

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN KARIYER HEDEFLERİ İLE
PERFORMANSLARI VE ÖRGÜTSEL MUTLULUK
ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gülden HARMANDAL

İstanbul
Haziran-2024

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN KARIYER HEDEFLERİ İLE
PERFORMANSLARI VE ÖRGÜTSEL MUTLULUK ALGILARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Güliden HARMANDAL

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Kaya YILDIZ

İstanbul
Haziran-2024

Lisansüstü Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Prof. Dr. Kaya YILDIZ

Üye Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL

Üye Dr. Öğr. Üyesi Pınar ÖZKAN

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Erhan İÇENER

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Öğretmenlerin Kariyer Hedefleri İle Performansları ve Örgütsel Mutluluk Algıları Arasındaki İlişki**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Gülden HARMANDAL

ÖN SÖZ

Akademik kariyerimdeki ilk adımımın serüveninde, teşekkürlerim; zorlu süreçlere rağmen beni okutup bugünlere getiren, her daim başaracağıma inandıklarını söyleyerek attığım adımlarda sonuna kadar arkamda duran canım annem ve babama, “Senin gibi bir öğretmenin nasıl akademik çalışması olmaz hocam, şaşırdım” diyerek bana zaman ve emek harcıyıp tezli yüksek lisansa başlamam için yol açan, çok kıymetli idarecim, değerli arkadaşım İbrahim KARADOĞAN’a, her konuda desteğini yanımda hissettiğim, dilediğim zaman ulaşım yardımı alabildiğim çok değerli danışman hocam Prof. Dr. Kaya YILDIZ’a, nasıl tez yazılacağını derste bize sabırla öğreten kıymetli hocam Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL’e, enerjisi ve aydın fikirleri ile bizlere ışık olan değerli hocam Dr. Pınar ÖZKAN’a dır. Bu aşamaya gelmemde katkısı olan tüm öğretmenlerime sonsuz teşekkürler...

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN KARIYER HEDEFLERİ İLE PERFORMANSLARI VE ÖRGÜTSEL MUTLULUK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Gülden HARMANDAL

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Kaya YILDIZ

Haziran, 2024 – 144 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin kariyer hedefleri ile performansları ve örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Araştırma ilişkisel tarama desenine göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul İli Gaziosmanpaşa İlçesi'nde remi okullarda görev yapan 458 öğretmen oluşturmuştur. Veriler; “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretmenlerin Kariyer Hedeflerini Belirleme Ölçeği”, “Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği” ile “Okul Örgütsel Mutluluk Ölçeği” yardımıyla toplanmıştır. Toplanan veriler, SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Verileri analiz etmeden önce, verilerin normallik değeri ile ölçeklerin güvenilirlik değerleri hesaplanmış; verilerin normal dağılım gösterdiği ölçeklerin ise güvenilir olduğu görülmüştür. Çalışmada verilerin analizinde parametrik analizler yapılmasına karar verilmiştir. İkili grupların karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi, üç veya daha fazla grupların karşılaştırılmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi tespit etmek için korelasyon analizi, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki yordama düzeyini belirlemek amacıyla regresyon analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin örgütsel mutlulukları ile performansları, kariyer hedefi kişisel eğitim ve geliştirme ile kurum yönlendirme ve destek alt boyutları arasında anlamlı ilişkinin bulunduğu fakat; öğretmenlerin örgütsel mutlulukları ile performansları, kariyer hedefi kişisel motivasyon alt boyutu arasında anlamlı ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları, performanslarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin örgütsel mutlulukları arttıkça, performansları da olumlu bir şekilde etkilenecek artmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ve kariyer hedefleri, performanslarını anlamlı bir şekilde

yordamaktadır. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ve kariyer hedefi kişisel eğitim ve geliştirme düzeyi performanslarını anlamlı bir şekilde yordarken; kariyer hedefi kişisel motivasyon ve kurum yerleştirme ve destek alt boyutlarını anlamlı bir şekilde yordamamaktadır. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin örgütsel mutlulukları ve kariyer hedefi kişisel eğitim ve geliştirme alt boyutu arttıkça, performansları da olumlu bir şekilde etkilenecek artmaktadır. Bu bağlamda araştırmacı, yöneticilere ve diğer araştırmacılara önerilerde bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik Mesleği, Kariyer, Kariyer Hedefleri, Örgütsel Mutluluk, Performans.



ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER'S CAREER GOALS AND THEIR PERFORMANCE AND PERCEPTIONS OF ORGANIZATIONAL HAPPINESS

Gülden HARMANDAL

Master Thesis, Educational Administration

Thesis Advisor: Prof. Dr. Kaya YILDIZ

June 2024 – 144 Pages

This study aims to determine the relationship between teachers' career goals and their performance and perceptions of organizational happiness. The research was conducted using a relational survey design. The study group comprised 458 teachers working in formal schools in the Gaziosmanpaşa District of Istanbul Province. Data were collected with the help of the "Personal Information Form," "Scale for Determining Teachers' Career Goals," "Teacher Performance Evaluation Scale," and "School Organizational Happiness Scale." The collected data were analyzed using the SPSS package program. Before analyzing the data, the normality value of the data and the reliability values of the scales were calculated; it was seen that the data were normally distributed and the scales were reliable. In the study, parametric analyses were used to analyze the data. An independent group t-test was used to compare paired groups, and a one-way analysis of variance (ANOVA) was used to compare three or more groups. Correlation analysis was used to determine the relationship between variables, and regression analysis was used to determine the prediction level of the independent variable relative to the dependent variable.

As a result of the analyses, it was found that there was a significant relationship between teachers' organizational happiness and their performance, career goals, personal training and development, and institutional guidance and support sub-dimensions. Still, no significant relationship existed between teachers' organizational happiness and their performance, career goals, or personal motivation sub-dimension. In addition, teachers' perceptions of organizational happiness significantly predicted their performance. In other words, as teachers' organizational happiness increases,

their performance is positively affected and increases. Teachers' perceptions of organizational happiness and career goals significantly predict their performance. Teachers' perceptions of organizational happiness and career goals significantly predict their personal training and development performance.

In contrast, career goals do not significantly predict personal motivation, institution placement, and support sub-dimensions. In other words, as teachers' organizational happiness and career goal personal training and development sub-dimension increase, their performance is positively affected and increases. In this context, the researcher made recommendations to administrators and other researchers.

Keywords: Career, Career Goals, Organizational Happiness, Performance.

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Varsayımlar.....	6
1.6. Tanımlar.....	6
İKİNCİ BÖLÜM.....	7
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Eğitim.....	7
2.2. Eğitim Kurumları	8
2.3. Öğretmen.....	8
2.4. Öğretmenlik Mesleği	9
2.5. Kariyer	10
2.6. Kariyer Hedefleri	21
2.7. Kariyer Aşamaları (Yaşam Evreleri, Kariyer Basamakları)	22

2.8. Kariyer Geliştirme	27
2.9. Kariyerde Karşılaşılan Sorunlar	29
2.10. Kariyer ile İlgili Yapılan Bazı Çalışmalar	31
2.11. MEB Kurumlarında Öğretmenlik Kariyer Yönetimi Uygulamaları.....	32
2.12. Performans	43
2.13. Mutluluk	56
2.14. Kavramlar Arasındaki İlişki	71
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	77
YÖNTEM.....	77
3.1. Araştırmanın Modeli	77
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	77
3.3. Veri Toplama Araçları	78
3.4. Verilerin Analizi	79
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	81
BULGULAR.....	81
4.3. Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Bulgular	81
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Bulgular	81
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular	90
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular.....	91
BEŞİNCİ BÖLÜM	93
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	93
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	93
5.2. Öneriler	110
KAYNAKÇA	111
EKLER.....	134
ÖZGEÇMİŞ.....	144

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1: Geleneksel Kariyer ile Çok Yönlü kariyerin Karşılaştırılması.....	11
Tablo 2.2: Kariyer Yönetiminde Roller	19
Tablo 2.3: Kariyer Gelişimi Modeli.....	23
Tablo 2.4: 2005 Yılı Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliğine İlişkin Sorunlar ve Çözüm Önerileri	35
Tablo 3.1: Katılımcıların Demografik Özellikleri	77
Tablo 3.2: Verilerin Normallik ve Güvenirlik Değerleri	79
Tablo 4.1: Ölçeklere Ait Betimsel Değerler	81
Tablo 4.2: Öğretmenlerin ÖM, ÖP, KEG, KM ve KYD Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması	82
Tablo 4.3: Öğretmenlerin ÖM, ÖP, KEG, KM ve KYD Düzeylerinin Eğitim Seviyelerine Göre Karşılaştırılması	83
Tablo 4.4: Öğretmenlerin ÖM, ÖP, KEG, KM ve KYD Düzeylerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılması	84
Tablo 4.5: Öğretmenlerin ÖM, ÖP, KEG, KM ve KYD Düzeylerinin Kademelerine Göre Karşılaştırılması	85
Tablo 4.6: Öğretmenlerin ÖM, ÖP, KEG, KM ve KYD Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Kademelerine Göre Karşılaştırılması.....	88
Tablo 4.7: Öğretmenlerin ÖM, ÖP, KEG, KM ve KYD Arasındaki Korelasyon Analizi.....	90
Tablo 4.8: Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarının Performanslarını Yordama Düzeyi İçin Yapılan Basit Regresyon Analizi	91
Tablo 4.9: Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarının ve Kariyer Hedeflerinin Performanslarını Yordama Düzeyi İçin Yapılan Basit Regresyon Analizi	91

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1: Kariyer ve Yaş Arasındaki İlişki	16
Şekil 2.2: Kariyer Yönetim Süreci Aşamaları.....	20
Şekil 2.3: Bireysel Kariyer Grafiği	26
Şekil 2.4: Kariyer Geliştirmenin Fonksiyonları	28
Şekil 2.5: Performansın Unsurları Arasındaki İlişki	46
Şekil 2.6: Örgütsel Mutluluğun Boyutları.....	59
Şekil 2.7: Cinsiyete göre mutlu olduğunu beyan edenlerin oranı (%), 2003-2022....	62
Şekil 2.8: Yaş Grubuna Göre Mutluluk Düzeyi (%), 2022.....	63
Şekil 2.9: Eğitim Durumuna Göre Mutluluk Düzeyi (%), 2022	64

KISALTMALAR LİSTESİ

C.A	: Cronbach Alpha
Çar.	: Çarpıklık
KEG	: Kişisel Eğitim ve Geliştirme
KM	: Kişisel Motivasyon
KYD	: Kurum Yönlendirme ve Destek
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
ÖM	: Örgütsel Mutluluk
ÖP	: Öğretmen Performansı
S. S	: Standart Sapma Bas.: Basıklık
SPSS	: (Statistic Packets For Social Seciencies) Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi
TDK	: Türk Dil Kurumu

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Devletlerin süreklilik arz eden ve asli bir hizmeti olarak bilinen temel kamu hizmetlerinden biri de eğitimidir (Öztekin, 2015: 10). Eğitim, yaşantılar sonucunda bireylerde davranış değişikliği meydana getiren bir süreçtir (Erden, 2005: 5). Bireyin kendi deneyimleriyle kazandığı veya bireye kasıtlı olarak sunulan; bireyin varoluşundan yok oluşuna kadar toplumun örf-adet, gelenek ve göreneklerine uyacak şekilde hazırlanılması sürecidir (Demirel, 2009: 6).

Eğitim hizmetinin sunulduğu kurumlar olan okullar, hedefleri olan, hedeflerine ulaşmak için çaba sarf eden bu amaçla kendilerini sürekli yenileyen örgütlü yapılardır. Eğitim ve öğretim faaliyetlerini yöneten, bireylerde istendik davranış geliştirme sürecinde çeşitli programlar sunan eğitim kurumları; çevresel faktörlerden etkilenir ve bu faktörlere kendi iç dinamiği ile cevap oluşturur. Cevabı uyum sağlayıp bütünleşmek gibi olumlu olabilirken, ilkeleriyle ters düşen etkilere direnmek gibi olumsuz da olabilir. Hatta bazen direnemeyip yenik de düşebilir, iç dinamiği sarsılır. (Baloğlu, 1990: 2). Bireylerin istendik hedeflere ulaşmasında en büyük role sahip öğretmenler, eğitim kurumlarının en önemli aktörleridir (Kundakçı, 2022: 1).

Heykeltıraşın mermere, terzinin kumaşa, marangozun ağaca şekil vermesi gibi insana ruhsal, zihinsel ve karakter yönüyle şekil veren eğitimin mühendisi öğretmendir (Keven, 2011: 15). Ülkelerin geleceğini inşa eden kişi öğretmenlerdir. Ülkenin polisini, avukatını, öğretmenini, şoförünü, doktorunu, ebeveynini özetle; toplumun tüm kesimlerine hizmet eden insanı yetiştirenlerdir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005: 208). Öğretmen; yönetmen ya da bir sihirbaz değildir, bireylerin öğrenme çabasına destek olan, bireylerde öğrenme arzusu uyandıran kişidir (Timuçin, 2013: 98). Eğitim-öğretim sürecini planlayan, kaynakları etkin ve verimli kullanan, öğrencilerin gelişiminde etkin rol oynayarak hayatlarında izler bırakan öğretmenler, profesyonellik gerektiren öğretmenlik mesleğinin sorumluluklarını üstlenmiş kişilerdir (Cerit, 2008: 694).

Öğretme ve öğrenme görevi ile bunlarla ilgili yönetim görevini üstlenen öğretmenler ve özel bir ihtisas mesleği olan öğretmenlik mesleği (1739 Sayılı Milli Eğitim Temel

Kanunu, 1973) toplumun gelişimi açısından önemli bir yere sahiptir. Mesleğin ve öğretmenin toplum içinde üstlendiği sorumluluğun önemi öğretmenlik mesleği ile ilgili yapılacak çalışmalarda hassas olunması gerekliliğinin ortaya koymaktadır (Kundakçı, 2022: 12). Öğretmenlerin de meslek hayatları boyunca yeteneklerinin geliştirmek, daha çok sorumluluk üstlenmek, daha çok deneyim, saygınlık, maddiyat kazanmak amacıyla gerçekleştirdikleri iş veya pozisyonlar olarak ifade edilen kariyer, yapılacak çalışmalarda hassas olunması gereken bir kavramdır (Kazoğlu, 2014: 6).

Türk Dil Kurumu'na (2018) göre kariyer kavramı; bir işte çalışma sonucunda kazanılan başarı, ilerleme ve uzmanlaşma olarak ifade edilir. Sanayileşmenin, endüstrinin, eğitim-öğretime verilen değerin artmasıyla tekdüze bilgiye sahip olmayan, farklı becerilere sahip insan ihtiyacının artmasıyla başarı, kademe ve uzmanlık olarak adlandırılan kariyer kavramı ile ilgili seçimler arttırılmış ve ulaşılabilir hale getirilmiştir (Öztemel, 2021: 2). Günümüzde kariyer kavramı artık hem bireyleri hem de örgütleri etkileyen bir kavramı ifade ettiğinden örgütlerde çalışan yönetiminin önemli bir parçası haline gelmiştir (Aktaş, 2014: 26). Kariyer beklentisi, diğer meslek çalışanlarında olduğu gibi eğitim örgütlerinin çalışanı olan öğretmenlerin de ulaşmayı amaçladığı hedefidir. Öğretmenlerin bireysel ve mesleki özelliklerini etkileyen faktörlerden biri olan kariyerde yükselme fırsatına sahip olması (Eren, 2011: 821), özellikle öğretmenlik mesleğinde, kariyer hedeflerinin planlaması konusunda önem arz etmektedir.

Meslek hayatı boyunca kariyerlerine ulaşması için sergiledikleri çabayı ifade eden kariyer hedefleri; kişilerin meslekte istekle kalmasını ifade ederken, mesleki anlamda gelişim isteyen bireyler için de bir azim göstergesidir (Kaplan ve Gülcan, 2020: 383). Kariyer hedefleri, iş yaşamını olumlu etkileyen bir çalışma yaşantısı aracıdır. Kariyer hedefi olan birey, kariyere ulaşmak için gerekli olan imkanlarla ilgili farkındalığa sahip olur ve kariyerine ulaşmak için yüksek performansını sergiler (Korkmaz ve Kırkök, 2019: 495). Bu açıdan kariyer hedefinin veya beklentisinin öğretmenlerinin performansını etkilediği söylenebilir.

Performans, Oxford İngilizce sözlüğünde, sorumluluğu alınan eylemin başarılı bir şekilde sonuçlandırılması olarak ifade edilir (Öztürk, 2006: 12). Aynı zamanda performans örgütlerde, bir amaç doğrultusunda planlanmış etkinliklerin sonucunda elde edilen nicel ve nitel özelliklerdir (Akal, 2005: 17). Öyleyse performansın sadece işin niceliksel sonuca ulaşmasından ziyade o iş yapılırken süreçteki gayreti de ifade

ettiğini düşünebiliriz. Bir bireyin performansının iyi olduğunu dile getirmek aslında kişinin istenilen sonuca vardığını kastetmekten de öte o sonuca ulaşırken süreçteki kaynaklardan ne derece etkili faydalandığını da ifade etmektedir. (Şentürk, 2004: 21). Performansı iyi olan bir bireyin kendini iyi hissedebileceğini, kendine ait olumlu duygular içinde bulunup mutlu olacağını düşünebiliriz.

Kişinin yaşam koşullarından tatmin olması, yaşama yönelik isteklerinin yerine getirilmesi ile hissettiği olumlu bir bütünsel algı olarak özünde iyi olmayı ifade eden mutluluk kavramı bireylerin duygu ve düşüncelerini yansıtan bilgi kaynaklarıdır (Sevim Özdemir, 2021: 36). Bireyin olumlu duygu ve düşüncelerde bulunması aslında bireyin yaşamındaki başarısının en büyüğüdür. Mutlu olmayan bir bireyin başarılı olması beklenemeyeceği gibi, eğitim kurumu çalışanı olan öğretmenlerin de yaşamlarındaki başarılarının en büyüğü mutluluktur, mutlu olmayan bir öğretmenin başarılı olması beklenemez (Ergün, 2009: 17).

Eğitim kurumu olan okullarda, öğretmenlerden bazılarının belirli bir hedef için çalışan, azimli, performansı yüksek ve mutlu bireyler oldukları, bazılarının ise hedefsiz bir yolda yürüyüp, “Aman yapsan ne olacak” gibi boş vermişlik algısıyla düşük performanslı ve mutsuz bireyler oldukları gözlemlenmiştir (Semerci, Semerci, Elişük ve Kartal, 2012: 33). Her iki durumda da okul başarısı ve eğitimin verimliliği olumlu veya olumsuz etkilenecektir (Uğurlu ve Özdemir, 2021: 64). Öğretmenlerin mutluluk ve performans algılarının yüksek olması eğitim kalitesini ve verimliliği arttıracak düşünülebilir. Böylece; öğretmenlerin kariyer hedefleri dikkate alınarak yapılan kariyer planlamasındaki girişimler öğretmenlerin mesleki verimliliğini ve etkililiğini etkileyebilir. Buradan hareketle; mevcut çalışmada, öğretmenlerin kariyer hedefleri ile performans ve örgütsel mutluluk arasında ilişkinin olup olmadığını araştırılmıştır. Araştırmanın problem sorusu “Öğretmenlerin kariyer hedefleri ile performans ve örgütsel mutluluk algıları arasında bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin kariyer hedefleri ile performansları ve örgütsel mutluluk algıları arasında bir ilişkinin olup olmadığını saptamaktır. Ayrıca öğretmenlerin kariyer hedefleri ile performans ve örgütsel mutluluk algıları farklı

değişkenlere göre incelenmiştir. Bu bağlamda araştırma; nicel araştırma yöntemine göre yapılarak aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır.

- 1- Öğretmenlerin;
 - a) Kariyer hedefleri,
 - b) Performansları,
 - c) Örgütsel mutluluk algıları ne düzeydedir?
- 2- Öğretmenlerin kariyer hedefleri ile performans ve örgütsel mutluluk düzeyleri;
 - a) Cinsiyet,
 - b) Yaş,
 - c) Mesleki Kıdem,
 - d) Eğitim Düzeyi,
 - e) Okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 3- Öğretmenlerin kariyer hedefleri ile performans ve örgütsel mutluluk algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 4- Öğretmenlerin kariyer hedefleri ile öğretmenlerin örgütsel mutlulukları birlikte performanslarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Ulaşılan literatürde; kariyer ile ilgili **işletme** (Yalçın, 2022; Yemenici D., 2021; Bayraktar, 2020; Duran, 2019; Ülker, 2018; Karakuş, 2017), **çalışma ekonomisi** (Öztürk, 2022; Demiralay, 2021; Bircan, 2020; Ceylan, 2019; Tuna, 2018; Bulut, 2017), **kamu yönetimi** (Tozlu, 2022; Bülbül, 2021; Çiftçi, 2020; Yurttakal, 2019) gibi alanlarda çalışma yapıldığı görülmüştür. Bunun yanı sıra **psikoloji** (Akıncı, 2022), **turizm** (Abdurrahımlı, 2022), **spor** (Üstün, 2022), **sağlık** (Girginer, 2022) gibi alanlarda da kariyer kavramıyla ilgili çalışmalara yer verildiği gözlemlenmiştir. Eğitim alanında yapılan kariyer çalışmalarının daha çok öğrencilerin kariyerlerini belirlemeye yönelik olduğu tespit edilmiştir (Kutluca, 2022; Erdoğan, 2022; Arı, 2021; Sarıcı, 2020; Kirazcı, 2019; Bilir, 2018; Süzük, 2017). Öğretmenlerin kariyerleriyle ilgili çalışmanın daha sınırlı sayıda olması araştırmayı öğretmenlerde kariyer değişkeni üzerine yapmaya yönlendirmiştir.

Öğretmenlerde kariyer değişkeniyle ilgili yapılan çalışmalarda kariyer uyumluluğu (Atalay, 2022; Türkmen, 2021; Balkan, 2018) ve kariyer geliştirme arzuları (Atalay, 2022; Demir, 2021; Aydın, 2018; Bal, 2017; Sağ, 2004) incelenmiş olup kariyer

hedefleri ile ilgili çalışmanın yetersiz olduğu gözlemlenmiştir. Kariyer hedefi çalışması genellikle öğrenciler üzerine yapılmış (Eslek, 2022; Atay, 2021; Aktaş, 2018) öğretmenlerin kariyer hedeflerine yönelik çok az çalışmanın olduğu saptanmıştır (Aldemir, 2018; Altunışık, 2010). Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin mesleki algılarının kariyer hedefi üzerine etkisi (Aldemir, 2018) ve kariyer hedeflerinin kariyer yönetimi uygulamalarına yansımaları incelenmiştir (Altunışık, 2010). Fakat öğretmenlerin kariyer hedeflerinin performans ve mutluluk ile ilişkisine dair bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Öğretmen mutluluğu ile okul iklim algıları (Keçeli, 2022), merhamet (Aldemir, 2022), okul imajı (Murtezaoğlu, 2022), örgütsel dışlanma (Ayyıldız, 2022), yaşam doyumları (Türkmen, 2021), liderlik stilleri (Aytaç, 2021; Arslan, 2021), DNA profilleri (Köse, 2020), mesleki profesyonellikleri (Karnak, 2020), farklılıkların yönetimi yaklaşımı (Arslan, 2018), öz-duyarlılık ve özgünlük (Duman, 2014) ile ilişkisi araştırılmış, fakat öğretmenlerin kariyer hedefleri ile örgütsel/okul mutluluğu arasındaki ilişkiye dair bir araştırmaya rastlanmamıştır. Öğretmenlerin kariyer hedeflerinin öğretmen mutluluğu ile ilişkisinin araştırılmasının eğitim yönetimi alanı için önemli olacağı düşünülmüştür.

Öğretmenlerde performans üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde; performans değerlendirme sistemi (Su, 2019), performans değerlendirme sisteminin öğretmen başarısına etkisi (Ağı, 2019) araştırıldığı saptanmış ve çalışmaların genellikle performans değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen algıları üzerinde yapıldığı gözlenmiştir (Kara, 2019; Kızılkaya, 2019; Hünerli, 2019; Öztekin, 2018; Falak, 2017; Kalkan, 2015; Yıldırım, 2011). Literatürde öğretmenlerde kariyer ve performans değişkenleri araştırılmış olsa da (Yılmaz, 2017; Laçın, 2006; Taşçıoğlu, 2006), yakın zamanda yapılan kariyer ve performans değişkenlerine yönelik bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Yapılan çalışmalardaki kariyer değişkeni incelendiğinde; kariyer yönetimi (Yılmaz, 2017; Taşçıoğlu, 2006) ve kariyer basamaklarıyla (Laçın, 2006) ilgili olduğu, araştırılan kariyer değişkeninin kariyer hedefine yönelik olmadığı görülmüştür. Kariyer hedefleri ile performans ilişkisine dair bir çalışmaya rastlanmamış olması öğretmenlerin kariyer hedefi ve performans arasındaki ilişkinin araştırılması gerekliliğini düşündürmüştür.

Öğretmenlerin kariyer hedeflerinin öğretmen mutluluk ve performansıyla ilişkisinin araştırılmamış olması çalışmanın özgünlüğünü yansıtmaktadır. Çalışmaya özgün

değer katan hususlardan bir diğeri, öğretmenlerde kariyer planlaması yapılırken öğretmenlerin kariyer hedeflerinin dikkate alınmasının eğitim-öğretim sürecine de etkisinin olacağı düşünülmektedir. Bu durumu dikkate alarak incelemeyi amaçlayan bu araştırma öğretmen kariyer planlaması çalışmaları yapan eğitim yönetimi alanı karar vericileri için fikir verebilecektir. Çalışmanın öncelikle öğretmenlere, öğretmenler yoluyla öğrencilere fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma; 2023-2024 Öğretim Yılı Güz Dönemi İstanbul İli Gaziosmanpaşa İlçesinde resmi okullarda çalışan 458 öğretmenle sınırlıdır. Kullanılan ölçme araçları ve araştırmaya katılan öğretmenlerin “Öğretmenlerin Kariyer Hedeflerini Belirleme Ölçeği”, “Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği” ile “Okul Örgütsel Mutluluk Ölçeği” ölçeklerine ilişkin görüşleri ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerine yöneltilen ölçme araçlarındaki maddelere samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Kariyer: Bir işte çalışma sonucunda kazanılan başarı, ilerleme ve uzmanlaşma olarak ifade edilir (TDK, 2018).

Kariyer Hedefi: Kariyere ulaşılması için sergilenen çabadır (Kaplan ve Gülcan, 2020: 383).

Performans: Bireyin iş yerinde veya işverenine karşı, hedefe yönelik yapılan, planlanmış çalışmanın sonucunda nitel veya nicel özellikleri barındıran bir çalışma sonucudur (Akai, 2005: 17).

Örgütsel Mutluluk: Bireyin iş yerine ve işverene karşı geliştirdiği özünde iyi olma halidir (Uğurlu ve Özdemir, 2021: 67).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın kavramlarını oluşturan eğitim, eğitim kurumları, öğretmen, öğretmenlik mesleği, kariyer, kariyer hedefleri, performans, öğretmen performansı, mutluluk, örgütsel mutluluk kavramları sırasıyla bu bölümde açıklanacak ve literatürde yer alan araştırmalara değinilecektir.

2.1. Eğitim

Devletlerin süreklilik arz eden ve asli bir hizmeti olarak bilinen temel kamu hizmetlerinden biri de eğitimidir (Öztekin, 2015: 10). Eğitim; insanlık tarihinde insanın varoluşundan beri yaşamının her anında karşı karşıya kaldığı bir süreçtir. İnsan yaşamının her anında bulunan bu süreçte, eğitim kavramının ne anlama geldiğini doğru bir şekilde anlamak ve kavramak gereklidir (Arı, 2018: 13).

Türk Dil Kurumu (2018), eğitimi; bireylerin toplumda yer edinmeleri için ihtiyaçları olan gerekli bilgi birikimi ve becerileri kazanmaları, eğitim kurumu içinde veya dışında kendi karakteristik özelliklerinin oluşumuna yardımcı olan terbiye etme süreci olarak tanımlarken, davranış bilimcileri bireylerde öğrenme sonucu oluşan istendik davranış oluşturma süreci olarak ifade etmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre ise eğitim; bireylerin yaşantıları yoluyla gözlemledikleri, deneme-yanılmalar sonucu elde ettikleri bilişsel şemaları oluşturma sürecidir (Arslan, 2007: 49). Bireyler sürekli çevreleriyle ilişki kurmalarına rağmen, her olay her bireyde iz bırakmayabilir. Örneğin; hayatımız boyunca pek çok film izleriz ama sadece bazılarını anımsarız, sadece bazılarını çıkarımlar elde edip davranışa dönüştürürüz (Erden, 2005: 15). Bu yüzden Erden'e (2005) göre; eğitim, yaşantılar sonucunda bireylerde davranış değişikliği meydana getiren bir süreçtir.

Demirel'e (2009: 6) göre; eğitim, bireyin kendi deneyimleriyle kazandığı veya bireye kasıtlı olarak sunulan; bireyin varoluşundan yok oluşuna kadar toplumun örf-adet, gelenek ve göreneklerine uyacak şekilde hazırlanılması sürecidir. Bu süreçte bulunup eğitim almış kişilerde mutlaka istendik bir yönde davranış değişimi gözlenmesi beklenmektedir. Çelikkaya'ya (2009: 53) göre; eğitim, bireyi terbiye etme, yönlendirme, yetiştirme, geliştirme, olumlu davranışlara şartlandırma, uygulama yönü kuvvetli ve alıştırmaya yapmaya özgüvenli hale getiren bir pedagojik bir süreçtir. Talim

ve Terbiye Kurulu Başkanlığı gibi kurum adında da geçen 'terbiye' kelimesi eğitimin yönlendirme, yetiştirme, geliştirme gibi kavramlarının bir bütünü ifade eder. Aslında; terbiyenin yeni Türkçesi eğitimidir. Ya da eğitimin Osmanlıcası terbiyedir diyebiliriz. Eğitim için kullanılan 'şartlandırma' kelimesi akıllara ilk olarak olumsuz bir ifade getirirse de bireyler eğitim almış kişilerin olumlu davranışlar sergileyeceğine şartlanmışlardır. Eğitimdeki şartlanma aslında olumluluğu ifade eder. Yani eğitim, bireylerde şartlanılmaya sebep olacak olumlu davranışlar kazandırır. Aynı zamanda bireyin öğrendiklerini hayata geçirebilecek uygulama yeteneği kazanmasına ve öğrendiklerini pekiştirmesi adına alıştırmaya sevk etmesine neden olur.

Altan'a (2019: 38) göre; eğitim, insan inşa eden bir mimar gibidir. İnsanın kendini keşfetmesi için geçen süreçtir. Timuçin'e (2013: 11) göre; eğitim, bireyin hem bedensel hem de ruhsal anlamda kendini geliştirme etkinliği, bireyin hayatının bütününe kapsayan bir gelişme sürecidir. Baloğlu'na göre (1990: 2); eğitim, bir itici kuvvettir, sadece bireyin gelişmesini değil toplumun kalkınmasını sağlayan bir vasıta görevi görür. Hatta bazı eğitimciler 'birey, eğitilmezse insan mıdır?' sorusunu dahi yönelterek eğitimin öneminin üzerinde durmuşlardır (Dızman, 2015: 1). Yapılan bu tanımları ortak bir çerçevede değerlendirecek olursak, eğitim; bilgilenmedir, topluma ayak uydurma sürecidir, kültürlenmedir, kişilik oluşturma sürecidir, yatırımdır, sosyalleşmektir, davranış geliştirme sürecidir. Birey ve toplum için önemi bu denli büyük olan eğitim ile ilgili alan yazında pek çok çalışmaya rastlanmıştır.

2.2. Eğitim Kurumları

Eğitim ve öğretim faaliyetlerini yöneten, bireylerde istendik davranış geliştirme sürecinde çeşitli programlar sunan eğitim kurumları; çevresel faktörlerden etkilenir ve bu faktörlere kendi iç dinamiği ile cevap oluşturur. Cevabı uyum sağlayıp bütünleşmek gibi olumlu olabilirken, ilkeleriyle ters düşen etkilere direnmek gibi olumsuz da olabilir. Hatta bazen direnemeyip yenik de düşebilir, iç dinamiği sarsılır. (Baloğlu, 1990: 2). Eğitim kurumlarının üstlendiği sorumlukları bireylere kazandıran öğretmenler; eğitim kurumlarının en önemli aktörleridir (Kundakçı, 2022: 1).

2.3. Öğretmen

Heykeltıraşın mermere, terzinin kumaşa, marangozun ağaca şekil vermesi gibi insana ruhsal, zihinsel ve karakter yönüyle şekil veren eğitimin mühendisine öğretmen denir (Keven, 2011: 15).

Ülkelerin geleceğini inşa eden kişi öğretmenlerdir. Ülkenin polisini, avukatını, öğretmenini, şoförünü, doktorunu, ebeveynini özetle; toplumun tüm kesimlerine hizmet eden insanı yetiştirenlerdir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005: 208). Öğretmen; yönetmen ya da bir sihirbaz değildir, bireylerin öğrenme çabasına destek olan, bireylerde öğrenme arzusu uyandıran kişidir (Timuçin, 2013: 98). Öğretmen, mesleğinin akademik bilgi ve becerilerin sahip olan öğrencilerine rehber, öğrencileri sorunlarının çözümünde onlara yardımcı olan öğreten bir kişidir (Turna, 2023: 46). Formal eğitim veren yerlerde öğretimi sağlayan kişiye öğretmen denir. Aslında herkes birbirine öğreten konumunda bir şey öğretebilir. Fakat öğretmen olabilmek için bireylere formal eğitim vermek gerekmektedir. Bu yüzden her öğreten öğretmen değildir. Öğretmen, belirli bir plan-program çerçevesini takip ederek öğrencilerde istedik davranış geliştiren kişidir (Erden, 2005: 23-23). Aslında, eğitimin en temel unsurudur öğretmen.

Devletler, var olmalarını devam ettirebilmek adına ürettikleri toplumsal çözümleri toplumdaki bireylere benimsetmek, çözümleri ilerletmek ve yürütmek için öğretmenlere ihtiyaç duyarlar. (Özpolat, 2002:4). Toplumdaki yeri yadsınamaz bir öneme sahip öğretmenler üzerinde yapılan pek çok çalışmaya literatürde rastlanmaktadır.

2.4. Öğretmenlik Mesleği

“Devletin; eğitim, öğretim ve bunların yönetimleriyle ilgili iş ve işlemleri yürüten özel bir duygu mesleği” olarak ifade edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun (1973) 43. maddesinde öğretmenlik mesleği, sadece okul içinde öğrencilerle değil, okul dışında velilerle hatta toplum ile doğrudan etkileşim içindeki bir meslektir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005: 210). Aslında öğretmenlik çok uzun yıllardır bir uğraş alanı olmasına karşın meslek olarak kabul görmüş olması çok daha yenilere dayanır (Erden, 2005: 28). Öğretmenlik mesleği yüksek bir kapasiteye sahip olmanın yanında, iyi bir eğitim ve özel yetenekler gerektiren, beceri ve muhakeme yeteneği isteyen özel bir meslektir (Dicle, Başar, Dağ, Beytekin, Günaydın, Aktepe 2014: 19). Doğrudan bir insan ile ilişki halinde olmasından da ötürü, diğer mesleklerin aksine öğretmenlik mesleği ticari faaliyette bulunulacak yer olarak görülmeğe ziyade kutsal ve saygıdeğer bir meslek olarak görülmüştür (Şişman ve Acat, 2003: 236). Bu çerçevede; öğretmenlik mesleğinin, toplumun kültürel mirasının korunması, sağlıklı bireylerin yetişmesi, toplumun kalkınması, milli değerlerin yaşatılması, ekonomik refahın

sağlanması gibi pek çok alanda önemli olduğu yadsınamaz (Polat ve Özdemir, 2018: 432). Bu yüzden alan yazında öğretmenlik mesleği üzerine pek çok çalışmanın olduğunu görmekteyiz.

2.5. Kariyer

Çalışma yaşantısında çağa ayak uydurmak, gelişimleri takip edebilmek, değişimleri yakalamak ancak insanın iş hayatından tatmin olması ile mümkün olmaktadır. Tatmin kârlığın yerine getirilmesi için; bireylerin kendi amaçları ve örgütün amaçları arasındaki uyumun sağlanarak, işini çok iyi yapabilmesi, sorumluluğunu alabileceği mevcut pozisyonlara yerleşebilme imkanının, bireye tanınması gerekir. Bu durumda karşımıza “Kariyer” kavramı çıkmaktadır. Kariyer kavramı ilk kez bilimsel anlamda yazarının Anne Roe olduğu “Meslekler Psikolojisi” (1956) adlı kitap ile kullanılmaya başlanmıştır (Şimşek, Çelik ve Akatay, 2016:128). İnsanlar hayatlarının pek çok kısmını bir iş yaparak geçirirler. Dolayısıyla, insan hayatında çalışma hayatı, iş ve kariyer olguları önemli bir yere sahiptir. Bireylerde kariyer olgusu; yaptıkları işin ve çalışma ortamının aslında psiko-sosyal açıdan kişiyi tatmin eden kısmındadır ve bu yüzden insan hayatında kariyer olgusunun anlamı büyüktür (Kaygın ve Zengin 2019: 9).

2.5.1. Kariyer Kavramı

Kariyer terimi Latince de “Carrus” (yük arabası), İngilizcede “Career” (iş, meslek, hayatta ilerleyeceği yön), Fransızcada ise “Carriere” (gidilen yol, meslek, güzergâh) olarak kullanılmaktadır. Dilimize Fransızcadan geçen bu kelime “Bir yere yükselen, bir yere ulaşan” anlamına gelmektedir (Aktaş, 2014: 27).

Türk Dil Kurumu’na (2018) göre kariyer; meslek yaşantısında zaman ile elde edilen uzmanlık, başarı ve aşamadır. Oxford İngilizce sözcülüğünde ise kariyer; kişinin hayatının bir bölümünde veya hayatı boyunca ilerleme kaydetmesidir (Öner, 2013: 27). Bakioğlu ve İnandı (2001: 513) kariyeri; bireyin mesleğinde yıllar boyunca sergilediği ilerleme süreci ve uzmanlaşması ile bireyin aldığı sorumlulukların, maddi kaynaklı ödüllerin artışı olarak değerlendirmişlerdir. Öner (2013: 27) günümüzde kariyeri, eğitim hayatımızla başlayıp çalışma hayatımız süresince hem kişisel hem mesleki anlamda kendimizi geliştirme süreci olarak tanımlamıştır. Noe (2009: 400), kariyeri dört farklı tanımlama ile açıklamıştır:

- Birinci tanımında kariyer; iş yaşamındaki terfi, yükselme ve ilerlemedir.

- İkinci tanımında; kariyer = iştir ve doktorlar avukatlar gibi sadece profesyonel mesleklerde gerçekleştirilir.
- Üçüncü tanımında kariyer; hayat boyunca devam edecek işler sırasındır. Bu yüzden ikinci tanımın aksine bu tanımlamada herkesin bir kariyeri olduğu söylenir.
- Dördüncü tanımında ise kariyer; deneyimlenen rollerin yaşam boyu dizilmesidir. Bu yüzden kariyer kişinin çalışma hayatında aldığı sorumlulukları nasıl deneyimlediğiyle ilgilidir. Dolayısıyla bu tanım ile kariyer aslında kişinin iş yaşamıyla ilgili tutum ve duygularını da içerir.

Okakın (2009: 135) kariyeri, kişinin yaşamı boyunca üstlendiği tüm sorumluluklar olarak tanımlamıştır. Bu yüzden de kişinin ailesini, sosyalliğini, alışkanlıklarını, aslında hayattaki tüm uğraşlarını kapsayan bir kavramdır. Sabuncuoğlu (2011: 168) kariyer kelimesi için, çoğu kişinin iş ile aynı anlamda kullanarak iş kelimesini süslemeye çalıştığını ifade etmiş ve kariyer kavramının esas içeriğinin bu olmadığını dile getirmiştir. Kariyerin iş kavramına göre çok daha uzun bir içeriğe sahip olmasının kariyeri işten farklı kıldığını ifade etmiştir. Yapılan tüm tanımlamalardan anlaşılacağı gibi kariyer, aslında kişinin yaptığı işin ötesinde, tüm yaşamını kaplayan bir süreci ifade etmektedir. Kullanılmaya başladığı andan günümüze kadar kariyer kavramı için geleneksel ve çok yönlü kariyer kavramları kullanılmıştır. Geleneksel ve çok yönlü kariyer kavramları aşağıdaki tabloda karşılaştırılmıştır.

Tablo 1: Geleneksel Kariyer ile Çok Yönlü Kariyerin Karşılaştırılması

Boyut	Geleneksel Kariyer	Çok Yönlü Kariyer
Amaç	Terfi (Maaş)	Psikolojik Doyum
Psikolojik Sözleşme	İş Güvencesi	Davranış Değişiminde İşe Yararlık
Rotasyon	Dikey	Yatay
Yönetim Sorumluluğu	Şirket	Personel
Model	Doğrusal ve Uzman	Sarmal ve Geçici
Uzmanlık	Nasılı Bil	Nasılı Öğren
Gelişme	Formal Eğitime Güven Fazla	İlişkilere ve Tecrübelerle Aşırı Güven

Kaynak: Noe, İnsan Kaynakları Eğitimi ve Geliştirilmesi, 2009

Tablo 4.1 incelendiğinde; geleneksel kariyer kavramında iş verenler, belirsizlikleri önleyebilmek adına sınırları kesin çizgilerle belirlenmiş, katı, saydam ve resmiyete dayalı bir kariyer olgusu oluşturmuşlardır. Bu anlayışta kariyer yolları örgütteki hiyerarşik düzeyce belirlenmektedir (Kurtuldu, 2020: 5). Kariyerdeki ilerleme açıktır ve ileriye doğru doğrusal bir yolda mümkündür. Yani; zirveye tırmanılacak yollar belirlidir, sadece bu yollar takip edilmelidir (Çakmak, 2011: 47). Geleneksel kariyer yönetimini; dağcıların dağa tırmanma serüveni gibi düşünebiliriz. Öğretmenlik gibi mesleklerde bu yolda daha düz merdivenler karşımıza çıkarken, hiyerarşik düzen daha baskındır. Öğretmenler için, zirve ulaşmak istenen bir hedeftir, bu hedefe ulaşmak için tırmanış başlar ve karşılarında tek bir dağ, tek bir yönerge vardır (Barunch, 2004'den akt. Kurtuldu, 2020: 6).

Örgütlerin yapısındaki değişimler, teknolojinin gelişmesi, çalışma şekillerine alternatif yolların bulunması, işletme sayılarındaki artış ve bireylerin beklentilerinin farklılaşması ile birlikte kariyer anlayışında değişimler olmuştur (Çakmak, 2011: 48). Çalışan ile işveren arasındaki anlaşma eskiye nazaran günümüzde değişmiştir (Noe, 2009: 401). Bu noktada geleneksel kariyer anlayışından çok yönlü kariyer anlayışına geçilmiştir.

Çok yönlü kariyerde, kariyer; iş verenlerin değil çalışanların yönettiği bir süreçtir. Birey kendi hedefini kendi belirler ve kendi kendinin temsilcisidir (Öztürk, 2022: 57). Şirketlerin yönetimi dikeyleşmeden yataylaşmaya geçmiştir. Yönetim; personellere dağıtılarak tek yönetici hakimiyetinden çıkartılmış, örgütteki tüm bireylere dağıtılmıştır (Noe, 2009: 401). Bunun sonucunda bireylerin üstlendiği sorumluluklar fazlaca artmış, öğrenmeye sürekli açık bireyler olarak yeteneklerini geliştirmelerini gerekli kılmıştır (Öztürk, 2022: 58).

Çalışanın başarılı olabilmesi için ihtiyaç duyduğu bilgiler de değişmiştir. Klasik tanımlama da neyin nasıl yapılacağını bilerek uygun ürünü ortaya çıkartmak önemliyken, çok yönlü tanımlama da neyi kimin için ve neden yaptığını birey öğrenmek istemektedir. Bu iki kavram arasındaki en temeldeki farklardan biri ise bireylere hazır sunulan bilgi kalıplarının yerine bilgileri öğrenme isteği ve güdülenme ihtiyacıdır (Noe, 2009: 404).

Geleneksel kariyer kavramında yükselme, daha çok bağımlılığı gerektirirken maaş ve dikey hareketlilik fırsatı ile doğru orantılıyken çok yönlü kariyer kavramında bireyin örgüte bağlılığı psikolojik olan karşılıklı beklentiye bağlıdır ve hedefi de maaştan ziyade psikolojik tatmin kârlıktır (Öztürk, 2022: 58). Psikolojik tatmin karlık çok yönlü kariyer kavramının asıl amacıdır. Psikolojik tatmin karlığı sadece iş hayatıyla bağdaştırmak doğru olmaz. Bireyin hayatının her anındaki amaçlarından tatmin olmasını ifade eden, başarıya ve kendine güven duyma duygusudur (Noe, 2009: 402). Aslında; kariyer kelimesine en uygun bakış açısını onun sınırsız olduğunu kabul etmektir (Noe, 2009: 405). Eskiden sürekli iş değişimi yaparak kariyer hedefi peşinde olan bireylere, “Bir yerde dikiş tutturamadı” tabiri kullanılırken, günümüzde bu değişim hoş karşılanmakta ve bireyin kendine “Deneyim zenginliği” yarattığı düşünülmektedir. (Özden, 2005: 165).

