

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ANKARA İLİ KAMU İLKOKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
İŞLERİNİ ANLAMLI BULMA DÜZEYLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Burcu TOPTAŞ

Ankara, Ocak, 2016

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ANKARA İLİ KAMU İLKOKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
İŞLERİNİ ANLAMLI BULMA DÜZEYLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BURCU TOPTAŞ



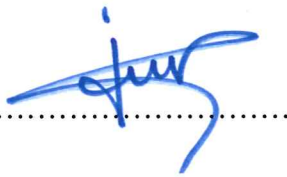
Danışman: Prof. Dr. İnayet AYDIN

Ankara, Ocak, 2016

ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Burcu TOPTAŞ'ın hazırladığı “Ankara İli Kamu İlkokullarında G¼rev Yapan ¼đretmenlerin İşlerini Anlamlı Bulma D¼zeyleri” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından Eğitim Y¼netimi ve Politikası Anabilim Dalı, Eğitim Y¼netimi ve Teftişi Y¼ksek Lisans Programı'nda Y¼ksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

		İmza
Başkan	Prof. Dr. Ali BALCI	
¼ye	Prof. Dr. Servet ¼ZDEMİR	
¼ye	Prof. Dr. İncet AYDIN	

ONAY

Bu tez Ankara ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim-¼đretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından .../.../20.... tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca .../.../20.... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail G¼VEN

Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

TEZ BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

(İmza)

Burcu TOPTAŞ

ÖZET

ANKARA İLİ KAMU İLKOKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN İŞLERİNİ ANLAMLI BULMA DÜZEYLERİ

TOPTAŞ, Burcu

Yüksek Lisans, Eğitimde Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. İnanet AYDIN

Ocak, 2016, xiii + 133 sayfa

Bu araştırmada, Ankara ili kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeylerinin, işlerini anlamlı bulmaların etkileyen etmenlerin ve işlerini daha anlamlı bulmaları için önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelindeki bu araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı “karma araştırma” yöntemlerinden “açıklayıcı desen” ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutundaki hedef evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında, Ankara ilinin dokuz ilçesinde (Altındağ, Çankaya, Mamak, Yenimahalle, Etimesgut, Sincan, Gölbaşı, Keçiören, Pursaklar) yer alan kamu ilkokulunda görev yapan 13553 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde “tabakalı örnekleme” tekniğinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda 381 ilkokul öğretmeni araştırmaya dâhil edilmiştir.

Araştırmanın nicel verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmenlere Göre İşin Anlamlılığı Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada nicel verilerinin analizinde SPSS Paket Programı kullanılmıştır. Veri analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistik teknikleri kullanılmıştır. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre görüşlerinin karşılaştırılmasında t-testi; kıdem, yaş, eğitim durumu değişkenlerine göre görüşlerinin karşılaştırılmasında Kruskal Wallis H testi ile Mann Whitney U testi, mezun olun fakülte değişkenine göre karşılaştırılmasında ise Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Anlamlılık testlerinde $\alpha=.05$ anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda Ankara'nın dokuz ilçesinde yer alan kamu ilkokullarında görev yapan 15 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise NVivo 11 paket programı kullanılarak “içerik analizi tekniğiyle” analiz edilmiş ve raporlaştırılmıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre, öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeni öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeyleri

açısından anlamlı bir farklılık oluşturmazken, hizmet ideali ve sosyal ilişkiler açısından anlamlı bir fark oluşturmaktadır. Bu farka ilişkin olarak ortalama değerler incelendiğinde, kadınların ortalamasının görece erkeklere göre yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin işin anlamlılığı ile ilgili görüşleri, kıdem değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu farka ilişkin ortalama değerlerine göre 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması, 16-20 yıl arasındaki öğretmenlerin ortalamasına göre anlamlı düzeyde yüksektir. Bunun yanı sıra Tanınma boyutu açısından 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalaması; 6-10, 11-15, 16-20 ile 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksektir. Öğretmenlerin işin anlamlılığı ile ilgili görüşleri yaş değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Buna karşın işle bütünleşme açısından 22-30 yaş arasındaki öğretmenlerin ortalaması; 41-45 ile 46 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksektir. Mesleki gelişim açısından 22-30 yaş arasındaki öğretmenlerin ortalaması; 31-35, 36-40, 41-45 ile 46 ve üzerindeki öğretmenlerin ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksektir. Öğretmenlerin işin anlamlılığı ile ilgili görüşleri mezun olunan fakülte açısından anlamlı olarak farklılık göstermezken, işle bütünleşme açısından anlamlı fark göstermektedir. Buna göre eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalaması, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksektir. Öğretmenlerin işin anlamlılığı ile ilgili görüşleri eğitim durumu ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Öğretmenlere göre işin anlamlılığını etkileyen olumlu etmenler mesleğin yapısından ve okul ikliminden kaynaklanmaktadır. Öğretmenlere göre işin anlamlılığını olumsuz etkileyen etmenler ise beş tema altında toplanmaktadır. Buna göre öğretmenler işin yapısından, veliden, öğrenciden, yönetimden ve sistemden kaynaklanan nedenlerden dolayı işlerinden elde ettikleri anlamın azaldığını belirtmektedirler. Öğretmenler işlerinden elde ettikleri anlamın artmasında en büyük sorumluluğun üst yönetimin olduğunu belirtmektedirler.

Anahtar sözcükler: anlam, işin anlamlılığı, ilkökul öğretmenleri, karma araştırma, işle bütünleşme

ABSTRACT

THE MEANINGFUL WORK LEVEL OF TEACHERS WORKING IN PUBLIC ELEMENTARY SCHOOLS OF ANKARA

TOPTAŞ, Burcu

Master Degree, Department of Educational Administration and Policy

Supervisor: Prof. Dr. İnyet AYDIN

January, 2016, xiii + 133 pages

In this study, it is aimed to determine the meaningful work level of teachers working in public schools of Ankara finding their work meaningful, the factors that affects them to find their work meaningful and suggestions of them to find their work meaningful. The study, which is a survey model, was designed with an “explanatory mixed research” design including quantitative and qualitative methods. In the quantitative phase of the study, the target population consisted of 13,353 primary school teachers who work in nine central districts of Ankara (Altındağ, Çankaya, Mamak, Yenimahalle, Etimesgut, Sincan, Gölbaşı, Keçiören, Pursaklar) in the 2015-2016 educational year. A stratified sampling technique was used to determine the sample. In this context, 381 primary school teachers were included in the study.

The quantitative data of the study was gathered with “The Scale of Meaningful Work of Teachers” developed by the researcher. In the study, a SPSS programme was used to analyze the quantitative data. Data analysis was made by means of descriptive statistical techniques such as percentage, frequency, arithmetical mean and standard deviation. A T-test was used to determine whether teachers’ opinions differ according to the gender. Kruskal Wallis H and Mann Whitney U were used according to the teaching seniority, age and education status variables for the comparison of opinions. A Mann Whitney U test was used to determine whether teachers’ opinions differ according to the faculty graduated. As a cut of significance level, .05 was used.

In the qualitative phase of the study, 15 public primary school teachers in districts of Ankara were interviewed. The qualitative data was analyzed with the content analysis method by NVivo 11 program.

According to the findings in this study, the level of teachers finding their work meaningful was high. While the gender variable did not make any significance difference in terms of teachers finding their work meaningful, it made a substantive difference in terms of Service Ideal and social relations. When average values were analyzed relating to this

difference, it was observed that the average values of the women was higher than the men. The views of teachers about meaningfulness of their work changed significantly in terms of their seniority variable. According to average values about this change, the average values of teachers who have 1-5 years of seniority is significantly higher than the teachers who have 16-20 years of seniority. In addition to this, the average values of the teachers who have 1-5 years of seniority in terms of recognition is substantially higher than the teachers who have 6-10, 11-15, 16-20 and over 20 years of seniority. The views of teachers about the meaningfulness of their work changed significantly in terms of age variable. On the other hand, in terms of work engagement, the average values of the teachers between the age 22 and 30 is significantly higher than the teachers between the age 41 and 45 and over 46. In terms of professional development, the average values of the teachers between the age 22 and 30 is significantly higher than the teachers between the age 31 and 35, 36 and 40, 41 and 45, and over 46. While the views of the teachers about the meaningfulness of their work did not change in terms of the faculty they graduated, a substantial difference is observed in terms of work engagement. According to this, average of the teachers graduated from faculty of education is significantly higher than those graduated from other faculties. The views of these teachers about the meaningfulness of work changed significantly according to their education and marital status variables. According to teachers, positive factors affecting the meaningfulness of the work are originated from the structure of the work and school environment. In their opinions, as to the positive factors affecting the meaningfulness of the work are gathered under five categories. According to this, teachers indicated that the meaningfulness of their work diminishes because of the reasons derived from the structure of the job, the parents, students, administration and the system. Teachers indicated that the the biggest responsibility to increase the meaningfulness of their work belongs to the administration.

Key words: meaning, meaningful work, primary school teacher, mixed study, work engagement

ÖNSÖZ

Şüphesiz değer ve anlam insan doğasının olgularıdır. Dünyaya anlam katan insandır; insanın hayata kazandırdıklarıdır. İşini anlamlı bulan insan kendini bulan; işiyle bütünleşebilen, işinden zevk alandır. Tez çalışmamdan zevk almamı sağlayan da bu anlamlılık arayışıydı. Anlam kavramının farklı boyutlarına bakmak ve özünde bir öğretmen olarak mesleğin anlamını aramak şüphesiz ki benim için oldukça öğretici oldu.

Bu çalışma ile sınırlı tutmadan, bana emeği ve katkısı geçenlere teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim. Öncelikle akademik hayatım ve tez çalışmam boyunca her zaman beni destekleyen, rehberlik ederek yolumu aydınlatan, akademik anlamda rol modelim olan ve birlikte çalışmaktan onur duyduğum danışmanım Prof. Dr. İnalet AYDIN'a; akademik anlamda beni yüreklendiren, bilgi birikimini ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, öğrencisi olmaktan memnuniyet duyduğum hocam Prof. Dr. Ali BALCI'ya; akademik anlamda yetişmemde büyük katkısı olan değerli hocalarım Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK, Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ ve Doç. Dr. Şakir ÇINKIR'a içten teşekkürlerimi ve minnetimi sunarım. İşin anlamlılığı alanının duayeni Prof. Dr. Neal CHALOFKY'e yoğunluğuna rağmen verdiği katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Çalışmam boyunca her zaman bilgi ve birikimlerini paylaşan değerli arkadaşlarım Arş. Gör. Volkan ALKAN ve Arş. Gör. Merve Şahin KÜRŞAD'a teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca desteklerini esirgemeyen sevgili arkadaşlarım Arş. Gör. Özge ERDEMLİ, Arş. Gör. Tuğba GÜNER DEMİR, Arş. Gör. Nuriye KARABULUT, Arş. Gör. Yağmur KOÇ'a teşekkür ederim. Bunun yanı sıra, ders aldığım süre boyunca destek olan arkadaşlarım Nevin GÜMÜŞ, Jane Crawford WILKES, Kristin WEISS ve Akasha KANTER'a anlayışları için minnettirim. Bunun yanı sıra veri toplama sürecinde yardımlarını esirgemeyen saygıdeğer yöneticilere, vakitlerini ayırıp ölçeğimi yanıtlayan ve görüşme talebimi kabul eden sevgili öğretmenlere de teşekkür ederim.

Son olarak bana çalışmanın değerini, azimli olmayı ve kanaat etmeyi öğreten canım babam Nizamettin BOZGEYİK'e; koşulsuz sevgiyi, emeği ve çabalamaı öğreten sevgili annem Mediha BOZGEYİK'e; idealist olmayı, her koşulda gülmeyi ve şefkati öğreten güzel ablam Neslihan BOZGEYİK'e; hedeflerinin peşinden koşmayı ve hayal kurmayı öğreten kardeşim Abdullah BOZGEYİK'e; duasını eksik etmeyen canım dedeme ve bana güç vererek umudum olan, ihtiyacım olduğu her an elimi tutan eşim Op. Dr. Gökhan TOPTAŞ'a hoşgörüsü ve sabrından dolayı, sonsuz teşekkür ederim.

Burcu BOZGEYİK TOPTAŞ

Ocak, 2016

İÇİNDEKİLER

TEZ BİLDİRİMİ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ	1
Problem.....	1
Anlamli İş Kavramının Ortaya Çıkış Süreci	3
Anlamli İş Kavramı	5
Anlamli İş ile İlgili Kavramlar	7
Anlamli İşin Özellikleri	12
Anlamli İşin Boyutları	14
Anlamli İş Ortamının Özellikleri.....	19
Anlamli İş Modelleri	22
Tamamlanmış Bütünlük Modeli.....	22
İş Tasarlama Modeli.....	25
Eğitim Örgütlerinde Anlamli İş.....	26
Araştırmanın Amacı.....	31
Araştırmanın Önemi	32
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	33
Tanımlar.....	33
BÖLÜM 2.....	34
YÖNTEM.....	34
Araştırmanın Modeli.....	34
Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu.....	34
Veri Toplama Araçları	38
İşin Anlamlılığı Ölçeği.....	38
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	51
Verilerin Toplanması	52
BÖLÜM 3.....	56

BULGULAR VE YORUM	56
İşin Anlamlılığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar	56
İşle Bütünleşme Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar	56
Mesleki Gelişim Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar	57
Öğretmenlere Göre İşin Anlamlılığının Çeşitli Bağımsız Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgu ve Yorumlar	71
Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	71
Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	73
Yaş Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	79
Mezun Olunan Fakülte Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	81
Eğitim Durumuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar	83
Medeni Duruma İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	84
Öğretmenlerin İşlerini Anlamli Bulmalarını Etkileyen Etmenlere İlişkin Nitel Bulgular.....	87
Öğretmenlere Göre İşin Anlamlılığının Artması İçin Önerilerine İlişkin Bulgular	93
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	101
Sonuçlar	101
İşin Anlamlılık Düzeyi ile İlgili Sonuçlar	101
İşle Bütünleşme Boyutuna İlişkin Sonuçlar	102
Mesleki Gelişim Boyutuna İlişkin Sonuçlar.....	102
Hizmet İdeali Boyutuna İlişkin Sonuçlar	102
Özerklik Boyutuna İlişkin Sonuçlar	103
Tanınma Boyutuna İlişkin Sonuçlar	103
Sosyal İlişkiler Boyutuna İlişkin Sonuçlar	104
İşin Anlamlılığını Etkileyen Etmenlere İlişkin Sonuçlar	104
İşin Anlamlılığı İle İlgili Öğretmenlerin Önerilerine İlişkin Sonuçlar	104
Öneriler	105
KAYNAKLAR.....	107
EK A Ankara İl Millî Eğitim Bakanlığı İzni	126
EK B Ankara Üniversitesi Etik Kurul İzni	127
EK C Öğretmenlere Göre İşin Anlamlılığı Ölçeği	128
EK D Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	130
EK E Kişisel Görüşme	132
EK F Özgeçmiş	133

ÇİZELGELER DİZİNİ

1. Anlamli İşin Boyutları ve Tanımları	18
2. Anlamli İş Ortamının Anahtar Kavramları.....	19
3. Araştırmanın Hedef Evrenini ve Örneklemini Oluşturan Öğretmenlerin İlçelere Göre Dağılımları ve Yüzdeleri	35
4. Örneklemede Yer Alan Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı ve Yüzdeleri	36
5. Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımları ve Yüzdeleri	37
6. Öğretmenlere Göre İşin Anlamlılığı Ölçeği İşle Bütünleşme Boyutu Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	43
7. Öğretmenlere Göre İşin Anlamlılığı Ölçeği Mesleki Gelişim Boyutu Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	44
8. Öğretmenlere Göre İşin Anlamlılığı Ölçeği Hizmet İdeali Boyutu Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	44
9. Öğretmenlere Göre İşin Anlamlılığı Ölçeği Özerklik Boyutu Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	46
10. Öğretmenlere Göre İşin Anlamlılığı Ölçeği Tanınma Boyutu Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	46
11. Öğretmenlere Göre İşin Anlamlılığı Ölçeği Sosyal İlişkiler Boyutu Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	47
12. Öğretmenlere Göre İşin Anlamlılığı Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi İle Elde Edilen Uyum İndeksleri.....	49
13. İşle Bütünleşme Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	56
14. Mesleki Gelişim Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	58
15. Öğretmenlerin Mevcut Mesleki Gelişim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	59
16. Öğretmenlerin Mevcut Mesleki Gelişim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	61
17. Hizmet İdeali Boyutuna İlişkin Standart Sapma ve Aritmetik Ortalama Değerleri .	63
18. Özerklik Boyutuna İlişkin Standart Sapma ve Aritmetik Ortalama Değerleri.....	64
19. Tanınma Boyutuna İlişkin Standart Sapma ve Aritmetik Ortalama Değerleri.....	65
20. Öğretmenlere Göre Öğretmenlik Mesleğinin Saygınlığına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	66
21. Öğretmenlere Göre Öğretmenlik Mesleğinin Saygınlığının Azalmasının Nedenlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	66
22. Öğretmenlere Göre Öğretmenlik Mesleğinin Saygınlığının Azalmasının Sonuçlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	68

23. Sosyal İlişkiler Boyutuna İlişkin Standart Sapma ve Aritmetik Ortalama Değerleri	69
24. Öğretmenlerin İşin Anlamlılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	71
25. Öğretmenlerin İşin Anlamlılık Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	74
26. Öğretmenlerin Kıdem Değişkeni Açısından İşin Anlamlılığının Değişimine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları	78
27. Öğretmenlerin İşin Anlamlılık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Analizi	80
28. Öğretmenlerin İşin Anlamlılık Düzeylerinin Fakülte Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi	82
29. Öğretmenlerin İşin Anlamlılık Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Analizi	83
30. Öğretmenlerin İşin Anlamlılık Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi	85
31. Öğretmenlerin İşlerini Anlamlı Bulmalarını Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları	87
32. Öğretmenlerin İşlerini Anlamlı Bulmalarını Olumsuz Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları	88
33. Öğretmenlerin Bakanlık İle İlgili Önerilerine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları	94
34. Öğretmenlerin Okul Yönetimi İle İlgili Önerilerine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları	96
35. Öğretmenlerin Eğitim Programı İle İlgili Önerilerine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları	97
36. Öğretmenlerin Meslektaşları İle İlgili Önerilerine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları	98
37. Öğretmenlerin Veliler ve Öğrenciler İle İlgili Önerilerine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları	99

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Tamamlanmış Bütünlük Modeli.....	23
Şekil 2. Öğretmenlere Göre İşin Anlamlılığı Ölçeği'nin Deneme Formuna İlişkin Yamaç-Birikinti Grafiği	42
Şekil 3. Öğretmenlere Göre İşin Anlamlılığı Ölçeği'ne İlişkin Yol Katsayıları ve Standart Değerleri	48
Şekil 4. Öğretmenlere Göre İşin Anlamlılığı Ölçeği'ne İlişkin İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizinin Yol Kat Sayıları ve Standart Değerleri	51
Şekil 5. Öğretmenlerin Kıdem Değişkeni Açısından İşin Anlamlılığına İlişkin Görüşleri	77
Şekil 6. İşin Anlamlılığını Etkileyen Olumlu ve Olumsuz Etmenlerin Karşılaştırılması	92
Şekil 7. Öğretmenlere Göre İşin Anlamlılığının Artması İle İlgili Öneriler	93

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve araştırmada yer alan ilgili kavramların tanımına yer verilmiştir.

Problem

Dünyada süre gelen ekonomik ve sosyal değişimlerin yönetim anlayışı üzerinde etkilerinin olduğu söylenebilir. Varsayılan bu etkiler doğrultusunda ise işin algılanmasında farklılaşma doğal bir süreç olarak ortaya çıkmaktadır. Zaman içerisinde geliştirilen yönetim kuramlarında, insana ve iş hayatına bakış açılarında farklılıklar gözlemlenmektedir. Modern yönetim anlayışı ile birlikte insan, örgüt için daha önemli bir unsur hâline gelmiştir. Dolayısıyla modern örgütler için önemli bir unsur olan insan kaynağını, değişen koşulları göz önünde bulundurarak yönetmek çalışanları ve örgütleri başarıya ulaştırmada önemli görülmektedir.

Örgütlerin amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için amaçlarına uygun nitelikteki çalışanlara sahip olmaları gerekmektedir. Diğer taraftan emeklerini örgütün kullanımına sunan çalışanlar ise örgüt tarafından temel ihtiyaçlarının karşılanmasını beklemektedirler (Aydın, 2008, 15). Nitekim örgütün çalışana sunduğu imkânlarla yetenekli çalışanların katkıları, birey-örgüt uyumunda belirleyici olmaktadır (Scroggins, 2003, 9). Bu nedenle örgütlerin hedeflerini gerçekleştirmesinin gerekliliği kadar, çalışanlarının iş doyumunu sağlaması da aynı ölçüde önemli görülmektedir (Özdemir, 2013, 12). Overell (2008) ise örgütlerin sosyal varlık olmalarından dolayı, çalışanların beklentilerine karşılık vermek durumunda kaldıklarını belirtmektedir.

Örgüt-birey uyumunun yanı sıra birey-iş uyumunu sağlamak da önemlidir. Son zamanlarda birey-iş uyumunun sağlanabilmesinde en önemli etmen olarak anlamlı iş (meaningful work) gösterilmektedir (Kahn, 1990; Shamir, 1991). Nitekim May, Gilson ve Harter (2004) tarafından yapılan araştırmayla da anlamlı işin birey-iş uyumunun yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Milliman, Czaplewski ve Ferguson'a (2003) göre anlamlı iş kavramı, bireyin işi ile ilgili derin anlam ve amaç bütünlüğünü ifade etmektedir.

Anlamli işten söz edebilmek için bireylerin işten beklentilerinin farkında olmak gerekmektedir. Endüstrileşme çağının ilk yıllarında bireylerin temel beklentilerinin maddi kazanç elde etmek olduğu ve işin ise çok az içsel motivasyona sahip olduğu belirtilmekteydi (Baldry ve diğerleri, 2007, 5). Oysa çağdaş insan paradan çok otonomi, kişisel seçim ve özgürlük istemektedir. Bundan dolayı başarı, tanınma ve zor işlere ilgi giderek artmaktadır (Balcı, 2000). Başka bir ifadeyle bireyler artık işin değerine ve anlamına dışsal ödüllerden daha çok önem vermektedirler (Caudron, 1997). Nitekim çalışanlar zamanlarının çoğunu iş ortamında geçirdiklerinden dolayı anlamlı deneyimler yaşayacakları işlere ihtiyaç duymaktadırlar (Gardner, Csikszentmihalyi ve Damon, 2001, 3; Chalofsky, 2003; Baloğlu ve Karadağ, 2009). Bunun yanı sıra eskiye kıyasla genç çalışanlar, işverenlerinden daha anlamlı işler beklemektedirler (Scroggins, 2003, 1).

İnsanların anlamlı iş arayışlarında ve anlamlı işi keşfetme isteklerinde; işin sonucunda oluşan özgürlük, gelişim, mesleki bağlılık ve psikolojik başarı hedefleri bulunmaktadır (Hall ve Chandler, 2005, 158). Dolayısıyla anlamlı iş kavramının altında büyük bir psikolojik etkinin olduğu görülmektedir (Miller, 2008). Bu nedenle anlamlı iş, bireyin psikolojik durumunu ilgilendiren bir durum olarak ifade edilmektedir (Chalofsky, 2003; Overell, 2009; Ayandele ve Nnamseh, 2014). Bazı araştırmacılar (Morse ve Weiss, 1955; Pratt ve Ashforth, 2003, 311) herkes için anlamlı iş oluşturmanın mümkün olabileceğini ifade ederken, bazı araştırmacılar ise anlamlı işin (Hackman ve Oldham, 1976; Wrzesniewski ve diğerleri, 1997; Isaksen, 2000) öznel ve herkes için farklı ihtiyaçlardan kaynaklandığını ifade etmektedirler. Hofstede, Hofstede ve Minkov (2010, 244) da yaptıkları araştırmalarında iş değerleri konusunda küresel bakış açısını kabullenmelerine rağmen, hâlâ kültürler bazında işe yüklenen anlam (başarı, özgürlük, özgüven vb.) konusunda farklılıkların olduğunu belirtmektedirler.

Son on yılda anlamlı iş üzerine yapılan araştırmaların arttığı görülmektedir (Fairlie, 2013). Bu durum Miller'a (2008, 21) göre anlamlı iş kavramının disiplinler üstü bir kavram olmasından kaynaklanmaktadır. Anlamlı iş kavramı birçok alanı (antropoloji, sosyal psikoloji, tarih, sosyoloji vb.) ilgilendirdiği için uzun bir süre daha araştırmalara konu olmaya devam edecektir (Overell, 2008). Nitekim bu konuda yapılan çalışmalar artmakta, farklı felsefeler (Kant, Marks vb.) ortaya konularak araştırma alanları genişletilmektedir. Dolayısıyla anlamlı iş kavramının tanımını ve anlamlı işin oluşmasını sağlayan etmenleri bilmenin, iş hayatı ve aynı zamanda bireyin iyi oluşu açısından önem arz ettiğini ifade etmek mümkündür.

Anlamli İş Kavramının Ortaya Çıkış Süreci

Anlamli iş kavramı ile ilgili alanyazında yapılan çalışmaların çıkış noktası Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) yapılan araştırmalar olarak gösterilmektedir (Holbeche ve Springett, 2004). Birçok yazara (Overell, 2008; Chalofsky ve Krishna, 2009; Chalofsky, 2010) göre anlamli iş kavramının temeli ise Maslow'un ihtiyaçları hiyerarşisine dayanmaktadır. Maslow (1943; 1987) insan ihtiyaçlarını hiyerarşik şekilde gösteren bir piramit geliştirmiştir. Anlamli bir işe sahip olmak istenilmesinin amacı ise Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin en üst basamağında yer alan kendini gerçekleştirme ihtiyaçı (self-actualization needs) olarak görülmektedir. Nitekim bu ihtiyaç, bireylerin işin anlamlılığını sorgulamalarına neden olmaktadır (Overell, 2008). Treadgold (1996, 37) da benzer şekilde anlamli işe sahip olan insanın yaptıklarını duyurmaya uğraşmak yerine, kendini gerçekleştirmeye çabaladığını ifade etmektedir.

Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisi ile ilgili yapmış olduğu çalışmalara ek olarak B değerleri (doğruluk, üstünlük, erdem, benzersizlik, dirilik, adalet, verim, anlamlılık) aracılığıyla değer kavramına farklı bakış açıları getirmiştir. İfade edilen değerler içerisinde ise anlamlılık oldukça önemli bir yer kaplamaktadır (Chalofsky, 2003; Chalofsky ve Krishna, 2009). Bu değerlere bağlı olarak Maslow, bireylerin kendileri için anlamli ve amaçlı bir iş ortamına sahip olabilecekleri zamana kadar üst düzey performans sergilemeyecekleri görüşünü ileri sürmektedir (Chalofsky, 2003; 2010). Bunun yanı sıra Maslow ve Jung gibi düşünürler, anlamli işin tamamen sağlıklı bir hayat için gerekli olduğunu da ifade etmektedirler (Treadgold, 1996, 28).

Anlamli iş kavramı ile ilgili yapılan ilk araştırmanın Morse ve Weiss (1955) tarafından yapıldığı görülmektedir. Araştırmacılar katılımcılara "Eğer şans oyununda kendinize yetecek kadar para kazanırsanız, çalışmaya devam eder misiniz?" sorusunu sormuşlar ve %80'inden çalışmaya devam edecekleri yanıtını almışlardır. Takip eden yıllarda öncelikle William (1968) ve sonrasında Burt ve Striner (1968) tarafından anlamli iş ile ilgili çalışmaların devam ettirildiği görülmüştür. William (1968) kendi deneyimlerinden yola çıkarak işsizler için anlamli bir iş oluşturma yöntemlerinden kısaca bahsetmiştir; fakat görüşleri alanyazında yeni ortaya atılan fikirlerle örtüşmemektedir. Nitekim yazar, Burt ve Striner'in (1968) çalışmalarında olduğu gibi bazı ekonomik problemleri tartışmış ve bunun aşılması için işsizlere ekonomik anlamda çözüm önerileri sunmuştur. Oysa şimdilerde anlamli iş kavramı, ekonomik boyutundan ziyade ahlaki boyutu ile ele alınmaya başlanmıştır. Buna karşın Burt ve Striner'in (1968)

araştırmalarında, eğitimin önemine vurgu yapmaları ve hizmet öncesi eğitimin anlamlı iş sahibi olmak için gerekli olduğunu belirtmeleri, anlamlı iş konusundaki güncel görüşlerle örtüşmektedir.

Uzun yıllardır sorgulanır olsa da anlamlı iş araştırmalarının 1978-1987 yılları arasında “Meaning of Work (MOW)” tarafından yapılan proje ile popülerlik kazandığı birçok araştırmacı (Harpaz ve Fu, 2002; Chalofsky, 2003; Morin, 2004; Holbeche ve Springett, 2004) tarafından belirtilmektedir. MOW Projesi sekiz ülkeyi kapsamaktadır (Belçika, Almanya, İsrail, Japonya, Hollanda, ABD, Yugoslavya, İngiltere) ve bu nedenle anlamlı iş ile ilgili bilinen en geniş çaplı araştırmadır. Bu araştırmada, farklı işlerde çalışan (ğretmen, mühendis, yönetici, satış elemanı, mutfak görevlileri vb.) yaklaşık olarak 15.000 katılımcı ile yapılan görüşmeler ve anketler aracılığıyla veri toplanmıştır. MOW Araştırması’na katılan ülkelerden beşi, işin en önemli özelliği olarak ilk sırada işin anlamlı olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılara herhangi bir şans oyunundan para kazandıklarında çalışmaya devam edip etmeyecekleri sorulduğunda; %93.4 ile en yüksek oranla Japonlar, %68.8 en düşük oranla İngilizler çalışmaya devam edeceklerini belirtmişlerdir (Harpaz, 1989; Kuchinke, Ardichvili, Borchert ve Rozanski, 2009). MOW Araştırması’na göre bir insanın hayatındaki en önemli şey iş (%27) yerine aile (%40) olarak görülmektedir (Baldry, 2007, 15). Bu araştırmadan çıkarılabilecek en genel sonuç ise yapılan iş daha anlamlı hâle geldikçe, çalışanların işe bağlılıklarının ve motivasyonlarının artacağı olmuştur (alışkan, 2010). MOW Araştırması’nın ardından, projenin devamı niteliğindeki araştırmalarla (Harpaz, 1990; England ve Harpaz, 1983; Quintanilla ve Wilpert, 1991; Lundberg ve Peterson, 1994; Harpaz ve Fu, 2002) işin anlamlılığı arayışı sürdürülmüştür.

İşin bireyin kimliğini oluşturduğu düşüncesi (Baldry ve diğerleri, 2007, 3; Saharabi ve Harpaz, 2007) ve aileden sonra bireyin hayatındaki en önemli şey olarak görülmesi (Harpaz ve Fu, 2002; Baldry ve diğerleri, 2007, 15) anlamlı iş araştırmalarına zemin hazırlamıştır. Anlamlı iş ile ilgili yapılan çalışmaların amacı ise Chalofsky (2010) tarafından şu şekilde ifade edilmektedir:

1. Doyum veren bir iş için bireylerin içsel ihtiyaçlarını anlayabilmek,
2. Bireylerin motive olmasını sağlayan etmenleri ayırt edebilmek,
3. Öğrenmenin doyurucu bir iş ortamı sağlamasında, aynı zamanda işin geliştirilmesindeki etkilerini açıklayabilmek,
4. Değer temelli bir örgüt kültürü sağlayabilmek için ihtiyaçları belirleyebilmek,

5. Çalışanın örgüte bağlılığı ile değer temelli bir örgüt kültürü arasındaki bağlantıyı anlayabilmek,

6. Anlamli bir iş ortamı ile verimlilik arasında ilişki kurabilmek.

Yazarın belirttiği bu amaçlara göre, bu alandaki araştırmaların bireylerin farklı ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve bir bakıma verimliliği sağlayabilmek amacıyla gerçekleştirildiğini ifade etmek mümkündür. Nitekim anlamlı iş verimlilik ile ilgili olarak görülmektedir (Ariely, Kamenica ve Prelec, 2008). Bu amaçlara ek olarak Holbeche ve Springett (2004) ise anlamlı iş arayışlarının amacını iş hayatında etik konuların öne çıkması olarak göstermektedirler. Nitekim anlamlı iş, etik örgüt yapısı ile ilgili bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Harpaz, 1989; Mitroff ve Denton, 1999; Baldry ve diğerleri, 2007, 14). Bunun yanı sıra Gardner ve diğerleri (2001) de iyi (anlamlı) bir işin, etik ve mükemmellik kavramlarıyla iç içe olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Dolayısıyla anlamlı iş arayışlarının etik kaygılardan da kaynaklandığı ifade edilebilir.

Overell'e (2008) göre belirtilen amaçların yanı sıra anlamlı iş alanında yapılan çalışmaların artmasının nedeni örgütlerin henüz anlam konusunu çözölemeyen bir alan olarak görmelerinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca yazar, anlamlı iş araştırmalarının örgütler için sadece gelir sağlama temeline dayandırıldığını da belirtmektedir. Yazarla benzer bir görüşle Bowie (1998) de örgütlerin anlamlı iş kavramını kaliteyi ve verimliliği artırmanın bir etmeni olarak gördüklerinde dolayı, bu konudaki araştırmaların da yalnızca ekonomik bir gereklilikten ortaya çıktığını dile getirmektedir. Anlamlı iş araştırmalarının örgütler için ekonomik bir zorunluluktan kaynaklandığı kabul edilse dâhi, bu çalışmaların bireylerin iş hayatına olumlu etkilerinin olmaması düşünölemez.

Belirtilen bu amaçlar ve nedenler doğrultusunda anlamlı işin bireyler açısından öneminin giderek artmaya başladığı görölmektedir (Conger, 1994; Lips-Wiersma ve Morris, 2009). Bu görüşlerden hareketle anlamlı işin bireyi motive etme ve işte tutabilmede önemli etmenlerden biri olduğu ifade edilebilir. Bundan dolayı anlamlı iş tanımlarının iyi yapılması ve bu tanımların hem çalışanlar hem de yöneticiler tarafından anlaşılması gerektiği belirtilebilir.

Anlamlı İş Kavramı

Anlamlı işin tanımını yapmadan önce anlam ve iş kelimelerinin incelenmesinin, kavramın daha iyi anlaşılmasını sağlayacağı söylenebilir. Nitekim anlamlı iş, anlam kavramıyla kurulan temelleri doğrultusunda açıklanmaktadır (Balcı, Akar ve Öztürk,

2015). Chalofsky (2003) anlam kelimesini üç farklı şekilde açıklamaktadır. Yazara göre anlam; bir şeyin amacının ya da öneminin olması, bireylerin taşıdığı niyetler ve bir kavramı kaynağı doğrultusunda tanımlama şeklinde ifade edilmektedir. Felsefe boyutuyla anlam, bireyin kendi beniyile ilgisinde bir şeye yüklediği ya da atfettiği değerdir (Tepe, 2008). Değerler ise bireyin hayatındaki etmenlere yüklediği önemdir. İnsanlar ihtiyaçlarını ya da önemli amaçlarını karşılayan şeylere değer yüklemektedirler (Aydın, 2012, 12-14). Kültürel değerler ise anlamın algılanmasında devreye girerek bireylerin ihtiyaçlarının ve anlamlılığının değişmesine neden olmaktadır (Schwartz, 1999). Nitekim Morin (2004) anlamlılığın toplumun değerleri ve bakış açısına göre şekillendiğini belirtmektedir.

İşin anlamını tartışan yazarlara göre iş kavramı, insanın hayatının merkezinde yer alır ve bireyi insan yapan şeydir (Gamst, 1995, 12). Aynı zamanda iş, insanın kimliğinin kaynağı olan (Ardichvili ve Kuchinke, 2009) ve karakterinin oluşmasına etki ederek öz saygısını artıran (Sennett, 2006, 193) bir etkinliktir. Balcı (2010) iş kavramını hem çevreye hem de bireye belli bir yarar sağlamak olarak ifade etmektedir. Bundan dolayı anlamlı iş kavramı araştırılırken, bireylerin bu “yarar” kavramına atfettikleri değerlerin incelenmesi gerekebilmektedir. Nitekim bazı bireyler bu yararı ekonomik olarak nitelendirirlerken, bazıları bireysel gelişimlerine katkı olarak değerlendirebilmektedir. Çoğu insan çalışmayı para kazanmanın ve varlığını sürdürmenin temel aracı olarak görmekle birlikte, bazı insanlar çalışmaya başarı kazanma, saygınlık sahibi olma, sosyal ilişkiler kurma gibi maddi yönünün çok ötesinde anlamlar yüklemektedirler (Harpaz ve Fu, 2002). İş ekonomik nedenlerle yapıldığında değil, bireyin tutkusu olduğu zaman ancak anlamlı olabilmektedir (Pratt ve Ashforth, 2003).

Anlam ve iş kavramları incelendiğinde, bu iki kavramın da bireylerin bakış açısına göre değişebileceği söylenebilmektedir. Bunun neticesinde anlamlı işin de birey temelli ve sosyal duruma bağlı bir kavram olduğu görülmektedir (Miller, 2008, 2). İşin birey tarafından nasıl algılandığı ise örgütteki yönetim şekline, içsel ve dışsal ödüllendirme sistemlerinden, örgütün yapılanmasından ve işin içeriği ile tasarımından ve bireyin daha önceki yaşantılarından etkilenmektedir (Baldry ve diğerleri, 2007, 16). Bu nedenle Chalofsky (2003) anlamlı iş kavramını toplum içerisinde işin rolüne karşı duyulan sosyolojik ve antropolojik kaygıları, insanın günlük hayatı içerisindeki normları, değerleri ve gelenekleri açısından ifade etmeye çalışmak şeklinde tanımlamaktadır.

Anlamlı iş tanımlarında sıklıkla uyum kavramına değinilmektedir. Shamir'e (1991) göre anlamlı iş üstlenilen işin gerekleriyle, çalışanın değerleri, inançları ve

davranışları arasındaki uyumu ifade etmektedir. Bu uyum ise işin birey açısından önemi şeklinde tanımlanmaktadır (Pratt ve Ahforth, 2003, 312). Nitekim görevin gerekleri, çalışanın inançlarıyla ve değerleriyle yakın oldukça, birey için işin anlamı artmaktadır. Başka bir ifadeyle yapılan işin gerekleri ile bireylerin davranışları örtüştüğü sürece işin anlamlılığından söz edilebilmektedir (Spreitzer, Kizilos ve Nason, 1997). May ve diğerlerine (2004) göre ise anlamlı iş, bireyin öz benliğiyle işi arasındaki uyum şeklinde ifade edilmektedir. Bessette (2003) daha kapsamlı bir bakış açısıyla anlamlı işi, bireyin çevresiyle uyum sağlamasına ve başarıma hissini yaşamasına imkân tanıyan iş olarak ifade etmektedir. Scroggins (2008) de anlamlı işi bireyin ideal benliğine ulaşması için imkân tanıyan ve görevlerin de bireylerin öz saygılarını yükseltecek şekilde verildiği iş olarak tanımlamaktadır. Maslow (1943) ise anlamlı işi kısaca, bireylerin ait oldukları işleri yapması olarak ifade etmektedir.

Guelber (2013, 19) anlamlı işi bireyin kendisine ve dünyaya hizmet etmesi olarak ifade etmektedir. Ashmos ve Duchon'a (2000) göre ise anlamlı iş bireylerin içsel ihtiyaçlarının karşılanmasını, hedeflerinin gerçekleşmesini ve neticesinde topluma katkı sağlamalarını kapsamaktadır. Benzer şekilde Miller (2008, 17) ise anlamlı işi bireyin kendi becerileri, yetenekleri ve güçlü yanlarının farkında olması ve bunu toplum için değerli şeyler yapmak adına kullanması olarak tanımlanmaktadır. Anlamlı işi Edwards (2005) topluma katkı sağlayacak bir ürün ya da hizmet üretmeyi sağlayacak özerk faaliyetler bütünü olarak tanımlamaktadır. Gardner ve diğerleri (2001) ise iyi işi toplumu daha ileriye taşıyacak bir deneyim olarak adlandırmaktadırlar. Görüldüğü gibi bu tanımlarda ise sıklıkla katkı kavramına değinildiği görülmektedir.

Yukarıdaki tanımlar incelendiğinde, anlamlı iş kavramının herkes için kabul gören bir tanımının olmadığı, buna karşın tanımlarda benzer ifadelere yer verildiği söylenebilir. Bu tanımlardan yola çıkarak anlamlı işin bireyin benliğiyle uyumlu olan, kendini gerçekleştirmesine ve topluma katkı sağlamasına imkân sağlayan bir yapı olduğu ifade edilebilir. Başka bir ifadeyle anlamlı iş bireyin kendini bulduğu, onunla bütünleştiği iştir. Anlamlı işin örgütsel davranış yoluyla çalışanların bireysel amaçlarına ve ihtiyaçlarına hizmet ettiği de söylenebilir.

Anlamlı İş ile İlgili Kavramlar

Alanyazında anlamlı iş kavramı ile ilişkilendirilen ve birlikte kullanılan kavramlar yer almaktadır. Bu araştırmada alanyazında sıklıkla anlamlı iş ile ilişkilendirilen bağlılık,

iş doyumu, güçlendirme, işe kendini kaptırma/akış, motivasyon, iş yeri ruhu kavramları açıklanmaktadır.

Bağlılık. MOW Araştırması'nda işin anlamlılığını belirleyen boyutlardan biri olarak görülen işin merkeziliğinin alt bileşenlerinden biri işe bağlılıktır (Basini ve Buckley, 1997). Bu nedenle anlamlı iş bireyin örgüte bağlılığı için önemli bir etmen olarak görülmektedir (Scroggins, 2003, 139). Örgütsel bağlılık ise bireyin örgütle özdeşleşmesi ve ona katılmasının göreceli gücüdür (Balcı, 2003b, 28). Bağlılık aynı zamanda bir çalışanın örgütün amaç ve değerine etkili bir şekilde bağlanması olarak da tanımlanmaktadır (Balay, 2014, 3). Örgütlerin bağlılığı sağlamak, çalışana elde tutmak, çalışanların uyum davranışı gösterebilmelerine yardımcı olmak ve bunlara bağlı olarak ekonomik yönden de gelişme elde etmek için anlamlı iş ortamları oluşturmaları gerekmektedir (Scroggins, 2008). Nitekim yaptığı işi anlamlı bulan çalışanlar, örgütlerine güçlü bir bağ ile bağlanmaktadır (Ceylan, Çöl ve Gül, 2005). Buna karşın anlamlı işe sahip olmadığını düşünen çalışanlar ise işten ayrılmayı tercih etmektedirler (Scroggins, 2008). Scroggins'e (2003, 145) göre çalışanın örgütsel bağlılığının göstergesi olan az devamsızlık yapma, işe geç kalmama ve bireysel zamanını işe adanma gibi davranışları sergileme durumları işin anlamlılığını ile ilgilidir. Bu nedenle işlerini anlamlı bulan bireylerin işe bağlılıklarının artacağı söylenebilir.

İş Doyumu. Çalışanların işin kendisi, ücret, çalışma koşulları, yükselme ve gelişme imkânları, iş değerlendirmesi ile sosyal ilişkiler gibi değerlerinin işte kazandırılması derecesine yönelik bireylerin algıları iş doyumu olarak tanımlanmaktadır (Balcı, 1983; 1985, 2). İş doyumu alanyazında örgütler ve bireyler için önemli bir kavram olarak görülmektedir. Nitekim eğer bir çalışanın işten doyumu yüksekse çalışmaya devam etme isteği duyacaktır. İş doyumu yüksek değilse, elde ettiği bir fırsatta işini bırakma eğiliminde olacaktır (Snir, 2011). İş doyumunun önemli bir koşulu ise bireyin işini anlamlı bulma derecesidir (Dewettinck, Singh, Buyens, 2003, 8; Spreitzer ve diğerleri, 1997).

Hackman ve Oldham'a (1976) göre bireyin işinden doyum sağlaması, yüksek performans ve motivasyon göstermesi için işinde anlamlılığını deneyimlemesi gerekmektedir. İşin anlamlılığını hissetmeye yönelik temel iş özellikleri ise beceri değişkenliği (skill variety), görevin kimliği (task identity) ve görevin önemi (task

significance) şeklinde sıralanmaktadır (Hackman ve Oldham, 1975, 160). Beceri değişkenliği; işin bireye becerileri ve yeteneklerini kullanmasını sağlayan ne kadar farklı etkinlik sunduğunun ölçüsüdür. Görevin kimliği; işin başından sonuna kadar görülebilir bir sonuç elde etme derecesidir. Görevin önemi ise; yapılan işin toplum ya da diğer insanlar açısından önemidir. Benzer şekilde Balcı'ya (2014, 223) göre iş, çeşitli beceriler gerektirdiği, çalışanla uyumlu olduğu ve diğer insanlar üstünde olumlu algı bıraktığı takdirde anlamlıdır. Grant (2008) görevin önemi özelliğini incelediği ve 33 kişilik bir çalışma grubuyla gerçekleştirdiği boylamsal araştırmasında, görevin önemi ve anlamlılık arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre iş çalışanlar için anlamlı ve zorlayıcı şekilde düzenlendiği takdirde, çalışanların iş doyumları ve verimlilikleri artacaktır (Hackman ve Lawler, 1971, 260).

