir.

Öğretmenlerin imajlarının düzeltilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Bu konuda medyadan yardım alınabilir.

Öğretmenlere özel günlerinde (doğum günü, doğum, askerlik, evlilik gibi) milli eğitim tarafından kişiselleştirilmiş hediyeler gönderilebilir. Bu konuda okul müdürü, müdür yardımcıları ve çalışma arkadaşlarından destek alınabilir. Ya da bu gibi hediyeler alınması için okullara bir bütçe sağlanabilir.

DYK kursları, belleticilik gibi görevler ücret ve hizmet puanının artması bakımından özendirici çalışmalardır. Öğretmenlerin diğer meslek gruplarına nazaran aldığı eğitime göre düşük ücret aldığı düşünüldüğünde bu şekildeki teşviklerin daha da arttırılması sağlanabilir. Bu gibi uygulamalar özlük haklarındaki gelişmeler bakımından sevindiricidir. Bu gibi uygulamalara daha fazla ağırlık verilebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin maaşlarından ve ek derslerinden yapılan vergi kesintileri kaldırılabilir ya da azaltılabilir.

Emeklilik yaşı ile ilgili düzenlemeler getirilebilir. Öğretmenlik mesleğinin yıpratıcı ve tüm toplumu etkileyici özelliği düşünüldüğünde mesleki yılını doldurup yaş bekleyen öğretmenlere öğretmenlik kadar aktif olmayan alternatif çalışma alanları sunulabilir ya da ders saatleri azaltılabilir.

3600 ek göstergenin getirilmesine yönelik çalışmalara hız verilebilir.

Öğretmenlerin özlük haklarının iyileştirilmesine yönelik çalışmalar arttırılabilir. Bu konuda içerisinde çoğunluğu öğretmen olan komisyonlar kurulabilir.

Öğretmen evlerinin faaliyetleirini ve kapsamını genişleterek, daha çok alanda ve bölgede hizmet vermesi sağlanabilir.

Barınma sorununu çözmek için öğretmenlere özel konut kredileri verilmesi için MEB tarafından girişimlerde bulunulabilir.

Öğretmenlere ulaşım için ödenek verilebilir. Bazı meslek grupları gibi toplu taşıma araçları bedava yapılabilir.

Öğretmenlere yaşam koşulları göz önünde bulundurularak özellikle büyük şehirlerde ve mahrumiyet bölgelerinde öğretmenlere askerlik, polislik vb. meslek grupları gibi özendirici maddi ve manevi teşvikler, fiili hizmet tazminatı vb. verilebilir.

Diş, protez, gözlük gibi şeylerdeki devletin ödediği katkı payı arttırılabilir.

Öğretmenlere özlük hakları ile ilgili değişiklikleri takip edecekleri çeşitli konularda bilgi içerikli olan dergiler yayımlanabilir.

Öğretmenlerin puan sisteminde öğretmenleri mesleğe karşı özendirici ve katkı sağlayıcı puan sistemleri öğretmenlerin görüşleri alınarak geliştirilebilir. Böylelikle öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri özendirilebilir.

Öğretmenler düşük ücret aldıklarını düşünmektedirler. Bu sebeple ücretin toplumun öğretmenlere bakış açısını ve mesleki statüsünü de etkilediği düşünüldüğünde öğretmen maaşlarına iyileştirme yapılabilir.

ÖMK ile öğretmenlere “uzman öğretmenlik, baş öğretmenlik” gibi ünvanların getirilmesi planlanmaktadır. Bu gibi yasa tasarılarının arttırılması ve teşvik edilmesi sağlanabilir. Öğretmenlere daha fazla yükselebileme olanaklarının olduğu ve çalışanla çalışmayanın ayrıldığı performansa dayalı bir sistem getirilebilir. Öğretmenlerin aldığı eğitim ve sertifikaların önem kazanması sağlanabilir. Öğretmenlere eğitim almaları için özendirici teşvikler arttırılabilir. Eğitim alanlara, eğitim almalarını kolaylaştırıcı ayrıcalıklar tanınabilir.

Yapılan araştırmada doğum öncesi ve sonrası izinler öğretmenler tarafından yetersiz bulunmuştur. Bu sebeple öğretmelerin izinlerinin uzatılması sağlanabilir. Ayrıca

öğretmenlerin isteği doğrultusunda okullarda kreş, yuva vb. açılabilir. Ya da öğretmenlere; çocuğu kreş, yuva gibi bir kuruma gidiyorsa maddi destek sağlanabilir.

Sendikaların siyasi kimliğinden sıyrılarak tüm öğretmenlerin haklarını savunan yaptırım gücü olan bir kurum olması için öğretilerin birlik beraberlik içinde çalışıp, ortak kararlar alması faydalı olabilir.

3600 ek göstergenin getirilmesine yönelik çalışmalara hız verilebilir.

Sözleşmeli, ücretli, kadrolu ayrımı yerine tek bir norm durumunun olması gündeme getirilebilir.

Bulgular sonucunda öğretmenler kurumlarının özlük sorunları ile ilgilenmediklerini, bilgilendirilmediklerini, mücadele etmediklerini düşünmektedirler. Bu sebeple idari kadro ile öğretmen ilişkilerini iyileştirmeye yönelik çalışmalar yapılabilir. İdarecilere bu konularla ilgili eğitimler verilebilir. Kurumun belirli aralıklarla özlük haklarıyla ilgili bilgilendirme yapması faydalı olabilir.

Yetkililer tarafından istikrarlı, işlevsel, uygulanabilir ve çıktılarının gözlemlenebileceği politikalar tercih edilebilir. Eğitim politikaları belirlenirken işin mutfağında olan öğretmenlerin de politika belirleyiciler arasında olması sağlanabilir.

Öğretmenlerin akış deneyimleri ile tükenmişliği arasındaki negatif ilişkiden dolayı akış deneyimi düzeylerini arttırmak için öğretmenlerin tükenmişlik yaşamasına sebep olan durumların tespit edilip iyileştirme çalışmaları yapılabilir. Bu sebeple sonraki araştırmacılar öğretmenlerin akış deneyimi ile tükenmişlikleri üzerine detaylı bir çalışma yapabilir.

Bu araştırmayla öğretmenlerin çalışmada akış deneyimine özlük haklarıyla ilgili sorun algılamasının çok az etki ettiği görülmüştür. Bu sebeple bir sonraki araştırmacılar akış deneyimini hangi faktörlerin etkilediğine dair araştırmalar yapabilirler.

Bu araştırma beraberinde bazı sınırlıkları içermektedir. Özel kurumlarda çalışan öğretmenler anketi yanıtlamak için istekli olmamışlardır. Bu sebeple daha sonra yapılacak araştırmalar özel kurumlara yönelik yapılabilir. Kadrolu, sözleşmeli, ücretli öğretmenler arasından anketi yanıtlayanların çok büyük çoğunluğunu kadrolu öğretmenler oluşturmaktadır. Bu nedenle ücretli ve sözleşmeli öğretmenlerin daha çok katılımının sağlandığı ya da sadece onlara özel çalışmalar yapılabilir. Bu araştırma tarama modelinde yapılan nicel bir araştırmadır. Daha detaylı bilgi edinebilmek adına nitel araştırma yöntemi ya da karma bir yöntem kullanılabilir. Bu araştırmada çalışmada akış deneyimi ve özlük hakları birleştirilerek katılımcılara ölçek

olarak uygulanmıştır. Akış deneyimi leği iş doyumunu, işe bağlılık, motivasyon gibi farklı kavramları içeren anketlerle beraber uygulanabilir. Bu lekler tüm okul kademelerine uygulanmıştır. Daha özele indirgenerek uygulanabilir. Bu anket sadece Kocaeli genelindeki öğretmenleri kapsamaktadır. Sonraki araştırmacılar uygulanacak bölgeyi değiştirerek uygulayabilirler.