2.5.1.1. Kariyer Kavramı ile İlgili Bazı Temel Kavramlar

a) Kariyer Boyutları

Kariyer iki boyutta ele alınır. Bunlar; içsel ve dışsaldır. İçsel boyutta, kişinin davranışlarını yönlendiren beklenti ve algıları ile kendine dair yaptığı planları, değerlendirmeleri bulunmaktadır. Dışsal boyutta ise; her ne kadar odak noktasını birey oluştursa da aslolan birey ile örgütün uyumlu olmasıdır. Kısacası birey ile örgütün hedeflerinin uyuşmasına bakılır. Bunu içinde bireyin örgütün içindeki tavırları dikkate alınır (Çetin, Arslan ve Dinç, 2015: 129).

b) Kariyer Kalıpları

Kariyer kalıbı, bireylerin meslek yaşamı boyunca gösterdikleri davranışlarıdır. Bu davranışlar *kararlı*, *geleneksel*, *kararsız* ve *çoklu* olmak üzere dört farklı kariyer kalıplarına ayrılmıştır.

Bazı kişiler mezun olduktan sonra iş yerleri değişse bile aynı işi aynı düzeyde yapmaya devam ederler. Böyle kişiler kararlı bir kariyer kalıbı oluşturur. Örneğin inşaat mühendisleri.

Bazı kişiler okul hayatında part -time denilen yarı zamanlı işlerde çalışmaya başlarlar. Bunlar deneme işleri olarak görülür. İlerleme imkanının kısıtlı olduğu bu dönem birey için geleneksel kariyer kalıbını oluşturur.

Birey bazı dönemlerinde çok sayıda iş değişimi yaparak deneme yanılma yoluyla kendi kariyer hedefini keşfetmek ister. Bu dönem kararsız kariyer kalıbını oluşturur. Orta yaş dönemindeki bireylerin hareketli bir kariyer değişimleri buna örnek verilebilir.

Bazı bireylerde bir işte yeterince zaman geçirmeden, meslekte kararlı olmaya yetecek zamanı kendine yaratmadan, sürekli iş değişimi yapan kişiler de çoklu kariyer kalıbı gözlenir. Bu bireyler genellikle eğitim seviyesi düşük veya yeteneklerini keşfedememiş bireylerden oluşmaktadır (Çetin, Arslan ve Dinç, 2015: 129).

c) Kariyer Platosu

Bireylerde yükselme olasılığının düşük olduğu, durgunlaşma dönemidir. Bu bireylerin motivasyonları çok düşüktür, isteksizdir. Doğal olarak dikey anlamda yükselme şansı da kalmamıştır. Kişilerin öğrenmeye algıları çok kapalı, motive edilmesi zordur. Örgütlerde çalışanlar; yeteneklerinin ve aldıkları maaşların yetersizliğinden, sahip oldukları eğitim eksiliğinden, kariyer ve başarı ihtiyaçlarının azalması gibi nedenlerden dolayı kariyer platosuna girebilir (Çetin, Arslan ve Dinç, 2015: 129).

d) Kariyer Haritası

Bireyin kariyerini oluşmasını sağlayan birbirini takip eden işler bütünüdür (Okakın, 2009: 138). Kurumlarda bir çalışmadan diğerine ilerleyerek geçmeyi gösteren bir yol haritasıdır. Aslında pozisyonlar arasındaki geçişi tam olarak ifade eden bir örgüt şematiğidir. Bu şemadan bulunulan iş konumundan hangisine veya hangilerine nasıl yetilerle geçilebileceği açıkça ifade edilmektedir (Çetin, Arslan ve Dinç, 2015: 130).

Kariyer haritası meslekteki ileriye doğru hareketi tanımlar. Örneğin birey muhasebe bölümündeki işte önce muhasebe kayıt bölümünde işe başlamış sonrasında yeteneği, potansiyeli ve deneyimi fark edilerek çeşitli sorumluluklar da yüklenerek terfi ettirilmiş, muhasebe müdürlüğüne kadar yükselmiştir (Okakın, 2009: 138).

1970'li yıllarda işe alma, işten çıkartma, işte yükseltme olarak kullanılan kariyer kavramı son yıllarda bireylerin çalışma yaşantılarının yükseltilmesi yönünde ağırlıklı kullanılmaktadır. Bu yüzden insan kaynakları özellikle son yıllarda, kariyer çalışmasının üzerinde önemle durmaktadır (Dündar, 1994'ten akt. Yavuz, 2006: 4).

2.5.2. Kariyerin Amacı

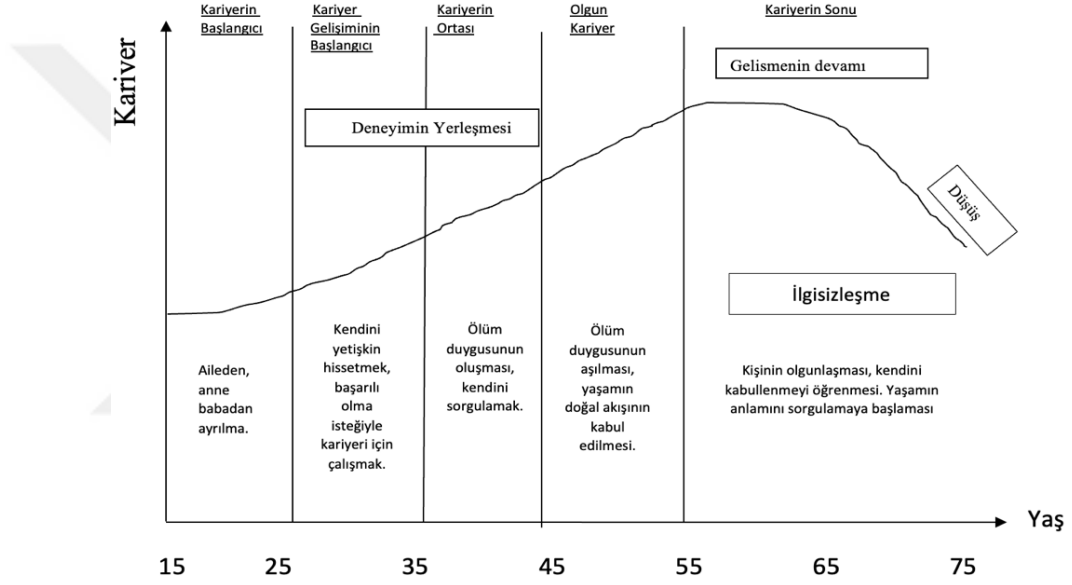
Kariyerin amacı, ilerleyen zamanlarda kariyerin bir aşaması veya parçası olarak hedefe alınan pozisyonlardır. Kariyer amacı bireyin iş yaşamının geleceği acaba ne olacak sorusu ile ilgilenir. Günümüz nesli kariyerini rastgele yönlendirmelere maruz kalmasını istemiyor. Yeni nesli yaptıkları işleri değerlendirirken kendi kariyer amaçlarını gözden geçirmekte ve bir başka kariyer planını önceki ile devam ettirmenin yollarını aramaktadırlar. Kariyer amaçları bireyler arasında farklılık gösterebildiği halde, bir bireyde bile çeşitlilik gösterebilmektedir. Bununda en büyük nedeni, önceki yaşlarda kendi ilgileri ve beklentileri dışında kalan hatalı kariyer yollarına sapmış olmaları ve bu sahip oldukları kariyeri gerçekleştirirken aynı zamanda kendi istedikleri, sevdikleri başka işi yapmaya da yönelmeleridir (Okakın, 2009: 140).

2.5.3. Kariyerin Önemi ve Gerekliliği

Bireyler çeşitli ihtiyaçlarını gidermek maksadıyla iş yaşamına girerler. Bu ihtiyaçları karşılanması ölçüsünde de işletmelerine fayda sağlarlar. Eskiden çalışan bireylerin tek motivasyon kaynağı maddiyat iken günümüzde paradan ile ölçülemeyen ve çoğu kişi için paradan daha önemli olan bir motivasyon kaynağı, “Kariyer” olmuştur. Çağımızda gerek eğitim düzeyinin yükselmesi gerekse teknolojik kaynakların yaygınlaşması sonucu bilgiye ulaşımın kolaylaşması ile bireylerin kariyer hedef ve beklentileri sadece maddiyat olmaktan çıkarak değişmiş ve standartları artmıştır. Kariyer hem işletmeler hem de bireyler açısından önem arz etmektedir. Bireylerin güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varabilmeleri, ilgilerini keşfedebilmeleri, işletmelerdeki iş imkanları ile ilgili bilgilenmeleri, kariyer hedeflerini belirlemelerine ve bunlara ulaşacakları kariyer planları oluşturmalarına imkân sağlarken, işletmeler açısından da gelecekte ihtiyaçları olacak kalifiye elamanları önceden belirleyebilme ve belirli bir plan dahilinde yetişmelerine olanak sağlayacaktır. Kimilerine göre kariyer planlı eylemler sonucu ulaşılırken kimileri ise şans faktörüyle ulaşılabildiğine inanır (Dündar, 2013: 267-268).

Kişiler iş yaşamına başlarlarken işletmelere özgeçmiş bırakırlar ve kendilerini tanıtırılar. Fakat bir kişinin kariyeri için sadece özgeçmişinin incelenmesinin yeterli olmayacağı, o kişinin yapacağı işe karşı tutumunun da değerlendirilmesi gerekliliği kariyerin önemi ve gerekliliğini öne çıkartmaktadır (Harvey ve Bowin, 1996’den akt. Sabuncuoğlu, 2011: 169).

Çağın hızlıca değişen koşullarında işletmelerin ayakta kalabilmesi; değişen şartlara uyum sağlayabilmeleri, stratejik planlamalarını doğru hazırlamaları ve rekabette avantaj elde edebilmeleri ile doğru orantılıdır. İşletmelerde bunların başarılı gerçekleşebilmeleri yetiştirilen nitelikli ve maddi-manevi açıdan tatminkâr bireyler ile mümkündür (Dündar, 2013: 267). Aslında her ne kadar halk dilinde kariyer kavramını sadece iş hayatı ile bağdaştırıyor olsak da aslında kariyer eğitim yıllarımızdan başlayıp hayatımızın ileri yaşlarına kadar devam eden bir süreç olduğunu da görüyoruz. O yüzden ilkokul yıllarında daha üniversiteye hazırlanıyoruz, yani kariyerimize hazırlığı yapıyoruz (Öner, 2013: 27).



Şekil 1: Kariyer ve Yaş Arasındaki İlişki

Kaynak: Öner, Kariyer Doktoru, 2013

Kariyer; hayatımızın tam da kendisi. Hayatımız süresince kariyerimizin aldığı yolu ve bu yolu nasıl izlediğini Şekil 2.1’de görmekteyiz.

Şekil 2.1 incelendiğinde, yaşamımızın 30 yılı profesyonel kariyer yaşamı olarak geçmektedir. Kariyere hazırlık aşamasını da düşünürsek insan yaşamının çok büyük bir kısmının kariyere ayırdığı söylenebilir (Öner, 2013: 28).

2.5.4. Kariyer Planlaması

Kariyer planlaması; bireysel yeteneklerin ileriki zamanlarda kullanılması sürecidir (Aytaç, 1997’den akt. Sabuncuoğlu, 2011: 169-170). Kısacası bireyin iş hayatını

planlama sürecidir (Çetin, Arslan ve Dinç, 2015: 134). Bireyin hali hazırda yaptığı işi daha iyi yapabilmesi için yeterliliklerinin geliştirilmesine kariyer planlaması denir (Odabaşı, 2012: 170). Kariyer planlanması; bireyin kişisel ihtiyaçlarının belirlenmesini ve bu ihtiyaçların kariyer yaşamı boyunca nasıl karşılanacağını bir yol haritasıdır (Aytaç, 1997'den akt. Sabuncuoğlu, 2011: 169-170).

Kariyeri planlamalarının en önemli amacı bireylerin kazandıkları bilgi birikimlerinin gelecekte nasıl kullanacaklarını kendilerine göstermesidir. Kısmen bir kontrol mekanizmasıdır (Aytaç, 1997'den akt. Sabuncuoğlu, 2011: 169-170). Planlama kişinin ilgi alanlarını, bilgi becerilerini, yeterli-yetersiz özelliklerini belirleyebilmesini sağlar (Çetin, Arslan ve Dinç, 2015: 134). Kariyer planlanırken, bireylerin sahip olduğu becerilerin belirlenmesi ile örgütün ihtiyacı olan yeteneğin tespit edilmesi planlama sürecindeki en önemli kıstastır. Bununla birlikte kişi karşısına çıkan fırsatları nasıl değerlendireceğini, hangisinin kendisi için iyi-kötü olacağını ve etkili karar almasında fayda sağlayacağını öğrenir (Aytaç, 1997'den akt. Sabuncuoğlu, 2011: 169-170). Kariyer planlaması yapmak bireyin önündeki hedeflere daha pürüzsüz bir şekilde bakmasına yardım eder. Planlama yapıldığında kişinin karşısına çıkacak zorlukları kişi kolayca aşar (Odabaşı, 2012: 170). Kariyer planlaması öncelikle birey sonra da örgüt tarafından planlanması gereken bir süreçtir. Önceleri her ne kadar insan kaynakları sadece bu planlamanın bireye ait olduğu düşünmüş olsa da yeni dönemde sadece bireyin kendi başına yapabileceği bir plan olmadığı, işyerinin de bireyi motive etmesi ve bu konuda destek sunması gerektiği günümüzde kabul edilmiştir (Okakin, 2009: 141).

2.5.5. Kariyer Yönetimi

Örgütlerde çalışan bireylerin yeteneklerini ve kariyerlerini geliştirmek için örgüt tarafından bireylere sunulan fırsatlar bütününe kariyer yönetimi denir. Kariyer yönetimi bireyin ihtiyaçları ile örgütün ihtiyaçlarındaki uyumu yakalamaya yöneliktir. Bunu da ancak kariyer planlaması ile yapabilir. Kariyer planlaması sadece bireyin ihtiyaçları üzerine odaklanırken, kariyer yönetimi bireyin ihtiyaçları ile örgütün ihtiyaçlarının benzeşmesi üzerine odaklanır (Çetin, Arslan ve Dinç, 2015: 132-133). Kısacası kariyer yönetimi, bireyin iş yaşamına dair olan planlamalardır, yani bir süreçtir (Taşcıoğlu, 2006: 127). Bu süreçte kişi yeteneklerinin keşfeder, kariyer hedeflerini belirler ve bu hedefleri gerçekleştirmek için kariyer planlamalarını yaptığı bir dizi olayı kapsar (Çetin, Arslan ve Dinç, 2015: 132-133).

Kariyer yönetimi hem işveren hem de çalışan için önemlidir. Birey kariyer yönetimi yapılmadığında kendini mutsuz ve değersiz hisseder, hayal kırıklığı yaşar ve sonucunda şirket içi veya dışında başka iş pozisyonlarına yönelir. İşveren ise kariyer yönetiminde yetersiz kalırsa boşta kalan kadroları uygun yetenekli kişilerle dolduramaz, iş gücü azalır, kalite azalır ve kalifiye eleman sıkıntısı yaşayarak işlerde düşüş eğilimine girer (Çetin, Arslan ve Dinç, 2015: 132-133). Personele eğitim programlarının düzenlenmesi, kariyer danışmanlığı sunulması yapılan çeşitli projelerle iş hayatındaki tecrübelerinin artırılması gibi etkinlikler kariyer yönetiminin başarılı olmasına katkı sunar (Okakın, 2009: 142).

Örgütlerin etkili bir kariyer yönetimi oluşturabilmesi ve kariyer yönetim amacına ulaşması için, açıkta kalan pozisyonların sık sık çalışanlara duyurulması, kariyer haritasının belirlenmesi ve bireylerin performanslarının değerlendirileceği bir sistemin oluşturulması gerekmektedir (Okakın, 2009: 142). Bunun için etkili bir kariyer yönetimi oluşturmak adına örgütlerin uyması gereken belli başlı kurallar vardır. Bunlardan ilki tutarlılık ilkesidir. Tutarlılık ile örgütlerin ihtiyaçları ile bireyin ihtiyaçları birbirleriyle uyumlu ve tutarlı olmalıdır. İkinci kural proaktif olmalıdır. Yani kariyer yönetimim ile hem mevcut durumdaki hem de gelecekteki değişiklikler tahmin edilebilmeli ve esnek olunan yetenekleri sağlamak ile ilgili olmalıdır. Üçüncü kural iş birliği olarak adlandırılan işveren ile çalışan arasında uyum ortaklığı olmalıdır. Dördüncü kural esnekliktir. Kariyer yönetimi aynı zamanda esnek olmalıdır. Değişen durumlara ayak uydurabilecek, değişen ihtiyaçları göğüslenebilecek potansiyelde olmalıdır (Çetin, Arslan ve Dinç, 2015: 132-133).

2.5.5.1. Kariyer Yönetiminin Amaçları

Genel ve Özel amaçlar olmak üzere kariyer yönetiminin iki amacı vardır.

Genel amaçlarında;

Örgütün ihtiyaçlarını gidermek, gerekli yetiye ve eğitime sahip bireyleri sağlamak, bireylere kariyer yapmaları hususunda iyi bir rehber olmak ve cesaretlendirmek sayılabilir.

Özel amaçlarında ise;

Çalışanların hem bugün hem de gelecekte örgütün ihtiyacını karşılayacak donanıma sahip olacağı ihtiyaçlarını gidermek, bireylerin beklentileri ile örgütün amaçlarını uyumlaştırmak, kariyer yollarından yenilerini oluşturmak, kariyerlerinde durgunluk

evresine geçen bireyleri güdülemek, bireylerin kendilerini yetiştirmelerine fırsatlar sunmak olabilir (Çetin, Arslan ve Dinç, 2015: 132-133).

2.5.5.2. Kariyer Yönetiminde Roller

Kariyer yönetiminde, personelin, yöneticinin, işletmenin ve insan kaynakları yöneticilerinin belirli sorumlulukları bulunmaktadır.

Tablo 2: Kariyer Yönetiminde Roller

Personel	Yönetici	Şirket	İnsan Kaynakları Yöneticisi
Pozitif performans	Eğitim	Kariyer yönetimine destek veren düzenlerin iyileştirilmesi	Bilgi ve öneri
Yöneticiyle görüş	Danışmanlık		
Gelişme gereksinimini belirle	İletişim	Kariyer yönetimine destek veren kültürün iyileştirilmesi	Özel hizmetler (rehberlik, workshop ve denemeler)
Gelecekteki kariyer yolunu çiz	Diğer işletme kaynaklarından bilgi talep etmek		

Kaynak: Noe, İnsan Kaynaklarının Eğitimi ve Geliştirilmesi, 2009

Tablo 2.2 incelendiğinde; kariyer yönetiminde çalışana düşen görev, kariyer planlamalarında kendi yetkilerinin farkında olup sorumluluklarını üstlenmesi ve olumlu bir performans sergilemesidir (Noe, 2009: 417). Kariyer yönetiminde yönetici; en kilit noktadaki kişilerdir. Çalışanlar, yöneticilerinden kariyer tavsiyelerini duymak isterler, danışmanlık bekler. Çünkü çalışanların iş değişimlerine hazır olup olmadıklarını en iyi bilen kişi yöneticilerdir (Çetin, Arslan ve Dinç, 2015: 134). Kariyer yönetiminde işletmeler, çalışanlarına kariyerlerini planlama noktasındaki desteği sağlamakla görevlidir. Bunun için insan kaynaklarına destek olarak kariyer kültürünü geliştirecek workshoplar düzenlenmesine, iş fırsatları hakkında bilgilendirme yapılmasına ve kariyer danışmanlığı sağlanmasına destek olur (Noe, 2009: 419).

Kariyer yönetiminde insan kaynakları yöneticisi; çalışanları belirli testlerden geçirip ilgi yeteneklerini keşfeden kişilerdir. Çalışanlarının iş araması ve kariyer ile ilgili

planlamalarında desteklik sağlayabilirler (Çetin, Arslan ve Dinç, 2015: 134). Aynı zamanda çalışanların ihtiyaçlarının ve ilgi alanlarının farklılaşabileceğini göz önüne almalı ve aşama aşama bunun takipçisi olmalıdır (Noe, 2009: 400).

2.5.5.3. Kariyer Yönetimi Süreci

Kariyer Yönetiminde her şirket büyüklüklerine ve değer verdikleri durumlara göre farklı yollar izleyebilirler. Ancak genel itibariyle bu süreç, bireyin kendini değerlendirmesi, uyumunun kontrolü, kariyer hedefi belirleme ve gidilecek yolun planlanması şeklindedir (Çetin, Arslan ve Dinç, 2015: 137).



Şekil 2: Kariyer Yönetim Süreci Aşamaları

Kaynak: Noe, İnsan Kaynaklarının Eğitimi ve Geliştirilmesi, 2009

Bireyin kendini değerlendirmesi; bireyin kendi ilgi alanlarını yeteneklerini tanıdığı süreçtir. Bu süreçte bireye destek sağlayacak ve kendini değerlendirmesine yardımcı birtakım testler uygulanır. Bu testler aynı zamanda kişinin boş zamanlarını hangi etkinliklerle değerlendirdiğini de ölçmeye yarar (Çetin, Arslan ve Dinç, 2015: 137).

Uyum kontrolü; işletmenin, bireyin bilgi ve becerilerini, yeteneklerini nasıl değerlendirdiğini, şirket için çalışanın şirket planlamalarının neresinde yer aldığını sağlayan bilgilendirme sürecidir. Bu bilgilendirme çalışana personel değerlendirme toplantısı sonrasında iletilir (Noe, 2009: 412). Kariyer hedefi belirleme süreci; personelin hem kısa hem de uzun vadedeli planlarını ifade eder. Bu planlarda, çalışanın arzu ettiği pozisyonlar belirlenir, becerisini uygulama seviyesi tespit edilir. Tespit edilen planlar yönetici tarafından gelişme planı olarak kayda alınır (Çetin, Arslan ve Dinç, 2015: 137). Yolun planlanması; Bireylerin kısa veya uzun vadede hedeflerine ulaşacakları yolları gösterir. Bu süreçte eğitim ve seminerlere katılım sağlanır, şirket bünyesinde yeni iş fırsatlarını yakalanması gerçekleşir (Noe, 2009: 412). Kuşaklar değiştikçe kuşaklar arası kariyer planlamaları da değişmektedir. Kariyer yönetimi planlamalarında kuşak farklılıklarının göz önüne alınarak, kuşakların kariyer hedeflerinin beklentilerinin dikkate alınması önemlidir (Noe, 2009:402).

2.6. Kariyer Hedefleri

Bireylerin ihtiyaçları birbirinden farklı olabileceği için kariyer hedefleri de birbirlerinden farklı olabilir (Şimşek, elik ve Akatay, 2016:136). Bireylerin belirledikleri kariyer hedeflerinin gerekleŐeĐeĐine olan inançları örgüte st düzeyde fayda sağlar (Seleoğlu ve Yiğit, 2021: 49). Kariyere ulaşması için kişinin meslek hayatı boyunca sergilediği çabayı ve azmi ifade eden kariyer hedefleri, çalışanın içinde bulunduğu zamanını verimli geçirmesinde, mesleğini istekle yapmasında bireyi motive edene bir güçtür (Altunışık, 2010: 6). Bu anlamda;

Müftüoğlu ve Erol (2013), kariyer hedefini varacağı yeri belirleyen bir uçuŐ rotası olarak ele almış ve rotası belli olmayan bir uçağın uçuŐa hazır olup havalanamayacağını dile getirerek kariyer hedefine sahip olmanın öneminden bahsetmiŐtir.

Kaplan ve Gülcan (2020), kariyer hedefinin kişinin meslekte istekle kalmasını sağlayan bir aracı olduğunu ifade ederken, mesleki anlamda gelişim isteyen bireyler için de bir azim göstergesi olduğuna deĐinmiŐtir. Buna rnekle; Aydın da (2021) yöneticiler üzerinde yaptĐı araştırmasında; kariyer planlaması ile bireysel başarının algılanmasını belirleyerek, kendi isteklerini bilen bireylerin, kendi yeteneklerini göz önünde bulundurarak kendilerine bir hedef belirlediklerini, belirledikleri kariyer hedeflerine ulaşmak için bireyin yapması gerekenleri bildiği sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte; kariyer hedefi olan yöneticilerin daha çok çalıŐtıklarını, yaptıkları işe hkim olup işi yaparken ortaya çıkacak problemlerle baş etme gücüne sahip olduklarını, zor olan işler baŐarmaktan mutlu olduklarını tespit etmiştir. Bu bağlamda; bireyin çalışma hayatında kariyeri için kendine bir hedef belirlemesi, bu hedefe ulaşmak için çaba sarf etmesi, karŐılaŐacaĐı engellerde kararlılığını sürdürüp hedefine ulaşmaya çalışması kişiyi başarılı kılar (Müftüoğlu ve Erol, 2013: 38).

Yıldırım ve Karadeniz (2022), araştırmacı Ğretmen kimliğinin gelişim süreci üzerine yaptĐı çalışmada; toplumda öğretmenlik mesleğinin kariyer hedefi olmadĐına dair toplumsal algının yaygın olmasının öğretmenleri, kariyer hedefi belirleme konusunda araştırmaya yönlendirdiğini tespit etmiştir. Bu vesileyle araştırmaya başlayan öğretmenin araştırmacı kimliği özelliği kazanması ile meslektaŐlarıyla etkileşim düzeyi artmış, eksiklerini tamamlamış, işini tam ve daha iyisini yapmaya odaklanmıŐ, öğrencilerine rehberlik yapmıŐ ve okuyan Ğretmen olmuş. Bunun etkisi ile doğrudan

ve dolaylı eğitim-öğretim süreci olumlu etkilenmiş, öğrenci-öğretmen başarısı artmıştır.

Müftüoğlu ve Erol (2013), bahsettiği hedefe ulaşmadaki kararlılık kişiyi başarılı yapar fikri, araştırmacı öğretmenler üzerinde yapılan çalışmada bu başarının pek çok alana yayıldığını net bir şekilde göstermektedir. Kısacası; kariyer hedefine yönelmek için gösterilen her çaba kişinin kendini geliştirmek için önemli tecrübeler kazanmasına sebep olur (Akyüz ve Durmuş, 2022: 30). Tecrübeler iş yaşamında kendine güveni arttırır, kendine güveni artan bireyin performansı etkilenir, performans bireyin ve örgütün başarısını arttırır.

Gideceğin yolun neresi olduğunu bilmiyorsan oraya asla varamazsın (Budak, 1995'ten akt. Sabuncuoğlu, 2011: 170). Bu söz, hedefleri belirlemek ve hedefler yolunda ilerlemenin başarmaya ulaşmada etkili bir yol olduğunu ifade etmektedir.

Kariyer hedefinin bireyin yetenekleri, değerleri ve ilgi alanları ile örtüşmelidir. Çalışanları mutlu edecek şekilde belirlenmelidir. Kariyer hedefi bireyin yaptığı işi ile bireyin yaşamı arasındaki dengeyi kurmalıdır. Bundan dolayı birey kariyerini planlarken katı olmamalıdır, esnek olmalıdır. Çünkü zamanla bireylerin ihtiyaçları, ilgi alakaları değişebilmektedir. Bireylerin bazıları, özellikle 20'li ve 30'lu yaşlardakiler, kendilerine kariyer hedefi koymakta güçlük çekerler. Çünkü kendi öz yeterliliklerini bilmemekte ve iş hayatını tanımamaktadırlar. Bazıları ise aile baskısı altındadır veya özgüvenleri azdır o yüzden hedef belirlemede kararsızdırlar. Baskı ve stres altında kendilerine bir kariyer hedefi seçerler fakat hedef bireyin rahat olmayan durumla sonuçlanmış olur ve olumsuz sonuçlar meydana getirir. O yüzden kariyer hedefi için birey kendini tanıyana kadar konulması uygun olmayabilir (Greenhouse, 1998'den akt. Sabuncuoğlu, 2011: 170).

Bireyler, kariyer hedefleri belirleyip kariyerleri noktasında harekete geçebilmeleri için genellikle yaşlarına göre belirli yaşam evrelerine sahip olurlar. Bu aşamaların gereklilikleri bireyden bireye değişse de genel olarak yaşlara göre bireyler benzer özellikler sergilerler.

2.7. Kariyer Aşamaları (Yaşam Evreleri, Kariyer Basamakları)

Kariyer ile ilgili kuramlara bakıldığında bireylerin yaşlarının, içinde bulunduğu psikolojik süreçlerin ve ilişki şekillerinin farklılık gösterdiği görülür. Bu yüzden bireylerde genellikle yaşlara göre sahip oldukları yaşam evreleri özdeşleştirilerek iş

hayatları değerlendirilmiştir (Carlson ve Rotondo 2001' den akt. Okakın, 2009: 136). Bireyin hayatı boyunca geçirdiği kariyer aşamaları vardır ve her bir aşamanın da kendine ait özellikleri bulunur (Çetin, Arslan ve Dinç, 2015: 134). Bu yüzden kariyerin gelişimi hem bireysel ve hem de örgütsel anlamda aşamalandırılabilir (Sabuncuoğlu, 2011: 171).

Bireysel Kariyer Aşamaları'nı Noe (2009)'da 4 evreye ayırarak; keşif, kuruluş devamlılık ve çözülme olarak adlandırmıştır. Sabuncuoğlu (2011)'de kendini tanıma, kurma, orta-geç kariyer ve iniş olarak, Okakın (2009) ise ilk kariyer dönemi, ilerleme kariyer ortası ve kariyer sonu diye farklı isimler kullanarak bu evreyi yine 4'e ayırmışlardır. Her biri farklı isimlerle ayırmış olsa da hepsinin aynı evrelerde benzer davranışları kategorize ettiklerini görmekteyiz.

Tablo 3: Kariyer Gelişimi Modeli

Kariyer Aşaması				
	Keşif	Kuruluş	Devamlılık	Çözülme
Gelişimsel Görevler	İlgililerin belirlenmesi, birey ve iş arasındaki ahengin belirlenmesi	İlerleme, büyüme, güvenlik, hayat stilini oluşturma	Başarılar iyice sarılmak, yeteneklerin geliştirilmesi	Emeklilik planlaması, iş ile iş dışındaki yaşam arasındaki dengelerin değişmesi
Faaliyetler	Yardım etme Öğrenme Yönlendirmeleri takip etme	Bağımsız katkıda bulunma	Eğitim verme, sponsorluk geliştirme, yönlendirme	İşten yavaş yavaş çekilme
Diğer Personelle İlişkiler	Çırac/Acemi	Çalışma arkadaşı	Danışman	Sponsor
Yaş	30'dan az	30-45	45-60	61'den yukarı
Çalışma Yılı	2 yıldan az	2-10 yıl	10 yıldan fazla	10 yıldan çok

Kaynak: Noe, İnsan Kaynakları Eğitimi ve Geliştirilmesi, 2009

Keşif (Kendini tanıma, ilk kariyer dönemi) Aşamasında; bireyler kendilerinin keşfetmeye başlarlar yani keşfetme sürecidir. Bireyler ilgilerini çeken görevleri anlamaya çalışırlar (Noe, 2009: 408). Hayatının ilk yarısını (+, - 20li yaşlar) oluşturan bu aşamada bireyler, yeteneklerin keşfedip yeryüzüne bir iz bırakma arzusu taşırlar (Çetin, Arslan ve Dinç, 2015: 140). Yayın kanallarında izledikleriyle ve aldığı eğitimler ile kendi ilgi alanlarını fark eder, yeteneklerini keşfeder. Okuldan işe adım atış sürecidir (De Cenzo ve Robins, 1996'dan akt. Sabuncuoğlu, 2011: 171). Meslektaşlarından, ailesinden veya arkadaşlarından işlerle ilgili ve kariyerlerle ilgili bilgi toplarlar. Kendi ilgilerini çeken görevleri belirledikten sonra bu görevler ile ilgili eğitimleri takiplerine alırlar. Bu aşama lise yıllarında başlar ve üniversite yıllarında devam eder (Noe, 2009: 408). Genellikle 20 li yaşların ortasında son bulur (De Cenzo ve Robins, 1996'dan akt. Sabuncuoğlu, 2011: 171) denilse de keşif aşamasını bir süre ile sınırlandırmak doğru olmaz. Çünkü birey işe başladıktan sonra da keşfetmeye devam eder. Karşısına çıkan fırsatlarla yeni ilgilerini, yeni işleri keşfetmeye devam eder (Noe, 2009:408). Birey, elde etme ihtiyacı duyar, dışsal ödüllerden olumlu yönde fazlaca etkilenir. Bu özelliklerinden dolayı bireyler mutludur (Çetin, Arslan ve Dinç, 2015: 140).

Kuruluş (Oluşturma, İlerleme) Aşamasında; bireyin iş araştırmaya başladığı dönemdir. İşe girer ve kendine bir kariyer hedefi belirler. İşle ilgili sorumluluklarını üstlenir. (Baker ve Spier, 1990'den akt. Sabuncuoğlu, 2011: 173). Artık birey seçtiği işte yer alır. Hayatın ikinci yarısını yaşayan birey geleceğe odaklı harekete eder. Anı ve hayatlarının başlangıcını unutup geleceğe planlanır. Bu da bireylerin yeterli olma ihtiyacının yerini iyi olma haline bırakır (Çetin, Arslan ve Dinç, 2015: 140). Kendi özgür mali başarısını eline alır ve kendine bağımsız bir hayat kurar. Çalışan için bu aşamada kurum başarısı çok önemlidir ve bu başarıya katkı sunmak ister. Kendi kariyer planlarını oluşturmaya başlar. Şirket de bu aşamadaki bireylerin ve diğerlerinin sorumluluklarını dengede tutmayı sağlayacak politikalar geliştirmeye çaba sarf eder (Noe, 2009:408). Bu basamaktaki çoğu kişi zenginlik, statü gibi dışsal faktörlerle motive ve mutlu olur (Çetin, Arslan ve Dinç, 2015: 140). O yüzden şirketlerin uyguladıkları denge politikaları önem arz eder. Bu aşamada bazı bireylerde gerçeklik şoku meydana gelir. Beklentisi ile örgütün gerçekleri arasında uyumsuzluklar yaşayabilir. Çoğu zaman bireyler bu dönemde çok büyük beklentiler ile iş hayatına atılırlar. İlk zamanlar bunun farkında olmasalar da zamanla bu uyumsuzluğu fark edip

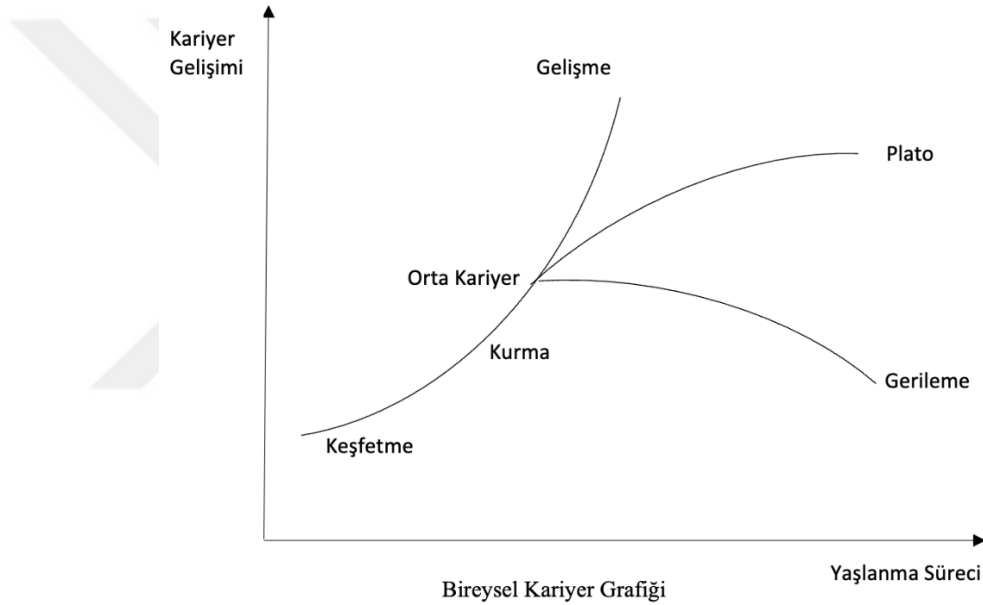
beklentilerini tekrar gözden geçireceklerdir. Bu aşamanın sonucunda birey meslek tercihini doğru yapıp yapmadığını anlayacaktır (Okakın, 2009: 137).

Devamlılık (Orta-geç kariyer, Kariyer ortası dönem) Aşaması; Birey, hedeflediği kariyer planı doğrultusunda kariyerini geliştirmeye başlar. Yerini sağlama alır, kariyerinde belirli bir noktaya gelmiştir. Artık bir öğrenci den ziyade uygulayıcı pozisyonuna geçmiştir. (Baker ve Spier, 1990'den akt. Sabuncuoğlu, 2011: 173). Artık bireylerin kendine has yetenekleri vardır ve bu yeteneklerinin farkındadırlar. Bu basamaktaki birey artık yetenek kazanımından ziyade kendi bireysel çıkarlarına göre hareket eder (Çetin, Arslan ve Dinç, 2015: 140). Bireyin başarı, takdir görme, bağımsızlık ihtiyacı ön planda yer almaktadır (Okakın, 2009:137). Bireyler mesleklerinde çok deneyimli, çok bilgi sahibi kişilerdir. Sorumlulukları ve görevleri artmıştır. Şirketteki işlerin nasıl ilerlediğine dair de ustalaşmışlardır. Yeni katılan çalışanlara işleriyle ilgili eğitimler verebilecek düzeydedirler. Şirketler bu kişilerden genellikle şirketin politikalarını gözden geçirmelerini, eksik yönleri geliştirmelerini talep eder (Noe, 2009: 408).

Bireylerin kariyer döneminde yaptıkları onların ileriki kariyer dönemini belirleyecektir. (Baker ve Spier, 1990'den akt. Sabuncuoğlu, 2011: 173). Bu dönemdeki bireyler; performansını arttırmak, sürdürmek veya azaltmak gibi yolları tercih ederler. Pek çok birey maalesef ki bu dönemden sonra var olanı koruma stratejisine yönelir ve yükselme olasılığı düşük bir çalışma sürdürür. Bu dönemi yaşayanlarda kariyer olumsuz etkilenecektir (Okakın, 2009: 138). Orta kariyer döneminde hedeflerine ulaşan bazı bireyler, rahat bir geç kariyer dönemi geçirir ve emekliliğini bekler. Birey orta kariyer aşamasından sonra; çalışmasındaki başarısına devam ederse kariyerini geliştirir, devam etmezse plato denilen yükselmenin durduğu evreye geçer (Baker ve Spier, 1990'den akt. Sabuncuoğlu, 2011: 173). Bu dönemin en büyük sıkıntısı orta yaş bunalımlarıdır. Bireyin boşanma, yakınının vefatı veya hastalık gibi birkaç neden ile hayatını beğenmeyen kişi kariyer hedeflerinde değişiklikleri tercih edebilir sonucunda iş kariyeri olumsuz etkilenir. Bu noktada insan kaynakları yönetimi bu bireylerde motivasyonu ve canlanmayı sağlayacak desteği göstermelidir (Okakın, 2009: 138).

Çözülme (İniş evresi, Kariyer sonu) Aşaması; bireyler bu aşamada iş hayatı ile iş dışındaki hayatı arasındaki dengeyi değiştirmeye hazırlanırlar. Bu bireyler genellikle emekliliğe hazırlanan, yeni hobiler edinen kişilerdir (Çetin, Arslan ve Dinç, 2015:

140). İşten uzaklaşıp hobilerine, iş dışı faaliyetlere zaman ayırmayı tercih eden bireylerdir. Bazıları yarı zamanlı iş anlayışıyla çalışma saatlerini azaltıp hem iş hem sosyal hayat dengesini kurmaya çalışırlar (Noe, 2009: 408). Kariyerin en uzun aşamasıdır. Genellikle bireylerde 51-67 arasına denk gelir. Tabii artık günümüzde ortalama yaşam ömrünün uzamış olmasından dolayı bu yaş sınırı daha da yukarılara çekilebilir, o yüzden de çağdaş anlayış her zaman yaşam boyu kariyer anlayışını destekler. Birey deneyimlerini ve bilgi birikimlerini örgütlere aktarıcı olarak sunar (Okakın, 2009: 138). Bazı bireyler ise Orta kariyer döneminde tamamen kariyere çekilip gerileme dönemine de girebilir (Baker ve Spier, 1990'den akt. Sabuncuoğlu, 2011: 173).



Şekil 3: Bireysel Kariyer Grafiği

Kaynak: Sabuncuoğlu, İnsan Kaynakları Yönetimi, 2011

Yukarıdaki grafikten de anlaşılacağı gibi birey orta kariyer evresinden sonra eğer başarısını arttırmaya devam ederse gelişme gösterir, performansını sabit bir düzeyde tutarsa yükselmenin durduğu plato evresine geçer. Eğer birey başarısını düşürürse gerileme dönemine girer.

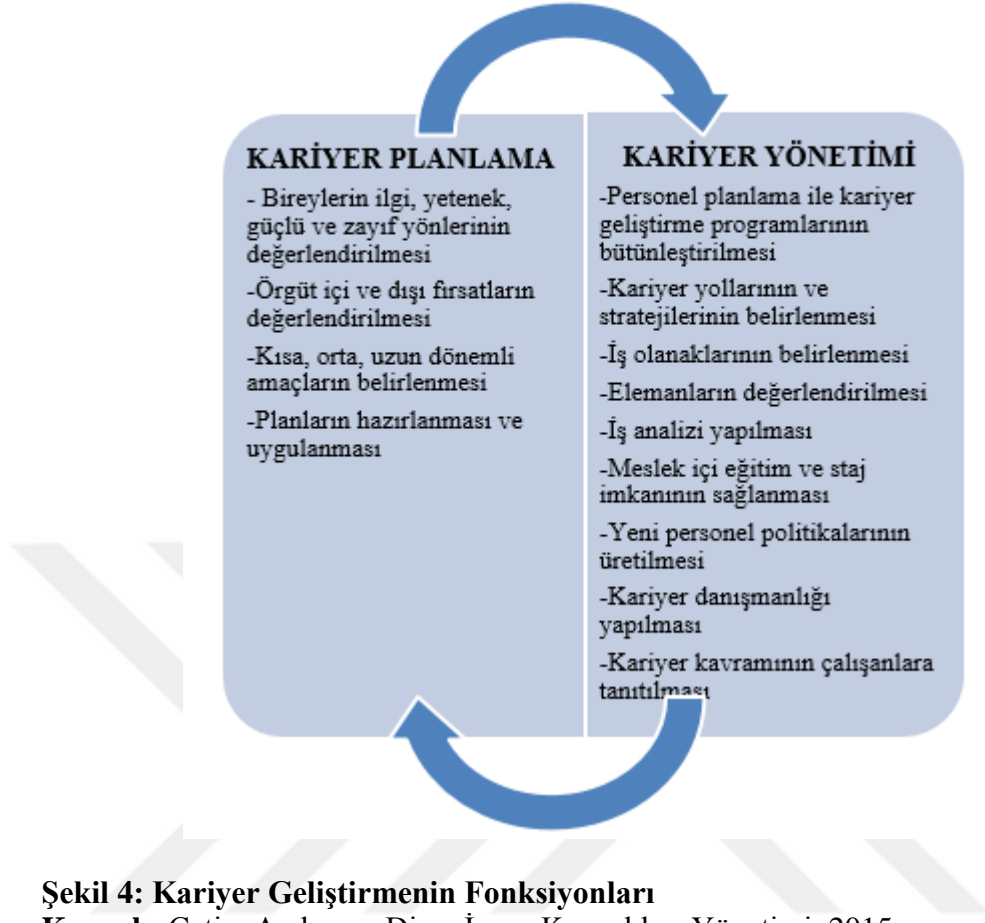
Örgütlerde Kariyer Aşamaları; 7 aşamadan oluşur ve her bir aşamada bireylerden beklenen davranışlar belirtilmiştir.

1. Aşama: Bireylerin işyerinde çalışmaya başladıkları aşamadır.

2. Aşama: Kariyer hedef ve beklentileri oluşturulur. Bireyden beklenen kendini tanımış olması ve kariyerden ne beklediğini bilmesidir.
3. Aşama: Yapılacak işin gerektirdiği sorumlulukların araştırıldığı aşamadır. Bireyden beklenen, işin özellikleri ile kendi özelliklerini bu aşamada değerlendirmesidir.
4. Aşama: Tam olarak bireyden beklenen, gerçekleri yansıtan bir kariyer hedefinin belirlenmesidir.
5. Aşama: Kişinin belirlediği hedef doğrultusunda eğitim almaya başlaması ve işverenini yetenekleri konusunda ikna etmesi beklenir.
6. Aşama: Kişisel özelliklerine uygun bir iş araştırmaya başlar. Meslekte ilerlemeyi hedefler.
7. Aşama: Hem kişisel özellikleri hem de iş yaşamının bireyden beklediği özelliklerin farkında olup bunlar arasında dengeyi kurmaya çalışır (Sabuncuoğlu 2011: 173-174).

