



T.C
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ PROFESYONELLİKLERİ
İLE ÖRGÜTSEL MUTLULUKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

BETÜL KARNAK

Denizli-2020

**T.C
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ PROFESYONELLİKLERİ İLE
ÖRGÜTSEL MUTLULUKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Betül KARNAK

Danışman

Prof. Dr. Kazım ÇELİK

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Doç. Dr. Aynur BOZKURT BOSTANCI

Üye: Prof. Dr. Kazım ÇELİK (Danışman)

Üye: Doç. Dr. Zeynep Meral TANRIÖĞEN

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../.....
tarih ve/..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof.Dr. Mustafa BULUŞ

Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.



Betül KARNAK

Kıymetli Anneme ve Babama...

TEŞEKKÜR

Yüksek lisansa başladığım günden beri danışmanlığımı yapan, azim ve çalışkanlığını her daim örnek aldığım, tüm sürecimde özveri ve mütevazılığıyla desteklerini esirgemeyen sevgili danışman hocam Prof. Dr. Kazım ÇELİK'e katkılarından dolayı teşekkür borçluyum.

Yüksek lisans ders dönemimde farklı bakış açıları kazanmamı sağlayan bizlere kattıkları bilgi ve tecrübeleri için değerli hocalarım Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN, Doç. Dr. Zeynep Meral TANRIÖĞEN, Dr. Öğretim Üyesi Eren CAN AYBEK ve Dr. Öğretim Üyesi Ömür Can KALKAN' a teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her anında olduğu gibi bu süreçte de desteklerini esirgemeyen kardeşlerim Bedia KARNAK ve Yavuz Ata Kaan KARNAK' a en içten duygularıyla teşekkür ederim. Son olarak da tüm değerlerimle beni ben yapan, her zaman maddi ve manevi yanımda olduklarını bildiğim canım annem ve babam Elif-Ceyhan KARNAK' a sonsuz teşekkür ederim.

ÖZET

Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri ile Örgütsel Mutlulukları Arasındaki İlişki

KARNAK, Betül

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri ABD,
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Kazım ÇELİK
Haziran 2020, 134 sayfa

Bu araştırmada; öğretmen görüşlerine göre, mesleki profesyonellik algıları ile örgütsel mutluluk düzeylerini saptamak; öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırma Denizli ili Çameli, Acıpayam ve Tavas ilçelerine bağlı ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenleri kapsamaktadır. Araştırmada, kolay ulaşılabilir örneklem yoluyla 310 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmada yer alan veriler Kişisel Bilgiler Formu, Mesleki Profesyonellik Ölçeği ve Örgütsel Mutluluk Ölçeği olmak üzere üç bölümden oluşan ölçek ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde verilerin normal dağılımına bağlı olarak betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans (ANOVA) analizi, Pearson korelasyon testi ve basit doğrusal regresyon testleri uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler mesleki profesyonelliklerini yüksek olarak algılamaktadırlar. Mesleki gelişim bakımından bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere göre kendilerini daha profesyonel olarak gördükleri belirlenmiştir. Mesleki disiplin açısından ise sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha profesyonel olduklarını düşündükleri belirlenmiştir. Öğretmenler olumlu duygular boyutunda algılarını orta, olumsuz duygular ve potansiyelini gerçekleştirme boyutlarında ise yüksek olarak belirtmişlerdir. 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlere göre, olumlu duygular alt boyutunda daha yüksek duyguya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin örgütlerinde mutluluğun sağlanması ve artırılmasında öğretmenlik mesleğinin profesyonelliği etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki profesyonellik ile olumlu duygular ve potansiyeli gerçekleştirme boyutları arasında orta ve pozitif yönlü, olumsuz duygular boyutu ile orta ve negatif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin olumlu duygular boyutundaki algı düzeylerinin %23'ü,

olumsuz duygular boyutundaki algı düzeylerinin %11'i ve potansiyeli gerçeğeştirme boyutundaki algı düzeylerinin %36'sı mesleki profesyonellik ile açıklanabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki profesyonellik, örgütsel mutluluk, iş doyumunu, öğretmen.

ABSTRACT

The Relationship Between Professional Professionalism and Organizational Happiness of Teachers

KARNAK, Betül

Master's Thesis in Educational Sciences,
Educational Administration
Supervisor: Prof. Dr. Kazım ÇELİK
June 2020, 134 pages

In this study; to determine professional professionalism perceptions and organizational happiness levels according to teachers' views; It was aimed to determine the relationship between teachers' professional professionalism and organizational happiness. In the research, relational scanning model, one of the quantitative research methods, was used. This research covers the teachers working in primary, secondary and high schools in Çameli, Acıpayam and Tavas districts of Denizli. In the study, data were collected from 310 teachers through an easily accessible sample. The data included in the study were obtained with a scale consisting of three parts: Personal Information Form, Professional Professionalism Scale and Organizational Happiness Scale. In the analysis of the data, descriptive statistics, independent sample t-test, one-way variance (ANOVA) analysis, Pearson correlation test and simple linear regression tests were used depending on the normal distribution of the data. According to the results of the research, teachers perceive their professional professionalism as high. In terms of professional development, it has been determined that single teachers see themselves as more professional than married teachers. In terms of professional discipline, it was determined that classroom teachers thought they were more professional than branch teachers. Teachers stated that their perceptions were medium in the positive emotions dimension and high in the negative emotions and potential realization dimensions. It was concluded that teachers with a seniority of 1-5 years had higher emotions in the positive emotions sub-dimension than teachers with a seniority of 16-20 years. It has been concluded that the professionalism of the teaching profession is effective in ensuring and increasing happiness in teachers' organizations. It was determined that there is a medium and positive relationship between professional professionalism and positive emotions and potential realization dimensions,

and a medium and negative relationship with negative emotions. It was concluded that 23% of the perception levels of teachers in the dimension of positive emotions, 11% of their perception level in the dimension of negative emotions, and 36% of their perception level in the dimension of realizing the potential can be explained by professional professionalism.

Keywords: Professional professionalism, organizational happiness, job satisfaction, teacher.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYANNAMESİ	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
TEŞEKKÜR.....	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT.....	ix
İÇİNDEKİLER	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Problem Cümlesi.....	5
1.1.2. Alt Problemler.....	5
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.5. Tanımlar	7
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. Mesleki Profesyonellik ile İlgili Kuramsal Çerçeve	8
2.1.1 Meslek Kavramı	8
2.1.2 Profesyonellik Kavramı.....	10
2.1.3. Mesleki Profesyonellik Kavramı	11
2.1.4. Öğretmenlik Mesleğinde Profesyonellik	13
2.1.5. Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğinin Profesyonelleşme Aşamaları	18
2.2. Örgütsel Mutluluk ile İlgili Kuramsal Çerçeve.....	20
2.2.1. Mutluluk kavramı	20
2.2.2. Örgütsel Mutluluk Kavramı	21
2.2.3. Öğretmenlik Mesleğinde Örgütsel Mutluluk.....	23
2.2.4. Örgütsel Mutluluğu Etkileyen Bireysel Faktörler	25

2.2.4.1. Kişilik özellikleri	26
2.2.4.1.1 Genetik özellikler	27
2.2.4.1.2 Cinsiyet.	29
2.2.4.1.3 Medeni durum.	30
2.2.4.1.4. Yaş.....	31
2.2.4.1.5. Eğitim.....	32
2.2.5. Örgütsel Mutluluğu Etkileyen Çevresel Faktörler	33
2.2.5.1. İş.....	33
2.2.5.2. İş doyumunu.	34
2.2.5.3. Yönetim.	36
2.2.5.4. İletişim.	37
2.2.6. Örgütsel Mutluluğun Alt Boyutları	39
2.2.6.1. Olumlu duygular	40
2.2.6.2. Olumsuz duygular.....	40
2.2.6.3. Potansiyelini gerçekleştirme.	41
2.3. Mesleki Profesyonellik ile Örgütsel Mutluluk Arasındaki İlişki	41
2.4. İlgili Araştırmalar	44
2.4.1 Mesleki Profesyonellikle İlgili Yapılan Araştırmalar	44
2.4.1.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar.	45
2.4.1.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar.....	49
2.4.2. Örgütsel Mutlulukla İlgili Yapılan Araştırmalar.....	52
2.4.2.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar.	52
2.4.2.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar.....	55
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	57
3.1. Araştırma Modeli	57
3.2. Evren ve Örneklem	57
3.3. Veri Toplama Araçları	58
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	59
3.3.2. Örgütsel Mutluluk Ölçeği.....	59
3.3.3. Mesleki Profesyonellik Ölçeği	60
3.4. Veri Toplama Süreci	61
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	63
4.1. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	63

4.2. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	73
4.4. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliklerinin Örgütsel Mutluluklarını Yordama Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	84
BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	87
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	87
5.2. Öneriler	95
KAYNAKÇA.....	98
EKLER.....	112
Ek 1. Ölçek Onay Belgesi	112
Ek 2. Mesleki Profesyonellik Ölçeği Kullanım İzni Belgesi	114
Ek 3. Örgütsel Mutluluk Ölçeği Kullanım İzni Belgesi.....	115
Ek 4. Araştırmada Kullanılan Onaylı Ölçekler	116
ÖZGEÇMİŞ	118

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. <i>Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri</i>	15
Tablo 2.2. <i>Demografik Değişkenlerin Mutluluk Üzerine Etkisi</i>	27
Tablo 3.1. <i>Katılımcılara Ait Demografik Özellikler</i>	58
Tablo 3.2. <i>Mesleki Profesyonellik ve Örgütsel Mutluluk Ölçekleri ile Bu Ölçeklerin Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri</i>	61
Tablo 4.1. <i>Mesleki Profesyonellik Ölçeği ile Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	63
Tablo 4.2. <i>Mesleki Profesyonellik Ölçeğine ve Ölçeğin Alt Boyutlarına Verilen Yanıtların Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Bağlı Analizini Gösteren t Testi Sonuçları</i>	65
Tablo 4.3. <i>Mesleki Profesyonellik Ölçeğine ve Ölçeğin Alt Boyutlarına Verilen Yanıtların Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Bağlı Analizini Gösteren t Testi Sonuçları</i>	66
Tablo 4.4. <i>Mesleki Profesyonellik Ölçeğine ve Ölçeğin Alt Boyutlarına Verilen Yanıtların Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Bağlı Analizini Gösteren ANOVA Testi Sonuçları</i>	69
Tablo 4.5. <i>Mesleki Profesyonellik Ölçeğine ve Ölçeğin Alt Boyutlarına Verilen Yanıtların Öğretmenlerin Okullarındaki Hizmet Süresi Değişkenine Bağlı Analizini Gösteren t Testi Sonuçları</i>	71
Tablo 4.6. <i>Mesleki Profesyonellik Ölçeğine ve Ölçeğin Alt Boyutlarına Verilen Yanıtların Öğretmenlerin Branş Değişkenine Bağlı Analizini Gösteren t Testi Sonuçları</i> .	72
Tablo 4.7. <i>Örgütsel Mutluluk Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	73
Tablo 4.8. <i>Örgütsel Mutluluk Ölçeğinin Alt Boyutlarına Verilen Yanıtların Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Bağlı Analizini Gösteren t Testi Sonuçları</i>	74
Tablo 4.9. <i>Örgütsel Mutluluk Ölçeğinin Alt Boyutlarına Verilen Yanıtların Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Bağlı Analizini Gösteren t Testi Sonuçları</i>	75
Tablo 4.10. <i>Örgütsel Mutluluk Ölçeğinin Alt Boyutlarına Verilen Yanıtların Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Bağlı Analizini Gösteren ANOVA Testi Sonuçları</i>	76

Tablo 4.11. <i>Örgütsel Mutluluk Ölçeğinin Alt Boyutlarına Verilen Yanıtların Öğretmenlerin Okullarındaki Hizmet Süresi Değişkenine Bağlı Analizini Gösteren t Testi Sonuçları</i>	78
Tablo 4.12. <i>Örgütsel Mutluluk Ölçeğinin Alt Boyutlarına Verilen Yanıtların Öğretmenlerin Branş Değişkenine Bağlı Analizini Gösteren t Testi Sonuçları</i>	79
Tablo 4.13. <i>Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri ile Örgütsel Mutlulukları Arasındaki İlişki- Pearson Korelasyon Testi Sonuçları</i>	80
Tablo 4.14. <i>Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliklerinin Olumlu Duygular Alt Boyutunu Yordama Düzeyine Yapılan Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları</i>	85
Tablo 4.15. <i>Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliklerinin Olumsuz Duygular Alt Boyutunu Yordama Düzeyine Yapılan Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları</i>	85
Tablo 4.16. <i>Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliklerinin Potansiyeli Gerçekleştirme Alt Boyutunu Yordama Düzeyine Yapılan Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları</i>	85

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Örgütsel Mutluluğu Boyutları	40
Şekil 2. Ölçek Derecelendirme Anahtarı	59

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Araştırmanın birinci bölümünde mevcut problemin durumu hakkında bilgi verilmiştir. Ardından araştırmanın amacı ve önemi belirtilmiş olup, araştırmanın sınırlılıkları, sayıltıları ile bazı tanımlar üzerinde durulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Meslek, uzun süren eğitimler sonucu belli bilgi birikimlerin ilke ve etikler doğrultusunda ortaya konulan donanım, beceri ve deneyimlerin tümünü kapsayan faaliyetlerdir. Bir işin meslek olarak sayılabilmesi için uzmanlık bilgisi şarttır. Bu uzmanlık bilgisi ise eğitimler sonucu elde edileceği için profesyonelliği de beraberinde getirecektir (Çelik, 2010, s.32).

Yapılan bir işin özenli ve düzgün bir biçimde, en az hata içeriği ile tamamlanması ise profesyonellik olarak belirtilebilir. Profesyonellik; üzerine düşen sorumluluk ve işleri yerine getirebilmek için belirli bir eğitim sonucunda elde edilen bilgi ve tecrübeler ile en az hata yapmayı hedefleyerek mükemmeliyetçi bir tavır içinde belirli ilkeler doğrultusunda gerçekleştirilen eylemsel hareketlerdir (Raelin, 2000). Buradan yola çıkılarak alanında eğitilmiş uzman bireyler tarafından yürütülen hizmetlerin tümü profesyonellik tanımı içinde yer almaktadır. Aynı zamanda mesleğini iyi bilen, en düzgün ve minimum hata ile yapan bunu da çevresine kanıtlayabilen kişiler ise profesyonel olarak adlandırılabilir (Gökçora, 2005)

Evans'a (1999) göre profesyonellik, mesleklerin uygulama aşamasını etkileyen entelektüel, davranış temelli bireysel bir duruştur. Profesyonelizmin ise mesleki yaşamı etkileyen en önemli anahtar unsurlar arasında yer aldığı düşünülmektedir (Demirkasımoğlu, 2010). Eğitim kurumlarımızda var olan asıl amacımız öğrenci başarısı olduğundan bu anlamda okullarımız çeşitli baskılarla karşı karşıya kalmıştır. Bu anlamda kurumların başarısı için başvurulan reformların odağında ise öğretmenler yer almaktadır (Day, 2002).

Mesleklerin toplumda cazip hale gelmesi ve çalışanların mesleki doyuma ulaşmasında profesyonellik önemli rol oynamaktadır (Sözen, 2004, s.118). Bir meslek mensubunun yapmış olduğu işinde başarılı olup doyuma ulaşabilmesi için mesleğin gerektirdiklerini bilip, bunları uygulaması gerektiği belirtilmektedir (Bodur, 2006). Bu anlamda öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiklerini benimsemeleri ve

sorumluluklarını yerine getirmeleri mesleki doyum açısından önemli görülmektedir. Alanı ile ilgili gelişmelerin farkında olması ve bunlara ayak uydurabilmesi gerekmektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin meslekleri içerisinde sürekli güncel kalan, öğrenmelerine olanak yaratan birer araştırmacı gibi davranmaları beklenilmektedir.

Profesyonellik kişinin alanındaki gelişmelerin farkında olup, yeni gelişmelere ayak uydurarak uygulamalar yapabilmesidir (Shantz ve Prieur, 1996). Mesleki profesyonellik olduğunda ise kişilerin bireysel profesyonelliklerinin yerini örgüt olarak tüm çalışanların profesyonel davranmasının alması anlamına gelmektedir.

Mesleki profesyonellik ise bireysel olarak var olan profesyonelliğin giderek yerini örgütsel profesyonelliğe bırakmasıyla ortaya çıkmıştır. Mesleki profesyonellik hizmetin var olan kalitesinin artırılması ve bu konuda yer alan standartların belirlenmesi açısından temel belirleyicilerden sayılmaktadır (Adıgüzel ve diğerleri, 2011).

Günümüzde mesleklerde profesyonelleşmenin önemi ise giderek daha da anlam kazanmaktadır. Bunun nedeni ise örgütlerde kişilerin profesyonelliğine artan ihtiyaç olarak düşünülmektedir. Örgüt içinde yaşam karmaşıklıktıkça bireylerin davranışları amatörce değil profesyonelce davranmayı gerekli kılmaktadır. Bu anlamda ise profesyonellik karşılığında alınan hizmetin iyileştirilmesi açısından gösterilen davranışların ve tutumların tamamını içeren kapsamlı bir kavram olarak ele alınabilir.

Öğretmenlik mesleğinin; üst düzey bilişsel ve duyuşsal özellikler gerektirmesi, eğitim öğretim faaliyetlerinin daha karmaşık hale gelmesi, süreçte karşılaşılan sorunların çoğalması, bu sorunların çözümü için bir takım bilgi ve becerilere ihtiyaç duyulması, yapılandırmacı ve öğrenci etkileşimli içerik uygulamalarının arttırılması sebeplerinden dolayı öğretmenlerin profesyonel davranması gerekmektedir (Gesilva, 1994).

Bir ülkenin en önemli kaynaklarından biri olan insan kaynağı okul örgütlerinde yetiştirilir. Bu örgütlerin temel yapıtaşlarından biri öğretmenlerdir. Öğretmenlerin okul içindeki performanslarına mutlu ya da mutsuz olmalarının etkisi yadsınamaz. Ayrıca örgüt içindeki mutluluklarını ise etkileyen birçok etken olabilir. Son zamanlarda yapılan çalışmalara kadar mutluluk ile iş doyumunu kavramının aynı olduğu görüşü mevcuttu. Fakat iş tatmini anlamında yüksek olan kişilerin mutluluk düzeylerinin de yüksek olduğu algısını göstermediği sonucu ortaya çıkarılmıştır. Örgütsel mutluluk bu anlamda daha geniş bir çerçeve ifade etmektedir.

Okul örgütlerinde öğretmenler açısından mesleki profesyonelliği önemli hale getiren konu ise performanslarının öğrenci başarısı açısından tesadüflere bırakılmayacak olmasıdır. Kapsamlı ve planlı ilerleyen çalışmaların tümü öğrenci başarısını etkileyeceği, tüm bunların ardından gelen başarının ise öğretmenleri motive edeceği varsayılmaktadır. Dolayısıyla bu motivasyonun doğrudan öğretmenlerin kurumlarındaki iş doyumunu etkileyeceği düşünülmektedir.

TDK mutluluğun tanımını; “genellikle insanların kendilerine en yüksek erek olarak koydukları değer, bilinci dolduran tam bir doyunluk durumu, istek ve eğilimlerin tam bir uyumu ve doyunluğu, değerli şeylerin bolluğu içinde alınan nesnel durum” olarak yer vermiştir (TDK, 2018). Bu üstün amaç eski zamanlardan beri insanların ulaşmayı hedeflediği en büyük arzu olmuştur. Bu istek her birey ve her kültür için geçerli hale gelmiştir.

İnsanın mutluluğun güzelliğinin tadabilmesi için kendini tanıması, çaba göstermesi ve gayret etmesi gerekir. Bir başka deyişle; kendine hedefler oluşturması, hayatı kavrayabilmesi ve de çevresindekileri de mutlu etmeyi bilmesi gerekmektedir. Mutluluk hayatın tüm fırtınalarına teslimiyetten ziyade, zorluklara karşılık olan aktivitelerden ibarettir. Bireylerin günün her anında yaşamayı arzu ettiği ya da beklediği duygudur mutluluk. Fakat yaşamları süresince mutluluk ve mutsuzluk duyguları ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Herhangi bir inanç ya da dini inanıştan bağımsız hissedilmek istenen ana duygu huzur ve iyi oluş halidir. Filozoflar tarafından da hayatın en temel amacı olarak belirtilen mutluluk, bireyin ruh dünyasının huzura ulaşması için varılacak amaç olarak açıklanmıştır.

Yalnız bireysel olarak mutluluk zincir halinde örgütleri de etkileyen bulaşıcı bir hal almaktadır. İçsel süreç olarak başlayan ve çevreyi de etkisi altına alan mutluluk, bireyin toplumsal yapıdan aldığı haz ve çevresindeki ilişkilerden de olumlu olarak etkilenmesi olarak da açıklanabilir (Cenkseven ve Akbaş, 2007). Örgütlerin temelini oluşturan insanların hayatındaki ana amaçlardan biridir mutluluk. Ve örgütte yaşanan iyi olma hali, yaşanan mutluluk örgütün ilerlemesini sağlayan temel faktörlerdendir. Etkililiği ve üretkenliği arttırmada, aynı zamanda hedeflere ulaşma da mutluluğu öncelikleri arasında koyan örgütler başarılı olurlar.

Örgütsel mutluluk iş doyumunu ile benzeştirilse de aslında çok daha kapsamlı bir kavram olarak anılmaktadır. Çalışanların iş yeri mutluluğu artırma ile ilgili çalışmaların çoğunda bireysel faktörler yer almaktadır. Çalışanların güçlü yanlarının kuvvetlendirilmesi

ve mutluluklarının artırılması için yapılan çalışmalar “Pozitif Psikoloji” olarak isimlendirilmiştir. Pozitif psikoloji üzerine eğilen Seligman ve Csikszentmihalyi (2000) bireysel olan mutluluğun iş ortamlarına pozitif etkisinin olabileceği üzerinde durmuşlardır. Seligman (2002) yaptığı kişisel gelişim sunumlarında ise bireysel mutluluğun iş doyumunu ve iş yeri huzurunun üzerindeki büyük etkisinin üzerinde durmuştur. Myers ve Diener’e (1995) göre mutlu olan bireyler yüksek benlik saygıları, iyimser halleri, dışadönük oluşları ve kişisel kontrolleri ile iletişime açık olmaları dolayısı ile diğerlerine göre ayrılırlar.

Çalışanların üretkenliklerini arttırmak için örgütsel mutluluk üzerinde durulması gereken bir konu olarak görülmektedir. Güçlü bir kanıya göre; akademisyenler ve uygulayıcılar arasında mutlu çalışanların mutsuz çalışanlara göre performansları daha yüksektir. Üstün performans gösterme bireylerin yoğun olumlu duyguları ile doğru orantılı olarak ifade edilmektedir. Üretkenlik, sosyal bağlantıların güçlü kılınması, kendilerini geliştirmeleri, stres düzeylerinin azalması, olumsuz duygularla baş edebilme ve örgüt iklimine katkı da bulunabilme örgütsel mutluluğa dayandırılmaktadır (Rego ve Cunha, 2008, s.742). Farklı araştırma sonuçlarına göre mutlu olan çalışanların üretkenliklerinin yüksek olduğu (Quick ve Quick, 2004), çalıştığı ortamda mutsuz olanların ise üretkenliklerinin düşük olduğu sonucu ortaya konulmuştur (Fereidouni, Najdi ve Amiri, 2013).

Örgütsel mutluluğu ele alırken de çok boyutlu incelemekte fayda görülmektedir. Çünkü doğrudan etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Gerek içsel faktörler gerekse dışsal faktörler çalışanların mutluluk seviyelerine doğrudan etki etmektedir. Bir başka deyişle; kişisel değişkenler kadar çevresel değişkenler de mutluluğa katkı da rol oynamaktadır (Fisher, 2010, s.31).

İyi bir toplumun temel bileşenlerini sağlık, mutluluk ve üretkenlik oluşturmaktadır. Örgütlerinde mutlu olan çalışanlar potansiyellerini daha yüksek ortaya koyabilmekte, uzun dönemde işlerinde daha etkin kalabilmektedirler. Çalışanların örgütlerinde geçirdikleri zamanın kalitesi onların hayatlarını ve dolaylı olarak da toplumsal yaşantılarına ayrıca topluma geri dönüş sağlamaktadır. Bu sebeptendir ki “mutluluk” kavramı ve “örgütsel mutluluk” kavramları araştırmacıların ve aynı zamanda politikacıların dikkatinin çeken bir konu haline gelmiştir.

Toplumda insan ilişkileri açısından en yaygın örgütler okullardır. Bu eğitim ve öğretim ortamlarında etkileşim olarak en çeşitli iletişim şekilleri karşımıza çıkmaktadır (öğretmen-yönetici, öğretmen-öğretmen, öğretmen-öğrenci vb.). Ülkenin en önemli insan kaynağını yetiştiren kurumlar ise okullardır. Bu kurumların en önemli yapıtaşları da

öğretmenlerdir. Öğretmenlerin mutlu olma ve olmama hali performanslarını etkileyecek önemli bir unsurdur. Ayrıca öğretmenlerimizin mutluluğu dolaylı yollardan öğrencilerimize de yansımaktadır (Bayram ve Aypay, 2012, s.60). Okullarda olumlu duyguların hâkim sürmesi akademik başarıyı olumlu etkilerken, bunun tam tersi durum söz konusu iken sonuçlarında olumsuz etkileneceği öne sürülebilir. Okulların amaçlarına ulaşmasında öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin etkisi büyük olduğu düşünülmektedir. “Hem OECD hem de çeşitli eğitim sendikalarının yaptığı araştırmalara bakıldığında öğrencilerimizin ve öğretmenlerimizin mutsuz olduğu görülmektedir. Oysaki toplumun depresyonuna karşılık okullar bizim için doyum artıran birer araç, yaratıcı düşüncelere kavuşabilmek ve kabuğu kırabilmek için oldukça önemli bir araç olduğu belirtilmektedir.” (akt. Arslan, 2018, s.13)

Öğretmenler arasındaki konuşmalara kulak verildiğinde onların mutluluk veya mutsuzluk hakkında konuştukları, fakat kendilerine bunu tarif etmeleri söylendiğinde tam olarak tanımlayamadıkları görülmektedir. Pek çoğu tarafından iş doyumunu ile açıklanmaya çalışıldığı gibi son yıllarda yapılan çalışmalar bunun yetersiz bir tanım olduğunu göstermektedir. İş doyumunu yüksek bireylerin örgütsel mutluluklarının yüksek olmadığı görülmektedir.

Mesleki profesyonellik örgüt için olduğu kadar, öğretmenler açısından da son derece önemlidir. Öğretmenlerin davranışlarının profesyonelce olması, işlerinden doyum sağlaması açısından dolayı etkisi oldukça büyüktür (Altinkurt ve Yılmaz, 2014). Yapılan çalışmalar incelendiğinde ise iş doyumunun etkisi örgütsel mutluluk kavramı içerisinde büyük önem arz etmektedir. Bu konuda incelenen kuramsal çalışmalar öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile örgütsel mutlulukları arasında doğrudan veya dolaylı olarak ilişki olabileceğini göstermektedir. Türkiye’de mesleki profesyonellik anlamında yapılan çalışmalar (Bayhan, 2011; Cerit, 2012) yapılmış ancak mesleki profesyonellik ve örgütsel mutluluğun birlikte araştırıldığı bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

1.1.1. Problem Cümlesi

Öğretmenlere göre, öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.1.2. Alt Problemler

1. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri nedir?

2. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri cinsiyet, medeni hâl, mesleki hizmet yılı, kurumdaki hizmet süresi ve branş göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyi nedir?
4. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri cinsiyet, medeni hâl, mesleki hizmet yılı, kurumdaki hizmet süresi ve branş göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile örgütsel mutlulukları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri, öğretmenlerin eğitim kurumlarındaki örgütsel mutluluk düzeyini yordamakta mıdır?

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırma da öncelikle Denizli ilinin Çameli, Acıpayam ve Tavas ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile ilgili algılarını belirlemek ve örgütsel mutluluk düzeylerini saptamak amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Dolayısıyla mesleki profesyonelliğin örgütsel mutluluk üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığı sonucunu ortaya çıkarmaktır.

1.3.Araştırmanın Önemi

Daha önce yapılan araştırmalar incelendiğinde okullarda öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile örgütsel mutlulukları ile ilgili çalışmaların sayısal olarak az olduğu görülmüştür. Fakat bu iki konuya birlikte değinilen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle bu iki kavram birlikte ele alınmaya değer bulunmuştur.

Bu araştırma ile öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile ilgili algılarının ne düzeyde olduğu hakkında bilgi sahibi olunabilir. Ayrıca buldukları örgütte mutluluk düzeylerinin ne seviyede olduğu hakkında bilgi edinilebilir. Bu araştırma öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin, örgütte var olan mutluluk düzeyleri üzerinde yordama gücünü gösterebilir.

Okullarda öğretmenlerin örgütsel mutlulukları ile ilgili çalışmaların ülkemizde yeterince yapılmamış olması ve ayrıca örgütsel mutluluk denilince sadece iş doyumunu ile anlamlandırılmaya çalışılması bu konunun altında yatan diğer değişkenlerin de araştırılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Okullarımızda amaçlanan akademik başarı için öğretmen performanslarının iyileştirmek alınacak önlemler arasındadır.

Çünkü öğretmenler eğitim sistemimizin akademik olarak en güçlü basamağıdır. Bu açıdan odak noktası olan öğretmenlerin iş yeri mutlulukları önemsenmeli ve iyileştirme çabalarının merkezi olmalıdır. Eğitim de varılmak istenen hedeflerin gerçekleştirilmesi için öğretmenlerin ihtiyaçları ve hissiyatları göz önünde bulundurularak katkıda bulunulabilir.

Bu araştırma ile öğretmenlerin profesyonellik algılarının öğretmen kalitesi ve mesleki hassasiyet, kamuoyunun ve üst yönetimin mesleki algısı, mesleki bağlılık, üst düzey bilgi ve beceriye sahip olma, mesleki disiplin, mesleki gelişim, kamuoyunun mesleğe duyduğu güven, mesleğin önemine ilişkin algı ve mesleki özerklik alt boyutlarında incelenmiş olup, seviyeleri hakkında bilgi olunabilir. Ayrıca örgütsel mutluluklarının da olumlu duygular, olumsuz duygular ve potansiyeli gerçekleştirme alt boyutlarındaki seviyeleri görülmüş olup, bu iki kavram arasındaki ilişki hakkında yorum yapılabilmesi açısından katkı sağlayabilir.

1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Denizli İli'ne bağlı Çameli, Acıpayam ve Tavas ilçelerinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmen görüşleriyle sınırlıdır. Araştırmada ulaşım güçlüğü ve zaman sınırlılığı açısından bu ilçeler değerlendirilmiş, bu ilçelerin seçilmesine karar verilmiştir.

1.5.Tanımlar

Araştırmanın içeriğinde yer alan terimlerden bazıları bu başlık altında tanımlanıldığı biçimiyle kullanılmıştır.

Mesleki Profesyonellik: Mesleğin uzmanlık ve ustalıkla icra edilmesi halidir.

Örgütsel Mutluluk: Bireyin performansını en üst seviyeye ulaştıran ve bireyi potansiyelini gerçekleştirmek amacıyla işe koyulmasını sağlayan zihin yapısıdır.

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Tezin bu bölümünde çalışmanın temelini oluşturan mesleki profesyonellik ve örgütsel mutluluk kavramları ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Bu kavramların birbirleriyle olan ilişkisi üzerinde durulmuştur. Son olarak da mesleki profesyonellik ve örgütsel mutluluk ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılmış olan çalışmalardan bahsedilmiştir.

2.1. Mesleki Profesyonellik ile İlgili Kuramsal Çerçeve

2.1.1 Meslek Kavramı

Toplumsal düzeni ve yaşantıyı sağlıklı bir şekilde yürümesini sağlamak amacıyla insanların var olmasıyla birlikte bir uğraş olarak meslek kavramı oluşmaya başlamıştır. Arapçadan dilimize geçen bu kavram üzerine pek çok tanım yapılmıştır.

TDK' ye göre meslek, belirli bir eğitimle edinilen sistemli bilgiler bütünü ve beceri isteyen, insanlara hizmet veren, faydalı ürün ve hizmet üretmeyi amaçlayan ve maddi olarak da karşılığı olan kurallı bir iş olarak tanımlamıştır (TDK, 2019). Bir başka açıdan meslek, özel gayret ile edinilmiş bilgilerin, toplumun yararına ve bireylerin işleri için kullanılması ya da bu bilgiyle oluşturulan bir sanatın uygulanması olarak ifade edilmiştir (Devlin, 2014).

Şentürk (2013) ise mesleği, yaşamın sürdürülebilmesi için gereken bilgi birikimi ile etik çerçeveler içinde, yasalarla güvence altına alınmış, belirli görev yetki ve sorumluluklarla para karşılığında yapılan hizmet olarak tanımlamıştır. Yine aynı bakış açısıyla Ekici (2013) diplomalı uzmanların yeterli güven ve saygı içerisinde belirli bir ücret karşılığında sundukları bir hizmet olarak mesleğin tanımını ifade etmektedir.

Bireysel olarak düşünüldüğünde meslek, bireylerin toplum içinde iş bölümüyle üstlendiği vazife ve bu vazife ile gelen statüsü, geliri, yeteneklerini ortaya çıkarma potansiyeli ve durumu, tüm bunların sonucunda elde ettiği psikolojik tatmin ve yaşam standardını oluşturan faaliyet içeren alandır (Gündüz, 2004b, s.29).

Teoride bakıldığında bir topluma ait olmak, diplomaya sahip olmak meslek sahibi olma açısından yeterli gibi görünse de mesleğin toplum tarafından kabul görmesi ve destek alabilmesi için yer edinebilmek için belirli bir statüye sahip olması gerekmektedir.

Toplumsal yaşamı kolaylaştıran meslekler, ihtiyaçları karşılayabilmek adına her geçen gün değişime, yeniliğe ve gelişime açık bir olgudur. Bu bakımdan işten ayrılmasını sağlayan en önemli fark ise, mesleğin gerekliliği bireylerin uzman oldukları alana dair bilgi, beceri ve yeterliliklerini sergilemeleridir (Bayhan, 2011). Bu anlamıyla meslek uzmanlık gerektiren bir sitedir. Uzmanlığın eklenmesi herhangi bir kavramı, görevi ya da uğraşı profesyonelleştirmektedir (Altıok ve Üstün, 2014).

Aydın'a (2016) göre meslek sahibi kişilerde olması gereken özellikler bilgi, beceri ve tutum olarak ifade edilmiştir. Meslek için teorik bilgiye sahip olmanın yeterli olunmayacağı, sahip olunan uzman bilginin yanı sıra becerilerin toplumun kabul edebilirliği şartlarında genel doğrulara uygun bir biçimde ortaya konulması, mesleğin getireceği statüyü kazanmada etkili olacağı söylenebilir.

Uğraş kelimesinin Türkçe' de karşılığı amatör olarak yapılan, para karşılığı olmadan icra edilen anlamındadır. Kaynaklarda belirtilen nitelikler mesleği bir uğraş ya da iş olmaktan çıkarmaktadır. Bu niteliklerden en önemlileri ise evrensel etik değerleri ve önceden belirlenmiş olan standartlar olarak belirtilebilir (Ekici, 2013). Profesyonelleşen ve uzmanlık bilgi ve becerisi gerektiren meslek toplum tarafından belirli bir statü elde etmektedir. İnsanların çalışma amaçları her ne kadar bireysel sebeplerle olsa da etkide bıraktığı alan ise toplumdur. Meslek kavramını oluşturan niteliklerden biri olan evrensel etik değerlerinin maddi kazançla ilgisi olmamasıyla birlikte, mesleği karşılığında elde edilen maddi kazançtan ayrı tutmak mümkün değildir.

Bireyin bilgi ve becerilerini işe aktarımı örgütlerine, örgütlerdeki diğer bireylere ve aynı zamanda topluma olumlu yönde kazanç getirecektir. Bu aktarım sürecinde ortaya çıkan mesleki etik kodlar, içinde bulunan kültürden etkilenerek izlerini taşıyor olsa da evrensel açıdan ahlak ve doğruluktan da izler taşımaktadır. Ortaya çıkan mesleki etik olgusu; meslek gruplarında var olan doğru ve yanlış davranışları içermekte, aynı zamanda evrensel olarak mesleki ilişkilerde adalet, saygı ve dürüstlüğü ilke olarak içerisinde barındırmaktadır (Aydın, 2015). Meslek çeşitliliği ve her bir mesleğin bilgi, beceri ve yaklaşım tarzlarının farklılığı göz önüne alındığı takdirde, her mesleğin kendine has mesleki etik ilkeleri olması gereklidir. Yine de tüm toplumlar tarafından kabul edilen genel geçer mesleki etik kurallar da vardır. Bu ilkelerin başında, dürüstlük, saygı, adalet, hakkaniyet, yansızlık ve liyakat gibi ahlaki temeller gelmektedir (Aydın, 2016).

2.1.2 Profesyonellik Kavramı

Farklı kategorilerde birçok tanıma sahip olan profesyonellik kavramı, Türkçe’ de amatör sözcüğünün karşılığı olarak yer almaktadır. TDK amatör kavramını “bir mesleği uzmanı olmaksızın ve para karşılığı olmaksızın icra eden kimse, acemi” şeklinde, profesyonel kavramını da “amatör karşıtı, bir işi para karşılığı icra eden, uzman ve usta kişi” şeklinde tanımlamıştır. Yani herhangi bir meslek amatörce veya profesyonelce olarak iki kategoride ifade edilebilir. Mesleğin uzmanlaşmış bilgilerle detaylı bir şekilde icra edilmesi profesyonelce yapıldığının göstergesi olarak alınabilir. Profesyonelleşme sözlük anlamı olarak profesyonel kişiden beklenen beceri; profesyonel ise bilgi, beceri ve özel eğitim isteyen uzmanlık alanında çalışan kişi olarak ifade edilmektedir (Longman, 2009). Türkçede profesyonel kavramının anlamını uzmanlık ile ilişkilendirirken; İngilizce’de meslek sahibi olma ile açıklanmaktadır. Sonuç olarak yine de tanımların birbiriyle örtüştüğü söylenebilir ve genel olarak profesyonelliği uzmanlık bilgi ve becerileri ile ustaca yapılan iş olarak açıklayabiliriz.

Schein (1972) profesyonel kavramının tanımının sosyologlar tarafından çoklu kriterler baz alınarak ifade edildiğini belirtmiştir. Kriterlerden bazıları ise şu şekilde ele alınabilir (akt. Bayhan, 2011, s. 21):

- Profesyonellerin, kariyer seçimi yaparken güçlü motivasyonunu temele aldığı ve kariyerlerine hayat boyu adanmış varsayılır.
- Profesyoneller, belli başlı eğitimlerin ve yetiştirilme sürecinin ardından bilgi ve becerilere hâkimdir.
- Profesyonel, genel geçer prensip, teori ve öneriler çizgisinde müşterileri için kararlar verir.
- Profesyonel, hizmet odaklı olduğu için müşterinin belli ihtiyaçları için uzmanlığını kullanması beklenir.

Profesyonellik, bireyin maddi amaç güderek ilgili alanda bilgi, beceri ve yeteneklerini kullanarak, verilen hizmetin niteliğini arttırmak için sergilediği davranış ve tutumları içermekte olan, bireylerin gönüllülük içerisinde kariyer ilerleme ve mesleki gelişim süresinde yer alması olarak tanımlanmaktadır (Demirkasımoğlu, 2010). Beceri gerektiren, hizmet beklenen uğraş ve işler ne derece karmaşık olursa profesyonellik o denli önem kazanmaktadır. Yani bir iş alanında uzman olabilmek, bilgi ve becerilerini yetkin biçimde kullanabilmek aynı zamanda uygulayabilmek ve yapılan işin en ince ayrıntısına varana kadar hâkim olmak, profesyonelliğin gereğidir (Gökçora, 2005).

Profesyonellik dinamik yapılı bir süreç olarak değerlendirilebilir. Profesyonelliğin tüm gerekliliklerine sahip süreci iyi yönetebilen, yaptığı işi gelir elde ettiği mesleğe dönüştürmüş ve duygu kontrolünü yapabilen kişiler ise profesyonel olarak tanımlanabilir (Küçük, 2011). Profesyonel olan bireyler performansları ile ilgili kararları verebilme özerkliğine sahip olurlar. Fakat yine de meslek dâhilinde belirlenmiş olan etik değerler etrafında davranması beklenmektedir. Mesleğin özerkliğinin sağlanması ve korunabilmesi için, aynı zamanda mesleğe ait belirli standartların belirlenmesi profesyonel birlikler tarafından sağlanır (Schein, 1972; aktaran Bayhan, 2011). Profesyonel gelişim süreci etkili yönetildiği takdirde mesleğin ve ortaya çıkan hizmetin iyileştirilmesi için oldukça yarar sağlayacağı kabul edilmektedir.

Profesyonelleşen mesleklerin dayandığı teorik altyapıları sağlam, uzmanlık alan bilgisine ve özel yeteneği olan kişilerin icra ettiği farklı yaşam stillerini yansıtan özelliklere sahip olduğu görülmektedir (Seçer, 2009). Bu sayede meslek sahibi bireyler hizmet kaliteleri ve sahip oldukları bilgiler ile toplum içinde ayrıcalıklı bir statü elde ederler (Çetin, 2015). Karasu'ya (2001) göre profesyonelleşme herhangi bir uğraşın meslek haline gelmesi ile bireylerin hareketlerinin dinamik sürece girmesiyle birlikte oluşmaktadır. Toplumsal ihtiyaçlara üst seviye kalitede cevap verebilmek adına meslekleşme olarak da görülen profesyonelleşme kavramı örgütsel boyuta ulaşan bir oluşumdur.

Profesyonelleşme ve profesyonellik kavramları ile karıştırılan profesyonelizm, mesleklere karşı tutum ve davranış olarak tanımlanan bir ideolojidir (Buyruk, 2015). Bu ideoloji mesleğin eylemlerine temel olan uzmanlık, sorumluluk, özerklik, çalışkanlık, mesleki ahlak, bilimsellik, insanlığa fayda ve bağlılık gibi değerlerden oluşmaktadır. İçeriğinde çalışanlar ve meslekler açısından adalet, tarafsızlık, rasyonellik, toplumsal fayda, bilimsellik barındıran üretme bilinci ve sorumluluğunda insanların bir araya toplandığı dünya görüşü benimsenmektedir (Kurutkan, 2010). Başka bir tanımda profesyonelizm, hizmet kalitesinin artırılması, standartın yükseltilmesi şeklinde ifade edilmektedir (Hargreaves, 2000).