Rozelle (2004, 12) iş doyumunu ve anlamlı iş arasında bir ayrımın yapılması gerektiğini belirtmektedir. Yazara göre iş doyumunu ücrete, çalışma saatlerine, yapılan işin türüne ve yükselme imkânlarına bağlı bir kavramdır. Buna karşın anlamlı iş ise bir bireyin değerleriyle uyum sağlayan, ona beceri ve yeteneklerini kullanma fırsatı veren ve bunun neticesinde bireyin yüksek bir doyum hissi yaşadığı iş olarak ifade edilmektedir. Bu görüşler neticesinde yazarın iş doyumunu anlamlı işin bir çıktısı olarak gördüğü ifade edilebilir. Bu nedenle Baldry ve diğerlerine (2007) göre iş sosyolojisi alanı şimdilerde iş doyumunu için endişelenmek yerine, işte anlamı yaymanın yollarını aramaktadır.

Güçlendirme (Empowerment). Psikolojik güçlendirme ve anlamlı iş kavramları birbirini ile ilgili olarak görünmektedir. Güçlendirme bireyin iş rolüne yansıyan bilişsel ve içsel motivasyon şeklinde tanımlanmaktadır (Thomas ve Velthouse, 1990). Spreitzer'e (1995) göre psikolojik güçlendirmenin dört boyutu; seçim, etki, yeterlik ve anlamlılık şeklinde sıralanmaktadır. Birçok araştırmacı (Kraimer, Seibert ve Liden, 1999; Dewettinck ve diğerleri, 2003) da benzer şekilde anlamlı işi güçlendirmenin bir boyutu olarak ifade etmektedirler. Yazarlara göre anlamlılık hissi bireyin işine değer vermesine imkân sağlamaktadır (Sigler ve Pearson, 2000). Bu durum da bireyin kendi amaçları ve standartlarının, işin amaçlarıyla ve hedefleriyle uyumlu olduğu durumlarda ortaya çıkmaktadır (Thomas ve Velthouse, 1990). Spreitzer ve diğerleri (1997) tarafından yapılan araştırmada ise güçlendirmenin anlam boyutu ile iş doyumunu arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca araştırmacılara göre anlamlılık duygusu, güçlendirmenin yapı taşı olarak nitelendirilmektedir.

İşe kendini kaptırma/Akış (Flow). İnsanlar işlerinde yüksek düzeyde anlamı keşfettiklerinde, işlerine kendilerini kaptırmakta ve ellerinden gelenin en iyisini yapmaya çalışmaktadırlar (Holbeche ve Springett, 2004). Kavramın yaratıcısı Csikszentmihalyi'ye (1990) göre işe kendini kaptırma kavramı; bilişsel farkındalık, bireysel doyum duygusu ve anlamlı bir işe sahip olmayı ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle işe kendini kaptırma, bireyin kendini tamamıyla işe vermesidir. Csikszentmihalyi'ye (2004, 54) göre işe kendini kaptırma, zamanın nasıl geçtiğini anlayamama (time absorption) noktasında ortaya çıkmaktadır.

Bireyler zorlu amaçlar seçtiklerinde ve bu amaçları ile yaptıkları etkinlikler uyumlu olduğunda ancak işe kendini kaptırmadan söz edilebilmektedir (Csikszentmihalyi, 1990, 217). Bunun yanı sıra Csikszentmihalyi'ye (2004, 67) göre işe kendini kaptırma zorlukların ve becerilerin yüksek düzeyde kullanıldığı noktada ortaya çıkmaktadır. İş ortamında kendini kaptırma durumu ortaya çıktığında ise hiç kimse daha az çalışmak için şans verilse bile istemeyecektir (Csikszentmihalyi, 1990, 14). Başka bir ifadeyle ne kadar para ya da ne kadar boş zaman verilirse verilsin, birey yine de işini tercih edecektir.

Anlamlı iş ve işe kendini kaptırma kavramlarının, birbirlerinden ayrılan noktaları da bulunmaktadır. Nitekim Gardner ve diğerleri (2001, 5) her iyi işin içerisinde kendini kaptırmayı barındıracağını; ama bireyin kendini kaptırdığını hissettiği her işin iyi iş olmayacağını ifade etmektedirler. Örneğin; yaptığı işte heyecan duyan ve psikolojik olarak işe kendini kaptırdığını hisseden bir hırsızın yaptığı işin iyi ya da anlamlı olduğunu söylemek mümkün değildir. Dolayısıyla işin anlamlı olabilmesi ve neticesinde bireyin kendini kaptırabilmesi için işin etik boyutunun unutulmaması gerektiği ifade edilebilir.

Motivasyon. Bireyin işini etkili bir şekilde yaparken elde ettiği olumlu içsel duyguların derecesi motivasyon olarak ifade edilmektedir. Bu sebeple anlamlı işte motivasyon kaynakları genelde içseldir (Oldham, 1976; akt: Rosso, Dekas ve Wrzesniewski, 2010). Motivasyonu etkileyen etmenler ise işin kendisi (anlamlı ve zorlayıcı oluşu), sorumluluk, başarı, tanınma ve gelişme ile yükselme imkânları şeklindedir (Herzberg, Mausner ve Snyderman, 1959; akt: Chalofsky, 2010, 47). Bundan dolayı anlamlı iş, aynı zamanda bireysel motivasyon ile performans arasındaki bağlantı çerçevesinde değerlendirilmektedir (Csikszentmihalyi, 1990). Başka bir ifadeyle anlamlı

iş, bireyin potansiyelinin açığa çıkmasını ve motivasyonun artmasını sağlamaktadır (Scroggins, 2003, 3).

İş yeri ruhu (Workplace spirituality). Anlamli işin ruhsallık ve iş yeri ruhu kavramlarıyla da ilgili olduğu ifade edilmektedir. Neck ve Milliman'a (1994) göre ruhsallığın temel noktası bir bireyin işinde anlamı yakalayabilmesidir. Buna göre ruhsallık çok boyutlu bir kavram olarak bireyin hayat amacını işi aracılığıyla bulması anlamına gelmektedir. Bu yazarlara göre ruhsallık aynı zamanda toplumda bir fark yaratabilmek ve katkı sağlamak ile de ilişkilendirilmektedir.

Ruhsallığın iş ortamlarında iş yeri ruhu olarak adlandırıldığı ve bu kavrama ilginin son zamanlarda daha da arttığı görülmektedir. Ashmos ve Duchon'a (2000) göre iş yeri ruhunun sağlanabilmesi için çalışanlara anlamli iş imkânları sunulmalıdır. İş yeri ruhunun üç boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlar; anlamli iş (birey boyutu), topluluk olma hissi (grup boyutu) ve örgütün misyonuyla ve değerleriyle uyum (örgüt boyutu) şeklinde sıralanmaktadır (Milliman ve diğerleri, 2003). Görüldüğü gibi anlamli iş, iş yeri ruhunun üç boyutundan biridir. Kendall (2012) işletme okulu öğrencileriyle yapmış olduğu deneysel araştırmasında, işin anlamlılığı ile iş yeri ruhu arasında pozitif anlamli bir ilişkinin olduğunu saptamıştır.

Anlamli işin örgütler ve bireyler için birçok olumlu çıktısı bulunmaktadır. Bu çıktıları özetlemek gerekirse anlamli iş; stresi (Treadgold, 1996; Csikszentmihalyi, 1990), memnuniyetsizliği (Harpaz ve Fu, 2002; Tutar ve Sadykova, 2014), işten sıkılmayı (Isaksen, 2000), sosyal kaytarmayı (Williams ve Karau, 1991; George, 1992), devamsızlığı (Isaksen, 2000; Wrzesniewski ve diğerleri, 1997), snizmi (Holbeche ve Springett, 2004; Cartwright ve Holmes, 2006), işe yabancılaşmayı (Partt ve Ashforth, 2003; Bowles, 1989; akt: Rozelle, 2004; Doğan, 2011) ve geri çekilme davranışlarını (Fairlie, 2013) azaltabilir. Ayrıca anlamli iş; bağlılığı (Spreitzer ve diğerleri, 1997; Harpaz ve Fu, 2002; Chalofsky, 2008; Çalışkan, 2010), performansı (Hackman ve Oldham, 1976; Hackman ve Oldham, 1980; Shamir, 1991; Scroggins, 2003, 139; Grant, 2008), motivasyonu (Hackman ve Oldham, 1976; Treadgold, 1996; Wrzesniewski ve diğerleri, 1997; Morin, 2004), bireyin iyi olma durumunu (Piekkari, 2015), mutluluğu (Wrzesniewski, 2002; Cartwright ve Holmes, 2006) ve doyumunu (Wrzesniewski ve diğerleri 1997; Wrzesniewski, 2002; Baumeister ve Vohs, 2002, 101; Chalofsky, 2003; Snir, 2011) artırabilir. Bunların yanı sıra işin anlamli olması; problem odaklı çözüm

geliştirmeyi (Treadgold, 1996), özdeşleşmeyi (Tutar ve Sadykova, 2014), işe kendini kaptırmayı (Csikszentmihalyi, 2004) ve güçlendirmeyi (Spreitzer ve diğerleri, 1997; Tummer ve Knies, 2013) sağlayabilir. Anlamli işin çıktıları incelendiğinde, kavramın örgütler ve bireyler için genellikle olumlu getirilerinin olduğunu söylemek mümkündür.

Anlamli İşin Özellikleri

Anlamli iş kavramının içinde barındırdığı özellikler felsefi açılarından ele alınabilir. Bowie (1998) anlamli işin özelliklerini Kant felsefesine göre açıklamaktadır. Buna göre anlamli iş;

1. Herkesin özgürce seçebileceği iştir. Steenkamp'a (2012) göre burada anlatılmak istenilen negatif özgürlüktür; yani bireyin bir başkasının zorlamalarına gerek kalmadan, özgür iradesini kullanarak çalışacağı işe karar vermesidir.

2. Çalışana kendi otoritesini ve bireyselliğini kullanma gücü verir. Başka bir ifadeyle, anlamli iş bireyin inisiyatif almasının sağlanması olarak nitelendirilebilir. Bireysellik ise bireyin özerk bir şekilde davranma yeteneğinin gelişmesidir.

3. Çalışana rasyonel kapasitesini kullanır. Anlamli işe sahip birey, mümkün olduğunca işlerin zamanında ve planlanan şekilde yapılması için üst düzey bir çaba sarf edecektir.

4. Çalışana yeterli ücreti kazandırır. Diğer bir ifadeyle iş, çalışanların öncelikli ihtiyaçlarını karşılayabilecek ekonomik refahı sağlamalıdır.

5. Çalışanın mutluluğu elde etmesini sağlar. Kısacası, anlamli iş çalışanın ruhsal durumunun ön planda tutulduğu iştir.

6. Çalışanların öz saygılarına değer verir. Anlamli iş ortamına sahip bireyin yaptığı işten doyum sağlaması neticesinde öz saygısı gelişecektir.

Yukarıdaki özelliklere göre, bireylerin anlamli işe sahip olmaları için ücretten ziyade farklı beklentilerinin de olduğu söylenebilir. Nitekim Kant, verimliliği ekonomik zeminden ziyade ahlak gelişiminde ölçmektedir (Bowie, 1998). İş, çalışanın ahlak gelişimini desteklemelidir. Bu durum Başaran'ın (2008) örgütü ekonomik olmaktan çok toplumsal bir olgu olarak ifade etmesiyle ilişkilidir. Ayrıca bu görüşlere paralel olarak Drucker (1999), bireylerin iş doyumuna sadece ekonomik yönden mutlu olmak yerine, ahlaken de onlar için anlamli işlere sahip olduklarında ulaşacaklarını belirtmektedir. Bu yazarla benzer şekilde Csikszentmihalyi (2004, 100) parlak gençlerin artık sivil toplum

kuruluşlarında gönüllü olarak çalışmayı ya da akademi gibi ödemesi az; ama anlamlı işlerle uğraşmayı tercih ettiklerini belirtmektedir. Aynı zamanda Bowie (1998) her ne kadar ücret yüksek olsa da çalışanın bireyselliğine hizmet etmeyen işin ahlaki yönden zayıf olacağını vurgulamaktadır. Chalofsky'e (2003) göre ise anlamlı iş şu özelliklere sahiptir:

1. Çalışanlarda benlik algısının yer almasını sağlayacak bir iş ortamı vardır.
2. Çalışan tüm benliği (ruh, beden, duygu, akıl) ile işini yapmaktadır.
3. Çalışanın potansiyelinin farkında olunmaktadır ve bu potansiyel örgütte saygı görmektedir.
4. Çalışanın amacı ile örgütün amaçları uyum içerisindedir.
5. Çalışan, amacına ulaşması için destelenmekte ve ona iş hayatı boyunca amacını yerine getirebileceği imkânlar sunulmaktadır.
6. Çalışanın işinde ustalaşması sağlanmaktadır.
7. Çalışanlar zorluk, yaratıcılık, öğrenme ve sürekli gelişme arayışı içerisindedirler.
8. Çalışan örgüt içerisinde yetkiye ve özerkliğe sahiptir.

Bu özellikler doğrultusunda bireylerin anlamlı bir işe sahip olabilmeleri için desteklenmeleri ve amaçlarının yerine getirilmesi için onlara imkân sunulması gerektiği ifade edilebilir. Yazarla benzer şekilde Ventegodt ve Merrick (2009, 11) anlamlı işin bireyin ruhuyla bütünleşen, bireye yararlı ve değerli olma imkânları tanıyan bir yapıda olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca anlamlı işin, işle ilgili birçok olumlu davranışı (yardımlaşma, uyum vb.) da ortaya çıkardığı görülmektedir (Scroggins, 2008). Benlik algısı ile ifade edilen ise bireyin özerkliği olarak nitelendirilmektedir; fakat bireyin özerk olması, onun bencilce bir yaklaşımda bulunması anlamına da gelmemektedir (Chalofsky ve Cavallaro, 2013). Ustalaşma ise, çalışanın tekrar eden işler yapması aracılığıyla hep aynı konumda çalışması olarak algılanmamalıdır. Nitekim anlamlı iş ortamında çalışanların işlerini iyi yaptıkları yani ustalaştıkları inancına sahip oldukları için işlerinden doyum alabilecekleri ifade edilmektedir.

Yukarıda belirtilen özellikler neticesinde anlamlı işi, çalışanların özgürce iş seçimi yapabildikleri, kendi otoritelerini kullanabildikleri, en yüksek kapasitelerini ortaya çıkarmalarını sağlayan ve motivasyonlarının en üst düzeyde olmasına zemin hazırlayan iş olarak nitelendirmek mümkündür. Bunun yanı sıra anlamlı iş bireysel farklılıkların gözetilmesi aracılığıyla, çalışanların kendi benlik algılarına uyacak görevleri yapmaları

olarak da ifade edilebilir. Bundan dolayı Bowie (1998) ve Chalofsky'nin (2003) görüşlerinden hareketle, bireylerin kendi hayat amaçlarına uygun anlamlı iş aramaları gerektiği söylenebilir.

Anlamlı İşin Boyutları

Alanyazında anlamlı işin farklı boyutlarına rastlanılmaktadır. MOW Araştırması'nda anlamlı iş kavramıyla ilgili boyutların; işin merkeziliği (work centrality), iş rolüyle bütünleşme (work role identification), iş çıktılarının değeri (valued work outcomes), iş hedeflerinin önemi (importance of work goals) ve toplumsal normlar (societal norms) şeklinde ifade edildiği görülmektedir (Harpaz ve Fu, 2002; Basini ve Buckley, 1997; Kuchinke ve diğerleri, 2009). Her bir boyut, ilgili başlıklar altında açıklanmıştır.

İşin merkeziliği. Bu kavram herhangi bir zaman diliminde, işin bireyin hayatındaki önemini ifade etmektedir (MOW, 1987, 19; akt: Basini ve Buckley, 1997). İşin bireyin hayatındaki önemi, şans oyunu sorusuna bireylerin verdikleri yanıtlardan da görece anlaşılabilir (England ve Harpaz, 1983; Kanungo, 1991). Şans oyunu sorusu ilk olarak Morse ve Weiss (1955) tarafından sorulmuştur. Bu sorunun amacı çalışanların hayatlarını idame ettirebilecek gelire sahip olmalarına rağmen, çalışmayı tercih edip etmeyeceklerinin anlaşılmasını sağlamaktadır (Harpaz ve Fu, 2002). Nitekim normal şartlar altında insanlar için işlerini, aile dışında boş zaman, topluluk, din gibi tüm etmenlerden daha önemli olarak görmektedirler (Harpaz ve Fu, 2002; Kuchinke ve diğerleri, 2009; MOW, 1987; akt: Snir, 2011).

İşin merkeziliği karara yönelim ve değer/inanç olmak üzere iki bileşenden oluşmaktadır. Değer bileşeni içerisinde işle özdeşleşme ve işe bağlılık yer alırken, karara yönelim bileşeni içerisinde seçim yapma ve uygulama yer almaktadır (Basini ve Buckley, 1997). Bu iki bileşen ise bireyin hayatında işin önemi ve merkeziliği açısından fikir vermektedir.

Birey için işin merkeziliği yapılan işe (England ve Harpaz, 1983), kültüre (Harpaz, Honig ve Coetsier, 2002) ve örgüte (Basini ve Buckley, 1997) göre değişmektedir. Nitekim Harpaz ve diğerleri (2002) tarafından sekiz ülkede yapılan işin anlamlılığı araştırmasında çalışanların işlerinde geçirdiği üç yıldan sonra Belçika, İsrail ve İngiltere

için işin merkeziliğinin değişmediği; buna karşın İtalya'da ve Portekiz'de işin merkeziliğinin giderek arttığı; fakat Hollanda ve İspanya için işin merkeziliğinin azaldığı görülmüştür. Araştırmacılar işin merkeziliği açısından ortaya çıkan bu farklılıkların, iş yeri ve çalışma şartlarından kaynaklandığı belirtmektedirler. Dolayısıyla iş yerinin ve çalışma şartlarının, bireylerin işlerine verdikleri önemi etkilediği ifade edilebilir. Basini ve Buckley (1997) iş yerinin ve çalışma şartlarının bireyler açısından işin merkeziliğini nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla özel sektör ve sivil toplum örgütü çalışanları ile bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, sivil toplum örgütlerinde çalışanların işin merkeziliği düzeylerinin, özel sektör çalışanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmacılar özel sektör çalışanlarının paraya, sivil toplum örgütlerinde çalışanların ise hizmete daha çok önem verdikleri sonucuna ulaşmışlardır. İşin merkeziliği boyutu, bazı örgütsel davranışlarla da ilişkilendirilmektedir. Snir (2011) tarafından yapılan araştırmada işin merkeziliği, örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilgili olduğu görülürken; Harpaz ve Snir (2003) işin merkeziliğinin işkolik olma ile ilgili olduğunu ifade etmektedir.

İş rolüyle bütünleşme. Bu boyut, bireyin işini çeşitli roller (görev, örgütsel, hizmet, mesleki) açısından nasıl tanımladığı ve işiyle ne boyutta özdeşleştiğiyle ilgilidir (MOW, 1987, 5; akt: Basini ve Buckley, 1997). Özdeşleşme ile ilgili görüldüğü için bu boyut işin merkeziliğinin bir işlevi olarak da görülmektedir (Basini ve Buckley, 1997). İş rolüyle özdeşleşme en genel tanımıyla işin hangi yönünün birey için önemli olduğudur. Bu sayede çalışanların verilen hizmet veya üretilen ürün, çalışma arkadaşları, mesleğin kendisi ya da ücret gibi etmenlerden hangisine daha çok önem verdikleri anlaşılmaktadır (Kuchinke, Ardichvili, Borchert ve Rozanski, 2009).

İş çıktılarının değeri. Bu boyut, bireyin işi aracılığıyla elde ettiği çıktıların kendisi açısından önemini ve öncelik ilişkisini belirlenmesini sağlamaktadır (MOW, 1987; akt: Basini ve Buckley, 1997). İş sonucu elde edilen çıktılar ise statü, ihtiyaç duyulan gelir, iş aracılığıyla edinilen ilişkiler, topluma hizmet, işin ilgi çekici olması ve doyum sağlanması şeklinde sıralanmaktadır (Kaplan ve Tausky, 1974; akt: Harpaz ve Fu, 2002). Bireylerin iş çıktıları ile ilgili sorulara verdikleri yanıtlar onların neden çalıştıkları, işte neden daha az ya da fazla çaba sarf etmeyi seçtikleri, iş yerlerini terk etmelerinin nedenleri, görevin beklentilerinin üstüne çıkmayı ya da rol fazlası davranışları sergilemeyi isteyip

istemedikleri hakkında bilgi vermektedir. MOW Araştırması'na katılan sekiz ülkede de para en önemli iş çıktısı olarak görülmektedir. Katılımcılar paranın ardından sırasıyla, işin ilgi çekici olması, doyum ve olumlu ilişkiler sağlaması, topluma hizmet etme ve statü elde etme imkânı sunması çıktılarını seçmişlerdir (Kuchinke ve diğerleri, 2009). Görünen o ki araştırmanın yapıldığı dönemde çalışanlar, iş aracılığıyla para elde etmeyi topluma hizmet etmekten ya da statü elde etmekten daha önemli olarak görmekteydiler.

İş hedeflerinin önemi. Bu boyut iş çıktılarıyla benzer olarak işin hangi hedeflerinin birey için önemli olduğunu ifade etmektedir (Basini ve Buckley, 1997). Hedef kavramı bir birey için iki anlama sahiptir. Öncelikle hedefin içsel anlamı vardır ve ikinci olarak sembolik bir anlamı barındırmaktadır (Maslow, 1987, 106). İş hedefleri ise açıklayıcı (çeşitlilik, ilginç iş, özerklik), araçsal (iyi ücret), rahatlık (esnek çalışma saatleri ve şartları), öğrenme (kendini geliştirme ve öğrenme fırsatları) hedefleri şeklinde tanımlanmakta ve bu tanımlama birçok kültür tarafından da kabul görmektedir (Harpaz ve Fu, 2002). İş hedeflerinin birey için işlevsel olması alanyazında geniş olarak tartışılmıştır. İş hedefleri ise iş doyumunu ve iş değerleriyle ilgili olarak görülmüştür (England ve Harpaz, 1983).

Toplumsal normlar. Toplumsal normlar herkesin topluma katkı sağlamak için bir görevinin olduğu anlamına gelmektedir (Miller, 2008). Toplumsal normlar, belli bir grup içindeki bireylerin ilişkilerini düzenlemekte ve eylemlerine yön vermektedir (Aydın, 2012, 17). Bu boyut; iş içerisindeki bireyin ayrıcalık (entitlements) ve yükümlülük (obligations) normlarından oluşmaktadır. Ayrıcalık normu çalışanın hakları ile örgütlerin ve toplumun bireylere bu haklar neticesinde yükledikleri sorumlulukları ifade etmektedir. Çalışanlar ayrıcalıkları sayesinde örgütten ve toplumdan beklentilerde bulunabilirler. Nitekim Aydın'a (2014) göre birey, hakları doğrultusunda devletten ve toplumdan da bazı istemlerde bulunabilmektedir. Ayrıcalık normu bireyin psikolojik sözleşmesi ile ilgili olarak gösterilmektedir. Yükümlülük normu ise her bireyin çalışma aracılığıyla toplum ya da örgüt için yapması gereken görevlerini kapsamaktadır. Bu norm ise püritan etik çerçevesinde içselleştirilmiş bireysel sorumluluk ve örgütsel bağlılığı ifade etmektedir (Harpaz ve Fu, 2002). Başka bir ifadeyle ayrıcalık normu çalışanın beklentileriyle, yükümlülük normu ise örgütün çalışandan beklentileriyle ilgilidir (England ve Harpaz, 1983).

Anlamli işin boyutları içerisinde sosyal ilişkiler kavramı önemli bir yer kaplamaktadır. Nitekim sosyal ilişkiler üç boyut (iş çıktılarının değeri, iş hedeflerinin önemi, iş rolüyle özdeşleşme) içerisinde de yer almaktadır (Harpaz ve Fu, 2002). MOW Araştırması'nın sonuçlarına göre ise katılımcılar tarafından sosyal ilişkiler işin üç önemli getirisi arasında sayılmaktadır. Bu sonuçlara göre sosyal ilişkilere en fazla önem veren ülke Hollanda (7.19) olurken, en az önem veren ülkenin ise ABD (6.8) olduğu görülmektedir (Harpaz, 1990). Dolayısıyla sosyal ilişkilerin işin anlamlılığı ile ilgili olduğu ve tüm kültürlerde önemli olduğu söylenebilir. Buna karşın kültürler arası farklılıklardan kaynaklı olarak sosyal ilişkilere verilen önemin değişebileceğini ifade etmek de mümkündür.

MOW Araştırması'nın ve onu takip eden bir kısım çalışmaların anlamlı işin beş boyutu üzerine yapılandırıldığı görülmektedir. Buna karşın değişen zaman şartları nedeniyle bireylerin işlerini bu boyutlar altında değerlendirmelerinde değişiklikler olmuştur. Örneğin; Quintanilla ve Wilpert (1991) MOW Araştırması'nın devamı niteliği taşıyan ve iki ayrı yılı kapsayan araştırmada; 1983 yılında 1278, 1989 yılında 1187 katılımcıya ulaşmışlardır. Araştırma sonucuna göre aradan geçen altı yıllık süre zarfında, yeterli parayı kazandıklarında işlerini bırakabileceklerini söyleyen katılımcıların yüzdesinde bir artış (%5.7) meydana gelmiştir. Bunun yanı sıra işin bireylerin hayatındaki önemi de anlamlı düzeyde azalırken, boş zamana verilen önem anlamlı düzeyde artmıştır. Boş zamana verilen önemin arttığı sonucu, England (1991) tarafından yapılan ve 1982 ile 1989 yıllarını kapsayan araştırma ile de desteklenmektedir. Bunun nedeni ise çalışanların sadece boş zamanında kendilerini evlerinde gibi hissetmeleri, buna karşın çalışma saatlerinde kendilerini evsiz gibi görmeleri olarak gösterilmektedir (Baldry ve diğerleri, 2007, 12). Görüldüğü gibi bireyler için işin merkeziliğinin yerini sanki boş zamanın aldığı görülmektedir.

Harpaz ve Fu (2002) MOW Araştırması'nda belirtilen beş boyutunun geçerliğini koruyup korumadığını test etmişlerdir ve beş boyutun hâlâ geçerliğini koruduğu sonucuna ulaşmışlardır. Buna rağmen alanyazında anlamlı işin farklı boyutlarla da sınıflandırıldığı görülmektedir. Örneğin; Morin (2004) işin anlamlı olabilmesinin altı temel boyutunun olduğunu belirtmektedir. Yazar bu boyutlar içerisinde daha önce iş çıktısı olarak gösterilen özerklik kavramına temel boyut olarak yer vermektedir. Çizelge 1'de anlamlı işin boyutları ve bu boyutlara bağlı olarak anlamlı iş tanımları verilmiştir.

Çizelge 1.

Anlamlı İşin Boyutları ve Tanımları

Anlamlı İşin Boyutları	Anlamlı İşin Tanımı
Sosyal Amaç	Topluma ya da diğer insanlara yararlı olacak ve katkı sağlayacak şeyler yapmaktır.
Ahlaki Doğruluk	Sürecinde ve sonucunda meşru olan bir iş yapmaktır.
Başarıya Bağlı Mutluluk	İşi yaparken eğlenceli bulmak; bireyin gelişim sağlayacak ve potansiyelini açığa çıkaracak bir işle uğraşmak, çalışanın hedefine ulaşmasına imkân tanıyacak bir iş yapmaktır.
Özerklik	Çalışanın, işiyle ilgili problemleri çözmesinde kendi yargısını kullanabilmesi ve kendi işiyle ilgili kararları verebilmesidir.
Tanınma	Bireyin becerilerine uygun işi yapması, yaptığı işin karşılığını görmesi ve buna uygun olarak hakkı olan ücreti almasıdır.
Olumlu İlişkiler	Bireylerin birbirleriyle iyi bir iletişiminin olmasını sağlamak ve ilgi çekici ilişkilerin olduğu ortamlar sunmaktır.

Kaynak. Morin, 2004

Çizelge 1’den anlaşılacağı gibi, anlamlı işin altı temel boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlar; sosyal amaç, ahlaki doğruluk, başarıya bağlı mutluluk, özerklik, tanınma ve olumlu ilişkiler şeklinde ifade edilmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere anlamlı iş sadece birey boyutundan oluşmamakta, toplumsal ilişkiler ve sosyal amaç gibi boyutları da içinde barındırmaktadır. Nitekim Doenges (2011) tarafından 137 askeri kolej öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada anlamlı işin olumlu ilişkiler, hayatın anlamı ve doyumunu ile pozitif anlamlı bir ilişkisinin olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla anlamlı iş için olumlu toplumsal ilişkilerin gerekli olduğunu ifade etmek mümkündür.

Anlamlı iş tanımlarında Morin’in (2004) ifade ettiği sosyal amaç kavramına birçok kaynakta da rastlanılmaktadır. Zira insanlar genellikle hayatlarının anlamlı olabilmesi için topluma ve gelecek nesillere bir katkı sağlamak istemektedirler (Wade-Benzoni, 2006). Edwards (2005, 95) sosyal amaç kavramını katkı sağlamak olarak ifade ederken; Wrzesniewski ve Dutton (2001) ise sosyal açıdan yararlı iş olarak nitelendirmektedirler.

Görüldüğü gibi, anlamlı iş çok boyutlu bir kavramdır. Bu boyutlar içerisinde topluma katkı sağlamanın ve yararlı olmanın ise önemli bir yeri bulunmaktadır. Zaman içerisinde anlamlı iş kavramına ilişkin farklı boyutların kullanılmasının nedeninin ise anlamlı iş kavramının dinamik yapısından kaynaklandığı ifade edilebilir.

Anlamlı İş Ortamının Özellikleri

Anlamlı işe sahip olmak için anlamlı iş ortamlarında bulunmak gerekmektedir. Alanyazında anlamlı iş ortamı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde Terez'in (2000) ve Chalofsky'nin (2010) çalışmalarının öne çıktığı görülmektedir. Terez (2000) uzun süren araştırmaları sonucunda anlamlı iş ortamları için beş anahtar kavramın bulunduğunu belirlemiştir. Çizelge 2'de bu anahtar kavramlar betimlenmiştir.

Çizelge 2.

Anlamlı İş Ortamının Anahtar Kavramları

Anahtar Kavram	Tanımı
Misyon	Geleceğin amaçlar doğrultusunda tasarlanması, yönelme, ilgililik, geçerlilik
İnsan	Geleceği saygı çerçevesinde oluşturulmasına değer verme, resmi olmama, eşitlik, esneklik, sahiplenme
Gelişim	Bir örgütün gelişmesi ve bu gelişmeyi sağlayan insanlarla ilgilidir. Zorluk, icat, destek ve bireysel gelişim
Topluluk	Diyalog, ilişki kurabilme, hizmet, takdir, fikir birliği çerçevesinde birlikteliğin ve toplu çabanın öneminin farkında olmak
Benlik Hissi	Bireyin kendi olabilmesine olanak sağlama ve benliğine değer vermedir. Öz benlik, uyum, denge, değerlilik

Kaynak. Terez, 2000

Çizelge 2'ye göre anlamlı iş ortamları oluşturmak için gereken beş anahtar kavramın misyon, insan, gelişim, topluluk ve benlik hissi olduğu görülmektedir. Bu anahtar kavramların tanımlarında verilen ifadeler ise yazar tarafından anlamlı iş ortamının 22 gerekliliği olarak görülmekte ve bu gerekliliklerin önem sıralarının her birey için değiştiği ifade edilmektedir. Chalofsky'e (2010) göre de anlamlı iş ortamlarının bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Buna göre anlamlı iş ortamı;

1. Bireysel değerler etrafında şekillendirilen kültür ortamıdır.
2. Örgütün tüm paydaşlarının oluşturduğu ortak bir misyonunun olduğu ortamdır.
3. Tüm paydaşlar tarafından örgütün misyonuna değer verilen ve yapılacakların bu misyon etrafında şekillendiği ortamdır.
4. Çalışanların kendilerini örgütün bir parçası olarak gördükleri ortamdır.
5. Kararların çalışanların katılımıyla alındığı ortamdır.

Belirtilen bu özelliklere göre, anlamlı iş ortamlarında çalışanlara değer verildiği ifade edilebilir. Nitekim çalışanların kendilerini örgütün bir parçası olarak görmeleri beklenmektedir. Yazara göre anlamlı iş ortamının anahtar kavramları ise; değer temelli örgüt kültürü, sosyal sorumluluk, örgütün misyonuna değer verme, bağlılık ve bütünleşme şeklinde ifade edilmektedir.

Terez (2000) ve Chalofsky (2010) tarafından ifade edilen anlamlı iş ortamlarının özellikleri birlikte değerlendirildiğinde, iki yazarın da benzer noktalara vurgu yaptıkları görülebilir. Her iki yazar da örgütün misyonunun çalışanlarıyla birlikte oluşturulması ve uygulanması gerektiğini ifade etmektedirler. Yazarların bu görüşleri alanyazın ile de paralellik göstermektedir. Nitekim Spreitzer ve diğerlerine (1997) göre, örgüt içerisinde güçlü misyon ve vizyon oluşturulduğu takdirde çalışanların işlerinde anlamlılık hissetmeleri sağlanabilir. Yazarlara göre anlamlı iş ortamlarının oluşturulması için ise örgüt içerisinde dönüşümcü liderlere (transformational leaders) ihtiyaç duyulmaktadır. Arnold, Turner, Barling, Kelloway ve McKee'nin (2007) dönüşümcü liderliğin psikolojik iyi olma üzerindeki etkilerini araştırdıkları ve 319 ile 149 olmak üzere ayrı iki örneklem üzerinde çalıştıkları araştırmalarında, dönüşümcü liderler aracılığıyla anlamlı iş ile bireyin iyi olma durumu arasında pozitif anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Pratt ve Ashforth (2003) ile Chen (2007, 4) ise anlamlı iş ortamının sağlanabilmesi için vizyoner liderlere (visionary leaders) ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedirler. Shamir, House ve Arthur (1993) daha genel bir ifadeyle dönüşümcü ve vizyoner liderlik anlayışlarının, çalışanların işlerine anlam katmalarını sağladığını ifade etmektedirler.

Yöneticilerin paylaşılan amaçlar aracılığıyla işe anlam yüklemeleri, anlamlı iş ortamının oluşmasına yardımcı olabilir. Nitekim Balcı'ya (2010, 96) göre iş, örgüt için faydalı olan amaçları gerçekleştirmek üzere yapılan faaliyetlerdir. Örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesi için ise, çalışanların bu amaçları anlamlı bulmaları gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında yöneticinin önemli görevlerinden birinin, çalışanların beklentileri ve ihtiyaçları ile örgütün amaçları arasında denge kurmak olduğu söylenebilir (Kaşlı, 2007). Şayet bir birey, önemsenmediğini hisseder ve karşılığında işinin amaçlarını önemsemezse, anlamlı iş ortamının oluşturulması oldukça güç olabilir (Overell, 2008). Yöneticilerin çalışanlarının beklentilerinin farkında olarak, görevleri çalışanların rolleriyle ilişkilendirmeleri gerekmektedir (Basini ve Buckley, 1997). Aynı zamanda bireylerin yöneticileri tarafından değer gördüklerini ve saygı duyulduklarını da

hissetmeleri önemli görülmektedir (Morin, 2004). Bu noktada yöneticilerin anlamlı iş ortamının oluşturulmasındaki rolleri gözden kaçırılmamalıdır.

Bowie'ye (1998) göre yöneticilerin anlamlı iş oluşturulmasında ve örgütsel bağlılığın sağlanmasında önemli rolleri vardır. Bu nedenle yöneticiler çalışanların özerk olabilmelerini, yetkilendirilmelerini ve karara katılımlarını sağlamalıdır. Yazara göre yöneticilerin çalışanların kapasitelerini de güçlendirmeleri gerekmektedir. Bunun için ise yöneticilerin işe alırken seçici olmaları, iş sırasında çalışanlarıyla bilgi paylaşımında bulunmaları, takımları ve işleri çalışanlara uygun olarak düzenlemeleri, eğitim yoluyla beceri geliştirme ve örgüt içerisinde yükselme imkânı sağlamaları, bunların neticesinde ise bireylerin yüksek yararını gözetmeleri gerekmektedir.

Anlamlı iş ortamları oluşturulurken bazı sınırlılıkların ortaya çıkması ise muhtemeldir. Öncelikle anlamlı iş bireylerin algısına göre değişmektedir; yani bir bireye göre anlamlı olan bir iş, diğeri için anlamlı olmayabilir (Overell, 2008; Steger, Dik ve Duffy, 2012). Bundan dolayı anlamlı iş ortamı oluşturmak isteyen yöneticilerin çalışanlarını iyi tanımaları gerekmektedir (Chen, 2007, 14). Nitekim bireysel farklılıkların önemsenmediği örgütlerde, çalışanların işlerini anlamlı bulma düzeylerinin düşeceği ifade edilebilir. Bunun yanı sıra anlamlı iş ortamlarının oluşmasında, yöneticilerin çalışanlara bakış açılarındaki farklılıklar ve benimsedikleri yönetim felsefesinin de sınırlılık oluşturulabileceği ifade edilebilir. Örneğin; yapısal yönetim kuramlarına göre insan paraya çok önem verir, yani paragözdür (Başaran, 2008). Bunu benimseyen yönetici ise bireyleri sadece ekonomik yöntemlerle motive etmeye çalışabilir. Oysa anlamlı iş bireyin sadece ekonomik olarak doyum sağladığı iş olarak görülmemelidir. Nitekim Bunderson ve Thumpson'ın (2009) 23 hayvan bakıcısıyla yaptıkları görüşmelerde, onların para almasalar dâhi işlerini anlamlı ve önemli buldukları için yapmaya devam edecekleri bulgusuna ulaşmışlardır. Bunun yanı sıra araştırmacıların elde ettikleri nicel bulgulara göre, işlerini tutku olarak gören bakıcılar gelir elde etme amacı gütmemektedirler.

Anlamlı iş ortamlarının oluşturulmasında bazı sınırlılıkların olduğu ifade edilebilir. Buna karşın bireyler anlamlı iş ortamlarına sahip olmayı istemektedirler. Bundan dolayı yöneticilerin anlamlı iş ortamları oluşturulmasındaki rollerinin farkında olmaları gerektiği ifade edilebilir.

Anlamlı İş Modelleri

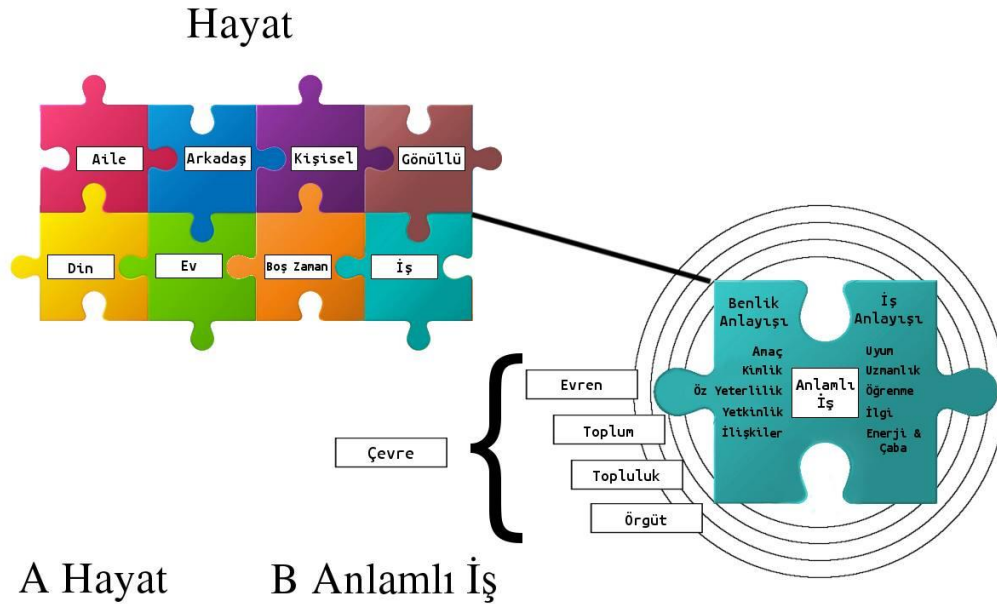
Anlamlı iş kavramını açıklayabilmek için yapılan çalışmalar yanında kavramla ilgili modeller de geliştirilmiştir. Bu modellerden Tamamlanmış Bütünlük (integrated wholeness) ve İş Tasarlama (job crafting) modelleri aşağıda açıklanmaktadır.

Tamamlanmış bütünlük modeli. Tamamlanmış bütünlük kavramı ilk olarak Maslow tarafından ortaya atılmıştır (O'Connor ve Yballe, 2007; Chalofsky, 2010). Maslow'a (1943) göre insanlar yaptıkları işler, tercihleri ve etkinlikleri ile kendilerini tamamlamak ve bir bütün hâline gelmek istemektedirler. Chalofsky (2003) de bu kavramdan yola çıkarak anlamlı iş için önemli olan üç bileşeni belirlemiştir ve bunu bir model hâline dönüştürmüştür. Bu bileşenler; İşin Kendisi, Benlik Anlayışı ve Denge Anlayışı şeklindedir. Yazarın ardından birçok araştırmacı da (Miller, 2008; Chalofsky ve Krishna, 2009; Steenkamp, 2012) bu model üstünden incelemelerde bulunmuştur. Buna karşın Chalofsky ve Cavallaro (2013) yapmış oldukları çalışmalarında Tamamlanmış Bütünlük Modeli'ni güncellemişler ve denge kavramına bir bileşen olarak modelin içerisinde yer vermemişlerdir.

Chalofsky ve Cavallaro'ya (2013) göre anlamlı bir işte denge bulunması zorunlu bir durum olarak görülmemektedir. Bu nedenle güncellenen yeni modelde denge kavramı bir bileşen olarak gösterilmemiş, hayatın her alanında olduğu ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra Chalofsky'e (Kişisel Görüşme, 11 Mart 2014) göre güncellenen model Maslow'un görüşleriyle daha uyumludur. Nitekim Maslow iş-hayat dengesi yerine, hayat dengesi ifadesini kullanmaktadır ve güncel model de hayat dengesini simgelemektedir. Nitekim bireyler, her şeyi bir arada yapmaya çalıştıkları zaman doyurucu bir hayata sahip olamamaktadırlar. Bireyler bazen kendilerini yeteri kadar önemsemedikleri gibi, kendileri için önemli insanları da ihmal edebilmektedirler. Bu nedenle insanların hayatlarının içerisinde denge anlayışına sahip olmaları gerekmektedir (Chalofsky, 2010). Yazar aynı zamanda, gençlerin eski nesil kadar işe önem vermediklerini ve işlerini hayatlarının sadece bir kısmı olarak gördüklerini ifade etmektedir. Dolayısıyla denge kavramı iş hayatında artık eskisi kadar önemli görülmediği için modelde bu kavrama yer verilmemiştir.

Tamamlanmış Bütünlük Modeli'nde denge kavramına yer verilmemesi, alanyazındaki bazı araştırmalarla da desteklenmektedir. Nitekim Miller (2008, 102) 10 finans yöneticisi ile yaptığı görüşmelerden, işlerinde denge olduğu için anlamlı

bulduğunu ifade eden hiçbir yöneticinin olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra elde edilen başka bir bulguya göre iş hayat dengesi ve anlamlı iş arasında negatif bir ilişkinin olabileceği de ifade edilmiştir. Tamamlanmış Bütünlük Modeli Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Tamamlanmış Bütünlük Modeli
Kaynak. Chalofsky ve Cavallaro, 2013

Şekil 1’de görüldüğü gibi yazarlar, işin ve hayatın birey için bitip başlayan süreçler olmak yerine, birliktelik gösteren durumlar olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle iç içe geçmiş parçaları gösteren bu modeli tercih etmişlerdir. Bu parçalar ise bireyin hayatında yer alan aile, ev, din, arkadaşlar ve iş gibi etmenlerden oluşmaktadır. Dolayısıyla anlamlı işin oluşturulmasında çevrenin de etkisinin olduğu söylenebilir. Buna göre örgütten başlayan ilişkiler, ardından tüm dünya ile kurulan bir ilişkiler zincirine dönüşebilmektedir. Benzer şekilde Baldry ve diğerleri (2007, 5) de işin anlamlılığının mikro düzeyde örgütten, makro düzeyde sosyal hayattan etkilendiğini belirtmektedirler. Başka bir ifadeyle yazarlar, işin yanı sıra bireyin işi dışındaki hayatının (aile, eğitim durumu, hayat içerisindeki konumu, değerleri) da anlamlı iş oluşturulmasında etkili olduğunu ifade etmektedirler. Bu modelin Benlik Anlayışı (Sense of Self) ve İş Anlayışı (The Work Itself) bileşenleri aşağıda kısaca açıklanmaktadır.

Benlik anlayışı. Başaran'a (2008) göre benlik, insanın kim olduğuna ve kim olacağına ilişkin örgütlenmiş ve tutarlı inançlarıdır. Başka bir ifadeyle benlik anlayışı bireyin kimliği, amacı, öz yeterliği ve ilişkileri gibi etmenleri içinde barındırmaktadır (Chalofsky ve Cavallaro, 2013). Bireyin tüm benliğiyle işte olabilmesi için kendi değerlerinin, inançlarının farkında olması gerekmektedir. Nitekim insanlar kendilerini tanımadan işlerinde başarılı olamamaktadırlar (Chalofsky ve Cavallaro, 2013).