KAYNAKÇA

- Acar, İ. A. ve Kitapçı, İ. (2008). Sosyal güvenliğin demografik boyutu: Türkiye'deki emeklilik sistemindeki değişim. *Maliye Dergisi*, 154, 77-98. Erişim adresi: <http://researchgate.net/publication/349311698>.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166. http://www.researchgate.net/publication/292141660_Ogretmenlerin_Motivasyon_Etkenleri
- Ada, S. ve Baysal, Z. (2010). *Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(0), 343-361. Erişim adresi: http://www.researchgate.net/publication/313620665_Egitimde_motivasyon
- Akbaşlı, S. ve Balıkcı, A. (2013). Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre okul yöneticiliğinin meslekleşmesinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 366-377. doi:10.17860/efd.27032
- Akcan, E., Polat, S. ve Ölçüm, D. (2017). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre sendikal faaliyetlerin okullara etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1101-1119. doi:10.17240/aibuefd.2017.17.31178-338811
- Akçakanat, T., Erhan, T. ve Uzunbacak, H. H. (2019). Meslek aşkının iş tatmini üzerine etkisi: akış deneyiminin aracı rolü. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 80-95. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/706222>.
- Akın, K. (2020). *Psikolojik sermaye ve örgütsel adalet algısının akış deneyimi üzerindeki etkisinde işe tutulmanın aracılık rolü: türk savunma sanayinde bir araştırma* (Doktora Tezi). Başkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İstanbul. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 613223).
- Akpınar, B. (2008). Eğitim sürecinde öğretmenlerde strese yol açan nedenlere yönelik öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 359-366. Erişim adresi: <http://app.trdizin.gov.tr>

- Aktepe, V. (2005). Eğitimde bireyi tanımanın önemi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 15-24. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59538/856359>
- Akyılmaz, B., Sezginer, M. ve Kaya, C. (2017). *Türk idare hukuku*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Altaş, S. S. ve Kuzu, A. (2013). Örgütsel etik, örgütsel güven ve bireysel iş performansı arasındaki ilişki: okul öncesi öğretmenleri üzerinde bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 29-41. <http://dergipark.org.tr/en/pub/ejoir/issue/5375/72944>.
- Altaş, S. S. ve Çekmecelioğlu, H. G. (2015). Örgütsel adalet algısının iş tatmini, örgütsel bağlılık ve iş performansı üzerindeki etkileri: okul öncesi öğretmenleri üzerinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 29(3), 421-439. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/en/download/article-file/30420>
- Altay, S. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin mesleklerinde karşılaştıkları sorunlar*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 234759).
- Anayasa (1961). *Türkiye cumhuriyeti anayasası*. Kanun No:334, Kabul Tarihi: 9/7/1961. (<http://www.anayasa.gov.tr> adresinden 9/03/2022 tarihinde edinilmiştir.)
- Andersen, R. ve Werfhorst, H. (2010). Education and occupational status in 14 countries: The role of educational institutions and labour market coordination. *The British Journal of Sociology*, 61(2), 336-355.
- Arygle, M. (1994). *The psychology of happiness* (4th ed.). London: Routledge.
- Arslan Ayazlar, R. (2015). *Akış deneyiminin yamaç paraşütü deneyim doyumu ve yaşam doyumuna etkileri* (Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı, Aydın. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 391135).
- Arslan, H., Sabah, S. ve Göksu, M. Z. (2006). İlköğretim okullarında çalışan ücretli öğretmenlerin verimliliklerinin araştırılması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 24, 33-43. Erişim adresi: <http://www.ebscohost.com>
- Arzova, B. S. (2001). Motivasyon artırmada en önemli pay yöneticilerindir. *Ekopol: Ekonomi, Politika, Kültür ve Sanat Dergisi*, 9(1), 20-21. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr>

- Aşan, Ö. ve Erenler, E. (2008). İş tatmini ve yaşam tatmini ilişkisi. *Süleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics & Administrative Sciences*, 13(2), 203-216. Erişim adresi: <http://www.ebscohost.com>
- Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin toplumsal saygınlık ve imajlarına olumsuz etki eden faktörlerin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 152-167. Doi: 10.33308/26674874.2020341165
- Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (2010). *11inci ve 14üncü protokoller ile değiştirilen metin avrupa antlaşmaları serisi*, No:5, Haziran. (http://www.anayasa.gov.tr/medial/3542/aihs_tr.pdf adresinden 16/02/2022 tarihinde edinilmiştir.)
- Aydiner Boylu, A. ve Paçacıoğlu, B. (2016). Yaşam kalitesi ve göstergeleri. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi (AKAD)*, 8(15), 137-150. <http://dergipark.org.tr/en/pub/kilisiibfakademik/issue/25025/266011>
- Aylar, E. (2012). Bir örnek olay incelemesi: sosyo-kültürel teori bağlamında geleceğe yönelik hedefler ve öz-düzenleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 767-782. <http://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/48698/619564>
- Bakker, A.B., Demerouti, E. ve Schaufeli, W.B. (2003). Dual processes at work in a call centre: an application of the job demands-resources model. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 12, 393-417. Doi:10.1080/13594320344000165
- Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: the crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 66(1), 26-44.
- Bakker, A. B. (2008). The work-related flow inventory: construction and initial validation of the wolf. *Journal of vocational behavior*, 72(3), 400-414.
- Balay, R. (2011). *Okula toplumsal katılım (okul-çevre ilişkileri)* (Geliştirilmiş 3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baydar, H. (2019). *Çeşitli ülkelerdeki sınıf öğretmenlerinin temel özlük haklarının karşılaştırılarak bu haklara ilişkin türkiye'deki öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) . Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bayram, G. (2009). *Öğretmenlerin istihdam biçimi farklılıkları ve yarattığı sorunlar: ankara'da çalışan sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir*

- araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başaran, İ.E. (2000). *Örgütsel davranış: insanın üretim gücü*. Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye.
- Berkant, H. G. ve Gül, M. (2017). Sendika üyesi öğretmenlerin sendikalara yönelik algıları ve sendikalardan beklentileri. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 6(1). Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/en/download/article-file/316110>
- Bingöl, D. (1990). *Personel yönetimi ve beşeri ilişkiler*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayını.
- Bozkurt, E. (2003). *Genel hukuk bilgisi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bradburn, N.M., ve Caplovitz, D. (1965). *Reports of happiness*. Chicago: Aldine.
- Brickman, S. J. ve Miller, R. (2001). *The impact of sociocultural context on future goals and self regulation, research on sociocultural influences on motivation and learning*. Connecticut: IAP.
- Bursalıoğlu, Z. (1987). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranışlar*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Bursalıoğlu, Z. (2019). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (21. Baskı). Ankara: Pegem.
- Büyükoğlu, H. (2015). Okul Müdürlerinin Okul İçi Akış Deneyimlerinin İncelenmesi (Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması Ve Ekonomisi Bilim Dalı, Eskişehir. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 423570).
- Büyükgöze, H. ve Özdemir, M. (2017). İş doyumu ile öğretmen performansı ilişkisinin duygusal olaylar kuramı çerçevesinde incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 311-325.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1618-1650.
- Can, A. (2020). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Carli, M., Delle Fave, A. ve Massimini, F. (1988). The quality of experience in the flow channels: comparison of italian and u.s. students. *Optimal experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness* (Ed: M. Csikszentmihalyi ve I.S. Csikszentmihalyi). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Celep, C. (1990). Öğretmenlerin okul yönetiminde karara katılması. *Eğitim Ve Bilim*, 14(78). Erişim adresi: <http://eb.ted.org.tr>
- Celep, C. (2004). *Meslek olarak öğretmenlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cereci, C. (2009). *Kamu ilk ve orta öğretim okullarında çalışan öğretmenlerin özlük haklarını bilme ve kullanma düzeyleri (Mersin İli Tarsus İlçesi Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ve Politikası Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Teftişi Yüksek Lisans Programı, Ankara. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 309529).
- Chirico, A., Serino, S., Cipresso, P., Gaggioli, A. ve Riva, G. (2015), When music “flows”. state and trait in musical performance, composition and listening: a systematic review. *Frontiers in Psychology*, 6 (1),1-14.
- Cicerone, K. D. ve Azulay, J. (2006). *Perceived self-efficacy and quality of life in traumatic brain injury*. Abstracts from the 2nd Federal Interagency Conference on Traumatic Brain Injury in Head Trauma Rehabilitation, 21(5). 408-436.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety: experiencing flow in work and play*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. ve Fígurskí, T.J. (1982). Self-awareness and aversive experience in everyday life. *Journal of Personality*, 50(1), 15-28.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). *The flow experience and its significance for human psychology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 15-35.
- Csikszentmihalyi, M. (1990), *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.
- Csikszentmihalyi, M. ve Donner, E.L. (1992). Transforming stress to flow. *Executive Excellence*. 9(2), 16-18.
- Csikszentmihalyi, M. (1993). *The evolving self: A psychology for the third millennium*. New York: Harper Collins.

- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: the psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic Books.
- Csikszentmihalyi, M. (2003). *Good business, leadership, flow, and the making of meaning*. USA: Pinguin Books.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: the psychology of optimal experience*. Harper Perennial Modern Classics, 1-3. Erişim adresi: [http:// akademianyelviskola.hu](http://akademianyelviskola.hu)
- Csikszentmihalyi, M., ve LeFevre, J. (1989). Optimal experience in work and leisure. *Journal of personality and social psychology*, 56(5), 815. Doi: 10.1037%2F0022-3514.56.5.815
- Cüceloğlu, D. (1992). *Yeniden insan insan*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çalışoğlu, M., ve Tanışır, S. N. (2018). Sözleşmeli öğretmenlik uygulamalarının sözleşmeli öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 105-132.
- Çelebi, N. ve Taşçı, G. (2014). Öğretmenlerin maruz kaldığı mobbing (yıldırma). *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 5(9), 43-65. Erişim adresi: [http:// dergipark.org.tr/en/pub/eibd/issue/22668/242065](http://dergipark.org.tr/en/pub/eibd/issue/22668/242065)
- Çelenlioğlu, Ş. (2020). *Akademik motivasyon ve akademik performans ilişkisinde akışın aracı rolü ve yaşam doyumu ile psikolojik iyi-oluş üzerindeki etkisi* (Master's Thesis). İstanbul Medipol Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 652896).
- Çelik, V. (1997). *Okul kültürü ve yönetimi*. (Birinci Baskı). Ankara: Önder Matbaacılık.
- Çeliköz, N. (2003). Bir meslek olarak öğretmenlik ve etiğı. M. Ç. Özdemir (Ed.) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Asil Yayınları.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleğı ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2(19), 207-237. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/en/pub/erusosbilder/issue/25118/265225>
- Çetin, A. ve Ünsal, S. (2018). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansıması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323. doi: 10.16986/HUJE.2018040672.

- Çetin, A. (2019). An analysis of the relationship between teachers' subjective wellbeing and their occupational resilience. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 506- 521. doi: 10.19126/suje.533847.
- Çivilidağ, A. (2003). *Anadolu lisesi ve özel lise öğretmenlerinin iş tatmini, iş stresi ve algılanan sosyal destek düzeylerinin karşılaştırılmasına yönelik bir analiz*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirci, O. (2011). *İlköğretim okullarında çalışan sözleşmeli ve kadrolu öğretmenlerin özlük haklarındaki farklılıklar ve iş motivasyonu*. (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Uşak. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 301962).
- Demerouti, E. (2006). Job characteristics, flow and performance: the moderating role of conscientiousness. *Journal of Occupational Health Psychology*, 11(3), 266.
- Delle Fave, A. ve Massimini, F. (2005). The relevance of subjective wellbeing to social policies: optimal experience and tailored intervention. *The Science of Well-being* (Ed: F.A. Huppert, N. Baylis ve B. Keverne). Oxford: Oxford University Press.
- Demir, M. K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları-çanakale ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 107-126. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/en/download/article-file/187959>
- DMK (1965, 14 Temmuz). *Devlet memurları kanunu*. Kanun No:657, Kabul Tarihi: 14/07/1965, 5(4). (<http://www.mevzuat.gov.tr> adresinden 16/02/2022 tarihinde edinilmiştir.)
- DMK (2019, 19 Haziran). *657 sayılı devlet memurları kanunu*. T.C. Selçuklu Kaymakamlığı. Resmi Gazetede Yayımlanma Tarihi: 23/07/1965, Sayı No: 12056. (05/05/2022 tarihinde <http://www.selcuklu.gov.tr> adresinde edinilmiştir.)
- DMK (2016). *657 sayılı devlet memurları kanunu 2016 güncel hali*. (<http://isilanlarikariyer.com> adresinden 20/04/2022 tarihinde edinilmiştir.)
- Ding, D. X., Hu, P. J. H., Verma, R. ve Wardell, D. G. (2009). *The impact of service system design and flow experience on customer satisfaction in online financial services*. *Journal Of Service Research*, 13(1), 96-110.

- Doğan, F. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin stres kaynakları ve baş etme yolları (kilis ili örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eraslan, L. (2012). Günümüzde öğretmen sendikacılığının değerlendirilmesi. *21.Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 1(1), 59-72. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/en/pub/egitimvetoplum/issue/5132/69871>
- Erceylan, N., Öztürk, M., Uludağ, K., Uzunbacak, H. H., ve Akçakanat, T. (2021). İçsel motivasyon ve öznel iyi oluş arasındaki ilişki: iş becerikliliği ve akış deneyiminin seri aracılık rolü. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 19(40), 413-436. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/en/pub/comuybd/issue/61353/755959>
- Erdem, A. R. (2010). İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin karşılaştığı özlük sorunları ve bu özlük sorunlarının performanslarına etkisi konusundaki görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 21-55. <Http://dergipark.org.tr/en/pub/aduefebder/issue/33885/375204>.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Erden, M. (2007). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Kadioğlu Matbaası
- Erden, M. (2009). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, İ. (1996). *İşletme yönetiminde örgütsel davranış*. İstanbul: Avcıoğlu Basım Yayım.
- Erzen, Z. ve Epçaçan, C. (2018). Öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin toplumdaki saygınlığının incelenmesi. *Journal Of Institute Of Economic Development and Social Researches*, 4(9), 331-345.
- Esen, Y. D., Temel, F. ve Demir, E. (2017). Türkiye'deki öğretmenlerin karşılaştıkları mesleki sorunların ikili karşılaştırma yöntemi ile ölçeklenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 8(1), 47-62. ISSN: 1309 – 6575
- Eskicumalı, A. (2001). Öğretmen eğitimi ve eğitim sosyolojisi dersleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 30-37. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/en/download/article-file/115676>.
- Fındıkçı, İ. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