2.8. Kariyer Geliştirme

Bireyler ve örgütler eğitim imkanlarından faydalanarak buldukları pozisyonlardan daha da yukarıya taşınıp gelişmek ve performanslarını arttırmayı hedeflerler. Bu hedefe ulaşmada belirli plan dahilinde bir dizi olgu olmalıdır ki bu da kariyer geliştirmeyi bize ifade eder. Aslında kariyer geliştirme bir üründür. Bu ürün meslek hayatındaki bir kişinin ve bu kişinin içinde bulunduğu örgütün karar verme ve sorumluluk alma anlayışlarının bir ürünüdür (Sabuncuoğlu, 2011: 168). Kariyer geliştirme, çalışanlarının her birinin gelişmelerini sağlayıcı görevlerle, faaliyetlerle ve karşılıklı etkileşimlerle harmanlanmış aşamalarda geliştirdikleri sürecin bütünüdür (Noe, 2009: 405). Kariyer geliştirme, işletmelerde çalışan bireylerin kariyerlerini gerçekleştirme, fark etme, başarma, yerine getirmelerine katkı sunan bir süreçtir (Çetin, Arslan ve Dinç, 2015: 141). Kariyer geliştirme aslında bir nevi işverenin elindeki kalifiye elemanlarını koruma yöntemidir (Odabaşı, 2012: 180). Kariyer geliştirme hem kariyer planlamasının hem de kariyer yönetim işlevlerinin her ikisini de bir arada ele alan bir çözümdür. Bildiğimiz üzere, bireylerin kendi kariyerlerine yönelik yaptıkları planlamalar kariyer planlaması ile söylenirken, örgütlerin bireylerin ilerlemelerine fırsatlar sağladıkları yaklaşımlar ise kariyer yönetimi olarak adlandırılır (Okakın, 2009:143).



Şekil 4: Kariyer Geliştirmenin Fonksiyonları

Kaynak: Çetin, Arslan ve Dinç, İnsan Kaynakları Yönetimi, 2015

Şekil 2.4 incelendiğinde; kariyerin planlanması ile kariyerin yönetimi birlikte kariyer geliştirme sürecinin işlevsel olmasını mümkün hale getirir. Kariyer geliştirmede planlamaya ve yönetim sürecini göz ardı etmek mümkün değildir.

Kariyer geliştirme süreci geri bildirimler dikkate alınarak yapılan, bireyin ihtiyaçları ile örgütün ihtiyaçları arasındaki dengeli uyumu sağlamak için düzenlenmiş bir sistemdir. Bu süreçte ilk başta hem bireyin hem örgütün ihtiyaçlarının neler olduğu karşılaştırılmalıdır. Sonrasında hem örgüt hem birey karşılıklı bir çaba içinde bulunarak, örgüt bireyin gelişmesini desteklemekte, bireyde örgütün gösterdiği çabaları değerlendirmektedir (Çetin, Arslan ve Dinç, 2015: 142).

Kariyer geliştirme sürecinin belirli başlı amaçları vardır;

- Etkinlikleri başarmada hem bireylere hem örgüte destek olmalıdır.
- Bireylerin kazandıkları yükselme programlarına yardımcı olmalıdır.

- Personel sirkülasyonunun azaltılmasını ve maliyetin azaltılmasını sağlamalıdır.
- Bireylerin başarımları gereken işlerde sahip olması gereken donanıma bireylerin hazırlamasına katkı sunmalıdır.
- Çalışanların engelleri aşmasına yardımcı olmalıdır.
- Pozitif algıdaki bir örgüt iklimi yaratabilmelidir.
- Bireylerin sahip oldukları donanımı ortaya çıkartacak yeni kariyer hedefleri belirlemelidir (Çetin, Arslan ve Dinç, 2015: 141).

Kariyer geliştirme sürecinde örgütlerdeki yöneticilerde; kariyerin geliştirilmesini özendirici davranışlarda bulunma, yaşanacak sorunları gidermek için çalışanlarına zaman ayırma, çalışanların gelişimi için daha çok faaliyet gerçekleştirme gibi birtakım görevler düşmektedir (Sabuncuoğlu 2011: 177). Bunlardan da anlaşıldığı üzere verimli ve etkili bir kariyer geliştirme programı ancak ve ancak çalışanların beklentileri göz önüne alınarak hazırlanabilir. Kariyer planlarken dikkate alınması gereken kariyerde eşitlik, yönetici ilgisi, fırsatlar konusunda bilgilendirme, çalışan bireylerin ilgi alakalı ve çalışanların kariyerlerinde tatmin olma konuları, kariyer geliştirme de de hassas olunması gerekli başlıklardandır (Okakın, 2009: 143). Kariyer geliştirmek önemlidir. Çünkü; bireylerin çalışma hayatlarına yön vermede, eğitim seviyelerinin arttırmada, yaptıkları işin bilincinde olmalarına ve psikolojik tatmin kârlılığın oluşmasında rol oynar. Örgütlerde ise; örgütün hedefleri ve insan kaynağının bu hedeflerine uyumunun sağlanması ve sağlanan başarının daimî olabilmesi açısından çok önemlidir (Çetin, Arslan ve Dinç, 2015: 141). Kariyer geliştirme insan kaynakları bölümünün önemle üzerinde durması gereken bir alandır. Kariyer geliştirme doğru planlandığı takdirde personelin motivasyonu ve doyumunu artar, yaptığı işte verimliliği yükselir (Okakın, 2009:143).

2.9. Kariyerde Karşılaşılan Sorunlar

Bireyleri ve örgütleri olumsuz etkileyen bazı engeller kariyer gelişimi esnasında ortaya çıkmaktadır. Aşağıda, kariyer yolu üzerinde karşılaşılan bu engellerden birkaçına değinilmiştir.

Kariyer Platosu; kariyerde duraklamayı ifade eder. Kişi kariyerinin belli noktasında geçici ya da kalıcı olarak ilerlemesinde azalmaya gider. Bu da bireyleri olduğu yerde sabitler ya da rütbelerinin azalmasına sebep olur. Bireylerin kariyer platosuna

girmelerinin pek çok sebebi olabilir. Bunlar, yetenek eksiliği, yaşın ilerlemesi, performans dūřuklūđu, teknolojidaki veya örgütün yapılanmasındaki değişimler olarak sayılabilir. Çalışanların kariyer platosuna girmeleri örgüt açısından pek çok sorun yaratır. Bu aşamadaki bireyler performansın dūřuklūđunun yanı sıra mutsuzdur, isteksizdir, umursamazdır. Őirketin iř verimini çok fazla aşağıya çeken durumlarıdır. Bu nokta da kariyer yōnetimi devreye girmeli ve bireylerin platoya girmesine sebep olan nedenleri araştırılmalıdır (Okakın, 2009: 144-145).

Cam tavan; kadınları iř hayatlarında çoğunlukla karşılaştıkları kariyerlerine engel olunan durumlar bütünüdür. Aslında kadınların ilerlemesine engel olunan kalın duvarlardır. Her ne kadar son yıllara yapılan araştırmalar kadın ve erkeklere verilen sorumluluklar konusunda eşitliği sergiliyor olsa da, gerçekte hala erkeklere ileri düzey sorumluluk gerektiren pozisyonların verildiği, aynı pozisyonların kadınlara verilmediği bir gerçektir (Akođlan, 2001: 136-137). Ancak alışmalar alt kademelerde daha çok kadının çalıştırılması ve artan teknolojik gelişmelere hızlıca ayak uydurabilen kadınların, uzmanlaşmış yōneticiye de ihtiyaın artması ile kadın çalışanların üst kademelere yūkseleceđine işaret etmektedir (Zel, 2002: 40).

Yetenek demodeliđi; çalıřanların yeni iř ařamaları sūrecinde geliřen durumlarda bilgisiz kalması ve yeteneksiz olduklarını dūřünmeleridir. Őrneđin, gūnūmūzde artan teknolojik geliřmeler ile birlikte her birey teknolojik geliřmeye ayak uyduramaz ve ondan istenen teknolojik verileri oluřturamaz. Bōylelikle bu konuda yeteneksiz olduđunu dūřūnūp demoralize olur. Hatta kiřilerin psikolojileri bozulabilir, iřten ayrılmaya kadar uzayan bir tatmin kārırsızlıkları bařlar. Bu ařamada örgütün kūltūru ve örgütün sabırla kiřisel geliřme verdiđi sūre ve ōnem çalıřanlarını geri kazanmada kilit bir ōneme sahiptir (Okakın, 2009: 145).

Çift Kariyerli Eřler; alışma hayatında olan her iki eşinde kendine ait bir kariyer planlarının ve hedeflerinin olması, tūm ōzel hayatlarındaki ilişkileri bu hedeflerine yōnelik dūzenlemeleridir. İki eřin kariyer planı ortak değilse anlaşmazlıklar çıkar. Bořanmalar başlar, bu da bireylerin her iki hayatı arasındaki dengeyi sağlayamama psikolojisi ile iř hayatını olumsuzluğa sūrūkleyebilir (Aytaç, 2000: 46). Çift kariyerli eşlerde kadının belirli dōnem evde olması, ōncelik çalışma hayatının hep erkekte olması, kadının kariyer planlamalarını aksatır ve kadının hayata dair iře yaramadığını dūřūnmesine, hedefine ulaşamayacağını algılamasına sebep olur, bu da bireyi demoralize eder. Tartışmalara sebebiyet verir (Okakın, 2009: 147).

Ay Işığı Sorunu; Bireylerin hali hazırdaki işlerinin dışında boş zamanlarında ek iş adıyla farklı bir işe çalışmaları sonucu ortaya çıkan sorundur. Kişiler hali hazırdaki işlerini kaybetme korkusu veya çalıştıkları işin getirdiği maddi imkansızlıkların yetersizliği sonucunda boş zamanlarında ek iş yapmaya başlamaktadırlar. Ek işte çalışan birey dinlenmesi gereken zamanlarda daha çok yorulur, kendine zaman ayıramaz ve asıl sahibi olduğu işine yeterince odaklanamaz, asıl işini ihmal eder. Bu da örgütler açısından olumsuzluklara sebebiyet vermektedir (Örücü, 2003'ten akt. Okakın, 2009: 147).

Bahsedilen kariyer sorunlarının haricinde kişide tükenmişlik hali, yetersizlik algısı, gözden düşme veya düşürülme durumları da kariyerde karşılaşılan sorunları oluşturur. Bu sorunların giderilmesinde en büyük sorumluluk insan kaynakları birimine düşmektedir (Okakın, 2009: 148). Etkili bir kariyer yönetiminin bu sorunları öngörüp kariyer yolunu engelleyici faktörleri ortadan kaldıracak şekilde planlanmış olması gerekmektedir (Okakın, 2009: 144).

2.10. Kariyer ile İlgili Yapılan Bazı Çalışmalar

Literatüre bakıldığında kariyer ile ilgili işletme (Yalçın, 2022; Yemenici D., 2021; Bayraktar, 2020; Duran, 2019; Karakuş, 2017), çalışma ekonomisi (Öztürk, 2022; Demiralay, 2021; Bircan, 2020; Ceylan, 2019; Tuna, 2018; Bulut, 2017), kamu yönetimi (Tozlu, 2022; Bülbül, 2021; Çiftçi, 2020; Yurttakal, 2019) gibi iktisadi ve idari bilimler fakültesinde her yıl fazlaca çalışma yapıldığı görülmüştür. Bunun yanı sıra psikoloji (Akıncı, 2022), turizm (Abdurrahımlı, 2022), spor (Üstün, 2022), sağlık (Girginer, 2022) gibi alanlarda da kariyer çalışmalarına önem verildiği gözlemlenmiştir.

Eğitim alanında yapılan kariyer çalışmalarının daha çok öğrencilerin kariyerlerini belirlemeye yönelik olduğu tespit edilmiştir (Kutluca, 2022; Erdoğan, 2022; Arı, 2021; Sarıcı, 2020; Kirazcı, 2019; Bilir, 2018; Süzük, 2017). Öğretmenlerde kariyer uyumluluğu (Atalay, 2022; Türkmen, 2021; Balkan, 2018) ve kariyer geliştirme arzuları (Atalay, 2022; Demir, 2021; Aydın, 2018; Bal, 2017; Sağ, 2004) araştırılmış olup kariyer hedeflerinin neler olduğu, kariyer planlamalarının nasıl yapılacağı ile ilgili çalışmanın yetersiz olduğu gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerle ilgili yapılan çalışmaların az olması değişim ve gelişime açık olan okul örgütünün kariyer planlaması ile ilgili literatürde bir boşluk yaratmaktadır. Kariyer

kavramı sadece yüksek statüde ve hızlıca ilerleme fırsatına sahip öğretmenler için değil, bir okuldaki çalışan herkes için hem dikey hem de yatay yönde gerçekleşmesi mümkün olan bir başarıdır (Tüz, 2003: 176). Herkesin ulaşmak istediği uzmanlaşma pozisyonu aynı olmayabilir. Bireyler kendi ihtiyaçları doğrultusunda kariyer yönetimi uygulamalarının da desteğiyle kariyer gelişimini tamamlar.

2.11. MEB Kurumlarında Öğretmenlik Kariyer Yönetimi Uygulamaları

2.11.1. MEB Öğretmenlik Kariyer Yönetiminin Gelişimi

Türk Devletinin eğitim geçmişi incelendiğinde Türkiye Cumhuriyeti Devleti kurulduğu ilk yıllarda eğitim öğretime daha fazla önem verilmesi gerektiği fark edilmiştir. Hatta Mustafa Kemal Atatürk, Türkiye Cumhuriyeti devletinin tek kurtuluş yolunun öğretmenler ve eğitim olduğunu; öğretmenlik mesleğinin, mesleğin statüsünün ve mesleğe değer verilmesinin önemli olduğunu gündeme getirmiş bununla birlikte Milli Eğitim çalışmalarında öncü olmuştur. Atatürk, savaşlardan sonra asıl galibiyetin eğitim ile ve eğitim neferleri olan öğretmenlerin özverili çalışmaları ile kazanılabileceğini öne sürmüştür. İnkılaplardan harf inkılabının yapılması ile yeni Türk alfabesi özellikle Atatürk tarafından bizzat öğretilmiştir. İlk öğretmen olan Atatürk'e Başöğretmen unvanını, Türkiye Büyük Millet Meclisi 24 Kasım 1928'de vermiştir (Turan, 2007: 19).

Ülkemiz açısından özel bir değere sahip olan "Başöğretmenlik" unvanı sonraki süreçte yalnızca Atatürk'e verilen bir unvan olarak kalmayarak 1702 sayılı İlk ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfi ve Tecziyeleri Hakkındaki Kanunda (1930) da unvana yer verilmiştir. Kanundaki maddeler irdelendiğinde Başöğretmenlik ya da Baş muallimlik kavramlarının ancak idarecilere verildiği ve sadece idari bir vazife olarak görüldüğü anlaşılmıştır. Ancak her idarecinin bu unvanı alamadığı, ancak 2 kıdem sürecinde, ki o da toplam altı yılda, dört kez üstün başarı ile ödüllendirilen kişilerin talep için aday olabileceği bir unvan olduğu görülmüştür (Bolayır, 1994).

İlerleyen zamanlarda eğitime ve öğretmene verilen değer de artmasıyla öğretmenlerin kariyer yönetimi ile ilgili çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. MEB Bakanlığınca uygulamaya konulan 1995-2006 yılları arasındaki kariyer yönetimi uygulamaları aşağıdaki gibidir (Zeyrek, 2008: 35-36).

- 01.07.1995 MEB İsis Projesi
- 1997 Yeniden Yapılanma Çalışmaları

- 18.08.1997 Sekiz Yıllık Eğitime Geçiş
- 20.10.1999 Müfredat Laboratuvar Okulu Projesi
- 10.07.2001 Ortaöğretim Projesi
- 01.01.2002 Ulusal Ajansın Kurulması ve AB Projeleri
- 01.09.2002 Okulda Performans Yönetimi Uygulamaları
- 11.09.2003 Eğitime Yüzde Yüz Destek Kampanyası
- 05.05.2004 İlköğretim Müdürlerinin Sicil Amirliği Statüsünün Kaldırılması
- 01.11.2004 İlksan'ın Öğretmenlere Konut Edindirme Projesi
- 05.01.2005 Eğitimde İş Birliği Projesi Çerçevesinde Microsoft Öğretmen Eğitim Akademisinin Kurulması
- 17.01.2005 Ortaöğretimde Sınıf Geçme Yönetmeliğinin Değişmesi
- 06.02.2005 Spor ve Sosyal Bilimleri Lisesinin Açılması
- 06.02.2005 Öğretmenlik Kariyer Basamaklarının Uygulanması
- 06.02.2005 Performans Denetim Sistemine Geçiş
- 13.08.2005 Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği

Zeyrek (2008)'in çalışmasından sonra 2006-20023 yılları arasında yapılan çalışmalarda aşağıdaki gibidir.

- 23.10.2018 2023 Eğitim Vizyon Belgesi
- 18.07.2019 11. Kalkınma Planı
- 31.12.2021 Öğretmenlik Meslek Kanununun TBMM'ye sunumu
- 11.01.2022 Millî Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonunda Meslek Kanununun kabulü.
- 03.02.2022 Öğretmenlik Meslek Kanunu TBMM'de onaylandı.
- 14.02.2022 Öğretmenlik Meslek Kanunu Yürürlüğe girdi.
- 12.05.2022 Öğretmenlik Meslek Kanunu Yönetmeliği çıkartıldı.

Öğretmenlik Meslek Kanunu TBMM'ye 31 Aralık 2021 de sunulmuş ve Millî Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonunca 11 Ocak 2022'de kabul edilmiştir. Kanun, TBMM Genel Kurulunda 3 Şubat 2022'de görüşülmüş ve onaylanmıştır. Onaylanmasının ardından, 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu Resmî Gazete 'de 14 Şubat 2022 itibarıyla yayımlanarak yürürlüğe girmiş, 12.05.2022 de yönetmeliği çıkartılıp, kamuoyu ile paylaşılmıştır (Türkiye Eğitim Derneği [TEDMEM], 2022).

2.11.2. Öğretmenlik Kariyer Basamakları

İlk kez 2005 yılında gündeme alınıp yönetmeliği çıkan Öğretmenlik Kariyer Basamakları yapılan değişiklikleri ile 2006 yılında son şeklini almıştır.

2005 Yılında çıkartılan Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliğinde; öğretmenler adaylıktan sonra öğretmen, uzman öğretmen ve baş öğretmen unvanlarını alacaklardır. Öğretmenlikten, Uzman Öğretmenliğe geçmek için aranan şartlar;

- Öğretmenlikte 7 kıdem yılına sahip olmak,

Tezli yüksek lisans yaptıysa;

- Çalışma sicili yeterliyse kişi yapılacak sınavdan muafır, uzman öğretmen unvanını alabilir.

Tezli yüksek lisans yapmadıysa;

- Çalışma sicili yeterliyse, kişi yapılan sınavdan alacağı geçerli not ile, uzman öğretmen unvanını alabilir.

Uzman Öğretmenlikten, Başöğretmenliğe geçmek için aranan şartlar;

- Uzman öğretmenlikte 6 kıdem yılına sahip olmak,

Doktora eğitimini tamamladıysa;

- Çalışma sicili yeterliyse, girecekleri sınavdan muaf tutulurlar ve Başöğretmen unvanını almaya hak kazanırlar.

Doktora çalışması yoksa;

- Çalışma sicili yeterliyse, yapılacak sınavdan aldıkları geçer not Başöğretmen unvanı almaya hak kazanırlar (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005).

2005 yılında hazırlanıp 2006 yılında son şeklini aldıktan sonra uygulamaya konulan Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliğinin de tespit edilen sorunlar dile getirilmiştir.

Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştayı 18-20 Kasım 2011 tarihinde, bünyesindeki MEB yetkilileri, üniversite öğretim üyeleri ile sivil toplum kuruluşları ile toplanarak, kariyer basamakları ile ilgili sorunları incelemiş ve çözüm önerileri sunmuşlardır. Çalıştayda konuşulan sorunlar ile çözüm önerileri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (Sabuncu, 2015: 81).

Tablo 4: 2005 Yılı Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliğine Dair Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Belirlenen Öncelikli Sorunlar	Geliştirilen Çözüm Önerileri
657 Sayılı Kanun'un sunduğu memurluk düzenlenmesi çalışanların aralarındaki farklılaşmayı, girişimlerini ve yenilenme gücünü engellemektedir.	Öğretmenlik mesleğinin hareketliliğinin artmasını sağlayacak, meslekle uyumlu yeni bir personel kanunu çıkartılmalıdır. Öğretmenlerin meslekleriyle ilgili gelişimlerinde, fikir ve proje üretme, sosyal gelişmelerine, yenilenmeleri ve girişimciliklerine önem özel olarak verilmelidir. Sınav ya da farklı öğretmen değerlendirme yöntemleri belirli aralıklarla uygulanmalıdır. Kariyer basamaklarının sayısı artırılarak ara basamaklar eklenmeli ve kullanılan uzman ya da başöğretmenlik gibi kelimeler değiştirilmelidir. Genel kültür ve meslek bilgisinin yanı sıra kariyer basamaklarına için öğretmenlerin branş bilgilerinin de ölçülebileceği bir değerlendirme sistemi üretilmelidir.
Kariyer basamakları geçişte uygulanacak olan sınav amacına uygun değildir.	Okul yönetimi öğretmenlerin gelişimlerini arttıracak şekilde gerekli olan tüm imkanlarla donatılmalıdır. Öğretmenlere uzun tatillerde belirli sürelerle yüksek öğrenim kurumlarında öğrenim hakkı tanınmalıdır. Kariyer basamakları ile planlanan sistemde ücretler teşvik edici olacak şekilde yeniden revize edilmelidir. Öğretmenlerin yetki ve sorumlulukları kariyer basamakları ile artırılmalıdır. Meslekte yeni olan öğretmenlere mentör öğretmen atama sistemi getirilebilir.
Kariyer basamaklarında uygulanan sistem öğretmenlerin hem mesleki hem de kişisel gelişimlerini sağlamakta yetersiz kalmaktadır.	Okul örgütündeki herkese açık ve net bir şekilde kariyer basamakları anlatılmalıdır. Öğretmenlerin kariyer evreleri ile ilgili literatürdeki bilgiler dikkate alınarak kariyer basamakları öğretmenlerin gelişim ihtiyaçları, sahip olduğu evredeki zayıf ve güçlü yönleri dikkate alınarak gözden geçirilip netleştirilmelidir. Öğretmenlik mesleğine dair karakter eğitimi ön planda tutulmalı ve mesleğe dair etik değerler sistemi oluşturulmalıdır.
Kariyer basamaklarında uygulanan sistemi, öğretmenlerin sosyal statüsünü olumlu kılacak şekilde düzenlenmemiştir.	

Kaynak: Sabuncu, Eğitim Kurumlarında Uygulanan Kariyer Yönetimi Uygulamaları İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki, 2015

Öğretmenlerin kariyerleri ve öğretmenlerin kariyer basamaklarında ilerlemeleri sık sık gündeme gelmiştir, gelmektedir. Aralık 2014'te MEB Müsteşarı Yusuf Tekin hâkim ve savcılara, doktorlara ve polislere olduğu gibi öğretmenlere de özel bir öğretmenlik kanununun hazırlanması gerektiğini dile getirmiştir. Öğretmenlerin kariyer basamaklarına geçişteki sınavların kaldırılacağı, öğrenci-öğretmen, veli-öğretmen,

idare-öğretmen başarılarının dikkate alınarak değerlendirilmesinin yapılacağını bildirmiştir (Cantürk, 2014).

MEB Müsteşarı Yusuf Tekin, 5 yılda bir öğretmenler üzerinde yapılacak performans değerlendirmesiyle öğretmenlerin bulunduğu basamaktan bir üsttekinе çıkacağını, üst basamağın öğretmenlere maaş olarak yansıtılacağı dile getirilmiştir. Fakat planlanan ve söylenen bu öneriler, uygulamaya geçirilememiştir. Aynı zamanda 2015 'in 30 Mart günü Manisa Milletvekili Erkan Akçay “Öğretmenlikte 10 yılın doldurmuş öğretmenlerin uzman öğretmenliğe, uzman öğretmenlikte 15 yılını doldurmuş öğretmenlerin ise doğrudan Başöğretmen unvanı alması” fikrini TBMM'ye Kanun Teklifi olarak sunmuş fakat kabul görmemiştir. Bu durum öğretmenlerin kariyerleri ile ilgili düzenlemelerin maalesef hala düzenlenemediğini gözler önüne sermektedir (Sabuncu, 2015: 81).

İlerleyen yıllarda yeniden Öğretmenlik Meslek Kanunu gündeme gelmiş ve hekimlerin, rehberlerin, Türk silahlı kuvvetlerinin, adalet temsilcilerinin mesleklerinde bulunan meslek kanununun öğretmenlik mesleğinde de olması gerektiğine ve öğretmenlik mesleğinin kanunlaştırılmasına 2023 Eğitim Vizyonunda değinilmiştir (MEB, 2023).

Teklif ilk olarak 1-2 Aralık 2021 de toplanan 20. Millî Eğitim Şûrası açılışında paylaşılmış ve oylanmıştır. TBMM'ye 31 Aralık 2021 de sunulmuş ve Millî Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonunca 11 Ocak 2022'de kabul edilmiştir. Öğretmenlik Meslek Kanunu TBMM Genel Kurulunda 3 Şubat 2022'de görüşülmüş ve onaylanmıştır. 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu Resmî Gazete 'de 14 Şubat 2022 tarihinde yayımlanarak yürürlüğe girmiş, 12.05.2022 de yönetmeliği çıkartılıp, kamuoyu ile paylaşılmıştır (TEDMEM, 2022).

2.11.3. Öğretmenlik Meslek Kanununa Duyulan İhtiyacın Gereçekçeleri

ILO/UNESCO Öğretmenlerin Statüsüne ilişkin Tavsiye Kararları'nın hükümetler arası yapılan konferansta 5 Ekim 1966'da alınması üzerine öğretmenlerin toplumsal statüsüne verilen önem netlik kazanmıştır. Öğretmenlerin hakları ve sorumlulukları bu karar ile uluslararası platformda ele alınmıştır. Raporlaştırılan tavsiye niteliğindeki kararların hemen hemen hepsinde, öğretmenlerin hem mesleğin hazırlık aşamasında hem de mesleğini icra ederken ciddi, titiz ve sürekli bir çalışma gerektirdiği bu yüzden de öğretmenliğin profesyonellik gerektiren bir meslek olduğu, tüm profesyonel

meslekler gibi özel standart ve uygulamalara sahip olması gerektiği belirtiliyordu. Hazırlanan rapor öğretmenlik mesleğine dair çok önem arz eden standartlar ortaya koymuştur ki bunun sonucunda toplantı günü olan 5 Ekim tarihi Dünya Öğretmenler günü olarak kabul edilmiştir (Gülmez, 2010: 14).

“Öğretmenlik, eğitim ve öğretim ile ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir” (1739 sayılı MEB Temel Kanunu 43. Maddesi). Öğretmenliğin profesyonel bir meslek olduğuna işaret edip kanunda yer alan bu ifade, diğer profesyonel mesleklerdeki gibi öğretmenlik mesleğinin de uzmanlaşmış standartlara ve uygulamalarına ihtiyaç duyduğunu gözler önüne sermektedir. Mesleğin hak ettiği değeri görmesi ve toplumsal statüsünün belirli bir düzeye getirilmesi için öğretmenlik mesleğinin de diğer profesyonel meslek grupları gibi özel bir kanun ile netleştirilmesine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir (TEDMEM, 2022). Aynı zamanda öğretmenlik mesleği için yine UNESCO tarafından hazırlanan EFA (Herkes için Eğitim) raporunda da öğretmenlerin statüsünü diğer tüm eğitim neferlerinden ayrı tutarak, herkes için eğitim ifadesinin yerine herkes için öğretmen ifadesini kullanarak, eğitim- öğretim süreçlerindeki öğretmenin aldığı rolün önemini vurgulamıştır (UNESCO, 2013).

Yönetmeliği çıkartılıp kamuoyu ile paylaşılan Öğretmenlik Meslek Kanununda;

- Öğretmenlerin sahip oldukları görev ve sorumlulukları,
- Öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçiminin kriterleri,
- Öğretmen yetiştirmede izlenecek süreç,
- Öğretmenlerin çalışmadaki yeri,
- Öğretmenlerin atanma süreçleri ve şartları,
- Yöneticilerin atanma ve seçilme kriterleri,
- Denetçilerin atanma ve seçilme kriterleri,
- Öğretmenlerin aday öğretmen olma süreçleri,
- Öğretmenlik mesleğinde yükselme ve kariyer basamakları,
- Öğretmenlerin mesleki alandaki gelişimleri,
- Öğretmenlerin sahip olduğu yasal haklar,
- Öğretmenlerin rotasyonları ve taşınma işlemleri,
- Mesleki ve ahlaki standartlar,
- Ödül alma ile disiplin iş ve işlemleri

gibi mesleği kapsayan bütün süreçlerin ele alındığı gözlenmektedir (TEDMEM, 2022).

2.11.4. Kariyer Basamaklarında Yükselme Ölçütleri

2.11.4.1. Öğretmen Nitelikleri ve Seçimi

Öğretmenlerin atanabilmesi için 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nda yer verilen genel şartlara ilaveten aranan şartlar şunlardır:

- İlgili yükseköğretim kurumlarından mezun olmak
- Güvenlik soruşturması veya arşivsel araştırmadan geçmiş olmak
- ÖSYM veya MEB tarafından yapılacak yazılı sınavlardan başarılı olmak (Resmî Gazete, 2022).

Buna göre kanunda; öğretmenlik mesleğine atanacak bireylerin sahip olacağı niteliklerin MEB tarafından belirleneceği ifade edilmiş; mülakat veya KPSS ’ye hiç yer verilmemiştir. Bu da kanunda öğretmen seçiminde izlenecek yolun kafa karıştırmasına veya belirsizlik yaratmasına neden olabilir (TEDMEM, 2022).

2.11.4.2. Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları

Öğretmenler kariyerleri 2005 yılında çıkan Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliğinde Öğretmen, Uzman Öğretmen ve Başöğretmen olmak üzere üç basamak ile adlandırılırken, 2022 ‘de buna aday öğretmenlik de eklenerek basamak sayısı dörde çıkartılmıştır. 2022’de Öğretmenlik Meslek Kanununda yer alan öğretmen kariyer basamakları; Aday Öğretmen, Öğretmen, Uzman Öğretmen ve Başöğretmen olmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik mesleği kariyer basamakları Mevzuatta aşağıdaki şekilde belirtilmiştir (Resmî Gazete, 2022).

a) Aday Öğretmenlik Süresi

Kanun yürürlüğe girmeden öne yapılan uygulamada; Aday öğretmenlerinden performans değerlendirmesi ve Adaylık Kaldırma Sınavı’nda başarılı olma şartı aranmaktaydı.

Kanun yürürlüğe girdikten sonra ise; Adaylık Kaldırma Sınavı uygulaması kaldırılarak yerine Aday Öğretmen Yetiştirme programı sonrası komisyon tarafından Aday Öğretmenlerin değerlendirilmesine bırakılmıştır. Komisyon tarafından başarılı sayılan Aday Öğretmenler, Öğretmenliğe atanmaktadırlar.

Aday öğretmenlikte bulunma süresi en az bir yıl olmak üzere iki yıl ile sınırlandırılmıştır. Bu süre zarfında mecburi kalınan durumlar haricinde görev yeri değişikliği yapılamamaktadır. Ayrıca aday öğretmenlerden;

- *Sonradan, atanma niteliklerinden herhangi birini taşımadığı fark edilenler,*
- *Atanma şartlarından herhangi birini aday olduğu süreçte kaybedenler,*
- *Aday olduğu süreçte kademe ilerlemesinin durması veya aylıktan kesme gibi ceza alanlar,*
- *Hiçbir mazeret bildirmeden Aday Öğretmen Yetiştirme Programına katılmayanlar,*
- *Aday Öğretmen Yetiştirme programı sonunda belirlenen komisyon tarafından yapılan değerlendirme de başarılı olamayanların*

Aday Öğretmenlik görevlerine son verilmektedir, aynı zamanda da 3 yıl süre ile öğretmenlik mesleğine alınmamaktadırlar.

b) Öğretmen-Uzman Öğretmenlik Süreci

Aday Öğretmenlik süresi de dahil olmak üzere, Öğretmenlikte en az on sene çalışmasını tamamlayanlardan;

- *180 saatten az olmamak üzere düzenlenmiş olan Mesleki Gelişime yönelik Uzman Öğretmen Eğitim Programı'nu tamamlamış olan,*
- *Uzman Öğretmenlik içim Meslek Gelişim alanlarında öngörülen çalışmalarını tamamlayan,*
- *Kademede ilerlemenin durdurulması cezasına sahip olmayan öğretmenler*

Uzaman Öğretmen unvanı alabilmek adına yapılacak yazılı sınava başvuru yapma hakkına sahip olacaklardır.

Sınavdan 70 puan ve üstü puan alan öğretmenler, başarılı olmuş sayılacak ve Uzman Öğretmen unvanına sahip oldukları

sertifikayı alabileceklerdir. Eğer Öğretmen Yüksek Lisansını tamamlamış (Tezli veya Tezsiz) ise sadece yazılı sınavdan muaf tutularak Uzman Öğretmen unvanını almaya hak kazanacaktır.

c) Başöğretmenlik Süreci

Uzaman Öğretmenlikte en az on kıdem yılına sahip olup on yıllık çalışmasını dolduranlardan;

- *240 saatten az olmamak koşuluyla sunulan Mesleki Gelişime yönelik yapılan Başöğretmenlik Eğitim Programını tamamlayanlar,*
- *Başöğretmenlik için Mesleki Gelişim alanlarındaki çalışmalarını tamamlayanlar*

Başöğretmen unvanını alabilmek için yapılacak sınava başvuru yapma hakkı kazanırlar.

Sınavda 70 ve üstü puan alan Uzman Öğretmenler, yazılı sınavdan başarılı olmuş sayılır ve Başöğretmen unvanına sahip sertifikalarını alabilirler. Mesleki Gelişim şartlarını tamamlamış Uzman Öğretmen eğer Doktora eğitimini tamamladıysa; Başöğretmen unvanı için yapılacak olan yazılı sınava alınmaz, sınavdan muaf tutulur ve Başöğretmen olmaya hak kazanır.

2.11.4. Derece, Ek Gösterge ve Tazminatlar

Öğretmenlik Meslek Kanununca Öğretmenlikten Uzman öğretmenliğe geçen veya Uzman Öğretmenlikten Başöğretmenliğe geçen öğretmenlere kademe ilerleme de bir derece ilerleme verilir. Bu kanun ile, 657 Sayılı Kanun'un 152. Maddesinin Tazminatlar kısmının B- Eğitim-Öğretim Tazminatı kısmındaki oranlarda değişimler olmuştur. Bu değişime göre; Uzman Öğretmen ve Başöğretmen unvanına sahip öğretmenlerin eğitim-öğretim tazminatlarında artış yapılmıştır. Bu kapsamda; Uzman Öğretmenlerin eğitim-öğretim tazminatı %20'den %60 a çıkartılmıştır, Başöğretmenlerdeki ise %40 dan %120 ye çıkartılmıştır (MEB, 2022).

2.11.5. Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliğine Yönelik Eleştiriler

Öğretmenlik Meslek Kanununun yasallaşması ile öğretmenlerin beklentilerinin karşılanmadığı fark edilmiş, bununla birlikte Kanun maddelerinin içeriği ile ilgili birtakım tartışmaların ortaya çıkması söz konusu olmuştur (Bakırcı, Özdemir ve Özkan, 2019: 329).

Yapılan araştırmalarda;

- Öğretmenlerin Meslek Kanunu ile birlikte gelirlerinin arttığını ve bunun yasal bir kanuna bağlanmasının olumlu bir sonuç olduğunu ifade ederlerken, kanun kapsamının darlığını ve öğretmen görüşlerinin yeterince alınmadan hazırlanmasının ve meslekteki tecrübenin göz ardı edilmesinden dolayı öğretmenlik mesleğinin saygınlık statüsüne zarar verdiğini düşünmektedirler (Bakırcı, Özdemir ve Özkan, 2019: 339). Bu yüzden; öğretmenler ve yöneticiler, yapılan Öğretmenlik Meslek Kanunun düzenlenmeye ihtiyacı olan bir kanun olduğunu düşünmektedirler (Doğan, 2022: 42). Ortaya çıkan bu sorunun yapılan mesleki gelişim seminerlerinin yanı sıra sahadaki öğretmenlerin de görüşlerinin alınıp kanunun tekrardan revize edilerek ortadan kalkacağı dile getirilmiştir (Kaplan ve Gülden, 2023: 14). Ayrıca yapılan ekonomik şartların iyileştirilmesinin bir sınava bağlanması noktasında da öğretmenler arasında ayrımcılığa yol açacağı dile getirilmektedir (Bakırcı, Özkan ve Özdemir, 2019: 339).
- Kariyer basamaklarının da eksik yanları öğretmen ve yöneticiler tarafından dile getirilmiştir. Öğretmen ve yöneticiler kariyer basamaklarının ayrımının yanlış olduğunu dile getirirken (Doğan, 2022: 43) “Mesleğine yeni başlamış bir öğretmen 10-20 yıldır meslekte görev yapan bir öğretmenden daha verimli ve daha aktif olamaz mı? Kariyerin tek koşulunun çalışma yılı olması ne kadar doğrudur? Mesleki gelişimin tek ölçütü çalışma yılı mıdır?” soruları gündeme getirilmiştir. Hatta 5 yılı altındaki öğretmenler için bu ödülün ziyade ceza bile olabilir, görüşü savunulmaktadır (Altan ve Özmuşul, 2022: 39).
- Öğretmenler ve yöneticiler ek gösterge ve tazminatlar ile ilgili de akıllarındaki soru işaretlerini dile getirmişlerdir. Öğretmenlere kanun ile verilen bu hakların hali hazırda öğretmenin mesleğe başladığı an hak etmiş olduğu, ekstra hazırlanan bir meslek kanunu ile verilmesinin yanlış olduğunu dile getirmişlerdir. Yöneticiler ise ek ders göstergesinin de eksik olduğunu, 3600

ek göstergenin üzerinde olunması gerektiğini savunarak, kanunda hem ek derslerle ilgili hem de ek göstergelerle ilgili düzenlemelere gidilmesi gerektiği fikrini savunmuşlardır (Doğan, 2022: 44).

- Uzman öğretmenlik ve Başöğretmenlik geçişlerinde yazılıdan muaf tutulmaya sebep olan tezli/tezsiz yüksek lisans ile doktora programlarının, yazılı sınav ile eş değerde tutulması, bilimsel çalışmaların yazılı sınavlarla eş değersizlik sorunsallığını ortaya çıkartacaktır. Aynı zaman da tezli/tezsiz yüksek lisans programlarının eşit kabul edilmesi de bilimsel çalışmalara verilen eşdeğerlik önem sorununu gün yüzüne çıkartmaktadır (Altan ve Özmusul, 2022: 34).
- Lisansüstü programlara erişimde sorunsallık ortaya çıkacaktır. Ülkemizde her coğrafi koşulda çalışan öğretmenler bulunmaktadır. İsteyen her öğretmenin kariyer basamakları için Yüksek lisans/doktora programlarına erişim sağlaması, okul programlarının ayarlanması, bütçe ayrılması eşit olmayacaktır. Hatta üniversiteler arasında tezli yüksek lisans ve doktora programlarının açılımı için rekabet başlayacak ve bunun sonucunda mevcut nitelikleriyle ilgili sorunları da beraberinde getirecektir (Altan ve Özmusul, 2022: 34).
- Unvanlara bakış noktasında da öğretmenler açısından sorunsallık gözlememektedir. Öğretmenlerin kariyerleri basamaklandırılmış, ancak o basamaktaki öğretmenin görev ve sorumlulukları, yetkileri net bir şekilde ifade edilmemiştir. Uygulama esnasında öğretmenlerin birbirileri üzerinde kendilerinde hak gördükleri davranışların sonucunda örgütün huzuru sarılabılır, çalışma barışı bozulabilir. Basamakların görev, yetki ve sorumluluklarının net olarak belirlenerek kanunun revize edilmesi gerekmektedir (Altan ve Özmusul, 2022: 34).

Yukarıda birkaç çalışmadan alınan sorunlar ve geçici çözüm önerilerinde görüldüğü üzere; 2005 yılında çıkartılan Öğretmenlik Kariyer Basamaklar Yükselme Yönetmeliğinde sorun olarak süregelen ve çözüm bekleyen pek çok uygulama, çözüme ulaşmadan Resmi Gazete’de 12.05.2022 tarihinde yayımlanan Öğretmenlik Kariyer Basamakları, Öğretmenlik Meslek Kanunun da aynı şekilde yayımlanması, maalesef ki daha önceki tespitlerin dikkate alınmadığını bize göstermektedir (Kaplan ve Gülden, 2023: 28).

2.12. Performans

21. yy'ın başlarında ekonomiden, spora; işletmeden eğitim kurumlarına, özelden kamu kurumlarına hemen hemen tüm alanlarda yaşanan gelişmelerden kaynaklı yeni yeni kavramlar, modeller türetilmiştir. Bunlardan biri de performanstır (Kırılmaz, 2012: 69). Türkçede Performans kelimesi, İngilizcedeki “performance” kelimesinin çevrimi ile alınmış ve yapılan eylemin sonuca istenilen şekilde ulaşmasını ifade etmektedir. Aslında performans; eylemin başarılı sonuçlanıp sonuçlanmadığını gösterir ve bu da kurumlarda çalışanların yönetiminde ele alınan önemli bir husustur (Uzan, 2024: 35). Hemen hemen her alanda kullanılan özellikle de öncelikle halk dilinde bireysel özellikleri ifade eden bu kavram yönetsel alanlarda da yerini almıştır. Performans kavramı; önce özel sektörde önem kazanmış, daha sonra kamu sektöründe değer bulmuştur (Kırılmaz, 2012: 69).

Günlük hayatımızda sıkça kullanılan fakat; kullanılan yere göre farklı farklı anlamlar ifade eden performans kavramı pek çok tanım ile tanımlanan esnek bir kavramdır (Ateş ve Köseoğlu, 2011: 14).

2.12.1. Performans Kavramı

Türk Dil Kurumu'na (2018) göre herhangi bir işi yaparken ortaya konulan başarı, yapabileceğinin en iyisini yapma, icraat olarak ifade edilen performans kavramı örgütlerin çıktılarını etkileyen en önemli hususların başında gelir. Pek çok alanda kullanıldığı için farklı faktörlere, farklı süreçlere göre net tek bir tanımdan ziyade, birden çok tanımını yapmak mümkündür.

Oxford İngilizce Sözlüğünde Performans; sorumluluğu üstlenilen işi başarıyla sonuçlandırmak olarak tanımlanmıştır (Öztürk, 2006: 12). İnsan kaynakları yönetimi bakımından performans; örgütün amaçlarının çalışanların etkileşimi ile ortaya çıkan “çıktısı” anlamına gelirken (Yılmaz, 2017: 53), işletmelerde bir amaç uğruna planlı, programlı sergilenen tüm nitel ve nicel değişkenler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Akal, 2005: 17).

Genel olarak performans kavramı bireylerin sergilediği yetiler olarak görüldüğünden insan kaynakları bölümünün önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Bireylerin sergilediği bireysel performans kurumlara ve kurumların stratejilerine ne derece ayak uydurabildiği ile ilgilidir (Talbot 2007'den akt. Kırılmaz, 2012: 69). Performans sözcüğünün karşılığı sadece o işin sonuca ulaşması değil, o iş yapılırken sergilenen

başarı, azim de ifade edilir. O yüzden performans kelimesini gündelik zamanda kullanırken bile performansı düşüktü, performansı yüksekti veya performansını arttırması gerekli gibi cümleler kullanarak performansın aslında sadece sonuca odaklı olmadığını gösteririz . Performansın farklı tanımlarına bakıldığında hedeflere ulaşım seviyesinin yanında hedeflere ulaşmak için kullanılan kaynakların etkinliğini ve verimliliğini de içine aldığını söyleyebiliriz. Yani aslında performansı iyi demek; istenilen sonuca iyi ulaştığını kastetmekten ziyade, hedefe ulaşırken kaynakları ne derecede doğru kullandığı iş yapma biçiminin ne kadar doğru olduğunun da bize ifade eder (Şentürk, 2004: 20-21).

Yapılan tüm bu tanımlamalardan bakarak; Eğitim örgütlerinin en temel yeri olan okullarımız açısından performans hem öğretmenlerin hem öğrencilerin, hazırlanan plan çerçevesinde eğitime ve kendi kariyer hedefleri doğrultusunda sergiledikleri tüm nitel veya nicel faaliyetlerdir diyebiliriz (Yılmaz, 2017: 53). Performansı etkileyen belli başlı faktörler vardır. Bunlar; bireysel faktörler, liderlik faktörü, takım faktörü, sistem faktörü ve çevresel faktörlerdir.

Bireysel faktörler; bireyin sorumluluk alma düzeyi, becerisi, yeteneği ve motivasyonu ile ilgilidir.

