

ARAŞTIRMA VE DENEYİM  
DERGİSİ (ADEDER)

RESEARCH AND EXPERIENCE  
JOURNAL (REJ)

Cilt 9 Sayı 1  
Haziran 2024

E-ISSN: 2548-1282

[adedereditor@gmail.com](mailto:adedereditor@gmail.com)

<http://dergipark.gov.tr/adeder>

## ARAŞTIRMA VE DENEYİM DERGİSİ (ADEDER)

RESEARCH AND EXPERIENCE JOURNAL (REJ)

Cilt 9 Sayı 1

Haziran 2024

### ARAŞTIRMA MAKALELERİ

Emine AKKAŞ BAYSAL, Gurbüz OCAK. **Öğretmenlik Kariyer Basamakları Uygulamasına Yönelik Öğretmen Görüşleri**.....1-27

Abdullah MERT. **Ortaokul Öğrencilerinde Dijital Oyun Bağımlılığının Saldırganlık Üzerindeki İlişkinin İncelenmesi**.....28-36

Yeliz Temli Durmuş. **Ortaokul Öğretmenlerinin İfadeleriyle Mobbingin Gündelik Yaşama Etkileri**.....37-48

**HAKEM KURULU**

Prof. Dr. Güldem DÖNEL AKGL, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Doç. Dr. Dürdane LAFÇI TOR, Erciyes Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet Veysi Babayiğit, Batman Üniversitesi

Doç. Dr. Oğuzhan ÇOLAKKADIOĞLU, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi

Dr. Öğr. Ü. Cenk YOLDAŐ, Manisa Celâl Bayar Üniversitesi

Dr. Öğr. Ü. Fatıma Firdevs ADAM, Cumhuriyet Üniversitesi

# ÖĞRETMENLİK KARIYER BASAMAKLARI UYGULAMASINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

## THE OPINIONS OF TEACHERS ON THE TEACHING CAREER STEPS

### Araştırma Makalesi

Emine AKKAŞ BAYSAL<sup>1</sup>, Gürbüz OCAK<sup>2</sup>

*Makale gönderim tarihi: 9 Kasım 2023*

*Makale kabul tarihi : 22 Haziran 2024*

#### Özet

Bu araştırmanın amacı 2022 yılında uygulamaya yeniden koyulan Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavına girerek "uzman öğretmen ya da başöğretmen" unvanını alacak öğretmenlerin yeni kariyer sistemi ve sınavına ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Nitel bir araştırma olarak desenlenen çalışmada olgubilim yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya çeşitli kademe ve branşlardan toplam elli dokuz öğretmen katılmıştır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin kuramları dikkate alarak hazırlanan ve çevrimiçi ortamda uygulanan görüşme formu ile elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulguları öğretmenlerin kariyer basamakları ile farklı görüşlere sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin bir kısmı öğretmenlik mesleğinde kariyer basamaklarının olması gerektiğini savunurken bir kısmı böyle bir sınıflama olmaması gerektiğini ifade etmektedirler. Bu durum kariyer basamakları ile ilgili uygulamanın tam anlaşılmadığını göstermektedir. Ayrıca kariyer basamaklarının uygulanma şekli ile ilgili de öğretmenlerin görüş farklılıklarına sahip olduğu görülmektedir. Buradan hareketle kariyer basamakları ile yapılacak ileriki çalışmalarda her bir branş dikkate alınarak daha alana özgü çalışmalar gerçekleştirilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Başöğretmen, kariyer, öğretmenlik mesleği, sınav, uzman öğretmen

#### Abstract

The aim of this research is to examine the opinions of teachers about the new career system and exam, who will take the "Expert teacher or head teacher" title by taking the Examination for Advancement in the Teaching Career Levels, which was put into practice again in 2022. The phenomenological method was used in the study, which was designed as a qualitative research. A total of fifty-nine teachers from various levels and branches participated in the study. The research data were obtained by the interview form, which was prepared by the researchers considering the theories related to the teaching career steps and applied in the online environment. Descriptive analysis method was used to analyze the obtained data. Research findings show that teachers have different views on career ladders. While some of the teachers argue that there should be career steps in the teaching profession, some of them state that there should be no such classification. This situation shows that the practice related to career ladders is not fully understood. In addition, it is seen that teachers have differences of opinion about the way the career steps are applied. From this point of view, more field-specific studies can be carried out by considering each branch in future studies to be carried out with career steps.

**Keywords:** Head teacher, career, teaching profession, exam, specialist teacher

<sup>1</sup>Dr. Öğr. Uyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, [akkasemine85@hotmail.com](mailto:akkasemine85@hotmail.com), ORCID ID: 0000-0002-5711-0847

<sup>2</sup>Prof. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, [gurbuzocak@gmail.com](mailto:gurbuzocak@gmail.com), ORCID ID: 0000-0001-8568-0364

## GİRİŞ

Eğitim sisteminin başarısı, belki de yeryüzünün en eski ve en yaygın mesleklerinden birisi olan öğretmenlik mesleğinin niteliği ile doğru orantılıdır (Gündoğdu ve Kızıldaş, 2007). Öğretmenler, okulu okul yapan, okuldaki eğitim ve diğer yan hizmetleri sunan profesyonellerdir. Bu anlamda okuldaki öğretim etkinlikleri, konusunda uzman olan öğretmenler tarafından gerçekleştirilir. Öğretmenlik mesleği, toplumsal yaşamın olmazsa olmazıdır. İhtiyaç sahibi olan öğrencilere zihinsel, bedensel ve duygusal emek harcamak zorundadırlar (Aydın, 2018). Bu anlamda öğretmenlik sadece belli saatlerde mesai harcayan bir meslek olmanın çok daha ötesinde ve bir gönül işidir.

Türk Dil Kurumu (2018), kariyer kavramını bir meslekte zaman ve çalışmayla elde edilen aşama, başarı ve uzmanlık olarak tanımlanmaktadır. Sümer'e (1999) göre kariyer bir kişinin iş yaşantısındaki etkinlik, sorumluluk, tutum ve davranışlarının gelişimidir. Öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri ve geliştirmeleri kariyerlerindeki gelişmeyi de beraberinde getirmektedir. Öğretmenin kariyer gelişimi sağlandığında, öğretmenin kuruma bağlılığı artar, geleceğini görür ve kendini önemli hisseder (Bakioğlu ve İnandı, 2001). Mesleki anlamda geliştikçe, alanlarında uzmanlaştıkça veya yeni bakış açıları kazandıkça, çeşitli kariyer evreleri arasında geçiş yaparlar. Her yeni aşama, öğretmenlerin yeni deneyimler kazanmaları ile ortaya çıkmaktadır. Çeşitli kariyer evrelerinde öğretmenlerin algıları, fikirleri, kaygıları, endişeleri ve beklentileri yani geleceğe ilişkin umutları ve düşünceleri sürekli olarak değişime uğramaktadır (Aydın, 2018). Öğretmenlerin kariyerleri, zamanla çalışma ve tecrübeyle elde ettikleri başarı, uzmanlık ve iş yaşantısındaki gelişimleri ile şekillenir; bu süreçte kendilerini yenileyip geliştirdikçe mesleki anlamda ilerleme kaydederek.

Dünya ve Avrupa topluluğu eğitim kalitesini ve standartlarını yükseltmek için öğretmenlere yeni görevler ve roller yüklemektedir. Öğretmen okulda sadece ders veren değil, okul dışındaki sosyal ve ekonomik çevreyle ilişki kuran, rehberlik ve düzenleyicilik yaparak, gençleri okuldan çalışma hayatına, dış dünyaya hazırlamada aktif rol alan kişidir. Son 50 yıl içinde eğitim alanında yaşanan tüm modernleşme çabalarına rağmen, öğretmenlerin eğitim sistemi içindeki rolü ve yükü azalmamış, tam tersine rollerinde meydana gelen dönüşümler ile birlikte daha da artmıştır (Türk, 1999). Öğretmenlikte kariyer anlayışı, sadece çalışma ve istihdam koşullarındaki değişikliklerle ve öğretmenlere ödenen maaş açısından değil, aynı zamanda öğretmenlerin statüsündeki ve toplumsal algıdaki politik ve sosyal değişim açısından da önemlidir.

Öğretmenlik mesleğini tercih eden ve bir öğretim ortamında bu mesleği icra eden bir bireyin ortalama 25-30 sene çalıştığı değerlendirildiğinde bu süreçte çeşitli kariyer basamaklarından geçmesi kaçınılmazdır. Mesleğe başladığı ilk yıllar çoğunlukla mesleğe alışma, rutinleri öğrenme ve alan bilgisini uygulamada gerçekleştirme gibi temel edinimler ile geçmektedir. Ortalara doğru ilerlendiğinde öğretmenlerin ilk yıllarda elde etmiş oldukları pek çok kazanımın aktif bir şekilde uygulandığı ve mesleki deneyimlerini zenginleştirdiği bilinmektedir. Meslekteki son yılları ise bir taraftan bütün deneyimlerini aktarırken diğer taraftan kariyerinin sonundaki hayatını şekillendirmekle geçmektedir. Elbette bu sınıflandırma son derece yüzeyseldir. 1970'li yılların başından itibaren öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi dönemlerdeki mesleki gelişim süreçlerini inceleyen araştırmacılar, öğretmenlerin farklı gelişim gösterdiğini fark etmiş ve kariyer aşamaları için farklı modeller önermişlerdir. Öğretmenlerin mesleki gelişim aşamalarının belirlenmesindeki temel amaç, mesleki gelişimde karşılaşılan sorunları tespit etmek, bu zorlukların üstesinden gelmelerine rehberlik etmek ve nihayetinde öğretmenlerin sınıf içindeki performanslarını ve eğitimin kalitesini artırmaktır (Christensen, Burke, Fessler ve Hagstrom, 1983). Dolayısıyla, öğretmenlerin mesleki gelişim aşamalarının incelenmesinin temel amacı, meslekte yaşanan zorlukların belirlenerek öğretmenlere rehberlik etmek ve sınıf içindeki performansı ve eğitim kalitesini artırmaktır.

Alanyazında kariyer basamaklarındaki sınıflamaya ilişkin çeşitli sınıflamalar mevcuttur. Örneğin; Fuller (1969) "Endişeler Teorisinde" öğretmenlik mesleğini çeşitli kariyer basamaklarına ayırmıştır. Katz (1972) "Öğretmen Kariyer Modelini", Huberman (1989) "Yedi Aşamalı Öğretmen Kariyer Modelini" ile Fessler ve Christensen (1992) ise sekiz aşamalı kariyer modeli geliştirmişlerdir. Huberman'a (1989) göre öğretmenlerin kariyer gelişimi, kişisel deneyimleri, sosyal çevreyi ve örgütsel faktörleri etkileyerek şekillenir. Bu nedenle Fessler ve Christensen (1992) öğretmenlerin kariyer döngülerinin doğrusal olmadığını, bu faktörlere tepkilerini yansıttıklarını, farklı aşamalardan geçtiklerini ve hatta belirli aşamaları atlayabildiklerini savunmaktadırlar. Bu çalışmada özellikle

Huberman (1989) ile Fessler ve Christensen (1992) tarafından geliştirilen modeller dikkate alınmış ve araştırma verileri bu bağlamda toplanmıştır. Bu modellerin alt basamakları Aydın (2018) tarafından şu şekilde özetlenmiştir:

Kariyer basamağının birinci evresi “Meslek Öncesi Hazırlık ve Gurur Duyuma Aşaması” olarak adlandırılmaktadır. Geç ergenlik ve yirmili yaşların başları, 17-24 yaş arası bir süreci kapsamaktadır. Bireyler ebeveynlerinden bağımsızdırlar, geçici bir kimlik oluştururlar, hayaller kurarlar ve akıl hocaları ararlar (Christensen, Burke, Fessler ve Hagstrom, 1983). Hizmet öncesi aşama olarak da adlandırılan bu evre, bireylerin belli bir profesyonel rol için hazırlanmasını kapsayan dönemdir. Genellikle bir yükseköğretim kurumunda geçer. Öğretmenler bu basamakta kariyerlerinin başlangıç safhasını oluşturacak bilgi birikimini oluştururlar (Fessler ve Christensen, 1992). Ülkemizde devlete bağlı kurumlarında öğretmen olmak isteyen adaylar KPSS sınavı için hazırlık yaparlar ve kariyerlerinin başlangıç noktası için gerekli hazırlıklarını tamamlarlar.

İkinci evre “Hayatta Kalma ve İşe Alışma Aşamasıdır”. Bu aşamada öğretmenler genellikle 24-28 yaşları arasındadır (Sikes, Measor ve Woods, 1985). Mesleğe yeni başlayan öğretmenler, sınıf içinde hayatta kalmaya çalıştıkları bir dönem yaşarlar. Hayatta kalma evresinin en önemli özelliklerinden biri de öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları teorik eğitim ile okul ve sınıf ortamındaki uygulamanın birbiri ile uyuşmadığını algıladıkları zaman yaşadıkları “gerçeklik şokudur.” Öğretmen adaylarının başarmayı hedefledikleri idealler ile sınıf gerçekleri arasındaki tutarsızlıklar, yetersizlikler ve kendini hazır hissetmeme duyguları da aday öğretmenlerin yoğun bir mücadele vermesini gerektirmektedir. Huberman’a (1989) göre bu süreç bir yıl ile üç yıl arasında sürebilmektedir.

Kariyer basamaklarındaki üçüncü evre “İstikrar, Güçlenme ve Yeterlik Aşamasıdır”. Öğretmenler için gelişme aşaması da denebilecek bu evre, öğretim becerilerinin geliştirilmesi konusunda dikkatlerin yoğunlaştığı bir aşamadır (Vonk,1989). Huberman (1989) bu sürecin mesleğin dördüncü ve altıncı yılları arasında gerçekleştiğini ifade etmektedir. Öğretmenler bu evrede kendilerini sınıf ortamında daha rahatlamış hissederler, uygun öğretim yöntemleri geliştirirler, yenilik arayışına girerler ve pedagojiye daha fazla ilgi duyarlar (Sikes, Measor ve Woods, 1985).

“Yenilenme, Coşku ve Uсталık Aşaması” dördüncü evre olarak kabul edilir. Bu aşama Huberman’a göre (1989) yedi ile on sekizinci yıl arasında sürmektedir. Farklı bir yaklaşım kullanan Vonk (1989) bu aşamayı “ilk profesyonellik aşaması” olarak isimlendirmiştir. Genellikle öğretmenliğin üçüncü ya da dördüncü yılında, öğretmenler aynı şeyleri yapmaktan sıkılmaya başlarlar ve tatil günlerini dört gözle beklerler. Bu tekdüzelik öğretmenleri yeni arayışlara da itmeye başlar.

Beşinci evre “Mesleki Hüsrana, Hayal Kırıklığı ve Yeniden Değerlendirme” aşamasıdır. Öğretmenlik mesleğinde kazanılan yetkinlik ve deneyimden sonra Fessler ve Christensen’e göre (1992) bir mesleki hüsrana dönemi yaşanabilmektedir. Bir öğretmenin sınıftaki etkisini artırma arzusu, sistemle ilgili sorunlara karşı farkındalığının artması ve kendi okulunun da ötesine geçen bir sistemsel değişim isteğini güçlendirmektedir. Özellikle bu tür yapısal reformlarla ilgilenen öğretmenler, çabalarının etkili olmadığını görmekten dolayı hayal kırıklığına uğrayabilmektedirler.

Altıncı evre “Mesleki Durağanlık ve Huzur” aşamasıdır. Huberman’a (1989) göre mesleki durağanlık evresi öğretmenlik kariyerinin on dokuz ila otuzuncu yılları arasında geçmektedir. Bu aşamadaki öğretmenler genellikle 40-55 yaşları arasındadır (Sikes, Measor ve Woods, 1985). Yavaşlama aşaması olarak da adlandırılan bu evrede öğretmenlerin öğretim yeteneklerinde düşüş gözlenmeye başlamaktadır.

Yedinci evre “Muhafazakârlık ve Mesleki Sönme” olarak isimlendirilmiştir. Bu aşamada öğretmenlerde geçmişe özlem duyguları yaşanmakta, öğrenci ve meslektaşlardan şikâyet etme davranışlarında artış görülmektedir. Muhafazakârlık aşaması öğretmenlerin yeniliklere büyük bir direnç gösterdikleri, mesleğin geçmiş dönemlerini özledikleri, istikrara daha çok önem verdikleri, kuşaklar arası farkların kendini gösterdiği bir aşamadır (Huberman, 1989).

Sekizinci ve son evre ise “İlgisizlik, Geri Çekilme ve Meslekten Ayrılma” olarak adlandırılmaktadır. İnsanın yaşam döngüsü ile ilgili çalışmalar, insanların kariyerlerinin sonlarına doğru mesleki bağlılıklarının azaldığı, mesleki uğraşlardan giderek uzaklaştıkları ve kendi kişisel işleri ile daha fazla

ilgilenmeye başladıklarını ortaya koymuştur. Benzer olarak öğretmenlerin kariyer evrelerinde de "ilgisizlik" aşaması son dönem özelliklerinden biri olarak tanımlanmıştır. İlgisizlik aşaması öğretmenlerin mesleki etkinliklerden çekilmesi ya da zaman ve çabalarını başka yerlere harcamaları biçiminde ortaya çıkabilmektedir. Mesleki gelişim aşamalarının son evresinde iş doyumunu tamamen düşüğü için öğretmenler meslekten ayrılmaya karar verebilmektedirler (DeMoulin ve Guyton, 1987). Bu sınıflamada da görüldüğü gibi öğretmenlik mesleğini sürdüren öğretmenler meslek hayatları süresince aslında otomatik olarak bir kariyer sisteminin içine dahil olurlar. Bu kariyer basamaklarında mesleki olarak zaman zaman iniş ve çıkışların olduğu görülmektedir.

Öğretmenlik mesleğindeki kariyer basamaklarına ilişkin uygulamalar Avrupa eğitim sistemlerinin içerisinde de mevcuttur. Bu basamaklar çoğunlukla ilerleme ve çok seviyeli bir kariyer yapısına dayanmaktadır. Kariyer düzeyleri, artan iş karmaşıklığına ve artan sorumluluğa göre yapılandırılmıştır. Bazı sistemlerde daha yüksek bir kariyer seviyesine yükselme tamamen merkezi değildir ve okul yönetim organları bu kararlardan tam olarak sorumludur. Bazılarında daha yüksek bir kariyer seviyesine yönelik terfiler tamamen merkezileştirilmiştir ve üst düzey eğitim yetkililerinin sorumluluğundadır. Bir kısmında ise terfiler hakkında karar verme sorumluluğu okul yönetimi, yerel eğitim otoritesi ve üst düzey eğitim otoritesi dibi farklı düzeylerde paylaşılmaktadır. Çok seviyeli bir kariyer yapısına sahip olan eğitim sistemlerinin dörtte üçünde, okul yönetimi karar alma süreçlerinde yer alır (Eurydice, 2018). Örneğin; Bulgaristan'da ki kariyer basamakları merkezi yani üst düzey eğitim yetkilileri ve politika koyucular tarafından belirlenmiştir. Kariyer basamaklarında "öğretmen, kıdemli öğretmen ve başöğretmen" basamakları söz konusudur. Her bir kademedeki öğretmenlerin maaşları arasında ortalama 20-30 Bulgar Levası arasında bir değişim söz konusudur. Almanya'da, çok seviyeli kariyer sistemi geçerlidir. Mesleğe yeni başlayan bir öğretmen genellikle A12 maaş grubunda başlar, kıdemli öğretmen olduktan sonra A13 maaş grubuna geçer ve bir sonraki aşamada da A14 maaş grubuna dahil olur. Almanya'daki bu kariyer basamaklarında kariyer basamakları okul yönetimi ve yerel yönetimler tarafından belirlenir. Letonya'da da kariyer basamakları merkezi bir şekilde belirlenir ve beş seviyeye ayrılır. Her bir seviye farklı ödeneklere sahiptir. Polonya'da öğretmenlik kariyer basamakları "stajyer öğretmen, sözleşmeli öğretmen, atanmış öğretmen, imtiyazlı öğretmen" gibi çeşitli alt başlıklara ayrılır. Bu öğretmenler hem özlük hakları hem de maaşları açısından farklılık göstermektedir. Polonya'da kariyer basamakları merkezi yönetim tarafından çoğunlukla hizmet yılı dikkate alınarak belirlenir. Kariyer basamakları arasındaki geçişler mesleki kıdem yılı, aldığı mesleki ödüller, merkezi karar mekanizmalarının görüşleri, yerel karar mekanizmalarının görüşleri, okul yönetimi ve diğer paydaşların görüşleri, veli değerlendirmeli, öğrenci değerlendirmeleri, akademik kariyer basamaklarında ilerleme gibi kriterlerle belirlenmektedir (Eurydice, 2019). Kısacası, Avrupa'daki çeşitli eğitim sistemlerinde öğretmenlik mesleğindeki kariyer basamakları ve terfi süreçleri, genellikle iş karmaşıklığı ve sorumluluk artışı üzerine yapılandırılmıştır ve bu süreçlerde karar alma mekanizmaları farklılık göstermektedir. Bu çeşitlilik, merkezi, yerel veya karmaşık karar alma yapılarının kullanılmasına işaret etmektedir, örneğin Bulgaristan, Almanya, Letonya ve Polonya'daki kariyer basamakları farklı belirlenmiş ve öğretmenlerin ilerlemesi farklı kriterlere bağlı olarak değerlendirilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı (2022) tarafından yayınlanan "Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği" öğretmenlerin meslek öncesinde ve mesleği icra ettikleri süreçte karşılaştıkları zorluklar ve mesleki konularda onları desteklemek amaçlanmaktadır. Bu düzenlemeye göre, öğretmenlerin kariyer basamakları "öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen" olmak üzere üç farklı seviyede sınıflandırılmıştır. Uzman ve başöğretmenlik unvanlarının sınırlarının belirlendiği yönetmelikte, uzman öğretmen unvanı için öngörülen Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı ve Uzman Öğretmenlik Mesleki Gelişim Çalışmaları ile başöğretmen unvanı için öngörülen Başöğretmenlik Eğitim Programı ve Başöğretmenlik Mesleki Gelişim Çalışmalarına ilişkin usul ve esaslar yer almaktadır. Uzman öğretmenlik kariyer basamağından faydalanmak isteyen adaylar 180 saatlik bir eğitim programını çevrimiçi ortamda tamamlamak durumundadırlar. Eğitim programı, öğrenme ve öğretme süreçleri, ölçme ve değerlendirme, özel eğitim ve rehberlik, eğitim araştırmaları ve Ar-ge çalışmaları, eğitimde kapsayıcılık, çevre eğitimi ve iklim değişikliği, sosyal etkileşim ve iletişim, dijital yetkinlik, güvenli okul ve okul güvenliği gibi mesleki konuları kapsamaktadır. Başöğretmenlik programından faydalanmak isteyen öğretmenlerin ise 280 saatlik bir programı çevrimiçi ortamda tamamlamaları gerekmektedir. Başöğretmenlik kariyer basamağındaki eğitimlerde



uzman öğretmenlik konularından farklı olarak okul geliştirme ve liderlik, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesi ve bilişsel düşünme becerileri konuları yer almaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2022 yılı içerisinde uygulamaya konulan bu yönetmelik ve uygulama süreci kendi içinde bir bütünlük göstermesine rağmen zaman zaman eleştirilere hedef olmaktadır. İlgili yönetmeliğin sunmuş olduğu eğitim programının içeriği öğretmenlikte belli yılını harcamış öğretmenler için mesleki bir yenilenme sağlayacak, onlara hatırlatma niteliğinde konu başlıklarına sahiptir. Ancak program derinlemesine ele alındığında içeriğin bir pedagojik formasyon programı içeriğini anımsatması, dört yıl eğitim fakültelerinin çeşitli bölümlerinde eğitim görmüş öğretmenler için yenilikçi ya da geliştirici bir bakış açısı sunmamaktadır. Ayrıca son derece uzun süren bir programın ardından çoktan seçmeli bir yöntemle gerçekleştirecek olan ölçme-değerlendirme basamağının programın özü ile örtüşmediği dikkati çekmektedir. Modern eğitim sistemleri öğrenciyi merkeze almayı, onun bilginin ezberleyicisi değil özümseyicisi ve kullanıcısı olmasını beklerken, öğretmenlerin bu eğitim sonrasında böylesine ezbere odaklanan bir ölçme-değerlendirme süreci ile değerlendirilmesi programın bakış açısına ters düşmektedir. Her iki kariyer basamağında eğitimleri tamamlayan öğretmenlerin ölçme-değerlendirme süreçlerine muhakkak uygulama dahil edilmelidir. Ayrıca programın içerisinde yer alan konular her öğretim kademesindeki öğretmen için uygun değildir. Örneğin; sadece okul öncesi öğretmenlerini kapsayan ya da lise türlerinden birinde görev yapan öğretmenin mesleki alandaki becerilerini güçlendirecek detaylandırmalar yoktur. Bununla birlikte öğretmenlik alanlarına özgü başka bir ifade ile branşlara özgü bir alan bilgisi de söz konusu değildir. Türkiye’de öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin uygulamalar zaman zaman yürürlüğe konmuş ve uygulamada istenileni karşılamadığı için sürdürülememiştir (Resmi Gazete, 2005, 2006). Geçtiğimiz yıllarda uygulanan kariyer basamaklarına ilişkin çok sayıda çalışma (Bakioğlu ve Banoğlu, 2013; Beşir Demir, 2011; Çakıroğlu, 2006; Pınar ve Dönel Akgül, 2023; Tekişik, 2004; Sağ, 2004) vardır. Ancak 2022 yılında uygulamaya konulan bu yeni süreç ile ilgili çalışmalar son derece sınırlıdır (Akağündüz, 2022). Bu çalışma ile yukarıda çizilen kuramsal çerçeve doğrultusunda öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Böylelikle bu yıl ilk kez uygulanacak yönetmelik ve bu doğrultuda yapılacak olan kariyer basamakları belirleme sınavı ile ilgili öğretmen görüşlerine dayalı öncü bir çalışma olacağı düşünülmektedir. Çalışma konusu ile ilgili ileriki dönemlerde gerçekleştirilecek muhtemel çalışmalar açısından önemli olacağı, alandaki bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Burada hareketle araştırmanın problem cümlesi “2022 yılında uygulamaya konulan aday öğretmenlik ve öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Çalışma araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

## YÖNTEM

Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim yöntemi, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara yönelik gerçekleştirilen araştırma yöntemidir. Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Öğretmenlik kariyer basamaklarının belirlenmesi için uygulanan yöntemlerle ilgili olarak problemin varlığı, ilgili yönetmeliğin kamuoyuna duyurulduğu andan beri çeşitli medya mecralarında sıklıkla karşılaşılan eleştirilerden fark edilmektedir. Ancak kariyer basamaklarının belirlenmesinde var olduğu düşünülen probleme ilişkin daha derinlemesine bir araştırma yapılmalıdır. Dolayısıyla bu yöntemin bu çalışmanın amacı ile örtüştüğü düşünülmektedir.