- Frase, L.E. (1998). An examination of teachers' flow experiences, efficacy, and instructional leadership in large inner-city and urban school districts. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association in San Diego*, 13-17.
- Fujita, F., Diener, E. ve Sandvik, E. (1991). Gender differences in negative affect and well-being: The case for emotional intensity, *Journal of Personality and Social Psychology*, (61), 427-434.
- Gencer, N. (2018). Öznel iyi oluş: genel bir bakış. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2621-2638. Erişi adresi: <http://dergipark.org.tr/en/pub/hititsosbil/issue/39369/457382>
- Gerow, J. E., Ayyagari, R., Thatcher, J. B. ve Roth, P. L. (2013). "Can we have fun@ work? The role of intrinsic motivation for utilitarian systems." *European Journal of Information Systems*, 22(3), 360-380.
- Ghani, J. A. ve S. D. Deshpande (1994). Task characteristics and the experience of optimal flow in human-computer interaction. *Journal of Psychology*, 128 (4), 381- 391.
- Global Teacher Status Index (2018). The Varkey Foundation. (<https://www.varkeyfoundation.org/media/4790/gts-index-9-11-2018.pdf>.)
- Gökdemirel, S., Bozkurt, G., Gökçay, G. ve Bulut, A. (2008). Çalışan annelerin emzirme sürecinde yaşadıkları: niteliksel bir çalışma. *Çocuk Dergisi*, 8 (4), 221-234. Erişim adresi <http://dergipark.org.tr/en/pub/jchild/issue/57111/805506>
- Göker, S. D. ve Gündüz, Y. (2017). Dünya ölçeğinde öğretmenlerin saygınlık statüsü ve özlük hakları. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(213), 177-196. Erişim adresi <http://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36137/405976>
- Gözler, K. ve Kaplan, G. (2015). *İdare hukuku dersleri* (16. Baskı). Bursa: Ekin Kitabevi Yayınları.
- Gurin, G., Veroff, J. ve Feld. S. (1960). *Americans view their mental health*. Survey Research Center, Ann Arbor: University of Michigan.
- Guo, Y. M. ve Poole, M. S. (2009). Antecedents of flow in online shopping: a test of alternative models. *Information Systems Journal*, 19(4), 369-390. DOI:10.1111/j.1365-2575.2007.00292.x

- Guo, Y. (2004). *Flow in internet shopping: a validity study and an examination of a model specifying antecedents and consequences of flow* (Doctoral Tezi Texas A&M University).
- Güçlü, Y. (2009). *Devlet memurunun el kitabı devlet memurlarının hak ve yükümlülükleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güler, A. (2006). *İlköğretim okullarında öğretmeni yönetici ilişkilerinde sorun yaratan konular (bingöl örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Günay, Z. (2006). *2005–2006 öğretim yılında uygulamaya başlanan ilköğretim programlarına yönelik öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gündüz, B. (2006). Öğretmenlerde tükenmişliğin akılcı olmayan inançlar ve bazı mesleki değişkenlere göre yordanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 17-33.
- Gündüz, H. B. (2003). Bir meslek olarak öğretmenlik. (Ed: Karşı, M. D.) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Gündüz, Y. ve Can, E. (2011). Öğretmenlerin eğitim sistemi ve uygulamalarına ilişkin güncel sorunları algılama düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 745-774. <http://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26098/274985>
- Gürbüz, S. (2007). Kamu personelinin ücret tatmin seviyelerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(21), 240-260. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6135/82285>
- Güven, A., Kaplan, Ç. ve Acungil, Y. (2018). Türkiye'deki akademik teşvik çalışmalarının akademik personelin motivasyonu üzerine etkisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 73(1), 245-268. Doi: 10.1501/SBFder_0000002496
- Habacı, I., Karataş, E., Adıgüzel, F., Ürker, A. ve Atıcı, R. (2013). Öğretmenlerin güncel sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(6). Erişim adresi: <http://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423932703.pdf>
- Hargreaves, L. (2009). The status and prestige of teachers and teaching. I.j. saha ve a.g. dworkin (Ed.). *International Handbook Of Research On Teachers And Teaching* (ss.

- 217-229). Springer International Handbooks of Education, vol 21. Springer, Boston, MA.
- Heinz, W. R. (2009) Redefining the status Of Occupations. Maclean R. Ve Wilson D. (Ed.). *International Handbook Of Education For The Changing World Of Work*. Dordrecht: Springer.
- Hoffman, D.L. ve Novak, T.P. (1996). “*Marketing in hypermedia computer-mediated environments: conceptual foundations*”. Journal of Marketing, (60), 50-68.
- Hoyle, E. (1980). Professionalization and deprofessionalization in education. E. Hoyle ve E. Meggery (Ed.). *The professional development of teachers*, 42-57. London: Kogan Page.
- Hoffman, E. (2011), “*What was maslow's view of peak-experiences?: abraham maslow's take on bliss in everyday life*”, *psychology today*. ([https://www.psychologytoday.com/intl/blog/the-peak-experience/201109/what-was-maslows-view-peak-experiences.](https://www.psychologytoday.com/intl/blog/the-peak-experience/201109/what-was-maslows-view-peak-experiences))
- İşcan, Ö. F. ve Sayın, U. (2010). Örgütsel adalet, iş tatmini ve örgütsel güven arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(4), 195-216.
- Jackson, S.A. ve Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow in sports*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Jangaiah, C. (2005). Job stress of secondary school teachers. *Edu track*. 32-34.
- Jones, D.C., Hollenhorst, S.J. ve Perna, F. (2003). An empirical comparison of the four channel flow model and adventure experience paradigm. *Leisure Sciences*, 25(1), 17-31.
- Judge, T. A. ve Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits self-esteem, generalized self efficacy, locus of control, and emotional stability with job satisfaction and job performance: a meta analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80-92. Erişim adresi: <http://psycnet.apa.org/buy/2001-16970-007>
- Kalabalık, H. (2003). *Temel hukuk bilgisi*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Kalaycı, N. (2006). Öğretim yöntemi olarak kullanılan problem çözme adımları, ilgili etkinlikleri ve değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 139 (31), 56-59. Erişim adresi: <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/4985>

- KPGT (2016, 13 Nisan). *Kamu personeli genel tebliği*. Resmi Gazete yayın No: 29683) (<http://mevzuat.gov.tr> adresinden 25/12/2021 tarihinde edinilmiştir.)
- Karaduman, A. (2002). *Ekip çalışmasında, liderin iş tatmini üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), AÜSBE, Erzurum.
- Karaman, M., Acar, A., Kılıç, O., Buluş, U. ve Erdoğan, Ö. (2013). *Sakarya ilinde görev yapan öğretmenlerin gözüyle “öğretmenlik mesleğinin statüsü ve saygınlığı”*. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, 104-110.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler ve teknikler*. (35. Basım, 2. Yazım.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasakal, S. (2020). Akış deneyiminin memnuniyet üzerine etkisi: tatil deneyimi üzerine inceleme. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 31(1), Nisan, 63-73. Doi: 10.17123/ataad.713575
- Karataş, S. ve Güleş, H. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 74-89. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/en/download/article-file/202403>
- Kasa, M. ve Hassan, Z. (2013). Antecedent and consequences of flow: lessons for developing human resources. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (97), 209–213. Doi: 10.1016/j.sbspro.2013.10.224
- Kaur, S. ve Kumar, D. (2008). Comparative study of government and non government college teacher in relation to job satisfaction and job stress from eric. ERIC. Erişim adresi: <http://eric.ed.gov/?id=ED502218>
- Kavcar, C. (1999). *Nitelikli öğretmen sorunu*. 21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu, Ankara: Tekışık Yayıncılık.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1–2), 114.
- Kayabaş, Y. (2008). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimde yetiştirilmesinin önemi ve esasları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (2), 9-32.
- Kılıç, D. (2018). *Eğitim bilimine giriş*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kis, İ. Y. (2018). Devlet Memurlarının Ticaret Ve Diğer Kazanç Getirici Faaliyetlerde Bulunma Yasası. Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Hukuku

Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Ankara. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 523672).

Kocaeli MEB (2021). *Kocaeli’nde görev yapan öğretmen sayıları* (<http://kocaeli.meb.gov.tr> adresinden 11/11/2021 tarihinde edinilmiştir).