Benlik anlayışı, bireyin hayat boyu öğrenmesini devam ettirebilmesinin ve başarabilme potansiyelinin farkında olarak en iyisine ulaşmasının mümkün olduğuna inanmasıdır (Steenkamp, 2012). Benlik anlayışı kısaca, bireylerin anlamlı iş arayışı içerisinde olmasıdır (Chalofsky, 2003). Shamir'e (1991) göre anlamlı iş; işte yapılan görev, görevin içeriği ve bireyin benlik anlayışı ile ilişkilidir. İşteki görevler ancak bireyin benlik anlayışı ile örtüştüğü zaman iş anlamlı olabilir. Bunun yanı sıra, benlik anlayışı bütünlüğün oluşturulması için en önemli öge olarak gösterilmektedir. Scroggins (2008) bu görüşlerden yola çıkarak yaptığı araştırmasında, bireylerin benliklerinin işleri ile uyumlu olmasının; bireylerin yeteneklerine uygun işte çalışmalarından ya da birey-örgüt uyumunun sağlanmasından daha önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuca göre bireyin ideal benliği ve öz algısı görevin beklediği duygular ve amaçlarla uyumlu olmalıdır. Kısacası çalışanın benliği ile uyumlu roller ve davranışlar anlamlı olarak nitelendirilebilmektedir. Dolayısıyla bireyler benliklerine uygun görevler edindiklerinde işlerini daha anlamlı bulmaktadırlar. Treadgold (1996, 58) ise anlamlı işe sahip olanların, olmayanlara nazaran benlik kavramlarının daha gelişmiş olduğunu ifade etmektedir.

İş anlayışı/İşin kendisi. Chalofsky'e (2010; 2013) göre bireyler bir işte hedeflerine ulaştıklarında boşluğa düşmektedirler. Nitekim bireyleri motive eden, görevin tamamlanmış olması değil, görev süreci ve bu süreçte gösterilen performanstır. Başka bir ifadeyle insanı heyecanlandıran görevi sonlandırmak ya da başarıya ulaşmak değildir. Chalofsky (2003) insanların asıl isteğinin kaybetme riskini hissedebilmek, işin zorluğunu göze almak ve sürekli öğrenmeye açık olmak olarak belirtmektedir. Ayrıca yazar, işteki konumun ve kazanılan paranın, tek başına bir anlam ifade etmediğine de vurgu yapmaktadır. Balcı'ya (1983) göre işin kendisi aynı zamanda iş doyumunu da oluşturan etmenlerden biri olarak görülmektedir.

Yukarıda ifade edilen görüşler dâhilinde Chalofsky (2013) iş kavramını, bireyin becerilerinin ve yeteneklerinin açığa çıkmasını sağlayacak, tanımlanmamış ya da sınırları

çizilmemiş çoklu projeler şeklinde tanımlamaktadır. Steger ve diğerlerine (2012) göre iş bireyin geçimini sağlamakla kalmaz, aynı zamanda hayatının en önemli parçalarından birini oluşturur. Bu nedenle bireyler inisiyatif alabilecekleri, görev tanımlarında etkin olabilecekleri, kolay sonuç elde edilmeyen yani zorlayıcı ve hayatlarına anlam katan iş beklentisi içerisindedirler.

Özetle Tamamlanmış Bütünlük Modeli'nin hayatı bir bütün şeklinde ifade eden ve denge kavramının onun her parçasında görülmesi gerektiğini belirten bir model olduğu ifade edilebilir. Bunun nedeni ise kendini gerçekleştirmeye çalışan bireylerin, hayatlarının her alanına intikal eden bir denge sağlamaları gerektiğidir. Bu modele göre bir işin anlamlı olabilmesi için bireyin benliğiyle uyumlu olması gerekmektedir. Ayrıca iş, bireyin başarıma hissini elde etmesini sağlayacak zorlu görevlerden oluşmalıdır.

İş tasarlama modeli. İş tasarlama anlamlı işin oluşturulmasının bir yolu olarak gösterilmektedir. Bu model Wrzesniewski ve Dutton (2001) tarafından geliştirilmiştir. İşin tasarlanması bireye, iş çevresine ve sosyal ilişkilere katkı sağlamasının yanı sıra işin anlamlılığına da katkıda bulunmaktadır (Wrzesniewski ve Dutton, 2001). Bu model daha önceki iş desenleme (job design) modellerinden farklı olarak örgütlerin birey boyutunu da önem veren bir yaklaşımdır (Tims ve Bakker, 2010). Bu model dâhilinde bireyler işlerinin içeriğini ve sürecini belirleme ve şekillendirmede önemli bir role sahip olmaktadır (Berg ve diğerleri, 2001). Başka bir ifadeyle iş tasarlama, çalışanın yapacağı işi belirlemek için bireysel çaba sarf etmesi anlamına gelmektedir. Yazarlara göre bir insanın işini tasarlamasının nedeni işi üzerinde kontrol elde etme, olumlu bir öz saygı geliştirebilme ve diğer bireylerle olumlu ilişkiler kurabilme gibi isteklerden kaynaklanmaktadır. İş tasarlamının üç boyutu bulunmaktadır (Berg ve diğerleri, 2013). Bunlar; görev, ilişkisel ve kavramsal tasarlama şeklinde sıralanmaktadır. Kavramlar aşağıda kısaca açıklanmaktadır.

- *Görev tasarlama:* Çalışanların görev tanımlarını belirli ölçüde değiştirmeleridir. Buna göre bazı görevleri ekleme ya da bırakma, alternatif görevler oluşturma, bir işe verilen zamanı, enerjiyi ya da ilgiyi değiştirme yoluyla görev tasarlanabilir.
- *İlişkisel Tasarlama:* Çalışanların işleri doğrultusunda kiminle ne zaman ve nasıl görüşeceklerini kendilerinin belirmeleridir.
- *Algısal Tasarlama:* Çalışanların işlerinin görevsel ve işlevsel boyutlarıyla ilgili algılarını eylemleri sonucunda değiştirmeleridir.

İş tasarlamının örgüt için iyi ya da kötü olması duruma göre değişebilmektedir (Wrzesniewski ve Dutton, 2001). Nitekim birey için yararlı olan bir iş tasarlama, örgüt için olumsuz etkilere de neden olabilmektedir (Berg ve diğerleri, 2008). İş tasarlamının birey için olumlu çıktıları ise işle bütünleşmenin, yılmazlığın (resilience), dayanıklılığın (thriving), iş performansının, iş doyumunun ve işin anlamlılığının artışı şeklinde ifade edilmektedir (Berg, Dutton, Wrzesniewski, 2008; Tims ve Bakker, 2010).

İş tasarlama her örgütte yapılabilecek bir durum olarak görülmektedir. Nitekim eğitim örgütlerinde çalışanların görevlerinin bazı mesleklere göre daha belirli çizgilerle sınırlandırılmasına rağmen; öğretmenlerin de işlerini tasarlayabileceklerini ifade etmek mümkündür. Örneğin; Berg ve diğerleri (2013) bir tarih öğretmenin müziğe ilgi duyması neticesinde derslerini müzikle ilişkilendirmesini görev tasarlama, bu nedenle müzik öğretmeni ile iletişime geçmesini ilişkisel tasarlama ve son olarak öğretmenin dersini müzikle ilişkilendirerek sınıfta sunmasını ise bir algısal tasarlama olarak ifade etmektedirler. Sonuç olarak bu öğretmen değer verdiği ve ilgi duyduğu bir şeyi sınıfta kullanarak işini kendisi açısından daha anlamlı hâle getirebilmektedir.

Eğitim Örgütlerinde Anlamlı İş

Eğitim, doğası itibarıyla anlamlı bir iş olarak görülebilir. Nitekim Bassuk ve Goldsmith (2009) bazen işin anlamlılığının, doğrudan yapılan işten kaynaklandığını belirtmektedirler. Buna göre görevi eğitmek olan öğretmenlerin, bu görevden dolayı doğal olarak işten doyum alacağı ve işlerini anlamlı bulacakları ifade edilmektedir (Ashton ve Webb, 1986; akt: Chen, 2007, 16). Öğretmenlik mesleği insanların hayatında olumlu bir değişim sağladığı (Chen, 2007), nesnelere ziyade insanlarla çalışılan bir iş olduğu (Pratt ve Ashforth, 2003, 321) ve yüce bir amaca hizmet ettiği (Ariely ve diğerleri, 2008) için bireylere anlamlı gelmektedir. Csikszentmihalyi (2004, 87) ABD'deki gençlerin ne kadar zor ve ücretinin az olduğunu bilmelerine rağmen, genellikle büyüyünce öğretmen olmak istediklerini belirtmektedir. Yazara göre bunun nedeni, gençlerin öğretmenlik mesleğinin bireylere ve topluma değer kattığını düşünmeleridir. Nitekim aldıkları ücret daha düşük olsa dâhi yüce bir amaca hizmet ettiğini düşündükleri mesleği yapan insanlar, bundan dolayı işlerinden doğrudan doyum elde edebilmektedirler (Ariely ve diğerleri, 2008).

Araştırmalar öğretmenlerin işlerini genel anlamda topluma, özelde ise öğrencilere hizmet ettikleri için anlamlı bulduklarını kanıtlar niteliktedir. Örneğin; Ros, Schwartz ve

Surkiss (1999) tarafından 179 İspanyolca öğretmeni ile yapılan ve öğretmenlik değerlerinin incelendiği araştırmada, öğretmenlerin kendilerinden ziyade başkaları için çabaladıklarında doyuma ulaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, işlerini kendi ilgilerini ya da isteklerini elde etmek için bir araç olarak görmek yerine, topluma hizmet olarak görmektedirler. Fourie ve Deacon (2015) ise Güney Afrika'da 20 öğretmenle görüşmeler yapmışlardır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler bilgiyi aktarabildikleri, öğrenciler üstünde olumlu etki bırakabildikleri, öğrencilerle ve çalışma arkadaşlarıyla olumlu bir iletişime sahip oldukları, topluma katkı sağlayabildikleri ve olumlu dönütler alabildikleri için işlerini anlamlı bulmaktadırlar. İşlerini anlamlı bulan öğretmenler; mutlu olduklarını, kişisel doyum yaşadıklarını, işleriyle bütünleştiklerini ve işlerini yaparken zevk aldıklarını ifade etmektedirler. Araştırmacılar tarafından öğretmenlerin işlerini daha anlamlı bulabilmeleri ve öğrencilere yararlı olabilmeleri için ise zayıf çalışma şartlarının iyileştirilmesi gerektiği önerilmektedir.

Balcı ve diğerleri (2015) öğretim üyelerinin işlerini anlamlı bulma düzeylerini ve bunu sağlayan örgütsel etmenleri belirlemek adına bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya Türkiye'deki üç farklı üniversiteden 366 öğretim üyesi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretim üyeleri işlerini sırasıyla işin kendisi, katkı anlayışı, işte kendini algılama ve denge anlayışı boyutlarında anlamlı bulmaktadırlar. Araştırmacılar tarafından bu bulgular; öğretim üyelerinin işlerini anlamlı buldukları ve mesleki doyum elde ettikleri şeklinde yorumlanmıştır. Araştırmanın nitel bulguları ise nicel bulguları destekler niteliktedir.

Pienta (2004) ise Florida'da dokuz öğretmen ile işlerine yükledikleri anlamı nasıl elde ettiklerini belirlemek amacıyla görüşmeler yapmıştır. Araştırmacı, öğretmenlerin görüşlerini ise altı tema etrafında toplamıştır. Bu temalar; gelişme için fırsatlar elde etme, zorluklar karşısında uyum sağlayabilme, işbirliğine dayalı ilişkiler kurma, tanınma ve saygı elde etme, destekleyici bir yöneticiye sahip olma ve öğrencilerle demokratik ilişkiler elde etme şeklinde sıralanmaktadır. Görüldüğü üzere, araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin işlerinden anlam elde etmeleri için çalışma arkadaşları, öğrencileri ve yöneticileri ile olumlu ilişkiler içinde olmaları, toplum tarafından saygı görmeleri, bunun yanı sıra gelişme imkânlarına sahip olmaları gerekmektedir. Okul yöneticilerinin ise öğretmenleri desteklemeleri, öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları için önemli olarak görülebilir.

Eğitim örgütlerinde anlamlı işin doğal bir süreç olarak ortaya çıktığı ifade edilmesine karşın, Türkiye’de öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları konusunda sıkıntı yaşayabilmeleri de mümkündür. Nitekim Pratt ve Ashforth’a (2003, 322) göre bireylerin işlerinden anlam elde edebilmeleri için örgütlerin yatay olarak yapılandırılmaları gerekmektedir. Buna karşın Türk Eğitim Sistemi’nin örgütlenmesinde yatay ve çembersel ilişkilere neredeyse rastlanmadığı görülmektedir. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) uzmanlığı önemseyen, kararlara katılmayı ve bürokratik tıkanmayı engelleyebilecek yatay örgütlenme yerine hiyerarşik dikey bir örgütlenmeyi benimsemektedir (Balcı, 2006). Bu nedenle merkezi yapılanma içerisindeki okullarda, karar verme ve uygulama boyutlarında özgür olamayan yöneticilerin ve öğretmenlerin işlerini anlamlı bulup bulamayacakları önemli bir tartışma konusu olarak görülebilir.

Anlamlı iş ortamları oluşturmak için dönüşümcü liderlere ihtiyaç duyulduğu alanyazında birçok araştırmacı tarafından (Spreitzer ve diğerleri, 1997; Arnold ve diğerleri, 2007; Shamir ve diğerleri, 1993; Rosso ve diğerleri, 2010) ifade edilmektedir. Benzer şekilde Tummers ve Knies’in (2013) yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre liderlik, işin anlamlılığını önemli düzeyde etkileyerek olumlu iş çıktıalarının elde edilmesini sağlamaktadır. Fakat Çelik (2008) tarafından 27 okul yöneticisi ve 482 öğretmen ile yapılan araştırmada ise, okul yöneticilerinin risk alma özelliklerinin düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmacı, dönüşümcü liderlikte büyük önem taşıyan risk alma özelliğinin Türkiye’de bürokratik engellemeler ve mevcut uygulamalar nedeniyle beklenilenin altında olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla yöneticilerin kendilerinden beklenen lider rolünü karşılayamadıkları takdirde, öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmalarında sorunlar ortaya çıkacağı ifade edilebilir.

Bir işin anlamlı olabilmesi için öğrenmeye açık bir iş ortamının sağlanması gerekmektedir. Nitekim Csikzentmihalyi’ye (2004, 99) göre bilgi işiyle uğraşanları güdülemek ancak onların işlerinde anlamı ve değeri bulabilecekleri bir ortam yaratmakla mümkündür. Spreitzer ve diğerleri (1997) işine güçlü şekilde anlam duygusuyla bağlanan bireylerin gerilim yaşayabileceğini belirtirken, Chalofsky ve Cavallaro (2013) bu gerilimi yaratıcı gerilim olarak ifade etmekte ve anlamlı iş ortamı oluşturmak için gerekli görmektedirler. Yaratıcı gerilim ise, bireyin vizyonu ile bulunduğu nokta arasındaki olarak ifade edilmektedir (Senge, 1990, 127). Bu gerilimin ortaya çıkabilmesi ise örgütlerin öğrenen örgüt yapısında olmalarına bağlıdır (Yıldırımışık, 2001). Başka bir ifadeyle, bireylerin anlamlı iş elde edebilmeleri için öğrenen örgüt yapısı içerisinde bulunmalarının ve sürekli öğrenmeye açık olmalarının gerektiği söylenebilir. Balcı

(2003a) okulların da öğrenen örgütler olarak yapılanmaları gerektiğini belirtmektedir. Öğrenen örgütlerde ise hedeflenen durum, çalışanların sürekli kendilerini geliştirmeye çabalamalıdır (Bozkurt, 2012, 49). Buna karşın Balcı'ya (2011a, 235) göre öğretmenler, Türk Eğitim Sistemi'ndeki mevcut uygulamaların yanında meslekteki değişme ve gelişmeleri izleyememektedirler. Oysa işin daha anlamlı olabilmesi için öğretmenlerin alanlarıyla ilgili gelişmeleri takip etmelerinin gerekli olduğu ifade edilebilir.

Anlamlı işin bireyin ilgisine göre seçtiği iş olduğuna alanyazında sıklıkla değinilmektedir. Nitekim Bowie'ye (1998) göre iş özgürce seçilmiş olmalıdır. Örneğin; bir birey öğretmen olmaya eğilimli ise hayatının anlamı ile amacını öğretmekte ve diğerleriyle bir uyum içerisinde çalışmakta bulacaktır (Treadgold, 1996, 37). Buna karşın araştırmalar, öğretmenlerin bir kısmının bu mesleği isteyerek yapmadıklarını göstermektedir. Örneğin; Gardner ve diğerleri (2001) araştırmalarında birçok öğretmenin mesleği seçme nedenlerini açıklayabilmelerine rağmen; bazı öğretmenlerin mesleği neden seçtiklerini bilmedikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Berg ve diğerleri (2010) tarafından 20 eğitimci ile yapılan araştırmada da, eğitimcilerin bir kısmı bu mesleği gerçek tutkuları olduğu için yaptıklarını belirtirken, bir kısmı ise tüm hayatları boyunca bu işte çalışmak istemediklerini belirtmişlerdir. Csikszentmihalyi'ye (1990) göre insanlar işlerini özgürce ya da isteyerek seçmediklerini düşündükleri zaman daha az iş doyumu, büyük hayal kırıklığı ve stres yaşamaktadırlar. Dolayısıyla öğretmenlik mesleğini neden seçtiğini bilmeyen ya da istemeden yapan öğretmenlerin, işlerini anlamlı bulmalarını beklemek yanlış olabilir.

Öğretmenlik mesleğini seçen bireylerden bazıları, bu mesleği garantili bir iş olarak gördükleri için seçebilmektedirler. Bu bireyler ise işiyle benliği arasında uyuma bakmaktan ya da kendini gerçekleştirmeye çabalamaktan ziyade sadece hayatlarını idame ettirmeyi düşünmektedirler (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Bu durum eğitim sistemi içerisindeki bazı öğretmenlerin, işlerini sadece bir gelir kaynağı olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Yine bu öğretmenlerin işlerini anlamlı bulamayacaklarını söylemek de muhtemeldir. Buna karşın Türkiye'de yapılan araştırmalarda öğretmenlik mesleğini istemeden seçenlerin sayısının az olduğu görülmektedir. Çinko (2009) tarafından yapılan araştırmada 292 öğretmenden 266'sının (%92.4), Gürsoy (2009) tarafından yapılan araştırmada 307 öğretmenden 288'inin (%93.8), Dönmez ve Uslu (2015) tarafından yapılan araştırmada 1024 öğretmenden 469'unun (%45.8), Akıncı, Uzun ve Kışoğlu (2015) tarafından yapılan araştırmada ise 545 öğretmenden 324'ünün (%59.4) mesleği isteyerek seçtikleri görülmektedir. Araştırma bulgularına göre

Türkiye’de öğretmenlerin işlerini genellikle isteyerek seçtikleri, bu nedenle işlerini anlamlı bulabilecekleri söylenebilir.

Mitchener ve Schmit (1998) öğretmenlerin yaptıkları işten doyum almalarının, öğrencilerin öğrenmesinde en önemli etmen olduğunu belirtmektedirler. İşinde mutlu ve doyum elde eden öğretmen, bu olumlu durumu öğrencilerine yansıtmakta ve öğretme sürecinde öğrencilerine daha yararlı olmaktadır. Bu yararlı olma hissi ise, öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmalarına imkân sağlamaktadır. Buna karşın Cerit (2008) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler, %46.8 oranında “bakıcı” metaforunu kendi meslekleriyle ilişkilendirmektedirler. Neredeyse araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısına denk gelen bu oran, öğretmenlerin kendilerini öğrencilerine yararlı olmak yerine sadece zaman geçirmelerini sağlayan bir birey olarak gördükleri anlamına gelebilir. Csikszentmihalyi’ye (2004, 99) göre bilgi işlerinde çalışanlar, kendilerinin robot gibi düşünüldüğü işlerde çalışmayı reddederler, onları işte tutmak ise ancak işlerinin bir anlamı ve değeri olduğu sürece mümkündür. Firestone ve Pennell’a (1993) göre öğretmenler, öğrenciler üzerinde etkilerini görmedikleri, başkaları tarafından desteklenmedikleri, çıktılar üzerinde olumlu beklentilerinin olmadığı zamanlarda işlerini önemsiz olarak nitelendirebilirler. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulabilmeleri için özerkliğe, kararlara katılmaya, işbirliğine, dönüt almaya ve gelişim fırsatlarına ihtiyaç duymaktadırlar. Dolayısıyla öğretmenlere göre işin anlamlılığının artması için, öğretmenlerin yararlı olma hissini yaşayabilecekleri ortamların sağlanmasının gerektiği belirtilebilir.

Bir ülkenin kültürünün oluşmasında önemli etkisi olan öğretmenlerin (Schwartz, 1990) işlerini anlamlı bulmalarının önemli olduğu söylenebilir. Gardner (2010, 256) öncelikle öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ve ardından bu anlamlılığı öğrencilerine aşlamaları gerektiğini belirtmektedir. Öğrenciler de bu sayede sosyal, fiziksel, ruhsal ve entelektüel anlamda gelişebilmekte; kendi toplumlarının ve dünyanın bir parçası olmalarını sağlayabilecek işler yapabilmektedirler. Öğretmenlerin böyle önemli rolleri olmasına karşın, işlerini anlamlı bulmaları konusunda bazı sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Bu sorunlara karşı öneri olarak Paskett (2007) öğretmenlerin belirlenmiş görev çerçeveleri dâhilinde kendileri için başka alanlar yaratmaları gerektiğini belirtmektedir. Yazara göre bu sayede öğretmenler işlerinden elde ettikleri anlamı artırabilirler. Bu nedenle öğretmenlerin tüm olumsuzluklara rağmen, işlerinden anlam elde etmeleri için sürekli gelişime açık bir şekilde kendilerine zorlayıcı hedefler koymaları gerektiğini söylemek mümkündür.

Buraya kadar tartışılanlar ışığında, araştırmanın odak noktasını oluşturan öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeylerinin hem bireysel hem de örgütsel açıdan oldukça önemli olduğunu söylemek mümkündür. Alanyazındaki önermeler temel alınarak öğretmenlere göre işin anlamlılığının araştırılmasının, mevcut yapının dinamiklerini daha net anlamaya imkân sağlayacağı ve konuya yeni bir bakış açısı kazandıracığı söylenebilir. Bu araştırmanın problemi; Ankara ili kamu ilkokullarında görev yapan ilkokul öğretmenlerin işlerinin anlamlılığına yönelik görüşlerinin neler olduğunun saptanmasıdır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Ankara ili kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeylerinin belirlenmesidir. Araştırmanın bu genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ankara ili kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeylerine ilişkin algıları,
 - a. İşle Bütünleşme,
 - b. Mesleki Gelişim,
 - c. Hizmet İdeali,
 - d. Özerklik,
 - e. Tanınma,
 - f. Sosyal İlişkiler boyutlarına göre işlerini ne düzeyde anlamlı bulmaktadırlar?
2. Ankara ili kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeylerine ilişkin algıları cinsiyet, yaş, kıdem, mezun olunan fakülte, eğitim durumu ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Ankara ili kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmalarını olumlu ve olumsuz etkileyen etmenler nelerdir?
4. Ankara ili kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin işlerinden elde ettikleri anlamın artması için önerileri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Son on yılda örgütler için öneminin fark edilmesinden dolayı, anlamlı iş hakkında yapılan araştırmalar artmıştır (Paskett, 2007). Bu araştırmalar doğrultusunda anlamlı işin örgütsel bağlılık (Chalofsky, 2003), motivasyon (Morin, 2004; Chen, 2007), mesleki kimlik gelişimi (Miller, 2008) sağladığı ve çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışlarını güçlendirdiği (Purvanova, Bono ve Dzieweczynski, 2006) belirtilmektedir. Örgütler açısından önemli olarak görülen anlamlı iş kavramının eğitim örgütleri olan okullarda da incelenmesinin bu nedenle önemli hâle gelmektedir.

Öğretmenler açısından işin anlamlılığının ele alınması, bu çalışmanın özgün bir yönünü oluşturmaktadır. Nitekim anlamlı iş konusundaki araştırmaların genellikle sağlık, ekonomi, finans gibi alanlarda yoğunlaştığı, ulaşıldığı ölçüde alanyazında eğitim örgütlerinde ise sınırlı araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Öğretmenlere göre işin anlamlılığı ile ilgili yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunda (Pienta, 2005; Chen, 2007; Demirkasımoğlu, 2013; Fourie ve Deacon, 2015) nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Alanyazında doğrudan olmasa da dolaylı olarak işin anlamlılığını ele alan bazı nicel araştırmalara da rastlanmaktadır. Schwartz'ın (1999) 49 ülkeyi kapsayan iş değerleriyle ilgili araştırmasında, örneklemin bir kısmını öğretmenlerin oluşturduğu ve iş değerleri içerisinde işin anlamlılığına da değinildiği görülmektedir. Benzer şekilde Ros ve diğerlerinin (2009) iş değerleriyle ilgili yaptıkları araştırmada da bir kısım öğretmenlerle çalışıldığı görülmektedir. Fakat bu araştırmaların öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeyleriyle ilgili değil, iş değerleriyle ilgili olduğunu ifade etmek gerekmektedir. Eğitim örgütlerinde işin anlamlılığının “karma araştırma” yöntemiyle belirlendiği yalnızca bir araştırmaya rastlanmıştır. Balcı ve diğerleri (2015) öğretimin üyelerinin işlerini anlamlı bulma düzeylerinin ve işlerini anlamlı bulmalarını etkileyen örgütsel etmenlerin belirlenmesi amacıyla bir araştırma yapmışlardır.

Alanyazındaki anlamlı iş ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların genellikle nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirildiği görülmektedir. Buna karşın, öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeylerinin ve işlerini anlamlı bulmalarını etkileyen etmenlerin belirlenmesine yönelik karma bir çalışmanın ise olmadığı görülmektedir. Bu nedenle geliştirilen ölçeğin kuramsal açıdan alanyazındaki diğer araştırmalara katkı sağlaması beklenmektedir. Bunun yanı sıra ölçeğin her bir boyutu ayrı değerlendirilerek bundan sonraki araştırmalara da temel oluşturabilir. Dolayısıyla bu

çalışmanın öğretmenlere göre işin anlamlılığını ele alan özgün bir araştırma olduğu ifade edilebilir.

Planlanan bu araştırmanın bulguları, Türkiye’de çalışan ilkökul öğretmenlerinin işlerini anlamlı bulma düzeyleri hakkında fikir verebilecektir. Dolayısıyla Milli Eğitim Bakanlığına, il-ilçe milli eğitim müdürlüklerine ve okul yönetimlerine bu yapının dinamiklerini anlamalarında yol gösterici olabilecektir. Başka bir ifadeyle bu araştırmanın uygulayıcılara yönetsel karar ile uygulamalarında pratik katkı sunması ve eğitim yönetimi alanına özgün bir katkı getirmesi beklenmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında örnekleme alınan Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Mamak, Yenimahalle, Etimesgut, Sincan, Gölbaşı, Keçiören, Pursaklar) görev yapan ilkökul öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Araştırma ile ilgili tanımlar aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

Anlamlı İş. Öğretmenlerin işlerinin değerleriyle uyuma, kendilerine ve çevrelerine yarar-katkı sağlama, işleriyle ilgili tasarım yapabilme açısından değerlendirmelerinin ürünüdür.

Öğretmen. Araştırma kapsamında, Ankara’nın dokuz merkez ilçesindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleridir.

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, çalışma grubu, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Ankara ili kamu ilkokullarında görev yapan ilkokul öğretmenlerinin işlerini anlamlı bulma düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma tarama modelindedir. Tarama modeli değişkenlerin oluşumlarının belirlenmesi (Karasar, 2012, 79) ve geçmişte ya da hâlen mevcut olan bir durumun var olan şekliyle betimlenmesinin (İslamoğlu, 2011, 89) amaçlandığı durumlarda kullanılmaktadır. Bu kapsamda, araştırmanın amacı doğrultusunda 2015-2016 eğitim öğretim yılında Ankara ili kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırma nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma araştırmadır (Balci, 2011b, Clark ve Creswell, 2011). Öncelikle nicel verilerin toplanıp analizinin yapıldığı ve ardından nitel bir çalışmayla araştırma probleminin derinlemesine incelendiği bu araştırma, karma yöntem içerisindeki açıklayıcı desen şeklindedir (Fraenkel ve Wallen, 2009, 560; Creswell ve Clark, 2007, 11).

Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel bölümü, Ankara ili merkez ilçelerindeki kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenler üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın nicel boyutunun hedef evrenini, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Ankara ili sınırları içerisinde dokuz merkez ilçede (Altındağ, Çankaya, Keçiören, Mamak, Yenimahalle, Sincan, Etimesgut, Gölbaşı, Pursaklar) yer alan kamu ilkokullarındaki öğretmenler oluşturmaktadır.

Evreni oluşturan öğretmenlerin tamamına ulaşmanın zaman ve kaynak yönünden ekonomik olmaması nedeniyle, evreni temsil edebileceği varsayılan büyüklükte bir örneklem üzerinde çalışılmıştır. Örneklem belirlenirken ise tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme yöntemi ile alt grupların evrendeki oranlarına göre

örnekleme temsil edilmelerini sağlanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013, 86). Nitekim tabakalı örnekleme yöntemiyle evrendeki alt gruplar örnekleme daha yüksek düzeyde temsil edilmektedir (Bryman ve Cramer, 2005, 126; Balcı, 2011b, 94). Buna göre, Ankara ilinde bulunan dokuz ilçenin her biri bir tabaka olarak ele alınmıştır. Araştırmanın hedef evrenini ve örneklemini oluşturan öğretmen sayılarının tabakalara (ilçelere) göre dağılımı Çizelge 3’te verilmiştir.

Çizelge 3

Araştırmanın Hedef Evrenini ve Örneklemini Oluşturan Öğretmenlerin İlçelere Göre Dağılımları ve Yüzdeleri

İlçeler	Öğretmen Sayısı	Örnekleme Alınan Öğretmen Sayısı	%
1. Altındağ	1435	40	11
2. Çankaya	2012	57	15
3. Etimesgut	1449	41	11
4. Gölbaşı	460	13	3
5. Keçiören	2546	72	19
6. Mamak	1858	51	13
7. Pursaklar	408	12	3
8. Sincan	1627	46	12
9. Yenimahalle	1758	49	13
Toplam	13.553	381	100

Kaynak. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Şubesi, 2014-2015.

Çizelge 3’te görüldüğü gibi 2014-2015 eğitim-öğretim yılı Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Şubesi verilerine göre, Ankara ilinin dokuz ilçesinde 13.553 ilkokul öğretmeni görev yapmaktadır. Araştırmanın alt evreni, 13.553 ilkokul öğretmenini $\alpha = .05$ anlamlılık ve %5 hata payıyla, 381 öğretmenin temsil edebileceği varsayımına dayandırılarak belirlenmiştir (Balcı, 2011b, 106). Örnekleme alınan ilkokul öğretmenlerinin 40’ı (%11) Altındağ, 57’si (15) Çankaya, 41’i (%11) Etimesgut, 13’ü (%3) Gölbaşı, 72’si (%19) Keçiören, 51’i (%13) Mamak, 12’si (%3) Pursaklar, 46’sı (%12) Sincan, 49’u (%13) Yenimahalle ilçelerinde görev yapmaktadır. Araştırmanın örnekleminde yer alan 381 ilkokul öğretmenin tamamına tabakalardaki oranlara bağlı kalınarak ulaşılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutu, Ankara ilindeki dokuz merkez ilçede görev yapan 15 ilkokul öğretmeninden oluşan bir çalışma grubuyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemin amacı olarak daha önce belirlenen

ölçütleri karşılayan tüm durumların çalışılması olarak gösterilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 112). Bu bağlamda, nitel araştırma için nicel araştırma bulgularına dayalı olarak da örneklem çeşitliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Çizelge 4'te çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre dağılımı ve yüzdeleri sunulmuştur.

Çizelge 4

<i>Örnekleme Yer Alan Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı ve Yüzdeleri</i>			
Değişken	Grup	n	%
Cinsiyet	Kadın	289	75.9
	Erkek	92	24.1
	Toplam	381	100
Yaş	22-30	38	10
	31-35	64	16.8
	36-40	61	16
	41-45	80	21
	46 ve üzeri	138	36.2
	Toplam	381	100
Mesleki Kıdem (yıl)	1-5	28	7.3
	6-10	52	13.6
	11-15	56	14.7
	16-20	128	33.6
	21 ve üzeri	117	30.7
	Toplam	381	100
Eğitim Durumu	Ön Lisans	41	10.8
	Lisans	306	80.3
	Lisansüstü	34	8.9
	Toplam	381	100
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	224	58.8
	Eğitim Enstitüsü	44	11.5
	Diğer	113	29.7
	Toplam	381	100
Medeni Durum	Evli	306	80.3
	Evli Olmayan	39	10.2
	Yanıtsız	36	9.4
	Toplam	381	100

Çizelge 4'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin 289'u (%75.9) kadın, 92'si (%24.1) erkektir. Öğretmenlerin 38'i (%10) 22-30 yaş, 64'ü (%16.8) 31-35 yaş, 61'i (%16) 36-40 yaş, 80'i (%16) 41-45 yaş, 138'i %36.2'si 46 yaş ve üzerindedir. Öğretmenlerin 28'i (%7.3) 1-5 yıl, 52'si (%13.6) 6-10 yıl, 56'sı (%14.7) 11-15 yıl, 128'i (%33.6) 16-20 yıl, 117'si (%30.7) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 41'i (%10.8) ön lisans, 306'sı lisans (%80.3), 34'ü (%8.9) lisansüstü programlarından mezun olmuştur. Öğretmenlerin 224'ü (%58.8) eğitim fakültesinden, 44'ü (%11.5) eğitim enstitüsünden, 113'ü (%29.7) diğer fakültelerden mezun olmuştur. Öğretmenlerin 306'sı

(%80.3) evli, 39'u (%9.4) evli değildir. Katılımcıların 36'sı (%9.4) medeni durum sorusuna yanıt vermemiştir.

Araştırmanın nitel boyutu, Ankara ilindeki dokuz merkez ilçede görev yapan 15 ilkokul öğretmeninden oluşan bir çalışma grubuyla gerçekleştirilmiştir. Çizelge 5'te çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre dağılımı ve yüzdeleri sunulmuştur.

Çizelge 5

Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımları ve Yüzdeleri

Değişken	Grup	n	%
Cinsiyet	Kadın	11	73.3
	Erkek	4	26.7
	Toplam	15	100
Yaş	22-30	2	13.3
	31-35	4	26.7
	36-40	1	6.7
	41-45	5	33.3
	46 ve üzeri	3	20
	Toplam	15	100
Mesleki Kıdem (yıl)	1-5	2	13.3
	6-10	3	20
	11-15	3	20
	16-20	4	26.7
	21 ve üzeri	3	20
	Toplam	15	100
Eğitim Durumu	Ön Lisans	1	6.7
	Lisans	9	60
	Lisansüstü	5	33.3
	Toplam	15	100
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	10	66.7
	Eğitim Enstitüsü	1	6.7
	Diğer	4	26.7
	Toplam	15	100

Çizelge 5'te görüldüğü gibi, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 11'i (%73.3) kadın, dördü (%26.7) erkektir. Öğretmenlerin ikisi (%13.3) 22-30 yaş, dördü (%26.7) 31-35 yaş, biri (%6.7) 36-40 yaş, beşi (%33.3) 41-45 yaş, üçü (%20) 46 yaş ve üzerindedir. Mesleki kıdemlerine göre katılımcılardan ikisi (%13.3) 1-5 yıl, üçü (%20) 6-10 yıl, üçü (%20) 11-15 yıl, dördü (%26.7) 16-20 yıl ve üçü (%20) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Eğitim durumu bakımından öğretmenlerin biri (%6.7) ön lisans, dokuzu (%60) lisans ve beşi (%33.3) lisansüstü derecesine sahiptir. Mezun olunan fakülte açısından öğretmenlerin 10'u (%66.7) eğitim fakültesi, biri (%6.7) eğitim enstitüsü ve dördü (%26.7) diğer fakültelerden mezun olmaktadır. Çalışma grubunda yer alan

öğretmenlerin mezun oldukları diğer diye adlandırılan fakülteler; iktisadi ve idari bilimler fakültesi, fen fakültesi, ziraat fakültesi ve iletişim fakültesi şeklindedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel boyutu kapsamında ilkökul öğretmenlerinin işin anlamlılığına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmenlere Göre İşin Anlamlılığı Ölçeği” (Ek-C) kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutu için ise araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu (Ek-D) geliştirilmiştir. Veri toplama araçlarının kullanılabilmesi için izlenen süreçlere, araçlara ilişkin başlıklar altında yer verilmiştir.

İşin Anlamlılığı Ölçeği

Öğretmenlere göre işin anlamlılığını ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmenlere Göre İşin Anlamlılığı Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Ölçme aracının geliştirilmesinde ilk olarak ilgili alanyazın taraması yapılmış; yurt içi ve yurt dışı araştırmalar incelenmiştir. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeylerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan ölçek için bir madde havuzu oluşturulması amacıyla dokuz öğretmenin katıldığı odak grup görüşmesi yapılmıştır. Nitekim odak grup görüşmesi anket geliştirmede ya da hipotetik soru üretilmesinde kullanılabilen bir yöntemdir (Schensul, LeCompte, Nastasi, Borgatti, 1999, 55; Balcı, 2011b; Punch, 2011, 232). Odak grup görüşmesi 06.03.2015 tarihinde Ankara'nın Sincan ilçesinde bir okulda gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesine katılan öğretmenlerin altısı (%66.6) kadın, üçü (33.3) erkektir. Öğretmenlerin kıdem ortalaması 11.4 yıldır. Öğretmenlerin dördü (%55.5) eğitim fakültesinden, ikisi (%11.1) eğitim enstitüsünden ve üçü (33.3) diğer fakültelerden mezun olmuştur.

Alanyazın taraması sonucu elde edilen kuramsal bilgilerden yararlanılarak ve öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmesinden elde edilen bulgular dikkate alınarak bir madde havuzu oluşturulmuş ve 48 maddeden oluşan bir ölçek taslağı hazırlanmıştır. Maddelerin gözden geçirilmesi ve kapsam geçerliğinin sağlanabilmesi için taslak form ölçeğin geliştirilme amacı, kapsamı ve uzmanlardan beklenenlerin yer aldığı bir yönerge

ile birlikte uzmanların¹ görüşlerine sunulmuştur. Eğitim Yönetimi, Ölçme ve Değerlendirme, Türkçe Eğitimi ve Çalışma Ekonomisi alanlarındaki uzmanlardan, ölçekte yer alan maddelerin ölçülmek istenen yapıyı yansıtıp yansıtmadığına dair görüşlerini ve varsa gerekli düzeltmeleri belirtmeleri istenmiştir. Taslak formdaki maddeleri değerlendiren uzmanlardan ölçekteki maddeleri “1. Uygun, 2. Düzeltmeli, 3. Uygun Değil” şeklinde değerlendirmeleri beklenmiştir. Bunun yanı sıra uzmanlardan düzeltilmesi gerektiğini düşündükleri maddeler için önerileri istenmiştir. Bir madde için uzmanların yarısından çoğunun “uygun değil” seçeneğini işaretlediği maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Buna göre uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda uygun olmayan iki madde ölçekten çıkarılmıştır. Düzeltmesi tavsiye edilen beş madde üzerinde gereken düzeltmeler yapılarak ifadeleri değiştirilmiş ve eklenmesi uygun görülen bir madde ölçeye eklenmiştir. Bu işlemler sonucunda 47 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin anlaşılabilirlik ve açıklık ilkesine uygunluğunun sınanması bakımından bir grup ilkökul öğretmeninin² görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin ve uzmanların görüşleri temel alınarak yapılan düzeltmeler sonucu ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliğinin sağlandığı varsayılmıştır.

Ön deneme için son hâli verilen ölçme aracı iki bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin giriş bölümünde araştırmanın amacı belirtilerek ölçeğin nasıl doldurulacağı hakkında ilgili açıklamalar yer almaktadır. Ölçeğin birinci bölümünde kişisel bilgilere yönelik sorular bulunmaktadır. Bu bölüm öğretmenlerden cinsiyet, öğretmenlik kıdemi, yaş, eğitim durumu, mezun olunan fakülte ve medeni durum gibi demografik bilgiler hakkında veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Ölçeğin ikinci bölümünde ise öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeylerinin saptanmasına yönelik ifadeler yer verilmiştir. Hazırlanan ölçek taslağı likert türünde bir ölçektir. Ölçekte yer alan yanıt seçenekleri “1. Hiç Katılmıyorum, 2. Az Katılıyorum, 3. Orta Düzeyde Katılıyorum, 4. Büyük Ölçüde Katılıyorum, 5. Tamamen Katılıyorum”dan oluşmaktadır. Ölçek taslağı bu hâliyle ön uygulamaya sunulmuştur.

¹ Prof. Dr. İnanet AYDIN, Prof. Dr. Ali BALCI, Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ, Prof. Dr. Nükhet DEMİRTAŞLI, Doç. Dr. Şakir ÇINKIR, Yrd. Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU, Yrd. Doç. Dr. Elif Tuğba DOĞAN, Arş. Gör. Dr. Pelin TAŞKIN, Arş. Gör. İlke ALTUNTAŞ, Arş. Gör. Volkan ALKAN, Arş. Gör. Özge ERDEMLİ, Arş. Gör. Tuğba GÜNER DEMİR, Arş. Gör. Yağmur KOÇ, Arş. Gör. Nuriye KARABULUT, Arş. Gör. Ayşegül ATALAY’a teşekkür ederim.

² Emine SUCU, Aylin ALAGÖZ ve Nevin GÜMÜŞ’e teşekkür ederim.

Öğretmenlere Göre İşin Anlamlılığı Ölçeği'nin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır. Büyüköztürk'e (2002) göre açımlayıcı faktör analizi aynı yapıyı ölçmesi beklenen çeşitli değişkenlerden, daha az sayıda ve tanımlanabilir değişkenler elde etmek amacıyla kullanılmaktadır. Açımlayıcı faktör analizi sayesinde maddelerin taşıdıkları faktör yükleri ve birbirleriyle olan ilişki düzeyine bağlı olarak faktörler belirlenmektedir (Tezbaşaran, 2008, 53; Bryman, 2012, 180). Doğrulayıcı faktör analizi ise gizil değişkenlerin test edilmesine yarayan, gelişmiş bir analiz tekniğidir (Tabachnick ve Fidell, 2012, 614). Bu analize göre maddelerin yapı içerisindeki korelasyonu ne kadar yüksek olursa yapı geçerliliğinin o derece sağlandığı varsayılmaktadır (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010, 663).

Araştırmanın ön uygulaması, evrende yer alan okullarla benzerlik gösteren kamu ilkokullarında görev yapan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerden oluşmaktadır. Hedef gruba 2015-2016 eğitim öğretim yılında ulaşılmıştır. Üçü örneklem dışı (Haymana, Elmadağ, Eryaman) ve üçü örneklem içi (Keçiören, Çankaya, Mamak) olmak üzere altı ilçede veri toplama çalışmaları yapılmıştır. Bu çerçevede yaklaşık 300 öğretmene ölçek dağıtılmış; ancak 220 ölçeğin geri dönüşü sağlanmıştır. Toplanan ölçeklerden yedisi özensiz doldurulması nedeniyle analize dâhil edilmemiştir.

Faktör analizi yapabilmek için uygun örneklem büyüklüğüne ulaşmak önemli görülmektedir (Erkuş, 2012, 99). Buna karşın alanyazında örneklem büyüklüğü ile ilgili uzlaşmanın olmadığı ifade edilebilir. Açımlayıcı faktör analizi için madde sayısının 10 katı örneklem büyüklüğüne ulaşılması gerektiğini belirten yazarlar (O'Rourke ve Hatcher, 2013, 54) olduğu gibi, en az beş katı (Bryman ve Cramer, 2005) ve en az üç katı (Bujang, Ghani, Soelar ve Zulkifli, 2012) örneklem büyüklüğüne ulaşılması gerektiğini ifade eden yazarlar da bulunmaktadır. Bu görüşler dikkate alınmaya çalışılarak ön uygulamada ulaşılan 213 ilkokul öğretmeninden veri toplanmıştır. Ölçek için öngörülen katılımcıların madde sayısına oranı $213/47=4.53$ şeklindedir. Böylece örneklem büyüklüğü oranlarının iyi ölçüde sağlandığı ifade edilebilir. Örneklem büyüklüğü bakımından toplanan veri yapısının faktör analizi için uygunluğu ise Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ile test edilmiştir. KMO katsayısının 0.5'ten büyük olması veri yapısının faktör analizi için uygun olduğu anlamına gelmektedir. Analiz sonucuna göre KMO değerinin 0.90 olması örneklem büyüklüğünün çok iyi olduğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2014, 50).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 170'i (%79.8) kadın, 43'ü (%20.2) erkektir. Öğretmenlerin yedisi (%3.3) ön lisans, 186'sı lisans (%87.3) ve 18'i (%8.5) lisansüstü

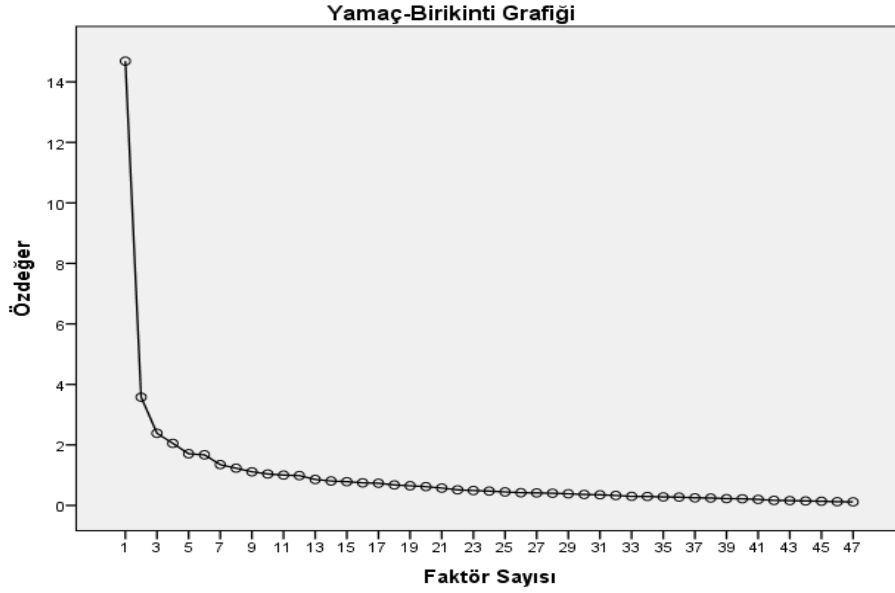
öğrenim derecesine sahiptir. Katılımcılardan ikisi (%0.9) eğitim durumu sorusuna yanıt vermemiştir. Öğretmenlerin kıdem ortalaması 12.2 yıldır. Üç katılımcı, kıdem değişkenine ilişkin soruya yanıt vermemiştir. Öğretmenlerin 158'i eğitim fakültesinden, yedisi eğitim enstitüsünden ve 40'ı diğer fakültelerden mezun olmuştur. Yedi katılımcı mezun olunan fakülte değişkenine yanıt vermemiştir.