## Araştırma ve Yayın Etiği

Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan 19.11.2022 tarihinde 2022/362 karar sayısı ile etik izin alınmıştır.

## Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcılarını 2021-2022 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar’da çeşitli kademe ve okullarda görev yapan -59 öğretmen oluşturmaktadır. Evren, farklı öğeleri içeren ve çok geniş bir veri



alanına sahip olan ögeler ve kitlelerden (birey, sınıf, birim, öge, olay veya olgu vb.) oluşmaktadır (Miles ve Huberman, 1994). Bu araştırmanın evrenini Afyonkarahisar il sınırları içerisinde tüm kademe ve okullarda görev yapan öğretmenlerdir. Örneklem ise, araştırmacının ilgilendiği, aktif olarak araştırdığı evren hakkında fikir sahibi olmak istediği ve ondan aldığı grup olarak ifade edilmektedir (Neuman, 2014; Kothari, 2004). Nitel araştırmaların tekrarlanabilir ve inandırıcı sonuçları, evrenin tüm unsurlarına sahip örnekleme ile ilgilidir (Creswell, 2013). Bu çalışmanın örnekleme belirlenirken tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tipik durumlar, evrendeki benzerleri arasında genel olarak incelenen olay veya olguyu açıklayabilecek bilgileri içeren durumlardır (Patton, 2005; Marshall ve Rossman, 2014; Mertens, 2014). Bu çalışmada, öğretmenlik kariyer basamaklarının uygulanması sürecine ilişkin olarak öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlandığından bu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda evreni belirleyebilecek maddelerin çok sayıda olması nitel örnekleme büyüklüğünden kaynaklanabilecek hataları en aza indirebilir (Patton, 2005). Dolayısıyla örnekleme büyüklüğünün tipik durumu ortaya çıkarmak için yeterli olduğu söylenebilir. Katılımcı grubun diğer özelliklerine ilişkin tablo aşağıda yer almaktadır:

**Tablo 1.** Katılımcılarla İlgili Demografik Bilgiler

Demografik Özellikler	Değişken	Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	35	59,3
	Erkek	24	40,7
Çalışılan Kurum	Okul Öncesi	7	11,9
	İlkokul	25	42,4
	Ortaokul	13	22
	Lise	14	23,7
Mesleki Kıdem	1-5	2	3,4
	6-10	15	25,4
	11-15	20	33,9
	16-20	13	22
	21-25	7	11,9
	26-30	2	3,4
	31 ve üzeri	-	-
Eğitim Durumu	Lisans	50	84,7
	Tezli Yüksek Lisans	2	3,4
	Tezsiz Yüksek Lisans	10	16,9
	Doktora	-	-
Branş	Ortaöğretim Matematik	1	1,7
	Meslek Dersleri Öğretmeni	1	1,7
	Resim	1	1,7
	Felsefe Grubu	1	1,7
	Özel Eğitim	1	1,7
	Bilişim Teknolojileri	1	1,7
	Hasta ve Yaşlı Hizmetleri	1	1,7
	Sağlık Hizmetleri	2	3,4
	Türkçe	2	3,4
	Fen Bilgisi	2	3,4
	Sosyal Bilgiler	2	3,4
	Yabancı Dil	3	5,1
	Türk Dili ve Edebiyatı	3	5,1
	Beden Eğitimi	3	5,1
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	4	6,8
	Okul Öncesi	7	11,9
	Sınıf Öğretmeni	24	40,7

Araştırma öncesinde 40 kadın ve 40 erkek öğretmene, çalışmada gönüllü olarak yer alıp almak istemedikleri sorulmuştur. Öğretmenlerden 35 kadın (%59,3) ile 24 erkek (%40,7) çalışmada gönüllü olarak yer almak istemiştir. Katılımcılar arasındaki sayısal fark çalışmanın sonuçlarını manipüle edecek düzeyde değildir ve cinsiyetler açısından homojen bir katılım olduğu ifade edilebilir. Çalışmada öğretmenlerin görev yaptıkları okullara göre mesleki kariyer basamaklarına ilişkin görüş farklılıklarının ortaya çıkabileceği değerlendirilerek bir değişken olarak yer almıştır. Buna göre öğretmenlerin 7'si (%11,9) okul öncesi eğitim kurumunda, 25'i (%42,4) ilkokulda, 13'ü (%22) ortaokulda ve 14'ü (%23,7) lisede görev yapmaktadır. Öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin gerçekleştirilen uygulamada uzman ya da başöğretmenliğe başvurabilmek için 10 yıllık hizmet süresinin tamamlanmış olması gerekmektedir. Bu durum öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin görüşlerini etkileyebileceğinden bir değişken olarak ele alınmıştır. Tablo 1'e göre öğretmenleri 2'si (%3,4) 1-5 yıl arasında, 15'i (%25,4) 6-10 yıl arasında, 20'si (%33,9) 11-15 yıl arasında, 13'ü (%22) 16-20 yıl arasında, 7'si (%11,9) 21-25 yıl arasında, 2'si (%3,4) 26-30 yıl arasında meslek yılına sahiptir. 31 yıl ve üzeri görev süresine sahip öğretmen çalışmanın katılımcıları arasında yer almamıştır. Katılımcıların eğitim durumları lisans, tezsiz ve tezli yüksek lisans düzeylerindedir. Buna ek olarak katılımcı öğretmenlerin çeşitli branşlarda oldukları görülmektedir.

## Veri Toplama Aracı

Verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ile toplanmıştır. Formun oluşturulmasında öncelikle ilgili alan taranmış; öğretmenlik kariyer basamakları ile ilgili sınıflandırmalar, çalışmaya temel oluşturacak kavramlar ile bu kavramların yer alacağı temalar belirlenmiştir. Öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin Huberman (1989) ile Fessler ve Christensen (1992) tarafından yapılan sınıflandırmalardaki alt basamaklar temalar olarak kullanılmıştır. Daha sonra ilgili temalara derinlemesine veri sağlayacak alt temalar belirlenmiş, bu alt temalara ilişkin açık uçlu ve çok miktarda sorular oluşturulmuştur. Soruların yapı geçerliklerini sağlamak ve dil anlatım açısından uygunluklarını kontrol etmek için 2 Edebiyat Öğretmeni tarafından gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Formda yer alan tema ve alt temaların sorular ile ilişkisini incelemek başka bir ifade ile kapsam geçerliğini sağlamak için eğitim programları ve öğretim alanından bir alan uzmanı ve bir doktora öğrencisi incelemelerde bulunmuştur. Elde edilen görüşler doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve ön uygulama için hazır hale getirilmiştir. 3 öğretmen ile yapılan ön uygulama sonucunda gerekli değişiklikler yapılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formuna ilişkin tema, alt tema ve sorular aşağıdaki tabloda (Tablo 2) yer almaktadır.

**Tablo 2.** Öğretmenlik Kariyer Basamakları ile İlgili Görüşme Formuna İlişkin Tema, Alt Tema ve Görüşme Soruları

Temalar	Alt Temalar	Görüşme Soruları
Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği	1-Adaylık Süreci ve Öğretmenliğe Atanma 2-Öğretmenlik Kariyer Basamakları	1-12 Mayıs 2022 tarihinde yayınlanan Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliğine göre öğretmenlerin adaylık sürecini (adaylık süresi-yetiştirme programı-danışman öğretmenin belirlenmesi-adaylığın değerlendirilmesi) nasıl değerlendirirsiniz? 2-Yine aynı yönetmeliğe göre öğretmenlik kariyerinin "öğretmen-uzman öğretmen-başöğretmen" olarak üç grupta sınıflandırılmasını nasıl değerlendirirsiniz?
Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavı	1- Uzman Öğretmenlik unvanı için yapılan sınav 2-Başöğretmenlik unvanı için yapılan	1-Uzman öğretmenlik unvanı için girilecek olan sınavda "en az 10 yıllık hizmet deneyime sahip olmak; en az 180 saatlik Uzman Öğretmenlik Eğitim Programını tamamlamış olmak ve Uzman Öğretmenlik Mesleki Gelişim Çalışmalarını tamamlamış

	sınav	olmak” şartlarını nasıl değerlendirirsiniz? 2-Başöğretmenlik unvanı için girilecek olan sınavda “en az 10 yıllık hizmet deneyimine sahip olmak; uzman öğretmen olarak görev yapıyor olmak ve en az 240 saatlik Başöğretmenlik Eğitim Programını tamamlamış olmak” şartlarını nasıl değerlendirirsiniz?
Huberman (1989) Fessler ve Christensen’in (1992) modelleri	Meslek Hazırlık ve Gurur Duyuma Aşamaları	1-Sizece Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği, öğretmen adaylarının meslek öncesi hazırlık süreçlerini ve yaptıkları işle gurur duymalarını ne düzeyde etkiler?
	Hayatta Kalma ve İşe Alışma Aşamaları	1-Sizece bu yönetmelik sayesinde öğretmenler mesleğe yeni başladıklarında sınıf ya da okul ortamında kişisel ve mesleki yeterlilik sorunları ile mücadele edebilirler mi? Mesleki hayatlarının başında “mesleki olarak hayatta kalmayı” başarabilirler mi? “Gerçeklik Şoku”nu atlattıklarına ne düzeyde katkı sağlar?
	İstikrar, Güçlenme ve Yeterlik Aşamaları	1-Size göre bu yönetmelik, meslekte 5-10 yıl arasında deneyim kazanmış öğretmenlerin, öğretim becerilerinin geliştirilmesi konusunda nasıl etkiler? Değerlendiriniz.
	Yenilenme, Coşku ve Ustalık Aşamaları	1-Size göre öğretmenlik kariyer basamakları uygulaması meslekte 10-18 yılını harcamış öğretmenlere, yenilenme isteği, mesleki coşku ve alanında ustalık kazandırır mı? Değerlendiriniz.
	Mesleki Hüsrana, Hayal Kırıklığı ve Yeniden Değerlendirme	1-Öğretmenlik kariyer basamakları uygulaması, öğretmenlerin mesleki hüsrana ya da hayal kırıklığı yaşamasına neden olur mu? Öğretmenlerin adaylık süreci sonrasında ve mesleki deneyimlerini arttırmalarından sonra yeniden değerlendirilmeleri onları nasıl etkiler? Değerlendiriniz.
	Mesleki Durağanlık ve Huzur	1-Öğretmenlik kariyer basamakları uygulaması öğretmenlik mesleğinde durağanlık yaşayan öğretmenleri nasıl etkiler? Değerlendiriniz.
	Muhafazakârlık ve Mesleki Sönme	1-Öğretmenlik kariyer basamakları uygulaması gelişim, değişim ya da yenilikler konusunda önyargılı olan öğretmenlerin yeniden harekete geçmesini sağlar mı? Değerlendiriniz.
	İlgisizlik, Geri Çekilme ve Meslekten Ayrılma	1-Öğretmenlik kariyer basamakları uygulaması öğretmenleri mesleğe karşı ilgisiz hale getirebilir mi? Daha ileri düzeyde öğretmenlerin meslekten

	ayrılmalarına ya da erken emekli olmak isteklerine neden olur mu? Değerlendiriniz.
Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulamasında Var Olan Eksiklikler ve Öneriler	1-Öğretmenlik kariyer basamağı uygulamasında gördüğünüz eksiklikler ve öneriler nelerdir? Açıklayınız.

## Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılacak veri toplama aracı hazırlandıktan sonra veri toplama aracını kontrol etmek amacıyla 3 öğretmen ile pilot yüz yüze görüşme yapılmış ve görüşme formuna son hali verilmiştir. Veri toplama işlemine başlamadan önce araştırmada yer alacak olan katılımcılar ile görüşmelerin gerçekleştirileceği saatler belirlenmiş; görüşmeler belirlenen saatlerde çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Her bir katılımcı ile ortalama 15-25 görüşme yapılmıştır. Veri toplama süreci 5 hafta sürmüştür.

## Verilerin Analizi

Araştırmada veriler nitel veri toplama araçları ile toplandığından, veri toplama aracına uygun olarak nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde, görüşme dökümlerini, doküman metinlerini ve gözlem notlarını doğrudan alıntılardan da yararlanarak, probleme ilişkin tema, kategori ve alt tema altında kodlamak ve sunmak esastır. Başka bir ifade ile hangi temada kimin ne söylediğini doğrudan alıntılarla, yorum yapmadan vermek, aynı zamanda katılımcıların ilgili temadaki görüşlerini toplanan dokümanlarla ve gözlem notlarıyla ilişkilendirerek betimlemek esastır. Ayrıca veriler betimsel bir yaklaşımla sunulur ve buna ek olarak belirlenen bazı temalar ve temalar arası ilişkiler de ortaya konabilir (George, 1959). Araştırmada kayıt altına alınan görüşmeler tekrar izlemeler yoluyla görüşme öncesinde belirlenen tema ve alt temalara uygun olarak kodlanmıştır. Katılımcıların görüşlerinden elde edilen veriler incelendikten sonra görüşme öncesi belirlenen temalarda yer almayan ancak tekrar edilme sıklığı fazla olan ve görüşleri derinlemesine ortaya koyan alt temalar diğer alt temalara eklenmek için incelenmiş ancak sıklıkla tekrar eden başka bir alt temaya rastlanmamıştır. Verilerin analizinde katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanmıştır. Katılımcıların görüşme formlarında yer alan ifadeleri temaların ve alt temaların içeriklerine göre kodlanmıştır. Kodlanan ifadelerin tekrar sıklığına göre de frekanslar belirlenmiştir. Bununla birlikte tema ve alt temalarda yer alan soruların anlaşılabilirliğini kolaylaştırmak için de katılımcı görüşlerinden örnek ifadeler yer verilmiştir.

## Geçerlik ve Güvenirlik

Sonuçların inandırıcılığı, bilimsel araştırmanın en önemli ölçütlerinden biri olarak kabul edilir. "Geçerlik ve Güvenirlik" bu açıdan araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan iki ölçüttür. Maxwell (1992), Hammersley (1998) ve Silverman (2001) gibi araştırmacılar, nitel araştırma yöntemleri ile veri toplayan araştırmacıların, araştırdıkları konuların geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yaptıkları takdirde araştırmalarının değerlerinin artacağını belirtmişler ve hak ettiği değeri bulacağını ifade etmişlerdir. Guba (1981) pozitivizmin güvenirlik ölçütüne karşılık nitel araştırmalarda güvenilebilirlik ölçütünü önermektedir. Güvenilebilirlik ölçütü araştırmanın bulguları ve yorumlarının tutarlı bir sürecin ürünü olmasını ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle bulguların elde edildiği sürecin mümkün olduğu ölçüde açık ve tekrarlanabilir olması gerekmektedir. Bu husus nitel araştırma desenlerinin esnekliğiyle yakından ilgilidir. Zira nitel araştırma desenleri önceden belirlenmiş katı sınırlamalar içinde tasarlanmazlar. Mayring (2000) güvenirlik için, ölçümün doğruluğu, yaklaşımın doğruluğunu anlatmaktadır ifadesini kullanmaktadır. Bu gerekçe ile bu çalışmada, katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yer verilerek, aynı konuya ilişkin verilerin görüşlerine başvurularak veri toplama sürecinin açık olması sağlanmaya çalışılmıştır. Yine Merriam ve Tisdell'e (2015) göre pozitivist paradigmadaki içsel geçerliğin nitel araştırmadaki karşılığı inandırıcılıktır. İçsel geçerlik bulguların gerçeklikle ne kadar uyumlu olduklarıyla ilgilidir. Shenton'a (2004) göre inandırıcılık, araştırma çevresinde uzun süreli irtibat kurmadır. Başka bir ifade ile uygulamaya başlamadan evvel araştırma çevresi, mekânları, fenomenleri ve katılımcıları hakkında derinlemesine bilgiye ulaşılması ve

araştırma yapılacak örgütlerle ilgili bilgi ve belgelerin incelenerek saha ziyaretleri yapılması, araştırmanın ileriki evrelerinde görüşme ve yorumların çarpıtılmasına neden olabilecek hususların belirlenmesini sağlayabilir. Yanlılık unsuru araştırmacı veri toplarken, verileri kaydederken veya verilerin yorumlanması sırasında ortaya çıkabilir. İyi bir nitel araştırmada geçerli bir çalışmanın oluşturulabilmesi, bu yanlılığın en asgari seviyeye indirilmesi ile gerçekleşmektedir (Roberts ve Priest, 2006).

## BULGULAR

Öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin olarak elde edilen bulgular araştırmanın temaları doğrultusunda aşağıda yer almaktadır. Tablo 3'te 2022 yılında uygulamaya konulan aday öğretmenlik ve öğretmenlik kariyer basamaklarına yönetmeliğine ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır.

**Tablo 3.** Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği'ne İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcı Kodu	Frekans
Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği	Adaylık	Yeterli	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö28,Ö29,Ö30,Ö31,Ö33,Ö35,Ö36,Ö37,Ö38,Ö39,Ö40,Ö41,Ö42,Ö43,Ö45,Ö47,Ö49,Ö50,Ö51,Ö52,Ö53,Ö55,Ö56,Ö57,Ö58,Ö59	51
			Yetersiz	Ö27,Ö32,Ö44,Ö54
	Süreci ve Öğretmenliğe Atanma	Geliştirilmeli	Ö17,Ö34,Ö46,Ö48	4
		Yeterli	Ö3,Ö11	2
Öğretmenlik Kariyer Basamakları	Yetersiz	Geliştirilmeli	Ö2,Ö5,Ö8,Ö14,Ö15,Ö16,Ö19,Ö21,Ö26,Ö29,Ö34,Ö35,Ö37,Ö42,Ö45,Ö46,Ö48,Ö49,Ö50,Ö51,Ö54,Ö56,Ö58	23
			Ö1,Ö4,Ö6,Ö7,Ö9,Ö10,Ö12,Ö13,Ö17,Ö18,Ö20,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö27,Ö28,Ö30,Ö31,Ö32,Ö33,Ö36,Ö38,Ö39,Ö40,Ö41,Ö43,Ö44,Ö47,Ö52,Ö53,Ö55,Ö57,Ö59	34

Katılımcı öğretmenlere 2022 yılında uygulamaya konulan Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği'nin alt bölümleri hakkında ne düşündükleri sorulmuştur. Öğretmenler bu yönetmeliği iki alt bölümde incelemişlerdir. Katılımcıların büyük çoğunluğu yeni yönetmeliğin aday öğretmenlikle ilgili bölümünü yeterli olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin ise iki öğretmen yeterli olduğu görüşündedir. Buna ilişkin diğer öğretmenlerin görüşleri farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin bir bölümü (n=23) uygulamanın yetersiz olduğu görüşünde iken bir bölümü de (n=34) geliştirilebilir olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmen görüşlerinden örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

*"Aday öğretmenlik sürecinin bireyin mesleğe olan yaklaşımı, tutumu ve iş ahlakına sahip olması açısından önemli bir süreç olduğu kanısındayım. Mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin okul ortamının üniversite ortamından farklı olduğunu algılayabilmesi gerekir. Sürecin yönetiminde okul idarelerinin özellikle danışman öğretmen seçme konusunda hassas davranması, danışman olarak seçilen öğretmenlerin bu konuda yeterli ve bilinçli olması sürecin sağlıklı yürütülebilmesi açısından önemlidir. Bu anlamda yeni uygulama yeterlidir."* (Ö6)

*"Adaylık süresi, yetiştirme programı, danışman öğretmenin belirlenmesi ve adaylığın değerlendirilmesi basamaklarından oluşan aday öğretmenlik süreci şu an mevcut şartlarda uygulanabilir en doğru yöntemdir."* (Ö31)

“Adaylık süresinin iki yıl olması çok uzun bir süreç. Görev yapan öğretmenin motivasyonunu olumsuz etkileyeceğini düşünüyorum. Ayrıca uzun süren eğitim sürecinin ardından stajyerlik süreci şeklindeki uygulamasını Milli eğitimin üniversitelere olan güvensizliği olarak değerlendiriyorum.” (Ö27)

“Adaylıkla ilgili bir süreç olmalı ama öğretmen adayı bu süre zarfında herhangi bir sınava tabi tutulmadan sadece eğitim almalıdır. Adaylığın değerlendirilmesi kısmını ise birçok kişi yapmalı sadece tek bir kişiye bırakılmamalıdır.” (Ö34)

“Kariyer basamakları olarak ilerlemeyi öngördüğü için kişisel ve mesleki alanda gelişmeye itici bir etki yaratacağını düşünüyorum” (Ö3)

“Üç grupta sınıflandırılmasını doğru buluyorum. Mesleğin ilk yıllarında enerjik ve verimli olan öğretmenler bir süre sonra sıradanlaşıyor bazı değişkenler (ev, aile, öğrenci veli profili vb.) etkili oluyor farklı meslek grupları arasından öğretmenlerin kendilerini sürekli yenilemeleri mi değişime açık olmalarını olumlu buluyorum .” (Ö11)

“Zaten bir uzmanlık mesleği olan öğretmenliği itibarsızlaştıran öğretmenleri kategorilere ayıran öğretmenler arasında ayrılmaya sebep olacak olan anayasanın eşitlik ilkesine aykırı bu meslek kanununu doğru bulmuyorum.”(Ö37)

“Öğretmenlik kariyer basamakları hususunda ise yönetmelikle hayata geçirilen ve hala ısrar edilen 100 sorudan oluşan ve bu 100 sorunun 70 tanesini bilerseniz uzman öğretmen veya başöğretmensiniz şeklinde bir değerlendirme yöntemi meslekte 10 yılını ve 20 yılını tamamlamış öğretmenlere yapılan çok çok yanlış bir değerlendirme yöntemidir. Kariyer basamakları için 100 sorudan oluşan bir test sınavı yerine öğretmenlerin yapmış oldukları okul bazlı yerel bazlı ulusal bazlı ve uluslararası bazlı proje ve faaliyetlerle etkinliklerle. Yüksek lisans, doktora, makale, kitap yazarlığı vb. akademik çalışmalarla. Değerlendirilmeli. İllaki sınav yapılacak ise sınav değerlendirmede belli bir yüzdeyi kapsamalıdır.” (Ö10)

Tablo 4’te öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselme sınavına ilişkin görüşlerine kodlar ve frekanslar yer almaktadır.