Konradt, U., Filip, R. ve Hoffmann, S. (2003). Flow experience and positive affect during hypermedia learning. *British Journal Of Educational Technology*, 34(3), 309–327.

Köybaşı, F., Uğurlu, C. T. ve Arslan, C. (2016). Öğretmenlerin sendikal örgütlenmeye ilişkin görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27/3), 101-123. <http://dergipark.org.tr/en/download/article-file/228034>

Kumaş, V. (2008). *Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile stres düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kurt, T. (2005). Herzberg’in çift faktörlü güdüleme kuramının öğretmenlerin motivasyonu açısından çözümlenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 285-299.

Kuzey, M. (2002). *Sınıf öğretmenlerinin bazı sorunları ve bazı çözüm önerileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. *Handbook Of Industrial And Organizational Psychology*. (Ed.) M. D. Dunnette. Chiciago: Rand McNally.

Maeran, R. ve Cangiano, F. (2013). Flow experience and job characteristics: analyzing the role of flow in job satisfaction. *TPM-Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 20(1), 13-26.

Makikangas, A., Bakker A.B., Aunola, K. ve Demerouti, E. (2010). Job resources and flow at work: modelling the relationship via latent growth curve and mixture model methodology. *Journal of Occupational Psychology*, (83), 795-814. Doi: 10.1348/096317909X476333

Markus, H. ve Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, (41), 954-969. Doi: 10.1037/0003-066X.41.9.954

Marlow, S. (2002). Küçük firmalarda işgücü yönetiminin düzenlenmesi. *İnsan Kaynakları Yönetimi Dergisi*, 12 (3), 25-43.

- Massimini, F. ve Carli, M. (1988). The systematic assessment of flow in daily experience. *In Optimal Experience Psychological Studies of Flow in Consciousness*. M. Csikszentmihalyi and I. Csikszentmihalyi (Ed.), 266- 287. New York: Cambridge University Press.
- MEB (2021, 31 Aralık). *Öğretmenlik meslek kanunu teklifi*. S. 24963. (<http://www.meb.gov.tr> adresinden 20/02/2022 tarihinde edinilmiştir.)
- MEB DYK (2020). *Millî eğitim bakanlığı destekleme ve yetiştirme kursları yönergesi*. MEB. (<http://meb.gov.tr> adresinden 17.11.2021 tarihinde edinilmiştir.)
- Meb Personel (2021, 2 Ağustos). *2021 öğretmen eğitime hazırlık ödeneği ne kadar, öğretmenlere kaç tl kırtasiye parası ödenecek*. (<http://mebpersonel.com> adresinden 16/02/2022 tarihinde edinilmiştir.)
- Memduhoğlu, H. B. ve Kayan, M. F. (2017). Öğretmen seçme ve atama uygulaması olarak kamu personeli seçme sınavına (kpss) ilişkin öğretmen adaylarının algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1259-1288.
- Memurlar.Net (2020, 24 Temmuz). *Hizmet puanları güncellenmesi sorunları gündeme getirildi* (<http://www.memurlar.net> adresinden 9/01/2022 tarihinde edinilmiştir.)
- METK (1973, 24 Haziran). *Millî eğitim temel kanunu*. 12(5), No: 14573.. (<http://mevzuat.gov.tr> adresinden 7.11.2021 tarihinde edinilmiştir.)
- Müceldili, B., Tatar, B. ve Erdil, O. (2019). Çalışanlarda akış deneyimi oluşturulması: iş biliş envanteri ve içsel statünün önemi açısından bir inceleme. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 11(4), 2845-2855. Erişim adresi: <http://www.isarder.org/index.php/isarder/article/view/944>
- Nakamura, J. ve Csikszentmihalyi, M. (2002). Handbook of positive psychology. C.R. Snyder Ve Shane J. Lopez (Eds.), *In The Concept Of Flow*, 89- 105. New York: Oxford University Press.
- Nartgün, Ş. N. ve Dilekçi, Ü. (2016). Eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(4), 537-564. Erişim adresi: <http://www.researchgate.net>
- Novak, T.P., Hoffman, D.L. ve Yung, Y.F. (2000). Measuring the customer experience in online environments: a structural modeling approach. *Marketing Science*, 19(1), 22-42. Doi:10.1287/mksc.19.1.22.15184

- Odabaşı, F. (2008). Öğretmenlikte meslekî gelişimin kuramsal ve kavramsal yapısı. (Ed. I. K.Yurdakul), *Öğretmenlikte Meslekî Gelişim İçinde*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No:2592.
- ÖMK (2022, 3 Şubat). *Öğretmenlik meslek kanunu*. Kabul Tarihi: 3/2/2022. (<http://mebpersonel.com> adresinden 23/02/2022 tarihinde edinilmiştir.)
- Öğretmenlerin Hakları (t.y.) (<http://www.acikders.ankara.edu.tr> 7/01/2022 tarihinde edinilmiştir.)
- Öğülmüş, K. (2012). *Ücretli öğretmenlerin görevlerini yaparken karşılaştıkları sorunlar ve ücretli öğretmenlik uygulamasının okul yöneticilerince değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Öğülmüş, K., Yıldırım, N. ve Aslan, G. (2013). Ücretli öğretmenlerin görevlerini yaparken karşılaştıkları sorunlar ve ücretli öğretmenlik uygulamasının okul yöneticilerince değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1086-1099.
- Örücü, E. ve Kanbur, A. (2008). “Örgütsel-yönetimsel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma: hizmet endüstrisi örneği”. *Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Manisa, Yönetim ve Ekonomi*, 15(1).
- Özaydın, H. (2020). *Memur özlük hakları nedir?* (<https://memurhaklarim.com/memur-ozluk-hakki-nedir/> 1/11/2021 tarihinde edinilmiştir.)
- Özdayı, N. (1990). *Resmi ve özel liselerde çalışan öğretmenlerin iş tatmini ve iş streslerinin karşılaştırmalı analizi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özkara, B. Y. ve Özmen, M. (2016). Akış deneyimine ilişkin kavramsal bir model önerisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 11(3), 71-100. Doi: 10.17153/oguiibf.272248
- Özekes, M. (2010). *Temel hukuk bilgisi*. Ankara: Yetkin Yayınları.
- Özer, E. (2008). *Kadrolu ve kadrosuz ilköğretim öğretmenlerinin birbirleri ve meslekleri hakkındaki görüşleri (İstanbul-Sultanbeyli Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Özer, M. (2021, 24 Kasım). 24 kasım öğretmenler günü programı: gölbaşı vilayetleri. (<http://www.mebpersonel.gov.tr> adresinden 16/02/2022 tarihinde edinilmiştir).
- Pehlivan, İ. (1993). *Eğitim yönetiminde stres kaynakları* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pervez, S. ve Hanif, R. (2006). Levels and sources of work stress among women school teachers. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 18(3-4), 97-108. Erişim adresi: [http:// pjprnip.edu.pk](http://pjprnip.edu.pk)
- Pınar, M. A. ve Dönel Akgül, G. (2020). Covid-19 salgını sürecinde fen bilimleri dersinin uzaktan eğitim ile verilmesine yönelik öğretmen görüşleri. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 7(51), 2755-2770. ISSN:2630-631X
- Rençber, İ. (2008). *Yeni ilköğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Peterson, C., Park, N. ve Seligman, M.E.P. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: the full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies*, (6), 25-41.
- Polat, S. (2014). Ücretli öğretmenlik istihdamının yarattığı sorunlar üzerine nitel bir araştırma, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 67-88.
- Pool, S. (1997). The relationship of job satisfaction with substitutes of leadership, leadership behavior and work motivation. *The Journal of Psychology*, 13(2), 271-283.
- Rençber, İ. (2008). *Yeni ilköğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Resmi Gazete (1989, 30 Haziran). 375 sayılı devlet memurları ve diğer kamu görevlilerine memuriyet taban aylığı ve kıdem aylığı ile ek tazminat ödenmesi hakkında kanun hükmünde kararname. No:20211. (<http://www.memurlar.net> adresinden 20/02/2022 tarihinde edinilmiştir.)
- Resmi Gazete (1965, 23 Temmuz). Devlet memurları kanunu. No: 12056 (<http://www.memurlar.net> adresinden 20/01/2022 tarihinde edinilmiştir.)