Liderlik Faktörü; bireye işinde rehberlik edecek, yol gösterecek kişilerin bireye yaklaşımları ve liderlik vasıflarını taşımasıyla ilgilidir.

Takım faktörü; kişinin çalıştığı yerdeki iş arkadaşlarının desteği ile ilgilidir.

Sistemsal faktörler; yapılan işin yönetimi ile ilgilidir

Çevresel faktörler; çalışılan ortamın fiziki koşulları ile içeriden ve dışarıdan gelecek baskıları kapsar (Öztürk, 2006: 17).

2.12.2. Performansın Unsurları

Performansın zeminini 3 temel unsur oluşturur. Bunlar; verimlilik, etkinlik ve ekonomiklik (tutumluluk) tir (Acar ve Özgür, 2004: 257). Bu kavramların Türkçeye uyarlanmasında farklılıklar meydana geldiği için, kavramlar arasında bir kargaşanın olduğu ve çoğunlukla birbirleriyle özdeş kullanıldığı, ayrımlarını yapılmasında hatalar olduğunu dile getiren (Yükçü ve Atağan, 2009: 1) kavramların net anlaşılmasının performansı değerlendirmekte etkili olacağını dile getirmektedir.

2.12.2.1. Etkililik

Etkililik, elindeki kaynaklardan en iyi çıktının alınması için kaynakların en olumlu şekilde değerlendirilmesi olarak tanımlanabilir. Amaçta daha çok planlanan hedeflere varmak söz konusudur (Yükçü ve Atağan, 2009: 1). Başka bir deyişle; hali hazırda önceden hedeflenen rotaya ulaşmayı ifade eder (Acar ve Özgür, 2004: 257). Aslında planlanan faaliyetlerin gerçekleşebilme düzeyidir (Ateş ve Köseoğlu, 2011: 19). Fakat fiziksel olarak bahsedilen çıktıdan daha fazla anlam barındırmaktadır (Yükçü ve Atağan, 2009: 2).

2.12.2.2. Etkinlik

Etkinlik, elde olan girdi ile oluşabilecek maksimum noktadaki çıktıyı ifade eder. (Acar ve Özgür, 2004: 257). Girdi-çıkıtı mekanizması yardımıyla işlerin doğru yapılabilme kabiliyetidir (Yükçü ve Atağan, 2009: 2). Ancak; amaç aslında sadece kaynak kullanımını en alt seviyeye indirmek değil, olması gereken kaliteli hizmetin sağlanması için kaynak kullanımının azaltılmasıdır. Kalitenin düşürülerek kaynak kullanımının azaltılması etkinlik kavramında yer almaz (Şentürk, 2004: 25). Aslında en düşük maliyet ile en çok işi yapabilme kapasitesini ölçer (Ateş ve Köseoğlu, 2011: 17). Örneklendirecek olursak; bir işin yapılabilmesi için olması gereken standart süre 3 saat fakat işin gerçekleşebilme süresinin 5 saat ise, bu işin yeterince etkin olmadığını dile getirebiliriz. Öyleyse etkinlik, bireylerde gerçekleşen performans ile olması beklenen performans karşılaştırıldığında, bireyin sergilediği performansın olması gerekene ne kadar yaklaşabildiğini açıklar (Yükçü ve Atağan, 2009: 2).

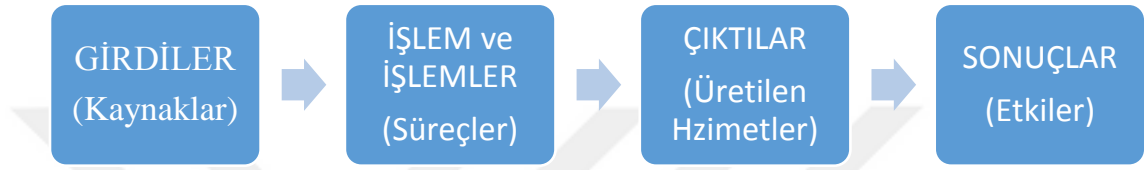
Kurum etkili olmadığı halde etkin olabilir, tam tersi de mümkünken hem etkin hem etkili de olmayabilir. Başarı için etkililik şart iken, başarının sağlam temellere dayanması etkinlik ile mümkündür (Yükçü ve Atağan, 2009: 7).

2.12.2.3. Verimlilik

Verimlilik ise; belirlenen hedeflere ulaşmada eldeki kaynaklardan ne derece faydalandığını, savurganlığın olup olmadığını gösteren bir kavramdır. (Acar ve Özgür, 2004: 257). Hali hazırdaki kaynaklardan en fazla saydaki çıktıya az maliyetle ulaşmadır (Yükçü ve Atağan, 2009: 1). Sonuçta oluşan çıktının, başta bulunan kaynakların girdisine oranlanması ile tespit edilen matematiksel bir ifadedir (Ateş ve Köseoğlu, 2011: 18). Aynıının daha az saydaki girdi ile elde edilebilmesi veya aynı

girdi ile sayısal olarak daha çok çıktının alınması verimliliğin fazla olduğunun göstergesidir (Şentürk; 2004: 23).

Verimlilik ile etkinlik bazen birbirine karıştırılmaktadır. Ancak verimlilik, sadece işin para ile ölçülebildiği durumlarda değerlendirilirken, etkinlik her durumda ölçülebilir (Ateş ve Köseoğlu, 2011: 19). Ya da etkinlik, sadece sonuç kısmı ile ilgilenirken, verimlilik ulaşılan sonuca nasıl ulaşıldığını gösterir (Ateş ve Köseoğlu, 2011: 21). Etkinlikte doğru işi yapmak varken, verimlilikte işlerin doğru yapılması söz konusudur (Yükçü ve Atağan, 2009: 7).



Şekil 5: Performansın Unsurları Arasındaki İlişki

Kaynak: Ateş ve Köseoğlu, Belediyelerde Kurumsal Performans Yönetimi, 2011

Yukarıdaki şekilden de görüldüğü üzere; etkinlik, ekonomiklik ve verimlilik arasında doğrusal yönde bir oran-orantı bulunur. Bunlardan birinin artması hepsinin artmasını sağlar, bu da performans artışını sergiler. Aslında kavramlar her ne kadar farklı şeyler ifade ediyor olsa da hepsinin paydası ortaktır ve hepsi performans göstergesidir. (Yükçü ve Atağan, 2009: 7).

2.12.3. Performansın Boyutları

Performans ölçüleceği grubun büyüklüğüne göre farklı boyutlarla isimlendirilir. (Sarıkoyuncu, Emre ve Elmacı, 2021: 116) Bunlar bireysel performans, kurumsal performans ve takım performansıdır.

2.12.3.1. Bireysel Performans

Bireysel performans; bir örgütte hiyerarşik düzeyde en üstten en alt kademelere kadar çalışan personelin bir işi yerine getirmede tek başlarına sergiledikleri başarı bireysel performans olarak adlandırılır. (Ateş ve Köseoğlu, 2011: 22). Bir bireyin performansı kendi karakteristik özellikleri ile sahip olduğu yeteneklerine uygun olan işi, belirlenen bir zaman sonrasında verdiği hizmet, çalışma ve ortaya çıkan ürünün sonucudur. Her çalışanın performansı birbirinden farklı olabilir. Hatta bir bireyin performansı bile

zaman içinde çok fazla değişkenlik gösterebilir. Öyleyse bireylerin performansında meydana gelen bu değişimin çevresel, örgütsel ve kişisel etmenlerden kaynaklandığı söylenebilir (Özen, 2011:6).

Kişisel etmenlerden biri olan ve bireyin hem bedensel hem de zihinsel özelliklerinin bütünü olan yetenek faktörü bireyin performansını yapabileceği noktada sınırlayan bir unsurdur. (Özen, 2011:7). Bu yüzden bireyden beklenen performansın yeteneği ile uyumlu olması önemlidir. Bireysel performansların kurumsal performanslar ile uyumlu olması bireylerin performanslarının tatmin edici sonuçlara ulaşılmasında etkili olabilir (Ateş ve Köseoğlu, 2011: 22).

2.12.3.2. Kurumsal Performans (Örgütsel Performans)

Kurumsal Performans (Örgütsel Performans); Bir kurumun önceden hedeflediği amaçlarına ulaşmak için planlarında ve projelerde gösterdiği başarı, amacına uygun yürüttüğü faaliyetler bütünü, örgütsel performansı ifade eder (Ateş ve Köseoğlu, 2011: 23) Bireysel performanstan farklı olarak içinde hem bireyin performansını hem de ekonomik faktörleri barındırdığından performansların en kapsamlısıdır diyebiliriz (Özkaya, 2013: 21). Örgütsel performansın yüksek olabilmesi için örgütü oluşturan bireylerin bireysel performanslarının yüksek olması gerekmektedir (Şentürk, 2004: 35).

2.12.3.3. Takım Performansı

Takım Performansı; bazı kurumlarda planlanan kapsamlı projeler veya hedeflerde bireysel çabadan ziyade birkaç kişiden oluşan grup veya takımların çalışması gerekmektedir. Bu da takım (grup) performansı ile ifade edilir (Ateş ve Köseoğlu, 2011: 23). Örneğin; okul örgütü hem bireysel performanslarının sergileneceği bir yer iken hem de takım performanslarına da çoğu zaman ihtiyaç duyulan bir örgüttür.

Sonuçta; bir örgütteki performans yönetim sisteminin hem bireysel hem örgütsel hem de takım performansını kapsayacak şekilde ele alınması gerekmektedir (Ateş ve Köseoğlu, 2011: 23).

Peki, sergilenen bu performanslar yönetilebilir mi?

Pek çok kurum başarısız performansların yöneticiye mal edileceğini düşündüğünde ve bu sorumluluğu üzerine almak istemediğinden performansın yönetilemeyeceğini söyler. Bazı kurumlar ise aksini savunur. Her ne kadar kurumlar arasında performans

yönetimine bakış açıları değiş se de sonuçta; performansın yönetilebilir bir kavram olduğu, performans yönetimini başarılı uygulayan kurumların geleneksel anlayışla yaklaşım sorumluluk almayan kurumlara göre zamanla başarı da üstünlük sağlayacakları söylenebilir (Ateş ve Köseoğlu, 2011: 24).

2.12.4. Performansın Yönetimi

Performans yönetimi, bir işletmenin amaçlarına ulaşması için hedefi olan yol ile bu yolun sonucundaki çıktılarının değerlendirildiği bütünsel bir süreçtir (Acar ve Özgür, 2004: 256). Kaynakların etkin, verimli ve ekonomik kullanılarak kaynaklardaki kapasiteyi aynı zamanda hizmetteki kaliteyi arttırmayı amaçlayan bütüncül bir anlayıştır (Ateş ve Köseoğlu, 2011: 26). Bireylerin bireysel hedeflerinin örgütün hedefleriyle bütünleştirilerek geliştirilmesini sağlamak, örgütün hedeflerine ulaşmasındaki yolları belirleyen sistemler bütünüdür (Öztürk, 2006: 11). Kurumlarda başarının sağlanabilmesi için, her bireyin, her birimin, her sürecin değerlendirmeye alınması ve performanslarının artırılması için alınması gereken önlemlerin belirlenerek uygulamaya konulması sürecidir (Şentürk, 2004: 26).

2.12.4.1. Performans Yönetiminin Amacı

Performans yönetimi hem kaliteli hizmet sunma amacını taşır hem de kurumların ne yönde geliştirilmesi gerektiğinin farkına varılıp çalışanların nasıl davranışlarda bulunması gerektiğini ortaya koymayı amaçlar (Acar ve Özgür, 2004: 256).

Bir performans yönetimi; kurumun hangi alanlarda performans artımına ihtiyacı olduğunu, bunun nasıl yapılacağını, performansını nasıl ve hangi aralıklarla ölçeceğini ve çıkan sonuçları nasıl geliştireceğini belirleyebilmesi gerekmektedir. Performans yönetiminin sağlanabilmesi için asıl olan en önemli şartlardan biri; kurum için uygun olan bir ölçüm modelinin geliştirilebilmesidir. Hangi ölçütün, nasıl, hangi aralıklara ölçeceğini belirleyemeyen bir performans yönetimi sisteminin faydalı olması düşünülemez (Şentürk, 2004: 26).

2.12.4.2. Performans Yönetiminin Kavramları

Performans yönetiminin anahtar 4 kavramı vardır; *stratejik planlama*, *performansın ölçümü*, *performansın değerlendirilmesi* ve *performansa ayrılan bütçedir*.

a) Stratejik Planlama

Stratejik planlamada; örgütün almak istediği sonuçlara ulaşmak adına bunu nasıl başaracağını sınıflandırmasıdır (Acar ve Özgür, 2004: 257). Amaç ve hedefleri gerçekleştirmek için yapılmış bir plan, planlar için bir karar vermek sürecidir. O yüzden performans yönetimi için adım atılması gereken ilk süreçtir (Ateş ve Köseoğlu, 2011: 26)

b) Performansın Ölçülmesi

Performansın ölçülmesi; elde edilen veriler analiz edilerek kaynakların dağılımı veya üretimi için başarılı sonuçlara ulaşmadır (Acar ve Özgür, 2004: 257). Hedeflere ulaşılma düzeyini gösteren ölçütlerdir (Ateş ve Köseoğlu, 2011: 26).

c) Performansın Değerlendirilmesi

Performansın değerlendirilmesi; Sistemli bir şekilde toplanmış olan verilerin analiz edilmesi (Acar ve Özgür, 2004: 257). Değerlendirme ile; hedefler ve hedeflerin sonucunda ulaşılan çıktılarının gerçekleşme düzeylerinin neler olduğu, başarılı-başarısız alanların neler olduğu ve nedenleri, geliştirilmeye açık olan alanların nasıl geliştirilebileceği yorumlanır (Ateş ve Köseoğlu, 2011: 26). Performans değerlendirme de ki amaç; kurumların hedeflediklerine ulaşabilme düzeylerini arttırabilmeleri adına yaptıkları çalışmaların etkinliğini ve verimliliğini değerlendirmek bu sonuçlara sebep olan etkenlerin doğru bir şekilde tespit edilmesini sağlamaktır (Şentürk, 2004: 36). Aynı zamanda bireylerin fiziki, ruhsal, yetenek, kişilik özellikleri, ilgi tutum gibi özelliklerinde tanınmasına yardımcı olmaktadır (Özen, 2011: 8).

Performans ölçülmesi ve performans değerlendirmesi çoğu zaman halk dilinde aynı ifade ile ifade ediliyor olsa da performansın ölçülmesi, amaçların veya hedeflerin performans birimlerine göre ölçülmesi ile performans değerlendirme performans ölçümleri sonucunda ortaya çıkan verilerin yorumlanması olarak tanımlanmaktadır (Ateş ve Köseoğlu, 2011: 26).

d) Performans Bütçe

Performans bütçe; bilginin planlanması ölçülmesi için ayrılan bütçeyi ifade eder (Acar ve Özgür, 2004: 257).

Performans ölçümü ile performans değerlendirmeyi kapsayan geri besleme mekanizması ile çalışan bir performans yönetimi alt dalına performans denetimi denir (Ateş ve Köseoğlu, 2011: 26). Performans denetimi; kurum içinde yürütülen bir denetim olan içsel ve kurum dışından bir birimin yaptığı denetim olarak adlandırılan dışsal denetim olmak üzere ikiye ayrılır (Ateş ve Köseoğlu, 2011: 47).

Bunların tamamından anlaşılacağı üzere aslında performans yönetimi nerede başlayıp nerede sonlanacağı belirli olmayan aralıksız devam eden bir süreci ifade eder (Acar ve Özgür, 2004: 257). Performans yönetim sürecini 3 aşamada incelemek mümkündür.

1. Aşama: Hedefler belirlenir, planlamalar hedeflere göre yapılır ve bu süreçte en etkin bireyler yöneticilerdir. Yöneticiler yapılması gereken işi bütün yönleriyle ele alarak örgütün hedefleriyle uygunluğunu tespit eder.
2. Aşama: 1.Aşamada hedeflenen planları kimin, neyi, ne kadar yapılacağını belirlediği, görev dağılımının yapıldığı aşamadır.
3. Aşamada; çalışanların performansları değerlendirilir. Burada yöneticinin değerlendirme sürecinde çalışanına sergilediği tavır önemlidir. Amaç; çalışanın olumsuz davranışlarını gösterip bunları söylemek olmalıdır. Fakat, katı ve sert bir şekilde olumsuzlukları eleştirmek yerine rehber görevi üstlenerek çalışanını değerlendirirse değerlendirme amacına ulaşır (Acar ve Özgür, 2004: 258).

2.12.5. Performans Kavramı Üzerine Yapılan Bazı Araştırmalar

Örgütler üzerinde etkisi fazla olan performans kavramı ile ilgili alan yazın incelendiğinde pek çok çalışmaya rastlanmıştır.

Karmaşak (2010), akademik personel üzerinde yaptığı kişilik ve mesleki tercihin performans ile ilişkisini araştırdığı çalışmasında; Holland'ın (1996) kişilik tiplerinin akademisyenlerin performansı üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu araştırmadan hareketle; performansın kişinin kişilik yapısıyla ilişkili olmadığını, kişinin çalıştığı ortandan, çalıştığı ortamda kendine karşı hissettiği olumlu olumsuz duygulardan etkilendiğini söyleyebiliriz.

Paşaoğlu ve Tekeli (2012), banka çalışanlarında performanslarını etkileyen faktörlerin neler olduğunu belirlemeye yönelik Eskişehir'de kamu ve özel banka çalışanları üzerinde yapılan araştırmada ücretlendirme, çalışma ve kurumsal imaj faktörlerinin performans üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu tespit edilmiştir.

Menteşe ve Ağca (2013), insan kaynakları bilgi sisteminin işletmelerin performansı üzerindeki etkisi araştırılmış ve insan kaynakları bilgi sistemi elemanlarından olan eğitim ve geliştirmenin kariyerin yönetimi fonksiyonlarından olan kişilerin performansını pozitif yönlü ve anlamlı bir şekilde etkilediğinin tespit edilmiştir. Çalışanların meslekleriyle ilgili eğitim öğretim almaları, bilgilendirilmeleri ve bunlarla ilgili bir kariyer yönetimi olduğundan haberdar olmaları kişilerin performansını olumlu yönde etkileyebilir.

Çorbacı ve Bostancı (2013), öğretmenlere yönelik kullanılan performans yönetimi uygulamalarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışma Kocaeli’nde öğretmenlere ölçekler uygulanarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sahip olduğu örgütsel bağlılık düzeyleri ile okullarındaki performansın yönetimi uygulamalarına dayalı fikirleri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu saptanmıştır.

Cinnioğlu (2019), restoran çalışanları üzerine yapılan bir araştırmada, hizmetkar liderliğin çalışan performansı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada, değişkenler arasındaki etkinin anlamlı ve pozitif yönlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öyleyse; bireylerin performansının yöneticilerin liderlik stillerinden etkilenebilir.

Doğruel (2020), eğitim kurumları olan okullarda yönetime verilen önemin öğretmenlerin çalışma performanslarıyla olan ilişkisi incelenmiş, aralarındaki ilişkinin pozitif yönlü olduğu iki değişken arasında tespit edilmiştir.

Tozkoparan (2021), örgütsel stresin çalışanların yaşam tatmini ve performanslarına etkisi üzerine yapılan araştırmada örgütsel stresin iyi yönetilememesinin çalışan kişilerin bireysel performanslarına iş ve yaşam doyumlarına olumsuz etkisi olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuç doğrultusunda bireylerin kariyer ile ilgili stresinin azaltılması için yönetenlerin kişilerin kariyer planlamaları yaparken bireylerin yeteneklerine uygun kariyer geliştirme ve planlama çalışmalarının yapılması önerilebilir.

Araştırmalar sonucunda performansın pek çok faktörden etkilendiği, performansın olumlu etkilenmesinin bireyde olumlu duygular yarattığı, bireyin kendini iyi hissetmesine sebep olduğu söylenebilir.

Literatürde pek çok alanda performans ile ilgili çalışma olmasına rağmen, öğretmenlerin kariyer hedefleri boyutundaki bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin kariyer hedeflerinin performans değişkeni ile arasındaki ilişkinin belirlenecek olması alan yazındaki boşluğu doldurması beklenmektedir.

2.12.6. Öğretmen Performansı

Eğitim kurumlarının etkililiği ve verimliliği şüphesiz ki okul çatısı altındaki bireylerin performanslarına bağlıdır. Okulun planlanan etkinliklere ulaşabilmesinde en önemli ayağı olan öğretmenin mesleğinde gösterdiği iş başarısı (Bostancı ve Kayaalp, 2011: 128) olarak ifade edilen öğretmen performansı sistemin mühim bir parçasıdır (Arslan, 2019: 20). Dolayısıyla okullarda hedeflenen amaçların gerçekleşmesi öğretmenlerin performans düzeylerine bağlıdır. Okulun öğretmenlerle ilgi geri dönütlerde bulunması, gerektiğinde eğitim ihtiyaçlarını gidermesi ile kurumsal yönlendirme ve destek uygulamaları öğretmenlerin performanslarını yerine getirme düzeyinde belirleyici olacaktır (Bostancı ve Kayaalp, 2011: 128).

2.12.6.1. Öğretmen Performansının Önemi

Kişisel olarak çalışanların performanslarının düşük ya da yüksek olması örgütlerin varlıklarını devam ettirmesinde, yapılan işin verimliliğinin etkilenmesinde en önemli faktörler arasında bulunduğunu söyleyebiliriz (Yılmaz, 2017: 53). Eğitim örgütü olan okullarımızın en önemli aktörleri olan öğretmenlerin performanslarının da eğitim-öğretim verimliliği ve kalitesini doğrudan etkileyeceği düşünülebilir. Eğitimin etkisi tüm topluma yayılacağından öğretmenlerin performansının toplumsal açıdan öneminin büyük olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin performansı, öğrenci performansını da etkileyerek, eğitim-öğretim sisteminin kalitesini yansıması olacaktır. Her ne kadar öğrenci başarısında veli-öğrenci iletişiminin payı büyük olsa da öğretmenin performansının çıktısının öğrencinin başarısı olduğu da söylenebilir (Hatipoğlu ve Kavas, 2016: 1013).

2.12.6.2. Öğretmen Performansını Etkileyen Faktörler

Bireysel performansları etkileyen kişisel, çevresel ve örgütsel faktörler okullarda öğretmen performanslarını da etkilemektedir (Arslan, 2019: 20).

Kişisel Faktörler; Öğretmenin mesleğine olan sevgisi, güdülenmesi, motivasyonu ve mesleki bilgisi, karakteristik özellikleri kişisel faktörler olarak ele alınabilir. Bir öğretmenin mesleki tüm yeterlilikleri taşıması işinde yüksek performans sergilemesi için yeterli olmayabilir. Çünkü yüksek bir performans sergileyebilmesi için

öğretmenler yüksek yetilere sahip olsa da çalışmaya istekli olmaları, dürtüsel yönleri ve yeterince çaba sergilemeleri de gerekmektedir (Schermerhorn & Hunt ve Osborn 1994'den akt. Akyol 2008:36).

Çevresel Faktörler; okulun fiziksel özellikleri, sosyal çevre, veli-öğrenci profili ise öğretmen performansını etkileyen çevresel faktörleri oluşturmaktadır. Çocuğuna, okula ve eğitime hassas yaklaşan veliler öğretmenleriyle iş birliği yaparak çocukların başarılarını yakından takip ederler ve sorumluluk üstlenirler. Çocuklar için ebeveynlerin, evdeki öğretmenleri olduğu söylenebilir. Ebeveynler isterlerse çocuklarının eğitimde kazandığı olumlu davranışı olumsuz çevirebilir, ya da olumsuz davranışa çözüm bulmak için harekete geçebilir. Bundan dolayı eğitimciler evdeki ebeveynlerin olumlu- olumsuz davranışlarının önemini savunmaktadır (Çelenk, 2013: 29-30).

Örgütsel Faktörler; okul müdürlerinin sahip olduğu liderlik özellikleri, okul iklimi, kararların alınma ve uygulanma şekli örgütsel etmenleri oluşturmaktadır (Hatipoğlu ve Kavas, 2016: 1018). Okul müdürlerinin sahip olduğu liderlik özelliklerinin öğretmen performansını etkilediğini (Özgenel ve Aktaş, 2020), okul ikliminin öğretmen performansını anlamlı ve olumlu etkilediğini (Sayın, 2017), kararların alınmasında öğretmenin katılımının performansı olumlu etkilediğini (Hatipoğlu ve Kavas, 2016) yaptıkları araştırmalar ile dile getirmektedirler.

2.12.6.3. Öğretmen Performansında Yöneticiler

Yöneticiler ile çalışanlar arasındaki karşılıklı kaliteli iletişim ve etkileşimin güvene dayalı olması, çalışanların çalıştıkları işletmenin önemli bir elemanı olduğunu hissetmesi, çalışanların işten tatmin olmalarını üst düzeye çıkartarak motivasyonlarını ve performanslarını arttıracaktır. O yüzden performansının artması için yöneticilere düşen önemli görevlerden biri de bu yapılacaklardır (Çalışkan, Akkoç ve Turunç, 2011: 364). Eğitim örgütlerinin yöneticileri okul müdürleri öğretmen performansı destekleyecek birden çok davranış geliştirmelidirler. Bunun nedeni her bireyin performansının farklı olacağı ve sorunlarının farklı olacağıdır. O yüzden okul müdürleri çalışanlarının performans sorunlarını yakından tanımalı ve performanslarını arttıracak roller oluşturmalarıdır (Tunra, 2023: 45). Amaçları, öğretmen performansını arttırarak öğretimin kalitesini arttırmak olmalıdır (MEB, 2002). Okulun performansın öğretmenlerin okula bağlılığı ve öğretmenlerin performansları ile doğrudan

etkileneceğinden yöneticiler bunları doğru anlayabilmeli ve tanımlayabilmelidirler (Tunra, 2023: 45).

Öğretmenlerin performanslarının artırılmasında performans yönetimi konusunda okul müdürünün yeterlilik düzeyi çok önemlidir. Okul müdürünün performansı yönetimi ile ilgili sahip olduğu bilgi donanımı, pratik-teori arasındaki ilişkiyi kurabilme düzeyi okulda etkili performans yönetiminin gerçekleşmesini sağlayarak, öğretmenlerin performanslarını etkiler (MEB, 2002). Öğretmen performansının yöneticilerin sahip olduğu liderlik stilleriyle yakından ilgili olduğunu gösteren literatürde pek çok çalışma yer almaktadır (Sincer, 2021; Özgenel ve Aktaş, 2020; Seyidoğlu, 2019; Yurdaöz, 2018; Göğüş, 2014). Yöneticilerin çatışma çözme yaklaşımlarının öğretmen performansı ile yakından ilişkili olduğunu (Genç, 2011) dile getirmektedir. Literatürdeki çalışmalardan da anlaşıldığı üzere okul müdürlerinin öğretmen performansı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu dile getirilebilir.

Öğretmen performansı üzerinde büyük bir öneme sahip okul müdürleri; okulun performansının standartlarını belirlemeli ve bunları okula yeni gelen her öğretmen ile paylaşarak, benimsemelerini sağlamalıdır. Okul kültürünü okulun performansını yükseltecek şekilde düzenlemeli ,performansın düşmesine sebep olacak her türlü etkeni ortamdaki uzaklaştırmayı hedeflemelidir. Hatta okulun kültürel yapısı öğretmen performansını azaltıyorsa, okul kültürünü değiştirecek adımlar atabilmelidir. Öğretmenlerin ilgi alanlarını bilmeli ve görevlendirmelerde öğretmenlerin bu ilgilerinden ve potansiyellerinden faydalanmalıdır. Öğretmen performansına katkı sunacak değişkenleri bilmeli bu değişkenler arasındaki etkileşimi ortaya çıkartmalı, ortak olan değerleri yüceltip, çatışmaları çözmelidir (MEB; 2002).

Okul müdürleri öğretmen performansını arttırmak gibi, sergilenen performansın ölçülmesi konusunda da yetilere sahip olmalıdır. Okulun hedeflerine uygun performans değerlendirme yöntemleri bulunmalıdır. Performans değerlendirmesinin sonuçlarını öğretmenleri ile paylaşmalı ve teşvik amaçlı ödüllendirme sistemi kullanılmalıdır (MEB, 2002).

2.12.6.4. Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi

MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı (2006)'nın tanımına göre; performans değerlendirme önceden belirlenmiş kriterlerle iş başarısının analizinin yapılması ve sonuçların öğretmenlerle paylaşılmasıdır.

Eğitim sistemi için çok önemli bir yeri bulunan öğretmenin performansını değerlendirilmesi, okulun amaç, hedef ve işlevselliğine göre yapılması ve geri dönütlerin paylaşılması öğretmenin sistemim katkısını daha da arttıracaktır. Yapılacak bu değerlendirmenin eğitim paydaşlarının tamamının bulunduğu (müfettiş, yönetici, ğrenci, veli) objektif bir değerlendirme ile mümkün olacağı söylenebilir (elikten ve zkan, 2018: 809). Aynı zamanda değerlendirme sisteminde bir geri dönüt süreci de olduğu için öğretmenler kendileriyle ilgili fikirlere sahip olacak, kendi mevcut durumlarında eksikliklerini fark ederek kendilerini geliştirmeye yönelik hedefler kazanacaklardır.

MEB yapılacak performans değerlendirmenin amacını; öğretmenlerin başarılarının tespit edilmesi, akademik bilgi ve becerilerinin belirlenerek eğitim ihtiyaçlarının saptanması ve karşılanmasına yönelik adımların atılması ile öğretmenlerin ödüllendirilmesi olarak belirlemiştir (www.memurlar.net).

2.12.6.5. Öğretmen Performansı ile İlgili Yapılan alışmalar

Özgenel ve Aktaş (2020)'de okul müdürlerinin sergilediği otoriter, işbirlikçi, serbest bırakıcı ve demokratik liderlik yaklaşımlarının ğretmen performansı üzerinde etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma sonucunda; ğretmen performansının otoriter liderlik stili ile düşük düzeyde ve negatif, işbirlikçi ve demokratik liderlik stili ile pozitif ve orta düzeyde, serbest bırakıcı liderlik stili ile pozitif ve düşük düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir.

Sayın (2017)'de okul ikliminin ğretmen performansı üzerinde etkisini araştırmış ve araştırma sonucunda okul ikliminin ğretmen performansı üzerine anlamlı ve olumlu bir etkisinin oluğu bulgusuna ulaşmıştır.

Salatan (2017)'de ortaokul öğretmenleri ile yaptığı araştırmada örgütsel iklimin performans ile ilişkisini araştırmış, araştırma sonucunda olumlu örgüt iklim algısının ğretmen performansı üzerinde pozitif bir etkisinin olacağını tespit etmiştir.

Hatipoğlu ve Kavas (2016) 'da veli yaklaşımının ilkokul ğretmenlerinin performansa etkisini araştırmış ve araştırma sonucunda velilerin olumlu bilgilendirmeye yönelik yaklaşımlarının ğretmen performansı arasında olumlu bir ilişkinin olduğu, olumsuz ve eleştiriye yönelik veli yaklaşımının ise ğretmen performansı ile ilişkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Koç, Yazıcıoğlu ve Hatipoğlu (2009)'de iş tatmini ve memnuniyetsizliğin çalışan performansı üzerindeki etkisini incelemiş ve öğretmenlerin iş doyumunu ve memnuniyetsizliği ile performansları arasında güçlü bir ilişkinin bulunduğunu tespit etmiştir.

Akyol (2008)'de eğitim örgütlerinde insan kaynakları uygulamalarının öğretmen performansına etkisini araştırmış ve araştırma sonucunda özel okullarda insan kaynakları uygulamalarının öğretmen performansına etkisinin olumlu olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

2.13. Mutluluk

Mutluluk insanların doğumlarından ölümlerine kadar her anlarında ulaşmaya çalıştıkları bir duygu rotası olarak görülebilir (Çalık, 2024: 14). İnsan yaşamı boyunca hedefe alınan bu duygunun literatürde pek çok tanımı yapılmıştır.

2.13.1. Mutluluk Kavramı

Kişinin yaşamdan keyif alması, canlı ve enerjik bir ruh halinde olması, hayatın eksiklerine rağmen memnun olabilmesi, olumlu duygularını ve kendini ifade eden “İyi oluş” kavramı mutluluk kavramıyla açıklanabilir (Demirci, 2017: 21). Bir başka deyişle, kişinin yaşamı boyunca üretkenliğinin çoğalması, hareketliliğinin artması duyguların olgunlaşması mutluluk olarak tanımlanır (Traş, Öztemel ve Koçak, 2019: 48). Mutluluk bireylerin içindeki doygunluğa ulaşmış, bu tatmin oluşun ve doyumun devam etmesi olarak ifade edilir. İnsanlar hayatlarında pek çok sorunla karşılaşır ve bu sorunlar insanları yıldıırır, ruhsal ve duygusal anlamda çöküş yaşamalarına sebep olur. Bu olumsuz durumlar ortadan kalkınca bireylerde fizyolojik açıdan bir gevşeme ve dengeye ulaşma mümkün olur. Buna mutluluk denir. Bireyin tam hayatının merkezinde yer alan bu mutluluk kavramı kişiye neşe, huzur, enerji verir (Döş, 2013: 269).

Tüm bu tanımlardan bakacak olursak genel anlamda mutluluk; fazlaca olumlu, az sayıdaki olumsuz duyguları bireyin yaşamasına neden olan, ruhsal açıdan pozitif olmasını içeren olumlu bir zihinsel durumdur (Demirci, 2017: 15). Mutluluk kavramı ile ilgili alan yazın incelendiğinde araştırmalarda hem ‘mutluluk’ kelimesinin hem de ‘öznel iyi oluş’ kavramının aynı anlam için kullanıldığı gözlemlenmiştir.

Literatür taraması yapılırken iş yerindeki mutluluğa yönelik yapılan çalışmalarda iş yerindeki mutluluk isimlendirmelerinin araştırmacılar tarafından farklı farklı isimlerle

kullanıldığı görülmüştür. Örneğin; eğitim örgütlerinde mutluluğu araştıran araştırmacıların bazıları ‘örgütsel mutluluk’ kavramını kullanırken (Arslan ve Polat, 2017: 613, Bulut, 2015: 67, Mocoşoğlu ve Kaya, 2018: 52, Ertong, 2018: 10), bazıları ‘iş yaşamında veya iş yerinde mutluluk’ (Terzi, 2017: 476) kavramlarını kullanmışlardır. Her ne kadar farklı kelimeler veya kavramlar kullanılmış olsa da araştırmacılar tarafından, kavramların aynı olguyu ifade ettiğini söyleyebiliriz.

Nitekim, araştırmamızda öğretmenlerin okul mutluluğunu belirlemeye çalışacağımızdan ve bahsedilen kavramların eş değer olduğunu varsayarak çalışmamızda bir bütünlük oluşturmak adına örgütsel mutluluk kavramının kullanılması tercih edilecektir.

2.13.2. Örgütsel Mutluluk

Örgütsel Mutluluk;

- TDK 2018(b)’ ye; “Genellikle insanların en tepeye yerleştirdikleri değer, tam bir doyumluk durumu, istek ve eğilimlerin tamamlanmış bir ahengi ile doyum hale ulaşması, kıymetli nesnelerin bolluğu içinde alınan hisler” olarak açıklanmıştır.
- Bireyin iş yerine ve iş verene karşı geliştirdiği iyi olma halini ifade eder (Uğurlu ve Özdemir, 2021: 67).
- İçinde bulunduğu örgütte kişilerin olumsuz duygularından arınmış hale gelmesini ifade eder (Mocoşoğlu ve Kaya, 2018: 52).
- Bireylerin bireysel olan ayrı ayrı mutluluklarını ifade etmek yerine bir bütün olarak örgütte gerçekleşen mutluluğu tanımlamaktadır (Bulut, 2015: 24).
- Bireylerin her türlü sorunlarla baş etmesine yardımcı olan, belirlenen hedeflere yönelik gerçekleşecek aksaklıkların giderilmesini sağlayan bir güçtür (Bulut, 2015: 26).
- Hem bilişsel hem de duyuşsal faktörlerin iç içe girmesiyle oluşan bir kavramdır (Şaka, 2023: 24).
- Örgütün ve bireyin hedeflerinin gerçekleşme derecesidir (Özocak ve Yılmaz, 2020: 81).

Bahsedilen tüm açıklamalar bize; örgütsel mutluluğun bireyin duygusal açıdan olumlu etkilenmesinin yanı sıra fiziksel anlamda da olumlu etkileneceğini göstermektedir (Akçakanat, Uzunbacak ve Köse, 2018: 178).

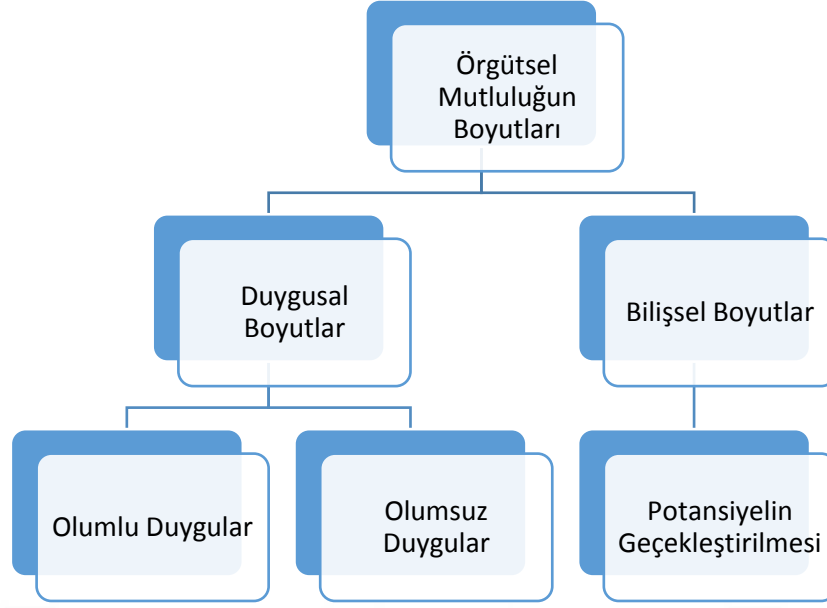
2.13.2.1. Örgütsel Mutluluğun Önemi

Örgütsel mutluluk, çalışılan yerdeki mutluluk veya işteki tatmin karlık olarak belirtiliyor olsa da aslında çok daha fazlasını kapsar (Fisher 2010'dan akt. Mocoşoğlu ve Kaya, 2018: 54). Genelde her ne kadar kişinin duygusal durumuyla ilgili olsa da örgütsel mutluluk bireyin kişilik özelliklerini etkilemekte veya ondan etkilenmektedir. Bireyin daha dışa dönük ve başkalarına karşı daha olumlu davranışlar sergileyen bir yurttaş olmasında da rol oynar (Eryılmaz ve Ercan, 2011: 146). Çünkü örgütsel mutluluğa sahip bireylerin daha üst düzey bir enerjisi vardır, bireylerle sağlıklı bir etkileşim kurabilme yetisine sahiptir (Akçakanat, Uzunbacak ve Köse, 2018: 178).

Bu bağlamda örgütsel mutluluğun bireylerin yaşamlarına olumlu katkılar sunduğunu söyleyebiliriz. Birkaç veri ile daha da örneklendirmek istersek, örgütsel mutluluğa sahip olan bireylerin daha güçlü bir bağışıklık sistemine sahip olup hastalıklardan daha çok korundukları, işlerinde daha çok başarılı olup fazla para kazandıkları, üretkenliklerinden dolayı daha çok yaratıcı oldukları, stresle baş etmeyi daha iyi başarabildikleri ve evliliklerinde bile daha yüksek doyuma ulaştıkları söylenebilir (Deiner 1984'den akt. Eryılmaz ve Ercan,2011: 140). Örgütsel mutluluğun birey hayatını bu derece etkilemesi bize önemini göstermektedir.

2.13.2.2. Örgütsel Mutluluğun Boyutları

Örgütsel mutluluk hem bilişsel hem de duyuşsal faktörlerin iç içe girmesiyle oluşan bir kavramdır. Mutluluğun temelinde duyguların yatması duyuşsal boyutunu oluştururken, içsel doyuma ulaşmak için gerekli olan yansıtıcı etmenler de bilişsel boyutunu oluşturmaktadır. O yüzden mutluluk kavramı bireyin geliştirdiği olumlu, olumsuz duyguların bireysel özellikleri geliştirmesi ve var olan yetilerin keşfedilerek kullanılması gibi unsurların bir bütünü olmasıyla anlamlanır (Şaka, 2023: 24).



Şekil 6: Örgütsel Mutluluğun Boyutları

Kaynak: Noe, 2019

Şekil 2.6 incelendiğinde, Örgütsel mutluluk bilişsel ve duygusal olmak üzere iki boyuta ayrılır. Duygusal boyut; olumlu ve olumsuz duyguları oluşturacak alt boyutlara ayrılırken, bilişsel boyut da bireysel potansiyelin gerçekleştirilmesi olarak ifade edilen bir alt boyutu oluşturmaktadır (Warr 2007'den akt. Avcı, 2023:17).

a) Olumlu Duygular

Olumlu Duygular; memnuniyet verici hislerde bulunmayı, pozitif modlarda olmayı ifade eder (Arslan, 2018: 59). Bireye kendini iyi hissettirir ve böylece de bireyde hem fiziksel hem sosyal anlamda olumlu gelişmeler gerçekleşir. Bu bağlamda bireydeki psikolojik hastalıklar da önlenmiş olur (Biçen, 2019: 1453). Öğretmenler açısından düşündüğümüzde de olumlu duyguların; öğretmenin işini severek yapması, öğrencileriyle iletişimin kuvvetli olması, pozitif bir ruh hali, bulunduğu durumdan veya ortamdaki memnun olmayı başarabilmesi olarak söyleyebiliriz (Arslan, 2018: 59).

Mutluluğun olumlu duyguları olarak bilinen; neşe, enerji, sevgi gibi kavramların bir şekilde bireyi fiziksel, zihinsel ve sosyal açıdan da besleyerek, yaşam koşullarının bireye göre dayanılmaz olduğu noktada bireye psikolojik destek sağladığı bilinmektedir. Mutluluk ve bununla birlikte diğer olumlu olan duyguların bireyi harekete geçirdiği ve potansiyelini ortaya çıkartmada önemli bir güç olduğu ortaya çıkmıştır (Şaka, 2023: 25).

b) Olumsuz Duygular

Olumsuz Duygular, huzursuz, gergin, stresli, sinirli, boşa kürek çektiğini düşünme, agresif olma gibi duyguları kapsayan duygulardır. Öğretmenlerde de sabırsızlık, kaygılı olma, yönetimi ve sistemi eleştirme, işindeki isteksizlik gibi duygular olumsuz duygulara örnek gösterilebilir (Arslan, 2018: 60).

Örgütsel mutluluğun olumlu-olumsuz duygular boyutunu biyolojik olarak değerlendirmek de mümkündür. Vücudumuzda salgılanan ve kimyasal uyarıcılar olarak adlandırılan hormonlarımızdan; serotonin, dopamin, adrenalın bireyde uzun süreli bir mutluluk yaratır. Bu hormonların eksikliğinde ise; bireyde karamsarlık, depresyon gibi olumsuz duyguların gelişmesine sebep olur (Baysal, 2013: 86).

c) Potansiyelini Gerçekleştirme

Potansiyelini Gerçekleştirme, bireyin sahip olduğu üstün yönleri gösterebilme, yeteneklerini geliştirebilme, becerilerini kullanma, hedeflerine ulaşma ve sevdiği işleri yapma gibi öğeleri kapsar. Öğretmenler açısından bakıldığında, sahip olduğu yetileri sınıf ortamında ve okulunda sergileyebilmesi, farklı duygulara hitap eden bir öğrenim gerçekleştirebilme, alan bilgisindeki yeterliliği ve bunu öğrencilere aktarabilmesi olarak sıralanabilir (Arslan, 2018: 60).