**Tablo 4.** Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcı Kodu	Frekans
Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavı	Uzman Öğretmenlik unvanı için yapılan sınav	Yeterli	-	-
		Yetersiz	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8, Ö10, Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27,Ö28,Ö29,Ö30,Ö31,Ö32,Ö33,Ö35,Ö38,Ö39,Ö40,Ö41,Ö43,Ö44,Ö46,Ö47,Ö48,Ö49,Ö50,Ö51,Ö52,Ö53,Ö54,Ö55,Ö56,Ö57,Ö58,Ö59	53
		Geliştirilmeli	Ö9,Ö34,Ö36,Ö37,Ö42,Ö45	6
		Eğitim süresi uzun	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27,Ö28,Ö29,Ö30,Ö31,Ö32,Ö33,Ö34,Ö35,Ö36,Ö37,Ö38,Ö39,Ö40,Ö41,Ö42,Ö43,Ö44,Ö45,Ö46,Ö47,Ö48,Ö49,Ö50,Ö51,Ö52,Ö53,Ö54,Ö55,Ö56,Ö57,Ö58,Ö59	59
		Eğitim içeriği ilgisiz	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27,Ö28,Ö29,Ö30,Ö31,Ö32,Ö33,Ö34,Ö35,Ö36,Ö37,Ö38,Ö39,Ö40,Ö41,Ö42,Ö43,Ö44,Ö45,Ö46,Ö47,Ö48,Ö49,Ö50,Ö51,Ö52,Ö53,Ö54,Ö55,Ö56,Ö57,Ö58,Ö59	59



Başöğretmen lik unvanı için yapılan sınav	Yeterli	-	-
	Yetersiz	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27,Ö28,Ö29,Ö30,Ö31,Ö32,Ö33,Ö35,Ö38,Ö39,Ö40,Ö41,Ö43,Ö44,Ö46,Ö47,Ö48,Ö49,Ö50,Ö51,Ö52,Ö53,Ö54,Ö55,Ö56,Ö57,Ö58,Ö59	53
	Geliştirilmeli	Ö9,Ö34,Ö36,Ö37,Ö42,Ö45	6
	Eğitim süresi uzun	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27,Ö28,Ö29,Ö30,Ö31,Ö32,Ö33,Ö34,Ö35,Ö36,Ö37,Ö38,Ö39,Ö40,Ö41,Ö42,Ö43,Ö44,Ö45,Ö46,Ö47,Ö48,Ö49,Ö50,Ö51,Ö52,Ö53,Ö54,Ö55,Ö56,Ö57,Ö58,Ö59	59
	Eğitim içeriği ilgisiz	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27,Ö28,Ö29,Ö30,Ö31,Ö32,Ö33,Ö34,Ö35,Ö36,Ö37,Ö38,Ö39,Ö40,Ö41,Ö42,Ö43,Ö44,Ö45,Ö46,Ö47,Ö48,Ö49,Ö50,Ö51,Ö52,Ö53,Ö54,Ö55,Ö56,Ö57,Ö58,Ö59	59

Tablo 4'te öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin yapılacak olan sınavla ilgili öğretmen görüşleri yer almaktadır. Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik kariyer basamakları ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Çünkü hem içerik olarak hem de eğitim süresi olarak farklılık göstermektedir. Ancak Tablo 4'e göre öğretmenlerin her ikisini de benzer şekilde değerlendirdikleri görülmektedir. Öğretmen görüşlerinden alınan örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

*"Bu şartların bu unvanlar için son derece yetersiz olduğunu düşünüyorum. Hatta amaca hizmet etmeyen şartlar olduğu kanısındayım. Sınav, uzaktan eğitim veya deneyim yeterli değildir. Yılı dolduran, eğitimi alan ve bir şekilde sınavı geçen öğretmenlerin kalitesinin yüksek olacağı düşünülemez. Deneyim elbette önemlidir ancak eğitim kadrosu içerisinde pasif konumda olan (Birey merkezli eğitim vermeyen) birçok öğretmen 15-20 yıldan fazladır görev yapmaktadır. Bu öğretmenler sınavdan geçtikten sonra uzman öğretmen ya da başöğretmen olarak değerlendirileceklerdir. Kısacası; ölçme kriterleri ile verilecek olan unvanlar aynı amaca hizmet etmemektedir." (Ö8)*

*"Yıl açısından tabii ki deneyim önemli lakin, bu yıllar süresince kendine hiçbir değer katmayan gelişim göstermeyen öğretmenlerimizde çok bulunmaktadır. Diğer taraftan hızlandırılmış, hiç bir etkileşimin olmadığı video izleyerek bir eğitim bence yeterli değil." (Ö22)*

*"739 sayılı temel kanununda yer alan 43. maddeye göre Öğretmenlik devletin eğitim öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Dolayısıyla eğitim fakültesini bitirmiş her bir öğretmen zaten uzman olarak mezun olur. 180 saat ya da 240 saat verilen eğitimle öğretmenler sınıflara ayrılamaz" (Ö48)*

*"Güncel eğitim verilmesi gereklidir ancak genel bir eğitimden ziyade her branşın kendi alanıyla ilgili uzmanlık eğitimi verilmeliydi." (Ö37)*

*"Uzman öğretmenlik için 10 yılın çok olduğunu düşünüyorum. 5 yılını tamamlayan bir öğretmen bu sınava başvurabilmeli. Sonrasında da 5 yıl uzman öğretmenlik yapmış bir öğretmen başöğretmenliğe başvuru yapabilmeli. Videolar ise kesinlikle kaldırılmalı öğretmenlere gelişen ve değişen dünya düzeninde ihtiyacı olan yenilikçi eğitimler yüz yüze verilmeli. Sınava gelince, öğretmenlere her yaptıkları etkinlikler için farklı düzeylerde puanlar eklenmeli. Örneğin Erasmus yapan öğretmene +5 puan, e-twinning için +5 puan, TÜBİTAK yürütücüsü olana +2 puan, yüksek lisans bitiren +10 puan yöneticilikte geçirdiği her yıl için +2 puan gibi artırılabilir ve bana göre 5 yıldan sonra uzmanlığa başvuru yapabilecekleri için, her kazandığı yıl için +1 puan*

öğretmene eklenmeli. Sonunda bir sınav olmalı ama bu sınav alanında uzman olacağı için alan yönetmelik vs. daha farklı konular içermeli ve yukarıdaki artı puanlarda sınav sonucuna eklenmeli" (Ö42)

"Mesleki gelişime evet ama bu videolara ve içeriğe hayır. Ben öğretmenlerin özellikle mesleki kıdemi 20 yılı geçen öğretmenlerin kapsamlı, güncel ve pratikte kullanacakları konularla ilgili mesleki eğitime tabi tutulmaları gerektiğini düşünüyorum. Çünkü yıllarca 1 tane kitap okumayan, eğitimdeki gelişmeleri takip etmeyen öğretmen sayısı hiç de azımsanacak gibi değil. Fakat bu eğitimler bu şekilde uzaktan değil mutlaka yüz yüze, mümkünse farklı bir şehirde ve uygulamalı olmalıdır. Yüksek lisans mezunu olmam dolayısıyla sınavdan muaf olmama rağmen videoları kendimi geliştirmek için izlemeye çalıştım. Ama videoların ve içeriğin gerçekten öğretmenlik mesleği ile alakası ve katkısı ciddi anlamda tartışmalıdır. Bu videolar birkaç başlık dışında hiçbir şekilde amaca hizmet etmiyor. Maalesef anlatanlar sadece slayt okuyor. Bir öğretmen o videolardaki gibi ders anlatıyorsa zaten mesleği bırakmalıdır." (Ö45)

"Süre bence çok uzun. 10 yıl ve 20 yıl kavramı. Öğretmek kalbe dokunmaktır. Bazen mesleğe yeni başlamış bir öğretmenin yaptıklarını 30 yıllık bir öğretmen yapamayabiliyor. Adaylığı yeni kalkmış bir öğretmende uzman öğretmen olabilmeli. Eğitimler tüm öğretmenlere verilmeli. Yıl şartından çok öğretmenlerin çalışmaları sınıflarının başarı düzeyi yıl içinde yaptıkları etkinlikler vb. değerlendirilmeli. 3 yıllık bir öğretmen yılın öğretmeni seçilebiliyorsa neden uzman ya da başöğretmen olmasın ki." (Ö52)

Tablo 5'te Hubberman (1989) ile Fessler ve Christensen'in (1992) sınıflandırmalarının ilk basamağı olan "Meslek Öncesi Hazırlık ve Gurur Duyma Aşaması" ile öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının ilişkilendirilmesine ait öğretmen görüşleri yer almaktadır. Hubberman (1989), Fessler ve Christensen'in (1992) sınıflandırmaları, öğretmenlik mesleğini gerçekleştiren bireylerin mesleki hayatları boyunca geçen süreyi çeşitli alt basamaklara ayırmaktadır. 2022 yılında uygulamaya konulan kariyer basamakları ile bu sınıflamanın ne düzeyde örtüştüğü ile ilgili öğretmen görüşleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

**Tablo 5.** Meslek Öncesi Hazırlık ve Gurur Duyma Aşamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcı Kodu	Frekans
Hubberman (1989) Fessler ve Christensen'in (1992) modelleri	Meslek Öncesi	Meslek öncesi	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö7,Ö8,Ö1	30
	Hazırlık ve	hazırlık yapma	1,Ö14,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,	
	Gurur Duyma	ile ilişkisiz	Ö24,Ö25,Ö26,Ö27,Ö29,Ö	
	Aşaması		30,Ö31,Ö35,Ö36,Ö38,Ö3	
			9,Ö41,Ö43,Ö45,Ö49,Ö51, Ö53,Ö58	
		Yapacakları işle	Ö4,Ö5,Ö7,Ö10,Ö11,Ö14,	15
		gurur duyma	Ö16,Ö21,Ö23, Ö25,Ö34,Ö44,Ö45,Ö53,Ö	
			57	
		Kişisel Yeterlilik	Ö2,Ö3,Ö5,Ö8,Ö9,Ö16,Ö	19
			19,Ö21,Ö23,Ö27,Ö28,Ö2	
			9,Ö33,Ö35,Ö38,Ö43,Ö46, Ö52,Ö55	
		Mesleki	Ö1,Ö2,Ö3,Ö6,Ö8,Ö9,Ö1	24
		Yeterlilik	1,Ö14,Ö15,Ö17,	
			Ö23,Ö25,Ö27,Ö32,Ö36,Ö	
			38,Ö39,Ö41,Ö43,Ö46,Ö4	
			9,Ö51,Ö55,Ö58	

Tablo 5'te meslek öncesi hazırlık ve gurur duyma aşamasına ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin bir kısmı (n=30) öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının öğretmenlerin meslek öncesi hazırlık süreci ile ilişkili olmadığını ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bir bölümü (n=15) uygulamaya konulan öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının, öğretmenlerin bu mesleği icra ederken gurur duymalarına katkı sağlayacağını savunmaktadırlar. Bazı öğretmenler de (n=19; n=24) kariyer basamakları uygulamasının öğretmenlerin kişisel yeterliklerine ve mesleki yeterliklerine katkı sağlayabileceğini ifade etmektedirler. Öğretmenlerin görüşlerinden örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

“Meslek öncesi hazırlık sürecini ya da gurur duymayı olumsuz etkileyeceğini düşünmüyorum. Çünkü doktorlukta da böyle bir uygulama var. O meslekte gayet olumlu karşılanırken öğretmenlikte de bana göre bir süre sonra insanlar alışacaklardır. Mesleki olarak hayatta kalmak isteyen bir öğretmen zaten bu kariyer basamakları olmadan da kendini geliştirmeye çabalayan öğretmendir.” (Ö19)

“Meslek öncesi hazırlık dönemine herhangi bir etkisinin olacağını düşünmüyorum. Meslek kanununda öğretmen özlük haklarını ve maaş durumunu önemli ölçüde iyileştirecek maddeler olmadığı için yaptıkları işle gurur duymalarını sağlamaz. Öğretmenler yeni göreve başladıklarında kişisel ve mesleki yeterlilik sorunları ile mücadele edebilirler. Mesleki hayatlarının başında bazı aksaklıklar yaşasalar da mesleki olarak hayatta kalabilirler.” (Ö36)

“Üniversite sınavını kazanıp eğitim fakültesini bitiren ve atanmak için üniversiteyi bitirip KPSS gibi büyük bir sınavı başaran öğretmenlerin göreve başladıktan sonra yine eleme mantığına dayalı bir sınava maruz bırakılmaları onların mesleği olan aşkıni şokini çok olumsuz yönde etkileyecektir. Öğretmenliğe yeni başlayan aday öğretmenlerin bu mesleki yeterlilik ile ilgili önlerine çıkarılan zorluklarla baş etmeleri zor olacaktır Bu da mesleği olan heyecanlarını ilgilerini sevgilerini azaltacaktır.” (Ö38)

“Bu süreçlerin bir mecburiyetten olduğundan dolayı çok fazla etkili olacağını düşünmüyorum. Aday öğretmenlik uygulama süresinde hem sınıf veya okul ortamında kişisel ve mesleki yeterlilik sorunları ile mücadele etmesi biraz zordur. Çünkü eğitim fakültelerinde bize verilen eğitimle okul ortamı tamamen çok farklı. Aday öğretmen sınıfa ilk defa girdiğinde bile tüm sorumluluk kendisinde olduğundan sadece sınıfa odaklanmaktadır. Bununla birlikte kişisel gelişim ve mesleki yeterlilik sorunlarından ziyade öğrencileri ile ilgilenmektedir. Bu aday öğretmenlik süreci bir sene asistan öğretmen veya gözlemci öğretmen şeklinde bir uygulama olması çok daha sağlıklı olacaktır.” (Ö58)

Tablo 6’da öğretmenlik kariyer basamakları sınıflandırmasının ikinci alt boyutu olan “hayatta kalma ve işe alışma aşaması” ile öğretmenlik kariyer basamakları uygulaması arasındaki bağlantıya ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır.

**Tablo 6.** Hayatta Kalma ve İşe Alışma Aşaması ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcı Kodu	Frekans
Huberman (1989)	Hayatta	Mesleğe	Ö11,Ö15,Ö23,Ö36,Ö44,Ö48,Ö51,	9
Fessler ve Christensen’in (1992) modelleri	Kalma ve İşe Alışma Aşaması	alışmalarını kolaylaştırma	Ö56,Ö57	
		Mesleğe	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,	50
		alışmalarını etkilememe	Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö16,Ö17, Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö24,Ö25, Ö26,Ö27,Ö28,Ö29,Ö30,Ö31,Ö32, Ö33,Ö34,Ö35,Ö37,Ö38,Ö39,Ö40, Ö41,Ö42,Ö43,Ö45,Ö46,Ö47,Ö50, Ö52,Ö53,Ö54,Ö58,Ö59	

Tablo 6’ya göre dokuz öğretmen, öğretmenlik mesleği kariyer basamakları uygulaması ile mesleğe alışmanın ilişkili olduğunu düşünürken, öğretmenlerin büyük çoğunluğu (n=50) mesleğe alışma sürecinde bu uygulamanın bir etkisinin olmadığını savundukları görülmektedir. Öğretmen görüşlerinden örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

“Kariyer basamağı veliler açısından bir rağbet şekli olursa ki öyle olacağı benziyor yeni göreve başlayacaklar için daha azimli bir şekilde mesleklerinde güncel bir şekilde aktif olarak icra edeceklerini düşünüyorum.” (Ö23)

“Öğretmenlik kariyer Basamaklar uygulaması öğretmen adaylarını ilgilendiren bir konu değil. Öğretmenlerle ilgili bir konu. O yüzden öğretmen adaylarının gurur ya da herhangi başka bir duygularını harekete geçirmez. Öğretmen adaylarının mesleğe başladıktan sonra karşılaşabilecekleri sorunlarla mücadele etmelerine yarayacak olan, üniversitede aldıkları uygulama eğitimidir. Öğretmen adayları bu yönden güçlendirilmek isteniyorsa uygulama eğitiminin kaliteleştirilmesi, sözde değil Özde eğitim haline getirilmesi gerekmektedir ki bu konuda da en önemli vazife yüksek Öğretim kurumuna Ve öğretim görevlilerine düşmektedir.” (Ö34)

Tablo 7’de öğretmenlik kariyer basamakları sınıflandırmasının üçüncü alt boyutu olan “istikrar, güçlenme ve yeterlik aşaması” ile öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının ilişkisine dair öğretmen görüşleri yer almaktadır.

**Tablo 7.** İstikrar, Güçlenme ve Yeterlik Aşamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcı Kodu	Frekans
Huberman (1989) Fessler ve Christensen'in (1992) modelleri	İstikrar, Güçlenme ve Yeterlik Aşamaları	Meslekte İstikrar sağlama	-	-
		Meslekte yeterlik sağlama	Ö46,Ö51	2
		Meslekte güçlenme sağlama	Ö46,Ö51	2

Tablo 7'e göre öğretmenlerin, öğretmenlik kariyer basamaklarının mesleki olarak istikrar sağlama noktasında bir katkısının olmadığını ifade ettikleri görülmektedir. Sadece iki öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenlere mesleki yeterlik ve mesleki güçlenme sağlayacağını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinden örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

*"Kariyer basamaklarının uygulanması sadece egoyu tatmin eder ve çevrenin olumlu ya da olumsuz etkisini hissettirir. Öğretmenliğe yeni başladığımızda kişisel ve mesleki sorunlarla baş edebilme oranımız deneyimsizlikten dolayı maalesef düşük bence. Çünkü ilk defa yeni hiç tanımadığın bir ortama giriyorsun ve oradaki çocuklara eğitim vermek gerekiyor bu bile insanda büyük bir sorumluluk oluşturuyor mesleğe yeni başladığın için her konuda bocalayabiliyorsun."* (Ö20)

*"Gelişmeyi ve güncellemeyi gerektiren mesleğimiz, bu konuda adaylara farklı bir bakış açısı sunacaktır."* (Ö46)

Tablo 8'de öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının öğretmenlerin kendilerini yenileme, öğretmenlerin mesleki coşkunluk ve ustalık kazanmaları konusunda onlara nasıl katkı sağlayabileceğine ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır.

**Tablo 8.** Mesleki Yenilenme, Coşku ve Ustalık ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcı Kodu	Frekans
Huberman (1989) Fessler ve Christensen'in (1992) modelleri	Yenilenme, Coşku ve Ustalık Aşamaları	Sürekli kendini yenileme	Ö1,Ö3,Ö4,Ö7,Ö11,Ö13,Ö15,Ö18, 8,Ö22,Ö28,Ö31,Ö33,Ö35,Ö37,Ö 43,Ö44,Ö47,Ö49,Ö50,Ö51,Ö53, Ö54,Ö56,Ö58	24
		Öğretmenliği coşku ile yapma	Ö1,Ö3,Ö4,Ö7,Ö11,Ö13,Ö15,Ö18, 6,Ö18,Ö22,Ö28,Ö31,Ö32,Ö33,Ö 35,Ö37,Ö42,Ö43,Ö44,Ö47,Ö49, Ö50,Ö51,Ö53,Ö54,Ö56,Ö58	27
		Öğretmenlikte ustalık kazanma	Ö3,Ö4,Ö7,Ö13,Ö15,Ö16,Ö18,Ö 22,Ö28,Ö31,Ö32,Ö33,Ö35,Ö37, Ö42,Ö43,Ö47,Ö49,Ö50,Ö51,Ö5 3,Ö54,Ö56	23

Tablo 8'de öğretmenlikte kariyer basamakları uygulamasının, öğretmenlerin mesleki yenilenmesine, mesleğe coşkulu bir şekilde devam etmesine ve meslekte ustalaşmasına nasıl etki edebileceğine ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerin neredeyse yarısının bu uygulamanın öğretmenlerin sürekli kendilerini yenilemelerine fırsat tanıyacağını, mesleği daha coşku ile sürdüreceklerini ve ustalık kazanmaya katkı sağlayacağını ifade ettikleri görülmektedir. Bu görüşe katılan öğretmenler ile bu görüşe katılmayan öğretmenlerin görüşlerinden örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

*"5-10 yıl arasında deneyim kazanmış öğretmenler bu uygulama ile bir an evvel yılını doldurup sınava girmeyi ve uzman öğretmen olmayı isteyeceklerdir. Zira bu uygulama öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Görev yapan birçok öğretmen öğretimin nasıl geliştirilebileceğini bilmekte ancak"*

uygulamamaktadır. Dolayısıyla sınava giren öğretmenler konulara çalıştıktan sonra rahatlıkla sorulara cevap verebilecek ancak o cevapları yine sınıflarında uygulamayacaklardır. Uygulama sadece "ücret" temelli olduğu için öğretmenlerde herhangi bir yenilenme ve coşku uyandıracaklarını düşünmüyorum. Aksine ücreti kazanmaya hak kazandıktan sonra "zaten bu ücreti hep alacağım" mantığıyla coşkularının daha da azalacağı kanısındayım. 180 saatlik dersleri dinleyen her öğretmen, sınıfta başarılı olduktan sonra ek ücret alacaktır. O nedenle uygulama hiçbir açıdan öğretmene alanında ustalık kazandırmayı vadetmemektedir. Pek çok MEB tabanlı uygulamalarda olduğu gibi bu uygulama da "teoriden" öteye geçmemektedir. Uygulamanın ustalık kazandırabilmesi için öğretmenin ne yaptığı için "gözlemlenmesi" gerekir." (Ö40)

"Evet bence kazandırabilir. Şu ana kadar öğretmenlere verilen değer ülkemizde çok düşük olduğu için öğretmenler uzman ya da başöğretmen olarak anıldığında çevre tarafından daha değerli kılınacak bu da öğretmene mesleki coşku ve yenilenme isteği kazandıracaktır." (Ö4)

"Kanun değişmez ise 5-10 yıl arasındaki öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora çalışmalarına ağırlık vererek kendilerini geliştireceklerine ve meslekte yenileneceklerine inanıyorum." (Ö47)

"Öğretmenlere uzmanlık ve başöğretmenlik unvanının verilecek olmasının öğretmenlerin mesleki becerilerinin geliştirilmesi hususunda hiçbir katkısı olamaz. Zira meslekte yenilenme isteği ya da mesleki coşkusu olmayan Öğretmenler uzman ya da başöğretmen olacağı diye Bu duygulara kapılmazlar. Her meslek grubunda olduğu gibi maalesef öğretmenler arasında da işini isteksiz yapan, hakkıyla yapmayan kişiler muhakkak vardır, Bu kişilerin uzmanlık veya başöğretmenlik motivasyonu bu durumlarından vazgeçeceklerini sanmam. Ya da işini hakkıyla, severek yapan Öğretmenler için unvanın, birileri tarafından takdir edilmenin ödüllendirilmenin bir önemi yoktur. Bu öğretmenler bunu sahip oldukları görev aşkıyla yapmaktadırlar. Öğretmenlik fedakarlık mesleğidir, mesleğini layıkıyla yapanlar bunu gönülden yapmaktadır." (Ö59)

"Bu uygulama öğretmenlerin her boyutta kendini daha geliştirebilir ve eğitim hayatlarını daha aktif ve güncel tutabilir olacağı kanaatindeyim." (Ö15)

Tablo 9'da, öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının, öğretmenlerin mesleki hüsrana, hayal kırıklığı ve yeniden değerlendirmeye ilişkin görüşlerini nasıl etkilediğine ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır.

**Tablo 9.** Mesleki Hüsrana, Hayal Kırıklığı ve Yeniden Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcı Kodu	Frekans
Huberman (1989) Fessler ve Christensen'in (1992) modelleri	Mesleki	Mesleki hüsrana	-	-
	Hüsrana, Hayal	yaşamının		
	Kırıklığı ve	önünde geçme		
	Yeniden	Mesleki hayal	-	-
	Değerlendirme	kırıklığı		
		yaşamının önüne		
		geçme		
		Mesleki olarak	-	-
		yeniden		
		değerlendirmeyi		
		Kabul etme		

Tablo 9'da öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının, öğretmenlerin meslek hayatları boyunca karşılaşabilecekleri mesleki hüsrana ve hayal kırıklığının önüne geçip geçemeyeceği ile ilgili öğretmen görüşleri yer almaktadır. Öğretmenlerin hiçbirisi bu uygulamanın olası mesleki hüsrana ya da hayal kırıklığının önüne geçemeyeceğini aksine bu şekilde bir değerlendirmenin mesleki hüsrana ve hayal kırıklığına neden olacağını ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmen görüşlerinden örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

"En başta öğretmenlik mesleğinin onuruna aykırı bir uygulamadır. Seyyane verilebilecek bir ücret için öğretmenlerin bu denli ekran başına kilitlenmesi, sonra öğrenciler gibi sınava hazırlanması ve girmesi öğretmenlere büyük bir hakarettir. Öğretmenlik sınıflarda ders anlatmak yerine oturup sınava çalışılacak bir meslek değildir. Bu nedenle "ben öğretmenim" diyen herkeste bir hayal kırıklığı ve hüsrana neden olmasını bekliyorum. Öğretmenin düşüncesi "Daha iyi nasıl eğitim verebilirim?" olması gerekirken bunca deneyimden sonra böyle bir değerlendirilmenin yapılması öğretmenlere güvensizliğin işaretidir. Bu hissiyat tüm öğretmenlere sirayet etmiş durumdadır. Bu durum kalite olarak kötü durumda olan eğitimin daha da



gerileyeceğini göstermektedir. Kendisine güvenilmeyen bir ortamda sadece öğretmenler değil hiç kimse çalışmak istemez. Bu uygulamada en çok başarılı olacak olan kişiler mesleğinde durağanlık yaşayan öğretmenlerdir. Zira mesleğinde aktif olan öğretmenler bu sınava çalışacak süreyi bulamayacaklardır. Dersi planlayan, derse hazırlık yapan, etkinlikler tasarlayan ve farklı değerlendirme türleri ile öğrencilere eğitim veren bir öğretmen sınava çalışacak zamanı bulamaz." (Ö13)

"Kesinlikle öğretmenleri hüsrana uğratan bir uygulamadır. 100 sorudan 70 tanesini bilemeyip sınavı kazanamayan bir öğretmen kendini yetersiz hissedecek ve o öğretmenin motivasyonunu mesleği olan ilgisini sevgisini aşkını heyecanını çok çok olumsuz etkileyecektir. Öğretmenlerin meslek hayatında sürekli değerlendirmeye tabi tutulmaları onlar da kaygı endişe oluşturacak ve asıl amaçları olan eğitime öğretime odaklanamayacak ve bu da o öğretmenlerin öğrencilerini çok olumsuz etkileyecektir. Öğretmenlik mesleğinde durağanlık yaşayan öğretmenler bu tür sınava zorlama ile veya bu şekilde değerlendirme yöntemleri ile mesleğe tekrar kazandırılmaz veya o durağanın önüne geçilemez." (Ö25)

"Her sonucun bir de olumsuz yönü elbette vardır şu anki uygulama yanlış olduğu için zaten bana göre külliyen bir hayal kırıklığı ama ciddi anlamda düzenlenmiş adaletli bir kariyer basamakları yapıldığında ve öğretmen istediği basamağa geçemediğinde hayal kırıklığına uğramamalı, uğramamak için de kendini öncesinden geliştirmeye başlamalıdır. Durağan yaşayan öğretmenler durağan olmamayı öğrenirler ve sadece sınav yapmak gibi etkinliği olan öğretmenler böylelikle öğrencilerine daha verimli hale gelebilir. Adaylıktan sonraki süreci değerlendirme olarak görmüyorum. Sadece öğretmenlik önüne kariyer eklemek. askeriyedeki ya da akademisyenlikteki kariyer gibi düşünebiliriz." (Ö37)

Tablo 10'da öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının, öğretmenlerin mesleki durağanlık ve özellikle mesleğin son yıllarında yaşadıkları huzur ortamlarını nasıl etkilediğine ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır.

**Tablo 10.** Mesleki Durağanlık ve Huzura İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcı Kodu	Frekans
Huberman (1989)	Mesleki	Meslekte	Ö2,Ö5,Ö8,Ö11,Ö13,Ö	14
Fessler ve Christensen'in (1992) modelleri	Durağanlık ve Huzur	durağanlık yaşamının önüne geçme	15,Ö19,Ö22,Ö36,Ö39, Ö44,Ö49,Ö54,Ö59	
		Mesleki huzuru yakalamaya katkı sağlama	-	-

Tablo 10'da öğretmenlik kariyer basamakları uygulaması ile öğretmenlerin mesleğin ilerleyen yıllarında yaşadıkları ya da yaşama ihtimalinin bulunduğu mesleki durağanlığın önüne geçilip geçilemeyeceği ile ilgili öğretmen görüşleri yer almaktadır. Bu görüşme sorusunda ayrıca öğretmenlik uygulamasının mesleki huzuru ne düzeyde etkilediğine ilişkin de görüş sorulmuştur. Ancak Tablo 10'da da görüldüğü üzere öğretmenlerin görüş bildirmedikleri görülmektedir. Mesleki durağanlığa ilişkin olarak öğretmen görüşlerinden alınan örnek ifadeler yer almaktadır.