2.1.3. Mesleki Profesyonellik Kavramı

Bireysel profesyonelliğin bir kenarda bırakılarak örgütsel olarak profesyonelliğe geçiş olarak adlandırılabilen mesleki profesyonelliğin bireysel profesyonellikten farkı uzmanlaşma algısının tüm örgütteki bireyler tarafından benimsenmiş olmasıdır. Hem bireysel hem de mesleki profesyonellik olguları birbirini etkiler ve tamamlar niteliktedir.

Profesyonelliği bireysel olarak benimseyip ideallerini tüm hayatına uygulayabilen bireyler, iş dışındaki yaşamlarında da profesyonelliği gerektiren davranışlar sergilemektedirler. Bu meslek olgusu mesleği hayatın merkezine yerleştirme ve bireylerin yaşam biçimi haline dönüşmektedir (Seçer, 2009). Mesleki profesyonelliğin gerektiği düzeyde olmayıp, gelişemediği durumlarda öncelikle birey sonra da örgüt negatif yönde etkilenecektir. Bu etki örgüt içi sorunlara, hizmet kalitesinin düşmesine gibi bazı sorunlara yol açacaktır. Bu sebeplerden dolayı hizmette belirli bir standart belirlenmesi, kalitenin artırılması ve gelişmesi açısından mesleki profesyonelliğin katkısı büyüktür (Karacaoğlu Vicdan, 2010).

Mesleklerin kendilerine has görev, rol ve izledikleri genel işleyişleri vardır. Bunların mesleğe özgü olması o mesleğe profesyonellik kazandırmaktadır (Yıldız, 2003). Rekabetin üst düzeyde olduğu iş dünyasında mesleklerin kendilerine özgü belirli standart ölçütleri belirleyip, bunları geliştirmesi beklenen bir durum haline gelmiştir. Bir mesleğin başarıyla devam ettirilebilmesi için gerekli beceriler ve özelliklere profesyonellik ile ulaşılabilir (Demirkasımoğlu, 2010). Mesleklerin profesyonellik çerçevesine girmesi bireyleri, örgütleri ve en nihayetinde etki altına giren toplum açısından önem taşımaktadır. Profesyonel meslek toplumun ihtiyaçları doğrultusunda, uzman beceri ve yeteneklerini, sahip olduğu üst düzey eğitimi insanların hizmetine kolaylıkla sunabilen, karşılığında da maddi tatmin, üst seviye sosyal bir statü ve ayrışan yaşam tarzını örgütsel boyutta da sürdürülebilme imkânına sahip olmaktadır. Mesleğin toplum içerisinde itibarlı hale gelmesi, çalışanların saygı görmesi ve iş doyumuna ulaşmalarında mesleki profesyonelliğin etkisi büyüktür (Sözen, 2004, s.118).

Meslek sahibi bireylerin bilimsellik anlayışına sahip araştırmacı, gelişim ve değişimlere açık, yeniliklere ayak uydurabilen, örgüt kültürüne uyumlu, yaratıcı, çalışma disiplinine sahip olması gerekmektedir. Bu sayede meslekler sürdürülebilirlik kazanabilmektedir (Adıgüzel, Tanrıverdi ve Özkan, 2011). Günümüzde iş sektöründeki değişim ve gelişimler, toplumun ihtiyaçları, yer alan karmaşalar mesleki profesyonelliği zorunlu kılmaktadır. Talepleri karşılamak amacıyla gerçekleşen bu değişimlere uyum sürecine mesleklerin de dâhil olması beklenmektedir. Mesleklerdeki bu değişim bireysel çabalarla mümkündür. Bireylerin çabası sonucu bireysel profesyonellikten örgütsel profesyonelliğe dönüşüm sağlanmaktadır (Altinkurt ve Yılmaz, 2014). Ortaya çıkan yeni örgütsel yaklaşımlarda mesleki profesyonellik yerini tam anlamıyla örgütsel profesyonelliğe bırakmaktadır (Evetts, 2011).

Mesleki profesyonelliğin sağlanabilmesi için ilk şart bireylerin içsel motivasyonudur. Bireyleri öğrenmeye ve gelişmeye iten ise dışsal güçler değil, içsel merak

duygusu ve ihtiyaçlarıdır. Profesyonel tutuma sahip olan bireyler istek ve ihtiyaçlarını yaşam kalitelerini arttırma yönünde kullanabilirler. İçsel motivasyon ile profesyonelleşme sürecine gönüllü ve istekli olarak katılım sağlayabilirler. Mesleki yaşamdaki gelişim, değişim ve örgütsel birlik gibi bazı çalışma şartları, bireylerin gönüllüğü olmadan anlam ifade etmemektedir.

2.1.4. Öğretmenlik Mesleğinde Profesyonellik

Mesleki profesyonellik genel itibariyle örgütün yararına olsa da çalışanların performansları ile ilgili olduğu için iş motivasyonu ve iş doyumunu bakımından direkt olarak çalışanlara etki etmektedir (Altınkurt ve Yılmaz, 2014). Etkilediği çevre bakımından en büyük kitleye temas eden hem bireysel hem toplumsal hem de evrensel etki düzeyine sahip örgütler eğitim kurumlarıdır, dolayısıyla mesleki profesyonelliğe en çok ihtiyaç duyulan örgütlerdir. Etkili liderlik, müfredatın güçlü olması, gelişime açıklık, kurum kültürüne sahip olma ve tüm bunları yönetip takip edilmesi eğitim kurumlarının performansını olumlu yönde etki edecek unsurlardır (Demirkasımoğlu, 2010). Tüm bunların merkezinde ise eğitim örgütlerinin en önemli parçası öğretmenlerin mesleklerine yönelik profesyonel bir tutum içerisinde olması gerekmektedir. Profesyonel tutum ise mesleğin amaçlarını gerçekleştirmek için mesleğe doğal yatkınlık, beslediği duygu ve düşünceler olarak ifade edilebilir. Eğitim kurumlarında profesyonel tutum sergileyebilmek için ise ortak dil, etik değerler ve çıktıların değerlendirilmesi gerekmektedir (Hammer, 2000).

Eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler için profesyonel olma; mesleklerinde en iyi olmak, bilgilerini aktarabilmek, değişen ve gelişen bilgi akışını hâkim olmak ve yenilikçi olmak ifadeleri ile açıklanabilir (Helsby ve McCulloch, 1996). Öğretmenlerin profesyonelliğine değişen zamanın getirdiği ihtiyaçlara cevap vermek ve değişimleri devam ettirip aktarabilmek için gereklidir (Bayhan, 2011). İşte bu yüzden eğitim örgütlerinde çalışan öğretmenlerinde belirli bir düzeyde profesyonel olmaları gerekmektedir. Lisans düzeyi eğitime sahip olunması, formasyon alınmış olması, meslek öncesi giriş sınavlarının olması, alan sınavları ve mülakatın yapılması, mesleğe başladıktan sonra hizmet içi eğitimlerin verilmesi, hizmet alanı bakımından tanımlanmış ve devlet tarafından belirlenmiş olması ve bu görevi yerine getiren öğretmenlerin bir meslek grubuna dâhil olmaları az da olsa bireysel profesyonelleşmeyi sağlar (Cerit, 2012).

Doğrudan etkilediği kitle bakımından muhatabı insan olan eğitim örgütleri değişime ayak uydurmak ve doğru adımlar atmak zorundadırlar. Çünkü öğretmenlik

mesleğinin ana amaçlarından biri olarak öğrencilerin nitelikli ve kaliteli öğrenmelerine katkı sağlamak vardır (Phelps, 2003). Bu amacı etkin bir şekilde gerçekleştirirken, iş tatmini bakımından fazla, daha az stres yaşayan ve benlik algısı yüksek olan yani üstün profesyonellik düzeyine sahip öğretmenlerin etkisi büyüktür (Pearson ve Hall, 1993). Güven (2010), öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşme süreci olarak şu adımları sıralamıştır; bilgi, organizasyon ve mesleki anlamda standartlar, mesleğe başlama ve eğitimler, toplumsal mevki ve meslek anlamında özerklik.

Dean (1991), uzman öğretmenlerde bulunması beklenen özellikleri bilgi, beceri, değer ve tutum olarak belirtmekte ve her alanda öğrencilere iyi bir model olması gerektiği üzerinde durmaktadır. Bunun yanında uzman bir öğretmenin öğrencilerin geçmiş bilgilerini harekete geçiren, onları oldukları gibi kabul eden, kendini yenileyen ve geliştiren aynı zamanda öğrencilerine iyi bir model olan bir yapıya sahip olmaları gerektiğinden bahseder. Gümüş, Apaydın ve Bellibaş (2018) yaptıkları çalışmada mesleki deneyime ve pedagojik yeterliliğe sahip olan öğretmenlerin, öğrencilerin başarıları üzerinde daha fazla etkisi olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Day (1999) profesyonel bir öğretmen ile mesleki deneyim açısından göreve yeni başlayan bir öğretmen arasında olan farkı şöyle açıklamaktadır: profesyonel öğretmenler çalışmalarına bilgi ve becerileri aktararak yön verirler ve kendi öğretim modelini oluşturarak bir yol izlerler. Göreve yeni başlayan bir öğretmen ise daha önceden var olan ve kullanılmakta olan yol ve yöntemlerden faydalanır. Profesyonel öğretmenler kendi öz yeterliliklerini etkili bir şekilde öğrencilerin ihtiyaçlarına göre kullanarak gerek öğrencileriyle gerek çalışma arkadaşları ve diğer zümreleriyle etkili iletişim içerisinde mesleklerini icra ederler. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha uzun zaman ve emek harcayarak yaptığı işleri, profesyonel öğretmenler etkili bir şekilde daha az zaman ve emek harcayarak gerçekleştirirler (Stenberg ve Horvarth, 1995). Profesyonel öğretmenler karşılaştıkları problemleri çözmek için bütünsel yaklaşarak, bilgilerini farklı durumlara uyarlayarak işe koşarlar.

Tablo 2.1. *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*

A Mesleki Bilgi	B Mesleki Beceri	C Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi	B1. Eğitim Öğretimi Planlama	C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler
Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2. Alan Eğitimi Bilgisi	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2. Öğrenciye Yaklaşım
Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.	Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3. Mevzuat Bilgisi	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	C3. İletişim ve İş Birliği
Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim
	Ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Kaynak: Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü

Bir öğretmende bulunması beklenen mesleki anlamda yeterlikler Millî Eğitim Bakanlığı'nca hazırlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ile belirlenmiştir. Belirlenen bu profesyonel özellikler ise 2017 yılında (ÖMGY, 2017) güncellenmiştir. Tablo 2.1. de verilen yeterlilikler öğretmenlerin mesleğini en etkili biçimde gerçekleştirebilmesi için ihtiyaç duyacağı mesleki anlamda bilgi, beceri, tutum ve değerleri belirtilmektedir. Tabloda görüldüğü üzere alan ve eğitim bilgisi, mevzuat içeriği bilgisi, eğitim ve öğretim süreçlerini organize etme, öğrenme ortamı yaratma, süreci yönetme ve değerlendirme, toplumsal değerler bilgisi ile birlikte etkili iletişim kurma, yaklaşım becerisi, kendini geliştirebilme ve gelişime açık olma gibi yeterliliklere sahip olunması yetkin bir öğretmenden beklenen özelliklerdir. Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin aktif öğrenmeleri ile yapılandırmacı yaklaşıma dayalı uygulamaları benimsemeleri ve aynı zamanda belirlenen öğretmen yeterliliklerine sahip olmaları sonucunda ortaya çıkan performans sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin gelişim odaklı işlerinde birer uzman olmalarının önemsendiği sonucuna varılmaktadır.

Hargreaves (2000) ise öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşme süreci ile ilgili yaptığı çalışmada süreci şu dört gruba ayırmıştır:

1. Profesyonellik öncesi dönem
2. Özerk profesyoneller dönemi

3. İş birlikçi profesyoneller dönemi
4. Profesyonellik sonrası dönemi

İlk dönem olan profesyonellik öncesi dönemde, öğretmenliğin yönetim açısından zor, teknik olarak ise basit olduğu ifade edilmiştir. Bu dönemde öğretmenler deneme yanılma yolunu kullanarak tecrübe kazandıkları ifade edilmiştir. Öğretmenlerde bu dönemde beklenen sadece verilen görevleri yerine getirmeleri olmuştur. Öğrencilerin devamlılığının sağlanması, müfredatın zamanında tamamlanması, öğrencilerin motive edilmesi ve mesleki gelişimlerini sağlamaları da bu dönemde öğretmenlerden beklenenler arasında belirtilmiştir. Öğretmenlerin genelde profesyonellik öncesi dönemde geleneksel yöntemleri öğretim sürecinde kullandıkları ifade edilmiştir. İkinci dönem olarak özerk profesyoneller döneminde, öğretmenlerin maaş ve eğitim olanakları gibi şartlarının iyileştirilmesi ile birlikte uzmanlık bilgisi üniversite çatısı altında verilmiş olup mesleğe başlamada kriter olarak alınmıştır. Böylelikle öğretmenler uzmanlık elde etmiş aynı zamanda özerkliklerini nitekim göstermiş olmuşturlar. Müfredat geliştirmede ve karar alma süreçlerinde de aktif olarak yer bulmuşlardır. Ancak bu dönemde yaşanan değişimlere öğretmenlerin adapte olması konusunda zorluk yaşanmış ve kendi aralarında olması gereken iş birliğinin olumsuz olarak etkilendiği belirtilmiştir. Üçüncü dönem olarak ise, değişen dünya ve çalışma şartları karşısında öğretmenlerin kendi bilgi ve becerileri ile eğitim yapamamanın zorluğunu yaşadıkları görülmüştür. Yaşanılan zorlukların altından kalkabilmek için ise öğretmenler kendi içlerinde iş birliği oluşturmuşlardır. Böylelikle profesyonel kültür oluşturmayı başarmışlar ve profesyonellik bireysellikten sıyrılıp iş birliğine dönüşmüştür. Son olarak ise profesyonellik sonrası dönemde, çağın değişmesi sonucunda hâlihazırdaki bilgilerin yetersiz gelmesi ile birlikte öğretmenlik mesleği daha esnek ve demokratik bir profesyonellik elde etmiştir. Halen daha devam etmekte olan bu dönemde öğretmenler etki alanının ve söz hakkının geniş kitlelere ulaştığı sosyal gruplara hitap etmek durumunda kalmaktadır. Etkili bir öğretim için eğitsel değişimlerde tüm öğretmenlerin aktif olması gerektiği belirtilmiş, öğrenci ve öğretmenler için profesyonel çalışma ve öğrenme koşulları yaratılması gerektiği vurgulanmıştır (Hargreaves, 2000).

Kusursuz öğretmenliğe ulaşmak uzun ve meşakkatli bir yoldan geçmektedir. Öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler yeterli alan bilgisi, yaratıcı düşünce ve teşvik edebilme, empati kurabilme, etkili iletişimi kullanabilme, değişim ve gelişime açık olma, insanlara ve mesleğine karşı pozitif duygular barındırma şeklinde belirtilebilir (Yıldırım, Ünal ve Çelik, 2011). Bu niteliklerin bir anda edinilmesi mümkün olmayıp, her

birinin amaç haline getirilerek kişisel ve mesleki gelişim yolculuğunda sağlam adımlarla yol alınması daha gerçekçidir. Mesleki bilgiler açısından yeterli olduklarını düşünen öğretmenler kaygı anlamında daha rahat davranışlar gösterebilirler. Bireyler kendilerini yetersiz hissettikleri alanlarda kaygı yaşarlar (Kahraman ve Çelik, 2019). Öğretmenler kendilerinde var olan eksikliklerin farkında olmaları ve öz eleştiri yapabilmeleri mesleki profesyonellik kazanma yolunda olumlu yönde güdülenmelerini sağlayacaktır. Öğretmenlerin bireysel profesyonelliklerine yönelik algılarının sadece kendi gelişimleri için değil, örgütün yararına da katkı sağlayacağı için önemli olduğu üzerinde durulmuştur (Uzun, Paliç ve Akdeniz, 2013).

Bu çalışmada öğretmenlik mesleği profesyonelliği Ilgan, Aslanargun ve Shaukat (2015) tarafından geliştirilen ölçek ile değerlendirilmiştir. Çalışmada öğretmen profesyonelliği dokuz alt boyutta incelenmiş ve bu boyutlar şöyle açıklanmıştır:

- Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet: Öğretmenlerin kendilerini kontrol edebilmeleri, öz eleştiriye sahip olmalarını, otantikliğe açıklık ve mesleki duyarlılık gibi özellikleri içermektedir.
- Kamuoyunun ve Üst yönetimin Mesleki Algısı: Üst düzey yöneticiler ve kamuoyunun desteğinin olduğu öğeleri kapsamaktadır.
- Mesleki Bağlılık: Öğretmenlerin öğretmeye olan bağlılıklarını ve mesleği adına harcadıkları çaba, emek aynı zamanda mesleğe karşı geliştirilen tutum olarak açıklanabilir.
- Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma: Öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve becerileri ile ilgili özellikler yer almaktadır. Öğretmen yeterlilikleri arasında aranan önemli kriterlerdendir. Öğretimin etkililiği açısından öğretmenleri asgari belirli düzeyde bilgi ve becerilere sahip olması beklenilmektedir.
- Mesleki Disiplin: Öğretmenlik mesleğinin gerekli standartları arasında sayılan mesleki disiplin, belirlenen kural ve düzenlemelere ayak uydurmak olarak açıklanabilir. Verimlilik için eğitim öğretim ortamlarında zaman, öğretim plan ve programı, ders ve teneffüs saatleri gibi bazı düzenlemeler mevcuttur. Öğretmenlerin bunları düzenlenmesine yardımcı olmaları, aynı zamanda uygulamalarda öncü olmaları istenilmektedir.
- Mesleki Gelişim: Öğretmenin ve öğretimin meslek anlamındaki gelişimleri içermektedir. Değişen şartlara ve zamana ayak uydurmak için gerekli en önemli

basamaktır. Alanları ile ilgili bilimsel yayınları takip etmeleri ve değişiklikleri takip etmeleri bilgi anlamında güncel kalmaları aranan gelişim özelliklerindedir.

- Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven: Kamuoyunun ve halkın öğretime verdiği destek inancı öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu motivasyon araçlarından biri olarak açıklanabilir.
- Mesleğin Önemine İlişkin Algı: Öğretmenlerin algılarına göre icra ettikleri mesleğin ve öğretimin önemi olarak ifade edilebilir.
- Mesleki Özerklik: Öğretmenlerin okullardaki çalışma koşulları, karar alma sürecine katılımlarının ve uygulamalar üzerinde kontrolünün olması anlamına gelmektedir.

2.1.5. Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğinin Profesyonelleşme Aşamaları

Osmanlı Devleti zamanından başlayarak incelediğimizde öğretmenlik mesleğinin gelişimi konusunda çeşitli uygulamalar karşımıza çıkmaktadır. Meslek öncesi eğitime baktığımızda; sırasıyla bugünkü karşılığı ilkokul olan Sıbyan mektepleri, ortaokulun karşılığı olan Rüşdiye ve üç yıllık Darulmuallimin ve Darulmuallimat eğitimlerinden geçmek gerekmektedir.

Cumhuriyetin ilanından sonraki dönemde öğretmen yetiştirmenin önemi anlaşılmış sayı ve nitelik bakımından ihtiyaçlar doğrultusunda öğretmen yetiştirilmesi için gerekli çalışmalar yapılmıştır. Mustafa Kemal Atatürk başta olmak üzere, devlet adamları öğretmenlerin iyi ve donanımlı yetiştirilmesi konusuna büyük önem vermişlerdir. Cumhuriyet döneminde süresince eğitimde önemli gelişmeler görülmüştür. Cumhuriyet döneminin en önemli eğitim politikalarından biri ilköğretimi yaygınlaştırmak ve okullaşma oranı olarak %100’ e çıkmayı hedefleyerek başarmak olmuştur (Öztürk, 1998). İlk olarak 1927-1928 yıllarında Kayseri ve Denizli’de olmak üzere iki tane köy Muallim Mektebi faaliyete geçmiştir (Öztürk, 1998). Bir süre köy enstitüsü olarak devam okulların daha sonra kapatılmasıyla ilköğretmen okulları ismiyle zamanın öğretmen lisesine denk olan uygulama ile devam edilmiş daha sonra iki ve üç yıllık eğitim enstitülerinde bir süre öğretmen yetiştirmeye devam edilmiştir. 6 Kasım 1981 tarihinde önemli bir gelişme ile Yüksek Öğretim Kurulu kurulup göreve başlamıştır (Küçükahmet vd., 2003). Yayımlanan "Yüksek Öğretim Kurumları Kanunu" ile tüm öğretmen yetiştirecek kurum ve kuruluşlar çeşitli üniversitelere devredilmiştir. Böylelikle öğretmen yetiştirilmesinde yeni döneme

geçilmiştir (Binbaşıoğlu, 1995). Üniversite çatısı altında kurulan Eğitim Yüksek Okulları (2 yıllık) ve Eğitim Fakülteleri (4 yıllık) önce iki kurum olarak sınıflandırılmıştır. Eğitim Yüksek Okulları ilkokullara, Eğitim Fakülteleri de ortaöğretim, lise ve dengi okullara öğretmen yetiştirmeye başlamışlardır (Küçükahmet vd., 2003). 1992 yılında ise ilgili kademelere öğretmen yetiştiren okullar Eğitim Fakültesi çatısı altında bir araya getirilerek bölümlere ayrılmıştır (Ataünel, 2003).

Öğretmenlik mesleği profesyonelliğinde en önemli basamak meslek önce eğitimidir. Ülkemizde meslek öncesi eğitim, fakülte eğitimi ve uygulamalı eğitim yani staj olmak üzere iki türdür. Staj eğitimi lisans eğitiminin içeriğinde ve hizmete başlamadan önce okullarda uygulamalı olarak gerçekleştirilmektedir (YÖK, 1998). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere tecrübeli öğretmenlerden verilen uygulamalı eğitim tam anlamıyla yeterli gelmemektedir. Lisans alınan teorik bilgiler ile okullardaki uygulamalar arasındaki fark öğretmenlere mesleğe başlamadan önce gerekli eğitimlerin etkili biçimde verilmesiyle kapatılmalıdır (Aktaş ve diğerleri, 2013).

Türkiye’de öğretmen yetiştirmede bir önemli sorun da öğretmen ihtiyacı planının iyi yapılamamasından kaynaklanmaktadır. Öğretmen yetiştirme görevinin üniversitelere verilmesiyle birlikte, ilk olarak yüksek okul olarak başlayan süreçte lisans düzeyine çıkarılmasıyla 2 yıl mezun olmadığı için öğretmen ihtiyacı sağlanamamıştır (Aydın ve Baskan, 2005). Ortaya çıkan açık ise farklı alan mezunlarıyla kapatmaya çalışılmıştır. Daha sonraki yıllarda ise öğretmen ihtiyacını belirlemede yapılan plansızlıklar sebebiyle artık ihtiyaç olmaktan çıkıp öğretmen sayısının fazlalığına dönüşmüştür (akt. Habacı vd., 2013). Bunun başlıca sebeplerinden biri ihtiyaçtan fazlasına karşılık veren eğitim fakültelerinin sayısının artırılmasıdır. Dolayısıyla eğitimin kalitesi düşmekte ve açıkta göreve başlamayı bekleyen bir öğretmen grubu ortaya çıkmaktadır. Bu konuda yıllara ve öğrenci potansiyeline göre kestirilemeyen öğretmen ihtiyacı, problem kaynağı olmaya devam etmektedir.

Türkiye’de eğitim fakültelerinin sayılarının fazlalığı, öğrenci kapasitelerinin geniş olması sebebiyle öğrenci başına düşen öğretim üyesi ve öğretim görevlisi oranı oldukça azdır. Öğretmenleri eğitime katkıda bulunacak nitelikli personel ihtiyacı mesleğin profesyonelleşmesinde önemli bir etkidir. Mesleki profesyonelleşme kriterleri bakımından da önemli olan bir diğer etken ise kariyer basamakları uygulamasıdır. Öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen basamaklarından oluşan kariyer basamakları uygulaması hayata geçirildikten hemen sonra uygulamadaki bazı sistemsel hatalar

nedeniyle bakanlık tarafından kısa sürede vazgeçilmiş ve düzenlenmesi ileriki bir tarihe bırakılmıştır (Dağlı, 2007).

Ülkemizde geçmişten bu yana yapılan öğretmenlik mesleği için alınan kararlar ve yeniliklerle doğal bir ilerleme seyredildiği görülmektedir. Öğretmenlik mesleğin ve mesleğin profesyonelleşmesi hakkında yürütülen fikirler ve tartışmalar halen sürmektedir. Geçmişte yapılan ve tekrarı yapılan hataların mesleğin profesyonelleşme sürecine etkisi olumsuz yönde olmaktadır. Öğretmenliğin meslek olarak içselleştirilmesi ve anlamlandırılması gerekmektedir. “Öğretmenlik Meslek Kanunu” hayata geçirilmesi mesleğin profesyonelleşmesinde çok büyük bir adım olacağı aşikârdır. Öğretmen yetiştirme sürecinde ise üniversiteler ile iş birliği halinde meslek öncesi ve sonrası eğitimlerin düzenlenmesi, etkililiğin artırılması, uygulamalara önem verilmesi yani öğretmen adaylarının meslek öncesi sahaya çıkmaları yönünde önlemlerin alınması yerinde bir düzenleme olacaktır.

2.2. Örgütsel Mutluluk ile İlgili Kuramsal Çerçeve

2.2.1. Mutluluk kavramı

İnsanların hayatlarında büyük öneme sahip olan kavram TDK tarafından “Bütün özlemlere eksiksiz ve sürekli olarak ulaşılmaktan duyulan kıvanç durumu” olarak açıklanmıştır (TDK, 2018). Mutluluk olumsuz duyguların olumlu duygulardan az olma hali olarak da açıklanabilir (Warr, 2007, s.9). Uzun yıllar boyunca insanoğlunun uyuşabildiği hayat boyu ulaşılmak istenen tek amaç olduğu da belirtilebilir (Frey ve Stutzer, 2001, s.7). Kişilerin hedeflerinin olumlu olarak sonuçlanması, yaşanan haz sonucunda gerginliklerin ortadan kalkması ile yaşanan duygu bütünüdür (Çetinkaya, 2006, s. 41). “Mutluluk” kavramı literatürde pek çok tanımının yer alması ile birlikte, kişiden kişiye değişen bir yapı içermektedir. Kimi bireylerin hayatlarındaki deneyimler sonucu ortaya çıkan bu duygusal hâl anlık olarak ulaşılabilen duygu iken, kimi bireyler için ise uzun vadede ulaşılabilen amaç olarak tanımlanabilir.

Zihinsel ve duygusal yeterlilik hâli olarak tanımlanabilen mutluluk, aynı zamanda isteklere ulaşıldığında ortaya çıkan kıvanç durumudur. Ferahlık, sevinç, saadet ve hoşluk sözcükleri ile yakın anlam içermektedir. Birçok insan için büyük anlam taşıyan bu değerli amacın yaşam kalitesi için büyük anlamlar içerdiği ve etkisinin önemli olduğundan bahsedilebilir. Son zamanlarda da din, sosyoloji, felsefe, ekonomi gibi pek çok disiplinin

ilgi alanına girmektedir (Behrani, 2017.). Öznel iyi olma hâli olarak kabul edilen bu kavramın filozoflar tarafından hedonik mi veya eudaimonik mi olduğu konusunda tam bir görüş birliğine varılmamış olması dikkat çekmektedir. Bu iki görüş üzerinde bilimsel çalışmalar yoğunlaşmış olsa da hedonik görüş üzerine daha çok inceleme olduğu görülmektedir. Hedonik görüşe göre mutluluk; zevk aynı çizgide yer alırken, acıdan kaçınma durumu yaşamsal doyumu da beraberinde getirmektedir (Ryan ve Deci, 2001). Aristo'ya dayanan eudaimonik düşüncenin kökeni ise ahlaki erdemliliğe dikkat çekmektedir. Aristo'ya göre mutluluk insanoğlunun en kıymetli hedefidir ve bireyin kendinde arzuladığı bir etkinliktir. Erdemli olmak ise buna uygun davranışlar sergilemeyi istilzam eder. Ve mutluluk tam olarak erdemden oluşmaktadır (Aristoteles, 2014, s.71).

Yaşamlarında mutlu olan insanların problem çözme becerileri yüksektir. Ve karşılaştıkları problemleri farklı yönlerinden değerlendirebilirler (Aydemir, 2008, s.20). İçsel dengeyi bozan bu problemler ortadan kaldırıldığında hem fizyolojik olarak hem de psikolojik olarak bir dengeye kavuşulur. Bu denge beraberinde mutluluğu getirir ve insanda neşeli olma durumu yaratır (Döş, 2013, s.269). Mutlu olan insanlar aynı zamanda çevrelerine karşı duyarlı, farkındalık sahibi ve hayatın tadını bilen insanlardır (Beceran, 2012, s.75).

2.2.2. Örgütsel Mutluluk Kavramı

Mutluluğun bir başka alanı olarak iş hayatı düşünülebilir. Hayatlarının çoğu zamanını iş ortamında geçiren bireyler için iş yeri mutluluğu büyük önem taşımaktadır. Çalışma ortamlarında yer alan dinamikler ve işleyişler çalışanların mutluluk seviyeleri üzerinde önemli etkiye sahiptir. Mutluluk seviyesi için sadece iş hayatı kıstas olarak belirtilemeyeceği gibi, etkisinin önemi de göz ardı edilemeyecek kadar büyük olduğu konusunda hem fikirlilikten bahsedilebilir (Bulut, 2010).

Örgütsel mutluluğun alınabilecek birçok tanımı bulunmaktadır. Diener'e göre "öznel iyi oluş, bireylerin yaşam doyumlarına ve olumlu-olumsuz duygu durumlarına ilişkin genel bir değerlendirmedir" (akt. Dilmaç ve Bozgeyikli, 2009, s.172). Brief ve Weiss'e (2002) göre "çalışanların olumlu duygularının olumsuz duygularına oranla daha baskın olması" olarak ifade edilmektedir. Paschoal ve Tamayo (2008) "örgütte var olan duygular, işe yüklenen anlam ve potansiyeli gerçekleştirme anlayışı" olarak, Wesarat,

Sharif ve Majid (2015) ise “bireyin iş ve yaşamından sağladığı doyum” olarak tanımlamaktadırlar.

Örgütlerin verimliliğin ve üretkenliğinin artırılması için mutlu iş görenlere sahip olması gerektiğini ortaya çıkaran birçok görüş vardır (Arslan, 2018, s. 56). Bireylerin içinde buldukları duygu durumları üretkenlikleri arttırmada büyük öneme sahiptir. Mutlu iş görenler yaratıcı, çalışkan ve üretken olabiliyorken, mutsuz iş görenler odaklanamazlar. Uzun dönemde verimliliğin ve üretkenliğin artırılması amaçlanırken iş görenlerin mutluluğu da hesaba katılmalıdır. Bu nedenden dolayı iş görenlerin mutluluğunu arttıracak etkenler belirlenmelidir (Wesarat vd., 2015, s.78).

Hançerlioğlu'na göre bireysel mutluluğun dayandığı noktalardan biri toplumların gelişmesidir. Bu sebeple araştırmacıların görüşü örgütsel mutluluğun bireysel mutlulukla olan bağının kuvvetli olduğu yönündedir (Hançerlioğlu, 1996). Bireylerin içinde buldukları örgütlerde manevi açıdan yaşanan duyguların olumlu açıdan yüksek olması önemlidir. Mutsuz ve huzursuz ortamlara sahip örgütlerde çalışmak zorunda olan bireylerin duygusal olarak bu ortamdan etkilendiklerinden bahsedilebilir. Tam tersi olarak mutlu ve huzurlu ortamlarda bulunan bireylerin ise olumlu duygulara sahip olduğu ve bireylerin de mutlu olduğu bilinmektedir. Bireysel mutluluktan bahsedilirken örgütsel mutluluğun etkisini de hesaba katmak gerekmektedir. Bir başka etken yaşanan iş doyumunu olarak da belirtilebilir. Bireylerin yaşadıkları iş hazzı bireylerin duygularını olumlu yönde etkilerken, örgüt içinde yapılan işi benimseme ve sevmeye katkı sağladığından söz edilebilir. Örgüt ortamının bireylerin üzerindeki olumlu etkileri ise bu şekilde ifade edilebilir (Taner, 1993).

Örgütsel mutluluk, bireylerin hedeflerine ulaşmasında ortaya çıkabilecek tüm sorun ve problemlerin altından kalkabilmesinde yardımcı olmasıyla birlikte, örgüt hedeflerine ulaşabilmede de çok etkili bir şekilde pay edinmektedir (Fisher, 2010). Fisher 'a (2010) göre çalışma ortamındaki mutluluk örgütsel mutluluğun durumunu da etkileyeceğinden örgütsel mutluluğu üç seviyede ele almıştır. Birincisi geçiş seviyesi; iş görenlerin yaşadığı duygusal durumlar yüzünden verdiği duygusal tepkileri kapsar. Doğal olarak bireyler buldukları çalışma ortamlarının duygusal durumlarından etkilenmekte, ruh halini ani olarak ve kısa süreliğine yansıtmaktadır. İkincisi kişisel seviye; örgütün mutluluğunun bireysel özellikler ile sınırlanması ve kişisel seviyede kavramsallaşması olarak

belirtilmiştir. Üçüncü seviye olarak ise grup birliği düzeyinde olup; mutluluğun tanımı yapılırken takım olarak ortak algılar ele alınmaktadır.

Yaşamlarının büyük çoğunluğunu çalışma alanlarında devam ettirmek zorunda olan bireylerin özel yaşamlarındaki mutluluk kadar örgütlerinde ki mutluluk da sağlam temeller içermeli ve şekillendirilmelidir. Örgütsel mutluluk bireylerin performansını üst seviyelere ulaştıran aynı zamanda bireyleri hedefe ulaşmak amacıyla harekete geçmelerine odaklayan zihin yapısı olarak açıklanabilir (Arslan, 2018, s.55).

Yapılan çalışmalarda araştırmacılar, örgütsel mutlulukla ilgili tanımlamalarında bilişsel ve duyuşsal düzeye değinmiştir. Örgütsel mutluluk kavramının bileşenlerine bakıldığında ise duygu, anlam, potansiyeli gerçekleştirmenin olduğu görülmektedir. Bireylerin çalıştıkları ortamda, öncelikle duygularını sonra işini anlamlandırması ve son olarak da bunlara doğru orantılı şekilde potansiyelini gerçekleştirmesi beklenebilir (Paschoal ve Tamayo, 2008). Yine de ortaya çıkan tüm çalışmalara rağmen örgütler bireysel mutluluk baz alınarak tasarlanmazlar (Csikszentmihalyi, 2004: 29). Bazı örgütler ise mutlu çalışanların örgütün hedefini gerçekleştirmede daha yapıcı ve istekli olduğunun farkındadırlar (Nelson ve Knight, 2010, s.732). Örgütler mutlu çalışanlara sahip olduklarında örgütün verimliliğinin ve aynı zamanda üretkenliliğinin artacağını savunan görüşlerde bulunmaktadır (Arslan, 2018, s.56). Tüm bu sebeplerden dolayı yönetimlerin ilgili etkenleri belirmeleri ve önemsemeleri gerekmektedir. Örgütsel mutluluk kavramı ise örgütler için önemli anlam ifade etmektedir (Saenghiran, 2013, s.22). Bazı örgütler ise iş görenlerin nasıl mutlu olacağını önemsemekte, performansını arttırmayı hedeflemektedir. Bu örgütler mutluluğun verimliliği arttıracağını bilincinde olup örgütsel mutluluğu sağlayabilmek için rehberlik hizmetlerinden yararlanmaktadır (Yılmaz, 2004, s.29).

Bireyler zamanlarının büyük bir bölümünü örgütlerinde geçirdikleri için örgütlerindeki mutlulukları toplam mutluluklarını ciddi derecede etkilemektedir. Bu sebeple örgütler çalışanlarını örgütsel mutluluklarını ciddiye almakta ve potansiyellerini tam anlamıyla gerçekleştirerek mutluluğu hedeflemektedirler (Warr, 2007).

2.2.3. Öğretmenlik Mesleğinde Örgütsel Mutluluk

Son yıllarda örgüt verimliliğini, iklimini ve yapılan işin kaliteli oluşunu etkileyen faktörler arasında örgüt çalışanlarının ruh halinin büyük etkisi olduğu kabul görmektedir. Bu ruh hali çalışanların bilişsel ve duyuşsal yönden iyi olma durumu olarak

açıklanmaktadır. Bireylerin bilişsel ve duyuşsal açıdan iyi olması, o milletin her yönden performansını olumlu yönde artmasını sağlayacaktır. Görevleriyle ilgili, yaratıcı, üretken, yenilikçi, karar vermede yetkin ve yenilikçi bireyler her daim bilişsel ve duyuşsal açıdan sağlıklı bireylerdir. Bu nedenle öğretim kademesinde verimli olabilmek adına eğitim çalışanlarının ne ölçüde mutlu oldukları, çalışma performanslarının ruh hallerinden etkilenip etkilenmedikleri araştırılmalıdır (Burago Hain ve Hazarika, 2015).

OECD tarafından uygulanan TALİS; okullarda eğitim öğretim ortamını, ülkelerde uygulanan eğitim politikalarını ve bu politikaların okullar üzerindeki yansımalarını hem yönetici hem de öğretmen yönünden inceleyen uluslararası düzeyde bir araştırmadır. Bu araştırmanın temel amacı, çeşitli ülkelerdeki öğretmen ve yöneticilere okul, sınıf ve işleriyle ilgili sorular sorup bu verilerle güçlü uluslararası göstergeler ve analizler elde etmektir. Araştırmanın sonuçlarına göre; katılan öğretmenlerden üçte ikisinin mesleğini değerli olarak düşünmediği görülmektedir. Mesleğinin değerli olduğunu hissetmeyenlerin çoğunluk olarak yer aldığı ülkelerde ise öğretmenlerin mutluluğu, akademik başarı ve iş tatmini de düşük olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonunda öğretmenlere kendini kıymetli hissettiren etmenin toplum olduğu ifade edilmiştir. Kendini değerli hissetme öğretmen mutluluğu üzerinde doğrudan etkisi kanıtlanmakla birlikte, yaptığı işi anlamlandırma boyutunda da etkili olduğu gözlemlenmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin mutluluğu, kendilerini toplum ve öğrenci gözünde değerli görüp görmemeleri göre farklılık göstermektedir (OECD, 2013).

Karar verme süreçlerinde çalışanların katılması, kararların niteliğini arttırmakta, çalışanların uzmanlığından, girişimciliğinden ve fikirlerinden yararlanılmasına imkân vermektedir. Bu sayede verimlilik artmakta buna karşılık stres ve çatışma ise azalmaktadır (Güçlü, Özer, Kurt ve Koşar, 2015). Öğretmenlerin okuldaki karar verme sürecine katılması kararlarının kalitesini olumlu yönde etkilemenin yanı sıra öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumunu arttırdığı ifade edilmektedir (Evans, 1996; Van Dat, 2016). 2015' te UNESCO tarafından yürütülen araştırmada ise öğretmenlerin verdikleri eğitimin kalitesini arttırabilmeleri için; demokratik yönetimin olması, fiziki anlamda ortamın iyileştirilmesi, potansiyelin çıkarılmasına yardımcı olunması ve takım çalışmasının benimsenmesi gibi faktörler etkili olduğu belirtilmiştir (Buragohain ve Hazarika, 2015). Öğretmenlerin mutlu olması kaliteli çalışmalarına, yüksek verim elde etmelerine neden olur ve bu da doğal olarak eğitimin her kademesine pozitif olarak yansıyacaktır.

2.2.4. Örgütsel Mutluluğu Etkileyen Bireysel Faktörler

Örgütsel mutluluğu iki ana faktörün etkilediğinden bahsedilebilir. Bunlardan biri bireysel faktörler ve diğeri çevresel faktörlerdir. Örgütlerin oluşmasında bireylerin tutumları örgütün yapısı ve kültüründe önemli bir etkidir. Bireylerin değer yargıları mutluluğu oluşturmaktadır. Toplumumuzun batı kültürünün bireyseliği ile doğu kültürünün toplulukçu özelliği arasında sıkışmış oluşu (Aygün ve İmamoğlu, 2002, s.336), mutluluk üzerine bireysel faktörlerin etkili olmasını yadsınamaz hale getirmektedir. Bireyler üzerinde toplumların kültürel anlayışları etkili olması, benimsenmiş olan değerlerin bireylerin mutluluğu ile olan bağlantısını belirlemektedir.

Fordyce (1997) yaptığı çalışmada mutlu insanların alışkanlıkları üzerinde araştırma yapmış. Bu çalışmada belirlediği on iki temel etkenin iyileştirilmesi ile bireyin mutluluğuyla birlikte çalışma ortamının da etkileneceğini ifade etmiştir. Bu etkenler şu şekilde ifade edilmiştir:

- Aktif hayat sürmek
- Sosyalleşme için zaman yaratmak
- İkili ilişkileri geliştirmek
- Olumlu düşünebilmek
- Mutluluğu önemsemek
- Anlamlandırılabilen işlerde yer almak
- Tertipli olmak
- Çevreyle ilişkiyi geliştirmek
- Beklentiye sahip olmamak
- Olumsuz düşünme özelliğinden kaçınmak
- Yarın kaygısı ile endişelenmek
- Yaşanılan andan zevk almak

Bireyin mutluluğu üzerinde birçok faktörlerin etkisi vardır. Bunlardan en önde geleni fiziksel sağlık ve ruhsal sağlıktır. Fiziksel aktivite içinde olmak moral ve motivasyon içererek bireylerin iradesi üzerinde etkili olmaktadır. Bunun dışında depresyon günümüzde çalışma ortamını etkileyebilecek ciddi bir hastalıktır. Uluslararası Spor Psikolojisi Topluluğunun (ISSP) yaptığı bir araştırma sonucunda, yapılan basit fiziki aktivitelerin cinsiyet fark etmeksizin bireylerin duygusal mutluluğa iyi geldiği ortaya

konulmuştur. İş yeri mutluluğunu ciddi anlamda etkileyen depresyon rahatsızlığının ilaçla tedavi gibi masraflı ve zahmetli tedavisinden ziyade basit egzersiz programlarından yararlanılması daha anlamlı olacağı söylenebilir.