2.13.2.3.Örgütsel Mutluluğu Etkileyen Faktörler

Örgütsel mutluluk bireysel ve çevresel faktörlerden etkilenir (Bulut, 2015: 26). Bireysel faktörleri, kişinin karakteristik özellikleri, genetik faktörleri, cinsiyeti, yaşı, eğitim seviyesi, medeni durumu barındırırken, çevresel faktörlerde; çalışma ortamını, yönetim şeklini ve iletişim unsurlarını kapsamaktadır (Doğan ve Eryılmaz, 2013: 108).

a) Bireysel Faktörler

Kişilik özellikleri, yaşam gücü, hayata olumlu-olumsuz bakış açısı gibi etkenlerden etkilenir (Doğan ve Eryılmaz, 2013: 108). Mutluluk ile ilgili çalışmaların en temel konusu kişiliktir (Doğan, 2021: 87). Özellikle dışa dönük, sakin, öz kontrol yetisine sahip iyimser bireylerin mutluluk ile yakın bir ilişkisi vardır. (Diener ve Ryan, 2009'dan akt. Kangal, 2013: 223). Bu yüzden örgüt davranış çalışmalarında da çok sayıda kişilik kavramına yer verilir (Doğan ve Eryılmaz, 2013: 108). İlgili literatürde mutluluk ile kişilik ilişkisi arasında yapılan çalışmada, kişilik özellikleri ile mutluluk arasında doğru orantılı bir ilişkinin olduğu ortaya konmuştur. Kişilik özelliklerinin

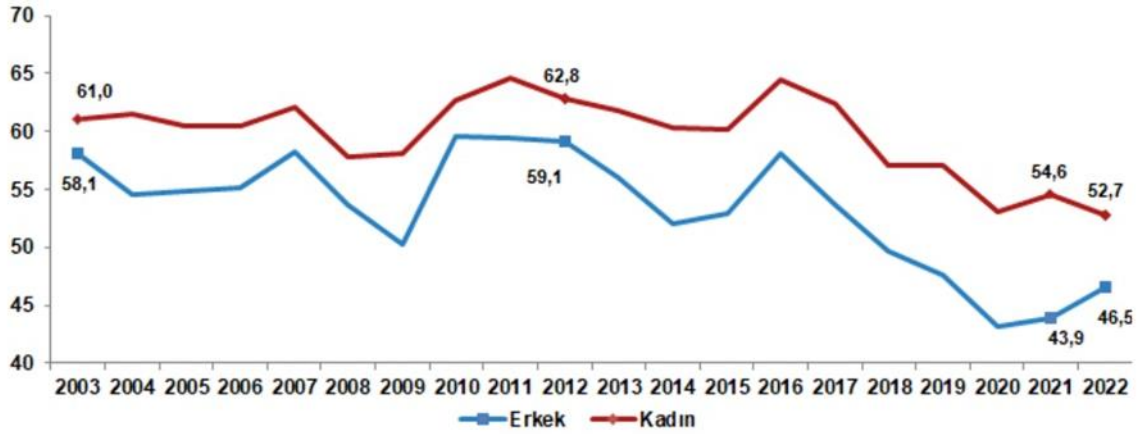
mutluluk üzerinde önemli bir etkisi olduğu gözlenmiştir (Doğan, 2013: 62). Bir başka bulgu da kişiler arası ilişkileri kuvvetli olan bireylerin mutlu bireyler olduğudur. Mutlu bireylerin mutluluğu etrafına yansımaktadır ve bu durumda da mutluluğun bulaşıcı bir kavram olduğu söylenebilir (Doğan, 2013: 87).

Genetik Faktörler, değiştirilmesi mümkün olmayana, bireye anne ve babadan geçen kişiye has şifrelerdir. Genlerdeki bu şifreler bireylerin tutumlarına ve davranışlarına etki eder. Özellikle de sorumluluk bilincine sahip olmak ve şeffaflık genetik özelliklerle bağlantılıdır. Planlı programlı olarak aldıkları sorumlulukları yerine getiren bireyler bunu gerçekleştirdikleri için mutlu olurlar (Doğan ve Eryılmaz, 2013: 109).

Kişilik özelliklerinin en önemli belirleyicisi bireyin genetik olarak taşıdıklarıdır. Bireyin sahip olduğu kişilik özellikleri, toplumdaki yerini belirlemede önemli olduğunu düşünürsek toplumsal statüdeki zeminin genetik faktörlerden kaynaklandığını düşünebiliriz (Bulut, 2015: 37). Mutlu olmayı sağlayan en büyük etkenin %50 oranı ile genetik faktörler olduğu yapılan araştırmalar ile bulunmuştur. Bunu, %40 ile yaşam etkinlikleri, %10 ile yaşam şartları tamamlamıştır (Doğan, 2013: 57).

Cinsiyet, mutluluk ile ilişkili olup olmadığı çok kez araştırılmış. Araştırma sonuçları farklı farklı bulgulara ulaşmıştır. Bazı araştırmalar; cinsiyetin mutluluk üzerinde önemli bir belirleyici olmadığını, kadın ve erkeklerin eşit düzeyde mutlu olduğunu dile getirirken (Francis vd., 1998; Grace vd., 2005' den akt. Bulut, 2015: 42), bazı araştırmalar kadınların genellikle mutlu olabilecekleri etkenlerin çokluğundan erkeklere göre daha hızlı ve daha çok mutlu olduklarını (Lu, 2000; Peterson vd., 2005 'den akt. Bulut, 2015: 42), bazı araştırmalar ise tam tersine erkeklerin kadınlardan daha mutlu olduğunu, bunun temel sebebinin ise kadınların ev, iş, çocuk sorumluluğunu daha fazla üstlenmiş olmaları olarak göstermiştir (Warr, 2012'den akt. Bulut, 2015: 43).

Tüm bu araştırmaların dışında 2022 TÜİK Yaşam Memnuniyeti Araştırması verilerinde ise, 2003-2022 yılları arasında kadınların erkeklerden daha mutlu olduklarını göstermektedir.



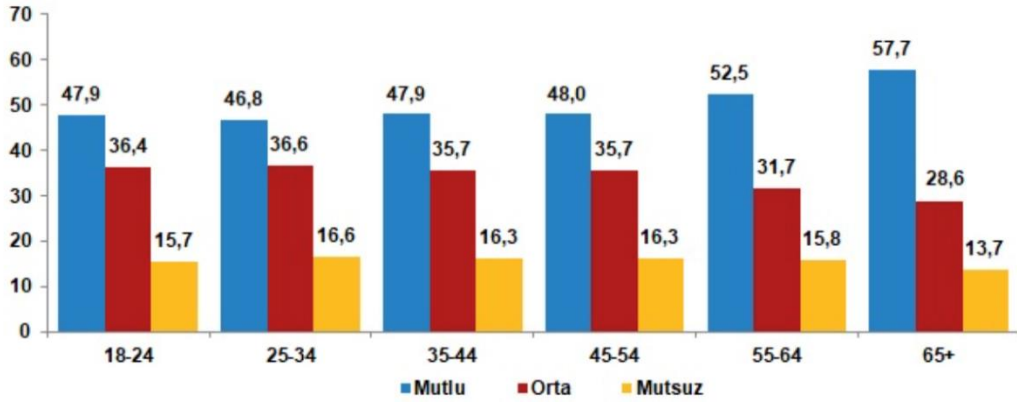
Şekil 7: Cinsiyete göre mutlu olduğunu beyan edenlerin oranı (%), 2003-2022

Kaynak: TÜİK, Yaşam Memnuniyeti Araştırması, 2022

Şekil 2.7 incelendiğinde, mutlu olduğunu söyleyen erkekler 2021’de % 43,9 iken 2022 ‘de %46,5 olmuştur. Bu oran kadınlarda ise; 2021 yılında % 54,6 dan 2022 yılında %53,7 ye yükselmiştir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2023).

Yaş, bazı araştırmacılar gençlerin daha mutlu olduğunu dile getirirken bazıları ise hayattaki hedeflerine ulaşması, düzenli bir gelirin olması ve hayata dair daha çok şey başarmış olma duygusundan dolayı yaşlıların daha mutlu olduğunu söylemektedir (Tan vd. 2006’ den akt. Kangal, 2013: 221). Yaş ile mutluluk arasındaki ilişkiyi U-şekliyle ifade etmek doğru olacaktır. Burada 20-30 lu yaşlarda (gençlikte) ve 60-70 li yaşlarda (yaşlılıkta) bireyler tepe noktadadır, yani mutludur. Orta yaş düzeyi ise U şeklinin tabanını işaret eder. U şekliyle tanımlamayı kısacası; gençlik ve yaşlılıkta bireylerin mutluluğu orta yaş bireylerin mutluluğundan daha yüksektir diyebiliriz (Blanchflower ve Oswald, 2004’den akt. Bulut, 2015: 44)

2022 TÜİK Yaşam Memnuniyeti Araştırması verilerinde ise, en mutlu olan bireylerin 65 yaş ve üstü bireyler olduğu görülmüştür.



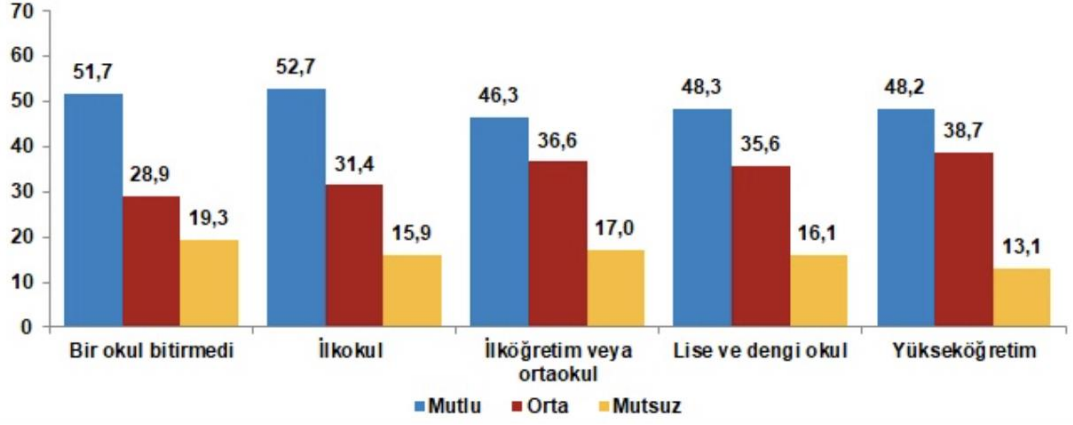
Şekil 8: Yaş Grubuna Göre Mutluluk Düzeyi (%), 2022
Kaynak: TÜİK, Yaşam Memnuniyeti Araştırması, 2022

Şekil 2.8 incelendiğinde, 65 yaş ve üzerindeki bireyler 2021 yılında %56,2, 2022 yılında ise %57,7 ile en mutlu olan yaş grubu olmuştur. En mutsuz bireyler ise 2021 yılında %44,5 ile 18-24 yaş aralığı iken 2022 yılında ise %46,8 ile 25-34 arası yaş grubunun olduğu gözlenmiştir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2023).

Eğitim Seviyesi, birey hayatının farklı zamanlarında eğitim almaktadır. Araştırmalar bireyin iş yerinde aldığı eğitimlerin bireyin özgüvenini, kariyer planlamasını ve iş doyumunu etkilediğinden bireylerin örgütsel mutluluklarını arttırdığını göstermektedir (Bakioğlu ve İnandı, 2001:514). Sosyal hayatta eğitim görmüş bireylerin kabul görülme durumları da artmaktadır (Doğan, 2021: 89).

İlgili alan yazında mutluluk ile resmi eğitim kurumunda alınan eğitim arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu gösteren çalışmalar yer alırken (Diener vd. 1993; Gaygısız, 2010; Zagorski vd. 2010'den akt. Kangal, 2021: 221), uzun zaman sonra tekrarlanan çalışmada eğitim-örgütsel mutluluk ilişkisi arasında anlamlı bir artış görünmemiştir. Ve araştırmalar eğitimin mutluluk üzerindeki etkisinin bireydeki gelir ve statüyü etkilemesiyle birlikte alındığı için olumlu olduğunu da göstermiştir (Diener, 1984; Diener vd. 1999'den akt. Kangal, 2013: 221).

TÜİK, 2022 Yaşam Memnuniyeti Araştırması verilerinde ise eğitim ile mutluluk arasında ters bir ilişki olduğunu gözlemlemiştir.



Şekil 9: Eğitim Durumuna Göre Mutluluk Düzeyi (%), 2022
Kaynak: TÜİK, Yaşam Memnuniyeti Araştırması, 2022

Şekil 2.9 incelendiğinde; mutlu olan bireylerin 2022 yılında en çok %52,7 ile ilköğretim mezunlarının olduğunu, sonrasında %51,7 ile okul bitirmeyenlerin ilköğretim mezunlarını takip ettiğini göstermektedir. Yükseköğretim bireylerinin mutluluk oranının %48,2 ile herhangi bir okul bitirmeyenlerden daha mutsuz olduklarını göstermiştir. En çok mutlu olanların da ilköğretim mezunu olanların olduğunu görmekteyiz.

Bu sonuçlardan, eğitim almış kişilerin hayattan beklentilerinin artmış olabileceğini o yüzden elde ettikleriyle yetinmeyip daha fazla ya da daha farklılarını da istedikleri için bulunduğu koşullardan memnuniyetsiz olduklarını düşünebiliriz (Özgenel ve Bozkurt, 2020: 140).

Medeni Hal; TÜİK, 2022 Yaşam Memnuniyeti Araştırması verileri; evlilerin evli olmayanlara nazaran daha çok mutlu olduklarını göstermektedir. 2022 Yılındaki araştırmada evli olanlardan mutlu olanların oranı %54,5 iken, evli olmayanlarda mutlu olma oranı %40,4 olduğu gözlemlendi. Hatta araştırmada %57,9 ile evli kadınların, %51,0 ile evli erkeklerden daha mutlu olduğu tespit edilmiştir.

Evli bireylerin evli olmayanlara göre daha çok mutlu olmasının nedeni olarak, evlilerin evliliği hem sosyal hem de maddi destek sağlayan bir müessese olarak görmesi olduğu söylenebilir (Kangal, 2013: 229). Örgütlerde çalışma ortamları, yönetim şekli ve bireylerin etkileşimi ön planda olduğu için bireylerin örgütsel mutlulukları bu çevresel faktörlerden de etkilenmektedir (Bulut, 2015: 48).

b) Çevresel Faktörler

Örgütsel mutluluğu etkileyen çevresel faktörleri 3 grupta ele almak mümkündür.

Çalışma ortamı, Örgütsel mutluluk çalışma ortamı ile doğrudan ilişkilidir. Örneğini risk faktörlerinin fazlalığı, tehlikeli çalışma ortamları, sağlığın yetersizliği, mesleğin bireye yüklediği stres çalışanı olumsuz etkileyip mutluluğunu azaltır. (Danna ve Griff 1999'dan akt. Avcı, 2023: 14).

Yönetim, yönetim sürecinin sağlıklı ilerleyebilmesi için iyi bir yöneticinin olması gerekmektedir. Çalışanlar, yöneticinin çizdiği yönetim rollerini üstlenirken, örf adet gelenek ve göreneklere göre şekillendirdiler. Dolayısıyla da yönetimin anlayışı ile çalışanların beklentisi ve toplumsal değerlerine zıt düşmemelidir (Bulut 2015: 49). Yönetim anlayışı ile kendi hedef beklentileri uyuşan bireylerin örgütsel mutluluklarının artacağını söyleyebiliriz.

Örgütsel iletişim, aynı örgütte çalışan bireylerin aynı hedef etrafında toplanabilmesi ancak çalışanların birbiriyle ve çevreleriyle olan iletişimi ile mümkündür (Bulut, 2015: 53). Örgütlerde iletişimin eksik olması örgütsel amaçlara ulaşmada başarılı olunamayacağını gösterir (Aydın, 2000: 125). Örgütsel iletişim üzerine yapılan araştırmalarda örgütsel iletişimin örgütsel özdeşleşmeyi destekleyip güçlendirdiği bulgularına ulaşılmıştır. Örgütte çalışan bireyler, kendilerine paylaşılan örgütsel bilgiler ve açık iletişim yolu ile örgütten haberdar olmaktan memnun olurlar ve örgütte bulunmaktan mutluluk duyarlar (Tüzün ve Çağlar, 2008: 1020).

2.13.2.4. Örgütsel Mutluluğun Sonuçları

Erer (2021), işyeri mutluluğu üzerine yapılan nitel bir araştırmada iş yeri mutluluğunun sonuçlarını 'örgütsel ve bireysel' olmak üzere iki kısımda toplamıştır.

Örgütsel mutluluğa sahip bireylerin daha güler yüzlü olmalarını, performanslarının daha yüksek olmasını, daha fazla çalışma isteklerini, kendini işe adanmalarını, yüksek motivasyona sahip olmalarını, müşteri memnuniyeti sağlayabilmesini örgütsel sonuçlar temasında toplamıştır.

Bireylerin hayatının genelinden memnun olmasını, ev-aile hayatlarındaki huzura kavuşmalarını, hayata umut ile bakmalarını, yaşama dair hep yüksek motivasyonlu olmalarını örgütsel mutluluğun bireysel sonuçları olarak değerlendirmiştir.

2.13.2.5. Eğitimde Örgütsel Mutluluk

Bireyler için önemli motivasyon kaynaklarından biri de mutluluktur. Özellikle de okullar her aşaması bireylerden oluşan kurumlardır. Girdi, süreç, çıktı ve iş gücü hep insanlardan oluşur. Okullarda yapılan işin verimli ve etkin olabilmesi için okullardaki bireylerin mutluluğu önemli bir faktördür. Görev aldıkları okulda kendini mutsuz hisseden öğretmenler, okula ait olmadıklarını düşünmekte ve kurumunun hedeflerini özümseyememektedirler. İşlerini sadece mecburiyet çerçevesinde gönülsüz yapmaya başlamaktadırlar (Özocak ve Yılmaz, 2020: 81).

Eğitim kurumlarında örgütsel mutluluğun sağlanması başarının sağlanmasında ve bununla birlikte kurumun ön planda yer almasında etkilidir (Demirhan ve Bulut, 2020: 163). Okullar bir orkestraya benzer. Okullarda mutlu olmayan her birey orkestradaki akordu yapılmamış bir enstrüman gibidir. Nasıl ki, orkestra da her şey mükemmel giderken bir an da ortaya çıkan çatlak bir ses tüm orkestranın işleyişini ve güzel ahengini bozuyorsa mutsuz olan bir öğretmende kurumun ahenk ve işleyişini aynı şekilde bozmaktadır (Cerit, 2008: 11). İnsan etkileşiminin en yoğun olduğu okulların sağlıklı bir etkileşim süreci için başta öğretmenlerin sonra da örgütün mutluluğu önem arz etmektedir (Özocak ve Yılmaz, 2020: 81).

Eğitim, bireyin hayatına doğrudan etki eden bir olay olarak ele alınırsa bireylerin mutluluk düzeyleri ile eğitimin doğrusal bir ilişkisinin olduğu gözlemlenir. Çünkü okullarda bireylerin öğrendikleri ve onlara sunulan örneklendirmeler bireylerin okuldan sonraki yaşamlarında bir şeyler öğrenmiş olarak başlamalarına ve böylece gelecekteki hayatlarının temelini oluşmasına etki edecektir (Korkut, 2019: 59).

a) Okul Mutluluğunun Alt Boyutları

Örgütsel mutluluğu aradığımızda bulmak isteyeceğimiz en öncelikli kurumlar, toplumun geleceğini inşa eden okullardır. Okullar; öğrenci, öğretmen, yönetici, veli ve hizmetlilerden oluşan büyük bir örgüttür (Cebecioğlu, 2023: 18).

Uğur (2019), okul mutluluğu ile öğrenen okul arasındaki ilişkinin varlığını tespit etmek için, öğretmenlerin okul mutluluğunu olumlu-olumsuz duygular ve potansiyelini gerçekleştirme alt boyutlarını öğretmenlerin; cinsiyet, medeni durum, branş ve okul türüne göre incelemiştir. Öğretmenlerin okul mutluluğu genel anlamda iyi düzeyde tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, yöneticilerin genellikle erkek olmasından kaynaklı erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere nazaran daha olumlu

duygularda oldukları, evli veya bekar olmanın, okul türü değişkenin öğretmenlerin okul mutluluklarını farklılaşdırmadığı, okul öncesi ve ilkököl öğretmenlerin branş öğretmenlerine nazaran daha olumlu duygularda olduğunu tespit etmiştir. Buna istinaden Uğur (2019)' a göre; okul mutluluğu, çalışanların, yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin olumlu duygularda bulunduğu, tüm bireylerin performanslarını ortaya koymak için canla başla çalıştığı ve bununla mutlu oldukları örgütlerdir.

Özgenel ve Bozkurt (2020), öğretmenlerin okulda politik becerileriyle okuldaki mutlulukları arasındaki ilişki araştırılmış ve iki değişken arasında orta düzeyde anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olduğunu bulmuştur. Politik becerileri sergileyen öğretmenlerin çalıştıkları okullara daha olumlu katkı sağlayabildiklerini tespit etmiştir. Okullarda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere nazaran daha çok politik davranış becerisi sergilediğini, öğretmenlerin politik davranışlarının eğitim düzeyleriyle ve çalıştıkları yıl ile farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Araştırmada, öğretmenlerin algıladıkları okul mutluluk düzeylerine bakıldığında cinsiyetin bir farklılık yaratmadığı, fakat eğitim seviyesinde beklenmedik bir farklılığın olduğu gözlenmiştir. Lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunu öğretmenlerden daha mutlu olduğu tespit edilmişti. Bunun nedeni olarak da eğitim düzeyi arttıkça bireylerin farkındalıklarının arttığını ve daha fazlasını beklemeleri olabilir. İlkokul öğretmenlerinin mutluluk algısı ortaokul ve lise öğretmenlerinden daha yüksektir. Öğretmenleri kıdemi arttıkça okul mutluluklarının azaldığı tespit edilmiştir.

Eker (2021), öğretmen görüşlerinin alınarak okul müdürlerinin sahip olduğu öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmen mutluluğuna etkisinin araştırıldığı çalışmada müdürlerin benimsediği öğretimsel liderlik davranışının öğretmenlerin okuldaki mutluluklarını anlamlı bir şekilde yordadığını tespit etmiştir.

Çocuklarda okul mutluluğunu araştıran çalışmalara bakıldığında ise;

Yam (2020), öğrencilerin mutluluk ile ilgili fikirlerinin araştırıldığı çalışma ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerine nitel olarak araştırılmıştır. Öğrencilerin mutluluğu; gülümseme, aile ile birlikte olma, sevme-sevilme, düşlere dalma olarak tanımladıklarını, aslında çocukların gözünde mutluluğun maddi değerlerden ziyade manevi değerlere anlam yüklenerek karşılandığı dile getirilmiştir. Kültürler ve

coğrafi yapılar değişse de çocukların mutluluk kavramını benzer şekilde tanımlamış olmalarının mutluluğun evrensel olduğunu ifade etmiştir (Yam, 2020: 272).

Demiriz ve Ulutaş (2016), çocukların mutluluk düzeylerinin belirlenmesine yönelik yapılan araştırmada ilkokula başlamamış okul öncesi dönemindeki çocukların mutluluklarının yaş, cinsiyet, sahip oldukları kardeş sayıları ve mizaçlarına göre değiştiği tespit edilmiştir. Araştırma da okul öncesi dönemindeki çocuklarda erkeklerin kız çocuklardan, yaşı büyük olanların küçük olanlardan, kardeşi olanların olmayanlardan, sıcakkanlı olanların soğukkanlı tepkisel olanlardan daha mutlu olduğu bulunmuştur.

b) Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluğu

Eğitim kurumlarının en temel unsuru öğretmenlerdir. Bu yüzden öğretmenlerin olumlu duygular içinde bulunmaları çevrelerine daha faydalı bireyler olmalarını sağlar. Kuvvetli iletişimin olduğu, anlayışlı yönetsel tarzın benimsendiği okullarda öğretmenler, motivasyonları ve performansları yüksek hizmette özverili bireylerdir (Demirhan ve Bulut, 2020:163)

Okullarda çalışanların ve öğrencilerin memnuniyeti ile başarısı hiç şüphesiz örgütsel mutluluk ile gerçekleşecektir. (Uğurlu ve Özdemir, 2021: 67). Duyguların bulaşıcı olduğu düşünüldüğünde okul örgütlerinin çalışanları olan öğretmenlerin mutluluğunun öğrencilere yansıtacağını, öğrenciler ile de tüm topluma taşınacağını unutmamak gerekir (Kurt, 2021: 110). Bu bağlamda; okul örgütündeki bireylerin mutluluğu tüm toplumu etkileyeceğinden, öğretmen mutluluğu ile ilgili yapılan çalışmalara alan yazında rastlanmaktadır.

Ulukan (2020)'de öğretmenlerin mutlulukları ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediğinde; öğretmenlerin mutluluğu ile psikolojik sağlamlılıkları arasındaki ilişkinin pozitif yönlü olduğunu tespit etmiştir. Psikolojik sağlamlılık arttığında, öğretmen mutluluğu da artmaktadır.

Terzi (2017), iş doyumu ile mutluluk arasındaki ilişkiyi öğretmenler üzerinde incelenmiş; iş doyumunun öğretmenlerin mutluluklarının yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin okulların dışında da aynı çalışma ortamını paylaştığı kişilerle birlikte etkinlikler yapması, sosyalleşmesi yaşam doyumlarını artırır. Yaşam doyumu olan bireyin de örgütsel mutluluğu artar (Yılmaz ve Aslan, 2013: 66).

2.13.2.6. Örgütsel Mutlulukla İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Çalışmalar

İnsanoğlu geçmişten günümüze hep mutlu olmayı istemiş ve mutluluk denilen bu hoşnut duygunun yollarını hayatı boyunca aramıştır. Bu yüzden mutluluk ile ilgili pek çok araştırma yapılmıştır, yapılmaya da devam etmektedir (Bülbül ve Giray, 2011: 113).

Bulut (2015), öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının incelenmesine yönelik yapılan çalışmada, öğretmenlerin ekonomik koşullar boyutuna örgütsel mutluluk algılarının düşük düzeyde, iletişim, adanmışlık, yönetim süreçleri boyutu ile ise yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin çalışma yılı arttıkça örgütsel mutluluk düzeylerinin azaldığı, öğretmenlerin çalıştığı okul türünün örgütsel mutluluklarını etkilediği bulunmuştur. Liyakatli yönetici seçiminin yapılmasının, etkili iletişimde bulunabilme ihtimallerinin, aldıkları ücretlerin düzenlenmesinin örgütsel mutluluğu arttıracakları öğretmen görüşleriyle tespit edilmiştir.

Ertong (2018), öğretmen görüşlerine başvurarak örgütsel mutluluğu etkileyen faktörlerin neler olabileceğini Okullarda öğretmenlerin örgütsel mutluluğunun incelenmesi çalışması ile araştırmış ve mutluluğun örgütlerde artırılması için yapılması gerekenlerin bulgularını sunmuştur. Bu çalışmaya göre; takdir görme, yeterli gelir, öğrenci mutluluğu, hoşgörü, saygı, öğrenci sevgisi öğretmenlerin mutluluk faktörleri olduğu tespit edilmiş. Çalışmada; yapılan şikayetlerin ve sunulan önerilerin dikkate alınmasının, önyargısız bir yönetim anlayışının, örgüte ait hissetmelerine sebep olacak etkinliklerin artırılmasının, öğretmenler tarafından örgütsel mutluluklarının artmasına sebep olacak faktörler olduğu görüşü sunulmuştur. Öğretmenler; okullarında kendilerine saygı duyulduğu, değer verildiğini hissettiklerinde ve bu davranışların desteklendiğini gördüklerinde mutluluklarının arttığını da dile getirmişlerdir.

Moçoşoğlu ve Kaya (2018), Şanlıurfa örneklemini kullanarak hem öğretmenler hem de okul yöneticileri üzerinde örgütsel sessizlik ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkinin varlığını ve yönünü araştırmış, bu bağlamda; örgütsel sessizlik ile örgütsel mutluluk arasında negatif yönlü anlamlı fakat düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna varmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin örgüt içerisinde sessiz kalması okul iklimini olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlerin okula, yönetime, fikirselle ve katılımcılık anlamında ses eklemesi okulun faydasına olduğu söylenebilir.

Özocak ve Yılmaz (2019), öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmada, Öğretmenlerin Psikolojik Olarak Güçlendirilmesinin Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarına Etkisini incelemiş ve değişkenler arasındaki ilişkinin orta düzeyde ve anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin psikolojilerini güçlendirmeye yönelik yapılacak olan çalışmaların öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerine sebep olmuş olacağı ve bunun etkisi ile örgüte karşı olumlu duygular yaşadığı düşünülebilir.

Genç, Şahin ve Altunbaş (2020), öğretmenlerin mutluluklarının ve iyimserliklerinin nelere göre değiştiğini merak edip Öğretmenlerde Mutluluk ve İyimserlik Üzerine Bir Araştırma adlı öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmalarında cinsiyet değişkeninin öğretmen mutluluğuna anlamlı bir etki etmediğini tespit etmişlerdir. Öğretmen mutluluğunun öğretmenin sahip olduğu branşı ile mesleğini sevip sevmemesi, mesleğini saygın bulup bulmaması ile ve kendini geliştirmek için okuduğu kitap sayısı ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Bu anlamda; öğretmenlerin kendilerinin geliştirecekleri alanları yaratmak, mesleki saygınlık algılarının artması ile mesleklerine karşı geliştirdikleri sevgi düzeyinin yükselmesini sağlamaya yönelik çalışmaların yapılması mutlu öğretmen sayısının artmasını sağlayacağı düşünülebilir.

Kahraman (2021), liderlik stillerinin örgüt mutluluğuna ilişkisinin araştırıldığı çalışmada öğretmenlerin mutluluğunun okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliğiyle anlamlı, pozitif yönde fakat düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda; okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin öğretmenlerin mutluluğunu etkileyen tek faktör olmasa da örgütsel mutluluk için önemli olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, okullarda çalışan öğretmenlerin mutlu olmasını sağlayacak liderlik stilleri öncesinde belirlenerek, bu okullara atanacak okul müdürlerinin belirlenen liderlik stiline sahip kişilerden seçilmesi önerilebilir. Önerilen bu uygulamanın örgütsel mutluluğu ve devamında örgütsel başarıyı arttıracığı düşünülebilir.

Uğurlu ve Özdemir (2021) özel okul öğretmenlerine yönelik yapılan özel okul öğretmenlerinin mutluluğunun araştırıldığı çalışmada öğretmenlerin içsel ve dışsal doyum ile iş doyumlarının mutluluklarını anlamlı bir şekilde yordadığını bulmuştur. İş ortamındaki pozitif ilişkilerin bireyin dışsal doyumunu olumlu etkilediği, bireyin geliştirdiği pozitif duyguların içsel doyumunu sağladığı ve kişinin başarılı olmasında etkili olduğu tespit etmiştir. Böylelikle başarının bireysel ve örgütsel mutluluğu doğrudan etkilediği düşünülebilir. Çalışmada; örgütü mutsuz eden durumların yönetim

baskısı ve koordinasyonsuzluk bulgusu olduğu bulunmuştur. Katılımcıların yöneticilerin öğretmenlere yeterli destek vermemesi ve yöneticilerin nitelikli olmamaları mutsuzluk nedeni olarak dile getirilmiştir. Öğretmenlerin yönetimden beklentilerinin örgütsel mutluluğu etkileyeceği söylenebilir.

İlgili literatür tarandığında öğretmenlerin yönetimden beklentilerinin, yönetsel farklılıkların örgütsel mutluluğa etkisi üzerinde çok durulmuş fakat öğretmenlerin uzmanlaşma isteği olarak ifade edilen kariyer sahibi olma, kariyer hedeflerine ulaşma boyutunda öğretmenlerin örgütsel mutluluklarına yer verilmediği saptanmıştır. Yapılacak çalışmada; öğretmenlerin kariyer hedeflerinin örgütsel mutluluk algıları ile ilişkisinin olup olmadığının araştırılacak olması alan yazına katkı sağlayacağı söylenebilir.

2.14. Kavramlar Arasındaki İlişki

2.14.1. Kariyer ile Öğretmen Performansı Arasındaki İlişki

Teknolojinin ilerlemesi ve çağın gerektirdiklerinin sonucunda bireysel kariyerin öneminin farkına varan bireyler eğitim düzeylerinin de desteği ile performanslarında fark yaratabilmektedir (Asparuk, 2022: 87).

Okullarda, öğretmenlerin kariyer hedefleri doğrultusunda yöneticiler tarafından öğretmenlere yönelik yapılan iş zenginleştirme çalışmaları öğretmenlerin özgüvenini arttırmakta, verimliliğini yükseltmekte dolayısıyla da performansını olumlu anlamda etkilemektedir (Taşçıoğlu, 2006:130). Performansların arttırılmasına yönelik yapılacak yönetsel çalışmaların geliştirilip, arttırılması çalışan bireylerin işleriyle ilgili gayret ve çaba göstermesine bunun sonucunda uzmanlaşmasını sağlayacaktır (Göl ve Söylemez, 2023: 262). Çalışanların daha çok çaba göstermelerini sağlayacak ve onları geliştirecek performansların artması adına izlenecek yollar, çalışanların alanlarında uzman olmasına destek olacak yetilerini de ortaya çıkartacaktır (Gül ve Oktay, 2009: 236).

Kariyer hedefleri olan bireylerin çalıştıkları kurumlarda performansın yönetimi uygulamalarının olmasının birtakım motive edici araçlarla da desteklenmesiyle bireysel performanslarını arttıracığı bilinmektedir (Dölek, 2023: 280). Literatür taraması yapıldığında kariyer ve performans ilişkisine dair yapılan çalışmalarda kariyer le performans arasında paralel doğrultuda ve pozitif bir ilişkinin olduğu gözlemlenmiştir (Gül ve Oktay, 2009: 236)

Taşçıoğlu (2006), kariyer yönetimi uygulamalarında izlenen yolların performans üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla nicel bir çalışma yapmıştır. Araştırmayı Konya İlinde resmi İlköğretim kademesinde görev alan 68 okul müdürüne yüz yüze görüşme ile anket uygulayarak gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucu kariyer yönetimi uygulamalarının performansı doğrudan etki edeceğini söylemektedir. Özellikle de okullarda oluşan açık pozisyonlara işi en iyi yapacak kişilerin değil de yöneticinin kendisine en yakın kişiye devredilmesinin yönetsel anlamda adaletsizlik yarattığı ve öğretmen performansını olumsuz etkileyen pek çok sonuç ortaya çıkarttığı vurgulanır. Eğitim kurumlarında kariyer geliştirme çalışmalarının bir etkeni olan eğitim ve geliştirme faaliyetlerine katılan öğretmenlerin verilen eğitimlerin alanlarında uzman kişilerce verilmediği, eğitim zamanının doğru yapılmadığı, eğitimlerin uygulamaya geçirilememesinden ötürü verimli geçmediği, bunun öğretmen motivasyonunu azalttığı, ihtiyaç duyulan eğitim alınmadığı için performans düşüklüğü ile sonuçlandığı tespit edilmiştir (Taşçıoğlu, 2006: 128)

Eğitim kurumlarındaki bir diğer durum ise kariyerde yükselmenin çalışma yılı ve yeri ile doğru orantılı olan hizmet puanıyla bağlantılı olmasıdır. Bu durumun öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin dikkate alınmadan çalıştıkları bölgeden ötürü yüksek puan almaları ve daha kıdemli olmaları bir paradoks olarak düşünülebilir. Aslında öğretmenlerin alışı başarı belgeleri de kıdem ilerlemesinde dikkate alınmaya çalışılsa da maalesef yöneticiler tarafından liyakatli davranılmadığı söylenebilir. Genellikle yöneticinin yakınındakilerde terfi söz konusu iken, yöneticilere kişisel yakınlığı olmayan kişilerin kariyerde ilerlemelerini zorlaştırmakta, öğretmenlerin de performanslarını olumsuz etkilemektedir (Taşçıoğlu, 2006: 129)

Dölek (2023), Türkiye’de bakanlıklarda bulunan kariyer uzmanlarının, performans yönetimlerinin nasıl olduğunun araştırıldığı bu çalışmada verilerin gerçeği yansıtabilmesi için birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; anket, odak grup görüşmesi ve yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmedir. Araştırma sonucuna göre, performans yönetiminin adil ve etkin kullanımı kariyer uzmanları tarafından kabul görmüştür. Kariyer planlamalarında ara kademe yükselme basamaklarının uygulanmasını ifade eden çatı düzenlenmesi uygulanmasının yararlı olacağı söylenebilir.

Henüz mesleğine yeni başlayan, mental yorgunluğa ulaşmamış kişilerin de kariyer beklentisinin olduğunu, kariyer planlamalarında hep mesleki kıdem baz alınmasının

yeni başlayanlarda performans düşüklüğüne sebep olduğunu dile getirilmektedir. “Çatı düzenlemesi” uygulaması ile; kariyer basamakları düzenlenirken ara yükselme basamaklarının olmasının bireysel performansı arttıracığı sonucu ortaya konmuştur. Hatta bireylerin performansları doğrultusunda performans yönetim sisteminden ilk bekleedikleri motive edici unsurun ‘*takdir edilmek*’ olduğu tespit edilmiştir. Performans yönetiminin sürecindeki üstlenilmesi gereken sorumlulukların tanımlanmaları bireylerin performansını arttıracaktır. Ayrıca araştırmada; Kıdem yılı ile performans yönetimine olan inanç arasında ters ilişkinin olduğu, çalışma yılı arttıkça planlanan uygulamaların hayata geçirileceğine olan inanç azalmakta, bireylerde performansı ve motivasyonu düşürmektedir.

Ergün (2023), kişilerin buldukları kariyerin onlara uygun olmasının, psikolojik dayanıklılık-öz yeterlilik ile performansı arasındaki ilişkiyi Türkiye’de özel sektörde görev alan 325 beyaz yakalı ile anket çalışması yaparak araştırmıştır. Araştırma sonucunda psikolojik dayanıklılık-öz yeterlilik becerilerinin kariyer ile pozitif yönlü ve olumlu bir uyumunun olduğu tespit edilmiş. Psikoloji dayanıklılık ve öz yeterliliği yüksek olan bireylerin kariyerleri ile uyumlu işlerde bulunmalarının performanslarını arttıracığı gözden kaçırılmamalıdır.

Bu araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların genellikle nicel araştırma yöntemine göre yapıldığı, kariyer ile ilgili çalışmaların genellikle eğitim sektöre dışında daha çok kullanıldığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kariyer hedefleri ile öğretmen performansına yönelik yapılan çalışmaların alan yazında yetersiz olduğu görülmektedir.

2.14.2. Kariyer ile Örgütsel Mutluluk Arasındaki İlişki

Kariyer ve örgütsel mutluluk ile ilgili literatür taraması yapıldığında kariyer ve mutluluk değişkenlerinin birlikte kullanıldığı çalışmaların, kariyer ve performans değişkenlerinin birlikte kullanıldığı çalışmalara nazaran daha az olduğu gözlemlenmiştir. Mutluluk kavramının genellikle kariyer uyumu ve kariyer tatmini değişkenleriyle yapıldığı çalışmalara rastlanmıştır.

Eryılmaz ve Kara (2019), 244 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen nicel araştırmada öğretmenlerin sahip olduğu kariyerleri ile olan uyumluluklarının ve hedefleri uğruna mücadele etmelerinin öznel iyi oluşlarının etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kariyerleriyle uyumlu olmalarının örgütsel

mutluluklarını arttırdığını, bu süreçte kariyer hedefleri için mücadele etmelerinin de örgütsel mutlulukta etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Denizli ve Dündar (2020), kariyer tatminlerinin öznel iyi oluş üzerindeki etkisini incelemek amacıyla hizmet sektöründe görev yapan kolay örnekleme yöntemiyle seçilen 165 beyaz yakalı çalışanlara nicel araştırma yapılmış, veriler anket uygulaması yöntemiyle toplanmıştır. Araştırma sonucunda; mutluluk ile bireylerin sahip olduğu kariyer tatmini arasındaki ilişkinin orta dereceli ve pozitif yönlü olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmaya göre; kariyer tatmini, bireylerin cinsiyet, eğitim durumları ve yaşlarına göre farklılaşmamaktadır fakat; bireylerin mutluluk düzeyleri sadece eğitim durumu değişkeninde farklılaşmaktadır. Araştırma bulguları eğitim düzeyi yüksek bireylerin daha mutlu olduklarını göstermektedir.

Türkmen (2021), İstanbul İlinde görev alan 250 okul öncesi öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin kariyer uyumluluğu, öznel iyi oluş düzeyleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi nicel araştırma yöntemi, ilişkisel tarama modelini kullanarak incelemiştir. Araştırma sonucunda; kariyer uyumluluğu ile mutluluk düzeyleri arasında cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılık gözlenmemiş olsa da mesleğini sevme, medeni durum, kendi mesleğini kendi tercih etme alt boyutlarında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Evli olan öğretmenlerin, mesleğini yüksek düzeyde seven öğretmenlerin, mesleğini kendi tercih eden öğretmenlerin kariyer uyumlulukları ile mutluluk düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir uyum gözlenmiştir.

Sapsağlam, Karabulut ve Ekici (2021), bir kişinin hayatına giren ilk öğretmenlerin okul öncesi öğretmenleri, ilk eğitim kurumunun da okul öncesi olduğu düşüncesinden yola çıkarak; öğretmenlerin sahip olduğu kariyerlerinin kendilerine uyumluluğu ile kullandıkları çocukları mutlu etme faktörlerinin arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamışlardır. Bunun için nicel araştırma yönteminin ilişkisel tarama deseni kullanılarak araştırmaya 229 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda, kariyer uyumluluğu yüksek olan öğretmenlerin çocuklarda mutluluğu artırıcı stratejileri seçip uygulayabilme yetilerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kullandığı mutluluk artırıcı stratejilerin mesleğini kendi seçme ve onu sevme durumlarına göre farklılaştığı ve bu farklılaşmanın anlamlı olduğu, kariyer uyumluluğu ile mutluluk artırıcı stratejiler belirleyebilme arasında da pozitif yönlü anlamlı ilişkinin bulunduğunu tespit etmişlerdir.

Bu araştırmalar incelendiğinde; mutluluk ile kariyer değişkenleriyle yapılan çalışmaların kariyer uyumluluğu, kariyer tatmini üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Alan yazında kariyer hedefleri ile ilgili çalışmaların yetersizliği mutluluk değişkeni ile de dikkat çekmektedir.

2.14.3. Öğretmen Performansı ile Örgütsel Mutluluk Arasındaki İlişki

Mutluluk, psikolojik bir kavramdır ve performans üzerinde etkilidir (Uysal, Oğuzhan ve Aslan 2023: 43).

Akkoç (2022), Milli Eğitim bakanlığına bağlı ortaöğretim kurumlarında görevli olan yöneticilerin sahip oldukları pozitif psikolojik sermaye ve mutluluk düzeylerinin örgütsel performansları ile ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma nicel araştırma yönteminin ilişkisel tarama desenine göre yapılmıştır. Araştırma Antalya ili Alanya İlçesinde 2021-2022 öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel okullarda yönetici olarak görev alan 90 kişinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, psikolojik sermaye, mutluluk ve olumsuz duygular alt boyutu hariç yönetimsel performansın alt boyutları arasındaki ilişkinin anlamlı ve pozitif yönlü olduğu tespit etmiştir. Buradaki tespite göre; mutluluğun ve pozitif psikolojik sermayenin arttırılmasının performansın artmasına katkı sunacağı söylenebilir. Bununla birlikte, yöneticilerin pozitif psikolojik sermayeyi ve mutluluğu arttıracak atölye çalışmaları veya etkinlikler planlamaları, çalışanlarından daha yüksek performans göstermelerine katkı sunacaktır.

Kavramlar arası yapılan literatür çalışmasında;

Performans kavramının 'Kariyer Yönetimi, Kariyer Yönetim Uygulamaları, Kariyer Uzmanlık Sistemi, Psikolojik Dayanıklılık ve Öz yeterlilik' kavramlarıyla ilişkilendirilen çalışmalara rastlanmış fakat, performansın Kariyer Hedefleri Belirlenmesi ile ilgili ilişkisinin yapıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Mutluluk ve Kariyer kavramlarıyla ilgili çalışmalara literatürde, Performans-Kariyer kavramları ile ilgili yapılan çalışmalara nazaran daha az rastlanmıştır. Mutluluk kavramının genellikle 'Kariyer uyumluluğu ve Kariyer Tatmini' kavramlarıyla ilişkileri çalışılmış fakat Kariyer Hedeflerinin Belirlenmesi ile ilgili çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğretmen Performansı ve Örgütsel Mutluluk kavramları 've Psikolojik Sermaye' kavramları ile ilişkilendirildiği çalışmaya rastlanmış, fakat Kariyer Hedeflerin

Belirlenmesinin Öğretmen Performansına ilişkisine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde yapılan araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplamada kullanılan ölçekler ile verilerin elde edilmesi ve elde edilen verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin kariyer hedeflerinin performans ve örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmada nicel araştırma yönteminin ilişkisel tarama modeline göre yürütülmüştür. İlişkisel tarama deseni; iki ya da ikiden fazla değişken arasındaki ilişkileri belirleyen, bu ilişkilerden mevcut durumun anlaşılmasını hedefler (Yetkin, 2020: 40).