"...Durağan öğretmen daha da bezer derse girer çıkar sıradan öğretmen olur..." (Ö1)

"...Bu uygulama tecrübesini artıran verimli aktif çalışan mesleğini seven öğretmenler için elbette hayal kırıklığı yaratacaktır. Öğretmenlik mesleğinde durağanlık yaşayan adayların performansını arttırmaya yönelik uygulama değil..." (Ö7)

"...Öğretmenlik mesleğinde durağanlık yaşayan öğretmenler bu tür sınava zorlama ile veya bu şekilde değerlendirme yöntemleri ile mesleğe tekrar kazandırılmaz veya o durağanın önüne geçilemez..." (Ö10)

"...Yapılacak olan sınav Öğretmenlik alan bilgisine ya da öğretmenlik mesleğinin uygulama becerisini ölçecek bir sınav değil. Eğitim bilimlerine dair konuların ezberlendiği, çoktan seçmeli sınavda da doğrunun işaretleneceği basit bir sınav. Öğretmenlikte çok başarılı olan kişilerin bu ezber sınavında başarısız olması durumunda hayal kırıklığı yaşamaları kaçınılmazdır. Öğretmenlerin, eğitim fakültesi eğitimini başarıyla tamamlamış, kamu personeli Seçme sınavında başarılı olmuş, yıllarca bu mesleği yapmakta olan kişiler olarak sadece bir sınavla uzman ya da başöğretmen olarak belirlenmeleri onur kırıcıdır. Yapılacak sınavın meslekte durağanlık yaşayanları nasıl hareketlendireceğinin mantıklı bir açıklaması olamaz..." (Ö20)



"...Kesinlikle olur. Veli yönünden tercih edilen ya da edilmeyen öğretmen kimlikleri oluşur. Durağanlık yaşayan öğretmen kendisini yenileme fırsatı bulur."(Ö8)

"...Her sonucun bir de olumsuz yönü elbette vardır şu anki uygulama yanlış olduğu için zaten bana göre külliyen bir hayal kırıklığı ama ciddi anlamda düzenlenmiş adaletli bir kariyer basamakları yapıldığında ve öğretmen istediği basamağa geçemediğinde hayal kırıklığına uğramamalı, uğramamak için de kendini öncesinden geliştirmeye başlamalıdır. Durağan yaşayan öğretmenler durağan olmamayı öğrenirler ve sadece sınav yapmak gibi etkinliği olan öğretmenler böylelikle öğrencilerine daha verimli hale gelebilir."(Ö22)

"Bana göre durağan haldeki birçok öğretmenin kendine çeki düzen vererek mesleğinde aktif hale gelmesine yardımcı olacaktır."(Ö59)

Tablo 10'da da görüldüğü gibi öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının öğretmenlerin özellikle mesleğin ilerleyen yıllarında yaşamlarının muhtemel olduğu mesleki durağanlığın önüne geçip geçemeyeceği ile ilgili farklı görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı uygulamanın mesleki durağanlığın önüne geçebileceği yönünde görüş belirtirken bir kısmının da mesleki durağanlığın önüne geçemeyeceğine aksine mesleki durağanlığa neden olabileceğini ifade ettikleri görülmektedir. Tablo 11'de öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının meslekte muhafazakar tutumlar sergileyen başka bir ifade ile yeniliklere karşı direnç gösteren öğretmenlerin tutumlarını etkileyip etkilemeyeceğine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Ayrıca öğretmenlere, bu uygulamanın meslekte sönme yaşayan öğretmenleri ne düzeyde etkilediğine ilişkin görüşleri de sorulmuştur.

**Tablo 11.** Mesleki Muhafazakarlık ve Mesleki Sönmeye Karşı Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcı Kodu	Frekans
Huberman (1989) Fessler ve Christensen'in (1992) modelleri	Muhafazakarlık ve Mesleki Sönme	Mesleki muhafazakarlığa karşı öğretmenleri koruma	Ö7,Ö9,Ö12,Ö23,Ö26,Ö29, Ö43,Ö47,Ö52,Ö53,Ö58, Ö59	12
		Mesleki sönmenin önüne geçme	Ö7,Ö9,Ö12,Ö23,Ö26,Ö43, Ö47,Ö52,Ö53, Ö59	10

Tablo 11'de öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının, öğretmenleri mesleki muhafazakarlığa ve mesleki sönmeye karşı koruyup koruyamayacağına ilişkin görüşler yer almaktadır. Öğretmenlerin az bir kısmı (n=12), öğretmenlik kariyer basamakları uygulaması ile öğretmenlerin yeniliklere karşı olan dirençlerinin kırılabileceğini ifade ettikleri görülmektedir. Yine öğretmenlerin az bir kısmı (n=10), bu uygulama ile meslekte yaşanabilecek muhtemel mesleki sönmenin önüne geçilebileceğini ifade etmektedirler. Aşağıda öğretmenlerin görüşlerinden örnek ifadeler yer almaktadır:

"Evet sağlar. Önyargular yıkılıp öğretmenleri tekrar dinamikleştirebilir."(Ö9)

"Daha öncede belirttiğim gibi kariyer basamakları olmalı. Gelişim yada değişim yada yenilik anlayışı kişiden kişiye farklı bakış açılarıyla gerçekleşir. Yapacağımız yenilik ve değişim için ilk önce toplulukları ya da bireyleri ikna etmelisiniz. Ama öğretmenler ikna edilirse yenilenmeye açık olacaklarını ve mesleki olarak bir sönme yaşamayacaklarını düşünüyorum."(Ö23)

"Bu uygulamanın öğretmeni mesleğe karşı ilgisiz hale getireceğini düşünüyorum. Üreten, araştıran, kendini geliştiren, öğrencinin seviyesine inebilen, farklı öğretim yöntemlerini uygulayabilen öğretmenler, bunların hiçbirini yapmadan sınava çalışarak başarılı olup fazla ücret almaya hak kazanan öğretmenleri görünce bir süreden sonra mesleğe olan inançlarını ve isteklerini yitireceklerdir. Mesleki olarak tükenişi tetikleyen bir uygulama olarak görüyorum..."(Ö10)

"Önyargılı olduklarını düşünmüyorum, öğretmen camiası her zaman yeniliğe, değişime açıktır; yeter ki imkan sağlansın."(Ö20)

"Değişim konusunda önyargılı öğretmenlerin bu konuda çok sabit fikirli olduğunu gözlemledim o yüzden bu uygulama mesleki hayatlarını bir ışık gibi aydınlatıp hareket etmelerini sağlamayacaktır."(Ö30)

Tablo 12’de öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının öğretmenlerin mesleki olarak yaşadıkları ilgisizlik, meslekten kendini geri çekme ya da meslekten ayrılma gibi durumları değiştirip değiştiremeyeceğine ilişkin görüşler yer almaktadır.

**Tablo 12.** Mesleki İlgisizlik, Geri Çekilme ve Meslekten Ayrılmaya İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcı Kodu	Frekans
Huberman (1989) Fessler ve Christensen’in (1992) modelleri	İlgisizlik, Geri Çekilme ve Meslekten Ayrılmaya	Mesleki ilgisizliğin önüne geçme	Ö7,Ö9,Ö23,Ö26,Ö29, Ö47,Ö52,Ö53,Ö58	9
		Mesleki geri çekilmenin önüne geçme	Ö7,Ö26,Ö29,Ö53,Ö58	5
		Meslekten erken ayrılmayı engelleme	Ö3,Ö7,Ö9,Ö23,Ö26,Ö29, Ö32,Ö35,Ö37,Ö42,Ö47,Ö 52,Ö53,Ö58	14

Tablo 12 de öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının öğretmenlerin mesleki ilgisizliklerinin, geri çekilmelerinin ve meslekten erken ayrılma isteklerinin önüne ne düzeyde geçebileceğine ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır. Öğretmenlerin çok azının (n=9; n=5; n14), bu uygulama ile bu durumların önüne geçilebileceğini ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinden örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

“Öğretmenlerin meslekten ayrılmalarına ya da erken emekli olmalarına neden olmayabilir ancak mesleki olarak üretkenliklerini düşüreceklerdir. Öğrencilere odaklanmasının önüne geçecektir...”(Ö9)

“İlgisiz hale getireceğini düşünmüyorum. İleri düzeyde emekliliği yaklaşan öğretmenlerde bu gelişmelerle uğraşmak istemeyenler için emeklilik nedenlerinden biri olabilir.”(Ö7)

“Sadece sınavı geçecek kadar ezberle dayalı bir çaba göstereceklerdir kalıcı bir hareketlilik veya değişiklik olmayacaktır. Öğretmenleri mesleğe karşı ilgisiz hale getirecektir. Sınav sistemi öğretmenlerin sürekli kaygılı ve endişeli olmalarına sebep olacaktır. Bu da meslek hayatlarındaki performanslarını olumsuz yönde etkileyecektir. Erken emekliliğe yol açacaktır.”(Ö31)

“Önyargı öğretmenlerin harekete geçmesini sağlamaz. Sadece soru ezberler ve geçerler. İyi öğretmenler için meslekten ayrılmalarına sebep olmaz. Hatta getireceği ücretin emekliliğe yansıtılması bu konuda ciddi anlamda teşvik edici olur.” (Ö32)

“Birçok öğretmen erken emekliliğe başvurabilir. Özellikle durağan öğretmenler.”(Ö51)

“Kesinlikle emekliliği gelmiş öğretmenler bence bu uygulamadan sonra emekli olacaklardır. Bu sınıflandırmalar sayesinde öğretmen kendini geliştirecektir”(Ö49)

Tablo 13’te ise öğretmenlik kariyer basamakları ile ilgili öğretmen görüşleri yer almaktadır. Bu bölümde ortaya çıkarılan kodlarda frekans sıklığı dikkate alınmamıştır. Öğretmenlerin ifade ettikleri her bir görüş öneri olarak dikkate alınmış ve tabloya eklenmiştir. Böylece veri kaybının önüne geçilmeye çalışılmıştır.

**Tablo 13.** Öğretmenlik Kariyer Basamakları Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcı Kodu	Frekans
Öğretmenlik Kariyer	Kariyer basamakları uygulamasının	Uzmanlık ve başöğretmenlik unvanlarının tek bir sınava endeksli verilmemesi	Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö 9,Ö11,Ö13,Ö15,Ö16,Ö1 7,Ö18,Ö20,Ö21,Ö22,Ö2 6,Ö28,Ö29,Ö21,Ö32,Ö3 3,Ö34,Ö35,Ö36,Ö37,Ö3 8Ö39,Ö40,Ö41,Ö43,Ö4 5,Ö47,Ö48,Ö49,Ö50,Ö5 1,Ö52,Ö53,Ö54,Ö55,Ö5 6,Ö57,Ö58,Ö59	45
		Maaş artırımının sınava	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö10,Ö16,	17

Basamaklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	iyileştirilmesine yönelik öneriler	değil mesleki kıdeme göre yapılması	Ö22,Ö24,Ö29,Ö32,Ö36,Ö37,Ö38,Ö39,Ö45,Ö47,Ö48	
		Eğitimin içeriğine “okul sorunları, disiplin, okul-öğretmen işbirliği, sorunlu veli iletişimi, mobbing ile baş etme becerileri ve proje eğitimleri (AB, etwinning vb.) gibi konuların eklenmesi	Ö11,Ö25,Ö28,Ö34,Ö37,Ö38,Ö43	7
		Öğretmenlerin okulda gerçekleştirdikleri her etkinliğin bir puan karşılığının olması	Ö25,Ö32,Ö36,Ö51,Ö57	5
		Aday öğretmenlikten sonra her eğitim öğretim yılı sonunda sınav yapılması	Ö39,Ö41,Ö50	3
		Uzman öğretmenlik ile başöğretmenlik arasındaki süre en fazla 5 yıl olması	Ö23,Ö37,Ö56	3
		Sınav konularının gözden geçirilmesi ve değiştirilmesi	Ö5,Ö13,Ö35	3
		Kendi alanı veya eğitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapmamış öğretmenlerin bu sınavdan muaf olmamaları	Ö11,Ö32,Ö45	3
		Sadece eğitim alanında lisansüstü eğitim şartının olması	Ö12,Ö34,Ö53	3
		Sınav yerine öğretmenlere deneysel bir çalışma ya da proje yaptırılması	Ö16,Ö33	2
		Her bir öğretmenin 10 yıldan sonra 1.5 yıllığına tezli yüksek lisans yapması	Ö54,Ö58	2
		Eğitimin zümrelere bölünerek alınması	Ö35,Ö44	2
		Eğitimi veren eğitimcilerin düz anlatımdan daha etkin yöntemler kullanması	Ö46,Ö59	2
		Sınavdan muaf olanlara başka düzeyde eğitim programı uygulanması	Ö17,Ö51	2
		Meslekte belli bir süreyi doldurmak yerine eğitim alanında aktif rol almak projelere katılmak gibi şartların yer alması	Ö45,Ö54	2

Sınava başvurmak için ulusal/uluslararası proje yazma şartının olması	Ö41	1
Sınava başvurmak için il/ilçe/okul zümre başkanlığı yapma şartının olması	Ö41	1
Sınava başvurmak için EBA'da ders içeriği olarak kullanılacak nitelikli materyaller hazırlama ve paylaşma şartının olması	Ö52	1
Eğitimlerin sadece eğitim bilimleri alanında değil sosyal olarak kendisini geliştirme imkanı sağlaması	Ö27	1
Öğretmenlerin kendini geliştirecek kurs ve seminerlere katılma şartının olması	Ö40	1
Performans değerlendirme kriterlerinin gözden geçirilmesi	Ö39	1
Unvan isimlerinin uzman ya da başöğretmen şeklinde olmaması	Ö5	1
her yıl yaz tatillerinde üniversitelerde bu alanda yapılmış program doğrultusunda etkileşimli kalıcı 2 dönem şeklinde bir eğitimle yapılması	Ö47	1
Sınav yerine gerçekçi ve ihtiyaca yönelik düzenlenmiş hizmet içi eğitim faaliyetleri olması	Ö30	1
Sınav yerine öğretmenlere eğitim verilerek bir enstrüman çalmak ya da yüzme bilmek ilkyardım eğitimi almak izcilik kursu almak gibi uygulamalı eğitimler verilmesi	Ö51	1

Tablo 13'te öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının iyileştirilmesine yönelik olarak öğretmen görüşleri yer almaktadır. Bu bölümde veri kaybının önüne geçmek için öğretmenlerin önerilerinin tamamına yer verilmiştir. Öğretmenlerin konuya ilişkin çeşitli önerilerinin olduğu görülmektedir. Öğretmen görüşlerinden örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

*"Alt yapısı tam oturmadan, süreç iyi değerlendirilmeden, hızlı kararlarla bence uzmanlık kelimesinin altını doldurmayan değerlendirmelerle bu süreç ilerliyor. Bence uzmanlık kelimesini altını dolduran gerçekten gelişime açık, sürecin içinde olmak isteyen kendine mesleki gelişimine katkı sağlayacak bir süreçle ilerlemesini tercih*

ederdim. Evet sınav olabilir am bu tek değerlendirme kriteri olmamalıydı. Yıl açısından da bir sınırlama olmamalı, çünkü yılın olması bence öğretmen gelişime açık değilse hiç bir anlam ifade etmeyecektir.”(46)

“Zorunlu izletilen ve çok da bir şey kazandırmayan videolar yerine, isteğe bırakılan, herkesin kendi branşına özgü kaliteli eğitimler verilebilir. Güven vermeyen çoktan seçmeli bir sınav yerine gerçekten mesleki gelişimi destekleyen farklı kriterlerle bu sağlanabilir. Yüksek lisans bitirenlerin sınavdan muaf tutulması su an en çok mantıklı bulduğum şey bu süreçte.”(Ö7)

“Genel bir eğitimden ziyade alanla ilgili eğitim verilmeliydi. Bununla birlikte okul sorunları, disiplin, okul-öğretmen işbirliği, sorunlu veli iletişimi, mobbing vb. konularla baş etme becerileri ve proje eğitimleri (AB, e-twinning vb.) verilseydi gerçek bir uzman öğretmen eğitiminden söz edebilirdik.”(Ö28)

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmanın amacı 2022-2023 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği'nin uygulama sürecine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu kapsamda öğretmenlere Huberman (1989) ve Fessler ve Christensen'in (1992) kariyer basamakları modellerinden yola çıkarak hazırlanan görüşme formundaki sorular yöneltilmiştir.

Öğretmenlere yöneltilen ilk soru aday öğretmenlik süreci ve öğretmenlik kariyer basamakları yönetmeliğinin yeterliliği ile ilgilidir. Konuya ilişkin olarak öğretmenlerin büyük çoğunluğu yeni uygulanan adaylık sürecini yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir. Aynı yönetmeliğin öğretmenlik kariyer basamakları ile ilgili olan bölümüne ilişkin ise “yetersiz” ve “geliştirilmeli” yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin aday öğretmenlik ve kariyer basamaklarının yasal çerçevesinin varlığını kabul ettiklerini, ancak uygulamada özellikle kariyer basamakları ile ilgili bölümde eksikliklerin var olduğunu düşüktüklerini göstermektedir. Bakioğlu ve Banoğlu (2013) daha önce uygulanan kariyer basamakları uygulamasına ilişkin yaptıkları çalışmada sınav sistemine yönelik eleştirilerin uygulamaya yönelik de olumsuz bir tutum oluşmasına neden olduğunu ifade etmişlerdir. Eleştiriler uygulamanın plansızlığı ve istikrarsızlığı üzerinde yoğunlaşmaktadır. Yeni süreçte yönetmelik içeriğinde değişiklikler olmasına rağmen benzer eleştirilerin olduğu görülmektedir. Bu durumda uygulamanın hala beklentileri karşılamadığı dikkati çekmektedir. Uygun ve Karabulut (2024) tarafından yapılan bir çalışmada ise uzman ve başöğretmenlik sınavları hakkında araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğu sınavın gereksiz olduğunu ve bunun yerine farklı yöntemlerin uygulanması gerektiğini düşünmektedirler.

Öğretmenlere yöneltilen diğer soru uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik sınavlarının kapsamı ve uygulaması ile ilgilidir. Öğretmenlerin büyük kısmı yapılacak sınavın kariyer basamağını belirlemede yeterli olmadığını ifade ettikleri görülmektedir. Bakioğlu ve Banoğlu (2013), öğretmenler sınav kapsamında sunulan içeriği kariyer basamakları ile ilişkisiz ve uzun görmektedirler. Araştırma bulguları sınav sistemine ilişkin öğretmenlerin bir yandan sınavı eleştirirken, bir yandan da sınav dışı değerlendirme yöntemlerine yöneldiklerini göstermektedir. Sonuçlar öğretmenlerin 360 derece performans değerlendirme sistemi gibi güncel tartışmalara uzak olmadığını göstermiştir. Sınavda sorulacak sorulara ilişkin olarak ise branş sorularının ağırlıklı olması gerektiğini savunan öğretmenler bu konuda fikir beyan edenler içinde çoğunlukta görünmektedir. Yine Uygun ve Karabulut (2024) tarafından yapılan çalışmada unvanların verilmesinin amacı hakkında ise bazı öğretmenlerin, kariyer basamakları oluşturma amacıyla veya maaşlarda artış yapma gerekçesi ile böyle bir uygulamanın yapıldığını düşündükleri görülmektedir. Bazı öğretmenler ise eğitimcilerin değişen şartlara ayak uydurması ve mesleğinde her daim aktif olması adına motivasyon sağlaması için böyle bir sistemin geliştirildiğini düşünmektedir. Öğretmenlik mesleğinin değeri ve yeterliliğini arttırmanın yanı sıra sadece politik sebepler dolayısıyla da böyle bir uygulamanın yapıldığı kanaatinde olan öğretmenler de bulunmaktadır.

Katılımcıların büyük çoğunluğu, kariyer basamaklarının uygulama sürecinin öğretmenlerin meslek öncesi hazırlık ve gurur duyma aşamasını etkilemeyeceğini ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca bu uygulamanın öğretmenlerin kişisel yeterliklerini ve mesleki yeterliklerini geliştirebileceği belirtilmiştir. Öğretmenlik kariyer basamakları uygulaması sürecinde gerçekleştirilen eğitimlerin, öğretmenlerin mesleki hayatta kalmalarını ve mesleğe alışmalarını sağlayacağına ilişkin görüşlerin



son derece az olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleğe alışmaları, zorluklarını öğrenmeleri ve onunla mücadele etmeleri bu uygulamadan ziyade aktif olarak görevdeyken gerçekleşmektedir.

Öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının öğretmenlik mesleğindeki istikrarı sağlama ve öğretmenli mesleğinde güçlenmeyi sağlama gibi durumlarla ilişkilendirilmediği görülmektedir. Öğretmenler bu uygulama ile meslekte güç kazanmaktan ziyade mevcut güçlerinin ve istikrarlarının toplum nezdinde zarar göreceğini ifade etmektedirler. Çakıroğlu'na (2006) göre, bu sistem aracılığıyla öğretmenlere başarıları, üretkenlikleri ve verimlilikleri doğrultusunda mesleklerinde yükselme olanağı verilmektedir.

Öğretmenlik kariyer basamakları uygulaması ile öğretmenlerin kendilerini yenilme sürecine, mesleği coşku ile yapmaya ve öğretmenlikte ustalık kazanmaya katkı sağlayacağını savunan katılımcıların olduğu görülmektedir. Tekışık'a (2004) göre de bu uygulama olumludur ve öğretmenlik mesleğinin önemini artırır. Bu sayede öğretmenliğin herkesin yapacağı bir meslek olmadığı; öğretmenleri alanlarında kendilerini yetiştirmeye ve geliştirmeye teşvik edeceği, mesleklerine daha başarılı ve yeterli olmalarını sağlayacağı ve eğitimde niteliği artıracığı düşünülmektedir. Bazı eğitim sendikaları, siyasi partiler ve çeşitli eğitim kuruluşları ise sınav yönetmeliğine karşı görüş bildirerek, sınavla ilgili yasal, sosyal ve bireysel boyutta birçok eksik, yanlış olduğunu ve durumun aceleyle getirildiğini savunmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlikte kariyer sisteminin olgunlaşması için tartışılmaya ve araştırılmaya gereksinimi olduğu açıklar.

Katılımcıların hiçbiri bu uygulamanın mesleki hüsranın ve mesleki hayal kırıklığı yaşamının önüne geçilebileceğini belirtmemişlerdir. Aksine öğretmenlere göre bu uygulama sebebiyle mesleki hayal kırıklığı yaşayan öğretmenler çok fazla olacaktır. Öğretmenler mesleki olarak yeniden bu şekilde değerlendirilmeyi kabul etmemektedirler. Çelikten (2005), uygulanmaya çalışılan kariyer sisteminin olumsuz sonuçlar doğuracağını, unvanı ne olursa olsun, bütün öğretmenlerin sonuçta aynı işi yaptıklarını fakat sadece aldıkları ücretlerin farklı olacağını iddia etmiştir. Ayrıca uzman veya başöğretmen olmayan okul yöneticileri ile uzman ve başöğretmenler arasında ast-üst karmaşasının yaşanacağını, bu durumun da örgüt içinde kargaşaya neden olacağını, ayrıca velilerin çocukları için uzman ve başöğretmenleri seçmek isteyeceklerini, tüm bu hususlar nedeniyle uygulamanın hiçbir olumlu sonucunun olmayacağını ileri sürmüştür. Pınar ve Dönel Akgül (2023), yaptıkları çalışmada da öğretmenlerin "öğretmenlik mesleği zaten bir uzmanlık mesleğidir" şeklindeki ifadeyi sıklıkla kullandıklarını vurgulamışlardır. Bununla beraber ihtisas mesleği olan öğretmenliği kariyerlere ayırmak, öğretmenleri ayırıştıracağı, itibarsızlaştıracağı, öğretmenler arasında eşitsizliğe yol açacağı ve öğretmenlerin motivasyonunu düşüreceği şeklinde öngörülere yer vermişlerdir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu, öğretmenlik kariyer basamakları uygulaması ile meslekte uzun süre geçirmiş olan öğretmenlerin mesleki durağanlıklarının önüne geçilemeyeceğini ve onların meslekte huzuru yakalamalarına katkı sağlamayacağını ifade ettikleri görülmektedir. Yine bu uygulamanın yeniliğe karşı önyargılı olan öğretmenlerin bakış açısını değiştireceğini düşünen son derece az sayıda katılımcı vardır. Her ne kadar öğretmenlere mesleki eğitimler veriliyor olsa da bu durum mesleki sönmenin önüne geçmede yeterli değildir. Türk Eğitim Derneği (2009) tarafından hazırlanan "Öğretmen Yeterlikleri" isimli özet raporda; öğretmenlik kariyer sistemi ile öğretmen yeterliliklerinin ilişkilendirilmesi ve kariyer basamakları çerçevesinde öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının yeniden tanımlanması gerektiği önerisinde bulunulmuştur. Raporda, Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliğinde farklı kariyer basamaklarında bulunan öğretmenlerin görev, yetki ve sorumluluklarının tam olarak tanımlanmadığını bu yönüyle de yönetmeliğin önemli eksiklikler taşıdığı dile getirilmiştir.

Sistemin işlerliği konusunda olumlu ve olumsuz yönde görüşler bildirilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğretmenlik mesleğinde kariyer basamakları olmasına karşı değildir. Ancak şu anki uygulamanın yeterli olmadığını düşünmektedirler. Öğretmenlik kariyer basamaklarını belirlemede sadece bilişsel düzeyi ölçen bir sınavın doğru olmadığını beceriye yönelik değerlendirmelerinde olması gerektiğini ifade etmektedirler. Öğretmenleri lisans eğitiminde zaten gördükleri konularla değerlendirmek ve onları sınıflandırmak onları mesleki olarak ileri bir noktaya taşımayacaktır. Mesleki becerilerinin gelişmesine fırsat tanımayacaktır. Bu sebeple öğretmenlik



kariyer basamaklarına ilişkin daha önce elde edilen deneyimler ve şuan ki uygulamaya ilişkin ortaya çıkarılan bu görüşler ile uygulama güncellenmelidir.