2.2.4.1. Kişilik özellikleri. Örgütsel mutluluğu etkileyen birçok faktör üzerinde görüşler ortaya atılmıştır. Yapılan çalışmalarda ortaya çıkan sonuçlarda kişisel özellikler ve mutluluk arasında doğru orantılı bir ilişki saptanmıştır. Mutlu olan insanların, beraber buldukları bireylere ve ortama da olumlu etki yayması, olumsuz yaşantıları olumluya dönüştüren enerjiye sahip olduğu görülmektedir. İnsanlar çoğunlukla yaptıkları iş ile kendi karakterlerinin uygun olduğunu düşünür ve aralarında bir bağ kurmaya çalışırlar. Dolayısıyla karakteristik özelliklerini işlerine yansıtırlar. Buradan hareketle insanların karakter özellikleri ile yaptıkları iş arasında olan bağ incelendiğinde, çalışma ortamında sergiledikleri davranışların kişisel özellikleri ile benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Sonuç olarak bireylerin mutlulukları ve örgütsel mutlulukları arasında ilişki olduğu saptanmıştır (İmirlioğlu, 2009, s. 134).

Kişisel özellikler ve bu özelliklere bağlantılı olarak sergilenen davranışların insanların mutluluğuna etki ettiği düşünülmektedir. Nitekim kendisiyle ve çevresiyle barışık olan insanlar mutlu olmaya daha yakındır. Çevresel etkilerin mutlu olma üzerine olan etkisi göz ardı edilmeyerek, insanların kişisel özelliklerinin mutluluklarına daha çok etki ettiği saptanmıştır (Yetim, 2001; Saföz-Güven, 2008).

Yapılan araştırmalarda mutluluğun devamlılığının nasıl sağlanabileceği, mutluluğu etkileyen kişisel özelliklerin neler olduğu, mutluluğa etki eden tutumların ne olduğu ve kişisel özelliklerin mutluluk üzerine etkisinin ne düzeyde olduğu üzerinde durulmuştur. Tüm bu çalışmalar sonucunda çeşitli kuramlar ortaya çıkmıştır. Ortaya konulan kuramlardan bir tanesi sabit nokta kuramıdır. Bu kurama göre, mutluluk sabit bir düzeydedir. Hayatlarımızda olan değişimlerin etkisiyle mutluluk düzeylerimiz etkilenmektedir. Etkileyen faktörler eksildiğinde veya ortadan kaldırıldığında tekrar sabit mutluluk düzeyine ulaşabiliriz (Lykken ve Tellegen, 1996, s.188).

Tablo 2.2. Demografik Değişkenlerin Mutluluk Üzerine Etkisi

Bireysel Mutluluk ve Kişisel Özellikleri						
Cinsiyet	Fark Var	Blanchflower ve Oswald (2004)	Haller ve Hhadler (2006)	Wang ve Vander Weele (2011)	Webb (2009)	Wood vd. (1989).
	Fark Yok	Chritoph ve Noll (2003)	Diener ve Diener (1995)	Fugl- Meyer vd. (2002)	Suhail ve Chaudhry (2004)	Şahin vd. (2011)
Yaş	Fark Var	Agrawal vd. (2011)	Blanchflower ve Oswald (2004)	Michalos vd. (2005)	Tan vd. (2006)	Wang ve Vander Weele (2011)
	Fark Yok	Biswas-Diener ve Diener (2001)	Christoph ve Noll (2003)	Keng ve Hooi (1995)	Kousha ve Mohseni (2000)	Suhail ve Chaudhry (2004)
Eğitim	Fark Var	Diener vd (1993)	Gaygisiz (2010)	Oswald (1997)	Scoppavd (2008)	Zagorski vd (2010)
	Fark Yok	Haller ve Hhadler (2006)	Keng ve Hooi (1995)	Kousha ve Mohseni (2000)	Michalos vd (2005)	Selim (2008)
Medeni Durum	Fark Var	Oswald (1997)	Diener vd. (2000)	Lee vd (1991)	Suhail ve Chaudhry (2004)	Blanchflower ve Oswald (2004)
	Fark Yok	Frijters vd. (2004)	Keng ve Hooi (1995)	LaBarbera ve Gurhan (1997)	Tan vd. (2006)	Tiliouine vd (2006)

(Kaynak: Doğan vd. 2013)

2.2.4.1.1 Genetik özellikler. Kişiliğin oluşmasında ve gelişmesinde en önemli unsur genetik özelliklerin olduğu yadsınamaz. Genetik özelliklerin aynı zamanda davranışlara olan etkisi de kabul görmüştür. Bireyin sergilediği davranışların yine çevresi tarafından annesi, babası veya kan bağı olan bireylere benzetilmesi buna verilebilecek bir örnektir (Lykken ve Tellegen, 1996). Mutluluk üzerine yapılan bir araştırmada; etkenlerin çoğunluğu %50 genetik özellikler, %40 amaçlı yaşam faaliyetleri en az olarak da %10 yaşam koşulları olduğu belirlenmiştir. Mutluluğu etkileyen en büyük faktör olarak karşımıza genetik özellikler çıkmaktadır. Daha sonra ona yakın oranla gelen faktör ise amaçlı yaşam etkinlikleridir. Amaçlı yaşam etkinliklerine bireyin kendine belirlediği hedefler, sosyal ilişkiler, organizasyon düzenlenme, iş hayatında başarı gibi örnekler verilebilir. Yine de genetik faktörlerin kişilerin mutluluğunda etkisinin büyük olduğu göz ardı edilemez (Doğan, 2012, s. 57).

İlk kez ABD’de tanımlanmış olan fakat kişilik özelliklerinin evrensel oluşunu akıllara getiren beş faktörlü kişilik modeli, kişilik yapılarının tanımlanması için ortaya çıkarılmıştır (McCrae, 2002, s.2). Modelin ilk araştırmaları 1884 yılına dayansa da literatürde ilk olarak “Beş Faktör” modelini dile getiren Goldberg’dır (Tekin, 2012, s.119). Beş Faktörlü Kişilik Modeli’nin temel hipotezi bireysel farklılıkların evrensel olarak kodlanabileceği ve bireylerin kişilik yapıları ile ilgili bir sınıflandırma yapılabileceğidir.

Sonuç olarak, model çeşitli kişilik testleri ve analizler ile oluşturulmuş, halen daha kabul görüp kullanılmaktadır (Demirci vd., 2009). Bu modelde yer alan temel kişilik özellikleri ise; Dışa Dönüklük, Sorumluluk, Uyumluluk, Gelişime Açıklık ve Nevrotiklik/ Duygusal Dengedir (Mount vd., 2005, s.449).

Çevreyle iletişimi yüksek, enerjik, sıcakkanlı, sosyal ve coşkulu özelliklere sahip bireyler genellikle dışa dönük olarak ifade edilirler (Doğan ve Eryılmaz, 2013, s.57). Aktif iletişim becerilerine sahip dışa dönük özelliğine sahiptirler. Libra'nın (2006) 368 üniversiteden okuyan öğrenci ile İspanya'da yürüttüğü çalışmada mutluluk ile dışa dönük özelliğine sahip olma arasındaki ilişkiyi %8 olarak belirlemiştir (akt. Kangal, 2013, s.223). Örgütlerde bireylerin dışa dönük oluşu iletişim kanallarının açık olması anlamına gelmektedir. İletişim sıkıntısı yaşanılmayan örgütlerde ise mutluluğun olumlu yönde olacağı düşünülmektedir. Örgütlerin hedeflerine ulaşmasında ve verimliliğinin artmasında bireylerin davranışları önemli rol oynamaktadır. Dışa dönük bireyler ise özsaygısı yüksek bireyler olacağı için örgütün hedefe ulaşmasına katkı sağlayacaktır.

Örgütlerde güvenilir ve çalışkan insanların genellikle sorumluluk sahibi bireyler olduğu görülmektedir. Sorumluluk özelliğine sahip bireyler için en önemli değer, görevlerini yerine getirmektir. Görevlerini tamamlayan, sorumluluklarını yerine getiren bireyler ise mutlu ve huzurludur. Sorumluluk bilinci gelişmiş bireyler çalışkan, başarıya yakın ve azimli bireyler olarak bilinmektedir. Bunun tam tersi olarak da sorumluluk bilinci düşük olan bireyler dağınık ve disiplinsiz, görev bilinci taşımayan bireyler olduğu kabul edilir (Doğan ve Eryılmaz, 2013). Örgütlerin başarıyı, uyumu ve mutluluğu yakalaması da sorumluluk bilinci yüksek bireylerden oluştuğu zaman beklenmeyen bir durum değildir. Bu nedenle sorumluluk bilinci ile örgütsel mutluluk arasında da doğru orantılı bir ilişkiden bahsedilebilir.

Uyumluluk seviyesi yüksek olan bireyler açık sözlü, alçak gönüllü, güvenilir, yardımsever, sempatik ve fedakâr olarak tanımlanabilir (Weiss vd., 2008, s.207). Uyumlu bireyler kin duymayıp affedicilik özelliğiyle ön planda görünürler. Dolayısıyla mutluluğa daha yakın bireylerdir. Gereksiz çatışmalardan kaçınırlar, iş birliği ile çalışma ortamında birlik sağlanmasına yardımcı olurlar. Toplumda da pozitif enerjileriyle çevrelerinde bulunan insanlara mutluluk aşırlar. Buldukları örgütte toparlayıcı özellikte olup çalışanlar arasında dengeyi kurmaya yardımcı olurlar ve liderlik vasıflarına yatkındırlar. Tam tersi özellikte bireylerin uyumluluk seviyesi düşük ise buldukları ortamda çatışma

yaratırlar, güvenilmezler, bireyselciliği önemser ve herkesi rakip olarak kabul ederler (Diener ve Seligman, 2002, s.82-83).

Gelişime açıklık; estetik duyarlılık, geniş bakış açısı, farklı düşünebilme, özgün olma, gelişmiş hayal gücü ve bilimsel yaratıcılık vb. meziyetleri içermektedir (Judge vd., 2002, s.531). Bu açıdan bakıldığında bilişsel yönü çok yüksektir. Gelişime açık olan bireyler kendilerini yenilemeye yatkın, yetenek ve becerilerini geliştirme konusunda isteklidirler (Merdan, 2013, s.143). Gelişime açıklık düzeyi düşük bireyler gelenekselci, katı ve vurdumduymaz olarak kabul görürken; gelişime açıklık düzeyi fazla olan bireyler özgün, araştırmacı, maceracı ve üretken olarak bilinmektedirler (Bruck ve Allen, 2003, s.462). Bu özelliklere sahip bireyler hayata, hayattaki değişimlere daha uyumlu yaşarlar. Yeniliklere açık oluşları değişim ve adaptasyon süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Bu sebeple gelişime açıklık ve çalışma hayatındaki performans arasında pozitif yönlü bir ilişki olabileceği düşünülmektedir. Bireylerin çalışma ortamındaki performansları kaynaklı da mutluluklarının artacağı da ön görülmektedir.

Nevrotiklik ile ilişkili davranışlar depresif, kaygılı, endişeli, güvensiz, telaşlı ve öfkeli vb. davranışları kapsamaktadır (Erdheim vd., 2006, s.960). Bu özelliğe sahip bireyler stresli durumlarda başa çıkmada ve kendilerini kontrol altında tutmada yersiz düşüncelere, kabul edilemeyecek tavırlar gibi tepkilere başvurmaktadır. Bu sebeplerden içsel olarak duygusal dengeyi sağlayamamaktadırlar. Duygusal dengeyi sağlayabilen bireyler sessiz, serinkanlı, rahat, dengeli ve kararlı olma gibi özellikleri göstermektedir. Yani düşük nevrozlu kişilerin stresle ve sorunlarla baş etmede daha fazla başarı göstermektedirler (Bruck ve Allen, 2003, s.461; Somer vd., 2002, s.24). Nevrotik davranış gösteren bireyler çalışma hayatında daha düşük başarı sergilemektedir (Hörmann ve Maschke, 1996, s.173). Judge vd., (1999) yaptıkları bir araştırmada ise nevrozlu ile çalışma performansının negatif yönlü yüksek düzey bir ilişkisi olduğunu tespit etmişlerdir.

2.2.4.1.2 Cinsiyet. Örgütsel mutluluk düzeyleri erkekler ve kadınlar arasında incelendiğinde, kadınların duygusal durumlarını çalışma ortamlarına daha çok yansıttığı görülmektedir. Bu sebepten kadınların örgütsel mutluluk düzeyleri erkeklere oranla daha düşük olarak gözlemlenebilmektedir. Bireysel olarak bakıldığında ise kadınların depresyon etkilerini erkeklere oranla daha fazla gösterdikleri gözlemlenmiştir (Eaton ve Kessler, 1981, s.532). Bu değişkenler göz önüne alındığından bireysel olarak kadınların mutluluk anlamında daha avantajlı olmasıyla birlikte örgütsel mutlulukta tam tersi bir durum

gözlemlenmektedir. Bunun sebebi olarak da kadınların erkeklere oranla duygusal durumlardan daha fazla etkilenmeleri, örgüt ortamlarında da olumlu ve olumsuz duyguların her zaman yer alması olarak belirtilebilir (Bulut, 2015). Erkekler ve kadınlar arasında mutluluk düzeyleri arasındaki farkı araştıran bir çalışmada erkeklerin mutluluk seviyelerinde düşük seviyede pozitif yönlü bir fark saptanmıştır (Warr, 2012, s.290)

2019 yılı TÜİK verilerinden elde edilen sonuca göre, erkeklerin mutluluk oranı 2018 yılında %49,6 dan %47,6 ya düşerken, kadınlarda bu oran 2018 ve 2019 yıllarında değişmeyerek %57 olduğu görülmektedir. Bu verilerden hareketle kadınların erkeklere oranla daha mutlu olduğu sonucu çıkmaktadır. Bazı çalışmalarda kadınların erkeklere göre daha çabuk işi anlamlandırıldığı belirlenmiştir (Erickson ve Einarse, 2004, s.490). Böylelikle kadınların örgütlerine uyum sağlamaları ve örgütsel mutlulukları duygusal açıdan bakıldığında mutluluklarının yüksek oluşu beklenebilir bir sonuçtur.

2.2.4.1.3 Medeni durum. Bireylerin ev hayatlarında yaşadığı olumlu ve olumsuz duygu durumlarını çalışma hayatına yansıtabilecekleri ön görülmektedir. Bu konuyla ilgili çeşitli araştırmalar mevcuttur. İş yerinde genellikle evlerimize duyduğumuz saygıyı ifade edip, evlerimizdeki mutlu anları paylaşıyoruz (Bachelard; 1996, s.36). Bu mutlu anları paylaşmak bireyleri fazlasıyla motive eder ve ruhsal yönden besler. Çoğu zaman bireyin çalışma hayatında hedefleri ve amaçları gerçekleştirirken olumsuzlukları geride bırakıp odaklanması mümkündür fakat bireysel sorunlarını tam manasıyla geride bırakmayı pek başaramayabilir. Bireyler yalnız fiziksel olarak değil ruhsal yönüyle de var olan canlılardır. Bireylerin hayatlarındaki başarılarında eşlerinin desteğinin önemli olduğu ifade edilmektedir. Örgüt içinde sosyal ilişkileri güçlü olan bireylerin ve örgütlerinde mutlu olduklarını söyleyen bireylerin çoğunlukla evli olduklarıyla ilgili bulgular vardır (Frey and Stutzer, 2003, s.18). 42 değişik ülkeden toplam 59.169 kişi ile Diener vd.' in (2000) yapmış olduğu araştırmada elde ettiği sonuca göre evli olanların evli olmayanlara göre daha fazla mutlu oldukları sonucu ortaya konulmuştur. Bulguların dağılımı ise ortalama tüm ülkelerde benzer dağıldığı görülmektedir.

TÜİK (2019) verilerine göre ise mutlu olduğunu belirten evli bireylerin oranı %55,6, evli olmayan bireylerin oranı ise %45,1 olarak gözlemlenmektedir. Ayrıca evli olanların cinsiyetlerine göre mutluluk düzeyine bakıldığında; evli olan erkeklerin %50,6, evli kadınların ise %60,2'sinin mutlu olduğu görülmektedir.

2.2.4.1.4. Yaş. Yapılan araştırmalardan bazılarında genç yaşlarda bireylerin daha mutlu olduğu ifade edilse de bazı araştırmalarda ise ilerleyen yaşların hayattaki amaçları daha fazla gerçekteşmiş bireylerin hedeflerinin ise daha gerçekteşmesi sebebiyle yaşlı bireylerin daha mutlu olduğu ifade edilmektedir (Tan, 2006: s.35). Bu açıdan mutluluk algısı ile yaş faktörü arasında doğru orantılı bir bağ olduğu düşünölmektedir.

Blancflower ve Oswald (2008) yaptığı araştırmada yaş ile mutluluğun etkisinin U bükümü (U bend) şeklinde olduğu üzerinde çalışmıştır. Özetle ifade edilirse genç yaşlarda en yüksek, 30 ve 40'lı yaşlarda daha alt seviyelerde, daha ilerili yaşlarda ise üst seviyelere çıkan bir grafikten bahsedilebilir. Grafiğin şekli U'ya benzediğinden U eğilimi veya U bükümü adı verilmiştir. Bu çalışmada 18 ve 85 yaşları arasındaki bireylerin mutluluk araştırmasının sonucunda daha mutlu olan bireylerin yaş aralığı 82-85 olarak belirlenmiştir. Stock'un (1983) yaptığı meta analiz çalışması, yaş ve mutluk üzerine yayınlanmış olan 221 çalışmayı içermektedir. Değişkenler incelendiğinde yaşın mutluluk varyansının %1'ini açıkladığı sonucuna varılmıştır (Kangal, 2013, s.221). Mutluluk üzerine etkilerine bakıldığında %50 genetik faktörlerin etkisinin içinde yaş etkeninin etkisi diğer faktörler ile kıyaslandığında daha az olduğu görölmektedir. Wilson (1967) araştırmasında genç bireylerin daha mutlu olduklarını ifade etmesine rağmen yapılan sonraki araştırmalarda ise yaş değişkeninin mutluluk üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı saptanmıştır (akt. Diener, 1984). Bireysel mutluluk ve yaş arasındaki ilişkiyi uluslararası seviyede inceleyen araştırmalar da bulunmaktadır. Diener ve Suh (1997), yaş aralığı 20 ila 80 olan 40 değişik ölkeden 60.000 yetişkin ile yaptığı araştırmada mutluluk faktörlerini incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre 20'li yaşlarda mutluluk düzeyinin üst seviyelerde, ileriki yaşlarda ise alt seviyelerde ve 80'li yaşlarda bakıldığında ise tekrar 20'li yaşlardaki seviyesine çıktığı gözlemlenmiştir. Bu bulgular U bükümünü destekler niteliktedir.

Son yıllarda yapılan çalışmalar sonucunda ise mutluluk ve yaş arasında bir ilişki saptanamamıştır. TÜİK (2019) tarafından verilen araştırma sonuçlarında ise 65 yaş ve üzeri bireylerin %58,5 ile en yüksek mutluluk oranına sahip yaş grubu olarak belirlenmiştir. En az mutluluk düzeyine sahip 55-64 yaş aralığında %48,7 olarak görölmektedir (TÜİK, 2019). Mutluluk düzeyi olarak en düşük yaş aralığı orta yaş üstü olarak tabir edilen 55-64 yaş aralığında çıkmıştır. Burada unutulmaması gereken konunun yaştan daha çok bireylerin hayattan beklentileri, istekleri ve amaçlarının araştırılmasıdır. Mutluluk üzerinde insan yaşının etkisinin bu kadar az olması, bireylerin değişen yaşları ve

içinde buldukları durumları ile birlikte hayat akışına yeniden uyum sağlamaları, yeni hedefler belirlemeleri olarak açıklanabilir. Bireylerin yaşları ilerledikçe günlük hayatlarında bazı şeylerin kötüye doğru gitmesi olağandır. Bu durumlara karşılık bireyler algı, hedef ve amaçlarını yenileyerek uyum sağlamaktadırlar (İşleroğlu, 2012). Buradan hareketle bireylerin yaşından çok hayattan belediklerinin ve hedeflerinin ne olduğunun, tüm bu olanların bireylerin mutluluğuna etkisinin daha mühim olduğu sonucuna ulaşılabilir.

2.2.4.1.5. Eğitim. Mutluluğun eğitim ile arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmacılar bazı sorulara yanıt aramışlardır. Eğitim mutluluk getirir mi? Getirirse eğer niçin getirir? Bu çalışmalar sonucunda ortaya çıkan sonuçlardan ilki eğitimle birlikte gelen statü bireye çalışma ortamında iş doyumunu sağlamaktadır. Dolayısıyla mutluluk üzerinde doğrudan bir etkisi görülmektedir (Bakioğlu ve İnandı, 2001, s.514). Bireylerin eğitim düzeyleri arttıkça ve iş ortamında nitelikli eleman olarak görevlendirilmesiyle birlikte gelirlerinde artma meydana gelecek, böylelikle artış da bireyin mutluluğuna olumlu olarak yansiyacaktır. Eğitim durumunun yüksek olması bireyin düşünce kalitesini arttırmakta ve bireysel geri dönüşlerini yükseltmektedir. Tüm bunlar bireye özgüven kazandırmakta, özgüveni yüksek bireylerin mutlulukları da doğrudan yüksek olmaktadır. Araştırmaların sonucunda eğitimin mutluluk üzerine etkisinin dolaylı veya direkt olarak olduğu görülmektedir. Filipovska (2013) bireylerin iş bulmalarında aldıkları eğitimin kalitesi etkili olduğunu ve eğitimleriyle elde ettikleri işin kendilerini mutlu ettiğinin ifade etmiştir.

Bunların yanı sıra eğitilmiş bireylerin dolaylı olarak sosyal hayatları, statüleri ve toplum tarafından kabul görmeleri sebebiyle mutluluğu etkileyen diğer faktörlerde pozitif yönlü etkilendiğinden bahsedilebilir. Eğitim seviyesinin doğrudan mutluluğun üzerine etkisini konuşmaktan ziyade, bireylere getirilerine odaklanmak daha doğru olacaktır. Eğitim seviyesi bireylerinin mutluluğu arttırıcı bir aracı olarak görülebilir. Eğitim beraberinde getirdiği, statü, gelir, sosyal ilişkiler, kültürel değerler ile birlikte değer kazanmaktadır (Yetim, 2001). Eğitimin mutluluk ile olan ilişkisi üzerine Witter (1984) 556 araştırmanın meta analizini yapmıştır. Değişkenler arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Eğitim ve mutluluk arasındaki ilişkinin varyansının %1-3 aralığında olduğu belirtilmiştir (Kangal, 2013, s.221-222). Eğitimden elde edilen kazançları hesaba katmayarak mutluluk üzerine direkt bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

2.2.5. Örgütsel Mutluluğu Etkileyen Çevresel Faktörler

İş hayatında, örgüt kültürünün yapısına göre çevrenin etkisi olumlu veya olumsuz yönde görülmektedir. Etkisinin büyük olmasının sebepleri toplulukçu bir fikrin benimsenmesi, grup çalışmaları ve etkileşimleri olarak belirtilebilir. Bireylerin örgüt kültüründen de kazanabileceği olumlu ve olumsuz özellikler olabileceği yapılan araştırmalarda ortaya konulmuştur. Warr'a (2007) göre çevre ve birey arasındaki uyum ne kadar yüksek olursa, birey çalışma ortamında o kadar verimli olabilir. Bu uyumun pozitif yönlü ilişkisi birey ve örgüt açısından aynı yönde pozitif sonuçlar doğuracaktır.

Birey açısından örgütsel mutluluğunda bahsedilebilmesi için ilk olarak bireyin bir örgüte mensup olması gerekmektedir. Bireylerin bağlı oldukları örgütler çalışma hayatlarındaki içinde buldukları oluşmuş olan örgütlerdir. Çalışma hayatlarındaki örgütlerinde iş hayatı, işten aldıkları doyum, çalışanlar ve yöneticilerle iletişim, yönetimin sergilemiş olduğu politika ve stratejiler bireylerin örgütsel mutluluğuna etki eden başlıca etkenlerdir. Bu etkenlerin pozitif yönde gelişmesi bireylerin örgütsel mutluluğunu olumlu yönde etkileyecek başlıca çevresel faktörler olarak ifade edilebilir (Bulut, 2015).

2.2.5.1. İş. Bireyin ve çevrenin uyumu ile ilgili çalışan araştırmacılar, ilk olarak yaptıkları çevrenin etkisiyle bireylerin tutum ve davranışlarının değişip değişmediği üzerinde çalışmak olmuştur. Bireylerdeki davranış ve tutumların çevre etkisi ile farklılaştığını kabul eden araştırmacılar, bireylerin iş ve tamamlayıcı uyumu üzerinde araştırmalarına yön vermişlerdir. Bireylerin ihtiyaçları ve çevrenin ihtiyaçlarının aynı doğrultuda olması bireylerde aidiyet algısını geliştirmesi açısından önemli görülmüştür. Bu uyum seviyesinin yüksek oluşu ve düşük oluşu bireyin çevresinden edindiği ihtiyaçlarıyla aynı yönde ilişkilidir (Irak, 2012, s.13). Holland (1997) bireylerin ilgilerini ve ihtiyaçlarını karşılayan işlere yönelmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Sosyal çevreleri içinde oluşan kişilik tipleri ve mesleki çevrelerinin eşleştirilmesi kişilik kuramına dayanmaktadır. İşe uyum kuramı bireylerin iş çevresine uygun olması ile yapılandırılır. İş çevresine uyumun ve iş doyumunu belirleyicisi olarak bireylerin hedef ve beklentileri alınabilir. Bireylerin benzer kişilik özelliklere sahip oluşu örgütün hedef ve amaçlarına karşı tutumlarının uyumlu olması beklentisini vermektedir. Örgütte yer alan bireylerin ihtiyaçlarının diğer bireyler ile uyum içinde olması, bireylerin beklentilerini ve iş doyumunu karşıladığı yönünde olmaktadır. Bu sebeple örgütün uyum içinde olması ve bireysel ihtiyaçların örtüşmesi iş doyumuna büyük katkı sağlayacaktır.

İş uyum kuramı ismiyle yeni bir kavram ileri süren Hackman Oldham (1976), görev bütünlüğü, görevin anlamlandırılması, bireysel becerilerin çeşitliliği gibi temel iş özelliklerinin iş doyumunu ve motivasyon üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu öne sürmüştür. Bireylerin çalıştığı işlerde beklentilerini karşılaması mutluluklarını olumlu yönde etkilemektedir, çalışma ortamında elde edilen bu mutluluğun ise örgütsel mutluluğu ifade ettiği söylenebilir. Bireylerin işe olan uyumu ile şekillenen çevresel faktörler içinde olan işin, örgütsel mutluluğu doğru orantılı şekilde etkilediği söylenebilir.

2.2.5.2. İş doyumunu. Birçok araştırmanın konusu olan iş doyumunu farklı tanımlamalara sahiptir. En genel anlamıyla bireylerin işlerinden duyduğu hoşnutluk iş doyumunu olarak ifade edilmiştir (Koustelios, 2001, s.354). Çalışanların yaptıkları iş ve elde ettiklerinin ihtiyaçları ile kendi değer yargılarıyla örtüşmesinin sonucunda yaşadığı duygu durumudur (Barutçugil, 2004, s.389). İş doyumunu çalışanların istek ve ihtiyaçları birbiriyle uyum gösterdiğinde ortaya çıkan, işinden hoşnut olmayı belirleyen olgudur (Muchinsky, 2000). Bireylerin içinde bulunduğu duygu durumlarının bir belirtisi olarak da ifade edilebilir.

Çalışanların çalışma ortamlarında değerli hissetmeleri, yaptıkları işi anlamlı bulmaları ve kişisel becerilerini geliştirebilecekleri ortamda çalışmalarını iş doyumunu olumlu yönde etki etmektedir. Son zamanlarda yaşam kalitesini etkileyen önemli bir etken olan iş doyumunu, işe yüklenilen bilişsel ve duygusal anlamlarla açıklanabilir (Kaymaz,2006; Kuşdil vd, 2006). İş doyumunu bakımından yüksek duyguya sahip bireyler, iş ile ilgili olumlu ve teknik yanlarını geliştirerek ve ön plana çıkararak işleri ile özdeşleşmiş bireylerdir. Bunun tam tersi olarak yaptıkları işe karşı olumsuz duygular besleyen bireylerin iş stresine maruz kaldıkları görülmektedir. İş ortamı ve işin gereklilikleri ile ilgili çalışanlara sunulan örgütsel olanaklar ve fırsatlar iş doyumunun gelişmesine olanak sağlamaktadır (Baysal, 1981, s.194).

Geçmişte bazı dönemlerde örgütsel mutluluk kavramı ile iş doyumunun aynı veya benzer kavramlar olduğu ortaya atılmıştır. Bu kavramların benzer niteliklere sahip olduğu bilinmekle birlikte iş doyumunu, bireyin işini sevip sevmemesini, işinden ne derece memnun olduğunu ve yaptığı işine karşı birçok psikolojik tepkilerinin toplamını ifade etmektedir (Spector, 1997, s.72-75). Örgütsel mutluluğun tanımını Price-Jones (2007) “Örgütsel mutluluk bireyin performansını en üst düzeye çıkararak ve onu potansiyelini gerçekleştirmek için harekete geçiren bir zihin yapısıdır. Birey mutluluğa tek başına veya başkalarıyla

çalışırken karşılaştığı düşüşler ve yükselişlerin farkına vararak ulaşmaktadır.” şeklinde ifade etmiştir. Bu tanımda üzerinde durulan nokta ise bireylerin her zaman sorunsuz çalışma ortamında bulunamayacağı, fakat bireylerin farkındalığı ile durumu ve süreci iyi yönetmesini sağlanabileceğidir.

İş doyumunu ile örgütsel mutluluk tanımları incelendiğinde aralarında bazı önemli farklar yer almaktadır. Bunları şöyle ifade edecek olursak; iş doyumunu bireyin işiyle alakalı ne düşündüğü tutumudur, örgütsel mutluluk ise ne hissettiği yani duygudur (Wright ve Cropanzano, 2000, s.338). Bir başka açıdan örgütsel mutluluk bireylerin genel olarak kendi sorumluluğunda iken, iş doyumunu ise çalışılan örgütün etkisinin olmasıyla ilgili bir durumdur (Hamburger ve Bergsma, 2013, s.84). Çalıştığı örgütte mutlu olduğunu söyleyen çalışanlar aynı zamanda işlerinden elde ettikleri tatmin düzeylerini yüksek olarak belirtmişlerdir. Fakat iş doyumunu yüksek olan çalışanların mutluluk düzeyleri her zaman yüksek olmayabilir (Leveraging Happiness at Work). Tüm bunlardan çıkarabileceğimiz ise örgütsel mutluluk kavramının iş doyumunu içeren daha geniş kapsamlı bir terim olduğudur. Çalışma hayatında mutluluk elde edebilmesi için bireyin kendini işine adanması gerekmektedir. Böylelikle bireyin beklentileri ve ihtiyaçları karşılanabilmektedir. Bireylerin işlerindeki memnuniyetleri ile yaşamdaki memnuniyetleri doğru orantılı seyretilmektedir. Bireylerin yaşamlarının çoğunluğunu çalışma ortamlarına geçirmesi sebebiyle birbirleri üzerine etkileri iç içe geçmiş olduğu yadsınamaz (Tarlan ve Tütüncü, 2001). Çalışma hayatında mutlu olan bireylerin, bireysel mutluluk düzeylerinin de yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla mutlu bireyler hem çevreleriyle hem iş arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler ve iletişim kurmakta ve bulunduğu ortamı pozitif yönde etkilemektedir. Böylelikle örgütsel mutluluğun olumlu yönde etkilenmesi kaçınılmaz olacaktır. İş yeri mutluluğu için iş memnuniyetinin artırılması dolaylı olarak örgütsel mutluluğun sağlanmasına yardımcı olacaktır.

Yapılan araştırmalarda ortaya çıkan sonuçlarda, işlerinden memnun olan bireylerin uzun ömürlü oldukları, sıhhatli, paylaşımcı, yardımcı olmayı sevme gibi olumlu davranışlar sergileyen bireyler oldukları ve bunun yanı sıra şüphe, tenkit gibi negatiflik içeren tavırları azınlıkta sergiledikleri belirlenmiştir (Paksoy, 2007, s.140). Günün en verimli saatlerini çalışma ortamında geçirildiği ve çalışma sürelerinin miktarı göz önünde bulundurulduğunda, iş yerinde bulunan zaman içerisinde tüm psikolojik durumların ve ruhsallığın insanların hayatlarının tamamına etki edebileceği söylenebilir.

2.2.5.3. Yönetim. Yönetim insanların var olmasıyla birlikte başlayıp tarih boyunca değişik farklılaşmalardan, gelişimlerden geçerek günümüze kadar ulaşmıştır. İnsanların bir arada yaşamaları ile birlikte, bireysel olarak amaçlarını terk edip topluluğun amaçlarına yönelmeleri, yani belirli bir hedefe hep birlikte ulaşma, başkasına iş yaptırma, onların yardımlarını almaları ile mümkün olabilir. Yönetim bilimi üzerinde çalışma yapan Henry Fayol yönetim süreçlerini ortaya koymuştur. Yönetim alanında bu süreçleri yönetmesi için rol üstlenecek bir yöneticiye ihtiyaç vardır. Örgütlerin hedeflerine ve amaçlarına ulaşabilmesi için etkili, uyumlu, sorumluluk sahibi ve görev bilinci gelişmiş yönetim görevini üstlenebilecek bir yöneticinin olması gerekir. Bu göreve gelen bireylerin içinde bulunduğu toplumun örf, adet, inanç, gelenek ve göreneklerine uygun bir biçimde şekillenmesi beklenir. Yöneticilerin ortaya koyacağı yönetim şeklinin örgütün içinde bulunduğu toplumun değerleriyle ters düşmemesi gerekmektedir. Örgütlerde ki mutluluk ise yöneticinin ya da işverenin ayrıca önemsemesi gereken bir konudur. Öncelik her zaman örgütlerin amaç ve hedeflerine en üst düzeyde ulaşılabilmesidir. Örgütteki verimi ve başarıyı arttırabilmek için örgütsel mutluluğunun etkisinin göz ardı edilmemesi gereklidir.

Yöneticilik görevini üstlenen bireyler örgütün kültüründen, çalışma ortamının olumlu ve olumsuz tüm atmosferinden sorumludurlar. Çalışanların mutluluğunun, huzurlu çalışma ortamının yaratılmasında aktif rol üstlenen yöneticilerin karşılaştığı problemler her zaman araştırmaların inceleme konusu olmuştur. Yönetim ve yönetici desteği örgütsel mutluluk üzerinde doğrudan etkiye sahiptir. Yapılan araştırmaların sonucunda kötü yönetilen örgütler, yönetim becerisi düşük yöneticiler, kontrol edilemeyen yönetim süreçleri mutsuzluğu etkileyen ana faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Gavin ve Mason'un (2004) "Kurumlar çalışanları için sağlıklı ve mutlu yaşam koşulları oluşturabilir, yeter ki liderler buna kendilerini adasınlar" ifadesi yöneticilerin örgüt üzerindeki etkisinin önemli olduğunu altını çizmektedir.

Örgütsel iletişimin dayandığı bilimsel yaklaşımlar içinde bireyler arası ilişkiler, yönetim süreçleri, örgütsel kültür, insan kaynakları yönetimi, toplam kalite yönetimi gibi yaklaşımlar bulunmaktadır (Durgun, 2006, s.120). İletişimin örgütün hedeflerine ulaşılmasında ortak bir amaç için kullanılması önemlidir. Bu örgütsel iletişim ise örgütlerde bilginin yukarıdan aşağıya ya da aşağıdan yukarıya olan hareketinde etkili bir biçimde kullanılabilmesi yönetim ile sağlanabilir. Yönetim tarafından etkili bir iletişim kullanılarak örgüt içindeki bireylerin tutum ve davranışlarını olumlu yönde değiştirmek mümkün olabilir. Örgüt yönetimi tarafından iletişimin etkili kullanılması, yönetime olan

saygıyı ve güveni sağlayacak dolayısıyla örgütlerin etkili bir şekilde yönetilmesine katkıda bulunacaktır (Karcıoğlu vd., 2009).

2.2.5.4. İletişim. İletişim bireyler arasında duyguların ve düşüncelerin aynı zamanda bilgilerin ve haberlerin türlü araçlarla ve yollarla birbirlerine aktarılmasıdır. İlgili alan yazında tarama yapıldığında ise farklı alanlarda çalışmış birçok araştırmacının yaptığı tanımlara ulaşılabılır. Bireylerin davranışlarını etkilemek veya belirli bir sonuca varmak için bilgi, düşünce, his, tutum, tavır, inançlarını sözlü, sözsüz veya yazılı bir şekilde iletme sürecine iletişim denilmektedir (Demirtaş, 2010, s.413). Özetle, bir bireyin diğer bireyi etkilemek için kullandığı tüm yol ve süreçler olarak da ifade edilebilir (Shonner ve Worren, 1949, s.55). TDK'ye göre ise "iletişim, duygu ve düşüncelerin akla uygun bir biçimde başkalarına aktarılması, bildirim ve haberleşme" biçiminde tanımlanmaktadır.

İletişim süreci mesajı gönderen bir kaynak ve mesajı alan bir alıcıdan oluşmaktadır. Bu iletişim sürecinde gönderici ya da kaynak iletişimi başlatan taraftır. İletişimde aktif olan taraf kaynak, mesajı karşısındakine gönderir ve alıcının geri iletimine muhatap olur. Alıcı ise kaynaktan gelen mesaja ilgili olan kısımdır. Mesajı alan pasif olan taraf olarak görülse bile doğru iletişimde etkin olmalıdır. Bu süreçte bir tarafta kaynak mesajı gönderiyor ve alıcı olan taraf sadece dinliyor, duygu ve düşüncelerini iletmiyorsa bu tek yönlü bir iletişim olarak ifade edilebilir. Taraflar hem kaynak hem alıcı konumunda iseler çift yönlü iletişimden söz edilebilir.

İletişimin yapısı incelendiğinde sözlü ve sözsüz olmak üzere iki farklı şekilde ele alınmaktadır. Sözlü iletişim, bireylerin ortak dil, kelime ve şekilleri seslendirerek ya da yazarak iletişim kurmalarıdır. Yani sözlü iletişim araçları olarak basılı yayın ve kitaplar, konuşmalar, radyo ve televizyonlar sayılabilirler. Bireylerin iletme istedikleri mesajları vurgu, tonlama, beden dili, mesafe ve mekân kullanımı yollarıyla iletme süreçlerine ise sözsüz iletişim denir. Sözsüz iletişim çoğu zaman sözlü iletişimin destekleyicisi olarak kullanılır (Newstrom ve Davis, 2002, s.54-56). İletişimin amacının gerçekleşebilmesi etkili iletişim ile sağlanabilir. Kaynaktan çıkan mesajın alıcının anlamlandırması ve alıcının mesaj yönünde hareketinin sağlanması etkili iletişim olarak ifade edilebilir. Bu anlamda iletişimin etkililiği kaynak, alıcı, ortam gibi birçok faktörden etkilenmektedir (LarbiApau ve Moseley, 2009, s.7; Kağıtçıbaşı, 1988, s.164 -165).

İletişimin etkili olması örgütte yönetim ve çalışanlar arasındaki iyi ilişkilerin kurulması için en önemli faktördür. Çalışanların yaptıkları işi açık ve şeffaf olarak bilmesi

koordinasyonu sağlar. Çalışanlar ve yöneticiler için aynı zamanda iş doyumu bakımından, iletişimde yaşanan olumsuzluklar çeşitli sorunlara sebep olur (Erdoğan, 1991, s.203). Örgütlerde bireyler ve gruplar arasında istenilen uygun iletişim örgütsel iletişim ögesi ile sağlanır (Durgun, 2006, s.119). Örgütsel iletişim, örgüt içi birimlerin arasında etkileşimi sağladığı gibi, örgütlerin dış çevreleri ile olan etkileşimlerini düzenlemede de önemli rol oynar (Demirtaş, 2010, s.412).

Örgütün başarı ve bütünleşmesini sağlama da çok önemli rolü olan örgütsel iletişimin, örgütün değişim süreçlerinde de etkili olduğu belirlenmiştir. Örgütsel iletişim birçok yaklaşımlara dayanmaktadır. Bunlardan başlıcaları olarak insan ilişkileri yaklaşımı, sistem yaklaşımı, bilimsel yönetim, insan kaynakları ve sosyo-kültürel perspektif sayılabilir. Farklı yaklaşımların her biri iletişime ilişkin farklı kavram ve tanımların ortaya çıkmasını sağlamıştır (Miller, 2009, s.16-34; Scudder ve Guinan, 1989, s.217).

Örgütlerde yöneticilerin etkili şekilde iletişim kurabilmeleri için; ilk olarak grubun ve grubun özelliklerinin saptanması ve daha sonra ise örgütün amaç ve hedeflerine paralel olarak etkili iletişim stratejileri geliştirmeleri, stratejileri yürütmeleri ve grupta yer alan bireylerle işlevsel diyaloglar kurması gereklidir. Yöneticilerin örgütlerinde yer alan bireylerle olan iletişimlerinde açıklık, şeffaflık ve güven çok önemlidir. Örgütlerde takım çalışması, zaman ve süreç yönetiminde yöneticilerin dinleme becerilerinin yüksek olması ile başarı ve performans sağlanılabileceği belirtilmektedir (Uysal, 2003, s.139). Yöneticilerin iletişimi etkin olarak kullanmaları, çalışanların istek ve beklentilerini öğrenebilmeleri açısından önemlidir. Çalışanların beklentilerinin karşılanması ve motive edilmeleri performanslarını pozitif yönde artmasını sağlayacaktır. Yapılan çalışmalarda çalışanların verimliliği ve performansı üzerinde etkileşim ve iletişimin pozitif yönde etkisi olduğu sonucu ortaya konulmuştur (Carr ve Kaynak, 2007, s.350; Scudder ve Guinan, 1989, s.217).

Örgütlerde iletişimin pozitif etkilerinden faydalanılabilmesi için yöneticilerin vakitlerinin önemli bir bölümünü iletişim üzerinde durarak geçirmesi gereklidir. Yapılan çalışmalarda zamanının %75'i ile %95'ini iletişime ayıran yöneticilerin olumlu iş atmosferi oluşturmada başarılı oldukları sonuca ulaşılmıştır (Koçel, 2003, s.529). Örgütsel iletişimin zayıf olduğu örgütlerde ise çalışanların mutlu olamama, işe gelmeme ve işten ayrılma gibi problemleri ile karşılaşmış ve örgüt adına maddi ve manevi kayıplar ortaya çıkmıştır (Karcioğlu vd., 2009, s.73). İletişim düzeyi yüksek olan çalışma ortamlarında iş

doyumunu daha fazla, düşük olan çalışma ortamlarında ise çalışanlar açısından rol karmaşası ve belirsizlik olduğu belirtilmektedir (Miles vd., 1996, s.279). Bireylerin örgüt içinde kendini anlamlandırması ve örgütün hedefleri ile kendini özdeşleştirilmesi için, örgüt içinde yer alan birimlerde iletişim kanallarının açık olması gerekmektedir. Bireyler kendileriyle paylaşılan örgütsel bilgilerden memnuniyet duyar, kendini değerli ve örgütün bir parçası hisseder dolayısıyla da bu durum örgütte mutluluk seviyesinin artmasına neden olur (Tüzün ve Çağlar, 2008, s.1020).