Açımlayıcı faktör analizi yapılmadan önce analizin gerektirdiği varsayımlar kontrol edilmiştir. Bu nedenle verilerin geçerlik ve güvenirlik analizlerine hazır hâle getirilebilmesi için veri tarama işlemi gerçekleştirilmiştir. Veri analizinin ilk aşamasında, veri setindeki maddelerde eksik veri olup olmadığı incelenmiş ve değişkenlerin herhangi birisinde %5'ten (Tabachnick ve Fidell, 2012, 63) fazla eksik veri olmadığı tespit edilmiştir. Chen, Wang ve Chen (2012) kayıp veri yöntemlerini açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi üzerindeki etkilerine göre karşılaştırdıkları çalışmalarında, kayıp veri oranının %20'den düşük olduğu durumda atama yöntemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmediğini, bu nedenle herhangi bir yöntemin seçilebileceğini ifade etmektedirler (akt: Kürşad, 2015). Veri setinde kayıp verilerin %1 ve %2.1 oranında değiştiği görülmektedir. Kayıp veri oranının yüksek olmaması nedeniyle veriler, ortalama atama yöntemi ile doldurulmuştur. Kayıp verilere ortalama atanmasının ardından maddeler içerisinde tek ve çok değişkenli aykırı gözlem bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Tek değişkenli aykırı değerleri belirlemek amacıyla standardize edilmiş z puanlarına bakılmıştır. Standardize edilmiş z puanlarında -3 ve +3 puan aralığı dışında kalan üç aykırı gözlem veri setinden çıkarılmıştır. Çok değişkenli aykırı değerlerin incelenmesinde ise Mahalanobis uzaklık değerleri incelenmiştir. Buna göre 0.001 anlamlılık düzeyinde aykırı bulunan bir değer veri setinden çıkarılmıştır.

Tek değişkenli normallik varsayımı için basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin (-1,+1) aralığında olduğu için varsayımın sağlandığı ifade edilebilir. Çok değişkenli normallik varsayımı için Bartlett Küresellik Testi sonucuna bakılmıştır. Test sonucu manidar ($p < .01$) olduğu için bu varsayımın da sağlandığı ifade edilebilir. Çok değişkenli normallik varsayımının sağlanmış olması ise doğrusallık varsayımının da sağlandığını göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Çoklu bağlantı problemini sınamak için de Tolerans değerleri incelenmiş ve bu değerlerin tüm maddeler için 0.1'den büyük olduğu görülmüştür. Bu durum çoklu bağlantı problemi olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Varsayımların sağlandığı görüldükten sonra verilere temel bileşenler analizi uygulanmış ve döndürme yöntemi olarak maksimum değişkenlik (varimax)

kullanılmıştır. Nitekim varimax yöntemi faktörleri daha belirgin biçimde ayırmaktadır (Can, 2014, 298). Temel bileşenler analizi sonucunda ilk incelemede öz değeri birin üzerinde olan 11 faktör olduğu görülmüştür. Ölçeğin faktör sayısının belirlenmesi için öz değerlerin yanı sıra yamaç-birikinti grafiği incelenmiştir. Faktör analizi sonucunda elde edilen yamaç birikinti grafiği Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Öğretmenlere Göre İşin Anlamlılığı Ölçeği'nin Deneme Formuna İlişkin Yamaç-Birikinti Grafiği

Şekil 2’de yer alan öz değerler ve yamaç birikinti grafiğine bakıldıktan sonra faktörler tekrar incelenmiş ve ölçeğin altı faktörlü olmasına karar verilmiştir. Bunun üzerine faktör sayısı altıya sabitlenerek analiz tekrarlanmıştır. Herhangi bir faktör altında yeteri kadar faktör yük değerine sahip maddelerin benzer yapıyı ölçtüğü varsayılmakta (Erkuş, 2012, 98) ve bu nedenle faktör yük değerleri için 0.32 alt sınır olarak kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2012). Bu gerekçeyle, araştırmada her bir maddenin ait olduğu faktör altındaki yük değerinin en az 0.32 olması gerektiği ölçütü kabul edilmiştir. Maddelerin birden fazla faktörde 0.32’den yüksek faktör yük değerine sahip olduğu ve bu değerler arasındaki farkın 0.1’den az olduğu durumlarda, ilgili madde binişiklik nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır (Büyüköztürk, 2012, 25). Bunun yanı sıra ölçekteki maddelerin ayırt ediciliği için madde toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Büyüköztürk (2012, 171) madde toplam korelasyonu 0.30 ve üzeri olan maddelerin ayırt ediciliğinin yüksek olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle madde toplam korelasyonu için 0.30 alt sınır olarak kabul edilmiştir. Analiz sonucunda ölçeğin ilk hâlinde yer alan 3, 13,

15, 18, 26, 31, 33 ve 41. maddeler faktör yükleri 0.32'den düşük olduğu için; 5, 27, 29, 30 ve 40. maddeler ise binişiklik gerekçesiyle ve 32, 35 ve 36. maddeler, madde toplam korelasyon değerleri 0.30'un altında olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Bunun neticesinde ölçeğe altı faktör ve 31 maddeden oluşan son hâli verilmiştir.

Öğretmenlere Göre İşin Anlamlılığı Ölçeği altı boyuttan oluşmaktadır. Çizelge 6'da İşle Bütünleşme boyutundaki maddelerin faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyonları verilmiştir.

Çizelge 6

Öğretmenlere Göre İşin Anlamlılığı Ölçeği İşle Bütünleşme Boyutu Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktörler	Maddeler	Faktör Yük Değerleri	Madde Toplam Korelasyonları
İşle Bütünleşme	1. Öğretmenlik mesleğini ilgi duyduğum için seçtim.	.72	.57
	2. Başka bir iş yapma şansım olsa bile öğretmenlik mesleğini yapmaya devam ederim.	.61	.62
	3. Herhangi bir şans oyununda büyük bir para kazansam dahi öğretmenlik yapmaya devam ederim.	.68	.53
	4. Bireysel değerlerim ile öğretmenlik mesleğinin değerleri arasında uyum vardır.	.54	.54
	5. Öğretmenlik tam bana göre bir meslektir.	.67	.70
Açıklanan Varyans: %9.55		Cronbach Alfa: 0.90	

Çizelge 6'da görüldüğü gibi, İşle Bütünleşme boyutu beş maddeden oluşmaktadır. Bu boyut içerisindeki maddelerin faktör yük değerlerinin 0.54 ve 0.72 arasında değiştiği görülmektedir. Madde toplam korelasyonları ise 0.53 ile 0.70 arasında değişmektedir. Boyutun açıkladığı toplam varyans %9.55'tir. Ayrıca boyutun Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0.90 olarak hesaplanmıştır. Böylece boyutun içerdiği beş madde ile tek faktörlü bir yapı gösterdiği ve var olan hâliyle geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir. Çizelge 7'de Mesleki Gelişim boyutundaki maddelerin faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyonları verilmiştir.

Çizelge 7

Öğretmenlere Göre İşin Anlamlılığı Ölçeği Mesleki Gelişim Boyutu Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktörler	Maddeler	Faktör Yük Değerleri	Madde Toplam Korelasyonları
Mesleki Gelişim	6. Öğretmenlik mesleğini sürekli gelişmeye açık olduğu için seçtim.	.71	.68
	7. Öğretmenlik bana meslekte ilerleme imkânı sunuyor.	.73	.62
	8. Öğretmenlik zorlayıcı görevler yerine getirmemi sağlayarak kapasitemi geliştiriyor.	.76	.65
	9. Öğretmenlik bana, mesleki gelişimime katkı sağlayan ve yeterli düzeyde hizmet içi eğitim imkânları sağlıyor.	.76	.54
	10. Öğretmenlik beni yeni yöntem ve teknikler geliştirmeye yönlendiriyor.	.72	.63
	11. Öğretmenlik bireysel amaçlarıma ulaşmama katkı sağlıyor.	.59	.61
Açıklanan Varyans: %14.48		Cronbach Alfa: 0.90	

Çizelge 7’de görüldüğü gibi, Mesleki Gelişim boyutu altı maddeden oluşmaktadır. Bu boyut içerisindeki maddelerin faktör yük değerlerinin 0.59 ile 0.76 arasında değiştiği görülmektedir. Madde toplam korelasyonları ise 0.54 ile 0.68 arasında değişmektedir. Boyutun açıkladığı toplam varyans %14.48’dir. Ayrıca boyutun Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0.90 olarak hesaplanmıştır. Böylece boyutun içerdiği altı madde ile tek faktörlü bir yapı gösterdiği ve var olan hâliyle geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir. Çizelge 8’de Hizmet İdeali boyutundaki maddelerin faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyonları verilmiştir.

Çizelge 8

Öğretmenlere Göre İşin Anlamlılığı Ölçeği Hizmet İdeali Boyutu Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktörler	Maddeler	Faktör Yük Değerleri	Madde Toplam Korelasyonları
Hizmet İdeali	12. Öğretmenlik okula gelirken öğrencilerime yararlı olacağım hissi uyandırdığı için mutlu ediyorum.	.67	.66
	13. Zorunlu bir durum olmadıkça işimde devamsızlık yapmıyorum.	.55	.26
	14. Öğretmen olarak topluma yaptığım katkılar hayatıma anlam katıyor.	.66	.62

(devam ediyor)

Çizelge 8 (devam)

Faktörler	Maddeler	Faktör Yük Değerleri	Madde Toplam Korelasyonları
Hizmet İdeali	15. Öğretmenlik mesleği sayesinde toplumda bir fark yarattığıma inanıyorum.	.50	.61
	16. Öğretmenlik mesleğinin yüce bir amaca hizmet ettiğini düşünüyorum.	.72	.59
	17. Öğretmenlik mesleğini daha değerli kılmak adına çok çabalıyorum.	.74	.58
	18. Mesleğine saygımdan dolayı, verilen her görevi dikkatli ve özenli bir şekilde yerine getiriyorum.	.71	.50
	19. Küçük çocuklara hizmet ettiğimde dolayı öğretmenlik mesleğini değerli buluyorum.	.60	.46
Açıklanan Varyans: %13.93		Cronbach Alfa: 0.86	

Çizelge 8’de görüldüğü gibi, Hizmet İdeali boyutu sekiz maddeden oluşmaktadır. Bu boyut içerisindeki maddelerin faktör yük değerlerinin 0.50 ile 0.74 arasında değiştiği görülmektedir. Madde toplam korelasyonları ise 0.26 ile 0.66 arasında değişmektedir. Boyutun açıkladığı toplam varyans %13.93’tür. Ayrıca boyutun Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0.86 olarak hesaplanmıştır. Böylece boyutun içerdiği sekiz madde ile tek faktörlü bir yapı gösterdiği ve var olan hâliyle geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Hizmet İdeali boyutuna ait madde toplam korelasyonları incelendiğinde, 13. madde dışındaki diğer maddelerin korelasyon değerlerinin 0.30’un üzerinde olduğu görülmektedir. Büyüköztürk (2012) madde toplam korelasyonu 0.20 ve 0.30 arasında kalan maddelerin araştırmacının zorunlu olarak görmesi durumunda ölçekten çıkarılmasına gerek olmadığını belirtmektedir. Alanyazın incelendiğinde ise bu maddenin gerekli olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle maddenin ölçekten çıkarılmamasına karar verilmiştir. Ayrıca maddenin ölçekten çıkarıldığı durumda da ölçeğin tamamının Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının (0.94) değişmediği görülmüştür. Nitekim Tavşancıl’a (2014, 33) göre güvenilirliği değiştirmeyen maddeler ölçeği destekleyen maddelerdir ve bu maddelerin ölçekten çıkarılmamaları gerekmektedir. Çizelge 9’da Özerklik boyutundaki maddelerin faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyonları verilmiştir.

Çizelge 9

Öğretmenlere Göre İşin Anlamlılığı Ölçeği Özerklik Boyutu Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktörler	Maddeler	Faktör Yük Değerleri	Madde Toplam Korelasyonları
Özerklik	20. Öğretmen olarak okulda söz sahibi olduğumu hissediyorum.	.46	.55
	21. Mesleğimi yaparken kontrolün bende olduğuna inanıyorum.	.80	.57
	22. Kendi sorumluluk alanımla ilgili bir sorun çıktığında bunu çözme imkânına sahibim.	.83	.53
Açıklanan Varyans: %6.56		Cronbach Alfa: 0.78	

Çizelge 9’da görüldüğü gibi, Özerklik boyutu üç maddeden oluşmaktadır. Bu boyut içerisindeki maddelerin faktör yük değerlerinin 0.46 ile 0.83 arasında değiştiği görülmektedir. Madde toplam korelasyonları ise 0.53 ile 0.57 arasında değişmektedir. Boyutun açıkladığı toplam varyans %6.56’dır. Ayrıca boyutun Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0.78 olarak hesaplanmıştır. Böylece boyutun içerdiği üç madde ile tek faktörlü bir yapı gösterdiği ve var olan hâliyle geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir. Çizelge 10’da Tanınma boyutundaki maddelerin faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyonları verilmiştir.

Çizelge 10

Öğretmenlere Göre İşin Anlamlılığı Ölçeği Tanınma Boyutu Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktörler	Maddeler	Faktör Yük Değerleri	Madde Toplam Korelasyonları
Tanınma	23. Öğretmenlik okul içinde ve dışında saygınlık kazandırıyor.	.78	.59
	24. Öğretmenlik toplum içerisinde bana yüksek bir statü sağlıyor.	.84	.53
	25. Öğretmenlik başkaları tarafından takdir edilmem için imkân veriyor.	.79	.57
Açıklanan Varyans: %9.12		Cronbach Alfa: 0.73	

Çizelge 10’da görüldüğü gibi, Tanınma boyutu üç maddeden oluşmaktadır. Bu boyut içerisindeki maddelerin faktör yük değerlerinin 0.78 ile 0.84 arasında değiştiği görülmektedir. Madde toplam korelasyonları ise 0.53 ile 0.59 arasında değişmektedir. Boyutun açıkladığı toplam varyans %9.12’dir. Ayrıca boyutun Cronbach Alfa iç tutarlık

katsayısı 0.73 olarak hesaplanmıştır. Böylece boyutun içerdiği üç madde ile tek faktörlü bir yapı gösterdiği ve var olan hâliyle geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir. Çizelge 11’de Sosyal İlişkiler boyutundaki maddelerin faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyonları verilmiştir.

Çizelge 11

Öğretmenlere Göre İşin Anlamlılığı Ölçeği Sosyal İlişkiler Boyutu Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

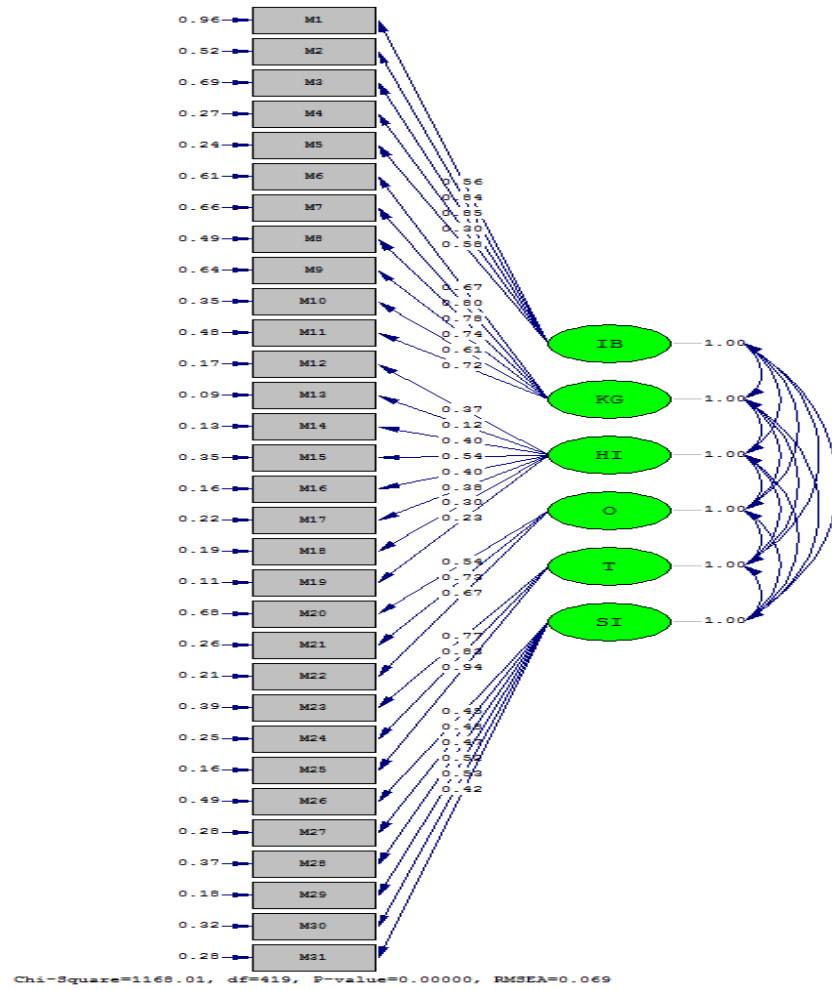
Faktörler	Maddeler	Faktör Yük Değerleri	Madde Toplam Korelasyonları
Sosyal İlişkiler	26. Okulda öğretmenler arasında etkili bir iletişim vardır.	.78	.55
	27. Öğretmenlik başkaları ile güçlü işbirliği yapmayı gerektiriyor.	.70	.64
	28. Öğretmenler ve yöneticiler olarak ortak bir amaca hizmet ediyoruz.	.69	.59
	29. Mesleğim sayesinde diğer insanlarla daha rahat iletişim kurabiliyorum.	.66	.58
	30. Öğretmenlik toplumdaki farklı kesimlerle ilişki kurma imkânı veriyor.	.58	.62
	31. Okula her gün isteyerek gelmemede çalışma arkadaşlarımla iyi ilişkiler içerisinde olmamız etkili oluyor.	.74	.55
Açıklanan Varyans: %11.87		Cronbach Alfa: 0.87	

Çizelge 11’de görüldüğü gibi, Sosyal İlişkiler boyutu altı maddeden oluşmaktadır. Bu boyut içerisindeki maddelerin faktör yük değerlerinin 0.58 ile 0.78 arasında değiştiği görülmektedir. Madde toplam korelasyonları ise 0.55 ile 0.64 arasında değişmektedir. Boyutun açıkladığı toplam varyans %11.87’dir. Ayrıca boyutun Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0.87 olarak hesaplanmıştır. Böylece boyutun içerdiği üç madde ile tek faktörlü bir yapı gösterdiği ve var olan hâliyle geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Öğretmenlere Göre İşin Anlamlılığı Ölçeği’nin açıkladığı toplam varyans % 65.51’dir. Sosyal bilimlerdeki çok faktörlü yapılarda, varyans oranının %40 ile %60 arasında olması yeterlidir (Tavşancıl, 2014, 48) ve bu açıdan ölçek gereken koşulu sağlamaktadır. Açıklanan varyansa en büyük katkıyı Mesleki Gelişim faktörü sağlarken (% 14.48), en düşük katkıyı Özerklik faktörü (% 6.56) sağlamaktadır. Ölçeğin genelinde yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.46 ve 0.84 arasında değişmektedir. Bu durum maddelerin içinde buldukları faktörleri yeterince ölçtüğünün göstergesi olarak nitelendirilmektedir. Ölçeğin tamamı için Cronbach alfa katsayısı 0.94 olarak

bulunmuştur. Elde edilen Cronbach alfa katsayıları hem faktörlerin, hem de ölçeğin iç tutarlık anlamında güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2014, 29; DeVellis, 2014, 109). Aynı zamanda bu değerlerin 0.70'in üzerinde olması doğrulayıcı faktör analizi yapılmasına bir engel bulunmadığını göstermektedir (Nunnally, 1978, akt: Doloi, 2012).

Açımlayıcı faktör analizi sonrasında elde edilen faktör yapısını doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi için en düşük örneklem sayısının 200 olduğu ifade edilmektedir (O'Rourke ve Hatcher, 2013, 189). Dolayısıyla örneklemin doğrulayıcı faktör analizi için uygun olduğu görülmüştür. Öğretmenlere Göre İşin Anlamlılığı Ölçeği'nin 31 maddeden oluşan altı faktörlü yapısını doğrulamak amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizine ilişkin yol katsayıları ve standart değerleri Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Öğretmenlere Göre İşin Anlamlılığı Ölçeği'ne İlişkin Yol Katsayıları ve Standart Değerleri

Şekil 3'teki Öğretmenlere Göre İşin Anlamlılığı Ölçeği'ne ilişkin yol diyagramı incelendiğinde, gizil değişkenler ile gözlenen değişkenler arasındaki yol katsayılarına ait tüm t değerlerinin 2.56'dan büyük olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle, tüm maddelerin kendi gizil değişkenini temsil etme düzeyi, 0.01 düzeyinde anlamlıdır. Bu durum her bir maddenin ait olduğu faktörü iyi şekilde temsil ettiği ve ölçekte kalmasının uygun olacağı anlamına gelmektedir.

Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum indeksleri bazı ölçütlere göre belirlenmektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Çizelge 12'de bu uyum indeksleri ve modele ilişkin değerler sunulmuştur.

Çizelge 12

Öğretmenlere Göre İşin Anlamlılığı Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi İle Elde Edilen Uyum İndeksleri

İndeksler	Modele ilişkin değerler	Mükemmel Uyum	İyi Uyum
χ^2	1168.01		
sd	419		
p	.00		
χ^2/sd	2.7	$\chi^2/sd \leq 3.00$	$3.00 < \chi^2/sd \leq 8.00$
RMSEA	.069	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$
RMSEA (.90 GA)	.064 -.073		
SRMR	.068	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$
GFI	.85	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$
AGFI	.83	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI < .90$
CFI	.97	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI < .97$
NFI	.92	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$
NNFI	.94	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.95 \leq NNFI < .97$

Çizelge 12'de görüldüğü gibi ki-kare değeri 1168.01'dir. Ki-kare değeri, modelin işaret ettiği kovaryans matrisi ile örneklemde elde edilen kovaryans matrisi arasında fark olup olmadığını belirlemek için kullanılan bir değerdir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). Fakat ki-kare değeri örneklem büyüklüğüne duyarlı olması nedeniyle, örneklem sayısının büyük olduğu durumlarda güvenilir sonuçlar vermemektedir (Schumacker ve Lomax, 2010, 76). Bundan dolayı sadece ki-kare değerine bakmak yerine ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranına da bakmak gerekmektedir. Analiz sonucunda χ^2/sd oranı 2.7 olarak bulunmuştur ve bu sonuç mükemmel uyuma karşılık gelmektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre diğer uyum indekslerinin değerleri RMSEA=.069 (RMSEA .90 güven aralığı .064 -.073), SRMR=.068, GFI=.85, AGFI=.83, NFI=0.92, NNFI=94 CFI=0.97 olduğu gözlenmektedir. RMSEA değerinin 0.05 ile 0.08

arasında olduğu ve bu değer iyi bir uyum değeri olduğu ifade edilebilir. SRMR değerinin 0.05 ile 0.10 arasında olduğu ve bu değer de iyi bir uyum değeri olduğu söylenebilir. Analiz sonucunda CFI değeri 0.97 olarak bulunmuştur. Bu sonuç mükemmel uyuma işaret etmektedir. AGFI değerinin 0.80 ve üzerinde olması kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (March, Balla ve McDonald, 1988; akt: Karadeniz, Büyüköztürk, Akgün, Çakmak, Demirel, 2008). Buna göre AGFI değeri 0.83 olduğu için kabul edilebilir uyum gösterdiği ifade edilebilir. Analiz sonucunda elde edilen GFI değeri 0.85 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, modelin verilerden elde edilen varyans kovaryans matrisini kabul edilebilir derecede ölçtüğü anlamına gelmektedir. Analiz sonucunda NFI değerinin 0.92 ve NNFI değerinin 0.94 olması iyi uyuma işaret etmektedir.

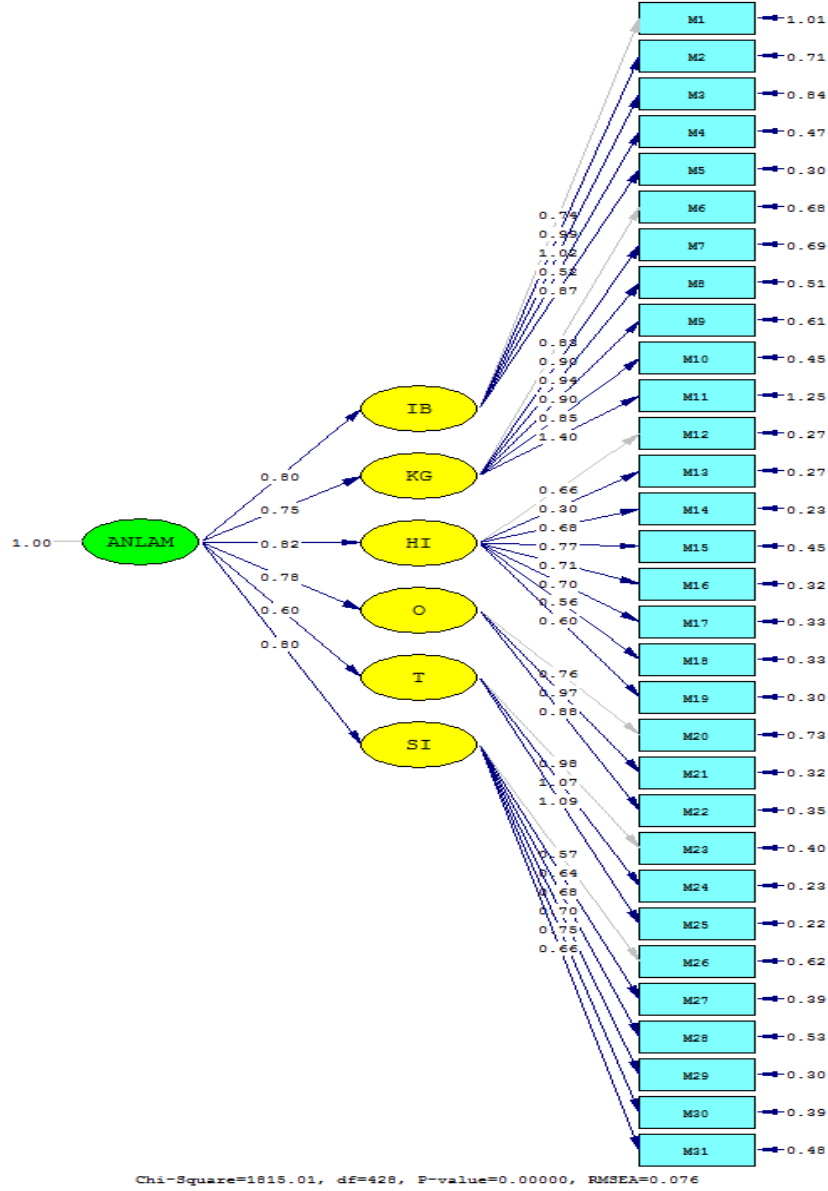
Öğretmenlere Göre İşin Anlamlılığı Ölçeği'nin 31 maddelik altı faktörlü yapısını doğrulamak amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği indekslerine ait değerler incelendiğinde, χ^2/sd , SRMR ve CFI değerlerinin mükemmel uyumu, NFI ve NNFI değerlerinin iyi uyumu ve AGFI ve GFI değerlerinin kabul edilebilir uyumu belirttiğini ifade etmek mümkündür. Kısacası modele ait uyum indeksleri ve temel parametre tahminleri örneklemeden elde edilen verilerin modelle uyumlu olduğunu göstermektedir.

Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile test edilen altı gizil değişkenin bir araya gelerek Öğretmenlere Göre İşin Anlamlılığını temsil edip etmediğini test etmek amacıyla ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda elde edilen doğrulayıcı faktör analizinin yol diyagramı ve standart değerleri Şekil 4'te yer almaktadır.

Şekil 4'te verilen ikinci düzey faktör analizi sonuçları incelendiğinde, maddelerin faktörleri ile olan ilişkilerini gösteren standardize edilmiş katsayılarının 0.22 ile 1.01 arasında değiştiği görülmektedir. Bu durum ölçeğin tüm boyutlarıyla birlikte işin anlamlılığını ölçtüğünü göstermektedir. Analiz sonucunda χ^2/sd oranı 2.4 olarak bulunmuştur ve bu sonuç mükemmel uyuma karşılık gelmektedir.

Açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde Öğretmenlere Göre İşin Anlamlılığı Ölçeği'nin 31 maddelik altı faktörlü yapısının geçerli olduğu görülmektedir. Buna göre, bu ölçeğin araştırmada veri toplama amacıyla kullanılabilmesi ifade edilebilir. Öğretmenlere Göre İşin Anlamlılığı Ölçeği'nde maddelerin ağırlık dereceleri, "Hiç Katılmıyorum" ve "Tamamen Katılıyorum" arasında, 1 ve 5 olarak puanlandığından ölçekten alınabilecek toplam puan 31-155 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanın 155 puan olması

veya bu puana yaklaşması, öğretmenin işini yüksek düzeyde anlamlı bulduğunu ifade etmektedir. Ölçekte yer alan maddeler arasında ters puanlanan madde bulunmamaktadır.



Şekil 4. Öğretmenlere Göre İşin Anlamlılığı Ölçeği'ne İlişkin İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizinin Yol Kat Sayıları ve Standart Değerleri

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın nitel boyutu için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Nicel araştırma ile elde edilen bulguları derinlemesine incelemek (Punch, 2009, 296; Christensen, Johnson ve Turner, 2015, 59) ve konuyu daha fazla

aydınlatmak (Seyidoğlu, 2009, 39) amaçlarıyla görüşme tekniğine başvurulmuştur. Hazırlanan görüşme formunun taslakları kapsam geçerliliği için altı alan uzmanının³ görüşlerine sunulmuştur. Araştırmanın amaçları ve nicel bulgular uzmanlarla paylaşılmıő ve bu doğrultuda görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan gelen görüşler sonucunda son hâli verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Görüşme formunda (Ek-D) ilkokul öğretmenlerine mesleğin saygınlığının ve meslekteki gelişim olanaklarının durumu, işin anlamlılığının kıdeme göre deđiőimi, işlerini anlamlı bulmalarını olumlu ve olumsuz etkileyen etmenler ve bu konulardaki nerileri sorulmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin örneklemede yer alan ilçelerdeki ilkokullarda uygulanabilmesi için hem Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden hem de Ankara Üniversitesi Etik Kurulundan gerekli izinler (Ek-A ve Ek-B) alınmıştır. Araştırmada nicel verilerin toplanması aşamasında, örneklemede yer alan ilçelerdeki ilkokullara gidilerek ölçekler katılımcılara uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan nicel verilerin zmlenmesinde SPSS (Sosyal Bilimleri İçin İstatistik Paket Programı) 20 kullanılmıştır. Verileri analiz etmeden önce geçerli ve güvenilir analizler yapılabilmesi için veriler betimsel olarak incelenmiőtır. Öncelikle saplı kutu grafikleri (boxplots), maksimum ve minimum değerler, aritmetik ortalamalar ve frekanslar incelenmiş, hatalı veriler uygun şekilde düzeltilmiőtir. Bunun ardından veri setindeki maddelerde kayıp veri olup olmadığı incelenmiştir ve kayıp veri oranlarının %0 ve %2 arasında değiştiği görülmüştür. Ortalama atanmanın kayıp verilerle ilgili herhangi bir bilginin olmadığı ve kayıp verilerin rastgele dağılım gösterdiği durumlarda en iyi tahmin değerini verdiği çeşitli yazarlar (okluk ve Kayrı, 2011; okluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012) tarafından belirtilmektedir. Bu nedenle kayıp verilerin atanmasında ortalama atama yöntemi tercih edilmiştir.

³ Prof. Dr. İneyet AYDIN, Prof. Dr. Ali BALCI, Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ, Doç. Dr. Şakir ÇINKIR, Arş. Gör. Özge ERDEMLİ, Arş. Gör. Merve ŞAHİN KÜRŞAD

Kayıp değerlere ortalama atanmasının ardından, maddelerin her birinde tek ve çok değişkenli aykırı gözlem bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Öncelikle tek değişkenli aykırı değerleri belirlemek amacıyla standardize edilmiş z puanlarına bakılmıştır. Z puanı, bir puanın ortalama puandan çıkarılmasının ardından standart sapmaya bölünmesi ile elde edilmekte (Gravetter ve Wallnau, 2009, 143; Ravid, 2011, 96) ve -3 ve +3 değerleri arasında ölçeklenmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2014, 14). Standardize edilmiş z puanlarında -3 ve +3 puan aralığı dışında kalan aykırı gözleme rastlanmamıştır. Çok değişkenli aykırı değerlerin incelenmesinde ise Mahalanobis uzaklık değerlerine bakılmış (Çokluk ve diğerleri, 2014, 15) ve 0.001 anlamlılık düzeyinde aykırı değer bulunmadığı belirlenmiştir.

Nicel verilerin analizi için parametrik ve parametrik olmayan testlerden hangilerinin kullanılacağına karar verebilmek için öncelikle, verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerine bakılmıştır. Normallığın test edilmesi için aritmetik ortalama, ortanca ve mod değerleri ile çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmış ve histogram grafiği incelenmiştir. Eşvaryanslılık, başka bir ifadeyle varyansların eşitliği Levene testi ile incelenmiştir. Levene testinin anlamlı çıkmaması ($p > .05$) varyansların eşit yani dağılımın homojen olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2014). Veriler analiz için hazır hâle getirildikten sonra öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeylerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla elde edilen verilerin analizinde şu aşamalar izlenmiştir:

1) Araştırmada elde edilen kişisel bilgilerin (cinsiyet, kıdem, yaş, mezun olunan fakülte, eğitim durumu, medeni durum) betimlenmesinde yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmıştır.

2) Araştırmaya katılan öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeylerine ilişkin görüşleri aritmetik ortalama, standart sapma değerlerine göre analiz edilmiştir.

Öğretmenlerin araştırma sorularına verdikleri yanıtların aritmetik ortalamalarına ilişkin şu değerlendirme aralıkları esas alınmıştır: “1.00-1.79 = Hiç Katılmıyorum”, “1.80-2.59 = Az Katılıyorum”, “2.60-3.39 = Orta Düzeyde Katılıyorum ”, “3.40-4.19 = Büyük Ölçüde Katılıyorum ”, “4.20-5.00 = Tamamen Katılıyorum ”.

3) Öğretmenlerin işin anlamlılığına ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı derecede farklılığın bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla t-testi; medeni durum değişkeni için ise Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Kıdem, yaş, eğitim durumu, mezun olunan fakülte değişkenlerine göre farklılığın bulunup bulunmadığı Kruskal Wallis H, Mann-Whitney U testi ve tek yönlü varyans analizi ile sınanmıştır.

4) Anlamlı farkın etki büyüklüğü için r^2 ve Cohen's d değerleri hesaplanmıştır. r^2 değeri $\frac{t^2}{t^2 + df}$ formülü kullanılarak hesaplanırken, Cohen's d örneklem arası ortalama farkının standart sapmaya bölünmesi ile elde edilmektedir (Gravetter ve Wallnau, 2009, 320). Hesaplamalar sonucunda elde edilen d değeri şu şekilde yorumlanmaktadır; 0.20=küçük, 0.50=orta, 0.80 ise büyük etki büyüklüğünü ifade etmektedir (Cohen, 1988, 12). Fakat Cohen, Marrion ve Morrison (2007, 521) bu etki büyüklüğü değerlerini 0-0.20 düşük, 0.21-0.50 küçük, 0.51-1.00 orta, <1.0 büyük etki şeklinde değiştirmişlerdir. Bu çalışmada etki büyüklüğü değerleri, bu yeni değerler dikkate alınarak yorumlanmıştır. Varyansa göre etki büyüklüğünün hesaplanmasında ise eta kare kullanılmıştır. Eta karenin formülü $\eta^2 = \frac{\text{Kareler Toplamı (Gruplar Arası)}}{\text{Kareler Toplamı (Toplam)}}$ şeklindedir. Etki büyüklükleri Özsoy ve Özsoy'a (2013) göre p değerinin yanında mutlaka hesaplanmalıdır.

Araştırmanın nitel verileri 15 öğretmen ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Her bir görüşmeden önce katılımcılardan ses kaydı yapılmasına yönelik izin alınmış ve katılımcıların tümü görüşmelerin ses kayıt cihazıyla kayıt edilmesine izin vermiştir. Daha sonra görüşme kayıtlarının çözümlemesi NVivo 11 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla, çalışmada izlenen veri toplama ve analizi süreçleri ile katılımcılar hakkında detaylı bilgilere yer verilmiştir. Nitel çalışmada dış geçerliliğin sağlanması adına Yıldırım ve Şimşek (2011) ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yöntemlerini önermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin görüşleri aktarılırken doğrudan ayrıntılara yer verilmiş ve bu görüşler herhangi bir yorumda bulunulmadan aktarılmaya çalışılmıştır. Bu şekilde öğretmenlerin işin anlamlılığına ilişkin özgün düşüncelerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Doğrudan alıntı yapılan görüşler, Ö1 ile Ö15 arasında değer verilerek kodlanmıştır. Amaçlı örnekleme doğrultusunda, çalışmaya dâhil edilen öğretmenlerin mümkün olduğunca farklı veri kaynaklarını temsil edebilecek şekilde dağılım göstermesine özen gösterilmiştir. Bu amaçla öncelikle nicel çalışmanın bulguları neticesinde cinsiyet, kıdem, yaş, mezunun olunan fakülte ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklı gruplarda bulunan katılımcılar çalışmaya dâhil edilmeye çalışılmıştır. Örneklem seçimindeki çeşitlilik için Çizelge 5 incelenebilir.

Araştırmanın güvenilirliği sağlamak için kodlayıcılar arası uyuma bakılmıştır. Nitekim Creswell (2007, 207) geçerliğin onaylanabilmesi için meslektaş teyidinin gerekli olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle veriler başka araştırmacılar⁴ tarafından birbirlerinden bağımsız olarak analiz edilerek yorumlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sınamak adına Miles ve Huberman (1994, 64) tarafından belirtilen şu formül kullanılmıştır:

$$\text{Uzlaşma yüzdesi (P)} = \frac{[\text{Görüş Birliği (Na)}]}{\text{Görüş Birliği (Na)} + \text{Görüş Ayrılığı (Nd)}} \times 100$$

Miles ve Huberman (1994) tarafından nitel araştırmalarda uzlaşma yüzdesinin en az %70 olması gerektiği belirtilmektedir. Birinci kodlayıcı ile araştırmacı arasındaki uyum %92.4 iken, ikinci kodlayıcı ile araştırmacı arasındaki uyumun %86 olduğu görülmektedir.

⁴ Arş. Gör. Özge ERDEMLİ ve Arş. Gör. İnci ÖZTÜRK'e teşekkür ederim.

BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde Ankara ili kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerden toplanan verilerin analiziyle elde edilen bulgular ve yorumlar verilmiştir. Bulgular ve yorumlar araştırmanın alt amaçları doğrultusunda başlıklar hâlinde sunulmuştur.

İşin Anlamlılığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu başlık altında kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeylerini belirlemeden önce veriler betimsel olarak analiz edilmiş ve aritmetik ortalama ile standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Ayrıca öğretmenlere göre işin anlamlılık düzeyinin cinsiyet, kıdem, yaş, mezun olunan fakülte, eğitim durumu ve medeni durum değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular betimlenmiş ve yorumlanmıştır.

İşle Bütünleşme Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

İşle Bütünleşme boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri hesaplanmış ve analiz sonuçları Çizelge 13'te verilmiştir.

Çizelge 13

İşle Bütünleşme Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyut	Ölçek Maddesi	\bar{x}	ss	Önem Sırası
İşle Bütünleşme	1. Öğretmenlik mesleğini ilgi duyduğum için seçtim.	4.03	1.13	3
	2. Başka bir iş yapma şansım olsa bile öğretmenlik mesleğini yapmaya devam ederim.	4.03	1.11	3
	3. Herhangi bir şans oyununda büyük bir para kazansam dâhi öğretmenlik yapmaya devam ederim.	3.89	1.19	4
	4. Bireysel değerlerim ile öğretmenlik mesleğinin değerleri arasında uyum vardır.	4.55	.60	1
	5. Öğretmenlik tam bana göre bir meslektir.	4.33	.76	2
	Boyut Ortalaması	4.16	1.01	

Çizelge 13'te görüldüğü gibi, İşle Bütünleşme boyutunda öğretmenlerin görece en fazla katıldıkları görüş; “Bireysel değerlerim ile öğretmenlik mesleğinin değerleri arasında uyum vardır” ($\bar{X} = 4.55$) maddesi iken, en az katıldıkları görüş ise “Herhangi bir şans oyununda büyük bir para kazansam dâhi öğretmenlik yapmaya devam ederim” ($\bar{X} = 3.89$) şeklindedir. Bu boyut içerisinde öğretmenler, bireysel değerleri ile öğretmenlik mesleğinin değerleri arasında tamamen uyum olduğunu belirtmektedirler. Sezgin'in (2006) ilkökul öğretmenlerinin bireysel ve örgütsel değerlerinin uyum düzeylerini incelediği ve 575 öğretmen ile gerçekleştirdiği araştırmada, öğretmenlerin bireysel ve örgütsel değerlerinin orta düzeyde uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu iki araştırmanın bulguları, öğretmenlerin kendilerini örgütleriyle orta düzeyde uyumlu; fakat meslekleriyle tamamen uyumlu oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu durum anlamlı işin örgüt birey uyumundan ziyade, öncelikle birey-iş uyumu olduğunu ifade eden yazarların (Kahn, 1990; Shamir, 1991; May ve diğerleri, 2004) ifadeleriyle benzerlik göstermektedir.

İşle Bütünleşme boyutundaki şans oyunundan elde edilecek para ile ilgili soruya verilen yanıtlar, bireylerin iş doyum ve işin anlamlılık düzeyleri ile ilgilidir (Harpaz, 2002; Snir, 2011). Morse ve Weiss (1955) ise çalışanların işten doyum elde etseler dâhi para elde ettikleri takdirde işlerini ya değiştirecekleri ya da tamamen bırakacakları sonucuna ulaşmışlardır. Warr (1982) ise çalışanların, aniden para elde etme durumunu gerçekten yaşadıklarında yanıtlarının daha çok farklılaşacağını ifade etmektedir. Araştırmacıya göre bu farklılık olumlu ya da olumsuz yönde değişebilir. Bu nedenlerle öğretmenlerin şans oyunu karşısında verdikleri yanıtların farklılık göstermesi normal karşılanabilir.

Bazı araştırmacılara (Kahn, 1990; May ve diğerleri, 2004; Fairlie, 2011; Høigaard, Giske ve Sundslı, 2012) göre işle bütünleşme boyutu, işin anlamlılık düzeyinin en önemli göstergesidir. Benzer şekilde Chalofsky ve Cavallero'ya (2013) göre, bir birey ile işi arasındaki uyum işin anlamlılığının belirlenmesi için önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin İşle Bütünleşme boyutunda işlerini büyük ölçüde anlamlı bulmaları, genel olarak işin anlamlılık düzeyini de olumlu şekilde etkilemektedir.

Mesleki Gelişim Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Mesleki Gelişim boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri hesaplanmış ve analiz sonuçları Çizelge 14'te verilmiştir.