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul İli Avrupa Yakası Gaziosmanpaşa İlçesi'nde resmi okullarda 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında görev yapan öğretmenlerden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen 458 öğretmen oluşturmuştur. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, araştırmacının hem pratik hem de hızlı olması adına, evrenden hedef örnekleme ulaşabilmesi için seçtiği bir yöntemdir (Baltacı, 2018: 259). Araştırmaya katılan öğretmenlere ait bilgiler Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri

Özellikler	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	385	84.1
	Erkek	73	15.9
Yaş	30 yaş ve altı	54	11.8
	31-40 yaş	235	51.3
	41-50 yaş	91	19.9
	51 yaş +	78	17.0
Eğitim Düzeyi	Lisans	273	59.6
	Lisansüstü	185	40.4
Okul kademesi	Anaokulu	82	17.9
	İlkokul	93	20.3
	Ortaokul	87	19.0
	Lise	196	42.8
Kıdem	5 yıl ve altı	57	12.4
	6-10 yıl	79	17.2
	11-15 yıl	106	23.1
	16-20 yıl	125	27.3
	21 yıl ve üzeri	91	19.9
Toplam		458	100.0

Tablo 3.1 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerden %84,1'i kadın ve %15,9'u erkektir. %11,8'i 30 yaş ve altında, %51,3'ü 31-40 yaş aralığında, %19,9'u 41-50 yaş aralığında, %17,0 'si ise 51 yaş ve üzerindedir. Öğretmenlerin %59,6'sı lisans mezunu, %40,4'ü lisansüstü mezunudur. %17,9'u anaokulunda, %20,3'ü ilkokulda, %19,0'u ortaokulda ve %42,8'i lisede görev yapmaktadır. %12,4'ü 5 ve daha az, %17,2'si 6-10 yıl arasında, %23,1'i 11-15 yıl arasında, %27,3'ü 16-20 yıl arasında, %19,9'u 21 ve üzeri yıl kıdeme sahipleridir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması için “Kişisel Bilgi Formu” ile ölçeklerden; “Okul Örgütsel Mutluluk Ölçeği”, “Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Kariyer Hedeflerini Belirleme Ölçeği” olmak üzere 3 ölçek kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Ölçeklerin yanı sıra verilerin toplanmasında öğretmenlerin demografik özelliklerini öğrenebilmek için kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu formda araştırmaya katılan öğretmenlere; cinsiyeti, yaşı, eğitim düzeyi, okul kademesi ve kıdem yılı olmak üzere toplamda 5 soru sorulmuştur.

3.3.2. Örgütsel Mutluluk Ölçeği

Okul Örgütsel Mutluluk Ölçeği, öğretmenlerin örgütsel mutluluklarını belirlemek amacıyla Bulut (2015) tarafından geliştirilmiştir. 5'li likert tipinde oluşturulan ölçek, 38 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. “Yönetim Süreçleri” alt boyutu 17 maddeden, “Mesleki Tutum” alt boyutu 9 maddeden, “İletişim” alt boyutu 4 maddeden, “Adanmışlık” alt boyutu 4 maddeden, “Ekonomiklik” alt boyutu ise 4 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçekten toplam puan alınabilmekte ve analizler toplam puan üzerinden yapılabilmektedir.

3.3.3. Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği

Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği, öğretmenlerin performanslarını belirlemek amacıyla Özgenel (2019) tarafından geliştirilmiştir. 5'li likert tipinde oluşturulan ölçek, 34 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. “Alan Bilgisi” alt boyutu 4 maddeden, “Öğrenme-Öğretme Sürecini Hazırlama” alt boyutu 6 maddeden,

“İletişim” alt boyutu 5 maddeden, “Öğrenme-Öğretme Sürecini Yürütme ve Mesleki Gelişim” alt boyutu 9 maddeden, “Mesleki Tutum ve Değerler” alt boyutu 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçekten hem toplam puan alınarak hem de alt boyut maddeleri toplanarak değerlendirme yapılabilmektedir. Ölçekten alınacak puan en az 34, en fazla 170’dir.

3.3.4. Öğretmenlerin Kariyer Hedeflerini Belirleme Ölçeği

Öğretmenlerin Kariyer Hedeflerini Belirleme Ölçeği, öğretmenlerin kariyer hedeflerinin neler olduğunun belirlenmesine yardımcı olmak amacıyla Altunışık (2010) tarafından geliştirilmiştir. 5’li likert tipinde oluşturulan ölçek 25 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. “Kişisel Eğitim ve Geliştirme” alt boyutu 11 maddeden, “Kurum Yönlendirme ve Destek Faktörü” 10 maddeden, “Kişisel Motivasyon” ise 4 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçekten hem toplam puan alınabilmekte hem de alt boyut maddeleri üzerinden değerlendirmeler yapılabilmektedir.

3.4. Verilerin Analizi

Analizler 458 öğretmenden toplanan veriler ile yapılmıştır.

Verileri analiz etmeden önce normallik ve güvenilirlik değerleri hesaplanmış ve Tablo 3.2 de verilmiştir.

Tablo 2: Verilerin Normallik ve Güvenirlik Değerleri

Ölçekler	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach Alpha (a)	Madde Sayısı	
Örgütsel mutluluk (ÖM)	-.341	.021	.951	38	
Öğretmen performansı (ÖP)	-.410	-.644	.932	34	
Kariyer hedefi	Kişisel Eğitim ve Geliştirme (KEG)	-.212	-.643	.853	11
	Kurum Yönlendirme ve Destek (KYD)	-.465	-.455	.917	10
	Kişisel Motivasyon (KM)	-.282	-.580	.738	4

Ölçeklerden toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine karar vermek için basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmıştır. Tablo 3.2’ye göre ölçeklere ait çarpıklık ve basıklık değerleri ± 1 aralığında yer aldığından, verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır (George ve Mallery, 2019). Bu değerlere göre verilerin

analizinde parametrik analizler yapılmasına karar verilmiştir. İkili grupların karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi, üç veya daha fazla grupların karşılaştırılmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi tespit etmek için korelasyon analizi, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki yordama düzeyini belirlemek amacıyla regresyon analizleri yapılmıştır. Ayrıca ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik değerleri hesaplanmıştır. Ölçeklerin güvenilirlik değerleri 0.738 ile 0.951 arasında değişmektedir. Likert türü ölçeklerde $0.60 < a < 0.80$ arası değerler oldukça güvenilir ve $0.80 < a < 1.00$ arası değerler ise yüksek güvenilirlik değerlerine sahiptir (Uzunsakal ve Yıldız, 2018). Bu referans değerlerine göre ölçeklerin güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Araştırmadaki elde edilen aritmetik ortalamaların yorumlanmasında; “1,00-1,80 Hiç”, “1,81-2,61 Düşük”, “2,62-3,42 Orta”, “3,43-4,23 Yüksek” ve “4,24-5,00 Çok Yüksek” değerleri kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.3. Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarına, performanslarına ve kariyer hedeflerine ait betimsel değerler Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Ölçeklere Ait Betimsel Değerler

Değişkenler	Mean	sd	Değerlendirme	
Örgütsel mutluluk (ÖM)	4.049	.456	Yüksek	
Öğretmen performansı (ÖP)	4.464	.376	Çok yüksek	
Kariyer hedefi	Kişisel Eğitim ve Geliştirme (KEG)	3.677	.673	Yüksek
	Kişisel Motivasyon (KM)	3.691	.847	Yüksek
	Kurum			
	Yönlendirme ve Destek (KYD)	3.776	.791	Yüksek

Tablo 4.1’e göre öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ($M=4.049$; $sd=.456$) ve kariyer hedefi KEG alt boyutu ($M=3.677$; $sd=.673$), KM alt boyutu ($M=3.691$; $sd=.847$) ve KYD alt boyutu ($M=3.776$; $sd=.791$) yüksek düzeydedir. Bununla birlikte öğretmenlerin performanslarının ($M=4.464$; $sd=.376$) çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının, performanslarının ve kariyer hedeflerinin cinsiyetlerine göre karşılaştırmak amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi analizi bulguları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmenlerin ÖM, ÖP, KEG, KM ve KYD Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Grup	N	M	Sd	t	df	p
ÖM	Kadın	385	4.044	.452	-.561	456	.575
	Erkek	73	4.077	.475			
Levene's Test for Equality of Variances: F=1.189; p=.276							
ÖP	Kadın	385	4.493	.363	-.543	456	.000
	Erkek	73	4.311	.404			
Levene's Test for Equality of Variances: F=1.356; p=.245							
KEG	Kadın	385	3.694	.677	1.236	456	.217
	Erkek	73	3.587	.648			
Levene's Test for Equality of Variances: F=.777; p=.379							
KM	Kadın	385	3.681	.841	-.566	456	.571
	Erkek	73	3.743	.882			
Levene's Test for Equality of Variances: F=.139; p=.710							
KYD	Kadın	385	3.785	.784	.558	456	.577
	Erkek	73	3.728	.831			
Levene's Test for Equality of Variances: F=.515; p=.473							

(ÖM: Örgütsel Mutluluk, ÖP: Öğretmen Performansı, KEG: Kişisel Eğitim ve Geliştirme, KYD: Kurum Yönlendirme ve Destek, KM: Kişisel Motivasyon)

Tablo 4.2 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ve kariyer hedefi KEG, KM ve KYD düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p > .05$). Başka bir ifadeyle kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ve kariyer hedefleri benzer düzeydedir. Bununla birlikte öğretmenlerin performansları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{[2, 456]} = -.543$; $p < .001$). Kadın öğretmenlerin performansları ($M=4.493$; $sd=.363$) erkek öğretmenlerin performanslarından ($M=4.311$; $sd=.404$) anlamlı olarak daha yüksektir ($p < .05$). Başka bir ifadeyle, kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha yüksek performans göstermektedir.

Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının, performanslarının ve kariyer hedeflerinin eğitim düzeylerine göre karşılaştırmak amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi analizi bulguları Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlerin ÖM, ÖP, KEG, KM ve KYD Düzeylerinin Eğitim Seviyelerine Göre Karşılaştırılması

Değişkenler Grup	N	M	Sd	t	df	p	
ÖM	Lisans	273	3.987	.475	-3.584	456	.000
	Lisansüstü	185	4.141	.410			
Levene's Test for Equality of Variances: F=1.758; p=.186							
ÖP	Lisans	273	4.427	.408	-2.670	447	.008
	Lisansüstü	185	4.518	.317			
Levene's Test for Equality of Variances: F=25.962; p=.000							
KEG	Lisans	273	3.486	.634	-7.813	456	.000
	Lisansüstü	185	3.957	.630			
Levene's Test for Equality of Variances: F=.565; p=.453							
KM	Lisans	273	3.674	.897	-.556	431	.579
	Lisansüstü	185	3.717	.769			
Levene's Test for Equality of Variances: F=6.133; p=.014							
KYD	Lisans	273	3.702	.816	-2.488	419	.013
	Lisansüstü	185	3.885	.742			
Levene's Test for Equality of Variances: F4.092; p=.044							

(ÖM: Örgütsel Mutluluk, ÖP: Öğretmen Performansı, KEG: Kişisel Eğitim ve Geliştirme, KYD: Kurum Yönlendirme ve Destek, KM: Kişisel Motivasyon)

Tablo 4.3 incelendiğinde öğretmenlerin kariyer hedefi KM eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>.05$); öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları, performansları ve kariyer hedefi KEG ve KYD düzeyleri eğitim seviyelerine göre anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p<.05$):

- Lisansüstü öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ($M=4.141$; $sd=.410$), performansları ($M=4.518$; $sd=.317$), kariyer hedefi KEG ($M=3,957$; $sd=.630$) ve KYD ($M=3.885$; $sd=.742$) düzeyleri, lisans öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ($M=3,987$; $sd=.475$), performansları ($M=4,427$; $sd=.408$), kariyer hedefi KEG ($M=3,486$; $sd=.634$) ve KYD ($M=3,702$; $sd=.816$) düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksektir ($p<.05$). Başka bir ifadeyle, lisansüstü öğretmenler örgütsel mutluluk, performans, kariyer hedefi KEG ve KYD düzeylerini, lisans öğretmenlerinden daha yüksek algılamaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının, performanslarının ve kariyer hedeflerinin yaşlarına göre karşılaştırmak amacıyla yapılan ANOVA analizi bulguları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin ÖM, ÖP, KEG, KM ve KYD Düzeylerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılması

	Kıdem	N	M	SD	Var. Kay.	KT	df	KO	F	p	Fark
ÖM	A-30 yaş ve altı	54	3.854	.432	G. Arası	3.795	3	1.265			
	B-31-40 yaş	235	4.121	.455	G. İçi	91.284	454	.201			
	C-41-50 yaş	91	3.974	.456	Toplam	95.079	457		6.292	.000	B>A
	D-51 yaş +	78	4.055	.427							
	Total	458	4.049	.456							
Test of Homogeneity of Variances: p=.445; Post-hoc Scheffe											
ÖP	A-30 yaş ve altı	54	4.435	.354	G. Arası	.842	3	.281			
	B-31-40 yaş	235	4.459	.367	G. İçi	63.838	454	.141			
	C-41-50 yaş	91	4.418	.442	Toplam	64.681	457		1.997	.114	---
	D-51 yaş +	78	4.552	.322							
	Total	458	4.464	.376							
Test of Homogeneity of Variances: p=.000; Post-hoc Games Howell											
KEG	A-30 yaş ve altı	54	3.646	.690	G. Arası	5.747	3	1.916			
	B-31-40 yaş	235	3.781	.661	G. İçi	201.370	454	.444			
	C-41-50 yaş	91	3.527	.687	Toplam	207.118	457		4.319	.005	B>C;
	D-51 yaş +	78	3.558	.636							
	Total	458	3.677	.673							
Test of Homogeneity of Variances: p=.909; Post-hoc Scheffe											
KM	A-30 yaş ve altı	54	3.773	.762	G. Arası	.793	3	.264			
	B-31-40 yaş	235	3.673	.794	G. İçi	327.457	454	.721			
	C-41-50 yaş	91	3.648	.976	Toplam	328.250	457		.366	.777	---
	D-51 yaş +	78	3.740	.905							
	Total	458	3.691	.847							
Test of Homogeneity of Variances: p=.001; Post-hoc Games Howell											
KYD	A-30 yaş ve altı	54	3.888	.688	G. Arası	6.998	3	2.333			
	B-31-40 yaş	235	3.865	.759	G. İçi	279.493	454	.616			
	C-41-50 yaş	91	3.644	.847	Toplam	286.491	457		3.789	.011	B>D
	D-51 yaş +	78	3.584	.844							
	Total	458	3.776	.791							

Test of Homogeneity of Variances: p=.033; Post-hoc Games Howell

(ÖM: Örgütsel Mutluluk, ÖP: Öğretmen Performansı, KEG: Kişisel Eğitim ve Geliştirme, KYD: Kurum Yönlendirme ve Destek, KM: Kişisel Motivasyon)

Tablo 4.4'e göre öğretmenlerin performansları ve kariyer hedefi KM düzeyleri anlamlı farklılık göstermezken ($p>.05$); öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları, kariyer hedefi KEG ve KYD düzeyleri yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$). Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc Scheffe ve Games-Howell testleri yapılmıştır. Varyansların homojen olduğu durumlarda Scheffe, varyansların eşit olmadığı durumlarda Games-Howell testi yapılmıştır:

- 31-40 yaş aralığında olan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ($M=4.121$; $sd=.455$), 30 yaş ve altında olan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarından ($M=3.854$; $sd=.432$) anlamlı olarak daha yüksektir ($p<.05$).
- 31-40 yaş aralığında olan öğretmenlerin kariyer hedefi KEG düzeyleri ($M=3.781$; $sd=.661$), 41-50 yaşa aralığında olan öğretmenlerin kariyer hedefi KEG düzeylerinden ($M=3.527$; $sd=.687$) anlamlı olarak daha yüksektir ($p<.05$).
- 31-40 yaş aralığında olan öğretmenlerin kariyer hedefi KYD düzeyleri ($M=3.865$; $sd=.759$), 51 yaş ve üstü olan öğretmenlerin kariyer hedefi KYD düzeyleri ($M=3.584$; $sd=.844$) anlamlı olarak daha yüksektir ($p<.05$).

Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının, performanslarının ve kariyer hedeflerinin kıdemlerine göre karşılaştırmak amacıyla yapılan ANOVA analizi bulguları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmenlerin ÖM, ÖP, KEG, KM ve KYD Düzeylerinin Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması

	Kıdem	N	M	SD	Var. Kay.	KT	df	KO	F	p	Fark
ÖM	A-5 yıl ve altı	57	3.8892	.46819	G. Arası	3.546	4	.886			
	B-6-10 yıl	79	4.1026	.49071	G. İçi	91.533	453	.202			
	C-11-15 yıl	106	4.0097	.43843	Toplam	95.079	457		4.387	.002	D>A
	D-16-20 yıl	125	4.1583	.42298							
	E-21 yıl +91	91	4.0014	.44854							
	Total	458	4.0496	.45613							
Test of Homogeneity of Variances: $p=.753$; Post-hoc Scheffe											
ÖP	A-5 yıl ve altı	57	4.3313	.30805	G. Arası	3.675	4	.919			B>A; B>C;
	B-6-10 yıl	79	4.5771	.41896	G. İçi	61.006	453	.135	6.822	.000	D>A; D>C;
	C-11-15 yıl	106	4.3582	.37130	Toplam	64.681	457				E>A;

	D-16-20 yıl	125	4.5080	.33253						E>C
	E-21 yıl +91		4.5145	.39177						
	Total	458	4.4646	.37621						
Test of Homogeneity of Variances: p=.000; Post-hoc Games Howell										
KEG	A-5 yıl ve altı	57	3.4769	.66656	G. Arası	31.833	4	7.958		
	B-6-10 yıl	79	3.8861	.62264	G. İçi	175.285	453	.387		B>A; B>C;
	C-11-15 yıl	106	3.3302	.56729	Toplam	207.118	457		20.567	.000 B>E; D>A; D>C; D>E
	D-16-20 yıl	125	3.9949	.61844						
	E-21 yıl +91		3.5884	.65784						
	Total	458	3.6771	.67321						
Test of Homogeneity of Variances: p=.128; Post-hoc Scheffe										
KM	A-5 yıl ve altı	57	3.5658	.76258	G. Arası	21.535	4	5.384		
	B-6-10 yıl	79	4.0696	.84061	G. İçi	306.716	453	.677		B>A; B>C;
	C-11-15 yıl	106	3.4693	.92112	Toplam	328.250	457		7.951	.000 B>D; E>C
	D-16-20 yıl	125	3.5780	.78122						
	E-21 yıl +91		3.8571	.77652						
	Total	458	3.6916	.84751						
Test of Homogeneity of Variances: p=.017; Post-hoc Games Howell										
KYD	A-5 yıl ve altı	57	3.7772	.69949	G. Arası	25.248	4	6.312		
	B-6-10 yıl	79	4.0759	.81998	G. İçi	261.243	453	.577		B>C;
	C-11-15 yıl	106	3.4491	.84225	Toplam	286.491	457		10.945	.000 B>E; D>C; D>E
	D-16-20 yıl	125	3.9720	.59563						
	E-21 yıl +91		3.6275	.83614						
	Total	458	3.7762	.79177						
Test of Homogeneity of Variances: p=.000; Post-hoc Games Howell										
(ÖM: Örgütsel Mutluluk, ÖP: Öğretmen Performansı, KEG: Kişisel Eğitim ve Geliştirme, KYD: Kurum Yönlendirme ve Destek, KM: Kişisel Motivasyon)										

Tablo 4.5'e göre öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları, performansları ve kariyer hedefi KEG, KM KYD düzeyleri kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$). Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc Scheffe ve Games-Howell testleri yapılmıştır. Varyansların homojen olduğu durumlarda Scheffe, varyansların eşit olmadığı durumlarda Games-Howell testi yapılmıştır:

- 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ($M=4.18$; $sd=.422$), 5 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarından ($M=3,88$; $sd=.468$), anlamlı olarak daha yüksektir.
- 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin performans düzeyleri ($M=4.577$; $sd=.418$), 5 yıl ve altı ($M=4.331$; $sd=.308$) ve 11-15 yıl arası ($M=4.358$;

sd=.371) kıdeme sahip öğretmenlerin performans düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksektir ($p<.05$).

- 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin performans düzeyleri ($M=4.508$; $sd=.332$), 5 yıl ve altı ($M=4.331$; $sd=.308$) ve 11-15 yıl arası ($M=4.358$; $sd=.371$) kıdeme sahip öğretmenlerin performans düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksektir ($p<.05$).
- 21 yıl ve üzere kıdeme sahip öğretmenlerin performans düzeyleri ($M=4.514$; $sd=.391$), 5 yıl ve altı ($M=4.331$; $sd=.308$) ve 11-15 yıl arası ($M=4.358$; $sd=.371$) kıdeme sahip öğretmenlerin performans düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksektir ($p<.05$).
- 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin kariyer hedefleri KEG düzeyleri ($M=3.886$; $sd=.622$), 5 yıl ve altı ($M=3.476$; $sd=.666$), 11-15 yıl arası ($M=3.330$; $sd=.567$) ve 21 yıl üzeri ($M=3.588$; $sd=.657$) kıdeme sahip öğretmenlerin kariyer hedefi KEG düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksektir ($p<.05$).
- 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin kariyer hedefleri KEG düzeyleri ($M=3.994$; $sd=.618$), 5 yıl ve altı ($M=3.476$; $sd=.666$), 11-15 yıl arası ($M=3.330$; $sd=.567$) ve 21 yıl üzeri ($M=3.588$; $sd=.657$) kıdeme sahip öğretmenlerin kariyer hedefi KEG düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksektir ($p<.05$).
- 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin kariyer hedefleri KM düzeyleri ($M=3.886$; $sd=.622$), 5 yıl ve altı ($M=3.476$; $sd=.666$), 11-15 yıl arası ($M=3.330$; $sd=.567$) ve 16-20 yıl arası ($M=3.578$; $sd=.781$) kıdeme sahip öğretmenlerin kariyer hedefi KM düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksektir ($p<.05$).
- 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin kariyer hedefleri KM düzeyleri ($M=3.857$; $sd=.776$), 11-15 yıl arası ($M=3.330$; $sd=.567$) kıdeme sahip öğretmenlerin kariyer hedefi KM düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksektir ($p<.05$).
- 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin kariyer hedefleri KYD düzeyleri ($M=4.075$; $sd=.819$), 11-15 yıl arası ($M=3.449$; $sd=.842$) ve 21 yıl üzeri

(M=3.627; sd=.836) kıdeme sahip öğretmenlerin kariyer hedefi KYD düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksektir (p<.05).

- 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin kariyer hedefleri KYD düzeyleri (M=3.972; sd=.595), 11-15 yıl arası (M=3.449; sd=.842) ve 21 yıl üzeri (M=3.627; sd=.836) kıdeme sahip öğretmenlerin kariyer hedefi KYD düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksektir (p<.05).

Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının, performanslarının ve kariyer hedeflerinin görev yaptıkları okul kademelerine göre karşılaştırmak amacıyla yapılan ANOVA analizi bulguları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 6: Öğretmenlerin ÖM, ÖP, KEG, KM ve KYD Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Kademelerine Göre Karşılaştırılması

	Kıdem	N	M	SD	Var. Kay.	KT	df	KO	F	p	Fark
ÖM	A-AO	82	4.0141	.25642	G. Arası	4.023	3	1.341	6.686	.000	B>A; B>C; D>C
	B-İÖ	93	4.1667	.43987	G. İçi	91.056	454	.201			
	C-OO	87	3.8826	.52152	Toplam	95.079	457				
	D-Lise	196	4.0831	.47792							
	Total	458	4.0496	.45613							
Test of Homogeneity of Variances: p=.000; Post-hoc Games Howell											
ÖP	A-AO	82	4.5951	.39843	G. Arası	3.521	3	1.174	8.711	.000	A>C; A>D; B>C; B>D
	B-İÖ	93	4.5553	.24357	G. İçi	61.160	454	.135			
	C-OO	87	4.4192	.35714	Toplam	64.681	457				
	D-Lise	196	4.3870	.40430							
	Total	458	4.4646	.37621							
Test of Homogeneity of Variances: p=.000; Post-hoc Games Howell											
KEG	A-AO	82	3.6408	.56456	G. Arası	15.580	3	5.193	12.310	.000	B>A; B>C; B>D
	B-İÖ	93	4.0362	.61045	G. İçi	191.538	454	.422			
	C-OO	87	3.6102	.70225	Toplam	207.118	457				
	D-Lise	196	3.5515	.67568							
	Total	458	3.6771	.67321							
Test of Homogeneity of Variances: p=.009; Post-hoc Games Howell											
KM	A-AO	82	3.7591	.87352	G. Arası	7.093	3	2.364	3.342	.019	A>B; D>B
	B-İÖ	93	3.4462	.61109	G. İçi	321.157	454	.707			
	C-OO	87	3.7299	.86285	Toplam	328.250	457				
	D-Lise	196	3.7628	.90856							
	Total	458	3.6916	.84751							
Test of Homogeneity of Variances: p=.000; Post-hoc Games Howell											
KYD	A-AO	82	3.8622	.84381	G. Arası	1.049	3	.350	.556	.644	---
	B-İÖ	93	3.7656	.65033	G. İçi	285.442	454	.629			
	C-OO	87	3.7057	.78952	Toplam	286.491	457				
	D-Lise	196	3.7765	.83283							
	Total	458	3.7762	.79177							

Test of Homogeneity of Variances: p=.091; Post-hoc Scheffe

(ÖM: Örgütsel Mutluluk, ÖP: Öğretmen Performansı, KEG: Kişisel Eğitim ve Geliştirme, KYD: Kurum Yönlendirme ve Destek, KM: Kişisel Motivasyon)

Tablo 4.5'e göre öğretmenlerin kariyer KYD düzeyleri görev aldıkları okul kademelerine göre anlamlı farklılık göstermezken ($p>.05$); öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları, performansları ve kariyer hedefi KEG ve KM düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$). Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc Scheffe ve Games-Howell testleri yapılmıştır. Varyansların homojen olduğu durumlarda Scheffe, varyansların eşit olmadığı durumlarda Games-Howell testi yapılmıştır:

- İlkokulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ($M=4.166$; $sd=.439$), anaokulu ($M=4.014$; $sd=.256$) ve ortaokullarda ($M=3.882$; $sd=.521$) görev yapan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarından anlamlı olarak daha yüksektir ($p<.05$).
- Liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ($M=4.083$; $sd=.477$), ortaokullarda ($M=3.882$; $sd=.521$) görev yapan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarından anlamlı olarak daha yüksektir ($p<.05$).
- Anaokullarında görev yapan öğretmenlerin performans düzeyleri ($M=4.595$; $sd=.398$), ortaokullarda ($M=4.419$; $sd=.357$) ve liselerde ($M=4.387$; $sd=.404$) görev yapan öğretmenlerin performans düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksektir ($p<.05$).
- İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin performans düzeyleri ($M=4.555$; $sd=.243$), ortaokullarda ($M=4.419$; $sd=.357$) ve liselerde ($M=4.387$; $sd=.404$) görev yapan öğretmenlerin performans düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksektir ($p<.05$).
- İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin kariyer hedefi KEG ($M=4.036$; $sd=.610$), anaokullarında ($M=3.640$; $sd=.564$), ortaokullarda ($M=3.610$; $sd=.702$) ve liselerde ($M=43.551$; $sd=.675$) görev yapan öğretmenlerin kariyer hedefi KEG düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksektir ($p<.05$).
- Anaokullarında ($M=03.759$; $sd=.873$) ve liselerde ($M=3.762$; $sd=.908$) görev yapan öğretmenlerin kariyer hedefleri KM düzeyleri, ilkokullarda ($M=3.446$; $sd=.611$) görev yapan öğretmenlerin kariyer hedefi KM düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksektir.

4.3.Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ile performansları ve kariyer hedefleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmış ve bulgular Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlerin ÖM, ÖP, KEG, KM ve KYD Arasındaki Korelasyon Analizi

		1	2	3	4	5
1-ÖM	r	-				
2-ÖP	r	.277**	-			
3-KEG	r	.202**	.440**	-		
4-KM	r	.062	.241**	.500**		
5-KYD	r	.142**	.318**	.701**	.740**	-

(ÖM: Örgütsel Mutluluk, ÖP: Öğretmen Performansı, KEG: Kişisel Eğitim ve Geliştirme, KYD: Kurum Yönlendirme ve Destek, KM: Kişisel Motivasyon)

Tablo 4.7 incelendiğinde;

- Öğretmenlerin örgütsel mutlulukları ile performansları ($r=.277$; $p<.01$), kariyer hedefi KEG ($r=.202$; $p<.01$) ve KYD ($r=.142$; $p<.01$) arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel mutlulukları ile kariyer hedefi KM ($r=.062$; $p>.05$) arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır.
- Öğretmenlerin performansları ile kariyer hedef KEG ($r=.440$; $p<.01$), KM ($r=.541$; $p<.01$) ve KYD ($r=.318$; $p<.01$) arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır.
- Ayrıca öğretmenlerin kariyer hedefi KEG ile KM ($r=.500$; $p<.01$) ve KYD ($r=.701$; $p<.01$) anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kariyer hedefi KM ile KYD ($r=.740$; $p<.01$) anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

4.4.Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının, performanslarını yordamasına ilişkin yapılan basit regresyon analizi bulguları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 8: Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarının Performanslarını Yordama Düzeyi İçin Yapılan Basit Regresyon Analizi

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(β)	t	p
Sabit	ÖP	3.540	.151		23.406	.000
OM		.228	.037	.277	6.149	.000
R=.277	R ² =.077	Adj. R ² =.075		F=37.808	p=.000	

Tablo 4.8’e göre öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları, performanslarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($p < .01$). Öğretmenlerin performanslarındaki toplam varyansın %7.5’ini öğretmenlerin örgütsel mutlulukları açıklamaktadır ($R = .277$; $R^2 = .077$; Adj. $R^2 = .075$; $F = 37.808$; $p = .000$). Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin örgütsel mutlulukları arttıkça, performansları da olumlu bir şekilde etkilenecek artmaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının ve kariyer hedeflerinin, performanslarını yordamasına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi bulguları Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 9: Öğretmenlerin Kariyer Hedefleri ile Örgütsel Mutluluk Algılarının Birlikte Performanslarını Yordama Düzeyi İçin Yapılan Çoklu Regresyon Analizi

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(β)	t	p
Sabit	ÖP	2.960	.154		19.208	.000
OM		.163	.035	.198	4.691	.000
KEG		.217	.033	.389	6.658	.000
KM		.021	.027	.048	.784	.433
KYD		-.009	.035	-.019	-.253	.800
R=.481		R ² =.231	Adj. R ² =.225		F=34.105	p=.000

(ÖM: Örgütsel Mutluluk, ÖP: Öğretmen Performansı, KEG: Kişisel Eğitim ve Geliştirme, KYD: Kurum Yönlendirme ve Destek, KM: Kişisel Motivasyon)

Tablo 4.9’a göre öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ve kariyer hedefleri, performanslarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($p < .01$). Öğretmenlerin performanslarındaki toplam varyansın %7.5’ini öğretmenlerin örgütsel mutlulukları ve kariyer hedefleri açıklamaktadır ($R = .277$; $R^2 = .077$; Adj. $R^2 = .075$; $F = 37.808$; $p = .000$). β katsayısı incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ve kariyer

hedefi KEG düzeyi performanslarını anlamlı bir şekilde yordarken ($p<.01$); kariyer hedefi KM ve KYD anlamlı bir şekilde yordamamaktadır ($p>.05$). Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin örgütsel mutlulukları ve kariyer hedefi KEG arttıkça, performansları da olumlu bir şekilde etkilenecek artmaktadır.



BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde öğretmenlerin kariyer hedeflerinin performans ve örgütsel mutluluk algıları ile ilişkisine dair yapılan analizler sonucunda ulaşılan çıktılara yer verilmiştir.

5.1.1. Öğretmenlerin Kariyer Hedefleri, Performansları ve Örgütsel Mutluluk Algıları Düzeylerine Yönelik Tartışma ve Sonuç

Yapılan araştırmada; öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ‘yüksek’ düzeyde bulunmuştur. Bu sonuca göre; öğretmenlerin görev aldıkları kurumlarında mutlu oldukları söylenebilir. Kişinin yaşamdan keyif alması, olumlu duygularla birlikte canlı ve enerjik ruh halinde bulunmasını ifade eden “İyi oluş hali” olarak tanımlanan mutluluğun (Demirci, 2017: 21) öğretmenlerde yüksek düzeyde bulunması eğitim-öğretim faaliyetleri açısından çok sevindiricidir. Mutluluğun bulaşıcı olduğunu dile getiren çalışma (Erdoğan, 2023: 13) öğretmenin mutlu olduğu bir ortamda öğrencinin hatta tüm toplumun mutlu olacağını bize düşündürmektedir. Bu anlamda araştırma verimiz ümit vaat etmektedir. Yeni gelen nesil ile öğretmenin arasında jenerasyon farkı oluşmasının yanı sıra her yıl eğitim-öğretim faaliyetleri adına yeni kararların alınması öğretmenin zorlanmasına ve yıpranmasına yol açıyor olsa da buna rağmen öğretmenin yüksek düzeyde mutlu olması çok önemlidir. Mutluluk üzerine yapılan bir çalışmada (Özocak ve Yılmaz, 2019: 81), mutlu olan bireylerin hem kendi hedeflerini hem de buldukları örgütün hedeflerini gerçekleştirmek için sahip oldukları güçlerinin fazla olduğu dile getirilmektedir. Araştırmamıza katılan öğretmenlerimizin bu güce sahip olduklarını görmek hem eğitim sistemimiz hem de toplumsal gelişimimiz adına kıymeti bilinmesi gereken bir durumdur. Değerini düşürecek her türlü durumdan imtina edilecek çalışmaların eğitim planlayıcısı ve karar vericileri tarafından dikkate alınması gerekmektedir.

Literatür taraması sonucunda yapılan pek çok incelemede de öğretmenlerin mutlu olduklarına dair benzer sonuçlara rastlanmıştır (Bulut, 2015; Arslan, 2018; Uyaroğlu, 2019; Korkut, 2019; Köse, 2020; Özgenel ve Bozkurt, 2020; Aytaç, 2021; Erkuş, 2022; Alkan 2022). Alkan (2022)’ de yaptığı araştırmasında; öğretmenlerin okul mutluluk düzeylerinin yüksek ya da düşük olmasının okuldaki öğrenci ve öğretmen

sayıları ile ilişkili olduğunu, okul mutluluk algısı ile öğrenci ve öğretmen sayıları arasında negatif yönlü ve olumsuz anlamlı ilişkinin varlığını dile getirmektedir. Az sayıda öğrenci ile çalışan öğretmenlerin daha mutlu olduğunun görüldüğünü ifade etmektedir. Alan yazında bu bulguyu destekleyen çalışmalar da mevcuttur (Korkmaz ve Sadık, 2011; Eskibağ, 2014; Bulut, 2015; Şengül ve Demirel, 2016; Uğur, 2019; Gürbüz, 2020). Okullarda öğrenci/öğretmen sayısının fazla olması bireyler arasında yaşanan anlaşmazlıkların artmasına ve problemlerin sıklıkla ortaya çıkmasına sebep olduğu düşünülebilir. Böyle bir ortamda öğrenci/öğretmen motivasyonunun düşmesinden kaynaklı öğretmenlerin mutsuzlaştıkları söylenebilir (Alkan, 2022: 113). Bu bağlamda, araştırmaya katılan öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin yüksek çıkmasını, ulaşmaları nispeten daha kolay okullarda çalışıyor olmalarına, sınıf mevcutlarının az olmasına, çalışma koşullarının elverişli olmasının etken olduğu düşünülebilir.

Araştırmada öğretmenlerin performanslarının “Çok yüksek” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mutluluklarının yüksek düzeyde çıkmasının yanı sıra performanslarının çok yüksek düzeyde çıkması çok kıymetli bir sonuçtur. Öğretmenlerimizin özellikle son yıllarda fazlaca geçim sıkıntısı yaşamaları, mesleklerinin eskisi kadar değer görmediğini düşünmeleri, veli-öğretmen-öğrenci ilişkilerinin farklılaşmasından duydukları rahatsızlıklara rağmen hem mutlu hem de yüksek performansa sahip olmaları, öğretmenlik mesleğine duydukları içsel bağlarından kaynaklanabilir. Bu içsel bağları, öğretmenlik mesleğine inanmaları, mesleklerini her koşulda sevmeleri, mesleğin değerlerini ve getiri ve götürülerini kabul etmeleri olarak düşünülebilir. Araştırmayı destekleyen çalışmalar literatürde yer almaktadır (Hatipoğlu ve Kavas, 2016; İzki, 2019; Yazıcı, 2020; Alkan, 2022; Polat, 2022; Dalbudak, 2022; Kahveci, 2022). Bu bağlamda, öğretmenler koşullar ne olursa olsun öğretmenlik mesleği maneviyatı ile performanslarını en üst düzeyde tutmaya çalıştıkları sonucuna ulaşılabilir. Alkan'ın (2022) yaptığı araştırmasında okullardaki sınıf mevcudunun ve öğretmen sayılarının öğretmenlerin performanslarıyla ilişkisini negatif yönlü ve anlamlı olarak ifade etmektedir. Bu bağlamda, okullardaki sınıf mevcudu ve öğretmen sayısı arttıkça öğretmen performansı azalmaktadır. Aynı çalışmada okul müdürlerinin kullandığı çatışma yönetimi stilleri ile öğretmen performansı arasında anlamlı ilişki olduğunu dile getirmektedir. Bunların sonucunda, öğretmen performansı pek çok faktörün etkileşimi ile geliştiği düşünülebilir. Yalnızca

eğitim politikaları kısmında yapılacak iyileştirme çalışmalarının rretmen performansını arttırmada yetersiz kalacağı, iyileştirmelerin bütüncül olması gerektiği söylenebilir (Duran, 2023: 167).

Bu bağlamda; araştırmaya katılan rretmenlerin performanslarının çok yüksek düzeyde çıkması, rretmenlerin çalıştıkları kurumların şartlarının uygun olmasına, sınıf mevcutlarının az olmasına, okul müdürlerinin sahip olduğu yönetim stillerine, okul ikliminin uygun olmasına, karakteristik özellikleri gibi pek çok faktöre bağlı olduğu düşünülebilir. Eğitim-rretim adına karar verici kişilerin rretmen performansını azalmasının engelleyecek çok yönlü çalışmalar ve planlamaları uygulamaya geçirmeleri eğitim-rretim faaliyetleri açısından çok önemli olacaktır.

Yapılan araştırmada; rretmenlerin kariyer hedeflerinin belirlenmesi tüm alt boyutlar; Kişisel Motivasyon, Kişisel Eğitim ve Geliştirme ile Kurum Yönlendirme ve Destek düzeyinde “Yüksek” çıkmıştır. rretmenlerin de diğer meslek çalışanları gibi (Mavisu, 2010: 128) meslekleriyle ilgili kariyer hedeflerinin belirlenmesine olumlu bir algı ile yaklaştıkları düşünülebilir. Her ne kadar araştırmamıza katılan mutlu ve performansı çok yüksek olan rretmenlerin en büyük kariyer hedefinin verimli ve iyi bir rretmen olmak olduğunu düşünsek de rretmenlerin hem kendileriyle hem de meslekleri ile ilgili daha iyi bir rretmen olmak adına daha fazla sayıda hedeflerinin olduğu da söylenebilir. rretmenlerin bu hedeflerinin neler olduğunun belirlenecek olması ve kariyer planlamalarının bu doğrultuda yapılacak olması rretmenleri motive eden bir güç olacağı söylenebilir.

5.1.2. rretmenlerin Kariyer Hedefleri ile Performans ve Örgütsel Mutluluk Algıları düzeylerinin Cinsiyet, Yaş, Mesleki Kıdem, Eğitim Düzeyi ve Okul Düzeyi Değişkenine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmada kişisel değişkenlere ilişkin elde edilen sonuçlar sırasıyla; cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş, mesleki kıdem ve okul kademesi başlıkları altında yer almaktadır.

5.1.2.1. Cinsiyet

Araştırma sonuçlarına göre; “Cinsiyet” değişkeni rretmenlerin sahip oldukları *örgütsel mutluluk algıları* ile anlamlı farklılık göstermemektedir. Başka bir ifade ile araştırmamıza katılan kadın ve erkek rretmenlerin mutluluk algıları benzer düzeydedir. Bu bulgu literatürde benzer sonuçlar ile desteklenmektedir (Bulut, 2015; Demir ve Murat, 2017; Mocoşoğlu ve Kaya, 2018; Erkuş, 2022). Yapılan bu

çalışmaların bulgularına dayanarak araştırmamıza katılan kadın ve erkek öğretmenlerin hem karşılaştıkları olumsuzlukların hem de onları iyi hissettiren etkenlerin benzer olduğu söylenebilir. Başka bir ifade ile; aslında mutluluğun kişinin cinsiyeti ile değil, sahip olduğu kişilik özellikleri ve karakteristik yapısı bağımlı olduğu düşünülebilir. Diğer taraftan TÜİK'in meslek ayrımı gözetmeksizin bireylere yaptığı 2022 Yaşam Memnuniyeti Araştırması bulgularında 2003-2022 yılları arasında kadınların erkeklerden daha mutlu olduğu görülmektedir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2023). Örgüt içerisinde kadınların erkeklerden daha mutlu olduğunu gösteren bu araştırma sonucunu destekleyen birçok farklı araştırma, alan yazında bulunmaktadır (Kangal, 2013; Gülcan ve Bal, 2014; Şahin, 2020; Köse, 2020; Alkan, 2022). Erkeklerin çalıştıkları örgüte veya hayata dair beklentilerinin ve kendilerine yükledikleri sorumlulukların fazla olması erkekleri kadınlardan daha mutsuz kılmış olabilir. Öğretmenlik mesleğinde de kadınların sosyal rolleri ile mesleklerinin benzer olması, onların daha mutlu olmasında etkisinin olduğu düşünülebilir. (Köse, 2020: 81).

Araştırma sonuçlarına göre "Cinsiyet" değişkeni öğretmenlerin performansları ile anlamlı bir farklılık göstermektedir. Araştırma bulgusunu, literatürde destekleyen çalışmalar da bulunmaktadır (Kahveci, 2022; Alkan, 2022; Kelebek, 2023). Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin performansının erkek öğretmenlerin performansından daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlik mesleğinin performansının kadın ve erkeklerdeki sosyal rollerin de belirleyebileceği düşünülebilir (Köse, 2020: 81). Kadınların sahip olduğu sosyal rollerin öğretmenlik mesleği ile benzeşmesi kadınların performanslarının yüksek olmasına sebep olurken, ataerkil toplumlarda erkeklerin evin geçimini sağlayacak olması düşüncesi ile erkeklerin daha çok para kazanmak adına ek iş yapmaya yönelmeleri erkeklerin performanslarının azalmasına sebep olduğu söylenebilir. Bu bulgunun aksine tersine literatürde; cinsiyet değişkeni ile öğretmenlerin performansları arasında anlamlı farklılığın olmadığını gösteren çalışma da yer almaktadır. Bu bulgunun ortaya çıkmasında performanslar değerlendirilirken göz önüne alınan sürecin, kadın ve erkeklerdeki etkisinin benzer olduğu düşünülebilir (Polat, 2022: 63). Buradan hareketle zaman zaman yapılan araştırmalarda farklı sonuçların ortaya çıkmasında biyolojik faktörlerinde etkili olabileceği düşünülebilir. Bireylerin özelliklerinin etkilenmesinde çok önemli bir role sahip olan genetik şifrelerimizin potansiyelimize etkisinin tartışılmaz olduğunu

düşünürsek, araştırmaya katılan kişilerin genetik özelliklerinin yansımalarının sonuçları literatürde farklı bulguların yer aldığını bize düşündürtebilir.

“Cinsiyet” değişkenin öğretmenlerin kariyer hedeflerinin belirlenmesinde tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermemektedir. Başka bir ifade ile kadın ve erkek öğretmenlerin le kariyer hedeflerinin belirlenmesi tüm alt boyutları ile benzer düzeydedir. Hem kadın hem erkek öğretmenlerin kariyer hedeflerinin belirlenmesine yönelik algılarının olumlu olduğunu söyleyebiliriz. Aynı şekilde, kariyer planlaması yapılırken öğretmenlerin kariyer hedeflerinin belirlenmesi hem kadın hem erkek öğretmenlerde benzer olumlu etki yaratacaktır denilebilir. Altunışık’daki (2010) çalışması ile araştırma bulgusunu desteklemektedir. Kariyer hedefi ile ilgili literatürde farklı çalışmalara rastlanmadığından, öğretmenlerde kariyer geleceği algısını inceleyen Özkan (2017) ve Kalafat (2014) de bu bulguyu desteklemektedir. Bir meslekte çalışan bireylerin iş yaşamları ile ilgili hedeflerinin olmasının cinsiyet değişkeniyle farklılaşmaması beklediğimiz bir bulguydu. İnsanın yapısını düşündüğümüzde herkesin iş yaşamında bulunduğu konumdan daha ileri bir konuma ulaşmayı düşündüğü hedeflerinin olması ve bunların belirlenmesine yönelik algılarının ortak olması kariyer planlama çalışmalarında herkes ulaşılabilir olması umudunu doğurmaktadır.