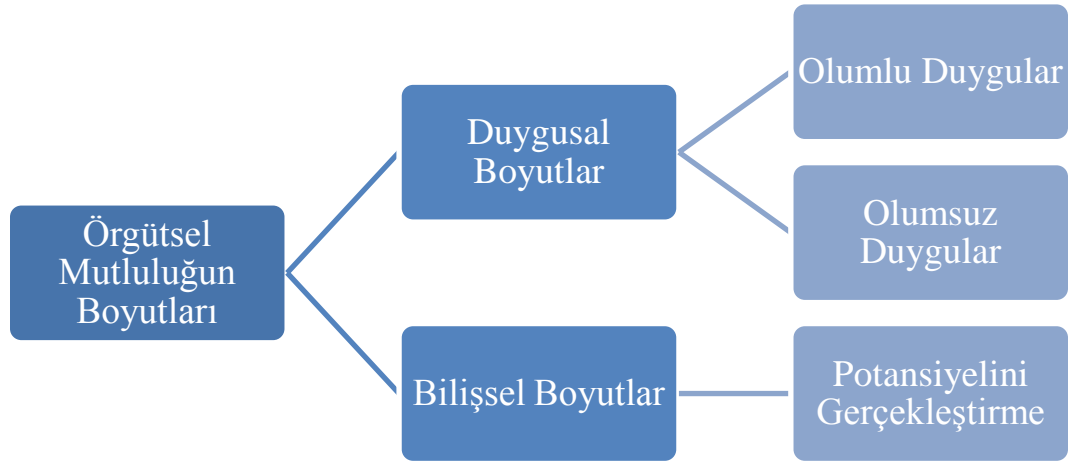
2.2.6. Örgütsel Mutluluğun Alt Boyutları

Diener' a (1984) göre; mutluluk olumlu duygu ve olumsuz duygu olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır ve bireylerin mutluluğu olumsuz duyguları ile olumlu duygularının kıyaslanmasıyla elde edilen bir değerlendirmedir. Bradburn çalışmalarında da mutluluğun yapısı olarak olumlu ve olumsuz duygular ele alınmıştır (Bradburn, 1969; Bradburn ve Caplovitz, 1965). Bunun yanı sıra yaşam içinde karşılaşılan iyi olaylar olumlu duygular ile ilişkilendirilirken, karşılaşılan kötü durumlar ise olumsuz duygular ile ilişkilendirilmektedir (Diener, 2000). Örgütsel mutluluk ise çalışanların örgütlerinde iş doyumunu elde etmeleri, mutlu olmaları gibi olumlu duyguların, kızgınlık, öfke, mutlu olamama gibi olumsuzluk barındıran duygulara kıyasla fazla yaşanması biçiminde açıklanabilir (Diener, Sandvik ve Pavot, 2009).

Mutluluğu etkileyen etken durumlar arasında sadece iş ve örgüt ile ilgili hissedilen olumlu duygu durumlar yetersiz olabilir, işin anlamlılığı da mutluluğu etkileyen önemli bir etkidir (Saenghiran, 2013, s.23). Mutluluğun duygularla ilişkilendirilen boyutu olarak duyusal boyutu, bireylerin sahip oldukları potansiyeli ortaya çıkararak gerçekleştirilmesi ise bilişsel boyut olarak ele alınmıştır (Warr, 2007, s.14). Paschoal ve Tamayo (2008) örgütsel mutluluğu iş yerinde beslenen olumlu duygular yanında işin anlamlılığı ve çalışanların potansiyellerini gerçekleştirme başarıları üzerinden tanımlamaktadır.

Waterman (1993), mutluluğun boyutları olarak “Olumlu Duygular, Olumsuz Duygular ve Bilişsel Boyut” şeklinde üçe ayırmıştır. Duygular boyutunda olumlu duygular için mutluluk yüksek düzeyini, olumsuz duygular ise düşük düzeyini ifade etmektedir. Bilişsel boyutu işe bireylerin yaşamlarına dair bütünsel bir değerlendirmesi olarak ifade edilmektedir.

Bu çalışmada kullanılan “Örgütsel Mutluluk Ölçeği” örgütsel mutluluk boyutları olarak Warr’ın (2007) önerdiği üç boyutu temele almaktadır. Duygusal boyut ve bilişsel boyutu temel almak üzere örgütsel mutluluğu iki boyutta inceleyebiliriz. Duygusal boyutta kendi içerisinde iki gruba ayırırken, bilişsel boyut ise potansiyeli gerçekleştirmeyle açıklanabilir (Kangal, 2013, s. 218).



Şekil 1. Örgütsel Mutluluğu Boyutları

2.2.6.1. Olumlu duygular. Bu boyut sevinçli, neşeli, heyecanlı, hayat dolu olma, sevgi dolu olma, gurulu olma, istekli ve aktif olma gibi bireyi mutlu olmasını sağlayan duygularla tanımlanmaktadır (Begum vd., 2014; Çakıcı, 2015, s.1). Olumlu duyguların hissedilmesi bireylerde memnuniyet duygusuna sebep olur ve bu duygu mutluluk göstergesi olarak kabul edilir (Warr, 2007). Bireylerin mutluluk hissine sahip olması ve pozitif psikolojide olması demek olumlu duygulara sahip olması ile açıklanabilir. Eğitim örgütlerinde çalışan öğretmenlerin açısından bakılacak olursa olumlu duygular şöyle ifade edilebilir; keyifli, işine bağlı, istekli, aktif, mutlu ve memnun (Arslan, 2018, s.59).

2.2.6.2. Olumsuz duygular. Pozitif hislerin tam tersi olarak tanımlanan bireyleri mutsuzluğuna sebep olur. Olumsuz duygular; kızgınlık, gerginlik, kıskanma, üzgün olma, kendini işe yaramaz hissetme, öfke, memnuniyetsiz olma ve umutsuz olma şeklinde açıklanabilir (Arslan, 2018, s.60). Olumsuz duygulara sahip olma bireyleri memnuniyetsizlik içine çeker ve kaygı, endişe gibi olumsuz duygular depresyon belirtileri aynı zamanda düşük mutluluk göstergesidir (Warr, 2007). Eğitim örgütlerinde olumsuz

duygular ise öğretmenlerin okullarda huzursuz, sinirli, sıkılmış, endişeli, gergin, sabırsız, stresli ve boşa çabalamış hissetme şeklinde duyguları içermektedir.

2.2.6.3. Potansiyelini gerçekleştirme. Potansiyeli gerçekleştirme örgütsel mutluluğun bilişsel yönünü temsil etmektedir, yani duygular boyutundan farklı olarak bireylerin niteliklerini geliştirmesi, kendini gerçekleştirme, üstün yönlerini ortaya çıkarması, becerilerini keşfetmesi ve ortaya çıkarması ve zorluklarla mücadele potansiyelini ortaya konulması olarak tanımlanabilir (Warr, 2011). Potansiyeli gerçekleştirme boyutuyla ilgili, bireyde var olan yetenekleri ve becerileri gösterebileceği alanlarda çalışması (Kashdan, Biswas-Diener ve King, 2008, s.219), becerilerini daha üst seviyede geliştirmesi (Warr, 2007, s.154), yaptığı işi keyifle yapması (Bakker ve Demerouti, 2013) ve çalışma hızını yükseltmesi (Golparvar ve Abedini, 2014, s.255) alınabilir. Eğitim örgütlerinde çalışan öğretmenler için potansiyeli gerçekleştirme boyutunda ilişkili öğeler; var olan potansiyeli ve yeteneği kullanabilme, yeteneklerini geliştirebilme, mesleğe yeterliklerini aktarabilme zorlukların üstesinden gelebilme biçiminde açıklanabilir (Arslan, 2018, s.60).

2.3. Mesleki Profesyonellik ile Örgütsel Mutluluk Arasındaki İlişki

İnsanoğlu varoluşundan beri doğası gereği mutlu olmak ister ve ulaşılmak istenen ilk hedefi olarak mutlu olmayı belirlemiştir. Bu durum örgüt yapıları içinde geçerli sayılabilir. Örgütler önceden belirlenmiş olan ortak olan hedefe ulaşmak için bir arada bulunan insanlardan oluşmaktadır. Dolayısıyla örgüt içinde gerçekleşen davranışların mutluluk çizgisinde şekillenmesi başta bireylerin mutluluğu, bunun yanı sıra örgüt başarısı ve verimliliği için önemli olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında hammaddesi insan ve amacı kaliteli bireyler yetiştirmek olan eğitim örgütlerinde mutluluğun sağlanması, ilgili bireyler yani yöneticiler, öğretmenler, diğer çalışanlar, öğrenciler ve ebeveynler açısından olumlu sonuçlar yaratacağı ön görülmektedir.

Bireyler için mutluluk kavramının önemli olduğu konusunda araştırmacıların fikir birliği mevcuttur. Aynı ölçüde etkilenen örgütsel mutluluk da zaman içinde kavramın kullanımının yaygınlaşmasıyla son yıllarda dikkat çekmeye başlamıştır. Özellikle yurt dışında yapılan çalışmalarda eğitim yönetimi, örgütsel davranış gibi pek çok araştırma alanının ilgilendiği konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülkemizde ise örgütsel mutluluk kavramı ile ilgili eğitim örgütlerinde yapılan çalışmaların az olması dikkat çekmektedir.

Örgütsel mutluluğun birçok faktörden etkilendiğinden bahsedilebilir (Warr, 2007). Bu faktörlerin bazıları örgüt içi, bazıları örgüt dışı nedenlere bağlıdır. Bireylerin kendisinden kaynaklı motivasyonları da bireysel mutluluğu dolayısıyla örgüt içi iletişimle birlikte kendisinde ve diğer çalışanlarda olan örgütsel mutluluğu etkileyecektir. İlgili çalışmalarda ise örgütsel mutluluk düzeyinin çalışma ortamından güçlü bir şekilde etkilendiğini gösteren bulgular sunmaktadır (Zábrodská vd., 2014, s.124).

Bireylerin çalıştıkları işte mutlu olmaları ve tatmin edilmeleri durumu iş doyumunu ile tanımlanabilir (Hackman ve Oldham, 1975). İş doyumunu çalışanların hem sağlıklı hem de daha mutlu olmalarına katkı sağlayabilmektedir. İşlerinde doyum sağlayan bireylerin sosyal hayatlarında da daha mutlu olduğundan da bahsedilebilir.

Profesyonellik ise en genel anlamında bireylerin alanındaki gelişim ve değişimlere hâkimiyeti olarak açıklanabilmektedir. Bireysel başlayan profesyonellik sürecin sonucunda bireylerin yer aldıkları örgütleri de etkileyerek mesleki ve örgütsel bir profesyonelliğe dönüşmektedir. Örgütlerin çoklu insan gruplarından oluşması örgüt içinde olan yaşamı giderek karmaşıklaştırmaktadır. Dolayısıyla örgüt üyesi bireylerin davranışlarında da profesyonelliğe ihtiyaç duyulmaktadır. Yani profesyonellik topluma verilen hizmetin kalitesinden daha çok tutum ve davranışları içerir bir hâl almaktadır.

Bireylerin yaptıkları işleri profesyonelce yapmaları, yaptıkları işten sağladıkları doyumunu ve motivasyonu arttırdığı söylenebilir. Bayhan (2011) çalışmasında öğretmenlerin profesyonelliğini etkileyen faktörler arasında öğretmen görüşlerine göre kendilerinin, okul yönetiminin, bakanlığın ve öğretmen yetiştiren okulların etkili olduğunu belirtmiştir. Bu bileşenlerin öğretmenlik mesleğine katkıları ile öğretmenlerin kendilerini daha donanımlı ve yetkin hissedeceği böylelikle okullarda her açıdan yeterli öğretmenlerin iş başında olacağından bahsedilebilir. Kurumların başarısında öğretmen performansının büyük etkisi göz ardı edilemez. Performansı şekillendiren öğretmen niteliği ancak yetiştirilen okullarda, bakanlığın uygulamalarında ve okul yönetiminin planlamasında geliştirilebilir.

Öğretmenlik mesleğinde profesyonelleşmenin bir boyutu olan özerklik ise eğitim öğretim faaliyetlerinde öğretmenin söz sahibi olması ve bunun sonucunda okula, öğrencilere ve kendine fayda sağlaması açısından önem arz etmektedir. Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinden yararlanarak özerk davranışlar sergilemesi öğretmenlerin daha yaratıcı ve etkili olmasına katkı sağlayacaktır. Böylelikle aldığı kararlar doğrultusunda ve sürecin içerisinde öğretmenlerin sorumluluk alması zorunluluğu oluşacaktır. Eğitim

örgütlerinde alınan tüm kararların merkezden oluşu ve öğretmenlerin uygulayıcıdan öteye gidemeyişi başarının önünde engel oluşturmaktadır. Ayrıl vd. (2014) çalışmalarında ülkelerde öğretmen özerkliği ve PISA sonuçları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sonuç olarak öğretmen özerkliğinin öğrenci başarısını arttırdığına dair bulguları ortaya çıkarmışlardır. Öğretmenin özerkliği mesleki profesyonellelikle de yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Çünkü önemli konularda karar verme yetkisine sahip olan öğretmenler mesleklerini profesyonelce yerine getirebilirler (Demirkasımoğlu, 2010). Literatürde eğitim öğretim faaliyetlerinde daha fazla söz sahibi olan öğretmenlerin yüksek iş doyumuna sahip olduğundan bahsedilmektedir (Perie, 1997; Skinner, 2008). Açıklamalar incelendiğinde ise öğretmen özerkliği ile iş doyumunu arasında ilişki olabileceği söylenebilir. İş doyumununun yüksek ya da düşük olması çalışanları aynı zamanda örgütü etkilemektedir. İş tatmini bakımından yeterli düzeyde olan iş görenler hem fiziksel hem de ruhsal açıdan iyi durumda olmakta, bununla birlikte çalışma performansları da artmaktadır (Özer ve Urtekin, 2007). Benzer bir şekilde öğretmenlerin iş doyumununun yüksek oluşu işlerine karşı daha istekli ve verimli olmalarını dolayısıyla örgütün etkililiğine katkı sağlayabilmektedir (Altınkurt ve Yılmaz, 2012).

Eğitim örgütlerinde çalışanların yani öğretmenlerin performanslarında üst düzey bilişsel ve duyuşsal beceriler beklenmektedir. Değişen şartlar, koşullar ve zaman ilerledikçe okullarda karşılaşılan problemler ve çözümleri de karmaşıklaşmaktadır. Bilgilerin değişimi, yeniliği, öğrenci merkezli eğitim anlayışı, müfredat uygulamaları, eğitimcilerden beklenen bilgi ve becerilerin farklılaşması ile birlikte öğretmenlerinde daha profesyonel özellikler sergilemeleri beklenilmektedir (Gesilva, 1994). Tabancalı ve Çelik (2013) akademik olarak öz yeterlilikleri yüksek olan öğretmenlerin mesleklerini daha verimli icra ettiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Böylelikle planlama ve uygulama aşamaları daha profesyonel yönetilecek ve başarı yolunda ilerleme kaydedileceğinden bahsedilebilir. Öğretmenler açısından mesleki profesyonelliğin önemli olmasının bir nedeni de profesyonelce ve planlı ilerletilen öğretim sürecinin doğrudan öğrenci başarısı üzerinde göstereceği olumlu etkidir. Öğrenci başarısının direkt olarak öğretmen motivasyonuna ve iş doyumuna etki edeceğini söyleyebiliriz.

Eğitim örgütlerinde çalışanların duygusal durumları çalışma performanslarını da etkilemesi ön görülebilir bir etkidir. Öğretmenlerin duygu durumlarını etkileyecek pek çok faktörden bahsedilebilir. Araştırmacılar son yıllarda yapılan çalışmalara kadar örgütsel mutluluk ve iş doyumunu kavramlarının aynı olduğu görüşüne sahiplerdi. Yapılan

çalışmalarda bireylerin iş tatmini açısından üst seviyede olmasına rağmen mutluluk düzeylerinin yüksek olmadığı görülmüştür. Yani buradan hareketle iş doyumunun mutluluk kavramını açıklamaya yeterli bir kavram olmadığı sonucu çıkarılabilir. Örgütsel mutluluk çerçevesi daha geniş ve pek çok faktörü içinde barındıran bir kavramdır. Bireylerin iş yeri mutluluğu ile ilgili araştırmalarda genellikle bireysel faktörler üzerinde durulmuştur. Seligman (2002) bireysel mutluluğun iş yeri mutluluğu ve iş tatmini üzerinde büyük etkisi olduğu üzerinde durmuştur. Öğretmenlerin mutlu olma veya olmama gibi durumlarının ise performansları üzerinde ciddi etkileri bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında okullardaki olumlu duyguların hâkim oluşu öğrencilerin akademik başarıları üzerinde de etkili olacağı düşünülebilir.

Altinkurt ve Yılmaz'a göre (2014) öğretmenlerin profesyonelce davranış sergilemelerinin iş doyumunu açısından etkisinin büyük olduğu belirtilmiştir. Yapılan işten elde edilen doyumun örgüt içinde olan mutluluk üzerinde etkisi de önem arz etmektedir. Bu konularda yapılan kuramsal çalışmalar incelendiğinde mesleki profesyonellik ile örgütsel mutluluğun birbirlerini doğrudan ve dolaylı yollarda etkileyebileceği görülmektedir. Mesleki profesyonelliğin ve örgütsel mutluluğun ortaya çıkardığı sonuçlar ve etki alanlarını incelendiğinde birbirinden çok da farklı olmadığı ve temas halinde oldukları görülmektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin örgütsel mutluluklarını etkileyen faktörlerden biri olarak mesleki profesyonelliklerinin olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin profesyonellik içeriğinde yer alan boyutlarda kendilerini geliştirmeleri tam anlamıyla mesleklerini verimli olarak icra etmelerine olanak sağlayacaktır. Profesyonelce yapılan işin mutluluğa olan olumlu etkileri görülebilir. Böylelikle öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri profesyonelce olan davranışları sayesinde arttırılabilir. Buna bağlı olarak eğitim örgütlerinde verimlilik, huzur ve başarı ortamı sağlanabilir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Tezin bu bölümünde araştırma konusuna bağlı olarak mesleki profesyonellik ile örgütsel mutlulukla ilgili hem yurt içi hem de yurt dışında yapılmış olan çalışmalardan bazılarına yer verilmiştir.

2.4.1 Mesleki Profesyonellikle İlgili Yapılan Araştırmalar

Mesleki profesyonellik konusunun işlendiği birçok alanda çalışma mevcuttur. Bu başlık altında sadece öğretmenlik mesleğinin profesyonelliği ile çalışılmış olan yurt içi ve

yurt dışında yapılan çalışmalardan bahsedilmiştir.

2.4.1.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar. Demirkasımoğlu (2010), “Öğretmenlerin Profesyonelliklerini Farklı Açılardan Tanımlama” başlıklı kavramsal çalışmasında öğretmen profesyonelliğinin nasıl tanımlandığını açıklamayı amaçlamıştır. Bunu yanı sıra profesyonelliğin ölçütleri, profesyonel öğretmenlerde olması gereken nitelikler gibi başlıklar farklı bakış açılarıyla birleştirerek öğretmenlik mesleğinin profesyonelliği tartışılmıştır.

Güven (2010) “Profesyonel Bir Meslek Olarak Türkiye’de Öğretmenlik” başlıklı çalışmasında, öğretmenlik mesleğinde profesyonelliği beş ana esasa göre değerlendirmış ve sorgulamıştır. Öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşme süreci ile ilgili ise önerilerde bulunmuştur.

Bayhan (2011) “Öğretmenlerin Profesyonelliğinin İncelenmesi” başlıklı doktora tezi çalışmasında öğretmenlerin profesyonellik algılarını ve bunu etkileyen faktörlerin belirlenmesine dair araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonuçlarında Türkiye’de öğretmenlerin bireysel profesyonellik algılarının yüksek olduğu ancak mesleki profesyonelliklerinin ise yetersiz düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlik mesleği profesyonelleşmesine etki eden faktörler şöyle belirtilmiştir; bireyin kendisi, okullardaki yönetim, kanun ve yönetmelikler, deneyim, öğretmenlere verilen eğitim, toplumsal statü, gelir düzeyi ve meslektaşlar. Görüşmeler sonucu mesleki profesyonelliğin gelişmesi için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin, teknolojiden faydalanmanın, öğretmenlerin gelişim ve başarıların bağlı olarak oluşturulacak kariyer basamaklarının olması gibi faktörlerin katkı sağlayacağı ortaya çıkmıştır.

Cerit (2012), “Okulun Bürokratik Yapısı ile Sınıf Öğretmenlerinin Profesyonel Davranışları Arasındaki İlişki” isimli çalışmasında okullardaki bürokratik yapılarla birlikte sınıf öğretmenlerinin profesyonellikleri birlikte çalışılmıştır. Araştırma 260 sınıf öğretmeni ile birlikte “Etkili Okul Yapısı” ve “Öğretmen Profesyonelizm Ölçeği” kullanılarak yapılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlara göre okulların etkili bürokratik yapıları öğretmenlerin profesyonellikleri üzerinde olumlu ve pozitif yönde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Uzun, Paliç ve Akdeniz (2013), “Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Profesyonel Öğretmenliğe İlişkin Algıları” başlıklı araştırmalarında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanarak fen ve teknoloji öğretmenlerinde görülen profesyonellik düzeylerini belirlemeye çalışmışlardır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin kendilerini profesyonel olarak algılamadığı ve bunun zamanla oluşabileceği görüşünde

oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler profesyonellik konusunda hizmet içi eğitimlerin ve öğretmen yetiştiren kursların yetersiz olduğu görüşlerini ifade etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan sadece fen ve teknoloji öğretmenleri için değil tüm branşlar için geçerli olacak öneriler elde edilmiştir.

Altınkurt ve Yılmaz (2014), öğretmenlerde görülen meslekteki profesyonellikleriyle birlikte iş doyumları arasında herhangi bir ilişki olup olmadığını belirlemek için çalışma yapmışlardır. Araştırmalarını ise ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan 363 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenleri profesyonellik algıları ve iş doyumları orta düzey, yine mesleki duyarlılık ve duygusal emek alt boyutlarında kuruma katkı ve kişisel gelişim alt boyutlarına göre daha profesyonel oldukları saptanmıştır. Mesleki profesyonelliğin iş doyumuyla aralarındaki ilişki ise orta düzey anlamlılıkta olduğu belirlenmiştir.

Kılınç, (2014) “Öğretmen Profesyonelliği Yordayıcısı Olarak Okul Kültürü” isimli çalışmalarında okul kültürünün mesleki profesyonellik üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma yer alan bilgiler “Örgütsel Kültür Ölçeği” ve “Öğretmen Profesyonellik Ölçeği” ile toplanılmıştır. Verilerin analiz sonuçlarında öğretmenlerin görev odaklı kültür algıları; destek, başarı ve bürokratik odaklı kültür algılarından yüksek olduğu sonucu, öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ise orta düzey olarak çıkmıştır. Öğretmenlik mesleği profesyonelliğinin destek odaklı ve görev odaklı kültür ile pozitif yönde, bürokratik okul odaklı kültür ile negatif yönlü anlamlılığa sahip olduğu belirlenmiştir.

Çelik (2015), “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği ile Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki” isimli çalışmasındaki amacı öğretmenlerin mesleklerindeki profesyonellik düzeyleri ile tükenmişlikleri arasında olan ilişkiyi belirlemektir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları orta düzeyde, tükenmişlik düzeyleri ise düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları cinsiyet, kıdem ve okuldaki öğrenci sayısı bakımından bazı boyutlarda anlamlı farklılık olduğu bulunurken; yaş, medeni hâl ve okul türü değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Fakat araştırma sonuçlarına göre 33-34 yaş grubundaki öğretmenlerin kendilerini daha profesyonel olarak algıladıkları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre kendilerini daha profesyonel olarak algıladıkları, kuruma katkı ve duygusal emek boyutunda çok yüksek değerlere sahip oldukları belirlenmiştir. Cinsiyet bakımından ele alınacak olursa kadın öğretmenlerin profesyonellik algısı daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak ise öğretmenlerin

mesleki profesyonellik algıları ile tükenmişlikleri arasında ilişki ters yönde ve düşük seviyede anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Altinkurt ve Ekinci (2016), 436 öğretmen ile gerçekleştirdikleri “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri ile Örgütsel Sinizm Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışmalarında mesleki profesyonellik ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma verilerinden elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile bilişsel ve duyuşsal sinizmleri arasında düşük seviyede negatif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cansoy ve Parlar (2017), “Okul Gelişiminin Bir Yordayıcısı Olarak Öğretmen Profesyonelizmi” başlıklı makale çalışmalarında okul gelişimi ile öğretmen profesyonelizmi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma İstanbul ili, Güngören ilçesinde ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan toplam 401 öğretmen ile yapılmıştır. Araştırmanın ortaya çıkan sonuçlarına göre, öğretmenlerin yüksek seviyede profesyonelizm algısına sahip oldukları ve okul gelişimine ait algılarının orta seviyede olduğu görülmüştür. Okul gelişimi ile profesyonelizmin “kuruma katkı”, “duygusal emek” ve “kişisel gelişim” boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Profesyonelizmin alt boyutlarından sadece kuruma katkı boyutunun okul gelişiminin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Öğretmen profesyonelizminin okul gelişimine etkisine dair açıklama gücünün ise %19,4 olduğu belirtilmiştir.

Çelik Yılmaz (2017) yaptığı çalışmasında öğretmenlerin liderlik algıları ve mesleki profesyonellik algıları arasındaki ilişki incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri 440 öğretmenden “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği” ve “Öğretmen Liderliği Ölçeği” kullanılarak toplanılmıştır. Bu verilerden elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine ilişkin algıları genelinde ve duygusal emek, kişisel gelişim ve kuruma katkı alt boyutunda “yüksek”, mesleki duyarlılık alt boyutunda ise “oldukça yüksek” düzey olarak belirlenmiştir. Mesleki profesyonellik algılarının cinsiyet, branş, mezun olunan okul türü ve görev yapılan kurum türü değişkenleri açısından anlamlı bir farklılığa sahip olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin liderlik algıları cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul türü ve cinsiyet değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık gösterirken, branş değişkeni açısından göstermemiştir. Son olarak öğretmenlerin liderlik algıları ile mesleki profesyonellik algıları arasında pozitif yönde orta düzey bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir.

Yirci (2017), “Öğretmen Profesyonelliğinin Önündeki Engeller ve Çözüm Önerileri” başlıklı araştırmasında öğretmenlerin hem mesleki hem de kişisel gelişimleri önündeki engelleri saptamayı ve çözüm önerileri sunmayı amaçlamıştır. Açık uçlu sorularla yüz yüze görüşülerek yapılan araştırma nitel bir çalışmadır. Elde edilen bulguların sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerinin önündeki en büyük engellerin; mevcut statükocu yapı, bakanlık uygulamaları, ekonomik nedenler ve okulların fiziki şartlarından olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler bu engellerin kaldırılması için yapının değiştirilmesi, daha amaca ve ihtiyaca hizmet eden nitelikli hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerektiğini önermişlerdir.

Aydemir (2019), “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnançları ve Profesyonellikleri Arasındaki İlişki” araştırmasında Aydın ilinde görev yapan 403 öğretmen ile araştırmanın verilerini toplamıştır. Araştırmadan elde edilen temel sonuç olarak öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının genelinde ve tüm alt boyutlarında “oldukça yüksek” düzeyde olduğu ve profesyonellik düzeyi algılarının ise “yüksek” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulguların sonuçları incelendiğinde ise öğretmen öz yeterliliğinin profesyonelliğin önemli bir yordayıcısı olduğu kanısına varılmıştır.

Öztuzcu Küçükbere (2019) yaptığı çalışmada ortaokul öğretmenlerinin hesap verebilirlikleri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın örneklemini 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde Gaziantep ilinde görev yapan 576 öğretmen oluşturmaktadır. Elde edilen verilerin analizleri sonucuna göre öğretmenlerin çoğunlukla hesap verebilir oldukları ve kendilerinin mesleki açıdan profesyonel olarak algıladıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin hesap verebilirlikleri ve mesleki profesyonellikleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur, dolayısıyla hesap verebilirlik mesleki profesyonelliği yordama gücüne sahiptir.

Fakılı (2019), yüksek lisans tezi için yaptığı araştırma da Ankara ili Keçiören ilçesinde resmi ilkokullarda çalışan öğretmenlerin mesleki profesyonellik ile işbirlikçi iklime yönelik algılarının arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamıştır. Elde edilen verilerin sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile işbirlikçi iklim algılarının “yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine yönelik algıları cinsiyet değişkenine göre duygusal emek alt boyutunda kadınlarda anlamlı bir fark görülmektedir. Öğretmenlerin algılarına göre mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklim ve tüm alt boyutlarında branş, medeni, hâl, mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Mesleki profesyonellik algısının duygusal emek alt boyutunda sendikalı olma değişkenine göre anlamlı bir fark gösterirken, işbirlikçi iklim ve

alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Sonuç olarak da ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile işbirlikçi iklime yönelik algıları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki görülmüştür.

2.4.1.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar. Spooren ve Mortelmans (2006), “Öğretmen Profesyonelliği ve Öğrencilerin Öğretim Değerlendirmesi: Daha iyi öğretmenler mi yüksek notlar alır, daha iyi öğrenciler mi daha yüksek notlar verir?” başlıklı çalışmalarında, öğrenciler tarafından öğretmenlerin performansının ve kalitesinin değerlendirilmesini incelemişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre anlatacağı dersini düzenli, planlı ve profesyonelce tasarlayan öğretmenlerin öğrenciler tarafından profesyonel olarak tanımlandığı görülmüştür. Çalışmanın sonucunda verilen puanlara bakıldığında öğrencisine yüksek not veren öğretmenlerin yüksek notlar aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Harwood, Klopper, Osanyinc ve Vanderlee (2012); ilk çocuklukta eğitimcilerin rolü ve sorumlulukları konusundaki algıları üzerine çalışma yapmışlardır. Görüşme yöntemi ile yaptıkları bu araştırmada eğitimcilere; “Erken çocukluk dönemi eğitimcileri kendilerini profesyonel olarak nasıl algılar? Profesyonellik kavramı değerler, inançlar ve deneyimlerden nasıl etkilenir? Erken çocukluk eğitimi profesyonelliğinin kavramsallaştırılmasında bağlamsal çeşitlilikler var mıdır?” sorularını sormuşlardır. Verilen yanıtlar incelendiğinde eğitimcilerin kendileri profesyonellik açısından çok yönlü buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yalnız iki öğretmen profesyonel olma açısından görevlerini çocuk haklarını ele alan, okuryazarlık öğretimi yapan bireyler şeklinde tanımladıklarını söylemişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuca göre araştırmacılar; eğitimcilerin dinlenip vakit geçirebilecekleri alanların yaratılması gerektiğini, eğitimci olmanın ne anlama geldiğini kavrayabilmeleri açısından önemli olacağı için belirtmişlerdir. Eğitimcilerin eğitimci kimliklerini tartışarak, karşılıklı konuşup analiz ederek şekillendirdiklerinde profesyonelliği tam anlamıyla benimseyeceklerini ifade etmişlerdir.

Hordern (2016) yaptığı çalışmada erken çocukluk profesyonelliğini profesyonel toplum ve bilgi kavramlarıyla birlikte açıklamıştır. Erken çocuklukta profesyonelliğin geliştirilebilmesi için geçerliliği görülebilen bazı süreç ve bilgilere ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Çalışmanın sonucunda profesyonelliğin ilerletilip profesyonel toplum olarak gelişimin, erken çocukluk işgücü, örgütsel çeşitlilik ile hükümet politikalarına bağlı olduğuna ulaşılmıştır.

Maxwell ve Schwimmer (2016), “Kanada Etik Kanunlarına Göre Öğretmen Profesyonelliğinin Etik Temelini Aramak” başlıklı çalışmasında etik kodların, öğretmenlik mesleğinin profesyonelliğinin etik sorumlulukları ile olan uyumunu ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Bu çalışmada iki çalışma birden yapılmıştır. Birincisinde öğretmenlerin profesyonel sorumlulukları ile ilgili fikir birliğinde olup olmadığını ortaya çıkarmak için bir çalışma yapılmıştır. Diğerinde ise öğretmenlerin profesyonelliğinde baskın olan değerlerin olup olmadığını belirlemek için yorumlayıcı bir çalışma yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin etik sorumlulukları ile ilgili birbiriyle örtüşen bir fikir birliğine rastlanılamamıştır. Bu sonuçlara göre etik kavramının öğretmen eğitiminde açık ve net bir şekilde verilmesi gerektiğine ulaşılmıştır. Çünkü mesleki etik kavramı hem profesyonelliği hem de kalitenin temel şartlarından biridir.

Bair (2016), “Profesyonellik: Öğretmen, Hemşire ve Sosyal Hizmet Görevlilerinin Karşılaştırılması” isimli çalışmasında profesyonellik algısının çeşitli meslek grupları tarafından nasıl algılandığı üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda profesyonellik öğretmenlik mesleğinde kısıtlı, hemşirelik mesleğinde statü ve sosyal hizmet görevlileri tarafından ise aktivist olarak tanımlandığı belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin profesyonellik olgusundan düzgün giyimli, iletişim becerisi yüksek, saygılı ve işbirlikçi olma gibi davranışları algıladıkları üzerinde durulmuştur. Öğretmenler için profesyonelliğin kişiye bağlı ve sınıf içerisinde görevini iyi yapmakla açıklanabilen bir kavram olduğu aktarılmıştır.

Adams (2017), “Hesap Verebilirlik Çağında Öğretmen Profesyonel Öğrenmesini Aydınlatmak İçin Anlatım Yaklaşımını Kullanma” isimli araştırmasında İngiltere yaşayan bir kadın matematik öğretmenin profesyonel deneyimlerini incelemiştir. Kadın matematik öğretmenlerinin profesyonel olma yolunda deneyimlerini ve bu deneyimlerin kimlik gelişimlerine katkısının olup olmadığını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Ortaya çıkan sonuçlardan görüleceği üzere, denetlenme ve hesap verebilirlik sistemleri öğretmenlerin üzerinde baskı oluşturmakta, öğretmenlerin profesyonel kimliğinin şekillenmesini, profesyonel öğrenmelerini, meslektaşları ile olan ilişkilerini ve iş birliğini kısıtlamaktadır. Kimlik geliştirme öğrenmenin profesyonelliği açısından önemsenmesi gereken bir aşamasıdır ve profesyonel öğrenmeleri öğretmenlerin buldukları sosyal çevre ve yaşantıları ile şekillenmektedir.

Colmer (2017), “İşbirlikçi Profesyonel Öğrenme Liderliğin, Profesyonel Kimliğin ve Profesyonelliğin Büyümesine Katkıda Bulunma” başlıklı araştırmasında erken çocukluk eğitiminde profesyonelliğin önemini ve profesyonel kimliğin geliştirilebileceğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada profesyonel öğrenme esnasında liderlik ile ilgili bilgi edinebilmek için etki eden faktörler incelenmiştir. Araştırma iki aşamada yürütülmüştür. İlk aşamada okul müdürleri ile görüşme yapılmış, ikinci aşamada ise vaka çalışması yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizleri sonucunda öğretmenlerin profesyonel öğrenme ve eğitsel değişikliklere karşı davranışlarını kapsayan 5 kategori belirlenmiştir. Bunlar ise iş birliği yapma, profesyonel konuşmaların teşvik edilmesi, yansıtıcı uygulamaları geliştirme, değişim süreçlerini belirtme ve yeni uygulamalar için öğrenmeyi sağlama şeklinde açıklanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre işbirlikçi profesyonel öğrenme ile profesyonel kimliğin, liderliğin gelişimi arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Torres ve Weiner (2018), “Yeni Profesyonellik? Sözleşmeli Okul Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğiyle İlgili Nitelikleri ve Deneyimleri” başlıklı çalışmalarında sözleşmeli olarak çalışan öğretmenleri deyimleri ile öğretmenliğin niteliklerini incelemişlerdir. Sözleşmeli okullarda çalışan 1 ile 7 yıl arası mesleki kıdeme sahip 20 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Katılımcılardan elde edilen sonuçlara göre okullarını ve kendi profesyonellik düzeylerini iyi derecede algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okullarda ortaya çıkan yüksek hesap verilebilirlik öğretmenler arası rekabetçi duygu geliştirmelerini ve sorgulamalarını sağlamaktadır.

Macheridis ve Paulsson (2019), “Meslek ve Yönetişim Arasındaki Profesyonellik: Üniversite Öğretmenlerinin Profesyonellikleri Koordinasyonu Nasıl Şekillendirir?” başlıklı çalışmalarında üniversitelerde görev yapan öğretmenlerin profesyonel olma durumları kurumlarındaki koordinasyonu nasıl etkilediğini incelemişlerdir. Yükseköğretimde görev yapan öğretmenlerin kurumlarındaki yönetim açısından kaliteyi nasıl algılayıp tanımladıkları üzerinde çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda yönetim ve profesyonelleşme ile ilgili teoriler birleştirilerek yenilikçi bir görüş geliştirilmiştir. Elde edilen verilere göre üniversite öğretmenleri alınan kararlara ve kurallara uymak; kendi arzularını ve ilgi alanlarını, kendi profesyonel özelliklerini takip etmek üzere iki farklı yol izlemektedirler. Bu iki farklı yol yönetim süreci ve profesyonelleşme süreci olarak adlandırılmıştır. Yönetişim süreci prosedür ve kurallarla ilişkilidir, profesyonelleşme süreci ise öğretme ve araştırma hakkındaki sorularla ilgilidir.

2.4.2. Örgütsel Mutlulukla İlgili Yapılan Araştırmalar

Örgütsel mutluluk konusu ülkemizde son yıllarda üzerinde çalışılan bir konu olmakla beraber yurt dışında bu konuyla ilgili birçok araştırma bulunmaktadır. Bu bölümde ise eğitim kurumlarında ve öğretmenlerin örgütsel mutlulukları ile ilgili çalışmalardan bahsedilmiştir.

2.4.2.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar. Döş (2013), “Mutlu Okul” adlı yaptığı araştırmada okullarda öğrencilere göre mutluluk algısı belirlemek ve mutlu okul kavramının tanımlamayı amaçlamıştır. Çalışma Kahramanmaraş’ta iki okuldan katılan 47 lise öğrencisiyle birlikte yüz yüze olarak yapılmıştır. Çalışma yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanıldığı, betimsel olarak ele alınan nitel bir çalışmadır. Araştırmanın sonunda, mutlu okul kavramı tanımlanmış, mutlu okulda bulunan öğretmen, müdür ve öğrencilerin görevleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ulaşılan bulgulardan mutluluğun okul başarı ve verimliliğini arttırdığı sonucu ortaya konulmuştur.

Bulut (2015), “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Mutluluk Algılarının İncelenmesi: Bir Norm Çalışması” adlı doktora tezinde ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarını belirlemeyi ve örgütsel mutluluğun alt boyutlarını incelemeyi, eğitim kurumlarında örgütsel mutluluk algı seviyesini arttıracak önlemleri saptamayı amaçlamıştır. Çalışmada karma yöntemler kullanılmıştır ve Gaziantep ilinde 2013-2014 yıllarında ortaöğretim kurumlarında görev yapan 37 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel mutluluklarına etki eden faktörlerin yönetim süreci, iletişim, mesleki tutum, adanmışlık ve ekonomik koşulların olduğu belirlenmiştir.

Arslan (2018), “Öğretmenlerin Farklılıkların Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Algıları ile Örgütsel Mutlulukları Arasındaki İlişki” adlı doktora tezinde eğitim örgütlerinde benimsenen farklılıkların yönetimi yaklaşımına dair öğretmen görüşlerini ve öğretmenlerin örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Çalışma 2015-2016 yılında Kocaeli ilinde görev yapmakta olan 768 öğretmen ile yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda farklılıkların yönetimi yaklaşımlarından olan tümleştirme ve öğrenme, renk körlüğü ve eşitlik yaklaşımları ile örgütsel mutluluk arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ancak erişim yaklaşımları ile homojenliğin desteklenmesi yaklaşımlarının örgütsel mutluluk ile aralarında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Argon ve Tabak (2018), araştırmalarında öğretmenlerin örgütsel demokrasi ile örgütsel mutluluğa yönelik görüşlerini tespit etmeyi ve görüşleri arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığını saptamayı amaçlamışlardır. Bolu ilinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında ortaöğretimde çalışan 263 öğretmen ile gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda; örgütsel demokrasinin katılım-eleştiri, adalet, şeffaflık, eşitlik ve hesap verebilirlik, alt boyutları ve toplamı, örgütsel mutluluğun ise olumlu duygular ve potansiyeli gerçekleştirme boyutu ve toplamıyla orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Örgütsel demokrasinin toplam ve tüm alt boyutları ile örgütsel mutluluğun olumsuz duygular boyutu ile orta düzeyde negatif yönde anlamlı ilişki belirlenmiştir.

Ertong (2018), "Okullarda Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluğunu Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi" başlıklı araştırmasında örgütsel mutluluğu etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda altı temel faktörün örgütsel mutluluğu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Sonucunda örgütsel mutluluğu etkileyen altı tema elde edilmiştir. Bunlar ise şöyle belirtilmiştir; işe dönük davranışlar, yönetsel süreçler, iletişim, bağlılık ve çevresel faktörler. Öğretmenlerin mutluluğu pozitif yönde en çok etkisi olan faktörler; okulda sevgi, saygı ve hoşgörü; takdir görme; öğretim ve öğrenci sevgisi, öğrencilerin mutluluğu ve yeterli gelirdir.

Moçoşoğlu ve Kaya (2018), "Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik ile Örgütsel Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki: Şanlıurfa İli Örneği" isimli çalışmalarında örgütsel sessizlik ve örgütsel mutluluk düzeylerinin arasında olan ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Şanlıurfa'da 346 öğretmen ve okul yöneticisi ile birlikte gerçekleştirilen araştırmadan örgütsel sessizlik ve örgütsel mutluluğun arasında olan ilişkinin negatif yönlü sonucu çıkarılmıştır.