Çizelge 14

Mesleki Gelişim Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyut	Ölçek Maddesi	\bar{X}	ss	Önem Sırası
Mesleki Gelişim	6. Öğretmenlik mesleğini sürekli gelişmeye açık olduğu için seçtim.	3.67	1.03	2
	7. Öğretmenlik bana meslekte ilerleme imkânı sunuyor.	2.92	1.14	6
	8. Öğretmenlik zorlayıcı görevler yerine getirmemi sağlayarak kapasitemi geliştiriyor.	3.32	1.05	4
	9. Öğretmenlik mesleki gelişimime katkı sağlayan hizmet içi eğitim imkânları sağlıyor.	3.13	1.10	5
	10. Öğretmenlik beni yeni yöntem ve teknikler geliştirmeye yönlendiriyor.	3.80	.85	1
	11. Öğretmenlik bireysel amaçlarıma ulaşmama katkı sağlıyor.	3.55	1.00	3
	Boyut Ortalaması		3.39	1.07

Çizelge 14’te görüldüğü gibi, Mesleki Gelişim boyutunda öğretmenlerin en fazla katıldıkları görüş “Öğretmenlik beni yeni yöntem ve teknikler geliştirmeye yönlendiriyor” ($\bar{X}=3.80$) şeklindedir. Öğretmenlerin en az katıldıkları görüşün ise “Öğretmenlik bana meslekte ilerleme imkânı sunuyor” ($\bar{X}=2.91$) olduğu görülmektedir. Miller’a (2008, 18) göre iş basamaklarının ve geleceğin planlanması, bireylerin işlerini anlamlı bulmalarına katkı sağlayabilir. Oysa öğretmenlerin en az düzeyde benimsedikleri görüşün meslekteki ilerleme imkânlarıyla ilgili olduğu görülmektedir.

Araştırmanın nicel bulgularına göre Mesleki Gelişim boyutuna, öğretmenlerin diğer boyutlarla kıyaslandığında görece daha düşük katılmalarının nedenlerini belirleyebilmek amacıyla görüşme soruları hazırlanmıştır. Nitekim Allan, Douglass, Duffy ve McCarty’e (2015) göre işin bireyin gelişimine nasıl katkıda bulunduğu sorgulanması ile işin anlamlılık düzeyi anlaşılabilir. Bu amaçla öğretmenlere ilk olarak “Mevcut kariyer ve mesleki gelişim uygulamalarını nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin mevcut mesleki gelişim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları ile bu konuya ilişkin doğrudan alıntı örneklerine Çizelge 15’te yer verilmiştir.

Çizelge 15

Öğretmenlerin Mevcut Mesleki Gelişim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Temalar	Görüşmelerden Elde Edilen İfadeler	f	%	
Kariyer Basamakları	Yetersiz-Yeniden Yapılandırılmalı	Ö6- “Kariyer basamakları öğretmenlikte yeterli değil şu an ve bu işe verilen anlamı tabii ki etkiler. Çünkü şöyle bir şey var, mesleğinizin başında kariyer hedefleriniz oluyor. Sonra şöyle düşünmeye başlıyorsunuz; ‘Evet artık öğretmenim, dersime girip çıkacağım’ bu böyle olmamalı.”	6	26.1
	Adil Olmayan Uygulama-Kaldırılmalı	Ö10- “Yani benim uzman öğretmen olmam benim diğerlerinden farklı bir iş yaptığımı göstermez. Aynı işi yapıyoruz. Sınıfa girdiğimiz zaman uzman öğretmen unvanını alan öğretmenden ziyade daha canla başla çalışan öğretmenler var aslında.” Ö4- “Bir yanlışlık yapıldı ve bu yanlışlıktan geri dönülmesi gerekiyor. Yani aynı işi yaptığım arkadaşım benden fazla ücret alıyor.”	5	21.7
Mesleki Gelişim Olanakları	Uygulamalar Etkili Değil	Ö2- “Ama aldıklarımız işimizi daha anlamlı bulmamızı sağlamıyor çünkü etkili değiller.”	5	21.7
	Öğretmenler İstekli Değil	Ö10- “... Öğretmenin içinde olması ile alakalı, ben bundan önceki okulumda bilgisayar formatörlüğü yapıyordum; neredeyse her kursa gidiyordum. Ama genel olarak öğretmenlerin kendilerini yenileme düzeyleri düşük...”	4	17.4
	Bakanlık Uygulamaları Yetersiz	Ö8- “Bakanlığın sunduğu hiçbir şey yok ancak kendi çabanla yapacaksın. Yine çalışacaksın ALES’e gireceksin sınavlara gireceksin. Haydi, sen öğretmesin gel şunu yap bunu yap demiyor. Üniversitelerde kendini kaydettireceksin de öyle ancak yani. Kendi emeğin olmadan şurada kurs açtık, kendini geliştir imkânı yok. Sen ancak bu yoğunlukla zaman ve para ayırıp yapabilirsen geliştirebilirsin.”	3	13.1
Toplam		23	100	

Çizelge 15’te görüldüğü gibi, öğretmenlerin en fazla görüş belirttikleri tema “Yetersiz-Yeniden Yapılandırılmalı” ($f=6$, %26.1) şeklindedir. Kariyer basamaklarının mevcut durumu ile ilgili öğretmenlerin belirttiği diğer görüşler ise “Adil Olmayan Uygulama-Kaldırılmalı” ($f=5$, %21.7) teması altında toplanmaktadır. Öğretmenlerin meslekteki kariyer basamaklarını adil bulmamalarının nedenlerini anlamak için MEB’in “Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği”ni incelemek gerekebilir. 2005 yılında yayımlanan bu yönetmeliğe göre MEB, başöğretmenleri eğitim durumuna göre ve uzman öğretmenleri ise sınavla belirlemiştir; fakat uygulamanın daha sonraki yıllarda devamı gelmemiştir. Araştırmacılar (Nartgün ve Ural, 2007; Çelikten, 2008, Bakioğlu ve Banoğlu, 2013) süreklilik göstermeyen bu uygulamanın genellikle olumsuz bir durum oluşturduğunu ifade etmektedirler. Örneğin; Urfalı’ya (2008) göre kariyer

basamaklarında ortaya çıkan ücret farklılığı öğretmenleri olumsuz etkilemektedir. Nitekim bir öğretmen (Ö4) de ücret sorununun meslektaşları ile kendisi arasında sıkıntıya yol açabileceğini belirtmektedir.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenler genel olarak öğretmenlik mesleğinde kariyer basamaklarının olması; fakat bu basamakların adil bir şekilde yapılandırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Nitekim başka bir öğretmen şu şekilde görüş bildirmiştir:

Ö1- Nasıl bir doktor için pratisyen hekim, uzman hekim gibi kariyer basamağı varsa, bizim için de olmalı. Öğretmen dört yıllık bir fakülteden mezun oluyor ve ondan sonraki yıllar da sadece öğretmen olarak çalışıyor; ama öğretmenin belli bir sistem içerisinde basamak atlama ve kendisini yenileme adına bir sisteminin getirilmesinin şart olduğunu düşünüyorum. Yoksa yaptığım iş monotonluktan başka bir şey olmuyor...

Görüldüğü üzere öğretmene göre meslekteki kariyer basamakları, öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri ve geliştirmeleri açısından gerekli bir durum olarak görülmektedir. Anlamli işi, zorlayıcı iş olarak tanımladıkları ve 17 kişiyle nitel görüşme yaptıkları çalışmalarında Ayers, Miller-Dyce ve Carlone (2008) da benzer bulgular elde etmişlerdir. Araştırmacılara göre çalışanlar zorlayıcı, yenilikler barındıran ve ideal geleceğe hazırlayan işler beklemektedirler. Dolayısıyla bu araştırmada öğretmenlerin kariyer planlamasının olmasını istemelerinin de benzer nedenlerden kaynaklanmakta olduğu söylenebilir. Cımbız ve Küçüker (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğretmenlerin; gelişimlerine katkı sağlayacağı, durağanlıktan kurtaracağı ve sorumluluklarının olumlu yönde artmasını sağlayacağı için kariyer basamaklarının olmasını istedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu nedenle Tosun ve Sarpkaya (2014) yaptıkları araştırmalarında hâlâ yürürlükte olan; ama uygulanmayan bu yönetmeliğin kaldırılması yerine, branş sorularının getirilmesi, öğretmenlerden ve sendikalardan görüş alınması ve uzman sayısının artırılması önerilerini getirmişlerdir.

Öğretmenler, mesleki gelişim uygulamalarını ise etkili bulmadıklarını ($f=5$, %21.7) belirtirmişlerdir. Öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarının yeterli ya da yararlı olduğu konusunda herhangi bir görüş bildirmemeleri ise dikkat çekicidir. Oysa öğretmenlerin ölçeğin Mesleki Gelişim boyutundaki “Öğretmenlik bana, mesleki gelişimime katkı sağlayan hizmet içi eğitim imkânları sağlıyor” maddesine orta düzeyde katıldıkları görülmektedir. Dolayısıyla ölçeği dolduran öğretmenlerin, mesleki gelişim uygulamalarını daha olumlu bir bakış açısıyla yaklaştıkları söylenebilir. Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar (2012) tarafından yapılan araştırmada ise son on yılda yapılan

doktora tezleri ile makaleler incelenmiştir. Araştırmacılar tarafından MEB'in sağladığı mesleki gelişim uygulamalarının yetersiz olduğu ve etkili olmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Araştırmacıların belirttikleri sonuçların, bu araştırmanın nitel bulgularıyla uyum gösterdiğini söylemek mümkündür. Bu duruma ise bir öneri olarak Özdemir (2014, 9) okul temelli mesleki gelişim etkinliklerinin düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarının durumu ile ilgili görüşleri alındıktan sonra “*Bu durum işin anlamlılığını nasıl etkiler?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin mevcut mesleki gelişim uygulamalarının anlamlılığını nasıl etkilediğine ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları ile bu konulara ilişkin doğrudan alıntı örneklerine Çizelge 16’da yer verilmiştir.

Çizelge 16

Öğretmenlerin Mevcut Mesleki Gelişim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Temalar	Görüşmelerden Elde Edilen İfadeler	f	%
İşin Anlamlılığı İle İlişkisi	Olumsuz Ö8- “ <i>Bu basamaklar olmadığına da anlamlılık düzeyi etkilebiliyor. Yani sürekli öğretmen.... Öğretmenlikte şu var, yedi yıl ya da beş yıldan sonra bir kısır döngü oluyor öğretmen bun alıyor. Sınıftan çıkamıyorsunuz, hep aynı şeyler... Sizin çalışmalarınızı gören de yok. Kariyer atlamıyorsunuz, gelişiminiz yok, hep aynı yerinizde sayıyorsunuz.</i> ”	6	%75
	Olumlu Ö5- “ <i>Tabii ki olumlu etkiliyor. Yani ne yapıyorsunuz kendi mesleğinizle alakalı yeterliliğinizi artırıyorsunuz ve bu da işten aldığınız zevki artırıyor bence.</i> ”	2	%25
Toplam		8	100

Çizelge 16 incelendiğinde, öğretmenlere göre mevcut mesleki gelişim uygulamalarının işin anlamlılığını olumsuz ($f=6$, %75) ve olumlu ($f=2$, %25) şekilde etkileyebildiği görülmektedir. Bu uygulamaların işin anlamlılığını olumsuz etkilediğini belirten öğretmenler, mevcut durumdaki yetersizliğin ya da adil olmayan uygulamaların öğretmenlerin işlerine verdikleri önemi azalttığını belirtmişlerdir. Nitekim bir öğretmen şu şekilde görüş belirtmiştir: Ö-6 “*Şu an mesleki gelişim olanakları ile kariyer basamakları öğretmenlikte yeterli değil ve bu işe verilen önemi tabii ki olumsuz*

etkiliyor.” Görüldüğü üzere öğretmen, uygulamaların yeterli olmaması sebebiyle anlamlılığın olumsuz etkilendiğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra mevcut mesleki gelişim uygulamalarının işin anlamlılığını olumlu etkilediğini belirten öğretmenlere göre, açılan hizmet içi eğitim kursları öğretmenlerin gelişimine yardımcı olabilmektedir. Bu durumu bir öğretmen ise şu şekilde ifade etmektedir:

Ö-11 Mesleki gelişimim için ben, hizmet içi eğitimlere de epey katıldım. Teknoloji ile ilgili hizmet içi eğitimler sayesinde öğretmenler genelde bilgisayarı iyi kullanmaya başladılar. Sonrasında her sınıfa da bir bilgisayar ve projeksiyon aleti verdiler. Tek ders kitabı yeterli olmuyordu. Şimdi daha kolay yapıyorum işimi. Eskiden sıkıcı bulduğum oluyordu.

Öğretmenin görüşünden anlaşılacağı üzere, mevcut mesleki gelişim uygulamalarını yararlı bulan öğretmenler az da olsa vardır. Buna göre öğretmen, yeni beceriler elde ederek öğrencilerine daha yararlı olduğu hissine sahip olduğunu belirtmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenin görüşü, teknoloji kullanımının da mesleğin anlamlılığını olumlu yönde artırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin araştırmanın nicel boyutundaki görüşleriyle benzer şekilde, görüşmeler aracılığıyla da mesleki gelişim uygulamalarının tamamen istedikleri düzeyde olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu yetersiz uygulamaların neticesinde işlerinin sürekli tekrar eden bir süreçten oluştuğunu düşünebilmekte ve kendilerini geliştirme imkânına sahip olamamaktadırlar. Balcı’ya (2011a, 235) göre de öğretmenler, Türk Eğitim Sistemi’ndeki mevcut uygulamaların yanında meslekteki değişme ve gelişmeleri izleyememektedirler. Nitekim 2008 yılında yapılan Öğrenme ve Öğretme Uluslararası Anketi’ne (TALIS) göre, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) ülkelerinde yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlerin oranı % 30.9 iken, Türkiye’de bu oran %5.9’a düşmektedir (TALIS, 2009). Bu rapora göre, öğretmenlerden çalışma hayatı boyunca herhangi bir mesleki gelişim uygulamasına katılmadığını belirtenlerin oranı %25 civarındadır. Görüldüğü gibi bu oran azımsanmayacak kadar yüksektir. Nitekim çizelgeye göre, bir öğretmenin de (Ö12) benzer şekilde görüş belirttiği görülmektedir.

Hizmet İdeali Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Hizmet İdeali boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri hesaplanmış ve analiz sonuçları Çizelge 17’de verilmiştir.

Çizelge 17

Hizmet İdeali Boyutuna İlişkin Standart Sapma ve Aritmetik Ortalama Değerleri

Boyut	Ölçek Maddesi	\bar{x}	ss	Önem Sırası
Hizmet İdeali	12. Öğretmenlik okula gelirken öğrencilerime yararlı olacağım hissi uyandırdığı için mutlu ediyorum.	4.58	.55	6
	13. Zorunlu bir durum olmadıkça işimde devamsızlık yapmıyorum.	4.89	.32	1
	14. Öğretmen olarak topluma yaptığım katkılar hayatıma anlam katıyor.	4.64	.54	3
	15. Öğretmenlik mesleği sayesinde toplumda bir fark yarattığıma inanıyorum.	4.25	.64	8
	16. Öğretmenlik mesleğinin yüce bir amaca hizmet ettiğini düşünüyorum.	4.62	.56	5
	17. Öğretmenlik mesleğini daha değerli kılmak adına çok çabalıyorum.	4.54	.60	7
	18. Mesleğine saygımdan dolayı, verilen her görevi dikkatli ve özenli bir şekilde yerine getiriyorum.	4.63	.53	4
	19. Küçük çocuklara hizmet ettiğimde dolayı öğretmenlik mesleğini değerli buluyorum.	4.79	.41	2
	Boyut Ortalaması	4.62	.58	

Çizelge 17’de görüldüğü gibi, Hizmet İdeali boyutunda öğretmenlerin görece en fazla katıldıkları görüşler “Zorunlu bir durum olmadıkça işimde devamsızlık yapmıyorum” ($\bar{X}=4.89$), “Küçük çocuklara hizmet ettiğimden dolayı öğretmenlik mesleğini değerli buluyorum” ($\bar{X}=4.79$) ifadeleri olmuştur. Devamsızlık kavramı alanyazında birçok araştırmacı (Hackman ve Oldham, 1976; Isaksen, 2000; Wrzesniewski ve diğerleri, 1997) tarafından işin anlamlılığı ile ilgili görülmektedir. Steger ve diğerleri (2012) tarafından 370 çalışan ile yapılan araştırmada ise işin anlamlılığının, bireylerin devamsızlık yapmamaları için bağlılıktan ya da doyumdan daha önemli bir etmen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bundan dolayı öğretmenlerin zorunlu durumlar dışında devamsızlık yapmadıkları ifadesine tamamen katılmaları, işlerini anlamlı bulduklarının önemli bir göstergesi olabilir. Bakay (2014) ve Erdemli (2015) de yapmış oldukları araştırmalarında bu araştırmayla benzer şekilde, öğretmenlerin devamsızlık düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Hizmet İdeali boyutunda öğretmenlerin en az katıldıkları görüşler ise “Öğretmenlik mesleğini daha değerli kılmak adına çok çabalıyorum” ($\bar{X}=4.54$) ve “Öğretmenlik mesleği sayesinde toplumda bir fark yarattığıma inanıyorum” ($\bar{X}=4.25$) ifadeleridir. Chen’e (2007, 26) göre öğretmenlerin öğrencilerine rol modeli olmaları,

işlerini anlamlı bulmaları açısından motive edici olabilir. Nitekim öğretmenler meslekleri sayesinde kendi fikirlerini başkasına aktarabilmekte ve böylece toplumun etkilenmesini sağlamaktadırlar. Öğretmenlerin öğrencilerle çalışıyor olmaları, onların işin anlamlılığının yanı sıra iş doyumunu da elde etmelerini sağlamaktadır (Shann, 1998; akt: Şahin, 2013). Bu nedenle öğretmenlerin en fazla Hizmet İdeali boyutuna katılıyor olmaları, öğrencileriyle birlikte olmalarından ve duydukları yarar hissinden kaynaklanıyor olabilir.

Özerklik Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Özerklik boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri hesaplanmış ve analiz sonuçları Çizelge 18’de verilmiştir.

Çizelge 18

Özerklik Boyutuna İlişkin Standart Sapma ve Aritmetik Ortalama Değerleri

Boyut	Ölçek Maddesi	\bar{x}	ss	Önem Sırası
Özerklik	20. Öğretmen olarak okulda söz sahibi olduğumu hissediyorum.	3.67	.99	3
	21. Mesleğimi yaparken kontrolün bende olduğuna inanıyorum.	4.01	.89	2
	22. Kendi sorumluluk alanımla ilgili bir sorun çıktığında bunu çözme imkânına sahibim.	4.08	.81	1
Boyut Ortalaması		3.92	.91	

Çizelge 18’de görüldüğü gibi, Özerklik boyutunda öğretmenlerin en fazla katıldıkları görüş “Kendi sorumluluk alanımla ilgili bir sorun çıktığında bunu çözme imkânına sahibim” ($\bar{X}=4.08$) ifadesi olmuştur. Bunu sırasıyla “Öğretmen olarak okulda söz sahibi olduğumu hissediyorum” ($\bar{X}=4.01$) ve “Mesleğimi yaparken kontrolün bende olduğuna inanıyorum” ($\bar{X}=3.67$) ifadeleri izlemektedir. Bowie’ye (1998) göre bireye özerklik, aynı zamanda bağımsızlık sağlandığı zaman birey anlamlı iş deneyimi yaşayabilmektedir. Benzer şekilde Arneson (1987) anlamlı işi, çalışanın dikkate değer düzeyde özgürlük elde edebileceği ve işin nasıl yapılacağına kendinin karar verebileceği iş olarak tanımlamaktadır. Oysa öğretmenlerin bu boyutta işlerini orta düzeyde anlamlı buldukları görülmektedir. Öztürk (2011) de benzer şekilde Türkiye’de öğretmenlerin

özerklikle ilgili sorunlar yaşadıklarını ve bu nedenle konunun dikkatle incelenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Tanınma Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tanınma boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri hesaplanmış ve analiz sonuçları Çizelge 19’da verilmiştir.

Çizelge 19

Tanınma Boyutuna İlişkin Standart Sapma ve Aritmetik Ortalama Değerleri

Boyut	Ölçek Maddesi	\bar{x}	ss	Önem Sırası
Tanınma	23. Öğretmenlik bana okul içinde ve dışında saygınlık kazandırıyor.	3.01	.99	3
	24. Öğretmenlik bana toplum içerisinde bana yüksek bir statü sağlıyor.	3.21	.97	2
	25. Öğretmenlik başkaları tarafından takdir edilmem için imkân veriyor.	3.86	1.03	1
	Boyut Ortalaması	3.36	1.01	

Çizelge 19’da görüldüğü gibi, Tanınma boyutunda öğretmenlerin en fazla katıldıkları görüş “Öğretmenlik başkaları tarafından takdir edilmem için imkân veriyor” ($\bar{X}=3.86$) ifadesidir. Bu ifadenin ardından “Öğretmenlik toplum içerisinde bana yüksek bir statü sağlıyor” ($\bar{X}=3.21$) ve “Öğretmenlik okul içinde ve dışında saygınlık kazandırıyor” ($\bar{X}=3.01$) ifadeleri gelmektedir.

Nicel analiz sonucunda öğretmenlerin diğerlerine göre daha az katıldıkları “Tanınma” boyutunun ortalamasının düşük olmasının nedenlerini belirlemek amacıyla öğretmenlere “*Öğretmenlik mesleğinin saygınlığını nasıl değerlendiriyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin mesleğin saygınlığını nasıl değerlendirdikleriyle ilgili görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları ile bu konuya ilişkin doğrudan alıntı örneklerine Çizelge 20’de yer verilmiştir.

Çizelge 20

Öğretmenlere Göre Öğretmenlik Mesleğinin Saygınlığına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Temalar	Görüşmelerden Elde Edilen İfadeler	f	%
Mesleğin Saygınlığı	Azalıyor Ö2- <i>“Toplum karşısında, biraz mesleğimizin değerinin düştüğünü düşünüyorum. Eskiden öğretmenlere verilen değerle şimdiki değer çok farklı.”</i>	14	77.8
	Bölgeye Göre Değişiyor Ö11- <i>“Öğretmenlik mesleğinin saygınlığının şu anda yerlerde olduğunu düşünüyorum.”</i>		
	Bölgeye Göre Değişiyor Ö3- <i>“Daha doğrusu Türkiye'nin değişik yerlerinde bu durum farklı farklı... Doğu'da farklı Batı'da anlayış farklı... Doğu'da hâlâ saygı devam etmesine rağmen Batı'da bu durum biraz daha farklı... Yani Doğu'da hâlâ öğretmene kurtarıcı gözüyle bakılıyor. Her yönden destek oluyorlar. Sanki büyük bir konum sahibiymişsin gibi davranıyorlar. Senin değerini öğretiyorlar orada. Batı'da çalışırsan bu değeri görmüyorsun.”</i>	4	22.2
Toplam		18	100

Çizelge 20 incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ($f=14$, %77.7) saygınlığın azaldığını, bir kısmının ($f=4$, %22.2) ise saygınlığın bölgeden bölgeye değiştiğini ve bu nedenle saygınlığın durumu ile ilgili bir yargıda bulunmanın zor olduğunu belirttiği görülmektedir. Saygınlığın zamanla arttığı ile ilgili herhangi bir görüşün olmaması ise önemli bir bulgu olarak nitelendirilebilir. Bu nedenle öğretmenlere “*Öğretmenlik mesleğinin saygınlığının azalmasını nelere bağlıyorsunuz? Saygınlığın azalmasının sonuçları nelerdir?*” soruları yöneltilmiştir. Saygınlığın azalmasının nedenleri ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları ile bu konulara ilişkin alıntı örnekleri Çizelge 21’de verilmiştir.

Çizelge 21

Öğretmenlere Göre Öğretmenlik Mesleğinin Saygınlığının Azalmasının Nedenlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Temalar	Görüşmelerden Elde Edilen İfadeler	f	%
Saygınlığın Azalmasının Nedenleri	Üst Yönetimin Tutumları Ö6- <i>“Milli Eğitim Bakanlığının bir anlamlılık yüklemesi gerekiyor. Mesela bakanın çıkıp da ‘Öğretmenler çok tatil yapıyor, bunu azaltacağız’ şeklinde konuşması bile insanlarda bu düşünceyi tetikliyor.”</i>	10	37
	Ücretlerin Düşüklüğü Ö2- <i>“Maddiyat, yani, maddiyat mesleğin saygınlığını düşürüyor. Bizim aldığımız bu ücretlerinin bu derece düşmesi inanılmaz da çok etkili. Daha doyurucu bir ücret aldığımızda çevrenin bize olan saygınlığının artacağını düşünüyorum.”</i>	7	25.9

(devam ediyor)

Çizelge 21 (devam)

Temalar		Görüşmelerden Elde Edilen İfadeler	f	%
Saygılığın Azalmasının Nedenleri	Medya	Ö12- “Sosyal medyada bile gördüğünüz bir haber sizin mesleğinize yüklediğiniz anlamı etkiliyor. Tatili çok, çalışma süresi kısıtlı, parası çalışma koşullarına göre çok iyi, rahat, yata yata para kazanılan bir meslek haline getirilen, böyle algılanıyor.”	5	18.6
	Siyasi Kararlar	Ö5- “Saygılığın düşmesinin nedeni siyasi olabilir.”	3	11.1
	Yetkin Olmayan Öğretmenler	Ö11- “Yani gerçekten birini öğretmen olarak gönderdiğiniz o küçükük yüreklere dokunurken çok dikkatli olması gerekiyor. Yani burada ben öğretmen etmenini önemli buluyorum. Biz kendimiz düşürüyoruz bunu.”	2	7.4
Toplam			27	100

Çizelge 21’de görüldüğü gibi, saygılığın düşmesinin nedenleriyle ilgili öğretmen görüşlerinden öne çıkan temaların “Üst Yönetimin Tutumları” ($f=10$, %37) ve “Ücretlerin Düşüklüğü” ($f=7$, %25.9) şeklinde olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenler üst yönetimin söylemlerinin toplumu etkilediğini ve bu nedenle öğretmenlere verilen değer de bu ölçüde azaldığını ifade etmektedirler. Öğretmenler aynı zamanda, maddi durumun saygılığın kazanılması için önemli bir etmen olduğunu belirtmektedirler. Benzer şekilde Tekin (2015) de 376 öğretmen ile yaptığı statü araştırmasında öğretmenler, elde edilen ücret ve meslekten elde edilen statünün doğrudan ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlik mesleğinin ekonomik olanaklarını yetersiz bulan öğretmenler, bu nedenle saygılığın da aynı oranda düşük olduğunu ifade etmektedirler. Saygılığın azalmasının nedeni olarak öğretmenlerin en az görüş belirttikleri tema ise “Yetkin Olmayan Öğretmenler” ($f=2$, %7.4) şeklindedir. Bu görüşe sahip bir diğer öğretmen şu ifadeleri kullanmıştır:

Ö6- Saygılık konusunda maalesef son yıllarda manevi konularda çok zayıfladık. Dürüstlükten uzaklaşıyoruz. Biz burada öğretmen olarak dürüstlüğü verirken ne kadar dürüst olabiliyoruz... Yani ahlaki değerlerin çok zedelendiği bir durumda yaşıyoruz ve öğretmenler olarak yetkin olmadığımız için suçu diğer insanlara yüklüyoruz.

Görüldüğü gibi öğretmen, saygılığın azalmasının nedeni olarak öğretmenlerin tutumlarını göstermekte ve bu tutumların nedenini ise yetkin olmamalarına bağlamaktadır. Öğretmen aynı zamanda, toplumun bu nedenlerle öğretmene karşı bakışının olumsuz olabildiğini de ifade etmektedir. Aydın, Güner-Demir ve Erdemli (2015) tarafından öğretmenlerin statüsü ile ilgili yapılan çalışmada, araştırmacılar da

benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Buna göre öğretmenler, diğer mesleklere kıyasla mesleklerinin saygınlığının düşük olduğunu ($f=17$, %88.23) belirtmektedirler. Bunun yanı sıra araştırmacılar saygınlığın düşmesinin nedenleri olarak ücret, mesleğe giriş koşulları, üst yönetimin tutumları, çalışanların nitelikli olmaması, çalışılan süre ve yükselme olanaklarını göstermektedirler. Öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğinin saygınlığının azalmasının sonuçlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları ile bu konuya ilişkin doğrudan alıntı örnekleri Çizelge 22’de sunulmuştur.

Çizelge 22

Öğretmenlere Göre Öğretmenlik Mesleğinin Saygınlığının Azalmasının Sonuçlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Temalar	Görüşmelerden Elde Edilen İfadeler	f	%	
Saygınlığın Azalmasının Sonuçları	Motivasyonun Azalması	Ö1- “Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler, belli bir motivasyonla mesleğe girmiş oluyorlar... Fakat bu meslekteki çabalarını, etraftaki bakış açısı ve mesleğe karşı tutumlar değiştirebiliyor.” Ö2- “Mesleğinize verilen değer ister istemez sizi olumsuz etkiliyor, anlam açısından...” Ö11- “ Çevrenin tutumları sizi gaza getirip sizi daha iyi çalışmalar ortaya koymak için aşk ve şevk noktasında körükleyebiliyor; ama şevkinizi de kırabiliyor.”	6	50
	Mesleğin Daha Az Tercih Edilir Olması	Ö10- “Artık puanı iyi olan hiç kimse öğretmenlik yapmak istemiyor.”	4	33.3
	Mesleğin Kolay Bir İş Olarak Görülmesi	Ö6- “Ben şuna bile şahit oldum ‘Bizim kız hiçbir şey olamazsa bir öğretmen olur’ bakış açısı var toplumda...”	2	16.7
Toplam		12	100	

Çizelge 22’ye göre, öğretmenlere göre mesleğin saygınlığının düşmesinin sonucu olarak en fazla görüş bildirdikleri tema “Motivasyonun Azalması” ($f=6$, %50) şeklindedir. Öğretmenlerin görüşlerinin yarısını bu temanın oluşturması ise dikkat çekicidir. Bunu izleyen diğer görüşler ise “Mesleğin Daha Az Tercih Edilir Olması” ($f=4$, %33.3) ve “Mesleğin Kolay Bir İş Olarak Görülmesi” ($f=2$, %16.7) temaları altında toplanmıştır.

İşin anlamlılığı motivasyon ile ilgili görülmektedir (Ros ve diğerleri, 1999). Bu nedenle öğretmenlerin mesleğin saygınlığının düşmesi neticesinde motivasyonlarının da azaldığını belirtmeleri, işin anlamlılığını da olumsuz etkileyebilir. Nitekim anlamlı işte çalışan bireylerin daha yüksek motivasyon gösterdikleri ve mutlu oldukları görülmektedir (Miller, 2008). Bunderson ve Thompson (2009) ise bireylerin anlam duygusunu elde

edebilemeleri için mesleklerinin toplum için değerli olduğunu görmek istediklerini belirtmektedirler. Dolayısıyla mesleğin saygılığının düşmesi bir öğretmenin (Ö2) de belirttiği gibi, öğretmenler açısından işin anlamlılığını olumsuz etkilemektedir. Ayrıca öğretmenler tarafından öğretmenlik mesleğinin kolay bir meslek olarak görülmeye başlandığı da ifade edilmiştir. Nitekim Çelikten, Şanal ve Yeni (2005) de benzer şekilde öğretmenliğin artık kolay bir meslek olarak görülmeye başlandığı sonucuna ulaşmışlardır. Oysa anlamlı iş; zorlayıcı (Ayers ve diğerleri, 2008; Hackman ve Oldham, 1976), keşfedici (Balcı ve diğerleri, 2015) ve ilginç (Arneson, 1987; Chalofsky, 2003) iş olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenliğin kolay bir meslek olarak görülmeye başlanması ve öğretmenlerin bu konudaki şikâyetleri, öğretmenler açısından işin anlamlılığının da süreç içerisinde saygınlıkla benzer ölçüde düşebileceğini göstermektedir.

Sosyal İlişkiler Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sosyal İlişkiler boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri hesaplanmış ve analiz sonuçları Çizelge 23'te verilmiştir.

Çizelge 23

Sosyal İlişkiler Boyutuna İlişkin Standart Sapma ve Aritmetik Ortalama Değerleri

Boyut	Ölçek Maddesi	\bar{x}	ss	Önem Sırası
Sosyal İlişkiler	26. Okulda öğretmenler arasında etkili bir iletişim vardır.	3.86	.83	6
	27. Öğretmenlik başkaları ile güçlü işbirliği yapmayı gerektiriyor.	4.21	.71	3
	28. Öğretmenler ve yöneticiler olarak ortak bir amaca hizmet ediyoruz.	4.25	.77	1
	29. Mesleğim sayesinde diğer insanlarla daha rahat iletişim kurabiliyorum.	4.22	.68	2
	30. Öğretmenlik toplumdaki farklı kesimlerle ilişki kurma imkânı veriyor.	4.16	.78	4
	31. Okula her gün isteyerek gelmemede çalışma arkadaşlarımla iyi ilişkiler içerisinde olmamız etkili oluyor.	4.15	.68	5
Boyut Ortalaması		4.14	.76	

Çizelge 23'te görüldüğü üzere, Sosyal ilişkiler boyutunda öğretmenlerin en fazla katıldıkları görüş “Öğretmenler ve yöneticiler olarak ortak bir amaca hizmet ediyoruz” ($\bar{X}=4.25$) ifadesi olurken; en az katıldıkları görüş ise “Okulda öğretmenler arasında etkili

bir iletişim vardır” ($\bar{X}=3.86$) ifadesi olmuştur. İş hayatındaki sosyal ilişkiler, bireyin iş deneyiminin merkezinde yer almaktadır. Bu ilişkiler aynı zamanda, bireyin örgütüne bağlılığının belirlenmesini sağlamaktadır (Kahn, 2007; akt: Piekkari, 2015, 6). Benzer şekilde araştırmacılar (Gersick, Dutton ve Bartunek, 2000; Wrzesniewski ve diğerleri, 2003) da sosyal ilişkilerin, çalışanların işlerini anlamlı ve aynı zamanda önemli bulmalarında kilit rol oynadığını belirtmektedirler. Buna göre öğretmenlerin işlerini Sosyal İlişkiler boyutunda büyük ölçüde anlamlı bulmaları, işin anlamlılık düzeyi açısından olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin işin anlamlılığının alt boyutlarına ilişkin en yüksek değeri Hizmet İdeali ($\bar{X}=4.62$), en düşük değeri ise Tanınma boyutunda verdikleri görülmektedir. Öğretmenler Hizmet İdeali boyutunda işlerini tamamen anlamlı ($\bar{X}=4.62$) bulmaktadırlar. Öğretmenler İşle Bütünleşme ($\bar{X}=4.16$), Özerklik ($\bar{X}=3.92$), Sosyal İlişkiler ($\bar{X}=4.14$) boyutlarında ise işlerini büyük ölçüde anlamlı bulmaktadırlar. Ancak öğretmenlerin Özerklik boyutunda işlerini anlamlı bulma düzeylerinin, diğer iki düzey ile kıyaslandığında görece daha düşük olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim ($\bar{X}=3.39$) ve Tanınma ($\bar{X}=3.36$) boyutlarında ise işlerini orta düzeyde anlamlı buldukları ve bu iki boyut içerisinde anlamlılık düzeylerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin genel olarak işlerini anlamlı buldukları söylenebilir.

Balcı ve diğerleri (2015) öğretim üyelerinin işlerini anlamlı bulma düzeyleri ile ilgili yapmış oldukları çalışmalarında, öğretim üyelerinin de işlerini büyük ölçüde anlamlı buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Demirtaş (2015) araştırmasında öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve iş doyumlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla araştırmacıların elde ettikleri sonuçların bu araştırmanın sonuçlarıyla uyumlu olduğu görülmektedir. Bu iki sonucun örtüşmesinin nedeni, iki mesleğin temelinde de öğretme hazzının olması olabilir. Nitekim Wrzesniewski ve diğerlerine (1997) göre öğretme işiyle uğraşanlar, diğer mesleklere kıyasla işlerinden daha fazla anlam duygusu elde edebilirler. Bunun neticesinde öğretmenler işlerini daha çok sevebilir ve toplumun ileri götürme adına yarar sağlayabilirler. Grant (2007) da benzer şekilde öğretmenlik mesleğinin anlamlı, aynı zamanda motive edici olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla araştırmanın bulgularının, ilgili alanyazındaki çalışmaların bulgularıyla benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

Öğretmenlere Göre İşin Anlamlılığının Çeşitli Bağımsız Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Kamu ilkokul öğretmenlerinin, her bir boyut ve ölçeğin tamamı açısından işin anlamlılık düzeyi cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim durumu, mezun olunan fakülte ve medeni durum değişkenlerine göre incelenmiştir. Elde edilen fark analizi bulguları değişkenlere ilişkin başlıklar altında verilmiştir.

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgu ve yorumlar. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre işin anlamlılık düzeyinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermediği, ölçeğin tamamı ve her bir boyut için ayrı değerlendirilerek t-testi ile analiz edilmiştir ve analiz sonuçları Çizelge 24’te sunulmuştur.

Çizelge 24

Öğretmenlerin İşin Anlamlılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	\bar{x}	ss	t	sd	p	Anlamlı Fark																																																																									
İşle Bütünleşme	Kadın	289	20.98	3.42	1.43	379	.15	-																																																																									
	Erkek	92	20.37	3.64					Mesleki Gelişim	Kadın	289	20.32	4.61	.46	379	.64	-	Erkek	92	20.58	4.83	Hizmet İdeali	Kadın	289	37.15	2.93	2.62	379	.00	var	Erkek	92	36.23	2.97	Özerklik	Kadın	289	11.71	2.21	.74	379	.46	-	Erkek	92	11.90	2.19	Tanınma	Kadın	289	9.89	2.73	1.3	379	.19	-	Erkek	92	9.48	2.60	Sosyal İlişkiler	Kadın	289	25.21	3.20	1.97	379	.04	var	Erkek	92	24.47	3.06	Genel Olarak Anlamlılık	Kadın	289	125.28	13.05	1.44	379	.15
Mesleki Gelişim	Kadın	289	20.32	4.61	.46	379	.64	-																																																																									
	Erkek	92	20.58	4.83					Hizmet İdeali	Kadın	289	37.15	2.93	2.62	379	.00	var	Erkek	92	36.23	2.97	Özerklik	Kadın	289	11.71	2.21	.74	379	.46	-	Erkek	92	11.90	2.19	Tanınma	Kadın	289	9.89	2.73	1.3	379	.19	-	Erkek	92	9.48	2.60	Sosyal İlişkiler	Kadın	289	25.21	3.20	1.97	379	.04	var	Erkek	92	24.47	3.06	Genel Olarak Anlamlılık	Kadın	289	125.28	13.05	1.44	379	.15	-	Erkek	92	123.02	13.12								
Hizmet İdeali	Kadın	289	37.15	2.93	2.62	379	.00	var																																																																									
	Erkek	92	36.23	2.97					Özerklik	Kadın	289	11.71	2.21	.74	379	.46	-	Erkek	92	11.90	2.19	Tanınma	Kadın	289	9.89	2.73	1.3	379	.19	-	Erkek	92	9.48	2.60	Sosyal İlişkiler	Kadın	289	25.21	3.20	1.97	379	.04	var	Erkek	92	24.47	3.06	Genel Olarak Anlamlılık	Kadın	289	125.28	13.05	1.44	379	.15	-	Erkek	92	123.02	13.12																					
Özerklik	Kadın	289	11.71	2.21	.74	379	.46	-																																																																									
	Erkek	92	11.90	2.19					Tanınma	Kadın	289	9.89	2.73	1.3	379	.19	-	Erkek	92	9.48	2.60	Sosyal İlişkiler	Kadın	289	25.21	3.20	1.97	379	.04	var	Erkek	92	24.47	3.06	Genel Olarak Anlamlılık	Kadın	289	125.28	13.05	1.44	379	.15	-	Erkek	92	123.02	13.12																																		
Tanınma	Kadın	289	9.89	2.73	1.3	379	.19	-																																																																									
	Erkek	92	9.48	2.60					Sosyal İlişkiler	Kadın	289	25.21	3.20	1.97	379	.04	var	Erkek	92	24.47	3.06	Genel Olarak Anlamlılık	Kadın	289	125.28	13.05	1.44	379	.15	-	Erkek	92	123.02	13.12																																															
Sosyal İlişkiler	Kadın	289	25.21	3.20	1.97	379	.04	var																																																																									
	Erkek	92	24.47	3.06					Genel Olarak Anlamlılık	Kadın	289	125.28	13.05	1.44	379	.15	-	Erkek	92	123.02	13.12																																																												
Genel Olarak Anlamlılık	Kadın	289	125.28	13.05	1.44	379	.15	-																																																																									
	Erkek	92	123.02	13.12																																																																													

Çizelge 24’te görüldüğü gibi, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeylerinin İşle Bütünleşme ($t_{(379)}=1.43$; $p>.05$); Mesleki Gelişim ($t_{(379)}=.46$; $p>.05$); Özerklik ($t_{(379)}=.74$; $p>.05$) ve Tanınma ($t_{(379)}=1.3$; $p>.05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan Hizmet İdeali boyutunda kadın öğretmenlerin ortalama puanları ($\bar{X}=37.15$), erkek öğretmenlerin ortalama puanlarına ($\bar{X}=36.23$) göre anlamlı düzeyde yüksektir

($t_{(379)}=2.62$; $p<.05$). Bu farkın etki büyüklüğü 0.31'dir. Cohen ve diğerlerine (2007) göre bu fark küçük etkiyi temsil etmektedir.

Elde edilen bulgulara göre kadınlar yaptıkları işlerini; bireye, çevreye ve topluma yaptığı katkılar açısından erkek öğretmenlere göre daha anlamlı bulmaktadırlar. Harpaz ve diğerleri (2002) maskülen yapıya sahip toplumlarda erkeklerin daha çok yönetici, kadınların ise daha fazla hizmete yönelik işleri tercih ettiklerini ifade etmektedir. Yazarlara göre hizmete yönelik işler; çocuk bakıcılığı, hemşirelik ya da öğretmenlik şeklindedir. Girgin (1995) tarafından da kadınların annelik içgüdüleri sayesinde, mesleği yapmaya daha eğilimli oldukları ve bu nedenle kadın öğretmenlerin meslekle daha uyumlu oldukları ifade edilmektedir (akt: Girgin ve Baysal, 2005). Bu görüşe göre annelik içgüdüne sahip olduğu düşünülen kadın öğretmenlerin, öğrencileriyle iletişimlerinin olumlu olması neticesinde, topluma daha çok katkı sağladıklarını düşündükleri söylenebilir. Nitekim Çapa ve Çil (2000) öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmalarında, kadın öğrencilerin mesleği sevme ve mesleğe duyulan saygı tutumu ortalamalarının, erkek öğrencilerininkine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşımlardır. Bu görüşlere ve sonuçlara karşın bazı araştırmacılar (Hakim, 1996, 205; Harpaz ve Snir, 2003; Baldry ve diğerleri, 2007, 16) erkeklerin işlerine kadınlardan daha çok önem verdiğini ifade etmektedirler.

Sosyal İlişkiler boyutunda kadın öğretmenlerin ortalama puanları ($\bar{X}=25.21$), erkek öğretmenlerin ortalama puanlarına ($\bar{X}=24.47$) göre anlamlı düzeyde yüksektir ($t_{(379)}=1.97$; $p<.05$). Ortalamalar arasındaki bu fark ise küçük etki büyüklüğünü (0.24) temsil etmektedir (Cohen ve diğerleri, 2007). MOW Araştırması'nda kadınlar işin "ilginç" olması gerektiğinin ardından, iyi sosyal ilişkiler sağlaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Buna karşın erkeklerin buna sadece ortalama düzeyde önem verdikleri görülmüştür (Harpaz, 1990). Dolayısıyla MOW Araştırması'ndan bugüne kadınların hâlâ sosyal ilişkilere erkeklerden daha fazla önem verdiklerini söylemek mümkündür. Ayrıca Hektner, Schmidt ve Csikszentmihalyi (2007, 154) kadınların arkadaşlarıyla gerçekleştirdikleri sohbetlerin, erkeklere göre onlar için daha anlamlı olduğunu belirtmektedirler. Gersick ve diğerleri (2000) tarafından yapılan araştırmada da erkeklerin daha işe dönük, kadınların ise daha sosyal ilişkilere dönük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Temel ve Aksoy'a (2001) göre, Türk kültüründe kadınlara ilişkin özellikler daha çok sosyal ilişkilere ifade edilmektedir. Kadınlardan beklenen temel roller; işbirliği yapmaları, duygusal, bakımlı olmaları ve ilgi göstermeleridir. Erkeklerin

ise bağımsız davrandıkları vurgulanmaktadır. Dolayısıyla bu ifadeler, kadın öğretmenlerin işlerini sosyal ilişkiler açısından daha anlamlı bulmalarının nedenleri olarak gösterilebilir.

Yılmaz (2009) öğretmenlerin değer anlayışı ile ilgili yapmış olduğu araştırmada, kadın öğretmenlerin evrensellik, yardımseverlik, uyum ve güvenlik boyutları dâhilindeki ortalamalarının, erkek öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla bu durum, kadın öğretmenlerin işlerini “Hizmet İdeali” ve “Sosyal İlişkiler” boyutlarındaki erkek öğretmenlere göre daha anlamlı bulmalarıyla ilişkili olarak görülebilir.