## KAYNAKÇA

- Akagündüz, D. (2022). Öğretmenlik kariyer basamakları eğitim programı içeriği hakkında görüş. [https://www.academia.edu/79246446/%C3%96%C4%9ERETMENL%C4%B0K\\_KAR%C4%B0YER\\_BASAMAKLARI\\_E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M\\_PROGRAMI\\_%C4%B0%C3%87ER%C4%B0%C4%9E%C4%B0\\_HAKKINDA\\_G%C3%96R%C3%9C%C5%9E\\_2022\\_](https://www.academia.edu/79246446/%C3%96%C4%9ERETMENL%C4%B0K_KAR%C4%B0YER_BASAMAKLARI_E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M_PROGRAMI_%C4%B0%C3%87ER%C4%B0%C4%9E%C4%B0_HAKKINDA_G%C3%96R%C3%9C%C5%9E_2022_) adresinden erişilmiştir.
- Aydın, İ. (2018). Öğretmenlik kariyer evreleri ve öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2047-2065. doi:10.14687/jhs.v15i4.5450
- Bakioğlu, A., & Banoğlu, K. (2013). Öğretmenlikte kariyer basamakları uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin metaforlar ve sosyal ağ analizi yoluyla incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 28-55.
- Bakioğlu, A., & İnandı, Y. (2001). Öğretmenin kariyer gelişiminde müdürün görevleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 513-529.
- Christensen, J., Burke, P., Fessler, R., & Hagstrom, D. (1983). *Stages of teachers' careers: implications for professional development*. Washington, DC: The National Institute of Education.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, 4th edition. SAGE Publications, Inc., London.
- Çakıroğlu, A. (2005) Öğretmen yeterlikleri ve kariyer basamakları. [www.fedu.metu.edu.tr/documents/AlıCakıroglu.ppt](http://www.fedu.metu.edu.tr/documents/AlıCakıroglu.ppt) adresinden erişilmiştir.
- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik mesleğinde yeni model arayışları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 189-198.
- Demir, S. B. (2016). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 3, 53-80
- DeMoulin, D., & Guyton, J. (1987). *Phase II: Examination of principal's perceptions in identifying instructional stages associated with teacher output*. Paper presented at the Annual Meeting of Mid-South Educational Research Association, Louisville, Kentucky.
- Eurydice. (2018). *Teaching careers in Europe: Access, progression and support*. Eurydice report. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Eurydice. (2019). *Teaching careers in Europe: Access, progression and support*. Eurydice report. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Fessler, R., & Christensen, J. C. (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the Professional development of teachers*. Boston: Allyn ve Bacon.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- George, A. (1959). *Quantitative and qualitative approaches to content analysis*. In *Sociological Methodology*, edited by A. R aftery. Oxford: Basil Blackwell, pp. 135-44.
- Guba, E. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Technology Research and Development*, 29 (2), 75-91.
- Gündoğdu, K., & Kızıltaş, E. (2008). Kariyer basamaklarında yükselme sistemi ve sınavına ilişkin uzman öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 363-388.
- Hammersley, M. (1989). *Reading ethnographic research a critical guide (2nd ed.)*. London Longman.
- Huberman, M. A. (1993). *The lives of teachers*. New York: Teachers College Press.

- Katz, L. G. (1972). The developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 73(1), 50-54.
- Kothari, C. R. (2004). *Research methodology: methods and techniques 2nd edition*. New Age International Publishers, New Delhi.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage Publications, New York.
- Maxwell, J. A. (1992). *Understanding and validity in qualitative research*. Harvard Educational Review, 62(3), 279-300.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1, 20. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385> adresinden erişilmiştir.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: a guide to design and implementation (fourth edition)*. San Fransisco, CA: Jossey Bass.
- Mertens, D. M. (2014). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. New York: Sage.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook (2nd ed)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2022). *Aday öğretmenlik ve öğretmenlik kariyer basamakları yönetmeliği*. [https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Le4Q5sP1LK8J:https://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_02/14142201\\_ogretmen\\_kariyer.pdf vecd=2 vehl=tr vect=clnk vegl=tr](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Le4Q5sP1LK8J:https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_02/14142201_ogretmen_kariyer.pdf vecd=2 vehl=tr vect=clnk vegl=tr)
- Neuman, W. (2014). *Social research methods qualitative and quantitative approaches*. Pearson, Essex, UK.
- Pınar, M. A. & Dönel Akgül, G. (2023). Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretmenlikte kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 9 (1), 36-46. DOI: <https://doi.org/10.24289/ijsser.1181614>
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. Sage, Thousand Oaks, CA.
- Resmi Gazete. (2005). *Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/08/20050813-2.htm>
- Resmi Gazete. (2006). *Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/01/20060107-11.htm>
- Roberts, P., & Priest, H. (2006). Reliability and validity in research. *Nursing Standard*, 20, 41-45.
- Sağ, V. (2004). *Öğretmenlerin kariyer geliştirme hakkındaki görüşleri ve öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları halinde düzenlenmesi*. Yayımlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63-75.
- Sikes, P. J., Measor, L., & Woods, P. (1985). *Teacher careers: Crises and continuities*. London: FalmerPress.
- Silverman, D. (2001). *Doing qualitative research: a practical handbook*. London: Sage.
- Sümer, C. (1999). *İnsan kaynakları yönetimi etkinliği olarak örgütsel kariyer planlama ve geliştirme*. <http://www.odevindir.net/OdevDetay.ASP?ID=86 veOdevID=26535> adresinden erişilmiştir.
- Tekışık, H. H.(2004). Bilgi çağı ve bilgi toplumunda öğretmenlik. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Ankara.
- Türk Dil Kurumu, (2018). *Büyük Türkçe Sözlük*. [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&veview=bts](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&veview=bts) adresinden erişilmiştir.
- Türk Eğitim Derneği. (2009). *Öğretmen yeterlikleri özet rapor*. Ankara: TEV.

- Türk, E. (1999). *Millî eğitim bakanlığında yasal değişimler ve Türk eğitim sistemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Uygun, K., & Karabulut, Ş. (2024). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Uzman Öğretmenlik ve Başöğretmenlik Unvanlarına ve Sınavlarına İlişkin Görüşleri. *Anasay*, 27, 151-164.
- Vonk, J. (1989). *Becoming a teacher, brace yourself*. Unpublished paper. Vrije University, Amsterdam.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12.bs.). Seçkin Yayıncılık, Ankara.

## EXTENDED SUMMARY

The success of the education system is directly proportional to the quality of the teaching profession, which is perhaps one of the oldest and most widespread professions in the world (Gündoğdu and Kızıldaş, 2007). Teachers are professionals who make the school a school and provide education and other ancillary services at the school. In this sense, teaching activities at school are carried out by teachers who are experts in their fields. The teaching profession is an indispensable part of social life. They have to spend mental, physical and emotional labor on students in need (Aydın, 2018).

Although this regulation and implementation process, which was put into practice by the Ministry of National Education in 2022, shows integrity in itself, it is the target of criticism from time to time. The content of the training program offered by the relevant regulation has subject headings that will provide professional renewal for teachers who have spent a certain number of years in teaching and serve as a reminder for them. However, when the program is examined in depth, the fact that its content resembles the content of a pedagogical formation program does not offer an innovative or developmental perspective for teachers who have studied in various departments of education faculties for four years. In addition, it is noteworthy that the measurement-evaluation step, which will be carried out with a multiple choice method after an extremely long program, does not coincide with the essence of the program. While modern education systems expect the student to be at the center and to be an assimilate and user of knowledge rather than a memorizer, evaluating teachers after this training with a measurement-evaluation process that focuses on memorization is contrary to the perspective of the program. Practice should definitely be included in the measurement-evaluation processes of teachers who complete training at both career stages. Additionally, the topics included in the program are not suitable for teachers at all levels of education. For example; There are no details that will only cover pre-school teachers or strengthen the professional skills of teachers working in one of the high school types. However, there is no field knowledge specific to the teaching fields, in other words, there is no field knowledge specific to the branches. In Turkey, practices regarding teaching career stages have been put into effect from time to time and could not be sustained because they did not meet the expectations in practice (Official Gazette, 2005, 2006). There are many studies (Bakioğlu and Banoğlu, 2013; Beşir Demir, 2011; Çakıroğlu, 2006; Pınar and Dönel Akgül, 2023; Tekişik, 2004; Sağ, 2004) regarding the career steps implemented in recent years. However, studies on this new process, which was put into practice in 2022, are extremely limited (Akagündüz, 2022). This study aims to reveal teachers' views on teaching career stages in line with the theoretical framework drawn above. Thus, it is thought that it will be a pioneering study based on teachers' opinions regarding the regulation to be implemented for the first time this year and the career stages determination exam to be held accordingly. It is thought that the study will be important for possible studies to be carried out in the future and will fill a gap in the field. Based on this, the problem statement of the research is "What are the teachers' opinions about the candidate teachers and teaching career stages that will be implemented in 2022?" was determined as . The study is limited to the opinions of teachers who participated in the research voluntarily.

In this research, the phenomenology design, one of the qualitative research designs, was used. The phenomenological method is a research method carried out on phenomena that are aware of but do not have an in-depth and detailed understanding. In phenomenological research, data sources are individuals or groups who experience the phenomenon on which the research focuses and can reflect this phenomenon (Yıldırım and Şimşek, 2021).

The participants of this study consist of fifty-nine teachers working at various levels and schools in Afyonkarahisar in the 2021-2022 academic year. The data were collected with the "Semi-Structured Interview Form" prepared by the researchers. After the data collection tool to be used in the research was prepared, a pilot face-to-face interview was held with 3 teachers to check the data collection tool and the interview form was finalized. Since the data in the study were collected with qualitative data collection tools, the descriptive analysis method, one of the qualitative data analysis methods, was used in accordance with the data collection tool.

The majority of participating teachers are not against having career stages in the teaching profession. However, they think that the current practice is not sufficient. They state that an exam that only measures cognitive level is not appropriate in determining teaching career stages, and that skill-based evaluations should also be included. Evaluating teachers with the subjects they have already studied in their undergraduate education and classifying them will not take them further professionally. It will not give them the opportunity to develop their professional skills. For this reason, the practice should be updated with previous experiences regarding teaching career stages and these opinions about current practice.

# ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE DİJİTAL OYUN BAĞIMLILIĞININ SALDIRGANLIK ÜZERİNDEKİ İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ\*

THIS STUDY EXAMINES THE RELATIONSHIP BETWEEN DIGITAL GAME ADDICTION AND AGGRESSION IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS

## Araştırma Makalesi

Abdullah MERT<sup>1</sup>

Makale gönderim tarihi: 12 Mayıs 2024

Makale kabul tarihi : 22 Haziran 2024

### Özet

Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığının saldırgan davranışlar üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Uşak'taki bulunan çeşitli ortaokullarında öğrenim gören 300 gönüllü öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 132'si kız, 168'i erkektir. Kişisel bilgileri toplamak için "Kişisel Bilgi Formu", dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık düzeylerini ölçmek için ise "Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği" ve "Saldırganlık Ölçeği" kullanılmıştır. Mevcut çalışmada analiz işlemleri SPSS 24 programı kullanılarak gerçekleştirildi. Bu çalışmada, 0.05 ve 0.01 anlamlılık düzeylerine bakılmıştır. Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi görmek için Pearson korelasyonunu kullanılmıştır. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki yordayıcı rolünü belirlemek için ise çoklu regresyon analizini yapılmıştır. Analiz, dijital oyun bağımlılığı ile saldırganlık düzeyleri arasında orta derecede anlamlı pozitif bir ilişki olduğunu tespit edilmiştir. Oyun bağımlılığı toplam puanlarının saldırganlığı yordamasına ilişkin gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi göz önüne bulundurulduğunda, oyun bağımlılığının saldırganlığı istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular literatür ışında tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Bağımlılık, dijital oyun, dijital oyun bağımlılığı, saldırganlık.

### Abstract

The objective of this study was to examine the impact of digital game addiction on aggressive behaviours in secondary school students. The study sample consisted of 300 volunteer students from various secondary schools in Uşak. Of the students who participated in the study, 132 were female and 168 were male. The Personal Information Form was employed to collect personal data, while the Digital Game Addiction Scale and the Aggression Scale were utilized to assess digital game addiction and aggression levels, respectively. The present study employed the SPSS 24 program for data analysis. The statistical analysis was conducted at the .05 and .01 levels of significance. In the study, the relationship between the dependent and independent variables was analysed using Pearson's correlation coefficient and multiple regression analysis was employed to determine the predictive role of the independent variable on the dependent variable. The results of the analysis indicated a positive and moderately significant relationship between digital game addiction and aggression levels. Furthermore, the multiple regression analysis performed for the prediction of aggression by total scores of game addiction demonstrated that game addiction predicted aggression in a statistically significant manner. The findings were then discussed in the context of the existing literature.

**Keywords:** Addiction, digital game, digital game addiction, and aggression..

## GİRİŞ

Günümüz dünyasında bilgisayar kullanımı insanların çeşitli alanlarda işlerini kolaylaştırmış ancak dikkatsiz kullanıldığında bireylere zarar verebilmektedir. Teknolojinin başında geçirilen vaktin artması kişilerin duygusal yönlerini, çevresini, aile hayatını ve akademik başarılarını olumsuz etkileyebilmektedir. Teknolojinin amacı dışında amaçlarla kullanılması bu olumsuz sonuçlara yol açmaktadır (Young, 1996). Çağımızda teknolojik cihazların yaygınlaşması ve ihtiyaçlarımızı karşılamak, sorunlarımızı çözmek için bu cihazlara güvenmemiz, teknoloji temelli bağımlılıklara yol açmaktadır (Ayhan ve Köselören, 2019). Oyun oynamayı bırakamama, oynamadığı zamanlarda bile sürekli oyunu düşünme ve sürekli oyun oynama (Horzum, 2011) oyun bağımlılığı olarak tanımlanırken, APA (2013) DSM 5'te internet oyun oynama bozukluğu olarak tanımlamaktadır. Griffiths (2005), eğer kişi oyun oynama isteğini durduramıyorsa ve bu istek sosyal yaşantısına ve sorumluluklarına engel oluyorsa bağımlılık söz konusudur. Bağımlılık, bireyin yaşam deneyimleri sonucunda belirli nesnelere, olgular, teknolojik cihazlar ve maddeler tarafından büyülenmesidir (Günel, 1976; Ayhan ve Köselören, 2019). Her yaşta kullanıcıya sahip olan dijital oyunlar özellikle gençlerin ilgisini çekmekte ve oyun oynayarak geçirilen süre artmaktadır (Gentile, 2009; Rideout vd., 2010). Özellikle gençler ve çocuklar bilgisayarda ya da sosyal medyada oyun oynayarak saatler geçiriyor. Ebeveynler, çocuklarının sürekli oyun oynaması,

\*Bu çalışma, 1-3. Aralık 2021 tarihinde Uşakta düzenlenen III. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, abduallah.mert@usak.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0653-2297



zamanlarının çoğunu oyun oynayarak geçirmesi ve bağımlı hale gelmesinden endişe duymaktadır. Bazıları bağımlılığın saldırganlığa yol açabileceğine inanırken, bazıları sosyal geri çekilmeden veya oyun bağımlılığı nedeniyle akademik performansın düşmesinden korkmaktadır (Yeşilyurt, 2014). Dijital oyun bağımlılığı ortaokul öğrencilerindeki saldırgan davranışlarla ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Trimawati ve Wakhid, 2020). Yapılan bir araştırmada, ortaokul öğrencilerinde bilgisayar oyunu bağımlılığı ile saldırganlık düzeyleri arasında, iletişim becerilerini etkileyerek bağımlılığa yol açan anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Caner ve Evgin, 2021). Ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı, onları saldırgan davranışlar sergileme riskiyle karşı karşıya bırakabilir. Ebeveynleri oyun sürelerini sınırlamayan ve fiziksel aktivitelere katılmalarını teşvik etmeyen çocukların dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Güvendi, Tekkurşun ve Keskin, 2019). Çevrimiçi oyun bağımlılığının yüksek olması saldırgan davranışların artmasına neden olmaktadır. Şiddet içeren medyanın uzun süreli kullanımı şiddet içeren bir anlayışla aşılabilir (Trimawati ve Wakhid, 2020). Sosyal öğrenme teorisine göre çevrimiçi oyun bağımlılığında saldırgan davranış etkilemektedir (Andrita, Rondo, Wungouw ve Onibala, 2019). Video oyunlarının sosyal beceriler ve davranışlar üzerinde olumsuz etkilediği ve şiddet içeren video oyunları oyuncularındaki saldırganlığı artırdığı (Imran, Ain ve Hashmi, 2022) tespit edilmiştir. Araştırmalar, çevrimiçi oyunlardaki bağımlılık yaratan davranışların, fiziksel saldırganlık, öfke ve düşmanlık da dahil olmak üzere saldırganlığın artmasına yol açabileceğini göstermiştir (Nurhalimah, vd., 2022; Imran, Ain ve Hashmi, 2022).

Saldırgan davranışlar içeren oyunlar çoğunlukla sorunları çözmek, hedeflere ulaşmak, kazanmak ve başkalarına hükmetmek için şiddetin gerekli olduğu mesajını vermektedir (Şenol, 2006; Aydoğdu-Karaaslan, 2015). Saldırganlık, öfke, düşmanlık, rekabet, hayal kırıklığı veya korku gibi durumlardan kaynaklanan ve başkalarına fiziksel, sözlü veya sembolik zarar veren her türlü davranış olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2000; Hogo ve Vaughan, 2006). Okul çağındaki öğrencilerin bir kısmı için saldırgan davranışlar ve eylemler hem Amerika Birleşik Devletleri'nde hem de dünya çapında okullarda ve toplumda önemli bir sorun olmaya devam etmektedir (Bauman ve Del Rio, 2005). Genel saldırganlıkta sosyalleşme düzeyi düşüktür (Salisch, von, 2020). Bazı teoriler, saldırganlığın ortaya çıktığı ve insanların içgüdüsel olarak bu performansı sergilediğini, dolayısıyla bu davranışın engellenemeyeceğini savunurken; diğer teoriler ise saldırganlığın sonradan oluştuğu, çevrenin etkili olduğu ve önlem alınabileceği düşünülmektedir (Tuzgöl, 2000). Çocukların ve şiddet içeren dijital oyunların oynanması, fiziksel olarak agresifliği artırması olasıdır. Şiddet içeren video oyunlarına maruz kalmanın, saldırgan davranışların üzerinde hafif ancak anlamlı bir etkinin olduğu belirtilmiştir (López-Fernández vd., 2021). Dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık üzerine yapılan araştırmalar şiddet içeren oyunlar oynamanın saldırganlığı artırdığını ortaya koymuştur (Anderson ve Bushman, 2001). Madran-Demirtaş ve Çakılcı (2014) yaptıkları araştırmada katılımcıların oyun bağımlılığı arttıkça saldırganlık düzeylerinin de arttığını tespit etmişlerdir. Ancak çocuklar, şiddet içermeyen video oyunları oynasa bile saldırgan davranışlar sergilediğini göstermiştir (Rauschnot, 2023). Dijital oyunların bireyler üzerindeki etkisine bakıldığında şiddet içeren oyun oynayan bireylerin empatiden yoksun oldukları ve başkalarının sorunlarına kayıtsız kaldıkları gözlemlenmiştir (Bushman ve Anderson, 2009; Funk ve ark., 2003). Şiddet içeren davranışların normal görüldüğü (Krahé ve Möller, 2004), olumlu ve yapıcı davranışların azaldığı, başkalarına bağımlılığın arttığı da belirtilmektedir (Griffiths ve Meredith, 2009; Sheese ve Graziano, 2005; Solak, 2012).

Çağımızda hemen hemen her evde bulunan bilgisayar, oyun konsolu, telefon gibi kitle iletişim araçlarına erişen öğrenciler, ne kadar zaman geçtiğini fark etmeden oyun oynayarak aşırı zaman harcayabilmektedir. Zamanla bu alışkanlıklar, günlük rutin bir uğraş haline gelebilir ve arkadaşlarına ayak uydurabilmek, onlarla rekabet edebilmek için uyarılara rağmen aileleriyle çatışmaya girebilecek noktaya kadar varabilir. Buna karşılık ebeveynler, çocuklarının oyun oynamak için kullandıkları cihazları ellerinden almak gibi cezai tedbirlere başvurabiliyor ve çocuklarıyla olan çatışmaları daha da tırmandırabiliyor. Bu nedenle bu araştırma, dijital oyun bağımlılığının ortaokul öğrencilerinin saldırgan davranışları üzerindeki etkisini ölçmeyi, farkındalık yaratmayı ve saldırgan davranışları belirlemeye yönelik bir kaynak sağlamayı amaçlamaktadır. Bu bulgular, zihinsel ve fiziksel sağlıkları üzerindeki olumsuz sonuçları önlemek için dijital oyun bağımlılığının ortaokul öğrencilerinin saldırgan davranışları üzerindeki etkisini anlamının ve ele almanın önemini vurgulamaktadır. Bu bilgiler ışığında çalışma, dijital oyun bağımlılığının ortaokul öğrencilerinin saldırgan davranışları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile saldırganlık arasındaki bir ilişki var mıdır?
- Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile tüm alt boyutları saldırganlık düzeylerini yordamakta mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nicel araştırma yönteminin bir türü olan ilişkisel tarama modeli olarak adlandırılan bir araştırma yöntemi kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimleyen, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istendik davranışların gelişmesi için uygulanan tüm süreçleri içeren bir süreçtir. Genel tarama modelinde, popülasyon hakkında genel bir yargıya varmak



için popülasyonun tamamı veya bir örneği üzerinde tarama yapılır. Karasar (2013)'a göre ilişkisel tarama modeli; iki veya daha fazla sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını veya derecesini saptamayı amaçlayan araştırma modelidir. Bu modelin amacı, değişkenlerin bir korelasyon sergileyip sergilemediğini ve sergiliyorsa bu korelasyonun niteliğini belirlemektir (Karasar, 2011).

## Araştırma ve Yayın Etiği

Uşak Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Başkanlığının 16.02.2023 tarih ve 2023-32 sayılı kararı ile etik açıdan uygun görülmüştür.

## Örneklem/Çalışma grubu

Araştırmanın örneklemini Uşak ilindeki dört ortaöğretim okulundaki (Ömer Bedrettin Ortaokulu, Mehmet Akif İnan İmam Hatip Ortaokulu, Uşak İmam Hatip Ortaokulu, Bedriye Kadir Uysal Ortaokulu) 5, 6, 7 ve 8.sınıf düzeyinden oluşmaktadır. 132 kız (% 44) ve 168 erkek (%56) toplam 300 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin 29'u beşinci, 110'u altıncı, 58'i yedinci ve 108'i sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrencilerin 34'ü (%11,3) düşük, 211'i (%70,3) orta ve 55'i (%18,3) düşük sosyoekonomik düzey aileden gelmektedir.

## Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın sonuçları değerlendirilirken ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2013)'a göre ilişkisel tarama modeli; iki veya daha fazla sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını veya derecesini saptamayı amaçlayan araştırma modelidir. Araştırma da öğrencilerin demografik bilgilerini öğrenebilmek amacıyla kişisel bilgi formu, oyun bağımlılığı düzeylerinin belirlenmesi için Lemmens, Valkenburg ve Peter'in Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği ve saldırganlık düzeylerini ölçmek için ise Buss ve Peryy' nin Saldırganlık Ölçeği kullanılmıştır.

*Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği:* Kullanılan ölçeğin orijinali Lemmens, Valkenburg ve Peter tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 7 alt boyut ve toplam 21 sorudan oluşmaktadır. Bu 7 alt boyutlar; nüksetme, dayanıklılık, çatışma, durum değiştirme, belirginlik, geri çekilme ve sorunlardır. Ölçek 5'li likert tipi derecelendirme ile oluşturulmuştur. Derecelendirmeler, "tamamen uygun, çok uygun, biraz uygun, çok az uygun, hiç uygun değil" olarak puanlanmıştır. Ölçeğin geliştirilme aşamasında Lemmens, Valkenburg ve Peter 2 uygulamayı 2007 ve 2008' de gerçekleştirmiştir. Uygulamalara 12-18 yaşındaki öğrenciler katılmıştır. Ölçeğin ilk uygulamasında Hollanda da bulunan 6 ortaokuldaki 644 öğrenciye, ikinci uygulamada yine Hollanda' daki 5 ortaokuldaki 573 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan ilk uygulamadaki verilerden 6 ay içerisinde oyun oynamamış olan öğrencilerin verileri çıkartılarak geriye kalan 352 veri üzerinde çalışılmıştır. Ölçeğin eş zamanlı geçerliliğini ölçmek amacıyla Lemmens, Valkenburg ve Peter; saldırganlık, yaşam memnuniyeti, sosyal yetkinlik, yalnızlık ve oyunlarda harcanan zaman ölçekleri kullanılmıştır. Bu testler sonucunda Oyun Bağımlılığı Ölçeği' nin saldırganlık ölçeği ile 0.26, yaşam memnuniyeti ile 0.31, oyunlarda harcanan zaman ölçeği ile 0.58, yalnızlık ölçeği ile 0.34, sosyal yetkinlik ile 0.19'luk korelasyon ilişkisi saptanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlılıktaki Cronbach Alpha katsayısı dijital oyun bağımlılığı toplam .92, nüksetme.70, dayanıklılık .77, çatışma .71, durum değiştirme .65, belirginlik .73, geri çekilme .73 ve sorunlar .65 olarak hesaplanmıştır.