Çetin ve Polat (2019), "Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Mutluluk Algılarının Analizi" başlıklı araştırmalarında öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri ve demografik değişkenlere göre mutluluk algılarının değişimini incelemeyi amaçlamıştır. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kocaeli ilinde ortaokullarda çalışan 553 öğretmen ile gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda katılımcıların örgütsel mutluluk algılarının genelinde "yüksek", "Örgütsel Mutluluk Ölçeği" nin olumlu duygular ve potansiyelin gerçekleştirilmesi alt boyutlarında yüksek, olumsuz duygular alt boyutunda ise düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kotaoğlu (2019), “Temel Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Yöneticilerine Güveni ile Örgütsel Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki (Sakarya İli Örneği)” başlıklı yüksek lisans tezinde amaçlanan öğretmenlerin yöneticilerine karşı duydukları güven ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin yöneticilerine güven algılarının düzeyi ile örgütsel mutluluk algıları olumlu duygular alt boyutunda yüksek, olumsuz duygular alt boyutunda ise düşük çıkmıştır. Bulgular sonucunda tüm alt boyutlar genelinde öğretmenlerin yöneticiye güven algıları ile örgütsel mutlulukları arasında orta ve düşük derecede anlamlı olarak tespit edilmiştir.

Özdemir ve Kış (2019), “Öğretmenlerin Mutluluk Düzeylerinin İncelenmesi: Gaziantep İli Örneği” başlıklı araştırmalarındaki amaçları öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara karşı hissettikleri mutluluk algısını belirlemektir. 2018-2019 yılında Gaziantep ilindeki okullarda görev yapmakta olan 353 öğretmen ve yöneticilerle gerçekleştirilen çalışmada “Okul Örgütsel Mutluluk Ölçeği” ile toplanılan verilerin sonucunda branş, yöneticiyle ve diğer öğretmenlerle olan ilişkiler, kurum memnuniyeti, gelir değişkenleriyle anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Demircan (2019), “Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ile Örgütsel Mutlulukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı araştırmasında öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel mutluluklarının arasındaki ilişkiyi olmadığını saptamayı amaçlamıştır. Çalışma Eskişehir ilinde 264 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve örgütsel mutluluklarının pozitif yönde bir ilişkiye sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının düzeyleri branş, cinsiyet, mesleki kıdem, okullarındaki hizmet süreleri ve öğrenim seviyeleri değişkenlerine açısından anlamlılığa sahip olmadıkları sonucu bulunmuştur.

Kuvvet (2019), “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderlikleri ile Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Mutlulukları Arasındaki İlişki” başlıklı araştırmasında okul müdürlerinde görülen öğretim liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin örgütsel mutluluk düzeyleri orta düzey olarak belirlenmiştir. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderlikleri ve kendilerinin örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkinin düşük seviyede pozitif yönlü olduğu belirlenmiş; cinsiyet ve kıdem değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Korkut (2019), “Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk, Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Adalet Algularının Analizi” başlıklı ilkökul öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmasında bulgularından elde ettiği sonuçlarda öğretmenlerin örgütsel mutluluk ve adalet düzeylerini “katılıyorum” seviyesinde, örgütsel sinizm hakkında algıları “katılmıyorum” olarak belirlemiştir. Uygulanan her üç ölçek genelinde cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Medeni hâl açısından evli olan öğretmenlerin örgütsel mutluluk ve adalet seviyeleri yüksek olarak saptanırken, bekâr olan öğretmenlerin örgütsel sinizm seviyeleri yüksek puanlı olduğu belirlenmiştir. 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel mutluluk ve örgütsel adalet seviyelerinin yüksek olduğu gözlenirken, örgütsel sinizm puanlarının düşük olduğu bulunmuştur. Örgütsel mutluluk ve örgütsel adalet arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki; örgütsel mutluluk ve örgütsel sinizm arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

2.4.2.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar. Carver (2013) yaptığı çalışmada örgütlerde iletişim kanallarının etkilileştirmesi ile çalışanların olumlu duyguları üzerinde durmuş, örgütlerinde mutlu olan çalışanların etkili kararlar verdiğini, örgütün amaç ve hedeflerini benimsediklerini, çalışanlar arası ilişkilerin aktif, etkin ve birbirlerini olumlu yönde etkiler biçimde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Benz ve Frey (2004) yaptıkları araştırmada bağımsız olmanın örgüt içindeki mutluluğu etkileyip etkilemediğini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Kendi iş yerine sahip olmanın yani kendinin patronu olmanın mutluluklarını ne derecede etkilediği incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda kendi işinde çalışan bireylerin mutlu oldukları aynı zamanda iş doyumu açısından yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Fisher (2010) işyerinde mutluluk üzerine yapılan araştırmalardan bir meta analiz çalışması yapmıştır. Bu araştırmaların sonucunda iş yeri mutluluğunu geçici seviye, kişisel seviye ve birlik seviyesi olmak üzere üç ayrı kategoriye ayırmıştır. Örgütsel mutluluğun ise iş yeri mutluluk yapısına bağlı olarak değişebileceğini ifade etmiştir.

Weinstein ve Ryan (2010) yaptıkları çalışmada örgütsel adanmışlık ve öznel iyi oluş arasında ilişkinin olup olmadığını incelemişlerdir. Çalışmasının sonucunda örgütlerde kendi istekleriyle yardım eden çalışanların iç motivasyonuna bağlı olarak mutluluk düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Field ve Buitendach (2011) yaptıkları araştırmada örgütsel mutluluk, örgütsel adanmışlık ve işe yoğunlaşma arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını saptamak amacıyla Güney Afrika'da yüksek öğretim kurumlarında çalışan 123 öğretim görevlisi üzerinde çalışmıştır. Bulguların sonucunda örgütsel mutluluk, örgütsel adanmışlık ve işe yoğunlaşma arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Chaiprasit ve Santidhiraku (2011) yılında yaptıkları araştırmalarında küçük ve orta ölçekli örgütlerde çalışan bireylerin örgütsel mutluluğuna etki eden faktörleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda örgütsel mutluluğu etki eden beş faktör ortaya konulmuştur. Bunlar şöyle sıralanmıştır; iş yaşamının kalitesi, yönetim, yapılan işi anlamlandırma, örgütte ilişkiler ve paylaşılan değerler.

Stoia (2016), "Happiness and Well-Being at Work" başlıklı araştırmasında örgütsel mutluluğu, örgütsel mutluluğu etkileyen faktörleri, örgütsel mutluluğu geliştirme yollarını tanımlamayı ve belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda örgütsel mutluluğu; olumlu duygu ve tutumlar, deneyimler, kişisel gelişim ve yapılan bir işe katkıda bulunarak değerli hissetme duygusu olarak tanımlamışlardır. Mutluluğu etkileyen faktörler olarak da; iş gören performansı, işin özellikleri, olumlu ilişkiler, liderlik, olumlu geri bildirim, olumlu deneyimler, güçlü yönlerin kullanılabilmesi ve geliştirilmesi ve kurum kültürü olarak belirlenmiştir.

Afifah (2017), "Relationship Between Job Satisfaction, Income and Leadership With Happiness At Work" başlıklı çalışmasında Penang'daki öğretmenler arasında iş doyumunu, liderlik, gelir ve işyerinde mutluluk arasında olan ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın verileri, Penang'daki 3 meslek yüksekokulunda görev yapan 156 öğretmenden toplanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda iş doyumunu, liderlik ve gelirin öğretmenler arasında örgütsel mutluluğa önemli etkisinin olduğu belirlenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Tezin bu bölümünde araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, araştırma içerisinde kullanılan veri toplama araçları, veriler ile ilgili nasıl toplandı ve analiz aşamasında yer verilen istatistiksel yöntem ve tekniklerden bahsedilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada Denizli ili Çameli, Acıpayam ve Tavas ilçelerinde resmi ilköğretim, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan nicel bir çalışma olup ilişkisel tarama modeli ile tasarlanmıştır. İki ya da ikiden fazla değişkenin beraber değişim içerisindeki halini veya düzeyini saptamayı hedefleyen araştırma modeli ilişkisel tarama modeli olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2012).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmada evreni 2017-2018 eğitim öğretim yılında Denizli ilinin Çameli, Acıpayam ve Tavas ilçelerinde resmi ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu ilçeler genelinde toplam 1569 öğretmen resmi eğitim kurumlarında görev yapmaktadır. Araştırmada örneklem büyüklüğünün ortaya çıkarılmasında aşağıda yazılı olan formül ile hesaplama yapılarak araştırma evrenini temsil edecek örneklemin büyüklüğü belirlenmiştir (Balcı, 2018, s.106).

$$n = \frac{\frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2}}{1 + \frac{1}{N} \cdot \frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2}}$$

N= Evren büyüklüğü

n= Örneklem büyüklüğü

d= Tutum düzeyi (.05)

t= Güven düzeyinin tablo değeri (t: 1.196)

PQ= (.50) .(.50) .25 maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi.

Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde hesaplamadan faydalanılmış ve %95 güvenilirlik ve %95 geçerlilik oranı için en az olması gereken örneklem büyüklüğü 309 olarak hesaplanmış ve 310 öğretmenden veri toplanmıştır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlere dair demografik bilgiler Tablo 3.1’ de sunulmuştur.

Tablo 3.1. *Katılımcılara Ait Demografik Özellikler*

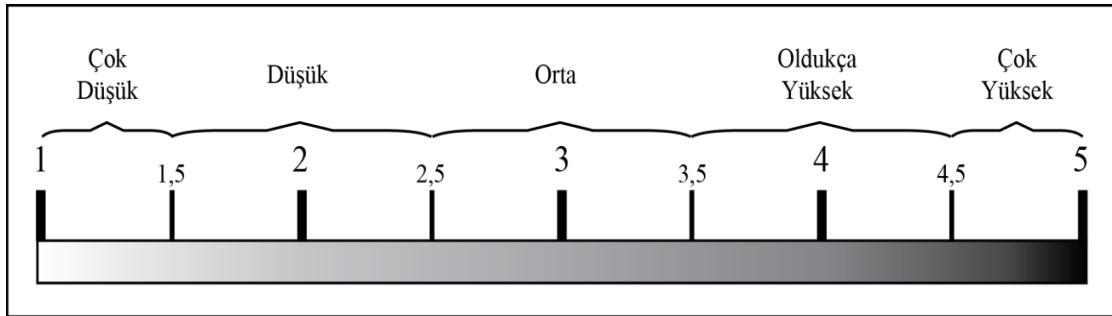
Değişken	Kategori	N	Yüzdeler (%)
Cinsiyet	Kadın	156	50,3
	Erkek	154	49,7
	Toplam	310	100
Hizmet Yılı	1-5	65	21,0
	6-10	92	29,7
	11-15	48	15,5
	16-20	40	12,9
	20 ve üzeri	65	21,0
	Toplam	310	100
Medeni Hal	Evli	227	73,2
	Bekâr	83	26,8
	Toplam	310	100
Okuldaki Hizmet Süresi	1-5	226	72,9
	6 ve üzeri	84	27,1
	Toplam	310	100
Alanı	Sınıf	66	21,3
	Branş	244	78,7
	Toplam	310	100

Tablo 3.1’ de anlaşılacağı üzere örneklemini oluşturan katılımcıların %50,2 (156) kadın ve %49,7 (154) erkektir. Katılımcıların %73,2 (227) si evli, %26,8 (83) i bekâr olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki hizmet yılı açısından %21 (65) inin 1-5 yıl ve 20 yıl ve üstü, %72,9 (226) unun okuldaki hizmet yılı bakımından 1-5 yıl olduğu saptanmıştır. Araştırmada yer alan katılımcıları %21,3 (66) ünü ise sınıf öğretmenleri ve diğer geriye kalan çoğunluğu branş öğretmenleri oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada bilgiler, örnekleme bulunan öğretmenlere uygulanan üç bölümden oluşan ölçek ile elde edilmiştir. Birinci bölümde araştırmaya katılan katılımcıların demografik özelliklerinin yer aldığı “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. İkinci bölümde katılımcıların örgütsel mutluluk seviyelerinin belirlenmesi için “Örgütsel Mutluluk Ölçeği” yer almaktadır. Son bölümde katılımcıların mesleki profesyonellik algılarını ile ilgili “Mesleki Profesyonellik Ölçeği” bulunmaktadır.

Kişisel bilgi formunda yer verilen bilgiler araştırmacı tarafından belirlenmiş olup diğer kullanılan ölçekler için ölçek sahiplerinden kullanım izinleri alınmıştır.



Şekil 2. Ölçek Derecelendirme Anahtarı

Ölçeklerde uygulanan betimsel istatistiklerin düzeyini belirlemeye dair kullanılan ölçek aralıkları ise yukarıda verilen Şekil 2.'deki gibidir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgilerin yer aldığı formda katılımcılar ile ilgili cinsiyet, medeni hâl, hizmet yılı, okuldaki hizmet süresi ve branş ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Bu form ile katılımcılara ait betimleyici bilgilerin elde edilmesi amaçlanmıştır.

3.3.2. Örgütsel Mutluluk Ölçeği

Örgütsel Mutluluk Ölçeği, Paschoal ve Tamayo (2008) Brezilya'da yer alan iş görenlerin örgütsel mutluluklarını ölçmek için Portekizce olarak geliştirdikleri bir ölçektir. Ölçeğin İngilizceye uyarlanması Demo ve Paschoal (2013) tarafından, İngilizceden Türkçeye uyarlanması ise Arslan ve Polat (2017) tarafından yapılmıştır.

Örgütsel mutluluk ölçeğinde likert tipi 29 madde ve üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarının ise olumlu duygular, olumsuz duygular ve potansiyelini gerçekleştirme olarak isimlendirildiği görülmektedir. Olumlu duygular alt boyutunda yer alan madde sayısı 9, olumsuz duygular boyutunda yer alan madde sayısı 12 ve potansiyelini gerçekleştirme alt boyutunda yer alan madde sayısı ise 8 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığı için Cronbach's Alpha katsayısı olumlu duygularda .94, olumsuz duygularda .95 ve potansiyeli gerçekleştirmede .92 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan olumsuz duygular boyutundaki maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçekte zıt boyutlar bulunması nedeniyle toplam puan alınmamıştır.

Bu çalışmada Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı; olumlu duygular boyutunda .93, olumsuz duygular boyutunda .92 ve potansiyeli gerçekleştirme boyutunda .90 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Mesleki Profesyonellik Ölçeği

Bu araştırmada, Ilgan, Aslanargün ve Shaukar (2015) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleği Profesyonellik Ölçeği” mesleki profesyonellik düzeyini belirlemek için kullanılmıştır. Kullanılan ölçek beşli likert tipi ve alınabilecek en alt puan 46, en üst puan 230 olarak belirlenmiştir. Ölçekte alınabilecek en üst puanın yüksek profesyonelliği, en alt puanın düşük profesyonelliği ifade ettiği kabul edilmektedir. Ilgan, Aslanargün ve Shaukar (2015) çalışmasında öğretmenlerin mesleki profesyonellik ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi ile bu ölçeğin 9 boyut içermektedir. Ölçekteki boyutlar şunlardır: öğretmen kalitesi ve mesleki hassasiyet boyutu, kamuoyunun ve üst yönetimin mesleki algısı boyutu mesleki bağlılık boyutu, üst düzey bilgi ve beceriye sahip olma boyutu, mesleki disiplin boyutu, mesleki gelişim boyutu, kamuoyunun ve mesleğe duyduğu güven boyutu, mesleğin önemine ilişkin algı boyutu, mesleki özerklik boyutudur. Mesleki bağlılık boyutunda ters kodlanan maddeler bulunmaktadır. Ölçeğin tümü için Cronba alpha iç güvenilirlik katsayısı .93 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları: öğretmen kalitesi ve mesleki hassasiyet boyutunda faktör yükleri .91, kamuoyunun ve üst yönetimin mesleki algısı boyutunda faktör yükleri .82 , mesleki bağlılık boyutunda faktör yükleri .87 , üst düzey bilgi ve beceriye sahip olma boyutunda faktör yükleri .67, mesleki disiplin boyutunda faktör yükleri .76, mesleki gelişim boyutunda faktör yükleri .66, kamuoyunun ve mesleğe duyduğu güven boyutunda faktör yükleri .68, mesleğin önemine ilişkin algı boyutunda faktör yükleri .56 ve mesleki özerklik boyutunda faktör yükleri .70 olarak hesaplanmıştır.

Bu çalışmada hesaplanan Mesleki Profesyonellik ölçeğine ait cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .92 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları ise; öğretmen kalitesi ve mesleki hassasiyet .91, kamuoyunun ve üst yönetimin mesleki algısı .88, mesleki bağlılık .81, üst düzey bilgi ve beceriye sahip olma .65, mesleki disiplin .75, mesleki gelişim .65, kamuoyunun mesleğe duyduğu güven .68, mesleğin önemine ilişkin algı .57 ve mesleki özerklik .77 olarak saptanmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verilerini toplayabilmek için ilk olarak Örgütsel Mutluluk Ölçeği'ni uyarlayan araştırmacılardan ve Mesleki Profesyonellik Ölçeği'ni geliştiren araştırmacılardan ölçekleri kullanım izinleri alınmıştır (Ek-1, Ek-2). Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nde de gerekli başvurular sonucu uygulama izinleri alınmıştır (Ek-3).

Araştırmanın uygulama safhasında Çameli, Acıpayam ve Tavas ilçelerinde ilkokul, ortaokul ve liselere belirlenen gün ve saatlerde okullara gidilip okul yöneticileri ve öğretmenler ile araştırmacı yüz yüze bir araya gelinerek araştırma konusu hakkında bilgi verilip, uygulamanın gönüllülük esasına dayalı olduğu ve elde edilen verilerin bilimsel bir çalışmada kullanılacağı belirtilmiştir. Yanıtlanan ölçekler araştırmacı tarafından teslim alınmıştır.

Tamamlanan uygulamada yer alan tüm ölçekler incelenmiş ve eksik bilgi içeren veri toplama araçları değerlendirmeye katılmamıştır.

3.1. Verilerin Analizi

Araştırmada yer alan istatistiksel analizler için SPSS paket programından yararlanılmıştır. Ölçeklerden toplanılan verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını saptamak için çarpıklık (skewness) - basıklık (kurtosis)-değerlerine bakılmıştır. Verilere ait merkezi eğilim ölçüleri ile basıklık-çarpıklık katsayıları Tablo 3.2'te verilmiştir.

Tablo 3.2. *Mesleki Profesyonellik ve Örgütsel Mutluluk Ölçekleri ile Bu Ölçeklerin Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri*

Ölçekler ve Alt Boyutları	N	\bar{x}	S	Çarpıklık Değeri	Basıklık Değeri
Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet	310	3,84	0,617	-0,547	0,393
Kamuoyunun ve Üst Yönetimin Mesleki Algısı	310	2,65	0,799	0,299	-0,500
Mesleki Bağlılık	310	3,99	0,854	-0,876	0,291
Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma	310	3,66	0,710	-0,287	-0,083
Mesleki Disiplin	310	3,92	0,643	-0,286	-0,335
Mesleki Gelişim	310	3,60	0,700	-0,249	-0,246
Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven	310	3,32	0,777	-0,162	-0,197
Mesleğin Önemine İlişkin Algı	310	3,80	0,777	-0,328	-0,605
Mesleki Özerklik	310	2,90	0,910	-0,180	-0,642
MESLEKİ PROFESYONELLİK	310	3,50	0,512	-0,246	-0,259
Olumlu Duygular	310	3,21	0,926	-0,152	-0,699
Olumsuz Duygular	310	4,00	0,778	-1,091	0,847
Potansiyeli Gerçekleştirme	310	3,60	0,845	-0,345	-0,584

Ölçeklerin alt boyutlarına ve toplamına verilen yanıtların basıklık-çarpıklık değerlerinin Tabaschnick ve Fidel (2007) tarafından belirlenen -1,5 ile +1,5 aralığında olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği ve verilerin parametrik analizlerin uygulanması için uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmada katılımcıların mesleki profesyonellik algıları ile alt boyutlarının ve örgütsel mutluluk ile alt boyutlarının düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalama değerlerine bakılmıştır. Bu değerler yorumlanırken; 1.00-1.79 aralığı *çok düşük*, 1.80-2.59 aralığı *düşük*, 2.60-3.39 aralığı *orta*, 3.40-4.19 aralığı *yüksek* ve 4.20-5.00 aralığı ise “*çok yüksek*” olarak değerlendirmeye alınmıştır. Korelasyon katsayıları ise; katsayının $.10 \leq r < .30$ olması düşük düzeyde ilişkiyi, $.30 \leq r < .50$ olması orta düzeyde ilişkiyi, $r \geq .50$ olması da yüksek düzeyde ilişki olarak değerlendirilmiştir (Field, 2013, s.133).

Veriler normal dağılım gösterdiğinden öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet, medeni hâl ve branş kategorik değişkenlerine göre farklılaşmasını belirlemek adına bağımsız örneklem t-testi; mesleki hizmet yılı, kurumdaki hizmet yılı kategorik değişkenlerine göre farklılaşmasını belirlemek adına ise tek yönlü varyans (ANOVA) analizi kullanılmıştır.

Mesleki Profesyonellik ölçeği ile bu ölçeğe ait alt boyutlarının ve Örgütsel Mutluluk ölçeği ile bu ölçeğe ait alt boyutlarının arasında olan ilişkiyi tespit etmek amacıyla Pearson Korelasyon Testi analizinden yararlanılmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının örgütsel mutluluk düzeylerini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığı belirlenmesinde basit doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Tezin bu bölümünde araştırmaya katılan öğretmenlerden ölçekler ile toplanan verilere ait istatistiksel analizlerin bulgularına yer verilmiştir. Birinci başlık altında öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları ile ilgili farklı değişkenlerin etkisi incelenmiştir. İkinci başlık altında ise öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri incelenmiş ve bazı değişkenlerin örgütsel mutluluk düzeylerine etki edip etmediği araştırılmıştır. Üçüncü başlık olarak öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları ve örgütsel mutluluk seviyeleri arasındaki ilişkiye ait bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Son olarak da öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin örgütsel mutluluk düzeylerine etkisinin olup olmadığına dair bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

4.1. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Mesleki Profesyonellik ölçeği dokuz alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar şunlardan oluşmaktadır; “Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet”, “Kamuoyunun ve Üst Yönetimin Mesleki Algısı”, “Mesleki Bağlılık”, “Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma”, “Mesleki Disiplin”, “Mesleki Gelişim”, “Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven”, “Mesleğin Önemine İlişkin Algı” ve “Mesleki Özerklik”. Tezin bu bölümünde katılımcı öğretmenlerden Mesleki Profesyonellik ölçeği ile toplanarak ulaşılan veriler üzerinde araştırma sorularına cevap aranmıştır.

Tablo 4. 1 *Mesleki Profesyonellik Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Ölçekler ve Alt Boyutları	N	\bar{X}	S	Düzye
Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet	310	3,84	0,617	Yüksek
Kamuoyunun ve Üst Yönetimin Mesleki Algısı	310	2,65	0,799	Orta
Mesleki Bağlılık	310	3,99	0,854	Yüksek
Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma	310	3,66	0,710	Yüksek
Mesleki Disiplin	310	3,92	0,643	Yüksek
Mesleki Gelişim	310	3,60	0,700	Yüksek
Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven	310	3,32	0,777	Orta
Mesleğin Önemine İlişkin Algı	310	3,80	0,777	Yüksek
Mesleki Özerklik	310	2,90	0,910	Orta
MESLEKİ PROFESYONELLİK	310	3,50	0,512	Yüksek

Öğretmenlerin mesleki profesyonellik seviyelerini ortaya koymak için, mesleki profesyonellik ile alt boyutlarına dair betimsel istatistikler belirlenmiş ve Tablo 4.1' de sunulmuştur. Analizler incelendiğinde öğretmenlerin mesleki profesyonellik ölçeğinin tamamına verdikleri yanıtlar sonucunda, mesleki profesyonellik düzeylerinin “yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir (\bar{x} mesleki profesyonellik=3,50). Mesleki profesyonellik alt boyutlarına ilişkin değerlendirmelerde ise; öğretmen kalitesi ve mesleki hassasiyet(\bar{x} öğretmen kalitesi ve mesleki hassasiyet=3,84), mesleki bağlılık(\bar{x} mesleki bağlılık=3,99), üst düzey bilgi ve beceriye sahip olma(\bar{x} üst düzey bilgi ve beceriye sahip olma=3,66), mesleki disiplin(\bar{x} mesleki disiplin=3,92), mesleki gelişim (\bar{x} mesleki gelişim=3,60) ve mesleğin önemine ilişkin algı(\bar{x} mesleğin önemine ilişkin algı=3,80) boyutlarında “yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Kamuoyunun ve üst yönetimin mesleki algısı (\bar{x} kamuoyunun ve üst yönetimin mesleki algısı=2,65), kamuoyunun mesleğe duyduğu güven (\bar{x} kamuoyunun mesleğe duyduğu güven=3,32) ve mesleki özerklik (\bar{x} mesleki özerklik=2,90) alt boyutlarında ise “orta” düzey olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin yüksek çıkması kendi gözlerinden ve toplumun onlara yansıttığı davranış ve hislerden elde ettikleri izlenimlere dair görüş belirttikleri için olabilir. Öğretmenlerin gözünden kendi mesleklerini değerlendirici yanıtlar içerdiği için mesleki bağlılık, üst düzey bilgi ve beceriye sahip olma, mesleki disiplin, mesleki gelişim, mesleğin önemine ilişki algı, öğretmen kalitesi ve mesleki hassasiyet alt boyutlarında da soruların muhatabı direkt yine kendileri olduğu için yüksek düzey olduğu söylenebilir. Buradan öğretmenlerin kendi yeterlilikleri ve mesleklerine karşı olan hisleriyle ilgili donamlı hissettikleri sonucu çıkarılabilir. Öğretmenlerin mesleklerinin öneminin farkında oluşları ile mesleğin önemine ilişki algıları ve mesleki hassasiyetlerinin yüksek olması açıklanabilir. Mesleki bağlılıklarının yüksek çıkmasında mesleklerini lâıykıyla yerine getiren öğretmenlerin hissiyatları, öğrencileri ve yaptıkları iş ile duygusal bir bağ kurmalarının etkisi olduğu da söylenilebilir. Öğretmenlik mesleğinin sürekli değişen, gelişen çağa ayak uydurması için bu mesleği icra eden öğretmenlerin kendilerinin de değişim ve gelişime açık olmalarını gerektirmektedir. Öğretmenlerden alanını ilgilendiren bilgilere hâkim olması, güncel müfredatı takipte olması ve algılarının dünyaya açık olması beklenilmektedir. Tüm bunlar için öğretmenlerin kendilerini sorumlu hissetmeleri ve bu sebeple üst düzey bilgi ve beceriye sahip olma ile mesleki gelişim açısından ortalamalarının yüksek olduğu ileri sürülebilir.

Öğretmenlerin kamuoyundan ve üst düzey yönetimden gereği kadar destek görememesi kendilerini bu konuda yalnız hissetmelerine neden olmaktadır. Mesleğin

sorunlarına karşı duyarlı olunmaması, toplum tarafından gerekli güvenin ve değer algılanamaması da kamuoyunun mesleğe duyduğu güven ile kamuoyunun ve üst yönetimin mesleki algısının orta düzey çıkmasına sebep olarak görülebilir. Okullarda karar alma süreçlerine öğretmenlerin dâhil edilmemesi, yaptıkları işler, çalışma koşulları ve ortamları hakkında yeteri kadar söz sahibi olmamaları öğretmenlerin mesleki özerkliklerinin olması gerekenden daha az düzeyde çıkmasına neden olarak ileri sürülebilir.

Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik ölçeği ve alt boyutlarına verdikleri cevaplar arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde fark olup olmadığı belirlemek üzere bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.2' de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Mesleki Profesyonellik Ölçeğine ve Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar ve Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	P
Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet	Kadın	156	3,84	0,61	0,114	0,909
	Erkek	154	3,83	0,62		
Kamuoyu ve Üst Yönetimin Mesleki Algısı	Kadın	156	2,69	0,78	0,981	0,328
	Erkek	154	2,60	0,81		
Mesleki Bağlılık	Kadın	156	4,03	0,84	0,810	0,418
	Erkek	154	3,95	0,86		
Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma	Kadın	156	3,73	0,73	1,630	0,104
	Erkek	154	3,59	0,68		
Mesleki Disiplin	Kadın	156	3,92	0,64	0,168	0,867
	Erkek	154	3,91	0,64		
Mesleki Gelişim	Kadın	156	3,59	0,70	0,151	0,880
	Erkek	154	3,60	0,69		
Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven	Kadın	156	3,31	0,75	0,364	0,716
	Erkek	154	3,34	0,79		
Mesleğin Önemine İlişkin Algı	Kadın	156	3,79	0,81	0,336	0,737
	Erkek	154	3,82	0,74		
Mesleki Özerklik	Kadın	156	2,94	0,86	0,823	0,411
	Erkek	154	2,86	0,95		
MESLEKİ PROFESYONELLİK	Kadın	156	3,52	0,50	0,663	0,508
	Erkek	154	3,48	0,52		

Öğretmenlerin ölçeğin tüm alt boyutlarına verdikleri cevaplarda kadın ve erkek katılımcılar arasında 0.05 düzeyinde manidar bir fark belirlenmemiştir. Yani öğretmenlerin cinsiyetleri mesleki profesyonellik ölçeğinin alt boyutlarında yer alan konulara ait algılarını farklılaştırmamıştır.

Ölçeğin tamamını oluşturan Mesleki Profesyonellik algılarına göre verilen yanıtlar incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde fark ortaya koymamaktadır ($t=0,663$; $p>0.05$). Yani kadın ve erkek öğretmenler mesleki profesyonellik açısından benzer görüşler sergilemişlerdir.

Öğretmenler cinsiyetleri fark etmeksizin mesleki profesyonelliklerine ait algıları ile ilgili benzer şekilde düşünmektedir. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine yönelik algıları cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik ölçeği ve alt boyutlarına verdikleri yanıtların medeni durum değişkeni bakımından anlamlı düzeyde fark olup olmadığı belirlemek üzere bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.3' de sunulmuştur.

Tablo 4.3. *Mesleki Profesyonellik Ölçeğine ve Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre t Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar ve Ölçek	Medeni Hal	N	\bar{x}	S	t	p																																																															
Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet	Bekâr	83	3,80	0,694	0,618	0,537																																																															
	Evli	227	3,85	0,587			Kamuoyu ve Üst Yönetimin Mesleki Algısı	Bekâr	83	2,78	0,857	1,812	0,071	Evli	227	2,60	0,773	Mesleki Bağlılık	Bekâr	83	4,02	0,856	0,368	0,713	Evli	227	3,98	0,855	Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma	Bekâr	83	3,72	0,649	0,859	0,391	Evli	227	3,64	0,731	Mesleki Disiplin	Bekâr	83	3,84	0,562	1,299	0,195	Evli	227	3,95	0,669	Mesleki Gelişim	Bekâr	83	3,71	0,587	2,008	0,046	Evli	227	3,55	0,734	Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven	Bekâr	83	3,37	0,791	0,623	0,534	Evli
Kamuoyu ve Üst Yönetimin Mesleki Algısı	Bekâr	83	2,78	0,857	1,812	0,071																																																															
	Evli	227	2,60	0,773			Mesleki Bağlılık	Bekâr	83	4,02	0,856	0,368	0,713	Evli	227	3,98	0,855	Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma	Bekâr	83	3,72	0,649	0,859	0,391	Evli	227	3,64	0,731	Mesleki Disiplin	Bekâr	83	3,84	0,562	1,299	0,195	Evli	227	3,95	0,669	Mesleki Gelişim	Bekâr	83	3,71	0,587	2,008	0,046	Evli	227	3,55	0,734	Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven	Bekâr	83	3,37	0,791	0,623	0,534	Evli	227	3,31	0,773								
Mesleki Bağlılık	Bekâr	83	4,02	0,856	0,368	0,713																																																															
	Evli	227	3,98	0,855			Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma	Bekâr	83	3,72	0,649	0,859	0,391	Evli	227	3,64	0,731	Mesleki Disiplin	Bekâr	83	3,84	0,562	1,299	0,195	Evli	227	3,95	0,669	Mesleki Gelişim	Bekâr	83	3,71	0,587	2,008	0,046	Evli	227	3,55	0,734	Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven	Bekâr	83	3,37	0,791	0,623	0,534	Evli	227	3,31	0,773																			
Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma	Bekâr	83	3,72	0,649	0,859	0,391																																																															
	Evli	227	3,64	0,731			Mesleki Disiplin	Bekâr	83	3,84	0,562	1,299	0,195	Evli	227	3,95	0,669	Mesleki Gelişim	Bekâr	83	3,71	0,587	2,008	0,046	Evli	227	3,55	0,734	Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven	Bekâr	83	3,37	0,791	0,623	0,534	Evli	227	3,31	0,773																														
Mesleki Disiplin	Bekâr	83	3,84	0,562	1,299	0,195																																																															
	Evli	227	3,95	0,669			Mesleki Gelişim	Bekâr	83	3,71	0,587	2,008	0,046	Evli	227	3,55	0,734	Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven	Bekâr	83	3,37	0,791	0,623	0,534	Evli	227	3,31	0,773																																									
Mesleki Gelişim	Bekâr	83	3,71	0,587	2,008	0,046																																																															
	Evli	227	3,55	0,734			Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven	Bekâr	83	3,37	0,791	0,623	0,534	Evli	227	3,31	0,773																																																				
Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven	Bekâr	83	3,37	0,791	0,623	0,534																																																															
	Evli	227	3,31	0,773																																																																	

(devamı arkadadır)

Tablo 4.3. *Mesleki Profesyonellik Ölçeğine ve Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre t Testi Sonuçları (devamı)*

Alt Boyutlar ve Ölçek	Medeni Hal	N	\bar{x}	S	t	p
Mesleğin Önemine İlişkin Algı	Bekâr	83	3,95	0,717	2,071	0,039
	Evli	227	3,75	0,792		
Mesleki Özerklik	Bekâr	83	3,02	0,922	1,356	0,176
	Evli	227	2,86	0,903		
MESLEKİ PROFESYONELLİK	Bekâr	83	3,55	0,558	0,927	0,355
	Evli	227	3,49	0,494		

“Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet” alt boyutuna verilen yanıtlara ilişkin medeni hâl değişkeni açısından 0.05 manidarlık açısından anlamlı bir fark belirlenmemiştir ($t=0,618$; $p>0.05$). Buna göre evli öğretmenler ve bekâr öğretmenler öğretmen kalitesi ve mesleki hassasiyet konusunda benzer görüşlere sahiptirler.

“Kamuoyu ve Üst Yönetimin Mesleki Algısı” alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde medeni hâl değişkeni açısından 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t=1,812$; $p>0.05$). Katılımcıların medeni durumları kamuoyu ve üst yönetimin meslek ile ilgili algıları konusundaki düşüncelerini etkilememektedir. Bu konuda evli ve bekâr öğretmenler birbirlerine yakın görüşlere sahiptirler.

“Mesleki Bağlılık” boyutunda katılımcıların verdiği cevaplara ilişkin öğretmenlerin medeni hâlleri arasında açısından 0.05 manidarlık açısından anlamlı fark bulunamamıştır ($t=0,368$; $p>0.05$). Öğretmenlerin evli ya da bekâr olmaları fark etmeksizin mesleki bağlılık açısından yüksek düzeye sahip oldukları görülmektedir. Yani öğretmenlik mesleğine olan bağlılık öğretmenlerin medeni durumlarından etkilenmemektedir.

Tabloda görüldüğü üzere “Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma” alt boyutunda öğretmenlerin verdikleri cevaplara ilişkin medeni durumları açısından 0.05 manidarlık açısından anlamlı fark bulunamamıştır ($t=0,859$; $p>0.05$). Öğretmenlik mesleğinde alanı ile ilgili bilgi ve beceri sahibi olmanın evli ya da bekâr olma ile herhangi bir ilgisinin olmadığı söylenebilir.

“Mesleki Disiplin” alt boyutunda verilen yanıtlara ilişkin medeni durum bakımından 0.05 manidarlık bakımından bir fark bulunamamıştır ($t=1,299$; $p>0.05$).

Öğretmenler mesleki disiplin açısından evli ya da bekâr olmaları fark etmeksizin görevlerinin ve sorumluluklarının bilincindedir şeklinde yorumlanabilir.

“Mesleki Gelişim” alt boyutundaki yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin medeni durumları açısından 0.05 manidarlıkta bir fark bulunmuştur ($t=2,008$; $p<0.05$). Tabloda yer verildiği üzere bekâr öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x}_{bekâr}=3,71$), evli olan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x}_{evli}=3,55$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Evli öğretmenlerin sorumluluklarının fazla olması nedeniyle mesleki anlamda gelişimde bekâr olan öğretmenlere göre geri planda oldukları söylenilebilir.

“Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven” boyutuna verilen cevaplara ilişkin evli ve bekâr öğretmenler arasında 0.05 manidarlık açısından anlamlı derecede fark belirlenmemiştir ($t=0,623$; $p>0.05$). Öğretmenlerin, kamuoyunun öğretmenlik mesleğine duyduğu güven açısından evli ve bekâr olan öğretmenlerin benzer görüşlere sahip oldukları söylenilebilir.

Tablo 4.3’ de verilen bilgilerden görüldüğü üzere “Mesleğin Öneme İlişkin Algı” alt boyutunda öğretmenlerin medeni durumları bakımından 0.05 manidarlık bakımından bir fark bulunmuştur ($t=2,071$; $p<0.05$). Bekâr öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x}_{bekâr}=3,95$), evli öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{x}_{evli}=3,75$) daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Buradan yola çıkılarak bekâr öğretmenlerin icra ettikleri mesleğin önemine dair algılarının evli öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucu çıkmaktadır.

“Mesleki Özerklik” alt boyutuna ilişkin verilen yanıtların arasında öğretmenlerin medeni durumları açısından bir fark belirlenmemiştir ($t=1,356$; $p>0.05$). Yani öğretmenlerin medeni durumlarının evli ya da bekâr olması öğretmenlerin mesleki özerklikleri açısından bir ayırım ifade etmemektedir.

Tablo 4.3’ de verilen elde edilen bilgilere göre ölçeğin tamamına verilen yanıtlara göre öğretmenlerin medeni durumları bakımından bir fark belirlenmemiştir ($t=0,927$; $p>0.05$). Bu sonuca göre medeni durumları evli ve bekâr olan öğretmenler mesleki profesyonellik konusunda birbirine yakın görüşlere sahiptirler.

Çıkan sonuçlara göre evli ve bekâr öğretmenler mesleki profesyonellik konusunda genel itibariyle benzer görüşe sahip olduğu söylenebilir. Sadece mesleki gelişim ve mesleğin önemine ilişkin alt boyutlarındaki görüşlerinde öğretmenlerin medeni durumları etkili olmuştur. Bekâr öğretmenler mesleki gelişim açısından ve mesleğin önemine dair

algıları bakımından kendilerini daha yeterli olarak ifade etmişlerdir. Bu durumu ortaya çıkarabilecek çeşitli nedenleri olabilir. Örneğin, evli öğretmenlerin sosyal hayatlarında üstlendikleri fazla görev sebebiyle meslekleri ve alanları ile ilgili gelişimlere vakit ayıramıyor olabilir. Bu anlamda bekâr öğretmenler gelişim açısından mesleklerinde kendilerini daha yeterli görüyor olabilirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik ölçeği ve alt boyutlarına verdikleri cevapların mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak için tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır. Analizlerden edilen veriler Tablo 4.4’ de verilmiştir.

Tablo 4.4. *Mesleki Profesyonellik Ölçeğine ve Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar ve Ölçek	Hizmet Yılı	N	\bar{x}	S	F	p	Fark
Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet	1-5 yıl	65	3,83	0,60	1,193	0,314	Yok
	6-10 yıl	92	3,75	0,68			
	11-15 yıl	48	3,83	0,57			
	16-20 yıl	40	3,86	0,55			
	20 yıl ve üstü	65	3,96	0,58			
Kamuoyu ve Üst Yönetimin Mesleki Algısı	1-5 yıl	65	2,82	0,77	1,343	0,254	Yok
	6-10 yıl	92	2,61	0,72			
	11-15 yıl	48	2,64	0,87			
	16-20 yıl	40	2,46	0,82			
	20 yıl ve üstü	65	2,63	0,84			
Mesleki Bağlılık	1-5 yıl	65	4,21	0,69	2,400	0,050	Yok
	6-10 yıl	92	3,84	0,91			
	11-15 yıl	48	3,86	0,88			
	16-20 yıl	40	4,00	0,85			
	20 yıl ve üstü	65	4,10	0,85			
Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma	1-5 yıl	65	3,77	0,66	0,666	0,616	Yok
	6-10 yıl	92	3,66	0,74			
	11-15 yıl	48	3,66	0,67			
	16-20 yıl	40	3,60	0,80			
	20 yıl ve üstü	65	3,58	0,67			

(devamı arkadadır)

Tablo 4.4. *Mesleki Profesyonellik Ölçeğine ve Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları (devamı)*

Alt Boyutlar ve Ölçek	Hizmet Yılı	N	\bar{x}	S	F	p	Fark
Mesleki Disiplin	1-5 yıl	65	3,91	0,54	0,683	0,604	Yok
	6-10 yıl	92	3,85	0,66			
	11-15 yıl	48	3,90	0,57			
	16-20 yıl	40	4,03	0,69			
	20 yıl ve üstü	65	3,97	0,71			
Mesleki Gelişim	1-5 yıl	65	3,75	0,66	2,356	0,054	Yok
	6-10 yıl	92	3,48	0,75			
	11-15 yıl	48	3,52	0,69			
	16-20 yıl	40	3,50	0,73			
	20 yıl ve üstü	65	3,72	0,61			
Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven	1-5 yıl	65	3,46	0,63	1,607	0,172	Yok
	6-10 yıl	92	3,25	0,84			
	11-15 yıl	48	3,34	0,72			
	16-20 yıl	40	3,12	0,79			
	20 yıl ve üstü	65	3,41	0,80			
Mesleğin Önemine İlişkin Algı	1-5 yıl	65	3,96	0,72	1,176	0,321	Yok
	6-10 yıl	92	3,80	0,79			
	11-15 yıl	48	3,80	0,77			
	16-20 yıl	40	3,68	0,79			
	20 yıl ve üstü	65	3,71	0,78			
Mesleki Özerklik	1-5 yıl	65	2,98	0,90	1,142	0,337	Yok
	6-10 yıl	92	2,84	1,00			
	11-15 yıl	48	2,90	0,86			
	16-20 yıl	40	2,69	0,77			
	20 yıl ve üstü	65	3,04	0,87			
MESLEKİ PROFESYONELLİK	1-5 yıl	65	3,60	0,47	1,460	0,214	Yok
	6-10 yıl	92	3,43	0,56			
	11-15 yıl	48	3,48	0,46			
	16-20 yıl	40	3,44	0,47			
	20 yıl ve üstü	65	3,56	0,51			

Tablo 4.4' de verilen sonuçlar değerlendirildiğinde öğretmenlerin meslekteki profesyonellikleri ve alt boyutları hakkında farklı mesleki hizmet yılına sahip öğretmen görüşleri ile ilgili anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Mesleki hizmet yılı açısından farklılığa sahip öğretmenlerin görüşlerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki kıdem bakımından homojen dağılım gösterdiğini de göz önünde bulundurarak, mesleki profesyonellik algılarının mesleğe yeni başlayanlarda ve kıdem bakımından daha tecrübeli olan öğretmenlerde de benzer şekilde olduğu gözlemlenebilir. Bu durum öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin kendi gözlemlerine ve cevaplarına göre değerlendirildiği için kaynaklanmış olabilir.