Çizelge 24’te görüldüğü gibi kadın öğretmenlerin genel olarak işlerini anlamlı bulma düzeyleri ($\bar{X} = 125.28$) erkek öğretmenlere ($\bar{X} = 123.02$) göre daha yüksektir. Ancak bu farklılık anlamlı değildir ($t_{(379)} = 1.44$; $p > .05$). Başka bir ifadeyle, kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir. Benzer şekilde Burke (1999) de yapmış olduğu çalışmada, kadınların ve erkeklerin işe bağlılık, işten zevk alma ve işe dâhil olma düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Baldry ve diğerleri (2007, 16) MOW Araştırması’nda katılımcıların işlerine, aileleri kadar önem vermemelerinin nedeni olarak iş yoğunluğunu ve artan çalışma saatlerinin çalışanlarda gerilim oluşturmasını göstermektedirler. Yazarlar bu gerilimi ise en fazla kadınların hissettiklerini belirtmektedirler. Bunun nedeni ise kadınların hem aktif olarak çalışma hayatlarına devam etmeleri hem de ikinci vardiya olarak görülen ev işlerini birlikte yürütmeye çalışmalarıdır. Benzer şekilde Izraeli (1990) tarafından yapılan araştırmaya göre, kadınlar işte geçirdikleri zamanı sürekli kontrol etme ihtiyacı hissetmektedirler (akt: Harpaz ve Snir, 2003). Dolayısıyla kadınların erkeklere göre işlerini daha az anlamlı bulmaları beklenirken, bu araştırmada anlamlılık ortalamalarının daha yüksek olması ise dikkat çekicidir. Bunun nedeni, öğretmenlik mesleğinin kadınlara daha uygun görülmesi olabilir. Başka bir neden olarak araştırmanın örnekleminin kamu ilkökulu öğretmenlerinden oluşması gösterilebilir. Nitekim Harpaz ve Snir’e (2003) göre kadınlar açısından kamu sektörü, özel sektöre nispeten durağan yapısı ve çalışma saatlerinin düzenli olması açısından daha anlamlı gelmektedir.

Kıdem değişkenine ilişkin bulgu ve yorumlar. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre işin anlamlılık düzeyinin kıdem değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip

göstermediği, ölçeğin tamamı ve her bir boyut için ayrı değerlendirilerek Kruskal Wallis H testi ile sınanmıştır. Farkın kaynağını incelemek için kıdem grupları ikili kombinasyonlar hâlinde Mann Whitney U-testi ile incelenmiş ve farkın kaynaklandığı gruplar belirlenmiştir. Araştırmadaki kıdem grupları 1-5, 6-10, 11-15, 16-20 ile 21 yıl ve üzeri şeklinde belirlenmiştir Analiz sonuçları Çizelge 25’de sunulmuştur.

Çizelge 25

Öğretmenlerin İşin Anlamlılık Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	Sıra Ortalama	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
İşle Bütünleşme	1-5	28	218.68	4	12.74	.01	1-4, 2-4
	6-10	52	214.56				
	11-15	56	189.88				
	16-20	128	165.08				
	21+	117	202.80				
Mesleki Gelişim	1-5	28	239.29	4	8.53	.74	-
	6-10	52	203.13				
	11-15	56	196.81				
	16-20	128	176.65				
	21+	117	186.97				
Hizmet İdeali	1-5	28	169.18	4	4.81	.31	-
	6-10	52	193.20				
	11-15	56	206.36				
	16-20	128	179.06				
	21+	117	200.95				
Özerklik	1-5	28	209.14	4	1.58	.81	-
	6-10	52	197.08				
	11-15	56	197.00				
	16-20	128	185.66				
	21+	117	186.93				
Tanınma	1-5	28	264.86	4	14.84	.00	1-2, 1-3 1-4, 1-5
	6-10	52	176.47				
	11-15	56	185.53				
	16-20	128	181.55				
	21+	117	192.74				
Sosyal İlişkiler	1-5	28	218.48	4	7.80	.09	-
	6-10	52	220.41				
	11-15	56	191.79				
	16-20	128	177.17				
	21+	117	186.10				
Genel Olarak Anlamlılık	1-5	28	236.63	4	10.26	.03	1-4
	6-10	52	206.32				
	11-15	56	194.69				
	16-20	128	170.77				
	21+	117	193.64				

Çizelge 25'te görüldüğü gibi, kıdem değişkeni açısından öğretmenlerin bir bütün hâlinde işlerini anlamlı bulma düzeylerine ilişkin görüşleri [$\chi^2(4) = 10.26, p < .05$] anlamlı bir farklılık göstermektedir. Genel olarak işin anlamlılığı puanlarına bakıldığında, 1-5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin (S.O=236.63), 16-20 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlere göre (S.O=170.77) işlerini daha anlamlı buldukları görülmektedir. Bunun yanı sıra 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin diğer tüm kıdem gruplarına göre sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin işlerini daha anlamlı buldukları söylenebilir. 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin (S.O=193.64) işlerini anlamlı bulma düzeylerinin, 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin (S.O=170.77) anlamlı bulma düzeylerine göre anlamlı düzeyde yüksek olması ise dikkat çekicidir. Bunun nedeni öğretmenlerin emekliliklerinin yaklaşması olabilir. Nitekim Miller'ın (2008, 118) araştırmasına göre insanlar emekli olma konusunda emin değiller ve emekli olduktan sonra bile mesleğe geri dönmeyi düşünebilmektedirler. Brown'a (2005, 7) göre emeklilerin işe geri dönmek istemelerinin nedeni ise emeklilik süresince paraya ihtiyaç duymalarıdır. Buna göre bireylerin emekliliğe yakın olarak işlerine yükledikleri anlamın değiştiğini, bu anlamın ekonomik yarar sağlama boyutuna dönüştüğünü ifade etmek mümkündür.

Öğretmenlerin görüşleri, İşle Bütünleşme [$\chi^2(4) = 12.74, p < .05$] ve Tanınma [$\chi^2(4) = 14.84, p < .05$] boyutlarında da anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre, İşle Bütünleşme boyutunda 1-5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin (S.O=218.68), 16-20 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlere (S.O=165.08) göre işlerini anlamlı bulma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca bu boyut dâhilinde 6-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin (S.O=214.56), 16-20 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlere göre (S.O=165.08) işlerini daha anlamlı buldukları görülmektedir. Buna göre mesleğinin ilk on yılındaki öğretmenlerin, 16-20 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlere göre işleriyle daha çok bütünleştikleri ifade edilebilir. Tanınma boyutunda ise 1-5 yıl (S.O=264.86) arasında kıdeme sahip öğretmenlerin; 6-10 yıl (S.O=176.47), 11-15 yıl (S.O=185.53), 16-20 (S.O=181.55) arasında ve 21 yıl ve üzerinde (S.O=192.74) kıdeme sahip öğretmenlere göre işlerini daha anlamlı buldukları görülmektedir. Buna göre mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, meslekte geçirdikleri yıl arttıkça daha az saygınlığa sahip olduklarını düşündükleri ifade edilebilir.

İşle Bütünleşme boyutunda 1-5 ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre işleriyle anlamlı derecede bütünleşirken, buna karşın 21 yıl ve üzeri öğretmenlerle aralarındaki farkın anlamlı

olmadığı görülmektedir. Robinson, Perryman ve Hayday (2004, x) tarafından 14 örgütte ve 10,000'in üstü çalışanla yapılan araştırmaya göre, işle bütünleşmenin zaman geçtikçe azaldığı görülmüştür. Buna karşın araştırmacılar, çalışanların 60 yaşın üstüne geldiklerinde işle bütünleşmelerinin bir anda arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla 21 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin bir kısmının bu yaş grubuna girebileceği için bu araştırmanın bulgularının, İşle Bütünleşme boyutundan elde edilen bulgularla görece uyumlu olduğu söylemek mümkündür.

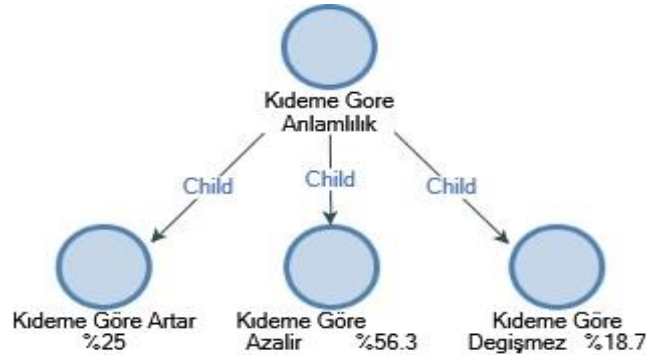
ABD'de 1946 ile 1964 yılları arasında doğan ve bebek patlaması (baby boomers) olarak adlandırılan nesil, şu an hayatlarının ortasına gelmişlerdir. Bu nesil şimdilerde erken emeklilik isteyebilmekte ve işlerinin amacını daha çok sorgulamaktadırlar. Bu çalışanlara işleriyle ilgili ne hissettikleri sorulduğunda ise; anlam kaybı, amaç, güven ve bağlılık yokluğu yaşadıklarını, iş yerine karşı duygusal bağlılıklarının azaldığını ve işlerinin yapmaya değer olup olmadığını sorguladıklarını ifade etmektedirler (Holbeche ve Springett, 2004, 5). Dolayısıyla Türkiye için emekliliği gelmiş ya da yakın olan çalışan grubunun da aynı nesil olarak kabul edilebileceği düşünülürse, kıdem arttıkça öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeylerinin azalmasının benzer nedenlerden kaynaklandığı ifade edilebilir.

Chalofsky (2003) son zamanlarda yapılan iş doyumu araştırmalarında genç neslin daha düşük düzeyde iş doyumuna sahip olduğunu belirtmektedir. Yazarla benzer şekilde Chen (2007, 47) de yapmış olduğu araştırmada katılımcıların işlerini anlamlı bulmalarının, kariyerleri ilerledikçe değiştiğini ifade etmektedir. Genç çalışanlar işlerini neden anlamlı bulduklarıyla ilgili daha kısıtlı açıklama yapmalarına rağmen, nispeten daha deneyimli çalışanlar işlerini anlamlı bulmalarını nedenleriyle belirtmektedirler. Dolayısıyla bu iki yazarın ifade ettiği görüşler, araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Buna karşın Wrzesniewski ve diğerlerine (1997) göre genç çalışanlar, yaşı ilerlemiş çalışma arkadaşlarına göre daha fazla çalışmaya gönüllü olmaktadır. Bunun nedeni ise genç çalışanların kariyerleri doğrultusunda daha iyi bir pozisyona gelebileceklerini düşünmeleridir. Buna göre mesleğin başındaki öğretmenlerin de kariyer beklentisi içinde oldukları ve idealist olmaları neticesinde işlerini daha anlamlı buldukları ifade edilebilir.

Balcı ve diğerleri (2015) tarafından yapılan araştırmada profesörler, yardımcı doçentelere göre işte kendini algılama boyutunda işlerini daha anlamlı bulmaktadırlar. Araştırmacıların elde ettiği bu bulguya göre, işin anlamlılığının kıdem ilerledikçe arttığı söylenebilir. Yazarların elde ettiği bu sonuç da araştırmanın bulgularıyla uyumlu değildir.

Bu uyumsuzluğun nedeni öğretim üyelerinin öğretmenlere göre görece daha özerk çalışabilmelerinden ve işlerinde daha çok gelişim imkânlarına sahip olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim Rogers'a (1961) göre bireyler değişen bir yapının olduğu ve özgürlük elde edebildikleri işlerde çalıştıkları zaman işlerini daha anlamlı bulabilirler (akt: Chalofsky ve Krishna, 2009). Berg ve diğerleri (2010) de öğretim üyelerinin öğretmenlerden daha çok özerkliğe sahip olmaları neticesinde, tutkularını iş ortamına daha kolay aktardıklarını ve bu doğrultuda işlerini daha anlamlı bulduklarını belirtmektedirler. Nitekim araştırmacıların 10 öğretim üyesi, 10 ilkökul öğretmeni ile yaptıkları görüşmelerde, öğretim üyelerinin %90'ının yaptığı işi gerçekten tutku duydukları iş olarak betimlemelerine rağmen, bu oran öğretmenler için %71 şeklindedir.

Görüldüğü gibi nicel araştırma bulguları doğrultusunda, öğretmenlerin işin anlamlılığı düzeyleri kıdeme göre değişiklik göstermekte ve bu durum bazen alanyazın ile örtüşmemektedir. Bu nedenle hazırlanan görüşme formunda öğretmenlere “Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeyleri, kıdeme göre değişmekte midir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin belirttikleri görüşler çeşitli temalar altında toplanmıştır. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre işin anlamlılığının nasıl değiştiği ile ilgili görüşlerinin toplandığı temalar Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Öğretmenlerin Kıdem Değişkeni Açısından İşin Anlamlılığına İlişkin Görüşleri

Şekil 5'te görüldüğü üzere kıdem değişkeni açısından öğretmenlerin görüşleri üç tema altında toplanmıştır. Bu temalar; “Kıdeme Göre Artar”, “Kıdeme Göre Azalır” ve “Kıdeme Göre Değişmez” olarak sıralanmıştır. Çizelge 26'da bu temalara ait öğretmen görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları ile konuya ilişkin doğrudan alıntı örneklerine yer verilmiştir.

Çizelge 26

Öğretmenlerin Kıdem Değişkeni Açısından İşin Anlamlılığının Değişimine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Temalar	Görüşmelerden Elde Edilen İfadeler	f	%
Kıdeme Göre Azalır	Ö1-“Mesleğin başında biraz daha idealist bir yöntemle Don Kişotluk varken içimde, şimdi temas edebildiğim değiştirebildiğim kadarıyla bir öğrenciye katacağım değer ne kadar olacak onu hesap edebiliyorum. Değer verdiğimiz şeyler değişiyor yani, kısaca belki işimi eskisi kadar anlamlı bulamıyorum artık...” Ö5-“Gittikçe işimizden aldığımız anlam azalıyor.”	9	56.3
Kıdeme Göre Artar	Ö2-“Benim açımdan mı soruyorsunuz, şimdi ben zaten Eğitim Fakültesi mezunu değilim, yani öğretmen olarak okumadı; ama ilk dönemlerde mesleğime alışamadım da. Hatta üç yıl ben Milli Eğitim Bakanlığında çalıştım. Ama sonra çocuklar, okulun yarım gün olması, yaz tatilleri filan bana tekrar avantaj gibi geldi ve çocukları özledim. O şekilde tekrar öğretmeye döndüm. O yönden gittikçe benim açımdan anlamlaşıyor. Benim mesleki yeterliliğim artıyor ve kendimi daha tecrübeli görüyorum.”	4	25
Kıdeme Göre Değişmez	Ö3-“Tabii ki anlam konusunda öncelikle öğretmenliği sevmek çok önemli. İçindeki amatör ruhu kaybetmezsen, işin anlamı yıllar geçse de değişmez.”	3	18.7
Toplam		16	100

Çizelge 26’da görüldüğü üzere öğretmenler, işin anlamlılığının kıdem değişkeni açısından nasıl değiştiğiyle ilgili en fazla görüşü “Kıdeme Göre Azalır” ($f=9$, %56.3) teması altında belirtmişlerdir. Diğer görüşler ise “Kıdeme Göre Artar” ($f=4$, %25) ve “Kıdeme Göre Değişmez” ($f=3$, %18.7) temaları altında toplanmıştır. Kıdeme göre anlamlılığın arttığını belirten öğretmenler, meslekten elde edilen deneyim sonucu işin daha zevk alınarak yapıldığını ve bunun neticesinde daha isteyerek çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Kıdeme göre değişmeyeceğini söyleyen öğretmenler ise, anlam duygusunun bireye bağlı olduğunu, öğretmenlik mesleğinin sevildiği takdirde elde edilen anlamın hiçbir zaman değişmeyeceğini belirtmişlerdir. Kıdeme göre anlamlılığın azaldığı yönündeki görüşlere göre bu durumun çoğunlukla çevresel etmenlerden kaynaklandığı görülse de, işin yapısından da kaynaklandığı ifade edilebilir. Nitekim bir öğretmen şu şekilde bir görüş belirtmiştir:

Ö4- Öğretmenin çalıştığı süre artıka deneyimi de artar. Meslek artık daha kolay yapılabilir hâle gelir; ama bazı durumlarda da artık bir yeknesaklık ortaya çıkar, rutinleşmiştir işler ve öğretmen uyuşmaya başlar. O zaman iş anlamsız hâle gelir. Aynı zamanda çevrenin üzerinizdeki baskıları da sizi yıldırabilir. Öyle ki öğretmenlik yıprandığımız için yapılamayacak bir meslek hâline gelir.

Öğretmenin görüşüne göre, öğretmenler her ne kadar meslekte buldukları süre boyunca deneyim elde edip işi daha kolay yapar hâle gelseler de, öğretmenlik zamanla yıpranmaya neden olmaktadır. Bu nedenle öğretmenler mesleğin başlarında sahip oldukları anlam duygusunu zamanla yitirmektedirler. TALIS'e (2009, 30) göre de öğretmenler deneyim kazandıkça becerileri ve mesleki olgunlukları artmasına rağmen; öğretmenlerde değişime direnme, durağanlık ve yenileşmenin azalması gibi durumlar ortaya çıkabilir. Bu nedenle öğretmenlerin kıdemleri artıkça işlerinden elde ettikleri anlamın azalmasının nedeni belki değişime karşı gösterilen direnç ve neticesinde işte ortaya çıkan durağan yapı olabilir. Görüldüğü gibi araştırmanın nitel bulguları, nicel bulgularıyla uyuşmakta ve belli bir ölçüde nicel bulguların sonuçlarını açıklamaktadır.

Yaş değişkenine ilişkin bulgu ve yorumlar. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre işin anlamlılık düzeyinin yaş değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermediği, ölçeğin tamamı ve her bir boyut için ayrı değerlendirilerek Kruskal Wallis H testi ile sınanmıştır. Farkın kaynağını incelemek için kıdem grupları ikili kombinasyonlar hâlinde Mann Whitney U-testi ile incelenmiş ve farkın kaynaklandığı gruplar belirlenmiştir. Araştırmadaki yaş grupları 22-30, 31-35, 36-40, 41-45 ile 46 yaş ve üzeri şeklinde belirlenmiştir. Analiz sonuçları Çizelge 27'de verilmiştir.

Çizelge 27'de görüleceği gibi, öğretmenlerin İşle Bütünleşme [$\chi^2(4) = 9.67, p < .05$] ve Mesleki Gelişim [$\chi^2(4) = 11.14, p < .05$] boyutlarına göre işlerini anlamlı bulma düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Buna göre, İşle Bütünleşme boyutunda 22-30 yaş arasındaki öğretmenlerin (S.O=230.07); 36-40 yaş arasındaki öğretmenler (S.O=165.01) ile 46 yaş ve üzerindeki öğretmenlere (S.O=190.78) göre işlerini anlamlı bulma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Hudson'a (1999) göre insanların işlerinde anlamlılığı araması 30 yaşlarında başlar ve zaman geçince artarak devam etmektedir. Buna göre insanların anlamlılığı araması ve işin anlamlılığının sorgulanması yaş ilerledikçe artmaktadır (akt: Miller, 2008, 44-48). Bu önermeden yola çıkarak 30 yaşa kadar öğretmenlerin çok fazla anlamlılık arayışında olmadıkları için işlerini daha anlamlı buldukları ifade edilebilir.

Çizelge 27

Öğretmenlerin İşin Anlamlılık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Analizi

Boyut	Grup	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
İşle Bütünleşme	22-30	38	230.07	4	9.67	0.46	1-4, 1-5
	31-35	64	193.73				
	36-40	61	198.38				
	41-45	80	165.01				
	46+	138	190.78				
Mesleki Gelişim	22-30	38	245.13	4	11.14	0.25	1-2, 1-3 1-4, 1-5
	31-35	64	185.91				
	36-40	61	196.27				
	41-45	80	179.65				
	46+	138	182.70				
Hizmet İdeali	22-30	38	179.63	4	2.13	.71	-
	31-35	64	191.27				
	36-40	61	197.39				
	41-45	80	179.31				
	46+	138	197.96				
Özerklik	22-30	38	204.26	4	5.33	.26	-
	31-35	64	184.41				
	36-40	61	216.93				
	41-45	80	182.68				
	46+	138	183.77				
Tanınma	22-30	38	217.18	4	2.94	.57	-
	31-35	64	187.16				
	36-40	61	196.71				
	41-45	80	183.81				
	46+	138	187.21				
Sosyal İlişkiler	22-30	38	205.71	4	6.75	.15	-
	31-35	64	217.74				
	36-40	61	190.67				
	41-45	80	186.03				
	46+	138	177.57				
Genel Olarak Anlamlılık	22-30	38	229.39	13.09	7.89	.97	-
	31-35	64	192.77				
	36-40	61	202.39				
	41-45	80	172.71				
	46+	138	185.17				

Mesleki Gelişim boyutunda 22-30 yaş (S.O=245.13) arasındaki öğretmenlerin; 31-35 (S.O=185.91), 36-40 (S.O=196.27), 41-45 (S.O=179.65) yaşları arasındaki ve 46 yaş ve üzerindeki (S.O=182.70) öğretmenlere göre işlerini daha anlamlı buldukları görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin yaşları ilerledikçe mesleki gelişim açısından işlerine yükledikleri anlamın azaldığını ifade etmek mümkündür.

Yaşa göre işin anlamlılığının nasıl değiştiğiyle ilgili ise alanyazında uzlaşmanın olmadığı ifade edilebilir. Emekliliğe yakın işin anlamlılığının arttığını ifade eden Miller'a (2008, 89) göre 50-60 yaşlar arasında kişilik geliştiği için insanların bütüncül olarak işlerini anlamlı bulmaları da artabilmektedir. Quintanilla ve Wilpert (1991) tarafından yapılan araştırmada, yaş artıkça işin merkeziliğinin de arttığı gözlemlenmiştir. Başka bir ifadeyle yaş ilerledikçe iş, bireyin hayatında daha önemli bir konuma gelmektedir. Oysa Snir (2011) yaş ilerledikçe işin merkeziliğinin yerini git gide boş zamana bıraktığını ifade etmektedir. Morse ve Weiss (1955) tarafından yapılan araştırmada ise, emekliliğe yakın yaştaki erkeklerin çalışmama fikrine kapıldığı belirtilmektedir. Araştırmacılarla benzer şekilde Warr'un (1982) 45-64 yaş arasındaki çalışanlarla yaptığı araştırmada, %27 oranında erkek, %36 oranında kadınların para elde ettiklerinde işlerini bırakmak istedikleri, buna karşın bu oranın gençlerde %8 olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Buna göre gençlerin çalışmaya devam etme istekleri %61 oranındadır ve bu oran anlamlıdır. Dolayısıyla yaşla ilgili ortaya çıkan bu farklı görüşlerin ve bulguların kültürden etkilenebileceğini söylemek çeşitli yazarlara göre (Morin, 2004; Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010) mümkündür.

Önemli olarak görülebilecek bir bulgu ise öğretmenlerin Tanınma boyutuna göre işlerini anlamlı bulma düzeylerinin kıdeme göre anlamlı olarak farklılaşırken, yaşa göre anlamlı olarak farklılaşmamasıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin Tanınma boyutu ile ilgili görüşlerinin yaştan değil, meslekte geçirilen süreden etkilendiği söylenebilir. Bu araştırmada kıdemin ve yaştan ayrı iki değişken olarak değerlendirilmesinin nedeni de bu farklılıkları ortaya koymak olarak ifade edilebilir. Nitekim 34 yaşındaki bir öğretmen 10 yıl veya üstü kıdeme sahip olabilirken, yalnızca bir yıllık kıdeme de sahip olabilmektedir. Bundan dolayı bu iki değişkeni ayrı ayrı incelemek işin anlamlılığı açısından gerekli olarak değerlendirilmiştir.

Mezun olunan fakülte değişkenine ilişkin bulgu ve yorumlar. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre işin anlamlılık düzeyinin mezun olunan fakülte değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermediği, ölçeğin tamamı ve her bir boyut için ayrı değerlendirilerek tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Farkın kaynağı ise post-hoc testi ile değerlendirilmiş ve analiz sonuçları Çizelge 28'de sunulmuştur.

Çizelge 28

Öğretmenlerin İşin Anlamlılık Düzeylerinin Fakülte Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Boyut	Grup	N	\bar{X}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
İşle Bütünleşme	Eğitim Fakültesi	224	21.26	3.34	101.95	2	315.86	4.29	.01	1-3
	Eğitim Enstitüsü	44	20.46	3.40	4495.09	378	170.47			
	Diğer	113	20.14	3.68	4598.04	380				
Mesleki Gelişim	Eğitim Fakültesi	224	20.74	4.61	75.58	2	50.98	1.75	.18	-
	Eğitim Enstitüsü	44	19.57	4.44	8170.46	378	11.89			
	Diğer	113	19.99	4.80	8246.04	380				
Hizmet İdeali	Eğitim Fakültesi	224	36.86	2.98	22.92	2	37.79	1.31	.27	-
	Eğitim Enstitüsü	44	36.45	3.28	3315.61	378	21.62			
	Diğer	113	37.25	2.80	338.53	380				
Özerklik	Eğitim Fakültesi	224	11.82	2.09	22.92	2	11.46	.90	.41	-
	Eğitim Enstitüsü	44	11.34	2.75	3315.61	378	8.77			
	Diğer	113	11.78	2.17	3338.53	380				
Tanınma	Eğitim Fakültesi	224	9.91	2.71	8.68	2	4.34	.55	.58	-
	Eğitim Enstitüsü	44	9.73	2.45	1832.67	378	4.85			
	Diğer	113	9.59	2.78	1841.34	380				
Sosyal İlişkiler	Eğitim Fakültesi	224	25.08	3.18	29.17	2	4.03	1.45	.24	-
	Eğitim Enstitüsü	44	24.30	3.30	3803.22	378	7.30			
	Diğer	113	25.24	3.10	3832.40	380				
Genel Anlamlılık	Eğitim Fakültesi	224	125.7	3.18	631.71	2	14.59	1.85	.16	-
	Eğitim Enstitüsü	44	121.8	3.30	64435.62	378	10.06			
	Diğer	113	123.9	3.10	65067.3	380				

Çizelge 28 incelendiğinde, öğretmenlere göre Mesleki Gelişim ($F_{(2,378)}=1.75$; $p>0.05$), Hizmet İdeali ($F_{(2,378)}=1.31$; $p>0.05$), Özerklik ($F_{(2,378)}=.90$; $p>0.05$), Tanınma ($F_{(2,378)}=.55$; $p>0.05$) ve Sosyal İlişkiler ($F_{(2,378)}=1.45$; $p>0.05$) boyutlarının her birinde mezun olunan fakülteye göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Ayrıca işin anlamlılığının genel olarak ele alındığında da anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($F_{(2,378)}=0.16$; $p>0.05$). Buna karşın İşle Bütünleşme boyutunda mezun olunan fakülteye göre anlamlı farklılık gözlenmektedir ($F_{(2,378)}=4.29$; $p<0.05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için post-hoc testlerinden Scheffe

uygulanmıştır. Bu test α hata payını kontrol altında tutabildiği (Kayrı, 2009) ve bulgularda daha tutucu olunmak istenildiği (Büyüköztürk, 2012, 49) için tercih edilmiştir. Buna göre eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X} = 21.26$), diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin ortalamalarına ($\bar{X} = 20.14$) göre anlamlı düzeyde yüksektir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü $\eta^2 = 0.09$ ise bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir (Can, 2013, 157).

Bu araştırmanın bulgularıyla benzer şekilde, Sarpkaya'nın (2000) liselerde çalışan öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada da en yüksek iş doyumunu ortalamasına sahip grup eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerdir. Taşdan ve Tiryaki'nin (2008) araştırmalarında da eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin iş doyumunu ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun nedeni eğitim fakültesi öğretmenlerinin okulda aldıkları dersler neticesinde, mesleğe daha donanımlı başlamalarından ve bu nedenle mesleğin kendileriyle uyumlu olduğunu hissetmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Eğitim durumuna ilişkin bulgu ve yorumlar. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre işin anlamlılık düzeyinin eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermediği, ölçeğin tamamı ve her bir boyut için ayrı değerlendirilerek Kruskal Wallis H testi ile sınanmıştır ve analiz sonuçları Çizelge 29'da verilmiştir.

Çizelge 29

Öğretmenlerin İşin Anlamlılık Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Analizi

Boyut	Grup	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
İşle Bütünleşme	Lisans	41	205.27	2	3.29	.66	-
	Ön Lisans	306	192.42				
	Lisansüstü	34	151.04				
Mesleki Gelişim	Lisans	41	171.16	2	1.94	.19	-
	Ön Lisans	306	194.71				
	Lisansüstü	34	181.54				
Hizmet İdeali	Lisans	41	199.32	2	1.86	.38	-
	Ön Lisans	306	192.47				
	Lisansüstü	34	167.76				

(devam ediyor)

Çizelge 29 (devam)

Boyut	Grup	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Özerklik	Lisans	41	179.73	2	4.21	.40	-
	Ön Lisans	306	196.16				
	Lisansüstü	34	158.19				
Tanınma	Lisans	41	164.95	2	5.70	.12	-
	Ön Lisans	306	197.61				
	Lisansüstü	34	162.90				
Sosyal İlişkiler	Lisans	41	168.24	2	4.30	.60	-
	Ön Lisans	306	196.75				
	Lisansüstü	34	166.65				
Genel Olarak Anlamlılık	Lisans	41	175.91	2	5.44	.12	-
	Ön Lisans	306	197.08				
	Lisansüstü	34	154.50				

Çizelge 29 incelendiğinde, öğretmenlerin İşle Bütünleşme [$x^2(2) = 3.29, p > .05$], Mesleki Gelişim [$x^2(2) = 1.94, p > .05$], Hizmet İdeali [$x^2(2) = 1.86, p > .05$], Özerklik [$x^2(2) = 4.21, p > .05$], Tanınma [$x^2(2) = 5.70, p > .05$] ve Sosyal İlişkiler [$x^2(2) = 4.30, p > .05$] boyutlarında işlerini anlamlı bulma düzeylerinin anlamlı fark göstermediği gözlenmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeylerinin genel olarak da eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır [$x^2(4) = 5.44, p > .05$].

Öğretmenlerin genel olarak işlerini eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bulma düzeyleri incelendiğinde, lisanüstü öğrenim derecesine sahip öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X} = 154.50$), lisans öğrenim derecesine sahip öğretmenler ($\bar{X} = 175.91$) ile ön lisans derecesine sahip öğretmenlerden ($\bar{X} = 197.08$) daha düşük olduğu görülmüştür. Sağnak (2005) tarafından 505 öğretmen ile yapılan ve örgütsel değerleri belirlemeye yönelik olan araştırmada, lisans derecesine sahip öğretmenlerden farklı olarak lisanüstü öğretmenlerinin mantık, yaratıcılık, açıklık, ahlaki tutarlık ve işbirliği değerlerine daha fazla önem verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Nayır (2011, 122) ise öğretmenlerin farklılaşan değerleri doğrultusunda lisanüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin beklentilerinin örgüt tarafından daha zor karşılandığını belirtmektedir. Dolayısıyla lisanüstü öğrenim derecesine sahip öğretmenlerin ortalamasının düşük olmasının nedeni de değişen örgüt değerleri olarak gösterilebilir.

Medeni duruma ilişkin bulgu ve yorumlar. Analize başlamadan önce medeni durum ile ilgili kayıp verilerin olduğu gözlemlenmiş, bu nedenle kayıp veri oranına

bakılmıştır. Bu araştırmada medeni durum değişkeni için kayıp veri oranının %9.4 (36) olduğu görülmüştür. Çokluk ve diğerleri (2012) %15'ten fazla kayıp değer olması hâlinde değişkenin analizden çıkarılması gerektiğini belirtmişlerdir. Medeni durum ile ilgili kayıp verilerin %15 oranından büyük olmaması nedeniyle, değişken analizlere dâhil edilmiştir; fakat analiz 345 kişi üzerinden yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre işin anlamlılık düzeyinin medeni durum değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermediği, ölçeğin tamamı ve her bir boyut için ayrı değerlendirilerek Mann Whitney U testi ile hesaplanmıştır ve analiz sonuçlarına Çizelge 30'da yer verilmiştir.

Çizelge 30

Öğretmenlerin İşin Anlamlılık Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi

Boyutlar	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Anlamlı Fark
İşle Bütünleşme	Evli	306	173.11	52973.0	5626.0	.74	-
	Evli	38	167.55	6367.0			
	Olmayan						
Mesleki Gelişim	Evli	306	169.54	51880.5	4909.5	.12	-
	Evli	38	196.30	7459.5			
	Olmayan						
Hizmet İdeali	Evli	306	172.38	52747.5	5776.5	.95	-
	Evli	38	173.49	6592.5			
	Olmayan						
Özerklik	Evli	306	172.12	52669.5	5698.5	.84	-
	Evli	38	175.54	6670.5			
	Olmayan						
Tanınma	Evli	306	172.62	52822.0	5777.0	.95	-
	Evli	38	171.53	6518.0			
	Olmayan						
Sosyal İlişkiler	Evli	306	174.35	53351.5	5247.5	.32	-
	Evli	38	157.59	5988.5			
	Olmayan						
Genel Olarak Anlamlılık	Evli	306	172.10	52662.0	5691.0	.83	-
	Evli	38	175.74	6678.0			
	Olmayan						

Çizelge 30'da görüldüğü gibi öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeyleri İşle Bütünleşme (U=5626.0, p>.05), Mesleki Gelişim (U=4909.5, p>.05), Hizmet İdeali (U=5776.5, p>.05), Özerklik (U=5698.5, p>.05), Tanınma (U=5777.0, p>.05), Sosyal İlişkiler (U=5247.5, p>.05) boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Aynı

zamanda genel olarak işin anlamlılık düzeyi ($U=5691.0$, $p>.05$) de medeni durum değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Genel olarak öğretmenlerin sıra ortalamaları incelendiğinde ise evli olmayan bireylerin ortalamasının ($S.O=175.74$), evli olanlardan ($S.O=172.10$) görece daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna karşın Miller'a (2008, 35) göre evli ve aynı zamanda çocuğu olan bireylerin işlerini, ailelerine ve kendisine geçim kaynağı olduğu için daha anlamlı bulmaları beklenmektedir. Yazarla benzer şekilde Warr'un (1982) yapmış olduğu araştırmaya göre de bekâr kadınların birçoğu (%74) ekonomik olarak ihtiyaç duydukları takdirde çalışmak istediklerini belirtmektedirler. Fakat aynı araştırmada, 65 yaşın altında ve çalışmayan annelerin ise bir işte çalışma isteği duymadıkları bulgusuna da ulaşılmıştır. Dolayısıyla evli bireylerin çocukları da olduğu takdirde işlerini maddi kazanç olarak gördükleri için anlamlı bulabilecekleri gibi, bunun aksine çocuklarıyla olmak istemelerinden dolayı işlerini anlamsız da bulabilecekleri ifade edilebilir. Nitekim çocuk yetiştirme ve ev işlerinin sorumluluğu gibi konular, kadınlar açısından işin anlamlılığını etkileyebilmektedir (Baldry ve diğerleri, 2007, 14).

Güçlü örgütsel bağlılığı olanlar, işlerini anlamlı bulabilmektedirler (Chalofsky, 2003; Miller, 2008). Buna göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, farklı bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Gören ve Sarpkaya (2014) tarafından yapılan araştırmada evli olan öğretmenlerin duyuşsal bağlılıklarının, bekâr olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıöğen'e (2010) göre de evli öğretmenlerin normatif bağlılıkların bekâr olanlara nazaran daha yüksek olduğu bulunmuştur. Akyol, Atan ve Gökmen (2013) tarafından yapılan araştırma da ise bu iki araştırmayla benzer şekilde, evli öğretmenlerin hem duygusal hem de normatif bağlılıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Nayır (2011, 126) da araştırmasında evli öğretmenlerin, bekâr öğretmenlere göre içselleştirme bağlılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak alanyazında bu araştırmanın bulgularıyla benzer şekilde Çakır'ın (2007) ve Nartgün ve Menep'in (2010) araştırmalarında ise medeni durum, katılımcıların örgütsel bağlılıkları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

Öğretmenlerin İşlerini Anlamalı Bulmalarını Etkileyen Etmenlere İlişkin Nitel Bulgular

Öğretmenlerin işlerini anlamalı bulmalarını olumlu etkileyen etmenlere ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları ile bu konuya ilişkin doğrudan alıntı örneklerine Çizelge 31’de yer verilmiştir.

Çizelge 31

Öğretmenlerin İşlerini Anlamalı Bulmalarını Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Temalar	Görüşmelerden Elde Edilen İfadeler	f	%
İşin Yapısı	Topluma Yararlı Olma Hissi	Ö7- “Yaptığınız işten bir karşılık alıyorsunuz ve bu karşılığı gözlemleyebiliyorsunuz”	9 29
	Öğretme Hazzı	Ö3- “Öğretmenliğin en önemli değeri bence öğretme hazzıdır. Yani öğrencinin öğrendiği şeyleri, dönüt olarak aldığınız zaman haz oluyor.” “Çocuklar olmasa okula gelmek istemeyeceğiz.”Ö15	9 29
	Olumlu Dönütlerin Olması	Ö9- “Yani önemli olan nedir bir çocuğu hayata yetiştirdikten sonra o çocuğun karşına çıkması inanın bana her şeye geliyor.”	3 9.7
Okul İklimi	Olumlu Sosyal İlişkiler	Ö14- “Bu okulda arkadaşlık ilişkileri çok iyi, her yönden. Zor gününüzde, dar gününüzde destekleme açısından bu okuldaki arkadaşlıklar çok iyi. Bu işimden aldığım anlamı olumlu etkiliyor.”	6 19.3
	Yönetici Tarafından Takdir Edilmek	Ö2- “Takdir edildiğimiz zaman, her şey bizi çok mutlu ediyor ve daha çok çalışma azmi geliyor.”	4 13
Toplam		31	100

Çizelge 31’de görüldüğü gibi öğretmenlerin işlerini anlamalı bulmalarını etkileyen etmenler iki tema altında toplanmıştır. İşin Yapısı teması altında yer alan görüşlerden en fazla katılım sağlanan temaların ise “Topluma Yararlı Olma Hissi” ($f=9$, %29) ve “Öğretme Hazzı” ($f=9$, %29) olduğu görülmektedir. Bu görüşler araştırmanın nicel bulgularında, öğretmenlerin işlerini en fazla “Hizmet İdeali” boyutunda anlamalı bulmalarıyla uyumludur. Mesleğin Öğretmenlerin işlerini anlamalı bulmalarını sağlayan en önemli özellikleri; yetiştirilen öğrencilere katkı sağlamak ve onların yetişmelerinde yardımcı olmak olarak ifade edilmektedir. Nitekim Wrzesniewski (2002) de işin anlamlılığını, dünyanın daha iyi bir yer hâline gelebilmesi için, bireyin işi aracılığıyla topluma yaptığı katkı ile ilişkilendirmektedir. Bunu sağlayan işlerden birinin de

öğretmenlik olduğunu belirten yazar, öğretmenliğin diğer işlerden daha önemli olduğunu ifade etmektedir.

Diğer bir ana tema ise “Okul İklimi” temasıdır. Bu durum ise Chalofsky’nin (2010) anlamlı iş ortamlarının oluşturulmasında birinci önceliğin örgüt iklimi olduğunu ifade eden görüşüyle örtüştüğü belirtilebilir. “Okul İklimi” teması içerisinde en fazla görüş ise “Olumlu Sosyal İlişkiler” teması altında toplanmıştır. Morse ve Weiss (1955) her durumda işin anlam veren ve sosyalleşmeyi sağlayan bir etkinlik olması gerektiğini belirtmişlerdir. Nitekim öğretmenlerin verdiği yanıtlara göre okul iklimi ve bunun içerisinde olumlu sosyal ilişkiler işin anlamlılığını sağlayan bir etmen olarak görülebilir. Pratt ve Ashforth’a (2003, 314) göre ise iş hayatındaki sosyal kimlik, esas olarak işin anlamlılığı ile ilişkilidir. Şayet bir çalışan, kendisini çalışma grubu içerisinde değerli bulur ve neticesinde iş arkadaşları ile güçlü ilişkiler kurarsa, bu büyük ihtimalle çalışanlar için olumlu bir anlam duygusunun oluşmasını sağlayacaktır. Wrzesniewski, Dutton ve Debebe (2003) de benzer bir şekilde işin anlamlılığının sosyal temelli ve dinamik yapıyı olduğunu ifade etmektedirler. Dolayısıyla çalışanlar sadece anlamlı görevler beklemezler, aynı zamanda anlamlı ilişkiler de beklerler (Wrzesniewski ve diğerleri, 2003; Grant, 2007). Bunun yanı sıra öğretmenlerin görüşleri, ölçeğin Sosyal İlişkiler boyutundaki görüşler ile de uyumludur.

Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmalarını olumlu etkileyen etmenlerin yanı sıra olumsuz etkileyen etmenler de öğretmenlere sorulmuştur. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmalarını olumsuz etkileyen etmenlere ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları ile bu konuya ilişkin doğrudan alıntı örneklerine Çizelge 32’de yer verilmiştir.

Çizelge 32

Öğretmenlerin İşlerini Anlamlı Bulmalarını Olumsuz Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Temalar	Görüşmelerden Elde Edilen İfadeler	f	%	
İşin Yapısından Kaynaklanan	İş Yükünün Fazlalığı	Ö13- “Öğretmenlerin aslında çalışma saatleri, sırtındaki yük, program bunların hepsi anlamlılığı etkiliyor.”	3	4.5
	Düşük Ekonomik İmkânlar	Ö2- “Maddiyatı da söyleyeyim. Yani şu an en düşük ücret alan düz memurlardan sonra öğretmenler... Tam emeğimizin karşılığını almadığımızı düşünüyorum.”	2	3.1
	Öğretmenliğin Monoton Yapısı	Ö4-“Öğretmenlik belli bir süre sonra monotonlaşıyor, sıkıcı oluyor...”	1	1.5

(devam ediyor)

Çizelge 32 (devam)

Temalar	Görüşmelerden Elde Edilen İfadeler	f	%	
Veliden Kaynaklanan	Velinin Öğretmenin İşine Karışması	Ö13-“Biz sınıf öğretmeniyiz ve sınıf öğretmenliğinde veli çok fazla işin içinde, hani bir ortaokulda ya da lisede böyle değil. Veli sizin her hareketinizi, her ödevinizi, her davranışınızı belki de her şeyinizi sorguladığı için bu sizin anlamlılık düzeyinizi düşürebiliyor.”	8	12.1
	Velinin Öğretmene Karşı Saygısız Tutumları	Ö11- “...velilerin size saygısızca olayı anlamadan dinlemeden tavır takınmaları, şiddet kullanmaları...”	5	7.6
	Veli İle İletişim Problemleri	Ö8-“Velilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin düşüklüğünden kaynaklanan iletişim problemleri...”	4	6.1
	Velinin Çocuğun Durumunu Kabul Etmemesi	Ö4- “...Veli kendi ortamının mükemmel olduğunu, mesela çocuğunun çok iyi kitap okuduğunu ortamının çok güzel olduğunu çocuğunun kendisine göre çok başarılı olduğunu belirtiyor...”	3	4.5
Öğrenciden Kaynaklanan	Öğrencilerin İlgisizliği	Ö6-“...onların dersime olan ilgileri benim öğretmenliğe yüklediğim anlamı ilgilendiriyor ama şu da var; öğrenmeye isteksizlik var genel olarak.”	4	6.1
Yönetimden Kaynaklanan	Yönetimin Adil Olmayan Tutumları	Ö3- “İnsanları bölen, siyasi görüşünü söylemese dâhi öğretmenin tavrından dolayı önyargı ile yaklaşan yöneticiler gördüm ben.”	7	10.6
	Yönetimden Destek Alınamaması	Ö4- “Yalnız bırakılıyor öğretmen. Hatta bir hasım gibi davranıldığını da düşünüyorum. Yönetim hiçbir kararımızda yanımızda olmuyor, kimseye karşı korumuyor bizi.”	3	4.5
	Yöneticiler Tarafından Takdir Edilmeme	Ö1-“...karşılık görmek istiyoruz; ama göremiyoruz. Öğrenciden göreceğiniz karşılık verdiğiniz akademik eğitimin bire bir karşılığın size dönüt olarak gelmesi oluyor, yöneticiden karşılık ise öğretmenlik mesleğini icra ederken değer görmek.”	3	4.5
Sistemden Kaynaklanan	Eğitim Ortamlarının Uygun Olmaması	Ö10- “Okullarımız çok donanımsız. Devlet okulları köy okulu gibi... Doğru düzgün bahçe bile yok.”	4	6.1
	Öğretmenin Kolay Şikâyet Edilmesi	Ö12- “Tabii bu da öğretmenlik mesleğini olumsuz etkileyebiliyor öğretmenler üzerinde. Acaba ben şikâyet alabilir miyim diye? Eğitim öğretime başlarken de bu olumsuz düşüncelerle başlıyor.” Ö15- “Alo 147 ile savunmak zorunda bırakılmak potansiyel suçlu durumuna düşürüyor bizi. Çaresiz ve yalnız bırakıldığımızı düşünüyorum.”	4	6.1
	Okulların Güvensiz Bir Ortam Hâline Gelmesi	Ö10- “Yani öğrenci kalkıp öğretmeni dövüyor. Çok rahat yöneticiyi kendi makamında bıçaklayabiliyor. Hemen aşağıdaki bir okulda öğrenci, müdür yardımcısını makamında bıçakladı. Veli öğretmeni dövüyor, sınıf bastıyor.”	4	6.1

(devam ediyor)

Çizelge 32 (devam)

Temalar	Görüşmelerden Elde Edilen İfadeler	f	%	
Sistemden Kaynaklanan	Ani ve Plansız Değişiklikler	Ö2- “...sürekli bir şeylerin değişmesi... Yani bizlere sormadan, hiçbir şekilde bizim görüşümüz alınmadan sürekli değişiklikler yapılıyor. Yapboz tahtası gibi...”	3	4.5
	Sınıf Mevcutlarının Fazla Olması	Ö5- “Sınıf mevcutlarının kalabalık olması, şu anki sınıfım 45 kişi ki ben Şırnak'ta öğretmenlik yaptım beş yıl. Oradaki mevcut bile 42-43'ü geçmemişti. Burada 45 kişi.”	3	4.5
	Bireysellikten Uzak Eğitim Sistemi	Ö10-“Eğitim sistemi tamamen çocukların yeteneklerini ve beyinlerini kör ediyor. Yetenekli bir çocuk da olsa, hepsini aynı makineden tornadan çıkarıp atıyorsunuz. Çocuklar müzisyen de olsun çok iyi sporcu da olsun.”	2	3.1
Diğer Görüşler	Ö3- “Yani başarısızlığın faturası sürekli öğretmene kesilmeye çalışıyor. Başarı ya da başarısızlık sadece öğretmene bağlı değil yani veli de var çevre de var.” Ö1- “Fakültede aldığımız eğitim alanla örtüşmeyebiliyor. Bu noktada öğretmen mesleğe girdikten sonra kendi içinde de bir çelişkiye girebiliyor.” Ö3- “Yöneticilerden izin almadan hiçbir şey yapamıyoruz. Örneğin geziye bile gidemiyoruz. Bu nedenle bazı öğretmenler izinsiz olarak öğrencilerini geziye götürüyorlar. Hiçbir hükmümüz yok.”	3	4.5	
Toplam		66	100	

Çizelge 32’de görüldüğü gibi öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmalarını etkileyen olumsuz etkileyen etmenler; “İşin Yapısından Kaynaklanan”, “Veliden Kaynaklanan”, “Öğrenciden Kaynaklanan”, “Yönetimden Kaynaklanan” ve “Sistemden Kaynaklanan” şeklinde beş ana tema altında toplanmaktadır. Teorik bilgilerin pratik ile uyuşmamasından kaynaklı sorunlar, öğretmenlerin başarısızlığın temel nedeni olarak görülmesi ve özerkliğin az olması gibi konular ise diğer görüşler teması altında birleştirilmiştir.