- Resmi Gazete (1989, 30 Haziran). 375 sayılı devlet memurları ve diğer kamu görevlilerine memuriyet taban aylığı ve kıdem aylığı ile ek tazminat ödenmesi hakkında kanun hükmünde kararname. No: 20211. (<http://www.memurlar.net> adresinden 20/02/2022 tarihinde edinilmiştir.)
- Resmi Gazete (1995, 4 Ocak). Millî eğitim bakanlığı hizmetiçi eğitim yönetmeliği. No: 22161 (<http://ankarahee.meb.gov.tr> adresinden 19/02/2022 tarihinde edinilmiştir.)
- Resmi Gazete (2001, 12 Temmuz). Kamu görevlileri sendikaları ve toplu sözleşme kanunu. Kanun No:4688, Sayı No: 24460 (<http://mevzuat.gov.tr> adresinden 26/02/2022 tarihinde edinilmiştir.)
- Resmi Gazete (2002, 28 Haziran). Ders ve ek ders görevi ile ilgili hükümler. Sayı: 24799. (<http://www.memurlar.net> adresinden 12/02/2022 tarihinde edinilmiştir.)
- Resmi Gazete (2004, 21 Temmuz). Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliği. Sayı: 25529. (<https://personel.meb.gov.tr> adresinden 19/02/2020 tarihinde edinilmiştir.)
- Resmi Gazete (2005, 13 Ağustos). Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliği. Sayı: 25905 (<http://resmigazete.gov.tr> adresinden 12.01.2022 tarihinde edinilmiştir.)
- Resmi Gazete (2006, 16 Aralık). Millî eğitim bakanlığı yönetici ve öğretmenlerinin ders ve ek ders saatlerine ilişkin karar. No:26378 (<http://meb.gov.tr> adresinden 13/02/2022 tarihinde edinilmiştir.)
- Resmi Gazete (2011, 29 Ekim). Devlet memurlarına verilecek hastalık raporları ile hastalık ve refakat iznine ilişkin usul ve esaslar hakkında yönetmelik. No: 28099, Dayandığı Kanun:657 (<http://www.mevzuat.gov.tr> adresinden 21/02/2022 tarihinde edinilmiştir.)
- Resmi Gazete (2012, 9 Ekim). Milli eğitim bakanlığı: yönetmelikler, millî eğitim bakanlığı yönetici ve öğretmenlerinin ders ve ek ders saatlerine ilişkin karar, üçüncü bölüm: ek ders görevinden sayılan hâller. No:28436 (<http://mevzuat.sitesi.web.tr> adresinden 10/03/2022 tarihinde edinilmiştir.)
- Resmi Gazete (2015, 17 Nisan). Millî eğitim bakanlığı öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği. No:29329 (<http://www.mevzuat.gov.tr> adresinden 23/02/2022 tarihinde edinilmiştir.)

- Resmi Gazete (2016, 10 Şubat). *Çalışma ve sosyal güvenlik bakanlığı (devlet personel başkanlığı)*'ndan: kamu personeli genel tebliği. Sayı No : 29683. (<http://resmigazete.gov.tr> adresinden 9/03/2022 tarihinde edinilmiştir.)
- Resmi Gazete (2019, 17 Nisan). *Millî eğitim bakanlığı yönetici ve öğretmenlerinin ders ve ek ders saatlerine ilişkin kararda değişiklik yapılmasına dair karar*. Cumhurbaşkan Kararı:955.
- Resmi Gazete (2021a, 29 Nisan). *Millî eğitim bakanlığı öğretmenleri ve akşam sanat okulları yönetmeliği*. Sayı No:31469. (<http://www.memurlar.net> adresinden 24/02/2022 tarihinde edinilmiştir.)
- Resmi Gazete (2021b, 30 Haziran). *Covid-19 kapsamında kamu kurum ve kuruluşlarında normalleşme ve alınacak tedbirler*. Sayı: 31527. (<http://resmigazete.gov.tr> adresinden 02/03/2022 tarihinde edinilmiştir.)
- Rettie, R. (2001). An exploration of flow during internet use. *Internet Research*, 11(2), 103-113.
- Roberts, L. M. (2005). Changing faces: professional image construction in diverse organizational settings. *Academy Of Management Review*, 30(4), 685-711.
- Robertson, R. F. (1996). Develop a performance-focused organization. *Hydrocarbon Processing Dec.*, 75(12), 81-86. Erişim adresi: <http://www.proquest.com>
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2003). *Örgütsel Psikoloji* (Gözden Geçirilmiş 4. Baskı.) Bursa: Furkan Ofset.
- Sahranç, Ü. (2008). Bir durumluk akış modeli: stres kontrolü, genel özyeterlik, durumluk kaygı, yaşam doyumu ve akış ilişkileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 122-144. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/en/download/article-file/115584>
- Sarpkaya, R. (2006). Eğitim sendikalarından öğretmenlerin beklentileri. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (22). Erişim adresi: <http://search.ebscohost.com>
- Schaufeli, W.B. ve Bakker, A.B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behaviour*, (25), 293-315. Erişim adresi: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/job.248>

- Sezgin Nartgün, Ş. (2008). Aday öğretmenlerin gözüyle milli eğitim bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına öğretmen atama esasları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 47-58. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/en/download/article-file/16650>
- Singh, K. (2007). *Quantitative Social Research Methods*. New Delhi: Sage Publications.
- Smak, M. ve Walczak, D. (2017). The prestige of the teaching profession in the perception of teachers and former teachers. *Edukacja: An Interdisciplinary Approach*, (5), 22-40. doi: 10.24131/3724.170502.
- SGK (2016). *Sosyal güvenlik kurumu faaliyet raporu*. (<http://www.sgk.gov.tr> adresinden 13/04/2022 tarihinde edinilmiştir.)
- Sunar, L. ve Kaya, Y. (2018). Türkiye'de değişen sosyo-ekonomik yapı içerisinde meslekler. L. Sunar (Ed.). *Türkiye'de Toplumsal Tabakalaşma Ve Eşitsizlik*. ,2, 1-52. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Şahin, Ç. (2005). Öğretmenlik uygulaması dersinde öğrenme-öğretme sürecinin cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi Dergisi*, 5(1), 271-289. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/2815/37884>
- Şanlı, Ö. ve Arabacı, İ. (2017). Liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 642-661. doi: 10.14582/DUZGEF.733.
- Şirin, S.R. ve Vatanartıran, S. (2014). *PISA 2012 değerlendirmesi: Türkiye için veriye dayalı eğitim reformu önerileri*. TÜSİAD Yayın No: TÜSİAD-T/2014- 02/549ISBN:978-9944- 405-98-0.
- Şişman, M. (2000). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics (6th ed.)*, Boston: Allyn and Bacon.
- Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- T. C. Emekli Sandığı Kanunu (1949). Türkiye Cumhuriyeti Emekli Sandığı Kanunu, S: 5434 (<http://www.mevzuat.gov.tr> adresinden 13/02/2022 tarihinde edinilmiştir.)