Katılımcıların mesleki profesyonellik ve alt boyutlara dair görüşlerinin okullarındaki hizmet süresi ile farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Ortaya çıkan analiz bulguları Tablo 4.5' de sunulmuştur.

Tablo 4.5. *Mesleki Profesyonellik Ölçeğine ve Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmenlerin Okullarındaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre t testi Sonuçları*

Alt Boyutlar ve Ölçek	Okullarındaki Hizmet Süresi	N	\bar{x}	S	t	p
Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet	1-5 yıl	226	3,83	0,59	0,403	0,664
	6 yıl ve üstü	84	3,86	0,66		
Kamuoyu ve Üst Yönetimin Mesleki Algısı	1-5 yıl	226	2,67	0,79	0,754	0,440
	6 yıl ve üstü	84	2,59	0,82		
Mesleki Bağlılık	1-5 yıl	226	3,96	0,88	0,039	0,189
	6 yıl ve üstü	84	4,09	0,76		
Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma	1-5 yıl	226	3,69	0,69	0,528	0,173
	6 yıl ve üstü	84	3,57	0,74		
Mesleki Disiplin	1-5 yıl	226	3,89	0,61	0,205	0,176
	6 yıl ve üstü	84	4,00	0,70		
Mesleki Gelişim	1-5 yıl	226	3,59	0,67	0,160	0,913
	6 yıl ve üstü	84	3,60	0,76		
Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven	1-5 yıl	226	3,31	0,75	0,246	0,728
	6 yıl ve üstü	84	3,35	0,83		
Mesleğin Önemine İlişkin Algı	1-5 yıl	226	3,84	0,76	0,763	0,101
	6 yıl ve üstü	84	3,68	0,79		
Mesleki Özerklik	1-5 yıl	226	2,89	0,91	0,963	0,811
	6 yıl ve üstü	84	2,92	0,89		
MESLEKİ PROFESYONELLİK	1-5 yıl	226	3,50	0,49	0,248	0,944
	6 yıl ve üstü	84	3,51	0,55		

Bulgulara göre öğretmenlerin “Mesleki Profesyonellik” ölçeğinin tamamına ve tüm boyutlarına ilişkin görüşleri hakkında okullarındaki hizmet süreleri değişkeni açısından anlamlılık bakımında bir fark olduğu sonucuna ulaşılamamıştır ($p>0,05$). Okullardaki mesleki kıdemin farklılığı öğretmenlerin mesleki profesyonellik hakkındaki görüşleri

üzerinde herhangi bir etki yaratmadığı söylenebilir. Mesleki anlamda profesyonelleşmenin, kamuoyunun meslek hakkındaki düşüncelerinin algılanış şekillerinin, mesleki gelişim ve disipline olma durumlarının okullarda çalışma süreleri ile ilişkili olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durumun ortaya çıkmasında okul ortamının değişkenliği öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları üzerinde etki yaratmadığı sonucunu çıkardığı söylenilebilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okulda ne kadar zamandır görev yaptıkları öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi üzerinde bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasına neden olarak öğretmen camiasının mesleki anlamda bir ve bütün düşünceye sahip olmaları öne sürebilir. Çok kalabalık bir nüfusa sahip olmasından dolayı düşünce ve fikirler açısından çok çeşitliliği barındıran öğretmen camiasının bu konuda görüş birliğine sahip olması mesleklerinin önemine ilişkin bilinçli olduklarını gösterdiği söylenilebilir.

Araştırmadaki katılımcı öğretmen görüşlerine ait mesleki profesyonellik ölçeği ve alt boyutlarına verdikleri yanıtlara ilişkin branş değişkenleri bakımından anlam ifade eden bir fark olup olmadığını saptamak adına bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Yapılan analizi sonuçlarına ise Tablo 4.6' da yer verilmiştir.

Tablo 4.6. *Mesleki Profesyonellik Ölçeğine ve Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre t Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar ve Ölçek	Branş	N	\bar{x}	S	t	p																																																																																																
Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet	Sınıf	66	3,93	0,647	0,509	0,187																																																																																																
	Branş	244	3,81	0,607			Kamuoyu ve Üst Yönetimin Mesleki Algısı	Sınıf	66	2,51	0,759	0,454	0,122	Branş	244	2,68	0,808	Mesleki Bağlılık	Sınıf	66	4,07	0,795	0,088	0,414	Branş	244	3,97	0,870	Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma	Sınıf	66	3,66	0,740	0,743	0,959	Branş	244	3,66	0,703	Mesleki Disiplin	Sınıf	66	4,09	0,645	0,891	0,012	Branş	244	3,87	0,635	Mesleki Gelişim	Sınıf	66	3,61	0,644	0,168	0,885	Branş	244	3,59	0,716	Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven	Sınıf	66	3,41	0,709	0,253	0,283	Branş	244	3,30	0,794	Mesleğin Önemine İlişkin Algı	Sınıf	66	3,79	0,803	0,558	0,884	Branş	244	3,80	0,772	Mesleki Özerklik	Sınıf	66	2,89	0,766	0,018	0,952	Branş	244	2,90	0,946	MESLEKİ PROFESYONELLİK	Sınıf	66	3,53	0,500	0,881	0,622	Branş
Kamuoyu ve Üst Yönetimin Mesleki Algısı	Sınıf	66	2,51	0,759	0,454	0,122																																																																																																
	Branş	244	2,68	0,808			Mesleki Bağlılık	Sınıf	66	4,07	0,795	0,088	0,414	Branş	244	3,97	0,870	Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma	Sınıf	66	3,66	0,740	0,743	0,959	Branş	244	3,66	0,703	Mesleki Disiplin	Sınıf	66	4,09	0,645	0,891	0,012	Branş	244	3,87	0,635	Mesleki Gelişim	Sınıf	66	3,61	0,644	0,168	0,885	Branş	244	3,59	0,716	Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven	Sınıf	66	3,41	0,709	0,253	0,283	Branş	244	3,30	0,794	Mesleğin Önemine İlişkin Algı	Sınıf	66	3,79	0,803	0,558	0,884	Branş	244	3,80	0,772	Mesleki Özerklik	Sınıf	66	2,89	0,766	0,018	0,952	Branş	244	2,90	0,946	MESLEKİ PROFESYONELLİK	Sınıf	66	3,53	0,500	0,881	0,622	Branş	244	3,50	0,516								
Mesleki Bağlılık	Sınıf	66	4,07	0,795	0,088	0,414																																																																																																
	Branş	244	3,97	0,870			Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma	Sınıf	66	3,66	0,740	0,743	0,959	Branş	244	3,66	0,703	Mesleki Disiplin	Sınıf	66	4,09	0,645	0,891	0,012	Branş	244	3,87	0,635	Mesleki Gelişim	Sınıf	66	3,61	0,644	0,168	0,885	Branş	244	3,59	0,716	Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven	Sınıf	66	3,41	0,709	0,253	0,283	Branş	244	3,30	0,794	Mesleğin Önemine İlişkin Algı	Sınıf	66	3,79	0,803	0,558	0,884	Branş	244	3,80	0,772	Mesleki Özerklik	Sınıf	66	2,89	0,766	0,018	0,952	Branş	244	2,90	0,946	MESLEKİ PROFESYONELLİK	Sınıf	66	3,53	0,500	0,881	0,622	Branş	244	3,50	0,516																			
Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma	Sınıf	66	3,66	0,740	0,743	0,959																																																																																																
	Branş	244	3,66	0,703			Mesleki Disiplin	Sınıf	66	4,09	0,645	0,891	0,012	Branş	244	3,87	0,635	Mesleki Gelişim	Sınıf	66	3,61	0,644	0,168	0,885	Branş	244	3,59	0,716	Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven	Sınıf	66	3,41	0,709	0,253	0,283	Branş	244	3,30	0,794	Mesleğin Önemine İlişkin Algı	Sınıf	66	3,79	0,803	0,558	0,884	Branş	244	3,80	0,772	Mesleki Özerklik	Sınıf	66	2,89	0,766	0,018	0,952	Branş	244	2,90	0,946	MESLEKİ PROFESYONELLİK	Sınıf	66	3,53	0,500	0,881	0,622	Branş	244	3,50	0,516																														
Mesleki Disiplin	Sınıf	66	4,09	0,645	0,891	0,012																																																																																																
	Branş	244	3,87	0,635			Mesleki Gelişim	Sınıf	66	3,61	0,644	0,168	0,885	Branş	244	3,59	0,716	Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven	Sınıf	66	3,41	0,709	0,253	0,283	Branş	244	3,30	0,794	Mesleğin Önemine İlişkin Algı	Sınıf	66	3,79	0,803	0,558	0,884	Branş	244	3,80	0,772	Mesleki Özerklik	Sınıf	66	2,89	0,766	0,018	0,952	Branş	244	2,90	0,946	MESLEKİ PROFESYONELLİK	Sınıf	66	3,53	0,500	0,881	0,622	Branş	244	3,50	0,516																																									
Mesleki Gelişim	Sınıf	66	3,61	0,644	0,168	0,885																																																																																																
	Branş	244	3,59	0,716			Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven	Sınıf	66	3,41	0,709	0,253	0,283	Branş	244	3,30	0,794	Mesleğin Önemine İlişkin Algı	Sınıf	66	3,79	0,803	0,558	0,884	Branş	244	3,80	0,772	Mesleki Özerklik	Sınıf	66	2,89	0,766	0,018	0,952	Branş	244	2,90	0,946	MESLEKİ PROFESYONELLİK	Sınıf	66	3,53	0,500	0,881	0,622	Branş	244	3,50	0,516																																																				
Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven	Sınıf	66	3,41	0,709	0,253	0,283																																																																																																
	Branş	244	3,30	0,794			Mesleğin Önemine İlişkin Algı	Sınıf	66	3,79	0,803	0,558	0,884	Branş	244	3,80	0,772	Mesleki Özerklik	Sınıf	66	2,89	0,766	0,018	0,952	Branş	244	2,90	0,946	MESLEKİ PROFESYONELLİK	Sınıf	66	3,53	0,500	0,881	0,622	Branş	244	3,50	0,516																																																															
Mesleğin Önemine İlişkin Algı	Sınıf	66	3,79	0,803	0,558	0,884																																																																																																
	Branş	244	3,80	0,772			Mesleki Özerklik	Sınıf	66	2,89	0,766	0,018	0,952	Branş	244	2,90	0,946	MESLEKİ PROFESYONELLİK	Sınıf	66	3,53	0,500	0,881	0,622	Branş	244	3,50	0,516																																																																										
Mesleki Özerklik	Sınıf	66	2,89	0,766	0,018	0,952																																																																																																
	Branş	244	2,90	0,946			MESLEKİ PROFESYONELLİK	Sınıf	66	3,53	0,500	0,881	0,622	Branş	244	3,50	0,516																																																																																					
MESLEKİ PROFESYONELLİK	Sınıf	66	3,53	0,500	0,881	0,622																																																																																																
	Branş	244	3,50	0,516																																																																																																		

Öğretmenlerin ölçekteki mesleki disiplin alt boyutu hariç tüm alt boyutlarına ve ölçeğin tamamına verdikleri yanıtlara ilişkin branş değişkeni açısından 0.05 anlamlılık düzeyinde bir fark içermemektedir ($p>0,05$). Araştırmaya katılanların sınıf öğretmeni ya da branş öğretmeni olması mesleki profesyonellik algıları açısından bir farklılık göstermemiştir.

“Mesleki Disiplin” alt boyutuna ait verilen cevaplar incelendiğinde ise branş değişkeni açısından 0.05 anlamlılık derecesinde farklılık tespit edilmiştir ($t=0,891$; $p<0,05$). Analiz sonuçlarından görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin mesleki disiplin alt boyutunda ortalamaları ($\bar{x}_{sınıf}=4,09$) branş öğretmenlerinin ortalamalarından ($\bar{x}_{branş}=3,87$) daha yüksektir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin mesleğin gerekli disiplin ve kurallarına daha fazla uyum gösterdiklerini düşündükleri söylenebilir. Branş öğretmenlerinin çalıştığı grup olarak sürekli yenilenme içinde olması, dersine girdiği sınıflara haftada belirli ve sınırlı saatlerde etkileşimde olması plan, program ve disiplin açısından daha esnek olmalarına neden olmuş olabilir. Sınıf öğretmenlerinin belirli bir sınıfa sürekli devam etmesi süreci kontrol ve yönetim açısından daha hâkim olmalarını sağlamış olabilir.

4.2. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Örgütsel Mutluluk ölçeği “Olumlu Duygular”, “Olumsuz Duygular” ve “Potansiyelini Gerçekleştirme” boyutlarını içeren üç boyutlu bir ölçektir. Bu başlık altında öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk ölçeğine verdikleri yanıtlar üzerinden araştırma sorularına yanıt aranmıştır. Örgütsel Mutluluk ölçeğinin her bir alt boyutundan elde edilen veriler ayrı ayrı incelenmiştir. Katılımcıların örgütsel mutluluk ölçeğine verdiği yanıtlar doğrultusunda çıkan analiz sonuçları Tablo 4.7’ de verilmiştir.

Tablo 4.7. Örgütsel Mutluluk Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçekler ve Alt Boyutları	N	\bar{x}	S	Düzye
Olumlu Duygular	310	3,21	0,926	Orta
Olumsuz Duygular	310	4,00	0,778	Yüksek
Potansiyeli Gerçekleştirme	310	3,60	0,845	Yüksek

Yukarıdaki sonuçlar 1.00-1.79 aralığı *çok düşük*, 1.80-2.59 aralığı *düşük*, 2.60-3.39 aralığı *orta*, 3.40-4.19 aralığı *yüksek* ve 4.20-5.00 aralığı ise “*çok yüksek*” biçiminde yorumlanmıştır.

Örgütsel Mutluluk ölçeği öğretmen görüşlerine göre olumlu duygular alt boyutunda “orta” düzey ($\bar{x}_{olumlu\ duygular}=3,21$), olumsuz duygular alt boyutunda “yüksek” düzey (\bar{x}

olumsuz duygular =4,00) ve potansiyelini gerçekleştirme alt boyunda “yüksek” düzey (\bar{x} potansiyelini gerçekleştirme=3,60) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin olumlu duygular için düzeylerinin olumsuz duygular ve potansiyelini gerçekleştirme boyutlarına göre daha düşük çıkmasının nedeni okullarında hoşnutsuzluk yaşamaları olabilir. Okul ortamında ya da iş anlamında yaşadıkları sıkıntılı durumlar duygu boyutuna yansıtıldığı düşünülebilir. Olumsuz duygular açısından daha yüksek çıkması da bunu destekler niteliktedir. Öğretmenlerin işlerinde son altı aydır kendilerini orta düzeyde olumlu duygular ve yüksek düzeyde olumsuz duygular barındırmaları önemli bir bulgudur. Potansiyelini gerçekleştirme anlamında ise kendilerini yüksek düzey olarak değerlendirmektedirler. Bu anlamda kendilerini işlerindeki zorlukların üstesinden gelebilen, potansiyelinin farkında olup geliştirebilen ve amaçları doğrultusunda ilerleyebilen birey olarak gördükleri söylenebilir.

Örgütsel Mutluluk ölçeğinin tüm alt boyutlarına verilen yanıtlar arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlılık ifade eden fark olup olmadığı belirleyebilmek adına bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Analizlerden edilen veriler Tablo 4.8’ de verilmiştir.

Tablo 4.8. *Örgütsel Mutluluk Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine göre t Testi Sonuçları*

Ölçek ve Alt Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{x}	S	t	p
Olumlu Duygular	Kadın	156	3,20	0,906	-0,230	0,818
	Erkek	154	3,22	0,950		
Olumsuz Duygular	Kadın	156	4,01	0,768	0,193	0,847
	Erkek	154	4,00	0,790		
Potansiyeli Gerçekleştirme	Kadın	156	3,58	0,893	-0,408	0,683
	Erkek	154	3,62	0,796		

“Olumlu Duygular” alt boyutuna ilişkin yanıtlar incelendiğinde cinsiyet değişkeni bakımından herhangi anlamlılık içeren bir fark tespit edilememiştir ($t=-0,230$; $p>0,05$). Bu durumda katılımcıların cinsiyeti önemsizdir. Olumlu duygular alt boyutunda ortalamaları birbirine benzerlik göstermektedir.

“Olumsuz Duygular” boyutunda alınan yanıtlar incelendiğinde cinsiyet değişkeni bakımından herhangi bir anlam içeren fark tespit edilememiştir ($t=0,193$; $p>0,05$). Tablo 4.8 incelendiğinde kadın öğretmenlerin ve erkek öğretmenlerin olumsuz duygular içeren ifadelerine ilişkin ortalamaları birbirine yakındır. Cinsiyet açısından bakıldığında öğretmenlerin son altı aydır işleri ile ilgili olumsuz duygularının düzeyi birbirlerine benzerlik göstermektedir.

“Potansiyeli Gerçekleştirme” alt boyutunda verilen yanıtlara ilişkin cinsiyet değişkeni açısından herhangi bir anlamlılık içeren fark tespit edilememiştir ($t=-0,408$; $p>0.05$). Cinsiyet değişkeninin katılımcıların potansiyelleriyle ilgili olan gelişimleri, amaçları doğrultusunda ilerlemeleri, beceri ve yeteneklerini kullanma düzeylerini üzerinde bir etkisi olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin örgüt içindeki mutluluk düzeylerinin cinsiyet değişkeni bakımından aynı oluşu örgütlerinde sağlanan iletişimin etkili ve görev paylaşımının adaletli olması ile ilgili olduğu söylenilebilir. Böyle okullarda görev yapan öğretmenlerin cinsiyet ayrımı hissetmedikleri ve örgütsel mutluluk bakımından cinsiyetler açısından fark ortaya çıkmadığı söylenilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk ölçeğindeki alt boyutlarına verdikleri yanıtların medeni durum değişkeni bakımından 0.05 anlamlılık seviyesinde bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek üzere bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Analizlerden edilen veriler Tablo 4.9’ da verilmiştir.

Tablo 4.9. Örgütsel Mutluluk Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar ve Ölçek	Medeni Hal	N	\bar{x}	S	t	p
Olumlu Duygular	Bekâr	83	3,20	0,979	-0,123	0,902
	Evli	227	3,21	0,909		
Olumsuz Duygular	Bekâr	83	3,93	0,835	-1,010	0,313
	Evli	227	4,03	0,756		
Potansiyeli Gerçekleştirme	Bekâr	83	3,60	0,834	-0,036	0,972
	Evli	227	3,60	0,851		

Örgütsel mutluluk ölçeğinde “Olumlu Duygular” alt boyundaki yanıtları ile öğretmenlerin medeni durumları açısından herhangi bir fark tespit edilememiştir ($t=-0,123$; $p>0.05$). Evli veya bekâr olan öğretmenler olumlu duygular boyutunda birbirlerine benzeyen görüşler bildirmişlerdir. Araştırmaya katılanların medeni durumları okullarındaki olumlu duygular açısından bir farklılık göstermemektedir.

“Olumsuz Duygular” alt boyutuna ilişkin cevaplar incelendiğinde evli öğretmenlerin ve bekâr öğretmenlerin görüşleri arasında herhangi bir fark bulunamamıştır ($t=-1,010$; $p>0.05$). Öğretmenler evli ya da bekâr olmaları fark etmeksizin olumsuz duygular boyutunda benzer görüş belirtmişlerdir. Yani medeni durumları ne olursa olsun öğretmenlerin son altı aydır işlerin hissettikleri olumsuz duygular birbirine yakındır.

“Potansiyeli Gerçekleştirme” alt boyutunda öğretmenlerin verdikleri yanıtlara ilişkin medeni durum değişkeni açısından herhangi bir fark tespit edilememiştir ($t=-0,036$; $p>0,05$). Medeni Durum değişkeninin potansiyellerini gerçekleştirme ile ilgili olan boyutu üzerinde bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Boyutun içerdiği öğretmenlerin mesleki gelişimleri, amaçları doğrultusunda ilerlemeleri, beceri ve yeteneklerini kullanma düzeyleri ile ilgili olarak evli öğretmenler ve bekâr öğretmenler birbirine yakın görüş belirtmişlerdir.

Elde edilen bulgular Tablo 4.9’ da görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin kurumlarındaki mutluluk düzeyleri medeni durumlarının evli ya da bekâr olmalarına göre değişmemektedir. Bu durumda okullarda öğretmenlerin örgütsel mutluluğu etkileyen çevresel faktörlerin (yönetim, iletişim vb.) öğretmenlerin medeni durumlarına göre bir değişim göstermediği söylenebilir. Daha önce yapılan çalışmalarda örgütlerinde mutlu olan bireylerin genellikle evli olduklarını söyledikleri ifade edilmektedir. Çoğu çalışmada da bireylerin eşlerinin desteğinin çalışma hayatında olumlu etkileri olduğu yönündedir. Bu çalışma da çıkan sonuca göre öğretmenlerin bekâr ya da evli olmaları örgütsel mutluluk anlamında bir etki yaratmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada katılımcı öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk ölçeğine verdikleri cevapların hizmet süresi değişkenine göre farklılık içerip içermediğini saptamak için tek yönlü varyans (ANOVA) analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.10’da aktarılmıştır.

Tablo 4.10. Örgütsel Mutluluk Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmenlerin Hizmet Yılına Göre ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyutlar ve Ölçek	Hizmet Yılı	N	\bar{x}	S	Var. Kay.	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
Olumlu Duygular	(a)1-5 yıl	65	3,44	0,961	G. Arası	8,662	4	2,166	2,571	0,038	a-d
	(b)6-10 yıl	92	3,16	0,889	G. İçi	256,866	305	0,842			
	(c)11-15 yıl	48	3,25	0,905	Toplam	265,529	309				
	(d)16-20 yıl	40	2,86	0,886							
	(e)20 yıl ve üstü	65	3,23	0,939							
Olumsuz Duygular	(a)1-5 yıl	65	4,04	0,795	G. Arası	2,66	4	0,667	1,102	0,356	Yok
	(b)6-10 yıl	92	3,97	0,817	G. İçi	184,491	305	0,605			
	(c)11-15 yıl	48	3,89	0,830	Toplam	187,158	309				
	(d)16-20 yıl	40	3,91	0,673							
	(e)20 yıl ve üstü	65	4,16	0,717							
Potansiyelini Gerçekleştirme	(a)1-5 yıl	65	3,77	0,786	G. Arası	2,773	4	0,693	0,969	0,425	Yok
	(b)6-10 yıl	92	3,53	0,878	G. İçi	218,216	305	0,715			
	(c)11-15 yıl	48	3,54	0,800	Toplam	220,988	309				
	(d)16-20 yıl	40	3,52	0,944							
	(e)20 yıl ve üstü	65	3,62	0,824							

$a=1-5$; $b=6-10$; $c=11-15$; $d=16-20$; $e=20$ yıl ve üstü

Tek yönlü varyans (ANOVA) analizinin sonucunda ‐Olumlu Duygular‐ alt boyutunda farklı mesleki hizmet yılına sahip katılımcıların görüşleri arasında 0.05 anlamlılık içeren bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($F=2,571$; $p<0,05$). Belirlenen farklılığın hangi hizmet yılı kategorisinde bulunduğunu tespit etmek adına ‐Post Hoc‐ testlerinden Tukey testi uygulanmıştır. Testin sonucunda 1-5 yıl mesleki hizmet süresine sahip öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x}_{1-5}=3,78$), 16-20 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x}_{16-20}=3,48$) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Çıkarılan sonuca göre mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin olumlu duygular boyutunda en yüksek ortalamaya sahip olduğu söylenebilir. En düşük ortalama ise 16-20 yıllık öğretmenlerde görülmektedir.

‐Olumsuz Duygular‐ alt boyutuna ilişkin verilen yanıtlar incelendiğinde hizmet yılı değişkeni açısından herhangi bir anlam içeren fark bulunamamıştır ($F=1,102$; $p>0.05$). Bir başka ifadeyle öğretmenlerin mesleki kıdemleri fark etmeksizin olumsuz duygular boyutunda belirttikleri duyguları birbirine benzerdir.

‐Potansiyeli Gerçekleştirme‐ alt boyutunda yapılan analizler sonucun öğretmenlerin mesleki hizmet yılı değişkeni bakımından herhangi bir anlam içeren fark bulunamamıştır ($F=1,102$; $p>0.05$). Analizlerden elde edilen sonuçlara bakılarak potansiyelini gerçekleştirme boyutuna öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeninin bir etkisi görülmemektedir.

1-5 yıllık mesleki kıdemi olan öğretmenlerin olumlu duygular açısından yüksek ortalamaya sahip olmaları mesleğe yeni başlamalarından dolayı olabilir. Mesleğe yeni başlanıldığı zaman gerek işleyiş gerek eğitim öğretim faaliyetleri ve meslek hakkında gibi birtakım durumlara daha pozitif yaklaşılabilir. Ayrıca öğretmenler arasında 16-20 yıl mesleki hizmet süresi olanların olumlu duygular açısından daha düşük olmalarının sebebi ise mesleki tahammülün yıllar geçtikçe aza inmesi olarak yorumlanabilir. Fakat meslekte 20 yıl ve üstü hizmet süresi bulunan öğretmenlerin, 16-20 yıl hizmet süresi bulunan öğretmenlere göre ortalamalarının fazla çıkması ise mesleğin son yıllarında beklentisini düşük tutma ve kendilerini mutlu edecek başka yönler çevirmeleri ile açıklanabilir.

Öğretmenlerin ‐Örgütsel Mutluluk‐ ölçeğinin alt boyutlarındaki yanıtlarının okullarındaki hizmet süresi ile farklılık içerip içermediği saptamak amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Ortaya çıkan bulgular Tablo 4.11’de gösterilmiştir

Tablo 4.11. *Örgütsel Mutluluk Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmenlerin Okullarındaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre t Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar ve Ölçek	Hizmet Yılı	N	\bar{x}	S	t	p
Olumlu Duygular	1-5 yıl	226	3,20	0,944	0,228	0,847
	6 yıl ve üstü	84	3,23	0,883		
Olumsuz Duygular	1-5 yıl	226	3,97	0,814	0,083	0,227
	6 yıl ve üstü	84	4,09	0,668		
Potansiyeli Gerçekleştirme	1-5 yıl	226	3,59	0,806	0,069	0,620
	6 yıl ve üstü	84	3,64	0,947		

Öğretmenlerin “Olumlu Duygular” alt boyutunda verdikleri yanıtlarda okullarındaki hizmet süresi bakımından herhangi anlamlılık içeren bir fark bulunamamıştır ($t=0,228$; $p>0.05$). Sonuçlara bakılarak okullarında uzun süredir çalışan öğretmenler ile yeni başlayan öğretmenlerin olumlu duygular boyutunda ortalamalarında bir farklılık görülmemektedir. Yani öğretmenlerin okullardaki çalışma süreleri fark etmeksizin olumlu duygular bakımından benzer duyguları ifade ettikleri söylenilebilir.

“Olumsuz Duygular” alt boyutunda öğretmenlerin verdiği yanıtlara ilişkin okullarındaki hizmet süresi bakımından herhangi anlamlılık içeren bir fark tespit edilememiştir ($t=0,083$; $p>0.05$). Çıkan sonuca göre katılımcıların olumsuz duygular boyutuna ilişkin cevaplarında kurumlarında çalışma sürelerinin bir etkisi olmamıştır. Sonuç olarak aynı ortamda yıllarca çalışmanın negatif duygulara sebep olmadığı gibi herhangi bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin verdikleri yanıtlara ilişkin “Potansiyelini Gerçekleştirme” alt boyutunda okullardaki hizmet süreleri açısından herhangi anlamlılık içeren bir fark tespit edilememiştir ($t=0,069$; $p>0.05$). Yani araştırmaya katılanların potansiyelleri ile ilgili olan boyutlara verdikleri yanıtlarda okullarındaki çalışma sürelerinin bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Okullarındaki görev süresi bakımından daha yeni ve daha eski olan öğretmenler son altı aydır potansiyelleri ve amaçları anlamında yaptığı eylemler ve düşünceler açısından benzer düşüncelere sahiptirler.

Çalışmanın gerçekleştirildiği bölgeler öğretmenlik mesleğinde zorunlu çalışma yükümlülüğü kapsamında olan bölgelerdir. Yani bu bölgelerde öğretmenler çoğunlukla zorunlu hizmet yükümlülüklerini yerine getirmektedirler. Tablo 4.11’de yer alan bulgular incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun okullarındaki hizmet süresi 1-5 yıl olduğu görülecektir. Zorunlu hizmet yılı dolması veya mücbir sebeplerden dolayı tayinler ile öğretmen sirkülasyonunun olduğu bölgelerdir. Uzun süre görev yapan öğretmenlerin ise memleketlerinin görev yaptığı bölgeler olduğu söylenilebilir. Bu bakımdan araştırmanın

yapıldığı bölgelerde öğretmenlerin daha çok zorunlu hizmet yükümlüsü olan ve tayin isteyebilmesi için gerekli şartları tamamlamayı bekleyen öğretmenlerden oluştuğu da söylenebilir. Çalışmanın yapıldığı bu bölgelerdeki okullarda öğretmenlerin benzer sebeplerle çalışıyor olmaları aynı zamanda çalışma süreleri zarfında okullarında görev sürelerinin birbirine yakın olması örgütsel mutluluk düzeylerinin de benzer olmasında etkili olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre Örgütsel Mutluluk ölçeğinin alt boyutlarına verdikleri yanıtlara ilişkin branş değişkeni açısından anlamlı içeren bir farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Testten elde sonuçlara Tablo 4.12’de yer verilmiştir.

Tablo 4.12. *Örgütsel Mutluluk Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre t Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar ve Ölçek	Branş	N	\bar{x}	S	t	p
Olumlu Duygular	Sınıf	66	3,40	0,975	1,879	0,061
	Branş	244	3,16	0,908		
Olumsuz Duygular	Sınıf	66	4,17	0,710	1,958	0,051
	Branş	244	3,96	0,790		
Potansiyeli Gerçekleştirme	Sınıf	66	3,72	0,797	1,323	0,187
	Branş	244	3,57	0,856		

“Olumlu Duygular” boyutunda öğretmenlerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde branş değişkeni bakımından herhangi bir fark tespit edilememiştir ($t=-1,879$; $p>0.05$). Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin son altı aydır işlerindeki hislerine dair olumlu duygular açısından sınıf öğretmeni ya da branş öğretmeni olmalarının bir etkisi olmadığı ve olumlu duygular boyutunda benzer yanıtlar verdikleri söylenebilir.

“Olumsuz Duygular” boyutunda öğretmenlerin verdikleri yanıtlara ilişkin branş değişkeni açısından anlam ifade eden bir fark tespit edilememiştir ($t=-1,958$; $p>0.05$). Ölçeğin olumsuz duygular alt boyutuna ilişkin olan sorularına öğretmenlerin sınıf öğretmeni veya branş öğretmeni olmaları fark etmeksizin benzer şekilde cevap verdikleri belirlenmiştir.

“Potansiyeli Gerçekleştirme” alt boyutuna verilen yanıtlar incelendiğinde branş değişkeni bakımından anlamlılık bulunamamıştır ($t=-1,323$; $p>0.05$). Katılımcıların

potansiyelin gerçekleştirme boyutundaki görüşlerine dair yanıtlarda branş türlerinin herhangi bir etkisi olmadığı söylenebilir.

4.3. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri ile Örgütsel Mutlulukları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında araştırmanın beşinci alt problemine yanıt bulmak adına Mesleki Profesyonellik ölçeği ve alt boyutları ile Örgütsel Mutluluk ölçeği ve alt boyutlarına alınan cevaplar arasında Pearson korelasyon testi uygulanmıştır. İstatistiksel olarak anlamlılık içerip içermediğine bakılmıştır. Analizden elde edilen sonuçlar ise Tablo 4.13’ de sunulmuştur. Yapılan Pearson korelasyon testinin sonucunda çıkan katsayının yorumlanmasında +/- 0.00 ile +/- 0.29 aralığında düşük ilişkili, +/- 0.30 ile +/- 0.69 aralığında orta ilişkili, +/- 0.70 ile 1.00 aralığında ise yüksek ilişkili olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018).

Tablo 4.13. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri ile Örgütsel Mutlulukları Arasındaki İlişki-Pearson Korelasyon Test Sonuçları

	Olumlu Duygular	Olumsuz Duygular	Potansiyeli Gerçekleştirme
Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet	$r = 0.355^{**}$	$r = -0.254^{**}$	$r = 0.476^{**}$
Kamuoyunun ve Üst Yönetimin Mesleki Algısı	$r = 0.311^{**}$	$r = -0.166^{**}$	$r = 0.298^{**}$
Mesleki Bağlılık	$r = 0.431^{**}$	$r = -0.395^{**}$	$r = 0.449^{**}$
Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma	$r = 0.278^{**}$	$r = -0.173^{**}$	$r = 0.425^{**}$
Mesleki Disiplin	$r = 0.243^{**}$	$r = -0.237^{**}$	$r = 0.402^{**}$
Mesleki Gelişim	$r = 0.365^{**}$	$r = -0.109$	$r = 0.591^{**}$
Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven	$r = 0.369^{**}$	$r = -0.285^{**}$	$r = 0.468^{**}$
Mesleğin Önemine İlişkin Algı	$r = 0.265^{**}$	$r = -0.143^{**}$	$r = 0.419^{**}$
Mesleki Özerklik	$r = 0.424^{**}$	$r = -0.295^{**}$	$r = 0.415^{**}$
MESLEKİ PROFESYONELLİK	$r = 0.483^{**}$	$r = -0.337^{**}$	$r = 0.606^{**}$

** $p < 0.01$ * $p < 0.05$

Yapılan Pearson Korelasyon Testi sonucunda “Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet” alt boyutu ile “Olumlu Duygular” alt boyutunun ilişkisi 0.01 manidarlık düzeyinde orta ve pozitif yönlü anlamlı bulunmuştur ($r=0,355$; $p<0.01$). Bu sonuçların bir başka ifadesi ile “Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet” alt boyutundaki düzeyleri artıkça “Olumlu Duygular” alt boyutundaki düzeyleri de artacaktır. “Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet” alt boyutu ile “Olumsuz Duygular” alt boyutunun ilişkisi 0.01 manidarlık düzeyinde düşük ve negatif yönlü bulunmuştur ($r=-0,254$; $p<0.01$). Yani

öğretmenlerin “Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet” alt boyutunda düzeyleri arttıkça “Olumsuz Duygular” alt boyutundaki düzeyleri azalacaktır. “Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet” alt boyutu ile “Potansiyeli Gerçekleştirme” alt boyutunun ilişkisi 0.01 manidarlık düzeyinde orta ve pozitif yönlü bulunmuştur ($r=0,476$; $p<0.01$). Buna göre “Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet” alt boyutunda düzey arttıkça “Potansiyeli Gerçekleştirme” alt boyutundaki düzeyde artacaktır.

“Kamuoyunun ve Üst Yönetimin Mesleki Algısı” alt boyutu ile “Olumlu Duygular” alt boyutunun ilişkisi 0.01 manidarlıkta orta ve pozitif yönlü anlamlı bulunmuştur ($r=0,311$; $p<0.01$). Yani “Kamuoyunun ve Üst Yönetimin Mesleki Algısı” alt boyutundaki düzey artınca “Olumlu Duygular” alt boyutundaki düzey de artacaktır. “Kamuoyunun ve Üst Yönetimin Mesleki Algısı” alt boyutu ile “Olumsuz Duygular” alt boyutunun ilişkisi 0.01 manidarlıkta düşük ve negatif yönlü anlamlı bulunmuştur ($r=-0,166$; $p<0.01$). Buna göre “Kamuoyunun ve Üst Yönetimin Mesleki Algısı” alt boyutundaki düzey artınca “Olumsuz Duygular” alt boyutundaki düzeyleri azalacaktır. “Kamuoyunun ve Üst Yönetimin Mesleki Algısı” ile “Potansiyeli Gerçekleştirme” alt boyutunun ilişkisi 0.01 manidarlıkta orta ve pozitif yönlü anlamlı bulunmuştur ($r=0,298$; $p<0.01$). Yani “Kamuoyunun ve Üst Yönetimin Mesleki Algısı” boyutundaki düzey arttıkça “Potansiyeli Gerçekleştirme” alt boyutundaki düzey artış gösterir.

“Mesleki Bağlılık” alt boyutu ile “Olumlu Duygular” alt boyutunun ilişkisi 0.01 manidarlıkta orta ve pozitif yönlü anlamlı bulunmuştur ($r=0,431$; $p<0.01$). Buna göre öğretmenlerin mesleki bağlılık düzeyi artar ya da azalırsa olumlu duygular boyutundaki düzeyleri de aynı yönde artar veya azalır. “Mesleki Bağlılık” alt boyutu ile “Olumsuz Duygular” alt boyutunun ilişkisi 0.01 manidarlığında düşük ve negatif yönlü anlamlı bulunmuştur ($r=-0,395$; $p<0.01$). Yani öğretmenlerin mesleki bağlılık düzeyi artınca olumsuz duygular boyutundaki düzeyleri azalacaktır. “Mesleki Bağlılık” alt boyutu ile “Potansiyeli Gerçekleştirme” alt boyutunun ilişkisi 0.01 manidarlığında orta ve pozitif yönlü anlamlı bulunmuştur ($r=0,449$; $p<0.01$). Öğretmenlerin mesleki bağlılıkları arttıkça potansiyeli gerçekleştirme düzeyleri de belirli oranda artış gösterecektir.

“Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma” alt boyutu ile “Olumlu Duygular” alt boyutunun ilişkisi 0.01 manidarlıkta düşük ve pozitif yönlü anlamlı bulunmuştur ($r=0,278$; $p<0.01$). Yani öğretmenlerin üst düzey bilgi ve beceriye sahip olma düzeyleri arttıkça “Olumlu Duygular” boyutuna ait düzeyleri az da olsa artış gösterecektir. “Üst Düzey Bilgi

ve Beceriye Sahip Olma” alt boyutu ile “Olumsuz Duygular” alt boyutunun ilişkisi 0.01 manidarlıkta düşük ve negatif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=-0,173$; $p<0.01$). Buna göre öğretmenlerin üst düzey bilgi ve beceriye sahip olma düzeyleri arttıkça “Olumsuz Duygular” boyutuna ait düzeyleri azalış gösterecektir. “Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma” alt boyutu ile “Potansiyeli Gerçekleştirme” alt boyutunun 0.01 manidarlığında orta ve pozitif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=0,425$; $p<0.01$). Öğretmenlerin üst düzey bilgi ve beceriye sahip olmaları arttıkça potansiyeli gerçekleştirme düzeyleri de belirli oranda artacaktır.

“Mesleki Disiplin” alt boyutu ile “Olumlu Duygular” alt boyutunun ilişkisi 0.01 manidarlığında düşük ve pozitif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=0,243$; $p<0.01$). Yani öğretmenlerin mesleki disiplin düzeyleri artış gösterdikçe az da olsa olumlu duygular boyutuna ilişkin düzeyleri de artış gösterecektir. “Mesleki Disiplin” alt boyutu ile “Olumsuz Duygular” alt boyutunun ilişkisi 0.01 manidarlığında düşük ve negatif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=-0,237$; $p<0.01$). Yine öğretmenlerin mesleki disiplin düzeyleri artış gösterdikçe az da olsa olumsuz duygular boyutuna ilişkin düzeyleri azalış gösterecektir. “Mesleki Disiplin” alt boyutu ile “Potansiyeli Gerçekleştirme” alt boyutunun ilişkisi 0.01 manidarlığında orta ve pozitif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=0,402$; $p<0.01$). Öğretmenlerin mesleki disiplin seviyeleri artınca potansiyelini gerçekleştirme dereceleri de artış sağlayacaktır.

“Mesleki Gelişim” alt boyutu ile “Olumlu Duygular” alt boyutunun ilişkisi 0.01 manidarlığında orta ve pozitif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=0,355$; $p<0.01$). Yani öğretmenlerin mesleki gelişim düzeyleri artıkça olumlu duyguları da artış gösterecektir. “Mesleki Gelişim” alt boyutu ile “Olumsuz Duygular” alt boyutunun ilişkisi 0.01 manidarlıkta anlamlılık bulunamamıştır ($r=0,109$; $p>0.05$). Yani öğretmenlerin mesleki gelişim seviyelerinin olumsuz duygular üzerinde bir etkisi bulunamamıştır. “Mesleki Gelişim” alt boyutu ile “Potansiyeli Gerçekleştirme” alt boyutunun ilişkisi 0.01 manidarlığında orta ve pozitif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=0,591$; $p<0.01$). Buna göre öğretmenlerin mesleki gelişim düzeyleri artıkça potansiyeli gerçekleştirme becerileri de belli oranda artış sağlayacaktır.

“Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven” alt boyutu ile “Olumlu Duygular” alt boyutunun ilişkisi 0.01 manidarlığında orta ve pozitif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=0,369$; $p<0.01$). Bu sonuca göre kamuoyunun mesleğe duyduğu güven arttıkça

öğretmenlerin olumlu duygular düzeyi de belirli ortanda artacaktır. “Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven” alt boyutu ile “Olumsuz Duygular” alt boyutunun ilişkisi 0.01 manidarlıkta düşük ve negatif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=-0,285$; $p<0.01$). Yani kamuoyunun mesleğe duyduğu güven arttıkça az da olsa öğretmenlerin olumsuz duygular boyutundaki düzeyleri azalış gösterecektir. “Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven” alt boyutu ile “Potansiyeli Gerçekleştirme” alt boyutunun ilişkisi 0.01 manidarlığında orta ve pozitif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=0,468$; $p<0.01$). Bu sonuca göre kamuoyunun mesleğe duyduğu güven arttıkça belirli bir oranda öğretmenlerin potansiyeli gerçekleştirme becerilerinde de artış sağlanacaktır.