İşin anlamını etkileyen ve işin yapısından kaynaklanan olumsuzluklara ilişkin öğretmen görüşlerinde en fazla görüş alan tema “İş Yükünün Fazlalığı” ($f=3$, %4.5) iken, bunun ardından “Düşük Ekonomik İmkânlar” ($f=2$, %3.1) ve “Öğretmenliğin Monoton Yapısı” ($f=1$, %1.5) temaları gelmektedir. Öğretmenler, özellikle ilkokulda çalıştıkları için mesleğin özveri gerektirdiğini ifade etmektedirler. Bunun yanı sıra, öğretmenliğin düşük ekonomik imkânlarının da öğretmenlerin sosyal hayatını olumsuz etkilediği görüşü belirtilmektedir. Veliden kaynaklanan olumsuzluklar konusunda “Velinin Öğretmenin

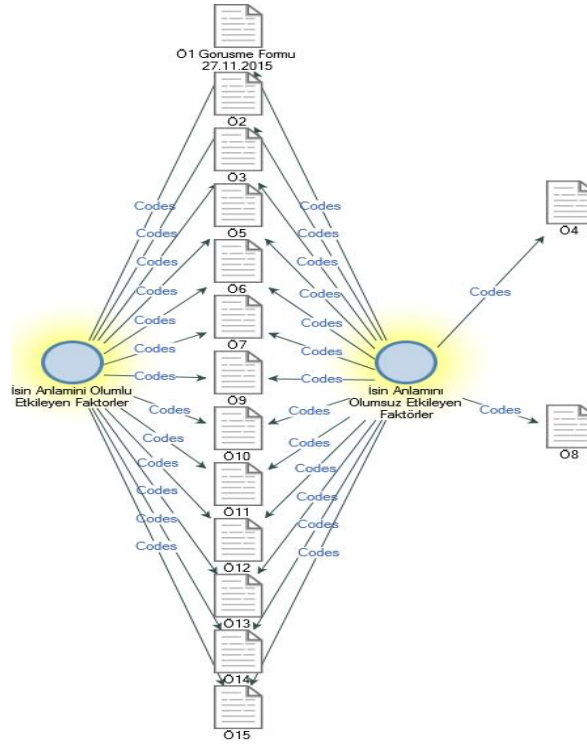
İşine Karışması” ($f=8$, %12.1) en fazla görüş alan tema olurken; en az görüş bildirilen tema “Velinin Çocuğunun Durumunu Kabul Etmemesi” ($f=3$, %4.5) şeklindedir. Öğretmenler velinin öğretmenin işine çok fazla karıştığı, hatta bu durumun iletişim problemlerine neden olduğunu ifade etmektedirler. Bunun yanı sıra, velilerin çocuklarının başarısızlığını kabul etmemeleri de öğretmenlerin belirttiği diğer bir konudur. Öğrenciden kaynaklanan olumsuzluk olarak öğretmenlerin görüşleri tek bir tema etrafında toplanmıştır. Bu tema “Öğrencinin İlgisizliği” ($f=4$, %6.1) şeklindedir. Öğrencilerin derse ilgilerinin işin anlamlılığını etkilediğini belirten öğretmenler, öğrencinin ilgisizliğiyle karşılaştıklarında ise anlam duygusunun azaldığını ifade etmektedirler.

Yönetimden kaynaklanan olumsuzluklar ise “Yönetimin Adil Olmayan Tutumları” ($f=7$, %10.6), bunun ardından ise “Yönetimden Destek Alınamaması” ($f=3$, %4.5) ve “Yöneticiler Tarafından Takdir Edilmeme” ($f=3$, %4.5) temaları gelmektedir. İşin anlamını etkileyen ve sistemden kaynaklanan nedenlere ilişkin öğretmen görüşlerinde öne çıkan temalar ise “Eğitim Ortamlarının Uygun Olmaması” ($f=4$, %6.1), “Öğretmenin Kolay Şikâyet Edilmesi” ($f=4$, %6.1), “Okulların Güvensiz Bir Ortam Hâline Gelmesi” ($f=4$, %6.1), “Ani ve Plansız Değişiklikler” ($f=3$, %4.5), “Sınıf Mevcutlarının Fazla Olması” ($f=3$, %4.5) ve “Bireysellikten Uzak Eğitim Sistemi” ($f=2$, %3.1) şeklinde sıralanmaktadır.

İşin anlamlılığını iş doyumunu ile ilişkilendiren yazarlara göre (Csikszentmihalyi, 1990; Treadgold, 1996) anlamlılık hissi çalışanın işten aldığı doyumunu olumlu yönde etkilemektedir. Şahin’in (2013) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin ücretlerinin yüksek olmaması, adil olmayan değişiklikler ve medyada sürekli eleştirilere maruz bırakılmaları öğretmenlerin iş doyumunu olumsuz yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada işin anlamlılığını olumsuz etkileyen etmenlerin çalışmacının ifade ettiği bu nedenlerle benzerlik göstermesi ise işin anlamlılığı ve iş doyumunun ilişkili olduğunu destekler niteliktedir.

Öğretmenlere göre işin anlamlılığını olumlu ve olumsuz etkileyen etmenler incelendiğinde, işin anlamlılığını olumsuz etkileyen etmenlerin olumlu etkileyen etmenlere göre daha ağırlıklı olduğu görülmektedir. Nicel araştırma bulgularında öğretmenlerin işlerini büyük ölçüde anlamlı buldukları görülmektedir; fakat nitel çalışmada öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ortaya çıkan bu durum ise dikkat çekicidir. Görüşme yapılan öğretmenlerin işin anlamlılığını etkileyen etmenlere ilişkin

görüşlerinin nasıl dağıldığını belirlemek amacıyla katılımcıların görüşleri NVivo programında karşılaştırılmış ve bu karşılaştırma Şekil 6’da verilmiştir.



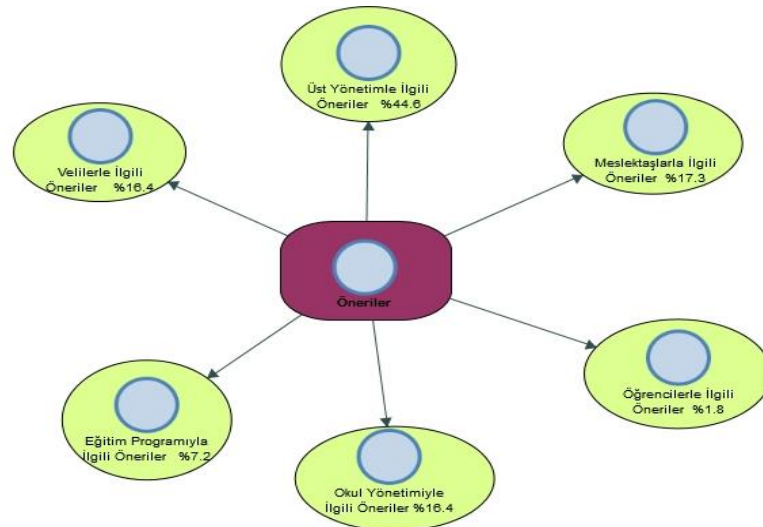
Şekil 6. İşin Anlamlılığını Etkileyen Olumlu ve Olumsuz Etmenlerin Karşılaştırılması

Şekil 6 incelendiğinde öğretmenlerden 13’ünün (%86.7) öğretmenlik mesleğinin olumlu ve olumsuz yönleri ile ilgili görüş belirttikleri, ikisinin ise (%13.3) mesleğin olumlu yanları konusunda hiçbir görüş belirtmedikleri görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin işlerini anlamlı olarak bulmalarını sağlayan hiçbir etmenin olmadığı şeklinde değerlendirilebilir. Bu öğretmenlerden biri Ö8 “Öncelikle öğretmenin kendini iyi bir sistem içerisinde hissetmesi gerekli. Böyle bir sistem olmadığı için okula bile gelmek istemiyorum.” şeklinde görüş belirtmektedir. Diğer bir öğretmen ise Ö4 “Yaptığımız işin karşılığını göremiyoruz ki... Yani karşılığını belki çocuktan görürsünüz; ama o da ilgisiz.” görüşünü ifade etmektedir. Ö8 ile kodlanan öğretmen kadın; 41 yaşında ve eğitim fakültesi mezunudur. Ö4 ise erkek, 46 yaşında ve aynı şekilde eğitim fakültesi mezunudur. Bu iki öğretmenin de eğitim fakültesinden mezun olmuş olmaları ise dikkat çekici bir noktadır. Bunun nedeni ise eğitim fakültesinden yüksek beklentilerle mezun olan öğretmen adaylarının, meslekte bu beklentilerinin karşılanmamış olması olabilir. Öğretmenlerin benzer ortamlarda çalışmalarına rağmen büyük çoğu işlerini anlamlı bulurken; bir kısmının anlamlı bulmamasının nedeni bireysel farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Nitekim Morse ve Weiss’e (1955) göre işin anlamlılığı yapılan işten

kaynaklanır; ama bireyin de kim olduğu ile ilgilidir. Wrzesniewski ve diğerleri (2003) de benzer şekilde işin anlamlılığının bireysel olduğunu ifade etmektedirler. Nitekim bir bireyin işe karşı motivasyonu, bireyin işine olan tutumuna da bağlıdır. Bir iş birey için istek uyandırmasa dâhi, eğer birey görmeyi istiyorsa onun iyi bir tarafını görebilir (Csikszentmihalyi 2004, 87). Bundan dolayı aynı işte çalışan bir birey işini anlamlı bulurken diğeri bulmayabilir. Wrzesniewski ve diğerlerine (1997) göre de aynı iş, aynı örgüt içerisindeki bireylerde bile farklı anlamlar ifade edebilmektedir. Dolayısıyla tüm olumsuzluklara rağmen işini anlamlı bulan öğretmenler olabilirken, bunun tam tersi düşünen öğretmenlerin olması da doğaldır.

Öğretmenlere Göre İşin Anlamlılığının Artması İçin Önerilerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin işin anlamlılığının artması için yapılması gerekenler ile ilgili önerilerini almak adına “*Öğretmenlik mesleğinin daha anlamlı hâle gelmesi için yapılması gerekenler nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin işin anlamlılığının artması için önerileri çeşitli temalar altında toplanmıştır. Öğretmenlerin işin anlamlılığının artması için önerilerinin toplandığı temalar Şekil 7’de sunulmuştur.



Şekil 7. Öğretmenlere Göre İşin Anlamlılığının Artması İle İlgili Öneriler

Şekil 7 incelendiğinde, öğretmenlere göre işin anlamlılığının artması için önerilenlerin altı ana tema altında toplandığı görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin görüşlerinde en fazla frekansa sahip temanın “Bakanlıkla İlgili Öneriler” olduğu görülmektedir. Bu temanın önerilerin neredeyse yarısını (%44.6) oluşturmaktadır. Buna göre öğretmenlerin işlerini daha anlamlı bulmaları için bakanlığın yapması gerekenleri diğer paydaşların yapmaları gerekenlerden daha fazla olduğunu düşündükleri

söylenbilir. Öğretmenlerin bakanlığın yapması gerekenler ile ilgili görüşlerinin frekans, yüzde dağılımı ve konuya ilişkin doğrudan alıntı örneklerine Çizelge 33’te yer verilmiştir.

Çizelge 33

Öğretmenlerin Bakanlık İle İlgili Önerilerine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Temalar	Görüşmelerden Elde Edilen İfadeler	f	%
Eğitim Ortamları İyileştirilmeli	Ö3-“Eğitim ortamları öğrencinin eğitim anlayışını tamamen değiştiriyor. Bu ortamlar bütün devlet kurumları tarafından hazırlanmalı ve desteklenmelidir. Bu şekilde öğretmenlik daha anlamlı olacaktır.”	7	14.3
Hizmet İçi Eğitim Uygulamaları Etkili Olmalı	Ö7-“Ama aldığımız hizmet içi eğitimler işimizi daha anlamlı bulmamızı sağlamıyor; çünkü etkili değil. Anlatacak kişilerin çok iyi seçilmiş ve anlatmayı bilen kişiler olması gerekiyor. Slaytlarla uyutmayanlar olursa mesela...”	6	12.2
Öğretmenliğin Saygınlığı Artırılmalı	Ö10-“Öğretmenliğin bu kadar değersiz olmadığını yani öğretmenlik mesleğinin çok onurlu bir iş olduğunu, insan yetiştirme noktasında olduğunu ve eğitim ile sağlığın toplumun temel taşı olduğunu göstermeleri lazım.”	6	12.2
Maddi İyileştirmeler Yapılmalı	Ö14-“Öğretmenlik mesleğini diğer meslekler gibi değer verilse; maddi yönden, ücret yönünden imkânlar yönünden... Belki biraz daha maddi katkı sağlanırsa emin olun bu ülkenin eğitim seviyesi yükselecektir. Öğretmenlerin çoğu küskün, verdiğimiz emeğin karşılığını ne çocuklardan ne velilerden ne de maddi olarak alabiliyoruz diye...”	5	10.2
Kalıcı ve planlı değişiklikler yapılmalı	Ö3-“Yani MEB tarafından amaç, hedef, vizyon bu esaslar tam belirlenmeli ve bu yönelimler, hükümete yönetime ve hatta bakana göre değişmemeli. Bu anlamlılığın kazanılması açısından önemli.”	4	8.2
Meslekte Rotasyon Getirilmeli	Ö13-“Ben rotasyonu destekliyorum. Yapılması gerektiğini düşünüyorum. Okul değiştirmek bir öğretmeni kendine getirebiliyor; çünkü her okul farklı bir kültürdür. İnsan orada hep farklı şeyler öğreniyor, kendilerini yenileyebiliyor. Yoksa bu monotonluk onlar için de, o öğretmenlerle çalışanlar için de anlamsız oluyor.”	3	6.1
Şikâyet Hatları Kapatılmalı	Ö2-“Alo 147 gibi hatlar artık öğretmenleri kolay şikâyet edilebilir bir konuma soktu. Bu da öğretmenlerin işine olan saygısını azalttı. Bu hattın kalkması gerekiyor. Daha önce öğretmen neydi ki, şimdi ne oldu?” Ö11-“Sadece veliye, öğretmen ile bir şikâyetiniz varsa bize söyleyin demek sanki şikâyet ve dert iletme yeri olarak görülmesine neden oluyor. Teşekkür için arayan çok azdır, adı aslında teşekkür hattıdır; ama teşekkür için arayan yoktur ve herkes öğretmenden ya da okuldan şikâyet eder. Kimsenin bakanlıktan şikâyet etmek aklına gelmez.”	3	6.1

(devam ediyor)

Çizelge 33 (devam)

		Temalar	Görüşmelerden Elde Edilen İfadeler	f	%
Bakanlık İle İlgili Öneriler	Sınıf Mevcudu Azaltılmalı	Ö9-“Ankara’ya gelip 45 kişiyle karşılaşmak direkt motivasyonumu, bütün isteğimi, hevesimi öldüren bir durum oldu. Sınıf mevcudu bakanlıkla ilgili, sonuçta okul yönetiminin okul yapma yetkisi yok...”	3	6.1	
	Mesleki Sınav Sistemi Olmalı	Ö12-“Bu noktada öğretmenlerin mesleki sınava tabi tutulması, belli bir yıl aralıklarında yenilenmeyi kontrol etme adına yapılmalı. Denetim adına çünkü denetim faaliyetleri bakanlıkta çok kültleştii, çok kısırlandı. Öğretmen ‘Oh ben öğretmen oldum, yeter bana bu dememeli’ diye düşünüyorum. ”	3	6.1	
	Performans Değerlendirme Sistemi Olmalı	Ö9-“Öğretmenin performansına göre değerlendirilmesi gerekiyor.”	3	6.1	
	Objektif Denetimler Olmalı	Ö13-“Bakanlık nasıl yapar, ne eder... Belki bakanlığın teftişlerinde not sistemi daha iyiydi öğretmenin motive edilmesi açısından...”	2	4.1	
	Diğer Görüşler	Ö5-“Biz yaşı gelmiş öğretmenler emekli olsun diyoruz ama emeklilik ücretleri o kadar düşük ki, bu insan emekli olduğunda nasıl bırakacak bu işi? Ama genç kadro olmayınca da bizim istekliliğimiz azalıyor.” Ö1-“Bakanlık ve bürokrasi işin içinde olmamalı bence. Öğrenciyle bu kadar iç içe olan, toplum içinde olan bir meslek olarak öğretmenlik bu kadar evraka gömülmemeli. Bu kadar resmiyete gömülmemeli.”	4	8.2	
Toplam			49	100	

Çizelge 33’te görüldüğü gibi, öğretmenlerin bakanlıkla ilgili önerilerinde görüşleri en fazla “Eğitim Ortamları İyileştirilmeli” ($f=7$, %14.3), “Hizmet İçi Eğitim Uygulamaları Etkili Olmalı” ($f=6$, %12.2) ve “Öğretmenliğin Saygınlığı Artırılmalı” ($f=6$, %12.2) temaları altında toplanmıştır. Öğretmenler bu temaların ardından “Maddi İyileştirmeler Yapılmalı” ($f=5$, %10.2) önerisinde bulunmuşlardır. İş doyumunu etkileyen dışsal yordayıcı olan maddi ödüllendirmelerin öğretmenlerin işin anlamlılığının artması için önerileri arasında görece öncelikli olduğu görülmektedir. İşin anlamlılığının maddi durumdan önemli olduğu çeşitli yazarlar (Chalofsky, 2003; Bunderson ve Thompson, 2009) tarafından belirtilirken, Türk öğretmenlerin bu duruma yüksek sıralarda önem vermeleri ise dikkat çekicidir. Örneğin; Cascio’ya (2003) göre Amerikalılar anlamlı ve önemli işe; terfi, gelir, iş güvenliği ve çalışma saatlerinden daha çok değer verdiklerini belirtmektedirler (akt: Grant 2007). Ülkeler arası bu farkın nedeni ise Türkiye’de öğretmenlerin ücretlerinin diğer ülkelerin gerisinde kalması olabilir. Nitekim 2010 yılında yapılan araştırmada, Türkiye’deki öğretmen ücretlerinin hâlâ OECD ülkelerinin

gerisinde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Mesleğin başındaki öğretmenlerin ücretleri arasındaki fark %15 civarındayken, üst skalada ücret farkı %40'ın üzerindedir (MEB, 2013).

Diğer görüşler içerisinde MEB'in öğretmenlerin görüşlerine önem verip dönütler vermesi ve değişikliklerin bu çerçevede yapılması gerektiği ile ilgili görüşler yer almaktadır. Örneğin bir öğretmen Ö3 "Kitaplardaki yazım hataları bile düzeltilmiyor. Milli Eğitim Bakanlığı artık eğitim ve öğretimi hiç umursamıyor. Bakanlığın daha ulaşılabilir bir kurum olması gerekli" diye düşünmektedir. Başka bir öğretmen ise Ö6 "Her sene sonu ders kesim raporları veriyoruz verdiğimiz hiçbir raporun dönüşünü görmüyoruz mesela. Öğretmen bunu görebilmeli, söylediği şey dinlenebilmeli" şeklinde görüş belirtmektedir. Öğretmenlerin okul yönetiminin yapması gerekenler ile ilgili görüşlerinin frekans, yüzde dağılımı ve konuya ilişkin doğrudan alıntı örneklerine Çizelge 34'te yer verilmiştir.

Çizelge 34

Öğretmenlerin Okul Yönetimi İle İlgili Önerilerine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Temalar	Görüşmelerden Elde Edilen İfadeler	f	%
Öğretmenler Özerk Olmalı	Ö1- "Öğretmen özgür olmalı bence... Örneğin geziye katılma kararını kendisi verebilmeli."	4	22.2
Öğretmenin Takdir Edilmesi Lazım	Ö6- "Kendi okul yönetimimizin bize değer vermesi ve yardımcı olması gerekiyor. Örneğin okul müdürünün bize verdiği ödüller, sertifikalar çoğaltılabilir."	4	22.2
Adil ve İyimser Olunmalı	Ö2- "İdare açısından da daha adil ve iyimser olunmalı. Öğretmenin işini kolaylaştırıcı ne varsa o yapılmalı."	3	16.6
Öğretmen Para Toplamamalı	Ö15- "Veliler, toplantı olduğunda 'Öğretmen kesinlikle para isteyecek' şeklinde düşünüyor. Para istemenin dışında da bir şey yapıp onları çağırmanız lazım ki okulu sevsinler."	3	16.6
Öğretmenle İletişim Artırılmalı	Ö1- "Üçlü sac ayağı diyoruz ya öğretmen veli ve okul ilişkisi filan, hani bu saçakların her birini ele alıp çözüm üretmek lazım yoksa sürekli kaos içinde devinip duruyor ve kimse el atmazsa böyle devam edeceğini düşünüyorum ben. Bu nedenle okul yönetimi öğretmenle iletişimini artırmalı."	2	11.2
Veli Eğitilmeli	Ö3- "Veli eğitilmeli ve artık şu biliniyor ki veliler daha olayın içinde ve daha hâkim eğitime. Ama bu hâkimiyet verilirken de veliye asla öğretmenin işine karışma hakkını veriliyor şeklinde anlaşılmalı."	2	11.2
Toplam		18	100

Çizelge 34'te görüldüğü gibi, öğretmenler okul yönetimi ilgili en fazla “Öğretmenler Özerk Olmalı” ($f=4$, %22.2) ve “Öğretmenin Takdir Edilmesi Lazım” ($f=4$, %22.2) temalarında görüş belirtmişlerdir. Yeoman (2014) bireylerin anlamlı iş deneyimi yaşayabilmeleri için özgürlük, özerklik ve saygınlık elde etmeleri gerektiğini belirtmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin okul yönetiminin yapması gerektiğiyle ilgili görüşlerinde en fazla bu konuya değinmeleri işin anlamlılığı için önemlidir ve alanyazın ile örtüşmektedir. Öğretmenlerin eğitim programı için yapılması gerekenler ile ilgili görüşlerinin frekans, yüzde dağılımı ve konuya ilişkin doğrudan alıntı örneklerine Çizelge 35'te yer verilmiştir.

Çizelge 35

Öğretmenlerin Eğitim Programı İle İlgili Önerilerine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Temalar	Görüşmelerden Elde Edilen İfadeler	f	%	
Eğitim Programı İle İlgili Öneriler	Eğitim Programları Bölgesel Olarak Yapılandırılmalı	Ö2- “Şimdi bize bir müfredat dayatıyorlar, mesela İnsan Hakları gibi bir ders var; ne kitabı var, ne kılavuzu var, hiçbir şeyi yok. Yani istiyorum ki öğretmen kendi sınıfının şartlarına göre öğrencilerine göre yine zümreleriyle birlikte bölgeye ve çevre şartlarına uyumlu bir müfredat oluşturabilsin.”	3	37.5
	Eğitim Programları İle İlgili Öğretmenlerin Görüşleri Alınmalı	Ö5- “Yani gerçekten neyle alakalı değişiklik yapılacaksa mesleğin içinden gelenlerin karar vermesi lazım. Çünkü doğruyu da yanlışını da gören biziz. O kadar sistem değişti, o sistemi eleştiren yine bizleriz; ama biz mi karar verdik bu sisteme, hayır yani...”	3	37.5
	Eğitim Programlarının Yoğunluğu Azaltılmalı	Ö12- “Yıl boyunca o ders kitaplarının içindeki programı yetiştirmekle uğraşan öğretmenler öğrenciyle bire bir iletişim kuramıyor, yetersiz kalabiliyor ve kendine ait bir programı uygulamaya zaman bulamıyor. Bu da öğretmen açısından olumsuzluk yaratıyor, öğrenciyi tanımak adına. Bu nedenle yoğunluk azaltılsa...”	2	25
Toplam		8	100	

Çizelge 35'te görüldüğü gibi öğretmenlerin eğitim programı ile ilgili önerilerinde en fazla görüş alan temalar “Eğitim Programları Bölgesel Olarak Yapılandırılmalı” ($f=3$, %37.5) ve “Eğitim Programları İle İlgili Öğretmenlerin Görüşleri Alınmalı” ($f=3$, %37.5) şeklindedir. Bu temaların ardından “Eğitim Programlarının Yoğunluğu Azaltılmalı” ($f=2$, %25) teması gelmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre eğitim programlarının yeniden

yapılandırılması gerektiği söylenebilir. Bunun yanı sıra bu yapılandırma esnasında öğretmenlerden ve uzmanlardan görüşler alınması gerektiği de ifade edilebilir. Eğitim programları ile ilgili görüşlerin genel olarak işin anlamlılığını nasıl etkilediği ise Ö5 “Eğitim programını yetiştirirken öğrenci ile mekanik ilişki oluyor. Nerede değerler? O yüzden en basitinden ben ücretten bile şikâyet etmiyorum, sadece programın düzeltilmesini istiyorum” şeklinde bir öğretmenin belirttiği bu ifadeden anlaşılabilir. Öğretmenlerin meslektaşlarının yapmaları gerekenler ile ilgili görüşlerinin frekans, yüzde dağılımı ve konuya ilişkin doğrudan alıntı örneklerine Çizelge 36’da yer verilmiştir.

Çizelge 36

Öğretmenlerin Meslektaşları İle İlgili Önerilerine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Temalar	Görüşmelerden Elde Edilen İfadeler	f	%	
Meslektaşlar İle İlgili Öneriler	Gelişmeye Açık Olunmalı	Ö10- “...kesinlikle kendimizi aşmamız gerekiyor. Yeni fikirlere açık olmamız gerekiyor, güncellememiz gerekiyor.”	6	31.6
	Veli İle İşbirliği Sağlanmalı	Ö3- “Veliyi gerçekten o kaleyi satın alıp içten fethettiğiniz zaman velinin bakış açısını olumluya çevirebileceğine de inanıyorum ben.”	5	26.3
	Mesleğe Saygılı Olunmalı	Ö7- “Bakanlıktan önce öğretmenlerin yaptıkları mesleğe saygı duymaları gerekiyor. Öncelikle onların mesleğin değerini yüceltmeleri gerekiyor.”	3	15.8
	Meslektaşlar Arası İyi İletişim Olmalı	Ö2- “Öğretmenler arası işbirliğinin artması lazım.”	2	10.5
	Bilimsel Yöntemler Kullanılmalı	Ö11- “Bu konuda daha bilimsel yöntemlerin kullanılması gerektiğini düşünüyorum. Her çocuk her öğretmene de emanet edilmemeli.”	2	10.5
	Öğrenciye Karşı Olumlu Tutum Sergilenmeli	Ö3- “Öğrenciye eleştirel gözle bakmak yanlış zaten. Öğrenci noktası olumsuzluğu nitelendirmek de yanlış.”	1	5.3
Toplam		19	100	

Çizelge 36’da görüldüğü gibi öğretmenler meslektaşları ile ilgili önerilerinde en fazla “Gelişmeye Açık Olunmalı” ($f=6$, %31.6) ve “Veli İle İşbirliği Sağlanmalı” ($f=5$, %26.3), temalarında görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlerin ardından öğretmenlerin bir diğer önerisi “Mesleğe Saygılı Olunmalı” ($f=3$, %15.8) şeklindedir. Öğretmenlerin öğrencilerin yapmaları gerekenler ile ilgili önerilerinin fazla olmaması nedeniyle, veliler ve öğrenciler ile ilgili öneriler bir arada; fakat ayrı değerlendirilerek verilmiştir.

Öğretmenlerin, veliler ve öğrenciler ile ilgili görüşlerinin frekans, yüzde dağılımı ve konuya ilişkin doğrudan alıntı örneklerine Çizelge 37’de yer verilmiştir.

Çizelge 37

Öğretmenlerin Veliler ve Öğrenciler İle İlgili Önerilerine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Temalar		Görüşmelerden Elde Edilen İfadeler	f	%
Veliler İle İlgili Öneriler	Öğretmenin Kararlarına Güvenilmeli	Ö13-“Veli şöyle, çocuğu ortaokula gelen kadar sürekli öğretmenle ve iç içe çünkü merak ediyor. Küçük çocuğu olduğu için emanet edemiyor belki güvenemiyor. Ama güvenmesi gerekiyor. Sürekli iç içe olduğu için öğretmen çok bunaltıyor.”	6	42.9
	Öğretmene Saygılı Olunmalı	Ö12-“Veli okula geldiği anda bir öğretmeni gördüğü anda öncelikle saygı göstermeli. Bu öğretmenin de veliye karşı bakış açısını değiştirir ve toplumun da bakış açısını değiştirir. Ama bu şekilde olmayan bir veli profiliyle gelince biz de huzursuz oluyoruz.”	4	28.5
	Sınıf İçerisine Dâhil Olunmamalı	Ö4-“Özel hayat sınırimız da yok, veli istediği zaman sınıfın içerisine giriyor. Gelip diğer öğrencileri tehdit edebiliyor. Bu kadar sınıf içerisine dâhil olmamalılar.”	2	14.3
	Öğretmen Takdir Edilmeli	Ö14-“Emin olun sadece ‘Hocam, bu işte çok başarılı olduğunuz’ demek bile benim açımdan çok yeterli. Çocuğun başarılı olması, velinin ‘Teşekkür ederim, benim çocuğum şu durumdaydı şu duruma geldi’ demesi bile beni çok mutlu eder.”	2	14.3
Toplam			14	100
Öğrenciler İle İlgili Öneriler	Sorumluluklarını Yerine Getirmeliler	Ö14-“Öğrencilerin bizim söylediğimiz doğrultuda ilerlemesi bile onlar için katkı olacak. Bizim söylediğimizden başkasını istemiyoruz. Zaten yapılması gerekeni yaptıkları zaman emin olun onlar da çok başarılı olacaklar ve biz de işimizden daha çok zevk alacağız.”	2	100
	Ö8-“Sorumluluklarını yerine getirmeleri.”			2
Toplam			2	100

Çizelge 37’de görüldüğü gibi öğretmenler, velilerle ilgili önerilerinde en fazla “Öğretmenin Kararlarına Güvenilmeli” ($f=6$, %42.9) ve “Öğretmene Saygılı Olunmalı” ($f=4$, %28.5) temalarında görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlerin ardından “Sınıf İçerisinde Dâhil Olunmamalı” ($f=2$, %14.3) ve “Öğretmen Takdir Edilmeli” ($f=2$, %14.3) temaları gelmiştir. Çizelgeye göre öğretmenlerin öğrencilerle ilgili önerileri “Sorumluluklarını Yerine Getirmeleri” ($f=2$) şeklinde tek bir görüş altında toplanmıştır.

Genel olarak öğretmenlerin işin anlamlılığının artması ile ilgili önerileri incelendiğinde; öğretmenlerin çalışma şartlarının iyileştirilmesi, paydaşlar arası olumlu ilişkilerin olması, destek almak ve takdir edilmek gibi isteklerinin olduğu görülmektedir. İşin anlamlılığı alanyazında iş doyumu ile ilişkili olarak görülmektedir (Snir, 2011). Bu nedenle Başaran'ın (2008) da belirttiği gibi, iş doyumunun sağlanabilmesi için bireylerin ihtiyaçlarının karşılanması ve çalışma şartlarının iyileştirilmesi gerekmektedir. İş doyumu aynı zamanda bireyin istekleriyle işin özelliklerinin birbirine uyum sağlaması durumunda gerçekleşmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin istek ve beklentilerinin dikkate alınmasının, işin anlamlılığı açısından da önemli olduğunu belirtmek mümkündür. Nitekim birçok öğretmen, işin kendiliğinden anlamlı olarak görülmesine rağmen işin çaba gerektiren, tükenmişliğe açık olan ortamı, düşük ödeme ve aynı zamanda düşük statü kombinasyonu yüzünden zorlanmaktadır (Chen, 2007, 17). İşin anlamlılığını etkilediği belirtilen bu sorunlar, araştırmanın bulgularıyla da örtüşmektedir. Bu çalışmada da öğretmenler genel olarak öğretmenlik mesleğini yapısı itibarıyla anlamlı bulmakta; fakat benzer nedenler dolayısıyla şartların iyileştirilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Öğretmenlerin eğitim ve öğretimin birincil ilgilisi olan öğrencilere yönelik önerilerinin diğer paydaşlardan az olması ise dikkat çekicidir. Bu durum öğretmenin öğrenciyle kurduğu iletişimden ziyade, diğer öğretmenlerin işin anlamlılığı etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin aynı zamanda takdir görme beklentisi içinde oldukları da söylenebilir. Miller'a (2008, 18) göre işin anlamlılığının sağlanabilmesi için çalışanlar yaptıklarının görülmesini isterler. Onlara neyi iyi yaptıklarını anlamaları, becerilerini iş hayatına nasıl aktarabilecekleri ve ne yapmak istedikleri konusunda yardım edilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin kariyer iş basamaklarını planlamak da işin anlamlılığının artmasına katkı sağlayabilir. Harpaz ve Snir'in (2003) yapmış oldukları çalışmada ise çalışanlar 11 önemli iş hedeflerini önem sırasına göre şu şekilde sıralamaktadırlar; öğrenme imkânı, sosyal ilişkiler, yükselme imkânları, çalışma saatleri, çeşitlilik, ilginç iş, iş güvenliği, iş ve yetenek arasındaki uyumlar, ücret, çalışma koşulları ve özerlik. Dolayısıyla öğretmenlerin önerilerinin alanyazın ile uyumlu olduğunu söylemek mümkündür.

BÖLÜM 4

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları ışığında ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar aşağıda alt başlıklar hâlinde sunulmuştur.

İşin Anlamlılık Düzeyi ile İlgili Sonuçlar

- Öğretmenlerin genel olarak işlerini anlamlı bulma düzeyleri yüksektir. Öğretmenler işlerini en fazla topluma katkı sağlama açısından anlamlı bulurken, en az mesleki gelişim imkânları açısından anlamlı bulmaktadırlar.

- Öğretmenlere göre işin anlamlılık düzeyi cinsiyet, yaş, mezun olunan fakülte, eğitim durumu ve medeni durum değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin görüşleri arasında kıdem değişkeni açısından ise anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre mesleğe yeni başlayan öğretmenler işlerini en yüksek düzeyde anlamlı bulurken, öğretmenlerin kıdemleri arttıkça işlerini anlamlı bulma düzeyleri ise azalmaktadır.

- Öğretmenlere göre kıdem arttıkça işin anlamlılığının azalmasının nedeni ise çevresel faktörlerden ve mesleğin yapısından kaynaklanmaktadır. Öğretmenler, kıdemleri arttıkça deneyim elde etmelerini işin anlamlılığı açısından olumlu olarak değerlendirmektedirler. Buna karşın kıdem arttıkça işin monoton bir yapıya dönüştüğünün düşünülmesi ise, öğretmenlere göre işin anlamlılığını azaltan bir etmendir.

İşle Bütünleşme Boyutuna İlişkin Sonuçlar

•Öğretmenler “İşle Bütünleşme” boyutunda işlerini büyük ölçüde anlamlı bulmaktadırlar. Öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri ise cinsiyet, eğitim durumu ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

•Öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri kıdem, yaş ve mezun olunan fakülte değişkenleri açısından öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler, 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre işleriyle daha fazla bütünleşmektedirler. Bunun yanı sıra 22-30 yaş arasındaki öğretmenlerin, 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlere göre işleriyle bütünleşme düzeyleri daha yüksektir. Mezun olunan fakülte değişkeni açısından ise eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre işleriyle bütünleşme düzeyleri daha yüksektir.

Mesleki Gelişim Boyutuna İlişkin Sonuçlar

•“Mesleki Gelişim” boyutunda öğretmenler işlerini orta düzeyde anlamlı bulmaktadırlar. Öğretmenlerin bu boyutta işlerini orta düzeyde anlamlı bulmalarının nedeni ise mesleki gelişim uygulamalarını etkili bulmamalarıdır. Öğretmenler, mesleki gelişim uygulamalarını etkili bulmamalarından dolayı işlerinden elde ettikleri anlamın azaldığını belirtmektedirler. Mesleki gelişim anlamında işlerinin daha anlamlı hâle gelebilmesi için öğretmenler, kariyer basamaklarının yeniden yapılandırılması gerektiğini düşünmektedirler.

•Öğretmenlerin Mesleki Gelişim boyutunda işlerini anlamlı bulma düzeyleri cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, mezun olunan fakülte ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yaş değişkeni açısından ise öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre 22-30 yaş arasındaki öğretmenler işlerini, diğer yaş gruplarına göre daha anlamlı bulmaktadırlar.

Hizmet İdeali Boyutuna İlişkin Sonuçlar

•Öğretmenler “Hizmet İdeali” boyutunda işlerini tamamen anlamlı bulmaktadırlar. Buna göre öğretmenler işlerinde zorunlu bir durum olmadıkça devamsızlık

yapmamaktadırlar. Öğretmenler topluma katkı konusunda ise işlerini yüksek düzeyde anlamlı bulmaktadırlar.

- Hizmet İdeali boyutunda kıdem, yaş, eğitim durumu, mezun olunan fakülte ve medeni durum değişkenleri açısından öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Öğretmenlerin görüşleri cinsiyet değişkeni açısından ise anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre işlerini daha anlamlı buldukları görülmektedir.

Özerklik Boyutuna İlişkin Sonuçlar

- “Özerklik” boyutunda öğretmenler işlerini büyük ölçüde anlamlı bulmaktadırlar. Buna göre öğretmenler kendi alanlarıyla ilgili sorun çıktığında bunu çözme imkânına sahip olduklarını düşünmektedirler.

- Özerklik boyutunda cinsiyet, kıdem, yaş, mezun olunan fakülte, eğitim durumu ve medeni durum değişkenlerine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tanınma Boyutuna İlişkin Sonuçlar

- “Tanınma” boyutunda öğretmenler işlerini orta düzeyde anlamlı bulmaktadırlar. Öğretmenlerin bu boyutta işlerini orta düzeyde anlamlı bulmalarının nedeni, mesleğin saygınlığının eskiye göre düştüğünü düşünmeleridir. Öğretmenler mesleğin saygınlığının düşmesinin nedenini ise üst yönetimin tutumlarına bağlamaktadırlar. Ayrıca velinin öğretmene karşı tutumları da öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmalarını olumsuz yönde etkilemektedir.

- Tanınma boyutunda cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mezun olunan fakülte ve medeni durum değişkenleri açısından öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Öğretmenlerin görüşleri kıdem değişkeni açısından ise anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Buna göre, mesleğin başındaki öğretmenler öğretmenlik mesleğini daha saygın bulurken, meslekte geçen süreye göre öğretmenlerin mesleklerinin saygınlığına ilişkin görüşleri olumsuz yönde değişmektedir.

Sosyal İlişkiler Boyutuna İlişkin Sonuçlar

- Öğretmenler “Sosyal İlişkiler” boyutunda işlerini büyük ölçüde anlamlı bulmaktadırlar. Sosyal İlişkiler boyutunda kıdem, yaş, mezun olunan fakülte, eğitim durumu ve medeni durum değişkenlerine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.
- Öğretmenlerin görüşleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmaktadır. Kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre sosyal ilişkiler açısından işlerini daha anlamlı bulmaktadırlar.

İşin Anlamlılığını Etkileyen Etmenlere İlişkin Sonuçlar

- Öğretmenlere göre işin anlamlılığını etkileyen olumlu etmenler mesleğin yapısından ve okul ikliminden kaynaklanmaktadır. Öğretmenler öğretme hazzı yaşadıkları, topluma yararlı olduklarını hissettikleri ve olumlu dönütler elde ettikleri için işlerini anlamlı bulmaktadırlar. Bunun yanı sıra öğretmenler, okul içerisindeki olumlu sosyal ilişkilerin işin anlamlılığını artırdığını düşünmektedirler.
- Öğretmenlere göre işin anlamlılığını olumsuz etkileyen etmenler ise beş tema altında toplanmaktadır. Buna göre öğretmenler işin yapısından, veliden, öğrenciden, yönetimden ve sistemden kaynaklanan nedenlerden dolayı işlerinden elde ettikleri anlamın azaldığını belirtmektedirler. Öğretmenler en fazla velilerin kendi işlerine karışmalarından ve okul yönetiminin adil olmayan tutumlarından olumsuz etkilenmektedirler.

İşin Anlamlılığı İle İlgili Öğretmenlerin Önerilerine İlişkin Sonuçlar

- Öğretmenlere göre işin anlamlılığının artması için yapılması gerekenler altı tema altında toplanmaktadır. Öğretmenler işlerinden elde ettikleri anlamın artmasında en büyük sorumluluğun üst yönetimin olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenlere göre bakanlık eğitim ortamlarını iyileştirmeli, hizmet içi eğitim uygulamalarının etkili olmasını sağlamalı ve mesleğin saygınlığının artması için önemlemler almalıdır.
- Öğretmenlere göre okul yönetimi öncelikli olarak öğretmenlerin karara katılmalarını ve okulda söz sahibi olmalarını sağlamalıdır. Bunun yanı sıra öğretmenler,

okul yönetiminin öğretmenleri takdir etmesi gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca okul yönetiminin adil ve iyimser olması da öğretmenlerin okul yönetiminden beklentileri arasındadır.

- Öğretmenler için anlamlılığının artması için eğitim programı ile ilgili düzenlemelerin yapılmasını beklemektedirler. Bu nedenle öğretmenler; eğitim programlarının bölgesel olarak yapılandırılması, program ile ilgili öğretmenlerin söz sahibi olmalarını ve programın yoğunluğunun azaltılması gerektiğini düşünmektedirler.

- Öğretmenlere göre meslektaşları gelişmeye açık olmalılardır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin veliler ile daha fazla işbirliği içerisinde olmaları gerekmektedir. Öğretmenler aynı zamanda, meslektaşlarından işlerine karşı daha saygılı olmaları beklemektedirler.

- Öğretmenler, velilerden kendi kararlarına güvenmelerini beklemektedirler. Aynı zamanda öğretmenlere göre velilerin kendilerine karşı daha saygılı olmaları işlerinden elde ettikleri anlamlı artıracaktır.

- Öğretmenlerin işin anlamlılığının artması için öğrencilerden tek beklentileri ise sorumluluklarını yerine getirmeleridir. Öğretmenlerin görüşlerine göre öğrenciler dersleri için çaba sarf ettikleri takdirde, öğretmenler de işlerini daha anlamlı bulacaklardır.

Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler aşağıda sunulmaktadır:

1. Öğretmenlerin zaman geçtikçe işlerinden aldıkları anlamın azalmaması ya da artması için onların yeterliklerine uygun görevlerin verilmesi yararlı olabilir. Ayrıca yöneticiler tarafından mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin beklentilerini karşılamak adına daha özenli davranılması gerekmektedir.
2. Eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olan öğretmenlerin işleriyle daha fazla bütünleşmelerinin sağlanması için çalışmalar yapılmalıdır. Buna göre üst yönetim bu öğretmenler için mesleğe uyum programları düzenleyebilir.
3. Mevcut mesleki gelişim uygulamalarının daha etkili hâle getirilmesi için önlemlerin alınması sağlanmalıdır. Bu nedenle üniversiteler ve okullar arasında işbirliğinin kurulması ve seminerler ile hizmet içi eğitimlerin akademisyenler tarafından verilmesi sağlanmalıdır. Bunun yanı sıra öğretmenlere mesleki gelişim

- ile kariyerlerinde yükselme imkânları sunulmalıdır. Bu durum ise öğretmenlerin performanslarının artması ve okul ile olumlu ilişkiler geliştirmeleri için faydalı olabilir.
4. Okul yönetimi ve bakanlık öğretmenlerle işbirliği yapmalıdır ve politika ile uygulamaları belirlemede öğretmenlerin de karara katılma süreçlerini yeniden düzenlemelidir.
 5. Bakanlık öğretmenlik mesleğinin saygınlığını azaltan söylemlerden kaçınmalıdır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin kendilerini yalnız hissetmemeleri amacıyla, yapılan işler bakanlık tarafından takdir edilmelidir.
 6. Öğretmen ve veli arasında yaşanan iletişim problemlerinin çözülebilmesi amacıyla öğretmen-veli arasında saygı temelli bir ilişkinin oluşmasına imkân sağlayacak ve etkileşimi artıracak etkinlikler düzenlenmelidir.
 7. Bu çalışma, ilkökul öğretmenlerinin işlerini anlamlı bulma düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bunun yanında gelecekte branş öğretmenleri ile orta öğretim kurumlarında da böyle bir çalışma yürütülebilir. Ayrıca farklı sosyo-ekonomik yapıya sahip olan bölgelerde çalışan öğretmenler arasında ya da özel eğitim kurumlarında karşılaştırma amaçlı çalışmalar yapılabilir. Anlamlı iş ortamlarının oluşturulmasında önemli bir etmen olan yöneticilerin de işin anlamlılığına yönelik algılarının neler olduğunun belirlenmesi amacıyla araştırmalar yapılabilir.
 8. Bundan sonraki çalışmalarda araştırmacılar, Öğretmenlere Göre İşin Anlamlılığı Ölçeği'nin her bir boyutunu ayrı değerlendirilerek uygulayabilir ve her bir boyut açısından öğretmenlerin görüşlerini değerlendirebilirler.
 9. Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeyleri belirlenmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda ise işin anlamlılığının motivasyon, verimlilik, iş doyumunu, örgütsel vatandaşlık gibi farklı örgütsel davranışlar ile ilişkilerini inceleyen araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Akıncı, B., Uzun, N. ve Kışoğlu, M. (2015). The problems experienced by science teachers in their profession and difficulties they are confronted with in science teaching (Fen Bilimleri öğretmenlerinin meslekte karşılaştıkları problemler ve fen öğretiminde yaşadıkları zorluklar). *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1189-1215.
- Akyol, P., Atan, T. ve Gökmen, B. (2013). Beden eğitimi ve sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 38-45.
- Allan, B. A., Douglass, R. P., Duffy, R. D. ve McCarty, R. J. (2015). Meaningful Work as a Moderator of the Relation Between Work Stress and Meaning in Life. *Journal of Career Assessment*, 1-12.
- Ardichvili, A. ve Kuchinke, K. P. (2009). International perspectives on the meanings of work and working: Current research and theory. *Advances in Developing Human Resources*, 11(2), 155-167.
- Ariely, D., Kamenica, E. ve Prelec, D. (2008). Man's search for meaning: The case of Legos. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 67(3), 671-677.
- Arneson, R. J. (1987). Meaningful work and market socialism. *Ethics*, 97(3), 517-545.
- Arnold, K. A., Turner, N., Barling, J., Kelloway, E. K. ve McKee, M. C. (2007). Transformational leadership and psychological well-being: the mediating role of meaningful work. *Journal of occupational health psychology*, 12(3), 193.
- Ashmos, D. ve Duchon, D. (2000). Spirituality at work. *Journal of Management Inquiry*, 9(2), 134-145.
- Ayandele, I. A. ve Nnamseh, M. P. (2014). Hackman and Oldham job characteristics model (jcm) and akwa ibom state civil servants' performance. *Canadian Social Science*, 10(2), 89-97.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Aydın, İ. (2008). *İş yaşamında stres*. (3. Baskı). Ankara: PegemA Akademi.
- Aydın, İ. (2012). *Yönetmel, mesleki ve örgütsel etik* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Aydın, İ. (2015). *Kamuda etik*. 15.12.2015 tarihinde Kamuda Etik. http://www.tbmm.gov.tr/etik_komisyonu/belgeler/makale_KamudaEtik-InayetAydin.pdf adresinden alınmıştır.
- Aydın, İ., Güner Demir, T. ve Erdemli Ö. (2015). Teacher's views regarding the social status of the teaching profession. *Anthropologist*, 22(2), 146-156.
- Ayers, D. F., Miller-Dyce, C. ve Carlone, D. (2008). Security, dignity, caring relationships, and meaningful work: Needs motivating participation in a job-training program. *Community College Review*, 35(4), 257-76.
- Bakay, M. E. (2014). Öğretmen devamsızlığının incelenmesi: Menderes ilçesi örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 15 (1), 233-250.
- Bakioğlu, A. ve Banoğlu, K. (2013). Öğretmenlikte kariyer basamakları uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin metaforlar ve sosyal ağ analizi yöntemiyle incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37, 28-55.
- Balay, R. (2000). *Örgütsel bağlılık* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Balcı, A. (1983). *İş doyumu ve eğitim yönetimine uygulanması*. 26.05.2014 tarihinde <http://dergiler.ankara.edu.tr> adresinden indirilmiştir.
- Balcı, A. (1985). *Eğitim yöneticisinin iş doyumu* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (2000). İkibinli yıllarda türk milli eğitiminin örgütlenmesi ve yönetimi. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24, 495-508.
- Balcı, A. (2003a). Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları, kuram-araştırma ilişkisi II. *Örgüt mecazları içinde* (187-220). Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Balcı, A. (2003b). *Örgütsel sosyalleşme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2006). *Türk eğitim sisteminde yeni paradigma arayışları bildiriler kitabı*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları 25.05.2014 tarihinde <http://taslak.sdu.edu.tr/assets/uploads/sites/70/files/egitimparadigma-22032012.pdf> adresinden alınmıştır.
- Balcı, A. (2010). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Balcı, A. (2011a). *Etkili okul geliştirme: Kuram uygulama ve araştırma* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2011b). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (9. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2014). *Örgütsel gelişme* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A., Akar, F. ve Öztürk, İ. (2015). *Akademisyenlerin işlerini anlamlı bulma düzeyleri ve anlamlı işi etkileyen örgütsel faktörler* (Yayımlanmamış bilimsel araştırma projesi). Ankara Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü.
- Baldry, C. J., Bain, P. M., Taylor, P., Hyman, J., Scholarios, D., Marks, A., Watson, A., Gilbert, K., Gall, G. ve Bunzel, D. (2007). *The meaning of work in the new economy*. Palgrave: Macmillan.
- Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2009). Ruhsal liderlik üzerine teorik bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 165-190.
- Basini, S. ve Buckley, F. (1997). *Employee needs and expectations in the Irish voluntary sector*. 15.11.2015 tarihinde http://doras.dcu.ie/2177/2/DCUBS_Research_Paper_Series_24.pdf adresinden alınmıştır.
- Bassuk, A. ve Goldsmith, M. (2009). Meaning at work: see primary and second factors. *Leadership Excellence*, 7.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık.
- Berg, J. M., Dutton, J. E. ve Wrzesniewski, A. (2008). *What is job crafting and why does it matter*. 10.09.2015 tarihinde <http://positiveorgs.bus.umich.edu/wp-content/uploads/What-is-Job-Crafting-and-Why-Does-it-Matter1.pdf> adresinden alınmıştır.
- Berg, J. M., Grant, A. M. ve Johnson, V. (2010). When callings are calling: Crafting work and leisure in pursuit of unanswered occupational callings. *Organization Science*, 21(5), 973-994.
- Berg, J. M., Dutton, J. E. ve Wrzesniewski, A. (2013). Job crafting and meaningful work. B. J. Dik, Z. S. Byrne ve M. F. Steger (Ed.), *Purpose and meaning in the workplace* (81-104). Washington, DC: American Psychological Association. 30.09.2015 tarihinde http://justinmberg.com/berg-dutton--wrzesniewski_2.pdf adresinden alınmıştır.

- Bessette, J. L. (2003). *Meaningful work: a study of human resource professionals in the nevada gaming industry* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). University of Nevada, Reno.
- Bowie, E. N. (1998). A kantian theory of meaningful work. *Journal of Business Ethics*, 17, 1083-1092.
- Bozkurt, A. (2012). Öğrenen örgütler. Elma C. ve Demir K. (Ed.) *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar* içinde (s. 45-65). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Brown, S. K. (2005). *Attitudes of individuals 50 and older toward phased retirement: Research report*. AARP Knowledge Management. 08.12.2015 tarihinde http://assets.aarp.org/rgcenter/post-import/phased_ret.pdf adresinden alınmıştır.
- Bryman, A. ve Cramer, D. (2005). *Quantitative data analysis with SPSS 12 and 13: a guide for social scientists*. New York: Psychology Press.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4. Baskı). Oxford university press.
- Bujang, M. A., Ghani, P., Soelar, S. A. ve Zulkifli, N. A. (2012). Sample size guideline for exploratory factor analysis when using small sample: Taking into considerations of different measurement scales. *Statistics in Science, Business, and Engineering (ICSSBE), 2012 International Conference, 1-5*.
- Bunderson, J. S. ve Thompson, J. A. (2009). The call of the wild: Zookeepers, callings, and the double-edged sword of deeply meaningful work. *Administrative Science Quarterly*, 54(1), 32-57.
- Burke, R.J. (1999) Workaholism in organizations: Gender differences. *Sex Roles*, 41(5/6), 333-45.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Burt, S. ve Striner, H. E. (1968). *Toward greater industry and government involvement in manpower development*. 24.02.2014 tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED025679.pdf> adresinden alınmıştır.
- Bümen, N. T., Ateş, V., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(194), 31-49.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.

- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Veri analizi el kitabı* (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2012). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E. ve Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Caudron, S. (1997). The search for meaning at work. *Training and Development*, 51(9), 24-27.
- Ceylan, A., Çöl, G. ve Gül, H. (2005). İşin anlamlılığını belirleyen sosyal-yapısal özelliklerin güçlendirmeye olan etkileri ve sonuçları üzerine bir araştırma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6(1), 35-51.
- Chalofsky, N. (2003). An emerging construct for meaningful work. *Human Resource Development International*, 6(1), 69-83.
- Chalofsky, N. ve Krishna, V. (2009). Meaningfulness, commitment, and engagement: The intersection of a deeper level of intrinsic motivation. *Advances in Developing Human Resources*, 11(2), 189-203.
- Chalofsky, N. (2010). *Meaningful workplaces: Reframing how and where we work*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Chalofsky, N. ve Cavallaro, L. (2013). A good living versus a good life: meaning purpose, and hrd. *Advances in Developing Resources*, 20(10), 1-10.
- Chen, G. A. (2007). *The meaning of meaningful work: Subject-object meaningfulness in knowledge work* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Michigan, ABD.
- Christensen, L. B., Johnson, B. ve Turner, L. A. (2015). Araştırma yöntemleri desen ve analiz (A. Aypay, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cımbız, A. T. ve küçüker, E. (2015). Öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının okuldaki etkilerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri. *Journal of International Social Research*, 8(38), 689-701.

- Clark, V. L. P. ve Creswell, J. W. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. 06.10.2015 tarihinde http://sripatum-review.spu.ac.th/doc/51_31-07-2014_11-50-41.pdf adresinden alınmıştır.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Baskı). Hillsdale, New York: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cohen, L. ve Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (2. Baskı). New York: Routledge.
- Conger, J. A. (1994). *Spirit at work: Discovering the spirituality of leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Creswell, J. W. ve Clark, V. L. P. (2007). *Designing and conducting: Mixed method research* (2. Baskı). New York: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative enquiry and research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). London: Sage Publications.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Collins Publishers.
- Csikszentmihalyi, M. (2004). *Good business: Leadership, flow, and the making of meaning*. New York: Penguin Books.
- Çakır, A. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çalışkan, E. N. (2010). Çok uluslu işletmelerde motivasyon ve liderlik. *Liderlik ve motivasyon: geleneksel ve güncel yaklaşımlar içinde* (256-274). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 69-73.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 423-442.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.

- Çelikten, M. (2008). Öğretmenlik mesleğinde yeni model arayışları. *Selcuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 189-195.
- Çinko, B. S. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin denetim odağı türleri ve denetim odaklarının öğretmenlik tutumlarına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çokluk, Ö. ve Kayrı, M. (2011). Kayıp değerlere yaklaşık değer atama yöntemlerinin ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliği üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 289-309.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirkasımoğlu, N. (2013). *The function and meaning of work for teachers*. 07.11.2014 tarihinde <http://www.eeraecer.de/ecerprogrammes/pdf/conference/8/Contribution/22488/> adresinden alınmıştır.
- Demirtaş, Z. (2015). İş doyumu ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: İlköğretim okullarında bir uygulama. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 253-268.
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar* (T. Totan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Dewettinck, K., Singh, J. ve Buyens, D. (2003). *Psychological empowerment in the workplace: Reviewing the empowerment effects on critical work outcomes*. Vlerick Management School. 29.12.2015 tarihinde <https://public.vlerick.com/Publications/2a5a8e99-69a9-e011-8a89-005056a635ed.pdf> adresinden alınmıştır.
- Doenges, T. J. (2011). *Calling and meaningful work among student military veterans: Impact on well-being and experiences on campus*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Colorado State University, Colorado.
- Doğan, E. T. (2011). *İşin anlamı ve yaratıcı emeğin piyasada konumlanması bakımından Türkiye’de zanaatkarlık: Cam işçiliği örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dönmez, C. ve Uslu, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 460-482.
- Drucker, P. F. (1999). Meaningful work. *Executive Excellence*, 5.

- Edwards, V. (2005). *A qualitative study of female small business owners' perceptions of meaningful work* (Yayımlanmamış doktora tezi). Drake University, Iowa.
- England, G. W. ve Harpaz, I. (1983). Some methodological and analytic considerations in cross-national comparative research. *Journal of International Business Studies*, 14(2), 49-59.
- England G. W. (1991). The meaning of working in the USA: Recent Changes. *European Work and Organizational Psychologist*, 1(2-3): 111-124.
- Erdemli, Ö. (2015). *Öğretmenlerin işten geri çekilme davranışları ve çalışma etiği ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fairlie, P. (2011). Meaningful work, employee engagement, and other key employee outcomes: Implications for human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 13(4), 508-525.
- Fairlie, P. (2013). Meaningful work is a healthy work. *The fulfilling workplace: The organizations's role in achieving individual and organizational health* içinde Burke, R. J. ve Cooper, (Ed. 187-205). Surrey, İngiltere: Gower Publishing.
- Firestone, W. A. ve Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of educational research*, 63(4), 489-525.
- Fourie, M. ve Deacon, E. (2015). Meaning in work of secondary school teachers: A qualitative study. *South African Journal of Education*, 35(3), 1-8.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7. Baskı). New York: McGraw-Hill Book Company.
- Gamst, F. C. (1995). *Meanings of work: Considerations for the twenty-first century*. Suny Press.
- Gardner, H., Csikszentmihalyi, M. ve Damon, W. (2001). *Good work: When excellence and ethics meet*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2010). *Good work: Theory and practice*. 11.03.2015 tarihinde http://www.thegoodproject.org/pdf/GoodWork-Theory_and_Practice-with_covers.pdf adresinden alınmıştır.
- George, J. M. (1992). Extrinsic and intrinsic origins of perceived social loafing in organizations. *Academy of Management Journal*, 35(1), 191-202.

- Gersick, C. J., Dutton, J. E. ve Bartunek, J. M. (2000). Learning from academia: The importance of relationships in professional life. *Academy of Management Journal*, 43(6), 1026-1044.
- Girgin, G. ve Baysal, A. (2005). Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 1-10.
- Gören, T. ve Sarpkaya, P. Y. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri (Aydın ili örneği). *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 69-87.
- Grant, A. M. (2007). Relational job design and the motivation to make a prosocial difference. *Academy of Management Review*, 32(2), 393-417.
- Grant, A. M. (2008). The significance of task significance: Job performance effects, relational mechanisms, and boundary conditions. *Journal of Applied Psychology*, 93(1), 108.
- Gravetter, F. ve Wallnau, L. B. (2009). *Statistics for the behavioral sciences* (8. Baskı). Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Greenhaus, J. H., Collins, K. M. ve Shaw, J. D. (2003). The Relation Between Work-Family Balance And Quality Of Work Life. *Journal of Vocational Behaviour*, 63, 510-531.
- Guelber, A. (2013). *The quest for meaningful work: personal journeys in creating occupations for people and planet* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mount Royal University, Calgary, Kanada.
- Gürsoy, C. R. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygılarının öğretmenlik tutumlarına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hackman, J. R. ve Lawler, E. E. (1971). Employee reactions to job characteristics. *Journal of Applied Psychology*, 55(3), 259-286.
- Hackman, J. R. ve Oldham, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 159-170.
- Hackman, J. R. ve Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16(2), 250-279.
- Hair, J. H., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7. Baskı). New Jersey: Pearson Prentice Hall.

- Hakim, C. (1996). *Key issues in women's work: Female heterogeneity and the polarisation of women's employment* (4. Baskı). A&C Black.
- Hall, D. T. ve Chandler, D. E. (2005). Psychological success: when the career is a calling. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 155–176.
- Harpaz, I. (1989). Non-financial employment commitment: A cross-national comparison. *Journal of Occupational Psychology*, 62, 147-150.
- Harpaz, I. (1990). The importance of work goals: An international perspective. *Journal of International Business Studies*, 21(1), 75-93.
- Harpaz, I. ve Fu, X. (2002). The structure of the meaning of work: a relative stability amidst change. *Human Relations*, 55(6), 639-667.
- Harpaz, I. Honig, B. ve Coetsier, P. (2002). A cross-cultural longitudinal analysis of the meaning of work and the socialization process of career starters. *Journal of World Business*, 37, 230-244.
- Harpaz, I., ve Snir, R. (2003). Workaholism: Its definition and nature. *Human Relations*, 56(3), 291-319.
- Hektner, J. M., Schmidt, J. A. ve Csikszentmihalyi, M. (2007). *Experience sampling method: Measuring the quality of everyday life*. New York: Sage Publications.
- Hinds, P. S., Britton, D. R., Coleman, L., Engh, E., Humbel, T. K., Keller, S., Kelly, K. P. Menard, J., Lee, M. A., Roberts-Turner, R. ve Walczak, D. (2015). Creating a career legacy map to help assure meaningful work in nursing. *Nursing Outlook*, 63(2), 211-218.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. ve Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind* (3. Baskı). New York: McGraw-Hill company.
- Hoigaard, R., Giske, R. ve Sundsli, K. (2012). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 347-357.
- Holbeche, L. ve Springett, N. (2004). In search of meaning in the workplace. 24.02.2014 tarihinde [http://www.mbsportal.bl.uk/secure/subjareas/mgmt/roffeypark/115768 insearchofmeaning09.pdf](http://www.mbsportal.bl.uk/secure/subjareas/mgmt/roffeypark/115768%20insearchofmeaning09.pdf) adresinden alınmıştır.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.

- Isaksen, J. (2000). Constructing meaning despite the drudgery of repetitive work. *Journal of Humanistic Psychology*, 40(3), 84-107.
- İslamoğlu, H. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (2. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724.
- Kanungo, R. N. (1991). Making meaning out of MOW research: a discussion. *The European Work and Organizational Psychologist*, 1(2-3), 161-165.
- Karadeniz, S., Büyüköztürk, S., Akgün, O. E., Çakmak, E. K. ve Demirel, F. (2008). The Turkish Adaptation Study of Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) for 12-18 Year Old Children: Results of Confirmatory Factor Analysis. *Online Submission*, 7(4), 108-117.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaşlı, M. (2007). İş özellikleri modelinin otel işletmelerinde uygulanabilirliğine yönelik bir araştırma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 8(2), 159-174.
- Kayrı, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64.
- Kendall, M. H. (2012). *Workplace spirituality and the motivational power of meaningful work: an experimental study* (Yayımlanmamış doktora tezi). Capella University, Minneapolis.
- Knoop, R. (1994). Work values and job satisfaction. *The Journal of Psychology*, 128(6), 683-690.
- Kraimer, M. L., Seibert, S. E. ve Liden, R. C. (1999). Psychological empowerment as a multidimensional construct: A test of construct validity. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 127-142.
- Kuchinke, K. P., Ardichvili, A., Borchert, M. ve Rozanski, A. (2009). The meaning of working among professional employees in Germany, Poland and Russia. *Journal of European Industrial Training*, 33(2), 104-124.

- Kurşunoğlu, A., Bakay, E. ve Tanrıöğen, A. (2010). Organizational commitment levels of elementary school teachers. *Pamukkale University Journal of Faculty of Education*, 28, 101-115.
- Kürşad, Ş. M. (2014). *Sıklıkla kullanılan kayıp veri yöntemlerinin betimsel istatistik güvenirlilik ve geçerlik açısından karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Lips-Wiersma, M. ve Morris, L. (2009). Discriminating between meaningful work and the management of meaning. *Journal of Business Ethics*, 88, 491-511.
- Lundberg, C. D. ve Peterson, M. F. (1994). The meaning of working in US and Japanese local governments at three hierarchical levels. *Human Relations*, 47(12), 1459-1487.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370.
- Maslow, A. H. (1987). *Motivation and personality*. Harper and Row Publishers.
- May, D. R., Gilson, R. L. ve Harter, L. M. (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 11-37.
- MEB (2013). *Eğitim politikası genel görünümü: Türkiye*. 01.12.2015 tarihinde <http://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/025.pdf> adresinden alınmıştır.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Londra: Sage Publication.
- Miller, C. (2008). *Meaningful work over the life course* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fielding Graduate Üniversitesi, Santa Barbara.
- Milliman, J., Czaplewski, A. J. ve Ferguson, J. (2003). Workplace spirituality and employee work attitudes: An exploratory empirical assessment. *Journal Of Organizational Change Management*, 16(4), 426-447.
- Mitchener, C. P. ve Schmit, E. S. (1998). Making schools meaningful. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 15(5), 335-356.
- Mitroff, I. I. ve Denton, E. A. (1999). A study of spirituality in the workplace. *MIT Sloan Management Review*, 40(4), 83.
- Morin, E. (2004). *The meaning of work in modern times*. 10. Dünya İnsan Araştırmaları Yönetimi Konferansı'nda sunulan bildiri. Rio de Janerio: Brezilya.

- Morse, N. C. ve Weiss, R. S. (1955). The function and meaning of work and the job. *American Sociological Review*, 191-198.
- Nartgün, Ş. S. ve Ural, İ. (2007). Kariyer basamaklarında yükselme uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 129-149.
- Nartgün, Ş. S. ve Menep, İ. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algı düzeylerinin incelenmesi: Şırnak/İdil örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 287-316.
- Nayır, F. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlere sağlanan örgütsel desteğe ilişkin görüşleri, öğretmenlerin örgütsel destek algısı ve örgütsel bağlılık ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Neck, C. P. ve Milliman, J. F. (1994). Thought self-leadership: Finding spiritual fulfilment in organizational life. *Journal of Managerial Psychology*, 9(6), 9-16.
- O'Connor, D. ve Yballe, L. (2007). Maslow Revisited: Constructing A Map of Human Nature. *Journal of Management Education*, 1-19.
- O'Rourke, N. ve Hatcher, L. (2013). *A step-by-step approach to using sas for factor analysis and structural equation modeling* (2. Baskı). New York: SAS Institute.
- Overell, S. (2008). Inwardness: the rise of meaningful work. *Provocation Series*, 4(2), 1-28.
- Overell, S. (2009). *The meaning of work*. 16.09.2014 tarihinde <http://www.goodworkcommission.co.uk/assets/docs/reportswithcovers/03.meaningofwork.pdf> adresinden alınmıştır.
- Özdemir, S. (2013). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S. (2014). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özsoy, S. ve Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğünün raporlanması. *İlköğretim Online*, 12(2), 334-346.
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(35), 82-99.

- Paskett, T. J. (2007). *The nature of meaningful work: A heuristic study of adult educators* (Yayımlanmamış doktora tezi). Idaho Üniversitesi, Amerika.
- Pienta, R. S. (2004). *The florida state university college of education making sense of teachers' work lives: A qualitative study of teachers in Florida* (Yayımlanmamış doktora tezi). Florida State University, Florida.
- Pratt, M. G. ve Ashforth, B. E. (2003). Fostering meaningfulness in working and at work. Cameron, K. S., Dutton, J. E. ve Quinn, R. E. (Ed.) *Positive Organizational Scholarship: Foundations of a New Discipline* içinde (309-327). San Francisco: Berret-Koehler Publishers.
- Punch, K. F. (2011). *Introduction to research methods in education*. London: Sage Publications.
- Purvanova, R. K., Bono, J. E. ve Dzieweczynski, J. (2006). Transformational leadership, job characteristics, and organizational citizenship performance. *Human Performance*, 19, 1-22.
- Quintanilla, S. A. R. ve Wilpert, B. (1991). Are work meanings changing?. *The European Work and Organizational Psychologist*, 1(2-3), 91-109.
- Robinson, D. Perryman, S. ve Hayday, S. (2004). *The drivers of employee engament: Institute for employment studies report*. 29.12.2015 tarihinde <http://www.employment-studies.co.uk/system/files/resources/files/408.pdf> adresinden alınmıştır.
- Ros M, Schwartz S. H. ve Surkiss S. (1999). Basic individual values, work values, and the meaning of work. *Applied Psychology: An International Review*, 48(1), 49-71.
- Rosso, B. D., Dekas, K. H. ve Wrzesniewski, A. (2010). On the meaning of work: A theoretical integration and review. *Research in organizational behavior*, 30, 91-127.
- Rozelle, K. L. (2004). *Women who make it work: Experiencing authenticity, connectedness, and meaningful work in corporate America* (Yayımlanmamış doktora tezi). The Fielding Graduate Institute, Santa Barbara, California.
- Sağnak, M. (2005). İlköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 30(135), 50-57.
- Sarpkaya, R. (2000). Liselerde çalışan öğretmenlerin iş doyumu. *Amme İdaresi Dergisi*, 33(3), 111-124.

- Schensul, J. J., LeCompte, M. D., Nastasi B. K. ve Borgatti, S. P. (1999). *Essential ethnographic methods: audiovisual techniques, focused group interviews, and elicitation techniques*. Lanham: Altamira Press.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G. (2010). *Structural equation modeling* (3. Baskı). New York: Taylor and Francis Group.
- Schwartz, S. H. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied Psychology*, 48(1), 23-47.
- Scroggins, W. A. (2003). *Selection, meaningful work and employee retention: a self-concept based approach to person-job fit* (Yayımlanmamış doktora tezi). New Mexico State University, Las Cruces.
- Scroggins, W. A. (2008). Antecedents and outcomes of experienced meaningful work: a person-job fit perspective. *Journal of Business Inquiry*, 68-78.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Currency Doubleday.
- Sennett, R. (2006). *The culture of the new capitalism: The castle lectures in ethics, politics, and economics*. New Heaven: Yale University Pres.
- Seyidoğlu, H. (2009). *Bilimsel araştırma ve yazma el kitabı*. İstanbul: Güzem Can Yayınları.
- Sezgin, F. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin birey-örgüt değer uyumuna ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(4), 557-583.
- Shamir, B. (1991). Meaning, self, and motivation in organizations. *Organization Studies*, 12, 405-424.
- Shamir, B., House, R. J. ve Arthur, M. B. (1993). The motivational effects of charismatic leadership: A selfconcept based theory. *Organization Science*, 4, 577-594.
- Sharabi, M. ve Harpaz, I. (2007). Changes in work centrality and other life areas in İsrail a longitudinal study. *Journal of Human Values*, 13(2), 95-106.

- Sigler, T. H. ve Pearson, C. M. (2000). Creating an empowering culture: examining the relationship between organizational culture and perceptions of empowerment. *Journal of Quality Management*, 5(1), 27-52.
- Snir, R. (2011). To work or not to work: the measurement of non-financial employment commitment. *International Journal of Business and Social Science*, 2(16), 271-278.
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465.
- Spreitzer, G. M., Kizilos, M. A. ve Nason, S. W. (1997). A dimensional analysis of the relationship between psychological empowerment and effectiveness, satisfaction and strain. *Journal of Management*, 23(5), 679-704.
- Steenkamp, P. L. (2012). *A meaningful workplace: From theory of development to applicability* (Yayımlanmamış doktora tezi) Pretoria Üniversitesi, Pretoria.
- Steger, M. F., Dik, B. J. ve Duffy, R. D. (2012). Measuring Meaningful Work: The Work and Meaning Inventory (WAMI). *Journal of Career Assessment*, 20(3), 322-337.
- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyumları düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 142-167.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6. Baskı). Pearson Education.
- TALIS. (2009). *Eğitim izleme raporu*. 26.05.2014 tarihinde <http://kasaum.ankara.edu.tr/files/2013/02/e%C4%9Fitim-izleme-aporu-2009.pdf> adresinden alınmıştır.
- Taşdan, M. ve Tiryaki, E. (2008). Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumları düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 54-70.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekin, S. K. (2015). *Öğretmenlerin mesleklerindeki statü değişimine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış tezsiz yüksek lisans projesi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Temel, Z. F. ve Aksoy A. B. (2001). *Ergen ve gelişimi: yetişkinliğe ilk adım*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Tepe, H. (2008). Değer ve anlam: Değerler anlamlar mıdır? *Felsefe Dergisi*, 7, 1-10.
- Terez, T. (2000). *22 keys to creating a meaningful workplace*. Holbrook: Adams Media.
- Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu* (3. Sürüm). e-Kitap: Türk Psikologlar Derneği.
- Thomas, K. W. ve Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An interpretive model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review*, 15(4), 666-681.
- Tims, M. ve Bakker, A.B. (2010). Job crafting: Towards a new model of individual job redesign. *SA Journal of Industrial Psychology/SA Tydskrif vir Bedryfsielkunde*, 36(2), 1-9.
- Tosun, İ. ve Sarpkaya, P. Y. (2014). Öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 1971, 1985.
- Tower Perrin Araştırması (2003). *Working today: The Towers Perrin 2003 talent report*. New York: Amerika.
- Treadgold, R. J. (1996). *Engagement in meaningful work: Its relationship to stress, depression, and clarity of self-concept* (Yayımlanmamış doktora tezi). Saybrook Institute.
- Tummers, L. G. ve Knies, E. (2013). Leadership and meaningful work in the public sector. *Public Administration Review*, 73(6), 859-868.
- Tutar, H. ve Sadykova, G. (2014). Örgütsel Demokrasi ve Örgütsel Muhalefet Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme. *İşletme Bilimi Dergisi*, 2(1), 1-16.
- Urfalı, P. (2008). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri: Eskişehir ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ventegodt, S. ve Merrick, J. (2009). *Health and happiness from meaningful work*. Nova Science Publishers.
- Wade-Benzoni, K. A. (2006). Legacies, immortality, and the future: The psychology of intergenerational altruism. *Research on Managing Groups and Teams*, 8, 247-270.

- Warr, P. (1982). A national study of non-financial employment commitment. *Journal Of Occupational Psychology*, 55(4), 297-312.
- Werner, I. (1993). *Liderlik ve yönetim* (V. Üner, Çev.). İstanbul: Rota Yayın Yapım Tanıtım.
- William, M. (1968). Meaningful job development and the training of the hardcore by business and industry. *Poverty and Human Resources Abstracts*, 3(4), 11.
- Williams, K. D. ve Karau, S. J. (1991). Social loafing and social compensation: the effects of expectations of co-worker performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(4), 570.
- Wrzesniewski, A., McCauley, C., Rozin, P. ve Schwartz, B. (1997). Jobs, careers, and callings: People's relations to their work. *Journal of Research in Personality*, 31(1), 21-33.
- Wrzesniewski, A. ve Dutton, J. E. (2001). Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work. *Academy of Management Review*, 26(2), 179–201.
- Wrzesniewski, A. (2002). It's not just a job: Shifting meanings of work in the wake of 9/11. *Journal of Management Inquiry*, 11(3), 230-234.
- Wrzesniewski, A., Dutton, J. E. ve Debebe, G. (2003). Interpersonal sensemaking and the meaning of work. *Research in Organizational Behavior*, 25, 93-135.
- Yeoman, R. (2014). Conceptualising meaningful work as a fundamental human need. *Journal of Business Ethics*, 125(2), 235-251.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırımışık F. (2001). *Öğrenen organizasyonlar ve insan kaynakları yönetimi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin değer tercihlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Values Education*, 7(17), 109-128.

EKLER

EK A

Ankara İl Millî Eğitim Bakanlığı İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.9552476
Konu: Araştırma İzni

29.09.2015

ANKARA ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 03/09/2015 tarihli ve 3074 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Burcu TOPTAŞ' ın "**Ankara İli Kamu İlkokullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşlerini Anlamlı Bulma Düzeyleri**" başlıklı tezi kapsamında anket uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Anket formunun (4 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini arz ederim.

Ali GÜNGÖR
Müdür a.
Şube Müdürü

EK B**Ankara Üniversitesi Etik Kurul İzni****ANKARA ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ**

Karar Tarihi : 01/10/2015
Toplantı Sayısı : 18
Karar Sayısı : 298

298- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencilerinden **Burcu Toptaş**'in "Ankara İli Kamu İlkokullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşlerini Anlamlı Bulma Düzeyleri" başlıklı tezi ile ilgili 31/08/2015 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelenmiştir.

Yapılan görüşmeler ve incelemeler sonucunda, Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencilerinden **Burcu Toptaş**'in "Ankara İli Kamu İlkokullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşlerinin Anlamlı Bulma Düzeyleri" başlıklı tez çalışmasının, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR
01/10/2015


Prof. Dr. Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

EK C

Ölçek

ÖĞRETMENLERE GÖRE İŞİN ANLAMLILIĞI ÖLÇEĞİ

Değerli Öğretmen,

Bu ölçek, Ankara'daki kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeylerini belirlemek amacıyla planlanan yüksek lisans tezine veri toplamak için geliştirilmiştir. Hazırlanan ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel ve mesleki bilgilere ilişkin sorular, ikinci bölümde işin anlamlılık düzeyine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Sizden beklenen, her ifadeyi dikkatli bir şekilde okuyarak başındaki açıklamaya göre katılma durumunuzu en iyi yansıtan seçeneği işaretlemenizdir. Toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar için kullanılacak olup hiçbir kişi veya kurum ile paylaşılmayacaktır. Araştırmaya sağlayacağınız katkı ve desteğiniz için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Burcu TOPTAŞ

Ankara Üniversitesi EBF

E-posta: burcubozgeyik@gmail.com

BÖLÜM I: KİŞİSEL VE MESLEKİ BİLGİLER

Bu bölümde kişisel ve mesleki bilgilere ilişkin sorular yer almaktadır. Lütfen, istenen bilgileri uygun yere yazınız.

1. Cinsiyetiniz: Kadın Erkek
2. Yaşınız:
3. Öğretmenlik Kıdeminiz: yıl
4. Eğitim Durumunuz: Ön Lisans Lisans Yüksek Lisans Doktora
5. Mezun olduğunuz fakülte (Lütfen yazınız): Eğitim Fakültesi Eğitim Yüksek Okulu Diğer
6. Medeni Durum Evli Evli Olmayan

BÖLÜM II: İŞİN ANLAMLILIĞI

Bu bölümde **öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeyleri**ne ilişkin ifadeler yer almaktadır. Her bir maddeye ne derece katıldığınızı yalnızca bir kutuyu seçerek belirtiniz ve **lütfen yanıtız soru bırakmayınız**.

İFADELER	Hiç Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Büyük Ölçüde Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
İŞLE BÜTÜNLEŞME					
1. Öğretmenlik mesleğini ilgi duyduğum için seçtim.	①	②	③	④	⑤
2. Başka bir iş yapma şansım olsa bile öğretmenlik yapmaya devam ederim.	①	②	③	④	⑤
3. Herhangi bir şans oyununda büyük bir para kazansam dahi öğretmenlik yapmaya devam ederim.	①	②	③	④	⑤
4. Bireysel değerlerim ile öğretmenlik mesleğinin değerleri arasında uyum vardır.	①	②	③	④	⑤
5. Öğretmenlik tam bana göre bir meslektir.	①	②	③	④	⑤
MESLEKİ GELİŞİM					
6. Öğretmenlik mesleğini sürekli gelişmeye açık olduğu için seçtim.	①	②	③	④	⑤
7. Öğretmenlik bana meslekte ilerleme imkânı sunuyor.	①	②	③	④	⑤
8. Öğretmenlik zorlayıcı görevler yerine getirmemi sağlayarak kapasitemi geliştiriyor.	①	②	③	④	⑤
9. Öğretmenlik bana, mesleki gelişimime katkı sağlayan hizmet içi eğitim imkânları sağlıyor.	①	②	③	④	⑤
10. Öğretmenlik beni, yeni yöntem ve teknikler geliştirmeye yönlendiriyor.	①	②	③	④	⑤
11. Öğretmenlik bireysel amaçlarıma ulaşmama katkı sağlıyor.	①	②	③	④	⑤

İFADELER	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Büyük Öçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
HİZMET İDEALİ					
12. Öğretmenlik okula gelirken öğrencilerime yararlı olacağım hissi uyandırdığı için mutlu ediyör.	①	②	③	④	⑤
13. Zorunlu bir durum olmadıkça işimde devamsızlık yapmıyorum.	①	②	③	④	⑤
14. Öğretmen olarak topluma yaptığım katkılar, hayatıma değer katıyor.	①	②	③	④	⑤
15. Öğretmenlik mesleği sayesinde toplumda bir fark yarattığıma inanıyorum.	①	②	③	④	⑤
16. Öğretmenlik mesleğinin yüce bir amaca hizmet ettiğini düşünüyörüm.	①	②	③	④	⑤
17. Öğretmenlik mesleğini daha değerli kılmak adına çok çabalıyorum.	①	②	③	④	⑤
18. Mesleğime saygımdan dolayı, verilen her görevi dikkatli ve özenli bir şekilde yerine getiriyörüm.	①	②	③	④	⑤
19. Küçük çocuklara hizmet ettiğimden dolayı öğretmenlik mesleğini değerli buluyörüm.	①	②	③	④	⑤
ÖZERKLİK					
20. Öğretmen olarak okulda söz sahibi olduğumu hissediyörüm.	①	②	③	④	⑤
21. Mesleğimi yaparken kontrolün bende olduğuna inanıyorum.	①	②	③	④	⑤
22. Kendi sorumluluk alanımla ilgili bir sorun çıktığında bunu çözme imkânına sahip olduğumu düşünüyörüm.	①	②	③	④	⑤
TANINMA					
23. Öğretmenlik okul içinde ve dışında saygınlık kazandırıyor.	①	②	③	④	⑤
24. Öğretmenlik toplum içerisinde bana yüksek bir statü sağlıyor.	①	②	③	④	⑤
25. Öğretmenlik başkaları tarafından takdir edilmem için imkân veriyor.	①	②	③	④	⑤
SOSYAL İLİŞKİLER					
26. Okuldaki öğretmenler arasında etkili bir iletişim vardır.	①	②	③	④	⑤
27. Öğretmenlik başkaları ile güçlü işbirliği yapmayı gerektiriyor.	①	②	③	④	⑤
28. Öğretmenler ve yöneticiler olarak ortak amaca hizmet ediyoruz.	①	②	③	④	⑤
29. Mesleğim sayesinde diğer insanlarla daha rahat iletişim kuruyörüm.	①	②	③	④	⑤
30. Öğretmenlik toplumda farklı kesimlerle ilişki kurma imkânı veriyor.	①	②	③	④	⑤
31. Okula her gün isteyerek gelmemde çalışma arkadaşlarımla iyi ilişkiler içerisinde olmamız etkili oluyor.	①	②	③	④	⑤

EK D**Görüşme Formu****Öğretmenlere Göre İşin Anlamlılığına İlişkin Görüşme Formu**

Değerli Öğretmen,

Bu görüşme formu öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeyleri ile ilgili hazırlanacak olan yüksek lisans tezine veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaçla yapılacak görüşmenin yaklaşık yarım saat süreceği tahmin edilmektedir. Görüşme süresince söyleyeceğinizin tümü gizli kalacaktır. Bu görüşme ile sizden alınan bilgiler, yalnızca araştırma amaçları doğrultusunda kullanılacak başka bir kişi ya da kuruma verilmeyecek ve etik ilkelere bağlı kalınacaktır. İzininiz olursa görüşme ses kaydı ile kayıt altına alınacaktır. Araştırmaya sağlayacağınız çok önemli katkınız ve desteğiniz için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Burcu TOPTAŞ
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı
bozgeyik@ankara.edu.tr

Tarih: _____

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz: Kadın Erkek
2. Yaşınız:
3. Öğretmenlik Kıdeminiz: (Lütfen belirtiniz) yıl
4. Öğrenim Durumunuz: Ön Lisans Lisans Lisansüstü
5. Mezun olduğunuz fakülte: (Lütfen belirtiniz)

Görüşme Soruları

1. Sizce öğretmenlik mesleğinin mevcut kariyer ve mesleki gelişim olanaklarını nasıl değerlendiriyorsunuz? Lütfen nedenleriyle açıklayınız.
 - 1.1. Mevcut kariyer ve mesleki gelişim olanakları işin anlamlılığını;
 - *Olumlu olarak nasıl etkilemektedir?*
 - *Olumsuz olarak nasıl etkilemektedir?*
2. Sizce öğretmenlik mesleğinin toplumdaki yeri, saygınlığı nasıldır? Lütfen nedenleriyle açıklayınız.
 - 2.1. Eğer cevabınız düşükse;
 - *Mesleğin saygınlığını düşüren etmenler nelerdir?*
 - *Bu durum öğretmenlerin mesleklerini anlamlı bulmalarını nasıl etkilemektedir?*
 - 2.2. Eğer cevabınız yüksekse;
 - *Mesleğin saygınlığının yüksek olmasının nedenleri nelerdir?*

3. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeyleri, meslekten elde edilen deneyim ile değişmekte midir?

3.1. Cevabınız evetse;

- Göreve yeni başlayan için nasıldır? Nedenlerini lütfen açıklayınız.
- Orta kıdemliler için nasıldır? Nedenlerini lütfen açıklayınız.
- Yüksek kıdemliler için nasıldır? Nedenlerini lütfen açıklayınız.

4. Size göre öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini anlamlı bulmalarını etkileyen etmenler *nelerdir*?

- Meslekten kaynaklanan etmenler *nelerdir*?
- Okuldan kaynaklanan etmenler *nelerdir*?
- Öğrenciden kaynaklanan etmenler *nelerdir*?
- Veliden kaynaklanan etmenler *nelerdir*?
- Sistemden kaynaklanan etmenler *nelerdir*?

5. Size göre öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine anlamlı bulmalarını olumsuz etkileyen etmenler (*meslekten, okuldan, yönetimden, öğrenciden, veliden, sistemden kaynaklanan*) *nelerdir*?

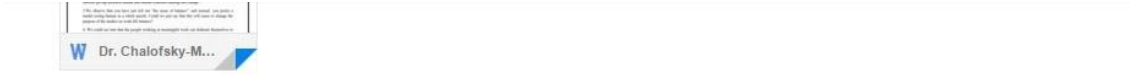
- Meslekten kaynaklanan etmenler *nelerdir*?
- Okuldan kaynaklanan etmenler *nelerdir*?
- Öğrenciden kaynaklanan etmenler *nelerdir*?
- Veliden kaynaklanan etmenler *nelerdir*?
- Sistemden kaynaklanan etmenler *nelerdir*?

6. Sizce öğretmenlik mesleğinin daha anlamlı hâle gelebilmesi için yapılması gerekenler *nelerdir*?

- Okul yönetiminin yapması gerekenler *nelerdir*?
- Bakanlığın yapması gerekenler *nelerdir*?
- Velilerin yapmaları gerekenler *nelerdir*?
- Öğrencilerin yapmaları gerekenler *nelerdir*?
- Meslektaşlarının yapmaları gerekenler *nelerdir*?

EK E

Kişisel Görüşme



Neal Chalofsky <...>
Alıcı: bana

11 03 2014

İngilizce > Türkçe İletiyi çevir İngilizce için kapat x

Burcu,

I am sorry I did not respond to you sooner. I am temporarily in a managerial position at my university, which is taking up more of my time than usual.

Attached are my answers to your questions (in italics). Let me know you if have any additional ones.

Thank you for your interest in my work.

Sincerely,
Neal

Neal Chalofsky
Associate Professor
The Human and Organizational Learning Department
Graduate School of Education and Human Development
The George Washington University
2134 G St., NW, Suite 219
Washington, DC 20052
(phone) 202-994-7188
(fax) 202-994-4928
nealcha@gwu.edu
www.chalofskyassociates.com

2. While we see “Integrated Wholeness Model” in your book published in 2003 and 2009, we realize that you have just left two themes in the new model. Could we tell is it the management theories giving attention human and human relations causing this change ?

I deleted the sense of balance because I originally believed that the balance was between work and the rest of life. I since have realized that the younger generation in the US do not see work as important as my generation did. So to them work is just one of the various parts of life that needs to be balanced. So my new perspective is what I call “life balance” rather than work-life balance. Life balance is more in line with Maslow’s concept of Integrated Wholeness, because he didn’t see work as the only way to reach self actualization. (this

EK F
ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı : Burcu TOPTAŞ
Doğum Tarihi : 1987
İletişim Bilgileri : Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi/ Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü 0 312 363 33 50
E-posta Adresi : burcubozgeyik@gmail.com
Öğrenim Durumu : Lisans

Derece	Bölüm/ Program	Üniversite	Yıl
Lisans	İlköğretim Bölümü/Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı	Hacettepe Üniversitesi	2005-2019

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Sınıf Öğretmeni	Bilkent Laboratory and International School	2009-2015
Araştırma Görevlisi	Ankara Üniversitesi	2015- Hâlen