5.1.2.2. Eğitim Düzeyi

Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin “Eğitim Düzeyleri” *örgütsel mutluluk algılarında* anlamlı farklılık göstermektedir. Araştırmada; lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerden daha mutlu oldukları görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin sahip olduğu yüksek eğitim düzeyi akademik anlamda kendilerine güven duyma, yönetsel bakımdan fark edilecek olmalarına olan inançları ve kendi beklentilerinin farkında olmaları örgütsel mutluluk algılarını arttırdığı söylenebilir. Diğer taraftan Korkut’ta (2019) yaptığı araştırmasında, araştırma bulgusunun aksine eğitim düzeyi arttıkça mutluluk düzeyinin azaldığı sonucuna ulaşmaktadır. Korkut (2019), en mutlu olan öğretmenlerin Ön Lisans, en mutsuz öğretmenlerin ise Lisansüstü mezunu olduğunu belirtmektedir. Literatürde bu bulguyu destekleyen çalışmalarda yer almaktadır (Yılmaz ve Izgar, 2009; Bozkurt, 2019; Ergüven, 2020; Alkan, 2022). Bu bulgudan hareket ile öğretmenlerin eğitim seviyelerindeki artış, onlara; olayları analiz edebilme, sonuçları değerlendirebilme ve farklı bakış açılarına sahip olma yetileri

kazandırdığından, okuldaki olumsuzlar karşısında mutsuz oldukları söylenebilir (Alkan, 2022: 105). Bir başka açıdan da bakıldığında; öğretmenlerin sahip olduğu yüksek eğitim düzeyinin eğitim karar vericileri tarafından bir fark yaratmıyor olması öğretmenlerin mutsuz olmasına sebep olduğu söylenebilir. Köse (2020)' de yaptığı araştırmasında ise öğretmenlerin eğitim düzeyinin örgütsel mutluluk algısını üzerinde anlamlı bir fark olmadığını tespit etmektedir. Bu araştırmaya göre, öğretmenler Lisans veya Lisansüstü eğitimi tamamlayanların mutluluk ve mutsuzluk ifadelerini aynı şekilde belirtmektedirler. Literatürde bu bulguyu destekleyen çalışmalarda bulunmaktadır (Tosuntaş, 2017; Sayın, 2017; Seyidoğlu, 2020; Sincer, 2021; Kelebek, 2023). Bu bulgu; öğretmenlerin lisans ve lisansüstü eğitimlerden aldıkları içeriklerini pratikte kullanamadıkları, öğrencilerine verdikleri eğitim ile uyuşturamadıklarından kaynaklanabilir (Alkan, 2022: 106).

Araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin “Eğitim Düzeyleri” ile performansları arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Araştırmaya katılan Lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin Lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerden performanslarının yüksek olduğu görülmektedir. Kısacası; eğitim düzeyi yükseldikçe öğretmenlerin sergiledikleri performans artmaktadır. Lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenler aldıkları eğitim ile okullarındaki müfredatı zenginleştirebiliyor, öğrencilerine aktaracakları bilgiler ile örtüştürebiliyor olabilir. Aynı zamanda sahip oldukları yüksek eğitim düzeyinin onlara daha olumlu bir çalışma ortamı yaratacağını ümidiyle performanslarını yüksek tutma zorunluluğu hissiyatına sahip olabilirler. Araştırmanın aksine; literatürde, eğitim düzeyi ile performans arasında anlamlı bir farklılık olmadığını dile getiren çalışmalarda yer almaktadır (Kelebek, 2023). Bu bağlamda; Lisans ve Lisansüstü mezunu öğretmenlerin performanslarının benzer olabileceği söylenebilir. Bu bulgunun temelinde, performansın değerlendirme süreci boyunca öğretmenlerin yaşadıkları sorunların benzerlik göstermesi, okullarda adaletli bir performans değerlendirmenin yapılamamasından kaynaklandığı düşünülebilir (Polat, 2022: 64). Hatta bu bulgu, öğretmenlerin Lisansüstü eğitime yönlendirilmesinden ise mesleki gelişimine yönelik eğitimlere yönlendirilmesinin daha doğru olabileceğini göstermektedir (Kelebek, 2023: 61).

Öğretmenlerin “Eğitim Düzeyleri”; kariyer hedefleri kişisel motivasyon (KM) alt boyutunda anlamlı farklılık göstermez iken, kariyerler hedeflerinde kişisel eğitimlerine önem verme ve kendini geliştirme (KEG) ile ilgili kurumların

yönlendirmesi ve onlardan destek alma (KYD) alt boyutunda anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bu bağlamda; Lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin Lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerden kişisel eğitim ve geliştirme hedefleri (KEG) ile kurumun yönlendirmesine ve kurumdaki destek görme ihtiyaçlarının (KYD) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda; öğretmenlerin kişisel motivasyonlarının dışsal faktörlerden ziyade içsel faktörlerle sağlandığı düşünülebilir. Kişisel motivasyonu mesleği sevme, adaletli olma, vicdanlı olma gibi karakteristik özelliklerinden karşılayan bir öğretmenin motivasyonunu, eğitim düzeyinin etkilemediği düşünülebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin sahip olduğu yüksek eğitim düzeyi onlarda farkındalıklar oluşturarak çalıştığı kurumdaki destek görme ihtiyacını ve kişisel eğitim ile geliştirme beklentisini arttırdığını düşünülebilir. Lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenler alanlarında sahip oldukları bilgiler ile söz sahibi olma ve bu konuda desteklenme beklentisinde bulunabilirler. Aynı zamanda kurumlarından bireysel gelişimi ve kariyerindeki hedefi doğrultusunda ilerleme durumunda kurumundan destek görmek istediği söylenebilir.

5.1.2.3. Yaş

Araştırmanın sonuçlarına göre; “Yaş” değişkeni ile, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarında anlamlı bir fark göstermektedir. Araştırmada, “31-40 yaş” aralığındaki öğretmenlerin 30 ve altında yaşa sahip öğretmenlerden daha mutlu olduğu görülmektedir. Literatürde benzer bulguya ulaşarak araştırmayı destekler nitelikteki çalışmalara rastlanmaktadır (Korkut, 2019; Alkan, 2022). Araştırmaya katılan “31-40 yaş” aralığındaki öğretmenlerin, buldukları bölge gereği, yaşamlarını yeni düzene oturttukları, ev- okul- aile üçgenindeki dengeyi bu yaş aralığına geldiklerinde ancak sağlayabildikleri ve bu durumlarında onların örgütsel mutluluk algılarına yansıdığı söylenebilir. Araştırmanın tersine; Bulut (2015)’deki çalışmasında yaşı küçük olan öğretmenlerin yaşı büyük olan öğretmenlerden daha mutlu olduğunu söylemektedir. Öğretmenlerin yaşları arttıkça beklentilerinin artacağını ve bu da mutluluklarını olumsuz etkileyeceğini dile getirmektedir (Bulut, 2015: 133). Diğer taraftan alan yazında yaş değişkeninin öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarında anlamlı bir fark oluşturmadığını vurgulayan çalışmalarda yer almaktadır (Kahveci ve Köse, 2019; Köse, 2020; Türkmen, 2021; Erkuş, 2022). Bu bağlamda, bu araştırmalara göre genç öğretmenler ile yaşça büyük olan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları düzeyi benzerdir (Köse, 2020: 82). Öğretmenlerin mutluluklarının buldukları yaştan

etkilenmemesi, tecrübe farklılıkları, kişilik özellikleri, öğretmenlik mesleğine karşı algıları ve beklentileri gibi faktörlerden kaynaklanabilir (Alkan, 2022: 111).

Araştırmanın sonuçlarına göre; “Yaş” değişkeni ile, öğretmenlerin performansları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Literatürde (Şen, Ateşoğlu ve Akdoğan, 2017; Arslan 2019; Seyidoğlu, 2020 Polat, 2022; Kelebek, 2023) araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Günümüzde; her yeni gelen neslin özelliklerinin ve veli profillerinin değişken olması, beklentilerinin ve davranışlarının değişmesi gibi nedenler göz önüne alındığında öğretmenin performansının aldığı yaştan etkilenmemiş olması şaşırtıcı bir bulgudur (Kelebek, 2023: 64). Öğretmenlerin performanslarının buldukları yaşlarınca etkilenmemesi, tecrübe kazandıkları her yaşta hedeflerinin öğrencilerini geleceğe hazırlama, onlara iyi bir eğitim sunma fikirleri ve öğretmenliğin maneviyatını taşıyarak kutsallığına inanmalarından kaynaklanabilir (Polat, 2022: 68). Öğretmenlerin içsel faktörlerinin, öğretmenlik mesleğine olan olumlu duygularının yaştan etkilenmediği dile getirilebilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre; “Yaş” değişkeni ile, kariyer hedefi belirleme alt boyutu olan kişisel motivasyon (KM) hedefi arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemişken, kariyer hedefi belirleme kişisel eğitim ve geliştirme (KEG) ile kurum yönlendirme ve destek görme ihtiyacı alt boyutlarında (KYD) anlamlı farklılık gözlemlenmektedir. Kişisel motivasyonun bireyin yaşından ziyade sahip olduğu karakteristik özelliklerinden etkileneceği düşünülebilir. Fakat bunun yanı sıra; bireyin çalıştığı kurumdan destek görme ve kendini geliştirme ihtiyacının yaş değişkeninden etkilendiği söylenebilir.

Bu bağlamda;

- “31-40 yaş” aralığındaki öğretmenlerin kariyerleri ile ilgili kişisel eğitime önem verme ve kendini geliştirme (KEG) hedeflerinin 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun temelinde, emeklilik dönemine yakın zamanına denk gelen dönemlerinde öğretmenlerin kendini geliştirme ile ilgili hedeflerinin azaldığı/kalmadığı söylenebilir. Aynı zamanda öğretmenlerin yıllar geçtikçe yorgunluklarının artması ile kendilerini geliştirmeye yönelik atacakları adımları fazladan bir iş yükü ile gelen yorgunluk olarak görmeleri olabilir.

- “31- 40 yaş” aralığındaki öğretmenlerin kariyerleri ile ilgili kurumun yönlendirmesi ve kurumdan destek alma (KYD) hedeflerinin 51 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Daha genç öğretmenlerin kariyerleri konusunda kurum yönlendirmesine ve kurumdan destek alma ihtiyacının fazla olması beklenen bir durumdur. Genç öğretmenlerin kendini geliştirmeye yönelik enerjiye ve içsel motivasyona sahip olmaları fakat bu konuda nerden nasıl harekete geçeceklerini bilmiyor olmaları bir destek görme ihtiyacını doğurmuş olabilir. Bunun tersine; yaşı büyük öğretmenlerde ise yaşanan olumsuz tecrübeler, biyolojik yorgunluklar ve öğrenilmiş çaresizlikler yaşça büyük öğretmenlerin kurum yönlendirmesine ve kurumdan destek görme ihtiyaçları olmamasına sebep olabilir.

5.1.2.4. Mesleki Kıdem

Araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının “Mesleki Kıdem” değişkeni ile arasında anlamlı düzeyde farklılıklar görülmüştür. Yapılan araştırmada, mesleki kıdemi “16-20 yıl” aralığındaki öğretmenlerin “5 yıl ve daha az” aralığındaki öğretmenlerden daha mutlu olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel mutluluk algısının mesleki kıdem ile doğru orantılı olduğunu belirterek, mesleki kıdem arttıkça mutluluk algılarının olumlu anlamda artacağını söyleyen, çalışmamızı destekleyen çalışmalar da literatürde yer almaktadır (Düzgün, 2016; Korkut, 2019). Bu bağlamda, mesleğe yeni başlayan öğretmenin akademik anlamdaki kaygısı ve sınıf hakimiyeti konusundaki tedirginliği örgütsel mutluluk algısının az olmasına neden olduğu düşünülebilir. Bunun yanı sıra, meslekte en az 16 yılını geçirmiş öğretmenin akademik hakimiyetinin artmış olması, sınıf hakimiyeti konusundaki tedirginliğinin kalmaması örgütsel mutluluk algısının yüksek olmasında etken olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan, literatür taramasında çalışmamız bulgularına ters araştırmaların olduğu da görülmektedir. Erkuş (2022)’deki araştırmasında, kıdem yılı az olan öğretmenlerin kıdem yılı fazla olan öğretmenlerden daha mutlu olduklarını, kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin beklentilerinin artmış olacağını bu da mutluluklarını olumsuz etkileyebileceğini dile getirmektedir. Erkuş’un çalışmasını destekleyen Bulut (2015) ‘deki çalışmasında öğretmenlerin çalışma tecrübesi arttıkça, örgütsel mutluluk algılarının azaldığını, yeni atanan öğretmenlerin mutluluk algı düzeylerinin, bir süredir meslekte görev alan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu dile getirmektedir. Devlet kadrosuna atanmış olmanın ve mesleği ilk kez yapıyor olmanın heyecanı buna

sebepler olduğu söylenebilir (Bulut, 2015: 132). Aynı zamanda; alan yazında mesleğe yeni başlayan ile meslekte uzun yıllardır görev alan öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin benzer olduğunu, mesleki kıdem ile örgütsel mutluluk algısı arasında anlamlı bir farkın görülmediği sonucuna ulaşan çalışmalara da rastlanmaktadır (Kahveci ve Köse, 2019; Özgenel ve Bozkurt, 2020; Şahin, 2020; Köse, 2020, Eker, 2021; Alkan, 2022.). Alan yazında farklı sonuçlara ulaşan çalışmaların yer alması öğretmenlerin zamanla sahip oldukları tecrübelerin kişisel özelliklerini taşımasıyla ilgili olduğu söylenebilir (Köse, 2020 :83).

Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin örgütsel performanslarının meslekteki kıdem değişkeni ile arasında anlamlı düzeyde farklılıklar görülmüştür. Mesleki kıdemi “6-10 yıl” arasında olan öğretmenlerin performanslarının, meslekte “5 ve altı yıl” ile “11-15 yıl” arasında kıdeme sahip öğretmenden daha yüksek olduğu görülmektedir. Mesleğin ilk yıllarında hakimiyet konusundaki yetersiz olma düşüncesi ile mesleğin ilerleyen yıllarındaki yorgunluk performansı olumsuz etkilemiş olabilir. O yüzden ilk 5 yıldan sonra, akademik bilgi donanımı ve sınıf hakimiyeti anlamında kendine güven ile öğrencilerle vakit geçirmede biyolojik enerjiye sahip olma etkenleri “6-10 yıl” mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin performansını arttırmış olabilir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin performansını arttırmak için, meslekte 6-10 yıl arasında olan öğretmenler eşleştirmeler yapılabilir. Literatürde araştırma bulgusunu destekleyen çalışmalar da yer almaktadır (Ertürk ve Aydın, 2016; Polat, 2019). Aslında mesleki kıdemle öğretmende motivasyonu arttırdığı onunla paralel olarak da performansın arttığı söylenebilir (Ertürk ve Aydın, 2016: 167). Aynı zamanda yapılan araştırmada; Mesleki kıdemi “21 ve üzeri” olan öğretmenlerin; performanslarının “5 yıl ve altı” ile “11-15 yıl” arasında kıdemli öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin 20 yıl ve üzerinde olması örgütsel performanslarını olumlu etkilemektedir. Mesleki kıdemi “16-20 yıl arasında” olan öğretmenlerin performanslarının “5 yıl ve altı” ile “11-15 yıl” arasında kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç araştırmanın 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin performansının 5 yıl ve altı ile 11-15 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenden daha yüksek olduğu sonucu ile de örtüşmektedir.

Öğretmenlerin ilk yıllarında performanslarının düşük olduğu, bunun gerekçesinin mesleğe adapte olma süreci olduğu söylenebilir. Mesleğe alışma süreci tamamlandığında gerçek performanslarını sergiledikleri düşünülebilir. Bu da “6-10

yıl” arası öğretmen performansının ilk 5 yıldan fazlalığıyla görülmektedir. “11-15 yıllar” arasında öğretmenlerin performansı biraz düşmektedir. Temelinde, verilen emeklerin karşılığının alınmadığı hissiyatı, olumsuz tecrübe deneyimleri yatıyor olabilir. Bu süreci kabul eden öğretmenler “16-20 yıl” ve “21 yıl üzeri” kıdeme sahip olduklarında mesleğin maneviyatını hissetmeleri, kazandıkları tecrübe zenginlikleri performanslarını arttırdığı söylenebilir. Araştırma sonucunun aksine; literatürde, örgütsel performans ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı fark olmadığını dile getiren çalışmalar da mevcuttur (Büyükgöze ve Özdemir, 2017; Polat, 2022; Kelebek, 2023;)

Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin kariyer hedeflerinin belirlenmesi tüm alt boyutlarda mesleki kıdem değişkeni ile anlamlı düzeyde farklılıklar göstermektedir. Mesleki kıdemi “6-10 yıl” arasında olan öğretmenlerin;

- Kariyer hedefi belirleme kişisel eğitim ve kendini geliştirme (KEG) alt boyutundaki beklentilerinin; “5 yıl ve altı”, “11-15 yıl” ile “21 ve üzeri yıl” kıdeme sahip öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Böylece, ilk 5 yılı tamamladıktan sonra öğretmenlerin kişisel eğitim ve kendini geliştirme hedeflerinin kişisel olarak daha çok farkında oldukları söylenebilir. Hatta 5 yılının tamamlayan öğretmenlerin kendilerini ilk 5 yıl içinde keşfettikleri, eksik yönlerini belirledikleri ve bunları tamamlamak adına kendini geliştirmeye yönelik hedefleri oluştuğu düşünülebilir. Fakat Altunışık (2010)’daki çalışmasında; 1-5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin kişisel eğitim ve geliştirmeyi sağlayan hedeflerinin, deneyimli olan öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşarak, araştırma bulgusundan farklı bir sonuç göstermektedir.
- Kariyerleri ile ilgili kurum yönlendirmesi ve kurumlarından destek görme beklentilerinin (KYD) “11-15 yıl” ile “21 ve üzeri yıl” kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Altunışık (2010)’da yaptığı çalışmasında ulaştığı bulgu ile araştırma sonucunu desteklemektedir. Bu bağlamda; mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin deneyimli öğretmenlere göre alacakları yol, yapacakları işler, hedeflerine ulaşma hususunda kurum yönlendirmesi ve kurumdan destek görmeye daha fazla ihtiyaç duydukları söylenebilir.

- Kariyerleri ile ilgili kişisel motivasyon hedeflerinin (KM) “5 yıl ve altı”, “11-15 yıl” ile “16-20 yıl” arasında kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bulguya göre; mesleğinin ilk yıllarında öğretmenlerin akademik anlamda kendini tamamlamaya ve sınıf hakimiyeti kurmaya yönelik çalışmalarından dolayı kendi kişisel motivasyon ile ilgili beklentilerinin farkında olmadıkları söylenebilir. Akademik gelişimini ve sınıf hakimiyetini tamamlayan 5 yılı dolan öğretmenin sonrasında kendi kişisel motivasyon beklentilerinin farkına vardığı düşünülebilir. Fakat bulgunun aksine Altunışık (2010)’daki çalışmasında mesleğin 1-5 yılı arasında olan öğretmenlerin kişisel motivasyon beklentilerinin deneyimli öğretmenlerden daha fazla olduğunu söylemektedir.

Mesleki kıdemi “16-20 yıl” arasında olan öğretmenlerin;

- Kariyerleri ile ilgili kişisel eğitim ve kendini geliştirme (KEG) hedeflerinin “5 yıl ve altı”, “11-15 yıl” ile “21 ve üzeri yıl” kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu şaşırtıcıdır. Her ne kadar her kıdem yılında kişi kendini geliştirme ihtiyacına sahip olsa da ilk 11-15 yıl arasındaki öğretmenlerin o yıla kadar kendilerini geliştirdiğini, sonrasında buna daha az ihtiyaç duyduğu düşünülebilirdi. Fakat araştırmada 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin daha çok kendini geliştirmeye yönelik ihtiyaç duymasını araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları kurumun, bölgenin, bölgedeki öğrenci- öğretmen profilinin etkisinin olacağı düşünülebilir.
- Kariyerleri ile ilgili kurum yönlendirme ve kurumlarından destek görme (KYD) hedeflerinin “11-15 yıl” ve “21 yıl ile üzeri” kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu da şaşırtıcıdır. Mesleki kıdem yılı 16-20 iken daha çok kurum desteğine ihtiyaç duyulup mesleki kıdem yılı 11-15 yıl da daha az ihtiyaç duyulması beklenen durumdan farklı bir sonuç ortaya çıkarttığı söylenebilir. 15. yıldan sonra kurum yönlendirme ve kurumdan destek görme ihtiyacı daha fazla hissedilmesi, araştırmaya katılan öğretmenlerin görev aldıkları okulun sosyal çevresi, öğrenci-veli profili, okul iklimi vb. etkenlerden kaynaklandığı düşünülebilir.

Mesleki kıdemi “21 ve üzeri” olan öğretmenlerin;

- Kariyerleri ile ilgili kişisel motivasyon (KM) hedeflerinin “11-15 yıl” arasında kıdemli olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yıllar ile birlikte edinilen tecrübelerin öğretmenlerin kişisel motivasyonlarının mesleğine olumlu katkı sağladığını farketdiği ve verimlilikleri açısından kişisel motivasyon hedeflerini önemli kriter olarak gördükleri söylenebilir.

5.1.2.5. Okul Kademesi

Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin mutluluk algıları “Okul Kademesi” değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin okullarının farklı kademelerde olması örgütsel mutluluk algılarını etkilemektedir. Araştırma sonucunda, “İlkokul” da görev alan öğretmenlerin “Anaokulu” ve “Ortaokul” da görev alan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Moçoşoğlu ve Kaya (2018) ile Köse (2020) yaptıkları çalışmada da aynı sonuca ulaşarak, araştırma sonucunu desteklemektedir. İlkokul öğretmenlerinin sınav hazırlık kaygısının olmaması, sorumluluğundaki öğrenci sayısının az olması, kendilerinin düzenleyebildiği bir çalışma ortamına sahip olması diğer kademe öğretmenlerinden daha yüksek bir mutluluk algısına sahip olmasına etki etmiş olabilir (Köse, 2020: 82). Araştırma sonucunda; “Lise” de görev alan öğretmenlerin, “Ortaokul” da görev alan öğretmenlere göre örgütsel mutluluk algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortaokul öğrencilerin yaş grubu olarak biyolojik açıdan ergenlik dönemine başlamış olmaları, ergenlik döneminin verdiği duygu-tavır değişimlerinin öğretmenlere fazlaca yansıtılmasının öğretmenlerde yarattığı olumsuz duygu durumu öğretmenlerin mutsuz olmasında etken olabilir. Diğer taraftan lise öğretmenlerinin ise daha kontrol altına alınabilen duygu-tavır değişimlerine sahip ergenlik döneminin öğrencileri ile karşı karşıya kalmaları, öğretmenlerin özellikle dış görünüş açısından rol model alınan bir dönem olmasının etkisi ile kurulan öğretmen-öğrenci iletişimlerinin daha sağlıklı gerçekleşmesi öğretmenlerin daha mutlu olmasına katkı sağladığı düşünülebilir. Fakat Köse (2020)’ de yaptığı çalışmasında tam tersi bir bulguya ulaşarak lise öğretmenlerinin mutluluk algılarının daha düşük olduğunu söylemektedir. Köse’nin bu bulgusunu Elmas, (2021) yaptığı çalışma ile destekler niteliktedir. Bunun sebebi olarak da lise öğretmenlerinin üniversite sınav hazırlık süreçlerinin yoğun geçmesi, müfredat yoğunluğu, başarılı olma zorunluluğu baskısını hissetmeleri gibi stresli bir çalışma yaşamına sahip olmaları gösterilebilir (Köse, 2020: 82). Aynı zamanda Alkan

(2022)'de yaptığı çalışmasında anaokulunda görev yapan öğretmenlerin ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerden, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ise ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerden daha mutlu olduğunu ileri sürmektedir. Bu sonucu (Özgenel ve Bozkurt, 2020; Köse, 2020; Arslan, 2021; Doğan, 2021) yaptıkları çalışma ile desteklemektedir. Bu sonucu, ilkokul öğretmenlerin uzun yıllar aynı ortamda aynı öğrenciler ile bulunması, öğrencileri daha iyi tanınması, öğrenci-veli iletişimini daha rahat yapabilmesi etkileyebilir. Aynı zamanda anaokulu öğretmenlerinin ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerden mutluluk algılarının yüksek olmasını biyolojik bir süreç olan ergenlik döneminin bireylerde yarattığı değişimlerin olumsuzluklarıyla karşılaşmaması olduğu düşünülebilir.

Bunun yanı sıra, örgütsel mutluluk algısının okul kademesi değişkeni düzeyinde etkilenmediği öne süren çalışmalara da literatürde rastlanmaktadır (Ergüven, 2020; Özer, 2020). Kahveci ve Köse'ye (2019) göre; örgütsel mutluluk algısının bireylerin duyguları ile ilgili olduğu, örgütün kademesinden ziyade o örgütteki ilişkilerden kaynaklandığını ileri sürmektedir.

Araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin performansları “Okul Kademesi” değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. “Anaokulu”nda görev alan öğretmenlerin performansları, “Ortaokul” ve “Lise” de görev alan öğretmenlere göre; “İlkokul” da görev alan öğretmenlerin performanslarının, “Ortaokul” ve “Lise” de görev alan öğretmenlerin performanslarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Literatürde bu sonucu destekleyen, okul kademesi arttıkça performansının azaldığını gösteren çalışmalar vardır (Sayın, 2017; Aktaş, 2020; Alkan, 2022). Bu sonuçların; özellikle anaokulu ve ilkokul öğretmenlerinin öğrencilerin okula alışma sürecinde, veli-öğretmen-öğrenci üçgeninde yer almaları, öğrencilere örnek olma istekleri, sosyal yaşam alışkanlıklarını kazanmada etkili olma gibi etkenlerinden dolayı performanslarının yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca ortaokul ve lise öğretmenleri de ilkokul ve anaokulunda öğrencinin belirli becerileri kazandığı düşüncesiyle anaokulu ve ilkokul öğretmenlerinden daha az performans sergilediği söylenebilir.

Aynı zamanda literatürde; okul kademesin değişkeninin öğretmen performansı üzerinde anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşan çalışmalarda mevcuttur (Polat, 2020; Kelebek, 2023). Öğretmenlerin performanslarının okul kademesinden ziyade okula ilişkin algıları ve okuldaki performans değerlendirme süreçlerinin etkili olduğu söylenebilir (Polat, 2020: 64).

Araştırma sonuçlarına göre; “Okul Kademesi” değişkeni öğretmenlerin kariyer hedefleri belirleme kurum yönlendirme ve destek görme (KYD) alt boyutu ile anlamlı bir farklılık göstermemişken, kişisel eğitim ve geliştirme (KEG) ve kişisel motivasyon (KM) alt boyutlarında anlamlı farklılıklar göstermektedir. “Anaokulu” nda görev alan öğretmenlerin; kişisel motivasyon hedefleri “İlkokul” da görev alan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Daha küçük yaş grubu ile çalışan, çocuklara; kişisel bakımı, sosyal yaşamı öğretmeye çalışan anaokulu öğretmenleri, kişisel motivasyonlarının yüksek olması gerektiğini düşünmektedirler. Aynı zamanda araştırmada, “Lise” de görev alan öğretmenlerin kişisel motivasyon hedeflerinin “İlkokul” da görev alan öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Ergenlik dönemi sorunsalı, üniversite sınav hazırlığının zorluğu ve baskıcı süreç, yönetsel zorlamalar lise öğretmenlerinin kişisel motivasyon ihtiyaçlarının yüksek olduğunu belirlemiş olabilir. “İlkokul” da görev alan öğretmenlerin; kişisel eğitim ve kendini geliştirme hedeflerinin “Anaokulu”, “Ortaokul” ve “Lise” de görev alan öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun temelinde, öğrencilere temel eğitimi sunan öğretmen olma algılarının olduğu ve bu yüzden kendini yenileme, geliştirmeye sürekli ihtiyaç duydukları söylenebilir.

5.1.3. Öğretmenlerin Kariyer Hedefleri ile Örgütsel Mutluluk ve Örgütsel Performansları Arasındaki İlişkiye İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının öğretmenlerin örgütsel performansları ile anlamlı ilişkisi vardır. Bu bağlamda; öğretmenlerin mutluluk algıları arttığında, sergiledikleri performanslarının da artacağı söylenebilir. Bu yüzden, eğitim politikalarında öğretmen mutluluğunu temele alan düzenlemeler eğitim sistemi için faydalı olabilir.

Öğretmenlerin mutluluk algılarının; kişisel eğitim ve kendini geliştirme (KEG) hedefi ile kurum yönlendirme ve destek alma (KYD) hedefi arasında anlamlı bir ilişki varken, kişisel motivasyon (KM) hedefi ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirme hedefleri gerçekleşip yeni kazanımlar elde ettiklerinde ve kurum tarafından da yönlendirilip hedeflerine ulaşmada kurumdan destek gördüklerinde daha mutlu olacakları söylenebilir. Fakat öğretmenlerin sahip olduğu kişisel motivasyon içsel faktörlerden etkilenip dışsal faktörlerden etkilenmediğinden örgütsel mutluluk algılarında bir değişiklik oluşturmayacağı düşünülebilir.

Öğretmenlerin performanslarının; kariyerleri ile ilgili kişisel yönetim ve kendini geliştirme (KEG), kurum yönlendirme ve destek alma (KYD) ile kişisel motivasyon (KM) hedefleri alt boyutları düzeyinde anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kariyer hedeflerinin belirlenmesi ve yeni yapılacak düzenlemelerin bu hedefler dikkate alınarak yapılacak olması umudu öğretmenlerin performanslarını arttıracacağı düşünülebilir.

Öğretmenlerin kariyerleri ile kişisel yönetim ve kendini geliştirme hedefi (KEG) ile kişisel motivasyon hedefi (KM) arasında anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir. Kişisel yönetimi ve kendini geliştirme hedefi olan bireyin bu hedefe ulaşmak için sergileyeceği özveri için kişisel motivasyonunun yüksek olacağı düşünülebilir. Ya da kişisel motivasyonu yüksek olan bir öğretmenin kendini geliştirme hedefinin yüksek olacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin kişisel motivasyon (KM) hedefi ile kurum yönlendirme ve destek görme hedefi (KYD) arasında anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir. Öğretmenin çalıştığı kurumdan yönlendirme ve destek görme ihtiyacının karşılanacak olması umudu öğretmenin içsel motivasyonunun artmasında faydalı olacağı düşünülebilir.

5.1.4. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algılarının Performanslarını Yordamasına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin mutluluk algıları performanslarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Bu anlamda; öğretmenlerin mutluluk algıları arttıkça performansları da olumlu düzeyde artacaktır. Başka bir deyişle; öğretmenlerin okullarında kendini iyi hissetmeleri, olumlu duygular içerisinde bulunmaları onların sergiledikleri başarı ve azmini de etkileyecek şekilde yorumlanabilir. Bulguyu destekleyen çalışmalar literatürde mevcuttur (Düzgün, 2016; Karnak, 2020; Alkan, 2022). Öğretmenlerle ilgili yapılan/yapılacak çalışmalarda öğretmenlerin mutluluğunu temele alan çalışmaların, performansı da yordayacağından, eğitim- öğretim faaliyetlerini doğrudan olumlu etkileyeceği söylenebilir. Aynı zamanda duyguların bulaşıcılığı da göz önüne alınarak yapılacak iyileştirmelerin, bir öğretmenin duygusunun olumlu etkilenmesinin tüm toplumu olumlu etkileyeceği söylenebilir.

5.1.5. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algıları ve Kariyer Hedefleri Performanslarını Yordamasına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre;

Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ve kariyer hedefleri öğretmenlerin performanslarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ve kariyer hedefleri belirlenerek yapılacak kariyer planlaması çalışmalarının beklentisi öğretmenlerin performansında artış sağlayacaktır. Kariyer planlaması çalışmalarının, kariyer yönetimi düzenlemelerin öğretmenlerin kariyer hedefleri doğrultusunda hazırlanması eğitim sistemi için yüksek düzeyde fayda sağlayacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ile kariyerlerinde kişisel eğitim ve gelişim hedefleri performansı anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Başka bir ifadeyle; öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ve kişisel eğitim ve gelişim hedefi arttıkça, öğretmenlerin performansları da artacaktır. Öğretmenlerin kişisel gelişim ihtiyaçlarının neler olduğu belirlenerek, kişisel gelişimlerine destek olunacak planlamalar öğretmen mutluluk algısını arttıracak, mutluluğun artması ise performansı arttırarak daha etkili bir eğitimin gerçekleşmesine destek olacaktır.

Öğretmen mutluluk algısı ile kariyerlerinde kişisel eğitim ve gelişim hedefleri (KEG) alt boyutunu performansı yordamakta iken, öğretmen mutluluk algıları ile kurum yerleştirme-destek (KYD) ve öğretmen mutluluk algıları ile kişisel motivasyon (KM) performansı anlamlı bir şekilde yordamamaktadır. Bu bağlamda; mutlu ve kişisel gelişim hedefi olan öğretmenler bu hedefine ulaşmak için daha iyi bir performans sergilemeye çalışacakları düşünülebilir. Örgütsel mutluluk algısı yüksek olan ve çalıştığı kurumdan destek görme ihtiyacı olan öğretmenin kuruma olan inancından veya kurumla ilgili geçmişte yaşadığı olumsuz tecrübelerden dolayı sergileyeceği performansı etkilemeyeceği düşünülebilir. Örgütsel mutluluk algısı ve sahip olduğu kişisel motivasyonun öğretmenin performansını yordamaması, performansın daha çok dışsal etkenlerden gerçekleşmesi ve kişisel motivasyonun içsel özelliklerle sağlanmasının etkisinden gerçekleşmiş olabilir. Fakat performansı yordamasını beklediğimiz bu bulgu, üzerinde araştırılma yapılması gereken bir bulgu olduğu söylenebilir.

5.2.Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ile araştırmacılara ve yöneticilere öneriler sunulmaktadır.

- Araştırma için literatür taraması yapılırken kariyer hedefi çalışmalarının genellikle öğrenciler üzerinde olduğu, öğretmenler üzerinde çalışmanın çok kısıtlı olduğu bununla birlikte veri toplama araçları incelenirken öğretmenlerin kariyer hedeflerini belirleme ile ilgili çok sınırlı sayıda ölçek olduğu görülmüştür. Bu bağlamda; öğretmenlerin kariyer hedeflerinin neler olduğunun belirlenmesine yönelik alternatif ölçme araçlarının geliştirilmesi ve öğretmenler ile ilgili çalışmaların yapılması ilgili alan yazına katkı sağlayacaktır.
- Araştırmada kadın öğretmenlerin performanslarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiş. Bu durumun nedenleri nitel araştırma yapılarak irdelenebilir.
- Lisansüstü eğitimi tamamlayan öğretmenlerin lisans eğitimini tamamlayan öğretmenlerden daha mutlu ve performanslarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda; öğretmenleri lisansüstü eğitime yönlendirecek çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmada, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ile kariyer hedeflerinin belirlenmesi öğretmen performansını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu ile öğretmenlerin kariyer hedefleri belirlenerek kariyer planlamalarının yapılması eğitim öğretim faaliyetlerinde büyük bir gelişme yaratacaktır.
- Öğretmenlik kariyer basamakları, öğretmenlerin kariyer hedefleri belirlendikten sonra, öğretmenlerin kariyer hedeflerine ışık tutacak şekilde yapılması öğretmenlerin performans ve mutluluğuna katkı sağlayabilir.
- Kariyer basamakları ölçeği geliştirilerek kariyer planlamacıların ortaya koyduğu kariyer basamaklarının öğretmenlerin kariyer hedefleri ile örtüşüp örtüşmediği araştırılabilir.
- Araştırma farklı örneklemeler üzerinde gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Abdurahımlı, S. (2022). *Gastronomi ve mutfak sanatları bölümü öğrencilerinin kariyer uyumlulukları ve kariyer yetkinliklerinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Acar, M. ve Özgür, H. (2004). *Çağdaş Kamu Yönetimi II:Konular, Kuramlar, Kavramlar*. Nobel: İstanbul.
- Ağı, S. (2019). *Öğretmen başarısına etkisi açısından performans değerlendirmesi: Çeşme ilçesi okulları performans araştırması* (Yüksek Lisans Tezi). Hacı Bayram Veli üniversitesi, Ankara.
- Akal, Z. (2005). *İşletmelerde Performans Ölçüm ve Denetimi: Çok Yönlü Performans Göstergeleri*. MPM: Ankara.
- Akçakanat, T.,Uzunbacak, H. H. ve Köse, S. (2018). Akademisyenlerin Psikolojik Sağlamlık ve Mutluluklarının Belirleyicileri Olarak Sosyal ve Örgütsel Destek. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 10(3): 173-193.
- Akıncı, N., F. (2022). *Psikolojik danışman adaylarında duygusal özerklik ve kimlik işlevleri ile kariyer uyum yetenekleri arasındaki kariyer kararı verme öz-yeterliliğin aracı rolü* (Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Erzurum.
- Akkoç, G. O., (2022). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin sahip oldukları pozitif psikolojik sermaye ve iyi oluş düzeyleri ile örgütsel performansları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Alanya.
- Akoğlan, K. (2001). Konaklama İşyerlerinde Kariyer Planlaması Yöntemleri ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Bir Araştırma. *Turizm Araştırma Dergisi*, 1300 (4220): 53-66.
- Aktaş, A. (2018). *Lise öğrencilerinin kariyer hedeflerinde aile etkisi ve akılcı olmayan inançlarının rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Aktaş, A. (2020). *Okul müdürlerinin otokratik, demokratik, işbirlikçi ve serbest bırakıcı liderlik stillerinin öğretmen performansına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

- Aktaş, K. (2014). Genel Anlamda Kariyer ve Kariyer Sorunları. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi* 1(1): 26-36.
- Akyol, B. (2008). *Eğitim örgütlerinde insan kaynakları uygulamalarının öğretmen 96 performansına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akyüz, M. A. ve Durmuş, İ. (2022). Üniversite Öğrencilerinin Hayatlarını Anlamlandırmalarında İşsizlik Kaygıları, Kariyer Hedefleri ve Kişisel Gelişimlerinin Rolü. *Yönetim ve Ekonomi Araştırma Dergisi*, 20(2): 23-53.
- Aldemir, A. (2018). *Rehberlik öğretmenlerinin mesleki algıları ve kariyer hedefleri üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Aldemir, A. (2022). *Merhamet ile mutluluk arasındaki ilişkide katkının aracı rolü ve yetişkin bireylerin görüşleri: Karma model* (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Alkan, E. (2022). *Okul müdürlerinin çatışma yönetimi stilleri ile öğretmen performansı ve okul mutluluğu arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Altan, M. Z. ve Özmuş, M.(2022). Geleceğin Türkiye’inde Öğretmen Refahı: Öğretmenlik Meslek Kanununun Kayıp Parçası. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1): 24-42.
- Altan, Z., M. (2019). *Eğitim Ateşi*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Altunışık, B. (2010). *Öğretmenlerin kariyer hedeflerinin eğitim kurumlarındaki kariyer yönetimi uygulamalarına yansımaları üzerine öğretmen algıları* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Arı, A. (2018). *Eğitim Bilimine Giriş*. Eğitim: Konya.
- Arı, E., A. (2021). *Ergenlerde kariyer kararı verme güçlüğü: Ailesi mükemmeliyetçilik, belirsizliğe tahammülsüzlük ve akılcı olmayan mesleki inançların rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1): 41-61.

- Arslan, N. (2021). *Öğretmenlerin okul müdürlerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi, Siirt.
- Arslan, S. (2019). *Ortaokullarda örgütsel iklim ile öğretmen performansı arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Arslan, S. (2019). *Ortaokullarda örgütsel iklim ile öğretmen performansı arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Arslan, Y. (2018). *Öğretmenlerin Farklılıkların Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Alguları ile Örgütsel Mutluluk Alguları Arasındaki İlişki* (Basılmamış Doktora Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Arslan, Y., Polat, S. (2017). Örgütsel Mutluluk Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(4): 603-622.
- Asparuk D., H., (2022). *Bireysel kariyer yönetiminin, bireysel performans ve örgütsel performansa etkisine ilişkin bir araştırma: Bankacılık sektörü örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Altınbaş Üniversitesi, İstanbul.
- Atalay, Ş. (2022). *Lise öğretmenlerinin işe bağlılıklarının yordayıcıları olarak kariyer uyumluluğu ve kariyer geliştirme arzularının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Atay, M. (2021). *Lise öğrencilerinin kariyer hedeflerinde kariyer kararı öz-yeterliliği ve kariyer sonuç beklentisinin rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun
- Ateş, A. ve Köseoğlu, Ö. (2011). *Belediyelerde Kurumsal Performans Yönetimi*. İlke: İstanbul.
- Avcı, M. (2023). *İlkokulların örgütsel mutluluk düzeyleri ile örgütsel dedikodu düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Aydın, İ. (2018). Öğretmenlik Kariyer Evreleri ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi. *International Journal of Human Sciences*, 15(4): 2047-2065.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim Yönetimi* (6. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

- Aydın, S. (2021). *Yöneticilerin kariyer planlaması ve kişisel başarı algısının belirlenmesine yönelik bir araştırma: Ordu ili novada avm örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Giresun Üniversitesi, Giresun.
- Aytaç, S. (2000). Çalışma Yaşamında Çift Kariyerli Eşler. *Mess Mercek Dergisi*, 5(18): 46.
- Aytaç, S., M. (2021). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Şanlıurfa örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Ayyıldız, Ş. (2022). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel dışlanma ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Bakırcı, H., Özdemir, C. ve Özkan, Y. (2023). Öğretmenlik Meslek Kanunu Hakkında Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi* 14(4): 325-343.
- Bakioğlu, A., ve İnandı, Y. (2001). Öğretmenin Kariyer Gelişiminde Müdürün Görevleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(4): 513-529.
- Bal, Z. (2017). *Fen öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin yordayıcıları: Tutumlar, öz-yeterlilik inançları, kariyer geliştirme arzuları* (Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Balkan, K. (2018). *Kariyer uyumluluğunun çatışma eylem stillerine göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Baloglu, Z. (1990). *Türkiye’de Eğitim Sorunları ve Degisime Yapısal Uyum Önerileri*. Ankara: İstanbul: Türk Sanayicileri ve Isadamları Derneği.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Evren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1): 231-274.
- Bayraktar, S. A. (2020). *Stratejik insan kaynakları sürecinde yetenek yönetiminin çalışanların kariyer memnuniyetine etkisi ve bir uygulama* (Doktora tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.

- Baysal, S., 2013. Bir Pazarlama Stratejisi Olarak Mutluluk Temasının Markalar Tarafından Kullanılması: Mutluluk Temelli Pazarlama Üzerine Bir Araştırma. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 5(1): 84-93.
- Biçen, G. (2019). *İş gören mutluluk düzeylerinin iş tatmini ve iş performansı üzerine etkileri: konaklama işletmelerinde bir inceleme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bilir, G. (2018). *Eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin mesleki kariyer tercihlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Bircan, H. Y. (2020). *Üniversite son sınıf öğrencilerinde kariyer uyumunun psikososyal değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bolayır, F. (1994). *Milli Eğitim ile ilgili mevzuat*. Bolayır: Ankara.
- Bostancı, B. A. ve Kayaalp, D. (2011). İlköğretim Okullarında Öğretmen Performansının Geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 9(1): 127-140.
- Bozkurt, B. N. (2019). *Okul mutluluğunu etkileyen bir faktör: Öğretmenlerin politik becerileri* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Bulut, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının incelenmesi: Bir norm çalışması* (Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Bulut, D. (2017). *İnsan kaynakları yöneticilerinde cinsiyet ayrımcılığı: Kariyer yönetimi açısından bir değerlendirme* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Pegem: Ankara.
- Bülbül, M. (2021). *Kariyer çapalarının kariyer tatmini üzerindeki etkisi: Nevşehir'deki sınıf öğretmenleri üzerinde bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Hacı Bektaş veli Üniversitesi, Nevşehir.

- Bülbül, Ş. ve Giray, S. (2011). Sosyodemografik Özellikler ile Mutluluk Algısı Arasındaki İlişki Yapısının Analizi. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 11(1): 113-123.
- Büyüköze, H., & Özdemir, M. (2017). İş Doyumu ile Öğretmen Performansı İlişkisinin Duygusal Olaylar Kuramı Çerçevesinde İncelenmesi. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 1(18), 311-325.
- Cantürk, S. (2014, Aralık). *Başarılı öğretmenin maaşı artacak*. <http://www.takvim.com.tr/basrili-ogretmenin-maasi-artacak> sayfasından 12.01.2015 tarihinde erişilmiştir.
- Cebecioğlu, M. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin kontrol düzeyleri ile ilkökul öğrencilerinin okul mutluluğu arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Cerit, Y. (2008). Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Müdür Kavramı ile İlgili Metaforlara İlişkin Görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33(147): 3-13.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen Kavramı ile İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4): 693-712.
- Ceylan, F. (2019). *Mentorluk kavramı ve mentorluğun bireysel kariyer üstündeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Namık Kemal Üniversitesi, Tekirdağ.
- Cinnioğlu, H. (2019). Hizmetkâr Liderlik Davranışının Örgütsel Özdeşleşme ve İşgören Performansı Üzerine Etkisi: Restoran Çalışanları Üzerinde Bir İnceleme. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 11(4): 2902-2911.
- Çakmak, K. Ö. (2011). *Çalışma yaşamındaki güncel gelişmeler doğrultusunda değişen kariyer yaklaşımları ve örgüte bağlılığa etkisine ilişkin bir araştırma* (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Çalık, Z. 2024. *Ergenlerde sosyal medya kullanımının mutluluk ve yaşam doyumuna etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Çelenk, S. (2013). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. *İlköğretim Online*, 2 (2): 28–34.
- Çelik, S. (2010). İş Ahlakı Uygulamalarının Çalışan Memnuniyeti ile İlişkisi. *İş Ahlakı Dergisi*, 3 (5): 21-40.