“Mesleğin Öneme İlişkin Algı” alt boyutu ile “Olumlu Duygular” alt boyutunun ilişkisi 0.01 manidarlığında düşük ve pozitif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=0,265$; $p<0.01$). Buna göre mesleğin öneme ilişkin algı arttıkça az da olsa olumlu duygular düzeyinde de artış olacaktır. “Mesleğin Öneme İlişkin Algı” alt boyutu ile “Olumsuz Duygular” alt boyutunun ilişkisi 0.01 manidarlığında düşük ve negatif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=-0,143$; $p<0.01$). Yani mesleğin öneme ilişkin algı arttığında olumsuz duyguların düzeyi az da olsa azalacaktır. “Mesleğin Öneme İlişkin Algı” alt boyutu ile “Potansiyeli Gerçekleştirme” alt boyutunun ilişkisi 0.01 manidarlıkta orta ve pozitif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=0,419$; $p<0.01$). Yani mesleğin öneme ilişkin algı düzeyi arttıkça potansiyelini gerçekleştirme düzeyi de belirli oranda artış gösterecektir.

“Mesleki Özerklik” alt boyutu ile “Olumlu Duygular” alt boyutunun ilişkisi 0.01 manidarlığında orta ve pozitif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=0,424$; $p<0.01$). Yani öğretmenlerin mesleki anlamda özerklikleri arttıkça olumlu duygular da artış gösterecektir. “Mesleki Özerklik” alt boyutu ile “Olumsuz Duygular” alt boyutunun ilişkisi 0.01 manidarlığında orta ve negatif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=-0,295$; $p<0.01$). Öğretmenlerin mesleki özerklikleri arttıkça belli bir oranda olumsuz duygularında da düşüş olacağı söylenilebilir. “Mesleki Özerklik” alt boyutu ile “Potansiyeli Gerçekleştirme” alt boyutunun ilişkisi 0.01 manidarlığında orta ve pozitif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=0,415$; $p<0.01$). Yani mesleki özerkliğin artışı potansiyeli gerçekleştirmenin de artışına neden olacağı söylenilebilir.

Mesleki Profesyonellik ölçeğinin tamamına verilen cevaplar ile “Olumlu Duygular” alt boyutunun ilişkisi 0.01 manidarlığında orta ve pozitif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=0,483$; $p<0.01$). Yani mesleki profesyonellikteki artış olumlu duygular boyutunda da

belirli oranda artış sağlayacaktır. Mesleki Profesyonellik ölçeğinin tamamına verilen cevaplar ile “Olumsuz Duygular” alt boyutunun ilişkisi 0.01 manidarlığında orta ve negatif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=-0,337$; $p<0.01$). Bu sonuca göre mesleki profesyonellik düzeyi arttıkça belli oranda olumsuz duygular azalacaktır. Mesleki Profesyonellik ölçeğinin tamamına verilen cevaplar ile “Potansiyeli Gerçekleştirme” alt boyutunun ilişkisi 0.01 manidarlığında orta ve pozitif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=0,606$; $p<0.01$). Yani mesleki profesyonellik düzeyi artınca belirli bir oranda potansiyeli gerçekleştirme düzeyi de artacaktır.

Mesleki Profesyonellik ölçeğinin tüm alt boyutları ile Örgütsel Mutluluk ölçeğinin tüm boyutlarının arasındaki ilişkilere bakıldığında “Olumsuz Duygular” alt boyutu hariç diğer tüm alt boyutlarda pozitif yönlü ilişki olduğu söylenebilir. “Olumsuz Duygular” alt boyutunda ise diğer tüm alt boyutlar ve ölçeğin tamamıyla ilişki negatif yönlü olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin mesleki anlamda gelişimleri, disipline olabilmeleri, kamuoyunun ve üst yönetimlerin mesleğe karşı algıları ve güveni öğretmenlerin örgütsel mutluluklarına katkı sağlayabilmektedir. Öğretmenlere ve mesleğe olan her türlü olumlu aktarım ve pozitif yatırımlar sayesinde öğretmenler okul ortamlarında olumsuz duygularını daha aza indirgeyebilirler.

Öğretmenlerin örgütsel mutluluklarını etkileyen birçok faktör bulunabilir. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde bu faktörlerden birinin mesleki profesyonellik olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu nedenle öğretmenlerin sahip olduğu örgütsel mutluluklarının düzeyini arttırabilmek için mesleki profesyonelliğin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılması ve arttırılması gerektiğinden bahsedilebilir.

4.4. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliklerinin Örgütsel Mutluluklarını Yordama Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada son alt problem “Öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin düzeyi, öğretmenlerin eğitim kurumlarındaki örgütsel mutluluk düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu probleme ilişkin öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin örgütsel mutluluklarını yordayıp yordamadığını orta koymak için basit regresyon analizleri yapılmıştır. Analizlerin sonuçları Tablo 4.14, Tablo 4.15 ve Tablo 4.16’ da sunulmuştur.

Tablo 4.14. *Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliklerinin Olumlu Duygular Alt Boyutunu Yordama Düzeyine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizinin Sonuçları*

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p	R	R ²	F
Değişken Sabiti	0,14	0,32	-	0,447	0,00	0,48	0,23	93,950
Mesleki Profesyonellik	0,87	0,09	0,48	9,693	0,00			

Yapılan analizin sonucunda öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin olumlu duyguları üzerinde 0.05 anlamlılığında yordayıcısı olduğu sonucu elde edilmiştir ($R^2=0,23$; $p<0.05$). Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin olumlu duygularına ilişkin toplam varyansın %23'ünün mesleki profesyonellik düzeyi ile açıklandığı görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin mesleki profesyonellik algı düzeyleri, olumlu duygular boyutundaki düzeylerinin %23'lük kısmını açıklamaktadır.

Tablo 4. 15. *Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliklerinin Olumsuz Duygular Alt Boyutunu Yordama Düzeyine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizinin Sonuçları*

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p	R	R ²	F
Değişken Sabiti	2,214	0,289	-	7,658	0,00	0,33	0,11	39,393
Mesleki Profesyonellik	0,51	0,082	0,33	6,276	0,00			

Tablo verilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin olumsuz duygular üzerinde 0.05 anlamlılığında yordayıcısı olduğu sonucu elde edilmiştir ($R^2=0,11$; $p<0.05$). Olumsuz duygular boyutuna ilişkin toplam varyansın %11'inin mesleki profesyonellik düzeyi ile açıklandığı görülmektedir.

Tablo 4. 16. *Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliklerinin Potansiyeli Gerçekleştirme Alt Boyutunu Yordama Düzeyine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizinin Sonuçları*

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p	R	R ²	F
Değişken Sabiti	0,098	0,265	-	0,368	0,00	0,60	0,36	178,316
Mesleki Profesyonellik	1.000	0,075	0,60	0,75	0,00			

Analizin sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin potansiyelini gerçekleştirme boyutu üzerinde 0.05 anlamlılığında yordayıcısı olduğu sonucu elde edilmiştir ($R^2=0,36$; $p<0.05$). Potansiyelini gerçekleştirme alt boyutundaki toplam varyansın %36'lık kısmını mesleki profesyonellik ile açıklanabileceği görülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri üzerinde başka değişkenlerin etkisi de vardır. Warr'a (2007) göre bireylerin ve çevrenin uyumu ne kadar fazla olursa, bireyler

çalışma ortamında o kadar fazla verimli olabilir. Birey ve çevre uyumundaki pozitif yönlü olan ilişki birey açısından olduğu gibi örgüt açısından da pozitif sonuçlara yol açacaktır.

Görüldüğü üzere örgütsel mutluluğu bireyden kaynaklanmayan çevrenin de etkili olduğu faktörler vardır. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri, özerklik duyguları, bağlılıkları, disipline olabilmeleri, mesleki hassasiyetleri ayrıca kamuoyunun ve üst yönetimin mesleğe karşı algıları ve güveni gibi etkenlerin de örgütsel mutluluğun üzerinde etkisi vardır. Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili olarak, benimsemeleri ve dış çevreden saygı görmeleri kısaca öğretmenlik mesleğini profesyonel olarak algılamaları yaptıkları işten mutlu olmalarını sağlayabilir. Birçok işte olduğu gibi dıştan motivasyon öğretmenlik mesleğini icra eden öğretmenler üzerinde de etkili olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin başarılarının artmasında ve yapılan işte verimliliğin artmasında işin profesyonelce yapılmasının etkili olabileceğinden bahsedilebilir. Başarı ve verimlilik ise okul örgütlerinde mutluluğu da beraberinde getirecektir. Örgütsel mutluluğu etkileyen birçok faktörün yanı sıra mesleğin profesyonelliğinin etkisi bile çok fazladır. Elde edilen tüm bulgular göz önüne alındığında mesleki profesyonelliğin öğretmenlerin örgütsel mutluluğun alt boyutlarından olumlu duygular üzerinde %23, olumsuz duygular üzerinde %11 ve potansiyelini gerçekleştirme üzerinde ise %36'lık bir etkiye sahip olması dikkate alınması gereken bir faktör olduğunu göstermektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Tezin son bölümünde araştırma sonucu ulaşılan bulguların sonuçlarına yer verilmiştir. Sonuçlar değerlendirilip tartışılarak ve gelecekte yapılacak olan çalışmalar için önerilerden bahsedilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Yapılan çalışmada amaç öğretmenlerin mesleki profesyonellikleriyle örgütsel mutlulukları arasında olan ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Buna yönelik Denizli ilinin Çameli, Acıpayam ve Tavas ilçelerinde ilkokul, ortaokul ve liselerde göre yapan 310 öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Bu başlık altında araştırmadan elde edilen sonuçlar genel çerçevede sunulmuştur. Ortaya çıkan bu sonuçlardan mesleğe ve öğretmenliğe nasıl yansımalar elde edilebileceğinden bahsedilmiştir. Çalışmada elde edilen bulguların temel sonuçları başka araştırmalar ile ilişkilendirilerek çeşitli çıkarımlar elde edilmiştir

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenler mesleki profesyonelliklerini yüksek düzey olarak algılamaktadırlar. Ayrıca öğretmenler öğretmen kalitesi ve mesleki hassasiyet, mesleki bağlılık, üst düzey bilgi ve beceriye sahip olma, mesleki disiplin, mesleki gelişim, mesleğin önemine ilişkin algı alt boyutlarında yüksek; kamuoyunun ve üst yönetimin mesleki algısı, kamuoyunun mesleğe duyduğu güven ve mesleki özerklik alt boyutlarında da orta düzey profesyonel olduklarını düşünmektedirler. Bu durum öğretmenlerin kendilerine bağlı olan boyutlarda yeterli hissetmekte ve dışarıdan bir gücün etkili olduğu boyutlarda ise daha az profesyonel olarak hissettiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin kendilerini en profesyonel gördükleri alan mesleki bağlılık iken; en az profesyonel gördükleri alan ise kamuoyunun ve üst yönetimin mesleki algısıdır. Bu durum öğretmenlerin sahip olduğu mesleki kimliğin ön planda olduğu, icra ettikleri meslek adına efor ve çaba sarf ettikleri aynı zamanda mesleki amaç ve etik bağlılıklarının gelişmiş olduğu anlamına gelmektedir. Ancak kamuoyu ve üst yönetimden yeterli desteği ve geri dönüt alamadıklarını işaret etmektedir. Kamuoyu ve üst yönetimden meslekle ilgili algı ve güven anlamında gerekli desteği görememeleri beraberinde mesleki anlamda yeterli özerkliğin de sağlanamamasını getirecektir. Bu açıdan mesleki özerklik konusunda da kendilerini daha az profesyonel hissetmeleri beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili olan önemine ilişkin algı, gelişim, disiplin, hassasiyet,

bilgi ve beceriye sahip olma açısından daha profesyonel olarak görmeleri, öğretmenlik mesleğine duyarlılık ve duygusal bağlılıklarının da göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin kadın veya erkek olması mesleki profesyonellik açısından anlam ifade etmemesine rağmen, kadın öğretmenler kendilerini daha profesyonel olarak değerlendirmektedirler. Yine de cinsiyet değişkeni mesleki profesyonellik üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin medeni durumlarının ise genel olarak mesleki profesyonellik üzerinde herhangi bir etkisi görülmemektedir. Bu anlamda evli öğretmenlerin ve bekâr öğretmenlerin benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Ancak mesleki gelişim ve mesleğin önemine ilişkin algı boyutlarına ait sorulara bekâr öğretmenlerin evlilere kıyasla anlamlı derecede ortalamalarının daha fazla olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sahip olduğu mesleki kıdemlerinin ise mesleki profesyonellik algılarının üzerinde etkisi olmadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca benzer şekilde öğretmenlerin okullarındaki hizmet süreleri de profesyonellik algısı açısından etki yaratan bir değişken olarak yer almamıştır. Son olarak branş değişkeni mesleki profesyonellik üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değil iken, mesleki disiplin alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin lehine bir farklılık tespit edilmiştir. Yani sınıf öğretmenleri disipline olabilme, planlı ve programlı çalışma, eğitim ihtiyaçlarında standartlara uygunluk, dersi amacına uygun işleyebilme gibi konularda branş öğretmenlerine göre kendilerini daha profesyonel olarak algılamaktadırlar. Bu anlamda öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşme aşamasında öğretmenin kişisel özelliklerinden kaynaklı bir engel olamadığından bahsetmek mümkündür. Profesyonelleşmenin sağlanmasının eğitimin etkilediği her alana olumlu yansımalar yaratacağı düşünülerek katkıda bulunulabilir. Kamuoyu ve üst yönetimin gerekli yardım ve destekleriyle öğretmenler gücü birleştirilerek eğitimin içindeki faaliyetler daha işlevsel hale getirilebilir.

Alanyazında çalışmaların bazılarında benzer sonuçlara rastlanılmıştır. Hoşgörür (2017), Altınkurt ve Ekinci (2016), Nartgun, Ekinci, Tukul ve Limon (2016), Hardwood ve Tukonic (2016), Yılmaz ve Altınkurt (2015) yaptıkları çalışmalarda öğretmenler açısından meslekteki profesyonellik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bir başka çalışmada Cansoy ve Parlar (2017) öğretmenlerin profesyonellik algılarının yüksek olduğunu da belirtmişlerdir. İlk ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki profesyonelliklerine dair yapılan çalışmada Karaca ve Başer (2016) algıların yüksek düzeyde olarak tespit etmişlerdir. Koç (2009) yaptığı çalışmada imam-hatip lisesinde çalışan meslek derslerinde görevli öğretmenlerin profesyonellik bakımından yeterli seviyeye sahip olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Koşar (2015) ise ilköğretimde görevli öğretmenlerin

profesyonelliği ile ilgili algı düzeylerinin orta seviye üzerinde tespit etmiştir. Bir başka benzer çalışma ise yurt dışında Tukonic ve Harwood (2015) ve Torres ve Weiner (2018) yapmış oldukları çalışmalarda öğretmenlerin profesyonel olma üzerine algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmaların yanı sıra Kılınç (2014) ve Çelik (2015) yaptıkları araştırmalarında, öğretmen görüşlerine göre orta düzey profesyonellik algısına sahip olduğu belirlenmiştir. Bayhan (2011) yaptığı çalışmada ise Türkiye’de öğretmenler açısından meslekte profesyonelleşme düzeyinin yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine benzer bir şekilde Cerit (2012) öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin ortalamanın altında olduğunu belirlemiştir. Malezya’ da yaptıkları çalışmada Noordin, Rashid, Ghani, Aripin, ve Darus (2010) profesyonel olma algılarının alt seviyelerde olduğu sonucuna varmışlardır. Geist (2002) ortaokullarda görev yapan öğretmenlerle yürüttüğü araştırmasında da öğretmenlerin mesleki profesyonelliğini düşük düzey olarak belirlemiştir.

Yine bu araştırmada elde edilen sonuca benzer; Çelik (2015), Fakılı (2019), Çelik Yılmaz (2017) yaptıkları çalışma sonucunda da mesleki profesyonellik ve cinsiyet değişkeninin anlamlılık derecesinde bir fark ifade etmediğini ortaya çıkarmışlardır. Gelişen modern çağda kadın ve erkekler arasında mesleki şartların eşitlenmesi, bakış açılarının değişmesi mesleki anlamda profesyonelliğin cinsiyet değişkeniyle farklılık göstermemesinin nedeni olarak açıklanabilir. Çalışma hayatında giderek kadın ve erkek ayrımının azalması, ücret ve sorumluluk anlamında şartların eşitlenmesi öğretmenlerin mesleklerine dair algıları olumlu yönde etkilediği söylenilebilir. Chritoph ve Noll (2003), Diener ve Diener (1995), Fugl- Meyer vd (2002) ve Suhail ve Chaudhry (2004) yaptıkları çalışmalarda benzer şekilde cinsiyet değişkeni ile mesleki profesyonelliğin arasında farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmışlardır (Doğan vd, 2013).

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin medeni durumları ile anlamlı bir farklılık belirtmediği, fakat mesleğin önemine ilişkin algı boyutunda anlamlı bir fark belirlenmiş ve bekâr öğretmenlerin ortalaması evli öğretmenlerin ortalamasından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak literatürdeki çalışmalara bakıldığında Bayhan (2011) mesleki profesyonellik düzeylerinin evli olan öğretmenlerde daha yüksek olduğunu sonucuna varmıştır. Yine Çelik (2015) yürüttüğü araştırmasında öğretmenlerin medeni durumlarının meslekteki profesyonellikleri üzerinde anlamlılık ifade etmediği belirtmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin evli veya bekâr olmalarının mesleki gelişim boyutunda anlamlı bir farklılık ifade ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Evli öğretmenlerde profesyonellik algısı bekâr öğretmenlere kıyasla daha

düşük olarak tespit edilmiştir. Bu alt boyut düşünüldüğünde mesleki anlamda gelişime evli öğretmenlerin bekâr öğretmenler kadar çaba ve vakit ayıramadıkları düşünülebilir. Kuruma katkı noktasında çaba ve zaman olarak bekâr öğretmenlerin daha özverili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın sonucuna paralel olarak Bayhan (2011), Altınkurt ve Yılmaz (2014), Karaman (2016) ve Çelik Yılmaz' ın (2017) öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarda mesleklerindeki profesyonelliklerine ilişkin düzeyleriyle kıdemleri bakımından anlamlılık derecesinde bir ilişki tespit edilememiştir. Fakat Tukonic ve Harwood (2015) çalışmasında, 21 yıl ve üzeri mesleki hizmet süresi olan öğretmenler kendilerini yeterli düzeyde profesyonel olarak görmektedir şeklinde belirtmişlerdir. Bu çalışmada her ne kadar anlamlı düzeyde farklılık tespit edilememiş olsa dahi mesleki deneyimi en alt seviyedeki (1-5 yıl) öğretmenler mesleklerinde profesyonellik düzeylerinin ortalamaları bakımından daha yüksek oldukları görülmüştür. Bunun yanı sıra mesleğin önemine ilişkin algı, üst düzey bilgi ve beceriye sahip olma boyutlarında da profesyonel olma bakımından ortalamaları yüksek olarak belirlenmiştir. Bu durum mesleğe yeni başlamış olan genç öğretmenlerin idealistlik duyguları ile profesyonel davranış göstermeye çalışmaları ile açıklanabilir. Bayhan (2011) benzer bir şekilde 26 ve üzeri hizmet süresi olan öğretmenlerin mesleki profesyonelliğini daha düşük olarak ifade etmiştir. Okul ortamında profesyonellik bilgi ve tecrübe paylaşımında bulunan, önem veren, mesleki anlamda kendini geliştirmeye istekli ve açık olan bireyler tarafından gösterilmektedir. Genç öğretmenlerin bu konularda gönüllü olmaları aynı zamanda işini ciddiye almaları, mesleki gelişim ve duyarlılık bakımından daha profesyonel olmaları ile açıklanabilir. Bu bulguların aksine Çelik (2015) yaptığı çalışmada 1-10 yıl mesleki hizmet yılına sahip öğretmenlerin daha az profesyonel olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mesleki profesyonellik görev yapılan ortamın özellikleri ve kültüründen etkilendiği için farklı sonuçların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Bu çalışmada öğretmen kalitesi ve mesleki hassasiyet, mesleki disiplin ve mesleki özerklik boyutlarında 20 ve üstü meslekte hizmet süresi olan öğretmenlerin profesyonellikleri bakımından daha iyi seviyede olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu durumun ortaya çıkmasında öğretmenlerin mesleki deneyim ve tecrübelerinin etkili olduğu düşünülebilir. Çalışmalarda çıkan farklı sonuçlar mesleki hizmet yılı değişkeninin doğrudan profesyonelliği etkilememesi ile açıklanabilir. Yılmaz ve Altınkurt (2015) tarafından yürütülen çalışmada meslekteki profesyonellik üzerine mesleki kıdemın dolaylı olarak etkilediği belirtilmiştir.

Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri üzerinde branş değişkeninin etkili olmadığı görülmüştür. Sadece mesleki disiplin alt boyutuna ilişkin branş değişkeni açısından fark tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenleri mesleki disiplin açısından branş öğretmenlerinin ortalamalarına kıyasla kendilerini daha profesyonel algıladıkları söylenilebilir. Ölçeğin toplamında anlamlı bir fark görülemez de sınıf öğretmenleri ortalamalarına göre daha profesyonel olarak belirlenmiştir. Yani bu sonuçlar sınıf öğretmenleri işlerini daha profesyonelce yapmaktadır görüşünü destekler niteliktedir. Bunun nedeni olarak da sınıf öğretmenlerinin verdikleri eğitimin sonuçlarını branş öğretmenlerine göre daha net görebilmeleri olarak açıklanabilir. Sonucunu gördükleri işe olan inançları ve istekleri ise artmaktadır. Böylelikle mesleklerine olan profesyonellik algıları daha yüksek olması desteklenmektedir. Çelik (2015) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin profesyonellik algılarının branş öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Altinkurt ve Yılmaz (2014) yaptıkları çalışmada ise duygusal emek alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin, kişisel gelişim alt boyutunda genel lise öğretmenlerinin profesyonellik düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine dair değerlendirme sonuçlarındaki farklılıklar görev yapılan okulların ve toplumun kültürlerinden kaynaklanıyor olabilir. Mesleki profesyonelliğin öğretmenin kendine özgü niteliğinin yanı sıra çalışma hayatında var olan deneyim, çalışma ortamının iklimi gibi birçok faktörden etkilenebilmektedir.

Öğretmen profesyonelliği eğitimin niteliğinin artırılmasında büyük katkı sağlamaktadır (Thoonen, Slegers, Peetsma ve Geijsel, 2011). Bu anlamda öğretmenlerden profesyonel davranış göstermeleri beklenilmektedir. Yani öğrencilere iyi bir eğitim sunabilmeleri için etkili şekilde bilgi ve becerilerini kullanabilmeleri, eğitim öğretim etkinliklerini kapsamlı bir şekilde gerçekleştirebilmelilerdir. Profesyonel bir öğretmen eğitimde öğrencileri belli kalıplara sığdırmayan, en verimli olacak şekilde gerekli davranış ve kuralları belirleyerek uygulayabilen kişilerdir (Cerit, 2012).

Araştırmanın sonuçlarında öğretmen görüşlerine göre örgütsel mutluluk ölçeğinde alt boyutlarından olumlu duygular açısından orta, diğer iki boyutlarında yüksek düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Çıkan sonuçlar ile bu alanda Diener ve Diener (1995), Christoph ve Noll, (2003), Suhail ve Chaudhry (2004), Tuzgöl ve Dost (2006), Tan vd. (2006), Aydemir (2008), Tosyalı (2010), Kara (2010), Tingaz (2013), Duman (2014), Tunç ve

Çağlayan (2015), Sevindik (2015), Eren (2015) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları ile tutarlı olduğu görülmüştür. Çıkan sonuçlardan öğretmenlerin kurumlarında keyifli, mutlu, istekli olduğu yaşanan olumsuzlukların genel duygularına yansımadağı, kendilerini geliştirme ve amaçlarına ulaşma doğrultusunda isteklerini yerine getirebildiklerini göstermektedir. Bu alanda yapılan çalışmalarda Çetin ve Polat (2019), Özdemir ve Kış (2019), Arslan (2018), Moçoşoğlu ve Kaya (2018), Weinstein ve Ryan (2010), Field ve Buitendach (2011), Afifah (2017) gibi araştırmacılarında benzer sonuçlar elde ettikleri görülmüştür.

Yine bu çalışmayla benzer sonuçlara ulaşan Şengül ve Demirel (2016), Çetin ve Polat (2019), Çankaya (2009) çalışmalarında cinsiyet ve örgütsel mutluluğun arasında bir ilişkinin bulunmadığını ifade etmişlerdir. Katja vd. (2002), Chritoph ve Noll (2003), Suhail ve Chaudhry (2004), Mahon vd. (2005), Tan vd. (2006), Cihangir ve Çankaya (2009), Şahin vd. (2011) çalışmalarında cinsiyetin mutluluk üzerinde bir etkisi olmadığı desteklerken Wang ve VanderWeele, (2011) ve Webb (2009) yaptıkları araştırmalarında cinsiyet ve mutluluk arasında bir ilişki olduğunun sonucunu ortaya çıkarmışlardır. Genel itibariyle kadın veya erkek öğretmenler görev yaptıkları okullarında birbirine benzeyen problemlerle başa çıkmak zorunda kaldıkları ve mutluluklarını etkileyen etkenlerin de benzer olduğu biçiminde yorum yapılabilir. Çıkan sonuçtan hareketle öğretmenler cinsiyetleri etki etmeksizin okullarında hemen hemen aynı durumlarla baş etmek durumunda kaldıkları ve mutluluğun içsel veya dışsal etkilerle cinsiyet kaynaklı sebeplerle etkilenmediği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin örgütsel mutluluklarında etkili olan boyutların düzeylerine medeni durumlarının etkisinin olmadığı çalışmadan elde edilen sonuçlarda görülmektedir. Oysa mutluluk üzerine yapılan çalışmalarda evli bireylerin bekâr olanlara göre daha mutlu olduğu saptanmıştır (Frey and Stutzer 2003: 18). Bu çalışmada da okul örgütlerinde örgütsel mutluluğun boyutları üzerinde evli ya da bekâr olmanın herhangi bir etkisi görülmemiştir. Çalışmanın bu sonucunu destekler nitelikte Frijters vd. (2004), Keng ve Hooi (1995), LaBarbera ve Gurhan (1997), Tan vd. (2006), Tiliouinevd (2006) tarafından yapılan araştırmalar mevcuttur (Doğan, 2013). Bu durum okullarda öğretmenlerin birbirleriyle ya da yöneticilerle olan iletişim ve sorun çözme süreçlerinde medeni durumlarına göre ayırımın yapılmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Yine örgütsel mutluluğun alt boyutlarındaki algı düzeylerinde öğretmenlerin meslekteki hizmet yılının bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat olumlu duygular alt boyutunda 1-5 yıllık mesleki hizmet süresi olan öğretmenler ile 16-20 yıl mesleki

hizmet süresi olan öğretmenlerin ortalamaları arasında anlamlılık ifade eden bir fark görülmektedir. Bu araştırmada mesleki hizmet yılı ve örgütsel mutluluğun boyutları arasında elde edilen sonuçlara benzer olarak Çetin ve Polat (2019) çalışmalarında mesleki kıdem bakımından 1-10 yıl olan ortaokul öğretmenlerinin 11-20 yıl olanlara kıyasla örgütsel mutluluklarının daha fazla olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Genç öğretmenlerin idealistliği ve yeni başlama heveslerinin, mesleği ve toplumla ilgili deneyimlerinin başlarında olmaları bu konuda daha pozitif olmalarını açıklayabilir. Mesleğin ilk yıllarında olan öğretmenlerin durumun daha iyileşip değiştirilebileceğine daha inançlı olmaları ile mutluluk düzeylerinin yüksek olması ile açıklanabilir. Daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde görülen örgütleriyle ilgili mutluluk oranlarındaki azalış mesleki anlamda tükenmişlik, bireysel faktörler gibi sebeplerden kaynaklı olarak düşünülebilir. Yine aynı konuyla çalışan Kumaş ve Deniz (2010) araştırma sonuçlarında meslekteki deneyimi 1-5 yıl olan öğretmenlerin iş doyumunun, 6 ve üzeri meslekte kıdemi olan öğretmenlerle kıyaslandığında yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Yılan araştırmalar bu çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Özdemir ve Kış (2019) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile örgütsel mutlulukları arasında anlamlı bir farklılık tespit edememişlerdir.

Çalışmadan edinilen sonuçlar incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarında çalıştıkları süre örgütsel mutluluğun boyutlarındaki düzeylerine etki etmemektedir. Michaelowa (2002), Sabry (2010) ve Düzgün (2016) yürüttükleri çalışmalarda aynı bu sonucu destekler nitelikte ortaokul öğretmenlerinin örgütsel mutluluk düzeylerinin buldukları okulda kalma sürelerine göre farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Ayan vd. (2009) ise bu sonucun tam tersine iş doyumuyla kurumda görev sürelerinin zıt yönde anlamlılık gösteren bir ilişkilerinin olduğu, yani çalışma süresi arttıkça bireylerin örgüt içi ilişkilerinde ve iş doyumunda farklılık olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Ortaya çıkan sonuç, okullarındaki görev süreleri açısından değişiklik gösterse dahi öğretmenler örgütsel mutluluklarıyla alakalı değerlendirmelerinde benzer görüşler belirttiği ve çalışma sürelerinin mutluluk düzeyleri üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel mutluluğun boyutlarındaki algı düzeylerine branş değişkeninin etkisi olmadığı görülmektedir. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde ise farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Koruklu vd. (2013) ortaöğretim öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada branş ile iş doyumunun herhangi bir ilişkisi olduğu sonucunu elde

edememişlerdir. Okul yönetiminin davranışları, liderlik tarzlarının öğretmen branşları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı Taş, Çelik ve Tomul (2007) tarafından tespit edilmiş olup, branş değişkeninin örgütlerdeki mutluluğa etkisinin olmayacağı öngörülebilirdi. Yine bu araştırmada ulaşılan sonuçlardan farklı olarak Özdemir ve Kış (2019) branş öğretmenlerin ortalamalarının sınıf öğretmenlerine kıyasla ortalamalarını yüksek olarak belirtmişler ve bu sonucun nedenini sınıf öğretmenlerinin uğraştığı yaş grubu itibarıyla daha küçük olmasının yoruculuğuyla açıklamışlardır. Branş öğretmenlerinin akademik yönde kendilerini geliştirmek için daha fazla zaman ayırabilmesi ile mesleki anlamda doyuma ulaşmasını olumlu duygular geliştirmesi ile ifade edilmiştir. Ancak Kumaş ve Deniz'in (2013) yaptıkları çalışmaya göre ise öğretmen branşları ile mesleki doyumun arasında bir ilişki olduğu sonucu belirtilmektedir. Fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki doyumlarının başka branşlarla kıyaslandığında çok daha az olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Kotaoğlu (2019) olumsuz duygular ve potansiyelini gerçekleştirme alt boyutlarında öğretmenlerin branşları ile arasında anlamlı bir fark ortaya çıkarmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ortalamalarının branş öğretmenlerinin puan ortalamasından daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Bu durumu branş öğretmenlerinin okullarda belirli sınıflara ve sınırlı sayıda derse girme zorunda olmaları sebebiyle sınıf öğretmenleri kadar yaptıkları işin sonucunu görmede ve kendilerini geliştirme konusunda yeterli fırsatı elde edememeleri ile açıklamışlardır. Araştırmada elde edilen sonuçlarda öğretmenlerin örgütlerindeki olumlu ve olumsuz duyguları ile kendi potansiyellerini gerçekleştirme anlamındaki algılarının branş türlerine göre etkilenmediği görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile örgütsel mutlulukları arasında olan ilişkiyi tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada; öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının ile olumlu duygular ve potansiyeli gerçekleştirme boyutlarındaki düzeylerinin birbirleriyle orta düzey ve pozitif yönlü, olumsuz duygular boyutundaki düzeylerinin ise orta ve negatif yönlü bir ilişkiye sahip oldukları görülmektedir. Mesleki profesyonelliğin olumlu duygular üzerinde %23, olumsuz duygular üzerinde %11 ve potansiyelini gerçekleştirme üzerinde ise %36'lık bir etkiye sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki anlamda profesyonelliklerin artırılması örgütlerindeki mutluluk derecelerinin artmasını sağlayacaktır. Profesyonelliğin aslında mesleki anlamda örgütsel mutluluğu etkileyen bir faktör olduğu söylenilebilir. Profesyonelleşme becerilerinin artırılması ve olanak sağlanması öğretmenlerin çalışma hayatına büyük kolaylık sağlayabilir. Daha koordine eğitim öğretim faaliyetleri içerisinde bulunma, öğretmenlerin her anlamda kendilerini yeterli ve donanımlı hissetmeleri mesleki doyum için gerekli ön

koşulları oluşturabilir. Elde edilen iş doyumunun ise öğretmenlerin mutluluğuna her anlamda katkı sağlayacağından bahsedilebilir. Yani mesleki profesyonellik dolaylı olarak da olsa örgütsel mutlulukla ilişkili ve örgütsel mutluluk üzerinde etkilidir. Mesleki anlamda profesyonelce davranmayı başarabilen bireyler örgütlerinde karşılaşılabilecekleri birçok sorunla baş etmeyi daha kolaylıkla halledebilecekler ve süreç yönetiminde etkili olabileceklerdir. Bu durum ise gerek örgüt içi iletişim gerekse kendilerini ifade etme konusunda da profesyonelce davranış gösterebilen öğretmenlere mesleki doyum anlamında fayda sağlayabilecektir. Bazı okulların başarının adresi olarak nitelendirilmesinde, kurum kültürün çalışma ortamına yansıtılış şekli, iş ve işleyişlerdeki profesyonellik etkili olmaktadır. Dolayısıyla örgütte yer alan öğretmenlerin yaptıkları işten memnuniyetleri, okulun amaçları ile kendilerini özdeşleştirmeleri, her türlü faaliyette gönüllü ve istekli olduklarından bahsedilebilir. Bu sebeple okulların ve öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi başarıyı ve aynı zamanda örgütlerdeki mutluluğu da beraberinde getireceği ön görülebilir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde çalışma süreci, analizler ve ortaya çıkan sonuçlar bütün olarak değerlendirildiğinde daha sonra yapılacak olan çalışmalar ve araştırmalar açısından faydalı olacağı düşünülen öneriler yer almaktadır.

Öğretmenlerin profesyonelliklerini geliştirmek adına görev yapılan okulların başarı ve gelişimlerine olan katkılarına yönelik performans değerlendirme sistemleri kurulabilir. Böylelikle öğretmenlerin olumlu yönde güdülenmesi sağlanabilir. Aynı zamanda olumlu katkıları arttırmak için kurulacak olan teşvik sistemi de öğretmenlerin okul içi ve okul dışı faaliyetlere, etkinliklere ve projelere yönelmesine, bu konuda gönüllü olmalarına katkı sağlayabilir.

Okulların bünyesinde yeterli bütçe ayrılarak kurulacak olan meslek öğreticiliği, öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesinin gelişmesi adına yararlı olabilir. Bu sayede yetişecek olan öğretmenler bu konuda deneyimli eğitimcilerin bilgi ve tecrübelerinden faydalanarak profesyonelliğin gelişmesine katkı sağlayabilir.

Çalışmada öğretmenlerin kamuoyu ve üst yönetimin algı ve güveninden kaynaklı profesyonelliklerini orta düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu gibi türlü sebeplerle öğretmenlerin mesleklerinde kendilerini özerk hissedemedikleri de saptanmıştır. Bunun için özlük haklarında iyileştirme ve meslek kanunu ile ilgili çalışmaların hızlandırılması öğretmenlerin bu konudaki eksikliklerinin giderilmesine yardımcı olabilir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim anlamında medeni durumlarının anlamlı bir fark yarattığı, bekâr öğretmenlerin bu konuda kendilerini daha profesyonel hissettikleri tespit edilmiştir. Bunun sebebi olarak da evli öğretmenlerin hem alanları üzerine hem de meslekleri üzerine kendilerini geliştirmek için zaman yaratamaması olarak görülebilir. Bu konuda hizmet içi eğitimlerin katılımcılardan gelen talepler doğrultusunda yer ve zaman anlamında faydalı olacak bir şekilde düzenlenmesi önerilebilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin profesyonelliklerinin örgütsel mutluluklarını yordadığı görülmektedir. Öğretmenlerin örgütlerindeki olumlu duyguları fazla, olumsuz duyguları ise daha düşük seviyede hissetmeleri aynı zamanda potansiyellerini gerçekleştirme imkânı elde etmeleri için öğretmenlik mesleğin profesyonelleşme sürecinin ele alınması ve katkıda bulunulması gerekmektedir. Öğretmenlerin mutluluğu eğitimin ve toplumun her kademesine olumlu yansıtacağı düşünüldüğünde, profesyonelleşme ile ilgili gerekli çalışmaların yapılması önerilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin mutluluk algı düzeylerinin branş öğretmenlerine göre daha fazla olduğu sonucu elde edilmiştir. Altında bulunan sebepleri araştırılıp öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları problemlerin ortadan kaldırılarak şartlar her iki gruba yararlı olacak şekilde düzenlenebilir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre mesleki profesyonellik algıları ve örgütlerindeki mutluluk düzeyleri yüksek düzeyde iken mesleki profesyonellik ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişki orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Daha iyi sonuçlar elde edilebilmesi için hem profesyonellik hem de mutluluk için gerekli ön koşulların saptanması aynı zamanda bu ön koşulların gerçekleştirilmesi ile ilgili planlamanın işe koyulması önerilebilir.

Öğretmenlerin örgütleriyle ilgili olarak olumlu duygular düzeyleri orta düzey olarak belirlenmiştir. Bununla ilgili olarak olumlu bir okul kültürü oluşturulması ilk yapılacaklar arasına alınabilir. Okul ortamında kurulan tüm paydaşlarla ilişkilerin olumlu olarak düzenlenmesine dikkat edilebilir.

Yine öğretmenlerin okulları ile ilgili olarak olumsuz duygularının düzeyi yüksek olarak tespit edilmiştir. Bu konuyla ilgili olarak öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini olumlu yönde etkilemek için ihtiyaç doğrultusunda okullarda kişisel gelişim seminerleri belirli aralıklarla süreklilik içeren bir şekilde düzenlenebilir. Bu konuda yöneticilerin öğretmenlerin ihtiyaçlarına kulak vermesi gerekmekte aynı zamanda moral ve motivasyonları için de üstlerine büyük görevler düşmektedir. Belki bir sosyal etkinlikten sorumlu öğretmen belirlenip okul dışı etkinliklerle öğretmenler arası iletişim artırılabilir. Böylece paylaşım artarak örgüt içi yapılar sağlanabilir.

Öğretmenlerin olumlu duygularını arttırıp olumsuz duygulardan sıyrılmasını sağlamak için öğrencilerle olan iletişimleri ile ilgili sabırlı olmaları, fedakâr ve hoşgörülü olmalarına teşvik edilebilir. Bunun yanı sıra olumlu dönüt alabilmeleri ve emeklerin sonuçlarını daha net görüp duyguların pekişmesi adına uygulama olarak veli ziyaretleri düzenlenebilir.

Türkiye bağlamında bu araştırma konusu sebeplerini derinlemesine bulmak ve veri çeşitliliği ortaya koymak adına nitel veri toplama araçlarıyla birlikte karma desenli çalışma olarak yapılabilir. Böylelikle alan yazında önemli bir boşluğu dolduracağı öngörülmektedir.