*Buss ve Peryy' nin Saldırganlık Ölçeği:* Buss ve Durkee'nin tarafından geliştirmiş olduğu "Buss-Durkee Düşmanlık Envanteri" günümüze uyarlanmıştır. 5 alt boyuttan ve 34 maddeden oluşmaktadır. Sözel saldırganlık, fiziksel saldırganlık, düşmanlık, dolaylı saldırganlık ve öfke ölçeğin alt boyutlarıdır. Ölçeğin derecelendirmesi 5'li likert tipi ile oluşturulmuştur. Bu likert tipinde katılımcıların soruları 1 ile 5 arasında cevaplaması istenir. Katılımcılar kendilerine uygun olan ifadelerinden "Asla (1), Nadiren (2), Bazen (3), Sıklıkla (4) ve Çok Sık (5)" birini seçerek işaretlemesi istenir. Alt boyutlarda sözel saldırganlık 5 madde, fiziksel saldırganlık 8 madde, düşmanlık 7 madde, dolaylı saldırganlık 6 madde, öfke ise 8 maddeden oluşmaktadır. Can (2002) tarafından ölçeğin güvenilirliği, geçerliliği ve Türkçe' ye uyarlaması yapılmıştır. İç tutarlılık çalışması sonucunda Cronbach alfa katsayısı .91, alt ölçeklerde, sözel saldırganlık .60, fiziksel saldırganlık .83, düşmanlık .74, dolaylı saldırganlık .54 ve öfke .73, olarak hesaplanmıştır. Test yeniden test korelasyonu güvenilirliği .48-.76, alt ölçeklerde, sözel saldırganlık .70; düşmanlık .81; fiziksel saldırganlık .85; öfke .75 ve dolaylı saldırganlık .74 olarak bulunmuştur (Can, 2002). Bu çalışmadaki iç tutarlılıktaki Cronbach alfa katsayısı saldırganlık toplam .89, alt ölçeklerde, sözel saldırganlık .62, fiziksel saldırganlık .73, düşmanlık .67, dolaylı saldırganlık .57 ve öfke .70, olarak hesaplanmıştır

## Verilerin Analizi

Deney başlamadan önce katılımcılar araştırmanın amacı ve veri toplama araçlarının nasıl kullanılacağı konusunda bilgilendirilmiştir. Deney, araştırmacı tarafından sınıfta gerçekleştirilmiştir. Veri analizinden önce ölçme araçları kontrol edildiği için hatalı formlar analize dahil edilmemiştir. Bu çalışmada veri analizi SPSS 24 programı kullanılarak .05 ve .01 anlamlılık düzeylerinde gerçekleştirilmiştir. Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Pearson korelasyon istatistiği kullanılırken, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini tahmin etmek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

## BULGULAR

Katılımcıların Dijital Oyun Bağımlılığı (Çatışma, Belirginlik, Dayanıklılık, Geri Çekilme, Sorunlar, Durum Değiştirme, Nüksetme) ile Saldırganlık (Sözel Saldırganlık, Fiziksel Saldırganlık, Düşmanlık, Dolaylı Saldırganlık, Öfke) düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Değişkenler arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon değerleri (n=300)

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	1	.490**	.737**	.783**	.789**	.841**	.807**	.361**	.385**	.410**	.390**	.368**	.445**	.337**
2		1	.264**	.405**	.405**	.491**	.359**	.804**	.835**	.743**	.805**	.787**	.778**	.734**
3			1	.468**	.479**	.524**	.481**	.207**	.213**	.278**	.174**	.191**	.258**	.126**
4				1	.598**	.524**	.536**	.277**	.294**	.378**	.353**	.282**	.355**	.284**
5					1	.593**	.532**	.321**	.277**	.312**	.326**	.340**	.339**	.313**
6						1	.612**	.363**	.437**	.363**	.413**	.362**	.422**	.335**
7							1	.254**	.272**	.287**	.258**	.275**	.367**	.267**
8								1	.686**	.565**	.583**	.531**	.522**	.506**
9									1	.582**	.632**	.582**	.549**	.514**
10										1	.511**	.498**	.458**	.413**
11											1	.563**	.598**	.533**
12												1	.609**	.522**
13													1	.598**
14														1

\*\*p<.01, \* p<.05

1.Saldırganlık Toplam, 2.Toplam Oyun Bağımlılık, 3. Sözel Saldırganlık, 4. Düşmanlık, 5.Öfke, 6.Fiziksel Saldırganlık, 7. Dolaylı Saldırganlık, 8. Belirginlik, 9.Dayanıklılık, 10.Durum Değiştirme, 11.Geri Çekilme, 12.Nüksetme, 13.Çatışma, 14.Sorunlar)

Tablo 1’de yapılan Pearson korelasyon testi sonucunda görüldüğü gibi saldırganlık toplam puanları ile oyun bağımlılığı toplam puanları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır [r = .490, p< .01]. Benzer şekilde saldırganlık toplam puanları ile oyun bağımlılığı alt boyutlarından belirginlik [r = .361, p< .01] , dayanıklılık [r = .385, p< .01], durum değiştirme [r = .410, p< .01], geri çekilme [r = .390, p< .01], nüksetme [r = .368, p< .01], çatışma [r = .445, p< .01] ve sorunlar [r = .337, p< .01] arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Saldırganlık ölçeğinin diğer alt boyutları olan düşmanlık [r = .405, p< .01], öfke [r = .405, p< .05], fiziksel saldırganlık [r = .491, p< .01] ve dolaylı saldırganlık [r = .359, p< .01] ile oyun bağımlılığı toplam puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Saldırganlıkla [r = .264, p< .01] ise pozitif yönlü zayıf düzeyde anlamlı ilişki saptanmıştır. Bu bulgulardan hareketle oyun bağımlılığı arttıkça saldırganlık düzeyinde anlamlı bir artma görülmektedir denilebilir.

Ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, belirginlik alt boyutu ile sözel saldırganlık [r = .207, p< .01], düşmanlık [r = .277, p< .01] ve dolaylı saldırganlık [r = .254, p< .01] arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye rastlanırken fiziksel saldırganlık [r = .363, p< .01] ve öfke [r = .321, p< .01] ile orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Bu bulgudan hareketle belirginlik alt boyutunun saldırganlık ölçeğinin tüm boyutları ile pozitif bir ilişki içinde olduğu söylenebilir. Dayanıklılık alt boyutu ile sözel saldırganlık [r = .213, p< .01], düşmanlık [r = .294, p< .01], öfke [r = .277, p< .01] ve dolaylı saldırganlık [r = .272, p< .01] arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye rastlanırken fiziksel saldırganlık [r = .437, p< .01] ile orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Durum değiştirme alt boyutu ile sözel saldırganlık [r = .278, p< .01] ve dolaylı saldırganlık [r = .287, p< .01] arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişkiye rastlanmıştır. Düşmanlık [r = .378, p< .01], öfke [r = .312, p< .01] ve fiziksel saldırganlık [r = .363, p< .01] arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Geri çekilme alt boyutu ile sözel saldırganlık [r = .174, p< .01] ve dolaylı saldırganlık [r = .258, p< .01] arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişkiye rastlanmıştır. Düşmanlık [r = .353, p< .01], öfke [r = .326, p< .01] ve fiziksel saldırganlık [r = .413, p< .01] arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Nüksetme alt boyutu ile sözel saldırganlık [r = .191, p< .01], düşmanlık [r = .282, p< .01] ve dolaylı saldırganlık [r = .275, p< .01] arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişkiye rastlanmıştır. Öfke [r = .340, p< .01] ve fiziksel saldırganlık [r = .362, p< .01] arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Çatışma alt boyutu ile sözel saldırganlık [r = .258, p< .01] arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişkiye rastlanmıştır. Düşmanlık [r = .355, p< .01], öfke [r = .339, p< .01], fiziksel saldırganlık [r = .422, p< .01] ve dolaylı saldırganlık [r = .367, p< .01] arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Sorunlar alt boyutu ile sözel saldırganlık [r = .126, p< .01], düşmanlık [r = .284, p< .01] ve dolaylı saldırganlık [r = .267, p< .01] arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişkiye

rastlanmıştır. Öfke [ $r = .313, p < .01$ ] ve fiziksel saldırganlık [ $r = .335, p < .01$ ] arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Bu bulgulardan hareketle oyun bağımlılığının saldırganlık düzeyinin artması üstünde olumlu etkisinin olduğu söylenebilir.

Oyun bağımlılığı toplam puanlarının ve alt boyutlarının katılımcıların saldırganlık düzeylerini yordama gücünü tespit etmek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizinin sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Dijital oyun bağımlılığının saldırganlık düzeyini yordamasına ilişkin Regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	S.H.	Beta	B	t	P	Tol.	VIF	R	R <sup>2</sup>
Belirginlik	.012	.042	.021	.281	.779	.449	2.226		
Dayanıklılık	.025	.043	.047	.592	.554	.399	2.508		
Durum Değiştirme	.107	.036	.199	3.005	.003**	.577	1.732	R= .512	
Geri Çekilme	.042	.042	.073	.999	.319	.468	2.138	R <sup>2</sup> = .262	
Nüksetme	.017	.039	.031	.437	.632	.503	1.989		
Çatışma	.159	.048	.242	3.290	.001**	.469	2.131		
Sorunlar	.013	.042	.020	.303	.762	.557	1.796		

\*\*\* $p < .001$ , \*\*  $p < .01$

a. Bağımlı Değişken: Saldırganlık

Dijital oyun bağımlılığı ve alt boyutlarının ortaokul öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri üzerindeki yordayıcı rolünü analiz etmeden önce değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler incelenmiştir. Değişkenlerin basıklık ve çarpıklık katsayıları incelendiğinde normallik varsayımının karşılandığı söylenebilir. Tablo 2’deki analiz sonuçlarına göre çalışmada yer alan regresyon denklemi incelendiğinde, değişkenlere ilişkin tolerans değerlerinin 0,399 ile 1,00 arasında değiştiği, varyans şişirme faktörü (VIF) değerlerinin ise 1,796 ile 2,508 arasında değiştiği görülmüştür. Bu değerler ışığında, tolerans değerlerinin 0.20’den büyük ve VIF değerlerinin 10’dan küçük olması durumunda regresyon analizi koşullarının sağlandığı sonucuna varılabilir. Ayrıca, Durbin-Watson istatistiği otokorelasyona dair herhangi bir kanıt olmadığını göstermektedir.

Ortaokul öğrencilerinin oyun bağımlılığının tüm alt boyutlarıyla (nüksetme, dayanıklılık, çatışma, durum değiştirme, belirginlik, geri çekilme ve sorunlar) birlikte saldırganlığı istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür ( $F = 14.783, R = .512, R^2 = .262, p < .01$ ). Oyun bağımlılığı ölçeğinin tüm boyutlarının birlikte saldırganlığa ilişkin toplam varyansın %26’sını açıkladığı görülmüştür. Elde edilen bulgular, öğrencilerin, oyun bağımlılığı düzeyleri arttıkça saldırganlık düzeylerinin arttığını göstermektedir. Bu açıklamadaki orana anlamlı düzeyde katkıda bulunan değişkenlerin görece olarak önemli olma sırasına göre çatışma ( $\beta = .242, p < .01$ ), durum değiştirme ( $\beta = .199, p < .01$ ), geri çekilme ( $\beta = .073, p > .05$ ), dayanıklılık ( $\beta = .047, p > .05$ ), nüksetme ( $\beta = .031, p > .05$ ), belirginlik ( $\beta = .021, p > .05$ ) ve sorunlar ( $\beta = .020, p > .05$ ) şeklinde görülmüştür.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, ortaokul ülkelerinde dijital oyun bağımlılığının saldırganlık düzeylerine etkileri incelenmiştir. Saldırganlık toplam puanları ile oyun bağımlılığı toplam puanları incelenmiş ve aralarındaki ilişkilere bakılmıştır. Dijital oyun bağımlılığı ile saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma bulgusu dijital oyun bağımlılığının belirginlik, dayanıklılık, durum değişme, geri çekilme, nüksetme, çatışma ve sorunlar adlı alt boyutlarının saldırganlık düzeyinde yordayıcı bir konumda olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma bulgusu doğrultusunda genel olarak söylenebilir ki ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığının; belirginlik, dayanıklılık, durum değiştirme, geri çekilme, nüksetme, çatışma ve sorunlar adlı alt boyutların düzeyi saldırganlık düzeyi de artmaktadır. Güvendi vd., (2019) yaptıkları bir çalışmada dijital oyun bağımlılıkları yüksek olan öğrencilerin ortalama puanlara bakıldığında saldırgan davranışlar gösterdikleri belirtilmiştir. Video oyunları ergenlerin agresif davranışlarını artırdığı bulunmuştur. (Majid ve diğerleri, 2022). Öğrencilerdeki çevrimiçi oyun bağımlılığı ile saldırgan davranış arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (Nurhalimah, vd., 2022). İletişim becerileri saldırganlık ve bilgisayar oyun bağımlılığı ile negatif ilişkili olduğu (Imran, Ain, ve Hashmi, 2022) ve bu bağımlılığının gençlerde alkol kullanımı ve uyuşturucu bağımlılığı ile hemen hemen aynı anlamda kullanıldığı belirtilmiştir (Griffits ve Davies (2005)

Griffits ve Davies, (2005) tarafından yapılan bir araştırmada saldırganlık değişkeninin alt boyutlarından olan belirginlik boyutunun diğer boyutlar ile düşük ve orta düzeyde ilişkisinin olması da mevcut çalışmayı destekler niteliğinde olduğunu gösterir. Dayanıklılık alt boyutunu incelediğimizde öğrencilerin oyun onama sürelerinin azar azar arttığını görmekte ve saldırganlık boyutu ile zayıf ve orta düzeyde anlamlı ilişkilerden söz edebilir. Tarlacı ve Özbakırcı (2023) çalışmasında ise öğrencilerin dayanıklılık düzeyleri ile şiddet eğilimleri arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir ve bu sonuçta mevcut çalışmayı destekler niteliktedir. Bu araştırma da bulgular kısmında durum değiştirme al

boyutunu incelediğimizde saldırganlık ilişkisi açısından orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Fakat (Aksoy,2018) yaptığı ergenler ve oyun bağımlılığı çalışmasında durum değiştirme ve oyun bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Araştırmanın alt boyutlarından olan geri çekilme boyutunu incelediğimizde zayıf ve orta yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. (Aksoy,2018) yaptığı çalışmada geri çekilme alt boyutu ile oyun bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişki olduğundan söz eder. Oyun bağımlısı olan bireylerde oyun oynamadığı zamanlarda kötü hissetme, sinirlenme ve streslenme durumu olabiliyor. Nüksetme dediğimiz bu boyutta araştırma da zayıf ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Ayrıca (Aksoy,2018) de yaptığı çalışma da oyun bağımlılığı ve nüksetme boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ergenlik dönemindeki öğrenciler aileleriyle birçok konuda çatışma yaşayabilirler. Özellikle oyun bağımlılığı konusunda öğrenciler oyunlarda harcadıkları zaman açısından aileleriyle tartışabilir, yalan söyleyebilir ve sorumluluklarını ihmal edebilirler. Araştırmanın alt boyutlarından çatışma boyutunu incelediğimizde saldırganlık davranışı ile zayıf ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. (Aksoy,2018) yaptığı çalışma da oyun bağımlılığı ve çatışma arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Yapılan bu çalışma, araştırmayı destekler niteliktedir.

Araştırmanın diğer bir bulgusu ise ortaokul öğrencilerinin oyun bağımlılığının tüm alt boyutlarıyla (nüksetme, dayanıklılık, çatışma, durum değiştirme, belirginlik, geri çekilme ve sorunlar) birlikte saldırganlığı istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Demircioğlu ve Şar (2021) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada saldırganlık düzeyleri öğrencilerde bilgisayar oyunu bağımlılığını doğrudan yordamakta olduğu bulunmuştur. Çar ve Ahraz, (2022) çalışmalarında ise ortaokul öğrencilerinin fiziksel aktiviteye katılım motivasyonları ile dijital oyun bağımlılığı farkındalıkları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Yop, Jeon, Lee ve Oh. (2017) tarafından yapılan diğer bir çalışmada ise çevrimiçi oyun bağımlılığı benlik saygısı ve çocuk istismarının okulda şiddetin sürdürülmesi üzerindeki etkilerine aracılık ettiği bildirilmiştir. Elde edilen literatür taraması mevcut araştırmanın sonucunu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin oyun bağımlılığının saldırganlık düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu da öğrencilerin Oyun bağımlılığı arttıkça saldırganlık düzeylerinin de arttığı anlamına gelmektedir. Bu öğrenci grubunun oyun bağımlılığının tüm alt boyutları ile saldırganlık düzeyini yordadığı görülmüştür. Bu durumda ortaokul öğrencilerinin oyun bağımlılığı saldırganlığa neden olduğu söylenebilir. Dijital oyun bağımlılığının alt boyutlarından düşmanlık, öfke, fiziksel saldırganlık ve dolaylı saldırganlık alt boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyde, sözel saldırganlıkla pozitif yönlü zayıf ilişki olduğu bulunmuştur.

Her eğitim kademesinde öğrenci ve velilere teknolojinin doğru kullanımı ile ilgili uzmanlar eşliğinde seminerler verilmesi; okul psikolojik danışmanları dijital oyun bağımlılığı konusunda sorun yaşayan öğrenciler ile rehberlik servisinde birebir görüşmeler yapılması önerilmektedir. Okul psikolojik danışmanları okullarda dijital oyun bağımlılığı ile ilgili önleyici çalışmalar yapmalı sunum ve etkinlik yoluyla öğrencilerin farkındalığını arttırılması çalışması yapılması önerilmektedir. Araştırma sadece Uşak ilindeki 4 tane Ortaokul ile sınırlıdır. Çalışmalar ülke genelinde yapılırsa daha geçerli sonuçlar elde edilebilir. Dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık birbirleriyle ilişkili kavramlardır fakat aralarındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar çok sınırlıdır. Araştırmacılara bu iki değişkeni diğer değişkenlerle incelemeleri tavsiye edilmektedir

## KAYNAKÇA

- Anderson, C. A., and Bushman, B. J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological Science*, 12(5), 353-359. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00366>
- Andrita, A., Rondo, A., Wungouw,H., ve Onibala, F. (2019). Hubungan kecanduan game online dengan perilaku agresif siswa disma n2rataan. *Universitas Sam Ratulangi* 7(1) <https://doi.org/10.35790/JKP.V7I1.24324>
- American Psychiatric Association, APA, DSM-5 Task Force. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, DSM-5™ (5th ed.)*. American Psychiatric Publishing, Inc.. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Aydoğdu Karaaslan, İ. (2015). Dijital oyunlar ve dijital şiddet farkındalığı: ebeveyn ve çocuklar üzerinde yapılan karşılaştırmalı bir analiz. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(36), 806-818. <https://doi.org/10.17719/jisr.2015369545>
- Ayhan, B., ve Köseliören, M. (2019). İnternet, online oyun ve bağımlılık. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 6(1), 1-30.



- Bauman, S., ve Del Rio, A. (2005). Knowledge and beliefs about bullying in schools: comparing pre-service teachers in the united states and the united kingdom. *School Psychology International*, 26(4), 428-442. <https://doi.org/10.1177/0143034305059019>
- Bushman, B. J., ve Anderson, C. A. (2009). Comfortably numb: Desensitizing effects of violent media on helping others. *Psychological Science*, 20(3), 273-277. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02287.x>
- Çar, B., ve Ahraz, A., O. (2022). A study on the relationship between secondary school students' digital game addiction awareness and participation motivation to physical activity. *International Journal of Progressive Education*, 18(4), 175-190. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.459.13>
- Budak, G. (2000). Öğrenen örgütlerde stratejik planlama ve stratejik öğrenme. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1).
- Caner, N. ve Evgin, D. (2021). Digital risks and adolescents: The relationships between digital game addiction, emotional eating, and aggression.. *International Journal of Mental Health Nursing*, 30(6), 1599-1609 <https://doi.org/10.1111/INM.12912>
- Demircioğlu, R., ve Şar, A., H. (2021). An investigation of the relationship between level of aggression, communication skills and computer game addiction among secondary school students: structural equation modelling. *Journal of Education and Practice*, 12, (26), 1-12.
- Funk, D.C., Swank, A.M., Mikla, B.M., Fagan, T.A., ve Farr, B.,K. (2003). Impact of prior exercise on hamstring flexibility: a comparison of proprioceptive neuromuscular facilitation and static stretching. *J Strength Cond Res*. 17(3), 489-92. [https://doi.org/10.1519/1533-4287\(2003\)017](https://doi.org/10.1519/1533-4287(2003)017)
- Gentile, D. (2009). Pathological video-game use among youth ages 8 to 18: A national study. *Psychological Science*, 20(5), 594-602. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02340.x>
- Griffiths, M. (2005). A 'components' model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use*, 10(4), 191-197. <https://doi.org/10.1080/14659890500114359>
- Griffiths, M.D. ve Davies, M.N.O. (2005). *Videogame addiction: Does it exist?* In J. Goldstein & J. Raessens (Eds.), *Handbook of Computer Game Studies*. 359-368. Boston: MIT Press.
- Griffiths, M. D., ve Meredith, A. (2009). Videogame addiction and its treatment. *Journal of Contemporary Psychotherapy: On the Cutting Edge of Modern Developments in Psychotherapy*, 39(4), 247-253. <https://doi.org/10.1007/s10879-009-9118-4>
- Günel, H. Y. (1976). *Uyuşturucu madde suçları*. İş Matbaacılık ve Ticaret.
- Güvendi, B., Tekkurşun, G. ve Keskin. D.B. (2019). Ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi* 11(18), 1194-1217. <https://doi.org/10.26466/OPUS.547092>
- Hogo, M.A., ve Vaughan, G.M., (2006). *Sosyal psikoloji*. (Çev. İ. Yıldız ve A. Gelmez). Ütopya Yayınları, Ankara.
- Horzum, M.B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim* 36(159), 56-68.
- Imran,N. Ain, Q. U., ve Hashmi, A. M. (2022). Video games and violence: the onslaught on young minds. *Journal of Postgraduate Medical Institute*, 35(1), 1-2. <https://doi.org/10.54079/jpmi.36.1.3095>
- Jae, A., Lim, A., Su, R.,G. Park., M. et al. (2015). Are adolescents with internet addiction prone to aggressive behavior? The mediating effect of clinical comorbidities on the predictability of aggression in adolescents with internet addiction. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(5), 260-267. <https://doi.org/10.1089/CYBER.2014.0568>
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2011). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Ankara: Nobel Yay.
- López-Fernández, F. J., Mezquita, L., Etkin, P., Griffiths, M. D., Ortet, G., ve Ibáñez, M. I. (2021). The role of violent video game exposure, personality, and deviant peers in aggressive behaviors among adolescents: A two-wave longitudinal study. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 24(1), 32-40. <https://doi.org/10.1089/cyber.2020.0030>
- Madran-Demirtaş H. A.ve Çakilci, E. F. (2014). The relationship between aggression and online video game addiction: A study on massively multiplayer online video game players. *Anatolian Journal of Psychiatry* 15(2), 99-107. <https://doi.org/10.5455/apd.39828>



- Majid, A., Shuliweeh, A., Hassan, A., Sumayyah, S., Talib, R., B., Khan, A., Altassan, S., A., Alyahya, A., S. (2022). The association between video game type and aggressive behaviors in Saudi youth: A pilot study. *Journal of Applied Science and Research*, 06(02), 35-43. <https://doi.org/10.56293/ijasr.2022.5504>
- Nurhalimah, N. Salsabila, B.P., Haryati, O., Wartonah, W., ve Banon E. (2022). The effect of online game addiction on violent behaviours in high school students. *International Journal of Applied Science and Research*, 06(02), 35-43. <https://doi.org/10.56293/ijasr.2022.5504>
- Rauschnot, R. (2023). *Possible effects of videogames on aggressive behavior in children*. Unpublished Master of Dissertation. <https://doi.org/10.58809/xvff9297>
- Rideout, V. J., Roberts, D. F., ve Foehr, U. G. (2010). *Generation m2: media in the lives of 8-18-year-olds*. <http://kff.org/other/poll-finding/report-generation-m2-media-in-the-lives/>
- Salisch, von, M.(2020). Playing violent digital games and openly aggressive behavior by children and adolescents: a literature review on the direction of effects. *Praxis Der Kinderpsychologie Und Kinderpsychiatrie*, 69(2), 09-125. <https://doi.org/10.13109/PRKK.2020.69.2.109>
- Sheese, B.E. ve Graziano, W. G . (2005). Deciding to defect: the effects of video-game violence on cooperative behavior. *Psychological Science*, 16(5), 354-357. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2005.01539.x>
- Solak, M.Ş., (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu tutumları ile saldırganlık ve yalnızlık eğilimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Şenol, S. (2006). *Çocuk ve gençlik ruh sağlığı*. Ankara: HYB.
- Tuzgöl, M., (2000). Ana-baba tutumları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 2(14), 39-48. <https://doi.org/10.17066/pdrd.08967>
- Trimawati, T. ve Wakhid, A. (2020). The description of aggressive behavior in teens addicted to online game. *Jurnal Ilmu Keperawatan Jiwa* 3(4), 567-570. <https://doi.org/10.32584/JIKJ.V3I4.763>
- Yeşilyurt, F., (2014). *Ergenlerin çevrimiçi oyunlardaki deneyimlerin ve oyuna ilişkin tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Yop, J. Jeon, K., Lee, S. ve Oh, S. (2017). A path model of school violence perpetration introducing online game addiction as a new risk factor. *Journal of Interpersonal Violence*, 32(21), 3205-3225. <https://doi.org/10.1177/0886260515597435>
- Young, K. (1996). Psychology of computer use: XL. addictive use of the internet: a case that breaks the stereotype. *Psychological Reports*, 79(3/1), 899-902. <https://doi.org/10.2466/pr0.1996.79.3.899>

### EXTENDED SUMMARY

In the contemporary era, the utilisation of computers has facilitated the execution of various occupational tasks. However, when employed in an unwise manner, it can inflict harm upon individuals. The prolongation of time spent in the presence of technology can negatively impact individuals' emotional states, environmental surroundings, familial relationships, and academic achievements. The utilisation of technology for purposes other than its intended purpose can result in the aforementioned negative consequences (Young, 1996). The pervasive use of technological devices in the contemporary era, coupled with our reliance on these devices to fulfill our needs and address our problems, has led to the emergence of technology-based addictions (Ayhan and Köseliören, 2019). The inability to stop playing games, the constant thinking about the game even when not playing and the constant playing of games (Horzum, 2011) is defined as game addiction. However, the American Psychological Association (APA, 2013) defines it as internet game playing disorder in the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5). Griffiths (2005) states that if a person cannot stop the desire to play games and this desire interferes with his/her social life and responsibilities, addiction is in question. The term 'addiction' is used to describe the fascination of an individual by certain objects, phenomena, technological devices and substances as a result of life experiences (Günel, 1976; Ayhan and Köseliören, 2019). Digital games, which have users of all ages, especially attract the attention of young people and the time spent playing games increases (Gentile, 2009; Rideout et al., 2010).

It is probable that children who engage in violent digital gaming will exhibit increased levels of physical aggression. It has been demonstrated that exposure to violent video games has a mild but significant effect on aggressive behaviours (López-Fernández et al., 2021). A review of studies on digital game addiction and aggression revealed that playing violent games increases aggression (Anderson and Bushman, 2001). In their study, Madran and Çakılıcı (2014) observed that as the level of game addiction among the participants increased, their levels of aggression also increased. Nevertheless, research has demonstrated that children exhibit aggressive behaviours even when playing non-violent video games

(Rauschnot, 2023). In light of the effects of digital games on individuals, it has been observed that individuals who play violent games exhibit a lack of empathy and indifference to the problems of others (Bushman ve Anderson, 2009; Funk et al., 2003). Furthermore, it has been posited that violent behaviours are perceived as normal (Krahé and Möller, 2004), while positive and constructive behaviours are seen to decline and dependency on others increases (Griffiths ve Meredith, 2009; Sheese and Graziano, 2005; Solak, 2012).