- Çelikkaya, H. (2009). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Nobel: Ankara.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2): 207-237.
- Çelikten, M. ve Özkan, H. H. (2018). Öğretmen Performans Değerlendirme Sistemi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15): 806-824.
- Çetin, C., Arslan M. L. ve Dinç, E. (2015). *İnsan kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Beta.
- Çiftçi, E. (2020). *Stres kaynaklarının çalışanların kariyer yönetimlerine etkileri: kamu kurum çalışanları üzerine değerlendirme* (Yüksek Lisans Tezi). Ufuk Üniversitesi, Ankara.
- Çorbacı, S. ve Bostancı, A.B. (2013). Okullarda Öğretmenlere Yönelik Performans Yönetimi Uygulamaları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (Özel Sayı):* 231-247.
- Dalbudak, K. (2022). *Okul etkililiği, okul imajı, öğretmenlerin performansı ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsü* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Demir, A. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin proaktif kişilik özellikleri ile mesleğe yönelik tutum ve kariyer geliştirme arzuları arasındaki ilişki: Elâzığ ili örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Demir, R. ve Murat, M. (2017). Öğretmen Adaylarının Mutluluk, İyimserlik, Yaşam Anlamı ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 347-378.
- Demiralay, B. (2021). *Örgütsel kariyer planlamasının çalışan motivasyonu üzerindeki etkisinin incelenmesi: Otomotiv sektöründe bir araştırma* (Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Demirci, İ. (2017). *Huzurlu ve mutlu yaşamın değerler ve karakter güçleri bağlamında karma bir araştırmayla incelenmesi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Demirel, Ö. (2009). *Öğretme Sanatı*. Pegem: Ankara.

- Demirhan, G., ve Bulut, A. (2020). Eğitim kurumlarında yönetsel tarz ve örgütsel mutluluk. *Anadolu Kültür Araştırma Dergisi*, 4/2.162-176.
- Demiriz, S. ve Ulutaş, İ. (2016). Çocuklar Ne Kadar Mutlu? Bazı Değişkenlere Göre Çocuklarda Mutluluğun Belirlenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1): 16-24.
- Denizli, A. A. ve Dünder, G. (2020). Kariyer Tatmininin Mutluluk Düzeyi Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *İş'te Davranış Dergisi*, 5(1): 17-25.
- Dızman, Ş. (2015). *Türkiye'de Örgün Eğitim Sisteminin Verimlilik Esasına Göre Dönüşümü ve Muhasebe Eğitiminin Bu Dönüşüm Çerçevesinde Yeniden Yapılandırılması*. Ekin: Bursa.
- Dicle, A. N., Başar, M. A., Dağ, N., Beytekin, O. F., Gneydin, S. B. ve Aktepe, V. (2014) Eğitimin Temel Kavramları. H. Arslan (Ed.), *Eğitim Bilimlerine Giriş* içinde (s. 18-21) Çanakkale: Başar.
- Doğan, N. C. (2022). *Öğretmenlik Meslek Kanunu'na Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşleri* (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Doğan, T. (2013). *Beş Faktör Kişilik Özellikleri ve Öznel İyi Oluş*. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 14(1): 56-64.
- Doğan, T. ve Eryılmaz, A. (2013). İki Boyutlu Benlik Saygısı ve Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1(33): 107-117.
- Doğan, Ü. (2021). *Öğretmenlerin kaotik liderlik, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Doğruel, H. (2020). Okullarda Yönetsel Değerlerin Önem Düzeyi ile İş Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Cihanşümül Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 37-68.
- Dölek, G. N., (2023). *Kariyer uzmanlık sisteminin performans yönetimi bağlamında analizi: bakanlıklar kariyer uzmanları araştırması* (Doktora Tezi). Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara.

- Döş, İ., 2013. Mutlu Okul. *Eğitim ve Bilim*, 38(170): 269.
- Duman, S. (2014). *Öğretmen adaylarında özgünlük ve öz-duyarlılığın mutluluk ile ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Duran, D. (2019). *Duygusal emeğin çalışan performansı ve kariyer başarısı üzerine etkisi: otomotiv sektörü üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Duran, T. (2023). *Öğretmen performansını etkileyen faktörler: bir olgu bilim çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Dündar, G. (2013). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Beta: İstanbul.
- Düzgün, O. (2016). *Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Eker, R. (2021). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okul mutluluğuna etkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. İstanbul.
- Elmas, E. (2021). *Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Epsilon: İstanbul.
- Erdoğan E. (2022). *Üniversite öğrencilerinin kariyer kararı verme yetkinlik düzeyleri ile öz yeterlilikleri ve kariyer stresleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Erdoğan, A. (2023). İşyerinde Mutluluk Salgını: Çalışma Arkadaşları ile Sosyalleşme ve İşyerinde Kutlamaların Aracılık Rolü. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 66(3): 7-15.
- Eren, A. (2011). Öğretmen Adaylarının Mesleki Yönelimi, Kariyer Geliştirme Arzuları ve Kariyer Seçim Memnuniyeti. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3): 807-826.

- Erer, B. (2021). İşyeri Mutluluğunun Öncülleri ve Sonuçları Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Pamukkale Üniversitesi İşletme Araştırmaları Dergisi*, 8(1): 215-229.
- Ergün, A. (2009). *İlköğretim okulu 6-7-8.sınıf öğrencilerinin mutlu öğretmen algıları (Beşiktaş örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Ergün, K., G., H. (2023). *Psikolojik dayanıklılık ve öz yeterlilik ile bağlamsal performans arasındaki ilişkide kariyer uyumluluğunun aracı rolünün incelenmesi* (Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Ergüven, H. (2020). *Okul müdürlerinin kullandıkları güdüleyici dil ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Erkuş, H. (2022). *Okul müdürlerinin algılanan duygusal zekâları ile öğretmen mutluluğu arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). On dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Ertong, C. (2018). *Okullarda öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu etkileyen faktörlerin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Ertürk, R., & Aydın, B. (2016). Öğretmenlerin İş Motivasyonları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 147- 173.
- Eryılmaz, A. ve Ercan L. (2011). Öznel İyi Oluşun Cinsiyet, Yaş Grupları ve Kişilik Özellikleri Açısından İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (36): 139-151.
- Eryılmaz, A. ve Kara, A. (2019). Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşlarıyla Kariyer Uyumlulukları Arasında Amaçlar İçin Mücadele Etmenin Aracı Rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(52): 1-21.
- Eskibağ, A. İ. (2014). *Öğretmenlerin denetim uygulamalarına dönük görüşlerinin mesleki doyum ve tutum açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Eslek, S. (2022). *Ortaokul fen bilimleri derslerine FeteMM aktiviteleri entegre edilmesi: Öğrencilerin FeteMM ilgilerine, tutumların ve kariyer hedeflerine etkisi* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Falak, Ö. (2017). *2016 yılı öğretmen performans değerlendirme sisteminin öğretmen ve yöneticilerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Genç, H. Şahin, Y. ve Altuntaş, S. (2020). Öğretmenlerde Mutluluk ve İyimserlik Üzerine Bir Araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1): 178-192.
- George, D. & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Girginer, H. (2022). *Sağlık çalışanlarına yönelik şiddetin intörn doktorların kariyer planlarına etkisi* (Tıpta Uzmanlık). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Göğüş, S. M. (2014). *Özel Okul Yöneticilerinin Liderlik Özelliklerinin Öğretmen Performansı Üzerindeki Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Göl, M. ve Söylemez, E. (2023). Millî Eğitim Kurumlarında Sonuç Odaklıdan Süreç Odaklıya Örgütsel Yönetime Yönelik Performans Yaklaşımlarının Geliştirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3): 249-263.
- Gül, H. ve Oktay, E. (2009). Ücret, Kariyer, İş Tatmini ve Performans Arasındaki İlişkiler: Karaman Valiliğinde Bir Uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(3): 223-238.
- Gülcan, A. ve Nedim Bal, P. (2014). Genç Yetişkin İyimserliğinin Mutluluk ve Yaşam Doyumu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 41-52.
- Gülmez, M. (2010). Öğretmenlerin Statüsü Tavsiyesi (1966 İlo / Unesco Ortak Belgesi). *Eğitim Sen Yayınları*: Ankara.
- Gürbüz, G. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Hatipoğlu, A., ve Kavas, E. (2016). Veli Yaklaşımlarının Öğretmen Performansına Etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4): 1012-1034.

- Hünerli, A. (2019). *Okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen algıları ölçeği* (Yüksek Lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- İzki, Ö. (2019). *Öğretmenlerin iş aile dengesinin performanslarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Kahraman, G. (2021). *Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öznel iyi oluşları ile ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kahveci, G. ve Köse, Ö. (2019). İlk ve Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre Örgütsel Sinizmin Örgütsel Mutluluk Üzerindeki Rolünün İncelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 23(79), 135-156.
- Kahveci, M. (2022). Öğretmenlerin Mesleki Performansları ve Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin İncelenmesi. *Route Educational & Social Science Journal*, 2(3): 360-378
- Kalafat, T. (2014). *Kariyer geleceği algısını etkileyen kişisel faktörlerin belirlenmesine yönelik bir model çalışması* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kalkan, D. (2015). *Anaokullarında öğretmen ve yöneticilerin performans yönetimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi ve karşılaştırılması: Konya örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Mevlâna Üniversitesi, Konya.
- Kangal, A., 2013. Mutluluk Üzerine Kavramsal Bir Değerlendirme ve Türk Hane Halkı İçin Bazı Sonuçlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (44): 214-233.
- Kaplan, İ. ve Gülcan Gürkan, M. (2020). Öğretmen Kariyer Basamaklarının Oluşturulmasına İlişkin Görüşlerin İncelenmesi: Karma Yöntem Araştırması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3): 380-406.
- Kaplan, K., & Gülden, B. (2023). Türkçe öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliği ile ilgili görüşleri. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 10(14): 14-31.
- Kara, G. (2019). *Öğretmen performans değerlendirmelerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

- Karakuş, F. (2017). *Sınırsız kariyerde başarı: Psikolojik ve fiziksel hareketliliğin sübjektif kariyer başarısı üzerinde etkisi ve psikolojik, beşerî ve sosyal sermayenin ara değişken olarak rolü* (Doktora Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Karmaşak, R. (2010). Kişilik, Mesleki Tercih ve Performans İlişkisi: Akademik Personel Üzerine Bir Araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2): 1309-8039.
- Karnak, B. (2020). *Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kaygın, E. ve Zengin Y. (2019). *Kariyer, Temel Kavramlar, Yönetimi ve Güncel Konular*. Eğitim: Konya.
- Kazoğlu, İ. (2014). *Meb öğretmen kariyer basamakları yükselme sisteminin yeniden yapılanmasına yönelik nitel bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Keçeli, İ. (2022). *İlkokul öğretmenlerinin okul iklim algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Kelebek, D. (2023). *Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile okul kültürünün öğretmen performansına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Keven, A. (2011). *Öncü Öğretmen*. İdeal Kültür: İstanbul.
- Kırılmaz, H. (2012). *Sağlık hizmetlerinde performans yönetimi: Sağlık Bakanlığı'na bağlı hastaneler örneği* (Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Kızılkaya, H. (2019). *Öğretmen performans değerlendirme süreciyle ilgili öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Kirazcı, F. (2019). *Üniversite öğrencilerinin kariyer karar verme belirsizliklerinin çeşitli değişkenlerle ilişkilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Koç, H., Yazıcıoğlu, İ. ve Hatipoğlu, H. (2009). Öğretmenlerin İş Doyum Algıları ile 105 Performansları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28: 13-22.
- Korkmaz, G. ve Sadık, F. (2011). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesini Algılama Düzeylerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1): 285-301.
- Korkmaz, O. ve Kırkök, O. (2019). Kariyer Hedefi Geribildirim Ölçeğinin (KHGÖ) Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(2): 494-510.
- Korkut, A. (2019). *Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk, Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Adalet Algılarının Analizi* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Köse, Ö. (2020). *Öğretmen algılarına göre okulların DNA profilleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Kundakçı, H. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğinin imajına ilişkin görüşleri ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kurt K., Ş. (2021). Enformasyonun Duygu Boyutu: Duygusal Bulaşıcılık Perspektifinden Sosyal Ağlarda Duygu Çalışmaları. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 2021(53): 109-136.
- Kurtuldu, S. (2020). *Güncel kariyer yaklaşımlarının kariyer başarısına etkisi* (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kutluca, K. (2022). *Üniversite öğrencilerinin kariyer problem alanları ve kariyer yardımı arama davranışlarının keşfedilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Laçın, N. (2006). *İlköğretim öğretmenlerinin kariyer basamaklarında yükselme sisteminde performans değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri: Kütahya örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Mavisu, H. (2010). *Bireysel kariyer planlamanın aşamalarından biri olarak hedef belirleme ve kariyer başarısı ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Menteşe, A. ve Ağca, V. (2013). Bir Kurumsal Kaynak Planlama Modülü Olarak İnsan Kaynakları Bilgi Sisteminin İKY ve İşletme Performansı Üzerindeki Etkisi: Bir Uygulama. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,37(37): 2009-2012.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2002). Öğretmen Performansının Artırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü, *Milli Eğitim Dergisi*. meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/153-154/
- Millî Eğitim Bakanlığı (2005). Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği. resmigazete.gov.tr.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). Teftiş Kurulu Başkanlığı. meb.gov.tr.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2022). Öğretmenlik Meslek Kanunu Yönetmeliği. mevzuat.gov.tr.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2023). Eğitim Vizyonu. tegm.meb.gov.tr.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. meb.gov.tr.
- Moçoşoğlu, B. ve Kaya, A. (2018). Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik ile Örgütsel Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki: Şanlıurfa İli Örneği. *Harran Education Journal*, 3(1): 52-70.
- Murtezaoğlu, Ç. (2022). *Ergenlerde mutluluk, öz-yeterlilik, sosyal onay ihtiyacı ve akran ilişkilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ordu üniversitesi, Ordu.
- Müftüoğlu, V. Y. ve Erol, İ. (2013). Kariyer Kavramı ve Maden Mühendisleri İçin Kariyer Seçenekleri. *Madencilik Dergisi*, 52(4): 37-43.
- Noe, R. A. (2009). İnsan Kaynaklarının Eğitimi ve Geliştirilmesi. C. Çetin (Ed.), *Kariyerler ve Kariyer Yönetimi* içinde (s. 400-422) İstanbul: Propedia.
- Noe, R. A. (2009). *İnsan Kaynaklarının Eğitimi ve Geliştirilmesi*. (C. Çetin. Çev. Ed.). İstanbul: Beta.
- Odabaşı, S. (2012). *Kariyer Yönetimi*. Kumsaati: İstanbul.
- Okakın, N. (2009). *Çalışma Yaşamında İnsan Kaynakları Yönetimi*. Beta: İstanbul.
- Öner, M. (2013). *Kariyer Doktoru*. Crea: İstanbul.

- Özden, M. C. (2005). *Kariyerimi Baştan Yarat (İnsan Kaynaklarında Yeni Eğilimler)*. İstanbul: Hayat.
- Özen, P. (2011). *Performans, eğitim ilişkisinin irdelenmesi ve çalışan performansının artırılmasında eğitimin rolünün betimlenmesine yönelik bir araştırma* (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Özer, A. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma durumları ile örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Özgenel, M. ve Aktaş, A. (2020). Okul Müdürlerinin Liderlik Stillерinin Öğretmen Performansına Etkisi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama* 3(2): 1-18.
- Özgenel, M. ve Bozkurt, B. N. (2020). Okul Mutluluğunu Etkileyen Bir Faktör: Öğretmenlerin Politik Becerileri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2): 130-149.
- Özkan, M. (2017). *Öğretmen adaylarının psikolojik sağlamlık, duygusal zekâ özellikleri ve kariyer geleceği algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Özkaya, S. (2013). *Performans yönetimi ve kamu sektöründe performans yönetimi* (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Özocak, A. ve Yılmaz, E. (2019). Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirilmelerinin Örgütsel Mutluluklarına Etkisi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(1): 80-94.
- Özocak, A. ve Yılmaz, E. (2020). Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirilmelerinin Örgütsel Mutluluklarına Etkisi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2): 80-94.
- Özpolat, A. (2002). *Sosyolojik Açıdan Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenlerin Yeri (Öğretmen, Öğrenci ve Veli algılarına göre: Zonguldak Örneği)* (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Öztekin, A. (2015). Devletin Asli ve Sürekli Görevleri (Temel Kamu Hizmetleri) ve Özellikleri. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 15(30): 10-19.

- Öztekin, A. (2018). *Eğitim kurumlarında performans değerlendirmelerine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Öztemel, K. (2021). *Kariyer Planlama ve Geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Öztürk, U. (2022). *Tipik ve esnek çalışanların kariyer yaklaşım tutumları ve sübjektif kariyer başarı algısı ilişkisi* (Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Öztürk, Ü. (2006). *Organizasyonlarda Performans Yönetimi*. Sistem: İstanbul.
- Paşaoğlu, D. ve Tekeli, S. (2012). Türkiye’de Banka Çalışanlarının Performansını Etkileyen Faktörler: Eskişehir İli Kamu ve Özel Banka Örneği. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(2): 1309-8039.
- Polat, E. (2022). *Denetim modelleri ile öğretmen performansı ve okul etkililiği arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Polat, Ş. (2019). Öğretim Doyumu ve İş Performansı İlişkisinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(19), 641-651.
- Polat, Ş. ve Özdemir, M. (2018). Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Ölçeğinin (Ömiöö) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1302(46): 428-446.
- Resmi Gazete (2022). Öğretmenlik Meslek Kanunu. resmigazete.gov.tr.
- Resmî Gazete (2022). Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği. resmigazete.gov.tr.
- Sabuncu, Ş. (2015). *Eğitim kurumlarında uygulanan kariyer yönetimi uygulamaları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Kazan İlçesi Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sabuncuoğlu, Z. (2011). *İnsan Kaynakları Yönetimi (Uygulamalı)*. Beta: İstanbul.
- Sağ, V. (2004). *Öğretmenlerin kariyer geliştirme hakkındaki görüşleri ve öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları halinde değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

- Salatan, T. (2017). *Örgüt iklimi performans ilişkisi ortaokul öğretmenleri örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sapsağlam, Ö., Karabulut, R. Ve Ekici, İ. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin kariyer uyumlulukları ve çocuklar için kullandıkları mutluluk artırıcı stratejiler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erken çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(1): 209-227.
- Sarıcı S., H. (2020). *Üniversite öğrencilerinin kariyer planlama faaliyetlerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi: Vakıf üniversitesi örneği* (Yüksek Lisans Tezi). KTO Karatay Üniversitesi, Konya.
- Sarıkoçuncu, E. Ş ve Elmacı, O. (2021). *Sürdürülebilirlik Performansının Değerlendirme Ölçeği: Balanced Scorecard (BSC) ile Entegre Edilmiş Bulanık Analitik Hiyerarşik Prosesi (BAHP) Modeli*. Gazi Kitabevi, Ankara.
- Sayın, S. S. D. (2017). *Okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Sayın, E. (2010). *Öğretimsel liderlik ve ilköğretim okulu yöneticileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Seleoğlu, Ö. D. ve Yiğit, İ. (2021). Psikolojik Sözleşme ve Örgütsel Performans İlişkisinde Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Farklılaştırıcı Rolü: Eğitim ile İlgili Sivil Toplum Kuruluşlarında Araştırma. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23(2): 49-85.
- Semerci,Ç., Semerci, N., Eliüşük, A. ve Kartal, E. (2012). Öğretmenlik Mesleğinin Gündemine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Bartın İli Örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1): 22-40.
- Sevim Özdemir, Z. (2021). *Mutluluk ekonomisi ve akademisyenlerin mutluluk ve yaşam memnuniyetleri üzerine bir inceleme* (Doktora Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

- Seyidoğlu, Y. (2020). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik yeterlikleri ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi, Siirt.
- Sincer, S. (2021). *Öğretmen performansı, örgütsel sadakat ve karizmatik liderlik arasındaki ilişkinin incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Su, Y. (2019). *Eğitim örgütlerinde öğretmen performans değerlendirme sistemi* (Yüksek Lisans tezi). Yıldız teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Süzük, E. (2017). *Üniversite öğrencilerinin lise fizik kimliklerinin kariyer seçimlerine etkisi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Şahin, B. (2020). *Okul müdürlerinin liderlik stillerinin okul mutluluğunu yordama düzeyi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Şaka, D. B. (2023). *Ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışları ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Şen, E., Ateşoğlu, H. ve Akdoğan, S. (2017). Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları, Performans Uygulamaları ve Kurumsallaşmaya İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 9(3): 572-593.
- Şengül, M. ve Demirel, A. (2016). Türkçe Öğretmenlerinin Duygu Dışavurum Tarzları Üzerine Bir İnceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34): 116-133.
- Şentürk, H. (2004). *Belediyelerde Performans Yönetimi*. İlke: İstanbul.
- Şimşek, Ş., M., Çelik, A. ve Akatay, A. (2016). *İnsan Kaynakları Yönetimi ve Kariyer Uygulamaları*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 235–250.

- Taşçıoğlu, C. (2006). *Eğitim sektöründe kariyer yönetimi uygulamalarının örgütsel performans üzerindeki etkileri: Teori ve bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Türk Eğitim Derneğinin Düşünce Kuruluşu (2022). Kariyer basamakları Yönetmeliğine İlişkin Görüşler. tedmem.org.
- Terzi, S. (2017). Öğretmenlerin iş doyumları ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(17): 475-487.
- Timuçin, A. (2013). *Eğitim Sohbetleri*. Bulut: İstanbul
- Tosuntaş, Ş. B. (2017). *Öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımına etki eden faktörler ve öğretmen performansına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Tozkoparan, G. (2021). Örgütsel Stresin Çalışanların Yaşam Doyumu ve Bireysel Performans Algısına Etkileri Üzerine Bir Araştırma. *Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(2): 1881-1910.
- Tozlu, A. (2022). *Kamu yönetiminde kariyer uzmanı personelin iş tatmini ve işten ayrılma niyeti* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Traş, Z., Öztemel, K. ve Koçak, M. (2019). Öğretmen Adaylarının Öznel Niteliklerine Göre Mutluluk Düzeylerinin İncelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1): 47-56.
- Tuna, N. (2018). *Bireylerde kariyer algısı ve örgütlerde yetenek yönetimi uygulamalarının çalışanların öğrenilmiş çaresizlik davranışı üzerindeki rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Turan, B. (2007). *Öğretmenlerin çalışma statülerine göre yeterliklerinin incelenip, öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmelerinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Tunra, K. U. (2023). *Özel okullarda insan kaynakları yönetiminin örgütsel performansı etkilemesinde, pandemi sürecindeki iletişim, inovasyon ve itibarın aracık rolü* (Doktora Tezi). Avrasya Üniversitesi, Trabzon.

- Tüik, 2022. Yaşam Memnuniyeti Araştırması. (tüik. gov.tr, 17 Şubat 2023 tarihli yayımdan alınmıştır)
- Türk Dil Kurumu (2018). Türk Dil Kurumu Sözlüğü. www.tdk.gov.tr.
- Türkmen, S. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin kariyer uyumluluğu, mutluluk düzeyleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Tüz, M. V., (2003). Kariyer Planlamasında Yeni Yaklaşımlar. *Uludağ Üniversitesi Fe-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi* 4(4): 169-176.
- Tüzün, İ. K., ve Çağlar, İ. (2008). Örgütsel Özdeşleşme Kavramı ve İletişim Etkinliği İlişkisi. *Journal of Yasar University*, 3(9):1011-1027.
- Uğur, S. (2019). *Öğrenen okul ile okul mutluluğu arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Uğurlu, T. C. ve Özdemir, S. Ö. (2021). Özel Okulda Mutlu Bir Öğretmen Olmak. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1): 64-84.
- Ulukan, M. (2020). Öğretmenlerin mutluluk ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(73): 620-631.
- Unesco (2013). Herkes için Eğitim (EFA) Küresel İzleme Raporu. unesco.gov.tr.
- Uyaroğlu, E. S. (2019). *Örgütsel bağlılığın örgütsel mutluluğa etkisi: Eğitim sektörü örneği* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Uysal, Ş. K., Oğuzhan, S. Y. ve Aslan, M. (2023). Depresyonun Bağlamsal Performans Üzerine Etkisinde İşyerinde Mutluluğun Aracılık Rolü. *İş ve İnsan Dergisi*, 10(1): 41-49.
- Uzan, M. (2024). *İş yükünün performans ve örgütsel bağlılık üzerine etkisi: Isparta İlinde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenler üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

- Ülker, E, F. (2018). *Aile dostu politikaların iş görenlerin kariyer tatminleri ve yaşam doyumlarına olan etkisi* (Doktora Tezi). Namık Kemal Üniversitesi, Tekirdağ.
- Üstün, O. (2022). *Spor bilimleri sınavlarına hazırlanan adayların kariyer farkındalıkları ile gelecek kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Yalçın, M. (2022). *Kariyerizmin örgüt yararına etik olmayan davranışta bulunma üzerindeki etkisi: kariyer tatmininin düzenleyici rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Yam, F.C. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin mutlulukla ilgili düşüncelerinin değerlendirilmesi: Nitel bir çalışma. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 262-281.
- Yavuz, S. (2006). *İşletmelerde kariyer yönetimi ve uygulamadan bir örnek*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yazıcı, Ş. (2020). *Öğretmenlerin öğrenme çevikliği, değişime hazır olma durumları ve performansları arasındaki ilişkiler örüntüsü* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Yemenici, D, A. (2021). *Örgütlerdeki yönetim tarzı algısının çalışanların izlenim yönetimi ve kariyer tatmini ile olan ilişkisi: düzce ili imalat sektöründe bir araştırma* (Doktora Tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Yeşiltaş, A., Şahin, S. ve Serezli, G. (2019). Çalışan Mutluluğunun ve İşe Bağlılığın Örgüt Performansına Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(30): 664-673.
- Yetkin, A. (2020). *İlkokulda okuduğunu anlama yaratıcı okuma eleştirel düşünme ve üstbilişsel farkındalık: İlişkisel tarama modelinde bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Yıldırım, K. ve Karadeniz, Ş. (2022). Araştırmacı Öğretmen Kimliğinin Gelişim Süreci. *Atatürk Üniversitesi Yayınları*, 46(1): 20-35.
- Yıldırım, S. (2011). *Okulda performans yönetimine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri: Antalya ili örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz üniversitesi, Antalya.

- Yılmaz, E. & Izgar, H. (2009). İlköğretimde Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumlarının Okullardaki Örgütsel Yaratıcılık Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(3): 943– 951.
- Yılmaz, E. ve Aslan, H. (2013). Öğretmenlerin iş yerindeki yalnızlıkları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3): 59-69.
- Yılmaz, S. (2017). *Özel öğretim kurumlarında kariyer yönetimi ve performans değerlendirme sisteminin okul yöneticileri ve öğretmenlerin başarılarına yansımaları* (Yüksek Lisans tezi). Ufuk Üniversitesi, Ankara.
- Yurdaöz, B. A. (2018). *Meslek liselerindeki yöneticilerin gösterdiği etik liderlik tipi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Yurttakal, E. (2019). *Türkiye’de bedensel engellilerin istihdamı: Kariyer meslekler örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara.
- Yükçü, S. ve Atağan, G. (2009). Etkinlik, Etkililik ve Verimlilik Kavramların Yarattığı Karışıklık. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(4): 1-13.
- Zel, U. (2002). İş Arenasında Kadın Yöneticilerin Algılanması ve Kraliçe Arı Sendromu. *Amme İdaresi Dergisi*, 35(2): 40.
- Zeyrek, A. O. (2008). *Millî Eğitim Bakanlığı 2005 öğretmenlik kariyer basamakları yükselme sınavında öğretmenlerin başarı durumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul İli Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

<https://www.meb.gov.tr/ogretmenlik-meslek-kanunu-teklifi/haber/24963/tr>

EKLER

EK 1

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli meslektaşım,

Aşağıda vereceğiniz cevaplar bilimsel bir çalışmaya katkı sağlayacaktır. Kişisel bilgileriniz kimseyle paylaşılmayacaktır. Her bir ifadeyi dikkatli bir şekilde okuyunuz ve aşağıda verilen ölçütlere göre ifadelerin sağında bırakılan kutucuklara size en uygun olan seçeneği bularak "X" işaretiyle belirtiniz. Her madde için sadece bir seçeneği işaretleyiniz ve lütfen boş madde bırakmayınız. Samimi cevaplarınız için teşekkür ederim.

Gülden HARMANDAL
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Cinsiyet	<input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek
Yaş	<input type="checkbox"/> 24 yaş ve altı, <input type="checkbox"/> 25-30 yaş, <input type="checkbox"/> 31-35 yaş, <input type="checkbox"/> 36-40 yaş, <input type="checkbox"/> 41-45 yaş, <input type="checkbox"/> 46-55 yaş, <input type="checkbox"/> 56 yaş ve üzeri
Mesleki Kıdem	<input type="checkbox"/> 1-1 yıl, <input type="checkbox"/> 2-5 yıl, <input type="checkbox"/> 6-10 yıl, <input type="checkbox"/> 11-15 yıl, <input type="checkbox"/> 16-20 yıl, <input type="checkbox"/> 21 yıl ve üstü
Eğitim Düzeyi	<input type="checkbox"/> Ön Lisans <input type="checkbox"/> Lisans <input type="checkbox"/> Lisansüstü
Okul Düzeyi	<input type="checkbox"/> Anaokulu <input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise

EK 2**ÖĞRETMENLERİN KARIYER HEDEFLERİNİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ**

	Kariyer Hedef ve Beklentileri	Sizin Katılma Düzeyiniz					Eğitim Kurumlarında Gerçekleşmesi				
		Hiç	Çok Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tam	Hiç	Çok Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tam
1	Kariyerim için mesleğimle ilgili yayınları takip etmek										
2	Kariyerim için okulda ders dışı sosyal faaliyetler düzenlemek										
3	Kariyerim için hizmetçi eğitim faaliyetlerine katılmak										
4	Kariyerim için mesleki anlamda kendimi geliştirmek										
5	Kariyerim için ilgili mevzuattaki değişiklik ve yenilikleri takip etmek										
6	Alanımla ilgili lisans üstü eğitim yapmak										
7	On yıl sonra hangi noktada olduğumu bilmek										
8	Mesleğimde başarılı olduğum zaman ödüllendirilmek										
9	Öğretmenlik mesleğinin toplumdaki statüsünü arttırmak										
10	Öğretmenlerin kariyer gelişimlerini objektif kriterlere dayandırmak										
11	Mesleğinde başarılı olan öğretmenin maaşında artış sağlamak										
12	Öğretmenlere kendi alanlarında ilerleme fırsatı vermek										
13	Öğretmenlerin kariyer basamaklarının statü tanımlarını açıkça ortaya koymak										
14	Kariyer statüsü yükselen öğretmenin yetki ve sorumluluklarını arttırmak										
15	Öğretmenin kariyer gelişiminde çok yönlü değerlendirme yaklaşımlarını kullanmak										
16	Kendi yetkinliklerimi dikkate alıp mesleki gelişim planı hazırlayarak kariyer gelişimimi sağlamak										
17	Mesleki gelişim planımı uygularken diğer meslektaşlarımdan yardım almak										
18	Mesleki gelişimimi desteklemek için bilgi teknolojilerinden yararlanmak										
19	Alanımla ilgili yurt içi veya yurt dışı çalışmalarını takip etmek										
20	Hem kişisel hem de mesleki duyarlılığımı arttırmak için kültür sanat etkinliklerine katılmak										
21	Eğitim kurumlarındaki kariyer yönetimi çalışmalarında öğretmenlerin hedef ve beklentilerini dikkate almak										
22	Kariyer yapma isteğinde bireysel güç ve yetkinliğin farkında olmak										
23	Kariyer gelişimi için çalışma şartlarını iyileştirmek										
24	Kariyer gelişimi ile hizmet verilen okulun gelişip iyileşmesine de katkı sağlamak										
25	Öğretmenlik mesleğinde kariyer yapmak olanaksızdır.										

EK 3**OKUL ÖRGÜTSEL MUTLULUK ÖLÇEĞİ**

	Okul Örgütsel Mutluluk Ölçeği	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Okulda yaptığım işlere değer verilir.	1	2	3	4	5
2	Okulda sorumluluklarımı yerine getirebilecek yetkiye sahibim.	1	2	3	4	5
3	Görevlerimi yerine getirirken, yöneticilerimin desteğini hissederim.	1	2	3	4	5
4	Sınıf ile ilgili problemleri okul yönetimi ile rahatlıkla paylaşıyorum.	1	2	3	4	5
5	Okulumda alınan kararlara katılımım sağlanır.	1	2	3	4	5
6	Öğretmenler yönetim sürecine dâhil edilir.	1	2	3	4	5
7	Okul yöneticilerimiz ile iletişime geçmek kolaydır.	1	2	3	4	5
8	Okulda fikirlerimi rahatlıkla ifade ederim.	1	2	3	4	5
9	Okul yönetimi, öğretmenin haklı olduğunu inandığı konularda öğretmenine sahip çıkar.	1	2	3	4	5
10	Okul yönetimi, öğretmenlerin motivasyonunu artırıcı faaliyetlerde bulunur.	1	2	3	4	5
11	Okul yönetimi, öğrencilerle yaşanan sorunları çözüme ulaştırmaya çalışır.	1	2	3	4	5
12	Okul yönetimi, görev ve sorumluluklarını yerine getirir.	1	2	3	4	5
13	Okul yönetimi, veli ile yaşadığım sorunlarda bana destek olur.	1	2	3	4	5
14	Okul yönetimi, görev dağılımında adildir.	1	2	3	4	5
15	Okul yönetimi görev dağılımında yeterliliklerimi dikkate alır.	1	2	3	4	5
16	Okul yönetimi öğretmenlerin performansları ile ilgili geri bildirimlerde bulunur.	1	2	3	4	5
17	Okul yönetimi mesleki gelişimimi destekler.	1	2	3	4	5
18	Öğrencilerime karşı sabırlı davranırım.	1	2	3	4	5
19	Öğrencilere karşı tutarlı davranırım.	1	2	3	4	5
20	Öğretmenlik mesleğine karşı aidiyet duygusu yüksek kişilerle çalışmaktan zevk alırım.	1	2	3	4	5
21	Çalıştığım okula “Bu okul benim okulum” diyerek sahip çıkarım.	1	2	3	4	5
22	Okulda eğitim - öğretim amaçlarına ulaşmak için fedakârlıkta bulunurum.	1	2	3	4	5
23	Meslektaşlarımla uyum içerisinde çalışırım.	1	2	3	4	5

	Okul Örgütsel Mutluluk Ölçeği	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
24	Okul yönetimi ile uyum içinde çalışırım.	1	2	3	4	5
25	Mesleki değişikliklere uyum sağlarım.	1	2	3	4	5
26	Çalışma arkadaşlarımdan yeni şeyler öğrenmek beni mutlu eder.	1	2	3	4	5
27	Meslektaşlarım kişisel görüşlerime saygı duyar.	1	2	3	4	5
28	İhtiyaç duyduğumda meslektaşlarımdan destek isteyebilirim.	1	2	3	4	5
29	Meslektaşlarımla etkili iletişim kurarım.	1	2	3	4	5
30	İsteddiğimde meslektaşlarımdan destek alabilirim.	1	2	3	4	5
31	Okulda olmak beni mutlu eder.	1	2	3	4	5
32	Eğitim öğretim saatleri dışında da okulda bulunmaktan mutlu olurum.	1	2	3	4	5
33	Okulda iken kendimi huzurlu hissederim.	1	2	3	4	5
34	Okulda harcadığım zaman beni mutlu eder.	1	2	3	4	5
35	Yaptığım işe karşılık aldığım maaş yeterli değildir .	1	2	3	4	5
36	Aldığım maaşın yetersizliği beni ek iş yapmaya zorlamaktadır.	1	2	3	4	5
37	Okulun maddi ihtiyaçlarını karşılamak için velilerden destek almak zorunda kalıyorum.	1	2	3	4	5
38	Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek çevrede çalışmak isterim.	1	2	3	4	5

EK 4**ÖĞRETMEN PERFORMANS DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ**

Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği		Çok az	Az	Orta	İyi	Çok İyi
		1	2	3	4	5
1.	Alanımla ilgili konu ve kavramlara hâkimimdir.					
2.	Alanımın öğretim programını tüm öğeleri ile bilirim.					
3.	Öğretmenlik mesleğini ilgilendiren mevzuat bilgisine sahibim.					
4.	Planlarım tüm boyutlarıyla alanımın öğretim programına uygundur.					
5.	Planları öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve ihtiyaçlarına göre hazırlarım.					
6.	Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun öğrenme ortamı hazırlarım.					
7.	Öğrenme ortamlarında güvenliğe ilişkin tedbirleri alırım.					
8.	Öğrenme ortamlarını kazanımların özelliklerine göre düzenlerim.					
9.	Öğrenme ortamlarını farklı duylara hitap edecek biçimde düzenlerim.					
10.	Öğrenme ortamlarını öğrenmeyi destekleyen uygun öğretim materyalleri ile desteklerim.					
11.	Türkçeyi kurallarına uygun akıcı ve anlaşılır konuşurum.					
12.	Beden dilini ve ses tonunu doğru kullanırım.					
13.	Yönetici ve meslektaşlarımla etkili iletişim kurarım.					
14.	Velilerle etkili iletişim kurarım.					
15.	Öğrencilerle etkili iletişim kurarım.					
16.	Eğitim öğretim sürecindeki kişi, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yaparım.					
17.	Eğitim öğretim sürecindeki ailelerle iş birliği yaparım.					
18.	Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlarım.					
19.	Öğrencilerimi kazanımlardan haberdar ederim.					
20.	Öğrencilerimin yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olurum.					
21.	Ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını öğrenme süreçlerine uygun olarak seçerim.					
22.	Ölçme sürecine ilişkin öğrenci kaygılarını giderici çalışmalar yaparım.					
23.	Süreç odaklı, tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanırım.					
24.	Ölçme değerlendirme sonuçlarına ilişkin paydaşlara düzenli geri bildirim veririm.					
25.	Ders giriş-çıkış saatlerine uyarım.					
26.	Doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunmasına duyarlıyım.					
27.	Çocuk ve insan haklarına duyarlıyım.					
28.	Öğrencilerin milli ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunurum.					
29.	Kişisel bakımına ve sağlığına özen gösteririm.					
30.	Tutum ve davranışlarıyla öğrencilere rol model olurum.					
31.	Bireysel ve kültürel farklılıklara saygılıyım.					
32.	İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alırım.					
33.	Her öğrenciyi insan ve birey olarak değer veririm.					
34.	Mesleki etik ilkelere uygun davranırım.					

EK 5

ÖĞRETMENLERİN KARIYER HEDEFLERİNİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ İZİNİ

BURCU ALTUNIŞIK (2010) da geliştirilmiş KARIYER HEDEFLERİ ÖLÇEĞİ İZİNİ

Gelen Kutusu X

X

🌐

📄

G

Gülden Harmandal

Alıcı: valtınok

12 Ocak Per 10:57

☆

🔄

⋮

Sayın hocam, merhaba. Nasılsınız?

Ben İstanbul Mevlana Anadolu Lisesi'nde Biyoloji Öğretmeni olarak görev alan GÜLDEN HARMANDAL. Aynı zamanda Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi Dalında Tezli Yüksek Lisans yapmaktayım. Tez çalışmamda, Öğrenciniz Burcu Altunışık ile birlikte 2010 yılında geliştirdiğiniz ve "Öğretmenlerin Kariyer Hedeflerinin Eğitim Kurumlarındaki Kariyer Yönetimi Uygulamalarına Yansımaları Üzerine Öğretmen Algıları" çalışmanızda kullandığınız "Öğretmenlerin Kariyer Hedeflerini Belirleme Ölçeği" izniniz olursa kullanmak istiyorum.

Öğrencinin Burcu Altunışık'ın iletişim bilgilerine ulaşamadığım için size yazmak istedim.

Destüğünüz için teşekkür ederim.

V

VİCDAN ALTINOK

Alıcı: ben

12 Ocak Per 20:33

☆

🔄

⋮

Merhaba, ölçeği tabii ki kullanabilirsiniz. Çalışmada başarılar dilerim.

— Orjinal Mesaj —

Kimden: Gülden Harmandal

Kime:

Gönderilenler: Thu, 12 Jan 2023 10:57:08 +0300 (TRT)

Konu: BURCU ALTUNIŞIK (2010) da geliştirilmiş KARIYER HEDEFLERİ ÖLÇEĞİ İZİNİ

EK 6

OKUL ÖRGÜTSEL MUTLULUK ÖLÇEĞİ İZNI

Okul Örgütsel Mutluluk Ölçeği (OÖMÖ) KULLANIM İZNI Gelen Kutusu



Gülden Harmandal

Alıcı: otgan

29 Ocak Paz 15:03 ☆ ↶ ⓘ

Sayın hocam, merhaba.

Adım Gülden Harmandal. İstanbul'da Mevlana Anadolu Lisesi'nde kadrolu çalışan biyoloji öğretmeniyim. Aynı zamanda İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalında Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim. 2015 yılı Doktora öğrenciniz Ayhan Bulut'un "**Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Mutluluk Algılarının İncelenmesi: Bir norm Çalışması**" Doktora Tez çalışmasında geliştirip kullandığınız **Okul Örgütsel Mutluluk Ölçeğini** müsadeniz olursa kendi tez çalışmamda kullanmak istiyorum.

Sayın hocam, uzun zamandır araştırmama rağmen öğrenciniz Ayhan Bulut'un iletişim bilgilerine ulaşamadım. O yüzden izni sizden almak istedim. Ayhan Bulut'un iletişim bilgileri sizde mevcut ise paylaşırsanız sevinirim, sizde de yoksa sizin desteğinizi rica ederim.

Desteğiniz için şimdiden teşekkür ederim.



Habib ÖZKAN

Alıcı: ben

30 Ocak Paz 13:57 ☆ ↶ ⓘ

Sayın Gülden Harmandal,
Okul örgütsel mutluluk ölçeğini yapacağınız araştırmada kullanabilirsiniz
başarılar.

Prof. Dr. Habib ÖZKAN

EK 7

ÖĞRETMEN PERFORMANS DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ İZİNİ

ÖĞRETMEN PERFORMANS DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ İZİNİ Gelen Kutusu x



G

Güliden Harmandal

Alici: Mustafa ▾

12 Ocak Per 10:00



Sayın hocam merhaba. Nasılsınız?

Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrenciniz Güliden Harmandal ben. Tez çalışmam da eğer sizde uygun görürseniz "ÖĞRETMEN PERFORMANS DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ" nizi kullanmak isterim. Müsadeniz olduğunda ölçeği benimle paylaşmanızı rica ederim. Teşekkür ederim.

M

Mustafa ÖZGENEL

Alici: ben ▾

12 Ocak Per 23:06



Değerli Güliden hocam merhaba

Performans ölçeğini çalışmanızda kullanabilirsiniz.
Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.



EK 8

ARAŞTIRMA İZİNLERİ

BELGE TARİHİ: 6.12.2023 BELGE SAYISI: 2300016224



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-59090411-44-88356695
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Gülden
HARMANDALI)

30.10.2023

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 10.10.2023 tarihli ve 86697545 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Ayşe Nur ÇALIKÇI
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

Ek:
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Rapor Örneği
3- Ölçekler

Sayı : E-20292139-050.01.04-54500
Konu : Etik Kurul Kararları

Sayın Gülden HARMANDAL
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans
Programı Öğrencisi

"Öğretmenlerin Kariyer Hedefleri ile Örgütsel Performans ve Örgütsel Mutluluk Algıları Arasındaki İlişki" başlıklı araştırmanız, kurulumuzun 03.05.2023 tarihli ve 2023/04 sayılı toplantısında değerlendirilerek, araştırmanızın etik açıdan uygun bulunduğu katılanların oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Kadir CANATAN
Kurul Başkanı

Ek:9-Güliden Harmandal Etik Onay Belgesi (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BS43D2S0S9* Pin Kodu : 87252
Adres: Halkalı Caddesi No: 281 Küçükçekmece/İstanbul
Telefon: 444 97 98 Faks: +90 (212) 693 82 29
e-Posta: bilgi@izu.edu.tr Web: www.izu.edu.tr
Kep Adresi: izu@hs01.kep.tr

Belge Takip Adresi : https://ebys.izu.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx

Bilgi için: Zeynep Funda TEZ
KURTULUŞ
Unvanı: Yeminli Katip
Tel No: +902126929606



ÖZGEÇMİŞ

Gülden HARMANDAL

A. EĞİTİM

Yüksek Lisans: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bölümü,
2024, İstanbul

Lisans: Ege Üniversitesi, Fen Fakültesi Biyoloji Bölümü, İzmir

B. MESLEKİ DENEYİM

- | | |
|------------|---|
| 2008- 2010 | Etiler Fen Bilimleri Dershanesi |
| 2010- 2013 | Özel Okyanus Eğitim Kurumları |
| 2013- 2014 | Özel Uğur Hazırlık Lisesi |
| 2014- 2019 | Fahrettin Özüdoğru Çok Programlı Anadolu Lisesi |
| 2019 | Mevlâna Anadolu Lisesi |