Bu araştırmanın sonuçları örneklemin alındığı ilgili evren ile sınırlı kalmıştır. Sonuçların farklı evren ve örneklerle karşılaştırılabilmesi için benzer çalışmalar yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Adams, G. (2017). Using a narrative approach to illuminate teacher professional learning in an era of accountability. *Teaching and Teacher Education*, 67, 161-170.
- Adıgüzel, O., Tanrıverdi, H. ve Özkan, D. S. (2011). Mesleki profesyonellik ve bir meslek mensupları olarak hemşireler örneği. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 237-259.
- Afifah, N.A. (2017). *Relationship between job satisfaction, income and leadership with happiness at work*. Master's thesis, Universiti Utara Malaysia.
- Aktaş, M., Aksu, Ö., Türkmen, L., Solak, K., Kurt, H., ve Ekici, G. (2013). Türkiye ve bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki hizmet öncesi öğretmen eğitimi sistemlerinin karşılaştırılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (Özel Sayı)*, 131-145.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2012). Ortaöğretim okullarında değerlerle yönetim, örgütsel adalet ve iş doyumunu arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(4), 50- 68.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57-71.
- Altinkurt, Y., ve Ekinci, C. E. (2016). Examining the relationships between occupational professionalism and organizational cynicism of teachers. *Educational Process: International Journal*, 5(3), 236-253.
- Altıok, H. Ö. ve Üstün, B. (2014). Profesyonellik: kavram analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 7(2), 151-155. <http://deuhyoedergi.org> adresinden erişilmiştir.
- Argon, T. ve Tabak, I. (2018). Örgütsel demokrasi ve örgütsel mutluluğa yönelik öğretmen görüşleri. *International Learning Teaching and Educational Research Congress (Iltar-2018) 6-8 Eylül 2018 – Amasya*.
- Aristoteles, (2014). *Nikomakhos'a etik*, (çev: Z. Özcan). Ankara: Sentez Yayınları, s.37-86.
- Arslan, Y. (2018). *Öğretmenlerin farklılıkların yönetimi yaklaşımlarına ilişkin alguları ile örgütsel mutluluk alguları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Arslan, Y., ve Soner Polat (2017). Örgütsel mutluluk ölçeğinin türkçeye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(4), 603-622.
- Ataünal, A. (2003). *Niçin ve nasıl bir öğretmen?*. Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları.
- Ayan, S., Kocacık, F., ve Karakuş, H. (2009). Lise öğretmenlerinin iş doyumunu düzeyi ile bunu etkileyen bireysel ve kurumsal etkenler: Sivas merkez ilçe örneği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10, 18-25.
- Aydemir S. (2019). *Ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ve mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

- Aydemir, R. E. (2008). *Dindarlık ve mutluluk ilişkisi (ilk yetişkinlik dönemi)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Aydın, A., ve Başkan, G. A. (2005). The problem of teacher training in Turkey. *Biotechnology and Biotechnological Equipment*, 19, 191-197.
- Aydın, İ. (2016). *Yönetişel, mesleki ve örgütsel etik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aygün, Z. K., ve Imamoğlu, E. O. (2002). Value domains of turkish adults and university students. *The Journal of Social Psychology*, 142, 333-351.
- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz-Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S., Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: pısa örneği. *Journal of Educational Sciences Research*, 4, 207-218.
- Bachelard, G. (1996). *Mekânın politikası*. (çev: Aykut Derman). Kesit Yayıncılık, İstanbul
- Bair, M. A. (2016). Professionalism: a comparative case study of teachers, nurses, and social workers. *Educational Studies*, 40, 450-464. doi: 10.1080/03055698.2016.121965
- Bakioğlu, A., ve İnandı, Y. (2001). Öğretmenin kariyer gelişiminde müdürün görevleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(4), 513-529.
- Bakker, A. B. Eva Demerouti (2013). Job demands-resources model. *Revista de Psicologia del Trabajo y de las Organizaciones*, 29(3), 107-115.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. Kariyer Yayıncılık, İstanbul.
- Bayhan, G. (2011). *Öğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bayram, F. ve Aypay, A. (2012). İlköğretim okullarında müdür etkililiği, okul iklimi ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki. *Eğitimde Politika Analizi*, 1(1), 49-63.
- Baysal A.C. (1981). *Sosyal ve örgütsel psikolojide tutumlar*. Yalçın Ofset Matbaası, İstanbul.
- Beceren, E. (2012). *Duygusal ve sosyal zekâmız*. İstanbul: Postiga Yayınları.
- Begum, S., Jabeen, S. & Awan, A. B. (2014). Happiness: a psycho-philosophical appraisal. *The Dialogue*, 9(3), 313-325.
- Benz, M., & Frey, B. S. (2004). Being independent raises happiness at work. *Swedish Economic Policy Review*, 11(2), 95-134.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Türkiye'de eğitim bilimleri tarihi*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bodur, M. (2006). *Eğitim fakültesi programlarının farklı lise çıkışlı öğrencilerin öğretmenlik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

- Brief, A. P. & Weiss, H. M (2002). Organizational behavior: affect in the workplace. *Annual Review of Psychology*, 53, 279-307. https://www.researchgate.net/publication/11603892_Organizational_Behavior_Affect_in_the_Workplace adresinden erişilmiştir.
- Bruck, C. S., & Allen, T. D. (2003). "The relationship between big five personality traits, negative affectivity, type a behavior, and work–family conflict", *Journal of Vocational Behavior*, 63, 457-472.
- Bryson, A., Forth, J. & Stokes, L. (2015). Does worker well being affect workplace performance? *Department of Business Innovation and Skills, Discussion Paper No. 9096* <http://ftp.iza.org/dp9096.pdf>
- Bulut, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının incelenmesi: bir norm çalışması*. Yayımlanmış doktora tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Buragohain, P., & Hazarika, M. (2015). Happiness level of secondary school teachers in relation to their job satisfaction. *SSRG International Journal of Humanities and Social Science*, 2(3), 19-37.
- Buyruk, H. (2015). Profesyonizm ve sendikacılık ikiliği ekseninde Türkiye öğretmen örgütlenmesi üzerine bir değerlendirme. *Çalışma ve Toplum*, 4, 151-182.
- Cansoy, R. ve Parlar, H. (2016). Öğretmen profesyonelizminin okul gelişimi ile olan ilişkisinin incelenmesi. *11. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*, 73-77. Kuşadası: Eyedder.
- Carr, A. S. & Kaynak H. (2007). Communication methods, information sharing, supplier development and performance an empirical study of their relationships. *International Journal of Operations & Production Management*, Vol. 27 No. 4, 2007, pp. 346- 370.
- Carver, C. S. (2003). Pleasure as a sign you can attend to something else: placing positive feelings within a general model of affect. *Cognition and Emotion*, 17, 241-261.
- Cenkseven, F., ve Akbaş, T. (2016). Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3.
- Cerit, Y. (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 497-521.
- Chaiprasit, K., & Santidhiraku, O. (2011). Happiness at work of employees in small and mediumsized enterprises. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 25, 1- 454.
- Cihangir-Çankaya, Z. (2009). Öğretmen adaylarında temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve iyi olma, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 691-711.

- Colmer, K. (2017). Collaborative professional learning: contributing to the growth of leadership, professional identity and professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(3), 436-449.
- Csikszentmihalyi, M. (2004). *İyi iş: liderlik, mutluluk ve anlam oluşturma*. (çev. Ahmet Kardam). İstanbul: Acar Matbaacılık.
- Çelik Yılmaz, D. (2017). *Mesleki profesyonellik ile öğretmen liderliğine yönelik öğretmen algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Çelik, M. (2015). *Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Çetin, N. (2015). *Profesyonelleşme olgusu ve mali müşavirler üzerinde bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, S. ve Polat, S. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının analizi. *14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı*, Ankara.
- Dağlı, A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 184-192.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Education Research*, 37 (8), 677-692.
- Dean, J. (1991). *Professional development in school*, Buckingham: Open University Press.
- Demircan, T. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Demirci, M. K., Özler, D. E., Girgin, B. (2009). Beş faktör kişilik modelinin işyerinde duygusal tacize (mobbing) etkileri: hastane işletmelerinde bir uygulama. *Journal of Azerbaijani Studies*, 13-39.
- Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining teacher professionalism from different perspectives. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 2047-2051.
- Demirtaş, M. (2010). “Örgütsel iletişimin verimlilik ve etkinliğinde yararlanılan iletişim araçları ve halkla ilişkiler filmleri örneği”, *Marmara Üniversitesi İİBF Dergisi*, 28(1), 411-444.
- Devlin, M. (2014). Avrupa'da gençlik çalışması, profesyonellik ve profesyonelleşme. Y. Kurtaran ve L. Yurttagüler içinde, *Gençlik Çalışmaları Tarihi* (çev. E. Türker, s. 127-140). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542- 575.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 5(1), 34-43.
- Diener, E., Sandvik, E., & Pavot, W. (2009). Happiness is the frequency, not the intensity, of positive versus negative affect. *In Assessing well-being*, 213-231.
- Diener, E., Suh, E., & Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24(1), 25-41.
- Diener, E., & Seligman, M. (2002). Very happy people. *American Psychological Society*, 13 (1), 81-84.
- Dilmaç, B., ve Bozgeyikli, H. (2009). Öğretmen adaylarının öznel iyi olma ve karar verme stillerinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 171-187.
- Doğan, T. (2012). Beş faktör kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 14(1), 56-64.
- Doğan, T. ve Eryılmaz, A. (2013). İki boyutlu benlik saygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 107-117.
- Döş, İ. (2013). Mutlu okul. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 267-282. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2029/560> adresinden erişilmiştir.
- Durğun, S. (2006). Örgüt kültürü ve örgütsel iletişim. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 112-132.
- Eaton, W. W. & Kessler, L. G. (1981). Rates of symptoms of depression in a national sample. *American Journal of Epidemiology*, 114, 528- 538.
- Ekici, K. M. (2013). *Meslek etiği*. Ankara: Savaş Kitap ve Yayınevi.
- Erdheim, J., Wang, M., & Zickar, M. J. (2006). "Linking the big five personality constructs to organizational commitment", *Personality and Individual Differences*, 41, 959-970.
- Erdoğan, İ. (1991). *İşletmelerde davranış*. Düşünce Basın Yayın Hizmetleri, İstanbul, 1991.
- Erikson, R. J., & Einarsen, S. (2004) Gender minority as a risk factor of exposure to bullying at work: the case of male assistance nurses. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 13, 473-492.
- Evans, L. (1999). *Managing to motivate: a guide for school leaders*. London: Cassell.
- Evans, R. (1996). *The human side of school change: reform, resistance, and the real-life problems of innovation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Evetts, J. (2003). The sociological analysis of professionalism occupational change in the modern world. *International Sociology*, 18(2), 395-415.

- Fakılı, A. (2019). *Mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklime yönelik öğretmen algıları: Ankara ili Keçiören ilçesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Fereidouni, H. G., Najdi, Y. & Amiri, R. E. (2013). Do governance factors matter for happiness in the mena region? *International Journal of Social Economics*, 40(12), 1028-1040.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: Sage.
- Field, L. K., & Buitendach, J. H. (2011). Happiness, work engagement and organisational commitment of support staff at a tertiary education institution in South Africa. *Sa Journal of Industrial Psychology*, 37(1), 01-10.
- Filipovska, K., Tarasiewicz, K. M., Ørving, M. A., Steengaard, K., Lindberg, H., & Højring, M. (2013). *Happiness in education* (Doctoral Dissertation).
- Fisher, C. D. (2010). Happiness at work. *International Journal of Management Reviews*, 12(4), 384-412.
- Fordyce M. W. (1997). Development of a program to increase personal happiness. *Journal of Counseling Psychology*, 1 (6), 511-521.
- Frey B. S. & Stutzer, A. (2003). Testing theories of happiness, working paper series. *Institute for Empirical Research in Economics*, 147, 1-23.
- Gavin, J., & Mason, R. (2004). The virtuous organization: the value of happiness in the workplace. *Organizational Dynamics*, 33(4), 379-392.
- Geist, J. R. (2002). *Predictors of faculty trust in elementary schools: Enabling bureaucracy, teacher professionalism, and academic emphasis*. Doctoral dissertation, The Ohio State University.
- Golparvar, M. & Abedini, H. (2014). Relationship between meaning and spirituality at work with job happiness positive affect and job satisfaction. *Management Science Letters*, 4, 255-268.
- Gökçora, İ. H. (2005). Toplumsal yaşamımızda ve türk bilim dünyasında "profesyonel ve profesyonellik" kavramlarına değin. *Bilgi Dünyası*, 6(2), 237-250.
- Güçlü, N., Özer, A., Kurt, T. ve Koşar, S. (2015). Liderlik stilleri, karar verme stratejileri ve kişiliğin okullardaki karar sürecine etkilerinin çok düzeyli analizi. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1756-1791.
- Gümüş, S., Apaydın, Ç. ve Bellibaş, M. Ş. (2018). Öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(17), 107-124.
- Gündüz, H.B. (2004b). Bir meslek olarak öğretmenlik. M.D. Karlı (Ed), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde (29-55). Ankara: Öğreti Yayınları.
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye'de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21.

- Habacı, İ., Karataş, E., Adıgüzelli, F., Ürker, A., ve Atıcı, R. (2013). Öğretmenlerin güncel sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(6), 263-277.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16(2), 250-279.
- Hamburger, O. & Bergsma, E. (2013). *Happiness at work*. Uitgeverij Boom Amsterdam: Nelissen Press.
- Hammer, D. P. (2000). Professional attitudes and behaviors: the a's and b's of professionalism. *American Journal Of Pharmaceutical Education*, 64, 455-464.
- Hançerlioğlu, O. (1996). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching*, 6, 151-82.
- Harwood, D., Klopper, A., Osanyin A., & Vanderlee, M.L. (2012). 'It's more than care': early childhood educators' concepts of professionalism. *Early Years*, 33(1), 4-17.
- Helsby, G. & McCulloch, G. (1996). Teacher professionalism and curriculum control. In: I. Goodson & A. Hargreaves (Eds), *Teachers Professional Lives*. London: Falmer Press
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices* (3. Baskı). Psychological Assessment Resources, Inc. Odesa, Fl.
- Hordern, J. (2016). Knowledge, practice, and the shaping of early childhood professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(4), 508-520.
- Hoşgörür, T. (2017). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile saygınlıklarını yitirme kaygıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(3), 387-424.
- Hörmann, H. & Maschke, P. (1996). On the relation between personality and job performance of airline pilots. *The International Journal of Aviation Psychology*, 6, 171-178.
- http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESL_EYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf
- Irak, D. U. (2012). *İşyerinde birey çevre uyumu: kuramsal yaklaşımlar ve örgütsel psikolojideki yeri*. Türk Psikoloji Yazıları, 15 (30), 12-22.
- İlhan, A., Aslanargün, E., & Shaukat, S. (2015). Developing teacher professionalism scale: validation and reliability study/ öğretmenlik mesleği profesyonellik ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1454- 1474.
- İmirlioğlu, İ. (2009). İş ortamında verimliliği etkileyen faktörler. *İş Sağlığı ve Güvenirliği Dergisi*, 44, 33-36.

- Judge, T. A., Heller, D., & Mount, M. K. (2002). Five-factor model of personality and job satisfaction: a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 530-541.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve insanlar*, 9. Basım. Evrim Basım Yayım Dağıtım, İstanbul, 1988.
- Kahraman, Ü, ve Çelik, K. (2019). Eğitim fakültesi formasyon öğrencilerinin özyeterlik inançları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(45), 353-375.
- Kangal, A. (2013). Mutluluk üzerine kavramsal bir değerlendirme ve türk hane halkı için bazı sonuçlar. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(44), 214-233.
- Kara, M. (2011) *Resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Karacaoğlu Vicdan, A. (2010). Hemşirelikte profesyonellik. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi, Sempozyum Özel Sayısı*, 262-263.
- Karaman, S. Z. (2016). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişki (Bitlis ili Ahlat ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasu, K. (2001). *Profesyonelleşme olgusu ve kamu yönetimi* (Cilt 11). Ankara: Mülkiyeliler Birliği Vakfı Yayınları Tezler Dizisi.
- Karcioğlu, F., Timuroğlu ve Çinar, O. (2009). Örgütsel iletişim ve iş tatmini ilişkisi. *Yönetim*, 63, 59 -76
- Kashdan, T. B., Biswas-Diener, R. & King, L. A. (2008). Reconsidering happiness: the costs of distinguishing between hedonics and eudaimonia. *Journal of Positive Psychology*, 3, 219-233.
- Keser, A. (2018). İşte mutluluk araştırması. *Paradoks Ekonomi Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 14 (1), 43-57. <http://dergipark.org.tr/tr/pub/paradoks/issue/36230/355854> adresinden alınmıştır.
- Kılınç, A.Ç. (2014). School culture as a predictor of teacher professionalism. *Education and Science*, 39(174), 105-118.
- Koç, A. (2009). İmam hatip lisesi meslek dersleri öğretmenlerinin yeterlikleri üzerine bir araştırma. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 131-174. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/cuifd/issue/4285/255122>
- Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım Aş.
- Korkut, A. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet algılarının analizi*. Yayınlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Özenoğlu Kiremit, H., ve Aladağ, E. (2013). Öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 119-137.

- Koşar, S. (2015). Trust in school principal and self-efficacy as predictors of teacher professionalism. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 255-270.
- Kotaoğlu, Z. (2019). *Temel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilere güveni ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişki, Sakarya örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Koustelios, A. D. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of grek teachers. *The International Journal Of Educational Management*, 15(7), 354.
- Kumaş, V., Deniz, L. (2010). Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 123-139.
- Kurutkan, M. N. (2010). *Hekimlerin profesyonelleşme anlayışı*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Kuşdil, M. E., Bayram, N., Aytaç, S., ve Bilgel, N. (2004). Çalışma yaşamında bireylerin yaptıkları işe ilişkin duygularının iş stres tepkileri üzerine etkisi. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 6(1).
- Kuvvet Birdoğan, A. (2019). *Okul müdürlerinin öğretim liderlikleri ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Küçük, M. (2011). Eğitim ve profesyonelleşme. *İnşaat Mühendisliği Eğitimi 2. Sempozyumu*, 287-293. Muğla.
http://www.imo.org.tr/resimler/ekutuphane/pdf/16737_28_14.pdf adresinden alındı.
- Küçükahmet, L. (Ed.). (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Larbi- Apau, J. A., & Moseley, J. L. (2009). Communication in performance- based training and instruction: From design to practice. *Performance Improvement*, 48(9), 7-16.
- Longman. (2009). *Dictionary of contemporary english for advanced learners*. England: Pearson Education Limited.
- Lykken, D., & Tellegen, A. (1996). Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychological Science*, 7, 186-189.
- Macheridis, N., & Paulsson, A. (2019). Professionalism between profession and governance: how university teachers professionalism shapes coordination. *Studies in Higher Education*, 44(3), 470-485.
- Maxwell, B., & Schwimmer, M. (2016). Seeking the elusive ethical base of teacher professionalism in canadian codes of ethics. *Teaching and Teacher Education*, 59, 468-480.
- McCrae, R. R. (2002). Cross-cultural research on the five-factor model of personality. *Online Readings in Psychology and Culture*, 4(4), 1-12.

- Merdan, E. (2013). Beş faktör kişilik kuramı ile iş değerleri ilişkisinin incelenmesi: bankacılık sektöründe bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 7, 141-159.
- Miller, K. (2009). *Organizational communication approaches and processes, fifth ed.* Nelson Education Ltd., USA
- Michaelowa, K. (2002). *Teacher job satisfaction, student achievement, and the cost of primary education in francophone Sub-Saharan Africa* (No. 188). Hwwa Discussion Paper.
- Miles, E. W., Patrick, S. L., & King Jr, W. C. (1996). Job level as a systemic variable in predicting the relationship between supervisory communication and job satisfaction. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 69(3), 277-292.
- Moçoşoğlu, B. ve Kaya, A. (2018). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki: Şanlıurfa ili örneği. *Harran Education Journal*, 3(1), 52-70. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/498042> adresinden erişilmiştir.
- Mount, M. K., Barrick, M. R., Scullen, S. M., & Rounds, J. (2005). Higher-order dimensions of the big five personality traits and the big six vocational interest types. *Personnel Psychology*, 58, 447-478.
- Muchinsky, P.M. (2000). *Psychology applied to work* (sixth edition), USA: Wadsworth.
- Myers, D. G. & Diener, E. (1995). Who is happy?. *Psychological Science*, 6(1), 10-19.
- Nartgun, Ş.S., Ekinci, S., Tukul, H. ve Limon, İ. (2016). Teacher views regarding workaholism and occupational professionalism. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12A), 112-118.
- Nelson, D. W. & Knight, A. E. (2010). The power of positive recollections: reducing test anxiety and enhancing college student efficacy and performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(3), 732-745.
- Davis, K., & Newstrom, J. W. (1981). *Human behavior at work: Organizational behavior* (pp. 285-286). New York, NY, USA: McGraw-Hill.
- Noordin, F., Rashid, R. M., Ghani, R., Aripin, R., & Darus, Z. (2010). Teacher professionalisation and organisational commitment: evidence from Malaysia. *International Business & Economics Research Journal*, 9(2), 49-58.
- Özdemir, D.M. ve Kış, A. (2019). Öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin incelenmesi: Gaziantep ili örneği. 14. *Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı* – 2-4 Mayıs 2019, Ankara. <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/ICES-UEBK-TamMetin.pd> adresinden erişilmiştir.
- Özer, P. S. ve Urtekin, G. E. (2007). Örgütsel adalet algısı boyutları ve iş doyumunu ilişkisi üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28, 107-125.

- Öztuzcu Küçükbere R. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin mesleki profesyonelliklerinin geliştirilmesinde bir araç olarak hesap verebilirlik*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Öztürk, C. (1998). *Türkiye'de diünden bugüne öğretmen yetiştiren kurumlar*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Paksoy, H. M. (2007). Üniversitelerde akademik personelin iş memnuniyeti: Harran Üniversitesi örneği. *Selçuk Üniversitesi Karaman İİBF Dergisi*, 12(9), 138- 151.
- Paschoal, T. & Tamayo, A. (2008). *Construction and validation of work well-being scale*. *Avaliação Psicológica*, 7(1), 11-22.
- Pearson, L. C. & Hall, B. C., (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 86(3), 172-177.
- Perie, M. (1997). *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics and teacher compensation*. US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Phelps, P. H. (2003). Teacher professionalism. *Kappa Delta Pi Record*, 40(1), 7-11.
- Pryce Jones, J. (2010). *Happiness at work*. Wiley Blackwell Yayınevi.
- Quick, J. C. & Quick, J. D. (2004). Health, happy, productive work: a leadership challenge. *Organizational Dynamics*, 33(4), 329-337.
- Raelin, J. A. (2000). *Work-based learning: The new frontier of management development*. Addison-Wesley.
- Rego, A., & e Cunha, M. P. (2008). Workplace spirituality and organizational commitment: an empirical study. *Journal of organizational change management*.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166.
- Saenghiran, N. (2013). Towards enhancing happiness at work: A case study. *Social Research Reports*, 25, 21- 33.
- Scudder, J. N., & Guinan, P. J. (1989). Communication competencies as discriminators of superiors' ratings of employee performance. *The Journal of Business Communication* (1973), 26(3), 217-229.
- Seçer, Ş. (2009). Mesleki yaşam modelinin oluşturulması ve mesleki analizlerde kullanımı. *Sosyal Bilimler*, 7(1), 35-56.
- Seligman, M. E. P. (2003). *Authentic happiness*. London: Nicholas Brealey.
- Shantz, D., & Prieur, P. D. (1996). Teacher professionalism and school leadership: an antithesis? *Education*, 116(3), 393-396.

- Shonner, C., & Worren, W. (1949). The mathematical theory of communication. *Univercity Illinois Pres.*
- Skinner, R. R. (2008). *Autonomy, working conditions, and teacher satisfaction: Does the public charter school bargain make a difference?* Unpublished Doctoral dissertation, The George Washington University, USA.
- Somer, O., Korkmaz, M., ve Tatar, A. (2002). "Beş faktör kişilik envanterinin geliştirilmesi-1: ölçek ve alt ölçeklerin oluşturulması". *Türk Psikoloji Dergisi*, 17 (49), 21-33.
- Sözen, S. (2004). Polis ve profesyonellik. *Polis Bilimleri Dergisi*, 6(3-4), 115-130.
- Spector, P.E. (1997). *Job satisfaction: application, assessment, causes and consequences*. Thousand Oaks, SAGE. CA.
- Spooren, P. & Mortelmans, D. (2006). Teacher professionalism and student evaluation of teaching: will better teachers receive higher ratings and will better students give higher ratings? *Educational Studies*, 32(2), 201-214.
- Sternberg, R. J., & Horvath, J. A. (1995). A prototype of expert teaching. *Educational Researcher*, 24, 9-17.
- Stoia, E. (2016). *Happiness and well-being at work*. Business Administration And Marketing Department, Final Degree Project, Universitat Jaume. http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/161807/TFG_2015_StoiaE.pdf?sequence=1 adresinden erişilmiştir.
- Şentürk, C., ve Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 29-47.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Allyn Bacon/Pearson Education.
- Tabancalı E., ve Çelik, K. (2013). Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ile öğretmen öz-yeterlilikleri arasındaki ilişki. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1167-1184.
- Taner, B. (1993). *Büyük otellerde yönetim biçimlerinin personel üzerindeki etkileri ve yöneticilerin personele yaklaşımlarından bir sistem önerisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tarlan, D., & Tütüncü, Ö. (2001). Konaklama işletmelerinde başarımların değerlendirilmesi ve iş doyumu analizi. <https://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12397/5659> sayfasından erişilmiştir.
- Taş, A., Çelik, K. ve Tomul, E. (2007). Yenilenen ilköğretim programının uygulandığı ilköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik tarzları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:2, 85-98.

- Tekin, Ö. A. (2012). *Yabancılaşma ve beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler: Antalya Kemer'deki beş yıldızlı otel işletmeleri çalışanları üzerinde bir uygulama*. Yayınlanmamış doktora tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: the role of teacher motivation, organizational factors and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536.
- Titrek, O. (2009). Okul türüne göre okullardaki örgütsel adalet düzeyi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 551-573.
- Torres, A.C. & Weiner, J.M. (2018). The new professionalism? charter teachers experiences and qualities of the teaching profession. *Education Policy Analysis Archives*, 26(19), 1-33.
- Tukonic, S., & Harwood, D. (2015). The glass ceiling effect: mediating influences on early years educators sense of professionalism. *Journal of the Canadian Association for Young Children*, 40(1), 36-54.
- Tuzgöl-Dost, M. (2004). *Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri*, Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2017). *Yaşam Memnuniyeti Araştırması 2016*. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24641> adresinden elde edilmiştir.
- Türk, E. (1999). *Türk Eğitim Sistemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.
- Tüzün, İ. K., ve Çağlar, İ. (2008). Örgütsel özdeşleşme kavramı ve iletişim etkinliği ilişkisi. *Journal of Yasar University*, 3(9):1011-1027.
- Uygun, S. (2013). *Türk eğitim sistemi sorunları: geleneksel ve güncel* (Cilt 1.Basım). Ankara: Nobel yayıncılık.
- Uysal, G. (2003). Rol farklılaşmasının iletişime etkisi ve johari modeli. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(1),137-148.
- Uzun, S., Paliç, G. ve Akdeniz, A. R. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin profesyonel öğretmenliğe ilişkin algıları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 128-145.
- Warr, P. (2007). *Work, happiness and unhappiness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates https://www.the-iacp.com/assets/CBTBR/cbtbr-vol_55a.pdf adresinden erişilmiştir.
- Warr, P. (2011). *Work, happiness and unhappiness*. Taylor & Francis e-Library. doi: 10.4324/9780203936856
- Warr, P. (2017). Happiness and mental health: A framework of vitamins in the environment and mental processes in the person. *The handbook of stress and health: A guide to research and practice*, 57-74.


- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 678-691.
- Weinstein, N., & Ryan, R. M. (2010). When helping helps: autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(2), 222.
- Wesarat, P. O., Sharif, M. Y., & Abdul Majid, A. H. (2014). A conceptual framework of happiness at the workplace. *Asian Social Science*, 11(2), 78-88.
- Witter, A. R., Okun, A. M., Stock, A. W. ve Haring, J. M. (1984). Education and subjective well-being: a meta-analysis. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 6 (2), 165- 173.
- Wright, T. A., ve Cropanzano, R. (2000). Psychological well-being and job satisfaction as predictors of job performance. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 84.
- Yetim, Ü. (2001). *Toplumdan bireye mutluluk resimleri*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Yıldırım, A., Ünal, A. ve Çelik, M. (2011). Öğretmen kavramına ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş algılarının analizi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 92-109.
- Yıldız S. (2003). Profesyonel hemşirenin rol ve işlevleri. *Modern Hastane Dergisi*, 7(2), 35- 40.
- Yirci, R. (2017). Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 503-522.
- Yüksek Öğretim Kurumu. (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı.
- Záborská, K., Mudrák, J., Květoň, P., Blatný, M. Machovcová, K. & Šolcová, I. (2014). Work environment and well-being of academic faculty in Czech Universities: a pilot study. *Studia Paedagogica*, 19(4), 121-144.


EKLER

Ek 1. Ölçek Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 14/05/2018-17839

Evrak Tarih ve Sayısı: 13/04/2018-E.7044

 T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı


16893
1. Takım

Sayı : 932R2220-302.08.01/
Konu : Anket Uygulama İzni - Betül KARNAK

DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğüne

İlgi : Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünüzün 12/04/2018 tarih ve 302.08.01/E.25890 sayılı yazısı.


Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Değerlendirme, Planlaması ve Ekonomisi Programı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Betül KARNAK'ın, tez danışmanı öğretim üyesi Doç. Dr. Kazım ÇELİK'in sorumluluğunda, "Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri ile Örgütsel Mutlulukları Arasındaki İlişki" başlıklı tez çalışması kapsamında hazırlanmış olduğu anketi; Denizli ili Çameli, Acıpayam ve Tavşan ilçelerindeki ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere uygulayabilmesi için gerekli iznin verilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


e-İmza Duru
Prof. Dr. Erdiç DURU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EKLER :
İlgi Yazı ve Ekleri (12 sayfa)

İ. MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
17 Ocak 2018
ÇELİK



Online Doğrulamak İçin : <http://yds.pau.edu.tr/infotek/DoğrulaMAFFUDY>
E-İmza Yürürlük Belgesi No: 2016/000021 Adı: 14-05-2018 : Erdiç DURU
Tic. Sic. No: 296 21 51 Faks: 0 (258) 256 21 22
E-Posta: ird@pau.edu.tr Elektronik Adres: www.pau.edu.tr/inf



Bu belge 6070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 14/05/2018-17839



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 16605029/44-E.8437621
Konu : Anket Uygulama İzni

27/04/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğü'nün 13/04/2018 tarih ve 7944 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Programı Tez Danışmanı Öğrt. Üyesi Doç. Dr. Kazım ÇELİK sorumluluğunda Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Betül KARNAK * Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri ile Öğretsel Mutlulukları Arasındaki İlişki * konulu çalışmaya yönelik hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını İlgili yazı gereği Müdürlüğünüzle bağlı Denizli İli Çameli, Acıpayım ve Tavas İlçelerinde yer alan İlkokul, Ortaokul ve Liselerde görev yapan öğretmenlere uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müncaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin İlgili yazıları ekinde belirtilmiş okulları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının "Araştırma, Yarıma ve Sosyal Etkinlik İzni" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince, Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde ve bu amaçla kapsamında oluşturulan tezin linkini denizliarge@gmail.com adresine gönderilmesi kaydıyla 2017/2018 eğitim-öğretim yılı içerisinde uygulamaları Müdürlüğünüzce uygun görülmüştür.

Olularınıza arz ederim.

Mahmut OĞUZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
27/04/2018
Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza
27-04-2018
Hakkı ÜNAL
Mezur

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Anket Formları

Sırtkapılar Mah. Sırtkapı Cad. No: 75 20100/DENİZLİ
Elektronik Ad : http://denizli.meb.gov.tr
e-posta: yaksekogretim@denizli20@meb.gov.tr

Aynınlık Bilgi İçin : Sefi GELMEŞ- Şef
Telefon : (0 258) 263 55 54 dâhilî 106
Belgeçizgi : (0 258) 263 01 40-Strateji Şubesi

İz evrak güvenli elektronik tez ile iletilebilir. http://evrakogretim@denizli.gov.tr adresinden f0b8-b8a7-3700-8cc2-ec86 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2. Mesleki Profesyonellik Ölçeği Kullanım İzni Belgesi

Fwd: Ölçek İzni ve İsteği

Gelen Kutusu x



Abdurrahman ILGAN <abdurrahmanilgan@duzce.edu.tr>

11 Mar 2018 Paz 08:51



Alıcı: ben

Selam Betül hanım. Ekli dosyalarda kullandığımız ölçek yer almaktadır. Ölçekte 65 madde vardır lakin 19 madde geçerlik ve güvenilirlik analizi sonucu çıkarılmış geriye kullanılabilir 46 madde kalmıştır. 46 maddenin hangileri olduğunu hem yayınlanmış makalede (Tablo 5) hem de ekli Word dosyasında yer almaktadır.

Özette 65 maddenin 46 sı kullanılacak olup, gerisi kullanılmayacaktır. Elimde çalışmayan maddelerin çıkarılmış olduğu ölçek mevcut değildir. Siz mevcut ölçek üzerinden kolaylıkla çıkarabilirsiniz.

Takıldığınız birşey olursa, arayıp yazabilirsiniz. Kolay gelsin, iyi çalışmalar dilerim.

3 Ek



Ek 3. Örgütsel Mutluluk Ölçeği Kullanım İzni Belgesi



yaser.arslan@kocaeli.edu.tr

Alıcı: ben ▾

11 Mar 2018 Paz 14:50



Sayın Betül Karnak,

Çalışmanızda Örgütsel Mutluluk Ölçeğini kullanabilirsiniz.

Ölçek formu ve puanlama yönergesi ekte yer almaktadır.

Çalışmalarınızda kolaylıklar.

Not: Makale ekinde yer alan ölçek formu, dizindeki hata nedeniyle 28 madde olarak gözükmektedir. Fakat ölçek, metin içerisinde de ifade edildiği gibi 29 maddeden oluşmaktadır.

10 Mart 2018 23:13, "betül Karnak" <betulkarnak89@gmail.com> yazdı:



Ek 4. Araştırmada Kullanılan Onaylı Ölçekler

Evrak Tarih ve Sayısı: 14/05/2018-17839

Saygıdeğer Öğretmenim,

Bu anket ile elde edilecek veriler birleştirilerek yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacak, hiçbir kimse ya da gruba verilmeyecektir. Araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşabilmesi için, anketteki ifadeleri doğruladığınızdan içten ve tıbbi davranışlarla birlikte ifadelerin tümüne yanıt vermeniz de büyük önem taşımaktadır. Ankete gösterdiğiniz ilgi, özen ve yardımlarınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

Betül KARNAK
PAÜ- Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Öğrencisi

Cinsiyet: Kadın () Erkek ()

Medeni Haliniz: Bekar () Evli ()

Hizmet Yılı:.....

Okulunuzdaki Hizmet Süreniz :

Branşınız:.....



Madde No	Aşağıda, işinize ilişkin algınızı yansıtabileceğiniz 29 ifade bulunmaktadır. Lütfen, aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyarak hangi seçenek sizin algınıza daha uygunsa o seçeneği işaretleyiniz.	HİÇ	BİRAZ	ÖLÜNKÇA	SİMLİKLA	TAMAMEN
	Lütfen tüm ifadeleri cevaplamaya özen gösteriniz.					
1.	Son altı aydır işimde kendimi mutlu hissediyorum.	1	2	3	4	5
2.	Son altı aydır işimde kendimi huzursuz hissediyorum.	1	2	3	4	5
3.	Son altı aydır işimde kendimi gergin hissediyorum.	1	2	3	4	5
4.	Son altı aydır işimde kendimi heyecanlı hissediyorum.	1	2	3	4	5
5.	Son altı aydır işimde kendimi sinirli hissediyorum.	1	2	3	4	5
6.	Son altı aydır işimde kendimi neşeli hissediyorum.	1	2	3	4	5
7.	Son altı aydır işimde kendimi sabırsız hissediyorum.	1	2	3	4	5
8.	Son altı aydır işimde kendimi hevesli hissediyorum.	1	2	3	4	5
9.	Son altı aydır işimde canımı sıkıyor hissediyorum.	1	2	3	4	5
10.	Son altı aydır işimde kendimi gururlu hissediyorum.	1	2	3	4	5
11.	Son altı aydır işimde kendimi boşa çabaladığımı hissediyorum.	1	2	3	4	5
12.	Son altı aydır işimde kendimi istekli hissediyorum.	1	2	3	4	5
13.	Son altı aydır işimde kendimi sıkılmış hissediyorum.	1	2	3	4	5
14.	Son altı aydır işimde kendimi memnun hissediyorum.	1	2	3	4	5
15.	Son altı aydır işimde kendimi endişeli hissediyorum.	1	2	3	4	5
16.	Son altı aydır işimde kendimi stresli hissediyorum.	1	2	3	4	5
17.	Son altı aydır işimde kendimi huzurlu hissediyorum.	1	2	3	4	5
18.	Son altı aydır işimde kendimi depresif hissediyorum.	1	2	3	4	5
19.	Son altı aydır işimde kendimi aktif hissediyorum.	1	2	3	4	5
20.	Son altı aydır işimde kendimi sıkıntılı hissediyorum.	1	2	3	4	5
21.	Son altı aydır işimde kendimi üzgün hissediyorum.	1	2	3	4	5
22.	İşimde potansiyelimi kullanıyorum.	1	2	3	4	5
23.	İşimde önemli olduğumu düşündüğüm yeteneklerimi geliştiriyorum.	1	2	3	4	5
24.	İşimde becerilerimi yansıttığım etkinliklere katılıyorum.	1	2	3	4	5
25.	İşimde zorlukların üstesinden geliyorum.	1	2	3	4	5
26.	İşimde değerli olduğumu düşündüğüm sonuçlara ulaşıyorum.	1	2	3	4	5
27.	İşimde, hayalim için koyduğum amaçlar doğrultusunda ilerliyorum.	1	2	3	4	5
28.	İşimde en iyi yönlerimi gösterebiliyorum.	1	2	3	4	5
29.	İşimde gerçekten yapmaktan hoşlandığım işleri yapıyorum.	1	2	3	4	5

Evrak Tarih ve Sayısı: 14/05/2018-17839

Madde No	Aşağıda mesleğinizle ilgili çeşitli ifadeler yer almaktadır. Her bir ifadeye katılma düzeyiniz için; sağ tarafta yer alan size uygun seçeneği işaretleyiniz. İfadeler için mesleğiniz / meslektaşlarınızla dikkate alarak cevaplayınız. Meslektaşlarınıza ilişkin ifadelerde, onları gözetme şansıızın az olduğu ve karar vermekte zorlandığınız ifadeler için, kendinizi dikkate alarak cevaplayınız.	Hiç	Az	Orta Düzeyde	Büyük Ölçüde	Tamamen
	Üzden tüm ifadeleri cevaplamaya özen gösteriniz.					
1.	Öğretmenlik toplumda talep gören bir meslektir.	1	2	3	4	5
2.	Kariyerini mesleğinde devam ettirmek isterim.	1	2	3	4	5
3.	Mesleğinizle ilgili yayınları düzenli olarak takip ederim.	1	2	3	4	5
4.	Öğretmenler işleriyle ilgili kararları kendileri verebiliyorlar.	1	2	3	4	5
5.	Öğretmenler derisi amaçına uygun şekilde işlerler.	1	2	3	4	5
6.	Aynı geliri elde edeceğim bir başka mesleğe geçme imkânım olsaydı, o mesleğe geçerim.	1	2	3	4	5
7.	Öğretmenlerin sahip olduğu üst düzey bilimsel soyut bilgiler onları güçlü kılmaktadır.	1	2	3	4	5
8.	Öğretmenler derse zamanında girip, dersten zamanında çıkar.	1	2	3	4	5
9.	Öğretmenler toplumun eğitim ihtiyaçlarını öngörülen standartlarda karşılamaktadır.	1	2	3	4	5
10.	Öğretmenler çalışmalarında planlı, programlı ve sistemlidir.	1	2	3	4	5
11.	Bu mesleği seçtiğim için pişmanım.	1	2	3	4	5
12.	İmkân buldukça mesleki toplantılara katılırım.	1	2	3	4	5
13.	Öğretmeselik mesleği, etik ilkelere sahip çıkan ve onların uygulanmasını sağlayan yapılara / organizasyona sahiptir.	1	2	3	4	5
14.	Öğretmenlik mesleği bilgi toplumunda vazgeçilmez bir öneme sahiptir.	1	2	3	4	5
15.	Öğretmenler meslek öncesinde, üst düzeyde ve nitelikli bir eğitime tabi tutulurlar.	1	2	3	4	5
16.	Öğretmenler işleriyle ilgili olarak, yöneticilerden, meslektaşlarından ve öğrencilerinden geri bildirim almaya çalışırlar.	1	2	3	4	5
17.	Performansını sürekli olarak geliştirmeye çalışıyorum.	1	2	3	4	5
18.	Öğretmenler çalışma prensiplerinde değişim başlatılabilir ve / veya yeni uygulama yöntemleri oluşturabilme kapasitesine sahiptir.	1	2	3	4	5
19.	Paraya ihtiyaç olması da bu mesleği yapardım.	1	2	3	4	5
20.	Veliler ve öğrenciler, öğretmenlerin öğrencilere değerli kararlar söyleyebilecekleri inancı.	1	2	3	4	5
21.	Öğretmenler, sınıflarında yeni / değişim yöntem ve teknikleri uygulayabilir.	1	2	3	4	5
22.	Toplum, eğitim öğretim konusunda öğretmenlere güvenir.	1	2	3	4	5
23.	Öğretmenler güçlü bir sivil örgütlenmeye sahiptir.	1	2	3	4	5
24.	Öğretmenler statü ve konularına uygun bir gelire sahiptir.	1	2	3	4	5
25.	Mesleğimi seviyorum.	1	2	3	4	5
26.	Öğretmenler, işleri ve çalışma koşulları üzerinde söz sahibidir.	1	2	3	4	5
27.	Öğretmenler sınıf içi ve dışı çalışmalarını eleştirel bir yaklaşımla analiz ederek öz değerlendirme yaparlar.	1	2	3	4	5
28.	Kamu üst yönetimi (politikacılar, karar vericiler) öğretmenlik mesleğine gereken saygıyı göstermektedir.	1	2	3	4	5
29.	Öğretmenler meslektaşlarının mesleki yeterliğine saygı duyarlar.	1	2	3	4	5
30.	Mesleki örgütler, öğretmenlere ve mesleğe ilişkin önemli kararlarda söz sahibidir.	1	2	3	4	5
31.	Öğretmenler mesleklerini özerki ile icra etmektedir.	1	2	3	4	5
32.	Toplam öğretmenlerin sorunlarına duyarlıdır.	1	2	3	4	5
33.	Öğretmenler öğrencilerine gereken saygıyı gösterirler.	1	2	3	4	5
34.	Öğretmenler, bilgi ve iletişim teknolojilerinden (çevrimiçi dergi, politik yazınlar, e-posta, forum siteleri ve bilgi edinme ve paylaşma amacıyla yararlanırlar.	1	2	3	4	5
35.	Öğretmenler güçlü bir öz / oto kontrol sahibidir.	1	2	3	4	5
36.	Öğretmenler öğrencileri değerlendirirken adil davranırlar.	1	2	3	4	5
37.	Öğretmenlik mesleği kamu, veli ve paydaşlar nezdinde gerekli beklentiye sahiptir.	1	2	3	4	5
38.	Öğretmenler, başarılı olmak için ne yapmaları gerektiğinin farkindedirler.	1	2	3	4	5
39.	Öğretmenlerin görüşleri, mesleğe ilişkin; kural, ilke ve yasa mevzuatların düzenlenmesinde dikkate alınır.	1	2	3	4	5
40.	Öğretmenler işlerini pevide ve coşkuyla yaparlar.	1	2	3	4	5
41.	Öğretmenler okulu geliştirmeye yönelik çalışmalarda görev almaya gönüllüdürler.	1	2	3	4	5
42.	Öğretmenler sivil toplum liderleri, eğitim liderleri vb. ile işbirliği yaparlar.	1	2	3	4	5
43.	Öğretmenlik mesleği toplumda saygın bir konumdadır.	1	2	3	4	5
44.	Öğretmenlerde güçlü bir mesleki bilinç vardır.	1	2	3	4	5
45.	Öğretmenler yeni fikirlere ve değişimlere açıktır.	1	2	3	4	5
46.	Öğretmenler, okullarda karar alma süreçlerinde söz sahibidir.	1	2	3	4	5



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı	Betül
Soyadı	KARNAK
Doğum Yeri ve Tarihi	Denizli -1989
Uyruğu	T.C.
İletişim Adresi ve E-Mail Adresi	Pamukkale/ DENİZLİ betulkarnak89@gmail.com
Eğitim	
İlköğretim	Hürriyet İlköğretim Okulu Merkez/DENİZLİ
Ortaöğretim	Türk Eğitim Vakfı Anadolu Lisesi Merkez/DENİZLİ
Yükseköğretim (Lisans)	Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği
Yükseköğretim (Yüksek Lisans)	Pamukkale Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
Mesleki Deneyim	
2012-	Millî Eğitim Bakanlığı