- TCK (2004). Türk Ceza Kanunu. Kanun No: 5237, Kabul Tarihi: 26/9/2004. (<http://mevzuat.gov.tr> adresinden 9/03/2022 tarihinde edinilmiştir.)
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2021, 24 Kasım). *Bakan Özer'in 24 kasım öğretmenler gününde yaptığı konuşma*. (<http://ogretmenprogrami.meb.gov.tr> adresinden edinilmiştir.)
- TDK (2021). Türk Dil Kurumu Sözlükleri. (<http://sozluk.gov.tr> adresinden 12.11.2021 tarihinde edinilmiştir.)
- Tehseen, S. ve Heidi, N. (2015). Factors influencing teachers' performance and retention. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(1), 233-244. Erişim adresi: <http://www.mcser.org/journal/index.php/mjss/article/view/5458>
- Tekışık, H. H. (1987). Türkiye'de öğretmenlik mesleği ve sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (2), 26-29. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr>
- Tella, A., Ayeni, C.O. ve Popoola, S.O., (2007). *Work motivation, job satisfaction, and organizational commitment of library personnel in academic and research libraries in oyo state*. Nigeria: Library Philosophy and Practice (e-journal). 1-16.
- Tezcan, M. (1996). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Feryal Matbaası.
- TİMETÜRK (2022, 4 Ocak). Ek ders 2022 ücreti (kadrolu-sözleşmeli) zamlı 2022 ocak ek ders ücretleri. S.1717249 (<http://www.timeturk.com> adresinden 20/02/2022 tarihinde edinilmiştir.)
- Timm, P.R., Peterson, B.D. ve Stevens, J.C. (1990). *People at work human relations in organizations* (3rd Edition). St. Paul: West Publishing Company.
- Torun, F. (2010). Farklı statülerde çalışan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bakışları (Isparta İli Örneği) (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Tsovilı, T.D. (2004). The relationship between language teachers' attitudes and the state-trait anxiety of adolescents with dyslexia. *Journal of Research in Reading*, 27(1), 69–86. Erişim adresi: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9817.2004.00215.x>
- Tufan, Ş. (1997). *Ankara ili Çankaya ilçe merkezindeki devlet ve özel liselerde görevli öğretmenlerin işlerinde stres yaratan etmenler ve bunlarla başa çıkma yolları*

- konusundaki görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Turan, N. (2019). Akış deneyimi üzerine genel bir literatür taraması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (37), 181-199. Doi: 10.30794/pausbed.562564
- Turan, N. ve Pala, O. (2021). Çalışmada akış deneyimi ölçeğinin (ÇADÖ) Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 76(1), 387 – 404. Doi: 10.33630/ausbf.824667
- Turgut, T. ve Ümmet, D. (2021). Yetişkinlerde motivasyon düzenleme ve akış yaşantısı arasındaki ilişkide ototelik kişiliğin aracı rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-23. doi: 10.9779.pauefd.836244
- Türkdoğan, S. (2014). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörlere göre mesleki kaygıları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ulutaş, P. (2017). *Öğretmenlerin bakış açısından öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Usluel, Y. K. ve Vural, F. K. (2009). Adaptation of cognitive absorption scale to Turkish. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(2), 77-92. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/tr/pub/auebfd/issue/38389/445193>.
- Uygun, S. (2012). Basında öğretmen sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 72-91. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36174/406737>
- Uygun, S. (2005). *Türkiye’de Geçici Öğretmen İstihdamı Sorunu*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi (28-30 Eylül 2005), Denizli Kongre Kitabı, 1, 589-596.
- Ünal, S. (1999). Okullardaki stres kaynaklı verimlilik ilişkisi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 371. Erişim adres: <http://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1977>
- Ünsal, S. ve Bağçeci, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki imajlarına ilişkin görüşleri ve mesleki imaja etki eden faktörler. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3905-3926. doi:10.14687/jhs.v13i3.3908.

- Ünsal, S. ve Korkmaz, F. (2016). Destekleme ve yetiştirme kurslarının işlevlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 87-117. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/en/pub/ksusbd/issue/24103/255836>
- Ünsal, S. (2018). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin statüsüne ilişkin bir pareto analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 111-130. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/en/pub/suje/issue/36483/379040>
- Voelkl, J. Ellis, G. ve Walker, J. (2003). Go with flow. *Parks and Recreation*, (Ashburn), 38(8), 20-29. Erişim adresi: <http://www.cabdirect.org>
- Vorwerk, Z. (2009). Optimal academic experience: exploring the relationship between motivation and flow. *Journal of Psychology*, 1-31. Erişim adresi: http://www.iapo.uct.ac.za/sites/default/files/image_tool/images/117/Zara.Vorwerk.pdf
- Weiss, H. M. ve Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work. In M. B. Staw, ve L. L. Cummings (Ed.), *Research in organizational behavior: An annual series of analytical essays and critical reviews*, 1- 74. US: Elsevier Science-JAI Press.
- Wilson, W. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin*, (67), 294-306. Doi: 10.1037/h0024431
- Varkey Gems Foundation. (2013, Ekim). *Teacher status index*. London. Erişim adresi: <http://www.varkeyfoundation.org/media/4604/global-teacher-status-index.pdf>
- Yalın Enstitü (2016, 3 Temmuz). *İş değerlendirme ve ücret yönetimi*. (<http://www.lean.org.tr> adresinden 9/03/2021 tarihinde edinilmiştir.)
- Yardibi, N. (2018). Öğretmenlerin yöneticilerden memnuniyet düzeylerinin iş performanslarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 426-435. <http://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/36659/401087>.
- Yaşar, Ş. (2008). *Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri*. Eğitim bilimine giriş içinde. M.Gültekin (Ed.), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No:1825.

- Yaşın, T. (2016). *Kişilik özellikleri ve psikolojik sermayenin psikolojik iyi oluş, akış deneyimi, iş tatmini ve çalışan performansına etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/49070/626125>.
- Yeni-Kimlik (2021, 27 Ocak). Öğretmenler ne kadar maaş alır? öğretmen olmak mantıklı mı?-meslek rehberi. (<http://yeni-kimlik.com> adresinden 9/02/2022 tarihinde edinilmiştir.)
- Yeşiltaş, M. D. ve Ekici, E. (2017). İş akış deneyiminin kişilik özellikleri ve iş stresi ile ilişkisi: akademik personel üzerine bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(1), 1-11. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/en/pub/cusosbil/issue/31939/350935>
- Yılmaz, A. , Bozkurt, Y. ve İzci, F. (2008). Kamu örgütlerinde çalışan kadın işgörenlerin çalışma yaşamlarında karşılaştıkları sorunlar üzerine bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 89-114. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/en/download/article-file/113195>.
- Yılmaz, M. (2018). Ücretli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(25), 102-116. doi: 10.29329/mjer.2018.153.6.
- Yurdakul, S., Gür, B., Çelik, Z. ve Kurt, T. (2016). Öğretmenlik mesleği ve mesleğin statüsü. Ankara: Eğitim-BirSen Stratejik Araştırma. Erişim adresi http://ebs.org.tr/ebs_files/files/mesleginstatusu_web.pdf
- Zarısızadeh, S. (2012). Job satisfaction factors among english language teachers in malaysia. *International Journal Of Applied Linguistics And English Literature*, 1(4), 30-36. Erişim adresi: <http://www.journals.aiac.org.au/index.php/IJALEL/article/view/741/671>.
- Zoraloğlu, Y.N. (1998). Öğretmenlerinin mesleki stres kaynakları ve stresin örgütsel doğurguları (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Zubair, A. (2015). Authentic leadership and creativity: mediating role of work-related flow and psychological capital. *Journal of Behavioural Sciences*, 25(1), 150-171. Erişim adresi: <http://www.ebscohost.com>



EKLER

Ek 1. Veri toplama aracı

Değerli meslektaşım,

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin akış deneyimleri ile özlük haklarına ilişkin algıları ve bunlar arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Aşağıdaki sorulara vereceğiniz yanıtlar tarafımızca saklı tutulacak ve tamamen bilimsel amaçlı olarak Doç. Dr. Mehmet Ali HAMEDOĞLU danışmanlığında Zehra AYGÜN'ün tezinde kullanılacaktır. Ölçeği içtenlikle ve eksiksiz doldurmanız, araştırmaya büyük katkı sağlayacaktır. İlgi ve katkılarınız için teşekkürler.