The findings of this study were subjected to evaluation using the relational survey model. As outlined by Karasar (2013), the relational survey model is a research model that aims to determine the existence or degree of change between two or more variables. In the research, a personal information form was employed to ascertain the demographic characteristics of the students. The Lemmens, Valkenburg and Peter's Digital Game Addiction Scale was utilised to determine the level of game addiction, while Buss and Perry's Aggression Scale was employed to measure the level of aggression.

Prior to the commencement of the application process, the rationale behind the research and the manner in which to respond to the data collection tools were elucidated to the participants. The application process was then conducted by the researcher in a classroom setting. Prior to the data being included in the analysis, the measurement tools were checked to ensure that any incorrect forms were not included. In the present study, statistical analyses were conducted at the .05 and .01 significance levels using the SPSS 16.0 program. In the study, Pearson's correlation was employed to assess the relationship between the dependent and independent variables. Additionally, multiple regression analysis was employed to ascertain the predictive role of the independent variable on the dependent variable.

The present study aimed to examine the effects of digital game addiction on aggression levels in secondary school students. The total scores for aggression and for game addiction were analysed, and the relationships between them were examined. The study found a significant relationship between digital game addiction and aggression levels. Furthermore, the research findings indicated that the sub-dimensions of digital game addiction, namely salience, resilience, status change, withdrawal, relapse, conflict and problems, are predictive of aggression. In accordance with the research findings, it can be posited that the level of the sub-dimensions of digital game addiction, namely salience, resilience, situation change, withdrawal, relapse, conflict and problems, is positively correlated with the level of aggression in secondary school students. In a study conducted by Güvendi et al. (2019), it was found that students with high digital game addiction exhibited aggressive behaviours when average scores were considered. A review of the literature indicates that video games have been found to increase aggressive behaviours in adolescents (Majid et al., 2022). A significant relationship was identified between online game addiction and aggressive behaviour in students (Nurhalimah, et al., 2022). Communication skills were negatively related to aggression and computer game addiction (Imran, Ain, and Hashmi, 2022). Furthermore, it was stated that this addiction is used in almost the same sense as alcohol use and drug addiction in young people (Griffits and Davies, 2005).

Another finding of the study was that all sub-dimensions of game addiction (relapse, resilience, conflict, situation change, salience, withdrawal and problems) were found to predict aggression in a statistically significant way in secondary school students. In a study conducted by Demircioğlu and Şar (2021), it was demonstrated that aggression levels were directly predictive of computer game addiction in students. In a study conducted by Şar and Ahraz (2022), a positive and significant relationship was found between secondary school students' motivation to participate in physical activity and their awareness of digital game addiction.

It is recommended that seminars be conducted for students and parents at all levels of education with experts on the appropriate use of technology. Furthermore, school psychological counsellors should conduct one-to-one interviews in the guidance service with students who have problems with digital game addiction.

# ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN İFADELERİYLE MOBBİNGİN GÜNDELİK YAŞAMA ETKİLERİ

## EFFECTS OF MOBBING ON MIDDLE SCHOOL TEACHERS' DAILY LIFE

### Araştırma Makalesi

Yeliz TEMLİ DURMUŞ<sup>1</sup>

*Makale gönderim tarihi: 21 Mayıs 2024*

*Makale kabul tarihi : 22 Haziran 2024*

### Özet

Mobbing kavramı bezdiri, yıldırma gibi sözcüklerle de tanımlanan sistematik, sıkıntı verme süreci olarak tanımlanabilmektedir. Psikolojik, fizyolojik, mesleki olumsuz etkileri bulunmaktadır. Bu çalışmanın amacı devlete bağlı ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin mobbing deneyimlerini ve etkilerini ortaya koymaktır. Bu nitel çalışmada durum deseni benimsenmiş olup sadece mobbinge uğradıklarını ifade eden gönüllü öğretmenler çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Bu nedenle Amaçlı Örneklem benimsenmiştir. Uşak ili merkezinde bulunan toplam 5 ortaokulda görev yapan ve mobbinge uğradıklarını ifade eden 22 öğretmen bu çalışmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışmanın bulguları, içerik analizi sonrası oluşan üç tema altında sunulmuştur; Mobbing Kavramı, Mobbingin Nedenleri ve Mobbingin Sonuçları. Mobbingi, görmezden gelme, psikolojik baskı, meslekten soğutma, okulda istememe gibi deneyimlerle yaşadıklarını açıklayan katılımcılar, mobbingin nedenleri teması altında farklı sendikalara üye olmak, mobbinge şahit olmaya yönelik direncin bulunmasının bir sonucu olarak mobbing davası açamama, mobbing uygulayan kişilerin kendilerini yetersiz hissetmeleri gibi etkenleri, mobbingin nedenleri olarak sıralamışlardır. Üçüncü ve son tema olan Mobbingin Sonuçları temasının altında, sinir bozukluğu, depresif etkiler, ilgisiz şeylere bile ağlama gibi psikolojik temelli sonuçlar kodlar ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Mobbing, mobbinge uğrayan öğretmenler, mobbingin etkileri

### Abstract

Mobbing Concept, translated to Turkish by uttering various similar words but mobbing was internalized as it is at the end. Negative effects on victims' psychology, physiology and their professional life were listed as the results of their experiences. The aim of the study is to clarify experiences of mobbing and effects of mobbing on victims who works in public elementary schools in central Uşak city. In total of 22 teachers working in 5 different middle schools were voluntarily participated in the study. Mobbing was explained as ignoring people in school settings, and creates psychological pressure, create tendency to quit the teaching profession in schools as a working environment. Being member of different unions was indicated as the most important reasons of mobbing. Witnesses resist being witness in the court; therefore mobbers perceived themselves "powerful". Mobbing experiences result in depression, breakdown, tendency to cry each scene in daily life.

**Keywords:** Mobbing, elementary school teachers exposed to mobbing, effects of mobbing

<sup>1</sup>Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, yeliz.temlidurmus@usak.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0769-8782

## GİRİŞ

Mobbing, iş hayatında verimli çalışmayı olumsuz etkileyen, kişilerin gündelik yaşantısına, sosyal ve aile ilişkilerine olumsuz etkiler oluşmasına neden olan, psikolojik şiddet ve baskının sistematik uygulandığı bir süreçtir. Sıkıntı verme, rahatsızlık hissi oluşturma, olumsuz duygu ve düşünceler oluşturan sistematik bir süreçtir (Leymann, 1996). Çalışma ortamı ister okul, ister ofis, ister fabrika olsun, çalışanların birbiriyle etkileşimi sonucu anlaşmazlıkların yaşanması kaçınılmazdır. Bu doğal yaşantının sonucunda bireyler arasında kin, küslük ya da nefret gibi duygusal tepkiler profesyonelliği etkiliyor ise, bu istenmeyen bir durumdur ve olağan karşılanamaz. Çözüme kavuşturulamayan her mobbing davranışının iç dinamikleri ve iş yerinin çıktılarını olumsuz etkileyeceği unutulmamalıdır (Tutar, 2015).

Sosyal bir varlık olan insanın, topluluklar içinde anlaşmazlık ve çatışma yaşaması doğal bir durum olarak tanımlanmakta ve bu her zaman ihtimaller dâhilinde değerlendirilmektedir. Bu anlaşmazlıkların çözümlenmesi ve kalıcı hale gelmemesi çalışma ortamının profesyonel ilişkiler çerçevesinde yürümesi için istenilen bir durum iken çatışmanın büyüüp farklı anlaşmazlıklara da genellenip şiddet veya taraflar arasındaki iletişimin kopması noktasına gelinebilmektedir. Şiddet, baskı, hak ihlaline karşı hukuki çerçevede mağdur korunmaktadır. Uzun yıllardır hukuki suç kabul edilen şiddet içerikli davranışların kabul görmediği düşünülmeyle birlikte manipülasyonla durum farklı bir hal alabilmektedir. Hukuki olarak mobbing davranışlarının ispatının olmasının önem taşıdığı bilinmektedir (İnan, 2023). Toplumlarda ve bu toplumların çalışma ve üretim alanlarında, insanların sürekli ve etkileşim halinde çalıştığı her yerde mobbing karşılaşılabılır ve istenmedik bir durumdur. İş hayatının ve toplumun her alanında kişiye zarar verici etkilerinin hissedildiği, her yıl yeni kurbanların Günlük hayatta sık karşılaşılabılır bir durum olmakla beraber daha çok araştırmaya da konu olmuştur. Mobbinge yönelik farkındalığın oluşması ve bu durumun sonlandırılarak süreç içinde yapıcı sonuçların alınması konusu birçok toplumda önem kazanmaktadır (Tınaz, 2013).

Leymann (1996) tarafından tanımlanan mobbing davranışları, günümüzde sık karşılaşıldıkça, alışkın olmaya başladıkça “normal” olarak değerlendirilebilir. Fakat şekil değiştirerek süreklilik ve tutarlılık gösteren davranışlar kasıtlı yapılan psikolojik tacize dönüşür (Davenport, vd., 2003). Mobbing iki kişi arasında deneyimlenebileceği gibi, bir grup insanın bir kişiye uyguladığı istenmedik baskı haline de gelebilir. Genel olarak mobbing sürecine dahil olan insanlar, mobbing uygulayan (mobber), mağdur olan ve mobbing sürecinde direkt etkilenmeyen seyirciler (izleyiciler) de dolaylı olarak mobbing sürecini deneyimlemektedir (Güngör, 2008; Tınaz, vd., 2008). Çalışma ortamında Bütün çalışanlar mobbing mağduru olabilme ihtimali olan kişilerdir. Çalışma ortamında mobbing, bir statüden ast ya da üst doğrultusunda ilerleyen farklı bir statüye yönelik olabilmektedir (Cemaloğlu ve Ertürk, 2008). Bir başka deyişle, mobbing dikey veya yatay olarak seyredebilen ve örgütün hiyerarşik yapısıyla alakalı bir gerçekliktir (Davenport, vd., 2003). Mobbing, bireysel özelliklere göre olan gelenek ve alışkanlıklara bağlı değişebildiği gibi, çalışma örgütlerindeki hiyerarşik yapı veya örgüt kültürü gibi örgütsel kaynaklı nedenlere göre değişkenlik göstermektedir (Çomak ve Tunç, 2013).

Mobbingin nedenleri incelendiği tek bir nedeninin bulunmadığı, birçok nedenin varlığının ve bu nedenlerin etkileşiminin bir sonucu olarak mobbingin var olduğunu görmekteyiz. Bazen insanların birbirine antipati duyması, doğrularını başkalarına da dikte etme çabası, sahip olduğu doğruların en doğru olduğu sanrısı, bu sanrıları bir tepki oluşturabilmede hakkı verdiğine inanması mobbingin nedenleri olabileceken bazen de keyfi nedenlerle mobbing uygulanabilmektedir (Davenport, Schwartz ve Elliott, 2003). Bunların yanı sıra, mağdura yönelik olumsuz izlenim sahibi olma, farklı doğrulara sahip olma, rakip görme, üstünlük hissetme isteği, kişisel tatmin olma çabası, bir takım faydalar elde etme çabası, mobbingin nedenleri arasındadır (Baillien, Escartın, Gross ve Zapf, 2017). Mobbing ortaya çıkmasında etkili olan nedenler incelendiğinde; mobbing uygulayanların psikolojisi, mağdurların tepkisi ve psikolojisi, çalışılan kurumun kültürü, idari yapısı, kurumda çalışan kişilerin iletişim biçimi, iş ortamındaki rekabet ortamı gibi özellikler bulunmaktadır. Bu nedenler çoğu zaman tek başına mobbinge dönüşmezken birbirleri ile etkileşim halinde mobbinge neden olur (Güngör, 2007). Kurumda kötü yönetim sergilenmesi, kurum içi iletişimin zayıf olması, çalışanların sorumluluklarını yeri getirmemesi, rekabetçi ortamda işini kaybetme korkusu, sahip olduğu



pozisyonu koruma, monotonluk gibi faktörler zaman içerisinde mobbinge yol açabilir (İzmir ve Fazlıoğlu, 2011).

Rayner'e (1997) göre kıskançlık, iş yerlerinde mobbingin en önemli nedenlerinden biridir. Mobbing uygulayan kişi, kendisinde olmasını istediği özelliklere sahip bir başka kişiye mobbing uygulayabilmektedir. Bazı durumlarda, kendisine rakip gördüğü ya da bulunduğu konuma daha uygun özelliklere sahip olduğunu düşündüğü kişiye mobbing uygulayabilmektedir (Akt. Gökçe, 2008). Kendisini yetersiz hisseden ve kurban olarak seçtiği kişinin üstün yeteneklerinin olduğunu fark eden kişi Kıskançlık duygusu içinde sürekli kendisini hedef seçtiği kişi ile karşılaştırma sürecinde bulunması kişinin aşağılık kompleksi geliştirmesi ve mobbing yönelmesine neden olabilmektedir. Ayrıca mobbing uygulayan kişilerin genel olarak olumsuz kişiliğe sahip olması, korkaklık, hasetlik duygusu ve psikolojik bazı rahatsızlıklar bu tür davranışlarda bulunmasında etkili olmaktadır (Çobanoğlu, 2005). Çalıştıkları bölümde, emeklerinin görülmemesi, takdir edilmemesi, dikkate alınmadıklarını düşünmeleri, mobbing uygulayan kişilerin kendi algılarına göre adaleti yaratma biçimi olarak tanımlanabilmektedir ve bir sosyal beceri bozukluğu olarak kabul edilmektedir (Birknerová, Zbihlejšová ve Droppa, 2021)

Çalışılan bölümden bağımsız tüm çalışanların mobbing mağduru olma riski vardır. Mağdurun iş yeterliğinin göze çarpıcı olması, daha kolay hedef olarak seçilmelerine neden olabilmektedir. Mağdur bireyin eğitim durumu, zekâsı, kişisel yetenekleri, ilgi çekici fiziksel özelliklerinin olması, işinde başarılı olması, özgün düşüncelere sahip olması gibi özellikleri bir tehdit olarak algılanabilir (Özen, 2007; Cayvarlı, 2013). Bu olumlu gibi görünen özellikler mobbing mağduru olmak için ideal özellikler olarak belirlenmiştir. Einarsen (2000)'in çalışmalarından çıkardığı sonuçlardan biri de örgütün büyüklüğünün mobbingin gizlenebilmesi için ideal fırsatlar sunması açısından avantaj olarak değerlendirildiği ve mobbing uygulayan kişilere cesaret verdiğidir (Ercengiz, 2013).

Örgüt içerisinde yaşanan anlaşmazlıklar, çalışanların benimsedikleri iletişim tarzı, yöneticinin liderlik stili, otoritesi ve çözüm bulma yaklaşımı, mobbinge neden olan ve normalleşmesine yol açan örgüt kültürü kaynaklı nedenlerdendir (Eken, 2014). Ayrıca, öğretmenlik deneyimi, beceriler, siyasi görüş, dini inanış, kişisel değer ve düşünceler ve medeni hal mobbinge gerekçe olarak temel alınabilmektedir (Einarsen, Hoel, Zapf ve Cooper, 2003).

Mobbinge maruz kalan bireylerde; sağlık sorunları, psikolojik şikayetler, depresyon, kaygı, stres, depresyon, ağlama krizleri, endişe, öz yeterlilik hissinde düşüş ve öz güven kaybı gibi sorunların ortaya çıktığı gözlemlenmiştir (Davenport, Schwartz ve Elliott, 2003; Nielsen ve Einarsen, 2012). Mobbinge maruz kalan mağdurların kendilerini aşağılanmış hissettikleri, saldırıya uğrayarak kendilerini savunmada yetersiz hissettikleri ortaya konmuştur (Einarsen & Raknes, 1997). Sistemik bir şekilde devam eden mobbing davranışının depresyon, kaygı bozukluğu gibi psikolojik sorunlara neden olabilmektedir (Samnani ve Singh, 2012).

Tınaz'a (2008) göre mobbing örgüt psikolojisinde; çalışanlarda motivasyonsuzluk, çatışma, saygı duygularının azalması, olumsuz çalışma ortamı algısı, açık arama, örgüt kültürünün zayıflaması gibi durumları ortaya çıkarır. İşi bırakmaya kadar uzanan süreçte örgüt, deneyimli elemanlarından mahrum kalma, yeni elemana işi öğretme ve örgüt kültürüne alışma süreci tanıma gibi gerekliliklerle ekonomik kayıplar yaşayabilmektedir. Bunlara ek olarak, mobbing sebebiyle fiziksel ve ruhsal rahatsızlıklar yaşayan mağdurun yeterince verimli olamaması, işe devamının azalması ve sonuç olarak iş kaybına neden olabilmektedir (Yaman, 2009).

Verimi düşüren mobbing, birçok işyerinde deneyimlenebildiği gibi eğitim kurumlarında da yaşanabilmektedir. Eğitim kurumlarında yapılan mobbinge yönelik çalışmalara baktığımızda, eğitim kurumlarında da mobbingin sıklıkla uygulandığı bulgusuna ulaşabiliriz (Çobanoğlu, 2003). Okulun hedeflediği başarıyı elde edebilmesi için, okul ortamında çalışanlar arasındaki uyum oldukça önemlidir. Mobbing, okul ikliminde güvensizlik, stres durumu, saygı, hoşgörü ve değerlerin ortadan kalkması gibi olumsuz etkiler oluşturur (Kış, 2016). Mobbing öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını



(Çiftcier, 2019) motivasyonlarını (Acar, 2013) iş doyumunu Okçu ve Çetin (2017) olumsuz etkilerken işe yabancılaşma düzeyini (Zorgül, 2014) iş gören sessizliğini de artırmaktadır (Karaman, 2015).

Öğretmenlerin çalışma ortamında karşılaştığı psikolojik ve duygusal tacizin bireysel ve kurumsal olarak maliyeti oldukça yüksektir. Bu nedenle, çalışanların performansını ve örgüt verimliliğini olumsuz yönde etkileyen mobbing, günümüzde birçok farklı disiplin için araştırma alanı olmuştur (Çınar ve Akpunar, 2017). Öğretmenlerde, strese neden olan nedenler arasında baş edebileceğinden fazla iş yükü, öğrenci davranışları ve disiplin sorunları, mesleki ilişkiler ve iletişim sorunları yer almaktadır (Tekşen, 2023). Tüm bu nedenlere ek olarak okul yöneticilerinin mobbing temelli problemlere duyarsız kalması, okul kültürü içindeki tutum ve davranışları öğretmenlerin fizyolojik ve psikolojik zarara uğrama ya da korunmalarını direkt etkilemektedir (Quick ve Tetrick, 2011).

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin farklı nedenlerle mobbinge maruz kaldığı ortaya konmuştur ve bu istenmeyen durumla nasıl baş ettikleri sorusunu da öne çıkarmıştır. Çalışmalar fizyolojik etkiler ve psikolojik etkiler olduğunu vurgulamaktadır, ancak buradaki psikolojik etki ve fizyolojik etkiler bir şemsiye terim gibi kullanılmakla beraber tam olarak bu etkilerin ne olduğu sınırlı bulunmuştur. Net bir ifade ile mobbingin etkilerinde “psikolojik etkiler” genel tanımlarla ortaya konmuştur. Bu çalışmada ise sadece ortaokul öğretmenlerine odaklanarak kademeler arasında olası farklılıklar da belirlenebilecek, genel algının dışına çıkarak mobbinge uğramış öğretmenlerin mobbingden nasıl etkilendiklerini belirleyerek alanyazına katkı sunması hedeflenmektedir. Kademeler arasında farklı mobbing biçiminin olup olmadığının ortaya konulması, çalışmanın özgün değerini güçlendireceği düşünülmektedir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Detaylı bilgi edinebilmek için nitel çalışmanın uygulandığı bu çalışmada durum çalışması deseni benimsenmiştir. Araştırmaya neden olan etmenlerin bütüncül bir yaklaşımla sunulduğu, birden fazla kanıtın var olduğu, detaylı ve geniş bulgulara ulaşıldığı bir desen olarak özetlenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Veri Toplama sürecinde, görüşme yöntemiyle toplanan veriler, katılımcıların onay vermesi durumunda ses kayıt cihazı ile kaydedilerek araştırmacı tarafından kağıda dökülmüş, onay vermeyen katılımcılarda ise not alma tekniği uygulanmıştır. Örneklem belirlenirken Amaçlı Örnekleme benimsenmiştir.

### Araştırma ve Yayın Etiği

Uşak Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 07.03.2024 tarih ve 2024-71 sayılı kararı ile “Mobbinge uğrayan ortaokul öğretmenlerinin ifadeleriyle mobbingin etkileri” başlıklı araştırmanın “bezdiriye” kelimesinin yerine “mobbing” kelimesinin kullanılması koşuluyla onay verilmiştir. Daha sonra Uşak il milli eğitim müdürlüğünden de onay alınarak mobbinge uğradıklarını ifade eden gönüllü öğretmenlerle çalışma tamamlanmıştır.

### Örneklem / Çalışma grubu

Bu çalışmada Amaçlı Örnekleme Kullanılmıştır. Çalışmanın amacına ulaşabilmesi için mobbinge uğradıklarını ifade eden ortaokul öğretmenlerine ulaşılmaya çalışılmış, gönüllü olanlar çalışma grubunu oluşturmuştur. Uşak ili merkezinde bulunan 5 farklı ortaokuldan toplam 22 öğretmen mobbing deneyimini ve etkilerini hakkında bilgi vermiştir. Öğretim alanlarına göre; Türkçe Öğretmenliğinden yedi (n= 7), İlköğretim Matematik Öğretmenliğinden beş (n=5), İngilizce Öğretmenliğinden üç (n=3), Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinden üç (n= 3), Fen ve Teknoloji Öğretmenliğinden iki (n= 2;) Müzik Öğretmenliğinden bir (n= 1) ve Bilişim Teknoloji Öğretmenliğinden bir (n= 1) öğretmen gönüllü olarak bu çalışmaya katılmıştır. İngilizce öğretmeni olarak görev yapan iki farklı katılımcı 12 yıl öğretmenlik deneyimine sahip kadın öğretmenlerdir. Katılımcıların 18'i (yüzde 81,81) kadın, 4'ü erkek (yüzde 18,18) öğretmendir.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme sorularında yer alan sorular üç soru ve birinci sorunun iki alt sorusu (sonda) olmak üzere toplam 5 sorudan oluşmaktadır. Sorular, etik kurul izninin bezdiri sözcüğü yerine mobbing sözcüğünün kullanılması uyarısıyla onaylandığı göz önünde tutularak veri toplama ve raporlama sürecinde mobbing sözcüğü kullanılmıştır. Sorular, mobbinge nasıl uğradıkları, nasıl baş ettikleri ve etkilerinin neler olduğuna yönelik sorular olarak biçimlenmiştir.

## Verilerin Analizi

Verilerin analizi için kayıt altında alınan ya da not alma tekniğiyle korunan veriler, özgünlüğü bozulmadan(transcribe) kâğıda dökülmüştür. Sonraki aşamada, araştırmacının kendisi tarafından kodlar ve temalara ayrılmıştır. Daha sonra uzman görüşü alınarak tartışmalı noktalarda ortak noktaya varılmıştır. Bulgular sunulurken alt temalarda mobbinge uğrayan, mobbingi uygulayan gibi alt kategorilere gidilmesinin sunum açısından karmaşık bir yapı sunmasından dolayı genel tanımlamalara yer verilmiştir. Her katılımcının veli rolü, okul yöneticisi rolü gibi farklı rolleri bulunduğu için sadece öğretmen olarak görev yaptıkları süreçteki mobbing deneyimleri çalışmanın odağı olarak belirlenmiştir. Verilerin analizi tümevarımcı yaklaşımla içerik analizi yapılarak belirlenmiştir.

## BULGULAR

Çalışmanın bulguları 3 tema altında sunulmuştur: Mobbing Kavramı, Mobbingin Nedenleri, Mobbingin Sonuçları.

### 1. Mobbingin Tanımı

Katılımcılardan mobbing kavramını açıklamaları istenmiştir. Katılımcıların en çok mobbingin psikolojik yönüyle ve etkileriyle ilişkilendirerek tanımladıkları belirlenmiştir. Mesleki motivasyonlarına zarar vermesi, çalışmalara yönelik soğuma, zaman ayırmak istememe gibi tutumlarla sonuçlanabilecek bir süreç olarak tanımlanan mobbing kavramı, mobbing uygulayan kişinin olumsuz ruh haliyle de ilişkilendirilmiştir.

	<i>f</i>
Psikolojik baskı	7
Soğutmak	5
İstememek	5
Yok saymak	3
Ayrımcılık	1
Saygısız Muamele	1
Kasıtlı saldırı	1
Açık arama	1
Bıktırma	1

Tablo 1’de sunulduğu gibi, mobbing olumsuz durumlarla ilişkilendirilerek ifade edilmiştir. Katılımcılara “mobbing” sözcüğü sizin için ne ifade ediyor sorusu yöneltilmiştir. Belirgin özelliklerini sıralayarak bir cümle oluşturmayı tercih eden katılımcılardan 7’si eş anlamlı olarak kullanılan Psikolojik Baskı (n=7) terimini kullanarak tanım yapmayı tercih etmiştir. Mobbing kavramını, psikolojik baskı (n=7) teriminin yanı sıra, soğutmak (n=5), kişiyi okulda istememek (n= 5), yok saymak (n= 3), ayrımcılık (n=1), kasıtlı saldırılar (n= 1), bıktırmak (n= 1), rahatsız etmek (n= 1), saygısız muamele (n= 1) gibi ifadelerle tanımlamıştır. Burada soğutmak ve istememek kodları hakkında katılımcı onayı almak gerekli görülmüştür. Soğutma kodu meslekten, yaptığı işten, aldığı sorumluluktan, okuldan soğutma olarak birden fazla şeyden uzaklaşmaya neden olmak anlamında kullanılmıştır. İstememek kodu ise yapılan herhangi bir işte çalışma grubunun içinde yer almaması için çaba sarf etme, teşekkürname-takdirname, maaşla ödüllendirme gibi ödüllere layık olan kişilerle

bu pekiştireçlerin verilmesi yerine eşi toplum tarafından itibar gören meslek gruplarında olan öğretmenlere bu ödüllerin verilmesi gibi durumların bir sonucu olarak vurgulanmıştır.

Katılımcılar mobbing sözcüğünün zihinlerinde çağrıştırdığı anlama yönelik verdikleri cevaplarda en çok psikolojik baskı tanımlamasını kullanmışlardır. Psikolojik baskının yanı sıra, meslekten soğutmak, motivasyonun düşmesinin sonucu olarak etkinliklere zaman ayırmak istememek, okul ortamında istememek, dedikodu yoluyla durumla hiçbir ilgisi olmayan meslektaşların bile mobbinge uğrayan kişiyi görmezden gelmesi, ayrımcılık gibi kodlara örnek olarak katılımcı ifadelerinden bazıları direkt alıntılar olarak aşağıda sunulmuştur.

“Mobbing sözcüğü bana göre hiç uzatmadan söyleyeyim mesleki baskı yani iş yerlerinde bizim üstümüz olan amirlerimizin ya da meslektaşlarımızın fiili veya imâ yoluyla bizi sindirmeye çalışmaları. Yani yaptıkları psikolojik baskı.”(İlköğretim Matematik Öğretmeni, 17 yıl deneyimli, kadın)

“Mobbing sözcüğü günümüzde çok sıkça duyduğum bir kavram. Bir insan üzerinde baskı kurup onu çalıştığı yerden uzaklaştırmak, soğutmaktır. Onu işi bırakıp gitmesini sağlamaktır, yıldırmaktır” (Türkçe Öğretmeni, 23 yıl deneyimli, kadın)

Katılımcılar (n= 5) mobbingi kişiyi soğutma davranışı olarak tanımlamışlardır. Buradaki soğutma, işten, meslekten, sorumluluk alma motivasyonundan soğutma vurgusuyla kullanılmış bir koddur. Aşağıda bazı katılımcı görüşlerine yer verilmiştir:

“Bir insanı sorumluluk alma isteğinden koparmaktır. Okula gelince ayaklarının geri geri gitmesi, meslekten soğuturken çocuklara verimli olmanın da engellenmesidir. Sadece müdürden, meslektaşlardan uygulanmıyor mobbing, şikayet hatlarına öğretmen şikayetleri başladığından beri, kendini bilinçli zanneden cahil veliler de mobbing uyguluyor, zamanımızı çalıyor, enerjimizi” (Türkçe Öğretmeni, 20 yıl deneyimli, kadın)

“Mobbing sözcüğü bana göre çalışılan kurumdaki kişilerin etik değerlerden uzaklaşması sonucunda birbirlerine karşı yaptığı her türlü yıpratıcı davranışlardır.”(Müzik Öğretmeni, 26 yıl deneyimli, erkek).

## 2. Mobbingin Nedenleri

Devlet ortaokullarında görev yapan gönüllü katılımcılara mobbingin nedenleri sorulduğunda, farklı sendikalara bağlı olmak tüm yanıtlar içinde en fazla tekrarlanan neden olmuştur. Detaylı incelendiğinde, 22 katılımcıdan oluşan çalışmada “farklı sendikalara üye olma” 22 katılımcı tarafından tekrarlanan bir neden olmuştur (n= 22). Referanslı birinin durum her ne olursa olsun haklı olarak görülmesi, meslektaş, yönetici ve veliler tarafından benimsenmiş bir algı olarak vurgulanmıştır (n=21).

**Tablo2.** Mobbingin Nedenleri (N= 22)

Kod	f
Farklı sendikalara üye olmak	22
Referanslı birinin daha çok hakkı olduğu düşüncesi	21
Şahit olanların hukuki/resmi süreçte çekimsel davranışları	17
Yetersizliğini farkında olup egosunu tatmin etme isteği	17
Mobbing uygulayanın arsız olması	11
Mobbing uygulayanın masum görünmesi	11
Ön yargılar	4

Mobbingin nedenlerini belirten katılımcılar, mobbing uygulayan kişilerin kişisel özelliklerine de vurgu yapmışlardır. Arsızlık ve davranış, düşünce ve tepkilerin duruma göre değişiyor olması, dürüstlükten uzak karakter özelliklerine sahip kişilerin eğitim camiası içinde yer alması gibi nedenler

sıralanmıştır. Olumsuz bir durum yaşandığında, dürüst olma ilkesinden çok rahat vazgeçildiğini vurgulayan bazı (n=6) katılımcılar, başkalarını ikna edip masum kişiyi suçlu ilan edebilmek için her türlü insani değerden vazgeçildiğini belirtmişlerdir.

“Mesleğe yeni başlamıştım, stajyer öğretemdim yani. Müdür Bey beni odasına çağırdı, yanında üç dört kişi daha vardı. “Burayı imzalayın hocam” dedi. Ben şaşırıp, anlamadım, kalemi aldım elime, nedir hocam bu dedim, “Önemli bir şey değil hocam, imzalayın siz” dedi. Bu emrivaki beni rahatsız etti ama elim kolum bağlandı o an, şimdi olsa hayır imzalamıyorum derim ama, gençsiniz, tecrübesizsiniz. İmzaladım ama stajyerliğim kalkar kalkmaz şimdiki sendikama geçtim. Kendimi o an öyle koruyabilirim diye düşündüm, bu durumun üstünde düşündükçe. Çok rahatsız edici bir durum, olay ve süreçti.” (İngilizce Öğretmeni, 12 yıl deneyimli, kadın)

“Hala hatırladıkça elim ayağa titiyor. Ben araştırma yapayım, projeler hazırlayım, Erasmus ile, Tübitak ile hem öğrencilerime hem meslektaşlarıma faydalı olayım istedim. Bunun için ders programım düzenlendi, bana oda verildi, yeter ki çalışayım diye. Bu durum meslektaşlarımı çok rahatsız etti, bildikleri her yere şikâyet ettiler. Sınırlarım bozuldu o dönem, evimdeki huzuru da aldılar, evime taşımamalıyım biliyorum ama olamadı. O okul adına proje yazmak istemedim. Ertesi yıl daha ücra olan bu okula geldim, Avrupa’da üç ülkeyi ziyaret ettik. İdareciler, öğretmenler, çok öğretici oldu. Eski okulumun da kulağına gitti, huzur buldum o zaman. Şimdi daha da fazla çalışıyor ve destekleniyorum.” (İngilizce Öğretmeni, 12 yıl deneyimli, kadın)

“Bir kadın meslektaşım benden hoşlanmıyordu, nedenini net olarak bilmiyorum. Ders Programında benim öğlenci olmam için idareyi ikna etti üç yıl, dördüncü yıl ben sabahçı olmak istiyordum dediğimde okulu ayağa kaldırdı. Çocuğu varmış da, sabahçı olmak zorundaymış da, ne yapsınmış. Ben de kadını, benim de aynı yaşta çocuğum var ama bu benim seçimim. Aile kurmak, evlat sahibi olmak benim tercihim, ben nasıl meslektaşlarımı çocuğumdan sorumlu tutabilirim, nasıl haklarını vermeyebilirim. Kadın çok baskın bir karakter ve erkek meslektaşlarımız da bir garip. Güya kadına yardım edelim mantığındalar da o kadar yardımcı olmak istiyorsan sen fedakarlık yap, benden ne istiyorsun. Hepsi birden bana boş boş bakıp selam vermemeye başladı. Görmezden gelmenin bir yolu. Ben de yönetime hukuki süreci başlatırım bu yıl da sabahçı olmazsam dedim ve oldum. Gerisi de meslektaşlarımın kendi derdi olsun, boş boş baksınlar kendilerine yakışır biçimde. İlk önce etkileniyordum, baktım tayinim çıkmıyor başka okula, mecburum bu el sözüyle hareket edenlerle aynı ortamı paylaşmaya, ben de onlara bakıp selam vermeden geçiyordum. İnsan olmadan, kendi aklıyla hareket etmeden nasıl erkek olunabilir ki.” (Türkçe Öğretmeni, 17 yıl deneyimli, kadın)

Özetle, katılımcılar mobbingin en önemli nedenlerinden birinin farklı sendikalara üye olma olarak görmektedir. Her sendikanın farklı bir politik yapının temsilcisi olduğunu vurgulayan katılımcılar (n= 2), farklı görüşleri kişisel çıkarlar için engel olabilecek tehlikeler olarak görüldüğünü belirtmişlerdir. Demokrasi eğitiminde, ahlak eğitiminde farklılıklara, saygı değerinin uygulamasına duyulan ihtiyaç mobbing konulu bu çalışmanın çıktıları arasında yer almıştır.

### 3. Mobbingin Sonuçları

Mobbing deneyimi olan katılımcılar, sinir bozukluğu yaşadıklarını (n= 20) vurgulamışlardır. Bu başlık altında toplanan diğer alt kodlara bakıldığında, mantıklı düşünmekte zorlandıklarını ve yaşadıkları olumsuz durumları anımsadıkça zorlandıklarını, duygu düzenleme becerilerini kayb ettiklerini belirtmişlerdir. Depresif etkiler başlığı (n= 17) altındaki kodlara bakıldığında, hayattan zevk alamama, aile hayatının olumsuz etkilenmesi ve hayatın her anına bu durumun (bireylerin elinde olmadan) yansımaları depresif etkenler olarak tanımlanmıştır. Benzer bir şekilde, yalnızlık hissi (n= 8) ve bu başlık altında yer alan çaresizlik hissi beraber varlık gösteren hisler arasında vurgulanmıştır. İspatlanabilirlik ve şahit göstermenin hukuki açıdan önemine değinen katılımcılar, şahit olanların durumu görmediklerini iddia etmelerini kendilerini korumak açısından anlaşılabilir ancak hak verilemez bir durum olarak değerlendirmişlerdir.

**Tablo3.** Mobbingin Psikolojik Sonuçları

Kod	f
Sinir Bozukluğu	20
Depresif Etkiler	17
İlgisiz olaylarda bile ağlama	16
Uykusuzluk	12
Kilo Alma	11
Yalnızlık Hissi	8
Sürekli Beddua Etme	3

Sinir Bozukluğu kodu ile uyumlu bir şekilde, konu ile ilgisi olmasa da olaylar karşısında gözyaşlarını tutamadıklarını belirten katılımcılar (n= 16), hiç ağlanmayacak durumlarda bile ağlamaya başladıklarını, kendilerini çaresiz hissettiklerini, bu durumun yaşamlarına genellendiğini belirtmişlerdir.

“Hiç samimiyetimin olmadığı biri, bana bir üzüntüsünü anlattığında ağlamaya başlıyordum. Çok yalnız ve çaresiz hissediyordum. İnsanlar nasıl bu kadar kötü olabiliyor, iftira attınız da elinize ne geçti diye tüm gün üzülüp beddua ediyordum. Bu yaşıma kadar hep onurlu insanlarla karşılaşmışım, bu onur sahibi olmayan insanlar, kendilerini topluluk içinde aklamaya çalışan insanların manuplasyonları beni çok yordu. Yıllar geçti hala insanlardan uzak yaşamayı tercih ediyorum. İlahi adaleti göreceğim günü bekliyorum” (21 yıl deneyimli Soysal Bilgiler Öğretmeni, Kadın).

“Ben artık kıyametin kopacağını, ahir zamana girdiğimizi düşünüyorum. İnsanlar haklı çıkmak için yalan söylemekten, iftira etmekten kaçınmıyorlar. Edepsizler her zaman haklı. İnsanoğlunun zeka seviyesi de düştü. En çok bağıranı en haklı zannediyorlar. Ben yıldım, sınırlarım bozuldu bu edepsizlikler karşısında, insanlıktan umudu kestim, ilahi adalet belki yıllar sonra yerini bulacak ama şu an yorgunum”(19 yıl deneyimli Fen Bilgisi Öğretmeni, Kadın).

Çalışmanın bulguları, literatürle uyumlu bir şekilde, psikolojik ve fizyolojik olumsuz etkiler olarak kendini göstermiştir. Mobbingin sonuçları temasın altında yer bulan kodların psikolojik olarak olumsuz etkilerin altını çizdiği çalışmanın bulguları arasındadır. Gündelik yaşamı olumsuz etkileyen bu durumlarla baş etmeye çalışırken aile hayatını korumanın, okulda yaşanan sıkıntıları eve yansıtmamanın zorluğuna da değinen katılımcılar, bu çıktıkların yine sinir bozukluğu ve depresif etkileri güçlendirdiğini vurgulamışlardır. Fizyolojik etkiler arasında ise, uykusuzluk, kilo alma yer almaktadır.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, mobbinge uğramış ortaokul öğretmenleri katılımcı olarak belirlenmiştir. Kademeler arası bir yorum yapmak istersek, ilkokul kademesinde de ortaokul kademesinde de öğretmenler mobbinge uğramaktadır. Bu çalışmayla tutarlı bir şekilde, farklı sendikalara üye olmanın mobbingin için en sık ifade edilen neden olduğu her iki kademe için de ortak bir noktadır (Aygün ve Temli Durmuş, 2020). Herhangi bir sendika mensubu olmayan bir çalışanın mobbing mağduru olma olasılığının daha yüksek bulunduğunu ve bazı hakların yalnız sendika mensuplarına tanındığını ifade edilen çalışma ile (Akgün, 2019) farklı bir şekilde bu çalışmada sendika üyesi olanların birbirlerine uyguladıkları mobbing uyguladığı da bulgular arasında yer almıştır. Herhangi bir zıtlık içermesede, bu iki çalışmanın verilerinin vurgusunun farklı olduğu açıktır. Sendikalara üye olan eğitimcilerin haklarının korunması ve çıkarlarının korunması gibi işlevleri (Lordoğlu, 2004) herhangi bir siyasi görüşü okullarında açıkça belli etmeyi tercih eden öğretmenlerin sendikaya üye olmadıkları bu çalışmanın bulguları arasındadır. Ancak aynı sendikaya üye olanların haklarının daha iyi korunması, birey olmanın toplulukçu toplumlar tarafında kabul görmemesi gibi gerçekler katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Sakal ve Yıldız'a (2015) göre kültürün bireycilik-toplulukçu boyutları mesleğe ilişkin motivasyonu etkilemektedir. Benzer bir şekilde, bu çalışmada da, mesleki motivasyonu düşüren, daha fazla emek vermeye direnç gösterme eğilimi doğuran bir etken olduğu vurgulanmıştır. Bu etki, Tekşen'in (2023) tez çalışması bulguları arasında da mevcuttur.



Leymann (1996) mobbing uygulayan kişilerin kendi eksikliklerini telafi edebilmek için mobbinge başvurduğunu ifade etmiştir. Mobbing konusunda çalışmaları kilometre taşı olarak tanımlanabilecek bir araştırmacının bu bilimsel bulgusu, bu çalışmada da yinelenmiştir. Yetersizliğini farkında olma ve bununla yüzleşememe ifadesi mobbingin bir nedeni olarak bu çalışmada vurgulanmıştır.

Bu araştırmada mobbingin kişi üzerinde psikolojik sorunlara neden olduğu somut örneklerle ortaya konmakla beraber, katılımcıların somut ifadelerine yer verilebilmiştir. İçine kapanma, depresif his ve davranışlar, hayattan zevk alamama bulguları birçok çalışmada belirlenmiş mobbing etkileri arasındadır. Bu bulgunun benzerlik gösterdiği çalışmalardan bazıları şunlardır: Fahie ve Devine (2014) çalışmasında mobbingin strese neden olduğunu, dışlanma duygusu yaşadığı, intihar düşüncesi ve kendini sorgulama gibi olumsuz etkilerini tespit etmiştir. Özdemir (2015) yaptığı çalışmada mobbingin bireyin yaşam kalitesi ile ilgili ev ortamı ve sosyal yaşantısına zarar verdiğini ifade etmiştir. Bu çalışmada da ev yaşantısına etkisini sınırlamadığını ifade eden katılımcıların aile hayatının olumsuz etkilendiği belirlenmiştir. Aygün (2012), yaptığı çalışmada benzer bulgular ulaşmıştır; mobbingin kişi üzerinde psikolojik, fiziksel ve sosyal ilişkilere zarar verdiğini performans ve verim düşüklüğüne neden olduğunu ifade etmiştir. Mobbingin öğretmenler üzerindeki en önemli etkilerinden birisi de okuldan ayrılma isteği, tayin isteme durumudur. Erdirencelebi ve Filizöz (2016) mobbingin etik iklim ve çalışanların işten ayrılma niyeti üzerine etkilerini incelemiş ve mobbing ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkinin pozitif yönlü olduğunu tespit etmiştir. Çalışmanın bulgularıyla örtüşür şekilde mobbing davranışları arasında, göz ardı edilme, görmezden gelme vurgusu Pekşen'in (2023) çalışmasında da yapılmıştır; diğer ortak bulgular arasında farklı kategorilerde yer alan kodlar bulunmaktadır.

Gündelik hayat, Sosyal Yaşantı, aile hayatı gibi alanları olumsuz etkileyen mobbingin, kariyer tatminini de olumsuz etkilediği alan yazınla tutarlı bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Mobbinge yönelik toplumsal bilinç oluşturulması önerisi çalışmanın bulguları arasındadır. Bu bilincin oluşturulmasında sendikaların desteğinin alınabileceği vurgulanmıştır. Bu durum toplumsal etkiye katkısı olarak değerlendirilebilir.

Gelecek çalışmalarda, öğretmen, okul yönetimi, veli ve öğrencilerin katılımıyla mobbinge yönelik önlemlerin, farkındalığın ve önerilerin yer aldığı çalışmaların projelendirilmesinin alana katkı sağlayabileceği görülmektedir. Mobbing karşısında hukuki sürecin başlatılmasına yönelik bilgilendirmenin hizmet içi eğitim programları içeriğinin bir parçası olması, bu çalışmanın bulguları arasında olan tanık olmaya yönelik direncin de kırılmasına sebep olabilecektir.

## KAYNAKÇA

- Acar, E. (2013). Duygusal taciz ve ilkökul-ortaokul öğretmenlerinin motivasyonlarına etkisi üzerine bir alan araştırması. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Akgün, S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin mobbinge uğrama düzeyleri ve sonuçları hakkında okul yöneticilerinin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aygün, H. A. (2012). Psikolojik yıldırma (mobbing) üzerine nitel bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 3(5), 92-121. 18.05.2023 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/84382> adresinden alınmıştır.
- Baillien, E., Escartın, J., Gross, C., & Zapf, D. (2017). Towards a conceptual and empirical differentiation between workplace bullying and interpersonal conflict. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 26(6), 870 - 881. 11.04.2023 tarihinde <https://doi.org/10.1080/1359432X.2017.1385601> adresinden alınmıştır.

- Birknerová, Z., Zbihlejšová, L., & Droppa, M. (2021). Assessment of abusive supervision - BOSS methodology. *Journal of Business Economics and Management*, 22(1), 197-216. <https://doi.org/10.3846/jbem.2020.13552>
- Cayvarlı, P. E. (2013). Akademisyenlerin üniversitelerdeki psikolojik yıldırımaya ilişkin algılarının incelenmesi: Dokuz Eylül Üniversitesi örneği. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Cemaloğlu, N., ve Ertürk, A. (2008). Öğretmen ve okul müdürlerinin maruz kaldıkları yıldırımın yönü. *Ahmet Yesevi Üniversitesi BİLİG*, 46, 67-86.
- Çınar, O. ve Akpunar, E. N. (2017). Mobbing ve iş performansına ilişkin öğretmen algılarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(7), 41-58.
- Çomak, E., & Tunç, B. (2013). İlköğretim Öğretmenlerinin İlköğretim Okullarında Yaşadıkları Yıldırma Durumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 197-208. <https://doi.org/10.17860/efd.67432>
- Davenport N, Schwartz R, Elliott G (2003). *Mobbing: İşyerinde duygusal taciz. (Çev.Osman Cem Öner toy)*. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Einarsen S. , Hoel, H. Zapf, D. ve Cooper, C. (2003). The concept of bullying at work. In: Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D. and Cooper, C. (Eds). *Bullying and Emotional Abuse in the Workplace*, Taylor and Francis, London, pp. 3-32.
- Erdirençelebi, M., ve Filizöz, B. (2016). Mobbingin etik iklim ve çalışanların işten ayrılma niyeti üzerine etkileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (35), 127-139.
- Fahie ve Devine (2014) Fahie, D., ve Devine, D. (2014). The impact of workplace bullying on primary school teachers and principals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(2), 235-252.
- Güngör, M. (2007). *Çalışma hayatında psikolojik taciz olgusu: türkiye'de hizmet sektörüne ilişkin bir araştırma*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güngör, M. (2008). *Çalışma hayatında psikolojik taciz*. İstanbul: Derin Yayınları.
- İnan, A. N. (2023). Beyaz yakalı kadın çalışanların işyerindeki mobbing deneyimleri: Ankara'da beyaz yakalı kadın çalışanların maruz kaldıkları mobbing biçimleri, tecrübe ettikleri etkiler ve mobbing algıları üzerinde nitel bir araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İzmir, G. ve Fazlıoğlu, A., (2011), *İşyerinde Psikolojik Taciz ve Çözüm Önerileri Komisyon Raporu*. Ankara: TBMM Kadın Erkek Eşitliği Komisyonu Yayınları.
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 165-184.
- Lordoğlu, K. (2004). Türkiye'de mevcut bazı sendikaların liderlik ve yönetim anlayışları ve bazı sendikal sorunlardan Örnekler. *Çalışma ve Toplum*, 1(1), 81-96.
- Sakal, Ö. ve Yıldız, S. (2015). Bireycilik ve toplulukculuk değerleri, kariyer çapaları, kariyer tatmini ilişkisi. *E-Yaşar Üniversitesi Dergisi*, 40(10), 6612-6623.

- Samnani, A., & Singh, P. (2012). 20 years of workplace bullying research: A review of the antecedents and consequences of bullying in the workplace. *Aggression and Violent Behavior, 17*, 581-589. doi:10.1016/J.AVB.2012.08.004
- Özdemir, Ş. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tetrick, L. E., & Quick, J. C. (2011). Overview of occupational health psychology: Public health in occupational settings. In J. C. Quick & L. E. Tetrick (Eds.), *Handbook of occupational health psychology* (2nd ed., pp. 3–20). American Psychological Association.
- Rayner, C. (1997). The incidence of workplace bullying. *Journal of Community and Applied Social Psychology, 7*(3), 199-208.
- Tekşen, K. (2023). Öğretmenlerin yaşadıkları mobbing davranışlarını sosyal ağ analizi tekniği ile saptama ve mobbing sürecini değerlendirme. Basılmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara
- Tınaz, P. (2013). Çalışma psikolojisi boyutlarıyla mobbing tanım ve tanı. *Çalışma Hayatında Psikolojik Taciz (Mobbing) Panel ve Çalıştayı Bildiriler Kitabı, Ankara, 21-33*.
- Tınaz, P., Bayram, F. ve Ergin, H.(2008). *Çalışma psikolojisi ve hukuki boyutlarıyla işyerinde psikolojik taciz (Mobbing)*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Tutar H. (2015). *Mobbing*. Ankara: Detay Yayınevi.
- Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin: Ankara.

## EXTENDED SUMMARY

The aim of the study is to reach clear experiences of middle school teachers about mobbing. After completing ethical procedures and getting ethical approval the study is put into implementation by the author. In this qualitative study, case study sampling was used. Purposive sampling was determined to reach reach concrete and clear experiences. In this case study, 22 middle school teachers were voluntarily from 5 public schools constitutes the study group. The volunteer participants were from various teaching fields working in five public middle schools; Turkish Teaching (n= 7), Elementary School Mathematics Education (n= 5), English Language Teaching (n= 3), Social Sciences Teaching (n= 3), Science and Technology Teaching (n= 2), Art Education (n= 1) and lastly Computer Education and Instructional Technologies (n=1) teachers constitute the sampling. The interview questions were asked by the author in teachers' room when nobody is there. Note taking technique or recorder were used based on participants' demands. In order to provide validity and reliability issues, two researcher help the author. After collecting data, the author analyzed the interviews and codes, categories and themes were determined. After that, one expert in qualitative research check the consistency between data and analysis results. After reaching common decision, discussions were ended. The results showed that three themes were emerged. Based on first question, definition of mobbing were clarified. Psychological pressure, Becoming interested teachers towards students' needs, Ignored by the colleagues, Confront of disrespectful behaviors, Disturbing the working conditions were listed as the definition. Secondly, Reasons of Mobbing was categorized. All participants shed light to fist code; Becoming member of different profession unions to assert their rights. In that point, it should underline that political views of members the main criteria to select unions. Mobbers's characteristics were also listed as the reasons of mobbing. Ineligible persons who can

find a position in educational settings struggle to satisfy their feelings and internalize mobbing in their profession lives based on participants' views. Shameless people can behave in a bad way to their colleagues and they have talent to seem innocent. Mobbers were shameless and acting talents was developed according to participants. Thirdly and lastly, the theme named as psychological effects of mobbing was emerged. Gaining weight, Sleeplessness, Tendency to cry even if unrelated content in daily speech, Feel lonely, Imprecation to mobbers and his collaborative person codes determined after content analysis procedure. When literature review is examined, Pekşen's (2023) study got attention related to similarities with this study. Pekşen highlighted ignorance of victim among colleagues, and this study was also underline ignorance of the victim. Three participants' quotations were presented below:

"In 2012, an official phone line was constructed to complain teachers' implementations and their behaviors; sometimes their appearances were the subject, sometimes their behaviours that are not bad or deliberate. I think this line, Alo 147 line, was the first step of mobbing from parents to teachers. Parents assumed their sons/daughters tell real events. Teachers had to prove some cases that was not real. This situation villainize teaching profession. Parents thought they have right to complain about every behavior of teachers as if they were our boss " (Turkish Teacher, 20 year experienced female)

"I was novice teacher and the school was my first school in my teaching profession life. School principal invite me to his office by calling me on the cell phone. I went his office at school. He showed a paper and said "sign it". I did not understand anything but I cannot ask. I signed. Then I recognized I enrolled in a union. The union underline a political view I reject their views. After I accredited teacher I quit the union and I enrolled to another one." (English Language Teacher, 12 year experienced female)

"Double shift implementation was used in school. I enter the afternoon classes. One of my female colleagues insist on being morning teachers during the years. She asserted that she is a mother. I cannot persuade her, being a mother her own decision. It is related to her. How can you hold other people responsible for your decisions. School administrators change this situation but it takes years. Surprisingly, male teachers support other female teacher although I am female too and I am married with two children. I cannot male logic." (Turkish Teacher, 17 year experienced female).

For future studies, psychological effects could be search in detail by the researcher with the help of psychology experts. Furthermore, judicial procedures, legal rights of victims and characteristics of legally acceptable proofs and real life experiences could be searched. Cultural characteristics and reasons of mobbing could be searched also.