Sakarya Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Doç. Dr. Mehmet Ali HAMEDOĞLU(tez danışmanı)

e-posta adresi:

Zehra AYGÜN

e-posta adresi:

Orgid Id:

Kişisel Bilgiler

Görev yaptığınız ilçe.....

Cinsiyetiniz.....

Yaşınız.....

Görev yaptığınız okul kademesi.....

Kıdeminiz.....

Çalıştığınız kurum düzeyi.....

Çalıştığınız kurumda kaç yıldır görev yapmaktasınız.....

Şuan sendikaya üye misiniz.....

1. Bölüm

Bu bölüm; Turan ve Pala (2019) tarafından uyarlanan “*akış deneyimi ölçeği*”ni içermektedir.

Lütfen size uygun olanı seçiniz.

Çalışmada Akış Deneyimi Ölçeği

1 - Kesinlikle katılmıyorum

- 2 - Katılmıyorum
- 3 - Biraz katılmıyorum
- 4 - Ne katılıyorum ne de katılmıyorum
- 5 - Biraz katılıyorum
- 6- Katılıyorum
- 7- Kesinlikle Katılıyorum

Ölçek maddeleri

- 1-Çalışırken başka bir şey düşünmem.
- 2-Kendimi işime kaptırırım.
- 3-Çalışırken etrafımdaki her şeyi unuturum.
- 4-Tamamıyla yaptığım işe odaklanırım.
- 5-İşim kendimi iyi hissettirir.
- 6-İşimi çok büyük bir zevkle yaparım.
- 7-İşimi yaparken kendimi mutlu hissederim.
- 8-Çalışırken kendimi neşeli hissederim.
- 9-Daha az ücret alacak olsam bile; yine de bu işi yapardım diye düşünürüm.
- 10-Boş zamanlarımda bile çalışmak istediğimi fark ediyorum.
- 11-Çalışıyorum çünkü çalışmaktan keyif alıyorum.
- 12-İşimle ilgili bir şeye çalışırken kendim için çalışıyorum.
- 13-Motivasyonumu sonunda elde edeceğim ödüllerden değil, işi yaparken elde ediyorum.

2. Bölüm

Bu bölümde Erdem (2010)'un “*ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin verilen özlük sorunlarına katılma*” konulu ölçeğine uyarlama yapılarak kullanılmıştır. Lütfen size uygun olanı seçiniz.

- 1-Hiç katılmıyorum,
- 2-Katılmama eğilimindeyim,
- 3-Katılma eğilimindeyim,
- 4-Tamamen katılıyorum

Ölçek Maddeleri

- 1)Her 4 yılda 1 yıl fiili hizmet tazminatının verilmemesi
- 2)Öğretmenlikte yükselme ölçütlerinin objektif olmaması
- 3)Özlük hakları konusunda yeterince bilgilendirmenin yapılmaması
- 4)Lojman ihtiyacının karşılanmaması
- 5)Doğum sonrası izinlerin yetersiz olması
- 6)Kurumumun özlük haklarımın geliştirilmesi için yeterince mücadele etmemesi
- 7)Emekli olma yaşının yükselmesi
- 8)Çocuğumun bakımı için çalıştığım kurumda yuva-kreşin olmaması
- 9)Doğum öncesi izinlerin yetersiz olması
- 10)Atamalarda siyasi tercihlerin belirleyici olması
- 11)Rapor alınca maaştan kesinti yapılması
- 12)Kurumumun özlük haklarıma sahip çıkmaması
- 13)Kurumumun özlük haklarımın korunması için yeterince mücadele etmemesi
- 14)Mesaiye gidiş-geliş için personel ulaşım seferlerinin düzenlenmemesi
- 15)Kurumumun özlük sorunlarımın çözümü konusunda yeterince ilgilenmemesi
- 16)Tayinlerde “puan, sıra sistemine” uyulmaması

Özlük Hakları 2. Bölüm

- 17)Diş, gözlük gibi devlet ödeme katkısının çok az olması
- 18)Sözleşmeli ve kadrolu olmak üzere iki farklı öğretmenin olması
- 19)Öğretmenlerin sendikal hakları yetersiz olması.
- 20)Sadece sınav sonuçlarına göre öğretmenlere kariyer verilmesi
- 21)3600 ek gösterge hakkının verilmemesi

Ek 2. Araştırmanın ölçek izin yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 11.12.2021-85903



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı : E-61923333-050.99-85903
Konu : 02/08 Zehra AYGÜN

11.12.2021

Sayın Zehra AYGÜN

İlgi : Zehra AYGÜN 15.11.2021 tarihli ve 0 sayılı yazı

Üniversitemiz Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu'nun 08.12.2021 tarihli ve 02 sayılı toplantısında alınan "08" nolu karar ile Zehra AYGÜN'ün başvurusu **uygun** görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Murat İSKENDER
Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik
Kurulu Başkanı

Ek: Karar Yazısı (1Sayfa)



T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-99332089-605.01-43854229
Konu : Araştırma İzni
(Zehra AYGÜN)

18/02/2022

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 24/01/2022 tarih ve 98799 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri EABD Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Zehra AYGÜN'ün "Öğretmenlerin Akış Deneyimleri İle Özlük Haklarına İlişkin Algıları ve Bunlar Arasındaki İlişki" konulu çalışmasını ilimiz okullarında (<https://docs.google.com/forms/d/1hR94W6kQbGPvs3EiceKlpLs58Rbjtr-1fyup8ADgB8/edit?ts=617bc7ab>) linkinden uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa ve yürürlükteki diğer tüm düzenlemelerde belirtilen hüküm, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul, ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, gönüllülük esasına göre, anket çalışmasının İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve Okul Müdürlüklerinin denetimi, gözetimi ve sorumluluğunda yapmasının uygun görüldüğüne ilişkin, 16/02/2022 tarih ve 43626288 sayılı Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Abdul Rauf ULUSOY
Vali a.
Vali Yardımcısı



T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-99332089-605.01-43626288
Konu : Araştırma İzni
(Zehra AYGÜN)

16/02/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Sakarya Üniversitesinin 24/01/2022 tarih ve 98799 sayılı yazısı.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri EABD Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Zehra AYGÜN'ün "Öğretmenlerin Akış Deneyimleri İle Özlük Haklarına İlişkin Algıları ve Bunlar Arasındaki İlişki" konulu çalışmasını ilimiz okullarında yönelik uygulama talebi, Üniversitenin ilgi yazıları ile bildirilmektedir.

Adı geçenin söz konusu çalışmasına esas olmak üzere, ekte sunulan çalışmayı ilimiz okullarında (<https://docs.google.com/forms/d/1hR94W6kQbGPvs3EiceKlpfLs58Rbjtr-Ifyup8ADgB8/edit?ts=617bc7ab>) linkinden uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa ve yürürlükteki diğer tüm düzenlemelerde belirtilen hüküm, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul, ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, gönüllülük esasına göre, anket çalışmasının İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve Okul Müdürlüklerinin denetimi, gözetimi ve sorumluluğunda yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ömer AKMANŞEN
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
16/02/2022

Abdul Rauf ULUSOY
Vali a.
Vali Yardımcısı